

Michael Scharpf, Andreas Frey (Hg.)

Vom Individuum her denken

Berufs- und Bildungsberatung
in Wissenschaft und Praxis



Vom Individuum her denken

Berufs- und Bildungsberatung in Wissenschaft und Praxis

Michael Scharpf, Andreas Frey (Hg.)

Michael Scharpf, Andreas Frey (Hg.)

Vom Individuum her denken

**Berufs- und Bildungsberatung
in Wissenschaft und Praxis**



2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: istockphoto/leonid980

Bestellnummer: 6004851
ISBN (Print): 978-3-7639-7006-3
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7007-0
DOI: 10.3278/6004851w

Printed in Germany

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

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



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

Open Access to the e-book edition of this publication was made possible by a network of academic libraries and institutions promoting Open Access in the social sciences and humanities as part of the *wbv OpenLibrary 2021*.

The publication complies with our quality standards for Open Access publications, which can be found at the following location:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

We would like to thank all sponsors of the *wbv OpenLibrary 2021* in the fields of adult education and vocational and business education:

Free University of **Berlin** | Humboldt University of **Berlin** | Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB, **Bonn**) | German Institute for Adult Education Leibniz-Centre for Lifelong Learning (DIE, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | **Bremen** State and University Library | Darmstadt University and State Library (TU **Darmstadt**) | University of **Duisburg-Essen** | **Düsseldorf** University and State Library | University Library J. C. Senckenberg (Goethe University **Frankfurt am Main**) | **Freiburg** University of Education | **Münster** University and State Library | **Hagen** University Library | Martin Luther University **Halle-Wittenberg** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | **Kassel** University Library | **Koblenz-Landau** University Library | **Ludwigsburg** University of Education | **Lucerne** Central and University Library (ZHB) | **Magdeburg** University Library | Carl von Ossietzky University (University of **Oldenburg**) | **St. Gallen** | Federal Institute for Adult Education (bifeb, **St. Wolfgang**) | Vorarlberger Landesbibliothek | Pädagogische Hochschule **Zürich**

Inhalt

Geleitwort	11
Vorwort	13
Theoretische Aspekte der Berufs- und Bildungsberatung	19
<i>William E. Schulz</i>	
Ethical Principles and Decision-Making for Career Counsellors	21
<i>Manfred Hofer und Anne Seifert</i>	
Beratungssituationen als „schlecht strukturierte Probleme“	29
<i>Klaus Beck</i>	
Die Struktur von Theorien zur beruflichen Beratung – kritische Anmerkungen zu Geltungsanspruch und Praxisnutzen	41
<i>Jean-Luc Bernaud</i>	
Quel est le « sens » de parler de « sens du travail » pour les demandeurs d'emploi ?	63
<i>Christiane Schiersmann und Marcus B. Hausner</i>	
Komplexitätskompetenz als zentrales Element beraterischen Handelns – Bestandsaufnahme und Ausblick	71
<i>Sergey Barkov</i>	
The importance of attractiveness as a personal feature in post-industrial organi- zations	85
<i>Marc Schreiber</i>	
Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB) als Tanz auf drei Bühnen: Beruf, Laufbahn und Berufung. Ein Blick zurück und nach vorne.	93
<i>Dorota Kornas-Biela</i>	
Mentoring in the process of education: the need for a personalistic approach	107
<i>Angela Ulrich</i>	
Stress und Coping: Unterschätzte Faktoren der Berufswahl?	123
<i>Adam Biela</i>	
Logical and epistemological specificity of workstation analysis: from analysis to synthesis	135

<i>Roland Dincher</i> Partizipative Laufbahnplanung im Spannungsfeld zwischen betrieblicher Personalentwicklung und individueller Berufswegplanung	149
<i>Bohdan Roznowski and Paweł Kot</i> Self-efficacy in terms of vocational counselling and career counselling – multi- dimensional approach to self-efficacy in a career	157
Entwicklungen in der Berufs- und Bildungsberatung: Projekt- und Werkstatt- berichte	177
<i>Caroline Arnoux-Nicolas</i> Sinn der Arbeit und Sinn von Übergangsphasen im Leben: Warum ist es wichtig, den Sinn in der Beratungspraxis anzusprechen? Eine Fallstudie	179
<i>Rebeca García-Murias and Peter C. Weber</i> Public-Private Alliance to Guarantee Quality of Work Based Learning: The German Dual-Training system	191
<i>Jenny Schulz</i> Der Zusammenhang von Berufsinteressen, überfachlichen Kompetenzen, Stressbewältigungsstrategien und beruflichem Entscheidungsverhalten bei jungen Arbeitslosen	207
<i>Bernhard Jenschke</i> Career Guidance in Europe at the Beginning of the Century – New Policy Devel- opments	219
<i>Andreas Frey, Paulina Jedrzejczyk, Jens-Rüdiger Olesch und Jendrik Petersen</i> Berufsorientierung aus der Perspektive der Generation Z – erste Impulse für eine nachfrageorientierte Berufsberatung	231
<i>Jean-Jacques Ruppert</i> Attitudes of students of a counselling degree programme towards aspects of social equality and justice	253
<i>Rainer Thiel</i> Zur Entwicklung von Lifelong Guidance in Deutschland	263
<i>Caroline Tittel</i> Rational? Intuitiv? Heuristisch! Die Berufswahl als individueller Entschei- dungs- und Problemlöseprozess	275

<i>Inna Kolodeznikova</i>	
Implementation of professional retraining programmes for the elderly in Russia	285
<i>Czesław Noworol</i>	
Die Wahl eines Karrierepfads auf der Grundlage beruflicher Interessen und Entscheidungsheuristiken als Faktoren der beruflichen Selbstwirksamkeit	293
<i>Michael Kühn</i>	
Beratung in der Bundesagentur für Arbeit aus aktueller personalpolitischer Sicht	307
<i>Dagva-Ochir Bumdari, Tumennast Gelenkhuu, Bazarvaani Khishignyam, Munkhbat Sonomdarjaa, Batbaatar Monkhooroi and Sara Galbaatar</i>	
From Vocational Orientation to Lifelong and Inclusive Career Guidance: Professionalization of Career Guidance Counselors in Mongolia	317
<i>Antoni Wontorczyk</i>	
Relations between temperament and character traits and the perception of a career as a calling among high school students	331
<i>Wioleta Duda, Joanna Górna und Daniel Kukla</i>	
Stand und Perspektiven der Bildungs- und Berufsberatung. Wie wir die deutsche Erfahrung genutzt haben.	343
<i>Karen Schober und Barbara Lampe</i>	
Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung: Erfahrungen aus einem ERASMUS+-Projekt	351
<i>Grzegorz Sikorski</i>	
Die HdBA – eine Partnerin, von der man lernen kann. Implementierung von Fallmanagement-Elementen in öffentlichen Arbeitsverwaltungen der schlesischen Woiwodschaft	371
<i>Bettina Rademacher-Bensing</i>	
Telefonische Beratung von Jugendlichen in Zeiten der Pandemie – ein Werkstattbericht aus der Praxis in Arbeitsagenturen	381
<i>Franz Egle</i>	
Das Modell „BerufsHochschule“ – Überlegungen zu einer Synthese von akademischer und beruflicher Bildung im „Vitalen Arbeitsmarkt“ der Metropolregion Rhein-Neckar	397
<i>Roman Kondurov</i>	
Auslandsaktivitäten der HdBA und deren Beitrag zur Entwicklung internationaler Kompetenzen der Studierenden	405

<i>Munkhbat Tegshbuyan, Nergui Doljin, Bazarvaani Khishignyam, Dagva-Ochir Bumdari, Bishkhorloo Boldsuren and Tumees Tsendsuren</i>	
Implementation of government measures at general education schools during COVID-19 and psychological consequences	415
<i>Jürgen Seifried, Alexander Brodsky and Gerald Sailmann</i>	
Learning through Workplace Experiences in Dual Higher Education	435
<i>Lena Holder</i>	
AMICO (Erasmus+): Interkulturelle Kompetenz in der Beratung – ein Projektbericht	451
Persönliche Worte und Erinnerungen	459
<i>Peter C. Weber</i>	
Beratung konsequent entwickeln – KI-Anwendungen und Augmented Intelligence als neue Wege in der Berufsberatung	461
<i>Jean Guichard</i>	
The State, “reality of the moral idea” (Hegel) and the services supporting the construction of active lives (“vita activa”: Arendt) – A tribute to Bernd-Joachim Ertelt	475
<i>Laura Gressnerova</i>	
Eine Rückschau auf unsere Zusammenarbeit	485
<i>Hans-Joachim Bauschke</i>	
Die Entwicklung an den Hochschulen der BA in Bezug auf die Rechtswissenschaften und deren Bedeutung für die Beratung – Erinnerungen und Gedanken .	489
<i>Joanna Górna</i>	
Dreißig Jahre Zusammenarbeit zwischen der UJD und der HdBA	497
<i>Michael Scharpf</i>	
Internationale Forschungs- und Entwicklungsprojekte: Rückblick und Ausblick .	505

Geleitwort

Ich möchte Sie in Empfang nehmen und Ihre Neugierde wecken für die Beiträge in diesem Sammelband, gewidmet Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt zu seinem 80. Geburtstag.

Sein langjähriges und erfolgreiches Wirken als Wissenschaftler, Hochschullehrer, Doktorvater, Berater und Ratgeber verdient in besonderem Maße einer herausgehobenen Würdigung.

Zumindest in marktwirtschaftlich orientierten Staaten spielen Ausbildung und Beruf nach wie vor eine zentrale Rolle, um Menschen dauerhaft in das Wirtschafts- und Arbeitsleben sowie in die Gesellschaft zu integrieren. Professionell begleitete Berufswahlprozesse und eine fundierte Entscheidungsfindung – basierend auf Eignung, Neigung und Interesse – sind vor allem für junge Menschen vor dem Start ins Berufsleben eine unverzichtbare Voraussetzung.

Berufsorientierung und -beratung sind verpflichtende Angebote der Bundesagentur für Arbeit. Je attraktiver sie sind, je mehr sie angenommen werden und Wirkung entfalten, umso erfolgreicher gelingen individuelle Erwerbsbiografien. So gesehen ist eine wirkmächtige Beratung die beste präventive Strategie zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit.

Die Bundesagentur für Arbeit weitet aktuell nicht zuletzt deshalb ihr Angebot in der Berufsberatung erheblich aus, um in einer dynamischen Volkswirtschaft Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern während des gesamten Erwerbslebens bei notwendigen beruflichen Anpassungen und Umorientierungen beratend zur Seite zu stehen.

Dieser Idee hat sich der Jubilar seit über fünf Jahrzehnten verschrieben. Generationen von Beraterinnen und Beratern hat er als akademischer Lehrer an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit die Inhalte der Berufsberatung wissenschafts-basiert vermittelt; immer auf der Suche nach der besten Methode, dem effektivsten Prozess und der überprüfbaren Wirkung.

Eine schier endlose Liste von Veröffentlichungen zeugt von seiner Leidenschaft und seinem Anspruch, sich mit den eigenen Erkenntnissen der wissenschaftlichen Debatte zu stellen. Der fachliche Diskurs findet dabei nicht nur auf nationaler Ebene statt, sondern in einem fein gewobenen und gepflegten internationalen Netzwerk der beratungswissenschaftlichen Community.

Bernd-Joachim Ertelts Ideen, sein Rat und seine Expertise sind in vielen Ländern der Erde gefragt, von Kanada bis in die Mongolei. Auch sein langjähriger „Stützpunkt“ bei seinen polnischen Freundinnen und Freunden an der Jan-Długosz-Universität Częstochowa (UJD) soll nicht unerwähnt bleiben. Für seine Rolle als „deutscher Bot-



schafter“ der Berufsberatung und für seine Verdienste im internationalen Umfeld gebührt ihm zu Recht Lob und Anerkennung.

Ein besonderer und persönlicher Dank gilt Bernd-Joachim Ertelt als Freund und Kollegen. Mit ihm gemeinsam zu diskutieren und zu arbeiten ist eine Ehre und immer ein besonderes Vergnügen.

Dass dieser Band zustande kam, ist dem Mitwirken vieler Beteiligter geschuldet, mit denen der Jubilar seit vielen Jahren beruflich und privat eng verbunden ist. Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Michael Scharpf als Initiator und Koordinator.

Heinrich Alt

Vorwort

Der vorliegende Sammelband würdigt die Verdienste von Professor Dr. Bernd-Joachim Ertelt. Seit über fünf Jahrzehnten engagiert er sich in beeindruckender Weise im Bereich der Berufsberatung. Er hat in dieser Zeit in der akademischen Lehre und Forschung nicht nur auf nationaler und internationaler Ebene Maßstäbe gesetzt, sondern auch die Entwicklung der Hochschulen der Bundesagentur für Arbeit (BA) – insbesondere in den Beratungswissenschaften – maßgeblich mitgestaltet und geprägt. So war es ihm trotz curricularer und organisatorischer Wandlungen immer ein besonderes Anliegen, die Studiengänge wissenschaftlich auszurichten, das interdisziplinäre Denken und Handeln bei den Studierenden zu fördern und die Hochschulen auf internationaler Ebene „salonfähig“ zu machen. Dabei war es ihm immer wichtig, den lebendigen Dialog zwischen Theorie und Praxis zu fördern. Sein weit gefächertes Netzwerk, seine Forschungs- und Entwicklungsprojekte sowie seine Publikationen und fachwissenschaftlichen Vorträge finden bis heute im In- und Ausland viel Anklang und Beachtung.

Ein von ihm oftmals zitierter Grundsatz in der Berufsberatung lautet „vom Individuum her denken!“. Dieser Grundsatz war auch für uns als Herausgeber leitend bei der Anfrage der Autorinnen und Autoren: sich in die Lage von Bernd-Joachim Ertelt hineinzusetzen und zu überlegen, welche Themenbeiträge ihm Freude bereiten könnten, selbstverständlich gespickt mit einer persönlichen Note der Autorinnen und Autoren. Die einzelnen Beiträge sind somit als persönliche Widmungen zu verstehen, die sich an den Jubilar richten.

Der Sammelband beinhaltet insgesamt 40 deutsch-, englisch- und französischsprachige Beiträge und ist in drei Hauptteile gegliedert.

Im ersten Teil stehen *Theoretische Aspekte der Berufs- und Bildungsberatung* im Vordergrund: Der Sammelband beginnt mit einem Beitrag von **William E. Schulz**, der sich mit ethischen Grundsätzen der Berufsberatung beschäftigt. **Manfred Hofer** und **Anne Seifert** greifen das Thema „Beratungssituationen als schlecht strukturierte Probleme“ auf. Vorgeschlagen wird ein Konzept der Theorie-Praxis-Reflexion, das an einem Fall der Berufsberatung demonstriert wird. **Klaus Beck** geht in seinem Beitrag der Frage nach, für welche Art von Theorien in der Praxis beruflicher Beratung handlungsunterstützender Bedarf besteht. Unterschieden und exemplarisch gekennzeichnet werden dabei vier Ebenen der Aggregation: Individual-, Interaktions-, Entsprechungs- und Systemtheorien mit ihrer spezifischen formalen Struktur. **Jean-Luc Bernaud** erörtert den Nutzen des Konzepts „Bedeutung der Arbeit für die Unterstützung von Arbeitssuchenden“. Dabei werden u. a. Methoden vorgestellt, die zur beruflichen Wiedereingliederung beitragen. **Christiane Schiersmann** und **Marcus B. Hausner** setzten sich mit dem Thema „Komplexitätskompetenz als zentrales Element beraterischen Han-

delns“ im Sinne einer Bestandsaufnahme und eines Ausblicks auseinander. Auf der Basis eines performanzorientierten Kompetenzverständnisses werden dabei verschiedene Ausgestaltungen des Konstrukts der Systemkompetenz analysiert.

Sergey Barkov befasst sich in seinem Beitrag mit der Bedeutung der Attraktivität als persönliche Eigenschaft von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der postindustriellen Gesellschaft. Hier wird insbesondere die Rolle des Bloggers hervorgehoben. **Marc Schreiber** beschäftigt sich mit den Folgen einer disruptiven Arbeitswelt und diskutiert die Rolle der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB) in einer Welt, die von einem bedingungslosen Grundeinkommen gekennzeichnet ist. **Dorota Kornas-Biela** stellt die Ergebnisse einer Studie zum Thema „Mentoring im Bildungsprozess – die Notwendigkeit eines personalistischen Ansatzes“ dar. **Angela Ulrich** betont in ihrem Beitrag, dass die Konstrukte Stress und Coping systematische Beiträge zum Verstehen der Berufswahlphase leisten können. So wird erörtert, welche Bedeutung diese für die Berufsberatung haben können.

Adam Biela befasst sich mit der Arbeitsplatzanalyse und deren Bedeutung, u. a. für die Arbeitsorganisationen und die Bewerberauswahl. Überlegungen und praktische Empfehlungen der European Questionnaire for Job Analysis werden in diesem Kontext übernommen und vorgestellt. **Roland Dincher** zeigt die Bedeutung eines partizipativen Ansatzes der Personalentwicklung auf und betont, dass die Einbeziehung der Mitarbeiter*innen in die Planung von Personalentwicklungsmaßnahmen sowie die Berücksichtigung ihrer individuellen Anforderungen für den Laufbahnerfolg unerlässlich sind. **Bohdan Rożnowski** und **Paweł Kot** setzen sich mit der Selbstwirksamkeit in der Berufs- und Laufbahnberatung auseinander und definieren hierzu einen multidimensionalen Ansatz, der auf der Basis des „Teczowy-Modells der Karriere“ von D. Super bezüglich seiner Nützlichkeit bewertet wird.

Im zweiten Hauptteil des Sammelbands wird auf *Entwicklungen in der Berufs- und Bildungsberatung* Bezug genommen; hier stehen ausgewählte Ergebnisse von Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie Werkstattberichte im Vordergrund.

Caroline Arnoux-Nicolas geht der Frage nach, weshalb es wichtig ist, den Sinn der Arbeit und den Sinn von Übergangsphasen in der Beratungspraxis anzusprechen. Sie beantwortet diese Frage anhand einer konkreten Fallanalyse. **Rebeca García-Murias** und **Peter C. Weber** befassen sich mit den Vorteilen und Initiativen der Berufsbildung nach dem Modell der dualen Berufsausbildung (Work-Based-Learning), das inzwischen auch im europäischen Ausland zunehmend etabliert wird. **Jenny Schulz** diskutiert den Zusammenhang von Berufsinteressen, überfachlichen Kompetenzen, Stressbewältigungsstrategien und beruflichen Entscheidungsverhalten bei jungen Arbeitslosen und zeigt die Ergebnisse ihrer empirischen Untersuchung auf.

Bernhard Jenschke beschreibt die Bildungs- und Berufsberatung als ein internationales Politikfeld zur Erreichung sozialpolitischer und ökonomischer Ziele sowie die Rolle von internationalen Vereinigungen und Netzwerken. Zudem hebt er gegenwärtige Trends in der Bildungs- und Berufsberatung hervor. **Andreas Frey**, **Paulina Jedrzejczyk**, **Jens-Rüdiger Olesch** und **Jendrik Petersen** befassen sich mit der Berufs-

orientierung aus der Perspektive der Generation Z und liefern erste Impulse für eine nachfrageorientierte Berufsberatung, u. a. mit Bezug auf die einzusetzende IT-Unterstützung. **Jean-Jacques Ruppert** stellt die Ergebnisse einer Studie dar, die die Selbsteinschätzung der Einstellungen von Studierenden eines Beratungsstudiengangs an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) zu ausgewählten Aspekten der sozialen Gleichheit und Gerechtigkeit beinhaltet.

Rainer Thiel skizziert in seinem Beitrag die Entwicklung von lebensbegleitender Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung (Lifelong Guidance) in den letzten Jahrzehnten und geht dabei auf die gegenwärtigen Schwierigkeiten und Herausforderungen für eine gelingende Umsetzung in Deutschland ein. **Caroline Tittel** betrachtet das individuelle Entscheidungsverhalten jugendlicher Berufswähler*innen anhand des Konzepts der schnellen und sparsamen Heuristiken von Gigerenzer und des 2-Systeme-Modells von Kahneman und zeigt auf, wie diese Erkenntnisse für die berufliche Beratung junger Menschen genutzt werden können.

Inna Kolodeznikova beschreibt in ihrem Beitrag die Programme, die derzeit in Russland zur beruflichen Umschulung älterer Arbeitnehmer*innen auf staatlicher und regionaler Ebene durchgeführt werden und betont dabei die Notwendigkeit, ältere Menschen aus demografischen Gründen aktiver in den russischen Arbeitsmarkt einzubeziehen. **Czesław Noworol** befasst sich mit der Berufswahl auf der Grundlage beruflicher Interessen und Entscheidungsheuristiken. Seine Forschungsergebnisse zeigen, wie hiermit künftig die Berufsorientierung und Berufsberatung junger Menschen unterstützt werden können. **Michael Kühn** stellt die Beratungsentwicklungen in der BA aus aktueller personalpolitischer Sicht vor und fokussiert insbesondere die Lebensbegleitende Berufsberatung – vor und im Erwerbsleben – sowie die damit verbundenen Personalplanungen der BA bezüglich Stellenzuwachs und Qualifizierung von Beratungskräften.

Dagva-Ochir Bumdari, Tumennast Gelenkhuu, Bazarvaani Khishignyam, Munkhbat Sonomdarjaa, Batbaatar Monkhooroi und **Sara Galbaatar** verdeutlichen die Notwendigkeit eines professionellen Berufsberatungssystems in der Mongolei für ein Land „im Umbruch“ und schildern die Zusammenarbeit zwischen der National University of Mongolia (NUM) und der HdBA (Campus Mannheim) bei der Entwicklung und Umsetzung des Masterstudiengangs „Career Studies“. **Antoni Wontorczyk** befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen Berufung und menschlichen Dispositionsmerkmalen, insbesondere mit den Merkmalen von Temperament und Charakter, dargestellt anhand einer empirischen Untersuchung. **Wioleta Duda, Joanna Górna** und **Daniel Kukla** zeigen in ihrem Beitrag auf, wie bewährte Erfahrungen der deutschen (lebensbegleitenden) Berufsberatung in Polen als Good Practices genutzt werden können, um den künftigen Herausforderungen auf dem polnischen Arbeitsmarkt zu begegnen.

Karen Schober und **Barbara Lampe** berichten über die Ergebnisse eines abgeschlossenen ERASMUS+-Projektes (Qual-IM-G), in welchem auf Basis einer vergleichenden Analyse europäischer QS-Systeme Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung untersucht und Tools zur Unterstützung einer erfolgreichen

Umsetzung entwickelt worden sind. **Grzegorz Sikorski** stellt ein im Rahmen des ESF finanzierten Projektes vor, in dem unter Verwendung des Fallmanagement-Ansatzes ein Verfahren für die Arbeit mit Kundinnen und Kunden mit Behinderung für die Arbeitsverwaltung der Region Woiwodschaft entwickelt und umgesetzt werden konnte. **Bettina Rademacher-Bensing** befasst sich mit der Beratung von Jugendlichen in Zeiten der Pandemie. So belegt ihr Werkstattbericht, dass durch die telefonische Beratung einer Agentur für Arbeit während der Corona-Pandemie Beratungsfortschritte erzielt werden können, wenn Berater*innen und Ratsuchende sich auf den auditiven Kanal einlassen.

Franz Egle schildert das Modell „BerufsHochschule“, ein innovatives Bildungsmodell, das an der Hochschule der Wirtschaft für Management (HdWM) mit drei Berufsschulen und der IHK Rhein-Neckar umgesetzt worden ist. Dabei steht die enge Verzahnung des gehobenen Segmentes der beruflichen Ausbildung mit dem anwendungsorientierten Segment der Hochschulbildung im Fokus. **Roman Kondurov** befasst sich mit der Internationalisierung im Hochschulbereich und legt anhand von Beispielen dar, mit welchen Aktivitäten die HdBA die internationalen Kompetenzen der Nachwuchskräfte der BA gezielt fördert. **Munkhbat Tegshbuyan, Nergui Doljin, Bazarvaani Khishignyam, Dagva-Ochir Bumdari, Bishkhorloo Boldsuren und Tume Tsendsuren** setzen sich mit der Umsetzung von Regierungsbeschlüssen in der Mongolei an allgemeinbildenden Schulen während COVID-19 und den damit verbundenen psychologischen Folgen für Schüler*innen auseinander. Sie berichten über die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in die Schüler*innen der Sekundarschule, Eltern und Lehrer*innen eingebunden wurden. **Jürgen Seifried, Alexander Brodsky und Gerald Sailmann** beschäftigen sich mit der Kompetenzentwicklung in dualen Studiengängen, insbesondere mit den Effekten von Praxisphasen. Vor diesem Hintergrund werden die Praxisphasen zweier dualer Bachelor-Studiengänge an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) näher analysiert und ein Überblick über das Forschungsprojekt gegeben. **Lena Holder** stellt in ihrem Beitrag die Ergebnisse des ERASMUS+-Projektes AMICO dar und betont die Relevanz der interkulturellen Kompetenz in der Beratung, um im Zuge der Arbeitskräftemobilität ratsuchende Individuen auf das Zielland vorzubereiten.

Der dritte Teil des Bandes beinhaltet *persönliche Worte bzw. Erinnerungen*, die an den Jubilar gerichtet sind.

Peter C. Weber skizziert ausgewählte Forschungs- und Lehrschwerpunkte von Bernd-Joachim Ertelt und zeigt auf, wie diese in einem aktuellen gemeinsamen Forschungsprojekt zur Entwicklung einer KI-Anwendung für die berufliche Beratung konsequent zusammengeführt werden. **Jean Guichard** befasst sich mit Konzepten für die Organisation von Dienstleistungen und Interventionen zur Unterstützung der aktiven Lebensgestaltung und würdigt in diesem Zusammenhang Bernd-Joachim Ertelt, der – inspiriert von Hegel – einen ganzheitlichen, zukunftsweisenden Ansatz der Laufbahngestaltung entwickelt hat.

Laura Gressnerova gibt einen Rückblick auf die über 20-jährige Zusammenarbeit im Rahmen von EU-Projekten, die gemeinsam erzielten Erfolge sowie die Wesensmerkmale des Jubilars, die dazu beigetragen haben, die Qualifizierung von Beratungskräften – insbesondere durch die Konzeptionierung und Umsetzung von Curricula auf der Basis internationaler Standards – weiterzuentwickeln.

Hans-Joachim Bauschke schildert die Entwicklung an den Hochschulen der BA seit Anfang der 70er-Jahre, die Rolle von Bernd-Joachim Ertelt bei der Etablierung der Beratungswissenschaften als akademisches Lehrfach sowie die Bedeutung der Rechtswissenschaften für die Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern.

Joanna Górna fasst anhand ausgewählter Stationen die über 30 Jahre bestehende Zusammenarbeit zwischen der Jan-Długosz-Universität in Częstochowa (UJD) und der Hochschule der BA (Mannheim) zusammen und würdigt hierbei die Verdienste von Bernd-Joachim Ertelt bei der Etablierung von Studiengängen, der Organisation von Studierenden-Mobilitäten sowie den kooperativen Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten.

Michael Scharpf gibt einen Rückblick auf ausgewählte internationale Projekte, die gemeinsam mit Bernd-Joachim Ertelt in den letzten zehn Jahren im europäischen und außereuropäischen Kontext initiiert, begleitet und geleitet worden sind. Darüber hinaus wird ein Ausblick auf ein künftiges Projektvorhaben (DIGIGEN) gegeben.

Die Herausgeber danken zuvorderst den Autorinnen und Autoren aus Deutschland, Frankreich, Kanada, Luxemburg, Mongolei, Polen, Russland, Schweiz, Slowakei und Spanien für ihre Bereitschaft, sich an diesem Sammelband zu beteiligen. Wir sehen darin ein sehr positives Signal für die weitere Intensivierung unserer bisherigen – sehr konstruktiven – Zusammenarbeit, die sicherlich noch viele Herausforderungen für die Beratungsforschung und Beratungspraxis bereithält.

Wir möchten jedoch unseren Dank auch all denen aussprechen, die uns bei den redaktionellen und administrativen Arbeiten unterstützt haben. Nicht nur dem Jubilar, sondern auch der interessierten Fachöffentlichkeit wünschen wir viel Freude beim Lesen der vorliegenden Publikation.

Michael Scharpf Andreas Frey

Mannheim im Dezember 2021

Theoretische Aspekte der Berufs- und Bildungsberatung

Ethical Principles and Decision-Making for Career Counsellors

WILLIAM E. SCHULZ

Abstract

Nach einer kurzen Darstellung des Einflusses von Carl Rogers und Viktor Frankl auf die Entwicklung ethischer Grundsätze werden sechs Grundsätze herausgearbeitet und erläutert: Benefizialität (Gutes tun), Nicht-Malefizialität (keinen Schaden anrichten), Treue (Ehrlichkeit und Vertrauen), Gerechtigkeit (Fairness und Gleichheit), Autonomie (individuelle Verantwortung) und gesellschaftliches Interesse (Regeln und Anforderungen der Gesellschaft). Anschließend wird das Verfahren zur Anwendung von drei verschiedenen ethischen Entscheidungsmodellen erläutert: Schell-Check, Tugendethik und Prinzipienbasierung.

After briefly discussing the influence of Carl Rogers and Viktor Frankl on the development of ethical principles, six principles are identified and clarified: beneficence (doing good), nonmaleficence (doing no harm), fidelity (honest and trust), justice (fairness and equality), autonomy (individual responsibility) and societal interest (society rules and requirements). Next, the process for using three different, ethical decision-making models are explained: Quick Check, Virtue Ethics and Principle-Based.

Introduction

Several prominent writers and theorists have had a significant impact on my, Bernd-Joachim Ertelt's and others formation of some of the ethical principles for career counselling. Carl Rogers (1902–1987), one of the most prominent American psychologists, changed the way teaching, career placement and career counselling were done. Carl Rogers researched the idea that three key conditions were needed in order for a counselling climate to be “growth-promoting” (Rogers, 1961, 1980). These conditions were crucial in all relationships: counsellor-client, group leader and group members, teacher and student, administrator and staff, placement officer and career-seeker.

The first of these conditions is genuineness; that is the counsellor, career placement officer, group leader or administrator has to be herself or himself in the relationship. The leader must be transparent, totally open to the client. The second condition is the need to create a climate that shows compassion and acceptance. It is an attitude that Rogers calls “unconditional positive regard”. It is prizing another person. The third aspect of the relationship is empathic understanding. This means that the helper

accurately reflects the feelings and personal meanings that the client is experiencing. There is real power in relationships. Good relationships in counselling often help avoid ethical dilemmas. The power of positive relationships and the resulting effects on ethical principles such as beneficence, nonmaleficence and societal interest can readily be seen in the example that Carl Rogers often used. In the 1972 Camp David (near Washington, D. C.) talks among President Carter of the United States, Begin of Israel, and Sadat of Egypt, efforts were made to resolve some of the Middle East issues. For thirteen days the men discussed and argued, getting nowhere in their peace talks. Then an unrelated act changed everything. Begin gave Carter photographs of his grandchildren and asked Carter to autograph them. Carter, being the man he is, wrote each child a lengthy, personal note. Begin was very much moved when the photos were returned to him and he and Carter sat down and really talked not about peace issues, but about children, grandchildren, wars, their hopes and so forth. Within an hour of this episode, Begin walked toward Sadat's cabin. Sadat saw him coming, went to meet him and the two men embraced. Begin relented on key issues and the Peace Accord was signed. It was signed not because of skilled negotiations, but because men established a warm, meaningful relationship.

The second writer and theorist, who was important to me in developing ethical principles, was Viktor Frankl (1905–1997). Frankl, a professor of psychiatry at the University of Vienna for many years, has lectured and written about what became truly meaningful in his life. He had spent three years at Auschwitz, a Nazi prison camp. He learned that to survive he needed to find meaning in his suffering. Frankl often quoted Nietzsche who said: "He who has a why to live can bear with almost any how" (Frankl, 1959, p. xi). Frankl saw the last of human freedoms as each individual's ability to choose her or his attitude in a given set of circumstances (Frankl, 1978, 2000). Frankl found that the prisoners, and some guards, who helped others and tried to improve others' quality of life, often survived. Frankl (1959, p. 136–137) told of a guard who showed real human kindness in spite of the camp's Nazi influence. The guard gave him some bread that he had saved from his own breakfast. Frankl was moved to tears not only for the bread he got, but the "word and look" that came with the gift of bread.

Frankl (2000, p. 95) provided other examples of beneficence and nonmaleficence and the importance of finding meaning in life. A communist psychiatrist found very high levels of meaninglessness in his Czech students. A year later the level of meaninglessness became remarkably lower. Most of his students that year had become very involved in Dubcek's movement for political liberalization. They had been given a cause to fight, for which to live, and in some cases, to die for. Frankl felt that meaning was available under even terrible conditions when people were suffering both physically and mentally. This suffering can have meaning if it changes the person for better (Frankl, 1978, p. 39). Helping career-seekers find meaning in their career search is vital.

In summary, the power of a Rogerian described relationship and a Frankl's search for meaning, provide background for some of the ethical principles for career counselors and others.

Principles for ethical behaviour

When colleagues and I (Schulz et al., 2006) were asked to write a casebook for counselling ethics, we felt it was important to describe some basic principles for ethical behavior. The short list that we came up with was:

- Beneficence (doing good)
- Nonmaleficence (not harming others)
- Fidelity (integrity in relationships)
- Justice (respecting the equal treatment of all persons)
- Autonomy (respecting an individual's freedom of choice)
- Societal Interest (respecting the need to be responsible to society)

More and more I am convinced that these principles could be principles for living. I believe that by helping others (beneficence) with integrity and justice, and not harming others (nonmaleficence), while keeping in mind people's autonomy and respecting the needs of society, we can improve not only our own counselling effectiveness, but truly enhance career counselling.

Beneficence

“Even if it's a little thing, do something for those who have need of help, something for which you get no pay but the privilege of doing it.” (Albert Schweitzer)

And another quote that fits in with beneficence: “A good head and a good heart are always a formidable combination”. As a past teacher, I remember many acts of kindness by teachers in the schools. One small example comes to mind. A young, first-year teacher, decided to have a Friday afternoon tea for the mothers of all the children in her second-grade class. All week the children practiced their manners and received instructions on how to escort their mothers to the tables and to serve them tea and pastries. The teacher also invited her own mother to the tea. Friday afternoon arrived, and all the mothers came, except for Tim's mother. The teacher saw the sadness and embarrassment on Tim's face. She quietly walked over to him and said: “Tim, I'm going to be very busy with making the tea and filling pastry plates, so I wonder if you could help me. Would you please be my mother's escort?” The proud grin never left Tim's face that afternoon – he was the teacher's mother's escort! Tim eventually became a teacher and he never forgot this thoughtful, kind act of his teacher. He wrote her a letter as an adult thanking her for her action and helping him to want to be a teacher just like her.

There are many other stories of beneficence. Again, it is a small act or kindness, but both people are enriched by the act of “doing good”. A week before a training course for career counsellors and career placement officers was ended, one counsellor's father got very ill. She hesitatingly went to the instructor, and with tears in her eyes, she asked whether she could miss the last few classes and make up the work later. The kind instructor told her to go home and be with her father, and that her

course ended today. The student remembered aspects of the course, but what she never forgot was the instructor's compassion and kindness. No act of kindness, no matter how small, is ever wasted.

Nonmaleficence

Nonmaleficence means refraining from actions that risk harm to others. This principle obligates people to avoid actions that could hurt others. Following are just a few examples that need to be examined as to possibly harming others:

- Not speaking out when colleagues are engaged in legal or ethical indiscretions
- Not giving foreign workers an opportunity for citizenship
- Racial profiling
- Restricting the freedoms of gays and lesbians
- Nonintervention in suspected child abuse
- Working in areas where the helper has had no training
- Quota systems
- Insufficient counsellor training and upgrading

In the helping professions, nonmaleficence is probably the most fundamental principle. This principle requires helpers to use only the skills in which they have had training and use activities with clients that will not cause harm to them. In career counselling, this principle of nonmaleficence would mean that job-seekers are provided with informed consent, dual relationships are avoided, and career counselling skills are upgraded and maintained.

Fidelity

Other words that capture the meaning of fidelity are truthfulness, the keeping of promises, honesty and trust. Probably few people would argue against truthfulness, but, at times, people are put in positions where the rules of beneficence and societal interest can get in the way of fidelity. One example: Hans, an eighteen-year-old, has been to the career resource centre on numerous occasions. The career counsellor, whom Hans sees each time, has a friendly relationship with Hans and even though the counsellor has not been able to help, Hans finds meaningful work. On one occasion, when Hans has just dropped in to chat with the counsellor, he talks about his part-time work at a hardware store and he tells the counsellor he makes some extra money selling some of the items he has "lifted" from the store. The counsellor does not know what to do, since he has assured Hans on more than one occasion that "Things said in this office will never leave this office".

Fidelity, truthfulness and honesty implies that we as helpers value confidentiality, professional relationships and give clients informed consent. By having clients sign consent forms, you are letting them know about you, your services, confidentiality, limits of confidentiality, agency rules and the benefits and pitfalls of counselling. Consent must be informed. That is, each client must have enough information to under-

stand fully the nature of the counselling being proposed, the rules of the agency, as well as the risks and possible benefits of the counselling.

Justice

Justice means promoting fairness and equality in dealings with others. When I was doing some career counselling at a “career search” centre in my city, I came face to face with issues of justice. A variety of services were offered to career-seekers. One day a well-dressed, well-respected member of the community came in wanting help with his career concerns. The head counsellor put the man into the most successful, but expensive individual placement program. A short time later another client, somewhat down-and-out, unemployed, and not dressed well, came to the centre. After a very short interview, the career counsellor sent him to a large group information centre. Several of us felt that this was unjust, and commented that equal access to resources and services should be available to all who came for help. Changes were made and all the counsellors felt better personally knowing that justice had been served. Impartiality and equality are important. We may have biases and favourite clients, but we need safeguards in place to guarantee equitable levels of service.

Autonomy

Autonomy is often used as the basis for determining moral responsibility for individual actions. Autonomy is very much a modern development and ties in with humanism as well as with feminist thinking. One of the best examples of autonomy is provided by Viktor Frankl (1959). As mentioned earlier, Frankl existed for three years at the Auschwitz prison camp, and he saw all types of prisoners and guards. Some men walked through the prison huts comforting other prisoners, others gave up even their own meagre food rations. These decent men gave proof that everything can be taken from persons, but one thing, the last of the freedoms; namely to choose “one’s attitude in any given set of circumstances, to choose one’s own way”. This is of great importance to a disillusioned career-seeker.

The principle of autonomy can clash with the principle of beneficence and non-maleficence. In the following example, a career counsellor has been seeing a career-seeker for some time. Not much progress is being made and the counsellor tells the client at their next meeting, that arrangements have been made to have her be part of the agency’s group treatment program. The client is visibly upset at this news and replies that she has no desire to be in the group program. The counsellor replies, “For your own good, you are already in the program”. This is a clear example of violating a client’s autonomy, even knowing that the group program may be very good (beneficence) for the client.

Societal Interest

There is always a requirement to respect the need to be responsible to society, to abide by societal rules and requirements. In the ethical guidelines (Schulz, Sheppard, Lehr & Shepard, 2006) for counsellors, there are many times when client autonomy, profes-

sional confidentiality and informed consent need to be waived in order to be responsible to the greater society. There is a duty to warn responsible authorities when someone is in danger. If a disheartened job-seeker is threatening suicide, intervention is needed. For the good of society, there may be a need to report unlawful activity such as drug use, theft or parental negligence. Children need to be protected at all times and in Canada helpers are, by law, compelled to report all instances of suspected child abuse, and all instances of risk of violence to others. Other areas where societal interests may take precedence over individual autonomy include:

- Sexual harassment
- Special needs students
- Gay, lesbian and bisexual individuals
- Women's rights
- Age discrimination

Abiding by these six principles can be much more than having principles for ethical decision making. By promoting a better quality of life (beneficence), protecting all people (nonmaleficence), being truthful (fidelity) fostering equality (justice), fostering independence (autonomy) and abiding by rules and requirements (societal interest), we can help others.

Ethical decision-making

Many decision-making procedures and approaches have been suggested by counseling organizations and others. Limited space allows me to only briefly outline three approaches:

- Quick Check
- Virtue Ethics
- Principle-Based

Quick Check

When faced with an ethical dilemma requiring a fairly quick response, career counselors and others can consider the three main aspects of Quick Check:

- Publicity. Would I want my decision publicized on the front page of a newspaper?
- Universality. Would I make the same decision for all?
- Justice. Is my decision fair and equal?

Virtue ethics

With Virtue Ethics, counsellors do not follow established articles, rules or guidelines, but rather follow what a virtuous person would do under the circumstance. The following phases are an attempt to suggest some processes in Virtue Ethics (Schulz, Sheppard, Lehr & Shepard, 2006).

Phase One: Examine the Situation through Personal Awareness

In examining personal awareness, questions such as the following would be considered: What emotions do I feel as I consider the ethical dilemma? How are these emotions influencing me? What are my emotions telling me to do?

Phase Two: Examine the Situation through a Social/Cognitive/Emotive Process

Phase two would consist of an examination of the situation through a social/cognitive/emotive process. How will my decision affect other stakeholders? Do I need more information before I can make a decision? What are the positive, neutral, and negative consequences for each option that I have? Will my decision change if I share it with a colleague? What decision would I feel best about publicizing?

Phase Three: Examine Competing Values

Counsellors need to know the implications of their values. Questions such as the following need to be considered: What do I value most in my work as a counsellor? How can my values best show compassion for the career-seeker in this situation? What decision would best define who I am as a person? How can emotional decision-making exercises (imagery, vision quest, meditation) help me decide?

Phase Four: Plan and Take Action

What do I need to do to best plan and take action? What are some countermeasures that I may have to take? How can I best evaluate my course of action?

Principle-based

Principle-based ethical decision-making models emphasize rational, cognitive and behavioural aspects of decision-making that include steps such as the following:

- Identify the key ethical issues
- Examine the articles from a Career Counsellors Code of Ethics
- Examine the relevant ethical principles
- Choose the most important principles and ethical articles
- Use emotional decision-making techniques
- Take action

These steps can be best implemented by providing answers to the following six questions:

- What are the key ethical issues in this situation?
- What ethical articles from a career counselling Code of Ethics are relevant to this case?
- Which of the six ethical principles is of major importance in this situation?
- What are the most important principles and what are the risks and benefits of acting on principles?

- Will I feel the same way about this situation if I think about it a little longer, and who shall I be in order to show the greatest integrity and empathy for the career-seeker?
- What plan of action will be most helpful in this situation?

Perhaps a short example can help to show this process. Recall Hans, a job-seeker who had a good relationship with his career counsellor and had told this counsellor about some of the items (from the hardware store where he worked part-time) he was stealing and selling. The counsellor had promised him confidentiality, having said “that things said in this office stay in this office”. How might this counsellor solve his ethical dilemma using the Principle-Based decision-making model?

The counsellor had promised confidentiality, yet Hans’ actions were illegal. In the long term, the theft would probably be discovered and Hans would be in serious trouble. Most ethical articles from Codes of Ethics will provide for respect for privacy. Also, the counsellor has a primary responsibility to help the client. The six principles identified earlier, along with the principles of societal interest, autonomy and beneficence, are important in Hans’ situation. The counsellor examines the most important principles and believes at this time, beneficence and responsibility to society are of greatest importance. Before acting, the counsellor decides to think about his decision further and then determine the action that shows the greatest integrity and empathy. Ultimately, the counsellor decides to meet with Hans and inform him that he will have to break confidentiality, since allowing theft to continue would not be acting responsibly. He hopes he can convince Hans that in the long term he will be helping him. Hans is given several options regarding the reporting of the theft.

References

- Frankl, V. E. (1959). *Man's search for meaning*. New York: Pocket Books.
- Frankl, V. E. (1978). *The unheard cry for meaning*. New York: Simon & Shuster.
- Frankl, V. E. (2000). *Man's search for ultimate meaning*. Cambridge, Massachusetts: Perseus.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schulz, W.; Sheppard, G.; Lehr, R. & Shepard, B. (2006). *Counselling ethics: Issues and cases*. Ottawa: Canadian Counselling Association.

Author

William E. Schulz, Prof. PhD, is Professor Emeritus in Counselling Education at the University of Manitoba/Canada. Since 1971, he has conducted research projects on counselling and developed numerous counselling training programmes for Employment and Immigration Canada. Contact: William.Schulz@umanitoba.ca

Beratungssituationen als „schlecht strukturierte Probleme“

Theorie-Praxis-Reflexionen an einem Fall aus der Berufsberatung¹

MANFRED HOFER UND ANNE SEIFERT

Abstract

Dieser Beitrag stellt sich der Kritik, die an der Forderung nach evidenzbasiertem pädagogischen Handeln geübt wird. Erziehungswissenschaftler*innen widersprechen der Vorstellung, pädagogische Praxis könne durch wissenschaftliche Erkenntnisse angeleitet und optimiert werden. Anhand eines Falls aus der Berufsberatung schlagen wir ein Konzept der Reflexion vor, in dem Forschungsergebnisse als eine von mehreren Wissensformen gesehen werden, welche die Sachkenntnis in komplexen Beratungssituationen ausmachen.

Structural educational researchers cast doubt on the possibility of making direct use of results from scientific evidence in educational practice. Using an example from career counseling, we propose a concept of consideration that can be useful in reflecting about ill-structured problems. The concept includes knowledge about scientific evidence as only one part of a profound professional expertise.

1 Einführung

Das Verhältnis von Praxis und Wissenschaft in pädagogischen Berufen wird so ausgiebig wie kontrovers diskutiert. Vertreter*innen einer Evidenzbasierung fordern die Fundierung pädagogischen Handelns auf kontrollierten Studien zur Wirkung pädagogischer Maßnahmen (z. B. Stark, 2017). Die Nutzung von belastbaren Wenn-Dann-Aussagen als Kausalwissen soll die Erfolgsaussichten pädagogischen Handelns erhöhen. Im erziehungswissenschaftlichen Professionsdiskurs wird dagegen die Annahme, empirische Befunde können als handlungsleitendes Wissen pädagogische Professionalität erzeugen, infrage gestellt (z. B. Bellmann & Müller, 2011). Anhand eines Fallbeispiels aus der Berufsberatung vertreten wir die These, dass viele Beratungssituationen als „schlecht strukturierte Probleme“ anzusehen sind. Unter Bezug auf die Forschung von King & Kitchener (2002) zu reflektierter Urteilsbildung führen

1 Wir danken Ute Hofer, Alfred Storch und Anne-Sophie Waag für hilfreiche Anmerkungen.

wir ein Konzept professionellen Erwägens ein, mit dem wir die Blickrichtung von einem Fokus auf Wissenschaft hin zur Seite der professionell Handelnden und ihren Reflexionsprozessen verschieben. Die Rolle wissenschaftlichen Wissens für die Sachkenntnis von Beratenden wird dabei relativiert.

2 Fall: Berufsberatung mit Geflüchteten

Unsere Überlegungen gehen von einem Fall mit zwei Beispielen aus, der einer (gekürzten) schriftlichen Reflexion einer Berufsberaterin entstammt. Die Reflexion ist im Zuge der wissenschaftlichen Prozessbegleitung der „Initiative Bildungsrecht für Geflüchtete: JETZT“ entstanden.² Die zwei Beispiele aus dem Fall zeigen zugespitzt, wie komplex Beratungssituationen sein können.

Fall Berufsberatung mit Geflüchteten

*„Die Gestaltung des Übergangs Schule-Beruf ist DAS Aufgabengebiet der Jugendagentur A, und auch in unserer Arbeit mit geflüchteten Teilnehmer*innen dreht sich letztlich alles darum, dass diese Übergangsgestaltung perspektivisch gelingt. Der Übergang von der Schule in den Beruf, genauer in eine berufliche Ausbildung, gestaltet sich jedoch bei geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen als sehr schwierig (...).*

Neulich hatte ich einen jungen Mann aus Gambia betreut, der dort das Abitur gemacht und zwei Jahre eine Schule für Management besucht hat. Er war intelligent und lernte super schnell Deutsch. Wegen der Ausbildungsduldung ging es für ihn jedoch auch darum, schnell in eine Ausbildung zu kommen und er hat letztlich eine zum Gebäudereiniger begonnen. Seine Ausbildung läuft gut, und er scheint sich dort auch wohlfühlen. Mit etwas weniger zeitlichem Druck hätte er jedoch sicher noch ganz andere berufliche Möglichkeiten gehabt. Haben wir ihn gut beraten?

Darüber hinaus spielt es in unserer Beratungspraxis auch eine Rolle, dass verschiedene Personen unterschiedliche und oft widersprüchliche Erwartungen und Ratschläge an die Jugendlichen/jungen Erwachsenen herantragen. So habe ich z. B. gerade einen afghanischen jungen Mann in Beratung, dem in der Vergangenheit von seiner damaligen Betreuerin – gegen den Rat der Schule – nahegelegt wurde, noch vor dem Erreichen eines Schulabschlusses in Ausbildung zu gehen, um seinen Aufenthalt zu sichern. Er hat dann zweimal eine Ausbildung begonnen und wieder abgebrochen, u. a., weil es noch zu schwer war. Von einer anderen Beratungsstelle wird ihm nun empfohlen, einen Schulabschluss zu machen, damit er bessere Chancen hat, wieder eine Ausbildung zu finden und erfolgreich abzuschließen. Allerdings macht ihm der zuständige Mitarbeiter beim Landratsamt Probleme mit der Finanzierung des Schulbesuchs und vermittelt ihm, dass er ein gesun-

² Die „Initiative Bildungsrecht für Geflüchtete: JETZT“ wurde 2015 von der Freudenberg Stiftung ins Leben gerufen. An insgesamt zwölf Projektstandorten sollte bundesweit erprobt werden, wie lokale Bildungssysteme fluchtsensibler gestaltet werden können. Der Übergang Schule-Beruf stellte dabei ein Handlungsfeld dar.

der junger Mann sei, der auch arbeiten könne. Von zuhause bekommt er auch ‚Druck‘, Geld zu verdienen, weil sein Vater sich für seine Reise nach Deutschland Geld geliehen hat und zwischenzeitlich erkrankt ist. Je nachdem mit wem der junge Mann zuletzt gesprochen hat, schwankt daher sein Wunsch, die Schule zu besuchen, eine Ausbildung zu machen oder arbeiten zu gehen. Was bedeutet das für meine eigene Beratungsrolle?“

Im Folgenden betrachten wir die Rolle wissenschaftlichen Wissens in professionellen Beratungs- bzw. Handlungssituationen aus der Perspektive von zwei Denksystemen.

3 Die Theorie-Praxis-Debatte aus zwei Perspektiven

3.1 Professionelles Handeln als evidenzbasiertes Handeln

Die Auffassung von evidenzbasiertem pädagogischen Handeln ist am kritischen Rationalismus orientiert und setzt das Vorliegen wissenschaftlichen Wissens aus der quantitativ-empirisch orientierten Bildungswissenschaft und der Pädagogischen Psychologie voraus (Stark, 2017). Professionelles Handeln habe auf verlässlichem Wissen zu fußen. Als empirisch gesichert gelten replizierte Ergebnisse, die auf öffentlich zugänglichen, sorgfältig definierten und objektiv gemessenen und systematischen Methoden beruhen, am besten auf metaanalytisch kondensierten Befunden aus experimentellen Studien (Slavin, 2002). Die zugrunde liegende handlungstheoretische Position versteht professionelles Handeln als ein Ergebnis rationaler Entscheidungen. Evidenz erhält „überall dort eine Schlüsselstellung, wo Entscheidungen oder Handlungen unter Rationalitätsgesichtspunkten getroffen werden sollen“ (Bromme et al. 2014, S. 9). Kontrolliert erzeugtes Wissen sei zwar nie abgeschlossen, insofern nicht endgültig sicher und eindeutig, aber es sei belastbarer als das „pädagogische Erfahrungswissen, worunter (mehr oder weniger reflektiertes) Wissen über pädagogische Situationen sowie darauf bezogene Überzeugungen verstanden werden, die primär ausgehend von eigenen und überlieferten Erfahrungen in der Schulzeit sowie von eigenen Lehrerfahrungen generiert werden“ (Stark 2017, S. 100).

Zu Handlungsempfehlungen kommt man entweder durch mehr oder weniger direkte Anwendungen von Zusammenhangsaussagen, die in der Wenn-Komponente eine Handlung und in der Dann-Komponente das angestrebte Ziel enthalten (operative Theorien). Oder man transformiert eine nomologische Theorie in eine Handlungsregel (vgl. Herrmann, 1979; Hofer, 2015).

Mit Blick auf die beiden obigen Beispiele können Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie wie folgt in den Beratungsprozess einfließen: Das Modell von Super geht davon aus, dass Menschen Berufe wählen, die zu ihrem Selbstkonzept passen. Und nach Holland ist für eine erfolgreiche Berufswahl die Passung zwischen Beruf und Interessentyp (handwerklich, forschend-intellektuell, künstlerisch, sozial, unternehmerisch, konventionell) entscheidend (Ertelt & Schulz, 2019).

Diese nomologischen Aussagen, oder Varianten davon, enthalten – unter der Annahme ihrer empirischen Fundierung – in ihrem Dann-Teil den pädagogisch er-

wünschten Zustand und in ihrem Wenn-Teil beeinflussbare Ursachen. Daraus kann folgende Handlungsregel generiert werden: „*Um Jugendlichen einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf zu erleichtern, lege ihnen nahe, den Beruf zu erwägen, der ihrem Selbstbild und ihrer beruflichen Orientierung am ehesten entspricht.*“ Im Beratungsprozess ist diese Regel situativ umzusetzen.

3.2 Professionelles Handeln als Relationierung von Wissenschaft und Praxis

In diesem Abschnitt diskutierten wir die Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse für pädagogisch-professionelles Handeln aus der Perspektive einer erziehungswissenschaftlich-strukturtheoretischen Professionsforschung (Helsper, 2016; Seifert, 2020b). Ziel dieser Forschung ist es, anhand qualitativ-rekonstruktiver Methoden die Strukturlogik professionellen Handelns in verschiedenen Handlungsfeldern herauszuarbeiten. Für die Bestimmung des Verhältnisses von Praxis und Wissenschaft sind aus dieser Perspektive insbesondere zwei Aspekte wichtig: die Differenzthese und der Zusammenhang von Ungewissheit und pädagogischer Professionalität (Seifert, 2020a).

Die Differenzthese: Wissenschaftliches und praktisches Wissen als unterschiedliche Wissensformen

Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis wird im erziehungswissenschaftlichen Professionsdiskurs i. d. R. mit der sogenannten Differenzthese begründet (Radtke, 2004). Wissenschaftliches Wissen und praktisches Handlungswissen werden als zwei strukturell verschiedene Wissensformen aufgefasst. Die Vorstellung einer „Anwendung“ von wissenschaftlichem Wissen in der Praxis wird deshalb verworfen. Wissenschaftliches Wissen wird für pädagogisch-professionelles Handeln jedoch dennoch als bedeutsam angesehen. Seine Funktion kann ex ante in einer Sensibilisierung für bestimmte Zusammenhänge liegen, oder ex post in die Begründung von Entscheidungen bzw. die Beurteilung von Situationen einfließen. Sie wird also im Sinne einer *Handlungsreflexion* und nicht als *Handlungsanleitung* gedacht (Radtke, 2004).

Mit Blick auf das Fallbeispiel kann die Berufsberaterin beispielsweise Erkenntnisse der Migrationsforschung reflektieren. Sie hat festgestellt, dass bestimmte Strukturen der Ausbildungsorganisation nicht zu den Voraussetzungen und Möglichkeiten vieler geflüchteter Jugendlicher passen. Diehm & Radtke (2019) haben in ihrer Forschung das Phänomen der „Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme“ herausgearbeitet: Es beschreibt den (häufig immanenten) Anspruch, dass strukturelle gesellschaftliche Widersprüche pädagogisch gelöst werden sollten. Die wissenschaftlich begründete Erkenntnis, dass strukturelle Widersprüche auf pädagogischer Ebene nur begrenzt bearbeitet werden können, kann von der Berufsberaterin unterschiedlich reflektiert werden: Sie kann zum Beispiel zu einem Gefühl der Entlastung führen, das ggf. Kräfte für andere Fokussierungen freisetzt. Oder sie kann die Entscheidung nach sich ziehen, die wahrgenommenen Missstände in einem lokalpolitischen Ausbildungsbündnis zu thematisieren, anstatt zu versuchen, sie auf pädagogischem Wege aufzulösen.

Dewe & Radtke (1993) sehen die Rolle von Wissenschaft vor allem darin, Praktikerinnen und Praktikern zusätzliche Perspektiven auf ihre eigene Berufspraxis zu ermöglichen (Dewe, 2009). Die Bedeutung dieser Perspektiven für das konkrete pädagogische Handeln können jedoch kontext- und fallbezogen nur von den Praktikerinnen und Praktikern selbst (und nicht von der Wissenschaft) bestimmt werden.

Pädagogisch professionelles Handeln als Umgang mit Unsicherheit

Die strukturtheoretische Perspektive unterscheidet sich von einer am kritischen Rationalismus orientierten Sichtweise auch darin, dass sie pädagogischen Handlungssituationen ein hohes Maß an Nicht-Vorhersagbarkeit konstatiert (Helsper, 2008). Die Aufgabe von Professionellen wird als Bewältigung grundsätzlich paradoxer Anforderungen in sozialen Situationen bestimmt. Ein Beispiel für eine solch paradoxe Anforderung ist das Verhältnis von Subsumtion und Rekonstruktion. Die Strukturlogik professionellen Handelns definiert sich demnach *einerseits* an der Ausrichtung an den individuellen Bedürfnissen der Klientinnen und Klienten (Rekonstruktion). *Andererseits* müssen die Einzelfälle unter der Maßgabe allgemeingültiger rechtlicher oder organisationaler Regeln und Rahmenbedingungen behandelt werden (Subsumtion). Beides steht häufig miteinander in Widerspruch und schafft damit Unsicherheit, wie unsere beiden Beispiele zeigen:

In der Reflexion der Berufsberaterin wird der Anspruch deutlich, die Beratung subjektorientiert und somit angelehnt an individuelle Neigungen und Kompetenzen des Klienten auszurichten (der junge Mann aus Gambia mit Abitur, Kenntnisse im Management und rascher Lernfähigkeit im ersten Beispiel). Andererseits gilt es, einschlägige rechtliche Rahmenbedingungen zu berücksichtigen (z. B. Verlängerung der Aufenthaltsgenehmigung über eine Ausbildungsduldung). Die Entscheidung fiel in diesem Fall auf einen schnellen Ausbildungsbeginn (Ausbildung als Gebäudereiniger) anstatt einer Weiterqualifizierung und Ausrichtung an den Neigungen. Die Beraterin stellt sich jedoch die Frage, ob sie angesichts der Potenziale des jungen Mannes gut beraten hat. Im zweiten Beispiel wird deutlich, dass die strukturelle Verortung von anderen Beratungspersonen (Schule, Jugendagentur, Landratsamt) in gegensätzlichen Empfehlungen gegenüber den Jugendlichen münden kann. Eine eindeutige Lösung im Sinne einer „einzig besten Beratung“ scheint es also in solchen Fällen nicht zu geben. Die Beratungssituation gestaltet sich mit Blick auf Prozess und Ergebnis als unsicher.

Da es für solche Fälle keine allgemeingültige bzw. eindeutig richtige Regel geben kann, muss immer wieder neu abgewägt und situativ entschieden werden. Die widersprüchlichen Anforderungen an Professionelle können, so eine strukturtheoretische Kernaussage, auch durch wissenschaftliches Wissen nicht aufgelöst werden. Pädagogische Professionalität wird dadurch bestimmt, dass mit Widersprüchlichkeiten und Unsicherheiten reflexiv umgegangen wird (Helsper, 2008).

4 Ein Modell reflektierter Urteilsbildung (King & Kitchener)

Im Folgenden unternehmen wir den Versuch, die beiden vorgestellten wissenschafts- und professionstheoretischen Positionen miteinander in Beziehung zu setzen. Für dieses Vorhaben greifen wir auf die Forschung von King & Kitchener (2002) zurück. Deren Modell reflektierter Urteilsbildung (reflective judgement model) ist einerseits kognitionspsychologisch ausgerichtet und in vielen Studien empirisch validiert. Gleichzeitig legt es den Fokus auf die Urteilsbildung in sogenannten „schlecht strukturierten“ Entscheidungssituationen. Dieser Fokus trägt den Merkmalen „Unsicherheit“ und „Widersprüchlichkeit“ Rechnung, die oben als Strukturlogik pädagogisch-professionellen Handelns aufgezeigt wurden.

Als schlecht-strukturiert bezeichnen King & Kitchener Probleme, die man in vernünftiger Weise unterschiedlich beurteilen kann. Es gibt für diese Probleme keine Lösung durch mechanische Anwendung eines Algorithmus. Ein Beispiel dafür ist die Frage, ob die Bebauung einer bisher landwirtschaftlich genutzten Fläche angesichts wirtschaftlicher Faktoren lokalpolitisch gefördert oder verhindert werden sollte. Für unterschiedliche Antworten lassen sich gut begründete Argumente anführen. Auch eine Beratungssituation, in der es um die Frage geht, ob zunächst eine Schulausbildung abgeschlossen werden, möglichst schnell eine Ausbildung begonnen oder ein Einstieg in eine unqualifizierte Arbeitssituation gesucht werden soll, kann nicht eindeutig „richtig“ gelöst werden. Ihre Bearbeitung erfordert die Auswahl, Interpretation und Abwägung von Informationen, die zunächst auf ihre Glaubhaftigkeit und Relevanz mit Blick auf den jeweiligen Fall zu prüfen sind.

King & Kitchener (2002) haben epistemische Kognitionen untersucht, die beim Nachdenken über schlecht strukturierte Probleme auftreten. Epistemische Kognition beinhaltet ihnen zufolge das Nachdenken über „the limits of knowing, the certainty of knowing, and the criteria for knowing“ (King & Kitchener, 2002, S. 38). Das Modell reflektierter Urteilsbildung gibt eine Antwort auf die Frage, auf welche unterschiedlichen *Vorstellungen von Wissen* (view of knowledge) Personen bei der Beurteilung von schlecht strukturierten Problemen zurückgreifen und *wie sie ihre Urteile begründen* (concept of justification). Zur Erfassung verwandten King & Kitchener das halbstrukturierte „Reflective Judgment Interview“. Darin werden vier schlecht strukturierte Probleme in Form von intellektuellen Dilemmata (aus Wissenschaft, Religion und Geschichte) zur Diskussion gestellt. Aus den Antworten wird ein Messwert bestimmt, der die Stufe des Argumentierens anzeigt. Im Ergebnis kommen sie zu sieben Stufen reflektierter Urteilsbildung im Umgang mit schlecht strukturierten Problemen und stellen fest, dass sich diese mit dem Alter entwickeln.

Wir beschreiben im Folgenden kontrastiv nur die zweite und die letzte Stufe, um die oben entfalteten Positionen aufeinander beziehen zu können.

In *Stufe 2 (pre-reflective-thinking)* erkennt die Person schlecht strukturierte Probleme nicht als solche. Sie behandelt sie so, als ließen sie sich eindeutig lösen. Informationen zur Beurteilung der Situation (*Wissen*) werden vor allem aus direkter Beobachtung bezogen oder auf die Aussage von Autoritäten gestützt (z. B. Lehrer*innen,

Eltern). Eigene *Überzeugungen müssen nicht begründet* werden, da sie sich mit der Meinung der ausgewählten Autoritäten decken, die unhinterfragt als absolut wahr angesehen werden. Das gilt auch für unhinterfragtes wissenschaftliches Wissen.

Personen auf *Stufe 7 (reflective thinking)* akzeptieren, dass es bei der Bearbeitung von schlecht strukturierten Problemen keine eindeutige Lösung und auch kein eindeutig richtiges und vollständiges *Wissen* gibt. Sie legen Wert auf einen möglichst genauen Kenntnisstand der für die Situation einschlägigen Umstände. Dazu sammeln sie Informationen aus verschiedenen Wissensquellen, wägen unterschiedliche Perspektiven ab und bilden sich so ein eigenes Urteil. Sie *begründen ihre Überzeugungen*, indem sie die Fakten oder Informationen miteinander vergleichen und ihre Bedeutung für die jeweiligen Problemsichten bewerten. Personen auf dieser Stufe sind bereit, ihr Urteil zu verändern, sobald neue Gesichtspunkte auftauchen. „The major criterion for justification at this stage is the degree to which the belief is based on a rational process of conjecture that demonstrates the use of evidence and rules of inquiry appropriate for the issue at hand. This form of justification is based on the principle that knowledge statements must be evaluated as more or less likely approximations to the truth and that they must be open to the scrutiny and criticisms of other rational people; this form is termed ‘reflective judgment’.” (Kitchener & King, 1981, S. 92)

Wir denken, dass der Rückgriff auf dieses Modell den Diskurs um pädagogische Professionalität (in Beratungssituationen) bereichern kann, ohne in unfruchtbare Polemiken zu verfallen. Dies führen wir im Folgenden aus.

5 Professionelles Erwägen in sozialen Berufen

Ein Konzept beruflicher Urteilsbildung, das sich an Stufe 7 des Modells von King & Kitchener ausrichtet, legt den Fokus auf den Rezeptionshorizont der Praktiker*innen. Es erkennt zwar die Bedeutung empirischer Befunde für das professionelle Handeln an, setzt sie aber ins Verhältnis zu anderen relevanten Informationsarten aus entsprechenden Wissensquellen.

Ausgangspunkt ist die Unterscheidung zwischen gut und schlecht strukturierten Problemen. Davon hängt ab, welche Wissensquellen und Wissensformen für die Bearbeitung einer beruflichen Herausforderung sinnvoll erscheinen. Mit Blick auf professionelle Sachkenntnis kann man beispielsweise zwischen folgenden Wissensformen unterscheiden: „Diagnostisches Wissen“, das als Einschätzung des jeweiligen Falles zuvorderst bedeutsam ist, „nomologisches Wissen“ als erklärungsbezogenes und „operatives Wissen“ als handlungsbezogenes Wissen, „Zielwissen“ als Vorstellungen darüber, was Beratungshandeln erreichen soll und kann, sowie „Institutionenwissen“ als genaue Kenntnis interner Strukturen in der Arbeits- und Berufsberatung sowie der Organisationen, mit denen Praktiker*innen in Kontakt kommen (Hofer, 1996). Schlecht strukturierte Probleme erfordern eine andere Art der Abwägung von Fakten und Informationen als gut strukturierte Probleme. Bei Letzteren ist eine un-

mittelbare Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse (z. B. operatives Wissen), wie wir weiter unten noch ausführen werden, durchaus denkbar. Bei Ersteren, folgt man den Überlegungen King & Kitcheners, nicht. Für eine reflektierte Urteilsbildung ist wichtig, dass jedes, auch das wissenschaftliche Wissen, erkenntniskritisch geprüft und verortet wird: „Knowledge claims must be evaluated in relationship to the context in which they were generated to determine their validity“ (King & Kitchener, 2002, S. 40).

Mit King & Kitchener lässt sich argumentieren, dass reflektiert urteilende Praktiker*innen angesichts der Komplexität von Entscheidungssituationen jene Wissensquellen nutzen, aus denen sie glaubwürdige und für die jeweilige Deutung einschlägige Informationen erwarten. Das kann dazu führen, dass für eine abwägende Beurteilung wissenschaftliche Informationen unbeachtet bleiben und dafür solche Informationen bedeutsam sind, die aus nicht-wissenschaftlichen Quellen stammen. So kann die Information in unserem zweiten Beispiel, dass der Vater des Klienten im Heimatland erkrankt ist und finanzielle Probleme hat, auf der Theorie von Holland basierende Handlungsalternativen entwerten.

Einige Elemente der von uns vertretenen Position finden sich sowohl innerhalb der dargestellten Sichtweisen, die sich am kritischen Rationalismus orientieren, als auch in einer erziehungswissenschaftlich-strukturtheoretischen Perspektive. Unsere Position lässt sich in diesen Diskursen wie folgt verorten bzw. von ihnen substantziell unterscheiden:

(a) In der empirischen Bildungsforschung wird häufig eine moderate Evidenzperspektive und ein plurales Methodenverständnis eingenommen (Stark, 2017). Auch wird meist zugestanden, dass Praktiker*innen Forschungswissen nicht einfach übernehmen können, sondern es ihren Problemstellungen anzupassen haben. Da Theorien generelle Begriffe enthalten, lassen sie sich nicht ohne Weiteres auf den Einzelfall beziehen. Und es wird konstatiert, dass Praxis bei Weitem nicht nur anhand wissenschaftlicher Theorien gestaltet werden kann (Beck, 2015). Diese Einschränkungen sind jedoch allesamt wissenschaftszentriert. Sie geben der Berücksichtigung von Forschungsbefunden stets höchste Priorität und gehen auch im Fall von schlecht strukturierten Problemen von einer handlungsleitenden Funktion von Wissenschaft aus. Wo Befunde nicht vorliegen, überlassen sie die Praktiker*innen sich selbst. Unser Ansatz hingegen rückt den Reflexionsprozess der Praktiker*innen in den Fokus. Er geht also primär von deren Perspektive sowie der Eigenlogik des jeweiligen Falles aus. Der Begriff der Sachkenntnis umfasst eine Vielzahl von Wissens-elementen. Wissenschaft ist darin nur eine – zwar relativ glaubwürdige, aber möglicherweise wenig relevante und dazu noch seltene – Quelle.

(b) Im erziehungswissenschaftlichen Professionsdiskurs wird Forschungswissen eine bedeutsame Rolle zugestanden. So hat Dewe (2009) mit der Figur „reflexiver Professionalität“ deutlich darauf verwiesen, dass in Beratungsvorgängen wissenschaftliches Wissen und praktisches Handlungswissen fallbezogen relationiert werden. Doch durch die strikte Abgrenzung von der Vorstellung eines „handlungsleitenden Wissens“ bleiben unserer Ansicht nach zwei Aspekte unterbelichtet: Erstens wird mit

der Betonung auf die prinzipielle Unbestimmtheit pädagogischen Handelns nicht beachtet, dass Teilbereiche professionellen Handelns durchaus „gut strukturiert“ und einer deduktiven Theorieanwendung zugänglich sein können. Beispiele hierfür wären die Erprobung bestimmter Lehrmethoden oder die Umsetzung eines empirisch validierten Diagnoseverfahrens. Die mit der Differenzthese proklamierte Unterschiedlichkeit von wissenschaftlichem und praktischem Wissen muss dadurch nicht aufgehoben werden. Ebenso wenig die Notwendigkeit, mögliche Folgeentscheidungen (z. B. aus einer erstellten Diagnose) als schlecht strukturiertes Problem einzuordnen, das sich dann wiederum der Transferlogik entzieht. Beide, gut und schlecht strukturierte Probleme, kommen in pädagogischen Handlungssituationen vor und erfordern eine unterschiedliche Relationierung von Wissenschaft und Praxis. Zweitens: Ordnet man nomologische und operative Wissensbestände als Gefahr im Sinne einer „Technologisierung“ oder sogar „Deprofessionalisierung“ pädagogischer Praxis ein, wird der Blick für das Potenzial dieses Wissens als Deutungswissen verstellt. Forschungsergebnisse zu Kausalzusammenhängen können zusammen mit anderen Wissensbeständen in die abwägende Beurteilung von komplexen Situationen einbezogen und damit Teil einer reflektierten Urteilsbildung werden.

6 Empfehlungen

Abschließend möchten wir aus den bisherigen Überlegungen, hier eher holzschnittartig, Empfehlungen für Forschung und Praxis ableiten. Diese sollen in erster Linie weiterführende Fragen aufwerfen und zu einer kritischen Auseinandersetzung anregen.

Aus Forschungsperspektive scheint es uns lohnend, den Prozess des professionellen Erwägens an sich näher zu ergründen. Auch wenn Dewe bereits früh von einem Relationierungsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis gesprochen hat, bleibt das Konzept doch recht vage. Auch ist weitgehend ungeklärt, welche Einflussfaktoren auf diesen Prozess einwirken und welche unterschiedlichen Ausprägungen bzw. „Relationierungstypen“ es möglicherweise gibt. Den Wert unseres Vorschlags bemessen wir danach, inwieweit er in der Lage ist, den Diskurs um das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis im pädagogisch-professionellen Handeln mit erweitertem Blick erneut anzustoßen. Angesichts einer seit PISA exponentiell gestiegenen Forschungstätigkeit in der (v. a. quantitativ-)empirischen Bildungsforschung auf der einen Seite und den bekannt ernüchternden Befunden zum Einfluss dieser Erkenntnisse auf pädagogische Praxis andererseits, scheint diese Frage weder ausdiskutiert noch ausreichend beforscht.

Mit Blick auf die Aus- und Fortbildung von Berufsberaterinnen und -beratern scheint die Schulung eines reflexiv-kritischen Wissenschaftsverständnisses in Kombination mit Fähigkeiten abwägender Urteilsbildung anhand unterschiedlicher Informationen und Perspektiven zentral. Dabei geht es darum, die Fähigkeit auszubilden, Informationen, auch solche bildungswissenschaftlicher Art, nicht nur zu lesen, son-

dern auch kritisch zu hinterfragen und sie im Kontext weiterer relevanter Informationen einordnen zu können. Nach den Ergebnissen von King & Kitchener (2002) entwickelt sich das epistemische Denken in der Zeitspanne zwischen dem Jugend- und Erwachsenenalter. Deshalb erscheint es notwendig, dies bereits im Studium zu thematisieren und einzuüben. Dafür bieten sich kontroverse Fragestellungen und Fallbeispiele ebenso an wie eigene Praxiserfahrungen. Bei Letzteren liegt die besondere Herausforderung darin, die persönliche Involviertheit und organisationale Eingebundenheit zu erkennen und reflexiv zu bearbeiten.

Literatur

- Beck, K. (2015). Vom Wert berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung für die Berufsbildungspraxis – Eine erneute Stellungnahme zum „Theorie-Praxis-Problem“. In J. Seifried & B. Bonz (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme* (S. 51–67). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bellmann, J. & Müller, T. (Hrsg.) (2011). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Bromme, R.; Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik: Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 27*, 3–54.
- Dewe, B. (2009). Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In A. Riegler; S. Hojnik & K. Posde (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft* (S. 47–64). Wiesbaden: VS.
- Dewe, B. & Radtke, F. O. (1993). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In J. Oelkers & H. E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 154–161). Weinheim: Beltz.
- Diehm, I. & Radtke, F. O. (2019). Organisatorische Probleme im Umgang mit dem Fremden. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 22–40). Weinheim: Beltz.
- Ertelt, B.-J. & Schulz, W. E. (2019). *Handbuch Beratungskompetenz* (4. Aufl.). Wiesbaden: SpringerGabler.
- Helsper, W. (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 162–168). Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. (2016). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (8. Aufl.) (S. 521–569). Frankfurt: Suhrkamp.

- Herrmann, T. (1979). Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie. In J. Brandstätter et al. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven* (S. 209–236). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hofer, M. (1996). Das Verhältnis von Theorie und Praxis im psychologischen Beratungshandeln. In B.-J. Ertelt & M. Hofer (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Beratung. Beratung in Schule, Familie, Beruf und Betrieb* (S. 5–40). Nürnberg: IAB.
- Hofer, M. (2015). Theoriebildung im Bereich der Beratung. In B.-J. Ertelt, A. Frey & M. Scharpf (Hrsg.), *Berufsberatung als Wissenschaft. Vier Jahrzehnte akademische Ausbildung für Berufsberaterinnen und Berufsberater in Mannheim* (S. 135–144). Hamburg: Dr. Kovač.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (2002). The reflective judgment model. Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (S. 37–61). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Kitchener, K. S. & King, P. M. (1981). Reflective Judgment: Concepts of Justification and Their Relationship to Age and Education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89–116.
- Radtke, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe; F. U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifert, A. (2020a). Zum Verhältnis von Theorie und Praxis. Deutungsangebote und Reflexionsimpulse für den Diskurs um Service Learning. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (S. 53–69). Weinheim: Beltz.
- Seifert, A. (2020b). Resilienz – Förderung – Lernen? Professionstheoretische Überlegungen zu Resilienz und Service-Learning in pädagogischen Handlungskontexten. In G. Opp, M. Fingerle & G. Suess (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (4. Aufl.) (S. 253–261). München: Reinhardt.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.
- Stark, R. (2017). Gasteditorial. Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 99–110.

Autor und Autorin

Manfred Hofer, Prof. Dr., em. Professor für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie, Universität Mannheim. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen das Denken und Handeln von Lehrern sowie die Schülermotivation zwischen Schule und Freizeit. Kontakt: manfred.hofer@sowi.uni-mannheim.de

Anne Seifert, Dr., Erziehungswissenschaftlerin und Bildungsforscherin, Goethe-Universität Frankfurt. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die Themenfelder Pädagogische Professionalität in Modernisierungsparadoxien, Kritische Urteilsbildung sowie Erziehung und Migration. Kontakt: a.seifert@em.uni-frankfurt.de

Die Struktur von Theorien zur beruflichen Beratung – kritische Anmerkungen zu Geltungsanspruch und Praxisnutzen

KLAUS BECK

Abstract

Auf der Grundlage eines präzisierten Theoriebegriffs wird der Frage nachgegangen, für welche Art von Theorien in der Praxis beruflicher Beratung handlungsunterstützender Bedarf besteht. Unterschieden und exemplarisch gekennzeichnet werden vier Ebenen der Aggregation: Individual-, Interaktions-, Entsprechungs- und Systemtheorien mit ihrer spezifischen formalen Struktur. Das vorliegende Theorie-Angebot erweist sich in einer abschließenden Analyse insbesondere im zentralen Bereich der Entsprechungstheorien als eher defizitär.

On the basis of a reasonably precise concept of “theory”, the question is pursued for which type of theories there is a need to support action in the practice of vocational counseling. Four levels of aggregation are differentiated and exemplified: individual, interaction, correspondence and system theories with their specific formal structure. In a concluding analysis, the theories at hand turn out to be rather deficient, particularly in the central area of correspondence theories.

1 Die Problemlage: Der Theoriebedarf für das Beratungshandeln

Es ist eines der großen Verdienste des mit diesem Band zu ehrenden Jubilaren, sich von allem Anfang an mit unerschöpflichem Engagement und nachhaltigem Erfolg für eine wissenschaftsbasierte Ausbildung zur Vorbereitung auf die Erfüllung der vielseitigen beruflichen Beratungsbedarfe (Scharpf & Zillmann, 2015, S. 61 f.) eingesetzt zu haben (Górna & Kukla, 2014). Dass in diesem andauernden Bemühen ein keineswegs hindernisfreier Weg zu gehen war, liegt angesichts des erforderlichen Übergangs von der langen deutschen Tradition einer eher informell betriebenen Fortbildung für Berater*innen zu einer tertiären, formellen hochschulischen Qualifizierung nahe und lässt sich den einschlägigen Quellen auch entnehmen (z. B. Stegmann, 2015; Hoesmann, 1989; Ertelt, 2015).

Bedenken und Vorbehalte gegenüber einer solchen Transformation dürften unter anderem insbesondere im Blick darauf bestanden haben, welche Verbesserungen

man sich von ihr erwarten durfte (Stegmann, 2015, S. 49 ff.). Wer einer solchen Skepsis begegnen wollte, konnte seinerzeit nicht etwa auf sicher erwartbare Erfolge verweisen, die es ja allererst zu erarbeiten galt. Zwar hatte sich bereits in den frühen 1950er-Jahren in den USA eine Forschungsrichtung zu entfalten begonnen – verbunden etwa mit den Namen R. J. Havighurst, J. L. Holland und D. E. Super –, in der Fragen der beruflichen Entwicklung und Passung zum Gegenstand gemacht worden waren. Aber sie war seinerzeit dort nicht bis in die Breite der Praxis der Berufsberatung vorgedrungen, wo sie anderenfalls vielleicht Nützlichkeitsnachweise hätte liefern können. Und die deutsch(sprachig)e wissenschaftliche Bearbeitung des Berufswahlproblems war bis in die 1970er-Jahre hinein, was ihre theoretische Fundierung betrifft, auf dem Vorkriegsstand einer geisteswissenschaftlich-kulturpädagogisch inspirierten, narrativ-hermeneutischen Harmonielehre sensu E. Spranger stehen geblieben¹, während neue berufspsychologische Testentwicklungen eher auf instrumentell-positivistisch und eklektisch konzipierten Messinstrumenten ohne elaborierte theoretische Grundlegung beruhten.²

Ob und wie der Nützlichkeitsnachweis einer programmatischen Theorieorientierung überhaupt zu führen wäre, darüber dürften die Ansichten auch heute noch weit auseinanderliegen. Die Schwierigkeiten, die sich damit verbinden, liegen auf der Hand. Im Unterschied zu den Naturwissenschaften kann man sowohl aus praktischen wie auch aus ethischen Gründen auf diesem Feld nicht experimentieren, um durch systematische Variation einzelner Bedingungen des Beratungsprozesses deren Folgen in wiederholten Versuchen isoliert zu erfassen. Zudem ist die Zahl der Konstellationen und Problemlagen, unter denen berufliche Beratung und berufliche Entscheidungen erfolgen, so vielfältig, dass die Zuschreibung von Effekten einer spezifischen beraterischen Interventionsstrategie nur unter Aufbietung eines ganz erheblichen Forschungsaufwands erfolgen könnte.

So gesehen bliebe die Frage danach, weshalb eine Akademisierung der Beraterausbildung erforderlich sei, auch unter heutigen Bedingungen nicht ohne Weiteres mit verlässlichen empirischen Argumenten begründbar. Und das gilt erst recht und nachgerade umso mehr, wenn „lediglich“ in Zweifel stünde, ob die eine „Berufsberatungstheorie“ in der Beraterausbildung durch eine andere ersetzt oder um eine weitere ergänzt werden soll. Die mit solchen curricularen Maßnahmen verbundenen Effekte auf die Beratungspraxis wären als eher marginal einzuschätzen und daher kaum messbar.

Man mag Jean-Jaques Ruppert womöglich zustimmen, wenn er kritisiert (2015, S. 165), die bislang gelehrt und gebräuchlichen theoretischen Beratungskonzeptionen könnten weder für Beratende noch für Beratene das heute notwendige konzeptuelle Instrumentarium bereitstellen. Seiner Ansicht nach beruhen die von ihm gemeinten theoretischen Konzeptionen im Wesentlichen auf normativ-präskriptiven

1 Mit Sprangers „idealen Grundtypen der Individualität“ stimmt übrigens das später entwickelte Hollandsche Konzept der sechs „personality traits“ (ursprünglich „modal personal orientations“; 1959, S. 36f.) nahezu vollständig überein. Bei Spranger sind dies der „theoretische“, der „ökonomische“, der „ästhetische“, der „soziale“, der „religiöse“ und der „Machtmensch“ (1914/1950, S. 121 f.).

2 Z. B. der Berufseignungstest (BET) von Schmale & Schmidtke (1966).

Modellen rationalen Entscheidens, die den heutigen Bedingungen nicht mehr entsprechen. Wenn und soweit dies nachweislich der Fall ist, wird man seiner Kritik kaum widersprechen können.³ Ja, es wäre in diesem Fall nachgerade Pflicht, überholte oder falsche Annahmen über Geltungsbedingungen von in der Ausbildung gelehrt „theoretischen Konzeptionen“ zu revidieren. In diesem Punkt dürfte Ruppert sich auch mit unserem Jubilar einig wissen, der nicht allein die Akademisierung der Beraterausbildung vorangetrieben hat, sondern sich nach wie vor für ihre fortwährende Modernisierung einsetzt.

Ungeachtet dessen bleibt die Frage danach offen, was mit dem Verweis auf „theoretische Konzeptionen“ in der Berufsberatung gemeint sein kann und welche Rolle dem Theoriebegriff als ihrem semantischen Kern dabei zukommt. Ihm sind die Bemerkungen in Abschnitt 2 gewidmet. Fraglich ist auch, wie in Abschnitt 3 auf der Grundlage einer strukturellen Systematisierung beratungsrelevanter Theorien gezeigt werden soll, welcher empirische Geltungsstatus diesen Konzeptionen zuzuschreiben ist. Abschließend werden Befunde zum Stand der theoretischen Fundierung beruflicher Beratung kritisch erörtert (Abschnitt 4).⁴

2 Zum Theoriebegriff

In den Sozialwissenschaften stößt man häufig auf einen eher nachlässigen Umgang mit dem Theoriebegriff. Nicht selten wird er verwendet, um vermutete Zusammenhänge, konzeptionelle Entwürfe, kategorisierende Denkmodelle, idealisierende Ordnungsstrukturen oder Ähnliches zu charakterisieren (von den alltagssprachlichen Bedeutungsabwandlungen von „Theorie“ und „theoretisch“ sei hier ganz abgesehen).⁵ In den meisten Fällen dürften diese Verwendungsweisen insofern unproblematisch sein, als die jeweils gemeinte Bedeutung aus dem Kontext erschlossen werden kann – selbst dann, wenn sie der Autorin bzw. dem Autoren selbst nicht recht klar gewesen zu sein scheint. Problematisch ist die changierende Wortwahl allerdings dann, wenn sie in Texten auftritt, die jenseits der Grenzen des innerwissenschaftlichen Diskurses auf Rezipienten stößt, die mit den wechselnden sinnverschiedenen Bedeutungsvarianten nicht vertraut sind. Hier kann es leicht zu Missverständnissen kommen, die dem Verständnis dessen, was gesagt werden soll bzw. kann, abträglich sind. So begegnet man in der Anwendungspraxis wissenschaftsbezogener Handlungsfelder immer wieder der Auffassung, dass eine bestimmte „Theorie“ nicht brauchbar, ihr nicht zu trauen, sie unzuverlässig oder gar ein reines Fantasiegebilde sei – ganz im Sinne des Verdikts, das Goethe im „Faust“ dem Mephisto mit dem Verweis auf die „graue Theo-

3 Zu fragen wäre hier allenfalls, ob sie als „normativ-präskriptive“ und „rationalistische“ Modelle denn überhaupt jemals aktuellen Bedingungen entsprochen haben könnten, also ob Rupperts Kritik gar nicht den Aktualitätsstatus solcher Konzeptionen betrifft, sondern ihre theoretisch-systematische Anlage.

4 Auf die Frage danach, welche *Wissensbestände* für die Anwendung der zu erörternden Theorietypen und darüber hinaus in der Beratungspraxis erforderlich sind, kann im vorgegebenen Rahmen nicht eingegangen werden (dazu Hofer, 2015, S. 136 ff.).

5 Vgl. hierzu und zum Folgenden auch Beck (2020, Kap. 1).

rie“ als Kontrast zum „Grün“ des „Lebens goldenem Baum“ in den Mund gelegt hat. Dieses weit verbreitete Theorieverständnis verdankt sich vermutlich nicht zuletzt dem dabei übersehenen Umstand, dass es der Teufel ist, den der Dichterstürm dieses verkehrte Bild in die Welt hat setzen lassen, das nun – von Goethe, dem Forschergeist, wohl kaum beabsichtigt – tatsächlich eine diabolische Wirkung in Gestalt einer verbreiteten Wissenschaftsskepsis entfaltet hat.

Angesichts solcher Umstände lohnt es sich, für den vorliegenden Zusammenhang ein paar Klarstellungen vorzunehmen, ohne dabei ins wissenschaftstheoretische Detail zu gehen.⁶ Grundlegend für ein geschärftes Begriffsverständnis ist, dass mit „Theorie“ stets – und nur – Aussagen⁷ bezeichnet werden (sollten), in denen ein kausaler Zusammenhang zwischen mindestens zwei disjunkten Entitäten behauptet wird. Dies geschieht im Deutschen durch Sätze mit „Wenn ..., dann ...“-Struktur oder in sinngleichen Abwandlungen (z. B. „Je ..., desto ...“ oder „Auf ... folgt ...“). Etwas formaler gesprochen handelt es sich um zweistellige Relationen \mathfrak{R} , in deren Vorderglied Ursachen und in deren Nachglied deren Wirkungen bezeichnet bzw. beschrieben werden. In einer allgemeinen und zugleich abstrakten Darstellung werden solche Aussagen mit „a \mathfrak{R} b“ dargestellt, die in der Aussagenlogik i. d. R. als „a \rightarrow b“ geschrieben werden.⁸ Dabei stehen „a“ und „b“ für Deskriptionen von empirisch, d. h. interpersonal beobachtbaren, voneinander überschneidungsfrei trennbaren Sachverhalten. Der nach rechts gerichtete Implikationspfeil symbolisiert den kausalen Charakter der Relation und bringt damit zum Ausdruck, dass „b“ stets zeitlich auf „a“ folgt, also nicht etwa (auch nicht in Teilen) gleichzeitig gegeben sein kann.

Die so skizzierte Grundstruktur von Theorien unterliegt einer für die Sozialwissenschaften gravierenden Restriktion. Sie beschreibt nämlich deterministische, also ausnahmslos gültige Ursache-Wirkungsbeziehungen, die, wenn überhaupt, nur höchst selten in der Welt menschlichen Handelns empirisch anzutreffen sein dürften. Dagegen haben wir es meist mit probabilistischen Zusammenhängen zu tun, in deren theoretischer Rekonstruktion Wahrscheinlichkeitseinschränkungen zum Ausdruck gebracht werden können müssen. Verwendet man die oben eingeführte Symbolik mit der erforderlichen Erweiterung, so lassen sich probabilistische Theorien formal so darstellen: „p(b | a) = q“, wobei „p“ für die Wahrscheinlichkeitseinschränkung und „q“ (0 < q < 1.0) für ihren Wert bzw. für die Höhe oder das Ausmaß einer empirischen Wahrscheinlichkeit stehen: Die Wahrscheinlichkeit, dass „b“ unter der Bedingung „a“ eintritt, ist gleich „q“, wobei „q“ unter dem Verwendungsaspekt sich

6 Wir verwenden hier – wie häufig in den Sozialwissenschaften – die beiden Begriffe „Theorie“ und „Gesetz“ gleichbedeutend. Sie bezeichnen strukturell identische Aussagen, stehen jedoch für unterschiedliche sprachlogische Geltungsansprüche: Einzelne Gesetze müssen aus Theorien ableitbar sein oder anders gewendet: Theorien umfassen stets mehrere, analytisch zusammenhängende, d. h. aufeinander Bezug nehmende Gesetze (vgl. Opp 1976, S. 73 ff.; grundlegend dazu Stegmüller, 1974, S. 273 ff.).

7 Mit dieser Kennzeichnung ist mit Bezug auf „Theorien“ der sog. *statement view* bezeichnet, der sich ganz wesentlich vom „non-statement view“ des wissenschaftstheoretischen Strukturalismus unterscheidet (vgl. z. B. Stegmüller, 1986) und hier nicht weiter thematisiert wird.

8 Solche Ausdrücke werden, weil sie sich in ihren Komponenten „a“ und „b“ auf reale Sachverhalte beziehen, auch als materiale Implikationen bezeichnet – im Unterschied zu den formalen Implikationen, wie sie v. a. in Logik und Mathematik vorkommen.

deutlich über der 0.5-Grenze bewegen sollte.⁹ Ungeachtet der deduktionslogischen Schwierigkeiten, die bei Erklärungen oder Prognosen auf der Basis solcher Theorien zu bearbeiten sind, liegt mit dieser Struktur die Normalform einer sozialwissenschaftlichen, also auch einer „Berufsberatungstheorie“, vor.

Noch eine substanziell wesentliche Unterscheidung gilt es hier zu thematisieren, nämlich die Geltungsdifferenz zwischen „Theorien“ und „Hypothesen“. Zwar haben beide (ebenso wie auch „Gesetze“; vgl. FN 6) die gleiche formale Aussagenstruktur. Aber das Prädikat „Theorie“ kann nur jenen materialen Implikationen zugesprochen werden, die – neben weiteren Kriterien¹⁰ – „sich empirisch relativ gut bewährt“ haben (Opp, 1976, S. 75). Hypothesen sind ungeprüfte oder kaum geprüfte Vermutungen, die am Beginn wissenschaftlicher Untersuchungen stehen. Sie können daher selbstverständlich keinen Geltungsanspruch erheben, weil sie nicht „bewährt“ sind. Zwar ist der Bewährungsbegriff eher unbestimmt. Er rekurriert aber auf das in den jeweiligen empirischen Disziplinen eingeführte und breit anerkannte Verständnis von „bewährt sein“, das stets auf einen hinlänglich beachtlich großen Korpus gescheiterter Widerlegungsversuche verweist.

Wie bereits oben erwähnt, stützt Jean-Jaques Ruppert (2015) seine Kritik an den gegenwärtig in der beruflichen Beratung herangezogenen „theoretischen Konzepten“ (2015, S. 165) auf den Vorwurf, deren „normativ-präskriptive“ Substanz habe sich von der realen Welt „zunehmend entfremdet“. Ob das der Fall ist, ließe sich unter geeigneten inhaltlichen Präzisierungen prinzipiell womöglich empirisch prüfen. Entscheidend ist hier jedoch der Umstand, dass in diesen „theoretischen Konzepten“ tatsächlich Normen bzw. Präskriptionen enthalten sind, die sich etwa auf den wünschbaren bzw. gewünschten Ablauf einer individuellen beruflichen Wahlentscheidung oder auf den Verlauf eines Beratungsgesprächs beziehen. Solche Formulierungen bringen subjektive, d. h. zustimmungsbedürftigen Ansichten zum Ausdruck, die nicht „wahr“ oder „falsch“ sein können. Man kann ihnen lediglich (mehr oder weniger) zustimmen oder sie (mehr oder weniger) ablehnen. „Theorien“ im obigen Sinne müssen jedoch unabhängig von Subjektivismen jeglicher Art gelten. Sie beschreiben kausale Zusammenhänge, die in der Realität bestehen (wahr bzw. [sehr] wahrscheinlich) oder nicht bestehen (falsch) und als solche empirisch auf ihre Gültigkeit geprüft werden können. Zusammenhangsaussagen, die auf individuellen Neigungen und Präferenzen beruhen, sind demnach, weil sie nicht personunabhängig gelten, unzulänglich (Beck, 2015) – ganz gleich, ob die in ihnen zum Ausdruck kommenden Normen oder Präskriptionen als „realitätsnah“ oder als „überholt“ zu beurteilen sind. So wäre etwa die folgende Aussage trotz ihrer implikativen Struktur nicht als Hypothese, geschweige denn als „Theorie“ einzustufen: „Wenn dabei alle aus meiner Sicht wichtigen Gesichtspunkte bedacht werden, sind Berufsentscheidungen akzeptabel.“

Das alles bedeutet freilich nicht, dass Beratung ohne Rekurs auf eine Wertbasis erfolgen könnte. Alles Handeln beruht auf Entscheidungen, die ihrerseits unaus-

9 Vgl. dazu grundlegend Opp, 1976, Kap. III.2.

10 Sie müssen in ihren Komponenten theoretische Terme enthalten, die sich auf eine prinzipiell unendlich große Menge von empirisch zugänglichen Sachverhalten beziehen, die ihrerseits über Operationalisierungen („Zuordnungsregeln“) der Beobachtung (i. w. S.) zugänglich sind (Stegmüller, 1974, S. 94).

weichlich – mehr oder weniger bewusst – auf subjektiv generierte oder zustimmend zu eigen gemachte Zielsetzungen zurückgehen. Es wäre jedoch falsch, diese Wertbasis als konstitutiven Teil einer Theorie zu begreifen. Theorien sind wertneutral bzw. wertfrei in dem Sinne, dass ihre Geltung von den Zielsetzungen, für die sie eingesetzt werden können, unabhängig ist. Entscheidend ist es daher, dass Zielsetzungen nicht mit Kausalitätsannahmen, also Theorieaussagen, vermengt oder verknüpft werden, deren intersubjektiv prüfbarer, wahrheitsfähiger Geltungsstatus sie kategorial von den unausweichlich subjektiven, zustimmungsabhängigen Wertgrundlagen des (Beratungs-)Handelns unterscheidet. Andererseits kommt es im Blick auf die Praxistauglichkeit von Theorien darauf an, dass sie auf produktive Weise in den Prozess von wertefundierter Zielbildung, Zielaushandlung, Zielbestimmung und Zielverfolgung bzw. Zielrealisierung integriert zu werden vermögen. Formal gesprochen lässt sich dies dadurch erreichen, dass etwa Zustände „b“, wie sie in der Dann-Komponente von Theorien ausgewiesen sind, normativ als positiv (herstellungswürdig; formal „!b“) oder negativ (vermeidungsbedürftig; formal „!non-b“) ausgezeichnet werden. Die Wenn-Komponente „a“ solcher Theorien würde dann darüber informieren, welche Zustände es herzustellen gilt, damit „b“ – im probabilistischen Falle: mit erwartbarer Wahrscheinlichkeit „q“ – eintritt.¹¹ Mit dem Einbezug von Wertungen und Normen in die Betrachtung kommen deontische Argumente ins Spiel, die einer eigenen Logik unterliegen (von Wright, 1968; Morscher, 2012). Wenngleich die Dinge wissenschaftstheoretisch und wissenschaftslogisch teils deutlich komplizierter, teils auch komplexer liegen (z. B. Alisch, 1995, 1996; Beck, 2005; Beck & Krapp, 2006; Hofer, 2015), kann ein klärender Blick auf die Grundlagendiskussion im Feld der beruflichen Beratung mit dem hier skizzierten Instrumentarium vielleicht doch nützlich sein.

3 Ebenen und Typen von Grundlagentheorien beruflichen Beratungshandelns

Das berufliche Beratungsgeschehen beruht hinsichtlich seines theoretisch rekonstruierbaren Gehalts auf verschiedenen disziplinären Grundlagen. Sie lassen sich analytisch nach thematischen Ebenen der Aggregation strukturieren, die jedoch im Prozess ineinandergreifen und synchron zu bearbeiten sind. In einer übergreifenden Kategorisierung lassen sich unterscheiden:

1. die Ebene der *Individualtheorien*, also der Persönlichkeitstheorien sowie der Handlungs- und Verhaltenstheorien, die diagnostisch und prognostisch die Person des Ratsuchenden zum Gegenstand haben;
2. die Ebene der *Interaktionstheorien* einschließlich sozialpsychologischer Prozess- und erziehungswissenschaftlicher Interventionstheorien, die sich auf die Dyade von ratsuchender und Beratungsperson beziehen;

¹¹ Vgl. Rößner (1989) im Anschluss an John Stuart Mill (1806–1873).

3. die Ebene der *Entsprechungstheorien* i. w. S., die das Verhältnis von Mensch und Arbeit zum Gegenstand haben und individualpsychologische Persönlichkeits- und Entwicklungstheorien in ihrem Verhältnis zu arbeitsplatztypischen Funktionsbündeln einschließen;
4. die Ebene der *Systemtheorien*, insbesondere zum Beschäftigungssystem (z. B. wirtschaftswissenschaftliche Theorien des Arbeitsmarkts), sowie gesellschaftsbezogene Makrotheorien des technologischen und des Wertewandels, der Modernisierungsprozesse und des Globalisierungsgeschehens im Zeichen weltumspannender Problemlagen.

Zu (1) Individualtheorien

Beratungsprozesse durchlaufen stets mehrere Phasen, deren Abfolge in Anpassung an die jeweiligen personellen und situativen Gegebenheiten variieren kann. In aller Regel dürften sie jedoch mit einer umfassenden Anamnese beginnen, in deren Rahmen diagnostisches Theoriewissen zur Anwendung kommt. Hier werden im Lichte einer bestimmten Persönlichkeitstheorie Indikatoren teils registriert, teils systematisch erfragt, die es erlauben sollen, jene *stabilen* und *variablen* Merkmale $M_{\text{stab\&var}, P_i}$ einer ratsuchenden Person P_i zu erkennen, die begründete Erwartungen hinsichtlich ihres (intentionalen) Handelns H und ihrer manifesten Verhaltensinklinationen V ermöglichen sollen (deterministisch: $M_{\text{stab\&var}, P_i} \rightarrow H_{P_i}, V_{P_i}$ bzw. probabilistisch: $p(H_{P_i}, V_{P_i} \mid M_{\text{stab\&var}, P_i}) = q$ für $q > .5$). Allerdings finden sich in der Literatur eine ganze Reihe von alternativen Persönlichkeitstheorien (vgl. z. B. den Überblick bei Rammsayer & Weber, 2016), unter denen es diejenige(n) auszuwählen gilt, die sich für die pragmatischen Umstände der beruflichen Beratung als vergleichsweise nützlich erweisen.¹² Ansätze, die das (aktuelle und ideale) Selbstkonzept mit seinen Wertorientierungen programmatisch fokussieren, dürften hier von besonderem Interesse sein (z. B. Schachinger, 2005). Auch die situativen psychischen Gegebenheiten als Merkmale M_{var} der zu beratenden Person fallen als Handlungs- und Verhaltensprädiktoren in diesen diagnostischen Bereich, nicht zuletzt die Erwartungen und Wünsche, die mit einer Beratung verbunden werden. Domänenspezifische Hinweise dazu finden sich in Ertelt und Schulz (2019), die sich insbesondere auch auf das erwartbare Informationsverhalten beziehen.

Zu (2) Interaktionstheorien

In Standard-Beratungssettings stehen sich zwei Individuen gegenüber, die, sozialpsychologisch gesprochen, als „*professional*“ und „*client*“ interagieren. Auf dieser zweiten Ebene geht es (i) für die Beraterperson B *zunächst* um die manifeste Verständigung darüber, welche Beratungsziele es mittels der *kommunikativen Interaktion* zu erreichen gilt und auf welche Weise sie erreicht werden können. Theoriebedarf besteht hier für B im Blick auf Maßnahmen zur Aufrechterhaltung und Lenkung eines *the-*

¹² Das impliziert, dass die Erfassung der theorierelevanten Personmerkmale sich aufwandsökonomisch in den Rahmen der Beratungspraxis fügen sollte. Ob dabei auch morphologische und physiologische Aspekte einzubeziehen wären, dürfte von den pragmatischen Umständen, insbes. der jeweiligen Hauptfragestellung der Ratsuchenden abhängen.

menzentrierten Dialogs D : $B_{komm} \rightarrow D_{them, B \& P_i}$ ¹³ (Fiehler, 1990; Schwitalla, 1979, 1993), wie sie v. a. in der sozialpsychologischen Schematheorie verhandelt werden (Husain, 2012). Vorab kommen hier jedoch normierende Festlegungen in Gestalt von Zielsetzungen hinzu (! $D_{them, B \& P_i}$), auf die sich die Beraterperson selbst verpflichtet (oder auch nur: verpflichtet *fühlt*), gegebenenfalls in Befolgung einer institutionell vorgegebenen und einzuhaltenden Arbeitsvorgabe (Hofer, 1997, III).

(ii) Im Weiteren kann (und *wird* in aller Regel) die Interaktion seitens der Beraterperson dazu genutzt werden, auf die Person des Ratsuchenden Einfluss zu nehmen, (a) hinsichtlich des Erwerbs von Selbstständigkeitskompetenzen im Berufsentscheidungszusammenhang, (b) zur Weckung der Einsicht in die Erforderlichkeit bestimmter Gesprächsfolgehandlungen, (c) zur Aktivierung deren eigener oder ihr nahegelegter Wertvorstellungen (hinsichtlich der Ziele gemäß (b)) und (d) zur Aktivierung der wertrelevanten Handlungsbereitschaften. Hier besteht Bedarf an einschlägigen Interventionstheorien zur Vermittlung der kognitiven Einsicht in die Notwendigkeit zu ergreifender Maßnahmen und zur Weckung bzw. Stärkung der sie tragenden Wertbindungen und sie energetisierenden Motivation. Für die Erreichung der Gesprächsziele (! GZ), nämlich die Etablierung dieser Dispositionen ($Disp$) in der beratenen Person, können die respektiven Theorien zu zielführenden Interventionen (Int) aus der Erziehungswissenschaft und der Pädagogischen Psychologie ($Int_{GZ(a),(b),(c),(d)} \rightarrow Disp_{(a),(b),(c),(d)}$) herangezogen werden (z. B. Seidel & Krapp, 2014).

Zu (3) Entsprechungstheorien

Im Kern fokussieren Berufswahl- und Berufsentscheidungstheorien darauf vorherzusagen (bzw. ex post zu erklären), welche *Entscheidung* E eine gegebene Person P_i (hier das ratsuchende Subjekt) mit all ihren psycho-physischen stabilen und variablen Gegebenheiten (a) trifft ($P_i, M_{stab \& var} \rightarrow E_{MU_j}$) und (b) in der Folge per (Selbst-)Allokation realisiert ($E_{MU_j} \rightarrow All_{MU_j}$). Die (Selbst-)Allokation besteht darin, sich in ein ganz bestimmtes, durch bestimmte Merkmale ausgezeichnetes berufliches *Umfeld* ($U_{j,M}$)¹⁴ zu begeben, sei es, um sich dort ausbilden oder beschäftigen zu lassen. So sagt etwa die weit verbreitete „Berufswahltheorie“ von J. L. Holland (1985) vorher (bzw. erklärt), bei welcher Konstellation von Persönlichkeitsmerkmalen ein solches Individuum welche berufliche Umgebung mit Aussicht auf eine tragfähige berufliche Allokation aufzusuchen neigt.¹⁵ Die einer solchen Betrachtung zugrunde liegende rationalistisch inspirierte Kausalitätsvermutung¹⁶ besteht darin, dass in dieser für den Einzelnen bedeutsamen Frage des Eingehens einer *länger- oder gar langfristigen* Bindung er eher harmonieorientiert in jenem Sinne handelt, der eine möglichst strukturgleiche

13 Der Kürze halber wird auf die jeweilige probabilistische Darstellung hier und im Folgenden verzichtet, obwohl sie es ist, die in den vorliegenden Kontexten nahezu ausnahmslos die adäquate(re) sein dürfte.

14 Die Entsprechung des gewählten beruflichen Umfelds zur wählenden Person wird über eine Strukturanalyse der Arbeitswelt modelliert, die zum jeweiligen Persönlichkeitsansatz in Beziehung gesetzt werden kann (vgl. z. B. die „occupational groups“ und „levels of responsibility, capacity and skill“ bei Roe (1966, pp. 149–152) oder die „occupational classes“ und „occupational levels“ bei Holland (1959, pp. 36–38) bzw. „environmental models“ (1966, pp. 52–62).

15 Weitere „Berufswahltheorien“ setzen an die Stelle der Persönlichkeit andere relativ stabile Merkmale (z. B. Bedürfnisse bzw. Bedürfnishierarchien, Sozialisationsinstanzen) oder dynamisieren den Entscheidungsprozess über die Lebensspanne entlang prinzipiell variierbarer/variierender, aber phasenstabiler Personmerkmale (vgl. dazu z. B. Crites 1969).

16 Vgl. die eingangs berichtete Kritik Rupperts (2015, S. 165).

„Passung“ lediglich des individuellen, als relativ stabil unterstellten Interessenschwerpunkts zu den funktionsbezogenen *Rollenerwartungen einer Arbeitstätigkeit* herbeizuführen geeignet ist. Mit dieser Hypothese wird in aller Regel und meist unausgesprochen jedoch auch eine Bewertung und eine Norm verbunden, nämlich, dass eine so herbeigeführte Passung bzw. Entsprechung „wünschbar“ (Wertung) und dass sie daher auch herbeizuführen sei (Norm: $! P_{i, Mstab} \Leftrightarrow \text{All}_{U_{j, M}}$). Berufsentscheidung ist gemäß dieser Sichtweise als ein Problem zu rekonstruieren, dessen Lösung unter die zustimmungsbedürftige Norm der „Passung“ hinsichtlich ganz bestimmter Personmerkmale als Erfolgskriterium gestellt worden ist. Mit der so gefassten Passungslösung verbinden sich bei Holland (1985) zugleich drei weitere Hypothesen, nämlich zum einen, dass die passungsrelevanten Personmerkmale relativ stabil seien ($P_{i, Mstab, t1} \rightarrow P_{i, Mstab, tk}$, für $k \gg 1$), zum Zweiten, dass die Bedingungen des betreffenden beruflichen Umfelds ebenfalls stabil seien ($U_{j, Mstab, tk}$, für $k \gg 1$) und dass zum Dritten bei gegebener Passung eine stabile, auf Dauer tragfähige berufliche Konstellation (K_{stab}) gewährleistet sei, die sich durch Zufriedenheit des Berufsentscheiders mit seinem beruflichen Umfeld und des Umfelds mit ihm auszeichnet¹⁷ ($\{P_{i, Mstab} \Leftrightarrow U_{j, Mstab}\} \rightarrow K_{stab}$). Als Aufgabe der Berufsberatung ergibt sich daraus, im Rahmen ihres Auftrags die Suche nach einer optimalen Passungslösung mit der Minimalbedingung ($P_{Mstab} \simeq U_{j, stab}$) sowie deren Umsetzung zu unterstützen.¹⁸

Charakteristisch für den erwähnten Ansatz von Holland ist die Annahme, dass, wie gesagt, die Ausprägung der berufsentscheidungsrelevanten Merkmale der Person als relativ stabil betrachtet werden. In diesem Punkt unterscheidet sich seine Sichtweise nicht prinzipiell von denjenigen, die psychodynamischen (sensu Roe, 1957) und entwicklungspsychologischen Ansätzen (sensu Ginzberg, 1952; Gottfredson, 1981) zugrunde liegen.¹⁹ Neben diesen eher statischen Konzepten haben sich schon früh stärker *dynamische Ansätze* entwickelt (z. B. Super, 1953, 1994), die bis heute die Auseinandersetzung mit dem beruflichen Prozessgeschehen bestimmen (vgl. den Überblick bei Ertelt & Frey, 2019, S. 316 ff.). Teils wird in ihnen versucht, die Aufmerksamkeit auf die Anpassungsfähigkeit des Individuums auf die sich wandelnden Bedingungen in der Arbeitswelt zu lenken (wie etwa Savickas, 2005; Dawis, 1994), teils insistieren sie dagegen auf dem Durchhalten der personalen Ziel- und Wertvorstellungen des Individuums (wie etwa Hall, 2004²⁰), teils fokussieren sie auf die Gestaltungsfähigkeit des Individuums im Hinblick auf den Gang der eigenen Berufslaufbahn (wie etwa Lent, 2013; Savickas, 2015), teils heben sie den Aspekt der sozialen Anerkennung in der Berufsentscheidung hervor (Oeynhausen & Ulrich, 2015) und teils schließlich betonen sie die Übereinstimmung der wechselseitigen Erwartungen von Individuum auf der einen und Ausbilder*in bzw. Arbeitgeber*in samt der *significant others* auf der anderen Seite (wie etwa Krumboltz, 1979). Allen diesen Konzeptionen wohnt jedoch der Passungsgedanke inne als Ausdruck des Wunsches (der Norm!), dass es gilt,

17 Zu diesem Kriterium vgl. auch Roulon u. a. (1967).

18 Zur Grundsatzkritik des Holland-Ansatzes s. Beck (1976, S. 100–106, 126–127). Vgl. auch Ertelt & Frey (2019a, S. 317).

19 Beide unterstellen, dass sich nach einer frühen dynamischen Lebensphase (relativ) stabile Persönlichkeitszüge herausgebildet haben (vgl. Crites, 1969; Beck, 1976).

20 „(P)eople are pursuing their ‚path with a heart‘ with the intensity of a calling“ (Hall, 2004, p. 1).

bestandskritische Inkompatibilitäten im Verhältnis Person – berufliche Rollenerwartungen (i. w. S.) zu vermeiden bzw. zufriedenstellende Kompatibilität innerhalb einer für die beiden „Instanzen“ „aushaltbaren“ Frist herzustellen. Die Formalstruktur solcher dynamisierten Ansätze lautet – mutatis mutandis – dann: $P_i, M_{stab}, (t_e - t_a) > t_k \rightarrow U_{j, M_{stab}, (t_e - t_a) > t_k}$ für t_a als Zeitpunkt des Beginns, t_e als Zeitpunkt der Beendigung und t_k als Mindestdauer des Beschäftigungsverhältnisses, wobei die Letztere „mit Blick auf die eigene Lebenszeit nicht als marginal angesehen wird“ (Beck, 2019, S. 25).

Der Theoriebedarf für die Beratung ergibt sich je nach dem bevorzugten Ansatz als Information darüber, welchen Merkmalen von Ratsuchenden und von potenziellen Arbeitsplätzen als Bündel von Rollenerwartungen Aufmerksamkeit zu schenken ist.

Zu (4) Systemtheorien

Quantitative wirtschafts- und gesellschaftsbezogene Makrotheorien in ihrer strengen Form stützen sich auf Daten der Vergangenheit, die Erklärungen erlauben sollen und daher als Basis für extrapolierende Prognosen ein relativ verlässliches Fundament bieten.²¹ Sie sind einzeln und in Kombination durchweg multikausal und multiperspektivisch angelegt, weisen also weit ausgreifende Wenn-Komponenten auf, die als Kausalkomplexe spezifisch auf partielle Wirkungsbereiche (Dann-Komponenten) hin ausgerichtet sind. So hat das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013, insbes. S. 9 f.) eine „Arbeitsmarktprognose 2030“ herausgegeben, die sogar die für die berufliche Beratung besonders interessanten regionalen Entwicklungen darstellt. Analoge Strukturen weisen Theorien zum gesellschaftlichen Wandel (Bevölkerungsentwicklung, demografischer Wandel) auf, wie sie vom Statistischen Bundesamt (z. B. 2020) veröffentlicht werden, ebenso Theorien zum technologischen Wandel, wie etwa in Bellmann u. a. (2002). Während Theorien zum Arbeitsmarkt und zum technologischen Wandel für die Beratung insbesondere auch in ihren quantitativen Ausprägungen von Bedeutung sind, weil sie prospektive Bedarfe in ihren Ausmaßen sichtbar machen, richtet sich das Interesse an anderen Makrotheorien, wie etwa Theorien zum Wertewandel, zu politischen Strömungen oder zu Trendverläufen des Sozialprestiges, eher auf die qualitativen Merkmale erwarteter Entwicklungen (z. B. Krotz, 1990)²², vor deren Hintergrund im Beratungsgespräch die individuellen Interessen und Chancen von Ratsuchenden erörtert werden.

In formaler Hinsicht ist hier bezüglich der quantitativen Theorien von Strukturen die Rede, die einen (meist statistischen) Zusammenhang zwischen quantifizierten Ausgangsbedingungen (AB_{quant}), die oftmals als Zeitreihen erfasst sind, und Folgezuständen (FZ_{quant}), ggf. als Zustandsabfolgen, abbilden: $AB_{quant, 1...k} (t_1 \dots t_k) \rightarrow FZ_{quant, 2...k+1} (t_2 \dots t_{k+1})$, d. h. die Bedingungen „(1 ... k)“ werden mit ihrer Ausprägung zum Zeitpunkt t_k als Prädiktoren für Folgezustände „(2 ... k + 1)“ modelliert. Analoge Hypothesenstrukturen liegen im qualitativen Falle vor: $AB_{qual, 1...k} (t_1 \dots t_k) \rightarrow$

21 Auf nicht erwartbare disruptive Prozesse (wie etwa der Ausbruch einer Pandemie) kann man Entscheidungen des hier behandelten Typs nicht abstellen.

22 Vgl. zur Kontrastierung „qualitativ – quantitativ“ unter methodologischem Aspekt Ebbinghaus (2009).

FZ_{qual, 1...k+1} (t₂ ... t_{k+1}). Auch Mischformen sind anzutreffen (Kelle, 2007), in denen auf der Grundlage von quantitativ erfassten Ausgangsbedingungen (oftmals vorsichtigerweise) künftige Zustände lediglich qualitativ beschrieben werden (z. B., wenn aus der quantitativen Verteilung der nachwachsenden Generation auf die verschiedenen Bildungsinstitutionen ein zu erwartender Wertewandel vorhergesagt wird).

Für die Beratung sind solche Theorien, soweit sie hinlänglich bewährt sind, in Abhängigkeit von der Zeitperspektive, auf die sich die beruflichen Planungen von Ratsuchenden erstrecken, unterschiedlich bedeutsam. Für die „kurze Frist“ dürften vor allem Prognosen der (lokalen) Arbeitsmarkt- und der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung den Beratungsinhalt bestimmen. Für Planungsdauern, wie sie oftmals von Absolvierenden eines mehrjährigen Studiums ins Auge gefasst werden dürften, kommen Fragen des technologischen Wandels (Stichwort Digitalisierung) ebenso ins Spiel und bedürfen der kenntnisgesättigten beratenden Erörterung wie der zu erwartende Wertewandel (Stichworte Inklusion, Gendergerechtigkeit, Integration) und auch die demografische Entwicklung (Stichworte akademischer Nachwuchs; Zuwanderung). Tabelle 1 fasst den Theoriebedarf für die berufliche Beratung im Überblick zusammen.

Tabelle 1: Theoriebedarf für die berufliche Beratung* (Quelle: Eigene Darstellung)

Ebene	Theorietyyp	Theorieziel („Dann-Komponente“): Erklärung bzw. Prognose ...	Theoriestructur*:	Erläuterung
(1)	Individualtheorien	... von Handlungsintentionen und Verhaltensinklinationen von Ratsuchenden	$M_{stab\&var}, P_i$ → H_{Pi}, V_{Pi}	stabile und variable Personenmerkmale der ratsuchenden Person i Handlungsintentionen & Verhaltensneigungen der ratsuchenden Person i
(2)	Interaktionstheorien	(i) ... der Aufrechterhaltung und Lenkung eines themenzentrierten Dialogs (D) durch die kommunizierende Beraterperson (B) (ii) ... der Implementation der vier Gesprächsziele (CZ) in den Dispositionen der ratsuchenden Person	(i) B_{komm} → $D_{them}, B\&P_i$ (ii) $IntGZ(a), (b), (c), (d)$ → $Dispp_i(a), (b), (c), (d)$	(i) Maßnahmen der Beraterperson zur Aufrechterhaltung des Kommunikationsprozesses thematisch zentrierter Diskurs mit ratsuchender Person i (ii) Interventionen zur Erreichung der Gesprächsziele (a) – (d) Disposition der Ratsuchenden Person, die Gesprächsziele (a) – (d) anzustreben
(3)	Entsprechungstheorien	... der Wählentscheidung von Individuen zur beruflichen Allokation an einem rollendefinierten Arbeitsplatz und deren Vollzug unter dem Anspruch (gegebener bzw. herstellbarer) wechselseitiger Erwartungskompatibilität	$P_i, M_{stab}, (te - ta) > tk$ → $U_j, M_{stab}, (te - ta) > tk$	stabile Merkmale der ratsuchenden Person i für eine nicht marginale Dauer stabile Merkmale des beruflichen Umfelds j für eine nicht marginale Dauer
(4)	Systemtheorien	... von – qualitativ und/oder quantitativ beschriebenen – gesamtgesellschaftlichen, beruflich relevanten Folgezuständen (FZ) in Abhängigkeit von vorauslaufenden Ausgangsbedingungen (AB), insbesondere zum Arbeitsmarkt, zum demographischen, zum technologischen und zum Wertewandel	$AB_{quant/qual1}, \dots, k (t1 \dots tk)$ → $FZ_{quant/qual2}, \dots, k + 1 (t2 \dots tk + 1)$	quantitativ/qualitativ erfasste Ausgangsbedingungen zu t; quantitativ/qualitativ erfasste Folgezustände
*) Dargestellt ist hier erneut nur der deterministische Fall.				

4 Geltung und Brauchbarkeit des Theorieangebots für die berufliche Beratung

Allgemein gesprochen kann jede Berufsentscheidung – auch jenseits des Beratungskontexts – als eine Optimierungsaufgabe unter prinzipiell beliebigen, jedoch stets normativ vorzugebenden Kriterien²³ gesehen werden, deren Ergebnis dem jeweils gewählten Kriterium bzw. der jeweils gewählten Kriterienkombination entsprechend zu beurteilen, d. h. zu evaluieren ist: Es muss „am Ende“ stets angegeben werden können, ob das gewählte Kriterium „erfüllt“ oder „nicht erfüllt“ bzw. bis zu welchem Grade es „erfüllt“ worden ist. Das gilt auch dann, wenn sich damit die (methodische) Schwierigkeit verbindet, über die zeitlich „unmittelbar“ eintretenden Effekte einer vollzogenen und realisierten Ausbildungs- oder Berufsentscheidung hinaus sog. Spätfolgen bei der Erfolgsbeurteilung berücksichtigen zu müssen, deren Zurechenbarkeit dann allerdings einen erhöhten methodischen Aufwand erforderlich macht. M. a. W.: Die empirische Prüfung solcher Hypothesen muss, wenn sie in den Rang einer Theorie aufsteigen sollen, diejenige Zeitspanne, für die ihr Geltungsanspruch gedacht ist, einschließen und sich in ihr bewähren.

Der Bedarf an diesem Theorietyp in der beruflichen Beratung ist, soweit er das mit ihm verbundene Bewährungsversprechen erfüllen kann, nicht nur differenziert, sondern zweifellos auch hoch. *Grosso modo* wird man sagen können, dass das Theorieangebot zu den Ebenen (1), (2) und (4) durchaus elaboriert und auf die Anwendung in der beruflichen Beratung adaptierbar bzw. adaptiert worden ist. Insoweit ermöglicht es dort ein theoriegeleitetes, evidenzbasiertes Agieren, wie es für professionelle Kontexte gefordert wird.²⁴

Was allerdings den zentralen Bereich der Ebene (3) betrifft, so ist zu konstatieren, dass sich die berufliche Beratung im Hinblick auf die Unterstützung ihrer Arbeit durch belastbare Theorien in einer eher prekären Situation befindet (vgl. auch Hofer, 1997, 2015). Die vielfältigen, auf unterschiedliche Merkmale von Ratsuchenden und Arbeitsplätzen abhebenden sogenannten Theorien, die sich hier in der Diskussion befinden, sind nämlich unter dem Anspruch ihrer empirischen Bewährung weitgehend defizitär. Es fehlen immer noch die erforderlichen großen Studien, in denen ihre allgemeine Geltung auf den Prüfstand gestellt wird und aus denen ggf. hervorgeht, mit welchen probabilistischen Geltungseinschränkungen welchen Ausmaßes unter ihnen zu rechnen ist. Selbst für den vergleichsweise elaborierten Ansatz von Holland (und für seine Weiterentwicklungen; Osipow & Fitzgerald, 1996) fehlt bislang der Nachweis einer lange Lebensabschnitte überdauernden Geltung dieses Passungs-

23 Infrage kommen als *externale* Kriterien bspw. geografische Nähe/Ferne des Arbeitsplatzes, Verdienstmöglichkeiten, familiäre/soziale/regionale/religiös-weltanschauliche Tradierungszwänge bzw. Bindungen ebenso wie aktuell marktliche Angebotskonstellationen, gesellschaftliche Trends, staatliche Wahlreize usw. *Internale* Kriterien sind gleichermaßen vielfältig in Abhängigkeit von einer individuellen Präferenzhierarchie, für deren unvollständige Erfüllung ebenfalls individuell ausgeprägte Resilienzspielräume Grenzen setzen, jenseits derer Ausbildungsabbrüche bzw. Berufs- oder auch nur Arbeitsplatzwechsel initiiert werden (Beck, 1976; Dawis, 1994, 2005).

24 Man denke bspw. an evidenzbasiertes Handeln in der Medizin (z. B. Kunz et al., 2007) sowie an die Überlegungen zum *evidence-based counseling* in Chwalisz (2003) oder Haug & Plant (2016). – Zum Beraterberuf als Profession vgl. z. B. Cornelius (1993, 36–53).

konzepts.²⁵ Und das gilt gleichermaßen für die hier genannten und die weiteren Ansätze, die im Berufsentscheidungszusammenhang ausgedacht und ausformuliert worden sind. Sie alle erheben den Anspruch, dass ihre Beachtung zumindest mit einer deutlich überzufälligen Wahrscheinlichkeit eine tragfähige berufliche Allokation gewährleistet. Aber sie lassen allein schon eine empirisch prüfbare Fassung dessen, was mit diesem Versprechen im Detail gemeint ist, vermissen. Auch bei den in der *aktuellen* Diskussion befindlichen Konzeptionen lässt sich wegen solcher durchgängig fehlenden Operationalisierungen ihrer zentralen theoretischen Terme gar nicht entscheiden, ob eine realisierte Allokationsentscheidung unter den von ihnen erhobenen Geltungsanspruch fällt. Bislang fehlen demnach verlässliche und belastbare Befunde, die als Evidenzbasis ein Beratungshandeln begründen könnten, das Interventionen im Sinne einer individualisierten qualitätssichernden Entscheidungsbeeinflussung legitimieren könnte (vgl. auch Ertelt & Frey, 2019b, 2020). Erforderlich wären aktuelle Querschnittsstudien über beratene und nicht beratene Berufsentscheidende im Kontrollgruppendesign, Längsschnittstudien über die Wirkungskdauer von Beratungsmaßnahmen und vergleichende Studien zu den unterschiedlichen disziplinären Ansätzen der Deutung von Berufs(verlaufs)prozessen und der Konzeptionen für das Beratungshandeln.²⁶

Ihrem wissenschaftstheoretischen Charakter nach sind die vorliegenden Konzeptionen nach dem Gesagten nicht als „Theorien“ zu bezeichnen, sondern allenfalls als prüfungsbedürftige Hypothesen, soweit sie eine Präzisierungsperspektive aufweisen, die eine empirische Prüfung allererst ermöglichen würde.²⁷ Wippler (1978, S. 200) bezeichnet sie als „Orientierungshypothesen“ von metaphysischem und u. U. auch heuristischem Charakter, weil sie „weder falsifiziert noch verifiziert werden können“. Vielmehr bedürfen sie allererst der Ausarbeitung zu prüfbaren Hypothesen, die ihrerseits unter bestimmten Bewährungskriterien die Chance haben, zu Theorien aufzusteigen. Angesichts der meist hohen und unvermeidbaren Komplexität dieser Ansätze (Wippler, 1978, S. 197), die ihren Grund in den vielfältigen kausalen Bezügen des Berufswahlgesehens und der darauf gerichteten Beratung hat, bedürften die dazu entwickelten Hypothesen einer viel umfassenderen und weiter ausgreifenden empirischen Prüfung als sie bisher angedacht und realisiert worden ist. Dass sie jedoch prinzipiell möglich und machbar wäre, ist angesichts großer Forschungsprojekte in anderen sozialwissenschaftlichen Feldern nicht von der Hand zu weisen.²⁸

25 Dass das Hollandsche Passungskonzept gegenwärtig als obsolet gilt (Ertelt & Frey, 2020), ist nicht etwa erfolgreichen Falsifikationsversuchen zu verdanken, sondern kritischen Einwänden, die zwar gemäß einer von der allgemeinen Lebenserfahrung gespeisten Skepsis plausibel sind, jedoch nicht auf kontrollierten empirischen Studien beruhen, in denen Daten über die Berufslebensspanne erhoben worden sind.

26 Zwar wird niemand behaupten, dass die beklagten hohen Abbruchquoten im Bereich der beruflichen Ausbildung (Baumeler et al., 2012) ebenso wie in den akademischen Studiengängen (Heublein & Schmelzer, 2018) auf eine fehlende Inanspruchnahme von Berufsberatung zurückzuführen seien, aber es liegen umgekehrt m. W. auch keine belastbaren Befunde dazu vor, in welchem Umfang den Abbrüchen eine ggf. unzulängliche Entscheidungsberatung vorausgegangen ist.

27 Was z. B. im Falle von Halls Ansatz, der von einer Berufswahl mit „Herz“ unter der Erfahrung eines Berufungserlebnisses („path with a heart' with the intensity of a calling“; 2004, Abstract) spricht, nicht vorstellbar ist.

28 Man denke nur an die voluminösen Stichproben und die mehrjährige Zeitspannen umfassenden Längsschnittuntersuchungen, wie sie gegenwärtig etwa mit PISA im schulischen Bereich durchgeführt werden, oder an das deutsche Nationale Bildungspanel (NEPS), das den Kompetenzerwerb in verschiedenen Alterskohorten über die gesamte Lebensspanne ebenfalls mit riesigen Stichproben untersucht.

Tatsächlich haben die vorliegenden Ansätze in ihrem gegenwärtigen Status eher den normativen Charakter von Empfehlungen dazu, welche Aspekte des Entscheidungs- und Beratungsgeschehens beachtet werden sollten, und sie legen in unterschiedlicher Breite und Konkretisierung lediglich auf Plausibilitätsniveau nahe, welche Konsequenzen aus ihnen in der Durchführung der Beratung zu ziehen wären (s. dazu Ertelt & Schulz, 2019). In dieser Hinsicht dürfte das ursprünglich an Super (1953) anknüpfende Konzept des „Life Designing“ (Savickas, 2002) am weitesten gehen, das mit seiner weit ausgreifenden Anlage einen hohen Anspruch an die prospektiv ausgerichtete Reflexionskompetenz von Ratsuchenden und Beraterpersonen stellt. Ihn zu erfüllen und damit einen substanziellen Beitrag zur Führung eines „gelungenen Lebens“ zu leisten, dürfte unter den volatilen Bedingungen unserer hochintegrierten, arbeitsteilig organisierten westlichen Gesellschaften kaum als eine realistische Zielperspektive gelten können.

Während also die vorliegenden Theorien der Ebenen (1), (2) und (4) zum Ziel, einen professionell geführten Beratungsprozess anzuleiten, durchaus tragfähige, wenngleich stets verbesserungsbedürftige Fundierungsleistungen erbringen, sind die Ansätze und Konzeptionen zu den Problemen der Ebene (3), also zum Ziel, verlässliche Erfolgsprognosen für Passungsergebnisse i. w. S. zu ermöglichen, über den Status prüfungsbedürftiger Hypothesen noch kaum hinausgelangt, ja, sie befinden sich meist sogar noch in einem proto-hypothetischen Elaborationsstadium.²⁹ „Theorien“ aber, die keine Prognosen erlauben, haben im Kontext von Wissenschaft und letztlich auch von Praxis diesen Namen nicht verdient (Stegmüller, 1974; Opp, 1976; Zimmer, 1986).

Für die Beratungspraxis verbindet sich mit dem vielfältigen Angebot von unterschiedlichen Ansätzen zur Ebene (3) auch noch ein Auswahlproblem. Zwar scheinen sie sich darin ähnlich zu sein, dass sie von gleichen Agenten, von gleichartigen Situationen und von vergleichbar konzeptualisierten (Entscheidungs- bzw. Lebens-)Phasen sprechen (Osipow, 1968, S. 233) und dass sie einen diversifizierten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt voraussetzen. Das bedeutet jedoch nicht, dass die in ihnen thematisierten Aspekte und Empfehlungen untereinander frei kombinierbar, also gewissermaßen zu einem Gesamtbild zusammenfügbar wären. Vielmehr liegen ihnen – meist unausgesprochen – unterschiedliche, letztlich inkompatible, überzeugungsabhängige Menschen- und Gesellschaftsbilder zugrunde (Beck, 1982), welche die jeweils vorgenommenen Problemrekonstruktionen sowie die auf sie bezogenen Perspektiven und deren Gewichtungen im Beratungsprozess prägen. So wird man bspw. psychoanalytische (z. B. Anne Roe), konstruktivistische (z. B. Mark L. Savickas), proteische (Douglas T. Hall) und *work adjustment*³⁰-Konzeptionen (Dawis) bei Strafe der Inkonsistenz nicht

29 Das hat sich seit der ersten Analyse Osipows (1968) nicht wesentlich geändert. Schon damals waren sie u. a. im Hinblick auf begriffliche Präzision und ihre empirische Prüfung als defizitär zu beurteilen (S. 220–233). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED026698.pdf> (Abruf 28.08.2020)

30 Ohne dies hier näher erörtern und begründen zu können, sei angemerkt, dass dieser Ansatz von Dawis (1994, 2005) in zentralen Elementen mit demjenigen übereinstimmt, der bereits zwei Jahrzehnte zuvor unter einer systemorientierten erziehungswissenschaftlichen Perspektive entwickelt worden war (Beck, 1976, S. 121–155). Einer seiner theoriestrategischen Vorteile liegt darin, dass Berufsentscheidung realistischere als permanenter Prozess modelliert wird, der es forschungspraktisch auch erlaubt, die empirische Prüfung auf überschaubare Zeitspannen anzupassen.

eklektisch in eine kompensatorische Beziehung zueinander setzen, sich also in ein und derselben Anwendungssituation gleichermaßen und zugleich auf sie stützen können (Ertelt & Frey, 2019a, S. 325 f.).

Eine Besonderheit dieser Konzeptionsvielfalt liegt möglicherweise darin, dass bei jedem neuen Beratungsfall seitens der Beraterperson auf der Basis einer geeigneten Diagnostik jeweils eine auf eben diese ratsuchende Person „passende“ Konzeption auszuwählen wäre. Ob das eine Erfolg versprechende Strategie sein könnte und welche diagnostischen Befunde für die Beantwortung dieser Frage von Belang wären, ist m. W. bislang nicht untersucht worden. Diese Möglichkeit böte jedoch zugleich ein starkes Argument dafür, in der Ausbildung der Fachleute für die Ausbildungs-, Berufs- und Arbeitsberatung die vorliegenden verschiedenen Konzeptionen curricular als *alternative* Beratungsansätze zu verankern. Und eine analoge Frage, die ebenfalls allererst zu untersuchen wäre, besteht im Blick auf die Verschiedenheit der Konzeptionen darin, ob die einzelnen Beraterpersonen ihrerseits disponiert sind, sich für einen (vielleicht auch für eine Gruppe) der alternativen Ansätze zu spezialisieren und demnach auf dieser Grundlage ihre je eigenen besten Beratungsleistungen zu erbringen.³¹ Beide Fragen stehen in einem inneren Zusammenhang: Wenn sie beide zu bejahen wären, würde sich daraus die Notwendigkeit ergeben, den Typ der ratsuchenden Person³² dem ihr entsprechenden Typ der Beraterperson zuzuführen.

Nach allem besteht beim gegenwärtigen Stand der Forschung die Professionalität von Beratungspersonen neben anderem darin³³, mit der Vielgestaltigkeit und Inkommensurabilität der Konzeptionen und dem Fehlen von zentralen leistungsfähigen und handlungsbegründenden Theorien kompetent umzugehen. In diesem Punkt befinden sie sich in einer Lage, die mit verwandten Professionen, etwa Therapierende oder Lehrende, teilweise durchaus vergleichbar ist. Professionelle Standards bestehen ja gerade auch darin, mit Situation unvollständigen Wissens umsichtig und verantwortungsvoll umzugehen (Schulz et al., 2006). Solche Standards auszuformulieren, weiterzuentwickeln und in die Ausbildung von Berufs- und Arbeitsberatern zu integrieren, daran hat der mit dem vorliegenden Band zu Ehrende nicht nur in Deutschland, sondern weit darüber hinaus sich hohe Verdienste erworben (Ertelt, 1989, 2015; Górna & Kukla, 2014; Trzeciak, 2014).

31 Dies etwa in Analogie zu Lehrenden, die je für sich selbst herausfinden, ob sie bspw. besser frontal oder gruppenorientiert, konstruktivistisch oder instruktivistisch unterrichten können.

32 Vgl. dazu Ertelt & Seidel, 1996.

33 Einen bedeutsamen weiteren professionalitätsbegründenden Bereich bilden die vielfältigen moralischen Herausforderungen, die sich mit der Beratungstätigkeit verbinden (Schulz et al., 2006).

Literatur

- Alisch, L.-M. (1995). *Grundlagenanalyse der Pädagogik als strenge praktische Wissenschaft*. Berlin: Humboldt.
- Alisch, L.-M. (1996). Theoretische Analyse erzieherisch relevanter Handlungs- und Verhaltensprozesse. In L.-M. Alisch, *Pädagogisch-psychologische Handlungstheorie. Metatheorie – Theorie – Rekonstruktion* (S. 169–280). Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft.
- Baumeler, C.; Ertelt, B.-J. & Frey, A. (Hrsg.) (2012). *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Beck, K. (1976). *Bedingungsfaktoren der Berufsentscheidung. Eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung am Beispiel ungelerner junger Arbeiterinnen und Arbeiter*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, K. (1982). Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissensschaftsorientierung des Unterrichts – Über die curricularen Konsequenzen der Einheit von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28, 139–154.
- Beck, K. (2005). Wahrheit und Brauchbarkeit wissenschaftlicher Aussagen – Ansätze einer Verhältnisbestimmung. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit – Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 79–94). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, K. (2015). Vom Wert berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung für die Berufsbildungspraxis – Eine erneute Stellungnahme zum „Theorie-Praxis-Problem“. In J. Seifried & B. Bonz (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme* (S. 51–67). Reihe Berufsbildung konkret. Bd. 13. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Beck, K. (2020). Das Präzisionsparadox: Welche Theorien sollen wir in der Berufsbildungsforschung suchen? In K. Heinrichs; K. Kögler & C. Siegfried (Hrsg.), *Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag* (S. 1–17). bwp@ Profil 6: Online: https://www.bwpat.de/profil6_wutt-ke/beck_profil6.pdf
- Beck, K. & Krapp, A. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 33–73). Weinheim: Beltz.
- Bellmann, L.; Caliendo, M.; Hujer, R. & Radić, D. (2002). Beschäftigungswirkungen technisch-organisatorischen Wandels: Eine mikroökonomische Analyse mit dem Linked IAB Panel. https://www.wiwi.uni-frankfurt.de/professoren/hujer/papers/Mitt_AB_BCHR.pdf
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). *Arbeitsmarktprognose 2030. Eine strategische Vorschau auf die Entwicklung von Angebot und Nachfrage in Deutschland*. Bonn: BMAS.
- Chwalisz, K. (2003). Evidence-Based Practice. A Framework for Twenty-First-Century Scientist-Practitioner. *The Counseling Psychologist*, 31(5), 497–528.

- Cornelius, P. (1993). *Führung von Beratern in der öffentlichen Verwaltung*. Wiesbaden: DUV.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational Psychology*. New York: Mc Graw-Hill.
- Dawis, R. V. (1994). The Theory of Work Adjustment as Convergent Theory. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Hrsg.), *Convergence in Career Development Theories. Implications for Science and Practice* (S. 33–43). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota Theory of Work Adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (S. 3–23). Hoboken, N. J.: Wiley & Sons.
- Ebbinghaus, B. (2009). Mehr oder weniger? Quantitativer versus qualitativer Vergleich. In S. Pickel; G. Pickel; H. J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [Doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_10)
- Ertelt, B.-J. (Hrsg.) (1989²). *Beraterausbildung im internationalen Vergleich*. Mannheim: FH Bund, FB Arbeitsverwaltung.
- Ertelt, B.-J. (2015). Die akademische Berufsausbildungsberatung in Mannheim im „historischen Abriss“ – Entstehung, curriculare Entwicklung, internationale Bedeutung. In B.-J. Ertelt; A. Frey & M. Scharpf (Hrsg.), *Berufsberatung als Wissenschaft. Vier Jahrzehnte akademische Ausbildung für Berufsberaterinnen und Berufsberater in Mannheim* (S. 1–30). Hamburg: Kovač.
- Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2019a). Die Berufsausbildung im dualen System aus Sicht ausgewählter Theorien der Berufswahl und Berufsentwicklung – eine Lücke, die es zu schließen gilt? In J. Seifried; K. Beck; B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 311–331). Bielefeld: wbv Publikation.
- Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2019b). *Diagnose der Interdependenz von berufswahlbezogenen Persönlichkeitsvariablen für eine nachfragebezogene Berufsorientierung*. Vortrag anlässlich der Tagung der AGBFN zum Thema „Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung – Stand und Herausforderungen“, Münster 25.–26.11.2019.
- Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2020). *Nachfrageorientierung als Chance der virtuellen Berufsorientierung (BO)*. Präsentation im Rahmen des virtuellen Austauschs HWK – HdBA am 05.08.2020.
- Ertelt, B.-J. & Schulz, W. E. (2019). *Handbuch Beratungskompetenz* (4. Aufl.). Wiesbaden: SpringerGabler.
- Ertelt, B.-J. & Seidel, G. (1996). Informationsstrukturen und Problemtypen im Beratungsgespräch – Ansätze für eine praxisbezogene Begleitforschung. In B.-J. Ertelt & M. Hofer (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Beratung. Beratung in Schule, Familie, Beruf und Betrieb* (S. 203–235). Nürnberg: IAB.
- Fiehler, R. (1990). *Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ginzberg, E. (1952). Toward a Theory of Vocational Choice. *The Vocational Guidance Journal*, 30(7), 491–494.
- Górna, J. & Kukla, D. (2014). Professor Bernd-Joachim Ertelt. In J. Górna & D. Kukla (Hrsg.), *Vocational Counselling. Changes and Challenges on the Labour Market. The Jubilee Book to Honour Professor Bernd-Joachim Ertelt* (S. 10–12). Czestochowa: AJD.

- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545–579. Doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1–13. Doi.org/10.1016/j.vb.2003.10.006
- Haug, E. H. & Plant, P. (2016). Research-based knowledge: researchers' contribution to evidence-based practice and policy making in career guidance. *International Journal on Educational and Vocational Guidance*, 16, 137–152. Doi.org/10.1007/s10775-015-9294-6
- Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen. Berechnung auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016*. Projektbericht. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Hoesmann, J. (1989). Organisationsentwicklung in der Ausbildungsstätte Mannheim. In B.-J. Ertelt (Hrsg.), *Beraterausbildung im internationalen Vergleich* (S. 92–105). Mannheim: FH Bund, FB Arbeitsverwaltung.
- Hofer, M. (1997). Geleitwort. In B.-J. Ertelt & W. E. Schulz, *Beratung in Bildung und Beruf* (S. I-V). Leonberg: Rosenberger.
- Hofer, M. (2015). Theoriebildung im Bereich der Beratung. In B.-J. Ertelt; A. Frey & M. Scharpf (Hrsg.), *Berufsberatung als Wissenschaft. Vier Jahrzehnte akademische Ausbildung für Berufsberaterinnen und Berufsberater in Mannheim* (S. 135–144). Hamburg: Kovach.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35–45.
- Holland, J. L. (1966). *The Psychology of Vocational Choice. A Theory of Personality Types and Model Environments*. Waltham, Mass.: Blaisdell.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Husain, A. (2012). *Social Psychology*. Dehli: Pearson.
- Kelle, U. (2007). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS.
- Krotz, F. (1990). *Lebenswelten in der Bundesrepublik Deutschland: eine EDV-gestützte qualitative Analyse quantitativer Daten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchell; G. B. Jones & J. D. Krumboltz (Hrsg.), *Social learning and career decision making* (S. 19–49). Cranston: Carroll Press.
- Kunz, R.; Ollenschläger, G.; Raspe, H.; Jonitz, G. & Donner-Banzhoff, N. (Hrsg.) (2007). *Lehrbuch Evidenzbasierte Medizin in Klinik und Praxis*. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Lent, R. W. (2005). A Social Cognitive View of Career Development and Counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (S. 101–127). Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons.

- Lent, R. W. (2013). Social Cognitive Career Theory. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (S. 115–146). Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons.
- Morscher, E. (2012). *Normenlogik. Grundlagen, Systeme, Anwendungen*. Paderborn: Mentis.
- Oeynhaus, S. & Ulrich, J. G. (2015). Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung bei der Berufswahl von Jugendlichen. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung* (S. 97–108). Münster: Waxmann.
- Opp, K.-D. (1976). *Methodologie der Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Osipow, S. H. (1968). *Theories of Career Development. A Comparison of the Theories*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Osipow, S. H. & Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of Career Development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Roe, A. (1957). Early Determinants of Vocational Choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212–217.
- Roe, A. (1966). *The Psychology of Occupations*. New York: Wiley.
- Rößner, L. (1989). *Philosophische Studien zur Geschichte der empirischen Pädagogik. Bd. I. Reflexionen zur pädagogischen Relevanz der Praktischen Philosophie John Stuart Mills*. Frankfurt: Lang.
- Ruppert, J.-J. (2015). Life-designing or the Meaning of Life for Ants and ... for Grasshoppers. In B.-J. Ertelt; A. Frey & M. Scharpf (Hrsg.), *Berufsberatung als Wissenschaft. Vier Jahrzehnte akademische Ausbildung für Berufsberaterinnen und Berufsberater in Mannheim* (S. 163–168). Hamburg: Kovač.
- Roulon, P. J.; Tiedeman, D. V.; Tatsuoaka, M. M. & Langmuir, C. R. (1967). *Multivariate Statistics for Personnel Classification*. New York: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction. A developmental Theory of vocational Behavior. In D. Brown & Associates (Hrsg.), *Career choice and development* (S. 149–205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (S. 42–70). Hoboken, N. J.: Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2015). Life-Design Counseling Manual. https://dwd.wisconsin.gov/youthapprenticeship/pdf/2017_forum/eidsmoe/manual_LifeDesignCounseling.pdf
- Schachinger, H. E. (2005). *Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert*. Bern: Huber.
- Scharpf, M. & Zillmann, A. (2015). Stand und Entwicklung der akademischen Qualifizierung von Fachkräften der Berufsberatung an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA). In B.-J. Ertelt; A. Frey & M. Scharpf (Hrsg.), *Berufsberatung als Wissenschaft. Vier Jahrzehnte akademische Ausbildung für Berufsberaterinnen und Berufsberater in Mannheim* (S. 61–77). Hamburg: Kovač.
- Schmale, H. & Schmidtke, H. (1966). *BET: Handanweisung für den Berufseignungstest*. Bern: Hans Huber.
- Schulz, W. E.; Sheppard, G. W.; Lehr, R. & Shepard, B. (2006). *Counseling Ethics: Issues and Cases*. Ottawa: Canadian Counselling Ass.

- Schwitalla, J. (1979). *Dialogsteuerung im Interview. Ansätze zu einer Theorie der Dialogsteuerung mit empirischen Untersuchungen von Politiker-, Experten- und Starinterviews in Rundfunk und Fernsehen*. München: Hueber.
- Schwitalla, J. (1993). Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 11, 68–98.
- Seidel, T. & Krapp, A. (Hrsg.) (2014). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Spranger, E. (1914/1950). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Statistisches Bundesamt (2020). *Ergebnisse der Bevölkerungsfortschreibung auf der Grundlage des Zensus 2011*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stegmann, H. (2015). Das Beratungsanwärter/-innen-Studium am Fachbereich Arbeitsverwaltung der Fachhochschule des Bundes (FH Bund). In B.-J. Ertelt; A. Frey & M. Scharpf (Hrsg.), *Berufsberatung als Wissenschaft. Vier Jahrzehnte akademische Ausbildung für Berufsberaterinnen und Berufsberater in Mannheim* (S. 47–53). Hamburg: Kováč.
- Stegmüller, W. (1974). *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd. I. Wissenschaftliche Erklärung und Begründung*. Berlin: Springer.
- Stegmüller, W. (1986). *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd. II. Dritter Teilband. Die Entwicklung des neuen Strukturalismus seit 1973*. Berlin: Springer.
- Super, D. (1953). A Theory of Vocational Development. *The American Psychologist*, 8, 185–190.
- Trzeciak, W. (2014). 20 years of a successful cooperation. In J. Górna & D. Kukla (Hrsg.), *Vocational Counselling. Changes and Challenges on the Labour Market. The Jubilee Book to Honour Professor Bernd-Joachim Ertelt* (S. 15–19). Czestochowa: AJD.
- Wippler, R. (1978). Die Ausarbeitung theoretischer Ansätze zu erklärungskräftigen Theorien. In K. O. Hondrich & J. Matthes (Hrsg.), *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften* (S. 197–212). Darmstadt: Luchterhand.
- Zimmer, D. E. (1986). *Tiefenschwindel. Die endlose und die beendbare Psychoanalyse*. Reinbek: Rowohlt.

Autor

Klaus Beck, Prof. Dr., i. R., Professor an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, Abteilung Wirtschaftspädagogik. Forschungsschwerpunkte sind Didaktik der wirtschaftsberuflichen Aus- und Weiterbildung, berufspädagogische Diagnostik, Moralentwicklung und Moralerziehung sowie Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Kontakt: beck@uni-mainz.de

Quel est le « sens » de parler de « sens du travail » pour les demandeurs d'emploi ?

JEAN-LUC BERNAUD

Abstract

In diesem Beitrag wird der Nutzen des Konzepts „Bedeutung der Arbeit für die Unterstützung von Arbeitsuchenden“ erörtert. Neben der Begriffabgrenzung werden die Methoden zur Bedeutung der Arbeit vorgestellt, die zur beruflichen Wiedereingliederung beitragen. Die Bedeutung der Arbeit wird somit zu einem neuen Paradigma, um Arbeitsuchenden aus der Arbeitslosigkeit zu helfen.

This paper discusses the benefits of the concept “meaning of work in supporting job-seekers”. In addition to the definition of the term, the methods for the meaning of work that contribute to employment reintegration are presented. The meaning of work becomes therefore a new paradigm to help jobseekers get out of unemployment.

Avec l'arrivée de nouvelles crises propres au 21^è siècle, de nombreuses personnes se trouvent en « perte d'emploi » en Europe et doivent être pris en charge par des institutions qui les accompagnent, humainement, techniquement et financièrement, afin de les réinsérer. Les problématiques auxquelles les demandeurs d'emplois sont confrontés sont maintenant bien connues : dégradation de la situation sociale, perte de l'image de soi, état dépressif, perte des relations sociales, isolement et solitude (Berger, 2006; Noh, 2009; Shah & Bhandarkar, 2008). Dans certains cas, des effets bénéfiques peuvent être constatés, la perte d'emploi pouvant être une opportunité pour se ressourcer à la suite d'une vie trépidante, se poser de bonnes questions, acquérir de nouvelles compétences et construire des intentions d'avenir optimales. Pourtant, généralement, les méta-analyses disponibles insistent sur l'effet global délétère du chômage, surtout sur une longue durée (Paul & Moser, 2009).

Pour y faire et envisager des solutions, les agences pour l'emploi ont depuis longtemps entrepris des actions d'accompagnement centrées sur la personne, afin de faciliter l'acquisition de compétences pour se réinsérer et développer l'employabilité (Guilbert et al., 2015). Des ateliers de toutes natures ont été montés pour savoir se présenter, construire un projet, développer une stratégie de recherche d'emploi, acquérir des ressources ou découvrir des environnements professionnels insoupçonnés. Généralement, l'évaluation de ces ateliers montre des effets positifs mais modérés (Guénolé et al., 2012; Seibel, 2009).

La question des leviers permettant un retour à l'emploi, en particulier par les personnes qui ont été fragilisées par leur statut de chômeur, devient alors un enjeu ma-

jeur. Comment aider les demandeurs à faire le deuil d'une histoire de vie professionnelle dont l'élan a été brisé ? Comment les aider à comprendre qu'un nouveau chapitre s'écrit désormais et qu'il nécessite un réinvestissement de la sphère professionnelle ? Comment mobiliser des compétences transférables pour s'inscrire dans une nouvelle dynamique de carrière ? Face à ces enjeux, certains demandeurs d'emploi, notamment ceux qui ont été affectés par des problèmes de santé au travail, se trouvent paralysés, exprimant un malaise qui les rendent peu enclins à se lancer dans une stratégie opérante. C'est en particulier pour les demandeurs les plus fragilisés que des psychologues du travail ont intégré en France les agences de pôle emploi, à raison d'un psychologue par agence. Leur présence active permet pour les demandeurs d'envisager les enjeux, contraintes, atouts qui permettent de faire face à cette transition de vie et d'optimiser les actions futures en affrontant l'incertitude et en saisissant des opportunités professionnelles.

Le travail est alors au cœur des échanges et des questionnements menés lors des entretiens d'accompagnement à l'emploi. La dynamique sinusoidale : emploi, perte d'emploi, retour à l'emploi, suppose en effet une dissection du rapport au travail, afin de clarifier les attentes, les émotions, les besoins, les ressources, que chaque demandeur d'emploi est susceptible de mobiliser pour passer le cap et se réinsérer. Dans ce cadre propre à une transition professionnelle, le concept de «sens du travail» prend une place majeure (Dik et al., 2013). Il apparaît au carrefour de plusieurs disciplines et sous-disciplines, comme la psychologie (psychologie du travail, de l'orientation, positive, existentielle), la sociologie du travail (Meda & Vendramin, 2013), les sciences de gestion, le management, et la philosophie.

Pourquoi travailler ? Quelle est la fonction du travail, au-delà de «gagner sa vie» ou d'occuper un temps long ? En quoi le travail peut-il être attractif et quelle dimension du rapport au travail peut être mobilisée dans ce cadre ? Faut-il vraiment considérer le travail comme l'élément central de sa vie ? Comprendre et de délimiter le rapport au travail, par le biais de telles questions, est un préalable pour construire son futur professionnel en bonne intelligence. Pourtant, cela va-t-il vraiment de soi ? Est-ce intelligible et audible de parler du travail quand l'activité professionnelle s'est évanouie et n'est pas encore une réalité palpable ? Finalement, peut-on considérer que cela fait sens de confronter les demandeurs d'emploi au «sens du travail» plutôt que d'évoquer, par exemple, leur rapport au chômage ?

Ces questions sont des sujets forts dans toutes les conceptions des programmes d'accompagnement du retour à l'emploi. Le sens du travail est donc au cœur des préoccupations : aider les demandeurs d'emploi à trouver le sens du travail est sensé jouer un rôle motivationnel, entraînant une mobilisation psychologique envers l'activité professionnelle (Allan et al., 2018). Pourtant, à y regarder de près, cette question n'est peut-être pas aussi simple qu'il n'y paraît. Les défis sont d'abord conceptuels. Si l'on examine les acceptions du terme, beaucoup de notions similaires, parfois avec des significations proches, ont été énoncées dans la littérature scientifique : sens du travail mais aussi sens au travail, travail signifiant, rapport au travail, représentations du travail, centralité du travail, mais aussi vocation (Calling), cran professionnel (Grit) ou

travail décent (Vignoli et al., 2020). Un premier enjeu est donc d'arriver à « attraper » cette notion dont tous les auteurs conviennent sur l'idée qu'elle est complexe, multidimensionnelle et à influences et conséquences multiples. A un niveau général figure le rapport de l'individu au travail en général : la place qu'il occupe dans la vie, le système de représentationnel, les attitudes et les valeurs qu'il véhicule. Ce niveau correspond à la question : qu'est-ce que représente pour vous le travail (ou le fait de travailler) ? Ce regard général porté sur le travail touche tous les individus, y compris les demandeurs d'emploi. Il est d'ailleurs intéressant de le questionner pour soi, mais aussi pour autrui (exemple de question : selon vous, qu'est-ce que représente pour les êtres humains le travail ?), ouvrant alors vers une confrontation identitaire, afin de saisir sa place subjective dans un univers social des formes et positions de rapport au travail.

A un niveau plus spécifique figure le sens de son travail, à supposer que l'on en ait un. A cela correspond la question : est-ce que votre travail actuel a du sens ? Il convient de se demander si une clarification conceptuelle ne serait pas alors d'évoquer plutôt le sens de son emploi, puisque l'objet est davantage focalisé sur l'exercice de missions à un moment donné, dans un contexte environnemental précis. Les défis pour capturer ce « sens de l'emploi » sont immenses, car l'emploi est par nature mouvant, dans ses paramètres, missions et environnements. Par ailleurs l'aborder chez des demandeurs d'emploi n'a aucun sens car ce serait les confronter au néant : tout au plus peut-on revenir sur des emplois antérieurs ou envisager des emplois hypothétiques pour les examiner à l'aulne du sens du travail.

On voit bien à ce niveau que dans le contexte de la recherche d'emploi, cette forme de sens du travail considérée comme « sens de l'emploi » fait intervenir, pour partie, une plongée dans le passé et une projection vers le futur. Elle invite l'individu à constater le manque actuel d'activité et à analyser ce qui fondamentalement donne, ou a pu donner du sens à son travail. Ce temps d'exploration analytique est alors fondamental pour capturer et apprivoiser ce qui fait le rapport au travail. C'est ensuite une perspective compréhensive et/ou explicative qui est mobilisée pour rendre compte du sens du travail. Elle correspond à la question suivante : en général, qu'est-ce qui donne du sens à votre travail ? Cette question permet de saisir que ce sens est une construction complexe, à l'interface de l'individuel et du collectif, qui résulte d'une interaction permanente entre ce qui fait l'individu et le contexte dynamique qu'il rencontre. Ce qui fait l'individu, ce sont ses valeurs personnelles et professionnelles, ses besoins, ses traits de personnalité (Arnoux-Nicolas et al., 2016a), mais aussi ses expériences passées (professionnelles mais aussi familiales et sociales) qui structurent son rapport au travail. Ce qui fait l'environnement n'est pas moins complexe (Allan, 2017), impliquant l'organisation, sa structure, ses moyens, sa culture, ses modes de leadership (Ahearne et al., 2005; Wei et al., 2018), mais aussi les communautés professionnelles de référence et/ou d'appartenance qui transmettent des règles et des normes. Mais aussi, plus largement, la société dans laquelle nous vivons, les valeurs économiques véhiculées, les discours et repères médiatiques dispensés.

En examinant ces différents niveaux, il peut être mentionné que le sens du travail est une notion mouvante et glissante, qui a plusieurs facettes et qui ne peut être com-

prise qu'à travers ses expressions subjectives et la délimitation d'un contexte. La plupart des observateurs insistent sur le fait que les êtres humains ont besoin de sens et expriment une soif de sens. C'est en vrai en particulier pour les jeunes générations qui placent le sens du travail comme plus déterminant que la rémunération ou d'autres critères. En particulier, le respect des règles éthiques, la valorisation du développement durable et l'utilité sociale du travail deviennent souvent déterminants et invitent, lorsqu'ils ne sont pas remplis, à quitter l'entreprise pour entrevoir d'autres horizons. C'est alors une approche fonctionnelle du travail qu'il convient d'examiner : si au cours du 20^e siècle, le fait de travailler remplissait surtout une fonction de subsistance et de valorisation d'un rôle social, le 21^e siècle met de surcroît en lumière la fonction existentielle du travail (Bernaud, 2018, 2021): les personnes s'engagent professionnellement pour atteindre des buts, servir une cause, transformer le monde et laisser des traces, même à un modeste niveau. Cette fonction symbolique n'est pas puérile : elle livre l'individu dans une bataille qui engage ce qu'il a de plus profond en lui-même, une quintessence de soi qui épouse le travail afin de susciter des influences réciproques, d'atténuer la frontière entre le soi et le monde. On comprend alors l'enjeu pour les demandeurs d'emploi de cultiver ces différents niveaux de sens du travail, puisqu'ils sont en lien direct avec la question d'un engagement, plein et authentique, dans l'univers professionnel.

Placer le sens du travail au cœur de l'activité d'accompagnement des demandeurs d'emploi semble ainsi aller de soi. C'est dans ce cadre que de nombreux ateliers et dispositifs méthodologiques ont été développés en France, aboutissant à des pratiques d'entretiens individuels et collectifs et des dispositifs formalisés (Arnoux-Nicolas, 2019; Bernaud et al., 2019). Ces pratiques utilisent toutes sortes de ressources : questionnaires psychométriques sur le sens du travail (Steger et al., 2012; Arnoux-Nicolas et al., 2016b, 2017), questions ouvertes et fermés dans le cadre de carnets de bord, films et usages de fiction, exercices de réflexion basés sur des graphiques, exercices en ligne basés sur le mind-mapping ou les murs numériques, feed-back 360°... Elles ont donné lieu à des publications qui recensent l'arrière-plan théorique, la description de la posture de l'accompagnant et les méthodologies utiles pour développer le sens du travail, aussi bien chez les demandeurs d'emploi que chez les salariés (Bernaud et al., 2020). Des études randomisées impliquant une évaluation des effets sont actuellement engagées dans plusieurs institutions. Ils ouvrent sur de nouvelles pratiques professionnelles, plus engageantes et profondes, ne cherchant pas simplement à s'insérer pour subsister, mais à s'insérer pour exister pleinement. L'activité des psychologues du travail se trouve alors pleinement valorisée et elle-même signifiante, car ils ne se contentent pas d'une mise en correspondance entre des individus et des offres, telle que pourrait l'envisager un algorithme, mais créent les conditions d'un retour au travail en ayant formalisé le socle incontournable de ce qui rend le travail valorisant, tout en admettant que l'on puisse par la suite façonner son travail pour le rendre plus compatible avec son existence.

Il n'en demeure pas moins des questions sur l'opérationnalité et la justesse d'une approche de l'accompagnement par le sens du travail. Certains demandeurs ne sont

pas demandeurs de questionnements, leur souhait est d'abord de répondre à l'urgence de travailler. Les considérations sociales et économiques créent de fait une priorité à entendre, même, si à terme, la question du sens peut rattraper celui ou celle qui cherche à la laisser sur le bord du chemin. Pour d'autres demandeurs, la question du sens du travail n'est pas un sujet. Le bonheur au travail et dans la vie, dans certains cas, peut s'affranchir du questionnement et cela s'avère infiniment respectable. Pour d'autres encore, affronter le sujet du sens est trop brûlant, car il invite à se confronter à soi-même, ce qui est un défi ultime. Il peut alors susciter des stratégies d'esquive pour éviter la question fondamentale du rapport à la finitude, ou bien encore demander des efforts de non-dévoilement afin d'éviter, tel le personnage du portrait de Dorian Gray d'Oscar Wilde, de laisser apparaître progressivement des contours peu valorisants.

On comprend à la lecture de ces différents arguments que le sens du travail ne peut devenir une norme, un cadre systématique ou un passage obligé. Il suppose d'abord de saisir l'appel du sens du demandeur d'emploi, sans qu'aucune construction n'est possible. C'est seulement si ces conditions d'ouverture au sens sont remplies que le sens du travail devient alors un thème servant de médiation afin d'affronter cette transition particulière de la vie qu'est le chômage ; il offre alors la possibilité de se saisir de ressources et de forces pour affronter son futur emploi avec sérénité, détermination et argumentation. Il permet aussi d'offrir les moyens de penser son travail pour ne pas tomber dans l'aliénation, soutenir pour soi et pour autrui l'expression d'un travail décent et susciter le développement des organisations significatives.

Car le sens du travail est un défi pour tous. Aux Etats-Unis, 25 % des salariés considèrent que leur emploi n'apporte pas de contribution suffisante au monde. En Angleterre, ils sont 37 % (Yeoman et al., 2019). En France (Deloitte, 2017), 87 % des personnes interrogées accordent de l'importance au sens du travail alors que 54 % considèrent que la quête de sens a guidé leur choix de métier. Le sens est donc un enjeu collectif qui n'est pas pleinement rempli, quand bien même il est jugé par beaucoup comme central. Par ailleurs, de nombreuses études montrent que le sens du travail a un impact sur le bien-être professionnel, le sens de la vie, la performance et la santé générale (Allan et al., 2018). Conscientes de ces enjeux, les entreprises s'en saisissent et créent des dispositifs et des indicateurs sur le sens du travail (Autissier & Wacheux, 2007). La fonction publique est également investie sur le développement du sens du travail (Trosa & Bartoli, 2016). Le monde de l'éducation n'en n'est pas en reste : les chaires de « sens du travail » fleurissent maintenant au sein des écoles d'ingénieur ou des business school. Le sens du travail se normalise progressivement pour faire face à l'accélération du monde, affronter les nouveaux défis dans un siècle qui verra le travail se transformer profondément. Il est devenu un thème de recherche à part entière qui entraîne des modélisations et de nombreuses études empiriques (Michaelson, 2019; Navarro-Abal et al., 2018; Odden & Russ, 2019; Torres Stone et al., 2018; Zhang et al., 2019).

Face à cette quête spirituelle du travail, les agences pour l'emploi qui accompagnent les demandeurs d'emploi ont un rôle à jouer, pour élaborer de nouvelles méthodes, développer des pratiques d'entretien et offrir la possibilité aux demandeurs de

disposer des meilleures ressources pour affronter le monde d'aujourd'hui et de demain. Car ce monde est certes incertain, mais il est encore plus révélateur et producteur de sens.

Conclusion

Je ne peux que terminer avec l'expression d'un message amical et émotionnel pour le Professeur Joachim Ertelt. Ses invitations, notamment pour présenter les concepts et les méthodes de sens du travail et nos rencontres à HdBA Mannheim restent gravées dans ma mémoire, comme l'un des plus grands moments de ma vie professionnelle. Le professeur Ertelt a été pour moi un modèle professionnel tant son aura et son accessibilité sont et seront toujours présents. Ce fut un très grand honneur de pouvoir l'accueillir à Paris. Nous avons partagé des réflexions intellectuelles, des considérations culturelles pour la région de Pfalz et des intérêts esthétiques et musicaux d'une très grande profondeur. Joachim, pour tous ces moments, mille fois merci. L'existence vaut grâce à ces instants de rencontre, uniques et partagés, simples et joyeux, ouverts à la confrontation des cultures, qui sont des opportunités authentiques pour s'élever comme être humain.

Références bibliographiques

- Allan, B. A. (2017). Task significance and meaningful work: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 174–182.
- Allan, B. A.; Batz-Barbarich, C.; Sterling, H. M. & Tay, L. (2018). Outcomes of meaningful work: A meta-analysis. *Journal of Management Studies*, 56, 500–528.
- Arnoux-Nicolas, C. (2019). *Donner un sens au travail. Pratiques et outils pour l'entreprise*. Paris: Dunod.
- Arnoux-Nicolas, C.; Sovet, L.; Lallemand, N.; Dosnon, O. & Bernaud, J.-L. (2016a). Influence des différences interindividuelles et de la mobilité professionnelle sur le sens du travail. *Le Travail Humain*, 79, 147–168.
- Arnoux-Nicolas, C.; Sovet, L.; Lhotellier, L. & Bernaud, J.-L. (2016b). Perceived Work Conditions and Turnover Intentions: The Mediating Role of Meaning of Work. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 704. Doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00704
- Arnoux-Nicolas, C.; Sovet, L.; Lhotellier, L. & Bernaud, J.-L. (2017). Development and validation of the Meaning of Work Questionnaire. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17, 65–85.
- Autissier, D. & Wacheux, F. (2007). *Manager par le sens. Les clés de l'implication au travail*. Paris: Eyrolles.
- Berger, E. D. (2006). 'Aging' identities: Degradation and negotiation in the search for employment. *Journal of Aging Studies*, 20, 303–316.
- Bernaud, J.-L. (2018). *Introduction à la psychologie existentielle*. Malakoff: Dunod.

- Bernaud, J.-L. (2021). *Traité de psychologie existentielle. Concepts, méthodes et pratiques*. Malakoff: Dunod.
- Bernaud, J.-L.; Lhotellier, L.; Sovet, L.; Arnoux-Nicolas, C. & De Maricourt, P. (2019). *Sens de la vie, sens du travail. Pratiques et méthodes d'accompagnement en éducation, travail et santé*. Malakoff: Dunod.
- Bernaud, J.-L.; Lhotellier, L.; Sovet, L.; Arnoux-Nicolas, C. & Moreau, F. (2020). *Psychologie de l'accompagnement. Concepts et outils pour développer le sens de la vie et du travail*. Malakoff: Dunod.
- Deloitte (2017). *Sens au travail ou sens interdit. Pour s'interroger enfin sur le travail*. Paris: Deloitte.
- Dik, B. J.; Byrne, Z. S. & Steger, M. F. (2013). *Purpose and meaning in the workplace*. Washington: APA.
- Guénolé, N.; Bernaud, J. L. & Guilbert, L. (2012). L'accompagnement à la recherche d'un emploi: enjeux, modèles et perspectives de recherche. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 18, 193–214.
- Guilbert, L.; Bernaud, J. L.; Gouvernet, B. & Rossier, J. (2015). Employability: a review and research's perspectives. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 16, 69–89.
- Méda, D. & Vendramin, P. (2013). *Réinventer le travail*. Paris: PUF.
- Michaelson, C. (2019). A normative meaning of meaningful work. *Journal of Business Ethics*. Advance online publication.
- Navarro-Abal, Y.; Climent-Rodríguez, J. A.; López-López, M. J. & Gómez-Salgado, J. (2018). What does work signify for those in search of labor? Meaning of work for the unemployed who attend an employee orientation program. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1788.
- Noh, Y.-W. (2009). Does unemployment increase suicide rates? The OECD panel evidence. *Journal of Economic Psychology*, 30, 575–582.
- Odden, T. O. B. & Russ, R. S. (2019). Defining sensemaking: Bringing clarity to a fragmented theoretical construct. *Science Education*, 103, 187–205.
- Paul, K. I. & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 264–282.
- Seibel, C. (2009). *Les expérimentations d'accompagnement renforcé des demandeurs d'emploi conduites par l'Unédic et l'ANPE en 2007*. Retrieved December 3, 2010, from [http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr/etudes-recherche-statistiques-de,76/statistiques,78/politique-de-l-emploi-et-formation,84/évaluation-de-programmes,1211/b-l-évaluation-des,8419.html](http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr/etudes-recherche-statistiques-de,76/statistiques,78/politique-de-l-emploi-et-formation,84/evaluation-de-programmes,1211/b-l-évaluation-des,8419.html)
- Shah, A. & Bhandarkar, R. (2008). Cross-national study of the correlation of general population suicide rates with unemployment rates. *Psychological Reports*, 103, 793–796.
- Steger, M. F.; Dik, B. J. & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (Wami). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322–337.
- Torres Stone, R. A.; Sabella, K.; Lidz, C. W.; McKay, C. & Smith, L. M. (2018). The meaning of work for young adults diagnosed with serious mental health conditions. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 41, 290–298.

- Trosa, S. & Bartoli, A. (2016). *Les paradoxes du management par le sens*. Rennes: Presses de l'école des hautes études en santé publique.
- Vignoli, E.; Prudhomme, N.; Terriot, K.; Cohen-Scali, V.; Arnoux-Nicolas, C.; Bernaud, J.-L. & Lallemand, N. (2020). Decent work in France: Context, Conceptualization, and Assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 103345.
- Yeoman, R.; Bailey, C.; Madden, A. & Thompson, M. (2019). *The Oxford handbook of meaningful work*. Oxford: Oxford University Press.
- Zhang, H.; Chen, K.; Chen, C. & Schlegel, R. (2019). Personal aspirations, person-environment fit, meaning in work, and meaning in life: A moderated mediation model. *Journal of Happiness Studies*, 20(5), 1481–1497.

Auteur

Jean-Luc Bernaud, Prof. Dr., professeur de psychologie de l'orientation au CNAM Paris et président de la French Association of Existential Psychology. Il a été professeur visiteur en Allemagne, Belgique, Cameroun, Italie, Moldavie, Suisse et Togo. Ses recherches portent sur l'orientation professionnelle et le sens de la vie et du travail.
Contact: bernaud.jl@gmail.com

Komplexitätskompetenz als zentrales Element beraterischen Handelns – Bestandsaufnahme und Ausblick

CHRISTIANE SCHIERSMANN UND MARCUS B. HAUSNER

Abstract

Arbeitsweltbezogene Beratung findet für Beratende wie für Ratsuchende unter komplexen Bedingungen statt. Folglich liegt ein Rückbezug auf die Theorienfamilie der nichtlinearen dynamischen Systeme nahe, um Kompetenzen zu identifizieren, über die Beratende verfügen sollten, um komplexitätsadäquates Handeln im Beratungsprozess zu zeigen. Auf der Basis eines performanzorientierten Kompetenzverständnisses werden verschiedene Ausgestaltungen des Konstrukts der Systemkompetenz analysiert. Die vorliegenden Arbeiten bieten einen Ausgangspunkt für ein konzeptionell noch ausdifferenzierendes und empirisch zu unterfütterndes Konzept von Komplexitätskompetenz.

Counselling in a work related context takes place under complex conditions for both counsellors and counselees. Consequently, reference to theories of non-linear dynamic systems is obvious in order to identify competences that counsellors should have in order to show adequate complexity-related action in the counselling process. On the basis of a performance-oriented understanding of competence, various forms of the construct of system competence are analysed. The current scientific work offers a starting point for a concept of complexity competence that still needs to be differentiated and empirically underpinned.

1 Einleitung

Bei der arbeitsweltbezogenen Beratung von Personen, Teams und Organisationen können Anliegen in Bezug auf Personen sowohl schwierige Berufswahlentscheidungen sein, Klärungsbedarfe im Hinblick auf die Karriereentwicklung oder Herausforderungen als Führungskraft im Umgang mit Mitarbeitenden. In der Beratung von Teams und Organisationen geht es z. B. um die Stärkung der Kommunikationskultur oder der wirksamen Zusammenarbeit in einem Team, um die aktive Gestaltung von Organisationskultur, neuer Geschäftsmodelle oder von Organisationsstrukturen. Solche Veränderungsprozesse sind – ebenso wie der Beratungsprozess – von Komplexität gekennzeichnet. In beiden Fällen gibt es eine Vielzahl von Einflussfaktoren auf eine

Problemsituation bzw. ein soziales System, wobei einige Einflussgrößen unbekannt bleiben können und so für ein gewisses Maß an Intransparenz sorgen. Des Weiteren bestehen Abhängigkeiten zwischen den beteiligten Einflussgrößen bzw. positive oder negative Auswirkungen aufeinander. Die Elemente sind in unterschiedlicher Dichte, Intensität und Art gleichgerichtet oder entgegengerichtet miteinander verknüpft. Die Verlaufskomplexität des Systems in der Zeit führt zu einer Eigendynamik und ist im Detail weder voraussehbar noch direkt steuerbar. Angesichts dieser Situation erweisen sich mechanistische und monokausale Denk- und Handlungsstrategien, die auf linearen Modellen und Vorstellungen basieren, als unzureichend. Vielmehr erscheint ein Zugang erforderlich, der das Phänomen der Komplexität, sei es im Prozess der Beratung oder in dem zu begleitenden Veränderungsprozess, angemessen zu bearbeiten hilft.

Daher müssen Beratende über Kompetenzen im Umgang mit dieser Komplexität und der damit einhergehenden Unsicherheit, Volatilität und Ambiguität verfügen. Andernfalls laufen sie Gefahr, den Anforderungen komplexer Situationen nicht gerecht zu werden, z. B. durch rigide Konzentration auf einzelne Einflussfaktoren und dem Unberücksichtiglassen von Neben- und Fernwirkungen (Manteufel et al., 1998, S. 193 f.). Beratende müssen Unsicherheiten und Dilemmata aushalten und darin Raum für kreative Lösungen eröffnen: Das „Alte“ ist obsolet, das „Neue“ noch nicht greifbar. Es ist geradezu die Aufgabe der Beratenden, in bestimmten Situationen Ungewissheitszonen gegenüber Akteuren und Ideen zu eröffnen bzw. aufrechtzuerhalten (Iding, 2010, S. 205). Dabei ist es erforderlich, eine Balance zu schaffen zwischen Komplexitätserweiterung (ohne Überkomplexität zu erzeugen) und Komplexitätsreduktion (ohne einer Unterkomplexität Vorschub zu leisten).

In diesem Beitrag wird zunächst das Kompetenzkonstrukt erläutert, auf dessen Basis ein Konzept von Komplexitätskompetenz auszugestalten ist. Anschließend wird der Komplexitätsbegriff erläutert und argumentiert, warum dieser gegenüber dem der „Systemkompetenz“, an dem sich die bisherige Diskussion orientiert, bevorzugt wird. Es werden dann vorliegende Ansätze zur Ausgestaltung von Systemkompetenz vorgestellt und im Hinblick auf die Dimensionen des zuvor erläuterten Kompetenzmodells analysiert. Daraus ergeben sich Schlussfolgerungen für die weitere Ausgestaltung eines differenzierten Modells von Komplexitätskompetenz.

2 Das Kompetenzkonstrukt

Die Kompetenzdebatte hat in den letzten Jahrzehnten stark an Bedeutung gewonnen und die Fachliteratur ist nahezu unüberschaubar geworden. Auf einer allgemeinen Ebene lässt sich mit Erpenbeck & Rosenstiel (2007) formulieren: „Kompetenzen charakterisieren die Fähigkeit von Menschen, sich in offenen und unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zurechtzufinden.“

2.1 Performanzorientiertes Verständnis von Kompetenz

Grundsätzlich lassen sich in der Kompetenzdebatte zwei Richtungen unterscheiden (Erpenbeck, 2009, S. 17 f.): die kognitionswissenschaftliche und die performanzorientierte. Dabei zeichnet sich die erste Richtung dadurch aus, dass ein (eher) enges Verständnis von Kognition im Vordergrund steht und motivationale und affektive Aspekte (eher) nicht – zumindest nicht bei der empirischen Kompetenzerfassung – berücksichtigt werden. Im Mittelpunkt dieser Ausgestaltung des Kompetenzkonstrukts stehen kontextbezogene, gut abgrenzbare Wissensdomänen und deren Anwendung (Leseverständnis, mathematische Problemlösung usw., wie z. B. bei der PISA-Untersuchung erhoben werden) (Erpenbeck, 2009, S. 17). Demgegenüber fokussiert der performanzorientierte Ansatz auf den Zusammenhang von Kompetenz und Handeln. Er geht davon aus, dass sowohl einzelne Ressourcen als auch die beobachtbare Performanz für eine kompetente Handlung wichtig sind. Zu den Ressourcen zählen Wissen, Fertigkeiten, Emotion und Motivation. Dieser Ansatz liegt den nachfolgenden Überlegungen zugrunde.

Die Abbildung 1 illustriert diesen konzeptionellen Zusammenhang. Auf der unteren Ebene finden sich die einzelnen Ressourcen. Auf der oberen Ebene ist die Performanz als beobachtbares Handeln angesiedelt.

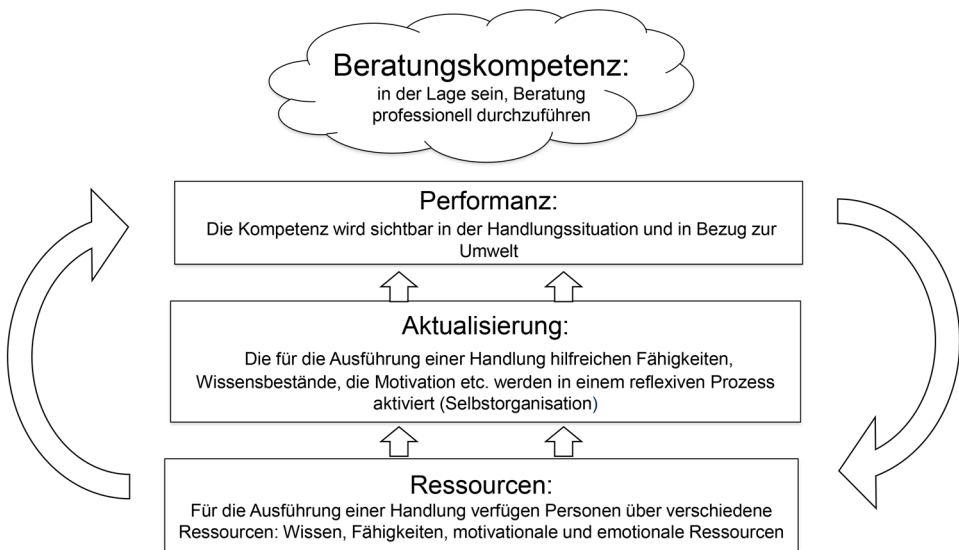


Abbildung 1: Kompetenz und Kompetenzentwicklung als rekursives, prozessuales Geschehen (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schiersmann et al., 2013, S. 198)

Der Zusammenhang zwischen den erforderlichen Ressourcen und der Performanz in der Handlungssituation muss konzeptionell hergestellt werden. Die auf der mittleren Ebene stattfindende „Aktualisierung“ stellt den nicht sichtbaren und bestenfalls über die Person selbst zugänglichen Teil dieses Prozesses dar. Der Begriff ist insofern ein

Platzhalter, als unterschiedliche Konzepte und Begriffe (mit unterschiedlichen disziplinären Bezügen) herangezogen werden können, um dieses innere Geschehen besser zu verstehen. Hier wird auf Weinert (2001, S. 54) rekurriert, der vorschlägt, bestimmte Metakompetenzen zu berücksichtigen, die es Individuen ermöglichen, in einer konkreten Situation adäquat auf ihre Ressourcen zurückzugreifen, um die Situation erfolgreich zu bewältigen (Schiersmann et al., 2013, S. 196 f.).

2.2 Dimensionen des Kompetenzkonstrukts

Das performanzorientierte Verständnis von Kompetenz lässt sich in verschiedene Dimensionen ausdifferenzieren:

- **Kompetenzmodell**

Die Basis für die Beschreibung von Kompetenzen für ein bestimmtes Feld bildet eine theoriebasierte Modellierung von Kompetenz für den jeweils betrachteten Bereich.

- **Kompetenzprofil**

Auf der Basis des Kompetenzmodells ist ein Kompetenzprofil zu entwickeln. Dabei handelt es sich um eine systematisch vom Modell abgeleitete Ausdifferenzierung mit Bezug auf relevante Handlungssituationen. Dazu werden zunächst Kompetenzbereiche bzw. -gruppen identifiziert, die dann wiederum in einzelne Kompetenzen ausdifferenziert werden.

- **Kompetenzerfassung**

Die Kompetenzerfassung ist methodisch anspruchsvoll, wenn einerseits Performanz erfasst werden soll, Performanz andererseits aber keinen vollständigen Rückschluss auf Kompetenz ermöglicht. Man kann von der Beobachtungsebene keine eindeutigen Rückschlüsse darauf ziehen, ob die gezeigte Handlung eher zufällig gezeigt wurde oder ob sie aufgrund der Aktualisierung der Ressourcen zustande kam.

Damit eine adäquate empirische Erfassung von Kompetenzen möglich wird, müssen die einzelnen Kompetenzen mit Indikatoren versehen und um Verhaltensanker ergänzt werden, d. h. es ist eine sehr kleinteilige Operationalisierung der einzelnen Kompetenzen erforderlich.

Für die Kompetenzerfassung lassen sich unterschiedliche Methoden einsetzen, die jeweils unterschiedliche Aspekte von Kompetenz in den Blick nehmen. In einem Projekt des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg und des Nationalen Forums Beratung wurde eine breite Erfassung der Kompetenz von Beratenden anhand eines Selbst- bzw. Fremdeinschätzungsbogens, von Text- und Videovignetten, eines Sitzungsbogens sowie anhand der Beobachtung simulierter oder realer Beratungssituationen erprobt (Schiersmann et al., 2017, S. 43 ff.). Diesem Projekt lag zwar ein systemisches Verständnis von Beratung zugrunde, es ging jedoch nicht gezielt um die Erfassung von Komplexitätskompetenz.

Um die Lücke zwischen der Beobachtung und dem Rückschluss auf die vorhandenen Kompetenzen zumindest ansatzweise zu schließen, haben sich introspek-

tive Verfahren bewährt. Dabei werden die Ergebnisse des jeweils eingesetzten Instruments mit der Person noch einmal reflektiert, um gemeinsam herauszuarbeiten, warum die Person so gehandelt hat, wie sie es getan hat.

- **Kompetenzentwicklung**

Eine Kompetenzerfassung sollte niemals Selbstzweck sein. Vielmehr sollte ihre Auswertung eine gute Grundlage für die weitere Entwicklung der Kompetenzen der betreffenden Person bieten. Zur Kompetenzentwicklung beitragen können spezifische Lernsettings im Rahmen der Aus- und Weiterbildung.

- **Kompetenzzertifizierung**

Die Zertifizierung von Kompetenzen hat im Rahmen der internationalen und deutschen bildungspolitischen Diskussion eine hohe Bedeutung gewonnen. Gerade in Feldern, in denen bisher keine geregelten Aus- und Weiterbildungsvorgaben bestehen – wie in der Beratung – und folglich informell erworbene Kompetenzen wichtig für die berufliche Entwicklung sind, können sie eine besondere Rolle spielen. Die Debatte wird aber sehr kontrovers geführt, u. a., weil es dabei auch um die Abgrenzung von Domänen auf einem Aus- und Weiterbildungsmarkt geht.

3 Das Konstrukt Komplexität

Verschiedene Systemtheorien versuchen, das Phänomen der *Komplexität* zu erfassen. Eine einheitliche Definition existiert bisher nicht. Hier wird vorgeschlagen, die Theorien nichtlinearer dynamischer Systeme zugrunde zu legen. Hierzu zählen insbesondere Beiträge der Chaostheorie (Lorenz, 1993), die Theorie dissipativer Systeme (Prigogine & Stengers, 1987), die fraktale Geometrie (Mandelbrot, 1987) und die Strukturtheorie der Synergetik (Haken & Schiepek, 2010). Aufgrund ihrer mathematischen Grundlagen können diese die Unvorhersagbarkeit einer Dynamik empirisch beweisen (Strunk, 2019, S. 35). Sie unterscheiden sich damit substanziell von anderen, z. B. soziologischen in der Tradition von Luhmann (1984) oder psychologisch orientierten Systemtheorien in der Tradition von Bateson (1994) und Watzlawick (2017). Letztere tun sich mit der empirischen Erfassung von Komplexität schwer. Gleichwohl ist einschränkend anzumerken, dass in Bezug auf die Komplexität *sozialer* Systeme, um die es hier geht, die Messbarkeit eingeschränkt ist (Kelso, 2001, S. 13849).

Das Ziel dieses Beitrags besteht nun darin, aus der Komplexitätsforschung Elemente bzw. Indikatoren für eine Komplexitätskompetenz von Beratenden abzuleiten. Hierzu gibt es Vorarbeiten, die allerdings den Begriff der „Systemkompetenz“ nutzen. Aus Sicht der Autorin und des Autors ist dieser Begriff zu unspezifisch. Bei Systemen kann es sich auch um triviale Systeme handeln und angesichts der Bezugnahme auf unterschiedliche Traditionen von Systemtheorien bleibt die Verwendung dieses Begriffs sehr vage. Der Terminus „Komplexität“ unter Rückgriff auf die Theorienfamilie der nichtlinearen Systeme kann weitaus präziser beschreiben, was kompetentes komplexitätsadäquates Handeln ausmacht. Gleichwohl bieten die vorliegenden Konzep-

tualisierungen von Systemkompetenz hilfreiche Anknüpfungspunkte für die weitere Entwicklung und Konkretisierung eines Konstrukts von Komplexitätskompetenz.

4 Ausgestaltungen des Konstrukts Systemkompetenz

Im Folgenden werden vorliegende Ausarbeitungen zur Systemkompetenz unter den oben erläuterten Dimensionen des Kompetenzkonstrukts analysiert.

4.1 Kompetenzmodell

Manteufel und Schiepek (1993), die das Konstrukt der Systemkompetenz in die Fachdiskussion eingeführt haben, beziehen sich im Kern auf die Synergetik, die als wichtiger Bestandteil einer Theorienfamilie nicht-linearer Systeme anzusehen ist. Sie definieren Systemkompetenz „als Kompetenz von Systemen für ihr eigenes Prozessieren und als Kompetenz für das Prozessieren anderer Systeme in ihrer Umwelt“. Das Konzept will „die für das Handeln in komplexen Systemen notwendigen theoretisch-methodischen, sozialen und Problemlöse-Kompetenzen“ (Schiepek & Spörkel, 1993, S. 16) integrieren.

Kriz (2000, S. 13 f.) orientiert sich ebenfalls breit an den Systemwissenschaften. Kriz versteht Systemkompetenz als ein Set von „Grundhaltungen, Wissen, Handlungs- und Methodenkompetenz über das Wirksamwerden von Prinzipien der Systemwissenschaften [...] in verschiedenen Lebenswelten“. Er bezieht sich bei der Bestimmung von Systemkompetenz auf verschiedene Handlungsebenen. So findet zum einen das Systemisch-Ökopsychologische Handlungsmodell (SÖHM) mit seinen Handlungsebenen (Körper, Psyche, Soziale Mitwelt, Technik, Natur) Eingang (Kriz, 2000, S. 163), zum anderen werden die Prozessebenen (intrapersonell, interpersonell, gesellschaftlich-kulturell, körperlich) der personenzentrierten Systemtheorie seines Vaters Jürgen Kriz (Kriz, 2017) aufgenommen.

König & Volmer (2005, S. 212 ff.), die im Anschluss an Bateson (1994) eine personale Systemtheorie entwickelt haben, legen diese auch ihrem Modell von Systemkompetenz zugrunde. Köster & Kruse (2012) haben diesen Bezug aufgegriffen.

4.2 Kompetenzprofil

Diese unterschiedlichen systemtheoretischen Bezüge schlagen sich grundlegend in der Ausgestaltung des jeweiligen Kompetenzprofils nieder.

Manteufel et al. (1998, S. 196 ff.) unterscheiden die folgenden Kompetenzen: Sozialstrukturen und Kontexte, Umgang mit der Dimension Zeit, Umgang mit der emotionalen Dimension, Soziale Kontaktfähigkeit, Bedingungen für Selbstorganisation, Systemtheoretisches Wissen und Methoden.

Kriz (2000, S. 195 ff.) differenziert als Kompetenzprofil für ein Trainingsprogramm auf der Basis des SÖHM-Modells: systemisch-konstruktivistische Grundhaltung, systemkompetenter Umgang mit körperlichen Prozessen, mit Natur und Technik, mit psychischen Prozessen, mit sozialen Prozessen sowie Trainer-Kompetenzen.

In seinem Beitrag von 2016 über Systemkompetenzen für Führungskräfte wählt Kriz (2016, S. 59 ff.) in Anlehnung an die recht verbreitete Systematik von Erpenbeck & Heyse (2007) eine formale Differenzierung zwischen personaler Systemkompetenz, fachlich-methodischer Systemkompetenz, Teamkompetenz als sozial-kommunikative Systemkompetenz und Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Systemkompetenz. In diesem Fall wird die spezifische inhaltliche Ausgestaltung der Systemkompetenz erst in den einzelnen Kompetenzgruppen deutlich.

König & Volmer (2005, S. 215) kritisieren die Kompetenzkonzeption von Schiepek und Kriz als zu weit gefasst und damit schwer abgrenzbar gegenüber anderen Kompetenzen, z. B. sozialen Kompetenzen. Des Weiteren halten sie den als universitäres Lehrprogramm entwickelten Katalog von Kriz als nicht verallgemeinerbar, da es wissenschaftstheoretische, epistemologische Wissensbestände oder explizit Trainer- und Beraterkompetenzen vorsieht. König & Volmer (2005, S. 217 ff.) differenzieren Systemkompetenz anhand von sechs Dimensionen:

- Personen: Wer sind die relevanten Personen in dem sozialen System?
- Subjektive Deutungen: Was sind die eigenen subjektiven Deutungen und die der relevanten anderen Personen?
- Offene und verdeckte Regeln: Welche offenen und geheimen Regeln gilt es zu erkennen und welche sinnvollen neuen Regeln gilt es einzuführen?
- Regelkreise: Welche Regelkreise schaffen Stabilität oder welche auch Erstarrung?
- Systemumwelt: Welche materiellen und sozialen Umwelten sind zu berücksichtigen?
- Entwicklung sozialer Systeme: Inwiefern ist die Entwicklungsgeschwindigkeit (Tempo) und die Entwicklungsrichtung (Ziele, Prioritäten) des Systems zu gestalten?

Es zeigt sich, dass bei der Systematik von König & Vollmer und Köster & Kruse entsprechend der systemtheoretischen Grundlagen eher personenbezogene Dimensionen, konstruktivistische Überlegungen, Regelkreise und Umwelten von Systemen eine wichtige Rolle spielen. Bei der synergetischen Variante bei Schiepek & Kriz werden demgegenüber die Selbstorganisation, die Musterbildung und die Disruptivität von Entwicklungen betont.

Köster & Kruse (2012, S. 337) nehmen die Arbeiten zur personalen Systemkompetenz von König & Volmer (2005) auf und integrieren diese in einem Rahmenmodell, um zu verdeutlichen, dass es sich bei der Systemkompetenz um einen Teilbereich erforderlicher Kompetenzen handelt. Ergänzend nennen sie personale, sozial-kommunikative, Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen sowie Methoden-Kompetenzen. Zusätzlich werden emotionale Kompetenzen, Metakompetenzen und Werthaltungen aufgelistet.

In der vorliegenden Literatur ist bei einer Reihe einzelner Kompetenzen der Bezug zu einem systemischen Konzept unklar. Vermutlich resultiert dies aus der sehr breiten Fassung des Konzepts. Ein Beispiel von Kriz (2016, S. 61): „Empathisches Wahrnehmen sozialer Beziehungen“... wird als sozial-kommunikative Systemkompe-

tenz aufgelistet. Die Kompetenz ist durchaus relevant, nur was an ihr ist das besonders „Systemische“?

In vielen Fällen wird zudem bei den vorliegenden Ausarbeitungen von Systemkompetenz keine systematische Unterscheidung zwischen Ressourcen für die Realisierung von Kompetenzen und in der Handlung sichtbaren Kompetenzen vorgenommen. Diese Unterscheidung ist aber konstitutiv für ein performanzorientiertes Verständnis von Kompetenz. So führt z. B. Kriz (2016, S. 60) unter fachlich-methodischer Systemkompetenz auf: „Wissen über systemische Prinzipien“, d. h. es wird lediglich die Ressource für Kompetenz benannt. Haken & Schiepek listen „Wissen“ als einen der sechs Kompetenzbereiche auf (s. o.).

4.3 Kompetenzfeststellung

Als Verfahren der Kompetenzfeststellung lassen sich Aktionsprotokollbögen anführen, die zur Evaluation und Reflexion im Rahmen von Systemspielen empfohlen werden (Manteufel et al., 1998, S. 97 ff.). Diese erfassen jedoch eher die komplex-dynamischen Effekte im Verlauf des Systemspiels als Systemkompetenzen im eigentlichen Sinne. In den Publikationen von Kriz sowie den Vertretern der Personalen Systemkompetenz werden keine Verfahren benannt. Neuere Entwicklungen zur Kompetenzmessung enthalten die Beiträge von Rose (2016) zum „Management komplexer Systeme“ sowie von Kriedel (2017) zur „Systemkompetenz für Entrepreneur“e“. Sie haben psychometrisch gültige Skalen mit entsprechenden Items entwickelt und umgesetzt. Inhaltlich vor dem Hintergrund der Theorienfamilie der nicht-linearen Systeme abgeleitet, dienen sie im Einsatz jedoch eher empirischer Erhebung als introspektiver Reflexion zur Kompetenzerweiterung. Beide Autoren legen auch kein Kompetenzmodell mit entsprechenden Dimensionen vor.

Köster & Kruse (2012) nehmen ihr Systemkompetenzmodell als Grundlage für eine qualitative Befragung von Führungskräften und untersuchen, inwiefern Führungskräfte in Unternehmen Systemkompetenz besitzen, wie diese erworben wurde und welche Konsequenzen sich daraus für Weiterbildung und Beratung ergeben (Köster & Kruse, 2012, S. 18).

Für sämtliche vorliegenden Beiträge ist zu konstatieren, dass eine Operationalisierung von Kompetenzen durch Festlegung von Indikatoren und Verhaltensankern fehlt, die eine zentrale Voraussetzung für die empirische Erfassung von Komplexitätskompetenz darstellen.

4.4 Kompetenzentwicklung

Im Vergleich zu Schiepek und Kollegen, die die Erprobung, Untersuchung, Reflexion und Entwicklung von Systemkompetenz im Kontext von „klassischen“ Planspielen konzipieren (Manteufel et al., 1998), erweitert Kriz die Perspektiven der Entwicklung um eine konzeptionelle und um eine methodische Komponente. Als konzeptionelle Erweiterung schlägt er in Anlehnung an die „Action-Learning-Tradition“ den „Experimental Learning-Prozess“ vor, der das oben erwähnte Mehr-Ebenen-Konzept SÖHM um die Lernprozessschritte „Erfahrung“, „Reflexion“, „Generalisation“ und „Anwen-

„erweitert“ (Kriz, 2000, S. 192). Als methodische Erweiterung zu den empfohlenen Planspielen schlägt er unter der Kategorie „Gaming Simulation“ darüber hinaus Computersimulationen, Rollenspiele und gruppendynamische Übungen vor (Kriz, 2000, S. 191).

König & Volmer (2005, S. 226) konstatieren skeptisch: „Möglicherweise ist der Erwerb von Systemkompetenz nicht einfach steuerbar“, und schlagen vor, weder in Planspielen „die“ Möglichkeit zu sehen noch Übungen „isoliert“ einzusetzen, sondern sich anhand praktischer Erfahrungsmöglichkeiten (Hospitationen, Praktika), Selbsterfahrungsgruppen oder Coachings, Systemkompetenz „in Kombination von realer Erfahrung und Reflexion dieser Erfahrung“ anzueignen. Köster & Kruse (2012, S. 351) empfehlen neben den bereits oben erwähnten Formaten Beratungsimpulse wie Mentoring oder kollegiale Beratung.

4.5 Kompetenz Zertifizierung

Zur Kompetenz Zertifizierung liegen bislang keine Überlegungen im Rahmen der hier vorgestellten Konzepte vor.

5 Schritte auf dem Weg zu einem Kompetenzkonzept für komplexitätsadäquates Handeln – ein Ausblick

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass sich einzelne Ansätze von Systemkompetenz mit elaborierten Beiträgen hervortun. Andererseits scheint das Konstrukt auch nach mehr als 25 Jahren seit seiner Einführung noch weit von einem umfassenden Verfahren entfernt zu sein, das unter einheitlicher Terminologie und Verfahrenslogik die Identifikation, die Entwicklung sowie die Evaluation systemkompetenten Verhaltens ermöglicht. Nachstehend seien erste Schritte formuliert, die einen Weg zu einem konzeptionell konsistenten und empirisch validierten Konstrukt der Komplexitätskompetenz skizzieren:

Theoriegeleitete inhaltliche Konzipierung eines Modells von Komplexitätskompetenz

Gerade die vorliegenden Entwürfe zur Systemkompetenz auf Basis der Theorien nicht-linearer Systeme sind sehr breit gefasst. Damit wird das Konzept eher konturlos und schwer abgrenzbar gegenüber weiteren Kompetenzen von Beratenden oder Führungskräften. Die systematische und differenzierte inhaltliche Entwicklung eines Modells von Komplexitätskompetenz mit den oben beschriebenen Dimensionen auf Basis der Theorie nicht-linearer Systeme steht noch aus. So gilt es, sich auf die Suche nach Kompetenzaspekten zu machen, die im engeren Sinne komplexitätsadäquates systemisches Handeln beschreiben. Konkrete Anknüpfungspunkte dafür kann das integrative Heidelberger Prozessmodell bieten (Schiersmann, 2020b), welches u. a. unter Bezug auf die Synergetik (Haken, 1982) und die Psychologie des komplexen

Problemlösens (Dörner, 2014) Selbstorganisation fördernde Rahmenbedingungen für Beratung formuliert.

Die nicht im engeren Sinne komplexitätsbezogenen Kompetenzaspekte sollten davon getrennt ihre Bedeutung behalten, wenn auch mit Bezug zum Konstrukt der Komplexitätskompetenz. Eine erste Idee dazu liefert das Rahmenmodell von Köster & Kruse (2012, S. 337).

Systematische Ausgestaltung der Dimensionen eines Kompetenzkonstrukts

Die bisher noch eher unverbundenen Versuche an Katalogen von Kompetenzen, Lernzielen und Wissensbeständen sollte in einem soliden Modell von Komplexitätskompetenz systematisch anhand der Dimensionen Kompetenzmodell, Kompetenzprofil, Kompetenzgruppen, Einzelkompetenzen und Kompetenzindikatoren expliziert werden und deren Systematik begründen (Schiersmann et al., 2017, S. 23).

Konsequente Unterscheidung zwischen Ressourcen und Performanz

Im Sinne eines performanzorientierten, d. h. am Handeln orientierten Kompetenzkonzepts ist es notwendig, Ressourcen wie Wissen, Fähigkeiten, motivationale und emotionale Ressourcen als Basis für konkretes Handeln von Kompetenzen, d. h. deren Nutzung in einer konkreten Situation zu trennen. Ohne eine konsequente Trennung, die bei den vorliegenden Beiträgen nicht durchgängig vorliegt, wird der Nutzen einer performanzorientierten Kompetenzorientierung nicht deutlich. Diese Unterscheidung impliziert keineswegs eine Geringschätzung von Wissen und anderen Ressourcen, wie manchmal in der Kompetenzdiskussion unterstellt wird.

Entwicklung adäquater Verfahren zur Kompetenzerfassung

Kompetenzen in geeigneter Weise zu erfassen, ist keineswegs trivial, insbesondere dann, wenn der Anspruch erfüllt werden soll, Kompetenzen in realen oder zumindest simulierten Handlungssituationen zu dokumentieren. Hier eignen sich u. a. Planspiele, Rollenspiele oder Ton- bzw. Videoaufzeichnungen realer Beratungssituationen. Text- oder Videovignetten können dazu dienen, zumindest Handlungspläne aufzuzeigen. Die bisherigen Ansätze und Erfahrungen sind systematisch auszuwerten und können in die notwendige weitere Entwicklung geeigneter Instrumente einfließen.

Konzipierung geeigneter Aus- und Weiterbildungsangebote

Es geht keineswegs allein darum, Komplexitätskompetenz adäquat zu erfassen. Vielmehr besteht das Ziel darin, diese weiterzuentwickeln. Hierzu bedarf es ebenfalls anspruchsvoller Aus- bzw. Weiterbildungsangebote, die nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Didaktik sowohl eine Kompetenzorientierung als auch einen „systemischen“ Zugang zugrunde legen.

Komplexitätskompetenz als Weg zum systemischen Handeln

Ein theoretisch begründetes und empirisch unterfüttertes Konstrukt von Komplexitätskompetenz könnte einen weiteren Beitrag leisten, eine deterministische Weltansicht und die Steuerungs- und Kontrollfantasien von Beratenden oder auch Führungskräften um einen systemischen Zugang zu ergänzen. Es gilt die Freude an der Unsicherheit zu schätzen (Schiersmann & Thiel, 2018, S. 38), denn komplexe Phänomene im Alltag stellen nicht die Ausnahme, sondern eher die Regel dar (Strunk & Schiepek, 2006, S. 284 ff.).

Literatur

- Bateson, G. (1994). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (5. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp. (Englisches Original: 1972).
- Dörner, D. (2014). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen* (12., erw. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Erpenbeck, J. (2009). Kompetente Kompetenzerfassung in Beruf und Betrieb. In D. Münk & E. Severing (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf* (S. 17–44). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2007). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Haken, H. (1982). *Synergetik. Eine Einführung*. Berlin: Springer.
- Haken, H. & Schiepek, G. (2010). *Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten* (2. Aufl.). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Iding, H. (2010). Organisation – Beratung – Intervention. Zu einer mikropolitischen Theorie der Organisationsberatung. In S. Kühl & M. Moldaschl (Hrsg.), *Organisation und Intervention. Ansätze für eine sozialwissenschaftliche Fundierung von Organisationsberatung* (S. 187–214). München & Mering: Rainer Hampp.
- Kelso, S. (2001). Self-organizing Dynamical Systems. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (S. 13844–13850). London: Elsevier.
- König, E. & Volmer, G. (2005). *Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung*. Weinheim: Beltz.
- Köster, H. & Kruse, C. (2012). *Systemkompetentes Handeln in Unternehmen. Entwicklung eines Konzeptes zur Förderung der Systemkompetenz von Führungskräften*. Bochum: Univ.-Verl. Brockmeyer.
- Kriedel, R. (2017). *Systemkompetenz für Entrepreneure*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kriz, J. (2017). *Subjekt und Lebenswelt. Personenzentrierte Systemtheorie für Psychotherapie, Beratung und Coaching*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kriz W. C. (2000). *Lernziel: Systemkompetenz. Planspiele als Trainingsmethode*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kriz, W. C. (2016). Systemkompetenz für die Führung in Veränderungsprozessen. In O. Geramanis & K. Hermann (Hrsg.), *Führen in ungewissen Zeiten* (S. 49–66). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lorenz, E. N. (1993). *The essence of chaos*. London: UCL Press.
- Mandelbrot, B. B. (1987). *Die fraktale Geometrie der Natur*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Manteufel, A. & Schiepek, G. (1993). Systemkompetenz und Systemspiele. Ein Beitrag zu systemtheoretisch begründeter Praxis. *Systema*, 7(3), 19–27.
- Manteufel, A.; Schiepek, G.; Reicherts, M.; Rott, M.; Strunk, G. & Wewers, D. (1998). *Systeme spielen. Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung in sozialen Systemen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rose, M. (2016). Management komplexer Systeme. Entwicklung eines Messinstruments für den branchenübergreifenden Vergleich komplexitätswissenschaftsbasierter Managementprinzipien. Dissertation. Technische Universität Dortmund, Dortmund. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/35764/1/Dissertation_Rose.pdf
- Schiepek, G. & Spörkel, H. (1993). Verhaltensmedizin als angewandte Systemwissenschaft. In G. Schiepek & H. Spörkel (Hrsg.), *Verhaltensmedizin als angewandte Systemwissenschaft* (S. 7–20). Bergheim bei Salzburg: Mackinger.
- Schiersmann, Ch. (2020a). Das integrative Heidelberger Prozessmodell für Beratung. Umgang mit Komplexität und Unsicherheit. In K. Viol, H. Schöller & W. Aichhorn (Hrsg.), *Selbstorganisation – ein Paradigma für die Humanwissenschaften* (S. 493–515). Wiesbaden: Springer.
- Schiersmann, Ch. (2020b). Kompetenzen zum Umgang mit komplexen Systemen auf der Basis des Heidelberger integrativen Prozessmodells für Beratung. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik* (S. 52–67). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schiersmann, Ch. & Thiel, H.-U. (2018). *Organisationsentwicklung* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schiersmann, Ch.; Petersen, C.-M. & Weber, P. C. (2017). *Kompetenzerfassung im Beratungsfeld Bildung, Beruf und Beschäftigung. Instrumente zur Dokumentation, Bewertung und Reflexion der Kompetenzen von Beratenden*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schiersmann, Ch.; Petersen, C.-M. & Weber, P. C. (2013). Kompetenz als Kern von Professionalität. In Ch. Schiersmann & P. C. Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts* (S. 196–226). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Strunk, G. & Schiepek, G. (2006). *Systemische Psychologie. Eine Einführung in die komplexen Grundlagen menschlichen Verhaltens*. München: Elsevier.
- Strunk, G. (2019). *Leben wir in einer immer komplexer werdenden Welt? Methoden der Komplexitätsmessung für die Wirtschaftswissenschaft*. Wien: Complexity-Research e. U.
- Watzlawick, P.; Beavin, J. H. & Jackson, D. (2017). *Menschliche Kommunikation* (13. Aufl.). Bern: Hogrefe.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual Clarification. In D. S. Rychen (Hrsg.), *Defining and selecting Key Competencies* (S. 45–65). Seattle u. a.: Hogrefe & Huber.

Autorin und Autor

Christiane Schiersmann, Prof. Dr., war von 1990 bis 2018 Professorin für Weiterbildung und Beratung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen die konzeptionelle Entwicklung und praktische Gestaltung der Beratung von Personen, Teams und Organisationen, Strategien und Instrumente der Kompetenzerfassung, Qualitätsmanagement, Teamentwicklung, Organisationsentwicklung. Kontakt: schiersmann@ibw.uni-heidelberg.de

Marcus B. Hausner, M. A., begleitet als Partner der Beratungssozietät „Die Unternehmenslotsen“ Führungskräfte und Organisationen in Fragen der Unternehmens- und Mitarbeiterführung. Nach seinem Studium der Beratungswissenschaft widmet er sich als Doktorand an der Universität Heidelberg Ansätzen zur Beschreibung, Feststellung und Entwicklung komplexitätsadäquaten Handelns von Führungskräften. Kontakt: mh@dieunternehmenslotsen.com

The importance of attractiveness as a personal feature in post-industrial organizations

SERGEY BARKOV

Abstract

Die Hauptthese des Artikels ist, dass in der postindustriellen Gesellschaft die Bedeutung der Attraktivität als persönliche Eigenschaft des Mitarbeiters zunimmt. Es gibt zahlreiche Situationen, in denen sich das Gleichgewicht von beruflichen und persönlichen Qualitäten derzeit verändert. Das Symbol für diesen Prozess ist der Beruf des Bloggers. Er/sie kann Millionen von Zuhörern erreichen, nicht wegen einzigartiger professioneller Fähigkeiten, sondern wegen seiner/ihrer Attraktivität.

The main theme of this article is that in today's post-industrial society, the importance of attractiveness as a personal characteristic of an employee is increasing. There are numerous situations in which the balance of professional and personal qualities is currently changing. An example of where this process is evident is in the profession of a blogger. He/she can reach millions of audiences, not because of unique professional skills, but because of his/her attractiveness.

Mankind has always envisaged that the best people in society would earn success and wealth. Since society is structured hierarchically, this vision has quite logically turned into a desire to have the best people at the top of the social pyramid, in order for them to have a high social status. Practice constantly refuted such ideals about social structure. However, throughout human history, major social developments – in politics and economy – have shown that they will contribute to the realization of this vision.

But what does the best mean? First and foremost, the best person should be the best in his or her profession. That person then must have the best qualifications and achieve the best results. But, in addition to this, ideally, he/she should be the best in terms of his/her personal qualities. The person must be kind, polite, approachable, fair, etc. Using a well-known analogy for computer technology, these two groups of employee qualities were referred to as “hard skills” and “soft skills”. The former has always and rightly received maximum attention while the latter was considered as important but still only as a complement to the former.

The diversity of corporate structures in the post-industrial economy has noticeably adapted this portrait to the individual assessment. These adjustments primarily affected such qualities as attractiveness to people. The apogee of its manifestation is charisma (Weber, 1977). Most people do not have this great ability to arouse sympa-

thy. At the same time, a significant number of people still have a certain degree of attractiveness. Some people consciously cultivate it, some simply cannot exist otherwise, some in certain situations even want to disguise this quality and appear strict, cold and insensitive, and therefore (supposedly or in fact) determined and capable of outstanding achievements.

In a traditional hierarchical organization, this human quality did not, in any way, affect the structure of business processes. Of course, it was good when the boss turned out to be a “sincere” person with whom one could communicate well. But the organizational activity was based on a clear chain of command and a system of order. And from the point of view of organizational effectiveness, it was not so important whether the order was given by a “sincere” or “unsympathetic” person.

In the industrial society, this situation was strengthened by the processes of automation and standardization (unification). For an assembly line worker or a person interacting with a robot, the desirability to please people has become a secondary quality, in no way comparable to his professional competence. The system of standard tasks, in which it is impossible to change anything, also minimizes the importance of attractiveness. The typical organization had to work like a machine and obviously, a machine does not believe in tears or smiles.

The only situation in a hierarchical organization where attractiveness could become a significant basis for selecting an employee is an interaction on a horizontal level. If an employee, for example, needed to contact the accounting department about a difficult and potentially problematic issue, he/she would choose an accountant with whom he/she would be comfortable communicating. In most other cases, the very possibility of such a choice was restricted by the standardization and detailed structuring of the business process. In traditional management, you only had this accountant to turn to and not to someone else. Nevertheless, certain choices of options inevitably remained, even in the most rigid bureaucratic and “military structured” organizations. Consequently, the ability to evoke sympathy then becomes not just a pleasant “dessert after the main course” but also determines the distribution of tasks – and with them, influence and money – i. e. it becomes in a sense, the “main course” itself. But these possibilities emerged very rarely.

The market as a mechanism of human interactions was and remains most dissimilar to the classical hierarchical organization. With the origins in R. H. Coase’s *The nature of the firm* (Coase, 1937, pp. 386–40), modern society is often viewed in an organizational-market paradigm correlating various types of interactions between people and different spheres of social life, with the rules characteristic of the institutions of organization and the market (Barkov, 2008). The contract – not the order – dominates the market. The contract is based on the freedom of choice. There are no bosses and subordinates in the market. That is why the attraction was initially a system-building factor. Again, it is clear that in market transactions, attractiveness was subordinate to professional skills: If a “nice” seller managed to sell you an unusable item, the next time, you will pay more attention to his professional qualities and the properties of his/her product or service, rather than his/her communication skills. Nevertheless,

the non-hierarchical structure of the market made sympathy and antipathy, as well as all emotions arising from communication, fundamentally important factors for effective economic interaction. Subsequently, marketing and a modern system of “customer focus” are developing progressively and intensively in the market.

The post-industrial stage of economic development was characterized by an active hybridization of organizations and markets. The hybridization proceeded in a number of directions, the most important (for this study) of which was the penetration of certain elements of the market structure into a classical hierarchical organization. Organizations have become smaller in size, flatter in structure, and more decentralized in terms of governance. Horizontal connections and interactions, which had a secondary role in the hierarchical organization, have become practically equal to vertical ones as regards their importance. Subsequently, in modern flat structures, the ability to attract people, to please them, to evoke sympathy and trust turns from a secondary to one of the main qualities of an employee. For instance, a person’s membership in all kinds of commissions and committees solving the most complex and extraordinary problems largely depends on this quality. The size of an individual’s social circle depends on his/her attractiveness. Moreover, to a large extent, this size begins to determine his/her status in a non-hierarchical system of relations.

The change in the balance between professional and personal qualities manifests itself clearly in such a hybrid of organization and market as an organizational network. The system of freelancer’s interactions implies taking into account not only the professional qualities and specialization of a person, but also their ability to attract partners, create a positive image, and establish stable informal relationships. A lawyer or programmer working under an individual contract is increasingly in demand not only because of excellent technical skills but also because of the ability to communicate, make contacts and make friends and consequently achieve a high status in the network. The paradox of the freelancer’s different activities is that he/she should spend a significant part of his/her time trying to please people in order to get a contract. Here the freelancer needs the qualities of a “shirt-type”, an attentive listener and simply a nice person. First of all, he/she should be liked and remembered. And after – having obtained a contract, especially for work on a temporary project – he/she often finds himself/herself in a situation where personal qualities are needed almost to a lesser degree than if he/she were to work on an assembly line. Tight project deadlines tend to keep you busy day and night. There is simply no time left to communicate with colleagues and with other people on the project. In addition, the very essence of a temporary project – whether it is writing a computer programme, implementing an advertising campaign or preparing a concert – does not imply attention to the personal qualities of the people participating in it. You can work for a month or two with an unpleasant person in order to carry out a project, to earn money, and then never having to contact him/her again in your life.

The apotheosis of the synthesis of professional skills and attractiveness is demonstrated by the “profession” or activity of a blogger. Today this type of occupation is very attractive for young people and occupies the top positions in the ratings of the most

desirable professions. The topics of blogs and YouTube channels can be very diverse – from requiring special professional knowledge and skills – to something simpler. The topic of online communication can be toys and black holes, cooking and geopolitics, dog breeding and esotericism. This all-absorbing nature of the internet allows thousands, if not millions of people to have a go as bloggers. But only dozens manage to collect millions of views and likes. And the status of the “great blogger” is determined not only by relevant, unexpected or profound content but most frequently by the image of the blogger. At the same time, a very small number of these people can be called charismatic, they just know how to communicate in an interesting and original way. They do not push people away but attract them.

The blogger’s world is a hybrid organization-market world. Unlike the CEO, the founder or leader of a blog cannot give orders. His/her “subordinates” are the audience who, at any time, can switch to another source of information. To be successful a blogger must not only be informative but also attractive. And in this case, the latter personal trait is just as important as the former.

So the new post-industrial world brought to the fore a special personal competence that is very difficult if not impossible to learn. Philosophically, the increased importance of this skill can be seen as an argument in favor of “sowing good feelings” in people. The altruistic activity tends now to gain some benefits. Attractiveness begins to bring profit, influence and high social status. Such a situation could probably be part of all utopist doctrines but none of their authors simply could imagine such an unexpected realization of utopia.

In real life, the idiom “a good man is not a profession!” has been justified for many years. In some unexpected and unpredictable way, the situation has changed and now “a good person” has become not just a profession but even a very profitable profession.

The growing attention to the people’s soft skills in the modern social and economic space may have one strange consequence. Mankind, over the course of history, has sometimes unexpectedly developed antidotes against diseases and attacks, not only physiological but also social ones. Today one can hear multiple predictions that robots, computers, artificial intelligence and other techniques will soon replace people in most work environments. We can call this “an attack of robotization”. The authors of such predictions frighten us with a vision of many millions in unemployed. And for such authors, this threat seems inevitable and almost taken for granted.

However, based on the premise of the increasing role of soft skills in the modern economy, even a noncreative person can aspire to finding a job. Technology lacks soft skills. Even if robots are taught to smile, to joke and might even be trusted, these qualities will still be perceived as artificial. Natural kindness, a natural smile, natural joy, natural humor will always be in high demand. And this fact creates a solid basis for the preservation of many professions and positions even though the people working for them, in principle, can be replaced by technology. It is quite possible that in the near future we will face a situation of specific artificial (or unnatural) selection – a number of professions will indeed disappear but some of them, requiring specific personal

qualities, including attractiveness, will remain. It is the increasing role of these qualities that will preserve many jobs and to some extent mitigate the harmful impact of modern technology on the labor market.

To conclude the discussion on attractiveness versus professionalism, we should make one important remark. Everything that has been said above relates to the work of a person, be it in a hierarchical organization, in the marketplace, or in a network. But the balance between hard skills and soft skills also exists outside of the domain of work. And here too, there are some interesting patterns. From the very beginning, it should be noted that outside of the work domain, we are much more guided in our interactions by the impression that a person makes on us. When, in our professional life, we are often forced to interact with unpleasant people in order to achieve personal or organizational goals we find, in our personal and so-called “unprofessional” life, we are freer in our choices. Friends are the culmination in choosing individuals in accordance with their personal qualities. These people are our friends only because we like them. We also choose to communicate with people from a wide variety of relatives because we like them. With the rest of the people we simply “maintain relationships” (or more common now, “do not maintain relationships”, but only know about their existence). The same can be said for neighbors. In his/her life, a person meets thousands of people and makes strong contacts with only some. Why? Because these are those who attract him/her.

If we turn to the choice of organizations, the most striking example is a hobby club or any other place of leisure. Based on attractiveness, we also choose internet sites or the above-mentioned blogs that we frequently visit for our own pleasure. When choosing an organization for leisure activities – a club, a restaurant, a hotel – we always pay primary attention to the quality of service, which is largely determined by the ability of the staff to please customers. With the development of the service sector in a post-industrial society, the role of soft skills, in general, has increased significantly.

But there are also situations in our life, outside of work, when we do not pay so much attention to a person’s attractiveness. The most obvious example is doctors. Of course, the doctor’s ability to communicate with the patient, to evoke trust and even sympathy, are very important and useful components of medical practice, but nevertheless, the professional qualities of a doctor always come first. And unfortunately, many doctors manipulate this situation, creating for themselves the image of an all-knowing “monster”. The doctor-patient relationship has therefore become a kind of symbol of hierarchy, which is used even in describing various interactions between people, in particular in management consulting (Schein, E., 1969). Another case that is sometimes in-between professional and home life may be that of a trainer or coach. Sports, ballet, singing or painting require a lot of effort from an individual. You have to overcome yourself, work “for wear and tear”, experience failures, and most importantly work constantly and hard, even when you do not want to. In most cases, most trainees will never become professional athletes, singers, musicians or dancers. In this life choice, young people very often seek contact with tough “leaders”. They try to work “for the result” and for this they create an image of an individual who should

be feared. The hierarchy in this case is set artificially by the very nature of the teacher-student relationship and is complemented by an implicit belief in the teacher's unique abilities. A trainer is so much more professional than a trainee; he/she knows the "mysteries of mastery". A trainee by definition cannot object to the master, he/she must obey him/her even if he/she is an unattractive person. But now, even in these spheres, with the passion for a healthy lifestyle and within the framework of market imperatives, people more and more start to do "their business" using the ability to please the "subordinates". And in this case, attractiveness, could, in the long run, become the basis for personal success, quite comparable to training champions.

If we look at the contacts with organizations and individuals outside work, the balance between professionalism and attractiveness could best be demonstrated by the example of a transport company or system. The most important thing for an individual is to get to his/her destination quickly and safely. And no matter how the taxi driver attracts you with a smile and good communication skills, if it is faster, more convenient and cheaper to get to the place by train, you will take the train. The same can be said about many organizations that create the infrastructure of modern life (communications, housing and communal services, local bureaucracy, etc.). It is very agreeable when the ability to bring joy to the client is added to reliable and inexpensive support for quality of life. But if problems emerge in the infrastructure of our lives, we will not hesitate to choose an organization that has an image of an "uncommunicative professional" in comparison to a friendly organization that can fail.

Summing up, one should once again draw attention to the fact that in modern life, attractiveness grows from a secondary quality of an individual to an important one. It is an attraction that determines in many cases our success in professional life. At the same time, professional qualities, even in life outside of work, will never fade into the background. However, the balance between these two groups of characteristics has changed significantly in recent years. Attractiveness is in many ways an innate or unconsciously acquired feature of an individual. Some people like to generate smiles, others like to scare others. It is difficult to determine what has influenced these choices. It is clear that the awareness of the benefits created by attractiveness forces many people to develop this personal quality. And from the various techniques practiced in psychology, this area of human development can become the subject of attention for training centers, employment agencies, human resource managers and many other institutions. In any case, creative approaches in forming attractiveness will be increasingly in demand in a post-industrial society.

References

- Barkov S. A. (2008). *Organization and Market: antagonism or consent?* Moscow: Moscow State University Publishing House.
- Coase R. H. (1937). *The nature of the firm*. *Economica*, 4(16), 386–405.

Schein E. (1969). *Process consultation: Its role in organization development*. Boston: Addison-Wesley Pub. Co.

Weber M. (1977). *On Charisma and Institution Building* (ed. by S. N. Eisenstadt). Chicago: University Press.

Author

Sergey Barkov, Doctor of Sociology, Professor. Head of Economic Sociology and Management Sub-department, Department of Sociology, Lomonosov Moscow State University. His research interests include economic sociology, sociology of institutions and management, and economic behavior of labor market's entities.

Contact: barkserg@live.ru

Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB) als Tanz auf drei Bühnen: Beruf, Laufbahn und Berufung. Ein Blick zurück und nach vorne.

MARC SCHREIBER

Abstract

Die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB) orientiert sich seit ihren Anfängen um 1900 sowohl am Individuum als auch an der Arbeitswelt. Dabei haben sich die Paradigmen der Passung, des lebenslangen Lernens sowie des Life Designs etabliert und bewährt. Für die bevorstehenden Entwicklungen einer möglicherweise disruptiven Arbeitswelt ist das bedingungslose Grundeinkommen zwar ein vielversprechendes, aber aktuell wenig wahrscheinliches Szenario. Trotzdem mündet der Beitrag in eine kurze Diskussion der Rolle der BSLB in einer Welt mit einem bedingungslosen Grundeinkommen.

Since its beginnings around 1900, vocational, academic, and career counseling (BSLB) has been oriented toward both the individual and the world of work. Thereby, the paradigms of vocational guidance, career education, and life design have been established and proven. For the upcoming developments of a potentially disruptive world of work, the unconditional basic income is a promising but currently unlikely scenario. Nevertheless, the paper leads into a brief discussion of the role of BSLB in a world with an unconditional basic income.

1 Einleitung

Digitalisierung und künstliche Intelligenz verändern unsere (Arbeits-)Welt und führen bei Arbeitnehmenden über die gesamte Lebensspanne hinweg zu mehr beruflichen Übergangssituationen. Die Übergänge können selbstbestimmt (z. B. nach dem Abschluss einer Aus- oder Weiterbildung oder bei einem Stellenwechsel) oder von außen vorgegeben sein (z. B. bei einem Stellenverlust). Für die einen sind die Übergänge mit neuen und spannenden Chancen und Herausforderungen verbunden, andere haben mit der Unsicherheit und Unplanbarkeit zu kämpfen, die mit dem stetigen Wandel einhergehen. Die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB) bietet für beide Gruppen hilfreiche Unterstützungsangebote, indem sie Jung und Alt bei der Bewältigung der anstehenden beruflichen Übergänge sowie der Ausgestaltung der beruflichen Identität zur Seite steht.

Sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz werden Beratungsangebote im Bereich der BSLB durch die öffentliche Hand bereitgestellt. In beiden Ländern gibt es dafür auch eine gesetzliche Verankerung: Sowohl in den Sozialgesetzbüchern (SGB) für Deutschland als auch im Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) für die Schweiz wird festgehalten, dass BSLB sowohl durch Information als auch durch persönliche Beratung geschehen soll. Die Umsetzung der entsprechenden Informations- und Beratungsangebote hängt sowohl von den politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen als auch von der Haltung der Beratungsperson ab. Die einen sehen sich eher als Passungsexpertin bzw. -experte und fokussieren in der Beratung auf das Vermitteln von Informationen oder darauf, ihren Klientinnen und Klienten passende Stellen sowie Aus- oder Weiterbildungen zu empfehlen. Die anderen sehen sich eher als Prozessexpertin bzw. -experte. Diese geben keine Empfehlungen ab und vermitteln aufgrund ihrer Haltung auch weniger Informationen. Vielmehr leiten sie ihre Klientinnen und Klienten dazu an, die relevanten Informationen selbst zu recherchieren und Entscheidungen selbstgesteuert zu treffen. Wieder andere sehen sich primär als Konstruktionsexpertin bzw. -experte und ihre Aufgabe darin, Klientinnen und Klienten darin zu unterstützen, ihre berufliche Laufbahn zu reflektieren sowie ihre berufliche Identität auszugestalten.

Im Bereich der BSLB können drei Ansätze dahingehend unterschieden werden, dass sie den Fokus auf unterschiedliche Ebenen legen: erstens die traditionellerweise aus der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie heraus entstandenen Ansätze, welche auf das Individuum fokussieren und Konzepte wie die Ausgestaltung einer beruflichen Identität (Savickas, 2019), das Entwickeln von Ressourcen und Kompetenzen sowie des beruflichen Selbstkonzeptes (Hirschi, 2012; Lent & Brown, 2013; Super, 1990) oder das Identifizieren von Interessen und dazu passenden Berufen (Holland, 1997) adressieren. Zu den individuumsorientierten Ansätzen können auch die klassischen Beratungs- und Therapieansätze, denen in der BSLB eine zentrale Bedeutung zukommt, gezählt werden (z. B. Bamberger, 2015; Ertelt & Schulz, 2019; Nussbeck, 2014). Zweitens Ansätze, die auf der Organisationsebene anknüpfen und die Laufbahnentwicklung im Organisationskontext beleuchten (z. B. Arthur, 1994, 2014; Baruch, 2006; Briscoe & Hall, 2006; Hall & Moss, 1998). Diese Ansätze haben häufig einen arbeits- und organisationspsychologischen oder betriebswirtschaftlichen Fokus. Drittens Ansätze, welche den Fokus neben dem Individuum zusätzlich auf kulturelle, gesellschaftliche und politische Prozesse sowie Themen wie die soziale Gerechtigkeit legen (z. B. Arulmani, 2014; Blustein, 2011; Blustein et al., 2019; Blustein et al., 2015; Duffy et al., 2016; Hooley et al., 2019; Patton & McMahon, 2006; Sultana, 2014). Dabei werden häufig volkswirtschaftliche, soziologische und politikwissenschaftliche Überlegungen einbezogen.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich die Rolle der BSLB beleuchten und reflektieren. Dabei spielen sowohl psychologische als auch gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen eine zentrale Rolle. Gemäß Savickas (2012, 2019) tanzen Beratungspersonen seit dem Beginn der BSLB um 1900 auf drei Bühnen, nämlich

derjenigen des Berufes, der Laufbahn und der Berufung. Die Paradigmen wirksamer Beratung, welche den drei Bühnen zugrunde liegen, werde ich in der Folge kurz erläutern (Blick zurück). Danach werde ich den Blick nach vorne richten und Bezug nehmen zu möglichen künftigen gesellschaftlichen Entwicklungen und deren Auswirkung auf die Arbeitswelt sowie mögliche zukünftige Rollen der BSLB. Abschließend werde ich mit einem Fazit und dabei auf meine persönlichen Bezugspunkte zum Jubilar eingehen.

2 Blick zurück – Passung, lebenslanges Lernen und Life Design

Savickas (2012, 2015; s. auch Schreiber, 2020) unterscheidet in der BSLB zwischen den drei Paradigmen der Passung, des lebenslangen Lernens und des Life Designs. Die Paradigmen beziehen sich auf die Entwicklung der Arbeitswelt während der letzten 150 Jahre (Savickas, 2008; Savickas & Baker, 2005; Savickas & Savickas, 2019) und fokussieren in Abhängigkeit dieser Entwicklung auf unterschiedliche Aufgaben und Rollen, die sowohl den Beratungspersonen als auch den Klientinnen und Klienten in der BSLB zugeschrieben werden.

Tabelle 1 beinhaltet einen Überblick über die drei Paradigmen der BSLB mit Bezug zu den relevanten Quellen. Der Überblick umfasst die zeitliche Entwicklung der Arbeitswelt (BMAS, 2015), die für die Praxis der BSLB zentralen Themen (Savickas, 2013; Wrzesniewski et al., 1997) sowie die drei Perspektiven Beratungsperson (Savickas, 2015a), Klientin bzw. Klient (McAdams, 2013, 2015; Savickas, 2015a, 2015b, 2019; Schreiber, 2020) und Unternehmung (Baruch, 2004, 2006).

Im Grünbuch des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS, 2015) werden vier industrielle Revolutionen beschrieben, welche die Arbeitswelt geprägt haben: Arbeiten 1.0 umfasst den Beginn der Industriegesellschaft unter Einbezug der Dampfkraft gegen Ende des 18. Jh., während Arbeiten 2.0 mit der Elektrizität sowie dem Beginn der Massenproduktion und des Wohlfahrtsstaates gegen Ende des 19. Jh. einhergeht. Arbeiten 3.0 beinhaltet die Elektronik, die damit verbundene Digitalisierung und Globalisierung sowie die soziale Marktwirtschaft, welche sich allesamt in der zweiten Hälfte des 20. Jh. etabliert haben. Arbeiten 4.0 schließlich wird stark getrieben durch die sich seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts immer stärker verbreitende künstliche Intelligenz sowie die zunehmende Verschmelzung von Mensch und Maschine (Robotik). Gemäß oben erwähntem Grünbuch (BMAS, 2015) wird dadurch ein neuer sozialer Kompromiss nötig. Auf diesen Punkt werde ich im Kapitel „Blick nach vorne“ nochmals zurückkommen.

Institutionalisierte BSLB, die sich ab dem Beginn des 20. Jahrhunderts – also im Kontext von Arbeiten 2.0 – entwickelt hat, ist interdisziplinär ausgerichtet und orientiert sich sowohl am Individuum als auch an der Arbeitswelt.

Tabelle 1: Die drei Paradigmen der BSLB im Überblick (Quelle: Eigene Darstellung)

Paradigma (Savickas, 2015a)	Passung (<i>vocational guidance</i>)	Lebenslanges Lernen (<i>career development</i>)	Life Design (<i>life designing</i>)
Industrielle Revolutionen gemäß BMAS (2015)	Arbeiten 2.0 (Ende 19. Jh.)	Arbeiten 3.0 (Mitte 20. Jh.)	Arbeiten 4.0 (Anfang 21. Jh.)
Zentrale Themen in der BSLB (Savickas, 2013; Wrzesniewski et al., 1997)	Beruf (<i>job</i>) und Passung (<i>matching</i>); Lohnabrechnung (<i>paycheck</i>)	Laufbahn (<i>career</i>) und Bewältigung (<i>managing</i>); Lebenslauf (CV)	Berufung (<i>calling</i>) und Sinnhaftigkeit (<i>meaning</i>); Lebensaufgabe (<i>quest</i>)
Perspektive Beratungsperson (Savickas, 2015a)	Passungsexpertin/-experte (<i>guiding, advising, placing</i>)	Prozessexpertin/-experte (<i>educating, coaching, facilitating, psychological counseling</i>)	Konstruktionsexpertin/-experte (<i>designing, healing</i>)
Perspektive Klientin/Klient (McAdams, 2013, 2015; Savickas, 2015a, 2015b, 2019; Schreiber, 2020)	Akteur*in: Eigenschaften und Werte Fragestellung: Was für ein Beruf passt zu mir?	Agent*in: Adaptabilität und Ziele Fragestellung: Wie erreiche ich meine beruflichen Ziele?	Autor*in: Reflexivität und Identität Fragestellung: Wie gestalte ich meine berufliche Identität?
Perspektive Unternehmung (Baruch, 2004, 2006)	Arbeitsplatzsicherheit (<i>job security</i>)	Arbeitsmarktfähigkeit (<i>employability</i>)	–

Obwohl die Paradigmen wirksamer Beratung verschiedenen industriellen Revolutionen zugeordnet sind, soll damit nicht zum Ausdruck gebracht werden, dass heute nur noch das Paradigma des Life Designs von Relevanz ist. Die Arbeitswelt gestaltet sich genauso wie die Fragestellungen der Klientinnen und Klienten je nach Branche und Region sehr unterschiedlich. Deshalb spielen im heutigen Beratungskontext alle drei Paradigmen eine wichtige Rolle (Savickas, 2019). Im Paradigma der Passung sieht sich die Beratungsperson vorwiegend als Passungsexpertin bzw. -experte, welche Klientinnen und Klienten konkrete *Berufe* vorschlägt und dabei auf psychometrisch validierte Fragebogen zurückgreift, während sich Beratungspersonen im Paradigma des lebenslangen Lernens eher als Prozessexpertinnen und -experten sehen, welche ihre Klientinnen und Klienten coachen, damit diese ihre Ziele erreichen können. Dabei wird der Fokus auf eine „erfolgreiche“ *Laufbahn* sowie die Förderung der dafür nötigen Laufbahngestaltungskompetenzen (Neary et al., 2015; Neary & Hooley, 2016) sowie der Laufbahn-Adaptabilität (Savickas, 1997) gelegt. Im Paradigma des Life Designs sieht sich die Beratungsperson als Konstruktionsexpertin bzw. -experte in dem Sinne, dass sie Klientinnen und Klienten in der Beratung einen sozialen Raum für die Ausgestaltung der beruflichen Identität zur Verfügung stellt. In diesem Prozess geht es für die Klientinnen und Klienten um die proaktive Gestaltung der (beruflichen) Zukunft mit dem Ziel, ein sinnstiftendes berufliches Narrativ sowie die damit verbundene *Beru-*

fung zu finden. Savickas (2019, 2020) spricht von der prospektiven Reflexivität, die für die Ausgestaltung der beruflichen Identität wichtig ist.

Mit den drei Paradigmen steht der BSLB eine breite Palette an Ansätzen und konkreten Methoden für die Begleitung der unterschiedlichen Übergangssituationen ihrer Klientinnen und Klienten zur Verfügung (McMahon & Watson, 2015; Schreiber, 2020).

Im Gegensatz zum Grünbuch des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS, 2015) gehen Brynjolfsson & McAfee (2014) nicht von vier, sondern von zwei industriellen Revolutionen mit maßgeblichem Einfluss auf die Arbeitswelt aus. Für sie läutete die Nutzung der Dampfkraft gegen Ende des 18. Jahrhunderts die erste industrielle Revolution ein. Dabei wurde die menschliche Muskelkraft durch die Dampfkraft ersetzt und der Anfang der Industriegesellschaft eingeläutet. Sowohl die Massenproduktion als auch Eisenbahnen als Transport- und Fortbewegungsmittel haben sich in der Folge entwickelt. Gemäß Precht (2020a) hat diese Entwicklung zur bürgerlichen Lohnarbeits- und Leistungsgesellschaft sowie zur parlamentarischen Demokratie mit Volksparteien anstelle einer Vorherrschaft von Kirche und Adel geführt. Neben der parlamentarischen Demokratie als gesellschaftliche Ordnung hat sich nach dem 2. Weltkrieg in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch die soziale Marktwirtschaft mit einem über weite Strecken global verlaufenden Handel von Gütern und Dienstleistungen als Wirtschaftsordnung und sozialer Kompromiss etabliert.

Aktuell befinden wir uns gemäß Brynjolfsson & McAfee (2014) mitten in der zweiten industriellen Revolution, in welcher die menschliche Geisteskraft aufgrund von künstlicher Intelligenz und Robotik zunehmend durch Computer und Roboter ersetzt wird. Analog zur Dampfkraft wird auch diese zweite industrielle Revolution – nach anfänglichen Anlaufschwierigkeiten, die auf den fehlenden unmittelbaren Praxistransfer zurückzuführen sind – die wirtschaftliche Ordnung als Ganzes disruptiv verändern (McAfee & Brynjolfsson, 2017).

Der Unterschied zwischen einer eher kontinuierlichen und einer disruptiven Entwicklung kann mithilfe der sich entwickelnden Berufsbilder veranschaulicht werden. Durch die Digitalisierung (Arbeit 3.0) hat sich beispielsweise eine eher kontinuierliche Entwicklung von dem/der Schriftsetzer*in zum/zur Mediengestalter*in Digital und Print (in der Schweiz: Polygraf*in) vollzogen. Während Schriftsetzer*innen Texte noch mit Setzkasten und Bleisatzlettern von Hand gestaltet haben, bearbeiten Mediengestalter*innen Digital und Print sowohl Texte als auch Bilder primär am Computer. Der Beruf hat sich von einer handwerklichen Ausrichtung hin zu einem Computerberuf mit kreativer Ausrichtung entwickelt. Diese Entwicklung hat dazu geführt, dass das heutige Berufsbild im Vergleich zu früher Personen mit anderen beruflichen Interessen anspricht. Dennoch kann man von einer kontinuierlichen Entwicklung sprechen, weil das neue Berufsbild mit Blick auf die Anforderungen für viele Schriftsetzer*innen – sofern sie das wollten – durch Kompetenzentwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens erreichbar und bewältigbar war.

Aufgrund der zunehmenden Wichtigkeit von Algorithmen der künstlichen Intelligenz sowie Robotik (Arbeiten 4.0) verändern sich viele Berufsbilder in der heutigen Zeit disruptiv. Das zeigt sich zum einen darin, dass zahlreiche neu entstandene Berufe wie Big Data Scientist*in oder Robotik-Ingenieur*in für viele Arbeitnehmer*innen aufgrund der Anforderungen, welche fast ausschließlich einen Hochschulabschluss beinhalten, durch Kompetenzentwicklung nur sehr schwer oder überhaupt nicht mehr erreichbar sind. Zum anderen geht die disruptive Entwicklung damit einher, dass verschiedene Berufe durch Computer oder Roboter ganz ersetzt werden. Die Automatisierung bestimmter Tätigkeiten stellt aufgrund der drohenden Arbeitslosigkeit zwar eine Gefahr dar, kann bei Tätigkeiten, die mit physischen Gefahren einhergehen (z. B. auf Baustellen) oder die für viele Menschen weniger attraktiv sind (z. B. Reinigung), aber auch als große Entlastung und deshalb als Chance betrachtet werden.

3 Blick nach vorne – Grundeinkommen und Beratung für ein gelingendes Leben?

Mithilfe der Website Job-Futuromat¹ (IAB, 2019), einer Initiative der ARD in Kooperation mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sowie der Bundesagentur für Arbeit (Dengler & Matthes, 2018) kann prognostiziert werden, inwiefern die Tätigkeiten eines Berufes bereits heute durch einen Roboter übernommen werden können. Bei dem/der Berufsberater*in liegt die Prognose bei 33 % der Tätigkeiten, während sie bei dem/der Kassierer*in (Banken) bei 75 % liegt. Noch etwas weiter auseinander liegen die Automatisierungswahrscheinlichkeiten der beiden Berufe, wenn man den Blick in die Zukunft richtet. In einem Projekt der Süddeutschen Zeitung zur Zukunft der Arbeit² (Süddeutsche.de, 2019) wird eine Prognose bezüglich der Automatisierungswahrscheinlichkeit einzelner Berufe für die kommenden 20 Jahre in Deutschland gemacht (s. dazu auch Bowles, 2014; Frey & Osborne, 2013). Während die Prognose für den/die Bildungs- und Berufsberater*in bei niedrigen 9 % liegt, wird die Automatisierung des Berufes für den/die Kassierer*in mit einer Wahrscheinlichkeit von 98 % als praktisch gegeben betrachtet.

In einer (Arbeits-)Welt, in der Disruption jederzeit möglich ist und in der die neu entstehenden Berufe aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen nicht von denjenigen übernommen werden können, deren Arbeitsplätze der Automatisierung zum Opfer fallen, stellen sowohl Arbeitslosigkeit (für die Arbeitnehmer*innen) als auch Fachkräftemangel (für die Arbeitgeber*innen) eine Herausforderung dar. Aus einer auf das Individuum bezogenen psychologischen Perspektive der BSLB betrachtet (s. Tab. 1) sollten im Zusammenhang mit der Automatisierung aber nicht nur die von der Arbeitswelt geforderten Eigenschaften und Kompetenzen in den Vordergrund

¹ <https://job-futuromat.iab.de/>

² <http://gfx.sueddeutsche.de/pages/automatisierung/>

gestellt werden. Vielmehr sollte der Fokus auch darauf gelegt werden, inwiefern die neue (Arbeits-)Welt für die Arbeitnehmer*innen sowohl interessant und erstrebenswert als auch sinn- und identitätsstiftend ist.

Auf der gesellschaftlichen Ebene stellt sich die Frage, wie ein nachhaltiger sozialer Kompromiss aussehen kann (BMAS, 2015). Sandel (2020) blickt sehr kritisch auf die meritokratisch ausgerichtete Gesellschaft, die sich in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt hat und in welcher der berufliche Erfolg (Lohn und Leistung) einseitig auf Intelligenz, Talent sowie Aus- und Weiterbildung zurückgeführt wird. Er hält fest, dass Einkommen und Vermögen in meritokratischen Gesellschaften wie den USA oder Europa sehr ungleich verteilt und die Durchlässigkeit bezüglich des sozioökonomischen Status gering geblieben sind. So hat der familiäre Hintergrund genauso wie in einer aristokratischen Gesellschaft einen maßgeblichen Einfluss auf die Bildungsabschlüsse und den beruflichen Erfolg. Die „Fehlzuschreibung“ des beruflichen Erfolges auf Intelligenz und Talent führt im unerbittlichen meritokratischen Wettbewerb bei den Verlierenden zu einer Ohnmacht und zu einem großen Frustpotenzial. Daraus wiederum resultiert gemäß Sandel (2020) ein gesellschaftliches Spannungsfeld, welches es zu adressieren gilt.

Als vielversprechenden Vorschlag für einen neuen sozialen Kompromiss wird von verschiedenen Seiten das bedingungslose Grundeinkommen diskutiert (z. B. BMAS, 2017). Varoufakis (2017, 2020; s. auch Tanner, 2017) kommt zum Schluss, dass das Grundeinkommen ein fester Bestandteil einer (post-)kapitalistischen Wirtschaftsordnung sein wird. Die Produktions-, Finanz- und als Folge davon auch die Arbeitsmärkte gestalten sich insbesondere in Krisenzeiten volatil und äußerst fragil und wären ohne staatliche Stützhilfen nicht nachhaltig überlebensfähig. Das wird uns nicht erst durch die COVID-19-Pandemie vor Augen geführt. Wir haben das bereits 2000 beim Platzen der Dotcom-Blase sowie 2007 beim Platzen der Immobilienblase in den USA und der darauffolgenden Finanzkrise erlebt. Varoufakis (2017) geht so weit, dass er den Kapitalismus (mit der Finanzkrise 2008) genauso wie den Sozialismus (mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion 1991) als gescheitert betrachtet. Er geht davon aus, dass die Kaufkraft der breiten Bevölkerung in einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung nur noch mithilfe eines bedingungslosen Grundeinkommens aufrechterhalten werden kann. Die Kaufkraft der breiten Bevölkerung wiederum ist unabdingbar für den Konsum von Produkten und Dienstleistungen.

Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Precht (2020a, 2020b). Er postuliert, dass künstliche Intelligenz und Robotik, verbunden mit der demografischen Entwicklung in Richtung einer immer älteren Bevölkerung, dazu führen werden, dass die arbeitstätige Bevölkerung über das Besteuern der Arbeit nicht mehr für die nicht oder nicht mehr Arbeitstätigen aufkommen kann. Als Lösung sieht auch er das bedingungslose Grundeinkommen, welches durch ein Besteuern aller Finanztransaktionen sowie durch Umweltsteuern finanziert werden könnte (Precht, 2020b). Eine Veränderung in Richtung des bedingungslosen Grundeinkommens würde die bürgerliche Lohnarbeits- und Leistungsgesellschaft radikal verändern und Platz für neue Formen des gesellschaftlichen Zusammenwirkens schaffen (Hornemann & Steuernagel,

2017). Gerade die hohe Bedeutung sowie die Verknüpfung von Lohn und Leistung in unserer Gesellschaft dürften neben den offenen und sehr kontrovers diskutierten Fragen bezüglich der Bedingungslosigkeit, der Höhe, der Finanzierung sowie der konkreten Umsetzung die Hauptgründe dafür sein, weshalb das bedingungslose Grundeinkommen aktuell gesellschaftlich und politisch nicht mehrheitsfähig ist. Das hat sich in der Schweiz – eines der ersten Länder, welches das bedingungslose Grundeinkommen auf nationaler Ebene zur Abstimmung brachte – gezeigt: Das Schweizer Volk hat die Initiative im Juni 2016 deutlich abgelehnt.

Obwohl nicht davon auszugehen ist, dass sich das bedingungslose Grundeinkommen unmittelbar durchsetzen wird, möchte ich im Sinne eines kurzen Gedankenspiels mögliche Auswirkungen eines bedingungslosen Grundeinkommens auf die BSLB skizzieren. Dabei gehe ich von einem bedingungslosen Grundeinkommen aus, welches den Lebensunterhalt einer Person sicherstellt und dadurch auch ein Leben ohne Lohnarbeit ermöglichen würde. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sich die öffentliche Verwaltung, insbesondere die Bereiche Sozialhilfe und -versicherungen (z. B. Arbeitslosenversicherung), stark verändern würde und dass einzelne Gefäße durch das bedingungslose Grundeinkommen mindestens teilweise abgelöst werden könnten. Im Falle der BSLB könnte sich die Frage stellen, ob sie weiterhin durch die öffentliche Hand bereitgestellt werden soll. Viel wichtiger als diese Frage erscheint es mir jedoch, auf die weiterhin zentrale Rolle der BSLB bei der Unterstützung der (beruflichen) Identitätsentwicklung hinzuweisen. Denkbar ist, dass sich der Beratungsfokus von der gelingenden beruflichen Entwicklung auf das gelingende Leben ausweiten würde.

In der heutigen Lohnarbeits- und Leistungsgesellschaft stehen Klientinnen und Klienten im Falle einer Arbeitslosigkeit stark unter Druck, den Wiedereinstieg in das Arbeitsleben innert kurzer Frist zu schaffen, weil sonst früher oder später sowohl der finanzielle als auch der soziale Abstieg drohen. Damit einher gehen eine Stigmatisierung und unter Umständen ein großer psychologischer Leidensdruck. Dabei ist zu beachten, dass der Leidensdruck aufgrund des ständigen Strebens nach „mehr“ auch für Personen, die sich erfolgreich im Arbeitsmarkt bewegen – den sogenannten Gewinnerinnen und Gewinnern im meritokratischen Wettbewerb –, sehr hoch sein kann (Sandel, 2020). So finden sich viele Arbeitnehmer*innen in einem Hamsterrad wieder, mit den bekannten Folgen fürs Individuum (z. B. Stress, Unzufriedenheit oder gar Burnout) sowie für die im Gesundheitswesen anfallenden Kosten.

Ein bedingungsloses Grundeinkommen könnte diesem etablierten und in der Gesellschaft verankerten Mechanismus stark entgegenwirken, weil es durch die finanzielle Absicherung auch längere oder wiederkehrende Neuorientierungsphasen ohne Rechtfertigungszwang möglich macht. Des Weiteren würde der Zwang zum Erwerbseinkommen wegfallen und Arbeitnehmenden ermöglichen, Minijobs oder prekäre Anstellungsverhältnisse (Blustein et al., 2019) abzulehnen oder auch einfach aus dem oben skizzierten Hamsterrad auszusteigen. Das bedingungslose Grundeinkommen könnte so die Basis für einen neuen sozialen Kompromiss darstellen. Dieser würde den gesamten Arbeitsmarkt disruptiv verändern und die Ausgangslage insbe-

sondere für Personen in den Niedriglohnbereichen verbessern, eventuell sogar mit der Folge, dass in den entsprechenden Berufsfeldern oder Branchen die Löhne ansteigen würden. Gerade diese Verbesserung der Situation für Personen mit niedrigen Einkommen könnte der sozialen Marktwirtschaft die für das Weiterbestehen nötige Stabilität geben.

Psychologisch betrachtet würde das bedingungslose Grundeinkommen einen Paradigmenwechsel mit sich bringen, der weg vom Erwerbseinkommen als einzigem Lebensentwurf (nebst Erbschaft) für ein gelingendes Leben führt. Mit Blick auf die drei Paradigmen der BSLB könnte jeder Mensch seine Identität auf eine für ihn stimmige Kombination aus passenden beruflichen Tätigkeiten (Passung), erstrebenswerten beruflichen Laufbahnen (Lebenslanges Lernen) und einer sinnstiftenden beruflichen Narration (Life Design) aufbauen (s. Tab. 1). Zudem würde ein großer Spielraum entstehen, die Frage nach dem gelingenden Leben nebst der Arbeit auch auf andere Lebensbereiche (z. B. Familie, Freizeit, Spiritualität) sowie Engagements außerhalb der Lohnarbeit (z. B. Freiwilligen- und Familienarbeit) abzustützen.

Für die BSLB könnte dies bedeuten, dass sich die Fragestellungen der Klientinnen und Klienten zum einen weiterhin auf passende Berufe, erstrebenswerte berufliche Ziele sowie die aktive Ausgestaltung der beruflichen Identität beziehen. Zum anderen könnten in der BSLB vermehrt Fragestellungen zur sinnvollen Gestaltung des Lebensalltages, zur positiven Aktivierung sowie zum Wohlbefinden adressiert werden. Somit könnte sich die BSLB wie bereits erwähnt hin zu einer Beratung und Begleitung für ein gelingendes Leben entwickeln.

4 Fazit

BSLB orientiert sich seit 1900 erfolgreich sowohl am Individuum als auch an der Arbeitswelt. Auch wenn die disruptiven Entwicklungen im Zusammenhang mit der künstlichen Intelligenz und der Robotik noch nicht vollständig absehbar sind, kann davon ausgegangen, dass die BSLB mit den bestehenden Methoden, welche sich aus den drei Paradigmen der Passung, des Lebenslanges Lernens sowie des Life Designs entwickelt haben, gut gerüstet ist für die Zukunft. Sollte der Beratungsfokus in der BSLB künftig vermehrt auch Lebensbereiche außerhalb des Berufes betreffen, so wird dabei den klassischen Beratungsansätzen eine zentrale Bedeutung zukommen. Diese werden im Handbuch Beratungskompetenz, das Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt gemeinsam mit Prof. Dr. William E. Schulz bereits in der vierten Auflage herausgibt, sehr praxisbezogen beschrieben. Über dieses Standardwerk für angehende Beratungspersonen bin ich als Weiterbildungsstudent bereits im letzten Jahrtausend zum ersten Mal mit dem Jubilar in Kontakt gekommen. Heute nutze ich das Handbuch Beratungskompetenz (Ertelt & Schulz, 2019), das sich unter anderem durch viele hilfreiche Praxisübungen auszeichnet, als Dozent. Inzwischen durfte ich Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt an zahlreichen internationalen Konferenzen persönlich kennen- und

schätzen lernen und dabei von ihm viel über die Entwicklung der BSLB in Deutschland, der Schweiz sowie im gesamten internationalen Kontext lernen.

Literatur

- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295–306. Doi.org/10.5465/AMR.1998.192975
- Arthur, M. B. (2014). The boundaryless career at 20: Where do we stand, and where can we go? *Career Development International*, 19, 627–640. Doi.org/10.1108/CDI-05-2014-0068
- Arulmani, G. (2014). The cultural preparation process model and career development. In G. Arulmani; A. J. Bakshi; F. T. L. Leong & A. G. Watts (Hrsg.), *Handbook of career development. International perspectives*. (S. 81–103). Berlin: Springer. Doi.org/10.1007/978-1-4614-9460-7
- Bamberger, G. G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Baruch, Y. (2004). Transforming careers: From linear to multidirectional career paths. Organizational and individual perspectives. *Career Development International*, 9(1), 58–73. Doi.org/10.1108/13620430410518147
- Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review*, 16(2), 125–138. Doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.002
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 1–17. Doi.org/10.1016/j.jvb.2010.10.004
- Blustein, D. L.; Kenny, M. E.; Di Fabio, A. & Guichard, J. (2019). Expanding the Impact of the Psychology of Working: Engaging Psychology in the Struggle for Decent Work and Human Rights. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 3–28. Doi.org/10.1177/1069072718774002
- Blustein, D. L.; Kozan, S.; Connors-Kellgren, A. & Rand, B. (2015). Social class and career intervention. In P. J. Hartung; M. L. Savickas & W. B. Walsh (Hrsg.), *APA handbook of career intervention: Vol. 1. Foundations* (S. 243–257). American Psychological Association. Doi.org/10.1037/14438–000
- BMAS (2015). *Grünbuch Arbeiten 4.0*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. www.arbeitenviernull.de
- BMAS (2017). *Weissbuch Arbeiten 4.0*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. www.arbeitenviernull.de
- Bowles, J. (2014). *The computerisation of European jobs*. Bruegel. <http://bruegel.org/2014/07/the-computerisation-of-european-jobs/>
- Briscoe, J. P. & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 4–18. Doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.002
- Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2014). *The second machine age. Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. New York: W. W. Norton & Company.

- Dengler, K. & Matthes, B. (2018). *Substituierbarkeitspotenziale von Berufen – Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt*. IAB-Kurzbericht. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit. <http://doku.iab.de/kurzber/2018/kb0418.pdf>
- Duffy, R. D.; Blustein, D. L.; Diemer, M. A. & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127–148. Doi.org/10.4324/9780203935477
- Ertelt, B.-J. & Schulz, W. E. (2019). *Handbuch Beratungskompetenz. Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf* (4. Aufl.). Wiesbaden: SpringerGabler. Doi.org/10.1007/978-3-658-24157-5
- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2013). *The Future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?* Oxford University. <http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/publications/view/1314>
- Hall, D. T. & Moss, J. E. (1998). The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics*, 26(3), 22–37. Doi.org/10.1016/S0090-2616(98)90012-2
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: an integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 369–383. Doi.org/10.1080/03069885.2012.700506
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.
- Hooley, T.; Sultana, R. G. & Thomsen, R. (Hrsg.). (2019). *Career guidance for social justice: contesting neoliberalism*. London: Routledge.
- Hornemann, B. & Steuernagel, A. (Hrsg.) (2017). *Sozialrevolution!* Frankfurt: Campus Verlag.
- IAB (2019). *Job-Futuromat*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit. <https://job-futuromat.iab.de/>
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. Doi.org/10.1037/a0033446
- McAdams, D. P. (2013). The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 272–295. Doi.org/10.1177/1745691612464657
- McAdams, D. P. (2015). *The art and science of personality development*. New York: The Guilford Press.
- McAfee, A. & Brynjolfsson, E. (2017). *Machine, platform, crowd: Harnessing our digital future*. New York: W. W. Norton & Company.
- McMahon, M. & Watson, M. (Hrsg.). (2015). *Career assessment: Qualitative approaches*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Neary, S.; Dodd, V. & Hooley, T. (2015). *Understanding career management skills: Findings from the first phase of the CMS Leader Project*. International Centre for Guidance Studies, University of Derby.

- Neary, S. & Hooley, T. (2016). Introducing the LEADER framework for Careers (1.0). International Centre for Guidance Studies, University of Derby. <https://derby.openrepository.com/derby/handle/10545/620563>
- Nussbeck, S. (2014). *Einführung in die Beratungspsychologie* (3. Aufl.). Stuttgart: UTB, Reinhardt.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153–166. [Doi.org/10.1007/s10447-005-9010-1](https://doi.org/10.1007/s10447-005-9010-1)
- Precht, R. D. (2020a). *Künstliche Intelligenz und der Sinn des Lebens*. München: Goldmann Verlag.
- Precht, R. D. (2020b). Richard David Precht Vortrag: Epochenumbruch & politische Verantwortung | 16.10.2019. PRECHT ARCHIV. <https://youtu.be/UQrmNRxjv6I>
- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit. What's become of the common good?* London: Allen Lane.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. [Doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x)
- Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. In J. A. Athanasou & R. van Esbroeck (Hrsg.), *International handbook of career guidance* (S. 97–113). Berlin: Springer. [Doi.org/10.1007/978-3-319-91878-5_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-91878-5_2)
- Savickas, M. L. (2012). The 2012 Leona Tyler Award address: Constructing careers – actors, agents, and authors. *The Counseling Psychologist*, 41, 648–662. [Doi.org/10.1177/0011000012468339](https://doi.org/10.1177/0011000012468339)
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (2. Aufl.) (S. 147–183). Hoboken, New Jersey: Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2015a). Career counseling paradigms: guiding, developing, and designing. In P. J. Hartung; M. L. Savickas & W. B. Walsh (Hrsg.), *APA handbook of career intervention: Vol. 1. Foundations* (S. 129–143). American Psychological Association. [Doi.org/10.1037/14438-000](https://doi.org/10.1037/14438-000)
- Savickas, M. L. (2015b). *Life-design counseling manual*. www.vocopher.com
- Savickas, M. L. (2019). *Career construction theory. Life portraits of attachment, adaptability, and identity*. Mark L. Savickas.
- Savickas, M. L. (2020). Career construction theory and counseling model. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (3. Aufl.) (S. 165–200). Hoboken, New Jersey: Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. & Baker, D. B. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin, and early development. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Hrsg.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (3. Aufl.) (S. 15–50). New Jersey: Erlbaum.
- Savickas, M. L. & Savickas, S. (2019). A history of career counselling. In J. A. Athanasou & H. N. Perera (Hrsg.), *International handbook of career guidance* (2. Aufl.) (S. 25–43). Berlin: Springer.

- Schreiber, M. (2020). *Wegweiser im Lebenslauf*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Süddeutsche.de. (2019). Wie wahrscheinlich ist es, dass ich durch einen Computer ersetzt werde? Süddeutsche Zeitung. <http://gfx.sueddeutsche.de/pages/automatisierung/>
- Sultana, R. G. (2014). Career guidance for social justice in neoliberal times. In G. Arulmani, A. J. Bakshi, F.; T. L. Leong & A. G. Watts (Hrsg.), *Handbook of career development. International perspectives* (S. 317–333). Berlin: Springer. Doi.org/10.1007/978-1-4614-9460-7
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2. Aufl.) (S. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tanner, M. D. (2017). Wohlfahrt oder Eigenverantwortung? Das bedingungslose Grundeinkommen aus liberaler Sicht. In B. Hornemann & A. Steuernagel (Hrsg.), *Sozialrevolution!* (S. 111–132). Frankfurt: Campus Verlag.
- Varoufakis, Y. (2017). Kapitalismus und Freiheit. Warum der Kapitalismus ein Grundeinkommen erforderlich macht. In B. Hornemann & A. Steuernagel (Hrsg.), *Sozialrevolution!* (S. 101–110). Frankfurt: Campus Verlag.
- Varoufakis, Y. (2020). *Another now. Despatches from an alternative present*. London: The Bodley Head.
- Wrzesniewski, A.; McCauley, C.; Rozin, P. & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 33(31), 21–33.

Autor

Marc Schreiber, Prof. Dr., Professor für Laufbahn- und Persönlichkeitspsychologie am Institut für Angewandte Psychologie der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Seine Schwerpunkte in Weiterbildung und Forschung liegen in den Bereichen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung in der Arbeitswelt 4.0, Laufbahn- und Persönlichkeitspsychologie sowie qualitative (narrative) und quantitative Diagnostik. Kontakt: scri@zhaw.ch

Mentoring in the process of education: the need for a personalistic approach

DOROTA KORNAS-BIELA

Abstract

Die in dieser Studie enthaltenen Überlegungen zum Problem des Mentorings in der Bildung wurden durch die Erfahrung formeller und informeller Treffen mit Professor Bernd-Joachim Ertelt inspiriert, der ein langjähriger Gastdozent am Institut für Psychologie, am Institut für Pädagogik und am Institut für Soziologie an der Katholischen Universität Johannes Paul II. in Lublin (Polen) war.

The reflections contained in this study, on the problem of mentoring in education, were inspired by the experience of formal and informal meetings with Professor Bernd-Joachim Ertelt, who was a long-term visiting lecturer at the Institute of Psychology, the Institute of Pedagogy and the Institute of Sociology at the John Paul II Catholic University of Lublin in Lublin (Poland).¹

1 What is education?

The word “education” is derived from the following Latin words as follows: *educare* – to raise, to bring up, *educatum* – to train, *educere* – to draw out, *educio* – “e” meaning “out of” and “duco” meaning “to lead”, “to lead out”. In Polish, there are two distinct words and thus separate concepts of *educatum* (training, instruction) and *educare* (upbringing), while in English, both of these phenomena tend to be referred to as education. *Educere* and *educio* are connected with both *educatum* and *educare*, respectively; while *educatum* refers to education as leading to a higher level of intelligence, knowledge and competence, *educare* refers to increasing emotional, social and moral development and acquiring important virtues that promote good behavior.

¹ His knowledge and personality made these meetings a mentoring opportunity, with mutual sharing of knowledge and experience, advice, concrete support, professional and collegial assistance. Many meetings were strictly scientific debates. However, there were also many less formal and even completely informal social meetings. Faculty and students drew much from all these visits, not just scientific knowledge and practical professional and life experience, but also human values such as mutual respect, kindness, the joy of common moments, friendship and cooperation. These conversations about life and about what is most important in it – spirituality – have left a permanent mark in our hearts. Feasting together in restaurants, but also at dinners in a home atmosphere, telling life stories, chatting, joking, fireside singing – demonstrated Professor Achim Ertelt to be someone gifted with great knowledge, a beautiful character and most importantly – the wisdom of the heart, simply put – a good and wise man. With this short article about mentoring in education, I would like to thank Professor Ertelt for sharing with us his great mind and heart.

Therefore, in distinguishing between the two terms, it should be emphasized that education (which is dealt with by didactics) aims at transferring and acquiring knowledge, skills and competencies. It is related to teaching and learning processes (institutional and non-institutional) and is mainly oriented towards the cognitive sphere. Upbringing is the influence of man on man (conscious and unconscious, planned and spontaneous, rational and emotional) mainly in the sphere of mental experiences, patterns of conduct, moral norms and codes of culture (Kornas-Biela, 2020, pp. 277–278). In this process of education and upbringing, parents, educators, the elderly and experienced professionals in the field all take part. Some of them become mentors for their pupils, students and attendees of educational meetings (e. g. post-graduate studies, specialized studies, courses, workshops).

2 Who is a mentor?

The word “mentor” itself comes from Greek mythology and is present in the Ancient Greek epic poem *The Odyssey* (which dates back ca. 3000 years). Mentor was a trusted friend of Odysseus, to whom he commissioned the care of his son Telemachus before going off to fight in the Trojan War. For many years, Mentor took care of and supported Odysseus’ son faithfully and with devotion; he protected and motivated him, aroused his self-confidence, gave him advice, led him through difficulties and helped him develop his abilities. And so it is, that someone who helps someone in a similar way at some stage of their lives is called a mentor today.

Through the annals of human history, there have been many mentors. Few of them have become famous,² but progress in human history has been based on mentoring because the process of an individual’s growth and education requires mentors who lead them through life. One can quote Bernard of Chartres (c. 1060-ok. 1125): “we are like dwarves who climb on the shoulders of the giants to see more of them and reach further with our eyesight, not because of our eyesight or body height, but because we climb up and rise to the height of the giants” (Świeżawski, 2000, p. 487). It was, however, the “giants” as mentors who allowed their shoulders to be climbed on, so the “dwarves” could become the next “giants” bringing about the progress of mankind in various fields of science, technology, art and spirituality.

Contemporarily, the mentor is the wise adviser, the teacher, the guide, the leader, but also the tutor who can be trusted. A mentor is often the most important person or expert in a given field, branch, or company. The mentor has a great deal of knowledge and high competences and is a model for the mentee. Mentoring is a form of leadership in education, the workplace and business.

2 Well-known mentoring relationships in history were, for example, Socrates as mentor to Plato; Robespierre the mentor of Napoleon; George Mason, mentor to Thomas Jefferson; Mahatma Gandhi, mentor for Rev. Martin Luther King.

3 What is mentoring in education?

Mentoring in education may relate to a teacher starting his or her job as well as a student for whom a mentor may be a teacher, a volunteer mentor, or a professional mentor. The mentor for a student can be an adult or a peer. Mentoring – of various types, with different conceptual bases, programs and executives – has become a burgeoning field in social sciences, especially in psychology and pedagogy. It is impossible to make even a cursory review of the literature in this field.

Mentoring is a form of effective training and learning, recognized as very supportive and enabling. It is also the relationship formed with someone who has achieved significant success in a given area. A mentor is a person who is more experienced in life and work, has gained some mentoring skills during training, meets certain personality criteria and helps the mentee on their path of development. He or she is a companion on this path, which has obstacles that the mentor has already overcome. A mentor can be chosen by the mentee or can be assigned to him/her when the mentee takes on a new function and needs an introduction to a new role. Contact with a mentor who has successfully faced similar challenges is invaluable. It is about mentoring the mentee during the development of competencies, so it is not only about transferring knowledge and skills, answering questions and giving advice, but also about helping to shape personal and professional development.

It should be noted that mentoring is not based on a model of countering deficits, but “in the spirit of educational development, seeing it as enhancement and improvement, refining skills and developing new ones, would be a more caring and positive way of approaching mentoring.” (Wisker et al., 2013, p. 11). Mentoring is not a form of social engineering, nor is it intended to lead to conformism, but to the personal and professional development of both participants in this relationship.

There are various forms of mentoring in the education system, e. g. teacher-pupil or a small group of pupils, peer-group mentoring (e. g. Pennanen et al., 2020), mentoring to students in the teaching profession³ or an experienced teacher mentoring to a novice teacher (eg. Iancu-Haddad & Oplatka, 2009; Aspfors & Fransson, 2015).

The mission of the above-mentioned forms of mentoring is to improve the professional and personal growth of newly graduated teachers, by providing assistance, support, guidance and challenges and to create development opportunities for the mentoring teachers. A mentoring program for new teachers is a critical component of the induction of new teachers into the profession. It makes necessary connections between theory and practice and supports their professional and personal growth.⁴ Mentoring is not expensive because it is based on the internal resources of a person,

3 In Poland, future teachers have internships in each year of their studies. As part of the obligatory internship, each student in an educational institution is assigned to a teacher working there, officially called a mentor, who helps future teachers to enter their new professional role.

4 This is the definition of teacher mentoring developed by the team of KUL employees (including the author of this article) who participated in the International Project “Promoting Mentors Work in Education – PROMENTORS” financed by the Erasmus+ KA2 – Cooperation for innovation and the exchange of good practices – Capacity Building in the Field of Higher Education, which aims to improve the quality of teacher education in Israel.

institution or organization. It can also be run one-on-one, in a small group of 1–2 mentors with one or several or a group of teachers. Tom Meyer argues that research based on using observations and interviews leads to the conclusion that “novice teachers could benefit from belonging to a learning community. Learning communities are groups of teachers who voluntarily gather for the purpose of learning about teaching and learning.” (Meyer, 2002).

Mentoring can also be carried out as part of the student training of future teachers.⁵ The provision by students of teacher training services, such as counseling for young people, is a very important part of their formation on the way to being a teacher (Lo, 2019). Participation in youth mentoring programs by students has a long-term effect on their lives. Research on 337 Israelis, carried out during a 5 to 10 year period after becoming a student mentor, has shown that the high evaluation of mentoring and its quality, was positively correlated with their later attitudes of civic involvement and activism. Former mentors showed an increased ability to understand and positively deal with young children and groups at risk of exclusion (Goldner & Golan, 2017).

4 Formal and informal mentoring

Mentoring can take three forms: working with one person face-to-face, working with a group of 2–3 people or e-mentoring (electronic mentoring, online cyber mentoring (Kaczmarek, 2013, p. 79; Martin et al., 2019)). There are two types of mentoring – formal and informal (e.g., Funk & Ek, 2002, p. 4; Bruce & Bridgeland, 2014, p. 13). Formal mentoring is usually paid and this fact may affect mentoring and the perception of the mentor’s role by the mentees (e.g., paid mentors may be more responsible and perceived differently by their mentees than volunteer mentors (Zand et al. 2009, p. 15)).

Formal mentoring is a structured relationship – it has a clearly defined purpose, program, rules of teaching and contact between mentor and mentee, schedule of meetings and evaluation rules and conditions determining who can be a mentor and mentee. Mentors, in a formal mentoring relationship, are professionally trained to lead their mentees and so they have their own mentors who have given them the knowledge and skills to be mentors. They are equipped with work tools and training materials. The purpose of this kind of mentoring is to convey the knowledge and skills needed for a mentor to fulfill a certain duty. An example of this type of mentoring is an experienced teacher’s mentoring of a teacher who is just starting out in an educational institution or of a teacher or educator who has been entrusted with special care of and assistance to a pupil or group of pupils. In this form of mentoring, the mentor is as-

5 In this international project, PROMENTORS, a survey was conducted of 73 students of pedagogy from the John Paul II Catholic University of Lublin in Lublin who completed pedagogical internships preparing for the profession of pre-school and early childhood education teacher, special educator and teacher. Interesting results were obtained in the assessment by the students of knowledge, skills and attitudes of mentors, which are essential for their teaching profession (in the light of S. Kunowski’s theory) – A. Bador, E. Swidrak, *Expected and realized skills, knowledge and attitudes of mentors, in the light of Stefan Kunowski’s theory of integral development, in the assessment of students of pedagogy* (manuscript).

signed to the mentee because his or her job is to mentor a newcomer or a student in need. The mentor cannot be chosen. This type of mentoring is most beneficial for adults or for groups at risk of social exclusion.

There is also informal mentoring. It is based on a relationship, based on a social and emotional bond. It can sometimes result from and sometimes lead to a bond of friendship. It is characterized by the respect and admiration of the mentee for his mentor, whom he considers to be his master in a certain field and even in life in general. This type of mentoring is beneficial for young people. Direct contact with the mentor “face to face” not only facilitates the mentee’s assimilation and understanding of new content, motivates them to acquire new skills and competences, develops them but it is also a source of inspiration for the mentee to reflect upon, to undertake their own activity in some field, to create, verify and possibly change their previous attitudes and habits, to shape their own hierarchy of values and even to redefine the meaning and purpose of life.

5 What is the difference between coaching, tutoring and mentoring?

Coaching, tutoring and mentoring are very similar, but there are also differences between them (Cleary & Horsfall, 2015). All these three types of relationships have emerged in recent times in response to the distress of the family, the collapse of authorities and the disappointment in mass education. It is difficult to master any field, without contact with someone more experienced, to support growth during the difficult periods that life brings. None of these activities have the character of therapy or specialist help, although the relationship with a tutor or mentor contains a therapeutic element, just as a longer, good, wise relationship helps in coping with life.

Coaching is a process aimed at defining and achieving customer objectives. Coaching is useful in two situations – experiencing a crisis and failing to cope with something, as well as the need to prepare for a new role or challenge and experience success. A coach, like a cab driver, asks where the client wants to go and his job is to take him there. That’s why he listens to the client, asks open questions that direct the client to his own goals and strategies to reach them. The client is an active participant in the process of changing him or herself and/or his or her life identifies their own tasks and their plan to accomplish them. Coaching has a practical purpose and is not objective. It is connected with solving a specific task, so it lasts a relatively short period of time. It is most often found in business, in the personnel development sector, in the world of sports and music and in the job market. Coaching services are paid for. Coaching can be used in education, usually at a higher level as a one-on-one service or for a group of students.

Tutoring (the Latin “tutor” means a guardian or watcher), is in between coaching and mentoring. It is based on a relationship in which the tutor tries to motivate the client to think independently, decisively and to act and learn. It is said in the Polish

language that “a good tutor should be like a radiator – warm and hard” – to give emotional support and to make inspiring demands. A ping-pong or tennis game can also be an illustrative metaphor for the tutoring method. The tutor serves the ball and the student bounces, gradually doing so more efficiently. Although one of them is more experienced, both of them are needed for the game to go on (Brzezińska & Rycielska, 2009, p. 19).

Tutoring is particularly useful for educational institutions, kindergartens, schools and universities.⁶ In the environment of mass education, it can happen that a teacher who does not want to teach, meets with students who do not want to learn. Both sides can tire easily. In tutoring, which is a voluntary interaction, someone who has something to share, meets with someone who wants to learn. The tutor is an intermediary between the student and the school/university. He or she brings the student closer to functioning well at their chosen institution, helps with learning, monitors progress and intervenes in the cases where the student has to deal with the authorities of the institution, if necessary.

Within the education system, coaching is the least direct method; tutoring needs to be conducted within a specific framework and mentoring has a clearly defined goal and program, rules of contact and evaluation of its effectiveness. It is more direct than coaching, but additionally, in this case, the mentee has a certain freedom. Coaching lasts for the shortest time, while mentoring is a long-term relationship between a person with more experience and a person with less knowledge and competence, or less seniority. The role of a coach can be played by any person trained to do so. A tutor is a mentor who often uses coaching tools. Tutoring requires psychological and pedagogical competence (e. g. knowledge transfer, explanation, motivation). It has its own time, place, aim and method and its sole purpose is not to instigate a formal completion of tasks but is an authentic encounter of people.

The greatest value of a mentor, on the other hand, is his or her knowledge, life and professional experience and the specific competences that he can share. The mentor has fulfilled their role if they are not only a good “professional” but also someone with a mature personality and high morale. They may not only be an authority in some field, but also a personal model. M. Budzyński describing the difference between these ways of influencing, stresses that the mentor is above all the one who knows and speaks; the tutor is the one who knows and asks, while the coach does not need to know much about the client but asks in order to motivate him, strengthen his self-awareness and responsibility for the tasks undertaken (see: Sarnat-Cake, 2015, p. 146).

6 The emergence of school tutoring in Poland became apparent in the early 90s having being inspired by classical forms of the Anglo-Saxon tutorial system and derived from the education of students at universities in Oxford and Cambridge. M. Budzyński mentions three types of tutoring conducted at Polish schools: developmental, scientific and artistic (2009, p. 30).

6 Why is mentoring important for young people?

Nowadays, significant problems for children and teenagers are loneliness, isolation, experiencing anxiety, tensions and fears, low mood and even depression, lack of meaning in life, alienation from the real world, addiction to drugs and behavioral addictions such as the internet. This is caused by many factors, such as a difficult family life (e. g. broken families, single parenthood, small families with no siblings, dysfunctional families), overworked parents, the addictive influence of the media and the lack of an upbringing with values. Additionally for some, high standards and an expectation of educational achievements, results in a focus on getting good grades, winning competitions and mastering various skills, rather than developing one's personality and maintaining close relations with others, especially emotional ties with people close to one another.

Young people need mentors – people who will be close personal models, companions and even masters of life for them. But nowadays it is the media that acts as a mentor for young people and decides who should influence them and who should not be. The media promote certain people and their private lives and frequently highlight quotes or statements by them on various topics, even when they are not experts or an authority in the particular field. The bigger the scandal, the more attractive it is portrayed. Idols are popular, have their fans, are adored and uncritically imitated, while their personal, family and moral lives are often in complete ruins. There are also many impersonal “authorities”, who influence the recipients of mass culture through hidden indoctrination, motivated mainly by commercial bodies, propagating a hedonistic and consumerist philosophy of life, utilitarian pragmatism and a secular vision of the world. In addition, social media (e. g. Facebook, Twitter and Instagram) does not help internet and computer game enthusiasts to discover valuable life patterns and to plan and implement a path of development, where there is room for education and self-development towards becoming a morally valuable person (Kornas-Biela, 2020, p. 290).

About one-third of youth in the US (roughly 16 million), do not have a trusted person with whom to share their concerns or receive advice and support and 9 million young people are at risk of educational and social exclusion (Bruce & Bridgeland, 2014, p. 27). Studies from other countries also confirm the great need for mentoring, both formal and informal for young people, especially those at risk. Mentoring relationships, in the school and in the workplace, have been shown to have a positive impact on both mentors and in certain aspects of the lives of the youth.

7 What is the positive impact of youth mentoring?

As the organization “MENTOR: The National Mentoring Partnership”, which is involved in youth mentoring in the USA, states on its website, “Mentors are supportive individuals who build relationships with young people by offering them guidance,

support and encouragement to help cultivate positive and healthy development [...]. Mentors are not meant to replace parents, guardians or teachers, or to play the role of disciplinarians or decision-makers. [...] Mentors can help encourage positive choices, promote high self-esteem, support academic achievement and introduce new ideas.” (Mentor Washington, 2021) Rhodes (2002, 2005) attempted to describe the explicit pathways of influence on meaningful relationships of mentors with their proteges’ development by (1) enhancing social skills and emotional well-being, (2) improving cognitive skills and (3) promoting positive identity development, by serving as a role model and advocate.

The results of research conducted within a formal mentor education programme offered to teachers of a secondary school by a university in Norway show that according to the teachers, “the mentor students in the programme moved from a practical towards a more conceptual understanding of mentoring. They developed ‘a mentor language, a mentor network and a mentor attitude’” (Ulvik & Sunde, 2013). However, the quality of the mentoring relationship (e. g. the quality of the mentor-youth bond) significantly predicts youths’ scores in most relationship-based outcomes (Thomson & Zand, 2010). Pilot data from four cross-national mentoring programs in the US (N=276) have shown that one factor of the Mentor-Youth Alliance Scale significantly predicted youths’ scores in four competency domains: Family Bonding, Relationships with Adults, School Bonding and Life Skills, at 8-months post-intake. Higher competency youth were more likely to be female, younger on average and have a higher-quality relationship with their mentors than the lower competency youth (Zand et al., 2009). Research by these authors has confirmed the results of previous studies, indicating that “one ‘good’ relationship can serve an important ameliorative function, which can place high-risk youth on positive developmental trajectories” (Zand et al., 2009, p. 2). Studies have found that mentored youth are likely to have positive self-esteem, more self-confidence, improved relationships with adults and peers and peer connectedness, school and family connectedness, better school attendance, better attitudes towards school, improved grades and a decrease in discipline problems. Additionally, it was established that there was less nonviolent delinquency, fewer incidences of physical altercations, a reduction in drug and alcohol use, fewer unplanned pregnancies, more positive attitudes toward their elders and toward helping in general, improved relationships with their parents, increased health knowledge and a better understanding of the role that physical activity plays in one’s social growth and relations, particularly in young people who are most disadvantaged or at-risk (e. g. seem to benefit the most from mentoring (Funk & Ek, 2002, pp. 3–4).

Having a mentor allocated to at-risk youth, enables engagement in more positive activities, formation of a plan to enroll in and graduate from college, regular participation in a sports team, club or other extracurricular activity at school, holding a leadership position in a club, sports team, school council or another group, regular volunteering in the community and encourages interest in becoming mentors themselves, especially those with a first-hand experience of having been mentored. The vulnerable youth, who establishes a “good relationship” with their mentor, are less likely to de-

velop problematic behaviors. Such a supportive relationship triggers processes that protect against the consequences of threats lurking in the environment, raises self-esteem and self-efficacy, minimizes negative chain reactions and opens up opportunities. The more risk factors a youth is exposed to, the more likely they are to say they wished they had a mentor. The longer the relationship lasts, the more helpful the mentor/mentee relationship is considered by the youth (Bruce & Bridgeland, 2014).

Mentoring relationships provide valuable support to all young people, especially those with different kinds of disabilities, by offering them not only academic and career guidance, assistance in the workplace, but also effective role models, interpersonal and problem-solving skills and can place them on positive developmental trajectories. Results suggest that mentoring services may be a useful adjunct service not only for youth with emotional and behavioral disorders, with disabilities or from socially disadvantaged groups but also for their highly stressed families. As the authors of sample studies in this area write: "Participating in mentoring services was related to higher family functioning across a number of domains including child behavior, parenting stress, perceived parent social support and perceived parent-child relationship quality" (Jent & Niec, 2006). Parents who seek to mentor their children depending on the problems the child presents, prefer school-based or community-based mentoring programs. For example, Sourk, Weiler and Cavell (2019) summarizing a group of 131 parents of youth stated that for parents/guardians of youth participating in community-based mentoring programs, a top reason for wanting a mentor was the desire for children to have new experiences; for parents of children in school-based mentoring programs, top reasons included seeking academic support for children because one of their children had a physical disability or mental illness.

Mentoring is such an important factor for young people in their personal development and protection from the risk of derailment when based on mutual trust and a sense that one is understood, liked and respected (Rhodes, 2002; Keller, 2005). The quality of the mentoring relationship predicted positive youth outcomes for mentees (Zand et al., 2009). Rhodes (2002) describes the extraordinary positive potential that exists in such mentoring relationships between nonparent adults and youth but also points to the potential risk of unsuccessful mentoring relationships when mentors can harm at-risk youth. It should be remembered that adolescents are susceptible to risk factors and are also defenseless against unprofessional mentoring. In some cases, it is better not to offer to mentor than it is to cause possible harm to at-risk youth.

8 Is volunteer-based youth mentoring sufficient?

The literature on youth mentoring broadly discusses volunteer mentoring, especially from peers. A special place is given to volunteering by young people who used to be at risk, have managed and now want to help other young people at risk. The results of the qualitative research indicate six strategies that they effectively apply: honesty and directness, listening, informal activities, refraining from judgment and containing an-

ger and resistance, bridging the gap between youth and caregiving entities and cultivating a realistic sense of self-efficacy as volunteers. These strategies help to reach out to young people and provide support that professional mentors are not able to provide. Therefore, volunteer mentoring should be appreciated as it does not replace but complements mentoring by professionals. Both these types of mentoring create an emotional and social environment for volunteering that helps young people to avoid marginalization (Yanay-Ventura & Amitay, 2019).

A model of mentoring based on volunteering should be available if needed, especially for young people who are at risk from both their peers and older youths who have had such experiences and have solved their former problems positively. However, volunteer mentoring may not be enough; it may fail because it requires a great deal of commitment (long-term and full-time), good professional preparation and a specialist with experience in working with young people that have been exposed to certain forms of risk (e. g. drugs, gambling, pornography, trafficking in prohibited goods, theft, violence). Professional status ensures their credibility and authority and facilitates their work across multiple key contexts. Research indicates that full-time involvement and long-term commitment facilitated the development of deep relationships with the youths. This model of mentoring by experienced professional mentors shows promise when working with high-risk youth and mentors report high success rates (Lakind et al., 2014).

9 What can't be forgotten in mentoring?

Conceptual and empirical work on youth mentoring naturally focuses on the relationship between mentor and mentee. However, a parent/guardian, teacher/educator, social assistant and peers can also contribute to the success or failure of a mentoring intervention and the effects of the program can be partially mediated by the mentee's interaction with these people. Therefore, mentoring must be considered in the system model as an interdependent network of relationships between the mentor, the mentee, the parent/guardian and employees of educational support and various community organizations. A more holistic model of mentoring shows that it functions within a mutually reinforcing (or inhibiting) network of other relationships (Keller, 2005).

It should be noted that everyone gains in the process of mentoring, as the mentor also has the opportunity for professional and personal development. Good mentoring is a way to “grow for both” mentor and mentee (Hudson, 2013). Mentoring is a challenge and a learning experience. Many mentors emphasize that mentoring has been an opportunity to rethink one's views and attitudes, to change one's way of thinking and judging other people, life habits and perspectives and to renew one's motivation at work and personal development, to deepen one's sense of effectiveness, self-worth and positive self-esteem (Iancu-Haddad & Oplatka, 2009, pp. 55–59).

In considering the conditions of effective mentoring and its positive aspects for the mentor and the mentee, it is important to take into account the fact that mentors also sometimes need support in order to be able to cope well with their own emotions that arise in contact with the mentee and to deal with various complex situations that occur during the mentoring process. Their work is very demanding, emotionally charged and sometimes they trigger strong negative emotions (e. g. feelings of frustration, anxiety, disappointment and frustration). Research carried out in Israel on mentoring for novice teachers proves that the “organizational atmosphere is especially important in creating a comfortable working environment for mentors” as well as the “principal’s decisive role in supporting the mentoring process and the mentor”. Therefore, the authors propose “that those in charge of mentoring programs do more to engage principal’s support and foster their understanding of their role in promoting supportive mentoring conditions.” (Iancu-Haddad & Oplatka, 2009, pp. 61–62) Recommendations to support mentors and develop sustainable and satisfying mentoring relationships have been formulated by many authors worldwide (eg. Strapp et al., 2014). These proposals apply to every kind of mentoring, not only in the relationship between teachers and their students.

10 Towards a personalistic approach in the process of educational mentoring

The above considerations for mentoring in education lead to the conclusion that the work of a mentor goes beyond a technical and specialized dimension and should not be limited to current and everyday matters, sharing knowledge and competences. A mentor is supposed to introduce the mentee to the world of culture and values, witnessing moral values with his own life. The welfare of the mentee should be of the highest value for the mentor, who is supposed to help him or her to attain their full potential, to gain not only knowledge but wisdom. The mentor is a guide on the path leading to truth, goodness and beauty. He or she must also take care of his or her own development along with the comprehensive development of the mentee. Otherwise, he will inform the mentor through the transparency of his failures, fears and defensive mechanisms.

The subject of mentoring, as in any educational process, is the individual person – both the one who organizes the mentoring/education and educates others, as well as the one who is being mentored/educated. At the heart of the question of mentoring and education is the anthropological question: Who does a person consider him or herself to be? How do they answer the question? Who am I and who should I become? What is the essence of humanity? What should I improve in myself? From these questions, other questions directly arise, e. g.: Who is the other person? What is life for? What is the meaning of life (mine and others)? What are relationships to be based on? The answer to the question: Who am I – I the human? depends on the shape of education as a whole because the way a man treats himself is in turn how he relates to oth-

ers, how he shapes his reality on a whole, including the educational one, depends on how he uses acquired knowledge in life. One of the difficult questions facing education in the future is the answer to the questions: What is the truth about human beings? What are basic moral principles?

The fundamental principle for searching for a system of global humanistic ethical principles should be personal dignity and the awareness of the common good. An appropriate proposal for contemporary crises of education theory and practice, including various forms of mentoring, is personalistic anthropology because it aims at people becoming increasingly mature and achieving a full life. Accepting the personalistic concept of the human being implies a personalistic concept of education and its goal, which “is achieved through the world of values, helping to recognize the latter, understanding, accepting and making the proper choices, building one’s own but proper hierarchy of values, realizing them (both in the individual and social aspects) and animating others to an axiological change.” (Chafas, 2016, p. 18)

Personalistic anthropology presupposes that man is a person characterized by substance, uniqueness, autonomy in existence, unconditional dignity, reason, the ability to love and be fulfilled by being a selfless gift to the other, the orientation towards action in common with others for the realization of the common good, the ability to lead and take responsibility, the openness to spiritual values (truth, goodness and beauty) and transcendence (exceeding oneself, going beyond oneself, always “towards” and “for”). In other words, the basic assumptions of the personalistic concept of the person are: 1. The personal structure of man expresses the “most perfect type of being”; 2. Man is an entity that possesses that “something more” which distinguishes him from other entities. This is the dimension of reason, freedom and spirituality; 3. The person has the dignity of a person and represents the highest value in the world. The dignity of the person is the norm of morality, the criterion for all human acts; 4. The axiological dimension refers to the person – the human being is someone giving normatively to himself and to the other person; 5. The person is an entity that acts, expresses itself through the human act; 6. The person is open to the community (Lean, 1998).

Mentoring is a special kind of interaction that affirms the dignity of the mentor and mentee. The basis for this process is the unconditional acceptance of the other person and an attitude of respect for his or her dignity, which provides psychological safety for creative participation in the process of mentoring and reflection on one’s own choices and actions. Readiness, willingness and the ability to reflect on oneself is necessary for every participant of the mentoring process (Brzezińska & Rycielska, 2009, p. 28). The personalistic approach is not limited to shaping virtues (Pennanen et al.) or the moral intelligence of the mentee (e.g. Kornas-Biela, 2016, 2020) but to discovering the dignity of each person, the absolute value of his or her life and the unconditional acceptance of the other person because of his or her dignity as a person.

This dual dignity of oneself and another person, discovered in the process of mentoring, not only demands affirmation but also “explodes” in a person with wisdom and goodness. From a personalistic point of view, mentoring is not about effectiveness

or even wisdom learned, passed on and assimilated methodically, but about the “sapienese” wisdom resulting from the discovery of personal dignity. This wisdom exists in the ability to discover what is important in the human being and to act in accordance with this particular knowledge, which requires an effort of self-awareness. The task of the mentor, therefore, is not so much to inform, shape or work out, but to make the pupil aware of the experience of personal dignity as a result of meeting him and giving him the opportunity to experience the other person (Szudra-Barszcz, 2019).

After discovering one’s dignity and that of another person, moral duty and normal ethical action being apparent. By guiding the experience of dignity and revealing the apparentness of certain personal values (e. g. beauty, physical fitness, education, titles and social status), the mentee experiences that he or she is someone whose values are in his or her possession and capable of being affirmed and developed on a personal level and in other people he or she meets in life. Knowing one’s own and another’s dignity arouses a desire (will) to give, to share and thus to love. Mentoring as part of the process of education (upbringing) is a space for working on oneself, which can only be achieved through the other person and through meeting and dialogue with them. By teaching others, mentoring them, teaching and learning ourselves, we co-educate ourselves (Szudra-Barszcz, 2019).

The personalistic concept of a person as described offers a special opportunity for mentoring, as it is not only evaluated in terms of effectiveness but also in terms of morality. It is not a matter of not violating the other person’s value system, accepting it or tolerating it. The point is that it is only in the course of a two or multi-subject interaction that all partners have the opportunity not only to act in accordance with the values they recognize (while respecting the partner’s values and respecting his or her autonomy) but also to enrich, correct, transform, develop an attitude of mutual love and seek communion/unity.

There is no superiority in a personalistic attitude towards another person. Everyone treats himself and the other as equal not only in humanity and human dignity but also as capable of giving his personality, moral values, perceptions and the wealth of his experiences to himself and the other person. This requires each person to be humble, that is, to see himself in truth, to distance himself from himself in order to be able to accept that part of the truth, which is at times very different from the other person’s own position. It also requires a plane of mutual respect, which creates a basis for free conversation, sometimes asking difficult questions, clarifying doubts, creative dialogue, discourse, negotiating positions or presenting a different position on a given subject or another solution to a given issue. In such a relationship, everyone learns new things, revises his or her own views and breaks the patterns of thought, gains new experiences and draws inspiration from the “freshness” of seeing the reality of another person. The very possibility of meeting within the framework of mentoring, which takes on a more or less formal character, is an opportunity to reduce social distance, establish intergenerational dialogue and take joint actions in the future (Olejarz, 2006).

References

- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. DOI: 10.1016/j.tate.2015.02.004.
- Bruce, M. & Bridgeland, J. (2014). *The Mentoring Effect: Young People's Perspectives on the Outcomes and Availability of Mentoring*. Washington, D. C.: Civic Enterprises with Hart Research Associates for MENTOR: The National Mentoring Partnership.
- Brzezińska, A. I. & Rycielska, L. (2009). Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela [Tutoring as a factor in student and teacher development]. In M. Budzyński; P. Czekierda, J.; Traczyński, Z.; Zalewski, A. & Zembrzuska (Eds.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* [Tutoring in School. Between Theory and Practice of Educational Change] (pp. 19–29). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Budzyński, M. (2009). Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki [School tutoring – how to develop a student through dialogue and motivate him/her to learn]. In M. Budzyński; P. Czekierda; J. Traczyński; Z. Zalewski & A. Zembrzuska (Eds.), *Tutoring w Szkole, Między Teorią a Praktyką Zmiany Edukacyjnej* [Tutoring in School. Between Theory and Practice of Educational Change], (pp. 30–33). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Chałas, K. (2016). Man – values – education. Pedagogical axiology. In K. Chałas & A. Maj (eds.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej* [The Encyclopedia of Pedagogical Axiology] (pp. 17–21). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Chudy, W. (1998). Oblicza personalizmu i ich konsekwencje [The face of personalism and its consequences]. *Kwartalnik Filozoficzny*, 3, 63–81.
- Cleary, M. & Horsfall, J. (2015). Coaching: Comparisons with Mentoring. *Issues in Mental Health Nursing*, 36(3), 243–245. DOI: 10.3109/01612840.2015.1002344
- Funk, E. & Ek, N. (2002). *Mentoring Youth in Brandon: Successes, Challenges and Best Practices*. Brandon Site Project 2. Working Paper submitted too: The Centre of Excellence for Child and Youth Centred, Prairie Communities Research Subcommittee, December 9, 2002. https://www.brandonu.ca/rdi/files/2015/08/Mentoring_Youth_in_Brandon_Successes_Challenges_and_Best_Practices.pdf [retrieved: 27.11.2020].
- Goldner, L. & Golan, D. (2017). The long-term effects of youth mentoring on student mentors' civic engagement attitudes and behavior. *Journal of Community Psychology*, 45(6), 691–703. DOI: 10.1002/jcop.21886C
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. DOI: 10.1080/19415257.2012.749415
- Iancu-Haddad, D. & Oplatka, I. (2009). Mentoring novice teachers: Motives, process and outcomes from the mentor's point of view. *The New Educator*, 5(1), 45–65. DOI: 10.1080/1547688X.2009.10399563
- Jent, J. F. & Noec, L. N. (2006). Mentoring youth with psychiatric disorders: The Impact on child and parent functioning. *Child and Family Behavior Therapy*, 28(3), 43–58. DOI: 10.1300/J019v28n03_03

- Kaczmarek, M. (2013). Tutoring, coaching, mentoring w pracy akademickiej. *Folia Pomeronae Universitatis Technologiae Stetinensis, Oeconomica*, 303(72), 73–82.
- Keller, T. E. (2005). A systemic model of the youth mentoring intervention. *Journal of Primary Prevention*, 26, 169–188. DOI: 10.1007/s10935-005-1850-2
- Kornas-Biela, D. (2016). Inteligencja moralna a wymagania współczesnego rynku pracy [Moral intelligence and the requirements of the modern labour market]. In B.-J. Ertelt; J. Górna & D. Kukla (Eds.), *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka* [Selected aspects of career counseling over the course of human life] (pp. 95–110). Częstochowa: Akademia im. J. Długosza w Częstochowie.
- Kornas-Biela, D. (2020). Inteligencja moralna jako zadanie wychowawcze dla rodziców [Moral intelligence as an educational task for parents]. In L. Bakiera (Ed.), *Rodzicielstwo. Ujęcie Interdyscyplinarne* [Parenthood. An Interdisciplinary Approach] (pp. 99–117). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kornas-Biela, D. (2020). Spirituality and Faith: Will They Turn Out to Be Major Factors in Future Education? In L. Zysberg & N. Schwabsky (Eds.), *The Next Big Think In Education. Nova Publishers. Seria Education in a Competitive and Globalizing Worlds* (pp. 275–306). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Lakind, D.; Eddy, J. M. & Zell, A. (2014). Mentoring youth at high risk: The perspectives of professional mentors. *Child and Youth Care Forum*, 43(6), 705–727. DOI: 10.1007/s10566-014-9261-2
- Lo, M. M. (2019). Youth mentoring as service-learning in teacher education: Teacher candidates' ethical accounts of the self. *Teaching and Teacher Education*, 80, 218–226. DOI: 10.1016/j.tate.2019.01.005
- Martin, S. B.; Michaud, M. E. & Logerstedt, C. D. (2019). Faculty and graduate peer mentors online experiences in teaching and mentoring. *Journal of General Education: A Curricular Commons of the Humanities and Sciences*, 67(3–4), 79–96. DOI: 10.5325/jgeneeduc.673-4.0251
- Mentor Washington (2021). Find a Mentor. Retrieved 22 September 2021, <https://mentorwashington.org/get-involved/find-a-mentor/>
- Meyer, T. (2002). Novice Teacher Learning Communities: An Alternative to One-on-One Mentoring. *American Secondary Education*, 31(1), 27–42.
- Olejczak, M. (2006). Letnia Szkoła Młodych Andragogów [Summer School for Young Andragogians]. *E-mentor*, (14). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/14/id/277>
- Pennanen, M.; Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2020). Virtues of mentors and mentees in the Finnish model of teachers' peer-group mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355–371. DOI: 10.1080/00313831.2018.1554601.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Rhodes, J. E. (2005). A Model of Youth Mentoring. In D. L. Dubois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 30–34). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Sarnat-Ciasto, A. (2015). Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą [Tutoring, Coaching and Mentoring in Polish Schools? Between Chaos and Authentic Need]. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 141–152.
- Sourk, M.; Weiler, L. M. A. & Cavell, T. A. (2019). Risk, support and reasons for wanting a mentor: Comparing parents of youth in community versus school-based matches. *Children and Youth Services Review*, 99, 6–164. DOI: 10.1016/j.childyouth.2019.01.046
- Strapp, Ch.M.; Gilles, A. W.; Spalding, A. E.; Hughes, C. T.; Baldwin, A. M.; Guy, K. L.; Feakin K. R. & Lamb, A. D. (2014). Changes in mentor efficacy and perceptions following participation in a Youth Mentoring Program. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 190–209. DOI: 10.1080/13611267.2014.927096
- Świeżawski, S. (2000). *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej* [The History of European Classical Philosophy]. Warszawa – Wrocław: PWN.
- Szudra-Barszcz, A. (2019). Filozofia wychowania Wojciecha Chudego [Wojciech Chudy's Philosophy of Education]. *Kultura i Wychowanie*, 1(15), 9–23. DOI: 10.25312/2083–2923.15/2019_14asb
- Thomson, N. R. & Zand, D. (2010). Mentees' Perceptions of Their Interpersonal Relationships The Role of the Mentor – Youth Bond. *Youth and Society*, 41(3), 434–445. DOI: 10.1177/0044118X09334806
- Ulvik, M. & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: Does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754–770. DOI: 10.1080/19415257.2012.754783
- Wisker, G.; Exley, K.; Antoniou, M. & Ridley, P. (2013). *Working One-to-One with Students: Supervising, Coaching, Mentoring and personal tutoring*. New York, London, Routledge.
- Yanay-Ventura, G. & Amitay, G. (2019). Volunteers' practices in mentoring youth in distress: Volunteers as informal agents for youth. *Children and Youth Services Review*, 99, 418–428. DOI: 10.1016/j.childyouth.2019.02.022
- Zand, D.; Thomson, N.; Cervantes, R.; Espiritu, R.; Klagholz, D.; LaBlanc, L. & Taylor, A. (2009). The mentor-youth alliance: The role of mentoring relationships in promoting youth competence. *Journal of Adolescence*, 32(1), 1–17. DOI: 10.1016/j.adolescence.2007.12.006

Author

Dorota Kornas-Biela, PhD, Professor at the Catholic University of Lublin, holds a doctorate in psychology and a postdoctoral degree in pedagogy and is Head of the Chair of Psychopedagogy at the Catholic University of Lublin. She specializes in prenatal and procreation psychology, prenatal pedagogy and pedagogy of family and health. Contact: dorota@biela.pl

Stress und Coping: Unterschätzte Faktoren der Berufswahl?

ANGELA ULRICH

Abstract

Die Konstrukte Stress und Coping können systematische Beiträge zum Verstehen der Berufswahlphase leisten. Dieser Beitrag beleuchtet kurz die Historie der Begriffe und versucht eine Abgrenzung. Abschließend wird diskutiert, welche Bedeutung sie für die Berufsberatung haben können. Es zeigt sich, dass insbesondere ein Fokus auf den Ablauf dieser Prozesse in der Dyade zwischen Eltern und Jugendlichen für die Berufsberatung gewinnbringend wäre.

The constructs stress and coping can systematically contribute to understanding the career choice phase. This article examines the history of the terms and attempts to differentiate between them. Finally, we discuss what meaning they can have for career guidance. In this paper it is shown that especially a focus on the course of these processes in the parent-adolescent-dyad would be beneficial for career guidance.

1 Einleitung

Die Berufswahl von Jugendlichen wird oft als kognitives Problemlösen beschrieben. Subjektive und objektive Realitäten sollen erkannt, bewertet, mit den Anforderungen und Möglichkeiten des Arbeitsmarkts verglichen und auf einen Entscheidungsweg gebracht werden (z. B. Forßbohm, 2014). Dabei orientierte sich Berufsberatung lange Zeit an überwiegend rationalen Vorgaben, emotionale oder subjektive Beweggründe der zu Beratenden standen weniger im Mittelpunkt. Dieses idealtypische, rationale Modell davon, wie eine Berufswahl ablaufen sollte, lässt sich jedoch kaum mit der emotional aufgeladenen Situation in Einklang bringen, die eine Berufswahlentscheidung bei vielen Jugendlichen darstellt (Ertelt & Schulz, 2015). Eine Betrachtungsweise, die die emotionalen und unbewussten Vorgänge der Berufswahl beleuchtet, könnte hier neue Verständniszugänge und damit Beratungsansätze bringen.

Die Bedeutung von Stress und Coping, also Bewältigungsstrategien im Übergangsprozess von der Schule zur Berufsausbildung, der auch als Krise betrachtet werden kann, ist bislang jedoch wenig erforscht (z. B. Herzog & Markarova, 2013, S. 73 ff.). Insbesondere ein Fokus auf den Ablauf dieser Prozesse in der Dyade zwischen Eltern und Jugendlichen wäre für die Berufsberatung ein gewinnbringender Ansatzpunkt, um zu verstehen, welche Bewältigungsstile Schülerinnen und Schüler in der komple-

nen Situation der Berufswahl entwickeln. Dies könnte auch hinsichtlich neu zu gewichtender Einflussfaktoren wie sich ändernden Wertorientierungen, einer digitalisierten Berufswelt und regionaler Ungleichgewichte in der Berufsausbildung von besonderem Interesse sein, um neue Ansatzpunkte zu finden, eventuell drohende Ausbildungsabbrüche bereits im Berufswahlprozess positiv zu beeinflussen.

In diesem Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, inwiefern die Konstrukte Stress und Coping Beiträge zum Verstehen und zur Analyse der Berufswahlphase leisten können. Es wird die Historie der jeweiligen Begriffe kurz beleuchtet und eine Abgrenzung versucht. Abschließend wird diskutiert, welche Bedeutung sie für die Berufsberatung haben können.

2 Stress und Coping als Begriffspaar

In der sozialwissenschaftlichen Forschung dient die Auseinandersetzung mit „Stress“ und „Coping“ dem Zweck, den Umgang von Personen mit Herausforderungen zu beschreiben. Aus der Vielzahl der unterschiedlichen Publikationen kann das bestehende wissenschaftliche Interesse daran abgeleitet werden, die Bewältigung bestimmter Lebensereignisse unter psychologischen, pädagogischen oder soziologischen Gesichtspunkten zu erforschen.

Die vielfältige Auseinandersetzung mit Coping, also dem Umgang mit dem wahrgenommenen Stress, wird als Teil der Stressforschung verstanden (Frey, 1997, S. 151 ff.), bildet sie doch nach Ansicht einiger Stressforscher (z. B. Lazarus, 1999) eine Einheit mit Stress und Emotionen, die nur zu analytischen Zwecken sinnvoll getrennt zu betrachten sind. Da einer Coping-Reaktion die Stresswahrnehmung vorausgeht, wird hier zunächst der Stressbegriff erläutert, bevor näher auf den Coping-Begriff eingegangen wird.

Stress

Das Phänomen „Stress“ als solches ist so alt wie die Menschheit, wurde jedoch nicht immer so benannt. Auch griechische Philosophen wie Aristoteles oder Platon beschrieben innere Konflikte zwischen Wahrnehmung, Meinungen, Wünschen und Emotionen, für deren Beschreibung in der Moderne der Begriff „Stress“ benutzt werden würde (Lazarus, 1999). Mit „Stress“ werden meistens Überforderungszustände beschrieben, die im Zusammenhang mit Belastung auftreten (Reimann & Pohl, 2006). Begrifflich wird zusätzlich zwischen „Eustress“, also konstruktivem, motivierendem Stress, und „Disstress“ (Selye, 1974), dem negativen, destruktiven Stress unterschieden. Stress entsteht multifaktoriell und wirkt sich ebenso aus. Medizinisch-biologisch orientierte Stressmodelle basieren auf der Erkenntnis, dass es eine messbare körperliche Reaktion auf einen Stressor gibt (z. B. Cannon, 1929; Selye, 1956; Engel, 1977; Adler, 2003). Stressoren können dabei unterschiedlicher biologischer, psychologischer oder sozialer Art sein. Sozialwissenschaftliche Stressmodelle beschreiben Stress als Handlungs- oder Erlebensreaktion auf eine Herausforderung,

die in Interaktion zwischen Person und Umwelt entsteht. Sie ist in Abhängigkeit von der Auseinandersetzung der Person mit dieser Umwelt zu sehen (Busse et al., 2006).

Bei den sozialwissenschaftlichen Stress-Theorien kann eine Entwicklung von den Reiz-Reaktions-Theorien (Stimulus-Response) hin zu ressourcenorientierten Modellen beobachtet werden. Verdeutlicht werden kann diese Entwicklung an der Bedeutung des „Appraisal“, also der Wahrnehmung des Reizes, der dem eigentlichen Stress vorgeschaltet ist. In den ersten schematischen Stress-Modellen, wie in dem sehr verbreiteten, aber inzwischen recht veralteten Modell von Holmes & Rahe (1967, S. 213 ff.), spielt der Faktor der individuellen Wahrnehmung, also des Appraisal, noch keine Rolle. Das Modell steht in der Tradition des Behaviorismus. Es betrachtet Stress als Reaktion auf bestimmte Reize, die durch einen identifizierbaren Stressor hervorgerufen wird. Dieser wird mit einer Störreaktion beantwortet. Holmes & Rahe (1967, S. 213 ff.) haben ein Ranking von Stressfaktoren erstellt. Als mögliche auftretende, stark stressverursachende Ereignisse werden Lebensereignisse wie Scheidung oder Krankheit, Naturkatastrophen, Systemstressoren wie Krieg oder Überbevölkerung, alltägliche Stressoren wie Straßenverkehr oder Einkauf sowie chronische Stressoren wie soziale Konflikte angegeben (Holmes & Rahe, 1967, S. 213 ff.).

Aus heutiger Sicht erscheint diese Reiz-Reaktionskausalität als zu schematisch. Eine solche Checkliste kann nicht erklären, warum nicht alle Menschen durch die gleiche Krisensituation in gleichem Maß belastet werden. Das verbreitete transaktionale Stress-Modell von Lazarus (1999) (Abb. 1) hingegen legt einen Schwerpunkt gerade auf Appraisal, der Wahrnehmung und Bewertung der Situation bzw. des Ereignisses. Ein Ereignis wird erst durch die individuell unterschiedliche Wahrnehmung und Bewertung durch das Individuum zum Stress-Ereignis. Appraisal ist in den neueren sozialwissenschaftlichen Stressmodellen grundlegend für die Definition eines Reizes als Stress. Ein Reiz trifft auf eine Person mit ihrer individuellen Ausstattung an Persönlichkeitsmerkmalen und Ressourcen. Dazu gehören auf Seite der persönlichen Ausstattungsmerkmale Wertvorstellungen, Kontrollüberzeugungen und Intelligenz, aber auch die Ausstattung mit materiellen Ressourcen. Aus diesen Ressourcen und weiteren, z. T. auch unspezifischen Faktoren ergibt sich, ob die Person nach einem ersten Reizverarbeitungsprozess (Primary Appraisal) zu der Bewertung kommt, dass der Reiz irrelevant ist und ignoriert werden kann, oder ob er von mittlerer oder sogar großer Bedeutung ist und dabei positiv oder negativ bewertet werden muss. In einem zweiten Bewertungsprozess (Secondary Appraisal) werden die zur Verfügung stehenden Ressourcen überprüft. Es findet ein Abgleich statt, ob ein Bewältigungsprozess – auch Coping-Prozess genannt – stattfinden muss (Lazarus & Launier, 1981).

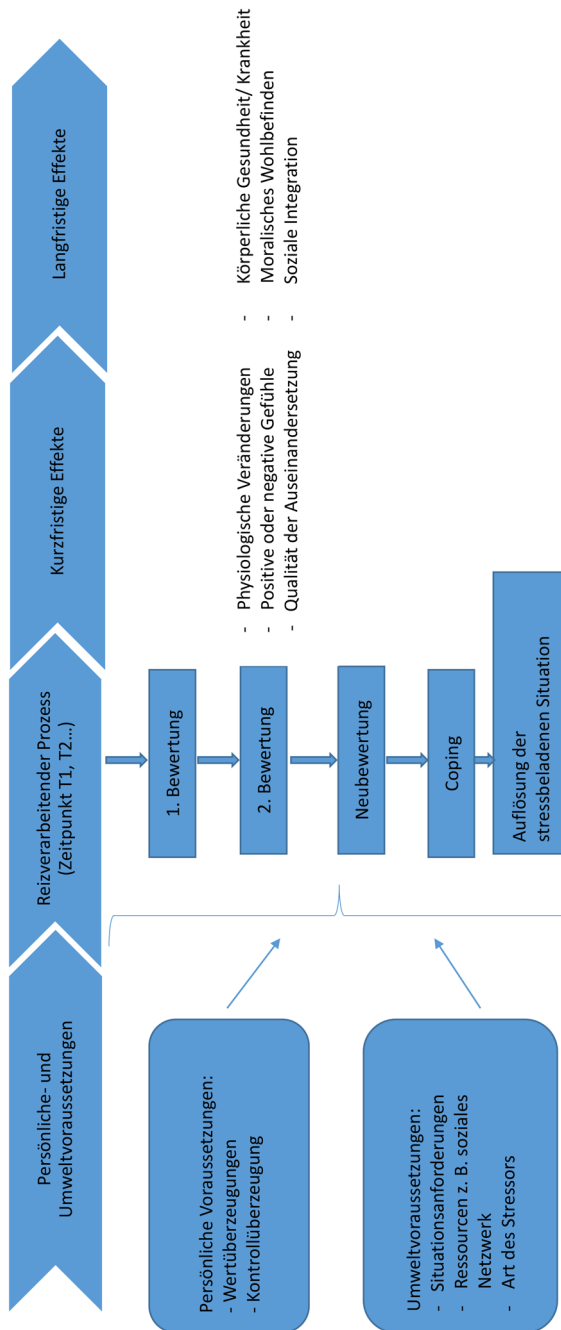


Abbildung 1: Stressmodell (vereinfacht) nach Lazarus (Quelle: Eigene Darstellung nach Lazarus & Folkman, 1984)

Seit den 2000er-Jahren sind, zusätzlich zu den immer noch stark verbreiteten transaktionalen Stressmodellen, ressourcenorientierte Modelle verbreitet. Diese Modelle basieren vom Ansatz her auf den transaktionalen Modellen. Ein bekannter ressourcenorientierter Ansatz wurde von Hobfoll (2001, S. 337 ff.) vorgestellt. Er kritisiert in seiner Ressourcenerhaltungstheorie die Bedeutung, die Lazarus & Folkman (1984) dem Appraisal geben. Der Ressourcenerhaltungstheorie nach muss der Mensch nämlich bereits zu einem früheren Zeitpunkt in der Krisensituation aktiv werden, um (Ressourcen-)Verluste zu vermeiden. Diese Verluste können materieller Art sein, es kann sich aber auch um den Verlust sozialer Kontakte handeln. Darüber hinaus liefert eine solche Prozesszuschreibung wenige Informationen darüber, warum Menschen ein Ereignis als Stress wahrnehmen. Für den Ressourcenerhaltungsansatz (Hobfoll, 2001, 337 ff.) ist die Einbettung des Menschen in sein soziales Umfeld entscheidend. Zwar spielen auch Appraisals eine Rolle.

Das soziale Umfeld und seine Einflüsse sind jedoch auch im Hinblick auf Stressoren so stark, dass die sozial erlernten und automatisierten Reaktionen wichtiger für die Wahrnehmung von Stress sind als rein individuelle Zuschreibungen, wie dies in den transaktionalen Modellen postuliert wird. Das Ressourcenmodell von Hobfoll (2001, S. 337 ff.) geht von dem Vorhandensein objektiv bedrohlicher Faktoren aus, die bei dem Individuum Stress verursachen. Diese sind jedoch überwiegend abhängig von der Kultur und der Lebenswelt, in der es gemeinsame Bewertungen und Bewältigungsmuster gibt. Das Individuum lernt also bereits im Prozess seiner Enkulturation, dass bestimmte Situationen potenziell bedrohlich werden oder nicht (Buchwald & Hobfoll, 2013, S. 127 ff.). Individuelle Appraisals verstärken die Bewertung oder schwächen sie ab.

Das Lazarus'sche und das Hobfoll'sche Stresstheorem widersprechen sich bei näherem Hinsehen nicht grundlegend, der Anwendungsfall ist jedoch unterschiedlich. Das Lazarus'sche Modell beschreibt plötzlich auftretende Stressoren, seine Bewertung und die Reaktion darauf sehr umfassend. Dies ist für lange vorhersehbare Lebensveränderungsumstände wie die Berufswahl als Beschreibung weniger geeignet. Hier kann das Modell von Hobfoll jedoch sehr hilfreiche Hinweise für deren Wahrnehmung und Bewältigung liefern, da es das Umfeld, also u. a. die Familien der Jugendlichen, einbezieht. Es ermöglicht dadurch die gleichwertige Betrachtung von internalen und externalen Prozessen einer Person (Hobfoll, 2001, S. 337 ff.). Stress hat im Ressourcenerhaltungsmodell drei mögliche Ursachen: (1) wenn individuelle Ressourcen von Verlust bedroht sind, (2) wenn individuelle Ressourcen tatsächlich verloren sind oder (3) wenn Individuen daran scheitern, ausreichende Ressourcen aufzubauen, obwohl sie es versuchen (Hobfoll, 2001, S. 337 ff.).

Die unterschiedlichen Coping-Modelle

Im Überblick über die Literatur der letzten Jahrzehnte zum Thema Coping sind hauptsächlich zwei unterschiedliche Theorieströmungen auszumachen. Während in der ergebnisbewertenden Forschungstradition, die vor allem Haan (1977) vertritt, das Augenmerk auf den Erfolg der Bewältigung gelegt wird, sieht der Ansatz von Lazarus

(1966) hauptsächlich den Prozess als solchen, unabhängig vom Ergebnis, als Coping an. Diese transaktionalistische Forschungstradition ist ein wenig älter als die ergebnisorientierte Forschung, aber noch heute wesentlich verbreiteter.

Haan (1977) betrachtet Coping unter dem Gesichtspunkt seiner Funktionalität und seiner Effektivität. Sie stellt das Gegensatzpaar „Bewältigung versus Abwehr“ (Coping vs. Defending) in den Vordergrund. Das Gelingen des Prozesses ist wichtig, damit von Coping gesprochen werden kann (Olbrich, 1995). Dabei argumentiert Haan mit dem Persönlichkeitsbild der psychoanalytischen Forschungstradition, die der Ich-Funktion große Bedeutung zumisst. Coping wird dabei zu einer Funktion des „Ich“. Es zeigt sich in dieser Forschungsperspektive als Reaktion auf meist krankhafte Ereignisse. Kritisch kann hierbei gesehen werden, dass die Bewertung „erfolgreiches Coping – unerfolgreiches Coping“ stark von persönlich wertenden, kulturbezogenen Kriterien abhängig und kaum objektivierbar ist.

Bei der Forschungstradition, die den Prozess im Mittelpunkt (z. B. Lazarus, 1966) sieht, wird Coping dagegen eher als Verhalten in einer Person-Umwelt-Beziehung gesehen. Die Copingstrategie wird in dieser Tradition als flexibel angenommen. Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass sich die Art der Copingreaktion sowohl über die Lebensspanne als auch abhängig von der Situation ändert.

Im Ansatz des dyadischen Copings wurde das ursprünglich zweidimensionale Modell des transaktionalen Coping (Lazarus, 1966) mit den Achsen (1) prosozial-antisozial und (2) passiv-aktiv aufgegriffen und um eine weitere Achse mit (3) direkt-indirekt erweitert (s. Abb. 2), um es damit dreidimensional zu gestalten (Hobfoll, 1998). Die Achse aktives-passives Coping gibt das Ausmaß der Aktivitäten im Copingverhalten an. Der Aspekt „Passivität“ auf der gleichen Achse kann sich in Vermeidung oder langem Zögern vor einer Entscheidung zeigen. Die Achse prosoziales-antisoziales Coping ist die soziale Dimension des Modells. In der Mitte der Achse wird Handeln verortet, das unabhängig vom sozialen Verhalten erfolgt. Die beiden Extreme der Achse bilden prosoziales Coping, also die Suche nach Unterstützung mit anderen ab. Personen können dabei mehr oder weniger aktiv vorgehen. Mit antisozialem Verhalten sind Copingstrategien gemeint, die darauf gerichtet sind, andere zu verletzen oder sich Vorteile zu verschaffen, jedoch keine instinktiven Handlungen sind. Auf der dritten Achse wird der soziokulturelle Einfluss abgebildet, da Bewältigungsverhalten und bereits die Stressempfindung kulturabhängig ist. Mit indirekten Strategien ist strategisch-vermeidendes Vorgehen gemeint, um das für sich gewünschte Ergebnis zu erzielen. Gegenüber stehen direkte Vorgehensweisen, die ohne Umwege direkt zur Problembewältigung kommen (Hobfoll, 1998; Hobfoll & Buchwald, 2004, S. 127 ff.).

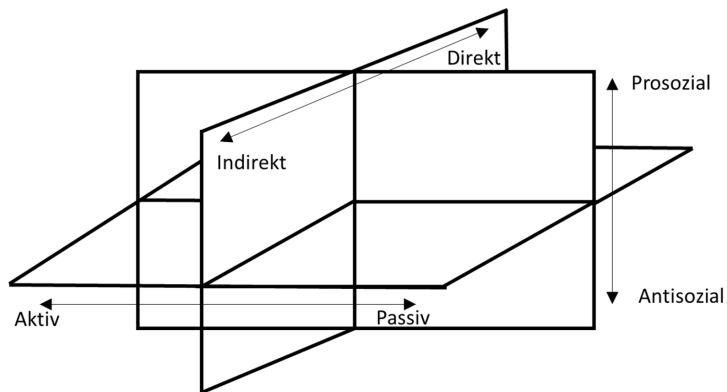


Abbildung 2: Dreidimensionales Copingmodell (Quelle: Eigene Darstellung nach Hobfoll, (1998))

Zusätzlich zu den oben dargestellten Ansätzen von Haan und Lazarus gibt es weitere Ansätze zur Definition von Coping, von denen hier einige exemplarisch vorgestellt werden. Die Ansätze sind überwiegend untereinander unverbunden und divergieren auch begrifflich stark, beziehen sich aber immer auf das Handeln des Individuums in Gemeinschaft. Bezüge zur biologischen Forschung und sozialen Adaption im Tierreich stellen Washburn, Hamburg und Bishop (1974) mit einem Copingmodell her, um zu zeigen, welche Entwicklungen Copingverhalten evolutionär genommen hat. Aldwin (1994) stellt mehrere Definitionen von Coping vergleichend nebeneinander. Sie identifiziert personenbasierte Definitionen, situationsspezifische Determinanten von Coping und kognitive Definitionen. Dabei stellt sie fest, dass eine einzige Definition nicht alle Aspekte von Coping umfassen kann. Zudem ist Coping für sie eine individuelle Angelegenheit des einzelnen Menschen und damit kaum generalisierbar.

3 Der Begriff Resilienz: Die Weiterentwicklung des Coping-Begriffs?

Stammt die überwiegende Literatur zu Coping aus den 1960er- und 1970er-Jahren, so sind die Werke in der Resilienzforschung eher neueren Datums (z. B. Wosnitza et al., 2018). Bonß (2015) ist im Rahmen einer Google-Recherche auf eine beachtliche Zunahme des Gebrauchs des Begriffs nach dem Jahr 1990 und besonders nach 2000 gestoßen. Der Begriff leitet sich von dem englischen Wort *resiliency* ab und bedeutet so viel wie Widerstandsfähigkeit. In den 1950er-Jahren fiel Forschern auf, dass manche Kinder trotz enormer Risikofaktoren, die während ihrer Entwicklung auf sie einwirkten, psychisch gesund blieben und sich sogar normal entwickelten (Werner & Smith, 1982). Heute wird der Resilienzbegriff verwendet, um den Umgang von Individuen mit gravierenden Lebensereignissen oder belastenden Situationen zu beschreiben. Die Frage, ob es sich beim Resilienzbegriff um eine neuere Überarbeitung des Copingbegriffs handelt, liegt entsprechend nahe.

Bei den verschiedenen Ausdeutungen der soziologischen, pädagogischen und psychologischen Literatur ist in Deutschland häufig die Definition von Wustmann (2011) zu finden. Diese definiert Resilienz als „psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“. Resilienz ist dabei kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern sehr variabel. Sie kann bei derselben Person in manchen Lebensbereichen gut ausgebildet sein, in anderen eher schwach und sich auch im Lebensverlauf ändern (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Wosnitza et al. (2014) schlagen vor, Resilienz als durch individuelle, situative und Merkmale des weiter gefassten Kontextes geprägt zu betrachten. Diese Merkmale sind dynamisch miteinander verbunden, um Risiko- oder Schutzfaktoren bereitzustellen. Der Einzelne, der sich auf persönliche, berufliche und soziale Ressourcen stützt, „erholt“ sich nicht nur, sondern kann beruflich und persönlich erfolgreich sein, indem er z. B. Arbeitszufriedenheit und positive Selbstwahrnehmung erlebt. Resilienz, davon geht neuere Forschung aus (z. B. Bonß, 2015), ist nicht angeboren und auch nicht in beliebigem Ausmaß herstellbar, sondern reagiert auf Ereignisse. Es ist aber möglich, hilfreiche Widerstandspotenziale im Vorfeld zu stärken, um in einer Krisensituation schnell wieder in den ursprünglichen Zustand zurückkehren zu können (Masten, 2018).

Die Beziehung zum Begriff Coping bleibt dennoch, durch die überwiegend unscharfe Definition beider Begriffe, schwierig. Wosnitza & Peixoto (2018) beschreiben den Unterschied nach der Analyse zahlreicher Beiträge zum Thema. Demnach hat Resilienz eine deklarative und eine prozedurale Dimension. Paul (eine Beispielsperson) ist ein resilienter Student, was sich an seiner Fähigkeit zeigt, schwierige Situationen zu bewältigen. Hier wird der Begriff Resilienz als deklarative Beschreibung genutzt. Die Frage danach, wie Paul die schwierigen Situationen bewältigt, meint die prozedurale Dimension. Coping beschreibt dabei die Fähigkeit, in einer stressbelasteten Situation handeln zu können. Es stellt in dem analytischen Konstrukt von Wosnitza & Peixoto (2018) die Verbindung zwischen resilient sein und resilient handeln können dar und ist damit ein Teil des Resilienz-Prozesses.

4 Die Verwendung des Begriffs Coping in der Berufsberatung

Die Konstrukte Stress und Coping spielen in wissenschaftlichen Berufswahltheorien eine eher untergeordnete Rolle. Es gibt jedoch mögliche Bezüge, die es lohnenswert erscheinen lassen, die Berufswahl unter diesem analytischen Blick zu betrachten. Bei der Berufswahl handelt es sich um kein eindimensionales Ereignis, das etwa rein rational erklärt werden könnte, sondern es spielen offenbar viele Faktoren zusammen, wie bereits in der Einleitung dieses Beitrags dargestellt wurde.

Für die Erklärung des Zusammenwirkens von inneren und äußeren Faktoren kann ein Konstrukt wie der Copingbegriff, der sich mit der Interaktion mehrerer Faktoren beschäftigt, hilfreich sein. Auch wenn der Coping-Ansatz aufgrund seiner Viel-

schichtigkeit eher eine Art metatheoretisches Konstrukt ist (Herzog & Markowa, 2013, S. 73 ff.), liegt hier doch der Ansatz für eine Verbindung mit der Berufswahlforschung: Neuere Forschungsansätze betrachten die Berufswahl ebenfalls nicht als ausschließlich individuelle Entscheidung, sondern stellen die Wechselwirkung der Umwelt-Person-Beziehung in den Mittelpunkt und modellieren Berufswahl als temporalen und sozialisatorischen Prozess (z. B. Lipshits-Braziler et al., 2016). Auch das sozial-kognitive Berufswahlmodell (Social Cognitive Career Theory) von Lent, Brown und Hackett (1994) ist hier anschlussfähig, welches das derzeit wohl einflussreichste Modell der Berufswahl ist (Hirschi, 2013, S. 27 ff.). Dieses Berufswahlmodell basiert auf dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit und beschreibt ein integratives Modell der Interessenentwicklung, Berufswahl und Arbeitsleistung. Relevant für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit in diesem Berufswahlmodell ist wiederum die Rückmeldung der Umwelt zum Verhalten des Individuums. Das sozial-kognitive Berufswahlmodell sieht eine wichtige Bedeutung des sozialen Umfelds für den Berufswahlprozess.

Aus diesen Ausführungen wird bereits die Bedeutung des stützenden Umfelds für die Berufswahl deutlich. Ein funktionierendes Familienklima ist in der Regel assoziiert mit einem funktionalen Copingstil (Frydenberg, 2008). Dies ist jedoch eine bislang häufig unterschätzte Komponente des Copings. Autoren wie Lyons (2004) äußern daher auch ihr Unverständnis darüber, dass es bislang wenig Ansätze und kaum Forschung zur gemeinsamen Bewältigung von Stress und Coping in sozialen Beziehungen gibt. So sei weitgehend ungeklärt, wie familiäre Rollen hierbei verteilt sind, inwiefern es z. B. kulturelle Unterschiede oder Hierarchien in Bezug auf Stressbewältigung gibt. Bei Stressbewältigung müsse von der Fokussierung auf das Selbst abgerückt werden, da dies das Verständnis für Copingprozesse limitiere. Mit der oben eingeführten Ressourcenerhaltungstheorie (Hobfoll, 1998) lässt sich diese Copingkonstellation, das Individuum mit seinen Copingmöglichkeiten, in Rückkopplung mit seinem Umfeld gut darstellen. Eine solche dreidimensionale Darstellung würde in der Berufsberatung helfen, zusätzlich zu der Annahme der rationalen Entscheidung den Bewältigungsstil des jeweiligen Jugendlichen zu betrachten, verknüpft mit den Voraussetzungen und Erwartungen seines Umfelds, in den meisten Fällen seiner Familie. So könnten wesentliche Informationen gewonnen werden, die Probleme oder Hindernisse bei der Berufswahl des Jugendlichen vor dem Hintergrund seiner emotionalen Bedingungen deutlicher machen würden.

5 Diskussion

Es wurde gezeigt, dass es für die Begriffe Stress, Coping und Resilienz keine abschließenden Definitionen gibt. Dennoch stehen die Begriffe untereinander in Verbindung und bedingen sich gegenseitig. Auch wurde deutlich, dass die seit den transaktionalen Copingmodellen verbreitete individualistische Sicht auf den Coping-Stil zu überdenken ist, da Menschen stets in Gemeinschaft leben sowie handeln und sich daher Unterstützung oder auch dysfunktionales Feedback von ihrem Umfeld einholen. Die

Theorie der Ressourcenerhaltung (COR) von Hobfoll (1998) bietet hier eine Möglichkeit, diese Prozesse aufzugreifen und darzustellen. Da die Berufswahlphase als Übergangszeit mit zahlreichen Entwicklungsaufgaben gesehen werden kann, könnte es für die Analyse des Verhaltens der Jugendlichen und die Entwicklung von Interventions- und Unterstützungsmöglichkeiten hilfreich sein, deren Copingverhalten in der Berufswahlphase und ihr Interagieren mit ihrem häuslichen Umfeld systematisch zu betrachten. Es bietet sich an, hierbei das dyadische Coping mit den Eltern anzuschauen, da diese meist wichtige Ratgeber der Jugendlichen im Orientierungsprozess sind. Die Analyse des Coping-Typs (Abb. 2) kann helfen, dem jeweiligen Jugendlichen in der Berufsberatung differenzierte Unterstützung zukommen zu lassen. Je nach Ausprägung kann dann mehr oder weniger Aktivierung wichtig sein. Es kann auch notwendig werden, auf einen besonders vermeidenden oder aggressiven Coping-Stil gesondert einzugehen. Mit Blick auf die Rolle der Eltern hilft die Analyse des Copings in der Dyade dabei, den Coping-Stil des individuellen Coping-Paars systematisiert zu erkennen. Wie aktiv wirken die Eltern auf den Jugendlichen tatsächlich ein? Und wie sehr holt dieser sich Feedback aus seinem direkten sozialen Umfeld? Bei entsprechenden Erkenntnissen könnten dann auch die Eltern bzw. die relevanten Akteure des Umfelds gezielt und systematisch in die Berufsberatung einbezogen werden. Weitere (empirische) Forschung wäre in diesem Bereich wünschenswert, nicht nur um den wissenschaftlichen Blick von der Individualperspektive auf die Dyade erweitern zu können, sondern auch um weitere Anschlüsse der Stress- und Copingforschung an die wissenschaftlichen Berufswahltheorien herstellen zu können.

Literatur

- Adler, R. H.; Herrmann, J. M.; Köhle, K.; Langewitz, W.; Schonecke, O. W.; Uexküll, T. von & Wesiack, W. (Hrsg.) (2003). *Uexküll Psychosomatische Medizin* (6. Aufl.). München, Jena: Urban & Fischer.
- Aldwin, C. M. (1994). *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. New York: Guilford Press.
- Bonß, W. (2015). Karriere und sozialwissenschaftliche Potentiale des Resilienzbegriffs. In M. Endreß & A. Maurer (Hrsg.), *Resilienz im Sozialen*. Wiesbaden: Springer.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. (2013). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. In P. Genkova; T. Ringeisen & F. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur* (S. 127–138). Wiesbaden: Springer VS.
- Busse, A.; Plaumann, M. & Walter, U. (2006). Stresstheoretische Modelle. In KKH Kaufmännische Krankenkasse (Hrsg.), *Weißbuch Prävention 2005/2006. Redaktionsgruppe MHH/ISEG*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Cannon, W. B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. Oxford: Appleton.
- Ertelt, B.-J. & Schulz, W. (2015). Das integrative Modell von Ertelt und Schulz. In: *Handbuch Beratungskompetenz*. Wiesbaden: SpringerGabler.

- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken* (1. Aufl.). Bern: H. Huber.
- Frey, A. (1997). Konfliktbewältigungsverhalten von Erzieherinnen. In B. Dippelhofer-Stiem & B. Wolf (Hrsg.), *Ökologie des Kindergartens* (S. 151–176). Weinheim: Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2014). *Resilienz* (3. Aufl.). München: UTB, Ernst Reinhardt.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping. Advances in theory, research, and practice* (2. Aufl.). London: Taylor & Francis.
- Haan, N. (1977). *Coping and Defending. Processes of Self-Environment Organization*. New York: Academy Press.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2013). Berufsorientierung als Copingprozess. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 73–83). Münster: Waxmann.
- Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 27–41). Münster: Waxmann.
- Hobfoll, S. E. (1998). *Culture and community*. New York: Plenum.
- Hobfoll, S. E. (2001). The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory. *Applied Psychology*, 50, 337–421. Doi.org/10.1111/1464-0597.00062
- Holmes, T. H. & Rahe, T. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, (11), 213–218.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress – Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213–259). Bern: Huber.
- Lent, R. W.; Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122.
- Lipshits-Braziler, Y.; Tatar, M. & Gati, I. (2017). The Effectiveness of Strategies for Coping With Career Indecision: Young Adults' and Career Counselors' Perceptions. *Journal of Career Development*, 44(5), 453–468. Doi.org/10.1177/0894845316662705
- Lyons, R. F. (2004). Zukünftige Herausforderungen für Theorie und Praxis. In P. Buchwald; C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping*. Göttingen: Hogrefe.
- Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family, Theory & Review*, 10, 12–31.
- Olbrich, E. & Todt, E. (1984). *Probleme des Jugendalters: Neuere Sichtweisen*. Berlin, New York: Springer.
- Reimann, S. & Pohl, J. (2006). Stressbewältigung. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.

- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia: Lippincott.
- Washburn, S. L.; Hamburg, D. A. & Bishop, N. H. (1974). Social Adaption in Nonhuman Primates. In G. V. Coelho; D. A. Hamburg & J. E. Adams (Hrsg.), *Coping and Adaption*. New York: Basic Books.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Wosnitza, M.; O'Donnell, M.; Morgan, M.; Mansfield, C. F. & Beltman, S. (2018). *Teachers Resilience in Europe. A Theoretical Framework*. Cham: Springer.
- Wosnitza, M. & Peixoto, F. (2018). Resilience in Education: Emerging Trends in Recent Research. In M. Wosnitza; M. O'Donnell; M. Morgan; C. F. Mansfield & S. Beltman. *Teachers Resilience in Europe. A Theoretical Framework*. Cham: Springer.
- Wustmann, C. (2011). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Autorin

Angela Ulrich, Dr., ist an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) als wissenschaftliche Lehrkraft im Bereich WissBW tätig. Schwerpunkte ihrer Forschung liegen im Bereich des Übergangs Schule-Beruf mit Fokus auf Digitalisierungsaspekten sowie Stress und Coping in sozialen Beziehungen.
Kontakt: Angela.Ulrich@arbeitsagentur.de

Logical and epistemological specificity of workstation analysis: from analysis to synthesis

ADAM BIELA

Abstract

Arbeitsplatzanalysen sind die Grundlage für spezifische Arbeitsorganisationen, für die Auswahl von Kandidaten für bestimmte Positionen, für die Verbesserung der Arbeitsschutzbedingungen und für eine Beratung von Jugendlichen und Arbeitnehmern. Aus psychometrischer Sicht besteht die Arbeitsplatzanalyse in der Bestimmung des Kompetenzprofils, d. h. der Anforderungen an die Mitarbeiter für jeden analysierten Arbeitsplatz in einer Organisation, durch fachkundige Analytiker. Die erkenntnistheoretischen und psychometrischen Überlegungen des European Questionnaire for Job Analysis (Biela, 2018) orientieren sich an den zwei Konzepten der Apperzeption von Christian Wolff und Gottfried Leibniz. Einige praktische Empfehlungen wurden für das Verfahren der Arbeitsplatzanalyse übernommen und werden in diesem Beitrag vorgestellt.

Job analysis, is the basis, for specific work organizations, to enable the selection of candidates for specific positions, the improvement of occupational health and safety conditions and for counseling of young people and workers. From a psychometric point of view, job analysis consists in the determination by expert analysts of the competence profile, i. e., the requirements for employees for each analyzed job in an organization. The epistemological and psychometric considerations of the European Questionnaire for Job Analysis (Biela, 2018) are based on the two concepts of apperception of Christian Wolff and Gottfried Leibniz. Some practical recommendations were adopted for the job analysis procedure and are presented in this paper.

Analysis of workplaces as a basic method for work organization and improvement of its economic efficiency

The analysis of workplaces is a research method for which the basic source of knowledge is observation and therefore its results are expressed in the form of observation units. The subject of knowledge, in the analysis of workstations, is the functioning of people actually employed on the analyzed workstations in a particular company.

Strictly speaking, work analysis is the starting point for all research programs in the field of work and industrial psychology. It is a scientific study of the structure and course of the work process at a specific workstation. Its cognitive purpose is to provide

an exhaustive description of work activities, tools, technical equipment and conditions that are closely related to the work at a particular workstation. Most often, this description is of a qualitative nature, i. e., it contains a specification of aspects of operation without defining the degree of their importance in comparison with other positions or occupations. However, the usefulness of such a description is limited. Thus, psychologists look for methods that would provide information about work expressed quantitatively. This is particularly important when dealing with the issue of selection, distribution and qualification of employees to work on specific positions.

Analysis of the work is a prerequisite for formulating both the professional requirements and thus determining the list of essential features that make up the suitability for a given position and the criteria necessary to check whether the diagnosis of the suitability of candidates for that position was actually accurate. Functioning in different professions requires a different degree of advancement in terms of skills and competences specific to a person. Establishing appropriate profiles of the requirements of human skills and competences assigned to specific occupations and even only to groups of occupations or positions would be a valuable help both in placing people in the right jobs for them and in the practice of vocational and career guidance.

Nowadays, it is possible to formulate a view that fitness for work, is a structure with relatively stable characteristics and competencies. This means that any deficiencies in this structure can be remedied in the course of gaining experience due to their ability to compensate. For example, low physical strength can be replaced by the ability of the body or foot movements. Bearing in mind the relative stability of the structure of the characteristics that make up the ability to work, it should never be forgotten that it is also susceptible to various influences of work, which lead to certain changes. Under the influence of work in a given profession or position, one undoubtedly takes over a practice that improves the overall fitness for work, but at the same time may cause the loss of certain skills. Work can also cause degradation of a person, inhibit his development and cause degeneration of certain functions. In short, under the influence of certain working conditions, the human psyche may be deformed and his ability to work may be drastically reduced. This is particularly the case in the situation of competition at workstations or in work that takes place under harmful, dangerous and life- and health-threatening conditions.

General suitability for work vs. specific suitability for a specific position

It is possible to measure the human abilities that make up the suitability for work by the fact that people differ in terms of each of their abilities and also differ in terms of the most general characteristics – called suitability for work. The following types of work abilities can be distinguished:

1. The general fitness to work in every position and almost every profession that manifests itself in every healthy, normal and average person – determines the performance of many tasks and activities at the lowest acceptable level;
2. Specific suitability for selected professions and jobs – requiring specific requirements, very specific skills, competencies and special talents.

Different positions require a person to meet slightly different performance criteria. In some workplaces, quantitative work indicators are the most important. However, there are occupations and workstations connected mainly with the effectiveness of human work, which lead to high-quality results. In such workplaces, a significant number of deficiencies are the result of poor performance. There are also occupations and workstations where the requirement of human reliability at work comes to the fore. These include, among others, the so-called “communication” professions and many operator’s positions, where work takes place under conditions endangering the lives of others and with great responsibility for human safety and health or valuable equipment. Of course, all these criteria play a role in the work at each workstation. However, it is easy to identify professions and workstations that place demands on the above mentioned characteristics of human activity.

Analysis of system operators’ workstation

A slightly more complex methodological problem is the analysis of workstations of system operators, e. g., technological equipment, communication systems, dispatching systems, etc. – due to their multi-faceted nature and diverse objectives. In the cognitive sense, it is required here, to conduct a follow-up observation of the behavior of the operator working at his workstation in order to determine a specific set of requirements for the analyzed position. Let us assume that the psychometric variant discussed here is a set of *n-elementary* requirements for the operator’s workstation. In the operational sense, these are the individual items of the observation questionnaire for the analysis of the workstation, where the results of the analysis are expressed in a scalar measurement. Formally, this situation can be expressed as:

$$\bigwedge_i \bigvee_k [Z(x, S) \rightarrow D_i(x, S) \cap D_{ik}(x, S)] \quad (1),$$

where:

$\bigwedge \bigvee$ – means large and small quantifiers, respectively;

i – means any element belonging to the *n-elementary* set of requirements D_i of satisfactory functioning in the workplace S ;

$B(x, S)$ – symbolizes the observed actual performance of B , x employees in situation S ;

k – means a critical indicator of D_i disposition requirements to be satisfied functioning on the workstation S , which is the result of the analysis of work on this position.

Formula (1) should be interpreted as follows: for each of the theoretically accepted dispositions (i. e., ability, competence) D_i , which is considered to be required for persons working in position S , there is such an observational criterion of D_{ik} that, if in fact the employees employed in this position are observed by certain B -behavior, it follows that this disposition is actually required for effective work in position S and this disposition is required at D_{ik} level.

In formula (1), the variables D_i and D_{ik} represent completely different epistemological and ontological categories. The variable D_i means theoretical terms that assume the fundamental theory of a job analysis questionnaire, while the variable D_{ik} expresses an observational term, indicating in a scalar way to what extent defined abilities, skills or competencies are required for the analyzed job. Of course, the basis of such a scalar specification is the observation of actually functioning operators on a particular workstation that is $B(x, S)$.

The interpretation of a specific D_i in relation to D_{ik} allows us to define the requirements profile for a specific workplace in the company. By marking the requirement profile as RP , an appropriate definition equation can be defined:

$$\bigwedge_i \bigvee_k [D_{ik}(x, S) \leftrightarrow RP] \quad (2)$$

Formula (2) contains a combination of n dispositions of D_i expressed in the scalar form of D_{ik} , which is the basis for defining n definitions of partial requirements for effective work at the workstation S . These definitions will probabilistically determine the relationship between a given partial disposition D_i (defined in terms of D_{ik} and an operational diagnostic test) and the functioning of employees at a given workstation. If we have a profile of the RP requirements for n disposition and the ability to measure these competencies by a specific battery of highly accurate diagnostic tests, we can determine the probabilistic relationship between theoretical terms (i. e., the hidden theoretical basis of the test structure used to diagnose the disposition for effective work at the analyzed workstation S) and observational terms (i. e., behavioural indicators of employees' functioning at this workstation).

Strictly speaking, however, the above relationship is between the conjunction of specific required competencies and the functioning of employees at the analyzed workplace. The power of such a relationship is determined by the correlation between the test results of the test diagnosing, the dispositions specified in the profile requirements and the criterion of effectiveness of employees' functioning at the analyzed workstation. If this correlation is expressed as a *Pearson's r-coefficient*, then on the basis of the given partial definition, it is possible to present the effectiveness of using a given test battery in the assessment of a candidates' suitability for employment in the company. Such conclusions may be based on probabilistic predictions based on the Taylor-Russell tables, which determine the relationship between the factors determining the functional value of diagnosis and test selection (see Classic Data Source Taylor & Russell, 1939; and more recent studies by Lawshe et al., 1958; McLellan, 1997; Landy & Conte, 2010).

Experience, observation and introspection in the field of job analysis

As stated above, job analysis is the basic method used in work psychology and industrial psychology, which is based on the observation and experience of experts evaluating particular work requirements. In order to develop these statements, it is proposed to draw some inspiration on this issue from the very initiator of empirical psychology, Christian Wolff, who wrote his *Psychologia empirica* in 1732 and then *Psychologia rationalis* in 1734. The criterion for distinguishing the two psychological disciplines was not a methodological one but an epistemological one in its essence. According to Wolff (1732), the source of knowledge for empirical psychology was *a posteriori* judgments, i.e., based on the experience of the subject, while the source of knowledge for rational psychology was *a priori* judgments (Wolff, 1734).

In our reflections on job analysis, we will consider in more detail Wolff's concepts of empirical psychology in relation to contemporary psychology, including work and industrial psychology, which undoubtedly belong to empirical psychology. The very analysis of the long Latin titles of Wolff's treatises (Wolff, 1732, 1734) shows that in the case of empirical psychology, the source of knowledge is the very experience of a person in the area of his own psychological activity. What is the justification for claiming in this case that empirical psychology is a discipline based on a *posteriori* judgments? According to Wolff, the basic source of knowledge for the analysis of one's own psychological activity is introspection, which accompanies all human mental activities, as the content of one's experiences in everyday life, expressed precisely in a *posteriori* judgments. It is also worth emphasizing that this author was the first in the history of psychology to formulate the concept of *psychometrics* in his Latin treatise *Psychologia empirica* (Wolff, 1732).¹

In his empirical psychology, Wolff examines perceptual experiences both in terms of their structure and the degree of certainty of perception judgments – which makes introspection itself credible not only as an epistemologically valuable source of knowledge but also as a method of empirical research in psychology. Similar analyses were carried out by Wolff in relation to attention, acquisition of concepts, memory, reasoning, emotions, will, desires and aspirations of a person. He stated that introspection is a method accompanied by observation and experimentation as a means of expression, where conclusions are formulated in the form of a *posteriori* judgments.

Wolff's concepts of observation and introspection seem to be of great inspirational value for the development of the job analysis methodology since all methods known in the literature job analysis are based on observation. Job analysis also assumes that trained experts have the introspective competence to communicate their observations concerning specific requirements for the analyzed job; moreover, it assumes that the results of their analysis are comparable between the subjects. This

1 See: Biela, A. & Pietrulewicz, B. (2016).

enables the construction of a methodological consensus in the *a posteriori* assessment of the analytical positions of the observation questionnaire used in job analysis.

If the above statement is true, let us consider in more detail the analysis of Wolff's perception as an act of the human mind, which enables him to present himself as the subject with some external or internal event, i. e., an event taking place outside the subject or within himself. Thus, the mind of the perceiving subject sees not only colors, sounds, smells and other sensual modalities but also himself and his own cognitive activity (Wolff, 1732 § 24). It is also important that according to Wolff, perception has two basic prerogatives: it represents the content of perceived reality and the very act of mental representation. Here Wolff presupposes an act of a higher order of the human mind, in which both perception as such (that is, an act of perception) and its content, become consciously present in the mind.

Perception and apperception

Following, G. Leibniz and Ch. Wolff accept the concept of *apperception*, which is considered essential to empirical research in psychology. According to the Leibniz (2010) concept, apperception is based on the assumption that there is an unconscious field of ideas, which are innate or acquired patterns of perception in the human mind. It also assumes the existence of objects in the external world that actually exist independently of them and the relationship between them. According to Leibniz (2010), there is an infinite number of perceptions, i. e., perceptions with varying degrees of clarity and accuracy, in every moment in an individual's life. Only clearer and clearer ideas come to consciousness, while others are unconscious. Perception that is addressed by attention and reflection becomes apperception. For this to happen, there has to be an occasional cause, that is, a new sensory experience – causing a new sensory image. This acts as an opportunity to become aware of the right idea, which is practically stuck in the memory and becomes the basis of apperception.

The Leibnizian and Wolffian concept of *apperception* seems to be helpful in interpreting the cognitive situation of experts who analyze work with any observational questionnaire (e. g., PAQ, KLASP or EQJA). Their perception of a particular job is a causal opportunity to recognize the required skills, abilities and competences to work on the analyzed position. This situation can be presented schematically in Figure 1.

The transition from perception to apperception results from attitude, attention and reflection. Even a small amount of perception, follows the clustering and summing up of their effects and can trigger perception by assigning the currently perceived sensory image of an object from the outside world, to a clear and distinct idea as an object of perception. Such a perception situation takes place precisely during the analysis of workstations by experts, for whom the observation of employees currently functioning in a given workplace, activates the objects of their perception (e. g., ideas about professional requirements), which allows them to formulate a *a posteriori* appro-

priate judgments concerning the quantification of particular requirements by means of scale assessments (e. g., a 5- or 7-point scale).

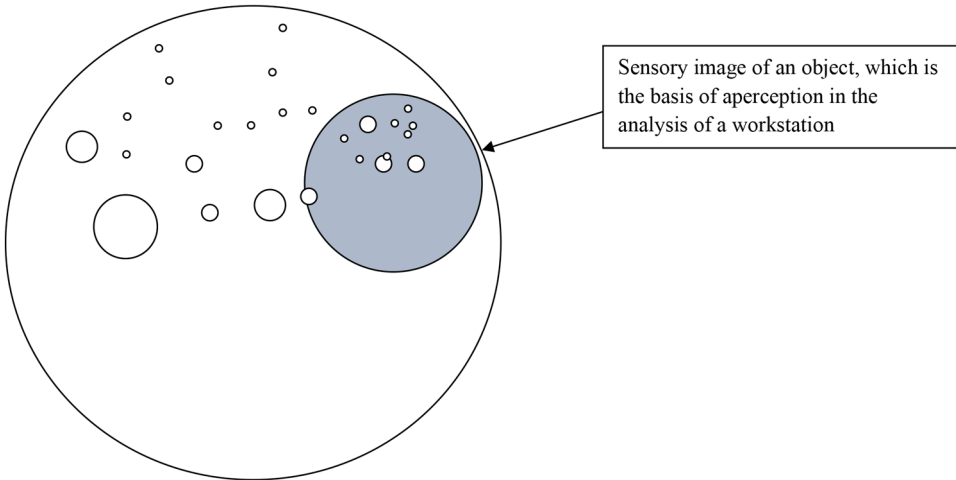


Figure 1: Based on G. Leibniz and Ch. Wolff, a scheme of an infinite set of perceptions in the human mind, with varying degrees of clarity and accuracy, with which a strict subset is recognized as an idea – an object of perception in the analysis of work (Source: Biela, 2018)

Individual physical objects continuously impact the sensory organs, but without the “charm of novelty”, they are not noticed. One’s own observations, processed repeatedly, evoke preferences, which are reflected in evaluations. This occurs through the subconscious grouping of contents, their selection and evaluation, which thus awakens attitude – allowing an individual to refer to a restored and holistic idea – a pattern, in this case, in the mind of a person who is considered to be an expert in assessing the level of requirements for efficient functioning at the analyzed workstation. However, understanding this idea as an object of perception is rather the result of a conscious cognitive attitude of the person who is an expert in the analysis of workstations and who issues certain *a posteriori* judgments. Subconsciousness is therefore the spontaneity of the human mind of experts in the field of analyzing workstations. These judgments are not determined by the characteristics of external objects (i. e., the environment of the workstation and the performance of employees), but the concentration of observations and insights stimulating the subconsciousness of the expert that causes them to be reflected in the perception of ideas/objects, which are generally presented in aperception. The result of the expert’s perception-aperture is a *a posteriori* judgment, which can be expressed quantitatively in relation to the requirements profile (*RP*), presented above in the appropriate definitional equity (2).

Wolff’s understanding of the cognitive process of formulation of *a posteriori* judgments happens to be inherent in our consensus-based, iterative approach to job analysis of workstations, which we describe in the following sections.

Some recommendations for the job analysis procedure

Inspired by Wolff's understanding of perception, we can formulate guidelines on how to conduct the analysis of work in order to meet the methodological, logical and epistemological requirements of this analysis. To this end, we will briefly answer the following questions about the work analysis procedure: 1) Who can perform the job analysis in the company? 2) Who can be an expert in job analysis? 3) What is the recommended procedure for job analysis?

As far as the first question is concerned, the leader who will organize and manage the analysis of work in a company should be the one who knows the methodology of empirical research in psychology and especially in labor or industrial psychology, where labor analysis is the basic research method. Only such a person can be sensitive to the specifics of work analysis related both to the work environment in the company where the analysis will take place and to the objectives to be achieved through this analysis.

The second question concerns experts who should be hired to analyze work in the company. Is the aim of the job analysis to recruit candidates for the positions or to improve the conditions of ergonomics or infrastructure of work safety at workstations – is the aim to provide professional counseling, or perhaps to build a ranking structure of wages (i. e., the tariff of wages for workstations) in the company? In all the above cases, however, experts should be acquainted in a manner consistent with the legal status of the workplace in the company, with the functioning of employees through direct observation of them at a given workplace and with the opinion of their superiors about that workplace obtained through conversation with them.

The ideal way to organize experts for the analysis of workstations in the company is to use a team strategy. This strategy assumes, in the first stage, the organization of three training meetings devoted to the methodology of job analysis on the basis of an observation questionnaire. The number of experts participating in a collective job analysis can vary from 8 to 15, where the ideal number is 12. The functioning of this group should be based on the dynamics of a small group. First of all, they will have to learn how to build consensus within the group related to their *a posteriori* evaluations of job analysis. During the training meetings, the participants have to decide which analytical chapters and which analytical items will be selected from the whole pool of the job analysis questionnaire as the most suitable for the analysis of jobs in their company. This simply means that at the very beginning they have to “construct” their “own” version of the job analysis questionnaire presented to them and then use it in the collective analysis of their company.

The subsequent stages of consensus-building within the Job Analysis Expert Group take place with the psychometric determination of the individual analytical items of the questionnaire. Assessments of the work position in terms of the individual items of the observation questionnaire are made individually by the experts in the group. These decisions are expressed by each expert on a 5- or 7-point interval scale. The head of the analysis group then asks the individual experts to announce their

evaluation aloud. If the differences in assessment do not exceed two points on the 7-point scale, the leader decides to include the arithmetic mean as the psychometric evaluation of the analyzed item (e. g., see D_{ik} in formula (2)). If the difference between two or more experts is greater than 3 points on the 7-point scale, then the group leader invites the most diverse experts in their *a posteriori* assessments to give the team their introspective explanation as to why they made that assessment. After these explanations, the other experts can ask their colleagues some additional questions. Finally, the group leader will ask all the experts to make a second judgment on the same issue. In this way, the procedure is repeated until the difference between the assessments on the analytical position is no more than two grades on the 7-point scale. This procedure should be continued for each analytical element of the individual workstation analysis questionnaire.

Why is the job analysis procedure, described above, recommendable in job analysis? During this procedure there is a process of intellectual change: from the perception of work environment stimuli and employees' work efficiency at the observed position in the company to the perception of the requirements of effective work at this position. The subject of this perception is an idea: a normative, standard requirement of effective, efficient and satisfactory work on the analyzed position in the company. This transformation takes place during the consensus-building process of the experts' discussion of the assessment of individual positions on a 7-grade scale. In this way, it is possible to work out a standardization by experts of consensus profiles of job analysis in the company. Moreover, the consensus-building procedure also ensures that the credibility of the job analysis is increased, as the procedure includes processes of intersubjective verification of individual *a posteriori* experts' assessments of job requirements in the company.

Synthesis of job analysis profiles with EQJA

Biela and Rożnowski (2018) and Biela (2020) proposed a method for a synthetic outcome of the analysis of workplaces by means of an observation questionnaire based on weighted sums: the European Questionnaire for Job Analysis (EQJA), which is the result of cooperation between a team of psychologists, sociologists and educators from five countries (Luxembourg, Germany, Poland, Slovakia, Switzerland) – representing such research centers as Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, John Paul II Catholic University of Lublin, Trnavska Univerzita in Trnava (Slovakia), Jagiellonian University in Cracow and the University of Applied Labour Studies in Mannheim (Germany). Its co-authors are: Adam Biela, Aleksandra Biela-Wołośńciej, Bernd-Joachim Ertelt, Teresa Fedyk-Kida, Andreas Frey, Peter Guggemos, Leszek Kamiński, Kida Grzegorz, Dorota Kornas-Biela, Natalia Korulczyk, Tomasz Korulczyk, Anna Manek, Czesław Noworol, Helena Pietraszkiewicz, Bohdan Rożnowski, Jean-Jacques Ruppert, Mário Schwarz, Gerhard Seidel, Zbigniew Sienkiewicz, Jacek Sobek, Jacek Szumielewicz, Mariusz Wołośńciej and Antoni Wontorczyk.

Each of the people mentioned above was either a co-author of the KLASP method (Biela et al., 1992)² or the author or co-author of at least one of the chapters of the monograph “European Questionnaire for Job Analysis (EQJA)” edited by Adam Biela (2018) and published by Peter Lang with a grant from the Alexander von Humboldt Foundation as part of the *Polish Studies in Economics* series, Volume 12.

One of the well-known methods of searching for a synthetic solution in multi-criteria optimization is the weighted sum method. This solution is used in this study. The numerical values assigned to individual observation units by the analyst within each part of EQJA and developed in the form of analytical profiles are weighted by the weights of this analytical criterion and then summed up to determine the synthetic value in the form of one result for each workstation. Care must be taken to ensure that the scores of each analytical criterion are weighted. A larger number of observation units taken into account within one criterion cannot create an advantage over other criteria that consist of a small number of observation units.

The expert team, after appropriate training, performs a team valuation of all workstations in the company (according to the agreed schedule) and determines the weights for individual parts of EQJA, its chapters and analytical items in the company – depending on the purpose of the analysis of workstations in a given company (Biela and Rożnowski, 2018). Having appropriately made a valuation of item w_i for the workstation S_j , which we symbolically mark as w_{ij} and having determined the weight of this item (the same for all workstations in the company as to this item) marked as v_{ij} , we can determine the weighted sum of the valuation of the workstation, symbolically marked as WVS_j . Thus, we present this arithmetic equation as:

$$WVS_j = \sum_{ij} (w_{ij} \cdot v_{ij}) \quad (3)$$

Having established the weighted totals of the valuation of each individual workstation in the company, it is possible to establish an empirical series of WVS_j weighted totals for the analyzed workstations, and then transform them into distribution series – depending on the purpose of the analysis, e.g., whether it is in the form of a wage tariff with a specific interval, an ergonomic categorization, a work safety problem, workstation qualifications for candidates, or professional consulting, etc.

Interpretation of workstation analysis results

The interpretation of the results of the job analysis is generally of an applied nature, closely related to the application objectives of this analysis. In the case of the ergonomic goal, the aim is to make improvements consisting of, among other things, the elimination of unnecessary activities and micro-moves, improvement to conditions providing greater psychophysical comfort at the workplace and introducing facilita-

2 The EQJA observation questionnaire is an updated version of the KLASP method, the German version of which was prepared by Bernd-Joachim Ertelt (2015).

tions that reduce muscle effort, mental effort, changing the position at work to one that is less energy-intensive.

As far as the objective of occupational safety is concerned, the results of the analysis of workstations can contribute to redesigning workstations to make them less vulnerable to physical, chemical, biological or psycho-physical risks, and proposing actions for prevention of accidents and reduction of workplace stress (diagnosing stressors of the work environment).

Another way of using the results of the workstation analysis can be the recruitment of new employees for these positions and the basis for career guidance and individual career counseling for young people and people retrained for a different profession than the one they have previously performed. The basis for such an interpretation of the application may be the requirement of profiles determining which candidates will be able to cope with the work for given positions or in specific professions.

Reporting of effects

The final stage of the job analysis includes reporting the results of the team of experts to all persons interested in the results of the job analysis. On the one hand, they are the board of directors and directors who implement it as a tool to manage the organization. On the other hand, these are all employees of the company. Acceptance of the results by them is a condition for the effectiveness of the conducted analyses. If communication with the staff does not convince them of the objectivity of the evaluation process and the fact of using reliable and correct methods, then the results achieved will be seen as a situation of social injustice. As a consequence, counterproductive behaviors may be induced. However, acceptance of the job analysis process will bring benefits in the form of increased motivation to work, improved relations between the employee and the company and involvement in the functioning and initiation of civic behavior mechanisms (Organ et al., 2006).

References

- Biela, A. (2018). The Structure of the European Questionnaire for Job Analysis (EQJA) and the Assumed Theories Underlying this Structure. In A. Biela (Ed.), *European Questionnaire for Job Analysis* (pp. 51–64). Berlin: Peter Lang.
- Biela, A. (2020). *Analiza stanowisk pracy i jej synteza. Europejski Kwestionariusz Analizy Stanowisk Pracy (EKASP)* [European Questionnaire for Job Analysis (EQJA)]. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Biela, A.; Kamiński, L.; Manek A.; Pietraszkiewicz, H.; Sienkiewicz, Z. & Szumielewicz, J. (1992). *Kwestionariusz Lubelski Analizy Stanowiska Pracy* [Lublin Questionnaire for Job Analysis]. Lublin: Redakcja Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

- Biela, A. & Pietrulenicz, B. (2016). Początek psychometrii według koncepcji przedstawionej w traktacie Christiana Wolffa *Psychologia empirica* z 1732 roku [The origins of psychometrics as conceptualized in Christian Wolff's 1732 treatise *Psychologia empirica*]. *Czasopismo Psychologiczne*, 22(1), 55–60.
- Biela, A. & Rożnowski, B. (2018). Europejski Kwestionariusz Analizy Stanowisk Pracy (EKASP) [European Questionnaire for Job Analysis (EQJA)]. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 6(3), 5–26.
- Ertelt, B.-J. (2015). *Deutsche Version von Lubliner Fragebogen der Stellenanalyse. Neufassung vom 24/09/2015*. Mannheim: HdBA.
- Landy, F. J. & Conte, F. M. (2010). *Work in the 21st Century. An Introduction to Industrial and Organizational Psychology*. Danvers: J. Wiley.
- Lawshe, C. H.; Bolda, R. A.; Brune, R. L. & Auclair, G. (1958). Expectancy charts II: Their theoretical development. *Personnel Psychology*, 11, 545–559.
- Leibniz, G. W. (2010). *Nouveaux Essais Sur L'Entendement Humain* [New Essays On Human Understanding]. Whitefish: Kessinger Pub. LLC (first edition 1765).
- McLellan, R. A. (1997). *Theoretical expectancies: Replacing classic tables with flexible, accurate computing procedures*. Paper presented at the 12th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, April 1997.
- Organ, D. W.; Podsakoff, P. M. & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences*. Thousand Oaks: Sage Publications. DOI: 10.4135/9781452231082
- Taylor, H. C. & Russell, J. T. (1939). The relationship of validity coefficients to the practical effectiveness of tests in selection: Discussion and Tables. *Journal of Applied Psychology*, 23, 565–578.
- Wolff, Ch. (1732). *Psychologia empirica, metoda scientifica, pertractata, qua eat, quae de anima humana indubia experientiae fide constant, continentur et ad solidam universae philosophiae practicae ac theologiae naturalis tractationem via sternitur* [Empirical psychology, the scientific methodology, and the way in which it goes, which is based on the unmistakable faith of the human soul, are included in and spread to a practical discussion of universal practical philosophy and natural theology]. Frankfurt/Leipzig: Officina Libraria Regeriana.
- Wolff, Ch. (1734). *Psychologia rationalis, metoda scientifica, pertractata, qua ea, quod de anima Humana indubia experientiae fide innotescunt, per essentiam et naturam animae explicantur* [Rational psychology, a scientific method, is developed by which those things which the human experience can unambiguously discover about the soul are explained through the essence and nature of the soul]. Frankfurt/Leipzig: Officina Libraria Regeriana.

Author

Adam Biela, PhD, Professor Emeritus of psychology at the Catholic University of Lublin; Chief Editor of the *Journal for Perspectives of Economic, Political and Social Integration* – issued since 1995; Fulbright, Kościusko and Humboldt visiting professor at the US and German universities (Michigan, Harvard, Tufts, Bielefeld, Mannheim). For ten years parliamentarian: deputy to the Polish Sejm, to the European Parliament and senator of the Republic of Poland. Contact: adam@biela.pl

Partizipative Laufbahnplanung im Spannungsfeld zwischen betrieblicher Personalentwicklung und individueller Berufswegplanung

ROLAND DINCHER

Abstract

Der Beitrag zeigt die Bedeutung eines partizipativen Ansatzes der Personalentwicklung auf. Die Einbeziehung der Mitarbeitenden in die Planung von Personalentwicklungsmaßnahmen und die Berücksichtigung ihrer Anforderungen sind für deren Erfolg unerlässlich. Beratungswissenschaftliche Ansätze in der Aus- und Fortbildung von Führungs- und HR-Fachkräften sollten daher in der Zukunft mehr Berücksichtigung finden.

The article shows the importance of a participative approach to human resource development. Involving employees in the planning of HR development measures and taking their requirements into account are essential for their success. Counselling science approaches in the education and training of management and HR professionals should therefore be given more consideration in the future.

1 Betriebliche Personalentwicklung

Die Laufbahnplanung gehört zu dem Funktionsbereich der betrieblichen Personalentwicklung, zu deren weiteren Elementen die betriebliche Bildungspolitik, die Stellenbesetzungspolitik und die Organisationsentwicklung gehören (Becker, 2009, S. 4). Primär verfolgt die Personalentwicklung den Zweck der Personalbeschaffung. Sie ist hierbei eine überwiegend interne Beschaffungsform, da sie zumeist – abgesehen von der betrieblichen Ausbildung – aus dem vorhandenen Personalbestand schöpft.

Charakteristisch für die Personalentwicklung ist auch, dass sie ausschließlich qualitativ wirksam wird. Sie verändert oder verbessert die Qualifikation der Beschäftigten, sie vermehrt jedoch nicht quantitativ den Personalbestand. Im Gegenteil: Durch die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen beispielsweise geht den Unternehmen oftmals Arbeitskapazität verloren. Es tritt also quantitativ – wenn auch nur vorübergehend – eher ein negativer Effekt ein.

Aufgabe der Personalentwicklung ist es, die Qualifikation der Mitarbeitenden im Hinblick auf die betrieblichen Anforderungen zu entwickeln und zu verändern, also

auch Potenziale aufzuspüren und zu fördern sowie Defizite zu entdecken und zu schließen. Zur Personalentwicklung gehören daher insbesondere Maßnahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung, ebenso aber auch Maßnahmen im Rahmen der Personalführung und des Personaleinsatzes, soweit sie dem Qualifizierungsziel dienen, wie beispielsweise Job-Rotation-Programme, der Einsatz als Springer*in, Vertretungsregelungen zum Erfahrungserwerb etc.

In der Praxis fokussiert die Personalentwicklungsplanung vor allem den Personenkreis der Führungskräfte und der qualifizierten Fachkräfte. Denn vor allem der Mangel an qualifiziertem Führungspersonal und an Fachkräften veranlasst die Unternehmungen, durch systematische und langfristig angelegte Maßnahmen das Führungspotenzial und die Fachkompetenz der Mitarbeitenden zu erkennen und planvoll zu fördern.

Neben der primären Beschaffungsfunktion entfaltet die Personalentwicklung jedoch auch auf anderen personalpolitischen Handlungsfeldern Wirkungen, die entweder als ungewollte Nebenwirkung in Kauf genommen bzw. begrüßt oder auch gezielt angestrebt werden. Derartige Wirkungen sind – vermittelt über die Arbeitszufriedenheit – vor allem auf zwei Verhaltensparameter der Mitarbeitenden zu erwarten: zum einen auf ihre Fluktuationsneigung sowie zum anderen auf ihre Arbeitsmotivation. Es kann angenommen werden, dass das Fehlen interner Entwicklungschancen in den Betrieben auf längere Sicht in höhere Fluktuationsraten und eine verminderte Leistungsbereitschaft mündet. Personalentwicklung darf also nicht ausschließlich unter dem Beschaffungsaspekt gesehen werden; vielmehr sind stets auch ihre Auswirkungen auf die Fluktuation und die Motivation der Mitarbeitenden zu berücksichtigen. Personalentwicklung ist somit ein auch für die Personalerhaltung und die Leistungsgewinnung bedeutsamer Aspekt der betrieblichen Personalpolitik. Der größtmögliche Nutzen der Personalentwicklung wird daher nur dann erreicht, wenn das gemeinsame Nutzenoptimum dieser Teilaspekte anvisiert wird. Dagegen wird es im Allgemeinen dann verfehlt werden, wenn sich die Maßnahmen einseitig auf die Maximierung von Teilnutzen-Gesichtspunkten beschränken, z. B. auf die Maximierung des Beschaffungsnutzens.

Hieraus folgert, dass die Personalentwicklung nicht ausschließlich dem betrieblichen Bedarfsdeckungsziel untergeordnet werden kann, sondern darüber hinaus auch Leistungs- und Erhaltungsziele zu berücksichtigen hat (Oechsler, 2011, S. 513 f.). Dies ist mindestens insoweit erforderlich, als es gilt, negative Auswirkungen der Personalentwicklung auf die anderen Teilfunktionen des betrieblichen Personalwesens zu vermeiden. Zu solchermaßen negativen Ausstrahlungen wird es jedoch immer dann kommen (können), wenn Entwicklungsmaßnahmen, die mit dem Ziel der Beschaffung ergriffen werden, mit den übrigen Zielen des Personalwesens in Konflikt geraten.

2 Individuelle Berufswegplanung

Zu erwarten ist dies vor allem dann, wenn die Maßnahmen die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden verringern, sodass ihre Leistungsmotivation sinkt und/oder ihre Fluktuationsbereitschaft ansteigt. Derartige Effekte können sowohl bei denjenigen Mitarbeitenden auftreten, die selbst in den Genuss einer Fördermaßnahme kommen, als auch Mitarbeitende betreffen, die keine Förderung erfahren.

Im ersten Falle muss mit Unzufriedenheit dann zu rechnen sein, wenn die Maßnahme nicht mit den persönlichen Zielen und Voraussetzungen des/der Mitarbeitenden in Einklang steht; wenn ihn z. B. die berufliche Entwicklung von seinen eigenen beruflichen Planungen wegführt, seine Interessen und Neigungen, persönlichen Voraussetzungen etc. nicht hinreichend beachtet werden.

Im zweiten Falle kann Unzufriedenheit daraus erwachsen, dass Mitarbeitende eine gewünschte und angestrebte Förderung nicht erfahren, dass sie also generell oder im Einzelfall von Entwicklungsmaßnahmen ausgeschlossen bleiben.

Die Beispiele zeigen, dass die Personalentwicklung in der Tat nicht von vornherein und generell den Zielen des Personalwesens zuträglich ist, sondern nur in dem Maße nützt, als dabei negative Folgen auf die berufliche Zufriedenheit vermieden werden. Eine unzureichend geplante und durchgeführte Personalentwicklungsmaßnahme kann daher ebensolchen Schaden anrichten wie eine Fehlleistung auf anderen Gebieten der Personalpolitik.

Grundsätzlich liegt eine Gefahr vor allem darin, dass die Personalentwicklung einseitig aus der betrieblichen Perspektive und unter dem Gesichtspunkt des Bedarfs gesehen wird und dass die individuellen Ziele und Anforderungen der Mitarbeitenden nicht oder nicht hinreichend berücksichtigt werden. Dies ist in der betrieblichen Praxis vielleicht nicht der Normalfall, scheint aber auch nicht gerade eine Ausnahme zu sein. Allzu oft wird über die Köpfe der Betroffenen hinweg entschieden und werden ihre Anforderungen und Wünsche missachtet.

Für eine Personalentwicklung, die allen Anforderungen der betrieblichen Personalpolitik gerecht wird, ist demnach zu fordern, dass sie neben dem Bedarf der Unternehmung und gleichberechtigt mit diesem die individuellen beruflichen Zielsetzungen und Planungen der Mitarbeitenden als Determinante der Planung versteht und einbezieht.

Diese Erkenntnis ist insofern nicht neu, als sie in dieser oder ähnlicher Form seit Langem im einschlägigen Schrifttum verbreitet ist (von Eckartstein & Schnellinger, 1975, S. 220). Sie geht indessen über den ursprünglichen beschaffungsbezogenen Ansatz der Personalentwicklung hinaus, da sie die Mitarbeitenden in die Planungen aktiv einbeziehen und auf sie Rücksicht nehmen muss. Personalentwicklungsplanung müsste in diesem Sinne also als eine langfristig angelegte Laufbahnplanung verstanden werden, deren Kernproblem in der Abstimmung der individuellen Berufswegplanung mit der betrieblichen Bedarfsdeckung liegt.

3 Partizipative Laufbahnplanung

Wenn es in der Praxis Probleme der genannten Art gibt und die Personalentwicklung nicht die ungeteilte oder auch nur überwiegende Zustimmung der Mitarbeitenden findet, so kann dies – je nach den Verhältnissen und Möglichkeiten der Betriebe – vielfältige Ursachen haben. Oft dürfte dies weniger in einem Mangel an Problembewusstsein der Personalverantwortlichen als vielmehr in Defiziten bei der praktischen Umsetzung dieser Aufgaben begründet liegen. Es mangelt oftmals also nicht so sehr an der Einsicht und dem Bewusstsein des Problems als vielmehr an konkretem, praktischem Methodenwissen. Denn die Laufbahnplanung reicht in einen Themenbereich hinein, der traditionell nicht zum betriebswirtschaftlichen Aufgabenspektrum gehört.

Geht man also von einem weiter gefassten Verständnis von Personalentwicklung im Sinne einer betrieblichen Laufbahnplanung aus, so beinhaltet deren Aufgabenbereich zwei Teilgebiete, die sich hinsichtlich ihrer Methoden und Problemstellungen wesentlich unterscheiden (s. Abb. 1).

Das erste Element umfasst die Personalentwicklungsplanung im traditionellen Sinne, also die Quantifizierung des betrieblichen Bedarfs, der intern im Zuge der Personalentwicklung gedeckt werden soll, seine qualitative Darstellung in Form von Anforderungsanalysen und -profilen und schließlich die Planung von Maßnahmen im Rahmen der betrieblichen Bildungs- und/oder der Stellenbesetzungspolitik. Der Funktionsbereich der betrieblichen Personalentwicklung in diesem traditionellen Sinne gehört zu den Kernbereichen des betrieblichen Personalmanagements. Er ist Gegenstand unzähliger Publikationen und muss an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden.

Das zweite Element umfasst die individuelle Berufswegplanung. Auch hierzu finden sich in der personalwirtschaftlichen Literatur Ansatzpunkte – aber eher vereinzelt und punktuell, vor allem auf den Bereich der Führungskräfteentwicklung (Management Development) bezogen. Auf die individuelle Berufslaufbahn bezogene Planungen sind hier gelegentlich Bestandteil einer Laufbahn- und Nachfolgeplanung (Meier & Schindler, 2004, Sp. 1053 ff.). Ansonsten ist das Thema Berufswegplanung

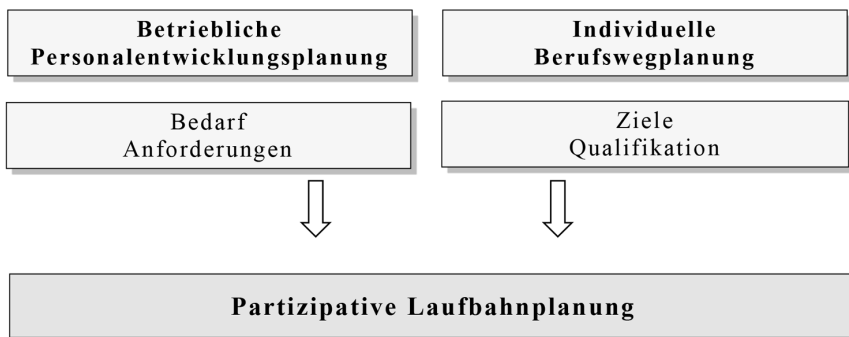


Abbildung 1: Elemente der partizipativen Laufbahnplanung (Quelle: Eigene Darstellung)

aber vor allem im Bereich der Sozialwissenschaften, der Psychologie und der Pädagogik beheimatet. Soweit es um eine anwendungsbezogene Betrachtung im Sinne von Dienstleistungen in diesem Prozess geht, etwa im Rahmen der beruflichen Beratung, wird das Themenfeld heute auch in einem interdisziplinären Ansatz unter dem Begriff der Beratungswissenschaften zusammengefasst.

Aus betrieblicher Sicht wird man vordergründig die Berufswegplanung in erster Linie als eine individuelle, sehr persönliche und daher auch private Angelegenheit ansehen. Schließlich sind berufliche Planungen nicht zwingend an einen Betrieb gebunden, denn sie erstrecken sich ggf. auch auf betriebsübergreifende Mobilitätsvorgänge, z. B. Wechsel des Arbeitgebers bzw. der Arbeitgeberin, zwischengeschaltete Aus- oder Fortbildungsphasen etc.

Die individuelle Berufswegplanung kann aber, wenn sie ein wesentliches Element der betrieblichen Laufbahnplanung darstellt, dennoch nicht einfach als Privatsache der Mitarbeitenden abgetan werden. Der Betrieb hat zwar kein Recht, sich in die persönliche Berufs- und Lebensplanung seiner Mitarbeitenden einzumischen, er hat aber durchaus ein Interesse, seine eigenen Maßnahmen und Angebote daran zu orientieren. Dies ist auch kein Widerspruch, solange die betriebliche Mitwirkung hierbei als ein Angebot verstanden wird, dessen Inanspruchnahme auf Freiwilligkeit beruht und den individuellen Nutzen der Mitarbeitenden mehrt.

Die persönliche Berufswegplanung beinhaltet die Bestimmung der kurz-, mittel- und langfristigen Berufsziele, die Konfrontation dieser Ziele mit den Fähigkeiten, Kenntnissen, Begabungen etc. des/der Mitarbeitenden und schließlich die Identifikation geeigneter Maßnahmen zur Zielerreichung.

Die Bestimmung der beruflichen Ziele ist der Ausgangspunkt der beruflichen Planungen. Dabei muss die Berufswegplanung als ein lebenslanger Prozess verstanden werden. Oft werden erste berufliche Wunschvorstellungen bereits in der Kindheit entwickelt, meistens noch mit wenig Realitätsgehalt, mehr kindliche Träumerei als vorausschauende erwachsene Planung. Im Jugendalter werden dann – mit dem Übergang in Beruf, Ausbildung oder Studium – erste reale Weichenstellungen vorgenommen. Oft determinieren diese frühen beruflichen Entscheidungen ein ganzes Berufsleben. Der schnelllebige Wandel unserer Tage lässt aber die Halbwertszeit beruflicher Entscheidungen immer weiter abnehmen. Beruflicher Wechsel und berufliche Neuentcheidung gehören heute zur gesellschaftlichen Normalität, sind selbstverständlicher Bestandteil moderner Berufsbiografien. Mit dem Fortschreiten des Alters im Verlauf des beruflichen Werdeganges und dem Wandel im privaten und gesellschaftlichen Umfeld sind auch die beruflichen Ziele von Individuen einer ständigen Entwicklung unterworfen. Während in jungen Jahren und am Anfang der beruflichen Laufbahn oft das Einkommen oder die Aufstiegschancen im Vordergrund stehen, so rücken in späteren Jahren vielleicht die Sicherheit des Arbeitsplatzes, seine gesundheitliche Verträglichkeit oder das Arbeitsklima in den Vordergrund.

Berufliche Ziele sind daher nicht nur individuell sehr verschieden, sie sind auch wandelbar und sie stehen den Menschen nicht auf die Stirn geschrieben. Man muss sich schon Zeit nehmen und sich Mühe geben, um herauszufinden, was die Men-

schen beruflich bewegt. Es ist für die Ausgestaltung der Personalentwicklung jedenfalls nicht klug, anzunehmen, ein undifferenziertes Standardangebot könne allen Ansprüchen gerecht werden. Wenn in der Personalentwicklung nur die betrieblichen Anforderungen berücksichtigt werden, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass das Ergebnis der Entwicklungsmaßnahmen suboptimal bleibt.

Der Ansatz der Laufbahnplanung kann dieser Gefahr entgegenwirken, indem er versucht, betrieblichen Bedarf und individuelle Wünsche miteinander in Einklang zu bringen. Bei der Ausgestaltung der betrieblichen Entwicklungsmaßnahmen ist deshalb die Einbeziehung der Mitarbeiterwünsche und -interessen essenziell. Grundlage und Voraussetzung hierfür ist ein partizipatives Verständnis der Personalverantwortlichen von ihrer Aufgabenwahrnehmung. Maßnahmen der Personalentwicklung haben ihren Ausgang zwar in dem Bedarf des Betriebes, ihre personalwirtschaftliche Umsetzung darf aber nicht einfach „am grünen Tisch“ geplant und entschieden werden. Mitarbeitende sollen nicht einfach – mehr oder weniger ungefragt – in „PE-Maßnahmen“ versetzt oder zu Fortbildungsveranstaltungen „abkommandiert“ werden. Bevor derartige personelle Entscheidungen getroffen werden, sollten mit den Betroffenen Gespräche geführt werden, in denen ihre persönliche Sichtweise, ihre Anforderungen und Wünsche und Restriktionen erhoben und besprochen werden. Partizipative Laufbahnplanung bedeutet dann, dass diese individuellen Aspekte auch angemessen Berücksichtigung finden, dass Lösungen gemeinschaftlich gesucht werden, dass schließlich Entscheidungen im Einvernehmen mit den Mitarbeitenden getroffen werden und dass sie aktive Unterstützung bei der Realisierung erhalten.

Ein partizipativer Ansatz ist weiterhin die Grundlage, die Eignung von Mitarbeitenden für vorgesehene Entwicklungsmaßnahmen einer genaueren Prüfung zu unterziehen. Die Anforderungen der Stellen, auf die hin Entwicklungsmaßnahmen geplant werden, ergeben sich aus dem Tätigkeitsprofil. Sie sind den Personalverantwortlichen bekannt und oftmals in schriftlich niedergelegten Anforderungsprofilen verfügbar. Bei der Auswahlentscheidung, welche Mitarbeitende für eine Entwicklungsmaßnahme in Betracht kommen, steht daher die Frage der Eignung im Vordergrund. Die Aufgabe der Personalverantwortlichen besteht hier vor allem darin, herauszufinden, über welche Qualifikationen und Potenziale ein Mitarbeiter bzw. eine Mitarbeiterin verfügt und ob er infolgedessen den Anforderungen einer geplanten Maßnahme genügen kann. Es geht hier also im Kern um Eignungsdiagnostik, vergleichbar der Aufgabenstellung im Rahmen des Recruitments. Die Eignungsbeurteilung bei der Laufbahnplanung hat allerdings den Vorteil einer vergleichsweise besseren Datenbasis. Da es sich hier um bereits im Betrieb tätige Mitarbeitende handelt, kann man auf Erkenntnisse und Daten, z. B. Beurteilungen, zurückgreifen, die im Rahmen der bisherigen Betriebszugehörigkeit angefallen sind. Diese sind in Bezug auf die Eignungsbeurteilung oft besonders aussagekräftig.

Die Klärung der beruflichen Ziele und Wünsche der Mitarbeitenden und die Bestandsaufnahme ihrer Qualifikationen und ggf. ihrer Defizite bilden eine wichtige Grundlage einer partizipativen Laufbahnplanung, welche die Erfordernisse der be-

trieblichen Personalentwicklung mit den Anforderungen individueller Berufsweg- und Karriereziele verbindet.

Partizipative Laufbahnplanung setzt hohe Anforderungen an die mit dieser Aufgabe betrauten Personalverantwortlichen. Die Vielschichtigkeit der Aufgaben erfordert immer mehr einen interdisziplinären Ansatz, auch in der Wissenschaft und in der Ausbildung des Nachwuchses. Die ehemals vor allem betriebswirtschaftlich geprägte disponierende und verwaltende Tätigkeit entwickelt sich immer mehr zu einer beratenden Aufgabe. Anwendungsbezogene beratungswissenschaftliche Ansätze, wie sie etwa in der Berufsberatung oder der Personalberatung gelehrt und praktiziert werden, sollten daher verstärkt auch im Funktionsbereich der Personalentwicklung Beachtung finden.

Literatur

- Becker, M. (2009). *Personalentwicklung* (5. Aufl.). Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.
- v. Eckardstein, D. & Schnellinger, F. (1975). *Betriebliche Personalpolitik* (2. Aufl.) München: Vahlen.
- Meier, H. & Schindler, U. (2004). Laufbahn- und Nachfolgeplanung von Fach- und Führungskräften. In E. Gaugler; W. A. Oechsler & W. Weber (Hrsg.), *Handwörterbuch des Personalwesens* (3. Aufl.). Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.
- Oechsler, W. A. (2011). *Personal und Arbeit* (9. Aufl.). München: De Gruyter.

Autor

Roland Dincher, Prof. Dr., 1992 bis 2006 Professor an der Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, Fachbereich Arbeitsverwaltung. 2006 bis 2018 Professor an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Schwerpunkt Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Personalmanagement und Public Management.
Kontakt: rolanddincher@aol.com

Self-efficacy in terms of vocational counselling and career counselling – multidimensional approach to self-efficacy in a career

BOHDAN ROŻNOWSKI AND PAWEŁ KOT

Abstract

Der Artikel ist der Idee gewidmet, eine neue konzeptionelle und wissenschaftliche Basis zu entwickeln, die sich aus dem Paradigmenwechsel von der Berufs- zur Karriereberatung ergibt. Wir schlagen vor, das Schlüsselkonzept, die Selbstwirksamkeit, multidimensional zu definieren und auf der Grundlage des „Teczowy-Modells der Karriere“ von D. Super zu messen. Die durchgeführte Clusteranalyse bestätigt die Nützlichkeit eines solchen Ansatzes.

The article is dedicated to the idea of developing a new conceptual and scientific basis resulting from the paradigm shift from vocational to career counselling. We propose to define the key concept, self-efficacy, multidimensionally and to measure it on the basis of D. Super's "Teczowy model of career". The cluster analysis conducted confirms the usefulness of such an approach.

1 Introduction

Recently, among practitioners and in scientific discussions, "career counselling" and "vocational counselling" appear simultaneously as a term for activities related to providing help and preparing young people or adults to enter and stay in the labour market (Brown, 1993; Savickas, 2013; Bańka & Trzeciak, 2017). Some use these terms interchangeably. However, according to Bańka & Trzeciak (2017), current changes in the labour market concerning both employers and employees make one opt for "career counselling" as a preferred term. This trend is supported by the EU's policy of flexicurity and it is expressed by new career concepts, e. g., protean and boundaryless careers (Briscoe et al., 2006).

The analysis of the differences between "vocational counselling" and "career counselling" shows that the former term is narrower, while the latter one covers a wider range of concepts (Bańka & Trzeciak, 2017). The main difference is how the two concepts mirror distinct approaches to the defined subject matter. In vocational counselling, the main emphasis is put on the choice of an occupation and finding employment compatible with that choice (Brown, 1993). In the case of career counselling, the

subject matter is much broader. This approach is not only about helping to choose a profession and find a certain job, but also about accompanying the client at all stages of their professional life. In this spirit, Bergstrom (2001) drew attention to the externalization of employment – a phenomenon, which emphasizes a need to increase employees' responsibility for their employment and for their entire career. This requires broadening the range of skills necessary for shaping one's professional life. Furthermore, as Bańka and Trzeciak (2017) point out, a new conceptual apparatus is needed in order to describe the phenomenon, to build a theory and to provide counselling intervention based on the concept of career.

Increasingly, the term "career" refers not only to the workplace, but also to the combination and synthesis of various life roles that an individual experiences during his or her life (Super, 1990). Pursuing a career understood in this way is connected with taking up a specific job, as well as with all the roles of an individual before, during and after their professional activity (Super, 1994; Baglama & Uzunboylu, 2017). According to Super's Life Career Rainbow model (Super et al., 1996), pursuing a career refers to balancing a professional life with other spheres of human activity (Bańka & Trzeciak, 2017). The synergy of personal and professional development produces a need for career counsellors to not only deal, as suggested by Pearsons (1909), with getting to know the client and the labour market but also finding a match between those two. In a broader perspective, they need to include other areas in the counselling process – areas related to the roles indicated by Super (1990), which should be taken into account throughout the entire duration of a professional life.

Super (1994) mentions six main life roles performed by an adult. In his opinion, the basic roles and the main personal and professional activities corresponding to them are: Child (relationship with parents, first role-playing), Student (acquiring knowledge, participating in various forms of training, gaining new knowledge and competences), Worker (career planning and realization, professional development, earning money), Homemaker (creating and organizing a home and family life), Leisureite (active and passive recreation, organizing free time for oneself and others) and Citizen (public, civic and political responsibilities). At different stages, various social roles are central to a person's life and codetermine their vocational behaviour. The integration of these roles gives people a sense of success in life and results in a positive appraisal of their own careers. Each of them may complement, extend or disturb the course of this life career (Super, 1994). Career problems are often symptoms of conflicts between these roles (Super et al., 1996).

Externalization of employment (Bergstrom, 2001) increases employees' responsibility for their careers. In order to deal with this task, they need more resources. Therefore, emphasis is placed on general employee competencies (Bańka & Trzeciak, 2017). Nowadays, in order for a person to be able to pursue their professional career effectively, they have to meet more and more conditions. Choosing a future profession according to one's preferences and predispositions and following a planned career path is not enough. One should also accumulate career assets (Luthans et al., 2006), which will enable them to successfully transition to the labour market and to remain

there (Savickas 2013; Zeltner, 2019; Kot et al., 2020). In the current reality of the dynamic labour market, apart from the knowledge, skills and competencies necessary to perform a job in a given position, one also needs certain features and adaptive skills in order to effectively cope with the volatility and uncertainty of the market (Haar et al., 2014). In The Job Demands-Resources (JD-R) Model, these are referred to as personal resources (Xanthopoulou et al., 2007). Therefore, in counselling, emphasis should be put on preparing clients emotionally to enter the world of work with self-efficacy and on having confidence in their skills (Yang et al., 2020). In the theory of psychological capital, Luthans et al. (2006) list self-efficacy, optimism, hope and resiliency as determinants of effective functioning in the labour market. Other researchers, such as Bandura (2000), Lent et al. (2000, 2005, 2017) and Gianakos (1999), also emphasize the importance of self-efficacy – one of the personal resources related to the perception of one's competencies as sufficient to cope with career development in today's world. Research findings indicate that career counsellors should take into account not only knowledge, skills, competencies and interests, but also clients' confidence in their own performance and results that they expect in order to help them develop personal career goals and plan their individual career paths (Yang et al., 2020).

In this context, a key personal resource is self-efficacy (Bandura, 2001; Xantopoul et al., 2007). Self-efficacy is one's belief in their own capability of performing well in a new, unpredictable, ambiguous or stressful situation (Bandura, 2000). The term refers to a person's confidence in their ability to act or perform a specific task effectively in particular situations (Bandura, 1997). It is an individual's subjective judgment about their capabilities without a real and thorough assessment of possessed competencies (Bandura, 2001). Self-efficacy determines the level of motivation, emotional state, as well as effort and persistence when facing adversity (Bandura, 1997). According to the assumption adopted by Bandura (2001), self-efficacy is a better predictor of people's achievements than their previous attainments, knowledge or skills. Self-efficacy, as one of the self-regulatory processes, guides one's thoughts, the level of motivation and emotions, and therefore, it influences behaviour (Bandura, 2000). In addition, the direct effect self-efficacy has on behaviour, has an indirect impact on human actions, as it affects the choice of goals (Lent et al., 2000). This is done by creating a level of aspiration in terms of the goal and the effort involved in the required action and by the tendency to sustain that effort despite potential obstacles and adversities (Bandura, 1997).

Bandura (2000) includes self-efficacy among core beliefs, based on which all other beliefs comprising the individual's full functioning are shaped. At the same time, people may have numerous beliefs about themselves, their relationship with the world, their own behaviour – but only some of them turn out to be significant in a professional situation. The self-system of each person consists of the person-specific cognitive generalizations of self-knowledge, which organize and guide the processing of information about oneself (Higgins et al., 1982). In Markus's concept (1985), the social roles identified by Super could be a source of forming possible selves and working selves activating in a given situation. The roles defined may also designate areas of human activity within the limits of which people may acquire specific self-efficacy be-

liefs. In cognitive concepts of personality, the key element in an individual's functioning in a given role is their self-efficacy, e. g., as a Worker (Lent et al., 2000) or a Student (Britner & Pajares, 2006). Similarly, Bandura (2000) indicates the existence of numerous beliefs, even if they regard situations and activities that are somehow related. Therefore, a person might have different, relatively independent senses of self-efficacy in different areas of life.

Over the past few decades, studies on self-efficacy in career counselling have covered a number of topics, including self-efficacy in making career decisions (Britner & Pajares, 2006; Baglama & Uzunboyulu, 2017), self-efficacy in the development of professional skills (Betz & Hackett, 2006) and self-efficacy in job performance (Hackett & Betz, 1995; Lent et al., 2005). Previous research suggested that self-efficacy is a strong predictor of academic achievements, job selection and decision-making regarding a career in various fields and at various levels (Britner & Pajares 2006; Rożnowski & Kot, 2016). Self-efficacy in different life roles, not necessarily related directly to education or work, was important for the successful school-to-work transition (Rożnowski & Kot, 2018). Education is a time of preparation for the transition to the labour market, during which students not only acquire knowledge, skills and competencies necessary to perform their job, but most of all, they plan and test different variants of the career path. It is also a time of shaping beliefs about one's self in various life roles (Super et al., 1996; Betz & Hackett, 2006; Rożnowski & Kot 2016; Zeltner, 2019).

Self-efficacy is formed throughout human development. Experiences gained in the earlier life stages affect the functioning of a person in the next stages. Bandura (1997) distinguishes four main factors affecting formation of a strong self-efficacy belief. These are: performance achievements, vicarious experience, verbal persuasion and emotional states. However, there might be other factors arising from psychological mechanisms, such as transfer or generalization (Rożnowski & Kot, 2016). According to Schwarzer and Jerusalem (1992), it is also possible to describe self-efficacy on a general level – referring to one's efficiency in a broad, lifelong context. Self-efficacy may be understood as a generalized, lasting belief of an individual in his or her sufficient ability to act effectively regardless of the situational context (Schwarzer et al., 2006). It refers to people's confidence that they are able to perform well in new, ambiguous, unpredictable or stressful situations (Schwarzer & Jerusalem, 1992). Analysing the different levels of generality of one's self-efficacy beliefs, researchers demonstrate that in the case of achieving a complex goal, a broader, generalized sense of self-efficacy may be more important (Scholz et al., 2002). Similarly, Markman et al. (2005) point to generalized self-efficacy as a better predictor of success, especially when the circumstances are complex, and the task is multidimensional. Choosing and pursuing a professional career is considered to be such a task. Therefore, the usefulness of this theory was investigated on young people in the transition period (Savickas, 2013; Zeltner, 2019). The possibility to distinguish various levels of generality and specificity regarding self-efficacy suggests that this construct is multidimensional (Strajkovic & Luthans, 1998; Skaalvik & Skaalvik, 2004; Kot & Rożnowski, 2012; Waheed et al., 2015).

A review of the literature on the subject shows that self-efficacy is defined diversely. In addition to the classic distinction between generalized and specific self-efficacy introduced by Bandura (1997) and Schwarzer and Jerusalem (1992), there are concepts relating self-efficacy to certain areas of life, for instance to the Life Roles presented by Super's Life Career Rainbow (Kot et al. 2020). That distinction between specific and generalized self-efficacy concerns whether a person expects to succeed in specific tasks or generally in life (Skaalvik & Skaalvik, 2004).

Self-efficacy may include emotional, cognitive or behavioural processes (Caprara et al., 2004). In an emotional context, self-efficacy, on the one hand, can be defined as a belief that you can deal constructively (control intensity, frequency, duration) with negative emotions in the face of adversity or frustrating events. On the other hand, it means one's confidence allows them the ability to express positive emotions properly; for instance, showing joy during pleasant experiences (Bandura et al., 2003). The cognitive concept of self-efficacy refers to perceiving one's cognitive abilities (e. g., perception, attention, memory, thinking, language usage) as sufficient to solve various kinds of tasks arising from developmental challenges at different stages of life (Berry & West, 1993). Those challenges may include effective acquisition of knowledge, skills and competencies at various educational stages (Caprara et al., 2004; Britner & Pajares, 2006), career decision-making (Lent et al., 2000, 2005, 2017), as well as developmental readiness to play family roles (Spielman & Taubman-Ben-Ari, 2009). Nevertheless, self-efficacy most often refers to the assessment of one's abilities in terms of effective actions (Bandura, 2000; Waheed et al., 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2004).

In the context of self-efficacy and its multidimensional understanding, the research question of this project is: what is the mental representation of career self-efficacy, understood in line with the concept by Super (1990), in the minds of potential clients of career counsellors? The mutual relations between specific aspects of the life roles indicated by The Life Career Rainbow are particularly important. According to Bandura (1997), self-efficacy beliefs concerning areas, which are similar in nature should be more closely related. By contrast, Schwarzer and Jerusalem (1992) assume that self-efficacy beliefs connected with individual areas should be generalized to more universal forms, in which self-efficacy covers the overall functioning of a person in various, context-independent situations.

2 Methods

2.1 Participants

A total of 347 people took part in the study (237 women, which constitutes 68.3% of the study group, and 110 men – 31.7% of the group). The participants were higher education students of the final years (4th and 5th year), preparing for the transition from education to the labour market. The average age of the respondents was $M = 22.89$ and the standard deviation was $SD = 2.83$.

The study was conducted using a questionnaire (PAPI). Respondents filled in forms in groups, accompanied by the study supervisor. The person conducting the study gave the students instructions and answered any questions or doubts that appeared while filling in the questionnaires. Participation was voluntary. All people who were approached agreed to take part.

2.2 Tool

In order to create the questionnaire for measuring self-efficacy in life roles, 22 interviews with 5th-year students were conducted. The choice of the final year students was not accidental, as they were preparing for their first transition to the labour market as well as also having previous experience in performing certain life roles. The data collected from them was used to distinguish typical situations and tasks which young people have to face when fulfilling individual social roles during the preparation for the first transition to the labour market. Suggested descriptions of situations and tasks performed in individual roles were transformed into the statements describing self-efficacy in relation to dealing with those tasks. This led to the creation of a 103-item questionnaire concerning the life roles identified by Super (1994) in The Life Career Rainbow model (see Appendix 1). The participants responded to the statements on a 6-point scale (the points on the scale meant: 1 – definitely not, 2 – not, 3 – probably not, 4 – probably yes, 5 – yes, 6 – definitely yes). The adoption of this scale allowed for the elimination of indirect responses, which are hardly diagnostic. The higher the score, the higher self-efficacy in the activity described in a task.

The obtained results were processed statistically using the SPSS v25. In order to estimate the relations between the statements regarding self-efficacy in various life roles assessed by the respondents, hierarchical cluster analysis was used. Cluster analysis is a set of methods for extracting homogeneous object subsets in a population. By examining certain variables, it indicates groups of objects more similar to objects belonging to the same rather than other clusters. Results of cluster analysis depend on the selection of variable differentiating objects. They can be distinguished on the basis of the literature on the subject so that they have a strong differentiating effect. Results are presented in the form of dendrograms. This study used the single linkage method, also known as the Nearest Neighbours algorithm. In this method, the distance between two clusters is determined by the distance between the two closest neighbours belonging to different clusters (Everitt et al., 2011).

3 Results

Hierarchical cluster analysis using the method of between-groups linkage showed that the analysed material – the assessment of statements concerning young adults' beliefs about self-efficacy in various life situations – was quite homogeneous. Euclidean distances between the groups were rescaled to a 100-degree scale. The maximum distance was 25 units, linking the two clusters formed at Levels 18 and 16, and combining them

into one general cluster covering all the statements. Moreover, out of the 103 statements, only seven (Nos. 1, 13, 14, 16, 79, 87 and 88), forming their own cluster, were connected to the other groups at the distance of 25 (the furthest). The rest formed a cluster at Level 11, except for the three statements (Nos. 71, 72 and 73), which joined that cluster at Level 16 (see Fig. 1). This fact confirmed the cohesiveness of the analysed data and clarity of their ordering; apart from the seven statements which formed a separate cluster. Furthermore, the statements clustered together and corresponding to the main roles indicated by Super did not exceed a distance of five units. Therefore, analysis of the dendrogram was done at this particular level. Six cluster nodes, each consisting of more than three elements, were distinguished there.

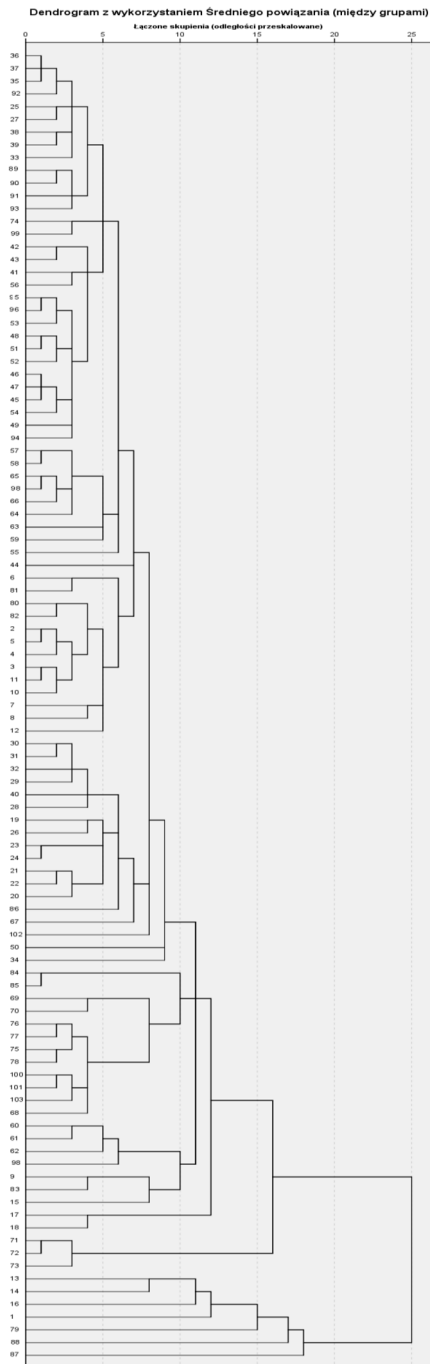


Figure 1: Hierarchical cluster analysis (Source: author's own)

The largest cluster included 31 statements, the content of which suggested that it should be referred to as “daily responsibilities”. It consisted of two clusters (a mutual distance between their statements did not exceed four units) with items concerning the roles of the Worker and the Homemaker, and of the two statements (Nos. 74 and 99) that put emphasis on following principles of social life. This suggested that these were clusters related to activities from various areas that had a common feature – being subject to the regulations of social norms. In individual subclusters, with items distant from one another by less than five units, the statements concerning two life roles were classified: Worker and Homemaker.

The first cluster, Worker, was made up of closely related statements (clustered at the third level), which could be described as “general good work functioning” and of a single statement regarding compliance with the employer’s requirements. “Good work functioning” included statements with the content covering three groups of issues (distances not exceeding two units): 1) good relations at work (statements Nos. 35, 36, 37, 92) – their content referred to maintaining good relations with other employees and achieving set goals; 2) good job performance (Nos. 25 and 27) – included efficiency and effective functioning at work; 3) organization of work (Nos. 38 and 39) – they referred to effective organization of work combined with meeting the superiors’ expectations. Another group that was distinguished within this cluster was called “work commitment” (statements Nos. 89, 90, 91, 93). It concerned the fulfilment of one’s duties at the highest performance level, social behaviour in an organization and improvement of professional skills.

The other cluster containing the statements classified as similar (Euclidean distances less than or equal to four) and belonging to the “daily responsibilities” cluster, consisted of items about domestic life. It consisted of three following subgroups: 1) a good home atmosphere (statements Nos. 53, 95, 96) – focus on pleasing other household members, creating and maintaining a good atmosphere; 2) caring and cooperation (Nos. 48, 51, 52) – concerned with caring, responsibility and cooperation with other family members; 3) household responsibilities (No. 45, 46, 47 and 54) – meeting requirements and solving current problems, doing chores of others, taking responsibility for the home.

Another 5th level cluster contained the statements relating to the role of Leisureite. It consisted of closely located clusters with items concerning two different leisure functions: compensatory (statements Nos. 65, 66, 98) and regenerating (Nos. 59 and 63). The former described situations related to personal development and included such phrases as: “I am able to develop my interests beyond my daily responsibilities”, “actively developing my interests”. The latter was concerned with the ability to organize free time in a way that maximizes positive emotions (Nos. 57 and 58) and to show good organization skills and ideas for interesting leisure activities. The node linking clusters with mutual distances not greater than five units included two more statements (Nos. 59 and 63). Their content was interpreted as regarding a regenerating function of leisure: “I can regain my strength for new tasks while resting”, “I do not feel like I waste my free time”.

Yet another cluster with mutual distances not greater than five units was made up of statements about knowledge acquisition and exam taking. They corresponded to the Super's description of Student role. In addition to two fairly consistent groups of statements relating to taking exams (Nos. 2, 4, 5) and learning new material (Nos. 3, 10, 11), individual items pertaining to exam taking (No. 7) and dealing with unexpected situations (No. 8) also joined at Level 5.

The next two clusters with Euclidean distances less than or equal to five referred to dealing with difficult situations. One of them concerned difficulties in the workplace, e.g., coping with failures, unexpected problems or new methods of work (Nos. 29, 30, 31, 32). The other group included statements regarding career issues related to the change of an employer and to effective participation in recruitment processes, e.g., career planning, job hunting, preparing a CV, presentation during an interview (Nos. 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26). Both of these clusters merged into one at the next level of the analysis, with a distance of six Euclidean units. Therefore, they may be treated as a cluster describing the effectiveness of coping with a non-standard, difficult situation, which might result from an occasional event or the need to change professional activity. However, it must be differentiated from the role of the worker described above, which mainly concerned standard, typical situations related to the work performance. Here, the content was related to the issues of job uncertainty (De Witte, 2005), career building, job and employer changes.

The next cluster concerned the role described by Super as the Citizen and it included eight statements (Nos. 68, 75–78, 100–101, 103), which were aggregated at the third level of the analysis into two categories: 1) sacrifice and service; 2) voluntary civic engagement. In both of them, items applied to the actions for place of birth (country), as well as for the local community.

The four remaining clusters of the fifth level contained 2–3 statements. They were narrow and their content was very diverse. One cluster regarded coping with difficulties connected to resting (Nos. 60–62). Another one included items about overcoming obstacles as a Citizen (Nos. 71–73). The narrowest clusters of this level, containing two statements, concerned the following issues: confidence in one's cognitive function – memory (Nos. 9, 83) and searching for a job after graduation (Nos. 17, 18).

4 Discussion

The results of the hierarchical cluster analysis using the between-groups linkage show that the structure of beliefs regarding self-efficacy is composed of numerous groups. Clusters corresponding to Super's life roles can be easily distinguished. By looking at the first cluster, consisting of 31 items, it is possible to see how other levels are organized. As suggested by Bandura (2000), on specific levels, they are concerned with particular behaviours, for instance, effective work performance or creating good relationships with colleagues. On the higher levels, they regard broad domains of activities – life roles.

It is worth noting that already at the specific level, clusters included two types of work activity described by Motowidlo and Schmit (1990) as task performance and contextual performance. These skills were combined into more general beliefs regarding the domain of the job tasks and then they merged with another cluster concerning development and work motivation. As a result, there is an ability to perform various types of tasks on the one side, and development and motivation skills on the other. These are various domains of activities related to diverse psychological mechanisms, yet they are grouped as similar items. This is reflected to the work of Caprara et al. (2004), who integrated together beliefs about self-efficacy related to emotions, cognition and behaviour. On the higher level of generality, those beliefs are combined into a cluster concerning the whole social role (in this case – Worker).

At this level, statements concerning self-efficacy in other social roles are grouped in parallel clusters; there are also clusters regarding specific situations that require involvement in solving non-standard problems. According to Schwarzer and Jerusalem (1992), seeing oneself as competent to deal with various unexpected difficulties is a key feature of the generalized self-efficacy.

The presented dendrogram indicates that the respondents perceive beliefs regarding self-efficacy in the role of Worker and Homemaker as closest to them. This is confirmed by a large number of psychology publications on the work-home relationship (Kaliath & Brough, 2008; Sirgy & Lee, 2018). Among the roles indicated by Super (1994), only these two have rich empirical literature. This fact confirms the results of the analysis and proves the psychological closeness of these areas, which together formed a cluster relating to the sphere of daily responsibilities. In psychology literature, this domain is juxtaposed with the sphere of leisure activity. The definition of leisure put an emphasis on the fact that it is the time remaining for a person to use after performing all professional and household responsibilities (Iso-Ahola, 1980). Various types of relations between duties and leisure are analysed. Our study seems to confirm that because the cluster concerning leisure is also highlighted in the analysis and it merges with other groups at the next (sixth) level. Research by Rożnowski & Kot (2016) also indicates that self-efficacy beliefs in both of these spheres are related to the successful transition and job satisfaction.

The other two roles – Student and Citizen – are clearly visible in the analysis, but they are located further from other clusters and from each other. These are domains mentally distant from the Worker, Homemaker and Leisurite roles. However, their internal cohesiveness is similar to the others. Their distance indicates that they are weakly related to the other groups and concern mentally distant activities. Since there is no research on the relationship between these particular roles, it is difficult to discuss this result in detail. Thus, this area is worth further investigation and a more in-depth analysis.

The analysis presented in this paper suggests that beliefs about successful career building fall far from beliefs related to fulfilling the role of the Worker. It can thus be postulated that self-efficacy in work should rather be avoided as a predictor in career research. Firstly, in order to be an employee, one has to find a job effectively. Only

then, a person can focus on doing it well. Work self-efficacy on its own will not give sufficient information about one's career. Self-efficacy relating to participation in the recruitment processes should also be taken into account. This issue requires a better exploration of the relationship between looking for a job and doing it effectively.

The cluster analysis employed in this study led to interesting findings. Namely, self-efficacy beliefs in cognitive activities (learning) are separate from beliefs regarding emotional activities (coping with stress). This phenomenon can also be projected onto research on cognitive and emotional work (Rożnowski, 2020). As such, it constitutes an interesting research area, worthy of attention from theorists of counselling.

As evidenced by this article, answering the research question confirmed the assumptions of Super's Life Career Rainbow model. It has also brought some interesting ideas for further research on the relationship between coping with work and getting a job, cognitive activity and emotional activity or between the roles of Leisurite and Worker.

References

- Baglama, B. & Uzunboylu, H. (2017). The relationship between career decision-making self-efficacy and vocational outcome expectations of preservice special education teachers. *South African Journal of Education*, 37(4), 1–11. Doi.org/10.15700/saje.v37n4a1520
- Bal, M. P. & De Lange, A. H. (2015). From flexibility human resource management to employee engagement and perceived job performance across the lifespan: A multisample study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88, 126–154. Doi.org/10.1111/joop.12082
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120–136). Oxford: Blackwell.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. Doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A.; Caprara, G. V.; Barbaranelli, C.; Gerbino, M. & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769–782. Doi.org/10.1111/1467-8624.00567
- Bańka, A. & Trzeciak, W. (2017). *Rozwój myśli i profesjonalizacji poradnictwa zawodowego. Tropy, dokonania, perspektywy* [Development of ideas and professionalization of vocational guidance. Trophies, achievements, perspectives]. Poznań: Wydawnictwo Stowarzyszenia Psychologia i Architektura.
- Bergström, O. (2001). Externalization of employees: Thinking about going somewhere else. *International Journal of Human Resource Management*. *The International Journal of Human Resource Management*, 12(3), 373–388. Doi.org/10.1080/09585190010026194

- Berry, J. M. & West, R. L. (1993). Cognitive Self-efficacy in Relation to Personal Mastery and Goal Setting across the Life Span. *International Journal of Behavioral Development*, 16(2), 351–379. Doi.org/10.1177/016502549301600213
- Betz, N. E. & Hackett, G. (2006). Career Self-Efficacy Theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 3–11. Doi.org/10.1177/1069072705281347
- Briscoe, J. P.; Hall, D. T. & Frautschy DeMuth, R. L. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behaviour*, 69, 30–47. Doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.003
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485–499. Doi.org/10.1002/tea.20131.
- Brown, D. (1993). *Career Information, Career Counseling, and Career Development*. Boston: Pearson.
- Caprara, G. V.; Barbaranelli, C.; Pastorelli, C. & Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: Predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 751–763. Doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.003
- De Witte, H. (2005). Job insecurity: Review of the international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences. *Journal of Industrial Psychology*, 31(4), 1–6. Doi.org/10.4102/sajip.v31i4.200
- Everitt, B. S.; Landau, S.; Leese, M. & Stahl, D. (2011). *Cluster Analysis*. London: Edward Arnold.
- Gianakos, I. (1999). Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 244–258. Doi.org/10.1006/jvbe.1998.1668
- Guichard, J. & Huteau, M. (2005). *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego* [Psychology of career and vocational guidance]. Kraków: Impuls.
- Havitz, M. E.; Kaczynski, A. T. & Mannell, R. C. (2013). Exploring relationships between physical activity, leisure involvement, self-efficacy, and motivation via participant segmentation. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 35(1), 45–62. Doi.org/10.1080/01490400.2013.739890
- Iso-Ahola, S. E. (1980). *Social psychology of leisure and recreation*. Dubuque: C. Brown Company Publishers.
- Kalliath, T. & Brough, P. (2008). Work-life balance: A review of the meaning of the balance construct. *Journal of Management & Organization*, 14(3), 323–327. Doi.org/10.5172/jmo.837.14.3.323
- Kot, P.; Rożnowski, B. & Ertelt, B.-J. (2020). Construction and validation of the life roles self-efficacy scale for young adults in school-to-work transition. *Current Psychology*, 1–13. Doi.org/10.1007/s12144-020-01083-7
- Kot, P. & Rożnowski, B. (2012). Self-efficacy beliefs of youth entering the labour market. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration. Journal for Mental Changes*, 18(1–2), 193–214.

- Lent, R. W.; Ireland, G. W.; Penn, L. T.; Morris, T. R. & Sappington, R. (2017). Sources of self-efficacy and outcome expectations for career exploration and decision-making: a test of the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behaviour*, 99, 107–117. Doi.org/10.1016/j.jvb.2017.01.002
- Lent, R. W.; Brown, S. D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49. Doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36
- Lent, R. W.; Singley, D.; Sheu, B.-H.; Gainor, K. A. & Brenner, B. R. (2005). Social Cognitive Predictors of Domain and Life Satisfaction: Exploring the Theoretical Precursors of Subjective Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 429–442. Doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.429
- Markus, H. & Cross, S. (1990). The interpersonal self. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 576–608). New York: Guilford.
- Motowidlo, S. J. & Schmit, M. J. (1990). Performance assessment in unique jobs. In D. R. Ilgen & E. D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of performance* (pp. 56–86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rożnowski, B. (2020). Praca ludzka i jej analiza [Human labor and its analysis]. In B. Rożnowski & P. Fortuna (Eds.), *Psychologia biznesu psychologia w biznesie* [Business Psychology, Psychology in business] (pp. 159–172), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rożnowski, B. & Kot, P. (2016). Przenoszenie przekonania o własnej skuteczności w nową rolę życiową: model moderacyjny i mediacyjny [Projecting self-efficacy beliefs to a new role in life: mediation model]. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 22(2), 205–218.
- Rożnowski, B. & Kot, P. (2018). Poziom przekonania o własnej skuteczności, a posiadanie zatrudnienia na różnych etapach tranzycji [Self-efficacy at various stages of the transition from education to work]. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 24(1), 133–142.
- Scholz, U.; Dona, B. G.; Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a Universal Construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242–251. Doi.org/10.1027/1015-5759.18.3.242
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1992). Self Efficacy as a Resource Factor in Stress Appraisal Processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-Efficacy. Thought control of action* (pp. 205–287). Washington: Hemisphere.
- Schwarzer, R.; Luszczynska, A.; Boehmer, S.; Taubert, S. & Knoll, N. (2006). Changes in finding benefit after cancer surgery and the prediction of well-being one year later. *Social Science & Medicine*, 63(6), 1614–1624. Doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.04.004
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2004). Self-concept and self-efficacy: A test of the Internal/External Frame of Reference model and predictions of subsequent motivation and achievement. *Psychological Report*, 95, 1187–1202. Doi.org/10.2466/pr.95.3f.1187-1202
- Sirgy, M. & Lee, D. (2018). Work-life balance: An integrative review. *Applied Research Quality Life*, 13, 229–254. Doi.org/10.1007/s11482-017-9509-8

- Spielman, V. & Taubman-Ben-Ari, O. (2009). Parental self-efficacy and stress-related growth in the transition to parenthood: A comparison between parents of pre- and full-term babies. *Health & Social Work, 34*(3), 201–212. Doi.org/10.1093/hsw/34.3.201
- Strajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*, 240–261. Doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1994). A life span, life-space perspective on convergence. In M. L. Savickas & W. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories* (pp. 63–74). Palo Alto: CPP BOOKS.
- Super, D. E.; Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121–178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Yang, L.; Yuen, M.; Wang, H.; Wang, Z. & Sin, K. F. (2020). Assessing career life skills self-efficacy of students with special educational needs: A comparative study in Hong Kong. In M. Yuen; W. Beamish & V. S. H. Solberg (Eds.), *Careers for Students with Special Educational Needs* (pp. 313–326). Singapore: Springer Nature.
- Waheed, M.; Kaur, K.; Ain, N. & Sanni, S. A. (2015). Emotional attachment and multidimensional self-efficacy: Extension of innovation diffusion theory in the context of eBook reader. *Behaviour & Information Technology, 34*, 1147–1159. Doi.org/10.1080/0144929X.2015.1004648
- Wang, J.; Zhang, J. & Shao, J. (2010). Group training on the improvement of college students' career decision-making self-efficacy. *Health, 6*, 551–556. Doi.org/10.4236/health.2010.26082
- Xanthopoulou, D.; Bakker, A. B.; Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management, 14*(2), 121–141. Doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121
- Zeltner, E. (2019). Career transition of non-European graduates. From European higher education institutions: Implications for career practice. Perspectives of economic political and social integration. *Journal for Mental Changes, 25*(2), 83-100. Doi.org/10.18290/pepsi-2019-0010

Authors

Bohdan Rożnowski, PhD., associate professor at the John Paul II Catholic University of Lublin in the Department of Work Psychology, Organization and Psychosocial Rehabilitation. His main research interests are focused on self-efficacy in social roles and the interaction between these beliefs in professional life and career. In addition, he is looking for determinants of well-being at work and work engagement.
Contact: bohroz@kul.pl

Paweł Kot, PhD., assistant at the Department of Psychology of Emotions and Motivation at the John Paul II Catholic University of Lublin. Author and co-author of several dozen scientific articles concerning the situation of young people on the labour market, people retiring or using new ICT technologies. Currently, he is conducting research on the use of the latest information technologies in employee management. Contact: pawelkot87@o2.pl

Appendix 1. Questionnaire used in the research

1. I am convinced that my learning methods developed at lower levels of education will allow me to acquire knowledge quickly.
2. I am convinced that I will manage to pass even difficult exams during my studies.
3. I am convinced that I can learn new material.
4. I am convinced that my previous experience will allow me to achieve academic success.
5. I am sure that I will be able to master difficult content for exams.
6. Even in case of failure on the exam I can quickly mobilize for further learning and improve my grade.
7. During the exam I am able to cope with negative emotions because I can rely on my skills
8. I can deal with unexpected situations at the university.
9. I can permanently remember what I want to learn.
10. I am able to learn even difficult things if I put enough effort into it
11. I am convinced that I will even learn a completely new material
12. I can easily learn on colloquia
13. With minimal effort put into learning, I am able to pass even a difficult exam
14. taking the exam I am convinced that I will get the grade I want.
15. I am convinced that I can receive the best marks
16. I am convinced that my educational experience has prepared me to enter the labour market.
17. I am convinced that I will manage to find a job after graduation
18. I am convinced that I can look for a job effectively.
19. I am able to find a job that satisfies me if I put enough effort into it.
20. I can prepare my CV well.
21. I am sure that I can take part in a job interview with my future employer.
22. Even when faced with unexpected difficulties, I am able to present myself well at an interview.
23. I am convinced that I can plan my professional career.
24. I am able to effectively pursue my planned professional career
25. I am convinced that I will function well in the workplace.
26. I am convinced that my previous experience will allow me to succeed at work

27. I am convinced that I can be a very effective employee
28. I wouldn't be afraid to get difficult tasks at work, because thanks to my abilities I would be able to deal with it.
29. I will remain calm at work even if unexpected difficulties arise
30. Despite the difficulties that arise, I am able to carry out the tasks entrusted to me at the highest level
31. Even temporary setbacks would not be able to stop me from fulfilling my professional duties
32. I approach the new methods of work without fear because I know that I can deal with them.
33. I am able to adapt to the expectations of my employer and co-workers.
34. I am able to function in the organization by subordinating my goals to the company policy.
35. I am able to maintain good relations with other people in my workplace.
36. I am able to help people operating in the same organization as me.
37. I am able to achieve the goals I set myself at work.
38. I am able to meet my boss' expectations.
39. I am confident that I can effectively organize my work
40. I am confident that I will be able to cope with the necessity of changing jobs
41. My previous experience will allow me to cope with my household duties.
42. I am convinced that I can create a homely atmosphere
43. I am convinced that I can improve relations between the household members.
44. even when an unexpected breakdown occurs at home, I can find a way to fix it.
45. I am convinced that I would manage effectively if I had to run my own household unexpectedly for a long time
46. If necessary, I can replace other members of the household in their duties
47. As soon as I try to do my best, I am able to meet the requirements of the rest of the household
48. I am able to work with other household members for the common good.
49. thanks to my ingenuity, I am able to solve current problems at home.
50. I am easily able to keep the house in order.
51. I can take care of other people in the household
52. I can take responsibility for the rest of the household
53. I am able to maintain a friendly atmosphere among the household members.
54. I am convinced that I can perform my duties at home very well.
55. I can organize the life of the household in an interesting way.
56. I am convinced that I will be able to cope with the duties of a household member in my newly established family.
57. I am usually able to generate some interesting alternatives for spending free time.
58. I am sure that while resting I can organize my free time well
59. I can manage my free time in such a way that I do not feel like it is being wasted.
60. I am convinced that even unexpected difficulties are not able to disturb my rest.

61. Despite adversities, I am able to rest well
62. Despite many tasks, I can organize my classes in such a way that I always have time to rest
63. I am sure that by resting I can regenerate for the next tasks
64. I can easily manage my free time in a way that is interesting for me
65. During my leisure time I am able to develop my interests beyond my daily duties.
66. I am able to relax actively developing my interests
67. I am convinced that I can successfully move from a state of leisure to hard work
68. I am convinced that I can act for the good of my homeland.
69. I am sure that I would be able to effectively deal with public functions.
70. Thanks to my ingenuity, I would be able to effectively engage in solving current problems of our country.
71. Even in the face of obstacles, I am voting in elections
72. I carry out my civic duties despite the difficulties that arise.
73. Even unfavourable conditions do not prevent me from taking part in the electoral process.
74. I am able to function with others according to the principles of social coexistence
75. I am able to dedicate myself to my local community.
76. I can work with other people for the benefit of my homeland
77. I am convinced that my skills enable me to fulfil my civic duties
78. I am able to take action on behalf of my local community.
79. I am able to withdraw from activities for the benefit of my community when I achieve my goal.
80. I am confident that my learned learning methods will allow me to get grades that will allow me to stay on top of my studies
81. Even if I have failed on the exam, I can mobilise myself to continue learning and improve my grade
82. I am convinced that I can learn the required material
83. I am sure that I can remember the acquired knowledge long after the exam.
84. I am convinced that I can be a helpful member of the student organizations at my university (e. g., academic circles, student organizations).
85. I am able to be active in student organizations
86. I can manage to find any job
87. I am sure I would have been able to take something from work home.
88. I would be satisfied to fulfil my duties to a minimum.
89. I am able to meet the expectations of my superiors.
90. I am convinced that even if I worked, I would improve my skills by participating in courses and training.
91. I would be able to engage in voluntary activities for my place of employment.
92. I am able to maintain good relationships with people in my workplace.
93. I am able to accomplish the tasks entrusted to me at the highest level despite the difficulties that arise.

-
94. I am able to solve current problems at home.
 95. I can give other people at home unexpected pleasure.
 96. I am able to create a friendly atmosphere among the household members
 97. having free time I can effectively cut myself off from problems at work or at university.
 98. I am convinced that I am able to relax by actively developing my interests
 99. I am able to function in society according to the principles of social coexistence.
 100. I am convinced that I can act for the benefit of my homeland.
 101. I am able to undertake voluntary activities for the benefit of my community.
 102. I am convinced that I would be able to do it on a voluntary basis.
 103. I am convinced that I can fulfil my civic duties.

**Entwicklungen in der Berufs- und
Bildungsberatung: Projekt- und
Werkstattberichte**

Sinn der Arbeit und Sinn von Übergangsphasen im Leben: Warum ist es wichtig, den Sinn in der Beratungspraxis anzusprechen? Eine Fallstudie

CAROLINE ARNOUX-NICOLAS

Abstract

Ausgehend von einer Fallstudie, die die Begleitung einer aus dem Ausland nach Frankreich zurückgekehrten Person aufzeigt, zielt dieser Beitrag darauf ab, die Integration der Frage nach dem Sinn der Arbeit und dem Sinn von Übergangsphasen im Leben bei Beratungsgesprächen besser zu verstehen. Es zeigt auf, inwieweit diese Frage zu einem Schlüsselthema für zukünftige Beratungen wird.

Based on a case study dealing with the support of a person returning from expatriation to France, this article aims to better understand the challenges of integrating the issue of meaning of work and meaning of transitions into guidance counselling interventions and shows to what extent this may correspond to one of the key issues for future counselling interventions.

1 Einführung

Wir gehen von der ersten Beobachtung aus, dass berufliche und allgemeine Übergangsphasen im Leben in einem sozioökonomischen Kontext, der mehr denn je von Unsicherheit geprägt ist, häufiger und in immer unberechenbarer Weise unseren Lebenslauf markieren. Wir stellen auch fest, dass die Arbeit manchmal eine beträchtliche Rolle in unserem Leben spielt, und dass die Bedeutung, die die Arbeit im Laufe unserer Übergangsphasen im Beruf und in unserem Leben hat, eine wichtige Rolle spielt (Arnoix-Nicolas, 2019). Bernaud (2016) betont die Bedeutung der Sinnfrage, die sowohl durch den Bedeutungsverlust als auch durch die Sinnsuche im Beratungsparadigma gekennzeichnet ist, und schlägt vor, sie in die Beratungspraxis zu integrieren. Warum ist es wichtig, Sinnfragen, sei es die Bedeutung von Arbeit oder die Bedeutung von Übergangsphasen, in die Beratung zu integrieren? Wie kann insbesondere die Sinnfrage in Interventionen integriert werden, die den Beratenden dabei helfen, den Sinn der Arbeit zu analysieren und auch die verschiedenen Berufs- und Lebensübergänge während ihres Lebensweges zu analysieren und daraus einen Sinn abzuleiten? All dies sind Fragen, mit denen wir uns in diesem Beitrag befassen werden. Auf der Grundlage einer Fallstudie, die die Begleitung einer aus dem Ausland

zurückgekehrten Person in Frankreich nachvollzieht, wollen wir versuchen, besser zu verstehen, was passiert, wenn die Frage nach dem Sinn der Arbeit und dem Sinn von Übergangsphasen im Leben in Beratungen integriert wird.

2 Theoretische Ansicht

„The Psychology of Meaning“ ist der Titel eines 2013 veröffentlichten Buches, das die Reflexionen von Psychologen verschiedener Fachrichtungen zusammenführt (Proulx et al., 2013). In der Tat wird die Psychologie des Sinns in einer wachsenden Zahl von Publikationen erwähnt (Auhagen, 2000), wodurch sie nach und nach als Forschungsgebiet anerkannt wird. Im Bereich der Psychologie ist der Sinn der Arbeit bereits Gegenstand verschiedener Modelle gewesen und kann verschiedene Definitionen umfassen. Der Sinn der Arbeit kann durch die Wahrnehmung des Individuums sowohl seiner Arbeit als auch seiner Beziehung zu ihr definiert werden. Der Sinn beruht auf den tatsächlichen Arbeitserfahrungen des/der Einzelnen, seiner/ihrer Interpretation der Arbeit und den bisherigen Erfahrungen. Es erlaubt dem/der Einzelnen, sich auf die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu beziehen. Die Wahrnehmung ist im Grunde immer subjektiv und die Frage nach dem Sinn ist eminent persönlich. Als solche betrifft sie alle Individuen. Dennoch kann die Organisation einen günstigen Nährboden schaffen, dass sich der/die Einzelne seine berufliche Situation zu eigen macht und darin einen Sinn findet (Arnoux-Nicolas, 2019). Im Allgemeinen wird sie als eine subjektive Erfahrung verstanden, die für den/die Einzelne*n eine persönliche Bedeutung hat. Sie wird oft mit dem Begriff des Gleichgewichts in Verbindung gebracht, das der/die Einzelne erfahren würde, und dieses Gefühl der Kohärenz könnte somit die Quelle der Zufriedenheit für den/die Einzelne*n sein. Zum Beispiel wird der Sinn der Arbeit so definiert, dass er gleichzeitig drei Bereiche betrifft: Individuum, Arbeitsbeziehungen und Organisation (Arnoux-Nicolas, 2019). Morin (2008) erwähnt einen „Kohärenzeffekt zwischen dem Individuum und der von ihm geleisteten Arbeit“. Es wird unterschieden zwischen dem Sinn der Arbeit, einem umfassenden Begriff, der sich darauf bezieht, „was Arbeit bedeutet (Arten von Bedeutung)“, und der bedeutungsvollen Arbeit, die eher „dem Volumen der mit der Arbeit verbundenen Bedeutung“ entsprechen würde (Rosso, 2010, S. 95).

Die Forschung hat sich auf die evolutionäre Natur des Sinns der Arbeit im Verlauf der Ereignisse und insbesondere der Übergangsphasen im Laufe des Lebens konzentriert (Arnoux-Nicolas, 2019), da die Entwicklung der Bedeutung der Arbeit vor allem von interindividuellen Merkmalen, aber auch von der Wahrnehmung der erlebten Übergangsphase durch den/die Einzelne*n abhängt (Arnoux-Nicolas et al., 2016). Die Übergangsphase führt den/die Einzelne*n zu Veränderungen, die für seine Existenz bedeutsam sein können. Diese zwingen ihn, sich in Bezug auf sich selbst neu zu positionieren, insbesondere in Bezug auf Identität und Selbstdarstellung, aber auch in seiner Beziehung zu anderen und zu der Welt. Betrachtet man die spezifische Übergangsphase des Ruhestands, so geht er für den/die Einzelne*n mit Prozessen

der Neuordnung seines Lebens einher, die mit einer Neudefinition der Identität verbunden sind (Spinocri et al., 2020; Arnoux-Nicolas & Olry-Louis, 2019). Die induzierten Veränderungen können sich auf den psychologischen Bereich, auf die Beziehungen zu anderen Menschen, auf das Engagement und die Einbeziehung in Aktivitäten oder Praktiken auswirken. Die psychosozialen Prozesse, die während der Übergänge ablaufen, führen dazu, dass die Menschen die Dinge anders überdenken, ihre Prioritäten in verschiedenen Lebensbereichen neu setzen, was Auswirkungen auf verschiedene Facetten ihres Lebens und damit auf die Sinnbildung hat. In Übereinstimmung mit Schlossbergs Theorie der Anpassung an die Übergangsphase (1981) können wir darauf hinweisen, dass die Wahrnehmung des Übergangs durch den/die Einzelne*n die Art und Weise, wie er/sie sein/ihr Leben betrachtet, wesentlich beeinflusst. Wie oben erwähnt, wird davon ausgegangen, dass die Art und Weise, in der sich der/die Einzelne während der Übergangsphase anpasst und handelt, von den Möglichkeiten abhängt, die der gegenwärtige Kontext bietet.

In der existenziellen Perspektive existiert der Sinn nicht *ex nihilo*. Für Frankl (2009) ist es Sache des/der Einzelnen, danach zu suchen. Manchmal nistet der Sinn an Orten, an denen er zunächst nicht dachte, dass er ihn finden würde. Die Suche nach dem Sinn ist eine langfristige menschliche Suche. In ähnlicher Weise wird die Idee, dass die Entstehung von Bedeutung das Vorhandensein eines Ziels oder einer Ursache erfordert, die über das Leben des/der Einzelnen hinausgeht, von verschiedenen Autoren und Autorinnen geteilt (Frankl, 1969; Yalom, 1980). So wird Sinn mit dem Grund des Seins und Lebens und mit der Berufung verbunden (Frankl, 1969). Aus spiritueller Perspektive schlägt Seligman (2003) vor, dass die Sinnfindung die Herstellung einer Verbindung mit einer Sphäre jenseits des Selbst beinhaltet. Wesen transzendieren sich selbst, das heißt, sie transzendieren sich zu Bedeutungen, die etwas anderes sind als sie selbst (Frankl 2009). Nach Ashmos & Duchon (2000) erfordert der Ausdruck von Spiritualität bei der Arbeit die Akzeptanz der Idee, dass die Arbeitnehmer an einer Arbeit beteiligt sein wollen, die ihrem Leben einen Sinn gibt. Auch Umwelt- und kulturelle Faktoren können die Bedeutung beeinflussen, sei es im Leben als Ganzes oder in der Arbeitswelt. Die Verflechtung von Bedeutungen durch das Individuum findet in Bezug auf seine Umgebung, seinen Kontext und seine Kultur statt. Als Beispiel haben Oishi & Diener (2013) den Einfluss von Gesellschaft und politischer Macht auf die Sinnebene hervorgehoben, der paradoxerweise in entwickelten Ländern geringer wäre. Sinn ist ein auf vielfältige Weise definierter Begriff, ohne dass sich derzeit ein wirklicher Konsens abzeichnet. Der Sinn ist ein komplexes Konstrukt, das sich bei beruflicher oder anderweitiger Veränderung im Leben wandelt. In der Tat wirkt er sich auf das Individuum, seine Existenz, seine Arbeit und sein Leben aus.

3 Von der Theorie zur Praxis: Eine Fallstudie zur sinnvollen Begleitung anlässlich einer Rückkehr aus dem Ausland

Die hier vorgeschlagene Begleitung besteht aus vier zweistündigen Sitzungen, die jeweils etwa zwei Wochen auseinanderliegen. Inspiriert von dem Schema „Sinn des Lebens, Sinn der Arbeit“ (Bernaud et al., 2019) und adaptiert von Arnoux-Nicolas et al. (2020), steht eine Reflexion über den Sinn der Arbeit während der beruflichen Übergangsphasen und der Mobilität im Mittelpunkt, die die Person einlädt, über den Sinn nachzudenken. Der Sinn der Arbeit beruht auf der Frage der Arbeit im Zusammenhang mit anderen Lebensbereichen. Dies führt zu einer Reflexion über den Sinn, der der erlebten Übergangsphase im Leben entzogen wurde. Eine der Bedingungen für die Teilnahme an diesem System ist, dass die Person freiwillig mitwirkt und sich auch verpflichten muss, vor einigen der Sitzungen eine schriftliche Arbeit zu erstellen, was nach Brown et al. (2003) die Wirksamkeit der Begleitung begünstigt. Während der ersten Sitzung wird die Person zu ersten Überlegungen über die Bedeutung des vergangenen beruflichen Lebens, der früheren beruflichen Übergangsphasen und Mobilitäten sowie über die Bedeutung der Arbeit für sie angeregt. Die Analyse der Motivation der Person, dieser Begleitung zu folgen, hätte Gegenstand eines Austauschs im Rahmen einer vorbereitenden Sitzung sein können. Die zweite Sitzung ist der Identifizierung der Werte und dem Platz gewidmet, der der Arbeit und anderen Lebensbereichen eingeräumt wird. Die dritte Sitzung hilft der Person, die Art und Weise(n) zu formulieren, in der sie sich in die Zukunft projiziert, sowie ihre Reflexion über die Bedeutung von Arbeit durch Kunstwerke. In der vierten Sitzung schließlich wird die Person eingeladen, eine Beurteilung der gesamten Begleitung zu erstellen und diese zu bewerten. Nachfolgend beschreiben wir die Begleitung im Sinne von Catherine, einer Expatriate-Frau im Alter von 47 Jahren, die nach einer langen Zeit des Auslandsaufenthaltes in verschiedenen Ländern in ihr Heimatland Frankreich zurückkehrt.

3.1 Erste Sitzung: Erste Gedanken zur Bedeutung

Während der ersten Sitzung wies Catherine darauf hin, sie wolle sich niederlassen und sich die Zeit nehmen, darüber nachzudenken, wie sie ihr Berufsleben, aber auch ihr Leben in einer globaleren Weise sieht und welchen Sinn sie ihm geben möchte.

Ihr beruflicher Lebenspfad ist durch Pausen gekennzeichnet, die auf Abreisen zurückzuführen sind, um ihrem Mann ins Ausland zu folgen. Catherine verfügt über einen soliden Hintergrund im kommerziellen und finanziellen Bereich.

Während ihrer Erfahrung als interne Auditorin im Ausland lernte sie ihren Ehemann kennen. Danach wechselte sie zu einer anderen Position im Finanzbereich, die ihr in einem anderen europäischen Land gefiel. Catherine wird von der Unternehmensgruppe, für die sie zuvor gearbeitet hat, eingestellt, um Schulungskurse zu finanziellen Aspekten und Indikatoren einzurichten und durchzuführen. Mit 31 Jahren, frisch verheiratet und im Elternurlaub, zieht sie nach Afrika, um ihrem Mann zu folgen; es folgen weitere beruflich bedingte Auswanderungen in verschiedene Länder.

In jedem der betroffenen Länder beteiligte sich Catherine an Aktivitäten. Dies ist eine Gelegenheit für sie, ihre beruflichen und assoziativen Erfahrungen während ihrer verschiedenen Auslandsaufenthalte und die Fähigkeiten, die sie dort umgesetzt hat, aufzulisten. Im Hinblick auf ihre Rückkehr stellt sie fest, dass ihr all diese beruflichen Veränderungen und Länderwechsel gefallen haben, weil sie ihr Vielfalt gebracht und sie vor Langeweile bewahrt haben.

Am Ende der ersten Sitzung wird Catherine ermuntert, eine erste Einschätzung und eine erste Reflexion über den Sinn vorzunehmen. Sie möchte die Gelegenheit dieser Sinnbegleitung nutzen und sich die Zeit nehmen, ihr eigenes Leben, insbesondere ihr Berufsleben, zu reflektieren. Sie gibt sich das Recht, all ihre vergangenen Erfahrungen zu integrieren, die sie schließlich als sehr vielfältig empfindet. Sie ist der Meinung, dass diese ihr ermöglicht haben, viele Fähigkeiten anzuwenden. Sie findet eine gewisse Kohärenz in all ihren beruflichen Erfahrungen: vor allem im Finanzbereich, aber auch im Management und in der Teamkoordination. Sie hat den positiven Eindruck, dass sie aus dem Ganzen gewachsen ist. Sie hat oft auf eigene Faust, am Arbeitsplatz, gelernt, die ihr anvertrauten Aufgaben zu erfüllen. Sie verwendet die Begriffe Autonomie und Unabhängigkeit, um die Werte zu definieren, die ihr bei ihrer Arbeit wichtig sind. Sie kehrt zur Idee der Freiheit zurück, die ihr bei der Organisation ihrer Arbeit und ihrer Zeit am Herzen liegt, sowie zur Idee, allein zu Hause zu arbeiten. Interessanterweise betont sie die Bedeutung und den Einfluss der Erfahrung auf ihren Karriereweg und sagt, sie fühle sich durch all diese Erfahrungen „geprägt“.

Wir beenden die Sitzung mit dem folgenden Punkt: Wie stellt sie sich ihre zukünftige Arbeit vor? Was bedeutet die Arbeit für sie? Sie verbindet Arbeit mit ständigem Lernen und Wachsen, mit Erfüllung und sozialer Anerkennung.

Auch wenn sie im Moment keine Arbeitssituation hat, hat sie das Gefühl, dass ihr die Arbeit wichtig ist und dass sie „nicht nur ihrem im Ausland lebenden Ehemann in seinem Leben gefolgt ist“. „Ich musste mich neu erfinden, um aus dem Berufsleben meines Mannes wieder herauszukommen. Tatsächlich musste ich jedes Mal versuchen, woanders etwas Neues zu beginnen.“

Vorläufig plant sie Folgendes: Sie möchte eine Arbeitsstelle finden, um andere Menschen kennenzulernen, Flexibilität in ihrer Tätigkeit sowie Arbeit nach Möglichkeit durch „Mission“, zum Teil von zu Hause aus, denn ihre Priorität ist es, „Zeit zu haben“ für sich und ihre Familie. Sie sagt, dass sie mehrere „Arbeitsstätten“ gleichzeitig zu verwalten hat und insbesondere über das zukünftige Auslandsstudium ihrer Kinder nachdenken muss.

3.2 Zweite Sitzung: Werte, Arbeitsort und Verknüpfung zwischen den verschiedenen Lebensbereichen

Zu Beginn jeder Sitzung ziehen wir Bilanz über den Stand ihrer Überlegungen und die seit dem letzten Mal unternommenen Schritte. Sie plant daher, ihre Hilfe und Expertise im Finanzgeschäft, möglicherweise auf einer Plattform, anzubieten und mehr über mögliche Zukunftspläne zu erfahren. Die Idee ist, sich auf das zu konzentrieren,

was sie zu tun weiß, aber in einer Form, die ihr Flexibilität und Arbeit teilweise von zu Hause aus ermöglicht.

Zusammen mit ihr analysieren wir aus ihren Antworten in früheren Fragebögen wichtige Inhalte, die sich auf ihre Werte und ihren Lebensstil beziehen. Ihrer Meinung nach drückt sich Vielfalt in der Nicht-Wiederholung von Aufgaben, in der Vielfalt der Kunden und der Unternehmen aus, für die sie arbeiten möchte. Die Bewahrung ihrer Unabhängigkeit und Freiheit ist für sie von wesentlicher Bedeutung. Wenn sie den Wert der Leistung verfolgt, geht es ihr mehr darum, hohe Leistungsergebnisse zu erzielen, als sich hohe Ziele zu setzen. Das Engagement für einen Auftrag geht Hand in Hand mit dem Anspruch, qualitativ hochwertige Arbeit zu leisten. Die Suche nach Selbstverwirklichung bedeutet für sie die Entwicklung ihrer Fähigkeiten und den Einsatz ihrer Kompetenzen.

Zwar hat sie den ständigen Wunsch, sich durch ihre Arbeit weiterzuentwickeln, aber die nächste Frage, die sich ihr stellt, ist, ob sie und ihre Familie in Frankreich bleiben oder zurück ins Ausland gehen werden. Dies ist eine zentrale und allgegenwärtige Frage bei ihren bisherigen Entscheidungen, die die Art und Weise beeinflusst, wie sie sich ihre Arbeit in naher Zukunft vorstellt. Diese Unsicherheiten hindern sie vorerst daran, sich auf eine stabile berufliche Situation in Frankreich zu konzentrieren. Diese unbeantwortete Frage bedingt ihre beruflichen Projekte. Für sie ist die Idee zentral, die Realität so zu akzeptieren, wie sie sich darstellt. Diese Hyperanpassung an die Realität ist letztlich die Art und Weise, wie Catherine in den Ereignissen Sinn findet. Es ist bemerkenswert, dass sie betont, dass die Erfahrungen selbst diese Kunst des Lebens im gegenwärtigen Moment des Denkens und Arbeitens inspiriert haben.

Zwischen der zweiten und dritten Sitzung wurde sie gebeten, zwei Videos anzuschauen, eines über die Veränderung im Einklang mit den eigenen Werten und das andere über verschiedene Standpunkte zur Bedeutung der Arbeit. In Reaktion auf diese beiden Videos betont sie, dass sie in ihrem Kerngeschäft, dem Finanzwesen, bleiben möchte und sagt, wie sehr ihr ihre Arbeit im Finanzbereich Spaß macht: „Mir gefällt, was nützlich und konstruktiv ist. Ich helfe gerne mit, die Finanzgeschäfte innerhalb eines Unternehmens zu steuern und damit Klarheit zu schaffen. Ich interessiere mich dafür, wie die Dinge geändert werden können.“

Sollte sie in der Lotterie gewinnen, würde sie erwägen, Frankreich zu verlassen, um ins Ausland zu gehen, in ein warmes und sonniges Klima mit einer guten Lebensqualität, vorzugsweise in eine Großstadt und in ein Entwicklungsland, wo sie folgende Aktivität entwickeln könnte: zum Beispiel den Bau einer Schule für Kinder, denn dort liegt ihrer Meinung nach die Zukunft.

Sie fühlt sich nicht so abhängig von der Arbeit, aber sie betrachtet die Arbeit dennoch als „konstruktiv“. Dann stellen wir die Verbindung zum Wert der Freiheit her, der als Leitmotiv in ihren Worten während des Austauschs mitschwingt. Noch wegen der Ungewissheit ihrer Zukunft und möglicher zukünftiger Expatriierungen fühlt sie sich wie ein „Chamäleon“ und sieht einen „formbaren“ Platz für ihre Arbeit in ihrem Leben nach den Phasen ihres Lebens vor: In den Phasen, die sie als „stabil“ qualifiziert, d. h. ohne Expatriierung, möchte sie in einem Job aufblühen. In Zeiten des Wan-

dels und der Ausbürgerung möchte sie einen „goldenen Mittelweg“ für ihre Arbeit und ein Gleichgewicht erreichen.

Im Hinblick auf die Verknüpfung zwischen den verschiedenen Lebensbereichen evoziert sie Folgendes:

- *den Familienbereich:* Seit ihrer Rückkehr nach Frankreich hat sie diesem Bereich viel Zeit gewidmet und war an der Einrichtung der Familie, der schulischen Anpassung ihrer Kinder an ihre neue Umgebung beteiligt. Sie ist der Ansicht, dass die Rückkehr ihrer Familie gut verlaufen ist, vor allem, weil sie sich zur Verfügung gestellt hat, um ihren Kindern zuzuhören.
- *Arbeit:* Sie plant, demnächst etwa drei Tage pro Woche von zu Hause aus zu arbeiten.
- *den persönlichen und freundschaftlichen Bereich:* Es ist wichtig für ihr Gleichgewicht, Freunde zu empfangen, die sie während ihrer verschiedenen Auslandsaufenthalte kennengelernt hat, um die Verbindung zu ihrem früheren Leben im Ausland aufrechtzuerhalten.

Wenn wir Bilanz dieser zweiten Sitzung ziehen, spricht Catherine über ihre Suche nach einem Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Lebensbereichen, Freiheit und Interesse an ihrer Arbeit, aber auch über das, was sie als „Pflichtgefühl“ in ihrer Arbeit bezeichnet.

3.3 Dritte Sitzung: Selbstprojektion

Die dritte Sitzung beginnt mit einem Update über die verschiedenen Schritte, die sie seit unserem letzten Gespräch unternommen hat. Was plant sie für die Zukunft? Ihr Projekt, sich als Freiberuflerin niederzulassen, wird immer deutlicher.

Wie gewünscht, hat sie ein künstlerisches Werk ausgewählt, das mit dem Thema des Sinns der Arbeit zusammenhängt. Es ist das Buch mit dem Titel „Die Berufung“ von Sophie Fontanelle. Was hat Catherine von der Lektüre dieses Buches im Hinblick auf die Bedeutung, die sie in ihre Arbeit einfließen lassen will? Die Lektüre dieses Buches bestärkt sie in der Idee, ein Werk zu wählen, das ihren Werten entspricht, ohne sich selbst zu verraten und ohne sich selbst zu belügen. Ihrer Meinung nach ist das Finden von Sinn in ihrer Arbeit wie das Finden einer Form der Freude an ihrer Arbeit. Wie die Heldin des Buches hält sie es für wichtig, einen Beruf zu wählen, der nicht im Gegensatz zu ihren eigenen Werten steht.

In Bezug auf das erste Zitat, das Catherine aus einer vorgeschlagenen Liste ausgewählt hat, Virgils *„unerbittliche Arbeit führt zum Ende von allem“*, betont sie ihrer Meinung nach die Bedeutung des Geschmacks für Anstrengung und Detail sowie Ausdauer, auch wenn sie den Begriff „unerbittlich“ für übertrieben hält.

Das zweite ausgewählte Zitat lautet *„Wie kann man nichts tun? Ich kenne nichts Schwierigeres. Es ist ein Werk des Herkules, ein Werk aller Momente“* (von Paul Valéry). Zunächst einmal sagt Catherine, dass sie kaum etwas über Untätigkeit weiß, weil sie immer aktiv ist. Seit ihrer Rückkehr nach Frankreich vor fünf Jahren sei es ihr gelungen, ihr Leben zu organisieren und eine gewisse Befriedigung zu finden, auch wenn

sie nicht wieder eine berufliche Tätigkeit aufgenommen habe. Sie sagt sich selbst, dass es wichtig sei, nicht von anderen abhängig zu sein und in sich selbst Ressourcen zu finden, um ihre Zeit und ihr Leben zu organisieren.

Zwischen den letzten beiden Sitzungen ergriff sie die Initiative und schrieb ihren Zeitplan für die vergangene Woche auf, was sich im Nachhinein als lehrreich erwiesen hat. Indem sie den Verlauf ihrer Tage visualisiert, ist sie sich mehrerer Aspekte bewusst geworden: Sie schafft es konsequent und fließend, ihre Tage zwischen Zwängen und Vergnügen, was sie als Ressource identifiziert, auszubalancieren. Darüber hinaus hat sie in ihrem gegenwärtigen Alltag, in dem sie viel freie Zeit hat, bemerkt, dass sie die für sie wichtigen „Lebenskünste“, wie „ihren Freiraum entwickeln“ oder „positive Beziehungen entwickeln“ zu ihren Freunden und Familienmitgliedern, bereits in die Praxis umsetzt.

Sie beschließt diese dritte Sitzung mit dem Gedanken, ein Gleichgewicht in ihrem Leben im Allgemeinen und in ihrem Berufsleben insbesondere zu suchen. Sie zeigt sich durch die Auswirkungen des Unterstützungssystems und die Fortsetzung des Aufbaus ihres freiberuflichen Arbeitsprojekts bis zur vierten und letzten Sitzung sehr motiviert.

3.4 Vierte Sitzung: Bilanz

Zu Beginn der vierten und letzten Sitzung wurde Catherine eingeladen, die von ihr unternommenen Schritte und den Stand ihres Projekts vorzustellen.

Ihr berufliches Projekt ist bereits gut ausgereift. Innerhalb der nächsten zwei Wochen plant sie, mit Menschen in ihrem Netzwerk in Kontakt zu treten, um einige Personen zu identifizieren, die kontaktiert werden sollen, und andere, die sich treffen möchten. Die Umrisse ihres Geschäftsprojekts nehmen bereits eine präzise Gestalt an. Als sie gebeten wird, zwei zukünftige Berufsszenarien zu nennen, sagt sie, dass sie hofft, innerhalb von sechs Monaten eine erste Expertenmission mit einem Startup zu erhalten. Andernfalls erwägt sie den Einsatz von Zeitarbeitsverträgen, was auch den Vorteil hätte, sie in ihre neue Tätigkeit einzuführen.

Am Ende verspürt Catherine jedoch das Gefühl von Unsicherheit eines Neuanfangs im Ausland, falls ihrem Ehemann ein solches Angebot gemacht würde. Sie nimmt diese Möglichkeit daher ernst. Im Falle einer Abreise ins Ausland könnte sie ihre neue berufliche Tätigkeit, wie bereits in der Vergangenheit geschehen, aus der Ferne ausüben. Catherine äußert den starken Wunsch, ins Ausland zurückzukehren, auch wenn dieser Wunsch mit einer echten Unsicherheit über die Organisation ihres Berufs- und Familienlebens in den kommenden Monaten und Jahren verbunden ist. „In den letzten 24 Jahren meines Lebens habe ich nur sechs Monate in Frankreich gelebt, und ich habe es eilig, wegzugehen“, sagt sie.

4 Schlussfolgerung

Letztlich ermöglichte die Begleitung der Person Catherine,

- weiter über mögliche berufliche Möglichkeiten nachzudenken, ihre beruflichen Ziele mit Auswirkungen auf ihr Leben im Allgemeinen zu definieren und zu verstärken,
- mehr Vertrauen in ihre Entscheidung, als Freiberuflerin zu arbeiten,
- eine Bilanz ihrer Prioritäten und der Bedeutung zu ziehen, die sie nicht nur ihrer Arbeit, sondern auch anderen Lebensbereichen in der gegenwärtigen Übergangsphase gibt und geben möchte,
- sich bewusst zu werden, wie wichtig es für sie ist, ein Gleichgewicht zwischen Arbeit, Familie, Sport usw. zu finden. Darauf aufbauend hat sie ihr neues Projekt der freiberuflichen Arbeit aufgebaut, das es ihr ermöglicht, Beruf, Familie und Privatleben sowie ihre Forderung nach Unabhängigkeit und Freiheit optimal miteinander zu vereinbaren. Schließlich unterstreicht Catherine auch die Bedeutung des aktuellen Kontextes, in dem sie sich befindet. Da sie noch keine berufliche Tätigkeit ausübt, verfügt sie über eine zeitliche Freiheit, die sich als förderlich für ihre Sinnfindung erwiesen hat.

Der spezifische Übergang, auf den sich diese Fallstudie bezieht, die Repatriierung, impliziert eine identitäts- und bedeutungsbezogene Neubearbeitung des Subjekts (Sussman 2001), die zu einer Neupositionierung in ihrem Leben und ihren Aktivitäten führt. Die Fallstudie verdeutlicht, inwieweit diese Begleitung es ihr ermöglicht, eine Bilanz ihrer Lebensprioritäten – in Verbindung mit den verschiedenen Lebensbereichen – zu ziehen.

Der Sinn der Arbeit (Arnoux-Nicolas, 2019) und der Sinn von allgemeinen oder beruflichen Übergangsphasen im Leben sind lebendige Orientierungsfragen. Verschiedene Systeme haben gezeigt, wie wichtig es ist, die Sinnfrage in die Unterstützung zu integrieren (Bernaud et al. 2019). Dem/der Einzelnen zu helfen, während einer Übergangsphase – wie der in der Fallstudie erwähnten Rückführung – (wieder) einen Sinn zu finden, bedeutet nicht nur, einer Person zu ermöglichen, einen distanzierten Blick auf ihre Übergangsphase zu werfen. Dies ermöglicht ihr auch, Fähigkeiten zu entwickeln, um sich zu orientieren und über den Sinn des eigenen Lebenslaufs nachzudenken, den sie bei einer nächsten Übergangsphase wieder investieren kann. Wie Massoudi & Masdonati (2020) hervorheben, besteht eine besondere Herausforderung für Praktiker*innen darin, neue Interventionen zu erfinden, die über die psychometrische Beurteilung und die Berufswahl hinausgehen, indem sie diese mit anderen Modalitäten abgleichen oder zumindest ergänzen. Darin liegt der Anspruch, neue Modalitäten der Begleitung in die Perspektive der lebenslangen Beratung zu integrieren.

Avec mes pensées les plus sincères et toute ma considération au Professeur Ertelt

Literatur

- Arnoux-Nicolas, C. (2015). *Sens du travail et mobilité professionnelle (La mobilité signifiante)*. Thèse de doctorat en psychologie sous la direction de Jean-Luc Bernaud. Paris: Conservatoire National des Arts et Métiers. [Sinn der Arbeit und berufliche Mobilität, (Sinnvolle Mobilität). Doktorarbeit in Psychologie unter der Leitung von Jean-Luc Bernaud. Paris: Conservatoire des Arts et Métiers.]
- Arnoux-Nicolas, C. (2019). *Donner un sens au travail. Pratiques et outils pour l'entreprise* [Sinn der Arbeit – Practices und tools für Unternehmen]. Paris: Dunod.
- Arnoux-Nicolas, C. (2020). d'après le carnet de bord SVST conçu par Bernaud, J.-L.; Lhotellier, L.; Sovet, L.; Arnoux-Nicolas, C. & de Maricourt, P. Dispositif d'accompagnement au sens du travail à l'occasion des transitions professionnelles. [Vorrichtung zur Begleitung des Sinns der Arbeit bei beruflichen Übergangsphasen].
- Arnoux-Nicolas, C.; Dosnon, O.; Lallemand, N.; Sovet, L.; Di Fabio, A. & Bernaud, J. (2016). Influence des différences interindividuelles et de la mobilité professionnelle sur le sens du travail [Einfluss der interindividuellen Unterschiede und der beruflichen Mobilität auf den Sinn der Arbeit]. *Le travail humain*, 79(2), 147–168.
- Arnoux-Nicolas, C. & Olry-Louis, I. (2019). Accompagner le sens des transitions de carrières [Begleitung im Sinn von beruflichen Übergangsphasen]. In J.-L. Bernaud; L. Lhotellier; L. Sovet; C. Arnoux-Nicolas & P. de Maricourt (Hrsg.), *Sens de la vie, sens du travail: Des pratiques innovantes pour accompagner les publics*. Paris: Dunod.
- Auhagen, A. E. (2000). On the psychology of meaning in life. *Swiss Journal of Psychology*, 59(1), 34–48.
- Bernaud, J.-L. (2016). Le « sens de la vie » comme paradigme pour le conseil en orientation [Der „Sinn des Lebens“ als Paradigma für die Berufsberatung]. *Psychologie Française*, 61, 61–72.
- Bernaud, J.-L.; Lhotellier, L.; Sovet, L.; Arnoux-Nicolas, C. & de Maricourt, P. (2019). *Sens de la vie, sens du travail. Pratiques et méthodes d'accompagnement en éducation, travail et santé* [Sinn des Lebens, Sinn der Arbeit. Praktiken und Methoden der Begleitung in Bildung, Arbeit und Gesundheit]. Paris: Dunod.
- Bernaud, J.-L.; Lhotellier, L.; Sovet, L.; Arnoux-Nicolas, C. & Pelayo, F. (2020). *Psychologie de l'accompagnement: Concepts et outils pour développer le « sens » de la vie et du travail* [Psychologie der Begleitung: Konzepte und Instrumente zur Entwicklung des „Sinn“ des Lebens und der Arbeit]. Paris: Dunod.
- Brown, S. D.; Ryan-Krane, N. E.; Brecheisen, J.; Castelino, P.; Budisin, I.; Miller, M. & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411–428.
- Frankl, V. E. (1969). *The Will to Meaning*. New York: New American Library.
- Frankl, V. (2009). *Nos raisons de vivre. A l'école du sens de la vie* [Unsere Gründe zu leben. In der Schule des Sinns des Lebens]. Paris: InterEditions/Dunod.
- Massoudi, K. & Masdonati, J. (2020). Introduction. In J. Masdonati; K. Massoudi & J. Rossier (Hrsg.). *Repères pour l'orientation* (S. 9–15) [Orientierungsmarkierzeichen]. Lausanne: éditions des Antipodes.

- Proulx, T.; Markman, K. D. & Lindberg, M. J. (2013). Introduction: The new science of meaning. In K. D. Markman; T. Proulx & J. Lindberg (Hrsg.), *The psychology of meaning* (S. 3–14). Washington DC: American Psychological Association.
- Rosso, B. D.; Dekas, K. H. & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91–127.
- Schlossberg, N. (1981). A model analyzing human adaptation to transition. *The Counselling Psychologist*, 9, 2–18.
- Spinoglio, C.; Arnoux-Nicolas, C. & Olry-Louis, I. (2020). Interroger le sens donné à la retraite pour mieux l'accompagner [Infragestellung des Sinns, der dem Ruhestand gegeben wird, um ihn besser zu begleiten]. In I. Soidet; I. Olry-Louis & S. Blanchard (Hrsg.), *Accompagner l'orientation tout au long de la vie : théories, publics et dispositifs* (S. 125–138). Paris: L'harmattan.
- Sussman, N. M. (2001). Repatriation transitions: psychological preparedness, cultural identity and attributions among American managers. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 109–123.
- Yalom, I. (2014). *Thérapie existentielle* [Existenzielle Therapie]. Paris: Livre de Poche.

Autorin

Caroline Arnoux-Nicolas, Dr., ist Dozentin für Psychologie an der Universität Paris Nanterre (Mitglied des Labors LAPPS und assoziiertes Mitglied des CRTD-CNAM). Wissenschaftlich widmet sie sich dem Themenfeld Sinn der Arbeit und Sinn von beruflichen und allgemeinen Übergangsphasen im Leben.

Kontakt: caroline.arnouxnicolas@gmail.com

Public-Private Alliance to Guarantee Quality of Work Based Learning: The German Dual-Training system

REBECA GARCÍA-MURIAS AND PETER C. WEBER

Abstract

In den letzten Jahren ist die Berufsbildung nach dem Modell der dualen Berufsausbildung (hier Work-Based-Learning, WBL) von vielen europäischen Akteuren wiederentdeckt worden. Nach einer langen Zeit der Kritik an diesem Modell, das vor allem in Deutschland, Österreich und der Schweiz etabliert ist, werden nun die Vorteile hervorgehoben. Verschiedene Initiativen zielen darauf ab, andere Länder dabei zu unterstützen, ihre bestehenden Berufsbildungssysteme weiterzuentwickeln und Elemente des WBL-Modells zu integrieren.

In recent years, vocational education and training (VET) in the model of dual vocational education (here Work-Based Learning, WBL) has been rediscovered by many European players. After a long period of criticism of this model, which is mainly established in Germany, Austria and Switzerland, the benefits are now highlighted. Different initiatives aim to support other countries to develop their existing VET systems and integrate elements of the WBL model.

1 Introduction

While the dual model in Germany is continually under strong pressure to tackle different challenges like dynamic technological change, for young people missing the vocational readiness and the trend to enter universities, the “German model” is sometimes apostrophized as “best practice”¹. Nonetheless, there are some arguments why this should be handled with some care. Most importantly it seems to be the argument that the different national education and employment systems or markets are not comparable to their full extent. This includes differences in the institutional structures, as well as in the culture of cooperation and the willingness to invest in education (e.g. from the employers’ side). Thus, the transfer of elements from one system to the other is complex.

¹ This chapter does not provide an introduction to the system in Detail. A comprehensive collection with information on the German dual VET System can be found online <https://www.bibb.de/govet/en/54885.php> (2020-11-29).

2 WBL Guarantee EU+ Project: “Public-Private Alliance to Guarantee Quality of Work Based Learning”

In this context, the Erasmus+ project “WBL Guarantee: Public-Private Alliance to Guarantee Quality of Work-Based Learning”² is framed and is aiming to elaborate, design and validate two curriculum programs (CVET) for the professional development of “in-company tutors or trainers” (in SMEs) and “job counsellors or professionals” (in the public or private Guidance sector) working with WBL measures in Europe. The curriculum programs were developed through a set of best practice “models”, “tools” and mobility programs, which in-company tutors and job counsellors can incorporate into their work with job seekers, learners and apprentices or trainees, to ensure successful sustained WBL outcomes.

The project identified new contexts (in terms of current European labour market conditions and WBL measures, policies and programs) that are impacting, thus, changing the traditional roles of employers or mentors working within SMEs and job counsellors and practitioners working in VET or employment agencies requesting an enhancement of their competences with corresponding challenges for how these occupational profiles are to be developed, trained for and accredited across Europe.

The specific objectives focused on: 1. To carry out an in-depth comparative analysis of WBL schemes with comprehensive job profiles description taking the skills, knowledge and aptitudes that encompass the roles in sending and hosting organisations, 2. To develop a curriculum program (training modules) for the in-company tutors or trainers (SMEs), 3. To develop a curriculum program for the job counsellors (in the public and private sector) working in the context of WBL programs and schemes, 4. To pilot an education program for in-company trainers (SMEs) (“In-Company Tutors Pilot Blended action program and Self-Directed Learning Guide”), 5. To pilot a training program for career counsellors (“Job Counsellors and Professionals Action Program and Self-Directed Learning Guide”). Both pilots including blended learning elements and a guide to self-directed learning, 6. To develop a “Legacy Handbook” for WBL programs and mobility programs.

The project gathered five partner countries and eleven organisations representing WBL Alliance in Europe and coming from different sectors (Public authorities with regulatory capabilities for VET, employment agencies and providers, social partners representing SMEs and universities. All the partner organisations, with different roles and ways, were involved in WBL measures at national or European level.

3 Building a competency framework

WBL Guarantee has looked at reinforcing and upskilling the in-company tutors and job counsellors’ competences following a baseline study into the existence of these

2 More information and resources at: <https://wbl.erasmus.site/> (2020-11-29).

roles across a number of EU partners. The project sought to identify a set of key competencies which then be tracked across to the EQF and NQF standards to identify if there is any scope for the development of a competency-based framework.

WBL Guarantee recognized new and enhanced profiles that address the traditional roles of employers, trainers or mentors entrusted with training in SMEs, as well as to influence the requirements of job counsellors or professionals with similar roles (in chambers, vocational training institutions, Federal Employment Agency, PES...), who require further development of their skills and competences. This creates new challenges for the development, education and training, as well as the regulation/ accreditation of these professions across Europe. The project supported the development of EU policies and tools that address the competences of trainers and counsellors through targeted activities to develop the attractiveness and performance of the WBL.

4 Theoretical basis

Career Guidance and Counselling (CGC) before, during and after the vocational training needs the involvement of different professionals. These need to be accessible for the individual in different contexts, e. g. near the workplace, in vocational school, at the employment office or online). Competence profiles for career counsellors and guidance practitioners distinguish between different levels of training for different occupational roles (NICE, 2016). In the frame of this project there is a combination of professional career counsellors who have studied career counselling or a relevant topic and got an extended training for counselling and on the other hand, persons like trainers, teachers, experts in chambers, managers in companies, social workers in projects and others who work with career issues just in one of their working roles. Thus, they have less intensive training with smaller curricula. Nevertheless, they need basic knowledge and competences to work with people on career topics and related issues. Competence profiles like NICE or the “European reference competence profile for PES and EURES counsellors” (Sienkiewicz, 2014) might provide a more general frame to contrast the concrete examples that can be found in Germany (Bliem et al., 2016; Hensen & Hippach-Schneider, 2013). Due to current changes and described complexity of the systems special interest should be given to networking competences (e. g. working with a school, employers, social work, etc.) focusing on challenges of digitalization (change in the occupational roles, use of ICT in training and guidance), psychosocial and motivational issues as well as to aspects of mobility (within the country, internationally, between occupations, between VET and higher education, etc.). This collection of current challenges is not complete but shows some important examples where also in Germany a learning and development process is going on (Weber & García-Murias, 2018).

5 “Good Practice”: Vocational Education and Training in Germany. Introduction to the system and case studies

The given task of the “Transnational Research Study” in the frame of the WBL Guarantee project was to develop an analysis about the professional roles and challenges of WBL schemes in Europe (see Tab. 1). This can include policies, systems, competence standards and good practices. While this is an immense program, as an inspiration for the construction of the project tool, a set of case studies were selected (“examples of good practices”) highlighting some aspects that might help to get into the German WBL system (VET/Dual-Training system), understand the relevant roles and some reactions to existing problems. The case studies come from different sources. While some have the character of an introduction to give an overview, some go deeper into particular problems or projects. The target group are VET specialists in the partner countries of the project who aim to build or to develop their own structures of work-based learning.

The *first case study* provides an overview of the different roles that are relevant in the German dual VET system. For all of the roles, it might be interesting to go deeper into the tasks and competences of professionals taking these roles.

A *second case* is focusing on an important success factor for VET in Germany: There is a cooperation between companies, VET schools, chambers and trainees. The certificates of the dual VET training the companies and vocational schools offer and students receive are transferable, meaning that the qualification has a good and stable value on the labour market, especially when students as employees’ change (or has to change) employer. The study shows, that with just good cooperation, other benefits of the system (like good quality of training) can be of relevance.

A *third case study* highlighted the role of the guidance system in Germany and pointed out the different stakeholders involved, some of the organisational and regulatory changes in recent years and the current developments and challenges. Very important to note here, the problems faced by many secondary level students on entering the VET system smoothly. While for some years (end 90s onwards), the problem was mostly seen in the lack of training options available, leading to a situation where a relatively high number of students did not show a vocational readiness as expected from employers’ side.

This short collection of case studies of promising practice and reflections on current challenges encourage a desire for further discussion within the “WBL Guarantee” project.

a. Case study 1: Roles in the German dual-VET system – an overview

The German dual-VET system is characterised by several features (Fürstenau et al. 2014). Probably the most important fact is the cooperative manner in which it is developed and maintained on all levels. On the highest political level, it is based on the cooperation and sharing of responsibility by Ministries of Labour, Education and Eco-

nomics, as well as by the employers’ organisations and the trade unions³. On the meso-level that is responsible for the development of vocational training frameworks, it is the cooperation of different institutions and experts coming also from these stakeholders and a need to agree about the developmental needs, organisational changes and future challenges. This is moderated by a national agency (Bundesinstitut für Berufsbildung/Federal Institute for Vocational Education and Training)⁴. Also, on the meso-level, a consortium of researchers provides an annual report on Vocational training, its developments and specific results and problems (BMBF, 2020).

On the level of local awareness, the VET system is based on role-sharing and cooperation. While the training is undertaken with different features by the employers and the vocational schools, the supervision of contracts, training contents and assessments is provided by the local chambers of commerce and industry or the chambers of skilled crafts, which are the certifying bodies. From a process perspective, the public employment services have the role of guiding students from school towards a training scheme, support them in difficult situations (desire to drop out from a training contract) and then, through the transition process from training to work or further education.

Table 1: Roles and professional standards within the WBL/Dual-VET System (Source: author’s own)

Specific Role and tasks within the WBL/Dual-VET System	Expected Qualification of the professionals/person/institution
<p>Employers have the role to enable high quality and comprehensive vocational training. They have to cover all aspects of the vocational training schemes that have the relevance of national law. This is supervised by the local chambers. The employer needs to ensure that he has qualified staff that take on the roles of vocational trainers/instructors. Employers are providing the training as a result of their own decision and interest. They can provide the training in one or more vocational occupations</p>	<p>Proven ability to cover the whole range of the vocational training as it is described in the national vocational training schemes specifically for each occupation</p>
<p>Students/Employees are active partners in the training system. They hold a contract with the employer that is proven by the chamber. The contract regulates duties as well as their rights and income. They can be members of the trade union and other bodies that care for employees’ interests. They can make use of supporting institutions when they need support in terms of their training or the work conditions. For all formal aspects, the chambers are the first to be addressed for their support</p>	<p>Vocational maturity, educational qualification, key-competences</p>
<p>Trainers/Instructors in the company are persons who have the formal qualification in the occupation that is being taught, as well as an additional qualification (Instructor’s license) that enables them to work with students and train them. In addition to the occupational training, they hold a responsibility to support the students in the training process on a learning level as well as on a personal and psycho-pedagogical level</p>	<p>Occupational qualification on occupational masters level (Meister) Instructor’s license (trained and assessed by chambers) and based on a national framework⁵</p>

3 https://www.dualvet.eu/docs/productos/1_The%20Dual%20VET%20system.pdf (2020-11-29).

4 <https://www.bibb.de/en/index.php> (2020-11-05).

5 <https://www.ihk-bonn.de/index.php?id=458>, <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf>

(Continuing table 1)

Specific Role and tasks within the WBL/Dual-VET System	Expected Qualification of the professionals/person/institution
<p>Teachers in the vocational schools. The education in the vocational schools comprises of a broad curriculum containing contents relevant for the specific occupation scheme and additional general curriculum of secondary 2 (language, mathematics, national science, religion). Teachers shall also play a role in supporting students in their personal and psycho-pedagogical development</p>	<p>Teachers Training from University level, specifically “Berufspädagoge” (Vocational Educator)</p>
<p>Guidance and Counselling practitioners support the students in different phases of their vocational choice and development process. During school (secondary 1), they offer vocational orientation, help to find internships and offer career counselling (in cooperation with the school). During the vocational training, they support students who need additional support or do question their occupational choice or choice of employer. At the end to the training, they help students in their transition to a stable employment or to further learning, career steps or a vocational re-orientation</p>	<p>Bachelor degree in Vocational Guidance and Counselling</p>
<p>Chambers of Commerce has several roles as described above. Most relevant is that the chambers supervise the companies who offer training. And they are the certification body for the final exams of the vocational training. Formally they offer also a mediator function if a student and a company have conflicts of interest</p>	<p>Legal entity that carries many competences in the VET system. The certification of the training is done by experienced masters from the occupation (masters and experts)</p>
<p>Additional supporters, guides, mentors. Today, in a wide range of projects, different stakeholders offer support for students before or during the training. Namely this could be the bridging program “Berufseinstiegsbeileiter”⁶ (Guides to Vocational Training) within the broader initiative “Bildungsketten” (Educational chains) as well as the program “PraeLab” (Preventing dropouts due to early individual counselling) that is established by the Public Employment Service (Bundesagentur für Arbeit) and is provided to students in cooperation with schools, teachers, chambers, employers and trainers. A third possibility would be to introduce the initiative “Assistierte Ausbildung” (Assisted vocational training). Here the students gain extra support during the VET from an external mentor/coach, especially if they have problems to tackle the learning tasks or the social expectations from the beginning of the training</p>	<p>Different, not regulated competences. Mostly staff coming from an educational field (social pedagogic background) or from an occupational field (experts in a certain occupation)</p>

The topic of this case study was chosen since it provides a good overview of the different roles within the system, as well as the cooperative structure of the system. The relevant stakeholders and their roles form the backbone of the dual system (Deisinger et al. 2016). In the best case scenario, each partner contributes, with its abilities to obtain together good results in terms of training but also in terms of labour, employment, social stability and innovation in the economic and public field. At the same time cooperation must be understood as a result of bargaining and compromise. The result is not a “perfect system” but a working system, where the level of quality needs to improve (Guellali et al., 2017). Each partner invests in the system and looks for relevant pay-outs. Important to note also is that each partner invests in advance and

6 This and the following actions and programs are described in more detail in case study 3.

counts on medium and long-term results. The example might be interesting also because it has shown so far, a good ability to adapt to environmental change. The development of industrial production processes, services or technologies is the norm. Change is putting pressure on employers, schools, occupational schemes and students. Also, here it might be interesting to note how the system deals with these challenges.

The relevance for the WBL project seems to be evident. Table 1 shows that the German VET system has institutionalised roles and professional standards for all involved.

The presented content feeds directly into the topic of the project about designing occupational roles and training curricula. On the first hand, a deeper look at training requirements or competence standards might be interesting for the project. Secondly, with respect to the cooperative aspect of the private and public sector, it might be interesting to look deeper into the described roles and collaborations. While these are in practice not free from tensions a differentiated analysis it might be helpful to overcome the “best practice” level and come to a more concrete level of learning about strengths and possible pitfalls.

b. Case study 2: Cooperative stances as base for success

Vocational education and training build an essential basis for economic growth, prosperity and social cohesion in Germany. The German vocational training system with its diverse training and career opportunities and qualification levels offers broad career prospects and guarantees high employability. The key roles are played by companies, vocational schools and chambers. The close cooperation between the federal government, the federal states and social partners, and the low level of youth unemployment in Germany are the hallmarks of this successful model, which rightly enjoys increasing international recognition.

The dual vocational training is a success factor for businesses located in Germany. The dual training system makes a decisive contribution to ensuring that Germany has one of the lowest youth unemployment rates in the European Union and the systems contributes at the same time strongly to the growing need for a skilled workforce. The combination of company practice with the vocational school offers young people a good foundation for starting their working life and many career paths.

Every year about half of the school leavers in Germany decide on dual vocational training. They then learn in two places, in the company and in the vocational school. Therefore, apprentices are both employees and vocational students. They conclude a training contract with a company. There they learn one of the roughly 330 recognized vocational training occupations according to the Vocational Training Act (BBlG) or the Craft Ordinance (HwO) (BMBF, 2018). For example, crafts and industry looking today for apprentices, especially in technical professions. Motivated graduates have a good chance of finding a training place and a stable occupational track.

Depending on the profession, training lasts between two and three and a half years (see Fig. 1). An apprenticeship can also be completed part-time. In addition to

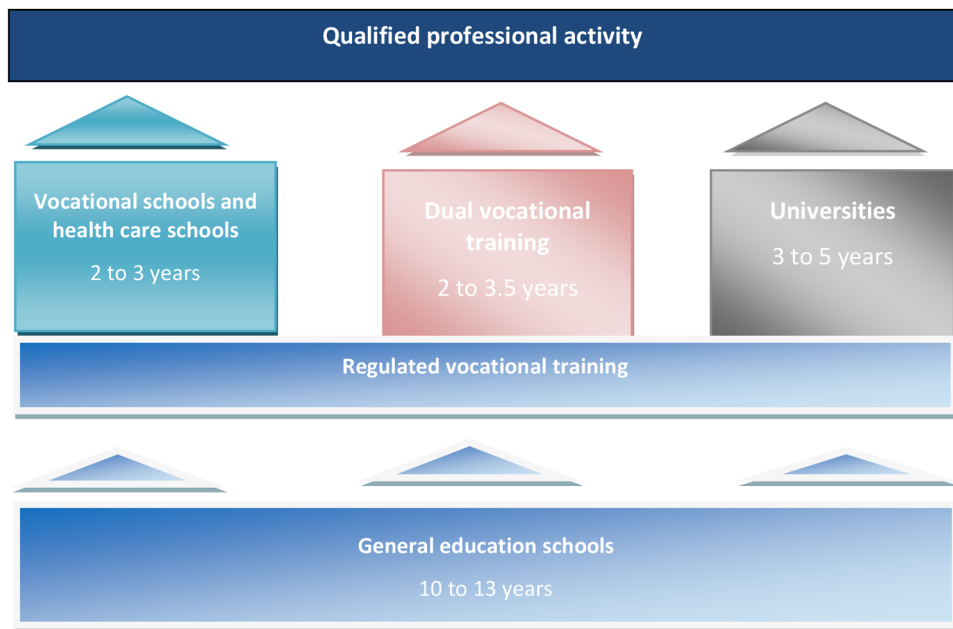


Figure 1: From school to work (Source: BIBB, 2018, translation by the authors)

full-time compulsory school attendance, there are no additional educational requirements for taking up dual training⁷.

After passing the final exam, the trainees receive a certificate of successful completion of the training. In the craft or building trade, they receive a journeyman's license. This certifies their professional capacity to work in one of the state-recognised training occupations.

The Federal Ministry of Education and Research is involved in numerous programs aimed at pupils, school leavers and dropouts in order to enable even more young people to get started quickly in vocational training (BMBF, 2018).

As it has been described, the central characteristic of the German dual system of vocational education and training is the close partnership between employers, trade unions and the government. Thereby, the employers and the unions assume responsibility through their co-determination in the shaping of vocational education and training. The willingness of the enterprises and companies to take responsibility could not be realised without co-determination. This connection forms the basis of a working "public-private partnership"⁸. This partnership-based design and structure entails in particular several *strengths*, which should be considered of interest and relevant for WBL projects (Bonoli & Wilson, 2019) (see Tab. 2).

⁷ An overview about the dual VET System in Germany is provided by BIBB (2020) https://www.bibb.de/dokumente/pdf/vocational_education_and_training_web.pdf (2020-11-29).

⁸ For an overview and the relevance of public-private partnership models in VET see Oviawe (2018).

Table 2: German dual system of vocational education and training (Source: author's own, based on BIBB, 2014)

<p>The dual system links theory and practice in a variety of ways and thereby ensures a good combination in the imparting of occupational skills and key qualifications. The objective of the training is the acquisition of professional action competence, i. e. a broadly based qualification instead of narrow learning of specific activities</p>
<p>It allows for quick implementation of new skills requirements into the training processes, in particular, due to the fact that employers' representatives and trade unions are involved in the process of developing training regulations (TRs). The renewal of existing TRs and the development of new TRs are usually initiated by social partners. In the companies, the trainees learn by using and applying the latest technologies</p>
<p>This makes the transition from training to regular employment easier, on the one hand, by letting the trainees acquire practical experience in their occupation and allowing them to become familiar with the world of work and, on the other hand, by providing the companies with sound knowledge about the skills of the trainees. After completion of training, the companies therefore can take on a qualified skilled worker who can be integrated into the company processes immediately</p>
<p>Public and private sources cooperate in the funding of vocational education and training</p>

Policymakers recognize that, in times of economic crisis, countries with wide use of work-based (dual system) apprenticeships have lower levels of youth unemployment (OECD, 2010; Bliem, 2016). Full-time school-based vocational training systems characterise many European countries and in recent years initiatives have been taken to establish and strengthen dual system vocational and education and training structures in those countries (ILO & OECD, 2017).

Dual-system VET depends on the willingness of employers to offer training places and on their ability to provide high-quality training in the workplace. An important condition for developing dual-system apprenticeship training and supporting increased participation of firms in building skilled worker supply is to understand firms' motivation for engagement or disengagement, how they recruit and deliver training, and their skill needs (Chankseliani & Anuar, 2019).

The German model of dual vocational education and training is based on a broad consensus in society as a whole. It has great prestige and constitutes an educational pathway that is still chosen by around 50 % of the young people in each age cohort (BIBB, 2014; BMBF, 2020). Dual vocational education and training is a crucial basis of innovation, financial success and economic growth in Germany.

The linkage to the labour market and the participation of the enterprises in training, in particular, are essential success factors. In the context of the anticipated skilled worker shortage, especially at the medium qualification level, the dual system of vocational education and training could help to fill this gap. In this way, companies are enabled to train their skilled workers corresponding to their economic requirements in a practice-related way. For young people, vocational education and training is a prerequisite for social participation and the expansion of their independence. Positive effects can therefore be observed at the individual level as well (Hensen & Hippach-Schneider, 2014).

c. Case study 3: The system of vocational guidance and counselling in Germany

Occupational orientation and vocational guidance are, since the late 60s and with even greater attention today, solid components of secondary education. Vocational orientation and career guidance must be understood as interlinked measures that, with different content and different action formats, should equally help students to choose a career and transition path in vocational education, higher education and work. Career orientation and career counselling are changing in their focus and approach as well as in their institutional forms. There are very different models in international comparison, especially as regards the distribution of roles between different stakeholders (employment services, schools, institutions and industry). In recent years, a number of practice-oriented manuals (Brüggemann & Rahn, 2013; Ertelt & Schulz, 2015; Messner, 2013) and studies on the topic (Funke, 2015; Löwenbein et al., 2017; Rübner & Höft, 2017) have been presented.

6 Goals and relevance

Historically, the development of career orientation, career guidance and counselling is a consequence of the differentiation the world of education and the world of work, characterised by longer and more education opportunities, higher relevance of vocational qualification for broader groups, differentiation of job profiles and fields of activity. The social individualization of life and education result in the fact that individuals should make their career decisions free of (for example) family traditions and according to their individual aptitude and inclination. Individualization does not mean complete independence from social conditions, but rather a change in the relationship of individuals to these conditions (Weber, 2020). For example, Guichard (2008) points out that the orientation of career guidance and vocational guidance over the past one hundred years has always been consistent with changing and developing the world of work, e. g. the change from the supply of workers who can meet the requirements of a well-defined task to flexible, adaptable, socially competent and self-employed employees in the service world of the early 21st century. On the other hand, this future-oriented view, which is based on the conditions of today's labour markets, contrasts with aim to prepare young people as well as possible for the first transition. So, the KMK (The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany) writes:

“In order to prepare students adequately for life in society and to enable them to take an active and responsible part in cultural, social, political, professional and economic life, they must also be prepared for the world of work and employment. In the ‘Recommendation on Vocational Orientation at Schools’ (Resolution of the Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs of 7 December 2017), the Länder advocate curricularly anchored and individual vocational orientation in all courses of education at secondary level I and II in order to set the course for a viable career choice at an early stage and thus for a successful transition to training, studies and work. Within the framework of vocational orientation, students receive information about different professions and practice-

oriented insights, partly in a separate subject, partly across disciplines. In particular, the internships, some of which last several weeks, in companies, commercial enterprises, administrative authorities or social institutions enable them to develop a practical picture of the working world. This contributes to the fact that the young people can make their career choice based on a realistic assessment. For the Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs and the Länder, a successful transition is of central importance for the educational and professional biography of young people⁹.

For KMK and the Federal Employment Agency, vocational orientation in schools and a successful transition are of central importance for the educational and professional biographies of young people.

If one looks at the currently implemented concepts for career orientation (and consulting), the following goals are the focus:

- The recognition of one's own potentials, more specifically of personal, social and professional competences. Typically, portfolio instruments such as the "career choice pass"¹⁰ are used for this purpose.
- Getting to know professional fields. In addition to getting to know vocational fields within the framework of teaching in different subjects, this is to be achieved specifically through professional field explorations at non-school learning locations. This is intended to broaden the knowledge of the regional work and employment world and of different occupations.
- Get to know and test the practice of the working world through internships. In the pre-school classes, students should be given direct and in-depth insights into the world of work through one or more work experience placements and be able to compare their own abilities and their suitability and interests with them.
- Specification of the choice of occupation and or study and the initiation of the transition. At the end of the penultimate school year, students who leave the general education school at the end of SEK I, should decide whether they want to (and can) apply for dual education or whether they want to (or can) continue to qualify by attending SEK II. Students who have further educational needs to reach vocational maturity should receive a specific support. Students in SEK II should also be supported by cooperating schools with companies, universities and vocational and study counselling. At this late stage of vocational orientation, there are also concrete training courses for the job application process as well as vocational guidance and course guidance from the BA.

These and similar models are widely implemented by the federal employment agency and across the schools in the federal states. Nevertheless, development tasks can still be pointed out. Organisationally, these are made up of the shared responsibilities and the institutionally provided resources (especially in the schools). In terms of content,

9 <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/berufliche-orientierung.html> (translation by the authors) (2020-11-29).

10 <https://www.berufswahlpass.de/> (2020-11-29).

there is a need for further discussion, whether the concepts in place have enough value for a future-oriented development of career management skills¹¹.

7 Shared responsibilities in vocational guidance and career orientation

Vocational guidance and counselling in Germany are based on a shared responsibility of different stakeholders, especially the schools (state sovereignty) and the Federal Employment Agency. This shared responsibility was redefined in 2004 with a cooperation agreement (and renewed in 2017)¹². This embraces to its core: “Federal Employment Agency and Conference of Ministers of Education agreement on the goal of enabling all young people to successfully transition from school to education, study and work. This includes, after completing the school without breaks and ‘holding patterns’ to receive training, study or other qualifications for a job-related qualification and to be able to complete this successfully” (Ahnen & Alt, 2004).

Other stakeholders include the business community as well as local and regional partners (e. g. chambers, educational institutions) are of high relevance today. It can be stated that with the end of the monopoly of the Federal Employment Agency on Vocational Guidance (1998) and with greater attention paid to Vocational Guidance (especially in SEK I) in the 2000s, a large number of new actors, especially educational institutions on the local level, emerged.

By way of example, projects can be mentioned here that install “career guides” in the schools, which offer closer support – specifically for students who may have problems with the transition. In projects that implement this model, educational institutions are then typically considered for practical implementation. The qualification of the transitional companion can often be considered very heterogeneous.

The case example was chosen because of a number of reasons. On the first hand and from the view of the students, the vocational education and training system in Germany is relatively diverse and complex. It is linked to the more than 300 vocations and an additional high number of school-based training. For students today, not just the first decision is of interest but also the information and guidance regarding future perspectives, income, further training, transfer to higher education and – important – stable labour market perspectives. A second important role of the career orientation and guidance system and practice is the early intervention, especially when young people have difficulties in their learning, personal skills and vocational orientation. In the last decade, Germany invested in this and developed the system further. As mentioned above, the kind of activities and interventions offered to support the actual

11 Following links describe the relevance and the conceptual idea behind the concept of career management skills (CMS): http://www.forum-beratung.de/cms/upload/ELGPN/DE_ELGPN_tool_4_CMS_brief_summary_web.pdf (2020-11-29). http://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/34749/career_management_skills_framework_scotland.pdf (2020-11-29).

12 The actual version is https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-RV-Schule-Berufsberatung.pdf (2020-11-29).

questions of young people and bridges between the labour market and the young people. This goes way beyond simple matching strategies (Rübner & Weber, 2020). A third important role covers the problem of dropouts and the re-integration of students who drop out from an initial training or a university program. Here the public employment service is extending the service to support students during training and in case of problems or thoughts about giving up training. Last but not least, the guidance system needs to adapt to the topic of career management skills. For this topic some good examples can probably be identified but are not, as of yet, a fully developed system.

Probably, the most important aspect of the learning process, is that the career orientation and guidance for young people before, during and after the vocational training needs the involvement of different professionals that are involved or accessible for the person. As described, different competence profiles for career counsellors and guidance practitioners (e. g. in the NICE Competence Standards, NICE 2016) distinguish between different levels of training for different occupational roles. This is working very well for the presented case because we see here a combination of on the one hand, professional career counsellors who have studied career counselling or have studied a relevant topic and got an extended training for counselling and on the other hand, people like trainers, teachers, experts in the chambers, managers in the companies, social workers in projects and others who work with career issues just in one of their working role. Thus, they have less intensive training with smaller curricula. Nevertheless, they need basic knowledge and competences to work with young people on career topics and related issues.

In terms of this, the described example provides many links to academic curricula, job descriptions or training programs, etc., that describe the status quo. Competence profiles like NICE or the “European reference competence profile for PES and EURES counsellors”¹³ might provide a more general framework to contrast the concrete examples that can be found in Germany. Due to current changes and a description of the complexity of the systems and sometimes the problems, special interest should be given to networking competences (e. g. working with a school, employers, social work, etc.), focusing on challenges of digitalization (change in the occupational roles, use of ICT in training and guidance), psychosocial and motivational issues as well as to aspects of mobility (within the country, internationally, between occupations, between VET and higher education, etc.). This collection of current challenges is not complete but shows some important examples, where also in Germany, a learning and development process is going on.

8 Outlook

These presented case studies could be supplemented by more examples from the practice. On the one hand, we could easily find good examples of bridging and supporting

13 <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14100&langId=en> (2020-11-29).

programs that help students into WBL based VET or to maintain their training to succeed. Namely, this could be the bridging program “Berufseinstiegsbegleiter”¹⁴ (Guides to Vocational Training) within the broader initiative “Bildungsketten”¹⁵ (Educational chains), as well as the program “Praelab”¹⁶ (Preventing dropouts due to early individual counselling) that is developed by colleagues from the University of Applied Labour Studies, HdBA, established by the Federal Employment Service and is provided for students in cooperation with schools, teachers, chambers, employers and trainers. A third possibility would be to introduce the initiative “Assistierte Ausbildung”¹⁷ (Assisted vocational training). Here the students gain extra support during the VET from an external mentor, especially if they have problems in tackling learning tasks or the social expectations from the beginning of the training. In addition, it would be possible to find more examples of promising practice in cooperation between companies and other VET stakeholders, specifically in the field of industry and services or in the light of the refugee crisis or the challenges of digitalization.

References

- Ahnen, D. & Alt, H. (2004). *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit*. Bonn: KMK.
- BIBB (2014). *Training regulations and how they come about*. Bonn: BIBB. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/>
- Bliem, W. et al. (2016). *Dual Vocational Education and Training in Austria, Germany, Liechtenstein and Switzerland. Comparative Expert Study*. Viena: ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Research & Development in VET).
- BMBF (2020). *Berufsbildungsbericht 2020*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf
- BMBF (2018). *Berufsbildungsbericht 2018*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://www.bmbf.de/de/berufliche-bildung-69.html>
- Bonoli, G. & Wilson, A. (2019). Bringing firms on board. Inclusiveness of the dual apprenticeship systems in Germany, Switzerland and Denmark. *International Journal of Social Welfare*, 28(4), 369–379.
- Brüggemann, T. & Rahn, S. (Eds.) (2013). *Berufsorientierung: ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster, Berlin u. a.: Waxmann.
- Bundesagentur für Arbeit (2017a). *Aktueller Stand aus dem Projekt Lebensbegleitende Beratung*. Präsentation. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

14 <https://www.bildungsketten.de/berufseinstiegsbegleitung> (2020-11-29).

15 <https://www.bildungsketten.de/de/2805.php> (2020-11-29).

16 <http://www.praelab-hdba.de/en/> (2020-11-29).

17 <https://www.bibb.de/de/1301.php> (2020-11-29); <https://www.arbeitsagentur.de/unternehmen/ausbildungsbetrieb/assistierte-ausbildung-arbeitgeber> (2020-11-29).

- Bundesagentur für Arbeit (2017b). *Lebensbegleitende Berufsberatung. Ihre Zukunft. Unser Auftrag*. Präsentation. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Chankseliani, M. & Anuar, A. M. (2019). Cross-country comparison of engagement in apprenticeships: A conceptual analysis of incentives for individuals and firms. *International journal for research in vocational education and training*, 6(3).
- Deissinger, T. & Gonon, P. (2016). Stakeholders in the German and Swiss vocational educational and training system: Their role in innovating apprenticeships against the background of academisation. *Education + Training*, 58(6), 568–577.
- Ertelt, B.-J. & Schulz, W. E. (2015). *Handbuch Beratungskompetenz. Eine Einführung in unterschiedliche Beratungsmodelle*. Wiesbaden: SpringerGabler.
- Fürstenau, B.; Pilz, M. & Gonon, P. (2014). The dual system of vocational education and training in Germany—what can be learnt about education for (other) professions. In *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 427–460). Berlin: Springer.
- Funke, A. (2015). *Qualität und Professionalität in der Studien- und Berufsberatung: eine Untersuchung am Beispiel BEST, dem Studien- und Berufsorientierungstraining des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg*. Berlin: wvb.
- Guellali, C.; Achenbach, M. & Biebeler, H. (2017). *Quality Assurance of Company-based Training in the Dual System in Germany: An Overview for Practitioners and VET Experts*. Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB). <http://hdl.voced.edu.au/10707/451480>.
- Guichard, J. & Dumora, B. (2008). A constructivist approach to ethically grounded vocational development interventions for young people. In *International handbook of career guidance* (pp. 187–208). Berlin: Springer.
- Hensen, K. & Hippach-Schneider, U. (2013). *ReferNet – VET in Europe Country Report Germany 2013*. http://www.refernet.de/images_content/2013_DE_CR_komplett.pdf
- Hensen, K. & Hippach-Schneider, U. (2014). *ReferNet- Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes, Germany*. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/apprenticeships-in-wbl>
- ILO, I., & OECD, U. (2017). Eurostat & The World Bank (2004). *Consumer price index manual*. Geneva: International Labour Office.
- Löwenbein, A.; Sauerland, F. & Uhl, S. (Eds.) (2017). *Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf*. Münster, New York: Waxmann.
- Messner, R. (Eds.) (2013). *Innovative Modelle schulischer Berufsorientierung: Entwicklung und Evaluation*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- NICE (2016). *European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners. NICE Handbook Volume 2*. Opladen: Barbara Budrich.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Oviawe, J. I. (2018). Revamping Technical Vocational Education and Training through Public-Private Partnerships for Skill Development. *Makerere Journal of Higher Education*, 10(1), 73–91.

- Rübner, M. & Weber, P. (2020). *Grundlagenpapier zur Weiterentwicklung der Beratungskonzeption der BA (BeKo)*. Hochschule der Bundesagentur für Arbeit und Zentrale der Bundesagentur für Arbeit. Arbeitspapier Stand 2/2020.
- Rübner, M. & Höft, S. (2017). Erwartungen, Interventionen, Wirkungen. Junge Menschen bei der Berufsberatung. Eine Prä-Post-Studie zum Beratungsangebot der Bundesagentur für Arbeit. *Zeitschrift für Sozialreform*, 1, 103–135.
- Sienkiewicz, L. (2014). *European reference competence profile for PES and EURES counsellors. PES to PES Dialogue Analytical Paper*. European Commission: DG EMPL.
- Weber, P. (2020). Beraterische Perspektiven im Human-Resource-Management in Zeiten zunehmender Individualisierung. In T. Freiling; R. Conrads; A. Müller-Osten & J. Porath (2020), *Zukünftige Arbeitswelten*. Berlin: Springer.
- Weber, P. & García-Murias, R. (2018). *A short introduction of some interesting aspects from the German VET/Dual-Training system*. Working paper “WBL Guarantee” Erasmus+ Project. Mannheim: University of Applied Labor Studies (HdBA).

Authors

Rebeca García-Murias, PhD, educational scientist. Former lecturer, researcher and academic mobility coordinator, University of Santiago de Compostela/Spain. Until 2021 Researcher in the framework of international projects and research activities at the University of Applied Labour Studies (HdBA).
Contact: rebecagarciamurias@gmail.com

Peter C. Weber, Prof. Dr., educational scientist, since 2016 Professor of Counselling Sciences at the University of Applied Studies (HdBA) in Mannheim. The focus of his teaching and research is on the counselling science foundation of vocational and labour market counselling along the life path and in different institutional contexts.
Contact: Peter.Weber10@arbeitsagentur.de

Der Zusammenhang von Berufsinteressen, überfachlichen Kompetenzen, Stressbewältigungsstrategien und beruflichem Entscheidungsverhalten bei jungen Arbeitslosen¹

JENNY SCHULZ

Abstract

Der vorliegende Beitrag betrachtet den Zusammenhang zwischen Berufsinteressen, überfachlichen Kompetenzen, dem beruflichen Entscheidungsverhalten und Coping-Strategien. Es wurden insgesamt 57 arbeitslose oder arbeitsuchende Jugendliche bis einschließlich 25 Jahren befragt. Die Befragten wurden nach den Coping-Strategien in einen auseinandersetzungstarken und einen auseinandersetzungsschwachen Cluster eingeteilt und miteinander verglichen.

This article examines the relationship between vocational interests, transferable competencies, vocational decision-making behavior and coping strategies. A total of 57 unemployed or job-seeking young people up to the age of 25 were interviewed. According to the coping strategies, the interviewees were divided into a strong-coping and a weak-coping cluster and compared with each other.

1 Einleitung und Problemstellung

Jugendliche Arbeitslose stehen vor der Aufgabe, ihre Berufsbiografie auszugestalten. Dabei haben sie unterschiedliche Ausgangslagen, die verschiedene Anforderungen an die Beratung und Vermittlung stellen. Berater*innen und Vermittler*innen müssen sich auf Jugendliche einstellen, die keine Ausbildung aufgenommen haben, sondern direkt in eine Anlern*tätigkeit eingemündet sind. Gleichzeitig zählen auch junge Erwachsene, die eine Ausbildung abgeschlossen oder beendet haben, zum Kreis der Ratsuchenden. Andere Arbeitslose befinden sich zwischen zwei Arbeitsstellen oder streben eine erneute Bildungsphase an, beispielsweise in Form eines Studiums.

¹ Der Beitrag basiert auf der Bachelorarbeit „Berufsinteressen, überfachliche Kompetenzen, Coping-Strategien und berufliches Entscheidungsverhalten bei jungen Arbeitslosen – Eine empirische Studie zur arbeitsmarktlichen Integration“, die im Jahr 2017 von der Autorin unter der Betreuung durch Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt und Prof. Dr. Andreas Frey an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Mannheim verfasst wurde.

In dieser Phase wird bei den betroffenen Jugendlichen ein neuer beruflicher Problemlösungs- und Entscheidungsprozess angestoßen, bei dem sie sich beispielsweise die folgenden Fragen stellen: Möchte ich in meinem erlernten Beruf bleiben oder doch eine andere Tätigkeit in einem anderen Bereich ausüben? Welcher Arbeitgeber passt zu mir und meinen Fähigkeiten? Wie komme ich an eine Stelle? Wie kann ich mich beruflich umorientieren? Soll ich eine zweite Ausbildung absolvieren oder doch lieber ein Studium aufnehmen? Wie kann ich nach einigen Monaten in einer Beschäftigung noch einmal eine Ausbildung machen?

Damit zeigt sich, dass auch bei arbeitslosen Jugendlichen ein neuer Beratungsbedarf besteht. Durch spezifisches Wissen über die Einflussfaktoren in beruflichen Problemlösungs- und Entscheidungsprozessen kann dieser Beratungsbedarf besser unterstützt werden.

In Hinblick auf die Ziele der Jugendlichen gestaltet sich die Frage, welche Einflussfaktoren bei beruflichen Entscheidungen bedeutsam sind und wie sie miteinander in Zusammenhang stehen. In verschiedenen (Objekt-)Theorien werden unterschiedliche Einflussfaktoren herausgestellt. Holland (1997) beschreibt, dass die Berufswahl vom Persönlichkeitstypus des Individuums beeinflusst wird. Überfachliche Kompetenzen haben aufgrund ihrer universalen Einsetzbarkeit eine wichtige Bedeutung bei der Bewältigung von Problemen. Zu viele Informationen im Problemlösungs- und Entscheidungsprozess sind die Auslöser von Stress, der unter anderem mit Coping-Strategien bewältigt werden kann. Individuelle Entscheidungsheuristiken werden angewendet, um Stress durch Informationsüberlastungen zu vermeiden.

Diese Einflussfaktoren wurden bereits einzeln oder in kleinen Kombinationen wissenschaftlich untersucht (z. B. Holder, 2016; Ertelt et al., 2017). Ziel des Beitrags ist es, Berufsinteressen, überfachliche Kompetenzen, Coping-Strategien und das berufliche Entscheidungsverhalten von jugendlichen Arbeitslosen gleichzeitig zu erheben und einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Beratung zu leisten.

Dazu wird im Folgenden zunächst der theoretische Hintergrund zu den Persönlichkeitsdimensionen knapp zusammengefasst. Es folgt die Beschreibung von Anlage und Durchführung der Untersuchung. Im nächsten Abschnitt werden die Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsdimensionen und die Interpretation der Ergebnisse erläutert. Daraus werden Schlussfolgerungen für die Beratungspraxis abgeleitet. Der Beitrag endet mit einem Fazit und einem Ausblick.

2 Theoretische Hintergründe zu den Persönlichkeitsdimensionen

Berufliche Interessen sind relativ stabil und beziehen sich unter anderem auf die typischen Tätigkeiten eines Berufs und die Umgebung, in der ein Beruf ausgeübt wird. Die Theorie von Holland (1997) gehört zu den bekanntesten Ansätzen, mit denen berufliche Interessen strukturiert werden können (Ertelt & Frey, 2013, S. 281 f.).

Im Persönlichkeitstypologischen Ansatz von Holland (1997) lassen sich Individuen idealtypischerweise einem von sechs Persönlichkeits- bzw. Umwelttypen zuordnen: realistisch, forschend, künstlerisch, sozial, unternehmerisch und konventionell. Jeder Typus hat andere Merkmale, Präferenzen und Werte.

Zur Bewältigung beruflicher Situationen benötigt das Individuum fachliche, personale, methodische und soziale Kompetenzen (Frey, 2008). Individuen können komplexe Situationen bewältigen, indem sie Kompetenzen in das Handeln einbeziehen. Dabei werden je nach Situation unterschiedliche Kompetenzen benötigt, die aus einem Bündel an Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen bestehen (Frey et al., 2012, S. 29). Fachliche Kompetenzen sind von Berufen und Arbeitsumgebungen abhängig und somit wandelbar. Überfachliche Kompetenzen sind universal einsetzbar. Sie umfassen die soziale, die methodische und die personale Kompetenzklasse mit den dazugehörigen Fähigkeitskonzepten (Frey et al., 2012, S. 28 ff.).

Coping-Strategien sind innere Prozesse, die das Individuum für den Umgang mit Faktoren verwendet, die Stress verursachen (Zimbardo & Gerrig, 2008, S. 478). Das Coping kann auf kognitiver Ebene und auf der Verhaltensebene geschehen (Compas et al., 2001, S. 89). Werden Lösungsmöglichkeiten für den Stressor gesucht oder soziale Unterstützung aufgesucht, so spricht man von aktionaler Auseinandersetzung. Die kognitive Auseinandersetzung umfasst alle kognitiven Prozesse zum Umgang mit dem Stressor, unter anderem die kognitive Lösungssuche, die Ursachenforschung und das Akzeptieren des stressauslösenden Problems (Schulze et al., 1987, zit. nach Frey, 1997).

Da die menschliche Aufnahme- und Verarbeitungskapazität für Informationen begrenzt ist, können keine rationalen Entscheidungen im Sinne eines homo oeconomicus getroffen werden. Zu viele Informationen führen zu kognitivem Stress, dem der Mensch mit Faustregeln zur Entscheidungsfindung begegnet (Kirsch et al., 1973, S. 41). Sogenannte Heuristiken können je nach Situation zumeist unbewusst abgerufen und auch miteinander kombiniert werden, da jedes Individuum ein persönliches Set aus verschiedenen Heuristiken besitzt (Seyffer, 2015, S. 26 ff.).

Der berufliche Entscheidungsprozess an sich besteht aus einer Vor-Entscheidungsphase, einer Entschlussphase und einer Nach-Entscheidungsphase. Zur Vor-Entscheidungsphase gehören die Bewusstmachung des Problems, die Generierung von Handlungsalternativen und die Bewertung von Lösungshypothesen anhand von Kriterien. In der Entschlussphase wird eine Lösungsalternative ausgewählt. In der Nach-Entscheidungsphase geht es um die Umsetzung der Entscheidung und die kognitive Dissonanz (Ertelt & Schulz, 2019, S. 232 ff.).

3 Anlage und Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung wurde mit einem Paper-Pencil-Fragebogen durchgeführt. Die Teilnahme an der Erhebung war freiwillig. Teilgenommen haben insgesamt 57 Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 18 und 25 Jahren, die im Januar und Februar

2017 mit der Agentur für Arbeit Hamm in Kontakt standen und mindestens einen Tag arbeitslos oder arbeitsuchend gemeldet waren.

Der erste Teil des Fragebogens besteht aus dem MZZ-Interessentest nach Noworol zur Erhebung der Berufsinteressen. Der MZZ-Interessentest erfasst sechs Berufsinteressenfamilien (in Anlehnung an die Typologie Hollands) mit jeweils sechs Einzelitems (Roznowski et al., 2012, zit. nach Holder, 2016, S. 28). Der MZZ-Interessentest erfasst die Ausprägung des technischen, des forschenden, des künstlerischen, des kulturellen, des institutionellen und des unternehmerischen Interessenbereichs. Die Adaption für den deutschsprachigen Gebrauch lag vor und wurde in der Erhebung eingesetzt.

Im zweiten Teil wurden die überfachlichen Kompetenzen erhoben. Dazu wurde das Selbsteinschätzungstool smK72 + nach Frey & Balzer (Version AUS 06–2011/2017) genutzt, das für die Erhebung auf die Fragen zu den personalen, sozialen und methodischen Kompetenzklassen reduziert wurde. Der smK72 + erfasst 16 Fähigkeitskonzepte mit jeweils sechs Items (Balzer et al., 2012).

Der dritte Fragebogenteil besteht aus einem Erhebungsinstrument von Frey zur Messung der Coping-Strategien. Die Befragungsteilnehmer*innen beantworteten 41 Items zur Selbsteinschätzung der kognitiven und aktionalen Auseinandersetzungsstrategien.

Im vierten Fragebogenteil wurden neben soziodemografischen Merkmalen auch Angaben zum beruflichen und schulischen Lebenslauf, zum Stand im Problemlösungs- und Entscheidungsprozess und zu den verwendeten Heuristiken erhoben.

Mittels Clusteranalyse wurden die Teilnehmer*innen dann ausgehend von den aktionalen und kognitiven Auseinandersetzungsstrategien (Coping) zu möglichst homogenen Gruppen zusammengefasst. Die gebildeten Cluster wurden dann unter Verwendung von Mittelwertvergleichen, Chi-Quadrat-Tests und Maximum Likelihood Chi-Quadrat-Tests miteinander verglichen.

4 Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsdimensionen und Interpretation der Ergebnisse

Es wurden zwei Vergleichsgruppen (Cluster) gebildet. In die Zwei-Cluster-Lösung konnten insgesamt 53 Befragungsteilnehmende aufgenommen werden. Der erste Cluster umfasst 21 Fälle und ist dem aktionalen Auseinandersetzungstypen zu ca. 35,74% (Standardabweichung = 15,05) zuzuordnen. Er wendet aktionale Auseinandersetzung somit eher schwach an. Die Befragten im ersten Cluster sind den kognitiven Auseinandersetzungsstrategien zu 58,04% (Standardabweichung = 17,14) zuzuordnen und wenden dementsprechend diese Strategien zur Stressbewältigung an. Es handelt sich somit um einen eher auseinandersetzungsschwachen Cluster.

Der zweite Cluster umfasst insgesamt 32 Fälle und erreicht für die aktionale Auseinandersetzung durchschnittlich einen Wert von 67,28 (Standardabweichung = 13,65) und einen Wert von 83,41 (Standardabweichung = 10,76) für die kognitive Auseinan-

dersetzung. Die aktionale Auseinandersetzungsstrategie wird somit stark angewendet. Cluster 2 wendet die Coping-Strategie der kognitiven Auseinandersetzung sehr stark an und kann dieser Strategie zugeordnet werden. Beim zweiten Cluster handelt es sich folglich um einen auseinandersetzungstarken Cluster.

Durch die Zwei-Cluster-Lösung wurden somit zwei Vergleichsgruppen gebildet: der erste, eher auseinandersetzungsschwache Cluster und der zweite, auseinandersetzungstarke Cluster.

Im Folgenden werden die beiden Cluster hinsichtlich ihrer Berufsinteressen, ihrer selbsteingeschätzten überfachlichen Kompetenzen und ihres Berufswahlverhaltens miteinander verglichen.

4.1 Die Zusammenhänge von Coping-Strategien und Berufsinteressen

Cluster 2 weist bei allen Interessentypen stärker ausgeprägte Interessen auf. Statistisch signifikant verschieden sind die beiden Cluster beim wissenschaftlichen, beim künstlerischen, beim kulturellen und beim unternehmerischen Interessentypus. Bei der Betrachtung wird ein Signifikanzniveau von 5 % zugrunde gelegt.

Cluster 1 weist beim wissenschaftlichen Interessentypus ein arithmetisches Mittel von 67,19 auf einer Skala von 0 bis 100 auf. Somit zeigt der erste Cluster ein starkes wissenschaftliches Interesse. Der zweite Cluster erlangt bei diesem Interessentypus ein arithmetisches Mittel von 67,12. Das wissenschaftliche Interesse ist hier also noch stärker ausgeprägt als im ersten Cluster. Der p-Wert beträgt 0,03.

Der erste Cluster hat ein schwach ausgeprägtes künstlerisches Interesse mit einem arithmetischen Mittel von 45,45. Das künstlerische Interesse ist beim zweiten Cluster mittelmäßig ausgeprägt und liegt auf einer Skala von 0 bis 100 im Mittel bei 58,67. Der p-Wert beträgt 0,048.

Das kulturelle Interesse (analog zu Hollands sozialem Interessentypus) ist bei beiden Clustern stark ausgeprägt. Das arithmetische Mittel für den ersten Cluster beträgt 84,01 und für den zweiten Cluster 94,70. Der p-Wert liegt bei 0,004.

Das arithmetische Mittel liegt beim ersten Cluster für den unternehmerischen Interessentypus bei 71,62. Der Mittelwert des zweiten Clusters beträgt 86,60. Somit ist das unternehmerische Interesse des zweiten Clusters noch stärker ausgeprägt. Der p-Wert beträgt 0,001.

Die Unterschiede in den Interessenausprägungen können mit dem Vorgehen bei der kognitiven und aktionalen Auseinandersetzung interpretiert werden. Es ist zu vermuten, dass bestimmte Interessen dem auseinandersetzungstarken Cluster beim Stress-Coping zugutekommen. So hält der wissenschaftliche Interessentypus die Augen nach Lösungsmöglichkeiten auf und erforscht die Welt. Probleme und Ergebnisse erklärt er sich selbst und gibt ihnen damit einen Sinn. Auch bei der kognitiven Auseinandersetzung werden Lösungsmöglichkeiten und Sinngebungen gesucht. Somit könnte das forschende Interesse eine Art Baukasten für die Stressbewältigung im Alltag bereitstellen.

Der künstlerische Interessentypus wird unter anderem als emotional, introspektiv, vorstellungskräftig und intuitiv beschrieben (Holland, 1973, S. 16). Auch bei der

kognitiven Auseinandersetzung muss sich das Individuum mit den eigenen Gefühlen und Gedanken auseinandersetzen. Es kann interpretiert werden, dass die Vorstellungskraft des künstlerischen Interessentypus auch bei der kognitiven Auseinandersetzung genutzt werden kann. Vermutlich holen sich die Befragten mit dem hoch ausgeprägten kulturellen Interessentypus, der dem sozialen Typus von Holland entspricht, in Stresssituationen eher Hilfen bei anderen Menschen.

4.2 Die Zusammenhänge von Coping-Strategien und überfachlichen Kompetenzen

Die Cluster unterscheiden sich ebenfalls bei den selbsteingeschätzten, überfachlichen Kompetenzen. Hier schätzt sich der zweite Cluster bei den meisten Fähigkeitskonzepten im Mittel höher ein als die Befragungsteilnehmenden im ersten Cluster. Die Unterschiede sind in der Sozialkompetenzklasse bei den Fähigkeitskonzepten Soziale Verantwortung und Konfliktfähigkeit, in der Methodenkompetenzklasse bei den Fähigkeitskonzepten Selbstständigkeit, Flexibilität und Zielorientiertes Handeln und in der Personalkompetenzklasse bei den Fähigkeitskonzepten Neugierde und Leistungsorientierung sichtbar. Es wird ein Signifikanzniveau von 5 % zugrunde gelegt.

Der erste Cluster schätzt sich im Mittel als stark (85,74) und der zweite Cluster als sehr stark (93,10) verantwortungsbewusst im sozialen Kontext ein. Der p-Wert beträgt 0,018.

Auf einer Skala von 0 bis 100 erreicht der erste Cluster bei der Konfliktfähigkeit den Mittelwert 78,28, der zweite Cluster den Mittelwert 87,67. Beide schätzen sich im Mittel als sehr stark konfliktfähig ein. Der entsprechende p-Wert liegt bei 0,045.

Das Fähigkeitskonzept der Selbstständigkeit liegt im ersten Cluster im Mittel bei 82,77 und im zweiten Cluster bei 90,82 (p-Wert = 0,02).

Beide Cluster schätzen sich im Mittel als stark flexibel ein. Cluster 1 hat hierbei ein arithmetisches Mittel von 81,62 erreicht. Cluster 2 erzielt den Mittelwert 87,83. Der p-Wert beträgt 0,03.

Beim Zielorientierten Handeln schätzen sich die Befragungsteilnehmenden aus dem ersten Cluster als stark zielorientiert handelnd (85,08) und die Befragungsteilnehmenden aus dem zweiten Cluster als sehr stark zielorientiert handelnd (92,87) ein. Der p-Wert liegt bei 0,048. Der Unterschied zwischen den beiden Clustern ist gerade noch statistisch signifikant.

Beide Cluster schätzen sich selbst im Durchschnitt als stark neugierig ein. Die Teilnehmenden im ersten Cluster erreichen ein arithmetisches Mittel von 78,17. Die Teilnehmenden im zweiten Cluster erreichen ein arithmetisches Mittel von 88,57. Der p-Wert beträgt 0,03.

Der erste Cluster schätzt sich selbst als mittelmäßig leistungsorientiert (69,06) und der zweite Cluster als stark leistungsorientiert (82,90) ein (p-Wert = 0,01).

Die Unterschiede in den selbsteingeschätzten überfachlichen Kompetenzen können damit interpretiert werden, dass bei der Anwendung eines Fähigkeitskonzepts und beim Stress-Coping ähnliche Ressourcen abgerufen werden. So muss sich ein Individuum beispielsweise bei Konflikten dem Problem stellen und Lösungen ent-

wickeln oder sich mit einer Lösung abfinden. Das zugehörige Fähigkeitskonzept ist die Konfliktfähigkeit. Ähnliche Vorgehensweisen erfordert auch die kognitive Auseinandersetzung. Es kann vermutet werden, dass beispielsweise auch die Leistungsorientierung ähnliche Ressourcen erfordert wie aktionales und kognitives Stress-Coping. So haben leistungsorientierte Personen kein Problem damit, sich schwierigen Situationen zu stellen. Möglichweise sind sie es auch gewohnt, dass zur Problemlösung zunächst einige Stressoren bewältigt werden müssen.

4.3 Die Zusammenhänge von Coping-Strategien und dem beruflichen Problemlösungs- und Entscheidungsprozess

Die beiden Cluster unterscheiden sich auch bei der Anwendung von Heuristiken. Der zweite Cluster gab signifikant häufiger an, ein inkrementelles Vorgehen, die Take-the-Best-Heuristik oder die Optimierungsheuristik zu nutzen. Der erste Cluster gab signifikant häufiger an, keine bestimmte Entscheidungsregel bei beruflichen Entscheidungen zu beachten.

Die Befragten aus dem ersten, auseinandersetzungsschwachen Cluster gaben mehrheitlich an, dass sie genau wissen, was sie beruflich machen möchten, und keine weiteren Hilfen benötigen. Die Befragten aus dem zweiten, auseinandersetzungstarken Cluster hingegen gaben mehrheitlich an, sich noch mitten im beruflichen Problemlösungs- und Entscheidungsprozess zu befinden. Sie gaben an, dass sie genau über ihre Interessen und Fähigkeiten Bescheid wissen, jedoch noch Hinweise auf dazu passende Berufe benötigen. Das Maximum Likelihood Chi-Quadrat beträgt 23,53. Der p-Wert ist kleiner als 0,005.

Dieses Ergebnis hebt sich von den sonstigen Angaben des auseinandersetzungstarken Clusters (höher ausgeprägte Interessen und Kompetenzen) ab. Es kann im Zusammenhang mit den Heuristiken wie folgt interpretiert werden: Es ist zu vermuten, dass der erste Cluster Informationen vernachlässigt oder nicht in die Entscheidung einbezieht, um Informationsstress zu vermeiden. Vollkommen rationale Entscheidungen unter Einbezug aller existierenden Informationen sind bei beruflichen Problemlösungs- und Entscheidungsprozessen nicht möglich, da die kognitiven Verarbeitungskapazitäten des menschlichen Gehirns endlich sind (Seyffer, 2015, S. 21; Ertelt & Schulz, 2019, S. 199). Wenn die aufgenommene Informationsmenge die kognitiven Aufnahme- und Verarbeitungskapazitäten übersteigt, bekommt das Individuum mehr Informationen, als es effektiv nutzen kann. Als Folge daraus entsteht Informationsstress (Zajenkowski et al., 2015, zit. nach Oniszczenko & Ledzinska, 2019, S. 635; Ragu-Nathan et al. 2008, zit. nach Oniszczenko & Ledzinska, 2019, S. 635). Informationsfluten blockieren die Fähigkeit, Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und zu verstehen. Vermutlich hat der auseinandersetzungstarke Cluster eher die Befähigung, durch kognitive und aktionale Auseinandersetzungsstrategien mit dem Informationsstress umzugehen.

Heuristiken stellen ebenfalls ein Mittel dar, um mit Stress umzugehen, der durch Informationsfluten ausgelöst werden kann (Kirsch et al., 1973, S. 41). Da der auseinandersetzungsschwache Cluster angibt, keine bestimmte Entscheidungsregel zu ver-

wenden, kann geschlussfolgert werden, dass er möglicherweise weniger Heuristiken anwendet und sich so weniger mit dem Stress auseinandersetzt. Der zweite Cluster könnte möglicherweise verschiedene Heuristiken in verschiedenen Stufen des beruflichen Problemlösungs- und Entscheidungsprozesses nutzen. Da er signifikant häufiger angibt, die Optimierungsheuristik zu nutzen, könnte dadurch der Stand im Entscheidungsprozess interpretiert werden: Das Sammeln, Gewichten und Verarbeiten von Informationen benötigt Zeit, sodass der auseinandersetzungstarke, zweite Cluster sich noch mitten im Entscheidungsprozess befindet. Der erste, auseinandersetzungsschwache Cluster hat möglicherweise bestimmte Informationen nicht in den Problemlösungs- und Entscheidungsprozess einbezogen, sodass er weniger Zeit benötigt und sich dementsprechend am Ende des Prozesses befindet und nach eigener Auffassung keine weiteren Informationen in Form von Hilfen mehr benötigt.

5 Ableitung von Schlussfolgerungen für die Beratungspraxis

Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass Berater*innen und Vermittler*innen auch die Auseinandersetzung mit Stress und das Vorgehen beim Coping in die Beratung einfließen lassen sollten, also sie dabei zu unterstützen, herauszufinden, wie die Ratsuchenden mit Stress und vor allem Informationsstress umgehen (Schulz, 2018, S. 69). Setzt sich der/die Ratsuchende bewusst durch umfangreiche Informationsaktivitäten dem Entscheidungsstress und dem umfangreichen Informationsangebot aus oder umgeht er/sie (möglicherweise) unbewusst den Informationsstress und vernachlässigt so für die Entscheidung wichtige Informationen? Die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Stress-Coping kann für die Jugendlichen auch in der aktuellen Corona-Pandemie nützlich sein, um persönliche Bewältigungsstrategien zu verdeutlichen und möglicherweise auf die Berufswahl zu adaptieren.

Dazu ist im Beratungsprozess auch herauszuarbeiten, wie die Ratsuchenden ihre beruflichen Entscheidungen treffen und welche individuellen Heuristiken dabei einbezogen werden. Zudem sollten die Beratenden auch die bisherigen Informationsaktivitäten der Ratsuchenden thematisieren und mit der/dem Jugendlichen in das Gespräch darüber kommen, wie berufliche und wertende Informationen gesammelt, genutzt und in die persönliche Entscheidung eingebunden werden. Berater*innen haben so die Möglichkeit, Informationsdefizite zu erkennen und Anreize für die weitere Informationssuche zu geben. Bei Unentschlossenheit können die Berater*innen darüber hinaus mit den Jugendlichen über die genutzten Heuristiken und einbezogenen Wertungskriterien reden, um so den Problemlösungs- und Entscheidungsprozess in Fluss zu halten.

Dabei geht es jedoch nicht um einen Vergleich der Informationsaktivitäten der Jugendlichen mit dem normativen Modell der rationalen Entscheidungsfindung (Schulz, 2018, S. 69). Vielmehr ist bei der Beratung das beraterische Informationsmanagement zu beachten. Es orientiert sich an der Frage, wie viele und welche

Informationen der Klient benötigt (Ertelt & Schulz, 2019, S. 201). Es umfasst die nachfrageorientierte Sammlung, Strukturierung und Weitergabe von Informationen. Berater*innen sollen (weiterhin) dafür sensibilisiert werden, welche Heuristiken die Ratsuchenden verwenden und in welchen Zusammenhängen sie zu anderen Persönlichkeitsmerkmalen stehen.

Diese Ableitungen für die Beratungspraxis decken sich mit den Grundpfeilern der Informationsstrukturellen Methodik (ISM) nach Ertelt & Schulz (2019). Sie ist ein eklektischer Ansatz und hebt auf deskriptive Weise das tatsächliche Entscheidungsverhalten von Individuen hervor. Dabei erkennt die ISM Heuristiken als individuelle Entscheidungslogik und die begrenzte Informationsverarbeitungskapazität an. Gleichzeitig werden auch Emotionen und eine mitunter starke emotionale Betroffenheit bei der Berufswahl betrachtet (Ertelt & Schulz, 2019, S. 200 f.).

6 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Artikel wurden Berufsinteressen, überfachliche Kompetenzen, Coping-Strategien und das berufliche Entscheidungsverhalten von jungen Arbeitslosen gleichzeitig erhoben und ausgehend von den Coping-Strategien untersucht. Dabei wurden zwei Cluster gebildet, die dann in den anderen Persönlichkeitsdimensionen miteinander verglichen wurden. Dabei zeigte sich, dass der auseinandersetzungstarke Cluster seine Berufsinteressen und überfachlichen Kompetenzen höher einschätzte als der auseinandersetzungsschwache Cluster. Der auseinandersetzungstarke Cluster gab auch häufiger an, Heuristiken bei der Entscheidungsfindung zu nutzen. Der auseinandersetzungsschwache Cluster gab an, den beruflichen Problemlösungs- und Entscheidungsprozess bereits abgeschlossen zu haben, während sich der auseinandersetzungstarke Cluster noch mitten in diesem Prozess befand.

Daraus wurden Empfehlungen für die Beratungspraxis abgeleitet, die gleichzeitig mit dem Informationsmanagement als ein Grundstein der Professionalisierung in der Beratung einhergehen.

Die empirische Grundlage zu diesem Artikel unterliegt jedoch auch einigen Limitationen, beispielsweise der geringen Menge von 57 teilnehmenden Befragten. Die vorliegenden Ergebnisse können daher nur einen begrenzten Einblick in die Beratung und Vermittlung von jungen Arbeitslosen und Arbeitssuchenden bieten. Die in Ansätzen aufgezeigten Zusammenhänge liefern jedoch wichtige Hinweise und Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten. So kann die Beratungs- und Vermittlungsmethodik für junge Arbeitslose und Arbeitssuchende innovativ und holistisch weiterentwickelt werden. Eine Wiederholung der Studie mit einer größeren Teilnehmeranzahl (s. dazu Baldamus, 2018) oder eine Untersuchung spezieller Gruppen (z. B. Jugendliche, die Leistungen nach dem Zweiten Sozialgesetzbuch beziehen; Ausbildungsabbrecher*innen) kann hierzu weitere Hinweise geben.

Literatur

- Baldamus, P. (2018). *Differenzierung junger Arbeitssuchender nach Berufsinteressen, überfachlichen Kompetenzen, Coping-Strategien und Entscheidungsverhalten als Hilfe zur Optimierung des Instrumentariums der Vermittlungsberatung der Bundesagentur für Arbeit*. Masterarbeit. Mannheim: Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA).
- Balzer, L.; Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2012). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen – die praktische Umsetzung im EU-Projekt „PraeLab“. In C. Baumeler; B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung, Bd. 1) (S. 139–161). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Compas, B. E.; Connor-Smith, J. K.; Saltzman, H.; Harding Thomsen, A. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping With Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127.
- Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2013). Interessendiagnostik. In A. Frey; U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 276–297). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ertelt, B.-J.; Frey, A. & Noworol, C. (2017). Berufsinteressen und überfachliche Kompetenzen bei Älteren – eine empirische Analyse über Ausprägung und Zusammenhänge im deutsch-polnischen Vergleich. In B.-J. Ertelt & M. Scharpf (Hrsg.), *Berufliche Beratung Älterer* (S. 71–96). Frankfurt: Peter Lang.
- Ertelt, B.-J. & Schulz, W. E. (2019). *Handbuch Beratungskompetenz. Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Frey, A. (1997). Konfliktbewältigungsverhalten von Erzieherinnen. In B. Dippelhofer-Stiem & B. Wolf (Hrsg.), *Ökologie des Kindergartens* (S. 151–176). Weinheim: Juventa.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A.; Ertelt, B.-J. & Balzer, L. (2012). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Grundbildung in Europa: Aktueller Stand und Perspektiven. In C. Baumeler; B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (S. 11–60). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Holder, L. (2016). *Der Zusammenhang von Berufsinteressen, überfachlichen Kompetenzen und Entscheidungsheuristiken während der Berufswahl von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe II – eine empirische Studie*. Masterthesis am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der Universität Mannheim. Mannheim.
- Holland, J. L. (1973). *Making Vocational Choices a theory of careers*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices – A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa, Fl.: Psychological Assessment Resources.
- Kirsch, W.; Michael, M. & Weber, W. (1973). *Entscheidungsprozesse in Frage und Antwort*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.

- Oniszczenko, W. & Ledzinska, M. (2019). Sex, affective temperaments and information stress. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 32(5), 635–644. Doi.org/10.13075/ijom.1896.01392.
- Schulz, J. (2018). Berufsinteressen, überfachliche Kompetenzen, Stressbewältigungsstrategien und berufliches Entscheidungsverhalten bei jungen Arbeitslosen. *dvb forum*, 57(2), 64–69.
- Seyffer, S. (2015). *Individuelle Migrationsentscheidungen – Ein Beitrag zu einer innovativen Mobilitätsberatung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2008). *Psychologie* (18. Aufl.). München: Pearson Studium.

Autorin

Jenny Schulz, B.A., hat an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA, Campus Mannheim) studiert und arbeitet aktuell als Vermittlerin im Arbeitgeber-Service der Agentur für Arbeit Hamm. Von 2018 bis 2019 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der HdBA tätig. Kontakt: Jenny.Schulz2@arbeitsagentur.de

Career Guidance in Europe at the Beginning of the Century – New Policy Developments¹

BERNHARD JENSCHKE

Abstract

Dieser Artikel beschreibt Bildungs- und Berufsberatung als ein Politikfeld zur Erreichung sozialpolitischer und ökonomischer Ziele und die darauf bezogene stärkende Rolle der Internationalen Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung IAEVG, der Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit OECD und der Europäischen Union sowie deren Ratsentschlüssen und die Rolle des Europäischen Netzwerks für lebensbegleitende Beratung ELGPN. Er schließt mit gegenwärtigen Trends in der Bildungs- und Berufsberatung.

This paper examines career guidance as a policy issue for the achievement of socio-political and economic goals and the respective role of the International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG), the Organization of Economic Cooperation and Development (OECD) and the European Union as drivers, relevant EU council resolutions and the role of the European lifelong guidance policy network (ELGPN). It concludes with current trends in career development.

1 Guidance as a policy issue in the new century

My contribution will deal with the developments of career guidance in Europe now recognised as an important policy issue, which was not seen as a policy area in its own right but in relation to other public policy areas, especially education, vocational training and employment. In many countries, originally guidance was sector-specific organised and its political awareness was only focussed within that given sector. In many European countries, educational and vocational guidance has not been counted as a major issue of public interest, nor was it at the top of the political agenda of those policy makers responsible for education and labour market policies. But during the process of developing stronger political links, especially in the creation of the Common Single Market 1992 in Europe, with the aim of encouraging free mobility of goods, services and capital, guidance became essential to promote the necessary mo-

¹ This text is based on a keynote at the INTERNATIONAL ARACD CONFERENCE: "NEW CAREER IN NEW ERA", Surabaya, Indonesia, 2013 July 5-6, initially published in the "Proceedings of the International Conference New Careers in New Era", pp. 19-29, ISBN: 978-979-8559-92-1, by Adi Buana University Press, Surabaya, Indonesia, © 2013. Reprint with kind permission of the Adi Buana University Press.

bility of students, trainees and workers within the Common Market. Career was put on the EU political agenda and soon found institutional frameworks for cooperation and development. There was a new understanding of guidance and its important role in achieving political goals such as lifelong learning and labour market efficiency in Europe.

Looking back on how the perception of educational and vocational guidance in Europe and the world has changed and developed as a major lever to achieve important political goals, the following activities, institutions and political processes can be identified, which have at the same time decisively influenced the further development of guidance services with reference to contents, concepts and strategies.

2 IAEVG, OECD and the European Union as drivers

The International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) is the only professional guidance association acting worldwide, which includes national practitioners' associations, supporting ministries, recognised professional experts and supportive governmental and non-governmental members. It cooperates with major international bodies such as the ILO, the UNESCO, the OECD, the Council of Europe and the European Union and is recognised by them as an affiliated NGO. The IAEVG promoted to large extent the development of guidance internationally through its annual conferences and the adoption of important strategic documents supporting guidance policy development internationally. Thus, it adopted at its annual conference in Stockholm (1995) International Ethical Standards and on the occasion of its 50th anniversary, was recognised at the "Paris Declaration" (2001) and was approved in 2003 in Bern at the "International Competencies". With the endorsement of the competencies framework, the association laid a foundation for professional and quality standards in guidance worldwide. As an NGO, the IAEVG has been promoting the professionalisation of educational and vocational guidance for over 60 years (Jenschke, 2012). It also campaigned for the political recognition of guidance as a fundamental right, which is essential for the participation in education, employment and also in civil society.

The high professional standard of the Canadian guidance services is partly due to the dedicated work of the Canadian Career Development Foundation (CCDF)². It created the idea of the International Symposia and has brought together on six occasions (1999–2011), vocational guidance practitioners and policy makers from different countries, in order to demonstrate the strategic importance of vocational guidance in achieving important political goals and also in order to advertise for a better policy on career guidance worldwide (Bezanson, 2013, pp. 175–178). Alongside the symposia, an International Centre for Career Development and Public Policy ICCDPP³ was founded. The ICCDPP, as a virtual centre, is dedicated to improve policies, systems and practices for career development for citizens worldwide through providing international

2 <http://www.ccdf.ca>

3 <http://www.iccdpp.org/>

collaboration, information and knowledge data provision. The centre provides evidence backed bases for policy decisions, policy related studies and research issues, policy examples and development examples of good practices and services and relevant publications.

The programmes Leonardo da Vinci and Petra of the European Union have for a long time been promoting projects in the sphere of educational and vocational guidance. These projects were not only aimed at further developing conceptions and methods of guidance offers but also at quality assurance of guidance delivery and professionalization of guidance practitioners by establishing national contact points and promoting National Resource Centres for Vocational Guidance (NRCVG) all over Europe. Through collecting and updating data for use by guidance centres and practitioners, a European dimension was added to the national guidance systems and thus contributed to the transnational exchange of experiences and know-how.

These activities are now concentrated in EUROGUIDANCE⁴ as a European network of national resource and information centres for guidance. Euroguidance centres operate in about 33 countries. All Euroguidance centres share two common goals: first, to promote the European dimension in guidance and secondly to provide quality information on lifelong guidance and mobility for learning purposes. The main target group of Euroguidance is guidance practitioners and policy makers from both the educational and employment sectors in all European countries.

At their conference in Lisbon (2000) the heads of state and governments of the European Union (EU) set the ambitious political goal for Europe to become by 2010 the world's most competitive and dynamic knowledge-based economy, capable of sustainable economic growth, more and better jobs and greater social cohesion. Development, advancement and optimal use of human resources and a policy that proactively promotes lifelong learning have been identified as essential requirements for achieving these goals. We now know that the Union failed to achieve this goal for 2010. Nevertheless, this ambitious plan pushed a range of various initiatives, among them the recommendation on lifelong learning (2001) by the Council of Ministers and the Copenhagen Resolution (2002) for increased cooperation in education and training between the member states thus confirming the important role of career guidance in achieving these political aims. All these documents emphasized the great importance of extensive high-quality educational and vocational guidance as well as career guidance to implement these strategies.⁵

In the context of its continuous educational analyses, the Organisation of Economic Cooperation and Development (OECD) recognized the importance of guidance services not only in improving educational opportunities and increasing the output of educational systems but also in ensuring economic growth and prosperity. In the years 2001–2003, it carried out an extensive “Review of Career Guidance Policies” in 14 member states, which led to important discoveries regarding the different policies on

4 <http://www.euroguidance.net>

5 A brief overview of the history of the involvement of the European Union in guidance development, Watts, 2013; based on a more detailed review: Watts et al., 2010, pp. 89–107.

educational and vocational guidance (OECD ed., 2004). The review aimed at analyzing the current situation of educational and career services in these countries and identifying possible common trends and policy demands. The results and conclusions were presented and discussed at the conference “Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap”, which took place in Toronto from 6–8 October 2003.⁶

The EU and the EFTA together with the World Bank joined this scientific project and carried out comparable studies in a further 15 European and 7 non-European countries. In this respect, it is especially remarkable that the World Bank, which is active in emerging countries, recognized the great benefit of vocational guidance for the economic development of these countries and therefore promoted the development of guidance systems and guidance policies in these countries as a lever for economic development. Altogether, it has been the most comprehensive data collection on career guidance systems in 34 countries. For the EU and EFTA states, a synthesis report published by CEDEFOP sums up the most important results (Sultana, 2004), which could be described as follows: Systems do not meet social/economic needs; limited access (notably in higher education and for adults) and less flexible service delivery (often without ICT use); no lifelong guidance provision; clients’ needs not sufficiently considered; career management skills insufficiently developed; inappropriate counsellor training; poor coordination of services; lack of quality assurance and evidence to prove that efficiency and effectiveness is too weak.

These results alerted the Commission of the EU to take action. In order to meet the challenges of the review and support further development of guidance policies, the Commission set up an EU experts group on “Lifelong Guidance” chaired by the Commission and including officials from education and employment ministries, international guidance experts and representatives of key stake holders such as social partners, guidance users and practitioners. Its task was to emphasize in all EU resolutions and documents the aspect of lifelong guidance as a key instrument to achieve the objectives agreed upon in the Lisbon and Copenhagen strategies.⁷ The EU experts group operated from 2002 to 2007 and worked out among other essential papers Common European Reference Tools (CEDEFOP, 2005) for the strategic positioning of guidance within the member-states with the fundamental descriptions of aims and principles of lifelong guidance provision, criteria for assessing quality and key features for guidance systems development. These elements were later inserted in a “Handbook” on policy advice to policy makers, jointly published by the OECD and the EU, with regard to implementing and optimising national guidance policy and guidance practice (OECD and EU Commission, 2004).

In these reviews and publications the OECD and the EU agreed on the following definition of career guidance, which continues to be used today including statements on the task and function of guidance:

6 http://www.hrdc-drhc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra/conferences/2003/guidance_orientation/home.shtml

7 On its website, CEDEFOP set up a *virtual community* for the expert group, where all projects and work results can be found: http://cedefop.communityzero.com/lifelong_guidance

“Career guidance refers to services intended to assist people, of any age and at any point throughout their lives to make educational, training and occupational choices and to manage their careers. Career guidance helps people to reflect on their ambitions, interests, qualifications and abilities. It helps them to understand the labour market and education systems and to relate this to what they know about themselves. Comprehensive career guidance tries to teach people to plan and make decisions about work and learning. Career guidance makes information about the labour market and about educational opportunities more accessible by organising it, systematising it, and making it available when and where people need it.”⁸

This definition covers all aspects of career guidance in one format:

What? Activities: e. g. information provision, career education teaching, advice, counselling, assessment, advocacy;

For whom? All citizens – and also special target groups;

When? At any age and point in life (lifelong);

Focus? Making meaningful life choices on learning and work, supporting empowerment to manage learning and career;

Meaning of Career? Individual life paths in learning, work and in other settings in which these capacities and competences are learned and/or used;

Where? Education, training, employment, community, private areas.

The Handbook for policy makers gave them the following main tasks with detailed proposals: Career Guidance has to be improved for young people and to be further developed for adults. In addition, it gives advice for improvement of access to guidance (including for disadvantaged people) and offers better support for guidance systems development (in order to promote efficiency).

Both publications were translated into many languages and are still available on the internet.

3 Guidance for the achievement of socio-political and economic goals

According to the OECD and the EU understanding, career guidance is an individual-oriented service, the effects of which are of great benefit to both the society and the economy. Career guidance is therefore a private as well as a public good. The reviews differentiated between three fundamental categories of the aims of career guidance

⁸ *Career guidance* refers to all guidance activities assisting people in education, training, employment and career, including the use of modern ICT and media to assist individuals and groups (OECD and EU Commission, 2004, p. 10).

intervention: learning goals, labour market goals and social equity goals (equal opportunity goals, social inclusion).

The reviews of the three international organisations show that the countries examined have, to a large extent, agreed on the social and economic goals they strive for: Embedded in a strategy of lifelong learning, educational, vocational and career guidance, promote and support the following political goals:

- Development and achievement of individual learning goals (individual coaching, identification of competencies, decision-making and career management skills);
- Enhancement of effectiveness and efficiency in the education system (e. g. reduction of drop-outs from education and training, quality improvement, transparency of educational opportunities, improvement of selection processes);
- Development and preservation of employability (avoidance of unemployment);
- Allocation and matching processes on the labour market (avoidance/reduction of unemployment, avoidance of ill-qualification and processes of de-qualification);
- Achievement of socio-political goals (social equity goals and social integration of disadvantaged groups).

4 EU Council Resolutions

Based on the results of the OECD/EU studies, the Council of EU Ministers of Education on May 28, 2004, adopted during the Irish presidency, a “Resolution on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe” (Council of the European Union, 2004), which put the adopted document for educational and vocational guidance, officially on the highest political level, on the political agenda of the European Union. Within the framework of their respective competencies, the member states and the Commission were invited to examine their national systems with regard to the objectives of the resolution and to implement the results of the international studies. This focussed especially on four key issues which later became the framework for the European cooperation in the guidance area: Widening access to guidance across the lifespan, ensuring the coherence of provision (besides the mainstream also to groups at risk); strengthening the acquisition of Career Management Skills for all age groups; providing better cooperation, coordination and networking of all stakeholders for an appropriate systems development on a regional, national and European level as well as improving the quality assurance of guidance, especially from a citizen/user perspective and the training of counsellors and strengthening the evidence base by following current best practices across Europe. This Council Resolution set up the policy priorities as the base for an exciting process of cooperation in the field of guidance in Europe.

Within the context of the Joint Action Programmes 2004–2006, the Commission started two trans-national projects with respectively six participating countries in order to implement the aims of the resolution. These projects are aimed at promoting a network of all bodies interested and involved in guidance, stakeholders and those

politically responsible, firstly on a national and later on a European level. The key objective was promoting the creation of National Fora or networks or in other words mechanisms for cooperation and coordination on national levels. The participating countries should have the opportunity to share experience on a European level to strengthen guidance policies and improve guidance delivery systems in their countries. Germany took part in one of the projects together with Austria, France, Poland, Finland and the Czech Republic and established a National Forum for Guidance in Education, Career and Employment as a legal entity under Civil Law, which included more than 50 members. This Forum, understands itself as a platform of all stakeholders and bodies in the area of guidance, for the exchange of knowledge and experience across all institutional sectors for the achievement of common aims (Jenschke, 2012).

Four years later in 2008 the EU Council of Educational Ministers highlighted again in a resolution guidance “Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies” as a means to support lifelong learning through integrating lifelong guidance into the learning process and achieve relevant political goals in confirming and underpinning the four priorities (Council of the European Union, 2008).

5 European Lifelong Guidance Policy Network ELGPN

As a consequence of the 2004 Council Resolution on Guidance, a European Lifelong Guidance Policy Network ELGPN was established in 2007 for transnational cooperation to support policy developments on both a national and European level. It comprised of 29 member countries and 2 countries with observer status. As a member state-driven network, it represented an innovative form of the Open Method of Coordination within the European Union, which gave the members a strong ownership. ELGPN aimed to assist the EU member states (and the neighbouring countries) and the European Commission in developing European cooperation on lifelong guidance both in education and employment sectors. Notably, the ELGPN promoted system development at a country level in implementing the priorities of the 2004 and 2008 EU resolutions and the aims of the EU 2020 strategies through which the EU wants to become a smart, sustainable and inclusive economy, which helps the EU and the Member States to deliver high levels of employment, productivity and social cohesion. Concrete benchmarks were set to be reached by 2020: 75 % of individuals aged 24–64 in employment; less than 10 % of early school-leavers; 40 % of youth with a completed tertiary education; 20 million fewer people at risk of poverty. Germany was an active member of ELGPN from the very beginning and participated with a delegation which comprised of the Federal Ministry of Education (BMBF) (as a leader), the Conference of Educational Ministries of the Regional States (KMK), the Federal Employment Agency (BA) and as an NGO the German National Guidance Forum. The ELGPN working process was steered by a steering group and a coordinator from the member country Finland (Dr. Raimo Vuorinen, Finish Institute for Educational Research of the University Jyväskylä). This working process included plenary meetings, working

groups with country peer learning visits dedicated to special priorities, task groups for elaborating special guidance issues and policy documents commissioned by experts. Main outcomes were reported in biannual work progress reports (ELGPN, 2012), policy concept notes on Flexicurity (Sultana, 2012), Career Management Skills (Gravina & Lovsin, 2012) and Youth Unemployment (Hughes & Borbely-Pecze, 2012), in addition, a glossary of guidance related terms and other thematic documents. All documents are available on the ELGPN web page⁹ and a databank presents examples of good practices.¹⁰

The most recent outcome and publication is a European Resource Kit (ELGPN, 2012) for lifelong guidance policy development. Drawing from practices in European countries it is designed to help policy makers and other stakeholders to review existing guidance provision within their country or region and to identify issues requiring attention and gaps to be filled.

The Resource Kit is based again on the four priorities which are connected to other major policy sectors like schools, vocational education and training, higher education, adult education, employment and the aspect of social inclusion (including interesting examples of good practices). The priorities can be described in detail as follows:

- Improving access through legal entitlements and meeting the needs of different target groups;
- Guidance has to be seen as a service of general interest;
- Easily accessible according to the needs and interest of users – lifelong provision for any age;
- Guidance for validation of non-formal and informal learning and acquired competences;
- Improving services and resources (information, media);
- Multi-channelled services from personal counselling to diverse internet provision;
- Comprehensive and integrated services.
- Development of Career Management Skills CMS: “Career management skills refer to a whole range of competencies which provide structured ways for individuals and groups to gather, analyse, synthesise and organise self-educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions” (Sultana). CMS can be acquired through career education in schools in different ways and also in measures of the employment services.
- Cooperation and coordination of Guidance through National Guidance Fora; nearly all ELGPN members created National Guidance Fora for strategic leader-

⁹ www.elgpn.eu

¹⁰ www.elgpn.eu/elgpndb

ship (most of them top-down, a few bottom-up as with the German model¹¹); Progressive working process communication – cooperation – coordination.

- Quality assurance and evidence based – developing a framework with indicators (citizen/user involvement – practitioner competences – coherence of systems (with common principles) – quality as a transversal issue.

In Germany, the National Guidance Forum initiated and organised together with the University of Heidelberg an “Open coordination process” to develop guidance quality criteria, standards and a competence framework for practitioners with the financial support of the Federal Education Minister involving stakeholders, service providers, practitioners and researchers.¹²

The work programme of ELGPN 2013–2014 focused on the adaptation and implementation of the Resource Kit in building Policy Review Clusters. In such clusters, various member states work together to set up a process of a national policy review. In Germany, we started this process with a national conference on 11th June 2013 to explore the willingness of all stakeholders for a collaborative initiative. As a positive outcome of the conference, such a policy review was seen as helpful to further develop the guidance system under consideration of the current social and economic challenges. Then the National Forum prepared a design for the process and applied for financial resources. A cross-national seminar to exchange experiences with the neighbouring ELGPN partners was organised between Germany, France, Austria, Luxembourg, Switzerland, Denmark and the Netherlands. The ELGPN then worked on two major projects: 1. The development of European Guidelines for Lifelong Guidance Policies and Systems with the intention to be endorsed by both the Education and Employment Ministers of the EU; 2. Development of an International Handbook: Evidence on the impact of career development services in cooperation with ELGPN, a Canadian and US American evidence base network and possible other international collaborators.

6 Conclusions on current trends in career development

Looking at the contents and details of the respective policy documents you can easily identify some common trends, which continue in the current policy and systems development. I try to show these trends below in the overview based on a modified model of Sultana, which he used in his synthesis report of the EU/EFTA country surveys for CEDEFOP (Sultana, 2004). He identified the following main trends with regard to policies and contents that can be observed in the development of guidance services:

¹¹ See: www.forum-beratung.de

¹² See: www.beratungsqualitaet.net

From guidance

- at transition points
- out of school offers
- information sharing
- to focus on risk/target groups
- reactive-curative interventions
- without quality assurance
- segmented and sector related

to more /or complementary

lifelong and lifewide services
 integrated into the curriculum/or both
 learning/competences (CMS)
 service for all citizens (mainstream)
 pro-active and preventive services
 quality standards/evidence-based
 comprehensive/integrated all-age services

I am now using a similar format and model to describe the current trends in guidance delivery and used methods:

From guidance

- standardized offers
- psychologically oriented
- single-life areas
- information/decision making
- explorative/diagnostic
- Face-to-face and group counselling

to more/or complimentary to

user-oriented diversification
 multi-disciplinary approaches
 comprehensive, holistic, lifewide offers
 constructivism, learner-oriented, life-
 designing
 narrative, sozio-dynamic methods
 multi-channelled services/self-assessment/
 personal services and use of ICT

Knowing that career development and guidance is a vital instrument to support policy goals in the education, employment and social sector, we need a more solid evidence base to legitimise public or private investment in guidance and to increase its accountability. Some providers developed cost-benefit models, among them Hungary and Scotland.

Related to a Sheltered Employment programme, Hungary found out for career guidance a positive ratio of 1:4.77 using the Social Return on Investment Model (SRI) and Careers Scotland legitimated its service investment by a ratio of 1:5.

Finally, I am personally convinced that guidance pays off. Career guidance is not only an individual but also has high public value and it needs increased attention and support through public policy.

References

- Bezanson, L. (2013). The International Symposia for Career Development and Public Policy – Catalysts for Action. In K. Schober (Ed.), *Shaping Career Guidance – Four Decades of Leadership for Guidance Services, Bernhard Jensschke 75th Birthday*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- CEDEFOP (2005). *Improving lifelong guidance policies and systems using common European reference tools*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Community
- Council of the European Union (2004). *Strengthening Policies, Systems and Practices on Guidance throughout Life*. Document 9286/04. EDUC 109 SOC 234.
- Council of the European Union (2008). *Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies*. Document 15030/08. EDUC 257 SOC 653.
- ELGPN (2012). *European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12; a report on the European Lifelong Guidance Policy Network 2011–12*. Saarijärvi (Finland).
- ELGPN (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Saarijärvi (Finland).
- Gravina, D. & Lovsin, M. (2012). *Career Management Skills, Factors in implementing policy successfully*. ELGPN Concept Note 3, Jyväskylä (Finland).
- Hiebert, B. & Beznason, L. (Eds.) (2000). *Making Waves: Career Development and Public Policy*, Ottawa 2000.
- Hughes, D. & Borbely-Pecze, T. (2012). *Youth Unemployment: A Crisis in our midst. The Role of lifelong guidance policies in addressing labour supply and demand*. ELGPN Concept Note 2. Jyväskylä (Finland).
- Jenschke, B. (2007). The development of the National Guidance Forum in Germany. In P. Härtel; S. Freibergova; Ch. Schiersmann & Cz. Noworol (Hrsg.), *Lifelong Guidance for Lifelong Learning – Comments, Concepts, Conclusions of the Joint Action Project European Guidance Forum*. Graz, Krakau.
- Jenschke, B. (2012). *History of IAEVG 1951–2011 – Chronicle, Policies and Achievements of the Global Guidance Community*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (Ed.) (2004). *Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap*. Paris: OECD.
- OECD/EU Commission (Eds.) (2004). *Career Guidance – a Handbook for Policy Makers*. Paris.
- Schober, K. (Ed.) (2013), *Shaping Career Guidance – Four Decades of Leadership for Guidance Services, Bernhard Jenschke 75th Birthday*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Watts, A. G. (2013). Career guidance in the European Union: Promoting policy cooperation and development. In K. Schober (Ed.), *Shaping Career Guidance – Four Decades of Leadership for Guidance Services, Bernhard Jenschke 75th Birthday*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Watts, A. G.; Sultana, R. G. & McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance: a brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 89–107.
- Sultana, R. G. (2004). *Guidance Policies in the Knowledge Society. Trends, Challenges and Responses across Europe. A Cedefop Synthesis Report*. Cedefop Panorama Series, 85. Luxembourg.
- Sultana, G. (2012). *Flexicurity: Implications for Lifelong Career Guidance*. ELGPN Concept Note 1. Jyväskylä (Finland).

Author

Bernhard Jenschke, bis 2003 leitende Positionen in der Berufsberatung im Landesarbeitsamt Berlin-Brandenburg, seit 1983 Vorstandsmitglied, Vizepräsident und 1999–2007 Präsident der Internationalen Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (IAEVG), Experte in career guidance für ILO, OECD, Europarat, EU sowie Gründungsmitglied und 2006–2012 stellvertretender Vorsitzender des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb).

Kontakt: bernhard@jenschke.de

Berufsorientierung aus der Perspektive der Generation Z – erste Impulse für eine nachfrageorientierte Berufsberatung

ANDREAS FREY, PAULINA JEDRZEJCZYK, JENS-RÜDIGER OLESCH UND JENDRIK PETERSEN

Abstract

Die steigende Komplexität der Arbeitswelt und die omnipräsente Digitalisierung treffen auf die Generation Z, die aufgrund dieser Trends mit großen Herausforderungen bei der Auswahl der Berufs- und Karrierewege konfrontiert wird. Berufsorientierung, die mit diesen Entwicklungen Schritt halten will, muss die Wünsche der Zielgruppe vor allem in Bezug auf die zu behandelnden Themen, die zu involvierenden Akteurinnen und Akteure und die einzusetzende IT-Unterstützung berücksichtigen.

The increasing complexity of the world of work and the omnipresent digitization hit Generation Z, who, due to these trends, is confronted with major challenges relating to the selection of professional and career paths. In order to keep up with current developments, vocational/career guidance must take into account the preferences of the target group, especially with regard to the themes to be addressed, the actors to be involved and the IT support to be applied.

1 Einleitung

Der Begriff *Berufsorientierung* umfasst den für junge Menschen herausfordernden Prozess des Abgleichens von individuellen Interessen, Wissen und Können mit den Möglichkeiten und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt (Ertelt & Frey, 2021). Dieser Prozess läuft meist zeitgleich mit anderen Entwicklungsaufgaben, wie der Suche nach dem unverwechselbaren Ich, der Loslösung von den Eltern, dem Umgang mit körperlichen Veränderungen und der Neudefinition von Beziehungen zur Peergroup (Lohaus et al., 2017) ab. Die Berufsorientierung und Berufswahl ist eine Entwicklungsaufgabe, die den meisten jungen Menschen gelingt, jedoch als eine schwierige Aufgabe wahrgenommen wird (Albert et al., 2019).

Angesichts der zunehmenden Komplexität und Unübersichtlichkeit der Bildungs- und Ausbildungswege und des raschen Wandels in der Arbeitswelt wird die persönliche Orientierung und Entscheidung immer schwieriger (Ertelt & Frey, 2021). Die steigende Anzahl und Vielfalt der Orientierungsangebote stellt dabei häufig eine zusätzliche Belastung durch massive Informationsflut oder erdrückenden Alterna-

tivenreichtum dar (Schober, 2001). Junge Menschen sehen sich mit der Notwendigkeit konfrontiert, erst zahlreiche aufwendige Berufsorientierungsmaßnahmen zu durchlaufen, bevor sie sich die Ausbildungs- und Berufswahl zutrauen. Vor diesem Hintergrund sollte darüber nachgedacht werden, wie das Ausbildungs- und Erwerbssystem transparenter und leichter zugänglich gestaltet werden kann. Schließlich sollen die Berufswahl und die Vorbereitung darauf insbesondere für die Generation Z auch Spaß machen und Sinn stiften (Scholz, 2014).

Als *Generation Z* werden die Geburtsjahrgänge ab 1996 (Mangelsdorf, 2015), gelegentlich ab 1990 (Desai & Lele, 2017) bezeichnet. Vertreter*innen dieser Generation wuchsen als erste komplett im Zeitalter der digitalen Medien mit den damit verbundenen Möglichkeiten der Kommunikation, Vernetzung und Selbstinszenierung sowie der Informationsbeschaffung und des -austausches auf. Der Umgang mit Smartphone und gegebenenfalls eigenem Laptop ist für die Generation Z spätestens seit dem frühen Jugendalter selbstverständlich (Desai & Lele, 2017). Die ältesten Mitglieder der Generation Z dürften mit ihrer Berufsausbildung bzw. ihrem Studium fertig sein und bereits erste Berufserfahrungen gesammelt haben. Sie verfügen über ein umfangreiches theoretisches Wissen und haben viele innovative Ideen, müssen diese aber in der Praxis erst noch anwenden lernen. Sie möchten Befriedigung und Erfüllung sowie individuelle Entwicklungsmöglichkeiten im Arbeitsleben finden (Albert et al., 2019).

In einer durch *Digitalisierung* geprägten Arbeitswelt stoßen traditionelle Organisationsstrukturen und Führungsprinzipien immer häufiger an ihre Grenzen, weil zunehmend Vernetzung, Beweglichkeit, Flexibilität und Schnelligkeit gefragt sind (Jedrzejczyk, 2019). Die Herausforderung, komplexe und dynamische Probleme zu bewältigen, führt zu großem Veränderungsdruck, welcher mit voller Wucht auf die Arbeitswelt einprallt und zum Wandel von Berufen, Tätigkeiten, Arbeitsformen und damit zwingendermaßen auch zu Veränderungen in der Berufsorientierung führt (Klevenow, 2020).

Während sich für die Veränderungen der Arbeitswelt Begriffe wie *New Work* oder *Arbeit 4.0* etabliert haben (Conrads et al., 2020), wird in der Berufsberatung immer häufiger von *Berufsorientierung 4.0* gesprochen (Köck, 2018). Müssen bei dem Begriff *Arbeit 4.0* neben der Digitalisierung weitere Aspekte, wie Eigenverantwortung, Teamarbeit ohne Hierarchien, Dynamik oder Sinnhaftigkeit mitgedacht werden, umfasst die *Berufsorientierung 4.0* Themen wie Diversität, Individualisierung, Nachfrageorientierung, steigende (Entscheidungs-)Komplexität und Relevanz in allen Lebensphasen (Rump & Eilers, 2017) sowie die Einbindung verschiedener Akteurinnen und Akteure, die Verantwortung für eine am Individuum und an den spezifischen Interaktionsbedingungen ausgerichtete Beratung (Driesel-Lange, 2018) tragen.

Die genannten Trends treffen auf die Generation Z, welche sich in vielerlei Hinsicht von den Vorgängergenerationen unterscheidet: Deren Vertreter*innen teilen andere Werte, verfolgen andere Ziele und stellen andere Anforderungen an die Arbeitswelt, an die Arbeitgeber*innen (Scholz, 2014) und an die Berufsorientierung als alle Generationen zuvor (Ertelt & Frey, 2021).

2 Berufsorientierung – Themen, Akteurinnen und Akteure, Digitalisierung

2.1 Themen der Berufsorientierung

Die Frage, welche Themen im Rahmen der Berufsorientierung Relevanz besitzen und von der professionellen Berufsberatung im Beratungsprozess behandelt werden sollen, kann unter Rückgriff auf Arbeiten zu Merkmalen erfolgreicher berufsbezogener Entwicklung beantwortet werden. Eine Grundlage zur Gestaltung der Angebote professioneller Berufsorientierung bietet das Berufswahlkompetenzmodell von Driesel-Lange, Hany, Kracke und Schindler (2013). Das Modell beschreibt die berufliche Entwicklung als einen individuellen, phasenhaften Prozess und verknüpft diesen Prozess mit relevanten Wissens-, Motivations- und Handlungskonzepten. Innerhalb jeden Konzepts können die vier Phasen Einstimmen, Erkunden, Entscheiden und Erreichen identifiziert werden, welche mehrere Schritte von einem ersten Erkennen eines Handlungsbedarfs bis zur Entscheidungsfindung und -umsetzung beschreiben. Darüber hinaus umfassen die Konzepte verschiedene Themenbereiche (Driesel-Lange et al., 2013):

- Das Konzept *Wissen* beinhaltet die vier Themenbereiche *Selbstwissen*, *Konzeptwissen*, *Bedingungswissen* sowie *Planungs- und Entscheidungswissen*.
- Das Konzept *Motivation* beinhaltet die vier Themenbereiche *Betroffenheit*, *Eigenverantwortung*, *Offenheit* und *Zuversicht*.
- Das Konzept *Handlung* unterteilt sich in die vier Themenbereiche *Exploration*, *Steuerung*, *Problemlösen* und *Stressbewältigung*.

Aus einer Entwicklungsperspektive betrachtet, handelt es sich bei den angeführten Konzepten um „(...) die Kerninhalte und damit Lern- und Entwicklungsziele (...), die durch schulische Berufsorientierung angeregt werden sollen“ (Kaak et al., 2013, S. 3). Das Modell bietet somit eine theoretische Grundlage für die thematische Ausgestaltung der Berufsorientierung. Vor dem Hintergrund der Anforderungen an eine moderne Berufsorientierung, insbesondere der Individualisierung und Nachfrageorientierung, sollen die in den verschiedenen Facetten und Aspekten des Modells verankerten Beratungsthemen mit den Präferenzen und Bedürfnissen der Zielgruppen abgeglichen werden. Die Frage, zu welchen Themen in der Berufsorientierung die Generation Z einen besonderen Beratungsbedarf formuliert, wird im empirischen Teil beleuchtet.

2.2 Akteurinnen und Akteure in der Berufsorientierung

Im Rahmen der Berufsorientierung kommt der individuellen Passung zwischen Erwartungen, Wünschen und Präferenzen junger Menschen und dem angestrebten Ausbildungsberuf bzw. Studienfach eine hohe Bedeutung zu. Dies hat für die Berufsorientierung zur Folge, dass sich die jeweiligen Identitätswürfe an der Berufs- und Arbeitswelt ausprägen müssen (Blaich & Frey, 2016). Folglich spielen für Jugendliche im Berufsorientierungsprozess neben den Lehrpersonen und Berufsberatenden wei-

tere Akteurinnen und Akteure zunehmend eine wichtige Rolle. So unterstützen und beraten in den letzten Jahren auch Eltern und Arbeitgeber*innen die Jugendlichen in unterschiedlichen Phasen des Berufsorientierungsprozesses (Brüggemann & Deuer, 2015; Ulrich et al., 2018). Aufgrund der besonderen Bedeutung, die der Berufsorientierung während des Entwicklungsprozesses von Jugendlichen zukommt, wäre es wünschenswert, dass die beteiligten Akteurinnen und Akteure miteinander kooperieren und ihre Handlungen untereinander abstimmen (Butz & Deeken, 2014).

Die intensive Beziehung von **Eltern** zu ihren Kindern hat größtenteils positive Auswirkungen auf deren Berufsorientierung, Berufswahlentscheidungen und Selbstwirksamkeit. Eltern stellen nach wie vor die wesentliche Bezugsgruppe im Rahmen der Berufsorientierung von Jugendlichen dar (Ulrich et al., 2018). Allerdings zeigt sich, dass Eltern oftmals sowohl die Zeit als auch die Kompetenz fehlt, ihre Kinder bei der Berufswahl gut zu unterstützen und sie somit ihrer Rolle nicht gerecht werden können (Kurbjuhn, 2014). Häufig sind aber auch einzelne Unterstützungsleistungen von Eltern und Lehrpersonen im Rahmen der Berufsorientierung von Jugendlichen nicht aufeinander abgestimmt, sodass Maßnahmen gegeneinander wirken. Teilweise sind jedoch auch schulische Unterstützungsprogramme nicht auf die Erwartungen der Eltern ausgerichtet, was sich negativ auf deren Beteiligung an Berufsorientierungsprojekten der Schule auswirken kann. Dies erscheint insofern als problematisch, als dass Eltern die schulische und berufliche Selbstwirksamkeitserwartung ihrer Kinder maßgeblich beeinflussen (Luttenberger et al., 2014). Aus dieser Sicht wäre eine intensivere Vernetzung von Eltern und Lehrkräften sinnvoll.

Neben Eltern sind auch **Lehrpersonen** wichtige Akteurinnen und Akteure im Prozess der Berufsorientierung. Dabei zeigt sich, dass sie u. a. eine bedeutende Selektionsfunktion, z. B. im Rahmen von Berufsempfehlungen, haben können (Epp, 2018). Obwohl sie zentrale Akteurinnen und Akteure in der Berufsorientierung sind, stellt sich dieser Bereich innerhalb der Ausbildung von Lehrpersonen als wenig ausgeprägt dar (Epp, 2018). Eine mangelnde Berufsorientierung in den Schulen kann Defizite junger Menschen in sozialem Verhalten, Werten bzw. Kenntnissen der Arbeitswelt bedingen. Dieses Problem erkennend, haben sich allgemeinbildende Schulen in der letzten Zeit zunehmend um Kooperationspartnerschaften mit Institutionen bzw. Unternehmen im Rahmen der Berufsorientierung bemüht (Brossard, 2019). Berufswahlunterricht und Berufsberatung der Agentur für Arbeit stehen jedoch häufig wenig koordiniert nebeneinander (Famulla, 2013). In diesem Zusammenhang nehmen die Berufsberater*innen eine wichtige Rolle ein, indem sie Jugendlichen in Fragen ihrer Berufswahl und Berufseignung unterstützend zur Seite stehen (Schiersmann, 2013).

Die Beratung von Jugendlichen durch **Berufsberater*innen** an allgemeinbildenden Schulen und in den Berufsinformationszentren (BIZ) hat eine wesentliche Bedeutung für deren zukünftige Berufs- und Lebensperspektive. Je intensiver sich Berufsberater*innen hierbei auf individuelle Bedarfe und Gegebenheiten der Jugendlichen einstellen, desto zielorientierter kann eine Berufsorientierung gelingen (Ertelt & Frey, 2021). Lehrpersonen sind im Prozess der Berufsorientierung auf die Unterstützung der Berufsberater*innen angewiesen, wobei ein abgestimmtes Zusammenwirken

erforderlich ist. Im Rahmen der Beratung sollen Berufsberater*innen den Jugendlichen individuelle Unterstützung bzw. Förderung zukommen lassen, ihre Beratung soll ein geeignetes Vorgehen aus Interaktion und Methodik beinhalten und zur Förderung von Aktivitäten aufseiten der Jugendlichen im Berufswahlprozess beitragen. Grundsätzlich kommt hierbei auch eine Verschiebung der Rolle des/der Berufsberaters*innen vom Experten bzw. von der Expertin hin zum Begleiter bzw. zur Begleiterin der Jugendlichen im Hinblick auf dessen/deren berufsbiografische Gestaltungskompetenz zum Tragen (Zelloth, 2016).

In Zeiten, in denen es an Arbeitskräften fehlt, die über die nachgefragten Qualifikationen verfügen, wird auch der Berufsorientierung durch **Arbeitgeber*innen** an allgemeinbildenden Schulen und in Betrieben eine zentrale Bedeutung beigemessen. Eine gelungene Berufsorientierung zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass Jugendliche möglichst realistische Erfahrungen für das oder im späteren Berufsumfeld sammeln können. Hierzu zählt beispielweise, dass an Schulen Planspiele zum Thema Wirtschaft und Arbeit durchgeführt sowie Experten aus Betrieben und Auszubildende in den Unterricht eingeladen werden. Um im späteren Berufsumfeld erste Erfahrungen zu sammeln, bieten sich u. a. Projektwochen, Betriebserkundungen und Schülerbetriebspraktika an (Brossard, 2019). Aus den obigen Darlegungen lassen sich mehrere Schlussfolgerungen ziehen. Einerseits scheint es ein Spannungsfeld hinsichtlich der Erwartungen an eine zielgerichtete Unterstützung junger Menschen im Zuge ihrer Berufsorientierung und -beratung zu geben, das sich primär aus zu wenig aufeinander abgestimmten Handlungen der Lehrpersonen und Berufsberater*innen ergibt. Andererseits scheinen Eltern in ihrer bedeutsamen Rolle als diejenigen, die eine wesentliche Bedeutung für die Berufswahl ihrer Kinder haben, aufgrund des anscheinend unüberschaubaren Angebotes an Berufsmöglichkeiten bzw. Berufsbildern überfordert zu sein. Des Weiteren mögen Lehrpersonen durch curriculare Hindernisse ebenfalls in der Unterstützung ihrer Schüler bei deren Berufsorientierung an ihre Grenzen kommen – zumal ihnen fundierte Informationen zu aktuellen Entwicklungen am Arbeitsmarkt, in Berufsbildern, Anforderungsprofilen bzw. Erwartungen der Arbeitgeber*innen häufig fehlen. Zudem erscheint das Potenzial der Einbindung von Arbeitgebenden in die Berufsorientierung in vielen Regionen noch zu wenig konzeptionell durchdacht und umgesetzt.

Diese Darlegungen lassen eine isolierte Betrachtung der am Berufsorientierungsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure nicht sinnvoll erscheinen. Eine stärkere Vernetzung wie auch eine besser aufeinander abgestimmte Arbeitsteilung der Akteurinnen und Akteure könnte hierbei ein zielführender Ansatz für eine bessere Berufsorientierung sein (Kurbjuhn, 2014; Brossard, 2019). Welche Erwartungen die Generation Z an ein Zusammenwirken der Eltern, Lehrer*innen, Berufsberater*innen und Arbeitgeber*innen im Rahmen der Berufsorientierung hat, soll im empirischen Teil untersucht werden.

2.3 Digitalisierung in der Berufsorientierung

Die digitale Transformation verändert die bisher gekannte Arbeits- und Berufswelt in starkem Maße. Es entstehen neue Arbeitsformen und Berufsbilder, die sich aus der Nutzung digitaler Medien bzw. digitaler Netze ergeben (Rump & Eilers, 2017). Besonders die Generation Z ist es gewohnt, überall und zu jeder Zeit online zu sein; Lernen, Arbeit und Privates zeitlich flexibel zu gestalten und zur Erledigung der Arbeit nicht zwingend vor Ort zu sein (Creusen et al., 2017). Vor diesem Hintergrund erscheint es umso bemerkenswerter, dass gerade in Bezug auf digitale Kompetenzen in der Informations- und Kommunikationstechnologie die Generation Z deutliche Schwächen zeigt (Ciesielski & Schutz, 2016). Die Fähigkeit zur Bedienung eines Smartphones bzw. Nutzung von Apps beinhaltet nicht zwangsläufig auch digitale Kompetenz, beispielsweise im Hinblick auf betriebliche IT-Infrastrukturen. Die Vermittlung von digitalen Kompetenzen sollte daher gerade in der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schule lanciert und gefördert werden (Rubach & Lazarides, 2019). Nach Murray und Perez (2014) beschreiben digitale Kompetenzen die Fähigkeit, Anwendungen und Programme auf verschiedensten Geräten (Computer, Touchpad, Smartphone etc.) zu nutzen und damit Inhalte abzufragen, zu verändern bzw. zu erstellen. Haydn und Mosberger (2011) haben digitale Kompetenzen mit IT-Tools in der Berufsberatung entlang der Aktivitäten *Informieren*, *Experimentieren*, *Konstruieren*, *Kollaborieren* und *Kommunizieren* verknüpft.

Der Frage, wie sich Digitalisierung und elektronische Medien aus Sicht der Generation Z in den Berufsorientierungsprozess integrieren lassen, wird im empirischen Teil nachgegangen.

3 Der Einschätzungsbogen zum Beratungsbedarf, zu Akteurinnen und Akteuren und zur Digitalisierung in der Berufsorientierung aus Sicht der Generation Z

Nach den theoretischen Schilderungen wird im Folgenden ein empirischer Ansatz für die Einschätzung des Beratungsbedarfs, zu den Akteurinnen und Akteuren sowie zur Digitalisierung in der Berufsorientierung beschrieben.

3.1 Aufbau des Fragebogens

Die aktuelle Version des Fragebogens erfasst im ersten Teil mittels 53 Items die Berufsorientierungskonzepte Wissen, Motivation und Handlung, die sich auf 12 Subskalen verteilen:

1. Das Konzept *Wissen* unterteilt sich in die vier Subskalen *Selbstwissen*, *Konzeptwissen*, *Bedingungswissen* und *Planungs- und Entscheidungswissen*, welche durch 18 Items repräsentiert werden. Das Beispielitem „Analyse meiner Stärken und Schwächen, sodass ich weiß, was ich gut oder nicht so gut kann“ wird auf einer vierstufigen Skala von 1 („trifft zu“) bis 4 („trifft nicht zu“) dahingehend einge-

schätzt, ob zu diesem Thema bei der Berufsorientierung besondere Unterstützung benötigt wird.

2. Das Konzept *Motivation* beinhaltet die vier Subskalen *Betroffenheit*, *Eigenverantwortung*, *Offenheit* und *Zuversicht*, welche durch 17 Items repräsentiert werden. Das Beispielitem „Stärken meiner Eigenverantwortung“ wird auf einer vierstufigen Skala von 1 („trifft zu“) bis 4 („trifft nicht zu“) dahingehend eingeschätzt, ob zu diesem Thema bei der Berufsorientierung besondere Unterstützung benötigt wird.
3. Das Konzept *Handlung* unterteilt sich in die vier Subskalen *Exploration*, *Steuerung*, *Problemlösen* und *Stressbewältigung*, welche durch 18 Items repräsentiert werden. Das Beispielitem „Unterstützung bei der Suche nach unterschiedlichen Informationsquellen“ wird auf einer vierstufigen Skala von 1 („trifft zu“) bis 4 („trifft nicht zu“) dahingehend eingeschätzt, ob zu diesem Thema bei der Berufsorientierung besondere Unterstützung benötigt wird.

Nach der Einschätzung des besonderen Beratungsbedarfs soll im zweiten Teil des Fragebogens angegeben werden, welcher/welche Akteur*in zu den einzelnen 53 Items am besten beraten kann. Folgende Akteurinnen und Akteure stehen zur Auswahl: Eltern, Lehrpersonen, Berufsberater*innen, Arbeitgeber*innen und Andere (Mehrfachnennungen sind möglich).

Anschließend wird im dritten Teil des Fragebogens darum gebeten, zur Informations- und Kommunikationstechnologie (IT) in der Berufsberatung Stellung zu beziehen. In einem ersten Schritt soll die Frage beantwortet werden, „Was Dir einfällt, wenn Du den Begriff digitale Beratung hörst?“. Aus zwei Antwortfeldern (1 = überwiegend positiv; 2 = überwiegend negativ) kann eine eher positive oder eine eher negative Assoziation angekreuzt werden.

Das Thema IT in der Berufsberatung wird daraufhin in die fünf Bereiche Informieren, Experimentieren, Konstruieren, Zusammenarbeiten und Kommunizieren aufgegliedert:

1. *Informieren*: Informationen über verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten werden im Web, z. B. auf einer Internetseite, in Online-Datenbanken, zur Verfügung gestellt.
2. *Experimentieren*: Die Möglichkeit, aus virtuellen Erfahrungswelten zu lernen mithilfe virtueller Realitäten, Spielen, Simulationen, wo verschiedene (berufliche) Rollen übernommen und ausprobiert werden können.
3. *Konstruieren*: Die Möglichkeit, Informationen zu verarbeiten, das eigene Wissen zu konstruieren oder die eigene Sichtweise zu visualisieren/präsentieren, z. B. Online-Mindmap zum Thema zeitliche Planung der Berufsorientierung.

4. *Zusammenarbeiten*: Die Möglichkeit, Inhalte (z. B. Bewerbungsunterlagen) und Konzepte gemeinsam mit Gleichaltrigen oder mit Berufsberatern und -beraterinnen weiterzuentwickeln.
5. *Kommunizieren*: Möglichkeit einer webbasierten Kommunikation, welche den Face-to-Face-Kontakt ersetzt oder parallel zu regulären Beratungssituationen eingesetzt werden kann.

Auf einer vierstufigen Skala von 1 („trifft zu“) bis 4 („trifft nicht zu“) sollen die Befragten einschätzen, inwiefern sie in den einzelnen Themenbereichen auf IT-Unterstützung zurückgreifen würden.

3.2 Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der oben dargelegten Überlegungen werden folgende Forschungsfragen bearbeitet:

- Welche Themen in der Berufsorientierung werden aus Sicht der Generation Z mit einem besonderen Beratungsbedarf gekennzeichnet?
- Welche Erwartungen hat die Generation Z an ein Zusammenwirken der Eltern, Lehrpersonen, Berufsberater*innen und Arbeitgeber*innen im Rahmen der Berufsorientierung?
- Wie lassen sich Digitalisierung und elektronische Medien aus Sicht der Generation Z in den Berufsorientierungsprozess optimal integrieren?

Deskriptive empirische Analysen

Zur Überprüfung dieser Fragestellungen wurden die Jugendlichen zu ihrem Beratungsbedarf, ihren Vorschlägen bezüglich des Zusammenwirkens unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure in der Berufsorientierung und zur IT-Unterstützung im Rahmen der Berufsberatung befragt. Um die Analysen durchzuführen, wurde das Statistikpaket SPSS 24 genutzt. Als Basis-Literatur wurde Field (2013) herangezogen.

Stichprobe

Im Zeitraum von September 2019 bis August 2020 nahmen an der Befragung insgesamt 158 Personen teil. Im Durchschnitt waren die Jugendlichen 19 Jahre alt. Mehr als die Hälfte der Befragten, 93 Personen (59 Prozent), war männlich; der Anteil der weiblichen Befragten betrug 46 Personen (29 Prozent); 19 Personen (12 Prozent) machten hierzu keine Angaben. 55 Personen (35 Prozent) besuchten die Realschule, 103 Personen (65 Prozent) eine Berufsschule. 68 Personen (43 Prozent) leben in einem städtischen, 89 Personen (57 Prozent) in einem ländlichen Wohnumfeld, 1 Person ohne Angaben.

Deskriptive Skalenkennwerte zu den Themen in der Berufsorientierung mit besonderem Beratungsbedarf aus Sicht der Generation Z

In einem ersten Schritt werden deskriptive Maße für die Konzepte *Wissen*, *Motivation* und *Handlung* aufgeführt. In Tabelle 1 wird auf die Mittelwerte, die Standardabweichung

chungen und die Itemschwierigkeiten des Konzepts *Wissen* (18 Items) auf der Grundlage der Gesamtstichprobe eingegangen:

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Itemschwierigkeiten des Konzepts *Wissen* (Quelle: Eigene Darstellung)

	Itemtext	mean	sd	P (ItSw)
	Wissen			
	<i>Selbstwissen</i>			
1	Analyse von Stärken und Schwächen	2,15	1,020	38,21
2	Klärung beruflicher Ziele und Wünsche	1,82	0,894	27,49
3	Klärung, welche Stärken hilfreich und welche Schwächen hinderlich sein können für den Erfolg im gewählten Beruf	1,71	0,787	23,57
4	Klärung, wie Stärken gefördert und Schwächen ausgeglichen werden können	2,06	0,896	35,26
	<i>Konzeptwissen</i>			
5	Merkmale von Berufen kennen, sodass sie wissen, was einen Beruf ausmacht	1,62	0,880	20,81
6	Zusammenhänge zwischen Berufen und Geschlechtern kennen	2,70	1,121	56,54
7	Voraussetzungen für eine Ausbildung kennen	2,04	0,865	34,82
8	Informationen zu Bewerbungsverfahren kennen	1,50	0,852	16,77
9	Situation auf dem Arbeitsmarkt kennen und wissen, welche Berufe aktuell nachgefragt werden	1,74	0,821	24,73
	<i>Bedingungswissen</i>			
10	Informationen über die persönlichen oder beruflichen Voraussetzungen für verschiedene Berufe	1,73	0,799	24,28
11	Informationen über Voraussetzungen und Schritte, wie der gewählte Wunschberuf erlernt werden kann	1,65	0,863	21,79
12	Hinweise auf mögliche Konflikte zwischen Beruf und Partnerschaft, Familie und Karriere	1,98	0,987	32,70
13	Informationen über Anforderungen der Arbeitswelt und Erwartungen der Unternehmen	1,79	0,882	26,37
	<i>Planungs- und Entscheidungswissen</i>			
14	Informationen über Planungs- und Entscheidungsschritte für den Übergang in die Berufswelt haben	1,71	0,858	23,72
15	Informationen über verschiedene Informationsquellen	2,14	0,983	38,00
16	Informationen über alternative Wege zur Realisierung von Plänen	2,10	0,938	36,75
17	Informationen über die Konsequenzen der getroffenen Berufswahlentscheidungen	1,98	0,873	32,70
18	Informationen über Vorteile einer plangenaugen und zeitgerechten Umsetzung von Entscheidungen	2,16	0,964	38,64

1 = „trifft zu“ bis 4 = „trifft nicht zu“; ein niedriger Wert korrespondiert mit einem hohen Beratungsbedarf

Die in Tabelle 1 berichteten Mittelwerte wurden wie folgt berechnet: Die vier Antwortalternativen wurden zunächst mit den Ziffern 1 bis 4 kodiert (je höher die Zahl, desto niedriger die Zustimmung; eine hohe Zahl korrespondiert also mit einem niedrigen Beratungsbedarf). Anschließend wurden für alle 18 Items die auf diese Art und Weise zustande gekommenen Mittelwerte sowie deren Standardabweichungen und Itemschwierigkeiten berechnet. Es fällt auf, dass die Befragten sich bei den genannten Wissens-Items einen Beratungsbedarf zwischen $M=1.50$ und $M=2.70$ zuschreiben. Am niedrigsten wird der Beratungsbedarf dem Item 6 zugeschrieben ($M=2.70$; $P=56.54$), gefolgt von Item 18 ($M=2.16$; $P=38.64$) und Item 1 ($M=2.15$; $P=38.21$). Am höchsten wird der Beratungsbedarf dem Item 8 zugeschrieben ($M=1.50$; $P=16.77$), gefolgt von Item 5 ($M=1.62$; $P=20.81$) und Item 11 ($M=1.65$; $P=21.79$).

In Tabelle 2 wird auf die Mittelwerte, die Standardabweichungen und die Itemschwierigkeiten des Konzepts *Motivation* (17 Items) auf Grundlage der Gesamtstichprobe eingegangen:

Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichungen und Itemschwierigkeiten des Konzepts *Motivation* (Quelle: Eigene Darstellung)

	Itemtext	mean	sd	P (ItSw)
	Motivation			
	<i>Betroffenheit</i>			
19	Stärkung der Eigenverantwortung	2,17	1,052	39,14
20	Entscheidungen bezüglich der beruflichen Zukunft planen und treffen	1,95	1,015	31,81
21	Konkrete Schritte zur Berufsorientierung unternehmen und Maßnahmen ergreifen	2,10	1,060	36,38
22	Berufliche Zukunft gedanklich planen	2,01	0,977	33,77
	<i>Eigenverantwortung</i>			
23	Stärkung des Selbstvertrauens	1,96	1,103	32,02
24	Stärkung der Motivation, die notwendigen Schritte zur Umsetzung einer Entscheidung einzuleiten	1,97	1,045	32,24
25	Stärkung der Motivation, Vorgehensweisen für Klärungs- und Entscheidungsprozesse zu erlernen und anzuwenden	1,94	0,996	31,81
26	Stärkung der Motivation, auch gegen Widerstände an Zielen festzuhalten und nach Lösungen zu suchen	2,01	1,073	33,55
27	Stärkung des Gefühls, die Sachen unter Kontrolle zu haben und Probleme aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können	1,96	0,979	32,03
	<i>Offenheit</i>			
28	Förderung der Wissbegierde und Neugier	2,05	1,072	35,09

(Fortsetzung Tabelle 2)

	Itemtext	mean	sd	P (ItSw)
29	Förderung beruflicher Alternativen und eigene Interessen, Fähigkeiten und Werte weiter zu erforschen	1,95	0,979	31,80
30	Förderung von Erfahrungen, neue Rollen auszuprobieren und Neues zu erleben	2,03	1,016	34,42
31	Förderung der Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Herausforderungen	2,08	1,069	35,54
	<i>Zuversicht</i>			
32	Stärkung des Selbstvertrauens in die eigenen Fähigkeiten, mit den Herausforderungen der Berufswahl umzugehen	2,07	0,915	35,71
33	Stärkung der Motivation, sich mit Misserfolgen auseinanderzusetzen	2,05	1,034	35,09
34	Stärkung der Überzeugung, Herausforderungen aus eigener Kraft zu bewältigen	2,01	1,036	33,77
35	Stärkung des Vertrauens in eigene Entscheidungen	1,88	1,070	29,41

1 = „trifft zu“ bis 4 = „trifft nicht zu“; ein niedriger Wert korrespondiert mit einem hohen Beratungsbedarf

Die in Tabelle 2 berichteten Mittelwerte zeigen auf, dass die Befragten sich bei den genannten Motivations-Items einen Beratungsbedarf zwischen $M = 1.88$ und $M = 2.17$ zuschreiben. Am niedrigsten wird der Beratungsbedarf dem Item 19 zugeschrieben ($M = 2.17$; $P = 39.14$), gefolgt von Item 21 ($M = 2.10$; $P = 36.38$) und Item 31 ($M = 2.08$; $P = 35.54$). Am höchsten wird der Beratungsbedarf dem Item 35 zugeschrieben ($M = 1.88$; $P = 29.41$), gefolgt von Item 25 ($M = 1.94$; $P = 31.81$) und Item 29 ($M = 1.95$; $P = 31.80$).

In Tabelle 3 wird auf die Mittelwerte, die Standardabweichungen und die Itemschwierigkeiten des Konzepts *Handlung* (18 Items) auf Grundlage der Gesamtstichprobe eingegangen:

Tabelle 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Itemschwierigkeiten des Konzepts *Handlung* (Quelle: Eigene Darstellung)

	Itemtext	mean	sd	P (ItSw)
	Handlung	2,13	0,612	
	<i>Exploration</i>			
36	Unterstützung bei der Suche nach unterschiedlichen Informationsquellen	1,99	1,039	32,90
37	Unterstützung bei der Sammlung und Dokumentation von Informationen	2,16	1,033	38,56

(Fortsetzung Tabelle 3)

	Itemtext	mean	sd	P (ItSw)
38	Unterstützung bei der Analyse von Informationen	2,03	0,986	34,20
39	Unterstützung bei der Analyse von Vor- und Nachteilen von Alternativen	1,87	0,921	28,92
	<i>Steuerung</i>			
40	Unterstützung bei der Formulierung von Zielen in Bezug auf die Analyse Stärken/Schwächen und auf die Erkundung der Berufswelt	1,95	1,028	31,81
41	Unterstützung bei der Planung und Umsetzung der Maßnahmen zur Erreichung von Zielen	2,02	0,924	33,99
42	Unterstützung bei der Überwachung des eigenen Planungs- und Entscheidungsfortschritts in der Berufsorientierung	2,13	0,926	37,72
43	Unterstützung bei der Suche nach Hilfe	2,08	1,036	35,95
44	Unterstützung bei der Begründung der getroffenen Entscheidung und deren Verteidigung gegen Widrigkeiten	2,11	1,056	36,84
	<i>Problemlösen</i>			
45	Unterstützung bei der Aufteilung des Prozesses der Berufswahl in Teilschritte	2,61	0,984	53,51
46	Unterstützung bei der Umsetzung der Planungs- und Entscheidungsschritte	2,17	0,947	39,04
47	Unterstützung bei der Lösung von auftretenden Problemen	1,74	0,912	24,56
48	Unterstützung bei der Erkennung erfolgreicher Handlungsstrategien	2,00	1,016	33,33
49	Unterstützung bei der Entwicklung einer Problemlösekompetenz	1,92	0,896	30,50
	<i>Stressbewältigung</i>			
50	Unterstützung im Umgang mit emotionalen Belastungen und Unsicherheit in Bezug auf eine Entscheidung	1,93	1,037	31,13
51	Unterstützung beim Erlernen von Strategien, um ruhig und gelassen zu bleiben	2,25	0,956	41,83
52	Unterstützung bei einer positiven Interpretation von Problemsituationen	2,02	1,067	33,99
53	Unterstützung beim Erlernen von Strategien zum guten Umgang mit Problemen	2,05	1,078	34,86

1= „trifft zu“ bis 4= „trifft nicht zu“; ein niedriger Wert korrespondiert mit einem hohen Beratungsbedarf

Die in Tabelle 3 berichteten Mittelwerte zeigen auf, dass die Befragten sich bei den genannten Handlungs-Items einen Beratungsbedarf zwischen $M = 1.74$ und $M = 2.61$ zuschreiben. Am niedrigsten wird der Beratungsbedarf dem Item 45 zugeschrieben

($M = 2.61$; $P = 53.51$), gefolgt von Item 51 ($M = 2.25$; $P = 41.83$) und Item 46 ($M = 2.17$; $P = 39.04$). Am höchsten wird der Beratungsbedarf dem Item 47 zugeschrieben ($M = 1.74$; $P = 24.56$), gefolgt von Item 39 ($M = 1.87$; $P = 28.92$) und Item 49 ($M = 1.92$; $P = 30.50$).

Wird der zu ermittelnde Beratungsbedarf der Jugendlichen bei einem Mittelwert von $M \leq 2.00$ festgelegt, so ergeben sich beim Konzept des *Wissens* ein Beratungsbedarf bei 11 von 18 Themenbereichen (61 Prozent), die sich auf *Selbstwissen* (Item 2, 3), *Konzeptwissen* (Item 5, 8, 9), besonders stark auf *Bedingungswissen* (Item 10, 11, 12, 13), und auf *Planungs- und Entscheidungswissen* (Item 14, 17) beziehen. Beim Konzept der *Motivation* besteht ein Beratungsbedarf bei 7 von 17 Themenbereichen (41 Prozent), die sich auf *Betroffenheit* (Item 20), besonders stark auf die *Eigenverantwortung* (Item 23, 24, 25, 27), *Offenheit* (Item 29) und *Zuversicht* (Item 35) beziehen. Innerhalb des Konzepts der *Handlung* wird ein Beratungsbedarf bei 6 von 18 Themenbereichen (33 Prozent) festgestellt, welche sich auf *Exploration* (Item 36, 39), *Steuerung* (Item 40), *Problemlösen* (Item 47, 49) und *Stressbewältigung* (Item 50) verteilen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass 45 Prozent der Themenbereiche der Berufsorientierung aus Sicht der Generation Z mit einem besonderen Beratungsbedarf gekennzeichnet wurden. Der größte Bedarf manifestiert sich beim *Bedingungswissen* (Informationen über berufliche Voraussetzungen, Schritte zum Wunschberuf, Anforderungen der Arbeitswelt und Unternehmen, Hinweise auf mögliche Konflikte Beruf/Privat), *Konzeptwissen* (Informationen zu Bewerbungsverfahren, Merkmalen von Berufen, Arbeitsmarkt und nachgefragten Berufen) und bei der *Eigenverantwortung* (Motivieren, um Vorgehensweisen für Klärungs- und Entscheidungsprozesse zu erlernen und anzuwenden, die notwendigen Schritte zur Umsetzung einer Entscheidung einzuleiten; Stärkung des Gefühls, die Sachen unter Kontrolle zu haben und Probleme aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können; Stärkung des Selbstvertrauens).

3.3 Zusammenwirken von Akteurinnen und Akteuren in der Berufsorientierung: Erwartungen der Generation Z

In einem zweiten Schritt wird gezeigt, wie häufig Eltern, Lehrpersonen, Berufsberater*innen, Arbeitgeber*innen oder Andere von den Befragten als die wichtigsten Unterstützer*innen in der Beratung zu einem bestimmten Thema gewählt werden. Da Mehrfachantworten zulässig waren, beziehen sich die Prozentangaben in den unten aufgeführten Abbildungen auf die Anzahl aller angegebenen Antworten (Zeilenprozent) und nicht auf die Anzahl der befragten Personen.

In Bezug auf das Konzept *Wissen* zeigt die folgende Abbildung 1, dass bei den vier Aspekten des Themenbereichs *Selbstwissen* (Items 1–4) Eltern und bei allen Aspekten der Themenbereiche *Konzeptwissen* (Items 5–9), *Bedingungswissen* mit Ausnahme von Item 12 sowie *Planungs- und Entscheidungswissen* mit Ausnahme von Item 17 Berufsberater*innen von den Befragten am häufigsten als die besten Ratgeber*innen genannt werden. Als Zwischenfazit kann demnach festgehalten werden, dass aus Sicht der Generation Z Eltern und Berufsberater*innen beim Konzept *Wissen* eine prominente Rolle im Berufsorientierungsprozess übernehmen sollen.

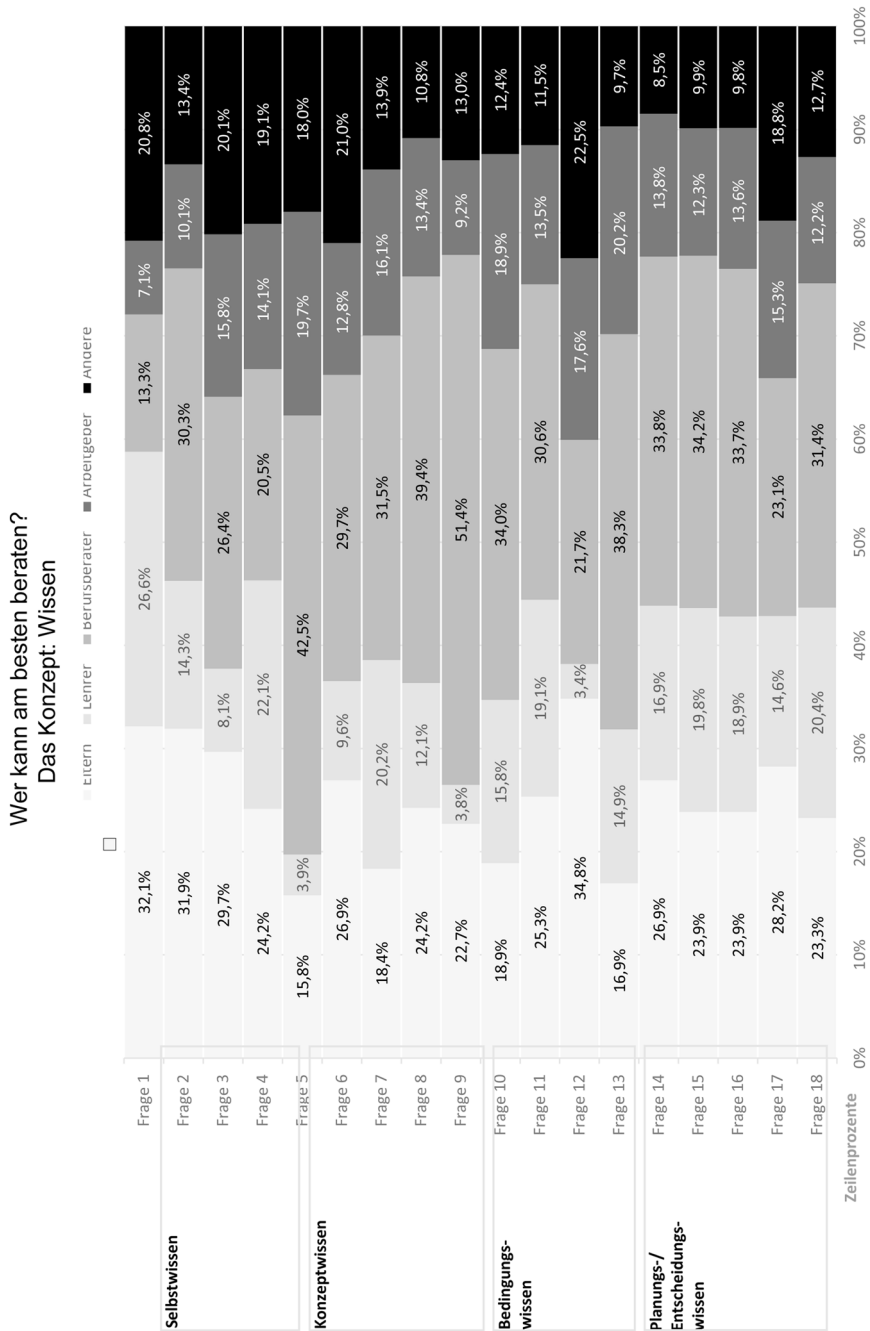


Abbildung 1: Präferenzen für Akteurinnen und Akteure in der Berufsberatung: Das Konzept Wissen (Quelle: Eigene Darstellung)

Die folgende Abbildung 2 zeigt, welche Akteurinnen und Akteure für das Konzept *Motivation* eine wichtige Rolle in der Berufsorientierung übernehmen sollen.

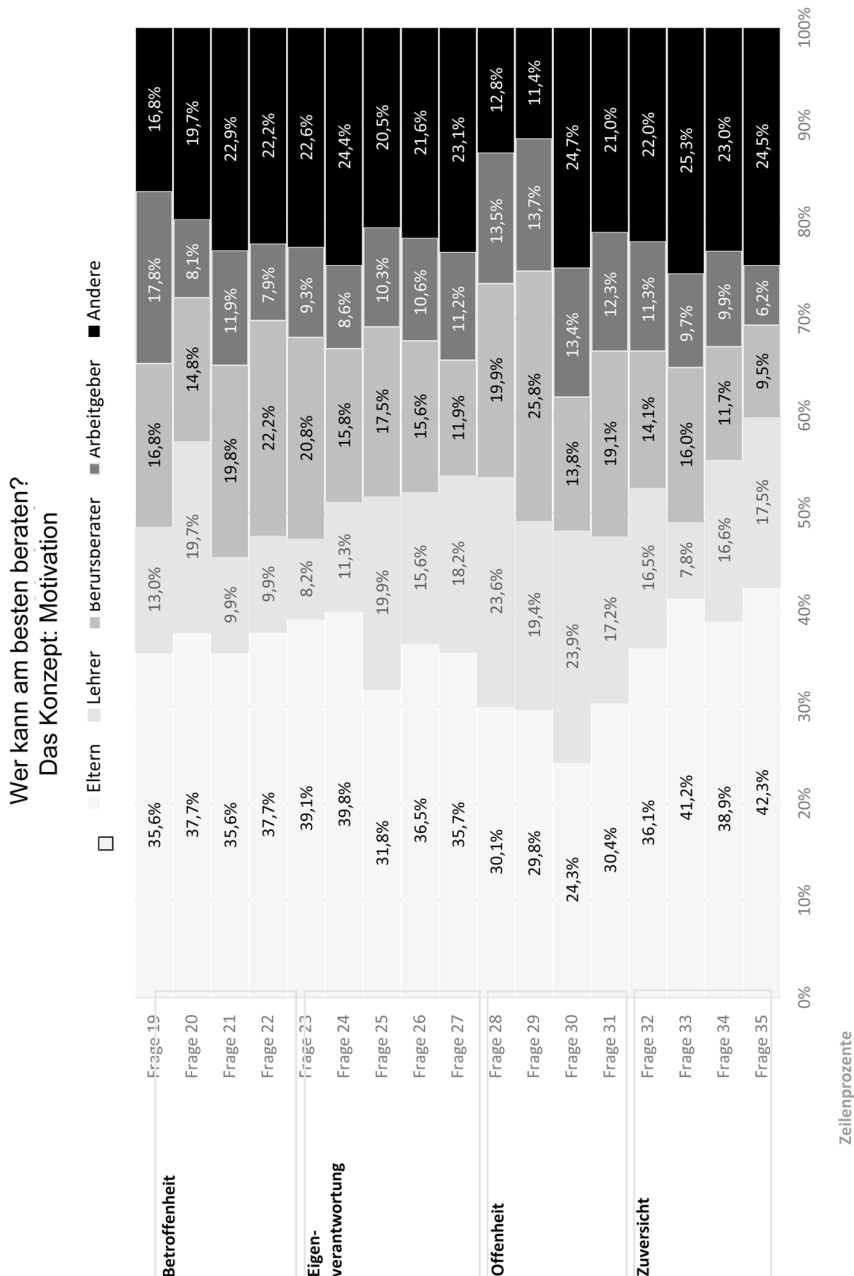


Abbildung 2: Präferenzen für Akteurinnen und Akteure in der Berufsberatung: Das Konzept *Motivation* (Quelle: Eigene Darstellung)

In allen vier Themenfacetten der *Motivation: Betroffenheit, Eigenverantwortung, Offenheit* und *Zuversicht* werden Eltern am häufigsten als die wichtigsten Berater*innen genannt. Aus Sicht der Generation Z sollen offenbar Eltern beim Konzept *Motivation* eine führende Rolle im Berufsorientierungsprozess übernehmen.

In der folgenden Abbildung 3 wird aufgezeigt, welche Akteurinnen und Akteure für das Konzept *Handlung* eine wichtige Rolle in der Berufsorientierung übernehmen sollen.

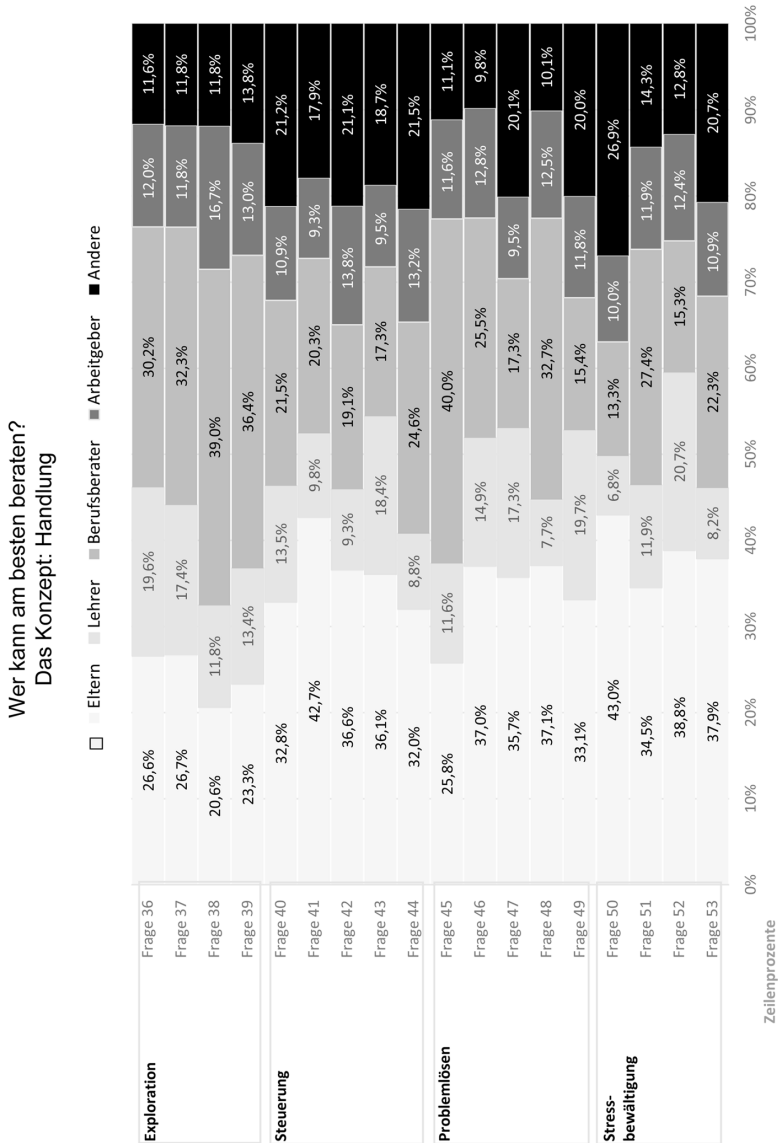


Abbildung 3: Präferenzen für Akteurinnen und Akteure in der Berufsberatung: Das Konzept *Handlung* (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Befunde in Abbildung 3 zeigen, dass beim Konzept *Handlung* vor allem von Eltern und Berufsberatern und -beraterinnen Unterstützung gewünscht wird. Den Eltern wird besonders bei allen Handlungsfacetten der *Steuerung*, des *Problemlösens* mit Ausnahme von Item 45 und der *Stressbewältigung*, den Berufsberatern und -beraterinnen in allen Handlungsfacetten der *Exploration* (Items 36–39) das größte Vertrauen geschenkt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Eltern und Berufsberater*innen von der Generation Z besonders häufig als die besten Unterstützer*innen genannt werden – vor allem im Hinblick auf die Eltern kein überraschender Befund. Spannende Erkenntnisse treten bei einer genaueren Analyse zum Vorschein, weil sich hier die ersten Ansätze für eine mögliche Arbeitsteilung herauskristallisieren. Während von den Eltern Unterstützung im Hinblick auf das *Selbstwissen*, auf alle Aspekte der *Motivation* und auf die Handlungsfacetten *Steuerung*, *Problemlösen*, *Stressbewältigung* erwartet wird, werden Berufsberater*innen im Vergleich zu den anderen Akteurinnen und Akteuren besonders häufig als die wichtigsten Experten bezüglich des *Konzept- und Bedingungswissens*, des *Planungs- und Entscheidungswissens* sowie eines Aspektes der Handlungsdimension, der *Exploration*, gesehen. Lehrpersonen, Arbeitgeber*innen und andere Personengruppen werden weniger häufig als „die besten Unterstützer*innen“ gewählt. Den Lehrpersonen und Arbeitgebern bzw. Arbeitgeberinnen wird von den Befragten im etwa gleichen Maße, obgleich mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten, Expertise bezüglich des Themas *Wissen* zugesprochen. Im Hinblick auf das Konzept *Motivation* werden Andere von den Jugendlichen – an zweiter Stelle nach den Eltern – am häufigsten als die besten Berater*innen genannt.

3.4 Digitalisierung der Berufsorientierung aus Sicht der Generation Z

In einem weiteren Schritt werden Häufigkeiten zu Assoziationen mit digitaler Berufsberatung sowie deskriptive Maße zur IT-Unterstützung in der Berufsberatung aufgeführt.

Zuerst wurden die Befragten darum gebeten, zur Informations- und Kommunikationstechnologie (IT) in der Berufsberatung Stellung zu beziehen. Bei der Frage „Was Dir einfällt, wenn Du den Begriff digitale Beratung hörst? Hast Du eher positive oder eher negative Assoziationen“ berichten 83 Prozent von überwiegend positiven und 17 Prozent von eher negativen Assoziationen.

In Tabelle 4 wird auf die Häufigkeiten, die Standardabweichungen und die Itemschwierigkeiten zur IT-Unterstützung in verschiedenen Bereichen der Berufsberatung auf Grundlage der Gesamtstichprobe eingegangen:

Tabelle 4: Mittelwerte, Standardabweichungen und Itemschwierigkeiten bezüglich der IT-Unterstützung in der Berufsberatung (Quelle: Eigene Darstellung)

	In diesem Bereich würde ich im Rahmen der Berufsberatung auf die IT-Unterstützung zurückgreifen:	mean	sd	P (ItSw)
1	Informieren: Informationen über verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten werden im Web, z. B. auf einer Internetseite, in Onlinedatenbanken zur Verfügung gestellt.	1,50	0,628	16,56
2	Experimentieren: Die Möglichkeit, aus virtuellen Erfahrungswelten zu lernen mithilfe virtueller Realitäten, Spielen, Simulationen, wo verschiedene (berufliche) Rollen übernommen und ausprobiert werden können.	2,04	0,703	34,83
3	Konstruieren: Die Möglichkeit, Informationen zu verarbeiten, das eigene Wissen zu konstruieren oder die eigene Sichtweise zu visualisieren/präsentieren, z. B. Online-Mindmap zum Thema zeitliche Planung der Berufsorientierung.	2,00	0,736	33,33
4	Zusammenarbeiten: Die Möglichkeit, Inhalte (z. B. Bewerbungsunterlagen) gemeinsam mit Gleichaltrigen oder mit Berufsberatern und -beraterinnen Inhalte, Konzepte weiterzuentwickeln.	2,21	0,793	40,44
5	Kommunizieren: Möglichkeit einer webbasierten Kommunikation, welche den Face-to-Face-Kontakt ersetzt oder parallel zur regulären Beratungssituation eingesetzt wird.	1,92	0,841	30,77

1 = „trifft zu“ bis 4 = „trifft nicht zu“; ein niedriger Wert korrespondiert mit Zustimmung

Die in Tabelle 4 dargelegten Mittelwerte zeigen auf, dass die Befragten im Rahmen der Berufsberatung auf alle fünf IT-Unterstützungen zurückgreifen würden (alle Mittelwerte liegen zwischen $M = 1.50$ und $M = 2.21$). Am höchsten liegt die Zustimmung beim *Informieren* ($M = 1.50$; $P = 16.56$), gefolgt vom *Kommunizieren* ($M = 1.92$; $P = 30.77$), *Konstruieren* ($M = 2.00$; $P = 33.33$) und *Experimentieren* ($M = 2.04$; $P = 34.83$). Am niedrigsten wird der IT-Unterstützungsbedarf beim *Zusammenarbeiten* eingeschätzt ($M = 2.21$; $P = 40.44$).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass 83 Prozent der Befragten einer digitalen Berufsberatung positiv gegenüberstehen. Das Thema Digitalisierung und elektronische Medien könnte aus Sicht der Generation Z in den Berufsberatungsprozess integriert werden. Die größte Zustimmung wird dem *Informieren* ($M = 1.50$), die niedrigste dem *Zusammenarbeiten* ($M = 2.21$) zugeschrieben.

4 Fazit und Ausblick

Eine moderne Berufsorientierung, welche den aktuellen Herausforderungen gewachsen sein will, muss neu gedacht werden. Neben der Digitalisierung kann in diesem Kontext auch die thematische Ausrichtung und Einbeziehung verschiedener Akteurinnen und Akteure im Berufsorientierungsprozess zu fruchtbaren Themenfeldern für spannende Gedankenexperimente werden. Da dabei die Perspektive der Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Betroffene nicht aus dem Blick geraten darf, wurden in dem vorliegenden Beitrag Ideen der Generation Z analysiert. Im Hinblick auf die eingangs formulierten Forschungsfragen kann Folgendes festgehalten werden:

Bezüglich der thematischen Ausrichtung des weiteren Beratungsbedarfs ist eine deutliche Präferenz für die Konzepte *Wissen (Bedingungswissen und Konzeptwissen)* und *Motivation (Eigenverantwortung)* zu erkennen. Beim Konzept *Handlung* scheint die Generation Z einen vergleichsweise geringeren Beratungsbedarf zu signalisieren.

Im Hinblick auf die Frage, welche Themen von welchen Akteurinnen und Akteuren in der Berufsorientierung abgedeckt werden sollen, lässt sich festhalten, dass Eltern und Berufsberater*innen besonders häufig als die besten Unterstützer*innen genannt werden. Auffallend ist ferner die große Relevanz einer bisher nicht näher untersuchten Gruppe „Andere“, welche den Lehrpersonen und Arbeitgebern bzw. Arbeitgeberinnen bei einigen Themen „den Rang abgelaufen hat“. Auch wenn sich in den präsentierten Befunden gewisse Tendenzen für die Zuordnung von Themen zu Akteurinnen und Akteuren abzeichnen, ist kritisch anzumerken, dass die für die Gestaltung einer modernen Berufsorientierung besonders wichtige Fragestellung zunächst aus der Perspektive weiterer am Berufsorientierungsprozess beteiligter Akteurinnen und Akteure, wie Eltern, Lehrpersonen, Berufsberatende, Arbeitgeber*innen und Andere, genauer beleuchtet werden muss, bevor Handlungsempfehlungen für eine mögliche Arbeitsteilung, Kompetenzbündelung, Spezialisierung oder gegenseitige Abstimmung ausgesprochen werden können.

Beim Thema *Digitalisierung* hat sich gezeigt, dass eine deutliche Mehrheit der Befragten eher positive Assoziationen mit der digitalen Berufsberatung haben. Dies erscheint wenig überraschend, da die Generation Z digitalen Medien gegenüber affin ist. Im Hinblick auf die IT-Unterstützung in verschiedenen Prozessschritten einer Berufsberatung zeigt sich eine große Offenheit der Gruppe im Zusammenhang mit Information und Kommunikation. Weniger offen zeigen sich die Befragten gegenüber der Idee, auf IT-Unterstützung bei der Zusammenarbeit zurückzugreifen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Generation Z im Rahmen ihrer Berufsberatung digitale Medien in den von ihnen gewohnten Ausprägungen nutzen, aber keinen Anwendungsbezug dieser Medien in konkreteren Beratungssituationen sehen.

Berufsorientierung 4.0 wird digital, thematisch gut aufgestellt und von einem Netzwerk kompetenter, in ihren Handlungen gut aufeinander abgestimmter Akteurinnen und Akteure getragen. Wie sich diese Überlegungen konkret umsetzen lassen, muss in naher Zukunft genauer untersucht werden.

Literatur

- Albert, M.; Hurrelmann, K. & Quenzel, K. (2019). *Jugend 2019. Eine Jugend meldet sich zu Wort (18. Shell Jugendstudie)*. Weinheim: Beltz.
- Blaich, I. & Frey, A. (2016). Berufsorientierung als Identitätsmanagement. Konzeptionelle Überlegungen zur Vorhersagbarkeit von Berufswahlprozessen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 45(12), 1–18.
- Brossard, B. (2019). *Berufs- und Studienorientierung als Grundlage für berufliche Integration*. München: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
- Brüggemann, T. & Deuer, E. (Hrsg.) (2015). *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Butz, B. & Deeken, S. (2014). Subjektbezogene Berufsorientierung – Individueller Lernprozess und kooperative Aufgabe. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen, Band 3* (S. 97–113). Wiesbaden: Springer VS.
- Ciesielski, M. A. & Schutz, T. (2016). *Digitale Führung. Wie die neuen Technologien unsere Zusammenarbeit wertvoller machen*. Berlin: SpringerGabler.
- Conrads, R.; Guggemos, P. & Klevenow, G.-H. (2020). Gute Arbeit 4.0 – Was könnte „gute Arbeit“ unter Bedingungen des Arbeitens 4.0 bedeuten? In T. Freiling; R. Conrads, A. Müller-Osten & J. Porath (Hrsg.), *Zukünftige Arbeitswelten* (S. 3–39). Wiesbaden: SpringerGabler.
- Creusen, U.; Gall, B. & Hackl, O. (2017). *Digital Leadership. Führung in Zeiten des digitalen Wandels*. Wiesbaden: SpringerGabler.
- Desai, S. P. & Lele, V. (2017). Correlating Internet, Social Networks and Workplace – a Case of Generation Z Students. *Journal of Commerce and Management Thought*, 8(4), 802–815. DOI: 10.5958/0976-478X.2017.00050.7
- Driesel-Lange, K.; Hany, E.; Kracke, B. & Schindler, N. (2013). Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 281–297). Münster: Waxmann.
- Driesel-Lange, K. (2018). Der Übergang von der Schule in den Beruf. Überlegungen zur Förderung individueller Entwicklung. *Bremer Lehrerzeitung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*, 66, 1–7.
- Epp, A. (2018). Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 1–18. DOI: 10.1007/s11618-018-0814-2
- Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2019). Die Berufsausbildung im dualen System aus Sicht ausgewählter Theorien der Berufswahl und Berufsentwicklung – eine Lücke, die es zu schließen gilt? In J. Seifried; K. Beck; B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 311–332). Bielefeld: wbv Publikation.

- Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2021). Diagnose der Interdependenz von berufswahlbezogenen Persönlichkeitsvariablen für eine nachfragebezogene Berufsorientierung. In U. Weyland; B. Ziegler; K. Driesel-Lange & A. Kruse (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung – Stand und Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Famulla, G.-E. (2013). Erfahrungen aus dem Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand (Hrsg.), *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen* (S. 11–41). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS* (4. Aufl.). London: Sage.
- Haydn, F. & Mosberger, B. (2011). *Praxishandbuch Berufsberatung 2.0 Wissens- und Informationstools für die Berufsberatung und -orientierung*. Wien: Communicatio.
- Jedrzejczyk, P. (2019). Beruf und Employability in demokratischen Unternehmen. In J. Seifried; K. Beck; B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 179–196). Bielefeld: wbv Publikation.
- Kaak, S.; Driesel-Lange, K.; Kracke, B. & Hany, E. (2013). Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 42(Spezial 6), 1–13.
- Klevenow, G.-H. (2020). Arbeit 4.0 – Folgerungen für die Berufsorientierung. In T. Freiling; R. Conrads; A. Müller-Osten & J. Porath (Hrsg.), *Zukünftige Arbeitswelten. Facetten guter Arbeit, beruflicher Qualifizierung und sozialer Sicherung* (S. 159–176). Wiesbaden: SpringerGabler.
- Köck, M. (2018). Berufsorientierung 4.0 – Berufliche Anforderungen infolge der Digitalisierung. *Impulse für kreativen Unterricht*, 1, 11–14.
- Kurbjuhn, S. (2014). Der Stellenwert sowie die Beratung von Eltern jugendlicher Schülerinnen und Schüler in der Berufsorientierungsphase. *Der Pädagogische Blick*, 22(2), 101–112.
- Lohaus, A.; Fridrici, M. & Domsch, H. (2017). *Jugendliche im Stress*. Wiesbaden: Springer.
- Luttenberger, S.; Aptarashvili, I.; Ertl, B.; Ederer, E. & Paechter, M. (2014). Niedrige Übereinstimmung zwischen Interessen und Berufswunsch – Ein bislang vernachlässigtes Risiko in der Berufsorientierung Jugendlicher. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45(4), 359–377.
- Mangelsdorf, M. (2015). *Von Babyboomer bis Generation Z. Der richtige Umgang mit unterschiedlichen Generationen im Unternehmen*. Offenbach: Gabal.
- Murray, C. M. & Pérez, J. (2014). Unraveling the Digital Literacy Paradox: How Higher Education Fails at the Fourth Literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 11, 85–100.
- Rubach, C. & Lazarides, R. (2019). Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 345–374.
- Rump, J. & Eilers, S. (2017). Arbeit 4.0 – Leben und Arbeiten unter neuen Vorzeichen. In J. Rump & S. Eilers (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Arbeit 4.0. Innovationen in HR* (S. 3–77). Berlin: SpringerGabler.

- Schiersmann, C. (2013). Beratung im Feld Beruf, Bildung und Beschäftigung. In C. Schiersmann & P. Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts* (S. 25–32). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schober, K. (2001). Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. In G.-E. Famulla; B. Schäfer & V. Möhle (Hrsg.), *Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben. Dokumentation 2* (S. 7–38). Bielefeld: sozi-online.
- Scholz, Ch. (2014). *Generation Z: Wie sie tickt, was sie verändert und warum sie uns alle ansteckt*. Weinheim: Wiley-VCH-Verlag.
- Ulrich, A.; Frey, A. & Ruppert, J.-J. (2018). The Role of Parents in Young People's Career Choices in Germany. *Psychology*, 9(8), 2194–2206.
- Zelloth, H. (2016). Eine neue Beratungsära für die Berufsbildung? Einschätzungen zu Entwicklungen aus internationaler Perspektive. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 45(5), 8–12.

Autorin und Autoren

Andreas Frey, Prof. Dr. Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Campus Mannheim. Forschungsschwerpunkte sind Berufliche Beratung, Berufspädagogische Diagnostik, Kompetenzmodelle.
Kontakt: Andreas.Frey2@arbeitsagentur.de

Paulina Jedrzejczyk, Prof. Dr., Professorin für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Campus Mannheim. Forschungsschwerpunkte sind Human Resource Management, Arbeitgeberberatung, Diversity Management und Berufsorientierung. Kontakt: paulina.jedrzejczyk@arbeitsagentur.de

Jens-R. Olesch, Dr., zur Zeit Vertretung der Professur für Weiterbildungsmanagement am Institut für Betriebspädagogik an der Universität Koblenz-Landau. Forschungsschwerpunkte sind Dialogisches Management, Managementkompetenzen, Personalentwicklung und Berufsorientierung. Kontakt: olesch@uni-landau.de

Jendrik Petersen, Prof. Dr., Professor für Betriebspädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Forschungsschwerpunkte sind Dialogisches Management, Managementdiagnostik, Führungskräfteentwicklung.
Kontakt: prof.dr.petersen@web.de

Attitudes of students of a counselling degree programme towards aspects of social equality and justice

JEAN-JACQUES RUPPERT

Abstract

Fragen der sozialen Gerechtigkeit und Gleichheit haben in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen (z. B. Fraser & Bourdieu, 2007). Bernd-Joachim Ertelt zufolge setzen sich in besonderem Maße Beraterinnen und Berater in der Berufsorientierung, Weiterbildungs- und Laufbahnberatung mit dieser Thematik auseinander. Daher benötigen sie Unterstützung, wie sie z. B. benachteiligte Jugendliche und Erwachsene, geflüchtete oder beeinträchtigte Menschen nachhaltig in den Arbeitsmarkt und in die Gesellschaft integrieren und beraten können (Ertelt & Schulz, 2015). In dieser Studie (2019) haben 75 Studierende verschiedene Aussagen des Soziologen Ronald Sultana sowie des Nationalen Forums für Beratung betreffend eine Selbsteinschätzung in Bezug auf Einstellungen und Kompetenzen vorgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Thematik soziale Gerechtigkeit und Gleichheit einen hohen Stellenwert bei den Studierenden des Studiengangs für Arbeitsmarktorientierte Beratung einnimmt.

Issues of social justice and equality have gained much importance in recent years (e. g. Fraser & Bourdieu, 2007). According to Bernd-Joachim Ertelt, counsellors in career guidance, further education and career counselling are particularly concerned with this issue and need support on how to sustainably integrate and counsel e. g. disadvantaged young people and adults, refugees or people with disabilities into the labour market and society (Ertelt & Schulz, 2015). In this study (2019), 75 students completed a self-assessment of statements by sociologist Ronald Sultana as well as statements by the National Forum for Counselling in relation to attitudes and competences. The results show that the issue of social justice and equality is highly valued by the students of the Labour Market Counselling programme.

Introduction

The author would like to point out that the words “Labour” and “Employment” are at the heart of the mission of the University of Applied Labour Studies (HdBA). Furthermore, both the HdBA and the Applied Vocational Psychology and Policy research unit

(AVOPP) share the word “Applied” i. e. both institutions are concerned with the transfer of science into practice and the transfer of practice back into science.

Furthermore, social justice is very much a loaded concept – not least, because it is interpreted differently by different people. While some will insist on equality of outcomes, others will argue in favour of equality of opportunities. And just to illustrate how complicated an issue social justice is, quite a few students of a Master programme found the concept of “*positive discrimination*” or “*affirmative action*” i. e. the act of giving advantage to those groups in society that are often treated unfairly because of their race, gender, etc., somewhat disturbing.

To delve into the issue of social justice, the following text is one that most readers will still remember from their childhood:

“First the Dodo marked out a race-course, in a sort of circle, (‘the exact shape doesn’t matter,’ it said,) and then all the party were placed along the course, here and there. There was no ‘One, two, three, and away,’ but they began running when they liked, and left off when they liked, so that it was not easy to know when the race was over. However, when they had been running half an hour or so, the Dodo suddenly called out ‘The race is over!’ and they all crowded round it, panting, and asking, ‘But who has won?’

This question the Dodo could not answer without a great deal of thought, and it sat for a long time with one finger pressed upon its forehead (the position in which you usually see Shakespeare, in the pictures of him), while the rest waited in silence. At last the Dodo said, ‘Everybody has won, and all must have prizes.’”¹

Now, this is not the real world. In the real world, there are winners and there are losers. And in the real world counsellors frequently face clients suffering from a number of educational and labour market disadvantages. Hence it is vital that counsellors acquire the knowledge and the skills and develop adequate attitudes to effectively deal with those clients.

The idea for this paper comes from Ronald Sultana’s contribution “Precarity, austerity and the social contract in a liquid world: career guidance mediating the citizen and the state” a contribution to “Career Guidance for Social Justice – Contesting Neoliberalism” (2018). In his paper, Ronald Sultana acknowledges that on one hand “*career guidance workers ... cannot be expected to address the overarching systemic problems that require political and economic resolve and action at macro levels, both national and supra-national*”. Yet on the other hand, he stresses that “*this does not absolve career guidance professionals from their responsibility to make a difference where a difference can be made*” (p. 71). If the author fully agrees that career counsellors should strive to change what they can change, they nevertheless cannot help thinking that they also should accept what they cannot change because otherwise they are caught up in a vicious circle, a maddening kind of “*Catch 22*”.

Sultana nevertheless emphasises the importance of basing grand declarations such as “*an acknowledgement of the absolute dignity of the human person; a commitment to*

1 Lewis Carroll (1961). *Alice's Adventures in Wonderland*. London: The Folio Society, p. 21.

the principle that all persons are entitled ... to live above a minimal poverty line and to conditions that safeguard their dignity; ..." (p.71) in the everyday realities of those working in the field and to explore the ways in which such values can be operationalised.

Method

This study examines the question of whether counsellors have developed "a thirst for justice." To answer this question, 20 items were adopted from Hooley, Sultana and Thomsen (2018) and 14 items from the National Forum on Education, Career and Employment (2014).

The Sultana items

According to Hooley, Sultana and Thomsen (2018), counsellors:

- would take a standpoint around issues of unfair pay;
- they would critique precarious work;
- would do their best to help empower vulnerable groups such as migrants and refugees;
- would put issues around women's work on the agenda;
- would challenge stereotypes that limit and constrain ways of "beings" and "doings" in the world;
- would also be sensitive to the ways segmented labour markets facilitate the exploitation of various groups, and integrate such awareness into the way they engage with citizens and clients;
- would develop a heightened awareness of issues specific to the marginalisation of groups – including youths, the elderly, migrants, indigenous groups, single parents, differently-abled, GLBTQ, and long term unemployed and complement such awareness by building up their skills and a power base that facilitates advocacy in support of the rights of vulnerable groups;
- are also not shy in raising awareness among citizens and clients about the risks involved in working for sunset industries, and take a proactive stance in promoting respect towards those on welfare, challenging blame-the-victim mentalities with sound arguments;
- would actively explore and promote new approaches to employment arrangements that address precarity and insecurity in systemic ways, with "flexicurity" being a case in point;
- would "strive" to promote autonomy at work, and increasing the scope for self-direction in clients;
- would individually and collectively contest all forms of disrespectful treatment, and raise the awareness of individuals and groups regarding self-oppression (i. e. operating against one's own self-interests through the integration of hegemony);
- would focus on the structural source of problems that are often experienced and owned as personal, thus contesting what we have earlier referred to as "responsibilisation";

- would learn, and help others learn, how to “name” oppression, developing skills in their profession and in their clients so as to effectively project “voice” in the public sphere;
- would promote progressive agendas through participation in social movements and advocacy on behalf of subordinate groups;
- are aware of the way such normalisation of cultural arbitrariness leads to “othering” – i. e. where differing from the “norm” is not recognised as legitimate diversity, but either perceived negatively or not even acknowledged;
- are also sensitive to the way in which the assumption of the unique legitimacy of a dominant culture (including interpretations of the role and meaning of work) creates categories of judgement of those who are different;
- are willing to contest the way difference is rendered invisible, and equally committed to acknowledging and respecting alternative visions of life, and of ways of being in the world;
- have zero tolerance for symbolic, moral and physical violence, including that perpetrated by the institutions delivering guidance services;
- are identified by their civic commitment to effectively combating xenophobia, sexism, and homophobia within oneself and others, and in their embedded forms in institutions;
- are also prepared to shield and defend clients from institutional intimidation.

We then looked at the “Competence Profile for Guidance Counsellors in Education, Career and Employment” developed by the National Forum on Education, Career and Employment (nfb) (2014) for those 14 competence items that take social realities into account, such as:

- reflecting the relevance of societal circumstances/influence factors for the development of the guidance services;
- actively participating in processing and preparing knowledge on societal circumstances for its use in guidance and for the clients (knowledge management);
- considering how societal circumstances (e. g. labour market conditions, features of the educational system) may be relevant for their clients’ concerns;
- knowing relevant fields of knowledge concerning society (e. g. labour market, economics, the educational system, vocational systems, requirements in terms of competences and qualifications, and funding opportunities);
- knowing societal developments (e. g. globalisation, growing complexity, demographic change, lifelong learning, and diversity);
- knowing databases, knowledge resources, and methods knowledge management.

as well as competences that consider societal goals such as:

- reflecting societal goals in view of career guidance and counselling;
- reflecting the impact (and limits) of guidance on the societal environment;

- expressing the experiences and insights from guidance to inspire societal discourses (e. g. at the local level, or in professional associations);
- participating in determining the goals of their organisations' guidance offers (these may be used as output criteria for evaluation);
- assisting clients in linking their individual objectives with societal goals in a reasonable way;
- knowing the societal goals related to career guidance and counselling (e. g. promotion of self-organisation and career management competences, social participation, and social inclusion);
- knowing approaches of promoting abilities for self-organisation, as well as social participation and inclusion;
- knowing problem areas in the educational, vocational, and employment systems (such as disadvantages, opportunities for participation), as well as measures to meet these challenges.

The author constructed a questionnaire by randomly putting 20 items taken from Ronald Sultana's paper on one list and all of the 14 nfb items randomly on a second one before asking the students in the Master programme to rank these items from 1 (not relevant at all) to 10 (very relevant). It should be noted that in Ronald Sultana's original text one will sometimes find the conditional "*would*" and this usually in the third person plural but for the purpose of the survey and in order to gauge the feelings of individual guidance counsellors presently working, these statements were converted into affirmative statements in the first person singular. The Sultana items are in *Italics*.

The five highest-ranked Sultana items were:

- I develop a heightened awareness of issues specific to the marginalisation of groups – including youths, the elderly, migrants, indigenous groups, single parents, differently-abled, GLBTQ, and long term unemployed and complement such awareness by building up their skills and a power base that facilitates advocacy in support of the rights of vulnerable groups;
- I am sensitive to the ways segmented labour markets facilitate the exploitation of various groups, and integrate such awareness into the way they engage with citizens and clients;
- I have zero tolerance for symbolic, moral and physical violence, including that perpetrated by the institutions delivering guidance services;
- I do my best to help empower vulnerable groups such as migrants and refugees;
- I learn, and help others learn, how to "name" oppression, developing skills in their profession and in their clients so as to effectively project "voice" in the public sphere.

and the five highest-ranked nfb items were:

- I assist clients in linking their individual objectives with societal goals in a reasonable way;
- I consider how societal circumstances (e. g. labour market conditions, features of the educational system) may be relevant for their clients' concerns.
- I know relevant fields of knowledge concerning society (e. g. labour market, economics, the educational system, vocational systems, requirements in terms of competences and qualifications, and funding opportunities);
- I know societal developments (e. g. globalisation, growing complexity, demographic change, lifelong learning, and diversity);
- I reflect the impact (and limits) of guidance on the societal environment.

The two lowest-ranked Sultana items were:

- I am willing to contest the way difference is rendered invisible, and equally committed to acknowledging and respecting alternative visions of life, and of ways of being in the world and
- I am prepared to shield and defend clients from institutional intimidation.

and the two lowest-ranked nfb items were:

- I express the experiences and insights from guidance to inspire societal discourses (e. g. at the local level, or in professional associations) and
- I participate in determining the goals of their organisations' guidance offers (these may be used as output criteria for evaluation).

Questionnaire

The five highest-ranked items from both the Sultana and the nfb lists were then randomly assigned to the following questionnaire (the Sultana items are in *Italics*).

As a counsellor,

- (It1) *I learn, and help others learn, how to "name" oppression, developing skills in their profession and in their clients so as to effectively project "voice" in the public sphere;*
- (It2) *I develop a heightened awareness of issues specific to the marginalisation of groups – including youths, the elderly, migrants, indigenous groups, single parents, differently-abled, GLBTQ, and long term unemployed and complement such awareness by building up their skills and a power base that facilitates advocacy in support of the rights of vulnerable groups;*
- (It3) I know relevant fields of knowledge concerning society (e. g. labour market, economics, the educational system, vocational systems, requirements in terms of competences and qualifications, and funding opportunities);

- (It4) *I have zero tolerance for symbolic, moral and physical violence, including that perpetrated by the institutions delivering guidance services;*
- (It5) I reflect the impact (and limits) of guidance on the societal environment;
- (It6) I assist clients in linking their individual objectives with societal goals in a reasonable way;
- (It7) *I do my best to help empower vulnerable groups such as migrants and refugees;*
- (It8) I know about societal developments (e. g. globalisation, growing complexity, demographic change, lifelong learning, and diversity);
- (It9) *I am sensitive to the ways segmented labour markets facilitate the exploitation of various groups, and integrate such awareness into the way they engage with citizens and clients;*
- (It10) I consider how societal circumstances (e. g. labour market conditions, features of the educational system) may be relevant for their clients' concerns.

The questions regarding these statements related to:

- a) to the integration of those statements into the work activity of counsellors,
- b) to the wish of counsellors to implement those statements into their work activity, and
- c) to the support given by the institution the counsellors were working in to translate these statements into the work activity.

For each item the respondents were presented with the following questions:

"To what extent do these statements correspond to your actual work?"

"To what extent do you wish to translate these statements into your work?"

and

"To what extent does the institution you work for allows you to translate these statements into your work?"

Respondents were asked to reply on a Likert scale:

1 = applies 2 = rather applies 3 = neither/nor 4 = does rather not apply 5 = does not apply

Results

There were 75 respondents, 44 were female and 31 male. Their average age was 39.75 years (from 23 to 65) and their average number of years of service was 13.72 (from 1 to 44).

The author would like to emphasise that the sole objective of this survey was to see to what extent the *Sultana* as well as the nfb statements resounded with the counsellors. Hence they did not go beyond a purely descriptive analysis of the findings never mind that the sample was very small.

For presentation purposes the *Sultana* and the nfb items have been shortened (see Tab. 1).

Table 1: This statement corresponds to my actual work activity (Source: author's own)

applies / rather applies	
<i>Sultana items / nfb items</i>	%
(It3) I know the relevant societal domains (labour market, qualification requirements).	86.5
(It10) I take into account individual client's relevant social framework (education system).	86.5
(It6) I help to bring client's goals into a meaningful relationship with social objectives.	83.8
(It4) I have zero tolerance regarding violence, including institutional violence.	79.8
(It9) I am sensitive to the ways segmented labour markets may exploit various groups.	78.7
(It8) I am aware of societal developments (globalisation, demographic change).	62.7
(It5) I engage with counselling's impact and limitations on the social environment.	58.1
(It2) I build up skills to become an advocate for marginalised people's rights (GLBTQ).	50.0
(It7) I try hard to empower vulnerable groups (migrants and refugees).	50.0
(It1) I learn to be the voice of "oppressed" people in the public sphere.	31.5

Looking at the extent to which the statements were seen to correspond to the actual work activity of counsellors, one notices that 3 nfb statements come on top and 3 *Sultana* statements come last with "I learn to be the voice of oppressed people in the public sphere" being at the bottom (see Tab. 2).

Table 2: I would like to translate this statement into my work activity (Source: author's own)

applies / rather applies	
<i>Sultana items / nfb items</i>	%
(It10) I take into account individual client's relevant social framework (education system).	93.2
(It6) I help to bring client's goals into a meaningful relationship with social objectives.	93.2
(It4) I have zero tolerance regarding violence, including institutional violence.	89.2

(Continuing table 2)

applies / rather applies	
<i>Sultana items / nfb items</i>	%
<i>(It9) I am sensitive to the ways segmented labour markets may exploit various groups.</i>	85.3
<i>It3) I know the relevant societal domains (labour market, qualification requirements).</i>	85.1
<i>(It8) I am aware of societal developments (globalisation, demographic change).</i>	84.0
<i>(It7) I try hard to empower vulnerable groups (migrants and refugees).</i>	75.2
<i>(It1) I learn to be the voice of "oppressed" people in the public sphere.</i>	65.8
<i>(It5) I engage with counselling's impact and limitations on the social environment.</i>	64.4
<i>(It2) I build up skills to become an advocate for marginalised people's rights (GLBTQ).</i>	63.0

What is interesting regarding the wish of counsellors to translate these statements into their work practice is that the percentages observed range from well above 50 % to 90+%.

So, counsellors do seem to have a genuine wish to implement those statements into their work practice (see Tab. 3).

Table 3: The institution I work in allows me to translate this statement into my work (Source: author's own)

applies / rather applies	
<i>Sultana items / nfb items</i>	%
<i>(It6) I help to bring client's goals into a meaningful relationship with social objectives.</i>	75.6
<i>(It4) I have zero tolerance regarding violence, including institutional violence.</i>	75.6
<i>It3) I know the relevant societal domains (labour market, qualification requirements).</i>	74.4
<i>(It10) I take into account individual client's relevant social framework (education system).</i>	70.2
<i>(It8) I am aware of societal developments (globalisation, demographic change).</i>	66.7
<i>(It9) I am sensitive to the ways segmented labour markets may exploit various groups.</i>	66.7
<i>(It7) I try hard to empower vulnerable groups (migrants and refugees).</i>	47.2
<i>(It2) I build up skills to become an advocate for marginalised people's rights (GLBTQ).</i>	43.7
<i>(It5) I engage with counselling's impact and limitations on the social environment.</i>	43.3
<i>(It1) I learn to be the voice of "oppressed" people in the public sphere.</i>	27.1

Even if the data regarding the support from their institutions to translate these statements into their work practice lags behind the counsellors' own wishes to do so, the overall picture is quite positive.

Tentative conclusion

As the sample is small, the author may at best come up with some indicative tentative conclusions.

The fact that the students in the Master programme in Counselling were identifying more strongly with the nfb statements – three of these statements that came out on top – did not really come as a surprise as these statements describe professional competences counsellors should actually have.

At the same time, it was nevertheless reassuring to see that the Sultana items which might be labelled as “personal competences” or “attitudinal qualities” did actually fare quite well – with the exception of “being the voice of oppressed people in the public sphere”. Furthermore, counsellors expressed a genuine wish to implement those statements into their work practice even if the support from their institutions to do so lagged behind their wishes.

References

- Ertelt, B.-J. & Schulz, W. E. (2015). *Handbuch Beratungskompetenz. Eine Einführung in die unterschiedlichen Beratungsmodelle*. Berlin: Springer.
- Fraser, N. & Bourdieu, P. (2007). *(Mis)recognition, Social Inequality and Social Justice*. London/New York: Routledge.
- Hooley, T.; Sultana, R. & Thomsen, R. (Eds.) (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. London: Routledge.
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) (2014). *Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Berlin/Heidelberg: nfb.

Author

Jean-Jacques Ruppert studied psychology and educational sciences in Scotland, France and Poland. He worked for the Luxembourg Ministry of Education as a psychologist and career counsellor and is the head of the Applied Vocational Psychology and Policy research unit (AVOPP). He also lectures at the HdBA.

Contact: jeanjacquesruppert@me.com

Zur Entwicklung von Lifelong Guidance in Deutschland¹

RAINER THIEL

Abstract

Der Artikel skizziert die Entwicklung von lebensbegleitender Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung (Lifelong Guidance) in den letzten Jahrzehnten und geht auf die gegenwärtigen Schwierigkeiten und Herausforderungen für eine gelingende Umsetzung in Deutschland ein, sowohl unter dem Aspekt einer wünschenswerten flächendeckenden Versorgung mit lebensbegleitender BBB-Beratung als auch mit Blick auf die weitere Professionalisierung der Beratenden.

The article outlines the development of lifelong educational and vocational guidance over the past decades, looks at the current difficulties, and challenges for successful implementation in Germany, both under the aspect of a desirable nationwide provision of lifelong guidance and with a view to the further professionalisation of guidance practitioners.

1 Lebenslanges Lernen und Lifelong Guidance

Lifelong Guidance (LLG) ist nicht denkbar ohne den Ausgangspunkt: „Lebenslanges Lernen“. Kaum ein Begriff wird seit vielen Jahren so oft gebraucht: Lebenslanges Lernen wird von Wirtschaft und Politik ständig eingefordert; die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) widmet dem Thema einen Grundsatzartikel mit dem Fazit: „Der Begriff des ‚lebenslangen Lernens‘ [ist] mittlerweile ein Regelbestandteil bildungspolitischer Erklärungen“ (Nuissl & Przybylska 2014). Kritisch wird angemerkt, dass dem lebenslangen Lernen überwiegend „Employability“ als Zweck zugeschrieben werde, also Beschäftigungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt (ebd., basierend auf EU, 2000, S. 4 ff.).

Aus dem Desiderat des Lebenslangen Lernens für die Employability folgert die Forderung nach einem „leichten Zugang ... zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten in ganz Europa und während des ganzen Lebens“ (EU, 2000, S. 19, 20 ff.). Diese Beratungsangebote sind bekannt geworden unter dem Begriff „Lifelong Guidance“ (LLG), ins Deutsche frei übersetzt als „Lebensbegleitende Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung“ (BBB-Beratung); verkürzt

¹ Dieser Artikel basiert auf meinem Beitrag zu LLG für das Handbuch Studienberatung, das 2021 bei wbv Media als utb erschien. Für diese Festschrift wurde der Inhalt überarbeitet und die Entwicklung von LLG stärker akzentuiert.

als „Lebensbegleitende Berufsberatung“ (LBB) wurde der Begriff in der Bundesagentur für Arbeit (BA) zum Namen für die diesbezügliche Organisationsentwicklung (BA, 2018). Im Folgenden wird das englische Kürzel LLG als Oberbegriff verwendet.

Anliegen dieses Beitrags ist, die Entwicklung der letzten Jahrzehnte zu skizzieren und auf die gegenwärtigen Schwierigkeiten und Herausforderungen für eine gelingende Umsetzung in Deutschland einzugehen, sowohl unter dem Aspekt einer wünschenswerten flächendeckenden Versorgung mit LLG als auch mit Blick auf die weitere Professionalisierung der Beratenden.

Das Konzept des Lebenslangen Lernens

Nuissl und Przybylska (2014) heben zu Recht hervor, dass das Phänomen des lebenslangen Lernens keine neue Erfindung, sondern seit der Antike bekannt sei; dass die Biografie der Menschen seit jeher ständiges Weiterlernen erfordere, rücke heute nur stärker als früher ins Bewusstsein. Die Menschen würden von der Kindheits- und Jugendphase über die des jungen Erwachsenen, der Familiengründung, der Elterntätigkeit, des Alterns und der Altersphasen immer wieder vor neue Herausforderungen gestellt. Die Lebensbedingungen der Menschen hingen von ihrer Produktivität und diese von immer neuen Technologien ab; mit ihnen und den Handels- und Warenbeziehungen veränderten sich fortlaufend die Bedingungen für die eigene Lebensgestaltung (Nuissl & Przybylska, 2014).

Die Beschleunigung des Wissenszuwachses seit den 1950er-Jahren beeinflusste massiv die Entwicklung der Arbeits- und Berufswelt. Neue Technologien rationalisierten und veränderten schon lange vor dem Internet Arbeitsplätze und betriebliche Abläufe. Als Konsequenz mussten die Berufstätigen in immer kürzeren Abständen Neues lernen. In den 1970er-Jahren entstanden dafür erste Konzepte; Weiterbildung wurde, auch als Begriff, erfunden und seither ständig ausgebaut. In gewissem Maße gilt dies auch für die nicht berufsbezogene Erwachsenenbildung (vgl. ebd.).

1996 rief die Europäische Union das „Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ aus. Die Deklaration reicht über den Aspekt der Employability hinaus: „Einem lebensbegleitenden Lernen kommt eine wesentliche Rolle bei der Aufgabe zu, die persönliche Entfaltung dadurch zu gewährleisten, dass Werte wie Solidarität und Toleranz vermittelt und eine Teilnahme des Einzelnen an den demokratischen Entscheidungsprozessen gefördert wird.“ (EP, 1995, S. 1). 2000 folgte das eingangs erwähnte „Memorandum zum lebenslangen Lernen“ (EU, 2000), in dem der Ausbau von Berufsberatung und beruflicher Orientierung gefordert werden.

Lebensbegleitende Beratung und Lifelong Guidance

Als Theorie ist in der beruflichen Beratung der Bezug zur Lebensspanne wesentlich älter, er geht auf D. Super zurück (Super, 1954). In der Praxis ist LLG indes eine direkte Konsequenz aus dem europäischen Konzept des lebenslangen Lernens und richtet sich schwerpunktmäßig, aber nicht nur, auf die Beschäftigungsfähigkeit. In den 1990er-Jahren entwickelte sich in diesem Kontext ein sog. Beratungsboom, der alle

Bereiche erfasste, die Berufsberatung, die Weiter- und Erwachsenenbildungs- und auch die psychosoziale Beratung.

Dieser Boom führte zur Forderung nach einer Professionalisierung der Beratung insgesamt und ihrer Anerkennung als Profession (Käpplinger & Maier-Gutheil, 2015, S. 164 f.), und zwar europaweit (z. B. Engel et al., 2004). Nestmann (1997, 1998) brachte als einer der Ersten dieses Thema zunächst in den Bereich der Studienberatung und in der Folge im benachbarten Feld der Berufsberatung ein. In Deutschland veröffentlichte 2003 ein Forum von 27 Beratungsverbänden ein gemeinsames „Beratungsverständnis“ (DGfB, o. J.). Dieses Papier diente als Grundlage für die 2004 erfolgte Gründung des Dachverbands Deutsche Gesellschaft für Beratung (DGfB, 2020). Im selben Jahr wurde als erstes Standardwerk das „Handbuch der Beratung“ veröffentlicht (Nestmann et al., 2007).

Die seit den 1990er-Jahren so genannte Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (BBB-Beratung) war eher locker mit diesem Mainstream der psychosozialen Beratung verbunden (zum Begriff vgl. DGfB, o. J., Fußnote 1). Das mangelnde Verständnis von Gemeinsamkeit zeigte sich zum Beispiel daran, dass das Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) nicht Mitglied im Dachverband DGfB wurde, wenngleich von Anfang an in beiden Verbänden enge Kontakte zwischen den jeweiligen Akteuren bis hin zu personellen Überschneidungen bestanden und weiterbestehen (nfb, o. J. (a)).

Die Hochschule der BA (HdBA), die als erste, schon seit 1972, duale Beratungsstudiengänge für die interne Beratungsqualifizierung der BA anbot, führte im Konzert der Beratungswissenschaften bis in die 2010er-Jahre ein „Eigenleben“ (s. u.). Immerhin war von der HdBA vor allem Professor Ertelt im 2006 an der Universität Heidelberg eingeführten (und im Wintersemester 2018/2019 eingestellten) Studiengang „Master in berufs- und organisationsbezogener Beratungswissenschaft“ als Dozent und somit früh als ein Verbindungsglied aktiv (Universität Heidelberg, 2020). Erst in den 2010er-Jahren wuchs allmählich zusammen, was konzeptionell und methodisch vielfach zusammengehört; gleichwohl wird noch heute vereinzelt der Ansatz vertreten, (BA-)Berufsberatung müsse von (kommunaler) Bildungsberatung (und auch von hochschulischer Studienberatung) sorgsam getrennt gesehen werden, wie ich in Gesprächen erstaunt feststellen musste.

Zumindest die Praxis von Berufs-, Bildungs- und Studienberatung und auch die Qualifizierung finden bis in die Gegenwart eher in je eigenen Parallelwelten statt. Insofern haben sich in Deutschland die Umsetzungen von lebensbegleitender Berufs-, Studien- und Bildungsberatung i. e. S. vielfach unabhängig voneinander entwickelt, was aufgrund der unübersehbaren großen Schnittmengen eigentlich nicht sinnvoll ist.

2 Entwicklung der LLG

2.1 Internationale und europäische Initiativen

Das Handbuch für politisch Verantwortliche der OECD (OECD, 2004) umreißt auf der Basis von bis dahin beispiellos umfassenden Studien in Europa und weltweit erstmals die Situation der BBB-Beratungsdienste, sowohl für Erwachsene als auch für junge Menschen. Die Untersuchung deckte auf, dass es überwiegend Angebote für junge Menschen gab, diese jedoch wenig integriert in die Schulbildung einerseits und die Arbeitswelt andererseits seien (ebd., S. 13), und regte diesbezüglich Änderungen an. Das Angebot für Erwachsene wird als durchweg „unterentwickelt“ und im Übrigen zu fokussiert auf Arbeitslose bezeichnet (ebd., S. 30). In der Hochschulbildung werde „nur persönliche Beratung bzw. Studienberatung angeboten. Die berufliche Entwicklung und die Berufswahl fänden nur wenig Beachtung“ (ebd., S. 22).

Aus dieser schonungslosen Analyse leitet das Handbuch ein Bündel von Forderungen ab, beginnend mit der Verbesserung des Zugangs zur Berufsberatung über bessere Finanzierung bis hin zur Messung der Effektivität der Berufsberatung, und formuliert am Ende als Fazit „Die Charakteristika eines lebensbegleitenden Beratungssystems“ (ebd., S. 68). In der Folge entstanden in verschiedenen europäischen Ländern sogenannte nationale Foren für BBB-Beratung, und verschiedene Organisationen treiben das Thema auf europäischer Ebene voran.

Das Europäische Zentrum für Förderung der Berufsbildung (Cedefop) veröffentlichte 2005 die Schrift „Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung“, in der Ziele und Grundsätze für die lebensbegleitende BBB-Beratung formuliert und Kriterien für Qualitätssicherungssysteme sowie wesentliche Merkmale der europäischen Systeme selbst beschrieben werden (Cedefop, 2005). 2008 zieht R. G. Sultana, bis heute einer der einflussreichsten Impulsgeber für LLG, im Auftrag des Cedefop eine erste Zwischenbilanz: „Von der Politik zur Praxis – Ein systemischer Wandel der lebensbegleitenden Beratung in Europa“: Europa sei noch weit entfernt davon, die 2005 beschriebenen integrierten Bildungs- und Berufsberatungssysteme umzusetzen; in verschiedenen Ländern seien immerhin Fortschritte erzielt worden. Dort sei ein Bewusstsein für die Notwendigkeit entstanden, stärker holistisch ausgerichtete Konzepte zu entwickeln (Cedefop, 2008, S. 35).

Von 2007 bis 2015 unterstützte das European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) im Auftrag der EU die europäische Zusammenarbeit im Bereich von LLG. Das Netzwerk wurde von den Mitgliedstaaten eingerichtet; es wurde von der Kommission 2015 über Erasmus+ gefördert. Für die EU innovativ war die Steuerung des Netzwerks durch die Mitgliedstaaten: Diese benannten die Vertreter im Netzwerk und bezogen dabei sowohl Regierungs- als auch Nichtregierungsorganisationen ein (ELGPN, 2019). Deutscher Partner war das nfb.

Im Bereich der Beratungsqualifizierung für LLG engagiert sich, ebenfalls auf Initiative der EU, seit 2009 das Netzwerk für Innovation in der Berufsberatung und Berufsorientierung in Europa (NICE), seit 2017 als Stiftung (NICE, o. J.). Ihr gehören

Hochschulen und Einzelpersonen an, die in der akademischen Ausbildung von Berufsberatenden tätig sind: 250 Vertreter aus mehr als 40 Ländern repräsentieren mehr als 50 Ausbildungsprogramme in ganz Europa; aus Deutschland sind als Organisation das nfb sowie Lehrende der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) und der Universität Heidelberg vertreten (NICE, o. J.).

Diese bei Weitem nicht vollständige Aufzählung zeigt auf, welche Dynamik LLG in den vergangenen 20 Jahren europaweit entwickelt hat und in vielfältigen Projekten weiterwirkt. Es haben sich dadurch vielfältige fortdauernde Impulse für die Entwicklung der BBB-Beratung und insbesondere für Qualitätsentwicklung und Qualifizierung ergeben. So fordert Sultana (2019) beharrlich einen nicht nur auf Employability, sondern einen ganzheitlichen, d. h. auf ein gelingendes Leben gerichteten Ansatz ein, was vielfach aufgegriffen, allerdings keineswegs durchgängig umgesetzt wird. Ganz aktuell unternimmt die EU mit dem Erasmus+-Projekt „Guiding Schools“ (2020–2022) einen weiteren Anlauf, dieses Verständnis von lebenslanger Beruorientierung in Schulen voranzubringen (Guiding Schools, 2020).

2.2 Ausgangslage in Deutschland

In Deutschland ist die BBB-Beratung seit jeher durch eine Sondersituation geprägt: Ist in den weitaus meisten Staaten die öffentliche bzw. öffentlich finanzierte BBB-Beratung den Bildungsministerien zugeordnet, so ist die *öffentliche Berufsberatung Jugendlicher* in Deutschland seit jeher bei der BA verortet; die *Beratung Erwachsener* seitens der BA, die bis 2002 sogenannte Arbeitsberatung, legte den Schwerpunkt auf Arbeitsuchende und Arbeitslose. Die Qualifizierung der Beratenden erfolgte schon seit 1972 durch Studiengänge bei der Fachhochschule des Bundes, Fachbereich Arbeitsverwaltung (ab 2006: HdBA), und teilweise durch berufsbegleitende Qualifizierung für Quereinsteiger*innen. Spezialisierte „*Berufsberater für Abiturienten und Hochschüler*“ (BB-A/H) der BA mussten einen Universitätsabschluss vorweisen und wurden über ein Traineejahr u. a. auch mit grundlegenden beratungswissenschaftlichen Inhalten qualifiziert. Geprägt war die Politik der BA in den 1990er-Jahren durch die Einführung des Dritten Sozialgesetzbuchs (SGB III), welches das Arbeitsförderungsgesetz ablöste. Durch das neue Gesetz wurde das bis 1997 geltende Monopol der BA auf Berufsberatung abgeschafft und die Tätigkeit komplett dereguliert, bis auf eine Regelung, dass die BA private Berufsberatung bei offenkundigem Missbrauch untersagen kann (SGB III, § 288a) – diese Regelung kam, soweit bekannt, nie zur Anwendung. De facto wurden damit alle offiziellen Standards abgeschafft. Damit lief die deutsche Politik bei der Berufsberatung in die entgegengesetzte Richtung des internationalen Trends.

Die *Studienberatung* im engeren Sinne ist Angelegenheit der Hochschulen und damit letztlich der Wissenschaftsministerien der Länder. Die Hochschulrektorenkonferenz forderte schon seit 1973 eine hohe Professionalisierung ein, als Basis wurden ein abgeschlossenes Universitätsstudium und als Ziel eine Beratungsqualifizierung gefordert; 1994 wurde diese Forderung bekräftigt (Gavin-Kramer, 2019, S. 102). Die Qualifikationen von BB-A/H der BA und der Studienberater*innen an den Universi-

täten waren also einander ähnlich. Gleichwohl standen sich ihre Vertreter*innen an den Hochschulen vielfach misstrauisch gegenüber und unterstellten einander mangelnde Professionalität und Neutralität; ich bin seit vielen Jahren am Zuschütten dieser Gräben beteiligt.

Die *Erwachsenen- und Weiterbildungsberatung* wird dem Bildungsbereich zugeordnet und ist vielfach kommunal organisiert; da die eigentlich zuständigen Länder diesem Bereich meist wenig Beachtung schenken, setzt das Bundesbildungsministerium hier und da Akzente (z. B. BMBF, 2007). Der Ansatz des lebenslangen Lernens führte in Verbindung mit dem Weiterbildungsboom und dem daraus folgenden Beratungsboom der späten 1990er-Jahre zu Forderungen nach einer Beratungsprofessionalisierung und der Entstehung von Qualifizierungswegen (Käpplinger & Maier-Gutheil, 2015, S. 2 f.).

An der beschriebenen Zersplitterung der Zuständigkeiten für BBB-Beratung, der Angebote und der Qualifizierungen hat sich bis heute nichts Grundlegendes geändert; so gibt es – bis heute – Angebotslücken bzw. kaum koordinierte Parallel- und auch Doppelstrukturen; vielfach ist schon das Wissen der einzelnen Beratungssegmente über die jeweils anderen kaum vorhanden oder lückenhaft. Erst Mitte der 2000er-Jahre fand eine erste Untersuchung der BBB-Beratungslandschaft statt (sog. Rambøll-Studie; BMBF, 2007); in den Folgejahren wurde – nicht zuletzt auch durch die Bemühungen des nfb – die Kenntnis über die Strukturen der LLG besser (z. B. Schober et al., 2014). Allerdings ist 14 Jahre nach Erstellung der Rambøll-Studie eine auch methodisch aktualisierte Nachfolgeuntersuchung erforderlich, um Daten u. a. für fällige politische Weichenstellungen zu erhalten. Ähnliches gilt für die Qualifizierungen, die von verschiedensten Anbietern entwickelt und vorgehalten werden, für die auch von verschiedenen Seiten Standards formuliert wurden (z. B. DGfB, 2010), welche aber bis heute keine flächendeckende Verbindlichkeit beanspruchen können.

Unter diesen Rahmenbedingungen ist eine koordinierte Strategie für LLG sehr schwer zu bewerkstelligen.

2.3 Einführung von LLG in Deutschland

Die Initiativen zur Umsetzung der EU-Empfehlungen zu LLG führten als Erstes zu einer Konferenz „*Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*“, die 2004 in Bonn stattfand. Veranstaltet wurde sie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem damaligen Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA), gemeinsam mit der BA und der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA-BiBB). Sie brachte wohl zum ersten Mal die relevanten Akteure zusammen und gab einen starken Impuls für eine LLG-Strategie. Allerdings fehlte der Wille, die skizzierte Zersplitterung der Beratungslandschaft wirksam zu koordinieren und so die Kräfte zu bündeln.

Dieser Umstand war der Mitveranstalterin BA als der größten Berufsberatungsanbieterin durchaus bewusst. Interne Dokumente belegen allerdings, dass aufgrund der Folgen des sogenannten Vermittlungsskandals die Schwerpunkte der BA auf Jahre hinaus auf andere Felder als auf die der Berufsberatung gesetzt wurden. Es wur-

den sogar bei den vorhandenen Angeboten Einschnitte vorgenommen und so die Abkoppelung vom Trend zu LLG verstärkt. 2003/4 wurde gar die Arbeitsberatung für Berufstätige und Arbeitsuchende als eigene Einrichtung abgeschafft, ebenso die sogenannten Hochschulteams für Studierende und Absolvierende. Die Aufgaben der Berufsberatungsstellen für Jugendliche wurden de facto vielfach beschnitten und auf die Vermittlung in Ausbildungsstellen fokussiert. Zwischenzeitlich war sogar die Abschaffung der Beratungsstudiengänge an der Vorgängereinrichtung der HdBA in der Diskussion. Das wäre nicht nur gegen die erklärte europäische Politik, LLG einzuführen und auszubauen, gerichtet gewesen, sondern hätte in der BA eine klare Deprofessionalisierung gegen den weltweiten Trend im Bereich der Beratung bewirkt.

Eine direkte Auswirkung der Bonner Konferenz war 2006 die Gründung des bereits mehrfach erwähnten Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb, o. J. (a)), das wesentliche Stakeholder und Expertinnen und Experten im Bereich von Berufsbildung und -beratung als Mitglieder gewann. Die von der BA auf der Bonner Konferenz gegebene Zusage zur Mitwirkung wurde aus den erwähnten Gründen allerdings nicht realisiert, was die Einwirkungsmöglichkeiten des nfb deutlich reduzierte.

Diese Geschäftspolitik der BA blieb nicht unwidersprochen. Der Deutsche Verband für Bildungs- und Berufsberatung (dvb) hatte auf seinen Tagungen und in Veröffentlichungen schon früh unter der Vokabel „Laufbahnberatung“ Beratung über die Lebensspanne gefordert, ohne selbst intensiv an den Diskussionen im Bereich von Bildungs- und Studienberatung beteiligt gewesen zu sein. 2006 wurden die politischen Stakeholder nach Berlin zu einer „Anhörung“ zusammengerufen, um vor einer „Erosion der Berufsberatung“ zu warnen (Lohmann, 2006, S. 8). Mündlichen Hintergrundinformationen zufolge führte u. a. diese Veranstaltung langfristig zu einer Korrektur der BA-Geschäftspolitik (s. u.).

Nach der Mitarbeit an der Rambøll-Studie (BMBF, 2007), die, vom BMBF finanziert, zum ersten Mal eine Bestandsaufnahme der BBB-Beratung in Deutschland vornahm, wurden Qualitätsentwicklung und Professionalität der BBB-Beratung als ein Kernanliegen des nfb definiert. Mit Qualitätsstandards und einem integrierten Konzept für Beratungsqualität (BeQu) wurden Impulse gesetzt, die in die politische und fachliche Arbeit der Stakeholder einfließen (nfb, o. J. (b)).

Bestrebungen zu einer lebensbegleitenden Beratung fanden in den 2000er-Jahren stärker im Bereich der *Bildungsberatung* und auch an *Beratungsstellen der Hochschulen* statt, wie sich z. B. schon seit den 1990er-Jahren an der Einführung von Career Services an Hochschulen zeigte; 2003 wurde der Dachverband Career Service Netzwerk Deutschland gegründet (csnd, o. J.). Diese Entwicklungen können als erste Schritte in eine lebensbegleitende akademische Beratung an und nach der zweiten Schwelle gewertet werden. In den Anforderungen zur Qualifizierung war im Bereich der Studienberatung seit den 2000er-Jahren hingegen ein Rückschritt zu verzeichnen (Gavin-Kramer, 2019.)

Erst ab 2007/2008 fand in der BA ein Umdenken statt: Es wurde an der HdBA eine neue Beratungskonzeption entwickelt und ab 2008/2009 eingeführt (Rübner &

Sprengard, 2010); Beratungsprojekte führten zu institutionalisierten Angeboten für die schwer vermittelbare Klientel und ab 2014 zum Projekt und der Einführung von „Lebensbegleitender Berufsberatung“ (LBB). 2017 werden in der aktualisierten Vereinbarung der BA mit der Kultusministerkonferenz (KMK) über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung die Begriffe des lebenslangen Lernens und der Berufswahl als Prozess eingeführt (KMK, BA 2017). In der Folge wird ab 2019 die sogenannte „Berufsberatung vor dem Erwerbsleben“ (BA, 2018) und – verzögert durch die COVID19-Pandemie – 2020/2021 ein Beratungsangebot „im Erwerbsleben“ eingeführt, das auch berufstätigen Menschen offenstehen und so u. a. der Arbeitslosigkeit präventiv vorbeugen soll (BA, 2019). Wie der Begriff schon nahelegt, steht die Employability im Zentrum, die direkte Umsetzung in der nächsten Beschäftigung und ggf. die mittelfristige Gestaltung der weiteren Erwerbstätigkeit.

3 Aktuelle Situation und Ausblick

Mit Blick auf die gesamte BBB-Beratung ist gegenwärtig am ehesten die Situation in der BA einschätzbar, nicht zuletzt wegen ihres Charakters als Bundesbehörde mit einheitlicher Struktur: Die Einführung der BBvE ist begonnen und wird weiter ausgebaut, die BBiE wird in den kommenden Jahren eingeführt und aufgebaut. Inwieweit sich der in der LBB verankerte Präventionsgedanke in der öffentlichen Arbeitsverwaltung durchsetzen und die LBB sich zudem von einem lebensbegleitenden zu einem lebensbegleitenden Angebot entwickeln kann, lässt sich noch nicht abschätzen. Allerdings ist angesichts der Erfahrungen mit vielfältigen politischen Einflüssen und deren Auswirkungen auf die BA Skepsis angebracht. So wird einerseits die Professionalisierung der Berufsberaterinnen und -berater durch einen signifikanten Ausbau von Qualifizierung und einer hochschulischen Zertifizierung seitens der HdBA vorangetrieben; andererseits wurde gleichzeitig die bislang bestehende Spezialisierung für bestimmte Personengruppen aufgehoben. Dies birgt die Gefahr, dass eine vertiefte Fachlichkeit verhindert wird, die angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung und Beschleunigung in der Bildungs- und Berufswelt absolut erforderlich ist.

In der *Bildungsberatung* fehlt es nach wie vor an erkennbaren zusammenhängenden Strukturen. Infolge fehlender Statistiken und Untersuchungen zum vielgestaltigen Beratungsangebot in Deutschland kann daher auch dessen Entwicklung nicht eindeutig eingeschätzt werden. Hinzu kommt das Finanzierungsproblem, das verlässlichen und stabilen Strukturen im Wege steht. So werden öffentliche Beratungsleistungen oft im Rahmen größerer Förderprogramme befristet finanziert, insbesondere auch über den Europäischen Sozialfonds (ESF). Eine anschließende Verstetigung der lebensbegleitenden BBB-Beratungsleistungen ist den Trägern (wie z. B. Kommunen) aus finanziellen Gründen meist nicht möglich. Bundesweite Daten zu den Finanzierungsstrukturen und Finanzvolumina von Bildungsberatung gibt es nicht (Käpplinger & Gutheil, 2015, S. 166–169).

In der *Studienberatung* der Hochschulen ist ebenfalls die dort sog. „Projektitis“ weit verbreitet: Bei einer Veranstaltung der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e. V. (GIBeT) im Jahr 2018 wurden die anwesenden ca. 300 Mitarbeitenden von Studienberatungsstellen gefragt, wer von ihnen befristete Arbeitsverträge habe. Es meldeten sich zwei Drittel der Anwesenden, d. h. bei Weitem die Mehrheit war überwiegend auf Projektbasis beschäftigt (Gavin-Kramer, 2019, S. 106).

Unter diesen prekären Bedingungen ist es nicht verwunderlich, dass eine Entwicklung zu einer flächendeckenden LLG-Struktur in Deutschland nur rudimentär zu erkennen ist.

Die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) der Bundesregierung unternimmt derzeit Anstrengungen, „Beschäftigten, Arbeitsuchenden und Unternehmen Chancen [zu] bieten, eine sich ändernde, digitale Arbeitswelt aktiv zu gestalten. (...) Alle Erwerbstätigen der Gegenwart und der Zukunft sollen unterstützt werden, ihre Qualifikationen und Kompetenzen im Wandel der Arbeitswelt zu erhalten, anzupassen und ihnen Auf- und Umstiege im Berufsleben zu ermöglichen.“ (BMAS, 2019) Dazu ist u. a. zunächst eine „Bestandsaufnahme über bestehende Beratungsangebote der unterschiedlichen Stellen notwendig“, wie das Themenlabor 3 „Beratungsstrukturen in der Weiterbildung“ im Abschlussbericht der NWS fordert (BMAS & BMBF 2021, S. 48).

Wichtige Herausforderungen für die Zukunft sind u. a. eine systematische Bündelung der BBB-Beratungsangebote, für den Anfang z. B. eine bessere Übersicht, welche Angebote für welche Zielgruppen vorhanden sind, und nach wie vor eine wissenschaftsbasierte Professionalisierung der Beratenden: Es gibt etliche Qualifizierungsangebote und wenige Studiengänge, aber immer noch keine verbindlichen einheitlichen Standards.

Es bleibt zu hoffen, dass die Dynamik des europäischen Kontextes zum einen und zum anderen die Arbeit an der – allerdings sehr auf den Arbeitsmarkt fokussierten – NWS der LLG in Deutschland nachhaltige Entwicklungsimpulse geben werden (z. B. BMAS, 2019).

Literatur

- BA (Bundesagentur für Arbeit) (2018). Weisung 201810017 vom 26.10.2018 – Lebensbegleitende Berufsberatung – Flächendeckende Einführung der „Berufsberatung vor dem Erwerbsleben“. https://www.arbeitsagentur.de/datei/weisung-201810017_ba021962.pdf
- BA (Bundesagentur für Arbeit) (2019). Weisung 201912023 vom 20.12.2019 – Lebensbegleitende Berufsberatung – Einführung der „Berufsberatung im Erwerbsleben“. <https://www.arbeitsagentur.de/datei/ba146209.pdf>

- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2019). Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie. <https://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Nationale-Weiterbildungsstrategie/nws-artikel.htm>
- BMBF & BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2021). Umsetzungsberichte Themenlabore. Begleitpublikation zum Umsetzungsbericht der Nationalen Weiterbildungsstrategie. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a805b-themenlabore-beleitpublikation-nationalen-weiterbildungsstrategie.pdf>
- BMBF (Hrsg.) (2007). Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. <https://www.bmbf.de/files/berufsbildungsforschung.pdf>
- Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2005). Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. https://www.cedefop.europa.eu/files/4045_de.pdf
- Cedefop (2008). Von der Politik zur Praxis. Ein systemischer Wandel der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Cedefop Panorama series; 154. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. https://www.cedefop.europa.eu/files/5182_de.pdf
- csnd (Career Service Netzwerk Deutschland e. V.) (o. J.). Fakten. <https://csnd.de/verband/fakten/>
- DGfB (Deutsche Gesellschaft für Beratung – German Association for Counseling) (o. J.). Beratungsverständnis. Köln: Vorstand der DGfB. <http://www.dachverband-beratung.de/dokumente/Beratung.pdf>
- DGfB (2010). Essentials einer Weiterbildung Beratung/Counseling. Köln: DGfB. https://dachverband-beratung.de/dokumente/DGfB_Weiterbildungsstandards_2010-03.pdf
- ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) (2019). Webseite. About Us. Abgerufen am 26.11.2020 von <http://www.elgpn.eu/about-us>
- Engel, F.; Nestmann, F.; Sickendiek, U. (2004). „Beratung“ – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann; F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Handbuch der Beratung, Bd. 1* (S. 33–43). Tübingen: dgvt.
- EP (Europäisches Parlament) (1995). Beschluss 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates über die Veranstaltung eines europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens, Amtsblatt Nr. L 256 vom 26.10.1995. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=DE>
- EU (Europäische Union) (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf
- Gavin-Kramer, K. (2019). Billiger heißt weniger Leistung: Wie Hochschulen die Beratungsqualität riskieren. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 3, 101–107.
- Guiding Schools (2020). Webseite. Abgerufen am 30.03.2021 von <https://www.guidingschools.eu/>

- Käpplinger, B. & Maier-Gutheil, C. (2015). Ansätze und Ergebnisse zur Beratung(sforschung) in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Eine Systematisierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 2015, 38(2), 163–181.
- Kultusministerkonferenz und Bundesagentur für Arbeit (2017). Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 i. d. F. vom 01.06.2017). https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015516.pdf
- Lohmann, B. (2006). *Berufsberatung – steigender Bedarf und Gefährdung des Angebots. Rede zur Anhörung des Deutschen Verbands für Bildungs- und Berufsberatung e. V. „Wer garantiert professionelle Berufsberatung für die Zukunft in Deutschland?“* Eigendruck.
- nfb (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung) (o. J. (a)). Webseite. Abgerufen am 26.11.2020 von <https://www.forum-beratung.de>
- nfb (o. J. (b)). Das BeQu-Konzept. <https://www.forum-beratung.de/beratungsqualitaet/das-bequ-konzept/>
- Nestmann, F. (1997). Beratung als eigenständige Profession. In Zentrale Studentenberatung (ZSB) der Universität Bielefeld (Hrsg.), *Tagungsbericht „Arbeitsfeld ‚Studentenberatung‘ – zum professionellen Umgang mit individuellen Bedürfnissen“ zur Fachtagung der ZSB Bielefeld am 13.06.1997* (S. 10–21). Bielefeld: Eigendruck.
- Nestmann, F. (1998). Beratung als eigenständige Profession: Berufsberatung auf dem Weg in die Zukunft. *dvb-forum* 2/1998, Teil 1. Nachdruck als dvb-script. https://dvb-fachverband.de/wp-content/uploads/2020/07/Nestmann_98.pdf
- Nestmann, F.; Engel, F. & Sickendiek, U. (Hrsg.) (2007). *Handbuch der Beratung. Band 1 und 2*. Tübingen: dgvt.
- NICE (Netzwerk für Innovation in der Berufsberatung und Berufsorientierung in Europa) (o. J.). Webseite. Abgerufen am 26.11.2020 von <http://www.nice-network.eu/>
- Nuisll, E. & Przybylska, E. (2014). „Lebenslanges Lernen“ – Geschichte eines bildungspolitischen Konzepts. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/197495/lebenslanges-lernen?p=0>
- OECD (Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/Europäische Gemeinschaften) (2004). *Berufsberatung – Ein Handbuch für politisch Verantwortliche*. Luxemburg: OECD Publication.
- Rübner, M. & Sprengard, B. (2010). *Beratungskonzeption der Bundesagentur für Arbeit. Band 1 und 2*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Schober, K.; Jenschke, B. & Langner, J. (2014). *Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland – Strukturen und Angebote* (2. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Sultana, R. G. (2019). Authentische Berufsorientierung jenseits von „Career Management Skills“. *dvb-script* 1. https://dvb-fachverband.de/wp-content/uploads/2020/07/Sultana_%C3%9Cbersetzung_20190423_Druck.pdf
- Super, D. E. (1954). Career patterns as basis for vocational counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 1, 12–20.

Universität Heidelberg (2020). Webseite. Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft. Wissenschaftliche Leitung, Dozenten. Abgerufen am 26.11.2020 von <https://www.uni-heidelberg.de/wisswb/kommunikation/beratung/dozenten.html>

Autor

Rainer Thiel, Studium in Geschichte, Latein und Pädagogik für das höhere Lehramt (zweites Staatexamen), war bis 2020 bei der Bundesagentur für Arbeit als Berater für akademische Berufe und in der Beratungsqualifizierung tätig. Seit 2017 ist er Vorsitzender des dvb (Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung).
Kontakt: rainer.thiel@dvb-fachverband.de

Rational? Intuitiv? Heuristisch! Die Berufswahl als individueller Entscheidungs- und Problemlöseprozess

CAROLINE TITTEL

Abstract

Der vorliegende Beitrag betrachtet das individuelle Entscheidungsverhalten von jugendlichen Berufswählerinnen und Berufswählern anhand des Konzepts der schnellen und sparsamen Heuristiken von Gigerenzer (2007) und des 2-Systeme-Modells von Kahneman (2012). Hierzu werden theoretische und empirische Erkenntnisse dargestellt und Schlussfolgerungen für die berufliche Beratung junger Menschen im Prozess der Berufswahl gezogen.

The present article examines the individual decision-making behavior of young people choosing occupation by using the concept of fast and frugal heuristics from Gigerenzer (2007) and the 2-system model from Kahneman (2012). For this purpose, theoretical and empirical findings are presented and conclusions are drawn for vocational guidance for young people in the career choice process.

1 Ökologische Rationalität durch die Anwendung von Heuristiken

„Damals bei meiner Berufswahl kannte ich all meine Entscheidungskriterien und konnte ihr Gewicht für meinen Entschluss genau beziffern. Ich habe mich vollumfänglich informiert und wusste über alle Möglichkeiten sowie Chancen und Risiken Bescheid. So konnte ich eine völlig rationale, ja perfekte Entscheidung für mich persönlich treffen.“

Dies sind ausgedachte Sätze, die irritieren, denn sie kommen der Realität der Berufswahl nicht besonders nahe. So verhindern beispielsweise innere Unsicherheiten, Ambiguitäten sowie Informationsdefizit und -überfluss die Möglichkeit, berufliche Alternativen adäquat abwägen zu können. Wie berufliche Entscheidungsprozesse junger Menschen stattdessen ablaufen und welche Bedeutung diese für die Berufsberatung haben, erläutert der vorliegende Beitrag.

Das anfängliche Zitat beschreibt die normative Vorstellung der Rational-Choice-Modelle, nach welchen sich der rational handelnde Mensch unter Abwägung sämtlicher Informationen für die Alternative mit dem größten (subjektiven) Nutzen entscheidet (z. B. im SEU-Modell nach Edwards, 1962). Neuere Ansätze berücksichtigen

zwar bereits einschränkende Faktoren, wie Inkonsistenzen oder Probleme bei der Informationsgewinnung, bleiben jedoch normativ ausgerichtet (Kirsch, 1970).

Dagegen erscheint das Konzept der „Bounded Rationality“ von Herbert Simon (1957) realitätsnäher. In dieser deskriptiv ausgerichteten Entscheidungstheorie ist es bei komplexen Problemen nicht möglich, alle Informationen zu kennen. Zudem besitzt der Mensch nur begrenzte Fähigkeiten bei der Informationsverarbeitung zur Lösungsfindung derartiger Probleme. Stattdessen sucht ein Organismus aufgrund knapper Zeit- und Wissensressourcen nicht nach der besten, sondern nach einer – einem gewissen Anspruchsniveau entsprechenden – Lösung, was als Heuristik der „Satisfizierung“ bezeichnet wird.

Gigerenzer & Todd (1999) identifizierten in ihren Forschungen weitere Heuristiken, die der Mensch zur Entscheidungsfindung nutzt. Beispielsweise wird bei Anwendung der „Take-the-Best-Heuristik“ auf Grundlage nur eines Kriteriums, nämlich dessen mit dem größten Einfluss, entschieden. Diese „schnellen und einfachen Faustregeln“ führt Gigerenzer (2007) neurobiologisch auf ein über die Jahrtausende evolviertes Gehirn zurück. Dieser Entwicklung verdankt der Mensch Fähigkeiten wie Nachahmung, Vertrauen oder Empfindung von Gefühlen. Dabei hilft die Intuition des Menschen, Urteile zu fällen und Heuristiken anzuwenden (Gigerenzer, 2018) (Gigerenzer, 2018).

Für eine wissenschaftlich fundierte Beschreibung der Heuristiken identifizierten Gigerenzer & Todd (1999) drei Bausteine:

1. *Suchregeln* erklären die Suche nach Alternativen und Informationen.
2. *Stoppregeln* beschreiben den Punkt, an dem die Suche nach Alternativen und Informationen beendet werden muss, was mit den eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten des Menschen erklärt wird. Dabei ist die Beachtung von Kosten und Aufwand irrelevant.
3. *Entscheidungsregeln* stellen dar, wie die Entscheidung getroffen wird.

Die Auseinandersetzung mit Heuristiken führt schnell zu der Frage, wie erfolgreich diese in der tatsächlichen Anwendung sind. „A heuristic is ecologically rational to the degree that it is adapted to the structure of the environment“ (Gigerenzer & Todd, 1999, S. 13). Mit der Einführung des Prinzips der „Ökologischen Rationalität“ beruht der Erfolg der Heuristiken auf der Fähigkeit, Heuristiken an die Umweltbedingungen anzupassen und entsprechend anzuwenden. Dies bezeichnet Gigerenzer (2000) als „Adaptives Denken“. In diesem Zusammenhang kritisieren Gigerenzer und Brighton (2009) die nachfolgend aufgeführten Schlussfolgerungen der Verhaltensökonomie (Kahneman, 2008; Keeney & Raiffa, 1993; Tversky & Kahneman, 1981):

- “1. Heuristics are always second-best.
 2. We use heuristics only because of our cognitive limitations.
 3. More information, more computation, and more time would always be better.”
- (Gigerenzer & Brighton, 2009, S. 109)

Die Verhaltensökonomie beschreibt Fehler und kognitive Verzerrungen, die durch die Anwendung von Heuristiken zustande kommen, und zeigt auf, dass es in der Regel besser ist, möglichst viele Informationen und Berechnungen für das Treffen von Entscheidungen oder das Lösen von Problemen hinzuzuziehen. Entgegen dieser Annahmen konnten Gigerenzer und Brighton (2009) in Experimenten nachweisen, dass die Anwendung von einfachen und schnellen Heuristiken zu besseren Ergebnissen führen kann als der Versuch, mit möglichst vielen Informationen eine Entscheidung zu treffen. Dies bezeichnen Gigerenzer und Brighton (2009, S. 109) als den „Weniger-ist-mehr-Effekt“.

2 Intuitives und bewusstes Denken im 2-Systeme-Modell

Kahneman und Tversky (Kahneman, 2008, 2012; erstmals 1974) gehen bei Denkprozessen von einem 2-Systeme-Modell aus, wobei im System 1 intuitives und schnelles Denken stattfindet, während das System 2 bewusste und langsame Denkvorgänge umfasst. System 1 ist immer aktiv und läuft automatisch, unterbewusst, parallel und assoziativ. Es ist das dominante System zur Problemlösung. System 2 wird bei anstrengenden kognitiven Aktivitäten aktiviert, bedarf damit bewusster Aufmerksamkeit und ist nicht in der Lage, parallel zu anderen Denkprozessen zu laufen. Es kann im Gegensatz zu System 1 neue Informationen suchen, multiperspektivische Vergleiche ziehen oder mathematische Methoden nutzen.

System 1 macht laufend Vorschläge für Urteile, Entscheidungen und Intuitionen. Unterstützt System 2 diese, handelt es sich um willentlich gesteuerte Handlungen und Überzeugungen. System 2 erkennt mit einer Überwachungsfunktion auch Fehler von System 1 und ist in der Lage, mit bewussten Denkvorgängen eigene Lösungen zu erarbeiten. Jedoch bezeichnet Kahneman es als „faules System“ (2012, S. 61), da es den Einschätzungen von System 1 eher vertraut. So kann es passieren, dass das anfällige System 1 durch kognitive Verzerrungen („biases“) systematische Fehlentscheidungen trifft (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Ausgewählte Merkmale des Systems 1 (Quelle: Kahneman, 2012, S. 136)

Merkmale von System 1
Erzeugt Eindrücke, Gefühle und Neigungen; unterstützt durch System 2 werden diese zu Einstellungen und Intentionen
Arbeitet automatisch und schnell, weitgehend mühelos und ohne willentliche Steuerung
Führt sachkundige Reaktionen aus und erzeugt sachkundige Intuitionen, nach ausreichender Schulung
Erzeugt ein kohärentes Muster aktivierter Vorstellungen im assoziativen Gedächtnis
Verbindet ein Gefühl kognitiver Leichtigkeit mit Wahrheitsillusionen, angenehmen Gefühlen und verminderter Vigilanz
Unterscheidet das Überraschende vom Normalen

(Fortsetzung Tabelle 1)

Merkmale von System 1
Schließt auf Ursachen und Absichten und erfindet beide
Vernachlässigt Ambiguität und unterdrückt Zweifel
Hat die Tendenz, Informationen zu glauben und zu bestätigen
Überzeichnet die emotionale Konsistenz (Halo-Effekt)
Konzentriert sich auf verfügbare Informationen und blendet fehlende aus (WYSIATI)
Ersetzt manchmal eine schwierige Frage durch eine leichtere (Heuristik)
Reagiert stärker auf Verluste als auf Gewinne (Verlustaversion)
Fasst Entscheidungsprobleme eng und getrennt voneinander

Braun und Benz (2015) vermuten, dass sich System 1 die Problemlösestrategien von System 2 zunutze machen kann. System 1 kommuniziert mit System 2 beispielsweise durch „Geistesblitze“ und „somatische Marker“ (S. 94). Durch einen inneren Dialog oder das Beachten der eigenen Körpergefühle kann man diese Geistesblitze bewusst wahrnehmen. In ihrer quantitativ-empirischen Untersuchung von lebensechten Entscheidungsprozessen (N = 1279) zeigen sie auf, dass sich derartig „integrierte“ (ebd.) Entscheidungsprozesse positiv auf die Entscheidungsgüte auswirken. Zudem können sie nachweisen, dass die Integration beider Systeme positiv mit der Problembedeutung korreliert. Das heißt, je höher die individuelle Problembedeutung, desto eher werden beide Systeme zur Problemlösung aktiviert und integriert.

3 Berufswahl als individueller, heuristischer Entscheidungsprozess

Es zeigt sich, dass der Mensch weder völlig rational noch absolut willkürlich Entscheidungen trifft. Stattdessen werden Entscheidungen heuristisch mehr oder weniger bewusst getroffen. Dass dies auch für „größere“ Entscheidungsprozesse, wie berufliche Entscheidungen, gilt, konnte empirisch bereits nachgewiesen werden (Braun & Benz, 2015; Klevenow & Weber, 2016; Maschetzke, 2009; Richter, 2016; Schulz, 2017; Trisoglio, 2008; Wegmann, 2005; Wresch, 2008).

Für den Entscheidungsprozess der Berufswahl erwiesen sich bislang die in Tabelle 2 dargestellten Heuristiken als relevant.

Tabelle 2: Such-, Stopp- und Entscheidungsregeln der verschiedenen Heuristiken (Quelle: Tittel, 2019, S. 55 f.; in Anlehnung an Wegmann, 2005, S. 26 f.)

Heuristik	Such-Regel	Stopp-Regel	Entscheidungs-Regel
Satisfizierung	Suche erfolgt zufällig	Suche wird beendet, sobald eine gefundene Alternative dem vorher festgelegten Anspruchsniveau entspricht	Entscheidung für die Alternative, die als Erstes dem Anspruchsniveau entspricht
Inkrementalismus	Suche nach Alternativen, die von der Ist-Situation nur wenig abweichen	Suche wird mit dem Finden einer Alternative, die eine (wenn auch nur geringe) Verbesserung der Ist-Situation mitbringt, beendet	Entscheidung für die Alternative, die die Ist-Situation zumindest ein wenig verbessert
Rekognitions-/ Fluency-Heuristik	Suche nach Erkennungsmerkmalen	Suche wird beendet, wenn eine Alternative wiedererkannt wird	Entscheidung zugunsten der wiedererkannten Alternative. Bei Wiedererkennung beider Alternativen wird die zuerst wiedererkannte gewählt (Fluency-Heuristik)
Take-the-first-Heuristik	Such-Regel nach dem Zufallsprinzip	Suche wird eingestellt, sobald sich dem Entscheider eine Alternative bietet	Entscheidung zugunsten der zuerst identifizierten Alternative
Take-the-Best-Heuristik	Suche orientiert sich an Einflusskriterien, sortiert nach ihrer Validität	Suche wird beendet, sobald ein Kriterium identifiziert ist, in dem sich die Alternativen unterscheiden	Entscheidung für die Alternative, die den höheren Wert beim identifizierten Kriterium aufweist
Soziale Imitation	Suche nach Bezugspersonen, an welchen man sich orientieren kann	Die Suche wird beendet, sobald die relevante Bezugsperson identifiziert ist	Die Entscheidung wird von Bezugspersonen imitiert Imitation der Mehrheit Imitation des/der Erfolgreichen

Bei einer qualitativen Studie (Klevenow & Weber, 2016) mit 13 Personen, die ihre Ausbildung abgebrochen hatten, gaben die Interviewten einerseits an, sich bei der Berufswahl gut informiert gefühlt zu haben, und beschrieben andererseits, dass sie nur wenig über ihren gewählten Beruf gewusst hätten. Dabei hatten sich circa die Hälfte der Befragten für einen „prototypischen“, also bekannten Ausbildungsberuf entschieden (Rekognitions- bzw. Fluency-Heuristik). Zudem tendierten einige Berufswähler*innen dazu, sich für die Ausbildung zu entscheiden, für die sie zuerst eine Zusage erhalten hatten (Take-the-first-Heuristik). Grundsätzlich konnten Klevenow & Weber (2016) bei allen Befragten Hinweise auf One-Reason-Decision-Making (z. B. Take-the-first- oder Take-the-best-Heuristik) finden, entweder, weil nur ein Kriterium als relevant genannt worden war oder unter allen Kriterien eines am Ende entscheidend war. Sie sehen die Take-the-Best-Heuristik als Rahmung des Entscheidungsprozesses, in die andere Heuristiken, wie die Rekognition, integriert werden. Die Rolle der Eltern im Berufswahlprozess ist ein empirisch breit betrachtetes Feld. So konnte Maschetzke

(2009) in ihrer Arbeit, in der sie die Studienwahl von Abiturienten und Abiturientinnen betrachtete, nachweisen, dass diese oftmals den gleichen Entscheidungsmaßstab wie die Eltern zugrunde legen, auch wenn die Eltern den Entscheidungsprozess des Kindes nicht bewusst beeinflussen wollten. Auch andere Bezugspersonen beeinflussen den Entscheidungsprozess. Beispielsweise gleichen Mitschüler*innen fehlendes Wissen der Eltern aus (Richter, 2016).

Im Rahmen der Masterthesis der Autorin (Tittel, 2019) wurde das Erhebungsinstrument zum beruflichen Entscheidungsverhalten von Ertelt (2015) weiterentwickelt und eine Pretestung mit jungen Menschen in einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (N=36) durchgeführt. Die Ergebnisse geben trotz der geringen Stichprobe und einiger notwendiger Verbesserungen am Fragebogen relevante, teils auch signifikante Hinweise zur Beschreibung des heuristischen Prozesses der Berufswahl. So zeigt sich, dass sowohl bewusste als auch intuitiv-heuristische Problemlösungsstrategien von den Befragten angewandt wurden. Je höher das individuelle Involvement, also die Problembedeutung für den Befragten, desto eher wurden bewusste, komplexe Problemlösungsstrategien genutzt. Von den einzelnen Befragten wurde nicht eine bestimmte Heuristik, sondern eine Mischung aus mehreren Heuristiken angewandt. Dabei ließ eine Faktorenanalyse gewisse Muster erkennen, beispielsweise neigen die Befragten mit inkrementellen Suchstrategien dazu, günstige Gelegenheiten zu erkennen (Fluency-Heuristik) und für sich zu nutzen. Die Rekognitionheuristik trat häufig in Kombination mit sozialer Imitation und bewussten, schrittweisen Suchstrategien auf (Inkrementalismus). Dies spricht dafür, dass in diesem Entscheidungsprozess Erfahrungen, wie der Rat der Eltern und Rekognition, also bekannte Berufe, als bewusste Strategie gewählt werden.

Kahneman (2012) geht davon aus, dass Heuristiken dann erfolgreich angewendet werden, wenn die Person auf Erfahrungswissen zurückgreifen kann. Da die Berufswahl als eine der ersten beruflichen Entscheidungen im Leben anzusehen ist, kann auf eigenes Erfahrungswissen nicht oder kaum zurückgegriffen werden. Es ist also davon auszugehen, dass die Berufswahl fehleranfällig ist. So fanden auch Klevenow und Weber (2016), dass die Anwendung von Heuristiken bei der Wahl für einen Bildungs- oder Ausbildungsweg innere Konflikte und Widersprüche verdeckt hat. Redekopp (2016) formuliert in seinem Artikel weitere Thesen, wie kognitive Verzerrungen die Berufswahl beeinflussen können.

4 Berücksichtigung der Heuristiken in der Berufsberatung

Die erläuterten deskriptiven Entscheidungstheorien sind relevant für die Gestaltung von Beratungsprozessen, beginnend mit der Frage, wann wie viele und welche Informationen dem/der Ratsuchenden im Beratungsgespräch gegeben werden.

So nimmt bereits die Art und Weise, wie Informationen bereitgestellt werden, signifikant Einfluss auf die Bewertung der Information. Dieses Phänomen wird als „Framing“ bezeichnet (Tversky & Kahneman, 1981). McNally (2016) stellt in einer Lite-

raturanalyse zur Informationsvermittlung bei beruflichen Entscheidungen fest, dass Informationen für Ratsuchende dann nützlich sind, wenn sie zum richtigen Zeitpunkt platziert und an den Bedürfnissen des Adressaten ausgerichtet sind. „Information interventions can influence educational investment decisions if the information provided is pertinent to the target group and provided at the right time“ (ebd., S.1). Wenn Informationen ungefiltert an Entscheidungsträger gegeben wurden, konnten keine Effekte nachgewiesen werden.

Der Bestätigungsfehler beschreibt, dass der Mensch dazu neigt, Informationen so auszuwählen, dass sie die eigenen Erwartungen, Meinungen oder Entscheidungen bestätigen (Kahneman, 2008). Klevenow und Weber (2016) stellten empirisch fest, dass Ratsuchende die Beratung nicht nur mangels Informationen und zur Hilfe beim Entscheiden aufsuchen, sondern ihre Wahl bestätigt wissen wollen.

Das Konzept der schnellen und einfachen Heuristiken ist nach Hafenbrädl et al. (2016) nicht nur für die Beschreibung von Entscheidungsprozessen hilfreich. Es kann auch für die Verbesserung von Entscheidungen genutzt werden. Es geht darum, „präskriptive Hilfsmittel für den intuitiven und effektiven Gebrauch zu erlernen“ (ebd., S.217). Für die Berufsberatung bedeutet dies aus meiner Sicht, dass Beratende das individuelle Entscheidungs- und Problemverhalten des/der Ratsuchenden mit den entsprechenden Heuristiken und kognitiven Verzerrungen berücksichtigen sollten. Hierfür sollten sie dieses Entscheidungsverhalten im Beratungsgespräch erarbeiten und im nächsten Schritt gemeinsam reflektieren, ob dieses im Sinne der ökologischen Rationalität gut genug fundiert und situationsangemessen ist. Dies liefert schließlich Antworten darauf, welche Informationen der/die Ratsuchende benötigt, um zu einer Entscheidung zu gelangen (Tittel, 2019). Die Berücksichtigung des Involvements ist hilfreich, denn es ist wahrscheinlicher, dass bei einem gering ausgeprägten Involvement eher „Fehler“ als bei einem hoch ausgeprägten entstehen.

Ertelt & Schulz (2019) haben den deskriptiv orientierten Beratungsansatz Informationsstrukturelle Methodik (ISM) entwickelt. Er orientiert sich am individuellen Entscheidungs- und Problemverhalten des/der Ratsuchenden durch Berücksichtigung der Heuristiken, der damit verbundenen begrenzten Verarbeitungskapazität sowie den Emotionen und Kognitionen. Dabei werden bedingende Faktoren, wie kognitive Verzerrungen und das individuelle Involvement, mit einbezogen. Die entscheidungstheoretischen Modelle sollen Beratende in der Beratungssituation bei der Diagnostik und Hypothesengenerierung unterstützen. Ertelt & Schulz (2019) verstehen den Beratungsprozess als „Simulation gedachter kognitiv-affektiver Informationsverarbeitungsvorgänge beim Klienten, im Rahmen eines auf das Beratungsziel ausgerichteten Lernprozesses“ (S.201). Klientenbezogene und problemlösungsrelevante Daten sollen gesammelt, aufbereitet, ausgewählt und weitergegeben werden. Indem der/die Ratsuchende dort abgeholt wird, wo er im Entscheidungsprozess aktuell steht, können Verbesserungen am bisherigen Entscheidungsprozess erreicht und ein information overload verhindert werden.

5 Ausblick und Forschungsbedarfe

Um den Zugang zur deskriptiven Entscheidungstheorie für die Beratungspraxis auf wissenschaftlich fundiertem Niveau zu fördern, sind weitere Forschungsarbeiten notwendig.

Zum einen bedarf es weiterer Studien zu den Heuristiken und kognitiven Verzerrungen bei beruflichen Entscheidungen und ihrem Zusammenhang zu Kognitionen und Emotionen. Das von der Autorin weiterentwickelte Erhebungsinstrument zur Erfassung von Heuristiken in der Berufswahl sollte weiter verbessert und validiert werden. Wenig erforscht ist zudem der Zusammenhang der Heuristiken in der Berufswahl mit Persönlichkeitsmerkmalen, wie der Selbstwirksamkeitserwartung (für Sportentscheidungen siehe z. B. Hepler & Feltz, 2012; Musculus et al., 2018).

Zum anderen ist es erforderlich, die komplexen Konzepte der Entscheidungstheorien für Berater*innen „salonfähig“ zu machen. So kann es hilfreich sein, die Theorien hin zu einem Kompetenzansatz zu führen und mit konkreten Instrumenten, wie einem Reflexionsmodell, oder einem Lehr-Lernkonzept den Kompetenzaufbau zu ermöglichen. Hierfür liefert die ISM von Ertelt & Schulz (2019) bereits wichtige Ansatzpunkte.

Literatur

- Braun, F. & Benz, P. (2015). *Genese natürlicher Entscheidungsprozesse und Determinanten kluger Entscheidungen: Theoretische und empirische Reflexionen im Spannungsfeld zwischen analytisch-bewusstem und intuitivem Entscheiden*. Wiesbaden: SpringerGabler.
- Edwards, W. (1962). Subjective probabilities inferred from decisions. *Psychological Review*, 69(2), 109–135. Doi.org/10.1037/h0038674
- Ertelt, B.-J. (2015). *Fragebogen zum Entscheidungsverhalten von Schülern im Sekundarbereich II*. Adaptiert und ergänzt für die Befragung von jungen Arbeitslosen durch Jenny Schulz (2017): Fragebogen zum beruflichen Entscheidungsverhalten.
- Ertelt, B.-J. & Schulz, W. E. (2019). *Handbuch Beratungskompetenz*. Wiesbaden: SpringerGabler. Doi.org/10.1007/978-3-658-24157-5
- Gigerenzer, G. (2000). *Adaptive thinking: Rationality in the real world. Evolution and cognition*. Doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195153729.001.0001
- Gigerenzer, G. (2007). *Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition* (10. Aufl.). München: C. Bertelsmann Verlag.
- Gigerenzer, G. (2018). Risikokompetenz und die Gestaltung der eigenen Zukunft. In T. C. J. Druyen (Hrsg.), *Die ultimative Herausforderung – über die Veränderungsfähigkeit der Deutschen* (S. 289–304). Wiesbaden: Springer VS. Doi.org/10.1007/978-3-658-19762-9_9
- Gigerenzer, G. & Brighton, H. (2009). Homo heuristicus: Why biased minds make better inferences. *Topics in cognitive science*, 1(1), 107–143. Doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01006.x

- Gigerenzer, G. & Todd, P. M. (1999). Fast and Frugal Heuristics: The Adaptive Toolbox. In G. Gigerenzer & P. M. Todd (Hrsg.), *Evolution and cognition. Simple heuristics that make us smart* (S. 334). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Hafenbrädl, S.; Waeger, D.; Marewski, J. N. & Gigerenzer, G. (2016). Applied Decision Making With Fast-and-Frugal Heuristics. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5(2), 215–231. Doi.org/10.1016/j.jarmac.2016.04.011
- Hepler, T. J. & Feltz, D. L. (2012). Take the first heuristic, self-efficacy, and decision-making in sport. *Journal of experimental psychology. Applied*, 18(2), 154–161. Doi.org/10.1037/a0027807
- Kahneman, D. (Hrsg.) (2008). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases* (24. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken* (24. Aufl.). München: Siedler.
- Keeney, R. L. & Raiffa, H. (1993). *Decisions with multiple objectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirsch, W. (1970). *Verhaltenswissenschaftliche Ansätze der Entscheidungstheorie. Entscheidungsprozesse: Bd. 1*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- Klevenow, G.-H. & Weber, L. (2016). Ausbildungs- und Studiengangswechsel – Eine explorative Studie zur Veränderung von Entscheidungsstrategien und -kriterien. In A. Bienfait & A. Frey (Hrsg.), *Ausbildungs- und Studienabbrüche. Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention* (S. 475–498). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Maschetzke, C. (2009). Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In M. Oechsle; H. Knauf; C. Maschetzke & E. Rosowski (Hrsg.), *Geschlecht und Gesellschaft: Bd. 34. Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (1. Aufl.) (S. 181–228). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Doi.org/10.1007/978-3-531-91750-4_6
- McNally, S. (2016). *How important is career information and advice?* <https://wol.iza.org/articles/how-important-is-career-information-and-advice/long>
- Musculus, L.; Raab, M.; Belling, P. & Lobinger, B. (2018). Linking self-efficacy and decision-making processes in developing soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 72–80. Doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.008
- Redekopp, D. E. (2016). Irrational career decision-making: Connecting behavioural economics and career development. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(4), 441–450. Doi.org/10.1080/03069885.2016.1264569
- Richter, M. (2016). *Berufsorientierung von HauptschülerInnen: Zur Bedeutung von Eltern, Peers und ethnischer Herkunft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Doi.org/10.1007/978-3-658-12826-5
- Schulz, J. (2017). *Berufsinteressen, überfachliche Kompetenzen, Coping-Strategien und berufliches Entscheidungsverhalten bei jungen Arbeitslosen: Eine empirische Studie zur arbeitsmarktilichen Integration* [Bachelorarbeit]. Mannheim: HdBA.
- Simon, H. A. (1957). *Models of man. Mathematical essays on rational human behavior in a social setting*. Hoboken, New Jersey: Wiley.

- Tittel, C. (2019). *Erhebungsinstrument zum beruflichen Entscheidungsverhalten: Ein Beitrag für die wissenschaftsorientierte Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung* (1. Aufl.). Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Trisoglio, J. (2008). *Sind die aktuellen Erkenntnisse der Entscheidungsforschung auf den beruflichen Kontext übertragbar?* [Diplomarbeit]. Mannheim: Universität Mannheim.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185(4157), 1124. Doi.org/10.1126/science.185.4157.1124
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211(4481), 453–458. Doi.org/10.1126/science.7455683
- Wegmann, O. (2005). *Individuelle Entscheidungsstrategien in der beruflichen Laufbahn im Vergleich zu Modellvorstellungen der beruflichen Laufbahnberatung* [Diplomarbeit]. Mannheim: Universität Mannheim.
- Wresch, A. (2008). *Eine empirische Analyse berufsbezogener Entscheidungen mit Implikationen für Beratungsmethodik und Berufsausbildung* [Diplomarbeit]. Mannheim: Universität Mannheim.

Autorin

Caroline Tittel, M. A., Doktorandin an der TU Darmstadt, ist als berufs- und organisationsbezogene Beraterin im Inhouse-Consulting der Bundesagentur für Arbeit tätig. Sie beschäftigt sich im wissenschaftlichen Umfeld mit deskriptiven Modellen der Entscheidungsfindung und daraus resultierenden Implikationen für die berufliche Beratung. Kontakt: Caroline.Tittel@arbeitsagentur.de

Implementation of professional retraining programmes for the elderly in Russia

INNA KOLODEZNIKOVA

Abstract

Da Russlands Bevölkerung altert, wird es immer wichtiger, ältere Menschen aktiver in den Arbeitsmarkt einzubeziehen, um ihr Potenzial in der Wirtschaft zu nutzen. Der Artikel beschreibt die Programme, die derzeit in Russland zur beruflichen Umschulung älterer Arbeitnehmer auf staatlicher und regionaler Ebene durchgeführt werden, wobei die bekanntesten Ausbildungsbereiche berücksichtigt werden.

As Russia's population ages, it is becoming increasingly important to involve elderly people in the labour market in order to use their potential in the economy. This article describes the programmes that are currently being implemented in Russia for professional retraining of older workers at state and regional levels. The most popular training programmes are being discussed.

Introduction

In recent decades, one of the key trends that determine the state of the labour market in many countries – including Russia – is the ageing of the population. According to the Federal State Statistics Service of the Russian Federation (Rosstat), the proportion of people over the age of 50 is constantly increasing. In addition, in the context of digitalization, the Russian economy is increasingly in need of qualified personnel, especially engineering and working professions. This situation is also typical for EU countries. As stated in the EU-2020 Strategy paper, demographic changes in most EU countries are accompanied by “a shortage of skilled labour, skilled workers in certain sectors of the labour market.” (The EU strategy, 2010) This means that older workers will become in greater demand in the labour market in the coming years. The share of 50+ employees in European and Russian companies will increase and therefore, a set of measures is needed for their professional retraining. In addition, these trends as well as the variability of professional demand in the labour market in general, make it relevant to search for ways to more actively involve older people in active work. One of the ways to solve the problem is the widespread introduction of professional retraining and additional professional education programmes for older workers. In Russia, the implementation of such programmes is of particular importance due to the recent increase in the retirement age limits (in the Russian Federation the retirement age

increased on January 1, 2019: previous to this it was 60 years for men and 55 for women, now it is 65 and 60 years respectively) (Federal Law No. 350, 2018).

In connection with the above, it is interesting to consider the professional retraining programmes implemented in Russia for older workers at the state and regional levels.

1 State policy of the Russian Federation in relation to elderly citizens.

The main document in Russia that regulates state policy in relation to older citizens is the “Strategy for action in the interests of older citizens until 2025” (Russian Government, 2016). The document highlights the main areas of state support for elderly citizens. The goal of the strategy is to create a system of legal, organizational and economic measures aimed at ensuring a decent standard of living, creating opportunities for work, ensuring the availability of social services, medical and special geriatric care, and providing medicine for the elderly.

The main objectives of the strategy for older workers in the labour market are:

- Rational use of existing labour resources – older workers;
- Efficient use of older people’s labour;
- Creating opportunities for older employees to choose whether to continue working or retire;
- Creating conditions and mechanisms for the retention or re-integration of older workers in the professional sphere.

In order to achieve the goals set out in the Strategy, special programmes have been developed for older persons within the framework of national projects.

2 Programme of professional training and additional professional education for the elderly as a part of the Federal project “Older generation”

Since 2019, Russia has been implementing a number of national projects that affect interests of older citizens. Among them, the most significant is the national project “Demography”. The Federal project “Older generation” has been implemented since 2019, which involves the development and implementation of programmes for system support and improving the quality of life of older citizens. One of the goals of the project is to develop “advanced models of training in the professions of the future as well as to create conditions for the introduction of a continuous process of education and professional development for citizens of all ages.” (Federal project, 2019). To achieve this goal the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federa-

tion has developed a programme of vocational training and additional professional education for the elderly (hereinafter referred to as the Programme) (Russian Government, 2018, No. Russian 3025-R). Initially, it was assumed that under this Programme running from 2019 to 2024, citizens of pre-retirement age (the age determined 5 years before the onset of the insurance pension, i. e. 51–55 years for women and 56–60 years for men) will be able to complete vocational training or receive additional professional education free of charge. In 2020 however, this age restriction was removed and now all Russians aged 50 + can participate in the Programme, regardless of whether the person has a job or is unemployed (Russian Government, 2018, No. 742-R).

If the employee is retrained, the payment is made at the expense of the employer, followed by compensation for the funds spent on training. The maximum training period is 3 months. For unemployed citizens, the programme is paid for from the budget, and in training, they receive a scholarship whose amount is not lower than the subsistence minimum. The programme is funded out of the State budget: 35 billion rubles will be allocated for it until 2044. In fact, citizens of 50 + have a unique opportunity to get additional free education or learn a new specialty, which is extremely important in the conditions of rapid changes taking place in the Russian labour market. According to the forecasts of the Ministry of Labour, the most popular areas of retraining will be accounting, sales and consulting. Analysts of the labour market also note that the prospects of getting a job after retraining will increase for those who have mastered the popular working professions. At the same time and regardless of the direction of the retraining, the main focus of the Programme is on mastering technical skills. A special role here is to master the skills of working on a computer, on the internet using modern software.

3 Role of employment services in the implementation of vocational training Programmes for older workers in the regions

Within the framework of the “Older generation” project, special programmes are being implemented in Employment Centers in most regions of Russia, for a more active involvement of older people in work. Each region has the right to independently choose educational institutions that will implement retraining programmes as well as the directions of educational programmes, based on the regional situation on the labour market. Various training formats are also implemented: full-time as well as distance learning. This made it possible to avoid interrupting training in the context of the coronavirus pandemic in 2020.

Regional and local Employment Services play an important role in the implementation of retraining and retraining Programmes. They register individuals who want to undergo retraining as well as elaborate on their own training programmes. Also, Employment Services conduct career guidance tests that help identify the preferences of older people in relation to future work, determine the current qualifications of an em-

ployee and correlate their wishes for a retraining programme with the programmes available in the region. Training is usually conducted based on educational organizations. For their selection, there is a certain competitive procedure, during which a specially created expert council decides on the admission of the organization to participate in the Programme. You can also undergo training at your employer's if they have a special license to organize such activities.

Of particular interest are the programmes implemented by Employment Services in the capital of Russia – Moscow, since employment services in the regions have largely been guided by the Moscow experience and use it in their activities.

Employment Centers in Moscow are currently conducting two professional retraining programmes for the elderly:

Programme for training citizens aged 50 and older in the Employment Center “My job” (2019–2024)

The programme is aimed at improving the skills of older people and their demand in the labour market and includes vocational training and additional education for citizens aged 50+. More than 70 organizations of secondary, professional and higher education in Moscow serve as a base for retraining. Among the higher education organizations that implement retraining programs, we can, for example, mention such respected educational institutions such as the Russian University of Economics, the Financial University under the Government of the Russian Federation and the Skolkovo School of Management.

As part of the re-qualification, older people who have lost their jobs are also offered to master the most popular working professions. These include such professions as cook, baker, pastry chef, preschool teacher, cashier, specialist in patient care, and car mechanic.



Figure 1: Students and professors of HdBA and MSU visited the Center “My job”, October 2019, Russia, Moscow (Source: author’s own)

Programme “5.0” in the Employment Center “My career” (2019–2020)

The programme targets people over 50 years of age and aims to help them determine their professional interests, to acquire new knowledge and skills for future employment. To this end, the Center implements the “accompanying employment” programme which provides assistance to elderly employees at all stages – from assistance in preparing a resume to assistance in participating in a competitive selection for an open job. The programme also involves cooperation with employers for the subsequent employment of older people. The 5.0 programme includes a number of main points:

- Assistance in preparing a resume, uploading it on to various databases, training in various techniques of job search;
- Conducting specialized job fairs for people over 50 years of age, where employers and older applicants meet;
- Creating a special service for employers who are looking for employees over 50 years of age;
- Conducting training and masterclasses for older people on adaptation to working in new labour collectives when changing jobs (e. g. the training “Congratulations, your boss is younger than you” which is aimed at eliminating the difficulties of interaction between older workers and their younger colleagues in higher positions).



Figure 2: HdBA students and professors get acquainted with the work of the Center “My career”, October 2019, Russia, Moscow (Source: author’s own)

Moscow has become a pilot region for such programmes. Starting in January 2020, similar programmes are being actively developed in other regions of Russia. Previously, separate programmes for 50+ people were implemented in these regions.

Among them e. g. retraining programmes in the Employment Center of the Ryazan region (citizens of pre-retirement age are being retrained in 23 educational programmes), the programme “Improving computer literacy” implemented in the Tver region (more than 50,000 people were trained), Information Society Volunteers programme in the Kirov region (more than 122,000 people have been trained in the basics of working on a computer).

Silver University

In addition to the programmes implemented in the Employment Centers, projects are also realised in educational organizations for retraining elderly people. Thus, as part of the city programme “Active Longevity” the University for the elderly – “Silver University” whose students can be men and women of retirement age, opened in 2017 in Moscow. Now more than two and a half million older people live in Moscow, which is about 25 % of the city’s adult population. The Head of the Department of Labour and Social Protection of Moscow, V. Petrosyan, stressed at the opening of the University that “the project aims to extend the professional and creative longevity of elderly people.” (Silver University, 2017).

Currently, there are five faculties at the University: Faculty of Humanities, Faculty of Psychology, Faculty of Mass Communications and Informatics, Faculty of Culture and Creativity, and Faculty of Health and Safety. Special training programmes have been developed for all areas of training, taking into account the peculiarities and interests of the students. For this purpose, the Employment Centers and Social Protection Centers conducted surveys of elderly people to identify the most popular training areas. Training programmes were developed in cooperation with specialists from Moscow City Pedagogical University. The duration of general education programmes is from 24 to 36 hours. Classes are held three or four times a week. Separate programmes have been developed for mastering working professions. Older people can learn e. g. to become a greengrocer, a nanny, a puppet maker, and acquire the basics from volunteer work. Up to 160 hours are allocated for training in these working professions. In addition to theoretical and practical classes held at the University, older students attend training and master classes by specialists, with classes also held in partner companies. The best graduates of the University become “silver tutors” and are included in the process of training new students as teachers. At present, 55 mentors from those who have been trained at the University programs are already teachers.

The opening of the Silver University and implementation of similar educational programmes is in fact the first step in implementing the concept of lifelong learning in Russia, hence, making this a project of great significance.

“Skills of the wise”: programme in cooperation with the international project WorldSkills

Since January 1, 2020, the “Skills of the wise” Programme for people aged 50 + is also being implemented in Russia in cooperation with the WorldSkills international project on the basis of the “WorldSkills Russia Academy”. The programme is organ-

ized by the Agency for the development of professional communities and workforce “Young professionals (WorldSkills Russia)” and is also aimed at professional retraining and retraining of older people. Within the framework of the Programme, more than 500 educational centres are already operating in 70 regions of Russia where professional training is provided by teachers who have been trained at the WorldSkills Academy. Training is conducted in 120 areas in 7 professional domains: information and communication technologies, construction, engineering technologies, services, transport and logistics, creativity and design, education. The programme also aims to promote employment for people aged 50 + by developing those skills and knowledge that are in demand in the modern labour market in order to ensure the competitiveness and professional mobility of older persons.

To conclude, we note that due to the global trend of population ageing, the Russian economy will in the near future not be able to do without actively involving older workers in various sectors of the economy. At the same time, age-related employees themselves need state support and retraining and professional retraining programmes. In Russia, the process of professional retraining of 50 + people is just beginning. At the same time, for example, Germany has accumulated a lot of experience in implementing such programmes. Studying the German experience of professional counselling for older people and the programmes implemented for them in the Employment Centers as well as the subsequent introduction of the most valuable ideas into practice of Russian Employment Services, can be an important step for a more active involvement of 50 + people in working life in Russia. If such programmes are successfully implemented, older workers will become more popular in the labour market and employers will be able to increase the competitiveness of their companies by attracting older workers and making more active use of their potential.

References

- Center “My job” (2019). Programme for training citizens aged 50+. <https://czn.mos.ru/content>
- Center “My career” (2019). Programme 5.0 in the employment Center “My career”. <https://mycareer.moscow>
- Decree of the Government of the Russian Federation No. 3025-R (2018). On approval of a special programme of vocational training and additional professional education for citizens of pre-retirement age for the period up to 2024. December 30, 2018. <https://rulings.ru/government/Rasporyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-30.12.2018-N-3025-r/>
- Decree of the Government of the Russian Federation No. 742-R (2020). On approval of a special programme of vocational training and additional professional education for persons aged 50 and older, as well as persons of pre-retirement age for the period up to 2024. March 26, 2020. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73716624/>
- European Commission (2010). The EU strategy – 2020. <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf>

- Federal project “Older generation” (2017). https://static0.rosminzdrav.ru/system/attachments/attaches/000/049/418/original/Passport_of_the_Federal_project_starche_generation.pdf?1581316472
- Federal Law No. 350 (2018). On amendments to certain legislative acts on the appointment and payment of pensions dated. 03.10.2018. <http://pensiya.molodaja-semja.ru/wp-content/uploads/2018/10/zakon-o-povyshenii-pensionnogo-vozrasta-ot-03-10-2018-350-fz.pdf>
- Russian Government (2016). Strategy for action in the interests of older citizens until 2025. <https://static3.rosminzdrav.ru/system/attachments/attaches/000/035/052/original/1499349972>
- Silver University (2017). Silver University – University for Senior Citizens. <https://www.mos.ru/news/item/30515073/>
- WorldSkills Russia Academy (2020). The programme “Skills of the wise” for people aged 50 + on the basis Of “WorldSkills Russia Academy” program. <https://50plus.worldskills.ru/>

Author

Inna Kolodeznikova, PhD in Economics, Associate Professor. Economic Sociology and Management Subdepartment Department of Sociology Lomonosov Moscow State University. Her research interests include economic sociology, behavioural economics, human capital, and institutional specifics of labour markets.
Contact: inna0105@yandex.ru

Die Wahl eines Karrierepfads auf der Grundlage beruflicher Interessen und Entscheidungsheuristiken als Faktoren der beruflichen Selbstwirksamkeit¹

CZESŁAW NOWOROL

Abstract

Der Beitrag präsentiert die Forschung der Beziehung zwischen beruflichen Interessen und Entscheidungsheuristiken als Faktoren der beruflichen Selbstwirksamkeit. Dieser neue theoretische Ansatz wird durch die Ergebnisse der deutsch-polnischen empirischen Forschung gestützt, um Berufsberatern und -beraterinnen zu zeigen, wie sie jungen Menschen helfen können, den richtigen Karrierepfad zu finden.

The article presents the study of the relationship between professional interests and decision heuristics as factors of professional self-efficacy. This new theoretical approach is supported by the results of German-Polish empirical research to show career counselors how to help young people find the right career path.

Das Objekt der Wahl ist immer ein Weg,
den der Mensch gehen sollte.
Glück ist kein Weg,
sondern das Ziel jedes menschlichen Weges.
(Wojtyła, 1979, eigene Übersetzung des Autors)

1 Einleitung

Die Wahl eines Karrierepfads zu menschenwürdiger Arbeit ist ein Traum für junge Menschen im Prozess der Transition von der Ausbildung in die Arbeitswelt und eine Herausforderung für jeden Menschen, der seinen Platz im Leben und in der Gesellschaft sucht. Jeder von ihnen kann einen/eine Karriere- bzw. Berufsberater*in fragen,

¹ Im Sinne des einleitenden Zitats von Karol Wojtyła widme ich dieses Werk meinem Freund Professor Bernd-Joachim Ertelt anlässlich seines 80-jährigen Jubiläums, mit dem ich die Ehre und das Vergnügen hatte, ihn seit vielen Jahren zu kennen und mit ihm zu arbeiten. Ich erwähne nur die letzten beiden Publikationen (Ertelt, Frey, & Noworol, 2017 und Ertelt, Noworol, & Seidel, 2018), die sehr gute Beispiele für die wissenschaftliche Zusammenarbeit sind. Um den bedeutenden, in vielen Ländern Europas, Asiens und Amerikas bekannten Professor zu ehren, habe ich beschlossen, eine unserer gemeinsamen Errungenschaften vorzustellen, nämlich die Anwendung eines Tests der beruflichen Interessen der MZZ, entwickelt auf der Grundlage der Theorie von John L. Holland, deren Autor ich bin und deren kulturelle Adaptation an die deutsche Sprache von Professor Ertelt vorgenommen wurde.

wie dies erreicht werden könnte, und vielleicht auch, ob die berufliche Selbstwirksamkeit überhaupt möglich ist. Um diese Fragen zu beantworten, ist es notwendig zu verstehen, was ein Karrierepfad ist, was die berufliche Selbstwirksamkeit ist und welche Eigenschaften eine Person haben kann, um diesen Traum zu realisieren. Der/die Karriereberater*in wiederum wird überlegen, wie er/sie vorgehen kann, um die richtige Diagnose zu stellen und dem Klienten bzw. der Klientin zu helfen, eine Entscheidung zu treffen. Unter den vielen möglichen Versuchen, dieses Problem zu lösen, scheint es sehr rational zu sein, die Diagnose der Beratung auf die beruflichen Interessen einer Person zu stützen.

2 Ein primäres Konzept von Karrierepfaden

Als ein Ergebnis der Zeitarbeitslandschaft, in der Karriereentwicklung und Erfolg durch verschiedene Kontexte der Bildungs- und Regierungspolitik beeinflusst werden, sind die Karrierepfade auf dem Arbeitsmarkt und in den Organisationen dynamischer und vielfältiger geworden. Die Einzelpersonen werden mit zunehmender Unsicherheit über die Zukunft ihrer Jobs und Karrieren konfrontiert, aber auch mit dem Potenzial von mehrfachen Karrieretransitionen, z. B. von der Ausbildung zur Arbeit, von der Arbeit zur Ausbildung, von Job zu Job, von Arbeitslosigkeit zur Beschäftigung, von Organisation zu Organisation, von der Arbeit zur Arbeit, von der Arbeit zum Ruhestand und vom Ruhestand wieder zur Arbeit.

Über alle Transitionen hinweg verbinden sich die Karrierepfade der Menschen mit unterschiedlichem Alter und sozialem Status. Die Karrierepfade haben jedoch ihre Wurzeln in der Ausbildung und sind stark von den Entwicklungen des Arbeitsmarktes und den laufenden Veränderungen und Umstrukturierungen innerhalb von Organisationen sowie von der Digitalisierung und Automatisierung von Arbeitsplätzen abhängig. Eine wichtige Folge davon ist, dass sowohl Angestellte als auch Arbeiter*innen in zunehmendem Maße dem Verlust ihres Arbeitsplatzes ausgesetzt sind und daher im Laufe ihres Arbeitslebens mit zahlreichen beruflichen Übergängen und Phasen der Arbeitslosigkeit konfrontiert werden (Lee et al., 2018). Dies geschieht, weil die Unbestimmtheit und Unberechenbarkeit heutiger Karrieren es Berufsberatern und -beraterinnen erschwert, langfristige Karrierefortschritte zu planen oder ein effektives Karrieremanagement zu betreiben, um eine adäquate Arbeit zu finden, die den Interessen, Fähigkeiten und Werten des Individuums entspricht (Ertelt et al., 2017; Hirschi & Dauwalder, 2015).

Ein Karrierepfad kann als eine Abfolge von Arbeitspositionen und Arbeitsrollen gestaltet werden, die jemand während seines/ihrer Lebens innehat (Hall, 2002) und als Ergebnis des Bildungs-, Ausbildungs- und Unterstützungssystems von Berufsberatern und -beraterinnen, Mentoren und Mentorinnen und Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen verstanden wird. Der Schwerpunkt innerhalb eines Karrierepfad-Ansatzes liegt auf der Schaffung von Karrieremöglichkeiten, die nicht an staatliche, organisatorische oder andere institutionelle Unterstützungssysteme gebunden sein

sollten. Damit der Karrierepfad-Ansatz voll und ganz mit der heutigen Arbeitswelt übereinstimmt, müssen wir die Rolle der beruflichen Interessen bei der Schaffung und Nutzung von Möglichkeiten, die individuelle Karrieren fördern können, anerkennen und hervorheben.

3 Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit hat in den letzten Jahren erheblichen Einfluss auf Forschung, Bildung und Praxis gehabt. Es wurde von Bandura (1977, 1997) konzeptualisiert und bezieht sich auf den Glauben einer Person an ihre Fähigkeit, Verhaltensweisen auszuführen, die notwendig sind, um bestimmte Leistungen zu erzielen. Sie spiegelt den Glauben an die Fähigkeit wider, die eigene Motivation, das eigene Verhalten und das soziale Umfeld zu kontrollieren.

Es gibt viele Studien, die sich auf die Beziehungen von Selbstwirksamkeit und Interessen konzentrieren, die in den Bereich der sozial-kognitiven Karrieretheorie fallen, die auf dem akademischen Interesse sowie der Wahl und Leistung basiert (Lent et al., 1994; Rogers & Creed, 2011). Zu den inhalts- oder aufgabenspezifischen Messbereichen der Selbstwirksamkeit gehören natur- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge und Karrieren (Lent et al., 2003), andere akademische Disziplinen wie Sozialkunde, Kunst und Englisch (Fouad et al., 2002) oder die Karrieretheorie von Holland mit seinen sechs Dimensionen der Berufspersönlichkeiten (Lindley & Borgen, 2002; Bullock et al., 2011).

Banduras Theorie ist einfach und eignet sich gut zur Operationalisierung, Hypothesenbildung und -prüfung und hat sowohl theoretische als auch praktische Relevanz bei der Anwendung. Im Gegensatz zu anderen psychologischen Konstrukten wird jedoch angenommen, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Abhängigkeit von der Funktionsdomäne und den Umständen, die das Auftreten des Verhaltens umgeben, variieren. Diese kognitiven Selbsteinschätzungen beeinflussen fast alle Arten menschlicher Erfahrungen, einschließlich der Ziele, die Menschen anstreben, sowie der Energie, die für die Zielerreichung aufgewendet wird, und der Wahrscheinlichkeit, ein höheres Niveau der Verhaltensleistung zu erreichen. Selbstwirksamkeit ist im Wesentlichen die Erwartung der persönlichen Beherrschung und ist definiert als die Überzeugung, dass eine Person ein Verhalten erfolgreich ausführen kann, das erforderlich ist, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen. Auf dieser Grundlage nehme ich also berufliche Interessen und Entscheidungsheuristiken als grundlegende Faktoren der beruflichen Selbstwirksamkeit zum Forschungsgegenstand.

4 Forschungsprobe, Methoden und Hypothesen

4.1 Forschungsprobe

Berücksichtigt werden zufällig ausgewählte Schülerinnen und Schüler der letzten Klassen von drei allgemeinbildenden Gymnasien in Deutschland und Polen, d. h. sowohl junge Frauen als auch Männer im Alter von 17 bis 19 Jahren. Insgesamt wurden 199 Schülerinnen ($M=17,90$; $SD=0,30$) und 101 Schüler ($M=17,85$; $SD=0,38$) in die Studie aufgenommen. Der Untersuchungszeitraum umfasste zwei Monate und wurde unter natürlichen Bedingungen mehr als ein Jahr vor der COVID19-Pandemie durchgeführt. Alle Befragten stimmten der Teilnahme zu und füllten die Tests anonym aus, in Übereinstimmung mit der Ethik der Durchführung empirischer Forschung in der professionellen Beratung. Alle statistischen Analysen wurden ebenfalls unter Wahrung der Anonymität der Befragten durchgeführt.

4.2 Methoden

Test der beruflichen Interessen, MZZ

Der MZZ misst die mentale Einstellung, die mit einem bestimmten Arbeitsbereich korrespondiert, und basiert auf dem Ansatz von J. L. Holland mit hexagonaler Anordnung der beruflichen Interessen. Diese Arbeitsbereiche werden wie bei Holland mit Codes – bestehend jeweils aus drei Buchstaben – charakterisiert, die die jeweils angesprochenen Dimensionen repräsentieren (Ertelt et al., 2017).

Entscheidungsheuristiken

Der von Professor Ertelt entwickelte Fragebogen für Entscheidungsheuristiken hat viele Varianten, die an die untersuchten Populationen angepasst sind, zum Beispiel für ältere Menschen (Ertelt et al. 2017). In dieser Forschung wurde eine Variante für Schüler*innen „*Fragebogen; Entscheidungsfindung von Schülern postgymnasialer Schulen, FESS*“ verwendet, der 24 komplexe Items enthält.

4.3 Hypothesen

- H₁: Das Geschlecht ist kein Faktor, der die Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Gymnasien aufgrund ihrer beruflichen Interessen diskriminiert.
- H₂: Die Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Gymnasien sind eine homogene Gruppe aufgrund ihrer beruflichen Interessen.
- H₃: Die Entscheidungsheuristiken der Schülerinnen der allgemeinbildenden Gymnasien hängen vom Profil der beruflichen Interessen ab.
- H₄: Die Entscheidungsheuristiken der Schüler der allgemeinbildenden Gymnasien hängen vom Profil der beruflichen Interessen ab.

5 Forschungsergebnisse und Analyse

Die mit dem MZZ-Test erzielten Ergebnisse wurden in einheitliche 100-Grad-Skalen umgerechnet (Noworol, 2013, Formel 1.11, S. 30). Abbildung 1 zeigt geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich des Grades der beruflichen Interessen.

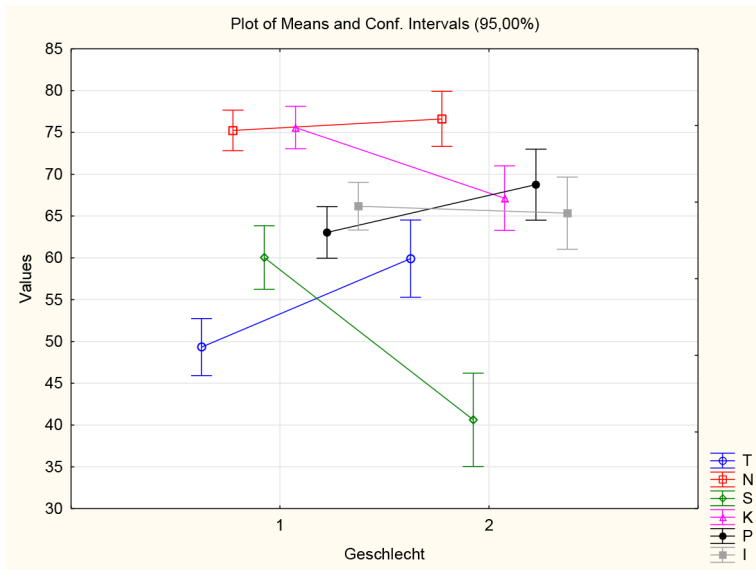


Abbildung 1: Das Niveau der beruflichen Interessen, abhängig vom Geschlecht (Quelle: Eigene Darstellung)

Legende: 1 = Frauen; 2 = Männer; T = Technik; N = Wissenschaft; S = Kunst; K = Kultur; P = Unternehmertum; I = Institution

Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, ist das Geschlecht nicht nur für das Interesse an Wissenschaft ($F = 0,44$; $p = 0,51$) und Institution ($F = 0,10$; $p = 0,75$) ein diskriminierender Faktor. Frauen hingegen sind eher an Kultur ($F = 13,74$; $p < 0,01$) und Kunst ($F = 33,16$; $p < 0,01$) interessiert, während Männer sich eher für Technik ($F = 12,90$; $p < 0,01$) und Unternehmertum ($F = 4,56$; $p = 0,03$) interessieren.

Die beiden Gruppen sind zudem statistisch getrennt analysiert worden, wobei für die beruflichen Interessen eine Clusteranalyse verwendet wurde. Anschließend wurden alle Cluster durch ausgewählte Entscheidungsheuristiken charakterisiert, die aus der FESS-Analyse gewonnen werden konnten. Abbildung 2 zeigt die erhaltenen Profile von vier Frauengruppen (Schülerinnen).

Wie in Abbildung 2 zu sehen ist, werden die Frauen in vier Gruppen mit unterschiedlichen beruflichen Interessen unterteilt ($24,92 \leq F \leq 117,26$; $p < 0,01$). Cluster 1 (KNS) enthält 35 Schülerinnen mit schwachen beruflichen Interessen, unter denen Kultur ($M = 56,88$; $SA = 17,69$), Wissenschaft ($M = 51,51$; $SA = 14,54$) und Kunst ($M = 51,44$; $SA = 21,35$) durchschnittliche Werte aufweisen.

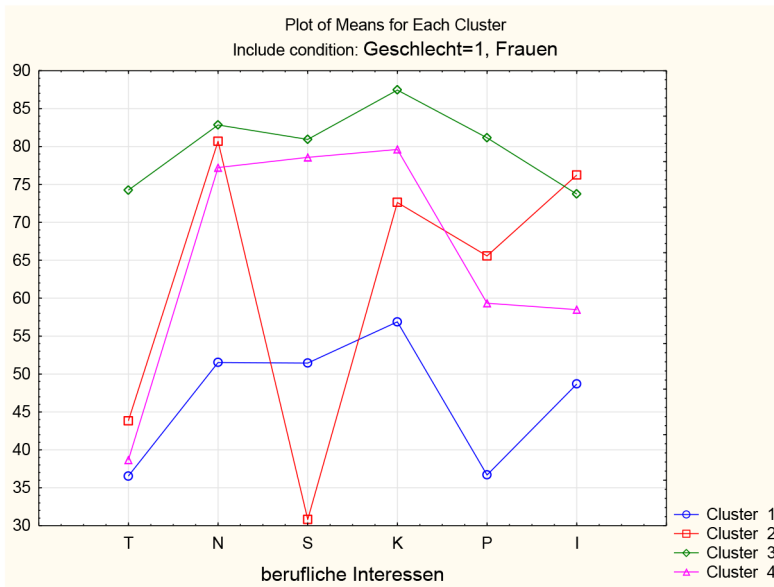


Abbildung 2: Das Niveau der beruflichen Interessen für Frauen in vier Clustern, die sich aus der Clusteranalyse ergeben (Quelle: Eigene Darstellung)

Legende: T = Technik; N = Wissenschaft; S = Kunst; K = Kultur; P = Unternehmertum; I = Institution

Cluster 2 (NIK) enthält 60 Schülerinnen mit sehr hohem beruflichen Interesse an der Wissenschaft ($M=80,68$; $SA=11,84$), Institution ($M=76,24$; $SA=15,31$) und Kultur ($M=72,62$; $SA=18,42$). Sie haben auch ein hohes Interesse an Unternehmertum und ein durchschnittliches Interesse an Technologie und sind kaum an Kunst interessiert.

Cluster 3 (KNPS) enthält 53 Schülerinnen mit hohen beruflichen Interessen, besonderes Kultur ($M=87,44$; $SA=10,39$), Wissenschaft ($M=82,84$; $SA=14,05$), Unternehmertum ($M=81,15$; $SA=14,49$) und Kunst ($M=80,93$; $SA=16,73$) sind hier hervorzuheben. Das Interesse an Technik und Institutionen ist in dieser Gruppe ebenfalls hoch.

Cluster 4 (KSN) enthält 51 Schülerinnen mit sehr hohem beruflichen Interesse an der Kultur ($M=79,61$; $SA=12,87$), Kunst ($M=78,56$; $SA=13,91$) und Wissenschaft ($M=77,23$; $SA=13,29$). Dieser Cluster kann nur durch seinen Code charakterisiert werden, da das Interesse am Unternehmertum und der Institution durchschnittlich ist und die Technologie auf einem sehr niedrigen Niveau liegt.

Tabelle 1 zeigt die Entscheidungsheuristiken von Schülerinnen von allgemeinbildenden Gymnasien in Clustern.

Tabelle 1: Beruflicher Entscheidungsprozess der Schülerinnen in Clustern (Quelle: Eigene Darstellung)

Beruflicher Entscheidungsprozess	Cluster (in Prozent)			
	1 KNS	2 NIK	3 KNPS	4 KSN
1. Ich weiß noch nicht, was ich nach der Schule machen möchte.	51,43	13,33	8,87	13,72
2. Ich schwanke noch zwischen verschiedenen beruflichen Möglichkeiten.	8,57	38,33	5,85	52,94
3. Eigentlich weiß ich schon, was ich tun werde, aber ich brauche mehr Informationen, bevor ich eine endgültige Entscheidung treffe.	17,14	23,33	15,09	23,53
4. Ich weiß, was ich tun werde, aber ich brauche Hilfe, um es zu tun.	11,43	8,333	7,55	0,00
5. Ich habe eine Entscheidung getroffen, aber ich möchte wissen, ob dies die richtige Wahl ist.	0,00	11,67	13,21	5,88
6. Ich weiß genau, was ich tun möchte, und ich brauche keine weiteren Informationen.	11,43	5,01	49,43	3,92

Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, wissen mehr als 51 % der Schülerinnen mit einem KNS-Interessen-Code noch nicht, was sie nach der Schule machen möchten, während mehr als 52 % der Schülerinnen noch zwischen verschiedenen beruflichen Möglichkeiten schwanken. Mehr als 23 % der Schülerinnen mit NIK- und KSN-Interessen wissen bereits, was sie tun werden, aber sie benötigen weitere Informationen, bevor sie eine endgültige Entscheidung treffen.

Mehr als 11 % der Schülerinnen mit dem KNS-Interessen-Code wissen genau, was sie tun möchten, jedoch brauchen sie Hilfe, um dies zu realisieren. Mehr als 13 % der Schülerinnen mit KNPS-Interessen und mehr als 11 % mit NIK-Interessen haben eine Entscheidung getroffen, aber sie wissen noch nicht genau, ob dies die richtige Wahl ist. Mehr als 11 % der Schülerinnen mit KNS-Interessen und mehr als 49 % mit KNPS-Interessen wissen genau, was sie wollen; sie benötigen keine weiteren Informationen.

Abbildung 3 zeigt, dass – prozentual betrachtet – die Entscheidungsheuristiken der Schülerinnen vom Profil der beruflichen Interessen abhängen. Schülerinnen mit einem KNS-Interessen-Code wissen meist noch nicht, was sie nach der Schule machen möchten (über 51 %). Über 17 % haben zwar Pläne, sie benötigen allerdings zusätzliche Informationen (über 17 %), um eine endgültige Entscheidung zu treffen. Die Profile der Entscheidungsheuristiken mit NIK- und KSN-Interessen-Codes sind ähnlich. Sehr interessant ist das Profil der Schülerinnen mit dem KNPS-Interessen-Code, wo der unternehmerische Faktor eine führende Rolle spielt; hier hat fast die Hälfte der jungen Frauen bereits eine Berufsentscheidung getroffen.

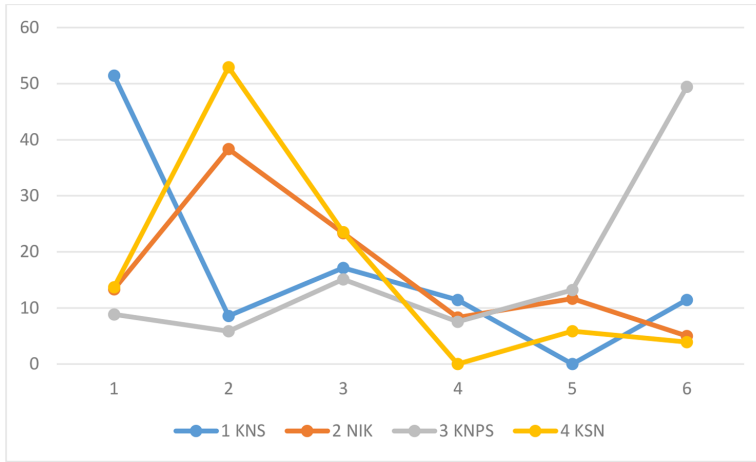


Abbildung 3: Prozentuale Profile der beruflichen Entscheidungsfindung in einzelnen Schwerpunkten der beruflichen Interessen (Quelle: Eigene Darstellung)

Legende: Die Punkte 1 bis 6 zeigen die einzelnen Phasen des beruflichen Entscheidungsprozesses (s. Tab. 1).

Abbildung 4 zeigt die erhaltenen Profile von vier Männergruppen (Schüler).

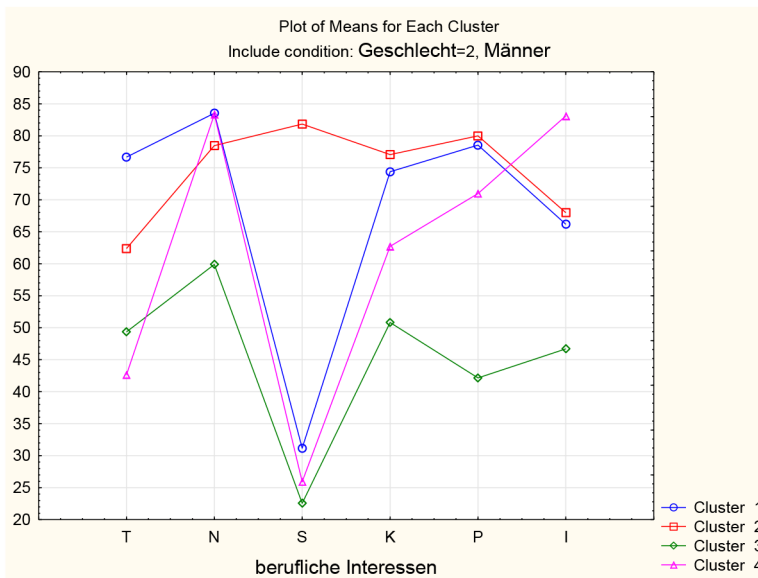


Abbildung 4: Das Niveau der beruflichen Interessen für Männer in vier Clustern, die sich aus der Clusteranalyse ergeben (Quelle: Eigene Darstellung)

Legende: T = Technik; N = Wissenschaft; S = Kunst; K = Kultur; P = Unternehmertum; I = Institution

Wie in Abbildung 4 zu sehen ist, werden die Männer in vier Gruppen mit unterschiedlichen beruflichen Interessen unterteilt ($12,95 \leq F \leq 83,27$; $p < 0,01$). Cluster 1 (NPT) enthält 32 Männer mit sehr hohem beruflichen Interesse an der Wissenschaft ($M = 83,53$; $SA = 13,15$), am Unternehmertum ($M = 78,55$; $SA = 14,43$) und an der Technik ($M = 76,66$; $SA = 12,68$). Das berufliche Interesse an der Kunst liegt auf einem sehr niedrigen Niveau.

Cluster 2 (SPNK) enthält 25 Männer mit einem sehr hohen beruflichen Interesse an der Kunst ($M = 81,84$; $SA = 13,36$), am Unternehmertum ($M = 79,99$; $SA = 15,93$), an der Wissenschaft ($M = 78,46$; $SA = 15,22$) und an der Kultur ($M = 77,07$; $SA = 14,58$). Diese Personen haben auch ein hohes Interesse an der Institution und der Technik.

Cluster 3 (NKT) enthält 24 Männer mit niedrigen beruflichen Interessen. Das Interesse an der Wissenschaft ($M = 59,89$; $SA = 13,94$), der Kultur ($M = 50,82$; $SA = 22,47$) und der Technik ($M = 49,36$; $SA = 24,22$) weist das höchste, jedoch ein durchschnittliches Niveau auf. Diese Männer haben gar kein Interesse an der Kunst.

Cluster 4 (NIP) umfasst 20 Männer mit einem sehr hohen beruflichen Interesse an der Wissenschaft ($M = 83,35$; $SA = 12,52$), der Institution ($M = 83,11$; $SA = 14,95$) und dem Unternehmertum ($M = 70,97$; $SA = 13,77$). Sie sind auch nur wenig an der Kunst interessiert.

Tabelle 2 zeigt die Entscheidungsheuristiken von Schülern in Clustern. So wissen fast 30 % der Schüler mit einem NKT-Interessen-Code und knapp 20 % mit einem NIP-, NPT- und SPNK-Interessen-Code noch nicht, was sie nach der Schule vorhaben, während 25 % mit einem NIP-Interessen-Code zwischen verschiedenen beruflichen Optionen schwanken. Hingegen wissen 30 % der Schüler mit einem NIP-Interessen-Code und 25 % mit einem NPT-Interessen-Code bereits, was sie tun werden, eine endgültige Entscheidung erfordert jedoch weitere Informationen.

Tabelle 2: Beruflicher Entscheidungsprozess der Schüler an allgemeinbildenden Gymnasien in Clustern (Quelle: Eigene Darstellung)

Beruflicher Entscheidungsprozess	Cluster (in Prozent)			
	1 NPT	2 SPNK	3 NKT	4 NIP
1. Ich weiß noch nicht, was ich nach der Schule machen möchte.	18,76	16,00	29,17	20,00
2. Ich schwanke noch zwischen verschiedenen beruflichen Möglichkeiten.	8,12	6,00	17,50	25,00
3. Eigentlich weiß ich schon, was ich tun werde, aber ich brauche mehr Informationen, bevor ich eine endgültige Entscheidung treffe.	25,00	20,00	4,16	30,00
4. Ich weiß, was ich tun werde, aber ich brauche Hilfe, um es zu tun.	6,25	12,00	4,17	10,00
5. Ich habe eine Entscheidung getroffen, aber ich möchte wissen, ob dies die richtige Wahl ist.	9,37	12,00	12,50	0,00
6. Ich weiß genau, was ich tun möchte, und ich brauche keine weiteren Informationen.	32,50	34,00	32,50	15,00

12% der Schüler mit dem SPNK-Interessen-Code und 10% mit dem NIP-Interessen-Code wissen genau, was sie tun möchten, aber sie benötigen Unterstützung. Ungefähr 10% der Schüler aus den drei Clustern haben zwar eine Entscheidung getroffen, wissen aber noch nicht genau, ob dies die richtige Wahl ist, während dies bei Schülern mit dem NIP-Interessen-Code nicht der Fall ist. Mehr als 30% der Schüler in diesen drei Clustern und nur 15% mit einem NIP-Interessen-Code wissen genau, was tun möchten, und benötigen keine weiteren Informationen.

Abbildung 5 zeigt, dass – prozentual betrachtet – die Entscheidungsheuristiken der Schüler vom Profil der beruflichen Interessen abhängen.

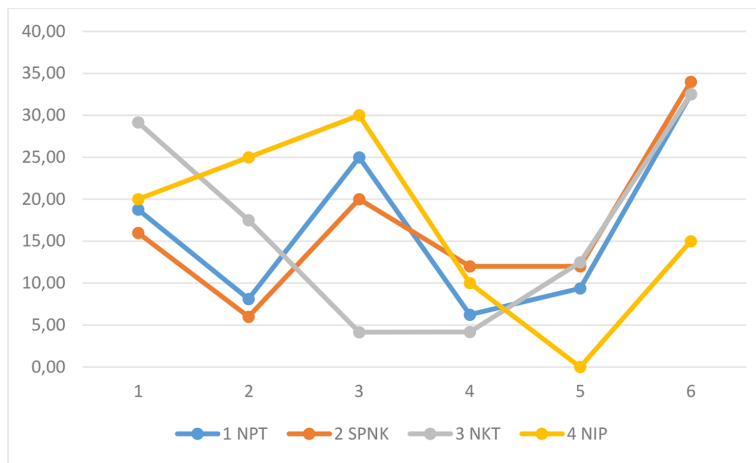


Abbildung 5: Prozentuale Profile der beruflichen Entscheidungsfindung in einzelnen Schwerpunkten der beruflichen Interessen (Quelle: Eigene Darstellung)

Legende: Die Punkte 1 bis 6 zeigen die einzelnen Phasen des beruflichen Entscheidungsprozesses (s. Tab. 2).

Die prozentualen Profile der Schüler mit einem NPT- und SPNK-Interessen-Code sind ähnlich (Abb. 5). Sie wissen entweder noch nicht, was sie nach der Schule vorhaben (15–20%), oder sie wissen ungefähr, was sie tun werden, sie benötigen aber weitere Informationen (25–30%), und über 30% wissen genau, was tun möchten und benötigen keine zusätzlichen Informationen. Es scheint, dass hier vor allem der unternehmerische Faktor eine wichtige Rolle spielt; fast 35% der jungen Männer haben diesbezüglich bereits eine Berufsentscheidung getroffen.

Die Profile der Entscheidungsheuristiken von NKT und NIP scheinen vollständig entgegengesetzt zu sein, mit Ausnahme von Punkt 1 (Abb. 2), wo fast 30% und 20% der Schüler noch nicht wissen, was sie nach der Schule vorhaben. 30% der Schüler mit einem NIP-Interessen-Code und weniger als 5% mit einem NKT-Interessen-Code wissen ungefähr, was sie tun werden, aber brauchen zusätzliche Informationen, bevor sie eine endgültige Entscheidung treffen. Über 30% der Schüler mit einem NKT-Interessen-Code und 15% mit einem NIP-Interessencode wissen hingegen genau, was tun möchten, und haben keinen weiteren Informationsbedarf.

6 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Hypothese H₁ wurde teilweise falsifiziert. Das Geschlecht diskriminiert die Schülerinnen und Schüler von allgemeinbildenden Gymnasien aufgrund ihrer beruflichen Interessen nicht. Dies scheint auf einen starken Einfluss der Bildung hinzudeuten. Die vier anderen Dimensionen, nämlich T, S, K, P unterscheiden sich statistisch signifikant je nach Geschlecht. Die empirische Untersuchung der polnisch-deutschen Stichprobe zufällig ausgewählter junger Menschen, Schülerinnen und Schüler der letzten Klassen von allgemeinbildenden Gymnasien, lässt den Schluss zu, dass die als Entscheidungsheuristiken definierte berufliche Selbstwirksamkeit von den beruflichen Interessen abhängt. Dies wird durch die vollständige Falsifizierung der Hypothese H₂ und die positive Bestätigung der Hypothesen H₃ und H₄ belegt. Diese detaillierte Analyse der beruflichen Entscheidungsfindungsprofile (s. Tab. 1 und 2; Abb. 3 und 5) lässt den Schluss zu, dass Berufsberater*innen ihre Klienten und Klientinnen auf der Grundlage dieser verstandenen und diagnostizierten beruflichen Selbstwirksamkeit unterstützen können, die richtigen Karrierepfade zu wählen.

Es scheint sinnvoll, ähnliche Studien in anderen Ländern wie Italien, Frankreich, Spanien oder Portugal durchzuführen, damit die Schlussfolgerungen dieser Studien auf die gesamte EU übertragen werden können. Darüber hinaus können weitere Untersuchungen Aufschluss darüber geben, welche Rolle die überfachlichen Kompetenzen bei der Diagnose von Karrierepfaden junger Menschen im Kontext der hier diskutierten Themen spielen.

Literatur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bullock, E. E.; Braud, J.; Andrews, L. & Phillips, J. (2011). Career concerns of unemployed U. S. war veterans: suggestions from a cognitive information processing approach. *Journal of Employment Counseling*, 46(4), 171–181.
- Ertelt, B.-J.; Noworol, Cz. & Seidel, G. (2018). Job Differentiation in Career Counselling. In A. Biela (Hrsg.), *European Questionnaire for Job Analysis (EQJA). Theoretical and Methodological Bases* (S. 124–149). Berlin: Peter Lang. DOI: <https://doi.org/10.3726/b11542/27>
- Ertelt B.-J.; Frey A., & Noworol, Cz. (2017). Berufsinteressen und überfachliche Kompetenzen bei Älteren – eine empirische Analyse über Ausprägung und Zusammenhänge im deutsch-polnischen Vergleich. In B.-J. Ertelt & M. Scharpf (Hrsg.) *Berufliche Beratung Älterer* (S. 71–96). Frankfurt: Peter Lang. DOI: <https://doi.org/10.3726/b11357/14>
- Fouad, N. A.; Smith, P. & Zao, K. E. (2002). Across academic domains: Extensions of the social cognitive career model. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 164–171.

- Hirschi, A. & Dauwalder, J. P. (2015). Dynamics in career development: Personal and organizational perspectives. In L. Nota & J. Rossier (Hrsg.), *Handbook of life design: from practice to theory and from theory to practice* (S. 27–39). Boston, MA: Hogrefe.
- Lee, C.; Huang, G.-H. & Ashford, S. J. (2018). Job insecurity and the changing workplace: Recent developments and the future trends to job insecurity research. *Annual review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 335–359.
- Lent, R. W.; Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122.
- Lent, R. W.; Brown, S. D.; Schmidt, J.; Brenner, B.; Lyons, H. & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 458–465.
- Lindley, L. D. & Borgen, F. H. (2002). Generalized self-efficacy, Holland theme self-efficacy, and academic performance. *Journal of Career Assessment*, 10, 301–314.
- Noworol, Cz. (2013). *Heurystyki kategorii rozmytych w koncepcji pomiaru psychologicznego* [Fuzzy-Kategorienheuristiken im Konzept der psychologischen Messung]. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Noworol, Cz. (2010). Transition from Education to Working Life. In P. Härtel & M. Marterer (Hrsg.), *School to the World of Work. Effective Preparation, Successful Transition and Sustainable Policy for Youth in Europe* (S. 33–42). Graz: Styrian Association for Education and Economics.
- Noworol, Cz. (2010). Tranzycja młodzieży na rynek pracy [Übergang junger Menschen in den Arbeitsmarkt]. In Cz. Noworol (Hrsg.), *Nowoczesne doradztwo kariery, pośrednictwo pracy, formy szkolenia młodzieży. Podręcznik programowy, Część 1* [Moderne Berufsberatung, Arbeitsvermittlung, Ausbildungsformen für junge Menschen. Programmhandbuch, Teil 1] (S. 99–110). Warszawa: OHP KG, WYG International.
- Noworol, Cz. (2007). Lifelong Guidance Policy and Education Mobility. In P. Härtel; Z. Freibergova; H. Kasurinen; Ch. Schiersmann & Cz. Noworol (Hrsg.), *Lifelong Guidance for Lifelong Learning* (S. 86–94). Graz, Kraków: Styrian Association for Education and Economics, Jagiellonian University.
- Rogers, M. E. & Creed, P. A. (2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence*, 34(1), 163–172.
- Wojtyła, K. (1979). *Aby Chrystus się nami posługiwał* [Damit Christus uns gebraucht]. Kraków: SIW „Znak”.

Autor

Czesław Noworol, Prof. Dr. Dr., Professor am Institut für Wirtschaft, Finanzen und Management der Jagiellonen-Universität (JU), Krakau/Polen. Autor zahlreicher Publikationen auf den Gebieten Psychometrie, Ökonometrie, Berufsberatung und Bil-

dungsberatung sowie Anwendung statistischer Forschungsmethoden. Vorsitzender des Nationalen Forums für Laufbahnberatung in Polen.

Kontakt: czeslaw.noworol@uj.edu.pl

Beratung in der Bundesagentur für Arbeit aus aktueller personalpolitischer Sicht

MICHAEL KÜHN

Abstract

Die Bundesagentur für Arbeit verstärkt mit der Lebensbegleitenden Berufsberatung vor und im Erwerbsleben massiv ihre Aktivitäten in der Beratung. Sie verstärkt dabei nicht nur mit zusätzlichen rund 1.600 die Zahl der Beratenden, sondern verbindet das mit einer Qualifizierung, die die vorhandenen mehrjährigen Kompetenzen und Erfahrungen aufgreift und diese auf wissenschaftlichem Niveau – noch oberhalb des Bachelorniveaus – und praxisorientiert weiterentwickelt. Verbunden ist dies mit einer tariflichen Aufwertung der Beratungsebene. Gleichzeitig baut die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit als Durchführende der akademischen Weiterbildung ein neues Standbein auf und sichert ihre Zukunftsfähigkeit.

The Federal Employment Agency is intensifying its activities in the area of career counseling on a life-long basis, both before and during employment. It is not only increasing the number of counsellors by an additional 1,600, but is also combining this with training that takes up the existing skills and experience gained over many years and develops them further at a scientific level – even higher than the bachelor's level – in a practice-oriented way. This is combined with an upgrading of the counseling level according to collective bargaining agreements. At the same time, the University of Applied Labour Studies establishes a new basis as a provider of academic further training and ensures its future sustainability.

1 Geschäftspolitische Ausrichtung: Vision 2025

Vermittlung und Beratung haben in der Bundesagentur für Arbeit eine hohe Bedeutung.¹ Schon der Gesetzgeber hat im zweiten Paragrafen des Sozialgesetzbuches (SGB) Drittes Buch (III) – Arbeitsförderung – die Arbeitsmarktberatung für Arbeitgeber sowie die Beratung der Arbeitnehmer zur Berufswahl und zur Erschließung ihrer beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten hervorgehoben. So beginnt auch das dritte Kapitel Aktive Arbeitsförderung im „Ersten Abschnitt Beratung und Vermittlung“ mit dem ersten Unterabschnitt „Beratung“. Beratung hat insofern in der Bundesagentur für Arbeit immer eine herausragende Rolle in der Aufgabenerledigung inne. Die fol-

¹ In den folgenden Kapiteln wird u. a. auf Inhalte der Beratungsunterlagen 37/2018, 42/2019, 48/2019 des Vorstands für den Verwaltungsrat der Bundesagentur für Arbeit sowie die Weisung 202006008 vom 25.06.2020 der BA Bezug genommen.

genden Ausführungen beleuchten nun den Stellenwert der Beratung im Licht der aktuellen Lage.

Vorstand und Verwaltungsrat der Bundesagentur für Arbeit haben aufbauend auf das Entwicklungsprogramm „BA 2020“ die Vision 2025 weiterentwickelt, auf die eine Strategie für die Bundesagentur für Arbeit aufgesetzt wird, sodass rechtskreisübergreifend konkrete Initiativen für die nächsten Jahre geplant, umgesetzt und nachgehalten werden können.

„Vor dem Hintergrund der Entwicklungen und Herausforderungen

- Demografischer Wandel am Arbeitsmarkt – Das Verhältnis von Angebot und Nachfrage verschiebt sich, zudem werden die Märkte internationaler und vernetzter
- Struktureller Wandel am Arbeitsmarkt – Impulse durch Klimawandel, Energie- und Digitalisierung
- Flexibilisierung und Individualisierung – Arbeit und Arbeitskräfte werden mobiler, internationaler und der Wettbewerb um qualifizierte Fachkräfte nimmt weiter zu
- Soziale Ungleichheit – Teilhabechancen am Arbeitsmarkt und damit in der Gesellschaft sind ungleich verteilt

ergibt sich die folgende Vision für die Bundesagentur für Arbeit:

Die Agenturen für Arbeit und die Jobcenter sind für ihre Kundinnen und Kunden die Institution für individuelle Beratung, Vermittlung, Qualifizierung und die zuverlässige Sicherung des Lebensunterhalts.“ (BA, 2018, S. 6 f.)

Weiterbildung und Beratung sind wesentliche Erfolgsfaktoren der Bundesagentur für Arbeit in Zeiten sich schnell wandelnder Berufsfelder. Durch den vielfältigen strukturellen Wandel am Arbeitsmarkt fallen Tätigkeiten weg und es entstehen neue. Sie setzt deshalb auf frühzeitige sowie lebensbegleitende Beratung und individuelle Qualifizierung. Damit stellt sie auch in Zeiten hoher Dynamik und sich ständig verändernder Anforderungen einen erfolgreichen Ausgleich am Arbeitsmarkt zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern sowie Arbeitsuchenden her.

Die Bundesagentur für Arbeit verfolgt dabei einen nachhaltigen, kundenorientierten Ansatz. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind die Bedürfnisse der Kundinnen und Kunden bekannt. Das heißt, sie kennen die Arbeitswelt genauso wie die Fähigkeiten und Kompetenzen der Arbeitnehmerkundinnen und -kunden. Beides ist durch gute Kommunikation und Abläufe aufeinander abgestimmt. Je nach Unternehmens- bzw. der persönlichen Lebenslage werden individuelle Angebote für Beratung und Qualifizierung unterbreitet. Arbeitnehmerkundinnen und -kunden werden individuell auf den Integrationsprozess im Unternehmen vorbereitet und in Bezug auf eine erfolgreiche Erwerbsbiografie und Aufstiegsmobilität beraten. Arbeitgeberkundinnen und -kunden bekommen an ihren Erfordernissen ausgerichtete Vorschläge von Bewerberinnen und Bewerbern und werden bei Bedarf zum Thema Arbeits- und

Fachkräftesicherung beraten. Inländische Arbeitskräfte sollen so weit wie möglich aktiviert werden. Falls nicht genügend Fachkräfte verfügbar sind, wird die Bundesagentur für Arbeit international aktiv, um den Fachkräftebedarf zu decken.

Prävention gehört zum Wesenskern der Beratung. Die Bundesagentur für Arbeit will daher vorausschauend beraten. Dafür braucht sie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die gut ausgebildete Expertinnen und Experten sind. Diese sollen über ein gutes Methodenwissen sowie ausgezeichnete Kenntnisse über den Arbeitsmarkt und seinen Wandel verfügen sowie die Potenziale der Kundinnen und Kunden kennen.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden gezielt auf ihre jeweilige Tätigkeit vorbereitet. Dafür gibt es ein anerkanntes und angewendetes Personalentwicklungssystem, eine fundierte Kompetenzfeststellung und passende Qualifizierungsmodule.

Ergänzend hat der Gesetzgeber mit dem Qualifizierungschancengesetz (QCG) den Auftrag der Bundesagentur für Arbeit zur Berufs- und Arbeitsmarktberatung geschärft. Dadurch erhöhen sich auch die Anforderungen an die Beraterinnen und Berater. Insgesamt geht es darum, die Beratungsfachkräfte in die Lage zu versetzen, berufliche Orientierung und Berufs(wahl-)entscheidungen unter zunehmend volatilen Rahmenbedingungen zu fördern.

2 Lebensbegleitende Berufsberatung

Die Berufs- und Lebenswelten verändern sich (s. auch Vision 2025). Nach den Prognosen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) werden etwa 1,5 Mio. Arbeitsplätze entfallen und in gleicher Größenordnung neu entstehen. Das Erwerbspersonenpotenzial sinkt, die Zahl der Arbeitsplätze steigt kontinuierlich.

Im Ergebnis dieser Veränderungen werden Beschäftigte zukünftig länger im Erwerbsleben stehen, die Wahrscheinlichkeit von Arbeitsplatzwechseln und beruflichen Veränderungen wird zunehmen. Qualifizierung und Weiterbildung stellen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wichtige Schlüssel zur Bewältigung dieser Herausforderungen dar.

Für Unternehmen besteht die Gefahr, dass sich der in bestimmten Berufen bereits existierende Mangel an Fachkräften weiter verschärft und mittelfristig die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft beeinträchtigt.

Mit dem QCG wurde in 2019 der gesetzliche Rahmen verstärkt, um diesen Herausforderungen zu begegnen.

2.1 Lebensbegleitende Berufsberatung vor dem Erwerbsleben

Bereits heute verlassen etwa 50.000 Jugendliche pro Jahr die Schule ohne Abschluss. Ein Viertel aller Ausbildungsverträge (25,8 Prozent) wurden im Jahr 2016 gelöst. Die Studienabbruchquote liegt bei etwa einem Drittel und ist in den wichtigen MINT-Fächern noch höher.

Das hat Folgen: 2016 waren 14,6 Prozent (oder 1,54 Mio.) aller 25- bis 34-Jährigen ohne Berufsabschluss. Für eine Volkswirtschaft wie die Bundesrepublik Deutschland

ist das ein untragbarer Zustand. Es gilt daher, alle Potenziale zu nutzen und den jungen Menschen einen nachhaltigen Weg in Ausbildung, Studium oder Beschäftigung zu erschließen.

Neben den Schülerinnen und Schülern, den Auszubildenden und Studierenden sind dabei auch NEETS (**n**ot in **e**ducation, **e**mployment or **t**raining – Jugendliche und junge Erwachsene, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden und dies auch nicht unmittelbar anstreben) eine wichtige Zielgruppe in der „Beratung vor dem Erwerbsleben“. Ein deutlich umfangreicheres Unterstützungsangebot für diesen Personenkreis, das über die Online-Angebote hinausgeht, soll dazu beitragen, deren Anteil zu verringern.

Mit der Lebensbegleitenden Berufsberatung entwickelt die Bundesagentur für Arbeit ein Angebot einer ganzheitlichen, präventiven Orientierung und Beratung; frei von Klischees für Schülerinnen und Schüler, Auszubildende, Studierende, Absolventinnen und Absolventen, Menschen vor dem beruflichen Wiedereinstieg (inklusive stiller Reserve), Arbeitslose und Arbeitsuchende vor dem Hintergrund der sich wandelnden Berufs- und Lebenswelten. Das entspricht als Umsetzung der Vereinbarung im Koalitionsvertrag 2018:

„Wir wollen die Berufsorientierung im Zusammenwirken von Bund und Ländern an den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe weiter stärken, auch an allen Gymnasien. In Zusammenarbeit mit den Ländern wollen wir sie durch qualitativ hochwertige Angebote ausbauen und in gemeinsamen Vereinbarungen mit den Ländern verankern.“ (CDU, CSU und SPD, 2018, S. 30)

Die Rahmenvereinbarung der Bundesagentur für Arbeit mit der Kultusministerkonferenz der Länder beinhaltet:

„Die Agenturen für Arbeit weiten ihr Angebot an den Schulen aus. Dies erfolgt im Rahmen einer stärkeren und früheren Präsenz (...). Angebote der Bundesagentur beginnen in der Regel drei Jahre vor Schulabschluss in den Sekundarstufen I und II, für Schulen mit Oberstufen auch in der Sekundarstufe I.“ (KMK, 2017, S. 4 f.)

Für die stufenweise Einführung der Lebensbegleitenden Berufsberatung ergibt sich ein Gesamtpersonalbedarf von 4.242 Vollzeitäquivalenten (VZÄ). Das bedeutet einen faktischen Mehrbedarf gegenüber dem Ist-Zustand von 962 VZÄ. Dieser wird stufenweise realisiert:

- Stufe 1 (Allgemeinbildende Schulen Sek I und Sek II): 455 VZÄ
- Stufe 2 (Weiterführende berufliche Schulen und Berufsschulen): 232 VZÄ
- Stufe 3 (Hochschulen, Nichtschüler): 274 VZÄ

2.2 Lebensbegleitende Berufsberatung im Erwerbsleben

Für Menschen im Erwerbsleben stellt die Lebensbegleitende Berufsberatung einen zukunftsweisenden und integrativen Ansatz dar, der sowohl persönliche als auch Online-Angebote umfasst. Mit dieser Kombination verfügt die Bundesagentur für Arbeit

über ein Alleinstellungsmerkmal im Kontext der beruflichen Orientierung und Beratung von Erwachsenen.

Das Online-Angebot (SET-E) kann von Beschäftigten und Arbeitslosen in Kombination mit einer persönlichen Beratung genutzt werden. Die Qualität der Beratung wird durch den Einsatz von SET-E verbessert: Kundinnen und Kunden, die im Vorfeld das Selbsterkundungstool genutzt haben, verfügen über fundierte Grundlagen für spätere Entscheidungen. Das Beratungsgespräch beginnt nicht bei „Null“ und kann auf die vorhandenen Testergebnisse aufsetzen.

Für die Lebensbegleitende Berufsberatung im Erwerbsleben sollen insgesamt 600 VZÄ eingesetzt werden, die in den Jahren 2020 (350 VZÄ), 2021 (125 VZÄ) und 2022 (125 VZÄ) realisiert werden sollen (Zahlen entsprechen der Planung im Herbst 2020).

3 Auswirkungen auf Mitarbeitende

3.1 Neuer Dienstposten

Um diesen Herausforderungen dauerhaft und flächendeckend gerecht zu werden, wurde im Zuge der Einführung der Lebensbegleitenden Berufsberatung vor dem Erwerbsleben das neue Tätigkeits- und Kompetenzprofil (TUK) „Beraterin/Berater Markt & Integration in der Bundesagentur“ geschaffen.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gelangen auf diese Beratungsdienstposten erst nach einer mehrjährigen Berufserfahrung im Bereich Markt und Integration. Zweite Voraussetzung ist eine Beratungsqualifizierung nach Ansatz auf dem jeweiligen Dienstposten. Erst mit erreichter Zertifizierung wird der Dienstposten dauerhaft übertragen.

Die Beratungsqualifizierung auf den neuen Dienstposten greift die vorhandenen Kompetenzen und Erfahrungen auf und entwickelt sie auf einem wissenschaftlichen Niveau sowie praxisorientiert – noch oberhalb des Bachelorniveaus – weiter.

3.2 Fachspezifische Qualifizierung

Insgesamt wird die Professionalisierung der Beratung durch folgende Rekrutierungs- und Qualifizierungsaspekte gesteigert:

- Rekrutierung/Ansatz von bereits erfahrenem und entsprechend qualifiziertem Personal;
- fachspezifische Einarbeitung auf dem neuen Dienstposten nach Bedarf;
- Beratungszertifizierung und
- kontinuierliche Professionalisierung (lebenslanges Lernen).

Je nach vorherigem Werdegang ist vor bzw. neben der Beratungszertifizierung eine fachspezifische Qualifizierung notwendig. Sofort nach Ansatz auf dem neuen Dienstposten erhält die bzw. der Beschäftigte fachspezifische Qualifizierungen. Diese bauen auf den vorher erworbenen Kompetenzen auf und sind individuell unterschiedlich, je

nach vorheriger Tätigkeit. Es stehen hierfür verschiedene Qualifizierungsmodule sowie weitere Personalentwicklungsinstrumente zur Verfügung. Aufgrund der Geschwindigkeit, mit der sich Berufe und Berufsfelder ändern, muss – neben konkretem berufskundlichen Wissen – vor allem Recherchekompetenz vermittelt werden.

3.3 Beratungsqualifizierung und -zertifizierung auf wissenschaftlichem Niveau

Durch eine anschließende Beratungsqualifizierung und -zertifizierung auf fachwissenschaftlichem Niveau investiert die Bundesagentur für Arbeit stark in die Qualität der Beratung. Die gesteigerte Professionalität wirkt sich positiv auf die Erbringung der Dienstleistung, die Außenwahrnehmung und die Glaubwürdigkeit der Bundesagentur für Arbeit aus. Zu diesem Zweck hat die Bundesagentur für Arbeit über die HdBA ein Zertifikatsprogramm „Professionelle Beratung“ entwickelt.

Das Zertifikatsprogramm besteht aus einem Pflichtmodul „Erweiterte Beratungskompetenz“, einer anschließenden Zertifizierung sowie mehreren Ergänzungsmodulen. Die Teilnahme an dem Pflichtmodul ist für alle Beraterinnen und Berater obligatorisch. Es führt entweder zur Zertifizierung und dem dauerhaften Ansatz oder durch das Erfüllen einer individuellen Auflage, z. B. dem Besuch einer weiteren Qualifizierungsmaßnahme, zur arbeitgeberseitigen Beratungszertifizierung.

3.4 Auswirkungen auf die Tarifierung

Basis jeder Eingruppierungsentscheidung in der Bundesagentur für Arbeit sind Anforderungsmerkmale (fachlich-methodische) und die Kompetenzanforderungen nach dem einschlägigen Referenz-Tätigkeits- und Kompetenzprofil (Referenz-TuK). Das Zielbild der zukünftigen Dienstpostengestaltung im operativen Kern der Agenturen für Arbeit („Beratung und Vermittlung“) umfasst eine möglichst hohe Einsatzflexibilität für kleine Agenturen, aber auch Flächenagenturen. Demgemäß soll die fachlich-inhaltliche Differenzierung des Dienstpostens auf ein absolut notwendiges Minimum reduziert werden, um personalseitig die Kampagnenfähigkeit der Bundesagentur für Arbeit für zukünftige Änderungen der Arbeitsmarktsituation sicherzustellen.

Die Berufsberatung vor und im Erwerbsleben führt vorrangig bzw. im Einzelfall ausschließlich eine Orientierungs- und Entscheidungsberatung (OEB) durch. Dabei handelt es sich grundsätzlich um einen entscheidungsoffenen Beratungsprozess. Die Situation der Beratungskunden ist entsprechend der erwerbsbiografischen Situation durch hohe Freiheitsgrade geprägt. Vor dem Berufsleben geht es um die grundsätzliche Überlegung, welcher Weg in welchem Berufsfeld überhaupt eingeschlagen wird. Lebensbegleitende Berufsberatung im Erwerbsleben soll bei der Neuorientierung und damit beim Wechsel des Berufsfeldes helfen. In beiden Fällen ist die Orientierungs- und Entscheidungsberatung nicht an standardisierte Geschäftsprozesse im Sinne des Vier-Phasen-Modells gebunden.

Daraus resultiert eine besondere Verantwortung an die Qualität der Orientierungs- und Entscheidungsberatung. Die Beratung muss über den ergebnisoffenen Entscheidungsfindungsprozess hinaus zugleich die Prävention von Ausbildungs- und

Studienabbrüchen und die Nachhaltigkeit der Berufswahlentscheidung im Fokus behalten.

Aus dieser besonderen Konstellation resultieren höhere Anforderungen an die Beratungskompetenz der Berufsberatung (Freiheit der Berufswahlentscheidung bei gleichzeitiger Einsicht in die Notwendigkeit realer Grenzen).

Aus diesem Grund wurde die Dienstpostenbewertung der Berufsberaterinnen und Berufsberater vor und im Erwerbsleben neu der Tarifebene III (BA-Tarif) zugeordnet.

Auch in der Beratung der beruflichen Rehabilitation (Reha-Beratung) handelt es sich vorrangig oder ausschließlich um einen grundsätzlich offenen Beratungsprozess. Zwar ist hier der faktische Freiheitsgrad der Rehabilitanden aus gesundheitlichen Gründen tendenziell geringer als beim Kundenkreis der Berufsberatung. Dennoch liegen auch unter dem Aspekt einer nachhaltigen Integration und der Prävention von Bildungsabbrüchen (z. B. bei längerfristigen Maßnahmen in Berufsförderungswerken) im Wesentlichen vergleichbare Anforderungen wie in der Berufsberatung vor. Auch hier erfolgte insofern eine Eingruppierung in der Tarifebene III.

4 Personalpolitische Implikation

Mit der Lebensbegleitenden Berufsberatung vor und im Erwerbsleben ist eine deutliche finanzielle Investition der Bundesagentur für Arbeit verbunden. Rund 1.600 neue zusätzliche Beraterinnen und Berater sind auch in der Bundesagentur mit ihrem großen Personalkörper eine klare Entscheidung von Verwaltungsrat und Vorstand zur Stärkung der Beratung. Auch die höhere finanzielle Entlohnung ist ein klares Zeichen. Die Kosten der Qualifizierung für die neue Beraterebene betragen rund 40 Mio. Euro; insgesamt eine mehr als beachtliche Investition der Bundesagentur für Arbeit und ein zukunftsweisendes, klares Bekenntnis zum Ausbau der Beratung.

Durch die Einrichtung von Dienstposten für Berufsberaterinnen und -berater in der Tarifebene III, die zwingend für einen Daueransatz eine zusätzliche Beratungsqualifizierung auf wissenschaftlichem Niveau einschließlich Zertifizierung erfordert, verstärkt die Bundesagentur für Arbeit den Weg der Professionalisierung der Beratungskompetenz ihrer Mitarbeitenden in einem großen Schritt.

Die Qualität der Beratung wird mit dieser Maßnahme noch einmal deutlich gesteigert. Die lebenslange Fortbildung soll für die Zukunft garantieren, dass das Niveau der Beratung nicht wieder sinkt, sondern gehalten und im besten Fall weiter ausgebaut werden kann.

Die Betonung der mehrjährigen Vorerfahrung der Mitarbeitenden in einschlägigen Aufgabengebieten vor Übertragung des neuen Dienstpostens unterstreicht den Anspruch der Bundesagentur für Arbeit auf eine deutliche Qualitätsverbesserung. Nur mit Vorerfahrungen kann die zusätzliche Beratungsqualifizierung auf wissenschaftlichem Niveau auch tatsächlich erfolgreich absolviert werden. Denn ohne ein-

schlägige berufliche Erfahrungen fehlen die notwendigen Vorkenntnisse und auch gemachten Erfahrungen für die notwendigen Reflexionsprozesse.

Insofern ist die Wahrnehmung dieser komplexen Beratungsaufgabe im neuen Kontext und mit den gestiegenen Anforderungen kein Weitermachen auf bisherigem Niveau, das sich an die Bachelorstudiengänge nahtlos anschließt, sondern aus Sicht der Bundesagentur für Arbeit eine klare Steigerung in der Qualität unter notwendiger Absolvierung entsprechender Voraussetzungen.

Nach Jahrzehnten schafft damit die Bundesagentur für Arbeit auch für einen nicht unwesentlichen Teil des Personal in den Agenturen für Arbeit die Möglichkeit des beruflichen Aufstiegs in der Fachkräftebene.

5 Bedeutung für die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)

Mit zwei Bachelorstudiengängen bietet die HdBA eine gute Grundlage für die Wahrnehmung der Aufgaben auf der Fachkräftebene der Bundesagentur für Arbeit. Die deutliche Erhöhung der Anzahl der Studierenden im Bachelorstudiengang „Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung (B. A.)“ verbunden mit der Ausweitung des Bachelorstudienganges an beiden Campus ist nicht nur der Beweis der Stärkung der Beratung in der Bundesagentur für Arbeit, sondern zeigt auch ein tiefes Vertrauen in die Institution HdBA.

Gerade in der Beratung ist durch die langjährige ausgewiesene Expertise der Lehrenden hier ein fachlicher Nukleus für die Bundesagentur für Arbeit entstanden. Folgerichtig wurde daher auch die Verantwortung für die methodische Konzeption und die Durchführung der Beratungsqualifizierung und -zertifizierung der Berufsberaterinnen und Berufsberater auf fachwissenschaftlichem Niveau der HdBA übertragen.

Damit baut die HdBA ihre Stellung als akademische Weiterbildungsträgerin für die Bundesagentur für Arbeit mehr als deutlich aus. Neben dem Angebot des weiterbildenden Masterstudiengangs „Arbeitsmarktorientierte Beratung (M. A.)“ und der Durchführung von einzelnen Zertifikatsprogrammen auf Bachelorniveau wird damit eine Lücke nicht nur geschlossen, sondern in beispielhafter Weise ein neues Standbein für die Hochschule aufgebaut. 6.300 Teilnehmende in einem Zeitraum von vier Jahren sind eine mehr als anspruchsvolle Aufgabe.

Gleichzeitig sichert das neue Angebot auch die Zukunftsfähigkeit der HdBA, denn als Hochschule hat sie ihr Portfolio gut abgerundet. Jetzt kommt es darauf an, die neuen Aufgaben gut zu meistern und auch in Zukunft nicht stehen zu bleiben. Gerade in der lebenslangen professionellen Begleitung der Beraterinnen und Berater liegt eine weitere wichtige Aufgabe. Hier die Synergien mit einer guten wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung zu nutzen, wird einer der Schlüssel für einen erfolgreichen weiteren Weg sein. So könnten in Zukunft Studieninhalte und -aufgaben noch mehr als bisher mit den aktuellen Anforderungen an Beratungsaufgaben verzahnt werden.

Das Beispiel des von mir überaus geschätzten Kollegen Professor Ertelt zeigt auf, wie sehr gute lebenslange Forschung und Lehre immer wieder begeistern kann. Dafür bin ich ihm sehr dankbar und insbesondere für die vielen persönlichen Begegnungen, die mich als Personalchef der Bundesagentur für Arbeit in mehr als 16 Jahren immer wieder sehr beeindruckt und weitergebracht haben.

Literatur

- Bundesagentur für Arbeit (2018). *Strategie 2025 – heute für morgen*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. <https://www.baintranet.de/008/013/013/001/001/Documents/Strategie%202025%20Auftakt%208.5.19.pdf>
- CDU, CSU und SPD (2018). *Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, 19. Legislaturperiode*. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/koalitionsvertrag-zwischen-cdu-csu-und-spd-195906>
- KMK (2017). *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit vom 01.06.2017*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-10-16_Rahmenvereinbarung_KMK-BA-Anl-ohne_Wasserzeichen.pdf

Autor

Michael Kühn, arbeitete seit 1977 in der Bundesagentur für Arbeit. Nach unterschiedlichen Aufgaben in allen drei Dienststellenebenen war er von Frühjahr 2004 bis Sommer 2020 als Geschäftsführer für das Personal und die Organisationsentwicklung der Bundesagentur für Arbeit (BA) verantwortlich. Bis 2021 erarbeitete er Vorschläge zur Weiterentwicklung des leistungsorientierten Bezahlungssystems in der BA.
Kontakt: Kuehnmichael@icloud.com

From Vocational Orientation to Lifelong and Inclusive Career Guidance: Professionalization of Career Guidance Counselors in Mongolia

DAGVA-OCHIR BUMDARI, TUMENNAST GELENKHUU, BAZARVAANI KHISHIGNYAM,
MUNKHBAT SONOMDARJAA, BATBAATAR MONKHOOROI AND SARA GALBAATAR

Abstract

Am Beispiel der Mongolei wird die Bedeutung eines bedarfsgerechten, qualifizierten Berufsberatungssystems für ein Land „im Umbruch“ verdeutlicht. Der Schlüssel zu einer nachhaltigen Berufsberatung, die internationalen Standards entspricht, ist zweifelsohne die Professionalisierung der Berater. Aus diesem Grund wurde an der Nationalen Universität der Mongolei (NUM) in Zusammenarbeit mit der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA, Campus Mannheim) ein Masterstudiengang „Career Studies“ eingerichtet, der im Rahmen des von der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ GmbH) und dem mongolischen Ministerium für Arbeit und Sozialschutz (MLSP) gemeinsam durchgeführten und von den Regierungen Deutschlands, der Schweiz und Australiens finanzierten Projekts „Koooperative Berufsbildung im Rohstoffsektor“ gefördert wurde. Der Masterstudiengang wurde von Forschungsaktivitäten, akademischem Austausch sowie Spezialisierungskursen begleitet.

The example of Mongolia is used to illustrate the importance of a demand-driven qualified career guidance system for a country “in transition”. The key to sustainable career guidance that meets international standards is undoubtedly the professionalization of guidance practitioners. For this reason, a Master’s program “Career Studies” was established at the National University of Mongolia (NUM) in cooperation with the University of Applied Labor Studies of the Federal Employment Agency of Germany (HdBA Mannheim) with the support of the “Cooperative Vocational Training in the Mineral Resource Sector” project implemented jointly by the German Society for International Cooperation (GIZ) and the Mongolian Ministry of Labor and Social Protection (MLSP) funded by Governments of Germany, Switzerland and Australia. The Master’s Program was accompanied by corresponding research activities, academic exchanges as well as specialization courses.

1 Introduction

Mongolia, a population of about over 3 million, is one of the former communist countries closely aligned with and guided by the Soviet hegemonic power. The socioeconomic transition began in Mongolia in the 1990s. The transition period has, for the most part, been characterized by weak levels of economic growth, expansion of poverty, growing income inequality, and deteriorating human development (Marshall & Hyargas, 2004). During the late 1990s, internal migrations from rural areas to Ulaanbaatar with the hopes to escape poverty and unemployment significantly intensified. This type of migration pattern has persisted until today and has been contributing significantly to increase in urban unemployment. The unemployment rate among urban youth aged between 15–24 is 17.9 points higher than the national average. Furthermore, the international migration rate has steadily been growing over the last 30 years.¹ Mongolian migrants to other countries consist of roughly equal parts of highly educated people as well as unskilled workers who are in search of higher-paid jobs and a better life for their families.

With the lack of employment opportunities in rural areas, the labor market in Mongolia is characterized by a shortage of skills in certain sectors and a more prevalently general mismatch between demand and supply of skills, dependence on seasonal and temporary employment, gender inequalities and specific labor market challenges for certain age groups (both the very young and the generation aged 40 and above) (Gassmann; François & Trindade, 2015). Gassmann and colleagues report (2015) that only about two out of three working-age adults are economically active. According to the Government of Mongolia (2019) unemployment rate has not dropped from 2010 to 2018 (Fig. 1). The main reason of youth unemployment is the mismatch between their skills and expectations from employers.

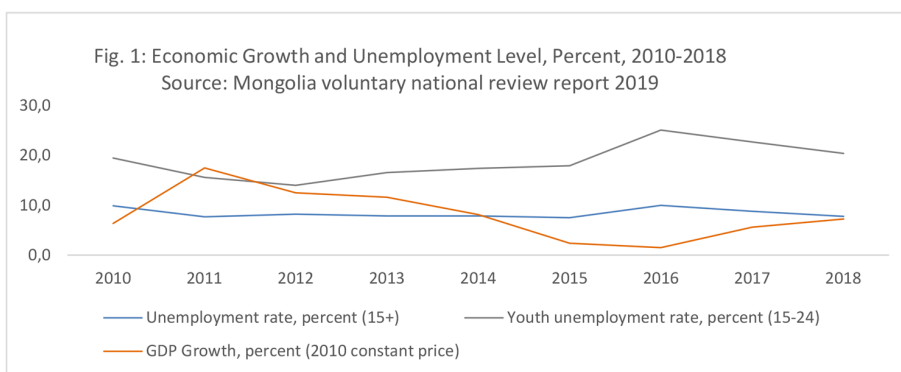


Figure 1: Economic growth and unemployment level, percent, 2010–2018 (Source: Mongolia voluntary national review report 2019)

¹ In 2015, the international migrant population was 17,620 people, a 162% increase from 1990 and it is 0.6% of the population.

Vocational orientation was an integral part of technical and vocational education in Mongolia until the reforms in the educational sector that followed Mongolia's transition to a market economy in 1990. After almost twenty years, Mongolia started rebuilding the career guidance sector recognizing the lack of career guidance as one of the leading factors contributing to youth unemployment (consistently two to three times higher than the national average) and rising dropout rates in technical and higher education sectors (25–30 percent annually). Starting in 2009, training modules for short-term training of career counselors were developed, trainers were trained and positions of career counselors were added at labor departments nationwide. An enabling legal framework has been developed: Provision of career guidance services has been included in the relevant employment and education legislation. Nonetheless, the quality of and access to these services have stagnated and in some cases, even decreased (Bumdari et al., 2018).

In Mongolia, the career guidance service and system are a relatively new theme. First introduced in the Primary and Secondary Education Act in 2002, which stated that the purpose of education at this level is to provide career orientation and prepare for living, working, and continuing education. In the last decade, the policy environment on career guidance services has developed very well. In the Employment Promotion Act adopted by Parliament in 2011, career guidance was defined as a common form of the public employment service. From 2015–2016, the Parliament adopted some policy documents, such as “State Policy on Education 2014–2024” and “Sustainable Development Goals-2030”. These documents basically defined secondary education as a period for children to gain a future career orientation. Also, the State Policy on Employment adopted by Government in 2016 states that children should gain a career orientation and acquire a proper career attitude from primary education. An important step in policy development was the adoption of the Policy Direction for Development of Career Guidance Services by a joint decree of the Ministry of Education and Ministry of Labor in June 2016 followed by the approval of the Requirements for Organizations providing Employment Services by the Mongolian Agency for Standardization and Metrology in August 2016.

Although an enabling policy environment has been established, the implementation and establishment of a system for career guidance services provision for young people in Mongolia has stagnated due to the lack of institutionalization of a policy environment for career guidance services. Due to this situation, the quality and accessibility of career guidance services for children and youth remain insufficient. To identify the various needs of young people for career guidance services, institutionalization is of crucial importance. As described in the UN documents, the term youth includes 15-25-year-old people. Mongolia is a country of children and youth; according to the statistics of 2018, young people comprise approximately 15.0 percent of the whole population. Furthermore, approximately 1 in 30 people are people with disabilities.

2 Current practices and the need of the career guidance service for young people

Having been reintroduced since 2009, career guidance services remain, nonetheless, largely a relatively new concept in Mongolia and therefore, to support the integration of career guidance into the education and employment public services, the government has released a set of policy documents and strategies to develop a career guidance system. The empirical research showed that the target group – youth as defined in accordance with the UN definition – made their career decisions largely in the absence of valid and reliable information or professional advice by career counselors. Around 50 to 60 percent of young people, who participated in the survey, had limited or no knowledge about career choice and career guidance. Almost half of the students, who participated in the study, did not know about the existence of career counselors and 20 percent did not have such services offered at their schools.

According to the joint study results (Bumdari et al., 2020), about one-third of the different groups of young people did not have sufficient access to information: most of the information available came from sources such as family, friends and social media (see Tab. 1). Additionally, class teachers represented the most important information source for them.

Table 1: Career guidance information channels for students (Source: Bumdari et al., 2020)

	Secondary/ high school	TVET	HEI 1 st course	HEI 4 th course
Class teachers	69.6% (I)	38.2% (II)	62.0% (III)	48.1% (II)
Friends	34.2	36.6% (III)	42.6%	48.6%
Family/Parents	66.2% (III)	62.8% (I)	68.2% (I)	64.1% (I)
Literature	32.4%	15.3%	22.2%	21.0%
Internet	68.8% (II)	29.4%	65.4% (II)	48.1% (III)
Events organized at schools	35.4%	18.0%	31.8%	19.3%
Promotion events/advertising of the profession		24.5%		27.6%
Events outside the school	30.6%	11.0%	29.6%	7.7%
Mass media	31.5%	10.8%	25.0%	22.1%
Career counselor	21.9%	7.8%	22.8%	16.6%
Companies/Entrepreneurs		4.7%		8.3%
Job promotion fairs		5.7%	20.1%	11.6%

Students mainly get the information from informal channels on the one side; they often get the information from the class teacher as a formal channel on the other. The class teacher is the dominant representative of the formal channel.

Students, who participated in the survey, responded that it was very important to have career information and be able to consult a career counselor. The main channels of information about career guidance for young people are family, classroom teachers and the internet. These channels comprise of over 50 percent. One-third of the secondary/high school students responded that there was no such service at their schools. Most of the secondary/high school students and their parents (more than 75 percent) did not know any service organizations for career guidance in their localities. In addition, 60 percent of the class teachers had no knowledge about such services or providers, either. One-third of the university students worried about not being able to find jobs on the labor market, or low wages, whereas 25 percent were concerned with unstable employment and 20 percent had limited information about job opportunities. The young people, who participated in the survey, responded that it was very important to have career information and to meet with a career counselor. Based on the results of our research, we outline challenges for further development of career guidance services; especially demand-oriented information management and counseling methods, as well as counselor training and organizational development (Bumdari et al., 2020).

3 Qualification and professionalization of counselors – the current situation

The scientifically based development of the Mongolian career guidance system is crucial for the successful completion of the economic transformation. The basis for adequate responses to these challenges is the professionalization of career guidance. An important step in this direction, was the establishment of the Master's degree program "Career Studies" at the National University of Mongolia (NUM) in cooperation with the HdBA, with the support of the German Society for International Cooperation (GIZ), through the "Cooperative Vocational Training in the Mineral Resource Sector" project co-funded by the Governments of Germany, Switzerland and Australia and jointly implemented with the Ministry of Labor and Social Protection (MLSP) of Mongolia. The Master's program "Career Studies" was introduced in 2017 at the National University of Mongolia (NUM) after intensive preparation in terms of content and organization by a committed team of NUM researchers and experienced professionals from related fields of practice. The first cohort consisted of 26 students with different professional backgrounds from career guidance, employment services and education providers of various levels.

The support for the establishment of this program occurred at all levels ranging from international donor organizations and academic institutions to policy and implementation level institutions in Mongolia. The Government of Mongolia represented

through the two ministries responsible for the education and employment sectors, the Ministry of Labor and Social Protection (MLSP) and the Ministry of Education, Culture and Sports (MECS), provided continuous support at the policy level as well as through the project “Cooperative Vocational Training in the Mineral Resource Sector” implemented by GIZ in cooperation with MLSP. HdBA Mannheim, represented by professors Bernd-Joachim Ertelt and Michael Scharpf, has accompanied the process of establishing the program from the inception point until today. In May 2018, HdBA Mannheim and the NUM signed a cooperation agreement strengthening the commitment of both institutions towards sustainable professionalization of career guidance counselors in Mongolia through academic and research cooperation.

The establishment of the new program started with addressing the professional challenges related to the curricular orientation of the course contents (see Module Structure in Tab. 2 below) and teaching didactics to the competencies required in Mongolia. HdBA Mannheim provided an invaluable contribution to introducing both the theoretical and practical contents new to Mongolia ranging from counseling theories and techniques (and didactics such as micro-counseling and supervision), to employment-oriented case management and networking in career guidance. Professors Ertelt and Scharpf paid numerous visits to Mongolia in the first two years of the new Master’s program working intensively with the Mongolian colleagues on curricular development, tandem-teaching, practical internships and modules and program evaluations. The empirical study discussed earlier in the article supplemented the academic program.

Table 2: Module Structure of the Master’s Program “Career Studies” (as revised in 2020–2021) (Source: author’s own)

Mod. 1	Career guidance as a profession and ethics of guidance	
	1.1	Competence development of consulting professionals
	1.2	Counseling ethics and consulting associations
	1.3	Organization of counseling services and knowledge management
	1.4	Legal and institutional framework of vocational guidance in Mongolia
Mod. 2	Reference sciences of career guidance	
	2.1	Theories, concepts and methods
	2.2	Labor market and occupational field analysis, occupational science, vocational science
	2.3	HRM and change management in companies
	2.4	Economic and Business Education
	2.5	Labor market theory, labor market policy
	2.6	Basic knowledge of social sciences

(Continuing table 2)

Mod. 3	Individual counseling	
	3.1	Problem analysis and identification of the need for advice
	3.2	Professional diagnostics and assessment
	3.3	Systematic monitoring of individual career choice and integration processes
Mod. 4	Information management and marketing	
	4.1	Job information for different target groups, including gender aspects
	4.2	Counseling and mediation in group constellations
	4.3	Information systems and media in vocational guidance
Mod. 5	Job placement strategies and case management	
	5.1	Matching and placement strategies, talent marketing, work entrepreneurship
	5.2	Employment oriented case management
	5.3	Business start-up advice
Mod. 6	Networking and marketing in career guidance	
	6.1	Development and maintenance of networks for career guidance and employment services (incl. community capacity building)
	6.2	Marketing strategies for career guidance
Mod. 7	Guided internship	

A wide variety of teaching and learning materials was developed specifically for this program. Not only was the basic work “Handbook Career Guidance” (Ertelt et al., 2018) written and published in Mongolian, but also the license for the translation and publication of the comprehensive work *Handbuch Beratungskompetenz* (Ertelt & Schulz, 2015) in Mongolian, was generously provided by the authors and made possible through GIZ. Further texts were created for the respective modules (Tab. 2) with the introduction of the Distance Learning format of the master’s program in the academic year 2018–2019.

Finally, the conception of the new program took into consideration a fairly new target group of potential students – people in full-time employment. On one hand, the existing legal framework demanded that the existing employees of the public employment services be trained as career guidance counselors as well as the provision of vocational orientation and counseling at public schools. Therefore, the existing employees’ need for professionalization as career guidance counselors was to be addressed by the new program. On the other hand, this opened up the program to the wider public in other sectors ranging from all other levels and forms of educational institutions and private sectors. For this purpose, the classes were scheduled to be offered after working hours as well as on weekends. This setup resulted in the enroll-

ment of students employed full-time in the public and private employment services, educational institutions from secondary level, TVET and higher education sectors as well as human resources from both private and state-owned companies.

4 Distance Learning program

The introduction of the “Career Studies” program in 2017 was met with great demand: Over 50 applicants registered for the admissions examinations – the kind of demand that only the Business School master’s programs enjoy these days. From the admitted 34 students, 26 enrolled and graduated. Many inquiries were received from outside of Ulaanbaatar leading to the conception of the Distance Learning program. Given Mongolia’s geographical and population specifics, i. e., low population density and large distances between settlements, a Distance Learning program enabled the professionalization of career guidance counselors not only in the larger cities or province centers but also those residing in the most rural areas of the country. The new format also contributes to the reduction of the urban-rural gap in terms of limited to no access to higher education opportunities in the distant provinces.

Introduced in the fall semester of the academic year 2018–2019, the Distance Learning program enabled enrollment of over 10 students from rural areas ranging from the westernmost to easternmost provinces: Most students were employees of Labor and Social Welfare Departments of respective provinces. Others were teachers, methodologists and training managers from rural TVET schools. Successful completion of their studies enables them to offer professional counseling services in rural areas and ensure that career guidance is established at the same high standard throughout the country. Province Labor and Social Welfare Department employees provide counseling and job mediation services not only at the province centers but also at the smaller rural settlements. Rural TVET institutions regularly conduct awareness-raising and marketing trips to smaller rural settlements, thus, professional career guidance counselors at these institutions play a crucial role in reaching the youth with the most limited access to information.

As mentioned previously, the teaching faculty developed study scripts for each module for the students of the Distance Learning program to use during the self-study phases. Professors Ertelt and Scharpf contributed to the development of the study scripts for mandatory modules and developed scripts for elective modules such as Career Guidance for Human Resources Management.

Finally, it is worth noting that the Distance Learning program had also provided the teaching faculty with experience in distance teaching and blended learning, which became an advantage over most other faculties in Mongolia, when the educational institutions of all levels had to switch to distance teaching due to COVID-19 as early as in January 2020. Video lessons, a web-based lesson management system and the use of social media for communication and task support supplemented the existing didactic elements of this “blended learning” approach, which combined longer self-learning

phases with short intensive attendance phases (especially for counseling training in micro-counseling format and project work).

5 Towards inclusive career guidance: People with disabilities and migrants

Building upon the existing Master's Program in Career Studies, the NUM faculty and professor Ertelt and professor Scharpf developed a specialization course for career guidance counseling of people with disabilities (PwD) in winter 2019. This specialization course was the first of its kind in Mongolia and was made possible through the GIZ project "Cooperative Technical and Vocational Training and Education" with funding from the Federal Ministry of Economic Cooperation and Development (BMZ) of Germany. The short-term further training course concentrated on such elements of counseling as individual counseling, employment-oriented case management, including rehabilitation and re-training as well as the accessibility of counseling and workplaces. The pilot training co-taught by the relevant NUM faculty and professors Ertelt and Scharpf from HdBA Mannheim took place with over 30 participants in December 2019. Participants included graduates and current students of the Master's Program in Career Studies as well as career guidance counselors from TVET schools and non-governmental organizations working with people with disabilities (DPOs). This specialization course addressed the gap for professional career guidance services for yet another vulnerable group of the population in a country, where one in every thirty people is a person with a disability.

However, it also became evident through pilot training, that the next step should be supplementing the counseling of people with disabilities by inclusive employment conditions and practices. In 2020, as COVID-19 related restrictions were imposed in Mongolia starting as early as late January, access of the people with disabilities to the labor market became even more hindered. Thus, on the initiative of the GIZ project "Cooperative Technical and Vocational Education and Training" and with funding from the Federal Ministry of Economic Cooperation and Development (BMZ), designated to counter negative effects of COVID-19 pandemic, specifically, to increase access of people with disabilities to TVET offers and labor market, the NUM faculty and the DPOs, whose members participated in the specialization course in 2019, developed two *massive open online courses* (MOOCs): One basic module for career guidance counseling of people with disabilities and one basic module on inclusive human resources practices for employers.

The module for counseling of people with disabilities was built upon the specialization module from winter 2019 and enriched with input from the specialists from participating DPOs such as the National Association of the Blind, the Mongolian Association of the Sign Language Translators and the Universal Progress Independent Living, which all advocate for and work towards promoting employment for people with

disabilities through raising public awareness, improving infrastructure and information accessibility as well as independent living through a personal assistantship.

The module for employers was developed based on the employment-oriented case management and career guidance counseling for human resources management modules from the Master's Program in Career Studies as well as the specialization course from winter 2019. The participating DPOs provided real-life cases to be analyzed within the framework of this module, addressing issues of accessibility of infrastructure and information throughout all stages of the employment process, starting with vacancy announcements through interviews and subsequent employment and workplace arrangements.

As MOOCs, both modules were developed to be fully accessible online. In addition, to increase the accessibility, video lessons were recorded with subtitles and sign language translations for people with hearing impairments. All reading materials as well as the learning platform navigation were made accessible for people with vision impairments.

Although both modules are available as MOOCs, an option to earn credits from the National University of Mongolia has also been made available to those interested in formalizing their further training through these courses.

While these developments aimed at filling the gap in the establishment of and access to career guidance services provision for people with disabilities, two graduates of the first cohort of the Master's Program in Career Studies, Ms. Erdenetsetseg Jargal-saikhan and Ms. Amarzaya Altantuukhai, developed and implemented a project to extend the existing provision of career guidance services to migrants from the countryside to Ulaanbaatar. As mentioned earlier in the article, the transition to a free-market economy in the 1990s led to an increase in migration from rural to urban areas. This trend persists to this day due to the underdevelopment of the infrastructure in rural areas, which continues to impose restrictions on the labor market growth in these areas. Ms. Erdenetsetseg and Ms. Amarzaya's analysis of migrants' employment opportunities and challenges in Ulaanbaatar, identified the gaps in the network connecting career guidance services, social welfare and protection services as well as employers. These gaps result in challenges for migrants in all areas ranging from acquiring residence registrations, renting or owning land to put up their *ger*² childcare and education to registering at Labor and Social Welfare Departments as employment seekers – in short, all aspects that influence their employment chances. Thus, a project was initiated to create the necessary network of the relevant public organizations such as the Metropolitan Employment Agency (MEA), Youth Development Centers (YDCs) of the Authority for Family, Children and Youth Development (AFCYD) as two major governments implementing agencies overseeing the provision of aforementioned public services. In a capacity building measure, the staff working directly with the target population, i. e., migrants, from these two agencies and their subordinate units at the lower administrative levels, were offered further training on the basics of career

2 Migrants from rural areas move with their felt tents, the *ger*, the traditional Mongolian dwelling. Rarely do migrants have sufficient financial means to rent apartments as the rental system is still relatively new to Mongolia.

guidance counseling including training on employment-oriented job placement and networking. To improve the cooperation with the employers, a large-scale survey was conducted among 100 employers registered with the MEA to identify their attitudes towards and requirements on migrants as potential employees. In the final step, a month-long training program – supported by individual counseling – was developed for improving job-seeking, but, just as importantly, job-retainment skills of migrants. While the length of the training within the framework of the project does not allow for real-life case management, the individual counseling sessions have been conceived with relevant case management elements. This project is being implemented with the support of and funded by the International Organization for Migration (IOM) and the Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC).

6 Conclusion

To conclude, the reintroduction of career guidance services in Mongolia can be said to have started in 2009. However, the sustainable professionalization of career guidance counselors nationwide has started with the introduction of the Master's Program in Career Studies and the subsequent Distance Learning program at the National University of Mongolia. The joint research conducted by the NUM and HdBA Mannheim was not only the first nationwide study in this relatively new area, but it was also the first in targeting students of all levels of secondary and post-secondary educational institutions – upper secondary and TVET schools as well as universities. Until now, similar studies had been conducted separately; primarily, at the secondary or TVET levels and on a much smaller scale, at the higher education level. The dissemination of the study results has been hindered by the COVID-19 pandemic-related restrictions, however, they have already laid the ground for relevant curriculum changes as well as identification of gaps for further study and specialization offers.

Specialization courses aiming to fill the gap in career guidance services provision for people with disabilities and migrants from rural to urban areas, which followed the degree program, will continue to reach public servants and specialists from the DPOs tasked with the provision of career guidance services in the farthest corners of the country.

Finally, it is of utmost pleasure to the authors to follow the graduates of the master's program and document their contributions to the development of the career guidance services in Mongolia.

We are convinced that the project of scientific cooperation and academic qualification in the field of career guidance and employment services described here can serve as a model for other countries in transition. The authors of this article are open to a constructive dialogue on this topic. The authors would like to express heartfelt gratitude to our teachers and colleagues, professor Bernd-Joachim Ertelt and professor Michael Scharpf, whose undoubtedly invaluable contribution to the development of career guidance in Mongolia continues to bear fruit beyond the academic realm.

Reference

- Bumdari, D.; Ertelt, B.-J.; Galbaatar, S.; Doljin, N. & Scharpf, M. (2018). *The Professionalisation of Career Counseling in Mongolia – Introduction of a Master’s degree programme at the National University of Mongolia*. IAEVG International Conference 2018, Gothenburg, Sweden: NUM.
- Bumdari, D.; Ertelt, B.-J.; Gelenkhuu, T. & Scharpf, M. (2020). *The need of the career guidance services for young people in Mongolia. Career guidance for inclusive society*. Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG). https://iaevgconference2019.sk/wp-content/uploads/2020/03/IAEVG-Conference-Proceedings-2019_FINAL.pdf
- Ertelt, B.-J.; Gelenkhuu, T. & Scharpf, M. (2020). Professionalisierung der Berufsberatung in der Mongolei [Professionalisation of the Career Guidance Services in Mongolia]. *dvb-forum*, 1, 36–41.
- Ertelt, B.-J.; Scharpf, M. & Wissmann, R. (2018). Handbuch Berufsberatung [Handbook Career Guidance]. Ulaanbaatar: GIZ (Mongolian).
- Gassman, F.; François, D. & Trindade, L. Z. (2015). Improving labor market outcomes for poor and vulnerable groups in Mongolia. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/23671>
- Marshall, R. & Hyargas, T. (2004). Lessons from Mongolia’s Transition to the Market. Economic research institute. <https://www.eri.mn/download/u2wiczn5>
- Ministry of Labor and Social Protection of Mongolia (2019). White Paper on Disability in Mongolia 2019 English version. Retrieved in December 2019: <https://www.mlsp.gov.mn>
- Specialization course for employers (2021). *Ajil Mergejil судлал (baigullagad zoriulsan сургалт)*. Ажил мэргэжил судлал (Байгууллагад зориулсан сургалт) | МУИС-ийн цахим хичээл [Career Studies Program of National University of Mongolia. Career studies: Online course for organization.]. Retrieved in April 2021: <https://www.num.edu.mn>.

Authors

Dagva-Ochir Bumdari, Prof. Dr., is a full professor at the School of Arts and Sciences at the National University of Mongolia. Teach courses at undergraduate and graduate levels in, among others, Election technology, Comparative politics, Democratic education and Career guidance. Program head of Interdisciplinary master’s program in Career Studies. Contact: bumdari@num.edu.mn

Tumennast Gelenkhuu, PhD, is an associate professor at the School of Arts and Sciences of the National University of Mongolia. His research interests include social policy, social welfare, and labor market analysis. Contact details: tumennast@num.edu.mn

Bazarvaani Khishignyam, PhD, is associate professor at the School of Arts and Sciences and Head of the Administration and Registrar's office at the National University of Mongolia. Her research interests include personality psychology, experimental psychology, cognitive psychology and methodology of psychology.

Contact details: khishignyam@num.edu.mn

Munkhbat Sonomdarjaa, Prof. Dr., is professor at the School of Sciences at the National University of Mongolia. His research interests include the theory and methodology of Career Studies, Political Theory, Political party studies and Election, election technology. Contact: Munkhbat.s@num.edu.mn

Batbaatar Monkhooroi, Ass Prof. Dr., is a full professor at the School of Social Sciences at the National University of Mongolia. His research interests include social networking and marketing in career studies, social research, and qualitative and quantitative research methods. Contact: mbatbaatar@num.edu.mn

Sara Galbaatar is a development professional currently working in the field of TVET Teacher Education at Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH (GIZ) in Mongolia. Her areas of expertise include international development cooperation, project conception and management, human capacity development in areas of TVET and higher education, career guidance, employment promotion, and inclusion. Contact: galbaatar.sara@giz.de

Relations between temperament and character traits and the perception of a career as a calling among high school students

ANTONI WONTORCZYK

Abstract

Der Artikel befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen Berufung und menschlichen Dispositionsmerkmalen, insbesondere mit den Merkmalen von Temperament und Charakter. Die Untersuchung wurde an einer Stichprobe von Studierenden des letzten Studienjahres durchgeführt. Im Ergebnis wurden Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung von Berufung und Temperamentsmerkmalen wie Suche nach Neuem und Ausdauer sowie den Charaktermerkmalen Selbstbezogenheit und Kooperationsbereitschaft festgestellt. Beharrlichkeit als Temperamenteigenschaft und Kooperationsbereitschaft (Charaktereigenschaft) sind auch Prädiktoren für die Berufung im Prozess des Übergangs von der Ausbildung zum Arbeitsmarkt.

The article deals with the connection between vocation and human peculiarities, in particular traits related to temperament and character. The research was carried out on a sample of final-year students. As a result, the existence of a relationship between the perception of vocation and temperamental traits such as novelty seeking and persistence as well as the character traits: Self-control and cooperativeness were found. Persistence as a temperamental trait and cooperativeness (character trait), are also predictors of calling in the process of transition from education to the labour market.

1 Introduction

The study of the transition of young people from education to the labour market has attracted the attention of representatives of various scientific disciplines for years. Researchers point to various factors as moderators of this process. The following are taken into account i. e.: individual dispositions of a person, where, referring to classical theories (Holland, 1997; Jung, 1984), their relative durability over the course of life is emphasised; cognitive factors (such as values) or social factors, i. e. the influence of people from the outside (parents, significant people, friends) on the choice of a specific profession. Undoubtedly, an important factor that significantly determines both the process of transition from education to the labour market and its effectiveness is the motivation to start work (Heckhausen & Tomasik, 2002; Bańka, 2016; Germejis

et al., 2006; Rożnowski, 2013).). This problem is of particular importance nowadays, where predicting the professional future in the long term is very difficult, if possible at all (Bańka & Trzeciak 2017; Biela, 2005). In this context, the problem of coherence between preparation for the profession at the stage of education and its implementation in the form of an effective transition to the labour market, i. e. in accordance with the education obtained, is of particular importance. As the labour market is constantly changing as a result of technological progress and various micro- and macroeconomic conditions, a modern man must constantly make new choices of jobs in order not to be unemployed (Arthur, 1994; Sullivan & Arthur, 2006). In order to meet the expectations, he must simultaneously enrich his competencies and thus complete his education. This phenomenon is a source of stress for many young people, which reduces their quality of life leading to various psychological and social problems. Therefore, many contemporary researchers of this phenomenon point to the need to build a professional staff of career advisers who, having the answers and work tools, will effectively support and help employees who cannot cope with the labour market not only in finding a new job but also in coping with professional problems (Ertelt, 2000; Ertelt & Schultz, 2010).

One of the important issues in the process of a smooth transition from education to the labour market is calling to perform specific professional tasks. This phenomenon was already underlined in the previous century by i. e. Super (Super et al., 1996), or recently by Hall and Chandler (2005), Brown and Lent, (2016). These researchers indicate that education in line with the vocation enables a smooth transition from education to the labour market. Calling is related to the strong motivation to achieve professional goals, pro-social commitment to work, achieving higher results at work and consequently, a better quality of life (Dik & Duffy, 2009; Zhang et al., 2015; Duffy & Dik, 2013). However, the concept of calling to perform a specific profession in vocational psychology is not clearly understood. It is noted that it can be created by both internal and external factors (Dik & Duffy, 2009; Zhang et al., 2015). This, in turn, allows us to assume that calling is not a static structure, but a dynamic one that changes over time (Dobrow, 2013; Hirschi & Herrmann, 2013; Hirschi et al., 2019; Vianello et al., 2019) and most likely dependent on many factors. Previous studies on calling have emphasised that it is a structure strongly related to human identity and plays an important role in achieving professional success. If calling is related to professional identity, the question arises whether it is also possible to change identity as a result of changing the profession. Much research has been done on this topic in recent years. It has been noticed that changes in the calling can be particularly radical when we make a bold decision to change profession and thus the place of employment. Occupational changes in individuals also entail a change in identity (Super et al., 1996). Experiences from learning new professional roles also create a change of identity (Super et al., 1996). Contemporary concepts also pay attention to this process. In the model of professional success of Hall and Chandler (2005), the importance of achieving a professional goal that triggers a change of identity and this, in turn, a change of calling is emphasised. If people with a specific calling are not able to achieve their professional

goals (find a satisfactory job after graduation), then when changing their professional career, their professional identity also changes and consequently, the current sense of calling declines. However, a scenario is also possible that as a result of an effective transition from education to the labour market, the professional career pursued by an individual is perceived as significant and important. Then, the professional identity of the individual is also strengthened and consequently, the professional calling. The fact that calling is an important structure is emphasised by Work as Calling Theory (WCT) by Duffy et al. (2018). However, these researchers focus more on the effects of calling than on its predictors. They indicate how important it is to discover one's calling and then pursue it, which makes individuals achieve higher productivity at work and experience professional satisfaction. On the contrary, when individuals cannot discover their pursuit of calling, they have negative career experiences (Gazica & Spector, 2015). Applying the assumption of this theory, it can be assumed that calling will motivate individuals to achieve professional goals and achieving them will strengthen the calling even more. In turn, failure to achieve professional goals will lead to changes in the area of professional calling. From this point of view, an extremely important period in human development is the stage of not only smooth but also effective transition from education to the labour market, i. e. achieving professional goals. Research shows that it is a very difficult and stressful process for young people. Students who turn employees overnight repeatedly experience disappointment in work because their experiences do not match their expectations, and sometimes are even contradictory (Ng & Feldman, 2007; Wendlandt & Rochlen, 2008).

Referring to Work as Calling Theory, researchers analysed various scenarios of relationships between achieving or not achieving career goals and strengthening or changing the calling. The Growth Mixture Model assumes that different calling trajectories and thus patterns of career development are possible (Woo et al., 2018). The first case is a situation where the high calling level decreases as a result of the transition from education to the labour market (Dobrow, 2013; Zhang et al., 2018). It occurs as many students after graduation go to work facing many barriers and limitations, which makes it difficult for them to achieve their performance goals (Wendlandt & Rochlen, 2008).

Another case is when the high calling level remains at the same high level even after the transition from education to the labour market. These are the cases where students managed to achieve their career goals and fulfil them in line with the calling (Duffy & Autin, 2013; Duffy et al., 2018). It can be assumed that their professional identity has also been strongly strengthened and their job satisfaction is high.

Another scenario is possible where the calling level at the stage of education was low and the motivation to learn a specific profession resulted only from instrumental motives (high earnings) and it did not change also in the situation of starting a professional activity. Such scenarios will be favoured by both failure to achieve professional goals and low remuneration at work (Jin & Rounds, 2012).

Finally, there is a scenario where the low level of calling at the stage of education increases significantly after switching to the job market. As calling is strengthened

positively, professional identity is also transformed (Hall & Chandler, 2005; Zhang et al., 2020).

While the dynamics of callings after switching from education to the labour market has been relatively well researched in recent years, there is little research into the moderators of this dynamic process. Those that were implemented mainly concern the personal factors of individuals. Several studies have pointed out that human personality is an important construct of professional career development (Holland, 1993; Brown & Hirschi, 2013). In their studies, Zhang, Hirschi and You (2017, 2020) note that such traits as conscientiousness and proactive personality due to the fact that they favour the achievement of professional goals, they can also strengthen calling and professional identity.

If the moderators of the calling process are personality traits and a proactive personality, then it can be assumed with a high probability that similar relationships can be detected in the case of more permanent structures and in the case of human dispositional features, such as temperament and character traits. The literature emphasises that human temperament is a relatively permanent structure that influences not only human behaviour but also emotional reactions. Temperament is also an important regulator of an individual's relationship with the social and physical environment. In this context, the concept of temperament developed by Robert Cloninger referred to as the biopsychological model of Temperament and Character (Cloninger et al., 1993; Cloninger, 2004), deserves special attention. According to Cloninger (2004), temperament describes individual differences in people in the area of their affective and behavioural responses regulated by the limbic system (Cloninger, 1994), which results in the formation of individual functioning habits. As the researcher emphasises four basic features of temperament are moderately stable throughout the life of an individual (Cloninger et al., 1993; Cloninger, 2003). Novelty Seeking describes the tendency of exploratory activities in response to novelty. This feature is associated with a dopaminergic behavioural activation system; Harm avoidance manifests itself in revealing pessimistic anxiety in anticipation of problems. This feature is related to the serotonergic behavioural inhibition system. Reward dependence is defined as the tendency to engage in behaviour in response to the expected rewards and is moderated by the noradrenergic behavioural maintenance subsystem. Persistence is a trait that describes a tendency to be patient in action despite frustration and fatigue.

On the other hand, a character refers to individual differences of individuals that result from the human value system and is related to the semantic and autobiographical learning system of semantic and autobiographical learning (Cloninger, 2004). Cloninger distinguished three character traits that develop gradually from infancy to adulthood (Cloninger & Svrakic, 1997). The three character traits are: Self-Directedness – defined as the ability to self-determination and willpower; Cooperativeness – describes the ability to empathy and compassion for others and; Self-Transcendence, which is related to individual differences in transpersonal experience and spirituality.

Taking into account the assumption of the relative stability of temperamental traits in the course of life, in the present study, it was assumed that they will be

strongly related to the formation of vocational calling. On this basis, a general hypothesis was formulated that temperamental and character traits, in particular Persistence and Cooperativeness, are not only related to calling but are also its predictors.

2 Methods

2.1 Participants

386 final-year students of the Faculty of Management and Social Communication of the Jagiellonian University were enrolled in the study. The vast majority of the respondents were women, 274 people. The mean age of the respondents was 25.03, $SD=1.97$. 182 of the respondents studied psychology, while 204 subjects were from other faculties (mainly economics and management).

2.2 Measures

Two tools were used in the study: the Temperament and Character Inventory-Revised (TCI-R, Cloninger et al., 1993) in a revised and shortened version. It consists of 56 questions measured on a five-point scale where 1 means *strongly disagree* while 5 – *strongly agree*. Polish adaptation A. Wontorczyk (2011) of the questionnaire consists of four subscales measuring traits of temperament: Novelty seeking, Harm avoidance, Reward dependence, Persistence, and three measuring traits of character: Self-directedness, Cooperativeness, and Self-transcendence. The internal consistency of the scores measured by the Cronbach alpha index ranges from 0.81 for Persistence to 0.92 for Harm avoidance.

The second tool used was the Chinese Calling Scale test (CCS; Zhang, Herrmann et al., 2015). The test consists of 11 questions and measures the perception of calling based on three subscales: guiding force, meaning and purpose, and altruism. The respondents answer on a five-point scale where 1 means (strongly disagree) and 5 (strongly agree). In the original version, the internal reliability of the subscales measured by the Cronbach *alpha* coefficient ranged from 0.77–0.84. In our study, better indicators of internal reliability were obtained and they ranged from 0.79–0.86.

On this basis, a general hypothesis was formulated: temperamental and character traits, in particular Persistence and Cooperativeness, are not only related to calling but are also its predictors.

3 Analysis

Initially, the relationships observed between the variables measuring calling and the temperament and character traits will be discussed followed by an investigation of whether the temperament or character traits are predictors of calling. The observed relationships between the variables included in the study are summarised in Table 1.

Table 1: Means, standard deviations and correlations among study variables (Source: author's own)

	Mean	SD	1	2	3	4	5
1. Gender	25.03	1.97					
2. Age	9.48	0.66	0.09				
3. Guiding force	3.25	0.56	0.11	0.14			
4. Meaning and purpose	4.12	0.77	0.18*	0.11	0.42**		
5. Altruism	3.72	0.44	0.16*	0.02	0.34*	0.41**	
6. Novelty seeking	2.38	0.92	0.08	0.08	-0.09	-0.11*	-0.16*
7. Harm avoidance	4.55	0.57	0.21*	0.02	0.11	0.07	0.13
8. Reward dependence	3.59	0.72	0.26*	0.11	0.05	-0.06	-0.15
9. Persistence	2.31	0.54	-0.15	-0.12	0.14*	0.29*	0.56**
10. Self-directedness	3.65	0.94	0.04	0.06	0.32**	-0.17	0.04
11. Cooperativeness	3.86	0.78	0.12*	0.04	0.11*	0.21*	0.27*
12. Self-transcendence	2.97	0.86	0.08	0.08	0.09	0.02	0.08

. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

When it comes to the perception of calling, the students obtained the highest results on the Meaning and Purpose scale, while the lowest ones were on the Altruism scale. The gender variable turned out to differentiate calling perception only in the two scales: Meaning and propose ($Z = 4.78$, $p = 0.02$) and Altruism ($Z = 2.78$, $p = 0.05$). In both cases, women obtained higher scores. However, significant differences in the perception of calling were not observed for the age variable ($F(3.384) = 0.76$, $p = 0.09$).

In the case of the temperament variable, women obtained higher scores at a statistically significant level for the two traits Harm avoidance ($Z = 3.62$, $p = 0.04$) and Reward dependence ($Z = 2.89$, $p = 0.03$). As far as character traits are concerned, only in the case of Cooperativeness, the differences in the gender variable turned out to be statistically significant ($Z = 4.72$, $p = 0.04$). Women got higher scores. However, the age variable, both in relation to temperamental traits ($F(4.383) = 0.95$, $p = 0.12$) and character traits ($F(3.384) = 0.87$, $p = 0.81$), did not remain in significant relationships statistically in the studied group of people.

From the cognitive point of view, it was more interesting to find out if there are any relationships between the perception of calling and their temperament and character traits in the studied group of students. As far as the Guiding force variable is concerned, it turned out to be the most strongly associated with the Self-directedness character trait at a statistically significant level ($t = 7.34$, $p = 0.003$) and slightly weaker with Cooperativeness ($t = 5.84$, $p = 0.03$). In turn, in the case of temperamental traits, such a relationship was found only in the case of Persistence. It is a weak relationship, but at a statistically significant level ($t = -2.63$, $p = 0.04$).

When searching for the relationship between the Meaning and purpose scale and temperamental and character traits, a statistically significant relationship was found with Persistence ($t = 6.12, p = 0.001$) and a weak relationship with a negative direction from Novelty seeking ($t = 2.17, p = 0.05$). As for the character traits, Meaning and purpose are only in a statistically significant relationship with the variable. Cooperativeness ($t = 6.03, p = 0.001$). Very similar relationships, although much stronger, were also detected in the case of the perception of calling understood as Altruism and the temperament traits of Persistence ($t = 14.36, p = 0.001$) and Novelty seeking ($t = 4.12, p = 0.001$) and the character trait of Cooperativeness ($t = 5, 13, p = 0.003$).

Subsequently, it was investigated whether the temperament and character traits measured by the TCI-R questionnaire could be predictors of the perception of calling. For this purpose, multiple regression was performed using the technique of introducing variables, where the explained variable was the perception of calling and the explanatory features of temperament and character. Data on this subject are summarised in Table 2.

Table 2: Regression analysis for dependent variables Calling with the Temperament and Character variables as predictors (Source: author's own)

Variables TCI-R (56), CCS						
Variables	Guiding force		Meaning and purpose		Altruism	
1. Temperament	β	t	β	t	β	t
Novelty seeking	-0,06	0,87	-0,07	-0,67	0,09	-0,89
Harm avoidance	0,05	0,38	0,04	0,59	0,02	0,74
Reward dependence	0,02	0,09	0,06	0,73	0,09	0,79
Persistence	0,09	1,07*	0,17	4,56*	0,28	11,08***
Summary of Model 1	F(4,383) = 1,36, p = 0,05 R2 = 0,02 $\Delta R2 = 0,02^*$		F(4,383) = 2,96, p = 0,05 R2 = 0,02 $\Delta R2 = 0,02^*$		F(4,383) = 7,16, p = 0,01 R2 = 0,07 $\Delta R2 = 0,06^{**}$	
2. Character						
Self-directedness	0,19	5,34**	0,08	0,89	0,03	0,79
Cooperativeness	0,03	0,53	0,02	0,13	0,09	2,48*
Self-transcendence	0,07	0,97	0,04	0,28	0,05	0,69
Summary of Model 2	F(7,380) = 3 = 78, p = 05 R2 = 0,04 $\Delta R2 = 0,04^*$		F(7,380) = 0,78, p = 07 R2 = 0,02 $\Delta R2 = 0,01$		F(7,380) = 2,38, p = 05 R2 = 0,02 $\Delta R2 = 0,02^*$	

β – standardised regression coefficients from the final model of the analysis.; t – t test of β coefficient significance; R2 – adjusted coefficient of explained variance; $\Delta R2$ – increment of explained variance. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.07$

When analysing its results, it should be noted that 11% of the variability of calling explains Persistence as a temperamental trait. This feature is therefore a predictor of all calling variables. The strongest in the case of Altruism ($\beta=0.28$), followed by Meaning and purpose ($\beta=0.17$) and the weakest – Guiding force ($\beta=0.09$). None of the other variables were included in the model and measuring temperament traits turned out to be a significant predictor of calling.

The variability of calling is slightly less explained by character traits, only 8%. There is also some variation in this calling explanatory variable. Only Guiding force ($\beta=0.19$) turned out to be the predictor of Guiding force, while Altruism-Cooperativeness ($\beta=0.09$). In the case of calling understood as Meaning and purpose, none of the three variables entered the model and therefore are not predictors of calling.

4 Discussion

The aim of the present study was to investigate whether temperamental traits as individual dispositions of a genetic basis and character traits can be associated with calling. Next, determining whether some of these features are predictors of calling. Other studies have analysed similar relationships, however, focusing on personality traits measured mainly by the IPIP-NEO-120 questionnaire (Johnson, 2014; Zhang et al., 2020), in which the correlation between calling and conscientiousness was confirmed. Positive associations with proactive personality have also been found (Zhang et al., 2020). Our study attempted to determine whether calling is a structure related also to temperamental traits. If this were the case, it could be indicated that calling is more stable as a result of the transition from education to the labour market, but only in the case of having certain temperamental characteristics. It can also be assumed that these features strengthen calling at the time of transition from education to the labour market, even if the first experience with work is difficult and disappointing for the individual. Previous studies have confirmed that conscientiousness as a personality trait plays such a reinforcing role (Zhang et al., 2020), as does proactive personality (Zhang et al., 2020). In our study, the predictive role of calling was found in the case of Persistence as a feature of temperament. Therefore, it can be predicted that Persistence, as a temperamental trait describing the persistent pursuit of a goal even at the cost of personal losses, combined with the diligent and responsible performance of professional duties, will also strengthen calling at the stage of starting professional work right after graduation. Studies have indicated that Persistence is strongly associated with workaholicism and even blurring the line between work and family responsibilities, or rest. Employees with high results on the Persistence scale will strive to consolidate the calling not only at the stage of education but also during the performance of professional duties. This state will be conducive to the formation of a positive professional identity, which will lead to the achievement of professional success (Hall and Chandler, 2005). Persistence as a temperamental trait will also facilitate the change of oneself as an individual rather than the environment in difficult work situations (Elangovan et al.,

2010). Instead of quitting work, individuals will look for reasons for dissatisfaction with work and thus strengthen calling. This relationship is also confirmed by the results obtained in relation to character traits. Although they are not as strong predictors as temperamental traits, Cooperativeness is also a predictor of calling, in particular of Altruism, as is Self-directedness in relation to Guiding force. These two character traits are not only related to calling, but are even its predictor. It can be assumed that they will also alleviate the experience of disappointment at work, facilitate the bearing of unworthiness, eliminate bad relations with the social environment, and above all, play an important regulatory role in achieving professional success. Of course, in the future, longitudinal studies confirming these assumptions should be considered, especially in the case of people with poor calling at the stage of education. It is advisable to investigate the dynamics of different calling trajectories due to the temperamental and character traits, in particular Persistence, Cooperativeness and Self-directedness.

References

- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295–306.
- Bańka, A. (2016). Siła sprawcza działania i nicnierobienia. Perspektywa psychologiczna [The causal power of action and doing nothing. A psychological perspective]. In L. Zacher (Ed.), *Moc sprawcza ludzi i organizacji* [The power to make people and organizations work] (pp. 107–136). Warszawa: Poltext.
- Bańka, A. & Trzeciak, W. (2017). *Rozwój myśli i profesjonalizacji poradnictwa zawodowego. Trofy, dokonania, perspektywy* [Development of thought and professionalization of career counseling. Trophies, achievements, perspectives]. Poznań-Katowice: SPA.
- Biela, A. (2005). Entrepreneurship and changes. Macro-economic and local perspectives. In P. Hearterlt; C. Noworol; A. Bańka & R. Kremse (Eds.), *Transition to world of work* (pp. 9–44). Kraków: Jagiellonian University.
- Brown, S. D. & Hirschi, A. (2013). Personality, career development, and occupational attainment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 299–328). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Brown, S. D. & Lent, R. W. (2016). Vocational psychology: Agency, equity, and well-being. *Annual Review of Psychology*, 67, 541–565. Doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033237
- Cloninger, C. R.; Svrakic, D. M. & Przybeck, R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50, 975–990.
- Cloninger C. R. (2004). *Feeling good: the science of well-being*. New York: Oxford University Press.

- Cloninger, C. R. (2003). Completing the psychobiological architecture of human personality development: Temperament, character, & coherence. In U. M. Staudinger & U. E. R. Lindenberger (Eds.), *Understanding human development: Dialogues with lifespan psychology* (pp. 159–182). Boston: Kluwer.
- Cloninger, C. R. & Svrakic, D. M. (1997). Integrative psychobiological approach to psychiatric assessment and treatment. *Psychiatry*, *60*, 120–141.
- Dik, B. J. & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist*, *37*, 424–450. Doi.org/10.1177/0011000008316430
- Dobrow, S. R. (2013). Dynamics of calling: A longitudinal study of musicians. *Journal of Organizational Behavior*, *34*, 431–452. Doi.org/10.1002/job.1808
- Duffy, R. D.; Autin, K. L. (2013). Disentangling the link between perceiving a calling and living a calling. *Journal of Counseling Psychology*, *60*, 219–227. Doi.org/10.1037/a0031934
- Duffy, R. D.; Dik, B. J.; Douglass, R. P.; England, J. W. & Velez, B. L. (2018). Work as a calling: A theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, *65*(4), 423–439. Doi.org/10.1037/cou0000276
- Elangovan, A. R.; Pinder, C. C.; McLean, M. (2010). Callings and organizational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, *76*, 428–440. Doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.0
- Ertelt B.-J. (2000). Materialien zur Qualifizierung von Fachkräften für Berufsberatung im Europäischen Kontext. *ibv*, *45*, S. 4715–4737.
- Ertelt, B.-J. & Schultz W. E. (2010). *Handbuch Beratungskompetenz*. Leonberg: Rosenberg.
- Gazica, M. W. & Spector, P. E. (2015). A comparison of individuals with unanswered callings to those with no calling at all. *Journal of Vocational Behavior*, *91*, 1–10. Doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.008
- Germeijs, V.; Verschueren, K. & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, *53*(4), 397–410. Doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.397
- Hall, D. T. & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, *26*, 155–176. Doi.org/10.1002/job.301
- Heckhausen J. & Tomasik M. J. (2002). Get an Apprenticeship before School Is Out: How German Adolescents Adjust Vocational Aspirations When Getting Close to a Developmental Deadline. *Journal of Vocational Behavior*, *60*, 199–219. Doi.org/10.1006/jvbe.2001.1864.
- Hirschi, A. & Herrmann, A. (2013). Calling and career preparation: Investigating developmental patterns and temporal precedence. *Journal of Vocational Behavior*, *83*, 51–60. Doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.
- Hirschi, A.; Keller, A. C. & Spurk, D. M. (2019). Calling as a double-edged sword for work-nonwork enrichment and conflict among older workers. *Journal of Vocational Behavior*, *114*, 100–111. Doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.004
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Jin, J. & Rounds, J. (2012). Stability and change in work values: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 326–339. Doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.007
- Johnson, J. A. (2014). Measuring thirty facets of the five factor model with a 120-item public domain inventory: Development of the IPIP-NEO-120. *Journal of Research in Personality*, 51, 78–89. Doi.org/10.1016/j.jrp.2014.05.003
- Jung C. G. (1984). *The Development of Personality*. Princeton: Princeton University Press.
- Ng, T. W. H. & Feldman, D. C. (2007). The school-to-work transition: A role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 71(1), 114–134. Doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.004
- Rożnowski, B. (2013). Trudności w podjęciu decyzji zawodowej przez młodzież kończącą szkoły ponadgimnazjalne i wyższe [Difficulties in making career decisions in graduates of upper-secondary schools and universities]. *Przegląd Psychologiczny*, 56(1), 75–95.
- Sullivan, S. E. & Arthur, M. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 19–29.
- Super, D. E.; Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed., pp. 121–178). West Sussex: Jossey-Bass.
- Vianello, M.; Galliani, E. M.; Dalla Rosa, A. & Anselmi, P. (2019). The developmental trajectories of calling: Predictors and outcomes. *Journal of Career Assessment*, 28, 128–146. Doi.org/10.1177/1069072719831276
- Wendlandt, N. M. & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the college-to-work transition: Implications for University career counselors. *Journal of Career Development*, 35(2), 151–165. Doi.org/10.1177/0894845308325646
- Wontorczyk A. (2011). *Niebezpieczne zachowanie kierowców. Psychologiczny model regulacji zachowań w ruchu drogowym* [Dangerous behaviour of drivers. A psychological model of traffic behavior regulation]. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Woo, S. E.; Jebb, A. T.; Tay, L. & Parrigon, S. (2018). Putting the “person” in the center: Review and synthesis of person-centered approaches and methods in organizational science. *Organizational Research Methods*, 21(4), 814–845. Doi.org/10.1177/1094428117752467
- Zhang, C.; Dik, B. J.; Wei, J. & Zhang, J. (2015a). Work as a calling in China: A qualitative study of Chinese college students. *Journal of Career Assessment*, 23(2), 236–249. Doi.org/10.1177/1069072714535029
- Zhang, C.; Herrmann, A.; Hirschi, A.; Wei, J. & Zhang, J. (2015). Assessing calling in Chinese college students: Development of a measure and its relation to hope. *Journal of Career Assessment*, 23(4), 582–596. Doi.org/10.1177/1069072715595804
- Zhang, C.; Hirschi, A.; Dik, B. J.; Wei, J. & You, X. (2018). Reciprocal relation between authenticity and calling among Chinese university students: A latent change score approach. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 222–232. Doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.005

Zhang, C.; Hirschi, A.; Herrmann, A.; Wei, J. & Zhang, J. (2017). The future work self and calling: The mediational role of life meaning. *Journal of Happiness Studies*, 18(4), 977–991. Doi.org/10.1007/s10902-016-9760-y

Author

Antoni Wontorczyk, Prof. Dr., professor at the Institute of Applied Psychology of the Jagiellonian University. His recent research interests have focused on the issues of individual differences in the behaviour of road users, the functioning of an individual in social relations, mainly in relation to the work environment, stress and burnout, and solving professional problems in contemporary, post-modern social reality.
Contact: antoni.wontorczyk@uj.edu.pl

Stand und Perspektiven der Bildungs- und Berufsberatung. Wie wir die deutsche Erfahrung genutzt haben.

WIOLETA DUDA, JOANNA GÓRNA UND DANIEL KUKLA

Abstract

Berufsberatung, die auf individuelle und soziale Bedürfnisse eingeht, hilft dem Individuum, sich auf dem modernen Arbeitsmarkt zurechtzufinden. Die Herausforderung für eine zeitgemäße Beratung besteht darin, dem/der Ratsuchenden Hilfeleistung zu geben, die dazu führt, ein Gleichgewicht zwischen den individuellen Bedürfnissen des Kunden bzw. der Kundin und den Erwartungen des Arbeitsmarktes zu schaffen. Die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt stellen die Polen vor neue Herausforderungen, auch im polnischen Bildungswesen. Die Nutzung der bewährten Erfahrungen des deutschen Systems der Bildungs- und Berufsberatung kann sicherlich dazu beitragen, diese Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen und zudem eine effektive, lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung zu realisieren.

Career counselling – that addresses individual and social needs – helps the individual to find his or her way in the modern labour market. The challenge for contemporary counseling is to provide support to the person seeking guidance that leads to a balance between the client's individual needs and the expectations of the labour market. The changes in the labour market bring new challenges to the Polish people, also in the Polish education system. Using the proven experience of the German system of educational and vocational guidance can certainly help to overcome these challenges successfully and also to realize effective lifelong educational and vocational guidance.

1 Einführung

Die menschliche Existenz, sowohl im Bereich der Bildung, der Familie, der beruflichen Arbeit als auch des Lebensstils und der Lebensqualität, ist einem ständigen strukturellen, sozialen und wirtschaftlichen Wandel ausgesetzt. Dieses macht sich auch bei der Realisierung, Auswertung und Gestaltung im Verlauf der Bildungs- und Berufslaufbahn bemerkbar. Die Hauptfunktionen des Bildungswesens, d. h. die Entwicklung der Persönlichkeit und die Sozialisierung der Schüler*innen, werden von einer dritten hervorzuhebenden Funktion begleitet – dies ist die Vorbereitung auf den Eintritt in die wirtschaftliche Realität, einschließlich des Arbeitsmarktes (Duda, 2018).

Soziokulturelle Veränderungen wie auch wirtschaftliche Veränderungen trugen direkt zum neuen Funktionieren des Arbeitsmarktes und damit zur Notwendigkeit bei, das Individuum bei der Gestaltung seiner beruflichen Laufbahn zu unterstützen.

2 Bildungs- und Berufsberatung – Veränderungsperspektiven und aktueller Stand

Die Hauptidee der Bildungs- und Berufsberatung besteht darin, dem/der Einzelnen bei der Planung seiner/ihrer beruflichen Laufbahn oder, allgemeiner, seiner/ihrer beruflichen Entwicklung in bestimmten Lebensphasen zu helfen. Da sich die moderne Welt sowie der Bildungs- und Berufskontext, in dem wir arbeiten, laufend verändern, entstehen ständig neue Anforderungen an die Schüler*innen, Auszubildenden, Studierenden und Berufstätigen; sie bieten aber auch neue Chancen. Die Bildungs- und Berufsberatung muss sich diesen neuen Anforderungen anpassen und die jungen Menschen auf veränderte Realitäten bzw. die Zukunft vorbereiten.

Heutzutage hängt die sozio-berufliche Stellung einer Person von ihrer Qualifizierung und Berufserfahrung und somit von ihren Kompetenzen ab, die für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit erforderlich sind.

Die gesellschaftliche Stellung eines Menschen bzw. sein sozio-beruflicher Status wird durch seine Ausbildung, insbesondere die Hochschulbildung determiniert. Dies scheint offensichtlich, da es der einfachste und schnellste Weg zu den besten Stellen auf dem Arbeitsmarkt und den bestbezahlten sowie prestigeträchtigen Posten ist. Eine „gute“ Ausbildung ist heute eine Investition in die Zukunft, in die berufliche Zukunft und Karriereentwicklung. Ausbildung ist folglich eine Ware auf dem Arbeitsmarkt, vor allem heutzutage, wo dem Erwerb von Fertigkeiten, Kompetenzen und Wissen große Aufmerksamkeit geschenkt wird, um eine berufliche Tätigkeit professionell auszuüben. In seinem Bericht „Die Zukunft der Welt“ schreibt Federico Mayor: „Viele Herausforderungen werden die Zukunft der Bildung in den nächsten zwanzig Jahren belasten. Die erste Herausforderung ist die Verfügbarkeit und ständige Aktualisierung der Kompetenzen (...)“. (Mayor, 2001) Wie Z. Bauman bemerkt, war die Notwendigkeit, Entscheidungen zu treffen, noch nie so stark empfunden worden wie unter Bedingungen akuter und unvermeidbarer Unsicherheit. Es gibt keine eindeutigen Verhaltensregeln, die junge Menschen (auch nur teilweise) von der Verantwortung für die Folgen von Entscheidungen befreien könnten (Bauman, 2000). Die Unvorhersehbarkeit im wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bereich lässt darauf schließen, dass es sehr schwierig ist, die eigene Karriere bis zum Ende zu planen. Die wichtigste Aufgabe der Bildungs- und Berufsberatung ist daher die Aktivierung der Schüler*innen, damit sie in der Lage sind, die auf ihrem beruflichen Weg auftretenden Schwierigkeiten selbstständig zu lösen. Dank dieser Form der Unterstützung in der Schule gelangt der/die Einzelne zu Informationen, die er/sie ohne die Beratung nicht finden und, was ebenso wichtig ist, nicht verstehen und dann effektiv nutzen könnte. Dies ist bereits in der gegenwärtigen Situation möglich, in der Bera-

tungsdienste immer leichter zugänglich und auch im Bildungsbereich weit verbreitet sind.

Berufsberatung wird derzeit nicht nur bei der Wahl einer Schule oder einer Berufsausbildung benötigt. Qualifikationen zu erweitern, das kontinuierliche Lernen, die Fortbildung und immer häufiger die vollständige Umschulung, das sind die Herausforderungen, vor denen ein junger Mensch heutzutage steht, der sein Leben unter völlig anderen Bedingungen anpassen muss an eine Arbeit, die vollen Einsatz und Entschlossenheit erfordert. Es ist nicht möglich, die in der Arbeitswelt ablaufenden Veränderungen und ihre Auswirkungen auf das Berufsleben des/der Einzelnen vollständig zu extrapolieren. Man muss für Veränderungen, für die schnelle Annahme neuer Herausforderungen und ein flexibles Agieren auf dem Arbeitsmarkt bereit sein. „Modernität“ bezeichnet somit den häufigen Wechsel des Arbeitsplatzes, des Arbeitsortes, aber auch des Wohnortes. Sie sind untrennbar verbunden mit einem Gefühl der Unsicherheit und der Angst vor Neuem.

Die Berufsberatung findet in dieser Realität ihren Platz und ihre Rechtfertigung – zumal die Marktwirtschaft zahlreiche Probleme mit sich bringt, die für den/die Einzelne*n und für ganze Gemeinschaften von großer Bedeutung sind. Faktoren, die die Zunahme des Interesses an der Beratung beeinflussen, sind unter anderem:

- die industrielle, technische und technologische Entwicklung und ihre Folgen, wie zum Beispiel das Wachstum der städtischen Ballungsgebiete, die Atomisierung des Lebens,
- allgemeine Zunahme des Wissens und des öffentlichen Bewusstseins,
- Pluralität der Ansichten, Haltungen, die mit der Entwicklung der sozialen Kommunikation zusammenhängen,
- zunehmende Dynamik und Vielfalt der Formen des gesellschaftlichen Lebens und damit eine Zunahme schwieriger, problematischer Situationen,
- das Verschwinden der „großen Familie“, d. h. die Unfähigkeit, Probleme gemeinsam zu lösen und Unterstützung außerhalb der Familie zu suchen (Wojtasik, 1997, S. 10).

Wenn wir also über das Funktionieren der Berufsberatung unter den Bedingungen einer Marktwirtschaft sprechen, sollten wir zunächst ihre neuen Ziele betonen. Zu diesen Zielen gehört sicherlich die Befriedigung der Bedürfnisse der Kundinnen und Kunden, die immer häufiger, unabhängig von ihrem Alter, Informationen und Ratschläge benötigen, die für die Planung ihrer beruflichen Laufbahn notwendig sind. Karriereplanung kann nicht nur lokal, sondern auch global, transnational, transkulturell und sogar multikulturell erfolgen. Im Kontext der Berufsberatung bei der Karriereplanung und deren Umsetzung ist kulturelle Vielfalt kein Problem und kein Hindernis beim Zugang zum Arbeitsmarkt, sondern kann ein positiver Entwicklungswert sein, auf dem neue Berufs- und Beschäftigungskompetenzen gebildet werden. Das Funktionieren der modernen Beratung in Europa bedeutet, Lebensszenarien zu entdecken, die es ermöglichen, Grenzen zu überschreiten, sich an unterschiedliche Um-

gebungen anzupassen, die durch geistige Mobilität entfachten Muster zu assimilieren (Trzeciak, 2003).

Im Zusammenhang mit der Dynamik sozialer und wirtschaftlicher Prozesse, die das Bild der heutigen Welt prägen, lassen sich die Herausforderungen für die Berufsberatung bzw. die Ziele und Aufgaben der Beratung charakterisieren. Diese sind unter anderem:

- Sensibilisierung für die Risikosituation, indem die Ratsuchenden auf bestimmte Risiken hingewiesen werden, die sich aus dem gesellschaftlichen Wandel ergeben.
- Unterstützung der Kundinnen und Kunden beim Erwerb der Fähigkeiten, die notwendig sind, um in einer risikobehafteten Gesellschaft effektiv zu agieren. Dazu gehört die Fähigkeit, Gefahren zu antizipieren und die Fähigkeit zu entwickeln, sich anzupassen und mit Bedrohungen umzugehen.
- Information der Kundinnen und Kunden über die neuesten Trends. Dazu zählen z. B. die Notwendigkeit, ihre Qualifikationen und Kompetenzen ständig zu verbessern, das lebenslange Lernen sowie die Fähigkeit, Flexibilität und Offenheit für Veränderungen zu zeigen.
- Bereitstellung praktischer Ratschläge. Diese Funktion sollte so verstanden werden, dass den Kundinnen und Kunden spezifische Informationen über ihre Möglichkeiten zum Erwerb der gewünschten Qualifikationen und Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden.
- Hinweis auf vorhandene Kompetenzen beim Kunden und bei der Kundin und Gestaltung seiner/ihrer Kompetenzen, die für die Bewältigung seiner/ihrer eigenen Berufs- und Bildungslaufbahn erforderlich sind, z. B. durch die Bereitstellung von Informationen über die Wege zur Erlangung geeigneten Wissens (Zduńczyk & Zduńczyk, 2010).

Im Allgemeinen ist festzustellen, dass sich die Aufgaben einer breit verstandenen Berufsberatung aus den gegenwärtigen gesellschaftlichen und pädagogischen Veränderungen ergeben. Der im weiteren Sinne verstandene Prozess der Berufsberatung soll die berufliche Entwicklung eines/einer Einzelnen stimulieren, ihn/sie so vorbereiten, dass er/sie seinen/ihren beruflichen Weg selbst und bewusst wählen sowie seinen/ihren Platz auf einem eingeschränkten, schwierigen Arbeitsmarkt finden kann. Dies ist durch die Schaffung geeigneter Bedingungen und die Bereitstellung von Mitteln möglich, durch spezielle Programme und Methoden, die dem/der Ratsuchenden helfen, seine/ihre eigenen Fähigkeiten, Interessen, Vorlieben, Stärken und Schwächen zu erkennen, und durch die Beherrschung von Techniken zur Suche nach Informationen über den Arbeitsmarkt. Diese Entwicklung kann zu einer künftigen Verbesserung der Situation führen, insbesondere bei jungen Menschen, die in den Markt eintreten. Die Notwendigkeit der Weiterbildung, die Erweiterung des Wissens und der Erwerb neuer und aktueller Kompetenzen stehen hier im Vordergrund. Der Hinweis auf die Möglichkeit einer selbstständigen Erwerbstätigkeit gibt dem/der Einzelnen

zudem die Perspektive, seinen/ihren Platz in der Gesellschaft effektiv und effizient zu finden.

Eine der markantesten Tendenzen auf dem polnischen Arbeitsmarkt ist sein supranationaler Charakter, der durch den freien Verkehr von Arbeitnehmern gekennzeichnet ist, was eindeutig die Angleichung von Angebot und Nachfrage von Arbeitskräften in der gesamten Europäischen Union fördert und in hohem Maße auch zum Abbau der Arbeitslosigkeit in unserem Land beiträgt. Da weitere Barrieren für den Zugang zu den europäischen Arbeitsmärkten beseitigt werden, hat sich dies positiv auf die Situation unseres Landes ausgewirkt. Diese Veränderungen sind jedoch nicht in allen Regionen Polens mit der gleichen Stärke spürbar.

Der supranationale Charakter des polnischen Arbeitsmarktes bzw. Auswanderungs- und Einwanderungsprozesse sind mittlerweile zur Tatsache geworden. Selbst die Krise, von der die europäischen Länder betroffen waren, während die wirtschaftliche Lage Polens besser war, führte nicht zu einer massenhaften Rückkehr der Humanressourcen. Die Polen sind viel eher bereit, sich von einem europäischen Land in ein anderes zu bewegen, als in ihr Heimatland zurückzukehren. Diese Entscheidungen sind bedingt durch die Überzeugung, dass es für sie ohnehin viel schwieriger sein wird, in Polen eine Beschäftigung zu finden als in einem anderen Land, wobei natürlich auch die Frage der Gehälter und der sozialen Absicherung hier wichtige Aspekte sind.

3 Wie wir die deutsche Erfahrung genutzt haben

Die polnische und die deutsche Berufsberatung haben ein gemeinsames Ziel: das Angebot einer effektiven Berufsberatung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus allen gesellschaftlichen und beruflichen Gruppen. Dank des wissenschaftlichen Austausches, persönlicher Kontakte von Theoretikern bzw. Theoretikerinnen und Praktikern bzw. Praktikerinnen, des individuellen Engagements polnischer und deutscher „Enthusiasten“ und „Enthusiastinnen“ seit über 30 Jahren werden bewährte deutsche Lösungen und Erfahrungen im Bereich der Berufsberatung und des Arbeitsmarktes auf die polnische Sozial-, Wirtschafts- und Bildungspolitik übertragen. 1984 initiierte Professorin Wanda Rachalska – als Vorreiterin der Berufsberatung in Polen – mit dem Jubilar Professor Ertelt eine deutsch-polnische Zusammenarbeit in diesen Bereichen, die zur Einführung von Studienplänen und Curricula für die Berufsberatung in Polen auf der Grundlage von Studiengängen in Deutschland führte. Die erste Hochschule, die die Berufsberatung in den Lehrplan einführte, war die damalige Pädagogische Hochschule in Częstochowa (heute die Jan Długosz-Universität für Geistes- und Lebenswissenschaften (UJD)), zunächst als Teil des Fachbereichs Arbeitspädagogik, dann als eigenständiger Fachbereich „Berufsberatung“.

Nach dem Vorbild des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung wurde 1991 mit Unterstützung der deutschen Seite, unter direkter Beteiligung von

Professor Ertelt, der Verband der Schul- und Berufsberater der Republik Polen gegründet.

Dank der Zusammenarbeit mit dem damaligen Fachbereich Arbeitsverwaltung an der FH Bund Mannheim (heute: Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)) hat die Pädagogische Hochschule in Częstochowa als erste Hochschule in Polen ab dem akademischen Jahr 1995/1996 einen dreijährigen Bachelor-Studiengang in den berufsbildenden Studiengängen mit der Spezialisierung „Berufsberatung und Arbeitsvermittlung“ und drei Jahre später Master- und Postgraduiertenstudiengänge eingeführt. Nach den deutschen Vorbildern sind nach jahrelanger Diskussion seit 2018 die Elemente der Berufsberatung auf allen Bildungsstufen obligatorisch. Gemäß Verordnung des Bildungsministers ist ab dem 1. September 2018 in den Kindergärten *Berufsfrühorientierung* und in den Klassen 1–6 der Grundschule Berufsorientierung anzubieten. Ziel ist es, Kinder mit ausgewählten Berufen vertraut zu machen, ihre Interessen und Talente zu fördern und zu entwickeln sowie eine positive Einstellung zur Arbeit zu formen.

Ein weiteres Beispiel für die Umsetzung deutscher Bildungsmodelle ist die Einführung eines Systems der dualen Ausbildung in Berufsschulen ersten und zweiten Grades und in technischen Fachschulen im September 2019.

Eine Vorreiterrolle auf dem Gebiet der Hochschulbildung spielte das gemeinsam mit der HdBA in Mannheim und dem Woiwodschaftsarbeitsamt in Kattowitz organisierte duale Studium im Bereich der Sozialen Arbeit an der Jan-Długosz-Akademie in Częstochowa (heute: UJD).

In der öffentlichen Arbeitsverwaltung in Polen orientiert sich zudem die Case Management-Methode, die bei der Arbeit mit Arbeitslosen in besonderen Problemlagen angewandt wird, an der Praxis der deutschen Arbeitsverwaltung. Die bevorstehenden Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und die Notwendigkeit, den polnischen Arbeitsmarkt für Zuwanderer*innen zu öffnen, werden sicherlich dazu führen, dass polnische Berufsberater*innen und Entscheidungsträger*innen in diesem Bereich wiederholt auf deutsche Lösungen zurückgreifen werden. Zahlreiche Studienbesuche von Spezialisten und Spezialistinnen, Praktikern und Praktikerinnen, Pädagogen und Pädagoginnen, Entscheidungsträgern und -trägerinnen sowie der wissenschaftliche Austausch und die Durchführung gemeinsamer europäischer Projekte im Bereich der Beratung fördern den Erfahrungs- und Wissenstransfer sowie die Übertragung bewährter Lösungen auf die polnischen Verhältnisse, was aufgrund unterschiedlicher rechtlicher, wirtschaftlicher und sozialer Bedingungen jedoch nicht immer einfach ist.

Literatur

- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa.
- Duda, W. (2018). *Mobilność edukacyjno-zawodowa uczniów szkół zawodowych*. Warszawa.
- Ertelt, B.-J.; Górna, J. & Sikorski, G. (2010). *Brain-Drain-Brain Gain – Drenaz Mózgów – Pozyskiwanie Mózgów*. Częstochowa: AJD.
- Kargulowa, A. (2004). *O teorii i praktyce poradnictwa*. Warszawa: PWN.
- Kławsiuć-Zduńczyk, A. (2010). Funkcje i zadania doradcy w świetle współczesnych przeobrażeń społecznych i edukacyjnych. In W. Duda; G. Wieczorek & D. Kukla (Hrsg.) *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego* (S. 75–76). Częstochowa: AJD.
- Kukla, D. (2006). Perspektywy (nie tylko zawodowe) młodych w ponowoczesności. In S. Kwiatkowski & Z. Sirojć (Hrsg.), *Młodzi na rynku pracy. Od badań do praktyki*. Warszawa: Ochotnicze Hufse Pracy.
- Kukla, D. (2012). *W kręgu personalizmu doradcy zawodowego*, Wyd. AJD, Częstochowa; AJD.
- Trzeciak, W. (2003). Nowe trendy w poradnictwie zawodowym. *Służba pracownicza*, Nr. 5/2003.
- Wojtasik, B. (1997). *Warsztat doradcy zawodu*. Wyd. Warszawa: WSiP.

Autorinnen und Autor

Wioleta Duda, Dr., Vize-Dekanin der Fakultät für Sozialwissenschaften an der Universität für Geistes- und Lebenswissenschaften Jan Długosz in Częstochowa (UJD). Mitglied der Arbeitsgruppe Institut für Bildungsforschung. Ihre Projekt- und Interessenschwerpunkte liegen im Bereich Beratung und Personal mit besonderem Fokus auf Frauen auf dem Arbeitsmarkt und der Gleichstellung von Frauen.
Kontakt: w.duda@ujd.edu.pl

Joanna Górna, Dr., Mitglied des Instituts für Bildungsforschung an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Jan Długosz University (UJD) und Rektorin der Universität des Dritten Alters der UJD, Częstochowa, Polen. Lehr- und Forschungsgebiete: Kompetenzen bei älteren Menschen, Probleme auf dem Arbeitsmarkt, Gesundheitserziehung, Management von KMU. Kontakt: j.gorna@ujd.edu.pl

Daniel Kukla, Prof. Dr., Professor an der Universität für Geistes- und Lebenswissenschaften Jan Długosz in Częstochowa (UJD) und Dekan der Fakultät für Sozialwissenschaften. Seine Projekt- und Interessenschwerpunkte liegen im Bereich Beratung und Personal sowie in aktuellen Trends auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt.
Kontakt: d.kukla@ujd.edu.pl

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung: Erfahrungen aus einem ERASMUS+-Projekt¹

(„Quality Implementation in Career Guidance – Qual-IM-G“)

KAREN SCHOBER UND BARBARA LAMPE

Abstract

In den vergangenen zwei Jahrzehnten wurden national und international viele Anstrengungen unternommen, um den wachsenden Bedarf an qualitativvoller Bildungs- und Berufsberatung mit entsprechenden Qualitätsstandards zu unterstützen. Im Ergebnis gibt es zwar keinen Mangel an Qualitätsstandards, Qualitätssiegeln und Zertifizierungen, aber ein Umsetzungsdefizit. In dem hier vorgestellten Projekt wurden auf Basis einer vergleichenden Analyse europäischer QS-Systeme Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung untersucht und Tools zur Unterstützung einer erfolgreichen Umsetzung entwickelt.

In the past two decades, many efforts have been made nationally and internationally to support the growing demand for quality career guidance with appropriate standards. As a result, there is no lack of quality standards, quality seals or certificates, but there is an implementation deficit. In the project presented here, based on a comparative analysis of European QA systems, the conditions for successful implementation were investigated and tools were developed to support successful implementation.

¹ Mit diesem Beitrag wollen wir Bernd-Joachim Ertelt für sein mehr als ein halbes Jahrhundert währendes erfolgreiches Wirken in der deutschen und internationalen Beratungslandschaft danken. Seit 1974 haben wir immer wieder in unterschiedlichen Zusammenhängen für die Weiterentwicklung einer qualifizierten Bildungs- und Berufsberatung gearbeitet: durch wissenschaftliche Forschung im IAB und an der HdBA, durch eine wissenschaftsbasierte Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern an der HdBA und in dem Verbund Regionaler Qualifizierungszentren (RQZ), durch die Entwicklung konzeptioneller Grundlagen und eine sachgerechte administrative Ausgestaltung der Berufsberatung in der BA und – last but not least – durch unsere gemeinsame Arbeit im Vorstand des Nationalen Forums Beratung (nfb). Qualität und Professionalität sind die Eckpfeiler einer wirksamen Bildungs- und Berufsberatung im Interesse der einzelnen Ratsuchenden und im Interesse der Gemeinschaft. Dafür haben wir uns im nfb mit Projekten, Publikationen und Politikberatung seit über 15 Jahren eingesetzt. Um Qualitätsentwicklung und Qualifizierung der Beraterinnen und Berater ging es auch in unserem letzten Projekt, das Bernd-Joachim Ertelt mit uns im Rahmen einer ERASMUS+ Strategischen Partnerschaft von 2017 bis 2019 durchgeführt hat. Unseren Bericht über dieses Projekt verbinden wir mit einem herzlichen Dank an den Jubilar für die vielen Jahre wundervoller Freundschaft und Zusammenarbeit!

1 Einführung

Der Beitrag berichtet über ein europäisches Projekt zur Qualitätssicherung in der Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung (BBB-Beratung) und dessen Umsetzung in verschiedenen europäischen Ländern. Das Projekt wurde im Rahmen einer ERASMUS+ Strategischen Partnerschaft² unter Federführung des slowakischen Beraterverbands (ZKPRK) von Oktober 2017 bis September 2019 durchgeführt. Neun Projektpartner aus sieben europäischen Ländern nahmen an dem Projekt teil:

- Slowakei (Koordinator)
 - Verband für berufliche Beratung und Entwicklung (ZKPRK)
 - Institut für Qualitätssicherung und Beratung (BKS USPECH)
 - Institut „Better Future“
- Tschechische Republik: Verband für berufliche Beratung und Entwicklung (SKPRK)
- Österreich: Institut für Begleitforschung und Evaluierung im Bereich Arbeit, Bildung und Soziales (abif)
- Deutschland: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e. V. (nfb)
- Niederlande: Beraterverband NOLOC
- UK: International Centre for Guidance Studies (iCeGS), University of Derby
- Norwegen: Inland Norway University of Applied Sciences

Ziel des Projekts war eine Untersuchung der in den beteiligten Ländern bestehenden Qualitätssicherungssysteme in der BBB-Beratung und deren jeweilige Ausgestaltung sowie die Frage, welche Maßnahmen zur Implementierung ergriffen wurden und welche Gelingensbedingungen bzw. hemmenden Faktoren eine verbindliche und flächendeckende Umsetzung von Qualitätsstandards und Qualitätssicherungsverfahren begünstigen bzw. verhindern. Ein weiteres Ziel des Projekts war die Identifizierung bzw. Entwicklung von Maßnahmen und Tools, die die Implementierung von Qualitätsstandards und Qualitätssicherungsverfahren unterstützen können.

Das Projekt gliederte sich in fünf miteinander verbundene Teilprojekte („Intellectual Outputs“), die jeweils von einer oder zwei Partnerorganisationen federführend betreut wurden, an deren Bearbeitung jedoch alle Partner beteiligt waren (Abb. 1):

- **Teilprojekt 1:** Bestandsaufnahme („Analytical Paper“) der in den beteiligten Ländern bestehenden Qualitätssicherungssysteme (verantwortliche Partner: iCeGS, Inland Norway University);
- **Teilprojekt 2:** Entwicklung eines Mentoring-Programms für Beratende zur Qualifizierung und Vorbereitung auf die Anforderungen eines Qualitätstestierungsverfahrens (verantwortlicher Partner: abif);
- **Teilprojekt 3:** Entwicklung eines Zertifizierungsverfahrens für Beratende (verantwortliche Partner: SKPRK; NOLOC);

2 ERASMUS+ Strategische Partnerschaft, „Quality Implementation in Career Guidance (Qual-IM-G)“
Projekt Nr. 2017-1-SK01-KA202-035411 (<http://guidancequality.eu/>).

- **Teilprojekt 4:** Entwicklung eines Qualitätsentwicklungsrahmens für Beratungsorganisationen (verantwortliche Partner: nfb; ZKPRK);
- **Teilprojekt 5:** Entwicklung eines Auditierungs-/Zertifizierungsverfahrens für Beratungsorganisationen (verantwortlicher Partner: BKS Uspech).

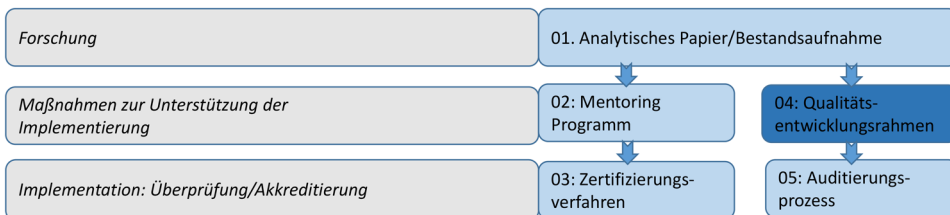


Abbildung 1: Übersicht über die Teilprojekte und erwartete Ergebnisse (Intellectual Outputs) (Quelle: Eigene Darstellung)

Grundlage der Teilprojekte O2 bis O4 bildete die Bestandsaufnahme und Analyse der QS-Systeme und -verfahren im Bereich der BBB-Beratung in den beteiligten Ländern und die dabei identifizierten Good practice-Ansätze sowie mögliche Umsetzungsdefizite. Hierfür haben alle Projektpartner auf der Basis eines gemeinsam entwickelten Fragebogens in ihren Ländern eine Umfrage durchgeführt.

Die Arbeiten wurden dezentral von den jeweils verantwortlichen Partnern durchgeführt und in insgesamt vier gemeinsamen Projekttreffen sowie Videokonferenzen und vier Multiplikatoren-Konferenzen in Bratislava, Derby, Den Haag und Brno diskutiert und abgestimmt. Koordiniert wurde das Projekt vom slowakischen Team. Nähere Informationen zu Projektorganisation und -ablauf stehen auf der Projektwebseite <http://guidancequality.eu/>.

2 Qualitätssicherungssysteme in der BBB-Beratung und ihre Umsetzung im europäischen Vergleich

Die Qualität und Professionalität in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung sind seit geraumer Zeit ein Dauerthema in der „professional community“ und zunehmend auch bei den Verantwortlichen in Politik und Verwaltung sowie bei den jeweiligen Geldgebern.

Sowohl auf nationaler wie auch auf europäischer und internationaler Ebene hat es in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von Initiativen und Projekten zur Entwicklung von Qualitätsstandards und Qualitätstestierungen für den Bereich der BBB-Beratung gegeben: in Deutschland beispielsweise das „BeQu-Konzept“ des nfb mit dem „BeQu-Label“, die „Qualitätsstandards des dvb“ mit der Einrichtung eines dvb-Berufsberatungsregisters sowie die „Kundenorientierte Qualitätstestierung in Beratungseinrichtungen“ (KQB) von ArtSet als Erweiterung des LQW-Verfahrens. In verschiedenen Bundesländern wurden ebenfalls diverse Verfahren der Qualitätstes-

tierung für die BBB-Beratung entwickelt und eingeführt, z. B. das „Gütesiegel Bildungsberatung Hessen“ von „Weiterbildung Hessen“, im Land Berlin das „Qualitätssiegel Berliner Modell“ (QBM), dem sich auch das Land Niedersachsen angeschlossen hat.

International gab es entsprechende Initiativen schon viel früher. Der weltweite Beraterverband IAEVG legte schon 1995 „Ethische Standards“ für die Beratung vor (https://iaevg.com/Resources#Ethical_S) und verabschiedete 2003 die „Internationalen Kompetenzen“ für Beratende in diesem Bereich als Grundlage für das Zertifizierungsverfahren EVGP (<https://iaevg.com/Framework>).

In den USA wurde für den internationalen Markt der „Global Career Development Facilitator“ (GCDF) entwickelt und in vielen Ländern verbreitet (<https://www.cce-global.org/gcdf>). Im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Projekts „MEVOC“ wurden unter Federführung des österreichischen Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) Qualitätsstandards für die BBB-Beratung entwickelt, die die Grundlage für das „European Career Guidance Certificate“ (ECGC) bildeten (<https://ibw.at/resources/files/2020/2/25/2034/mevoc-standards-lang-de.pdf>).

Im Vereinigten Königreich (UK) entwickelte sich der „Matrix-Standard“ zu einem national gültigen Qualitätsstandard für die Zertifizierung von Beratungsdienstleistungen und den Zugang zu öffentlichen Fördermitteln (<https://matrixstandard.com/>). Das von der EU-Kommission geförderte „Europäische Netzwerk für eine Politik lebensbegleitender Beratung“ (ELGPN), in dem 30 EU- und weitere europäische Staaten von 2007 bis 2015 zusammengearbeitet haben, hat im Rahmen seiner politikorientierten Arbeiten einen Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der BBB-Beratung erarbeitet („Quality Assurance and Evidence Base Framework“), der auch in die abschließenden ELGPN-Empfehlungen Eingang gefunden hat (ELGPN 2016).

Auf nationaler wie auch auf europäischer Ebene fanden diese vielfältigen Bemühungen zur Entwicklung einheitlicher und von allen Akteuren gemeinsam geteilter Qualitätsstandards große Beachtung und Anerkennung. Eine verbindliche Einführung fand jedoch nur in einigen wenigen Ländern statt, z. T. regional oder sektoral begrenzt (z. B. beim Matrix-Standard im UK oder beim QBM in Berlin). In den meisten Fällen blieb es bestenfalls bei einer freiwilligen Selbstverpflichtung der Träger oder Beratungseinrichtungen, weil Regierungen häufig den Eingriff in die marktförmige Organisation der Beratungslandschaft scheuen.

Hier setzt das Qual-IM-G Projekt an. Es geht in dem Projekt nicht um die Entwicklung eines neuen Qualitätsstandards oder Qualitätssicherungssystems, sondern um die Analyse der Umsetzung und der für eine verbindliche und flächendeckende Einführung bestehenden förderlichen und hinderlichen Faktoren und Rahmenbedingungen sowie um die Entwicklung von Instrumenten und Maßnahmen, die die Implementierung befördern können. Dazu gehören sowohl Maßnahmen zur Sensibilisierung und Qualifizierung der betroffenen Berater*innen und Führungskräfte für die Qualitätsanforderungen als auch strukturelle Konzepte und leicht handhabbare Prozesse zur Qualitätsentwicklung und Qualitätstestierung.

3 Ausgewählte Projektergebnisse (Intellectual Outputs)

Im Folgenden geben wir einen kurzen Überblick über die wichtigsten Ergebnisse des Qual-IM-G Projekts und stellen dabei ausführlicher jene Teilprojekte dar, bei denen das nfb-Projektteam federführend bzw. in erheblichem Umfang eingebunden war. Dies sind

- die Vergleichende Analyse der QS-Systeme für die Bildungs- und Berufsberatung in den teilnehmenden Ländern (Intellectual Output O1),
- die Entwicklung eines Qualitätsentwicklungsrahmens für Beratungseinrichtungen (Intellectual Output O4) und
- die Erstellung und Erprobung von Trainingsmodulen für das Mentoring-Programm (Intellectual Output O2).

3.1 Bestandsaufnahme und vergleichende Analyse der QS-Systeme in ausgewählten europäischen Ländern (Intellectual Output O1)

Hierzu wurde eine Umfrage bei Beratungsanbietern, Verbänden, politisch Verantwortlichen und Expertinnen und Experten in den teilnehmenden Ländern durchgeführt. In dem halbstandardisierten Erhebungsbogen ging es u. a. um das Vorhandensein von Qualitätsstandards und Qualitätsmanagementsystemen und deren Umsetzung, die Nutzung von Assessments und anderen Instrumenten für die Qualitätstestierung und Zertifizierung sowie um den Einsatz von Mentoring-Programmen zur Vorbereitung und Qualifizierung der Beratenden für eine Zertifizierung.³

Das nfb-Team hat hierzu fünf Anbieter von Qualitätsentwicklungs- und Zertifizierungsverfahren für die Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland befragt, die die verschiedenen Typen von Qualitätsentwicklungsverfahren und Qualitätstestierungen repräsentieren.⁴

Die Umfrageergebnisse der insgesamt 21 untersuchten Qualitätssicherungssysteme zeichnen ein äußerst heterogenes Bild der Qualitätssicherung in der BBB-Beratung in den sieben beteiligten Ländern, die einem Flickenteppich gleicht. Mit Ausnahme von Großbritannien, wo die Erfüllung des UK Matrix-Standards verpflichtend für den Erhalt öffentlicher Förderung ist, existiert in keinem der sieben Länder ein *umfassendes, flächendeckendes und verbindliches* Verfahren zur Qualitätssicherung (QS) für die Bildungs- und Berufsberatung. Vielmehr gibt es eine Vielzahl von regionalen, sektor-, verbands- und/oder zielgruppenspezifischen Ansätzen, die in der Regel nur auf freiwilliger Basis umgesetzt werden. Ein wesentlicher Grund hierfür ist die in der Regel marktformige, wettbewerbliche Organisation der Beratungslandschaft in den meisten Ländern, die einer verpflichtenden Durchsetzung einheitlicher Qualitäts-

3 Dodd et al. (2019). Quality Assurance Standards. A synthesis of quality assurance mechanisms across partner countries (http://guidancequality.eu/wp-content/uploads/2019/11/O1_report_Final_-web.pdf).

4 Befragt wurden: BerufsBeratungsRegister (Register der eingetragenen Berater*innen; dvb); Qualitätsrahmen Berliner Modell (k. o. s. GmbH); Kundenorientierte Qualitätstestierung für Beratungsorganisationen (KQB); BeQu Konzept (nfb e. V.); Qualitätsstandards für Beratungspersonen im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung; Zertifikat: „Zertifizierter Berater/Zertifizierte Beraterin“ und Qualitätsstandards für Bildungsberatungseinrichtungen; Zertifikat: „Geprüfte Einrichtung für Bildungsberatung“ (beide Zertifikate von Weiterbildung Hessen e. V.).

standards entgegensteht. Dabei zeigt sich am Beispiel der Niederlande, dass einheitliche und verbindliche Qualitätsentwicklungsrahmen die Qualitätssicherung und die Beratungsleistungen in den Anbieterorganisationen durchaus deutlich verbessern können: Dort haben die beiden großen Berater-Verbände NOLOC und CMI kürzlich ihre jeweiligen Qualitätsstandards und Qualitätsentwicklungsrahmen konsolidiert, um sie auf nationaler Ebene zu vereinheitlichen.

Die Mehrzahl der bestehenden Qualitätstestierungen bzw. Zertifizierungen bezieht sich auf die organisationalen Strukturen und Prozesse in Beratungsorganisationen; deutlich weniger sind auf die Zertifizierung von einzelnen Beratungspersonen ausgerichtet. Nur 14% der untersuchten Qualitätssicherungsverfahren beinhalten ein Mentoring- bzw. Trainingsprogramm für die Beratenden und/oder das Management zur Vorbereitung auf das Zertifizierungsverfahren und zur Unterstützung des Prozesses.

Trotz der Diversität der QS-Systeme in den Ländern gibt es eine große Übereinstimmung bei den inhaltlich definierten Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien, die in den nationalen Qualitätsstandards enthalten sind. Die Übersicht in Anhang 1 zeigt eine Synopse der Qualitätsdimensionen und -kriterien entlang der von Hooley und Rice (2018) entwickelten Schlüsselbereiche der Qualitätssicherung.

Fazit

Qualität ist ein umstrittenes und komplexes Konzept, das auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Politikbereichen sehr unterschiedlich in Erscheinung tritt und z. T. sehr unterschiedlich definiert wird (Hooley & Rice 2018). Denn es handelt sich dabei nicht um ein objektiv definiertes, normatives und unveränderliches Konzept, sondern um einen *relationalen* Sachverhalt, der sich auf die Erwartungen und Ziele, Werte, Interessen und Ressourcen der jeweils beteiligten Akteure bezieht, die sich auf ein gemeinsames Verständnis dessen einigen müssen, was sie als „Qualität“ definieren (Sultana 2018). Die konkrete Definition von Qualität in der Bildungs- und Berufsberatung ist daher immer das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen den beteiligten Akteuren und Interessengruppen. Das sind die Ratsuchenden, die Beratenden und Vertreter*innen von Wissenschaft, Politik und weiteren Stakeholdern (Schiersmann & Weber 2013, S. 45).

3.2 Instrumente und Tools zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Qualität in der Bildungs- und Berufsberatung entsteht und realisiert sich auf unterschiedlichen Ebenen: auf der Ebene der Beratungsanbieter und Beratungspersonen, auf der Ebene der Beratungsorganisationen und auf politischer Ebene. Auf Grundlage der Analyse wurden im Rahmen des Qual-IM-G Projekts Instrumente und Tools zur Qualitätsentwicklung und Qualitätstestierung für Beratungspersonen und für Anbieterorganisationen entwickelt (Csirske, A. et al. 2020).

a) Beratungspersonen

Im Rahmen dieses von den tschechischen Projektpartnern (SKPRK) bearbeiteten Teilprojekts ist ein Zertifizierungskonzept entwickelt worden, das im Wesentlichen folgende Elemente enthält:

- einen umfassenden Selbsteinschätzungsbogen,
- ein Peer-Review auf Basis des Selbsteinschätzungsbogens durch erfahrene Kolleginnen und Kollegen, Mentorinnen und Mentoren oder Supervisorinnen und Supervisoren,
- eine Zertifizierung durch einen entsprechenden professionellen Verband auf Basis der beiden vorangegangenen Schritte.

Das gesamte Verfahren beruht auf Freiwilligkeit und wird derzeit vom tschechischen Beraterverband erprobt. Die entsprechenden Instrumente und Begründungen sind auf der Webseite des Projekts herunterzuladen (<http://guidancequality.eu/o3-certification-procedure/>).

b) Beratungsorganisationen

Es gibt zahlreiche nationale und internationale Qualitätsmanagement- und Qualitätssicherungssysteme für die Zertifizierung und Auditierung von Organisationen jeglicher Art (Unternehmen, Behörden, Bildungsdienstleister etc.), z. B. DIN-ISO-9000, TQM, EFQM, LQW. Sie prüfen nach extern vorgegebenen Kriterien und Standards die Strukturen, Prozesse und Ergebnisse in diesen Organisationen. Nur wenige davon sind für die Qualitätsentwicklung und Zertifizierung von Beratungseinrichtungen geeignet, weil sie in der Regel die Besonderheiten individueller Beratung als einer interaktiven, sozialen Dienstleistung nur unzureichend berücksichtigen. Das hängt u. a. damit zusammen, dass die Ratsuchenden/Klienten Koproduzenten der Dienstleistung sind und dass Ergebnisse häufig nicht quantitativ messbar und zudem vielfach auch erst nach einem längeren Zeitraum erkennbar und erfassbar sind.

Ausgehend von der vergleichenden Analyse der QS-Systeme wurden zwei unterschiedliche Instrumente entwickelt:

- ein Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) zur Unterstützung eines internen Qualitätsentwicklungsprozesses für Beratungsorganisationen, die ihre Servicequalität verbessern wollen, und
- ein Verfahren für eine Auditierung/Zertifizierung von Beratungsorganisationen auf der Basis von ISO 9000 durch eine Zertifizierungsagentur.

Diese beiden im Projekt entwickelten Instrumente unterscheiden sich im Wesentlichen darin, dass es sich bei dem Auditierungsverfahren um ein *extern vorgegebenes* Verfahren mit extern vorgegebenen Qualitätsstandards handelt, während der Qualitätsentwicklungsrahmen QER einen *organisationsinternen, partizipativen Prozess der Qualitätsentwicklung* beschreibt, der unter breiter Beteiligung der Mitarbeitenden die in dem Prozess angestrebten Qualitätsziele selbst definiert und nicht notwendigerweise auf eine (externe) Zertifizierung ausgerichtet ist.

Das nachfolgende Kapitel gibt einen Überblick über das Konzept, die Phasen und Instrumente des im Rahmen des Qual-IM-G Projekts entwickelten Qualitätsentwicklungsrahmens QER.

3.3 Der Qual-IM-G Qualitätsentwicklungsrahmen QER (Intellectual Output O3)

Der QER basiert in weiten Teilen auf der Philosophie und den Ergebnissen des vom nfb in Deutschland entwickelten BeQu-Konzepts zur Qualitätsentwicklung⁵, das in der vergleichenden Analyse der QS-Systeme in Europa als besonders umfassend und innovativ eingeschätzt wurde:

“BeQu, a quality standard in Germany, has an innovative audit approach ... BeQu was one of two standards that use an internal assessment approach only.” ...

“In the collected templates, the German example (BeQu) stands out as the most comprehensive system.” (Dodd et al. 2019, page 21 and 25). (http://guidancequality.eu/wp-content/uploads/2019/11/O1_report_Final_web.pdf)

Der QER geht von der Annahme aus, dass Qualitätsentwicklung immer auch Organisationsentwicklung bedeutet und dass eine breite Beteiligung und ein gemeinsames Commitment von Beratenden, Management und technischem Personal eine erfolgreiche und nachhaltige Qualitätsentwicklung in der Organisation positiv beeinflussen. Das Konzept des QER beruht u. a. darauf, dass die angestrebten Qualitätsziele von den Beteiligten in einem partizipativen Prozess auf der Basis einer gemeinsamen Stärken-/Schwächenanalyse selbst definiert und die zu ergreifenden Maßnahmen gemeinsam beschlossen werden. Nach der von Hooley und Rice (2018) entwickelten Systematik der verschiedenen QS-Systeme kann der QER als „organischer Ansatz“ bezeichnet werden (im Gegensatz zu den regulatorischen, konsultativen und kompetitiven Ansätzen). Merkmale eines organischen Ansatzes sind diesem Konzept zufolge:

- Qualität wird vom Anbieter und den Experten definiert.
- Angetrieben von professionellen Werten und dem Wunsch, gute Arbeit zu leisten.
- Zu den eingesetzten Verfahren gehören Qualitätszirkel, Supervision, Beobachtung und Mentoring durch Peers, professionelle Netzwerke und interne Selbsteinschätzungen.
- Einbeziehung der Nutzer*innen als Ko-Produzenten.

Für das Qual-IM-G Projekt wurde der in Deutschland vom nfb entwickelte QER weiterentwickelt und auf die Bedürfnisse der Projektpartner und für die Anwendung in Ländern mit anderen Beratungssystemen im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung angepasst. Er soll Beratungsanbieter in ihren Bemühungen unterstützen, die Qualität ihres Service zu verbessern, unabhängig davon, ob sie eine Zertifizierung

5 nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität (2014), Professionell beraten mit dem BeQu-Konzept. (<https://www.forum-beratung.de/beratungsqualitaet/das-bequ-konzept/>)

beantragen wollen oder bereits über ein Qualitätssiegel verfügen. Er kann in Verbindung mit jedem anerkannten Qualitätsstandard verwendet werden und so bereits bestehende Qualitätssicherungsmechanismen oder Auditprozesse unterstützen, indem er beratungsspezifische Qualitätskriterien in das Zertifizierungsverfahren integriert.



Abbildung 2: Die sechs Phasen des „Qual-IMG Qualitätsentwicklungsrahmens“ (Quelle: nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität 2014)

Der QER beinhaltet ein Sechs-Phasen-Modell (s. Abb. 2) mit aufeinander aufbauenden Aufgaben, die von den Beteiligten in der Organisation bearbeitet werden. Dabei sind vor allem die beiden Eingangsphasen von entscheidender Bedeutung für die erfolgreiche Durchführung des gesamten Prozesses, der ungefähr über ein Jahr laufen sollte und durch Workshops und Schulungen sowie bei Bedarf von externen Consultants begleitet werden kann. Der nach dem Konzept des QER durchgeführte Qualitätsentwicklungsprozess ist mit der Phase 6 (Analyse und Bewertung der Zielerreichung und dem Transfer in den Regelbetrieb) jedoch nicht abgeschlossen, denn Qualitätsentwicklung ist ein *kontinuierlicher* Prozess in einer Organisation, der fortgesetzt werden sollte – sei es um die eventuell noch nicht zufriedenstellenden Ergebnisse zu verbessern oder sei es, um sich ein weiteres Qualitätsziel vorzunehmen, das in den Phasen 2 und 3 als verbesserungsbedürftig erkannt und priorisiert wurde. Wichtig ist auch hier wieder, dass diese Entscheidung über die Fortsetzung gemeinsam getroffen und von allen Beteiligten akzeptiert wird.

Zur Unterstützung dieses Qualitätsentwicklungsprozesses wurde eine „Toolbox“ entwickelt, in der jede der sechs Phasen ausführlich beschrieben und mit vielen prak-

tischen Tipps und Tools für die Durchführung unterlegt wird (Schober, 2019). Darin gibt es u. a. Hinweise und Argumentationshilfen für die einzelnen Phasen, Checklisten für die Status-quo-Analyse und für die Priorisierung von Qualitätszielen, für einen Implementationsplan sowie für die Analyse und Bewertung der Ergebnisse.

Evaluation

Eine *quantitative und qualitative* Evaluation des QER erfolgte im Rahmen des Qual-IM-G Projekts in einem zweitägigen Seminar in Brno/Tschechien mit ca. 20 Teilnehmenden sowie durch die Einholung von Experteneinschätzungen aus Österreich, Norwegen und Großbritannien.⁶

In der Zusammenfassung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse der Seminar-Teilnehmer*innen erwiesen sich der Workshop und der Test des QER als erfolgreich und für die meisten Teilnehmenden von großem Wert. Das Feedback zeigt, dass der QER einen Qualitätsentwicklungsprozess sehr gut unterstützen kann, wenn das Management der Organisation bereit ist, einen solchen partizipativen und nicht-direktiven Prozess zu unterstützen. Dies hängt jedoch von der Einstellung der Führungspersonen und der Art und Größe der Organisation ab, d. h. ob es sich um eine große bürokratische Institution handelt, in der die Berufsberatung nur eines von mehreren Geschäftsfeldern ist, ob das Dienstleistungsangebot durch strikte gesetzliche Vorschriften geregelt ist oder ob es sich um eine kleine Einrichtung mit ausgeprägter professioneller Orientierung handelt.

Was den Nutzen für die Vorbereitung auf einen externen Zertifizierungs- oder Auditprozess betrifft, so war das Feedback weniger einstimmig. In einem externen Zertifizierungsprozess muss die Einrichtung vorgeschriebene Verfahren einhalten und wird an vorgegebenen Qualitätskriterien und Benchmarks gemessen. In der Regel gibt es dabei für das Management und die Mitarbeitenden wenig Flexibilität, jene Bereiche zu identifizieren, in denen sie selbst dringlichen Verbesserungsbedarf sehen, und eigene Ziele für den Qualitätsentwicklungsprozess zu setzen. Der QER ist also in erster Linie ein Werkzeug zur *Qualitätsentwicklung* und nicht zur Messung der Einhaltung eines *vorgegebenen* Qualitätsstandards oder Benchmarks. Dennoch wurden die Zielsetzung und die gut strukturierten Prozesse und Verfahren sowie die Werkzeuge des QER und die Zeit für die Reflexion der eigenen Praxis von allen Teilnehmenden als sehr hilfreich für die Weiterentwicklung ihrer Servicequalität und Professionalität geschätzt. Für die Weiterentwicklung des QER empfehlen die Teilnehmenden, diesen weniger komplex zu gestalten und mehr Raum für eine noch flexiblere Durchführung zu lassen.

Ähnlich lautete das Feedback der *internationalen Expertinnen und Experten*. Sie bewerteten den QER als ein gut durchdachtes und erprobtes Konzept und hoben insbesondere die Einbeziehung aller Mitarbeiter*innen, die gemeinsame Erarbeitung der Qualitätsziele sowie die offene Kommunikationsstrategie im Laufe des Prozesses als Vorteile des Konzepts hervor. Aus Sicht der Expertinnen und Experten ist das Konzept sowohl für kleine Anbieter als auch für große und komplexe Organisationen

6 <http://guidancequality.eu/report-on-the-testing-of-the-quality-development-framework-in-brno/>

geeignet. Allerdings könnten begleitende Schulungen oder Workshops zumindest in der Anfangsphase, wie sie z. B. bei der Erprobung des QER in Deutschland durchgeführt wurden, hilfreich sein. Diese sollten ggf. auch online angeboten werden.

3.4 Entwicklung eines Mentoring-Programms (Intellectual Output O2)

Die vergleichende Analyse der europäischen QS-Systeme ergab u. a., dass nur 14% der untersuchten Systeme Mentoring- oder Trainingsprogramme vorsehen, die Beratende auf eine anstehende Zertifizierung vorbereiten. Das Fehlen solcher systematischer Fortbildungsangebote stellt in vielen Ländern ein wesentliches Hindernis dar für die erfolgreiche Implementierung von Qualitätsstandards und QS-Systemen. Aufgabe dieses Teilprojekts war es, ein Mentoring-Programm für bereits tätige und erfahrene Berater*innen zu entwickeln, das sie beim Erwerb bzw. der Auffrischung ihres Know-hows und der für eine Zertifizierung erforderlichen Kompetenzen und Wissensinhalte unterstützen kann.

Unter Federführung des österreichischen Projektpartners abif erstellten die Projektpartner gemeinsam eine Liste von für eine Zertifizierung relevanten Themenbereichen, die anschließend für die Entwicklung eines Mentoring-Programms priorisiert wurden. Im Ergebnis wurden 21 Themenbereiche identifiziert, für die jeweils ein Trainingsmodul entwickelt wurde. Entsprechend ihrer Bedeutsamkeit für ein Zertifizierungsverfahren wurden diese 21 Module unterteilt in ein „Kernprogramm“ und „Ergänzende Module“ (s. Tab. 1).⁷

Beim Einsatz der Module in einer Fortbildung gibt es keine vorgeschriebene Reihenfolge, sondern die Module sollen im Sinne eines „Cafeteria-Modells“ flexibel nutzbar und einsetzbar sein entsprechend den Vorkenntnissen, Interessen und Bedürfnissen der jeweiligen Gruppe. Die Module sind für eine Trainingseinheit von einem halben Tag (ca. vier Stunden) konzipiert, können aber den Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechend ausgeweitet oder verkürzt werden.

Tabelle 1: Die 21 Module des Qual-I-G Mentoring-Programms (Quelle: Eigene Darstellung)

Module des Kernprogramms	Ergänzende Module	
<ul style="list-style-type: none"> • Mission und Vision • Ethik in der Beratung • Qualitätssicherung und -entwicklung • Ergebnisse und Wirkung von Beratung (Outcomes) • Erstellen eines Karriereportfolios • Evidenzbasierte Praxis • Netzwerken und Partnerschaften 	<ul style="list-style-type: none"> • Theoretische Grundlagen und Maßnahme-Planung • Einstieg und Beratungsbedarf klären • Personalisierung des Service • Assessments und Testverfahren • Gestaltungskompetenz für die eigene Berufslaufbahn/ Karriere • Entscheidungsverhalten und Persönlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Gender • Soziale Ergebnisse (Outcomes) • Reflexion der eigenen Praxis • Fernberatung • Management Basics • Marketing • Feedback und Wirkungen messen • Arbeitsmarktinformation richtig nutzen

⁷ Ausführliche Informationen hierzu auf der englischen und deutschen Projektwebseite <http://guidancequality.eu/mentoring-program/> und <http://guidancequality.eu/o2-mentoring-program-german/>.

Jedes Modul enthält einen Trainingsplan, eine Einführung ins Thema (in der Regel als PowerPoint-Präsentation) und diverse Arbeitsblätter für praktische Übungen in der Gruppe oder zur Eigenarbeit sowie weiterführende Literatur und Materialien.

Das nfb hat drei Module erarbeitet: Netzwerken und Partnerschaften, Marketing, Gender. Zur Veranschaulichung der Struktur und der Inhalte eines Moduls sind im Anhang 2 und 3 die Unterlagen zum Modul „Netzwerken und Partnerschaft“ beigefügt. Alle Module stehen auf der Projektwebseite zum Download in englischer Sprache zur Verfügung; die Kernmodule sind auch in deutscher Sprache verfügbar.

Testung des Mentoring-Programms

Das Programm wurde in jeweils fünftägigen transnationalen Veranstaltungen in der Tschechischen Republik und der Slowakei, in Deutschland und in Österreich mit mehr als 50 erfahrenen Beraterinnen und Beratern sowie Trainerinnen und Trainern erprobt. Über die vier Länder hinweg konnten alle Module getestet werden. Das Feedback aus diesen Workshops gab Hinweise darauf, welche Module von den Teilnehmenden als besonders wichtig und hilfreich eingestuft wurden. Diese auf der Basis eines einheitlichen Ratingverfahrens gewonnenen Erkenntnisse bildeten die Basis für eine Überarbeitung der Module und für deren Unterteilung in ein Kernprogramm und ergänzende Module. Das nfb hat in einem Seminar im April 2019 in Krefeld das Mentoring-Programm mit 20 Teilnehmenden getestet und hierbei ein überwiegend positives Feedback sowohl zu den Inhalten als auch zur Struktur und Darbietungsform erhalten. Folgende Module erwiesen sich als zentral für die Vorbereitung auf eine Zertifizierung und wurden demzufolge in das Kernprogramm übernommen: Mission und Vision, Ethik, Beratungsergebnisse, Evidenzbasierte Praxis, Netzwerken und Erstellen eines Karriere-Portfolios. Ausführliche Berichte zu den Testergebnissen stehen auf der Projektwebseite zur Verfügung.⁸

Obwohl die Teilnehmer*innen mit dem Mentoring insgesamt sehr zufrieden waren, gab es auch kritische Anmerkungen. Der häufigste Kritikpunkt bezog sich auf den Zeitrahmen, der von den Teilnehmenden als viel zu gering eingestuft wurde, insbesondere für praktische Übungen.

Das Mentoring-Programm steht allen Interessentinnen und Interessenten kostenfrei zur Verfügung und kann flexibel oder ergänzend zu anderen Fortbildungen für Beratende genutzt werden. Eine Online-Version des Mentoring-Programms wird derzeit von dem tschechischen Verband für Bildungs- und Berufsberatung entwickelt.

4 Ausblick / Schlussfolgerungen / Empfehlungen

Das Projekt Qual-IM-G bildet einen weiteren Mosaikstein im Rahmen der transnationalen Bemühungen um bessere, einheitlichere und verbindliche Qualitätsstandards in der BBB-Beratung in Europa. Es zeigt, dass in einigen Ländern erhebliche Fort-

⁸ <http://guidancequality.eu/report-on-the-mentoring-programme-test-in-germany/>

schritte erzielt oder auf den Weg gebracht wurden, z. B. in Tschechien und der Slowakei, wo es bisher keine eigenständigen Qualitätsstandards für die BBB-Beratung gab. Handlungsbedarf besteht vor allem bei der Implementation und der politischen Durchsetzbarkeit verbindlicher Standards. Umso mehr ist die „professional community“ aufgerufen, von den politisch Verantwortlichen in ihren jeweiligen Ländern flächendeckende und verbindliche Qualitätsstandards und Mechanismen zu deren Sicherstellung einzufordern. Praxisnahe Projekte wie das hier vorgestellte von internationalen Organisationen, wie z. B. OECD, UNESCO, ILO oder der EU-Kommission, sowie politische Empfehlungen und Interventionen dieser internationalen Organisationen können dabei Wegbereiter sein und die Realisierung unterstützen.

Aus den Umfrageergebnissen zu den Gelingensbedingungen und hemmenden Faktoren für eine erfolgreiche Umsetzung von einheitlichen und verbindlichen Qualitätsstandards leiten die Projektpartner eine Reihe von Empfehlungen für Politik, Wissenschaft und Praxis ab:

- Die Definition und Entwicklung von Qualitätszielen und -standards erfordern ein gemeinsames Verständnis von Qualität unter den relevanten Akteuren und Interessengruppen, das zwischen den beteiligten Akteuren auszuhandeln ist.
- Um die Akzeptanz zu erhöhen, sollte die Entwicklung von (neuen) Qualitätsstandards und Qualitätssicherungssystemen nach Möglichkeit mit bereits bestehenden Konzepten und Verfahren verknüpft und auf wechselseitige Kompatibilität geprüft werden mit dem Ziel einer wechselseitigen Anerkennung der verschiedenen Normen/Richtlinien.
- Für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung in der BBB-Beratung bedarf es verbindlicher gesetzlicher Regelungen, da nach den bisherigen Erfahrungen eine öffentliche Förderung allein in der Regel keine nachhaltige Qualitätsentwicklung garantiert.
- Die Befristung der größtenteils projekt- oder programmfinanzierten Beratungsangebote in den meisten Ländern hemmt die nachhaltige Entwicklung von Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung, denn Qualität braucht Kontinuität und Sicherheit, um wachsen und bestehen zu können.
- Um eine nachhaltige Qualitätsentwicklung in der BBB-Beratung sicherzustellen, erscheint eine Rückkehr von den überwiegend kurzfristigen, projektfinanzierten Beratungsangeboten hin zu gesetzlich verankerten Diensten der Bildungs- und Berufsberatung notwendig.
- Wenn Qualitätssiegel ein fester Bestandteil der offiziellen Beratungspolitik sind, dann könnten sie dazu beitragen, die Motivation und das Interesse der Anbieter zu erhöhen. Um den Service zu verbessern, sollten seitens der Politik jene Qualitätssiegel bevorzugt werden, die einen kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsansatz verfolgen, um alle Anbieter in einen einheitlichen, konsistenten Verbesserungszyklus einzubetten.

Literatur

- Csirke, A. (2020). Quality in Career Guidance – Preparing Guidance Practitioners for Quality Assurance. In: Proceedings of the 2019 IAEVG International Conference “Career Guidance for Inclusive Society”. Bratislava: IAEVG. https://iaevgconference2019.sk/wp-content/uploads/2020/03/IAEVG-Conference-Proceedings-2019_FINAL.pdf
- Dodd, V. et al. (2019). Quality Assurance Standards. A synthesis of quality assurance mechanisms across partner countries. http://guidancequality.eu/wp-content/uploads/2019/11/O1_report_Final_web.pdf
- ELGPN (2016). Quality-Assurance and Evidence-Base (QAE) Framework – ELGPN-Tool No. 1 (Excerpt). <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-1-excerpt-quality-assurance-and-evidence-base-qaе-framework>
- Hooley, T. & Rice, S. (2018). Ensuring quality in career guidance: a critical review. *British Journal of Guidance and Counselling*, 47(4), 472–486. DOI:10.1080/03069885.2018.1480012
- nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität (2014). Professionell beraten mit dem BeQu-Konzept. Instrumente zur Qualitätsentwicklung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. <https://www.forum-beratung.de/cms/upload/BQ/BeQu-Konzept.pdf>
- Schiersmann, C. & Weber, P. (Hrsg.) (2013). *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Sultana, R. (2018). Enhancing the quality of career guidance in secondary schools – A Handbook. ERASMUS-Project MyFuture. <https://myfutureproject.eu/resources/>

Autorinnen

Karen Schober, Diplom-Soziologin, war von 2006 bis 2018 Vorsitzende des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb). Arbeitsschwerpunkte: Weiterentwicklung der Qualität und Professionalität der Beratung, die Verbesserung der Beratungsstrukturen und die bessere Vernetzung der Professional Community auf nationaler und internationaler Ebene. Kontakt: schober@forum-beratung.de

Barbara Lampe, Germanistin, war von 1996 bis 2019 stellvertretende Leiterin des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, seit 2012 Vorstandsmitglied und seit 2018 Vorsitzende des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb). Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Bildungsberater*innen durch Qualifizierung und damit verbundene Qualifizierungskonzepte, Qualität in der Bildungsberatung. Kontakt: lampe@zww.uni-mainz.de

Anhang 1 Qualitätsdimensionen und -kriterien nach Schlüsselbereichen der Qualitätssicherung

Tabelle A.1

Schlüsselbereich	Qualitätsdimension	Kriterien/Indikatoren
Politik/Gesellschaftliche Ziele	Soziale Inklusion Gleichheit/Chancengerechtigkeit Ethische Grundsätze	Unparteilichkeit/Objektivität geschlechter- und kultursensibles Beratungsangebot
Organisation	Führung und Management Mission u. Vision/Ethische Grundsätze Partizipative Organisationskultur (Kommunikation/Zusammenarbeit) Materielle und Personalressourcen Bekanntmachung/Bewerbung des Beratungsangebots/Marketing Netzwerke und Partnerschaften	Führung über Ziele Messbare Ziele Klare Strukturen, Arbeitsabläufe und Verantwortlichkeiten Aktuelle, qualitätsgesicherte Informationen Effektiver Gebrauch moderner Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) Kontinuierliche Qualitätsentwicklung
Prozess	Auf die Kundenbedürfnisse fokussierter Service Etablierung einer sachgerechten und vertrauensvollen Beziehung zum Klienten Ergebnisoffenheit/Sanktionsfreiheit	Beratungskontrakt Qualität und Relevanz der eingesetzten Beratungsmethoden und diagnostischen Verfahren Effektives Informationsmanagement/effektiver Einsatz von IKT und Online-Beratungs-Tools Handlungspläne Evaluation von Feedback und Wirkungen Hinweise auf und Weiterleitung zu anderen (Beratungs-)Diensten
Beratende	Professionalität Beraterkompetenzen Kontinuierliche professionelle Entwicklung Selbst-Reflexion	Anerkanntes Kompetenzprofil Vorgeschriebene Zugangsqualifikation Möglichkeiten/Angebote zur Selbstreflexion/Supervision Teilnahme an Weiterbildung Anwendung der Theorie in der Praxis Effektiver Gebrauch von Beratungstechniken und diagnostischen Verfahren

(Fortsetzung Tabelle A.1)

Schlüsselbereich	Qualitätsdimension	Kriterien/Indikatoren
Ergebnisse (Output/ Outcome)	Aneignung von Berufslaufbahnkompetenzen (CMS) und Entscheidungskompetenzen Erreichter Bildungsabschluss Arbeitsmarktintegration Ökonomische Wirkungen	Eröffnung von Bildungs- und Berufsperspektiven/Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit Handlungspläne Kontakte zur Arbeitswelt Abbruchquoten (Schule/Ausbildung/ Studium) Arbeitslosenquoten Monitoring und Evaluation von Wirkungen Angebot an qualifizierten Arbeitskräften Soziale Kosten der Unterbeschäftigung/Arbeitslosigkeit (z. B. Sozialhilfe- und Gesundheitsausgaben etc.)
Kundenorientierung/ Verbraucherschutz	Klientenzentrierung Auf die Kundenbedürfnisse fokussierter Service Schutz der Klientenrechte Vermeidung von Interessenkonflikten	Transparenz und Zugänglichkeit des Beratungsangebots Adäquate Information der Kunden über den angebotenen Service Datenschutz, Vertraulichkeit, Freiwilligkeit der Inanspruchnahme Beratungskontrakt Monitoring der Kundenzufriedenheit Beschwerdemanagement

Quelle: Eigene Darstellung

Anhang 2 Modul „Netzwerken und Partnerschaften“ – Trainingsplan

Tabelle A.2

Dauer	Thema/ Inhalte	Aktivitäten	Methoden	Materialien /Medien
30 min	„Networking Map“	Die Teilnehmer*innen erhalten ein Vorbereitungsblatt, um eine eigene „Networking Map“ zu erstellen und zum Seminar mitzubringen.	Vorbereitungsblatt; Einzelarbeit zu Hause	Arbeitsblatt Einzelarbeit
30 min + 30 min	Ist-Stand-Analyse	Aufgabe 1: Stellen Sie Ihre Vernetzungsaktivitäten grafisch auf einem Flipchart dar. Verdeutlichen Sie in der Grafik die Art und Weise bzw. Qualität Ihrer Netzwerke und Kooperationen durch unterschiedliche Linienformate und -farben (z. B. regelmäßige Treffen, lose Über-einkünfte, Abhängigkeiten ...). Erstellen Sie dazu eine Legende. Aufgabe 2: Bilden Sie Dreier- oder Vierergruppen und stellen Sie sich gegenseitig Ihre Netzwerkkarten vor.	Einzelarbeit mit „Selbstlernphase“ Kleingruppenarbeit	Flipchart, verschiedenfarbige Stifte Gruppenarbeit Arbeitsblätter 1 und 2
60 min	Netzwerkarbeit und Partnerschaften: Theorie Input	Theoretischer Input und praktische Tipps zur Netzwerkarbeit Fragerunde	Plenum	Laptop, Beamer, PPT – „Netzwerken und Partnerschaften“
30 min	Selbstreflexion	Die Teilnehmer*innen diskutieren die Leitfragen aus der Übung „Meine Netzwerk-Karte (Teil 2)“.	Kleingruppenarbeit	Arbeitsblatt „Netzwerken“ Gruppenarbeit 1 + 2 siehe Anhang 3
10 min	Präsentation der Gruppenergebnisse	Abschlussgespräch im Plenum: Besprechen der wichtigsten Ergebnisse aus der Einzel- und Kleingruppenarbeit		
10 min	Selbstreflexion	Die Teilnehmer*innen reflektieren über die Frage: „Was sind die nächsten (drei) Schritte, die ich machen will/muss, um meine Netzwerkarbeit zu verbessern?“ und machen sich dazu Notizen.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt „Netzwerken – Einzelarbeit“ siehe Anhang 3
20 min	Unterstützung durch Netzwerkpartner*innen	3 Fallstudien zeigen Leitsituationen, in denen der Einsatz von Netzwerken und Partnerschaften zur Lösung von Kund*innen-Problemen hilfreich sein konnte.	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt „Netzwerken – Fallstudien“ siehe Anhang 3

Quelle: Eigene Darstellung

Anhang 3 Modul Netzwerkarbeit und Partnerschaften – Arbeitsblätter

Einzelarbeit

Nehmen Sie sich einen Moment Zeit für die Frage:

- Was nehme ich mir konkret für meine Netzwerkarbeit vor?
- Machen Sie sich Notizen!

Gruppenarbeit 2

Gehen Sie wieder in Ihre Gruppen

Diskutieren Sie nun Ihre Überlegungen vor dem Hintergrund des Gehörten

Welche Arten von Netzwerken nutzen Sie vorwiegend?

Was funktioniert bei Ihrer Netzwerkarbeit gut? Was fehlt Ihnen?

Gruppenarbeit 1

Bilden Sie 4 Gruppen

Stellen Sie sich gegenseitig nacheinander kurz Ihre Netzwerke vor!

Wie viel Zeit können Sie im Vergleich zu Ihren sonstigen Aufgaben für die Netzwerkarbeit aufwenden? Wie viel Zeit halten Sie für sinnvoll?

In welche Schnittstellen möchten Sie mehr intensivieren und warum?

Wie beurteilen Sie Aufwand und Nutzen von Netzwerkarbeit?

Gruppenarbeit 3 oder Einzelarbeit: Fallbeispiele Beratung und Netzwerk

1. Eine Ratsuchende (50 Jahre) kommt aufgrund einer anstehenden Versetzung in die Beratung. Ihr zugewiesener neuer Arbeitsplatz befindet sich 30 Kilometer von ihrer jetzigen Arbeitsstelle entfernt. Bisher konnte die Ratsuchende zu Fuß zur Arbeit gehen. Sie hat keinen Führerschein und wird ihre neue Arbeitsstelle nur schwer mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichen können. Daher sollen in der Beratung ihre Chancen auf eine Beschäftigung in Wohnraumnähe geprüft werden.

In der Beratung offenbart sich eine große Abhängigkeit der Ratsuchenden zu ihrem Vater. Beide wohnen im selben Haus (ihrem Elternhaus). Größere Erledigungen und Fahrten kann die Ratsuchende nur mit ihrem Vater unternehmen. Den Führerschein zu machen hat die Ratsuchende nach mehreren Anläufen vor langer Zeit aufgegeben. Da Kontakt und Stellensuche hauptsächlich per E-Mail und online abgewickelt werden, offenbart sich ebenfalls in der Beratung, dass die Ratsuchende nicht mit dem Computer umgehen kann und auch keinen Computer zu Hause hat. Sie wollte zwar einen Computer kaufen, der Vater war jedoch dagegen gewesen.

Die Beraterin nimmt an sich wahr, dass es ihr sehr schwer fällt, die eigenen Gedanken und Überlegungen auf die Bildungs- und Karriereberatung zu fokussieren: Die private Situation der Ratsuchenden (kein Führerschein, starke Abhängigkeit und keinen Computer) wirkt sehr erdrückend.

Wie könnte in diesem Fall ein Netzwerk weiterhelfen

- a) im Verlauf des Beratungsprozesses selbst*
- b) zur Entlastung der Beraterin?*

2. Ein Student (4. Semester) kommt in die Studienberatung, weil er sich ernsthaft Gedanken darüber macht, sein Studium abzubrechen. Auch nach mehreren Beratungsterminen kann er für sich noch keine Entscheidung treffen.

Der Studienberater hat in Kooperation mit mehreren lokalen Organisationen (u. a. Handwerkskammer) vor ein paar Monaten eine Veranstaltung zum Thema „Studienausstieg als Karrierechance“ durchgeführt.

Wie kann der Berater dieses durch die gemeinsame Veranstaltung entstandene Netzwerk nutzen, um dem Studenten weitere Entscheidungshilfen zu geben?

3. Eine kommunale Weiterbildungsberaterin hatte in den vergangenen sieben Monaten eine Reihe von Anfragen nach Grundqualifizierungskursen zur Kindertagespflege. Leider sind die wenigen Qualifizierungen in der Region hoffnungslos ausgebucht. Als Weiterbildungsberaterin ist sie in einem Netzwerk, in dem sich regelmäßig Weiterbildungseinrichtungen, Beratungseinrichtungen, Vertreter*innen der Kommunen treffen.

Wie kann die Weiterbildungsberaterin hier tätig werden?

Die HdBA – eine Partnerin, von der man lernen kann. Implementierung von Fallmanagement-Elementen in öffentlichen Arbeitsverwaltungen der schlesischen Woiwodschaft

GRZEGORZ SIKORSKI

Abstract

In der schlesischen Woiwodschaft wurde – unter Verwendung des Fallmanagement-Ansatzes – ein Verfahren für die Arbeit mit Kunden und Kundinnen mit Behinderung entwickelt. Es basiert auf den deutschen Erfahrungen. Die Mitarbeiter*innen des Arbeitsamtes der Woiwodschaft in Katowice und der Powiat¹-Arbeitsämter lernten an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim während zwei Studienbesuchen die Methode und die Möglichkeiten ihrer Anwendung kennen. Dies erfolgte im Rahmen des Projekts „Wissen und Praxis als Schlüssel für eine wirksame Hilfe für arbeitslose Menschen mit Behinderung“², das von der Europäischen Union im Rahmen des Europäischen Sozialfonds finanziert wurde.

In the Silesian Woiwodschaft – using the case management approach – a procedure for working with clients with disabilities was developed. It is based on the German experience. The employees of the Woiwodschaft Labour Office in Katowice and the Powiat Labour Offices learned more about the method and the possibilities of its application at the University of Applied Labour Studies in Mannheim during two study visits. This took place within the framework of the project “Knowledge and practice as a key to effective assistance for unemployed people with disabilities”, financed by the European Union under the European Social Fund.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag basiert auf dem Bericht „Implementierung der Fallmanagement-Elemente in öffentlichen Arbeitsverwaltungen der Woiwodschaft Schlesien in

1 Der Powiat (wörtlich Kreis) ist eine territoriale Verwaltungseinheit der zweiten Ebene der kommunalen Selbstverwaltung in Polen. Der polnische Powiat liegt in der Verwaltungshierarchie unter der Woiwodschaft (*województwo*).

2 Das Projekt wurde im Zeitraum vom 01.10.2014 bis zum 31.08.2015 durchgeführt. Projektpartnerin war die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) in Mannheim. Das Ziel des Projekts war die Verbesserung der Qualität der öffentlichen Arbeitsverwaltungen in der schlesischen Woiwodschaft durch die Erhöhung der Kompetenzen professioneller Mitarbeiter*innen und die Implementierung von Fallmanagement-Elementen in mindestens fünf Arbeitsämtern der Woiwodschaft.

den Jahren 2015 bis 2017 – ein Kompendium bewährter Verfahren“ (Łyżwińska et al., 2017).³ Dieser beschreibt die Unterstützung des Fallmanagements aus der Sicht der Woiwodschaft, insbesondere das Verfahren und den Verlauf der Implementierung sowie die Auswirkungen der ergriffenen Maßnahmen. Basierend auf den gesammelten Erfahrungen konnten Leitlinien entwickelt werden, die auf dem Fallmanagement-Ansatz beruhen und die polnische Realität abbilden. Die Umsetzung erfolgte in sechs Powiat-Arbeitsämtern: in Chorzów, Częstochowa, Gliwice, Racibórz, Tarnowskie Góry und Zabrze.

2 Fallmanagement als methodischer Ansatz für die Arbeit mit Kunden und Kundinnen mit Behinderung

Menschen mit Behinderungen, die auf dem Arbeitsmarkt tätig sind, haben mit einer Reihe von Schwierigkeiten zu kämpfen. Dazu tragen verschiedene Bedingungen bei. Einige davon sind zusätzliche Einschränkungen, die sich aus angeborenen Ursachen oder durch Krankheiten und Unfälle ergeben. Deshalb ist für diese Gruppe von Menschen ein ganzheitlicher Ansatz wichtig, der hilft, sie bei der Lösung beruflicher Probleme zu unterstützen. Diese Beobachtung war die Grundlage für die Entwicklung und Durchführung des Projekts „Wissen und Praxis als Schlüssel für eine wirksame Hilfe für arbeitslose Menschen mit Behinderung“, das von der Europäischen Union im Rahmen des Europäischen Sozialfonds finanziert wurde. Wichtige Komponenten sind die Anpassung der Elemente der Fallmanagement-Methode an die polnische Arbeitsrealität in den Arbeitsämtern, die Kunden und Kundinnen mit Behinderung beraten, und die Durchführung des Verfahrens in mindestens fünf Arbeitsämtern der schlesischen Woiwodschaft. Das entwickelte Verfahren basierte auf deutschen Erfahrungen und berücksichtigte dabei polnische Lösungen sowie die Bedingungen in unterstützenden Organisationen. Es enthielt eine Beschreibung von Verfahrensleitlinien und Musterdokumenten. Dabei nahm man an, dass die Aufgaben innerhalb des Fallmanagement-Prozesses maximal 24 Monate dauern. Nach 12 Monaten sollte zudem bewertet werden, ob die geplanten Ziele erreicht wurden.⁴ Dieser Zeitraum beginnt mit dem Datum des Vertragsabschlusses zwischen dem/der Mitarbeiter*in eines Arbeitsamtes (dem/der Fallmanager*in) und dem Kunden bzw. der Kundin. In dem Vertrag werden die Bedingungen für die Zusammenarbeit beider Parteien bei der Durchführung des Unterstützungsprozesses – unter Verwendung von Fallmanagement-Elementen – definiert. Dem Projekt sind sechs Powiat-Arbeitsämter beigetreten (Chorzów, Częstochowa, Gliwice, Racibórz, Tarnowskie Góry und Zabrze).

3 In den Jahren 2015 bis 2017 wurden die Evaluierung und das Monitoring der Implementierung der Fallmanagement-Methode in der Woiwodschaft Schlesien durchgeführt.

4 Eine Rahmenbeschreibung des Verfahrens und der Muster-Dokumente finden Sie in der Publikation, die im Rahmen des Projekts „Wissen und Praxis als Schlüssel zu einer wirksamen Hilfe für arbeitslose Menschen mit Behinderung“ entwickelt wurde (Łyżwińska et al., 2015). An wissenschaftlichen Konsultationen beteiligten sich Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt und Dr. Mariola Mirowska. Die entwickelten Lösungen werden kontinuierlich überwacht und verbessert.

2.1 Qualifizierungsverfahren

Die Auswahl der Kunden und Kundinnen, die im Rahmen des Fallmanagements mit Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt werden sollen, erfolgt anhand von drei Kriterien, die diese Personen erfüllen müssen: festgestellte Behinderung, Langzeitarbeitslosigkeit, unzureichende Qualifikation. Die Anzahl der Personen, die diese Kriterien in den sechs Powiat-Arbeitsämtern erfüllten, betrug im Projektzeitraum 438.

Der nächste Schritt bestand darin, erste Gespräche mit ausgewählten Kunden und Kundinnen zu führen. Ziel des Gesprächs war es, die Kunden und Kundinnen über mögliche Unterstützungen im Rahmen des Fallmanagements, die Arbeitsmethode selbst sowie deren Rechte und Pflichten zu informieren.

Dabei haben Einzelgespräche mit den Kunden und Kundinnen stattgefunden, denen gegebenenfalls ein Gruppentreffen vorgeschaltet war. Das Ergebnis des Gesprächs beeinflusste die Entscheidung des Kunden und der Kundin, sich an dem Prozess zu beteiligen. Ein wichtiger Aspekt bei der Arbeit mit dem Fallmanagement-Ansatz ist, dass der Kunde bzw. die Kundin seine/ihre Arbeitsmotivation darlegt, eine positive Einstellung zeigt und sich an den durchgeführten Aktivitäten aktiv beteiligt.

Insgesamt haben 192 Personen an dem Qualifizierungsprozess teilgenommen. Eine grundlegende Arbeitsmethode war hier das Vorgespräch, das auf der Basis des „Situationsbewertungsformulars des Kunden und der Kundin“ durchgeführt wurde. Die Analyse des aktuellen Zustands und die Probleme bzw. das Anliegen des Kunden bzw. der Kundin in den letzten sechs Monaten stellen ein wichtiges Kriterium zur Erfassung der Kundensituation dar. Es wurden die berufliche, familiäre und gesundheitliche Situation des Kunden bzw. der Kundin untersucht und auch festgestellt, ob der Kunde bzw. die Kundin Probleme hat, die sich aus mentalen, sozialen, physischen, wirtschaftlichen oder institutionellen Hindernissen ergeben. Weitere wichtige Elemente des Vorgesprächs sind die Ermittlung der personenbezogenen Bedürfnisse und Erwartungen.

Auf der Basis des Vorgesprächs bestimmte der/die verantwortliche Berater*in mindestens fünf Aspekte bezüglich der Problemsituation des Kunden und der Kundin, die für seine/ihre Qualifikation im Rahmen des Fallmanagements relevant waren. Diese umfassten mindestens einen Aspekt aus den Basisbereichen, d. h. Mangel an Qualifikationen bzw. nicht aktuelle oder unzureichende Qualifikationen sowie mindestens zwei Aspekte, die sich aus geistigen, körperlichen, wirtschaftlichen oder institutionellen Hemmnissen ergaben. Dabei waren jeweils mindestens zwei Treffen erforderlich, um eine Entscheidung über die Qualifizierung der ratsuchenden Person zu treffen, was sich in der anschließenden Evaluierung zeigte.

Im Zeitraum Mai bis August 2015 wurden 168 Personen im Rahmen des Fallmanagements qualifiziert. Nach Angaben der Berater*innen waren für die Qualifizierung vor allem folgende Problemsituationen der Kunden bzw. der Kundin maßgeblich:

- Langzeitarbeitslosigkeit;
- Gesundheitszustand (Behinderung);

- mangelnde/niedrige oder nicht aktuelle/unzureichende Qualifikationen, verbunden mit dem Alter (hauptsächlich über 50 Jahre);
- Unfähigkeit, schwierige Alltagssituationen zu bewerkstelligen;
- Unbeholfenheit im Alltag;
- mangelnde Motivation und Veränderungsbereitschaft;
- Inaktivität, die eigenen wirtschaftlichen Probleme zu bewältigen und institutionelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen.

2.2 Umsetzung der Fallmanagement-Methode: Ergebnisse

Seit Juli 2015, d. h. zum Zeitpunkt des Abschlusses des ersten Vertrags, wurden individuelle Maßnahmen ergriffen, um die berufliche und persönliche Situation der zu qualifizierenden Personen zu verbessern. Die Arbeit konzentrierte sich zunächst auf die Untersuchung der psychosozialen und beruflichen Situation der Kunden bzw. der Kundin, die Festlegung von Zielen und der erwarteten Unterstützung. Zu diesem Zeitpunkt wurde ein Vertrag zwischen dem/der Arbeitsamt-Mitarbeiter*in und dem Kunden bzw. der Kundin geschlossen. In dem Kontrakt wurden die Bedingungen für die Zusammenarbeit beider Parteien bei der Durchführung der Unterstützung festgelegt. Der Prozess bestand darin, die Bedürfnisse entsprechend der Situation des Kunden bzw. der Kundin und seinen/ihren Erwartungen mit unterschiedlichen Prioritäten zu gewichten.

Weitere Arbeiten betrafen die Auswahl der Unterstützungsformen mit Blick auf die analysierten Bedürfnisse und das Unterstützungsprofil, die Aufgabenstellung, die Aufgabenteilung sowie die Aufgabenumsetzung und das Monitoring.

Wie bereits erwähnt, konnten bis August 2015 168 Personen im Rahmen des Fallmanagements qualifiziert werden. Davon wurden 152 Menschen unterstützt, die den Vertrag unterzeichneten. Die Divergenz der beiden Zahlen resultiert daraus, dass es Personen gab, die ihre Arbeit zwar nach der Qualifizierung aufgenommen haben, jedoch erhielten sie vor Vertragsabschluss eine dauerhafte Leistung oder Altersrente.

Bei der Charakterisierung der von der Unterstützung erfassten Gruppe konnte festgestellt werden, dass 78 % der Personen einen leichten, 20 % einen mäßigen und 2 % einen schweren Behinderungsgrad aufwiesen. Die häufigsten Ursachen der Behinderung waren: Bewegungsstörungen (bei 55 %), Erkrankungen der Atemwege und des Kreislaufsystems, neurologische Erkrankungen, psychische Erkrankungen, geistige Behinderung und Augenerkrankungen. Viele der Kunden und Kundinnen hatten diesbezüglich mehrere Einschränkungen.

Die Analyse des Bildungsniveaus ergab, dass 43 % der von der Unterstützung betroffenen Personen maximal über ein Niveau der Sekundarstufe I und 30 % über eine berufliche Grundausbildung verfügten. Die übrigen Kunden und Kundinnen konnten eine postsekundäre Ausbildung, sekundäre Berufsausbildung und Hochschulbildung vorweisen. Zum Zeitpunkt der Vertragsunterzeichnung hatten nur 12 % der Personen keine Berufserfahrung. Unter Berücksichtigung des Alters der berechtigten Personen waren 63 % der Arbeitslosen zum Zeitpunkt der Vertragsunterzeich-

nung in der Kategorie 50+ (inkl. 15 % 60+) und 7% unter 30 Jahre (inkl. 27% unter 25 Jahre).

Die Kundensituation wurde anhand einer individuellen Analyse der jeweiligen Person bestimmt, um den Unterstützungsbedarf zu ermitteln. Als Arbeitsmethode wurde dabei das Vorgespräch genutzt, das mithilfe eines Fragebogens durchgeführt werden konnte. Dabei konnten die Bedürfnisse und Erwartungen des Kunden und der Kundin erhoben sowie die Ziele und Institutionen ermittelt werden, die bei deren Umsetzung benötigt werden. Es wurden die familiäre, gesundheitliche, berufliche, finanzielle und wohnliche Situation des Kunden und der Kundin analysiert. Dabei war es möglich, auch das soziale und psychologische Profil des Kunden und der Kundin zu berücksichtigen. Ein wichtiger Aspekt waren zudem die Änderungen, die zwischen der Qualifizierung und der Unterstützungsmaßnahme aufgetreten sind.

Als Ergänzung zum Vorgespräch konnten die Berater*innen weitere Tools verwenden, die für die Arbeit mit Kunden und Kundinnen von öffentlichen Arbeitsverwaltungen verwendet werden. Zwei von sechs Büros erweiterten die Tools um (Selbst-)Tests, z. B. den Fragebogen zu beruflichen Interessen (KZZ), den Fragebogen zu mehrdimensionalen Präferenzen (WKP), das Interessenprofil und die Teamrollen von M. Belbin.

Der nächste Schritt bei der Umsetzung der Unterstützungsmaßnahmen bestand darin, die prioritären Bedürfnisse des Kunden und der Kundin mit Blick auf seine/ihre Situation und seine/ihre individuellen Erwartungen zu definieren. Die Grundlage war ein persönlicher Aktivierungsplan (PAP). Der PAP war in sechs Phasen unterteilt. Jede Stufe entsprach dabei der Erreichung eines bestimmten Ziels.

Während des ersten Treffens wurde gemeinsam ein schriftlicher Plan erstellt, der in späteren Treffen angepasst werden konnte. Die Überprüfung der Vereinbarungen zwischen dem/der Mitarbeiter*in des Arbeitsamtes und dem Kunden bzw. der Kundin war in der Entwicklungs- und Umsetzungsphase möglich.

Bei der Wahl der Unterstützungsmaßnahmen wurden die Kundenbedürfnisse und -profile berücksichtigt. Diese umfassten die Berufsberatung (Individual- und Gruppenberatung), Arbeitsvermittlung, Berufsausbildung, Praktika, Finanzierung einer Arbeitsstelle, gemeinnützige Arbeit, Unterstützung bei der Unternehmensgründung, Teilnahme am Aktivierungs- und Integrationsprogramm. Diese Maßnahmen sind aus verschiedenen Quellen finanziert worden: Arbeitsfonds, Europäischer Sozialfonds, Mittel des staatlichen Fonds für die Rehabilitation der Menschen mit Behinderungen oder Mittel des Gemeindefonds.

Bei der Implementierung des Fallmanagements wurde keine Mindestanzahl an Treffen für die Entwicklung des persönlichen Aktivierungsplanes vorgegeben. Während der Evaluierung gaben die Mitarbeiter*innen der Arbeitsämter anhand ihrer bisherigen Erfahrungen an, dass drei Treffen erforderlich sind, um den Plan zu erstellen. In begründeten Fällen kann die Anzahl der Treffen geringer ausfallen. Die optimale Häufigkeit von Treffen wurde je nach Kundenbedürfnis und aktueller Situation auf ein bis zwei monatliche Treffen geschätzt.

Die Mitarbeiter*innen der Arbeitsämter ermittelten die durchschnittliche Zeit (bis zu drei Monate), die für die Planung von Aktivitäten erforderlich ist. Ein Arbeitsamt legte als maximale Dauer für die Planentwicklung zwölf Monate fest. Die benötigte Zeit ist vor allem von den Bedürfnissen und der Komplexität der Kundensituation abhängig.

Der nächste Schritt der Unterstützung ist die Umsetzung geplanter Aufgaben und deren Monitoring. Die Arbeit wurde auf Basis von persönlichen Aktivierungsplänen fortgesetzt.

Beim Fallmanagement-Ansatz ist es bei der Planung von Aktivitäten und deren Implementierung wichtig, dass der/die Mitarbeiter*in eines Arbeitsamts als Fallmanager*in agiert und mit Institutionen zusammenarbeitet, die bei der Lösung der Kundenprobleme helfen können. Ein wichtiger Aspekt war daher die Festlegung der Verantwortung für die Umsetzung einzelner Punkte des Plans zwischen dem/der Fallmanager*in, dem Kunden bzw. der Kundin und möglicherweise anderen an der Umsetzung beteiligten Personen/Institutionen. Diese Informationen sollten im PAP berücksichtigt werden. Der Fallmanagement-Prozess umfasst die Arbeit in einem Netzwerk von Institutionen.

Während der Umsetzung der Unterstützungsmaßnahmen arbeiteten die Mitarbeiter*innen der Arbeitsämter eng mit Sozialhilfezentren, Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen, Ausbildungseinrichtungen, Familienhilfezentren, Stiftungen, Verbänden, Sozialversicherungseinrichtungen, kommunalen Ämtern, professionellen Aktivierungseinrichtungen und den für die Feststellung von Behinderungen zuständigen Einrichtungen zusammen. Die Zusammenarbeit mit einer medizinischen Klinik, einer sozialen Genossenschaft oder einer Nichtregierungsorganisation wurde ebenfalls vereinzelt genannt.

Die umfangreichste Zusammenarbeit fand in Sozialhilfezentren statt, mit denen alle an der Umsetzung der Fallmanagement-Methode beteiligten Stellen zusammenarbeiteten. Diese umfassten vor allem den Informationsaustausch über die Möglichkeiten, den Kunden und die Kundin zu unterstützen (z. B. mit Arzneimitteln, Lebensmitteln, Heizmaterial, regelmäßigen Leistungen), Informationen über den Grad der Behinderung und das Recht, eine Sozialwohnung zu beziehen, Informationen über den Zugang zu Dienstleistungen, die von einem Sozialhilfezentrum erbracht werden, Informationen über die Teilnahme am Aktivierungs- und Integrationsprogramm oder an der gemeinnützigen Arbeit sowie über die Unterstützung von Obdachlosen bei der Organisation einer Unterkunft.

Fast alle Ämter erklärten ihre Bereitschaft, mit den Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen zusammenzuarbeiten. Die Zusammenarbeit bezog sich hauptsächlich auf Gespräche mit Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen über Beschäftigungsmöglichkeiten für unterstützte Personen, die Planung von Treffen mit Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen, die Festlegung der Regeln der Zusammenarbeit oder die Arbeitsbedingungen einer Person mit Behinderung.

3 Ergebnisse der durchgeführten Maßnahmen

Die Mitarbeiter*innen der Arbeitsämter führten im Rahmen der Implementierung des Fallmanagements eine Zwischen- und Jahresevaluation durch. Die Jahresevaluation fand zum Jahreswechsel 2016/17 statt und hat alle Kunden und Kundinnen einbezogen, die seitens des Fallmanagements unterstützt worden sind. Die jeweiligen Elemente des praktizierten Fallmanagements hingen von der individuellen Situation des Kunden und der Kundin ab. Grundsätzlich konnten als Arbeitsmethoden des Fallmanagements die Analyse der Kundendokumentation, die Zuweisung eines persönlichen Ansprechpartners bzw. einer Ansprechpartnerin sowie das Kundengespräch umgesetzt werden.

Die Kundenunterstützung endete aufgrund folgender Aspekte: Aufnahme einer Arbeit, Bewilligung einer Pflegezulage, Langzeiterkrankung, Aufnahme eines Studiums, Verweigerung der Annahme eines angemessenen Stellenangebots, Erreichen des Renteneintrittsalters, Feststellung eines bestimmten Behinderungsgrads, Erwerb sozialen Wohnraums, Beendigung der Vertragslaufzeit. Die Kunden und Kundinnen konnten jederzeit ihre Mitwirkung an diesem Projekt beenden, hiervon haben 15 Personen Gebrauch gemacht. Als Gründe sind zu nennen: die Pflege betreuungsbedürftiger Personen, die Verschlechterung des Gesundheitszustands, die Gewährung einer dauerhaften Zulage, keine Notwendigkeit für weitere Unterstützungen dieser Art.

Von 49 Personen, die eine Beschäftigung aufgenommen haben, sind 18 wieder in die Arbeitsamt-Statistiken aufgenommen worden. Die Gründe lagen im Ablauf des Vertragszeitraums, der einvernehmlichen Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses, der Beendigung von Aktivierungsmaßnahmen sowie der Verschlechterung des Gesundheitszustands. In sechs Arbeitsämtern war es ferner nicht möglich, die Unterstützung um ein weiteres Jahr zu verlängern.

Die Beschäftigten der beteiligten Arbeitsämter gaben zudem an, dass die verfügbaren Formen der Unterstützung erschöpft waren. So wurde bei vier Personen keine Motivationssteigerung und keine Veränderung ihrer Lebenssituation festgestellt. Daher wurde entschieden, die weitere institutionelle Unterstützung zur Problembewältigung sowie zur Verbesserung der Lebensqualität und beruflichen Aktivierung bzw. Arbeitsuche aufzugeben.

Die Arbeit mit den Kunden und Kundinnen hat insgesamt dank der erhöhten Motivation, eine Arbeit aufzunehmen, zum Wechsel des Unterstützungsprofils (von III auf II) der Personen geführt. So sind nach Abschluss der Unterstützungsmaßnahmen noch zwei Personen übrig geblieben, die jedoch im Anschluss an Gruppenberatungen teilnahmen, um ihre Motivation zur Aufnahme einer Arbeit zu verbessern.

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Bei der Umsetzung der Fallmanagement-Methode in öffentlichen Arbeitsverwaltungen der Woiwodschaft Schlesien konnten folgende Erfahrungen gesammelt werden:

- Das entwickelte Verfahren für die Arbeit mit Kunden und Kundinnen mit Behinderung berücksichtigt die polnische Realität sowie die Funktionsweise von unterstützenden Einrichtungen, einschließlich der öffentlichen Arbeitsverwaltungen. Dieses enthält eine Beschreibung des Verfahrenspfads sowie Muster-Dokumente. Die Berater*innen empfinden die entwickelten Tools als hilfreich für ihre Kundenarbeit. Sie erachten jedoch einige Änderungen für notwendig, einschließlich der Einführung einer elektronischen Dokumentation (unter Verwendung des Sirius-Programms).
- Das Verfahren zur Implementierung der Fallmanagement-Methode umfasst die folgenden Arbeitsschritte: Auswahl der Kunden und Kundinnen sowie unterstützende Qualifizierung der Kunden und Kundinnen (Analyse der Bedürfnisse und Ziele des Kunden und der Kundin, Planung der Maßnahmen, Implementierung, Monitoring und Evaluierung).
- Die Anpassung der einzelnen Elemente der Fallmanagement-Methode an die Arbeit der öffentlichen Arbeitsverwaltung erwies sich als vorteilhaft für die Kunden bzw. Kundinnen und Beschäftigten von Institutionen, die an der Umsetzung beteiligt waren. Die Zusammenarbeit mit dem Kunden und der Kundin zeigte eine Reihe spürbarer Auswirkungen, unter anderem haben 30 % der Kunden und Kundinnen eine Beschäftigung aufgenommen.
- Die entwickelte Methode konzentrierte sich aufgrund der Entwurfsbedingungen auf die Arbeit mit Personen mit Behinderung. Es wäre wünschenswert, auch andere Kundengruppen zu unterstützen, z. B. alleinerziehende Mütter und Väter, Kunden und Kundinnen, die Sozialhilfeleistungen beziehen, junge Menschen, Schulabsolventen und -absolventinnen, Menschen 50+, Menschen ohne Berufserfahrung (30+), die arbeiten, sowie Personen, die von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen und von sozialer Ausgrenzung bedroht sind.
- Die Zusammenarbeit mit den Kunden und Kundinnen auf der Basis des Fallmanagement-Ansatzes wurde nach Abschluss des ESF-finanzierten Projekts „Wissen und Praxis als Schlüssel für eine wirksame Hilfe für arbeitslose Menschen mit Behinderung“ fortgeführt. Nach Angaben der Arbeitsämter wäre es sinnvoll, auch in Zukunft ein bestimmtes Budget für die Aktivierung bereitzustellen.
- Das Arbeitsamt der schlesischen Woiwodschaft in Katowice führte eine Reihe von Maßnahmen durch. So konnte z. B. ein Kooperationsnetzwerk zwischen den Institutionen aufgebaut werden, die bei der Umsetzung der Unterstützungsmaßnahmen hilfreich sind. Die Idee des Fallmanagements wurde durch eine Qualifizierung von Mitarbeitenden in den öffentlichen Arbeitsverwaltungen und der Arbeitsmarktpartner*innen verbreitet.

Hieraus ergeben sich folgende Empfehlungen:

- Die Verwendung des Fallmanagements bei der Arbeit mit Kunden und Kundinnen mit Behinderung zeigt deutliche positive Ergebnisse. Daher lohnt es sich, die gesammelten Erfahrungen zu nutzen und sie auf die Zusammenarbeit mit anderen Gruppen von Kunden und Kundinnen der öffentlichen Arbeitsverwal-

tungen zu übertragen. Hier sollten die zu beteiligenden Einrichtungen identifiziert und die interinstitutionelle Zusammenarbeit erweitert werden.

- Die entwickelten Muster-Dokumente haben sich bei der Arbeit als hilfreich erwiesen. Die Beschäftigten der Arbeitsämter schlagen aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen Änderungen vor, insbesondere im Hinblick auf die Verwendung von elektronischen Dokumenten.
- Es wird vorgeschlagen, basierend auf den Erfahrungen der Beschäftigten der einzelnen Arbeitsämter, ein Kompendium bewährter Verfahren zur Umsetzung des Fallmanagements sowie eine Plattform zwecks Unterstützung von Ratsuchenden mit Behinderung zu entwickeln.
- Es erscheint vorteilhaft, die bisherigen Aktivitäten fortzusetzen, um die Anwendung des Fallmanagements bei der Kundenarbeit in Polen zu verbreiten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass durch die Implementierung des Fallmanagements in sechs Powiat-Arbeitsämtern der Woiwodschaft positive Wirkungen für die Kunden bzw. Kundinnen und Beschäftigten der beteiligten Einrichtungen erzielt wurden. Diese Effekte wären ohne das Engagement und die Bereitschaft der Beschäftigten der Arbeitsämter und der Personen, die ihre Situation ändern möchten, nicht möglich gewesen. Die interinstitutionelle Zusammenarbeit hat sich für alle Beteiligten als äußerst zufriedenstellend erwiesen.

Literatur

- Łyżwińska, M.; Pietrulewicz, M.; Antosz, E.; Jaskulska, K.; Kotowska-Blazytko, J.; Szeliga, Z.; Zaczek-Zimnol, M. & Zalewska-Grund, D. (2015). *Wissen und Praxis als Schlüssel zu einer wirksamen Hilfe für arbeitslose Menschen mit Behinderung*. Wojewódzki Urząd Pracy w Katowicach.
- Łyżwińska, M.; Sikorski, G.; Antosz, E.; Kolon, A.; Melnarowicz, B.; Konopnicka, J.; Kotowska-Blazytko, J. & Miernik, D. (2017). *Implementierung der Fallmanagementelemente in öffentlichen Arbeitsverwaltungen der Woiwodschaft Schlesien in den Jahren 2015–2017 – Ein Kompendium bewährter Verfahren*. Wojewódzki Urząd Pracy w Katowicach.

Autor

Grzegorz Sikorski, seit 2014 Direktor des Arbeitsamtes der schlesischen Woiwodschaft in Katowice. Zuvor war er Leiter der Niederlassung des Arbeitsamtes der schlesischen Woiwodschaft in Częstochowa und Vizedirektor des Amtes. Seit 2008 ist er akademische Lehrkraft an der Universität Jan Długosz in Częstochowa.

Kontakt: g.sikorski@ajd.czyst.pl

Telefonische Beratung von Jugendlichen in Zeiten der Pandemie – ein Werkstattbericht aus der Praxis in Arbeitsagenturen¹

BETTINA RADEMACHER-BENSING

Abstract

Die berufliche Beratung von Jugendlichen in Zeiten der Pandemie funktioniert nur eingeschränkt über das Telefon als Medium, da die Kommunikationsgewohnheiten Jugendlicher anders gelagert sind. Dennoch lassen sich auf diese Weise Beratungsfortschritte erzielen, wenn Berater*innen und Ratsuchende sich gezielt auf den auditiven Kanal einlassen, wie sich an der Auswertung der aktuellen, qualitativen Stichprobe zeigt.

In times of the pandemic the career counselling of adolescents has been reduced to using the telephone with varying effect as the young generation uses other means of communication more actively. However, advancing in the process of decision making is possible if both counsellor and client focus on the auditive medium. This is shown in a sample analysis of counsellors.

1 Ausgangslage

Mit der Phase des strengen Lockdowns aufgrund des Infektionsgeschehens Covid 19 veränderte sich ab dem 18. März 2020 schlagartig der Alltag in Deutschland: Bislang selbstverständliche Aktivitäten wurden durch Corona-Verordnungen verändert oder verboten, Begegnungen beruflicher und privater Natur wurden eingestellt, der „normale“ Alltag mit Schule, Arbeit, Freizeitgestaltung kam zum Erliegen. Bis zu sechs Millionen Arbeitnehmer waren gleichzeitig von Kurzarbeit betroffen. Neben dem besonders in Mitleidenschaft gezogenen Hotel- und Gaststättengewerbe und dem Tourismus meldete jeder dritte Betrieb in anderen Bereichen Kurzarbeit an. Die Tätigkeit der Agenturen für Arbeit wurde prioritär auf die Erbringung existenzsichernder Leistungen ausgerichtet sowie auf die Kontakthaltung mit bestehenden bzw. neu hinzukommenden Kunden. Die Türen der Dienststellen zu schließen bedeutete somit, jegliche Kommunikation auf das Telefon bzw. Online-Kanäle umzustellen – bei laufendem Betrieb und immenser Beanspruchung von Kundenseite sowohl durch Ar-

¹ Isabel Prießen hat bei der Literaturrecherche, der Durchführung und Transkription der Interviews unterstützt sowie eine erste inhaltliche Clusterung der erhobenen Äußerungen vorgenommen.

beitgeber als auch Arbeitnehmer.² Schon vor der Pandemie erfüllte das Telefon gerade im Arbeitgeber-Service eine wichtige Funktion und garantierte Arbeitgebern 50 Stunden Erreichbarkeit pro Woche. Arbeitnehmer nutzten i. d. R. das Service-Center der Bundesagentur für Arbeit, um ihre Fragen oder Terminwünsche zu platzieren.

Die Kontaktaufnahme durch Vermittler*innen und Berater*innen oder eine vertiefte Beratung fanden über das Telefon vor März 2020 in Einzelfällen statt: Das Telefon war eher der Kanal zur kurzfristigen Klärung begrenzter Einzelanliegen, vergleichbar einer E-Mail-Anfrage. Jugendliche nutzten vor der Pandemie vor allem die Möglichkeit, an den Schulen in Sprechstunden der Berufsberatung ihre Anliegen persönlich zu platzieren. Eventuelle Rückfragen wurden gerne per E-Mail gestellt, das Telefon war kein bevorzugter Kommunikationskanal zwischen Beratenden und ihren jugendlichen Kunden und Kundinnen.

2 Beratungskonzepte und ein Blick auf die Forschung zur telefonischen Beratung

Beratende greifen bei ihrer Tätigkeit auf Beratungskonzepte und -modelle zurück, die i. d. R. wissenschaftsbasiert sind, aber durch die Praxis, persönliche Einstellungen und Erfahrung modifiziert und z. T. heuristisch ergänzt werden.³ Mit Ertelt & Schulz (2019) verstehen wir den Beratungsprozess als „Simulation gedachter kognitiv-affektiver Informationsverarbeitungsvorgänge beim Klienten im Rahmen eines auf das Beratungsziel ausgerichteten Lernprozesses“. (ebd., S. 201) So unterstützt die personale Beratung dabei, die Informationen zusammenzutragen, die für den Klienten und die Klientin zum Treffen einer angemessenen Entscheidung erforderlich sind. In welchem Umfang dies erfolgen muss, wird je nach Beratungsansatz deutlich unterschiedlich ausgelegt, je nachdem, ob es sich um ein normatives Verständnis der rationalen beruflichen Wahl oder deskriptive Modelle menschlicher Entscheidung handelt. Die Informationsstrukturelle Methodik (ISM) berücksichtigt neben der inhaltlichen Dimension beraterischer Information auch individuelle Heuristiken und deren Begrenzungen sowie die Phasen und Stufen der Problemlösung (Ertelt & Schulz, 2019, S. 205). Bedeutsam ist hier das Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen beim bzw. bei der Ratsuchenden sowie dessen/deren Verortung im Prozess mit dem professionellen Handeln des/der Beratenden und dessen/deren Interventionen. Dabei ist es für die Praxis weniger bedeutsam, ob es sich um das fünfstufige Verfahren der lösungsorientierten Beratung nach Miller (1993) handelt, um idealtypische Schritte eines Entscheidungsprozesses oder um die Umsetzung des

2 Dies führte zu bis zu zwei Millionen Anrufen pro Sekunde bei den Service-Centern der Bundesagentur für Arbeit, dem Aufbau von lokalen Hotlines für Arbeitnehmer und der Abdeckung der Arbeitgeber-Hotline durch kurzfristig zusätzlich geschultes Personal aus den Agenturen für Arbeit.

3 Detaillierte Ausführungen hierzu finden sich bei Ertelt & Schulz, 2019, zu handlungsleitenden subjektiven Theorien der Beratenden, siehe Ertelt et al., 2017; auf die detaillierte Darstellung der unterschiedlichen Beratungsansätze sowie des Beratungsansatzes der Bundesagentur für Arbeit wird hier verzichtet. Umfangreich finden sich diese bei Ertelt & Schulz, 2019; Nestmann, 2004.

CASVE-Cycle (Peterson et al., 1996, S. 435) in iterativer Form. Allen Betrachtungen gemeinsam und somit für Beratende von Bedeutung erscheint die in den jeweiligen Phasen unterschiedlich ausgeprägte Informationsaufnahme und -verarbeitung durch den Klienten und die Klientin, die Häufigkeit der Wiederholung einzelner Phasen und die damit einhergehenden Interventionen durch die Beratenden.

Bei beruflichen oder Bildungsentscheidungen handelt es sich um sogenannte „echte“ Probleme, deren Lösungen nicht über Routineprogramme herbeigeführt werden können. Der/die Ratsuchende ist somit emotional betroffen, empfindet einen hohen Problemdruck, fühlt sich überfordert und hat Angst vor Fehlentscheidungen mit großer Tragweite. Aus dem Anliegen des/der Ratsuchenden und dessen/deren persönlich affektiv-kognitiver Verfasstheit ergibt sich mit den professionellen Interventionen des Beratenden (der wiederum ebenfalls affektiv-kognitiv verortet ist) ein komplexes Beratungsgeschehen, das sowohl verbal als auch non-verbal erfasst und möglichst bewusst gesteuert wird. Ratsuchende und Beratende sollten in einem „absichtlich gestalteten Dialog“ (Hartkemeyer et al. 1998) miteinander agieren, dabei wird die Beziehungsgestaltung zum wichtigsten und schwierigsten Moment in der Beratung (Gieseke & Stimm, 2016, S. 39). Aus dieser Komplexität heraus ergibt sich die Frage, wie über das Telefon als alltägliches und technisches Medium das Beratungsgeschehen gestaltet werden kann.

Schon früh wurden Studien zur Weiterentwicklung der Methodik des „Distance Counselling“ angeregt, um auszuloten, wie Beratung außerhalb der Face-to-face-Situation durchgeführt werden könne (Muswiek, 2001). Die Europäische Union sah die Informations- und Kommunikationstechnik sowie die internetgestützten Informationsquellen und Analyseinstrumente als neue Möglichkeit, umfassende hochwertige Berufsberatung und Berufsorientierung zu realisieren (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 20).⁴ Zu diesem Zeitpunkt fehlten allerdings die technischen Voraussetzungen, um personale Beratung medial vermittelt im Netz umzusetzen, nicht einmal die Mehrzahl aller Haushalte hatte 2000 einen Internet-Anschluss. Es folgten Studien im Bereich der therapeutischen Interventionen und der Telefonseelsorge (Wenzel et al., 2020; Wenzel, 2015) oder auch der Online-Beratung (Goller et al., 2012/13), um nur wenige zu nennen.

Hierbei lassen sich einige grundlegende Aussagen treffen. Die meisten Studien beziehen sich nicht auf die Bildungs- bzw. Berufsberatung. Die zugrunde gelegten Beratungs- bzw. therapeutischen Modelle (z. B. Rogers, Bamberger, s. hierzu auch Nestmann, 2004) sind jedoch durchaus im Rahmen der Berufsberatung bekannt und bilden die Basis eines Beratungsverständnisses (s. hierzu auch Hammerer et al., 2013, S. 105 ff.). Generell wird davon ausgegangen, dass Methoden erforderlich sind, um einen Beziehungsaufbau und eine Zielorientierung zu ermöglichen. Es erfolgt ein

4 Dabei wurde der bloßen Existenz und dem demokratischen Zugänglichmachen von Informationen ein hoher Stellenwert eingeräumt; die notwendige Einordnung und der kritische Umgang mit Informationsmassen im Sinne eines „information overload“ wurden weniger thematisiert. Die Rolle des/der Beratenden wurde hierdurch implizit verändert: Das Informationsmonopol war nicht mehr aufseiten des/der Beratenden, der unversehens stärker in die zusammenfassende, Quellen bewertende Haltung hineinwuchs und wie ein Lotse bzw. eine Lotsin zahlreiche Informationsklippen und -untiefen zu umschiffen hatte, immer vor Augen, was der oder die Ratsuchende benötige, um eine fundierte Berufswahlentscheidung zu treffen.

multimethodischer Einsatz in einem breiten Spektrum, um einen „integrativ eklektischen Nutzen“ (Sickendiek, 2002) zu erzielen.⁵

Medial vermittelte Kommunikation lässt sich in mehrere Bereiche unterteilen. Bei der textbasierten Online-Beratung (zu der auch der Chat gezählt werden kann) handelt es sich um eine vornehmlich asynchrone Form der Kommunikation, mit mehr oder weniger großem Zeitverzug zwischen den Beiträgen von Ratsuchendem und Beratendem. Telefonberatung ist demgegenüber unmittelbarer und synchron, aber auf den auditiven Kanal beschränkt. Die über Video stattfindende Beratung ist synchron und durch die Echtzeitübertragung der Präsenzberatung am ähnlichsten, wenngleich Feinheiten der Mimik oder Gestik oder anderweitig in der Präsenzberatung wahrnehmbare Eindrücke wegfallen.

Unterschiedliche Beratungssettings zeigen, wie stark Klient*in und Berater*in involviert sind bzw. wie hoch die Aktivität auf beiden Seiten ausfällt. Im therapeutischen Kontext fällt dem Therapeuten und der Therapeutin die eher zuhörende, fragende und auffordernde Rolle zu, dem Klienten und der Klientin die erzählende, antwortende, bewertende und agierende. Nicht immer sieht der Klient bzw. die Klientin die ihn bzw. sie therapierende Person von Angesicht zu Angesicht, selbst dann, wenn beide sich im selben Raum befinden. So werden Klienten und Klientinnen sprachlich, emotional und intellektuell vielseitig gefordert durch die Interventionen ihrer Therapeuten und Therapeutinnen. Der wahrnehmbare Aktivitätenlevel beim Klienten und der Klientin während und nach einer Sitzung ist hoch. Im Rahmen von therapeutischer Betreuung zeigt sich, dass auch telefonische Interventionen wirksam sind, den Klienten und Klientinnen stützen und voranbringen, wenn die therapeutische Beziehung etabliert ist (Varker et al., 2019). Wenn also die persönliche Sitzung nicht möglich ist, lassen sich über das technische Medium Telefon zumindest in der Therapie bereits angestoßene Prozesse weiterbearbeiten, die therapeutische Beziehung lässt sich aufrechterhalten. Die jeweiligen Rollen von Klient*in und Therapeut*in können also weitergeführt werden, mit gewissen Einschränkungen, was optisch und gestisch vermittelte Eindrücke angeht.

Wenn der therapeutisch erfolgreiche Einsatz des Telefons unter der Prämisse der bereits etablierten therapeutischen Beziehung möglich ist, bleibt die Frage, wie es sich bei noch nicht vorhandener Beziehung und Kenntnis des jeweiligen Gesprächspartners verhält. Untersuchungen zur Telefonseelsorge und zu sogenannten „Help-Desks“ zeigen, dass auch ohne vorherige Beziehung zwischen den Gesprächspartnern erfolgreiche Interventionen möglich sind.

Die Menschen, die die Telefonseelsorge nutzen, empfinden i. d. R. einen hohen Problemdruck, der sie zum Handeln (zum Anrufen) treibt. Dabei sind mehrere Aspekte Garantien für eine erfolgreiche und problemlose Nutzung dieses Angebots: das alltägliche und einfach zu nutzende Medium Telefon, die Anonymität der Gesprächspartner, die Möglichkeit, mit einer neutralen Person über Probleme, Gefühle, Handlungsalternativen sprechen zu können, ohne notwendigerweise eine längere Bezie-

5 Der Einsatz zahlreicher Methoden trifft allgemein auf das gesamte Beratungsgeschehen zu, unabhängig davon, ob es sich um eine medial vermittelte Kommunikation via technischer Hilfsmittel handelt oder nicht.

hung eingehen zu müssen. Die Initiative geht dabei vom Anrufenden aus, er sucht diesen Kontakt aktiv und eigeninitiativ, sein/ihr Aktivitätenlevel ist somit hoch.⁶ Personen, die im Setting der Telefonseelsorge die Anrufe entgegennehmen, sind ähnlich wie Therapeuten und Therapeutinnen in einer stärker zuhörenden Rolle, sie können als Lotsen und Lotsinnen zu einschlägigen Diensten verweisen. Sie versuchen, Handlungsalternativen aufzuzeigen und zumindest während der Dauer des Telefonats den Anrufer zu begleiten. Regelrechte therapeutische Interventionen sind hier nicht zu verorten, wenngleich allein die Formulierung von Problemen gegenüber einem Dritten oder auch das Zuhören durch eine neutrale Person häufig für die Anrufenden zu einer entlastenden Wirkung führen, selbst dann, wenn eine unmittelbare Lösung im Gespräch gar nicht erarbeitet werden kann (Goller et al., 2012, S. 22 ff.).

Wie sich ebenfalls in Studien zur Wirksamkeit von Help-Desks herausstellte (Varker et al., 2019, S. 624 ff.)⁷, haben diese eine messbar positive Wirkung auf die Anrufenden. So zeigten sich diese von Psychologen telefonisch betreuten Menschen nachweisbar nach den Anrufen entlastet, handlungsfähiger und allgemein mit ihrer Situation und den erarbeiteten Lösungen zufriedener. Wer sein Problem bereits klar artikulieren konnte und in einem belastbaren Allgemeinzustand war, profitierte überdurchschnittlich von der angebotenen Hilfestellung. Personen, die ihr Problem nur unzureichend verbal schildern konnten und sich als übermäßig belastet ansahen, profitierten mehr von einer persönlichen Beraterischen Intervention (face-to-face interaction).

Die geschilderten Settings sind ähnlich, da die Initiative immer vom Beratenen ausgeht: Er oder sie will die Beratung oder Therapie in Anspruch nehmen, es gibt zumindest die Vorstellung davon, etwas tun zu müssen, der Problemdruck wird erkennbar akzeptiert. Die beratende Person wird bewusst aufgesucht (angewählt), um bei einer Problemlösung zu unterstützen. Hinzu kommt, dass es sich i. d. R. um erwachsene Personen handelt. Genau wie Jugendliche können sich diese in Umbruchsituationen befinden (Trennung vom Partner, Todesfall, schwere Krankheiten, Konflikte im sozialen oder beruflichen Umfeld, berufliche Neuentscheidung oder Überforderung usw.). Aufgrund der bei Erwachsenen schon mehrfach erlebten Transitionen ist jedoch von einem gewissen persönlichen Repertoire an Problemlösestrategien und Handlungsalternativen auszugehen; die gesellschaftliche und berufliche Sozialisation sind erfolgt (wenngleich nicht unbedingt abgeschlossen).

Jugendliche hingegen definieren im Rahmen der Pubertät ihre Identität (erstmalig) neu, die Berufs- oder Studienwahl stellt sie vor Herausforderungen und verlangt ihnen eine Entscheidung für die Zukunft ab, deren Tragweite Verunsicherung und Ängste auslöst. Die Inanspruchnahme einer Beratung, die bei diesem Schritt unterstützt, erfolgt nicht immer selbstbestimmt, sondern auch durch Dritte wie Eltern

6 Es gibt auch (zunächst) schweigende Anrufer, deren Aktivität sich durch das Anrufen erschöpft hat und die zum Sprechen ermutigt werden müssen. Die Mehrzahl der Anrufer möchte jedoch ihr Anliegen formulieren, das zur Inanspruchnahme der Telefonseelsorge führt, man sucht also bewusst den Zuhörer und nach Rat (s. hierzu auch Goller et al., 2012, S. 22 ff.).

7 Help-Desks sind Dienstleistungen, die von Arbeitgebern in den USA für ihre Belegschaft eingekauft werden. Es handelt sich hier um eine telefonische Beratungsleistung, die durch Psychologen erbracht wird und die bei diversen Problemen im Arbeitsalltag sowie im privaten und gesundheitlichen Bereich freiwillig in Anspruch genommen werden kann.

und Lehrer initiiert. Die vom Jugendlichen wahrgenommene Anforderung oder auch deren Verweigerung können zu einem passiven, abwartenden Verhalten führen, genauso jedoch zu hektischer Aktivität oder zielgerichteten Lösungsbemühungen. Die Aufgabe des/der Beratenden besteht bei gleichzeitiger Wahrung einer akzeptierenden Grundhaltung darin, den Ratsuchenden in seinem Problemlöseprozess – unter Nutzung eines breiten Repertoires an Methoden – zu unterstützen. Dabei zeigen Gieseke & Stimm (2016, S. 264), dass sich Ratsuchende im Rahmen der Bildungsberatung häufig auf eine bejahende Position zurückziehen, weniger eigene Wünsche, Vorschläge oder Ideen einbringen. Das heißt, sie sind nicht wirklich ko-kreierend und aktiv im Gespräch, obgleich es sich um ihre Entscheidungsfindung für die eigene persönliche Zukunft handelt. Sowohl die thematisch-inhaltliche Ebene als auch die atmosphärische Beziehungsgestaltung entscheiden im Zusammenspiel darüber, ob der Beratungsprozess sich entwickelt und neue Perspektiven und Handlungsalternativen eröffnet werden (Gieseke & Stimm, 2016, S. 233).

3 Entwicklung der Fragestellung

Wenn dieses komplexe Beratungsgeschehen nun auf einen einzigen – den auditiven – Kanal verengt wird, stellt sich die Frage, ob telefonische Beratung bei Jugendlichen überhaupt zielführend sein kann. Welche Hürden stellt das bei Jugendlichen ausgeprägte Kommunikationsverhalten dar? Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit beraterische Interventionen erfolgreich sein können? Wird die ohnehin schon in der Beratungssituation ausgeprägte Asymmetrie zwischen einem/einer erwachsenen, professionellen Berater*in mit Know-how in der Problemlösung und in der inhaltlichen Materie und dem erstmals mit der beruflichen Fragestellung konfrontierten Jugendlichen bei telefonischer Beratung noch verstärkt?

Das Kommunikationsverhalten Jugendlicher ist von Charakteristika geprägt, die auf eine formale Beratungssituation treffen, die zudem medial übers Telefon vermittelt wird.⁸ Jugendliche telefonieren deutlich weniger als Erwachsene zielgerichtet. Dafür senden sie zum Teil lange Sprachnachrichten, gleichbedeutend mit einer asynchronen Kommunikation, sie führen phatische Gespräche, nutzen Gruppenchats (asynchron und fast synchron bei gleichzeitiger Online-Präsenz). Sie verwenden Emojis wie eine eigene Sprache und verfolgen über YouTube, Instagram und andere Plattformen das alltägliche Leben von Influencern und kommentieren es mit Aussagen. Auch dies geschieht wieder eher asynchron und nicht unmittelbar im zielgerichteten Austausch mit Dritten. Vieles dient der Selbstvergewisserung und der Verortung im sozialen (virtuellen) Raum, ohne einen direkten Kontakt oder Austausch zu bedeu-

⁸ Zum Kommunikationsverhalten Jugendlicher siehe SHELL STUDIE 2019; aus sprachwissenschaftlicher Sicht Könning (2020) zur Frage der Kommunikation unter jugendlichen Peers im Gegensatz zur Bildungssprache, deren Verwendung im Kontext der Berufsberatung vorausgesetzt werden muss.

ten.⁹ Auffällig erscheint hier, dass medial vermittelte Kommunikation fast immer asynchron ist. Online zu sein, bedeutet somit nicht, in Echtzeit mit einem Gegenüber zu interagieren, sondern zeitlich versetzt. Demgegenüber ist das „altmodische“ Telefongespräch ein Austausch in Echtzeit mit realen Anforderungen an die Sprecher, die bei Jugendlichen u. U. auch als Belastung erlebt werden.

Wie Könning (2020) aus sprachwissenschaftlicher Sicht verdeutlicht, existieren sprachlich differenzierte Ebenen (Jugendsprache und Bildungssprache), die dem Jugendlichen im Schulkontext geläufig sind. Diese haben Auswirkungen auf den Beratungskontext, der als formal und schwierig wahrgenommen wird, da er sich linguistisch deutlich von der Jugendsprache unterscheidet, größere Differenzierungen erfordert und intellektuell fordernd sein kann. Hinzu kommt die emotional-affektive Komponente, die die Fragestellung der Berufswahl auslöst. Die Fragen und Interventionen des/der Beratenden bedeuten für Jugendliche eine stetige Anforderung. Die Ratsuchenden müssen reagieren und haben dafür wenig Zeit. Daraus ergeben sich auch Anforderungen an die Beratenden vor dem Erwerbsleben, die das eigene methodische Vorgehen, das Beratungssetting, die Weitergabe von Informationen, die Verbalisierung von Ungesagtem und nicht Wahrnehmbaren etc. angehen.

4 Konzeption und Methodik – Design, Stichprobe, Erhebungszeitraum

Leitfadengestützte Interviews mit Beratenden der Agentur für Arbeit wurden in einem offen gestalteten Forschungsdesign eingesetzt, um aktuelle Erkenntnisse zu erheben und dabei der Individualität der Beratung gerecht zu werden.

Die Stichprobe der Untersuchung besteht aus Beratenden der Agentur für Arbeit Krefeld, die Kunden jünger als 25 Jahre betreuen. Sie verfügen über vergleichbare sachliche, räumliche und zeitliche Identifikationskriterien und werden im Sinne einer Focus group eingesetzt. Die Relevanz für das behandelte Thema, nicht die Repräsentativität im statistischen Sinne hat die Auswahl der Befragten bestimmt. Allen Befragten kann ein hohes Engagement und die Identifikation mit der eigenen Tätigkeit unterstellt werden. Die Erhebung fand im August und September 2020 statt.

Insgesamt wurden sechs Beratende befragt, darunter fünf Frauen und ein Mann. Vier Beratende sind in der Berufsberatung tätig, ein/eine Beratende*r in der Reha-Abteilung und ein/eine Beratende*r in der Arbeitsvermittlung. Die Altersspanne der Befragten liegt zwischen 31 und 57 Jahren. Als Folge der COVID 19-Pandemie mussten die Befragten alle vom persönlichen auf telefonischen Kundenkontakt umstellen.

9 Es ist davon auszugehen, dass auch Erwachsene dieses Kommunikationsverhalten zeigen, jedoch durch ihre bisherige gesellschaftliche und berufliche Sozialisation auch an die gezielte Nutzung des Telefons als Medium herangeführt wurden. Das zeigt sich auch an der ausgesprochen intensiven Nutzung der aufgrund der Pandemie eingerichteten lokalen Hotlines der Arbeitsagenturen zur Klärung von individuellen Fragen von Arbeitnehmern. Jugendliche nutzten die für sie zur Verfügung stehenden Hotlines wenig, zeigten also nur geringen Antriebs, sich telefonisch von sich aus mitzuteilen. Die Hürde des Anrufs bei einer offiziellen Organisation mag noch hinzukommen. Generell werden die BIZ-Hotlines nur seltener von Jugendlichen in Anspruch genommen.

Die Befragungen dauerten zwischen 15 und 30 Minuten und fanden in den Büros der Berater*innen statt. Ein Interview erfolgte telefonisch. Der Fragenkatalog umfasste die Themen Beratungsalltag, Kommunikation Jugendlicher, Beratungsgespräch, Beraterbeziehung, Schulungsbedarf sowie eigene Erfahrungen. Zentrale Fragen wurden im Leitfaden festgehalten. Vertiefungsfragen, Reihenfolge und thematische Schwerpunkte wurden nicht festgelegt. Die Interviews wurden transkribiert, die Aussagen der befragten Personen wurden inhaltlich geclustert zu den genannten Themen.¹⁰

5 Ergebnisse

5.1 Veränderungen im Beratungsalltag

Der intensive Einsatz von Schulsprechstunden vor der Pandemie ermöglichte den Beratenden zahlreiche und kontinuierliche Kontakte mit den jugendlichen Ratsuchenden. Längere Gespräche wurden terminiert in der Agentur für Arbeit durchgeführt. Telefonate und E-Mail-Kontakte wurden flankierend eingesetzt, abhängig vom Bildungshintergrund, Alter und Anliegen der Jugendlichen. Mit COVID 19 wurde der Beratungsalltag aller Beratungsfachkräfte auf das Telefon und E-Mail begrenzt. Nach Ende des Lockdowns erfolgte die persönliche Beratung an besonders ausgestatteten Beratungsplätzen, jedoch in viel geringerem Umfang als zuvor. Schulen konnten erst wieder mit dem Schuljahresbeginn als Beratungsorte genutzt werden, vornehmlich für Kurzkontakte in Sprechstunden. Anfang Oktober 2020 kam die Videoberatung als ergänzender Kanal hinzu.

5.2 Das Beratungsgespräch am Telefon

„Diese Generation ist keine Generation der Telefonierer“ (B1, 116 f.)

Die Beratenden sind sich einig darin, dass Jugendliche das Telefon nicht als primären Kanal nutzen möchten (B1, 3–6; B2, 3–11; B3, 3 ff.; B4, 3 ff.; B6, 3–13). Das kann einerseits mit einer grundlegenden Skepsis gegenüber dieser technisch vermittelten Kommunikation zu tun haben, andererseits aber auch mit dem Beratungsgegenstand, der als eher formal erlebten Gesprächsatmosphäre und der Handlungsdruck erzeugenden Situation.

„Ganz viele Jugendliche, mit denen ich Kontakt hatte, die kennen mich aus der Schule. Und da sind die viel lockerer. Da kommen die Schüler rein und man macht auch mal einen Witz. Wenn ich jetzt am Telefon sage, dass wir uns ja schon kennen, dann fragen die Schüler erst einmal woher. Die sind viel distanzierter. Bis sie dann langsam zuordnen können, wer ich bin. Aber trotzdem nicht annähernd so entspannt wie in der Schule. Sie sind vorsichtig, so als wenn ich denen etwas verkaufen würde.“ (B1, 84–89)

¹⁰ Die transkribierten Interviews, aus denen zitiert wird, liegen jeweils für die befragten Berater*innen vor und wurden anonymisiert mit B1 bis B6 durchnummeriert, gefolgt von der Zeilennummer, in der sich Aussagen befinden. Die Transkripte werden aus Platzgründen nicht mit veröffentlicht.

So tendieren nach Aussagen der Befragten Jugendliche dazu, Telefonate schnell beenden zu wollen, und kommunizieren deswegen Missverständnisse oder Fragen nicht. *„Und dann ist manchmal der Wunsch zum Ende zu kommen größer, als das Besprochene tatsächlich verarbeitet zu haben.“* (B2, 54 ff.; B4, 25 ff.) Dies wird auch auf den Telefonkanal zurückgeführt: *„Die Wahrscheinlichkeit, dass die Kunden am Telefon sagen: Es ist alles okay, alles wunderbar, die ist höher als im persönlichen Gespräch.“* (B5, 19 ff.)

Die Beratungsfachkraft muss also besondere Sorgfalt anwenden, um herauszufinden, ob das Gesagte wirklich den Jugendlichen erreicht hat. Hierunter fällt das gesamte Methodenspektrum vom aktiven Zuhören über das Deuten von verbalen und nicht-verbalen Reaktionen, die sorgfältige Analyse von Fragestellungen und Hintergründen, Verfahren, um Selbstreflexion, Interpretation und Deutung anzuregen.¹¹ Allein die Anwendung von Techniken oder Verfahren macht noch keine gute Beratung aus, fraglos ist dies jedoch förderlich für den Beratungsprozess und damit unentbehrlich, um mit dem/der Ratsuchenden im Prozess voranzuschreiten.

Die Berater*innen erkennen deutlich, dass sie ihr eigenes Verhalten an die neue Beratungssituation anpassen müssen. Der fehlende Zugang zu den non-verbalen Reaktionen der Ratsuchenden führt dazu, dass viel mehr verbalisiert und gefragt wird (B1, 91 ff.; B4, 41 ff.; B3, 49 ff.). Auch das Setzen einer Agenda erweist sich als hilfreich, um den Jugendlichen nicht aus der Beratungssituation zu entlassen. Einerseits dauern Gespräche länger, weil alles verbalisiert werden muss (B1, 91 ff.; B4, 74 ff.). Andererseits sind die Gespräche kürzer als ein normales Beratungsgespräch, zum Teil gibt es mehrere aufeinander aufbauende Telefonate, um die kürzere Aufmerksamkeitsspanne der Ratsuchenden zu kompensieren (B1, 41; B4, 52). Grundlegend für ein erfolgreiches Beratungsgespräch erscheint jedoch das Sich-Einlassen auf das neue Format Telefon (B2, 44 ff.; B 3, 49 ff.).¹² So muss nicht nur der/die Beratende in der Lage und willens sein, sich auf das neue Beratungssetting am Telefon einzustellen, der/die Ratsuchende hat dieselbe Aufgabe und muss diese ebenfalls bearbeiten, sonst kann der Beratungsprozess nicht voranschreiten. Grundsätzlich ist dies auch im persönlichen Präsenzgespräch erforderlich, dennoch stellt die auf den Audio-Kanal reduzierte Variante Jugendliche vor eine neue Herausforderung.

„Ich habe eigentlich mit dem Thema Telefonberatung keine schlechten Erfahrungen gemacht. Ich glaube, man muss sich ein Stück weit darauf einlassen, dass die Beratungssituation eine andere ist, dass ein Beratungsgespräch auch anders verlaufen kann. Ich finde aber schon, dass es möglich ist, wirklich auch produktive Gespräche zu führen. Wenn man will, lassen sich auch Inhalte vermitteln oder Lernziele erreichen – je nachdem was das Beratungsanliegen betrifft. Das Gegenüber muss dazu aber auch bereit sein.“ (B6, 15–20, Hervorhebungen durch Autorin)

¹¹ Dies basiert auf der weiten Definition des Methodenbegriffs nach Nestmann (2004, S. 784).

¹² Erfolg in der Beratung lässt sich sehr unterschiedlich definieren: In diesem Zusammenhang verstehen wir darunter, dass der Ratsuchende befähigt wurde, weitere Schritte auf dem Weg zur Berufswahl zu erkennen und möglichst selbst umsetzen zu können, unter Zuhilfenahme weiterer Unterstützung, wenn dies erforderlich sein sollte.

Hinzu kommt, dass das gängige Repertoire von Beratenden wie das Hinzuziehen von ergänzenden Materialien oder das schriftliche Festhalten einer Alternative und das Skizzieren von Querverbindungen usw. nicht zum Einsatz kommen kann. So wird der Stimme mehr Aufmerksamkeit zugewandt als dem vermittelnden Medium, da andere Möglichkeiten ausfallen. *„Da muss ich mehr in die Stimme reinlegen. Ich kann auch nichts präsentieren. Das bedeutet, ich muss alles durch Sprache reinbringen und in das Gespräch einfließen lassen.“* (B6, 45–46)

Der stark sprachlich orientierte Methodeneinsatz benachteiligt allerdings diejenigen unter den Ratsuchenden, deren vornehmlicher Zugang visuell oder auch haptisch orientiert ist. So ist es auch gerade für jüngere Ratsuchende schwierig, sich Notizen zu machen oder längeren Ausführungen zu folgen (B1, 23). Ähnlich wie auch in bereits angeführten Forschungen zur Wirksamkeit von Help-Desks profitieren gerade diejenigen Ratsuchenden von der Telefonberatung, die ihre Problemstellung klar umreißen und sich generell gut artikulieren können (B6, 32–33; B4, 83; B2, 22).

5.3 Die Beratungsbeziehung

Grundlage für geglückte Beratungsgespräche ist jedoch vor allem eine tragfähige Arbeitsbeziehung zwischen den Jugendlichen und den Beratenden. Hierzu äußern sich die Befragten differenziert und sehen einen deutlichen Bedarf darin, diese aufzubauen, da die Ratsuchenden am Telefon als verschlossener wahrgenommen werden als am Beratungsort Schule oder im persönlichen Gespräch in der Agentur für Arbeit (B1, 84 ff.; B2, 82 ff.). Dabei hilft es, sich in die Situation des Kunden hineinzusetzen und sich viel Zeit zu nehmen und dies auch zu signalisieren.

„Man sieht den Kunden nicht. Umgekehrt ist das für den Kunden auch schwer. Auch er sieht mich nicht, weiß nicht, was ich für eine Person bin. Ich glaube, für die Kunden ist das sogar noch schwerer. Der Kunde weiß nicht, was ich für eine Beraterin bin. Es kommt aber auch vor, dass man mit einzelnen Kunden häufiger telefoniert. Da funktioniert das auch gut, dass man eine Beziehungsebene aufbauen kann. Ich denke auch, dass wenn ich offen bin und signalisiere, dass die Kunden sich immer bei uns melden können, dann klappt das gut, dass da keine Hemmungen sind.“ (B5, 55–61)

„Man kann eine Beziehung am Telefon aufbauen, indem man sich viel Zeit nimmt. Ich glaube, das kommt bei den Jugendlichen an, wenn man sich sehr viel Zeit nimmt. Wenn die merken, jemand hört mir zu. Denn die Rückmeldungen zu den Gesprächen sind sehr positiv.“ (B4, 80–82)

Vertrauensbildende Maßnahmen, die gerade im therapeutischen Bereich bedeutsam zu Beginn einer Arbeitsbeziehung sind, werden auch von Beratenden eingesetzt, indem diese etwas mehr über sich selbst preisgeben und z. B. ihren eigenen Werdegang erläutern. Dadurch vermittelt der/die Beratende Offenheit, Nähe zum/zur Ratsuchenden und erleichtert dessen/deren Vorstellungen vom Gegenüber (B6, 55 ff.).

Negativ wirkt sich aus, wenn die Beratungsbeziehung noch nicht besteht und nun über das Telefon aufgebaut werden muss. Entlastende Äußerungen des Beratenden, wenn diese*r Ängste oder Hemmungen wahrnimmt, die sich nicht sprachlich

verorten lassen, entfallen und erschweren das Beratungsgespräch: *„Das Vertrauensverhältnis, wenn man kein Beratungsgespräch hatte, wenn der Kunden einen noch nie gesehen hat, kein freundliches Gesicht vor sich hat, das ist schwierig. Dann ist der Kunde deutlich gehemmt zu erzählen.“* (B3, 45–59). Gerade bei Personen mit Einschränkungen erweist sich der rein telefonische Kanal als hinderlich für den Aufbau einer vertrauensvollen Beratungsbeziehung, die gerade im Reha-Bereich von Bedeutung ist. Hier findet einerseits eine z. T. langjährige Betreuung statt und andererseits geht es um deutliche Einschränkungen des/der Ratsuchenden, die im Rahmen der Beratung thematisiert werden müssen.

5.4 Risiken

Die telefonische Beratung mit mehreren Teilnehmenden (Jugendliche, Eltern, Berufseinstiegsbegleiter*innen, Betreuungsperson) birgt ebenfalls besondere Risiken.

*„Was mir total fehlt, ist die Reaktion der Schüler zu sehen. Wenn ich persönlich berate, sehe ich ja z. B. auch, wenn Jugendliche die Augen verdrehen bei Aussagen der Eltern. Sowas ist ganz wichtig wahrzunehmen. Dann merkt man ganz schnell: Wie ist die Stimmung in der Familie? Was will der Schüler? Was wollen die Eltern? Das bekommt man am Telefon in dem Maße nicht heraus. **Wenn man beispielsweise eine Telefonberatung mit den Eltern macht, dann hört man vom Kind gar nichts mehr.** [...bei noch mehr Teilnehmern in einem Raum] ist dann eine Glasscheibe zwischen den Parteien und eine Partei hört man kaum. Und der Schüler kommt häufig gar nicht zu Wort.“* (B1, 61–66, Hervorhebung durch Autorin)

So ist nicht nur die technische Umsetzung unter Pandemiebedingungen hinderlich, sondern der Hauptbetroffene kommt u. U. gar nicht dazu, sich zu äußern, weil so viele andere Teilnehmer am Gespräch ihren Beitrag leisten wollen und damit Redezeit und Raum einnehmen. In der Präsenzberatung würde der Beratende auf jeden Fall leichter erwirken können, dass der/die Jugendliche aufgrund der non-verbalen Signale stärker wahrgenommen wird und mehr zum Gespräch beitragen kann. Selbstverständlich lässt sich auch im Telefonkontext der/die Jugendliche zur aktiven Mitarbeit animieren, er/sie kann direkt durch Fragen ins Gespräch gebracht werden. Dennoch lassen sich die indirekten Informationen, die zur Einschätzung des/der Jugendlichen und seines/ihrer Handlungsbedarfes erforderlich sind, nicht ausschließlich über Fragen erheben.

„Wenn ich den Schüler sehe, dann sehe ich, wenn ich etwas zu schnell erklärt habe oder ich etwas gesagt habe, was dem Jugendlichen nicht gefällt. Das habe ich am Telefon nicht. Manchmal merkt man, dass jemand am Telefon ruhiger wird. Aber die Deutung dessen ist deutlich schwieriger. Man muss viel mehr nachfragen: ‚Haben Sie das verstanden? Soll ich es nochmal erklären?‘ Ich muss die Rückmeldung, die ich sonst sehe, nun erfragen.“ (B4, 41 ff.)

„So Kleinigkeiten wie z. B., dass jemand mit den Augenlidern ganz schnell zuckt oder schwitzige Hände hat, jemand der hibbelig ist – das sehe ich ja alles nicht. Aber im persönlichen Gespräch sehe ich das, nehme das auf und kann sagen: ‚Sie brauchen keine Angst

haben.‘ Ich kann da passende Methoden anwenden. Das entgeht mir bei der Telefonie.“ (B3, 49–53)

Die fehlende Rückmeldung erschwert das Beratungsgespräch und macht es aufgrund der ständigen Nachfragen langatmiger. Auch in der Präsenzberatung gibt es immer wieder die Vergewisserung, dass der/die Ratsuchende verstanden hat, was von Bedeutung ist. Vor Ort können jedoch Beratende ihre Ratsuchenden durch konkretes, gemeinsames Handeln auch zur größeren Aktivität führen.

„Frage: Also kommen wenige Informationen von den Jugendlichen?
Ja, viel weniger. Und man muss sehr viel mehr bohren. Es kommen nur Ja/Nein-Antworten. Das kann in der persönlichen Beratung auch vorkommen, aber da hat man andere Mittel. Da schaut man gemeinsam auf eine Liste von Berufen und markiert oder streicht Dinge. Jetzt muss alles abgefragt werden. Das ist schon beschwerlich.“ (B1, 90–94)

Das geringere Aktivitätsniveau der Ratsuchenden am Telefon lässt sich auf zahlreiche Gründe zurückführen, sei es der Inhalt, die als förmlich empfundene Sprache oder auch der ständige Aufforderungscharakter, der durch Fragen entsteht. Um aber dennoch im Beratungsprozess voranzukommen, haben die Beraterinnen und Berater unterschiedliche Strategien entwickelt, um das Beratungssetting günstig zu gestalten.

„Man kann nicht mit der Tür ins Haus fallen.“ (B4, 27)

Dabei wird das erste Telefonat zur Vereinbarung eines weiteren Telefontermins genutzt, es werden im Vorfeld Aufträge und Fragen an den Jugendlichen gestellt, konkrete Hinweise zum Verlauf und zu den Voraussetzungen gegeben, was alles beim Beratungsgespräch am Telefon vorliegen soll (B1, 36 ff.; B2, 30 ff.; B4, 27–30; B5, 39 ff.; B6, 36 ff.). Hierdurch wird das Beratungssetting des Jugendlichen vorstrukturiert, er weiß, worauf er sich einstellen muss. Dies trägt maßgeblich zum Gelingen bei.

Unangekündigte Anrufe führen nicht zum gewünschten Ergebnis, da sich häufig kein störungsfreier Kommunikationsraum eröffnet, dies aber vom Kunden nicht kommuniziert wird (B1, 28 ff.; B2, 24 ff.). Zum Teil wurde das telefonische Beratungsgespräch mit einer schriftlichen Einladung angekündigt oder der geplante Anruf über E-Mail bestätigt, um auf jeden Fall sicherzustellen, dass die Jugendlichen in der Lage sind, in der Beratung mitzuarbeiten und sie nicht durch äußere Rahmenbedingungen abgelenkt werden. In Summe gab es mehr Telefonate als persönliche Beratungstermine wegen der begrenzten Aufmerksamkeitsspanne und der Notwendigkeit von Folgeterminen.

Alle Beratenden sehen die Videotelefonie als ergänzenden Kanal, der die Unzulänglichkeiten des rein auditiven Telefons kompensieren könnte (B1, 97 ff.; B2, 91 f.; B3, 90; B4, 90 ff.; B5, 65; B6, 68 ff.). Dabei bleibt noch zu klären, ob Jugendliche dies auch wirklich selbst wollen (B1, 97 f.; B2, 92). Generell erscheint es den Beratungsfachkräften wichtig, das Kommunikationsmittel zu wählen, das am ehesten an die Bedürfnisse der Ratsuchenden und an deren Anliegen angepasst ist (B3, 96–97; B4, 120 ff., 134).

5.5 Ausblick

Bei den Interviews wurde deutlich, dass Beratende neben dem Wunsch, den individuellen Anliegen der Jugendlichen gerecht zu werden, den Auftrag der Bundesagentur für Arbeit erheblich weiter fassten. Allein die Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen, mit der diese aufgrund der Pandemiesituation nicht gerechnet hatten, sorgte für Stabilisierung und für die Aufrechterhaltung einer Normalität, als die Schulen geschlossen wurden. Gespräche, die über den Tag hinauswiesen und durch die eine Zukunft eröffnet werden konnte, wurden von den Jugendlichen als positiv erlebt.

„Kunden haben auch immer wieder gesagt, dass es gut war, dass wir gesprochen haben. Auch ganz besonders in der Zeit, wo so viele unsicher sind. Denn da wünschen viele einen Austausch und fragen sich, wie es denn jetzt weitergeht. Das wissen wir natürlich auch nicht, aber wir können beruhigen und zeigen, dass wir noch immer da sind. Dass wir weiter da sind, helfen und unterstützen“ (B2, 100–104)

Gleichzeitig nahmen alle befragten Beratungsfachkräfte die Situation als herausfordernd wahr, konnten dieser jedoch auch positive Aspekte abgewinnen: „*Positiv ist, dass man sich neu aufstellen musste. Man war aus seinem Trott raus*“ (B1, 112), es musste nach neuen Lösungsansätzen gesucht werden (B3, 94f.), die Kalender entzerren sich und Beratungswünsche konnten flexibel umgesetzt werden (B4, 112 ff.).

Mit der Einführung der Videoberatung ab Oktober 2020 können die geschilderten Unzulänglichkeiten des Audio-Kanals kompensiert werden. Die Befragten begrüßen die neu eröffneten Möglichkeiten, fragen sich jedoch auch, ob die Jugendlichen dies ebenfalls wünschen (B1, 97–98; B2, 91–92). Andere sind weniger skeptisch und glauben, dass Videoberatung eine sinnvolle Ergänzung des bisherigen Spektrums darstellt, mit der Jugendliche gut umgehen können (B3, 90–91; B4, 90–94; B6, 68–70). Allgemein besteht der Wunsch die Kanäle zu nutzen, die Jugendliche präferieren, um für diese möglichst erreichbar zu sein. Der Wunsch, Videoberatung anbieten zu können, deckt sich mit den Erfahrungen, die Silfverberg (2020) für die schweizerische Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung ausgewertet hat. Wichtig erscheint hierbei vor allem die Kombination verschiedener Kanäle im Beratungsprozess.

Die Beratungsbeziehung lässt sich auch über medial vermittelte Kommunikation aufbauen, wenngleich der Prozess sich langwieriger und komplizierter gestaltet. Zukunftsweisend für die Beratung – auch außerhalb von Pandemiezeiten – scheint eine gezielte Auswahl des Kanals, um Individualität und Anliegen der Ratsuchenden und dem Stand im Beratungsprozess Rechnung zu tragen. Dabei sollte es einen Mix aus telefonischen und Videoberatungsterminen mit persönlichen Beratungsterminen geben, aus dem Beratende gezielt auswählen. Im Fokus hat hier die Zweckmäßigkeit für den je individuellen Beratungsfall zu stehen und die Aussicht, mit dem gewählten Kanal den Ratsuchenden in seinem Entscheidungsprozess voranzubringen.

Literatur

- Albert, M.; Hurrelmann, K.; Quenzel, Q.; Schneekloth, U.; Leven, I.; Utzmann, H. & Wolfert, S. (2019). *Jugend 2019–18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: Beltz.
- Bamberger, G. (2010). *Lösungsorientierte Beratung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ertelt, B.-J. & Schulz, W. (2019). *Handbuch Beratungskompetenz: Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf* (4. Aufl.). Wiesbaden: SpringerGabler.
- Ertelt, B.-J.; Bleckmann, H. & Röser, T. (2017). Subjektivierung des Qualitätsmanagements in der beruflichen Beratung – Wirksamkeit von Beratung aus Sicht der Beratenden. In K. Schober & J. Langner (Hrsg.), *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*, S. 119–131. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, W. & Stimm, M. (2016). *Praktiken der professionellen Bildungsberatung: Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goller, A.; Hebart, F.; Lux, S. & Zienert, M. (2012/2013). Telefon- und Onlineberatung. https://www.bildungsberatung-verbund.de/files/2020/04/Basistexte_Telefon-und-Online-Beratung.pdf
- Hammerer, M.; Melter, I. & Kanelutti-Chilas, E. (Hrsg.) (2013). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II: Das gemeinsame in der Differenz finden*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hartkemeyer, J.; Hartkemeyer, M. & Dhority, D. (1998). *Miteinander Denken: Das Geheimnis des Dialogs*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen: Arbeitsdokument der Dokumentationsdienststellen. <http://www.die-bonn.de/id/745>; Zugriff am 29.09.2020.
- Könning, B. (2020). Small Talk und Bildungssprache in der Peer-Kommunikation unter Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 50, 71–88.
- Miller, A. (1993). *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Muswieck, W. (2001). *Distance Counselling – Planung und Koordinierung eines Pilot-Projekts im Rahmen des EU Programmes LEONARDO DA VINCI*. (Arbeitspapier), Referat: Internationale Arbeitsbeziehungen, etc. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Nestmann, F. (2004). Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In F. Nestmann et al. (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Band 2* (S. 783–796). Tübingen: dgvt Verlag.
- Peterson, G. W.; Sampson Jr., J. P.; Reardon, R. C. & Lenz, J. G. (1996). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In D. Brown; L. Brooks & Associates (Hrsg.), *Career choice and development* (3. Aufl.) (S. 423–475). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Sickendiek, U.; Engel, F. & Nestmann, F. (2002). *Beratung: Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze* (2. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.

- Silfverberg, M. (2020). Welche Chancen und Risiken ergeben sich durch den Einsatz videogestützter Kommunikationstechniken in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung aus Sicht von Beratungspersonen bei ask! *e-beratungsjournal.net Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation*, 16(1), 1–15. <https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2020/01/silfverberg.pdf>
- Varker, T.; Brand, R.; Ward, J.; Terhaag, S. & Phelps, A. (2019). Efficacy of synchronous telepsychology interventions for people with anxiety, depression, posttraumatic stress disorder, and adjustment disorder: A rapid evidence assessment. *Psychological Services*, 16(4), 621–635.
- Wenzel, J.; Jaschke, S. & Engelhardt, E. (2020). Krisenberatung am Telefon und per Video in Zeiten von Corona. *e-beratungsjournal.net Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation*, 16(1), 46–66. https://www.e-beratungsjournal.net/?page_id=676
- Wenzel, J. (2015). Mythos Unmittelbarkeit im Face-to-Face-Kontakt – Weiterentwicklung von Beratung und Therapie durch gezielte methodische Nutzung der Medien. *e-beratungsjournal.net Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation*, 11(1), 36–54. https://www.e-beratungsjournal.net/?page_id=306

Autorin

Bettina Rademacher-Bensing, Dr., ist nach Führungspositionen in einer Unternehmensberatung für die Bundesagentur für Arbeit tätig. Seit 2018 leitet sie die Agentur für Arbeit Krefeld, zuvor war sie Kanzlerin der HdBA. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich der Führung, Beratung und Organisationsentwicklung.
Kontakt: bettina.rademacher-bensing@arbeitsagentur.de

Das Modell „BerufsHochschule“ – Überlegungen zu einer Synthese von akademischer und beruflicher Bildung im „Vitalen Arbeitsmarkt“ der Metropolregion Rhein-Neckar

FRANZ EGLE

Abstract

Die Fachkräftegewinnung und -sicherung ist auch in der Corona-Krisenzeit notwendig. Dazu kann das innovative Bildungskonzept „BerufsHochschule“ beitragen. Dieses Modell wird seit September 2019 an der Hochschule der Wirtschaft für Management (HdWM) mit drei Berufsschulen und der IHK Rhein-Neckar umgesetzt. Die hier erreichte enge Verzahnung des gehobenen Segmentes der beruflichen Ausbildung mit dem anwendungsorientierten Segment der Hochschulbildung kann als wichtiger Beitrag zur Stärkung des regionalen Berufsbildungssystems angesehen werden.

Recruiting and keeping skilled workers is also necessary in the Corona crisis period. The innovative educational concept “BerufsHochschule” can contribute in this regard. This model has been implemented at the University of Applied Management Studies with three vocational schools and the Rhine-Neckar Chamber of Industry and Commerce since September 2019. The close interaction achieved here between the upscale segment of vocational training and the application-oriented segment of higher education can be seen as an important way of strengthening the regional vocational education system.

1 Ausgangssituation

Mit der Konzeption „BerufsHochschule“ sollen akademische und berufliche Bildung systemübergreifend so miteinander verzahnt werden, dass Unternehmen (insbesondere KMU) mehr qualifizierte Schulabgänger*innen zu Fachkräften ausbilden können und ihren Fach- und Führungskräftebedarf in Zukunft dauerhafter decken können. Der Arbeitskreis „BerufsHochschule“, bestehend aus Teilnehmenden der Hochschule der Wirtschaft für Management (HdWM), mehreren Berufsschulen aus Mannheim, Heidelberg und Schwetzingen, der IHK Rhein-Neckar und der Handwerkskammer Mannheim Rhein-Neckar-Odenwald (HWK), hat die Ausgangssituation im System

Arbeit und Bildung mit folgenden Punkten ins Zentrum unserer Überlegungen gerückt (HdWM, 2019):

1. Die Anforderungen der Arbeitswelt 4.0 liegen in der Fähigkeit und der Kompetenz, komplexe Sachverhalte zu verstehen und umsetzen zu können. Dies erfordert die Förderung von kognitiven Fähigkeiten, insbesondere für die berufliche Ausbildung in digitalisierten Berufsbildern, wie z. B. beim Ausbildungsberuf „Fachinformatiker / Fachinformatikerin Fachrichtung Systemintegration“.
2. Die Anforderungen an die Führung von Klein- und Mittelunternehmen in Handel, Handwerk, Industrie und Dienstleistungen steigen stetig. Gleichzeitig fehlen in vielen KMU geeignete Unternehmensnachfolger*innen. Die Kombination von Berufsausbildung und Bachelorstudium bietet hervorragende Perspektiven für alle Seiten. In der Berufsausbildung werden die notwendigen Fachkompetenzen und Arbeitsprozesse vermittelt. Darauf aufbauend geht es im Studium um anwendungsbezogenes theoretisches Wissen.
3. Nicht alle Schulabsolvierenden mit Hochschulzugangsberechtigung verfügen über eine hinreichende Studierfähigkeit. Sie können sich bei unserem Modell nach einer Orientierungsphase von zwölf Monaten für eine berufliche Ausbildung entscheiden, ohne dadurch Zeit zu verlieren.
4. Schulabsolvierende mit guten Abiturnoten wählen häufig die akademische Bildung, obwohl sie mit einer Berufsausbildung entsprechend ihren Neigungen und Fähigkeiten besser „gefahren“ wären. Auch hier bietet unser Modell eine zeitsparende Durchlässigkeit in das Berufsbildungssystem.
5. Andererseits entdecken Abiturientinnen und Abiturienten, welche die Berufsausbildung gewählt haben, spätestens nach dem Abschluss, dass sie gerne noch einen akademischen Abschluss erwerben möchten und deshalb das Ausbildungsunternehmen verlassen. Unser Modell bietet eine zeitsparende Doppelqualifikation.
6. Die Abbruchquoten sowohl bei der Berufsausbildung als auch im Studium sind anhaltend hoch. Unser Modell bietet durch die längere Orientierungsphase den jungen Menschen zusätzliche Entscheidungshilfen. Die unerwünschten Abbruchquoten gehen zurück.
7. Ausbildungs- und studierfähige Geflüchtete ziehen in der Regel ein Studium an einer Universität jeder anderen Bildung vor, weil sie unser spezifisches duales System nicht kennen und (noch) nicht verstehen. Unser Modell holt sie dort ab, wo sie sich gegenwärtig in ihrer Einstellung befinden. Die Orientierungsphase an einer Hochschule kann sie von der dualen Bildung schneller überzeugen.

Bereits der Koalitionsvertrag enthält eine Aussage zur Zusammenführung von hochschulischem und berufsbildendem Lernen (Deutscher Bundestag, 2018, S. 30 f.): „Wir schaffen transparente berufliche Fortbildungsstufen und stellen Aufsteigerinnen und Aufsteigern auf allen drei Stufen ein finanzielles Förderangebot zur Verfügung. Zudem wollen wir innovative Qualifizierungswege wie die höhere Berufsbildung und das duale Studium stärken, indem wir hochschulisches und berufsbildendes Lernen

in gemeinsamen Qualifizierungsangeboten zusammenführen und so die Übergänge zwischen der beruflichen und der akademischen Bildung besser gestalten. Die Durchlässigkeit und Synergien zwischen beruflicher und akademischer Bildung in beide Richtungen wollen wir fördern, um die Ausbildung zu verbessern und Ausbildungszeiten effizienter zu nutzen. Hierzu wollen wir die Anzahl der Aufstiegs- und Weiterbildungsstipendien steigern (...).

2 Konzeptüberlegungen

Mit dem Modellprojekt „BerufsHochschule“ sollen akademische und berufliche Bildung systemübergreifend so miteinander verzahnt werden, dass Unternehmen (insbesondere KMU) mehr qualifizierte Schulabgänger*innen zu Fachkräften ausbilden können und ihren Fach- und Führungskräftebedarf in Zukunft dauerhafter decken können.

Ein zentrales Problem im System der Berufsausbildung lässt sich aus der Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge und dem zu niedrigen anschließenden Verbleib der Einstiegsfachkräfte im Unternehmen ableiten. Im Hinblick auf den demografisch und durch den Strukturwandel bedingten höheren Bedarf an Fachkräften ist daher die Kenntnis der Einflussfaktoren für die Bestandsveränderung wichtig. Methodisch gesehen hängt der Bestand (B) von zwei Einflussfaktoren ab: dem Bewerberzugang (Z) und dem Verbleib im System (V), also:

$$\text{Nachwuchs-Fachkräfte} = \text{Zugang in Ausbildung} * \text{Verbleib in Ausbildung/Beruf}$$

Es kommt also darauf an, das Bildungssystem so zu gestalten, dass sowohl der Zugang als auch der Verbleib erhöht werden, damit der Bestand an auszubildenden und ausgebildeten Fachkräften zunehmen kann. Das ist die Herausforderung, der wir uns mit dem Konzept „BerufsHochschule“ stellen.

Die Integration von akademischer und beruflicher Bildung gewinnt angesichts des existierenden und tendenziell zunehmenden Fachkräftemangels und der Zukunftsaufgabe Fachkräftesicherung stark an Bedeutung. Insbesondere eine innovative und systemische Verzahnung des gehobenen Segmentes der dualen Ausbildung mit dem anwendungsorientierten Segment der Hochschulbildung kann einen nachhaltigen Beitrag zur Stärkung des Berufsbildungssystems leisten. Dabei wird eine Präzisierung des Begriffs „Duale Bildung“ verstärkt eingefordert (Meyer-Guckel, 2015, S. 10).

Ziel ist es, ein integriertes, flexibles und regionales Bildungsformat zu erarbeiten, welches Schulabsolvierende bei der Entscheidung zwischen beruflicher und akademischer Bildung unterstützt und Abschlüsse in beiden Bildungssträngen ohne Zeitverlust ermöglicht. Dazu ist eine akribisch genaue Durchsicht der Lehrpläne von Berufsschulen und Curricula von Hochschulen erforderlich. Nur wenn die berufsspezifischen Lehrpläne und die dazu passenden Studiengänge Überschneidungen auf-

weisen, können Synergieeffekte und Zeiteinsparungen erzielt werden. Dass dies möglich ist, haben wir bei einigen kaufmännischen Berufen bereits nachgewiesen. Die Zeiteinsparung beträgt rd. 60 ECTS, also ein Studienjahr (Welter, 2019).

3 Vorteile für Unternehmen und Auszubildende

Die Unternehmen profitieren von dem neuen Modell eindeutig. Sie gewinnen verstärkt besonders motivierte Auszubildende mit Abitur oder Fachhochschulreife, die Marke „Berufsausbildung“ wird aufgewertet, die Auszubildenden sind im Unternehmen in hohem Maße verfügbar und die langfristige Bindung an das Unternehmen wird zusätzlich gefördert.

Auszubildende erhalten eine auf dem Arbeitsmarkt sehr begehrte Doppelqualifikation, und dies in nur vier Jahren. Während der Ausbildungsphase erhalten sie eine Ausbildungsvergütung, eine gemeinsame Orientierungsphase im ersten Jahr ermöglicht einen Kurswechsel – zur „Nur-Berufsausbildung“ oder zum „Nur-Studium“ – ohne Zeitverlust. Selbst bei Aufgabe des Studienwunsches bleibt der Ausbildungsvertrag bestehen. Das neue Modell der BerufsHochschule ist damit auch geeignet, die in beiden Bildungssystemen immer noch hohen Abbruchquoten zu verringern.

4 Umsetzung und Innovationspotenzial

Das Vorhaben BerufsHochschule soll die berufliche und akademische Bildung systemisch und eng miteinander verzahnen. Statt Ausbildung oder Studium soll beides mit zwei Abschlüssen (Beruf, Bachelor) an drei Lernorten (Unternehmen, Berufsschulen, Hochschulen) und in vier Jahren realisiert werden. Nach einer einjährigen Orientierungsphase soll entschieden werden, welcher Bildungsweg zu Ende geführt wird, und das ohne Zeitverlust. Angestrebt wird der Bildungsweg „Doppelabschluss Beruf + Bachelor“. Erreicht werden sollen die Synergieeffekte durch einen systematischen Abgleich der Lehrpläne der Berufsschulen mit den Curricula von ausgewählten und passenden Bachelor-Studiengängen. Bei der Erstrealisierung des Modells mit drei kaufmännischen Berufen konnte eine FIBAA-abgestimmte Anrechnung der berufsbildenden Lehrinhalte auf das Bachelor-Studium „Management und Unternehmensführung (B.A.)“ der unternehmensnahen Hochschule der Wirtschaft für Management (HdWM) mit rd. 60 ECTS erreicht werden, was einer Zeitersparnis von einem Studienjahr entspricht.

Eine signifikante Erweiterung dieser Idee auf gewerblich-technische und IT-Berufe sowie entsprechende Berufsschulen und weitere private Hochschulen zum Nutzen sowohl der Auszubildenden als auch der KMUs könnte in der Metropolregion Rhein-Neckar umgesetzt werden. Die KMUs profitieren durch die Gewinnung besonders motivierter Auszubildender, durch die stärkere Bindung, den anschließenden Verbleib nach der Ausbildung im Unternehmen sowie durch die Reduzierung der

hohen Abbruchquoten in beiden Bildungssystemen, also durch Fachkräftegewinnung und -sicherung. Für die Auszubildenden bietet das Modell einen begehrten Doppelabschluss, eine gemeinsame Orientierungsphase für Kurswechsel ohne Zeitverlust, das Bestehenbleiben des Ausbildungsvertrages auch bei Aufgabe des Studiums sowie die finanzielle Absicherung während des Studiums.

Die Innovation des neuen Bildungsformates erkennt man an der Verbindung der Lehrpläne der dualen Berufsausbildung mit dem Curriculum der anwendungsorientierten akademischen Hochschulbildung, vereinfacht nach der Formel:

Ausbildungsbetrieb plus Berufsschule plus Hochschule = BerufsHochschule

Die Innovation des Bildungsformats ermöglicht in vier Jahren an drei Lernorten (Unternehmen, Berufsschule, Hochschule) zwei Abschlüsse (Berufsabschluss, Bachelorabschluss). Damit gelingt uns eine neuartige und hochwertige Lernortkooperation oberhalb des DQR Stufe 5. Damit einher geht die Steigerung der Attraktivität für leistungsstarke Schulabsolvierende sowie die explizite Umsetzung der Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung.

Die einjährige Orientierungsphase mit den systematisch verzahnten Lehrplänen an Berufsschulen und Curricula an Hochschulen unterstützt den Ausbau der beruflichen Bildung hin zu einem innovativen, durchlässigen und qualitativ hochwertigen Verbundsystem. Mit der am Arbeitsmarkt gefragten Doppelqualifikation von Beruf und Studium, den curricularen Synergieeffekten mit Zeitersparnissen von mindestens einem Jahr, der leichteren Gewinnung von besonders motivierten und qualifizierten Schulabgängerinnen und -abgängern und der mit der Doppelqualifikation einhergehenden Förderung der langfristigen Bindung an Unternehmen werden insbesondere kleine und mittlere Unternehmen (KMU) bei der Fachkräftegewinnung und -sicherung unterstützt. Gleichzeitig werden starke Anreize für junge Menschen zum Einstieg in die berufliche Bildung gesetzt. Mit der Bereitstellung spezieller Edu-tech-Lernplattformen können zukunftsweisende Qualifizierungskonzepte für die berufliche Bildung bei den Berufsschulen eingebracht und Wissens- und Ergebnistransfers virtuell umgesetzt werden. Das Modellprojekt an der HdWM begann mit den drei Ausbildungsberufen

- **Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement**
- **Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel**
- **Industriekaufmann/Industriekauffrau**

und dem HdWM Bachelor-Studiengang

Management und Unternehmensführung (MU+)

Die zeitliche Verteilung an den drei Lernorten Unternehmen, Hochschule und Berufsschule kann mit nachfolgender Abbildung 1 verdeutlicht werden. Dabei zeigt sich, dass bei diesem ausbildungsintegrierenden Modell tatsächlich eine enge Koppelung zwischen den Lernorten gegeben ist, im Gegensatz zu vielen anderen ausbildungs-

integrierenden Studiengängen, welche in den letzten Jahren untersucht worden sind (Kupfer et al., 2014, S. 21). Dies liegt insbesondere an der räumlichen Nähe von Berufsschule und Hochschule sowie der verbindenden Wirkung der zuständigen regionalen Akteure (IHK, HWK).

Studienorte (U BS HS)		Unternehmen (U)					Berufsschule (BS)		Hochschule (HS)		Abschluss/Vertrag
Sem.	Jahr										
8	4							Credits (ECTS):	180	Bachelor-Abschluss	
7								Bachelorarbeit:	12		
6	3							Semester 3 -7	80	Berufsabschluss	
5											
4	2							Berufsschule Anrechnung:	60		
3											
2	1							Orientierungsphase*)	28		
1											
Wochentage		Mo.	Di.	Mi.	Do.	Fr.	Sa. (ggf. e-Learning)			HZB (z.B. Abitur) + Ausbildungsvertrag	

*) Abschluss mit obligatorischer Beratung

Abbildung 1: Das ausbildungsintegrierte Studium – Studienorte und Abschlüsse (Quelle: Eigene Darstellung)

5 Innovativer Ansatz im Berufsbildungssystem

Mit der integrierten Zusammenarbeit von Berufsschulen und Hochschulen im Bezugsrahmen des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung stellt das Bildungskonzept „BerufsHochschule“ einen holistischen Ansatz dar. Dies kommt schon dadurch zum Ausdruck, dass beide Kammern „Industrie und Handel“ sowie „Handwerk“ aktiv als Kooperationspartner an diesem regionalen Bildungsmodell mitwirken. Ebenso innovativ ist die Beteiligung von mehreren Berufsschulen (mit kaufmännischem, gewerblich-technischem und IT-spezifischem Profil). Erforderlich ist jedoch eine weitergehende Zusammenarbeit von Hochschulen. Wichtig dabei ist die Bereitschaft aller Verbundpartner*innen zu einer engen curricularen Abstimmung und Verzahnung beider Bildungssysteme. Dadurch lässt sich eine signifikante Weiterentwicklung des Bildungsformats BerufsHochschule mit Ausweitungspotenzial von der Metropolregion Rhein-Neckar in andere Regionen realisieren.

6 Fazit

Die enge Verzahnung des gehobenen Segmentes der beruflichen Ausbildung mit dem anwendungsorientierten Segment der Hochschulbildung ist ein entscheidender Beitrag zur weiteren Stärkung des Berufsbildungssystems insgesamt und damit zur besseren und nachhaltigeren Deckung des Fachkräftebedarfs der Unternehmen, insbesondere im Hinblick auf die digitale Zukunft von Wirtschaft und Arbeit sowie das Fachkräfteeinwanderungsgesetz, welches am 1. März 2020 in Kraft getreten ist. Für die Auszubildenden bietet das Modell einen begehrten Doppelabschluss, eine gemeinsame Orientierungsphase für Kurswechsel ohne Zeitverlust, das Bestehenbleiben des Ausbildungsvertrages auch bei Aufgabe des Studiums sowie die finanzielle Absicherung während des Studiums. Eine signifikante Erweiterung dieses Modells auf gewerblich-technische und IT-Berufe könnte zum Vorteil sowohl der Auszubildenden als auch der mittelständischen Wirtschaft im „Vitalen Arbeitsmarkt“ der Metropolregion Rhein-Neckar erfolgen.

Literatur

- Deutscher Bundestag (2018). Koalitionsvertrag. Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land, Berlin. https://www.bundestag.de/resource/blob/543200/9f9f21a92a618c77aa330f00ed21e308/kw49_koalition_koalitionsvertrag-data.pdf
- HdWM (2019). Neuartige „BerufsHochschule“ führt zu Berufsabschluss und Bachelor: Management-Hochschule, Berufsschulen, IHK und Handwerkskammer kooperieren, Mannheim. <https://www.mynewsdesk.com/de/hdwm/pressreleases/neuartige-berufshochschule-fuehrt-zu-berufsabschluss-und-bachelor-management-hochschule-berufsschulen-ihk-und-handwerkskammer-kooperieren-2823284>
- Kupfer, F.; Köhlmann-Eckel, C. & Kolter, C. (2014). *Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Meyer-Guckel, V.; Nickel, S.; Püttmann, V. & Schröder-Kralemann, A. K. (Hrsg.) (2015). *Qualitätsentwicklung im dualen Studium Ein Handbuch für die Praxis*. Berlin: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Stifterverband_Handbuch_Qualitaetstentwicklung_im_dualen_Studium.pdf
- Welter, G. (2019). *Systematischer Vergleich des Curriculums der HdWM für den Studiengang „Management und Unternehmensführung“ und der Lehrpläne der Berufsschulen in drei vergleichbaren Berufsausbildungsgängen*. Interne Analyse. Mannheim: HdWM.

Autor

Franz Egle, Prof. Dr., ist geschäftsführender Vorstand des Deutsch-Türkischen Instituts für Arbeit und Bildung e. V. (DTI) und Gründungspräsident der Hochschule der Wirtschaft für Management (HdWM). An der FH Bund (Arbeitsverwaltung) lehrte er von 1980 bis 2005 Volkswirtschaftslehre, Arbeitsmarktpolitik und Statistik.
Kontakt: franz.egle@dti-mannheim.de

Auslandsaktivitäten der HdBA und deren Beitrag zur Entwicklung internationaler Kompetenzen der Studierenden

ROMAN KONDUROV

Abstract

Im Rahmen des Beitrags wird die Rolle der Internationalisierung im Hochschulbereich sowie ihr Beitrag zur Entwicklung internationaler Kompetenzen bei den Studierenden – am Beispiel der internationalen Aktivitäten der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit – vorgestellt und diskutiert.

The article presents and discusses the role of internationalization in higher education and its contribution to the development of international competencies of students – using the example of the international activities of the University of Applied Labour Studies.

1 Institutionelle Weiterentwicklung und Internationalisierung an der HdBA

In der modernen Gesellschaft werden Globalisierungs- und Internationalisierungsprozesse als integrale Bestandteile der Entwicklung von Staatlichkeit wahrgenommen. Darüber hinaus hängen Schicksal und Fortschritt einer Gesellschaft in hohem Maße davon ab, inwieweit sich diese Prozesse in einem Staat, einer Gesellschaft oder einer Kultur etabliert haben. Es ist nicht zu bezweifeln, dass die „privilegierte“ Position in erster Linie durch die Verfügbarkeit von finanziellen Mitteln und dem Verständnis, dass die Bildungssphäre ausreichend finanziell ausgestattet werden muss, bestimmt wird. Der Status eines Staates hängt somit auch vom politischen Willen ab, im erforderlichen Umfang in das Bildungswesen zu investieren.

Nach Auffassung des Autors ist unter „Internationalisierung“ die strategische Positionierung eines Objekts (in unserem Fall eine Hochschule) in seinem internationalen Umfeld zu verstehen. So kann z. B. ein Bestreben der Hochschule sein, sich in eine internationale Richtung zu entwickeln, was wiederum in der Formulierung und Umsetzung eines eigenen Internationalisierungsplans bzw. einer Entwicklungsstrategie im Bereich der internationalen Aktivitäten zum Ausdruck kommt. Eine solche Strategie wird in der Regel für eine bestimmte Zeitspanne, z. B. für fünf Jahre, gebildet. In den meisten Fällen ist die Internationalisierungsstrategie ein wesentlicher

Bestandteil der institutionellen Modernisierungs-/Entwicklungsstrategie einer Hochschule und spielt demzufolge eine entscheidende Rolle bei der Feststellung von Hochschulkonformität und bei der Akkreditierung von Studiengängen.

Für die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), die Nachwuchskräfte, insbesondere für berufliche Tätigkeiten in der Beratung, Vermittlung und Integration von Arbeitsuchenden akademisch qualifiziert, stellt die Umsetzung der Internationalisierungsbestrebungen eine wichtige Aufgabe bei der Implementierung einer eigenen Strategie sowie für die institutionelle Weiterentwicklung dar.

Im Zuge der institutionellen Weiterentwicklung der HdBA und der damit verbundenen Erweiterung der Internationalisierung werden folgende Ziele verfolgt¹:

- Die Studierenden und Absolvierenden sollen neben allgemeinen Schlüsselqualifikationen einen hohen Kenntnisstand zu europäischen und internationalen Arbeitsmärkten sowie zur Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik anderer Länder und der Europäischen Union erreichen.
- Die Studierenden und Absolvierenden sollen befähigt werden, sich auf der Grundlage des im Studium erworbenen Wissens und möglichst auch eigener Erfahrungen kompetent auf dem europäischen und internationalen Arbeitsmarkt zu bewegen. Als Multiplikatoren und Multiplikatorinnen tragen sie diese Kompetenzen in ihre Organisation zur weiteren Verbreitung.
- Die HdBA schafft Anreize und Rahmenbedingungen, um exzellentes Personal für die HdBA zu gewinnen und zu erhalten, damit eine gute Lehre und ein effektiver, effizienter Ablauf von Verwaltungsprozessen gewährleistet werden.
- Die HdBA hat ihr Ziel erreicht, eine anerkannte und in Teilbereichen führende Kooperationspartnerin in internationalen Netzwerken von Public Employment Services, arbeitsmarktbezogenen Aus- und Weiterbildungsinstitutionen und Forschungseinrichtungen zu sein. Dies soll weiter ausgebaut werden.
- Die Auswahl der Partner*innen erfolgt im Hinblick auf die speziellen Anforderungen des interdisziplinären Studiums an der HdBA. Die Auswahl der geografischen Gebiete orientiert sich an den Hauptherkunftsländern der Klientel, die von den Absolvierenden der HdBA in ihren Arbeitsagenturen und Jobcentern betreut werden. Darüber hinaus orientiert sich die HdBA an Ländern, die den Curricula und der Forschung fachlich nahestehen und somit für einen Austausch besonders geeignet sind. Zusätzlich führt die HdBA Projekte durch, um die herausragende Position und Expertise der BA als Arbeitsmarktexpertin anderen Ländern zugänglich zu machen.
- Der Digitalisierung als Bestandteil der Modernisierung der HdBA wird zunehmend im Curriculum und in Verwaltungsprozessen im Allgemeinen Rechnung getragen

Diese Bestrebungen sollen in erster Linie unter Berücksichtigung folgender Aspekte realisiert werden: Qualitätsmanagement und -sicherung, gezielte Orientierung an

1 Auszug aus dem Antrag auf die Verleihung Erasmus+-Charta 2021–2027.

dem Mehrwert für die Hochschule sowie Nutzung von Synergieeffekten in der Zusammenarbeit mit internen und externen Partnern und Partnerinnen.

2 Kompetenzentwicklung bei Studierenden

Der Erwerb internationaler (einschl. interkultureller) Kompetenzen von Studierenden, die als zukünftige Arbeitsvermittler*innen und Berufsberater*innen täglich mit verschiedenen Zielgruppen und Vertretenden unterschiedlicher Kulturen in Kontakt kommen, ist neben der Ausprägung von Fach- und Methodenkompetenzen ein wichtiges Ziel der Curricula in den Bachelor-Studiengängen der HdBA. Daher soll die akademische Qualifizierung von Beratungs- und Vermittlungsfachkräften auch den „Blick über den Tellerrand“ ermöglichen. So ist es notwendig, die Studierenden auf ihre beruflichen Tätigkeiten auch unter Einbeziehung internationaler Aspekte des Arbeitsmarktes und die damit verbundenen Herausforderungen für die deutsche Arbeitsverwaltung und Gesellschaft vorzubereiten.

In diesem Zusammenhang spielt die Entwicklung der internationalen Kompetenzen im Rahmen des Studiums eine wichtige Rolle, die einen Perspektivwechsel im praktischen Denken und Handeln zulassen. Die Beherrschung solcher Kompetenzen setzt die Kenntnis von Informationen über andere (Ziel-)Länder der Bundesagentur für Arbeit, das Verständnis über andere Kulturen sowie über die Mentalitäten, Traditionen und Bräuche etc. voraus. Internationale Kompetenz wird daher als ein Komplex aus Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen angesehen, die auch eine Offenheit künftiger Fachkräfte für neue Kulturen impliziert, ihr Interesse und ihre Toleranz daran zum Ausdruck bringt und ggf. auch ihre Bereitschaft zeigt, die eigene Kultur sowie das eigene Wertesystem zu überdenken. Mit anderen Worten: Es geht um die Fähigkeit, sich im Dialog der Kulturen, also im Kontext der interkulturellen Kommunikation zu verwirklichen. Elemente des interkulturellen Lernens umfassen folglich eine Reihe von Einzelaspekten, die sprachliche, pragmatische (wie verhält man sich in einer bestimmten Situation), ästhetische (was gilt in einer anderen Kultur als schön oder abstoßend) und ethische (was macht moralische Werte aus) Fragen umfassen.

3 Maßnahmen zur Internationalisierung der HdBA

3.1 Übersicht über die Maßnahmen

Bei der Berücksichtigung des Auf- und Ausbaus der internationalen Kompetenzen der Studierenden setzt die HdBA – Stand heute – folgende Maßnahmen um:

- bedarfsorientiertes Angebot an Fremdsprachenkursen,
- Verankerung von internationalen Themen in den Lehrfächern sowie zum Teil englischsprachige Literatur als Pflichtlektüre,
- fakultative fremdsprachige Lehrveranstaltungen,

- Trainings zum Thema „Interkulturelle Kompetenz und Kommunikation“,
- Abschlussarbeiten (Bachelor-Thesis) zu internationalen Themen,
- Lehrforschungsprojekte in Kooperation mit ausländischen Universitäten (z. B. Staatliche Lomonossow-Universität Moskau, Universität Szeged, Staatliche Universität St. Petersburg, Jagiellonen-Universität Krakau),
- Auslandspraktika der Studierenden (vier bis sechs Wochen, rd. 50 % der Studierenden absolvieren ein Praktikum im Ausland),
- Studienreisen und Exkursionen ins Ausland (z. B. EU-Institutionen),
- Einladung von ausländischen Gastdozierenden,
- Studierenden- und Lehrenden-Mobilitäten (ERASMUS+),
- Internationaler Tag für die Studierenden an beiden Campus,
- Zugang der Studierenden zu internationalen Fachkonferenzen innerhalb und außerhalb der HdBA sowie
- Marketing (z. B. Studienführer, Flyer sowie Präsentation der HdBA in englischer Sprache).

Das Auslandsreferat unterstützt mit seiner Fachexpertise die Hochschulleitung bei der Umsetzung der oben genannten Maßnahmen. Im Folgenden werden einige davon näher erläutert.

3.2 Fremdsprachen und interkulturelle Kompetenz

Bereits heute werden an beiden Campus zahlreiche Fremdsprachenkurse als In-house-Seminare angeboten. Dabei handelt es sich überwiegend um Englischkurse. Zudem besteht am Campus Mannheim eine enge Kooperation mit dem Studium Generale der Universität Mannheim. Hier können die Studierenden während ihres Studiums alle Sprachangebote der Universität Mannheim nutzen, unter anderem, um sich auf das Auslandspraktikum vorzubereiten und vertiefte Sprachkompetenzen zu erwerben.

Neben der Weiterentwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz fokussiert die HdBA die Förderung der interkulturellen Kompetenzen sowie das Auftreten (Business-Knigge) der Studierenden. Hierzu werden für die Studierenden seit vielen Jahren an beiden Campus regelmäßig Kurse angeboten. Der Besuch dieser Kurse dient insbesondere der Vorbereitung auf die Betriebs- und Auslandspraktika. Die Studierenden agieren hier unter anderem als Repräsentanten der Bundesagentur für Arbeit.

3.3 Auslandspraktika, auch Erasmus+-Mobilitäten (HdBA, 2019)

Eine umfassende Vorbereitung der Studierenden auf das Auslandspraktikum gehört zu einer der Kernaufgaben des Auslandsreferats. Neben dem bereits erwähnten Fremdsprachenangebot und interkulturellen Trainings gehört dazu auch die Pflege der jahrelangen Kontakte zu Partnerorganisationen sowie die Umsetzung von Praktikumsprogrammen für Studierende.

Während des Auslandsaufenthaltes, von denen einige auch im Rahmen des Erasmus+-Programms absolviert werden können, erhalten die Studierenden einen umfas-

senden Einblick in die Aufgabenfelder, Strukturen und Prozesse einer ausländischen Einrichtung. Gleichzeitig bieten die Studierenden der HdBA als Gegenleistung den Praktikumsorganisationen auch einen Wissenstransfer an. So können während des Studiums und in den Praktika in den Agenturen für Arbeit und Jobcentern Wissen erworben werden und die Fachkenntnisse in die Auslandspraktika einfließen. Dies wird von den Partnerorganisationen sehr geschätzt. So lernen beide Seiten voneinander, wodurch bereits bestehende Netzwerke gestärkt und ausgebaut werden. In diesem Zusammenhang haben die erworbenen und vertieften Fachkenntnisse und interkulturellen Kompetenzen der Studierenden für die Bundesagentur für Arbeit einen großen Stellenwert und sind von zentraler Bedeutung für die Qualifizierung der künftigen Vermittlungs- und Beratungskräfte.

Die Studierenden selbst betonen den großen Mehrwert des Erwerbs interkultureller Kompetenzen und der wertvollen Erfahrungen, die sie während ihres Auslandspraktikums sammeln. Die im Ausland erworbenen Kompetenzen erleichtern den Absolvierenden den Einstieg in ihre spätere berufliche Tätigkeit, insbesondere mit Blick auf die zunehmende Internationalisierung des Arbeitsmarktes.

3.4 Internationaler Tag

Der Internationale Tag bietet den teilnehmenden Studierenden und Gästen die einzigartige Möglichkeit, einen Blick in das internationale Geschehen der HdBA zu werfen. Dabei stehen Auslandspraktika der Studierenden, internationale Kooperationen sowie die fortschreitende Internationalisierung des Studiums im Vordergrund. Das Ziel ist zudem, dass die teilnehmenden Studierenden die Internationalisierung des Arbeitsmarktes und die damit verbundenen Herausforderungen für die Bundesagentur für Arbeit besser verstehen und dazu motiviert werden, ihre eigenen internationalen Kompetenzen zu erweitern. Dies erfolgt durch Fachvorträge, Praktikumsberichte und den direkten Austausch zwischen Vertretern ausländischer Partnerorganisationen und Studierenden.

3.5 „Internationalisation@Home“

Seit Jahren bietet die HdBA ihren Studierenden die Möglichkeit, ausgewiesene ausländische Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen kennenzulernen. Hierzu wird jährlich im Rahmen einer Blockveranstaltung ein international ausgerichtetes Modul angeboten, das sich mit arbeitsmarktpolitischen Themen im internationalen Kontext befasst. Hier nehmen die Studierenden an Vorlesungen, Seminaren und Workshops teil, die z. B. die Entwicklungen und Trends der Arbeitsmarktsituation in den USA, der Schweiz, Russland, Großbritannien, Frankreich, Polen usw. beinhalten.

Dieses Format eignet sich auch für Studierende, die aufgrund verschiedener Einschränkungen bzw. fehlender Mobilität nicht in der Lage sind, an einem Aufenthalt im Ausland (z. B. Auslandspraktikum) teilzunehmen.

3.6 Internationalisierung der Curricula: Lehrforschungsprojekte

Die Durchführung und Umsetzung von Lehrforschungsprojekten mit ausländischen Partnerhochschulen ist ein wesentlicher Beitrag zur Entwicklung und zum Ausbau der Fachkompetenzen und der interkulturellen Kompetenzen von Studierenden. Die gemeinsamen Lehrforschungsprojekte, die in der Regel mit einer Exkursion in das jeweilige Land verbunden sind, bieten den Studierenden und Lehrenden der HdBA einen Einblick in die Forschungs- und Arbeitsrealität vor Ort und unterstützen die Interdisziplinarität des Studiums an der HdBA.

Lehrforschungsprojekt mit der Lomonossow-Universität: Ein Beispiel

In diesem Zusammenhang stellt die erfolgreiche Zusammenarbeit mit der Staatlichen Lomonossow-Universität in Moskau (MSU), Russische Föderation, ein erwähnenswertes Beispiel dar. Die MSU zählt zu den besten Universitäten Russlands.

Das gemeinsame Lehrforschungsprojekt wurde nach einer Studienexkursion in Moskau im Jahr 2016 ins Leben gerufen und findet seitdem jährlich statt. Im Projekt nehmen 16 Studierende der Fakultäten Soziologie und Public Administration der Lomonossow-Universität sowie 16 Studierende der HdBA vom Campus Mannheim teil. Seitens der HdBA werden die Studierenden unter anderem von dem Jubilar Professor Bernd-Joachim Ertelt fachwissenschaftlich betreut und begleitet.

Mit dem Lehrforschungsprojekt sind folgende Ziele verbunden:

- Implementierung eines fachwissenschaftlichen Studierendenaustauschs und Praxistransfers,
- Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen,
- Bildung der Teamfähigkeit der Studierenden (einschließlich Erfahrung durch Arbeit im internationalen Team),
- Förderung der Mobilität von Studierenden und Dozierenden,
- Durchführung von vergleichenden Untersuchungen zur Identifizierung von länderspezifischen Besonderheiten auf den Arbeitsmärkten in Russland und Deutschland sowie Identifizierung von Good Practices für eine mögliche Umsetzung in der Praxis der jeweiligen Arbeitsverwaltungen beider Länder,
- Erwerb von Kenntnissen über die deutsche und russische Arbeitsverwaltung,
- Dissemination der Ergebnisse in Form von Publikationen, Poster-Sessions und Konferenzen,
- Ausbau der Zusammenarbeit zwischen beiden Hochschulen (Forschungs- und Entwicklungsprojekte).

Projektverlauf

Die Projektlaufzeit ist auf acht Monate ausgelegt und findet zwischen Oktober und Mai statt. Während der ersten Projektphase in Moskau, die gewöhnlich im Herbst eines jeden Jahres stattfindet, erarbeiten die deutschen und russischen Studierenden in gemeinsamen Arbeitsgruppen zu ausgewählten Themen Forschungsfragen und Untersuchungsdesigns. Zwecks Vorbereitung auf die Gruppenarbeit vermitteln die beteiligten Lehrenden der HdBA und MSU den Studierenden im Rahmen von Vor-

lesungen die notwendigen Fach- und Methodenkompetenzen. Im Anschluss daran beginnen die Studierenden mit ihren Projektarbeiten und entwickeln ihre „Road Maps“ für die kommenden Monate.

Die Erweiterung der institutionellen und fachlichen Kenntnisse der Teilnehmenden stellt ein weiteres Ziel des Lehrforschungsprojektes dar. In diesem Zusammenhang besuchen die Studierenden auf dem Arbeitsmarkt tätige Organisationen, wie beispielsweise das Moskauer Beschäftigungszentrum „Meine Arbeit“ oder das Zentrum „Meine Karriere“ (ein Projekt des Ministeriums für Arbeit und Sozialschutz der Russischen Föderation). Außerdem haben sie die Möglichkeit, in den Austausch mit den Fachexperten und -expertinnen des russischen Arbeitsmarktes und der Arbeitsverwaltung (ROSTRUD) zu kommen. Dadurch lernen die Studierenden beider Hochschulen neue Ansätze zur Organisation der Arbeitsmarktservices in Moskau kennen.

Die abschließende Projektphase findet im Rahmen eines Gegenbesuchs in Mannheim statt. Bis zu diesem Zeitpunkt arbeiten die Studierenden an ihren Projektaufgaben, die von den beteiligten Lehrenden beider Hochschulen betreut werden. Die Ergebnisse werden anschließend am Campus Mannheim in Form von Vorträgen und Poster-Sessions präsentiert und diskutiert. Der Fokus liegt dabei auf der Feststellung und Begründung von inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die in beiden Ländern in Fragen des Arbeitsmarktes zu verzeichnen sind.

Ausgewählte Themen

Beide Hochschulen legen sehr viel Wert auf praxisnahe und interdisziplinär ausgerichtete Themen, die insbesondere für die Betriebe, die Arbeitsverwaltungen sowie die Berufs- und Ausbildungsmärkte in Deutschland und Russland relevant sind. Als Beispiele sind zu nennen (Barkov et al., 2020):

- Work-Life-Balance,
- Stakeholder-Management in der Arbeitsverwaltung,
- Strategisches Management in der Arbeitsverwaltung,
- Haltungen und Werte junger Menschen,
- Integration junger Migranten und Migrantinnen in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt,
- Digitalisierung in der Arbeitsverwaltung,
- Downshifting,
- Einfluss von Familie und Beruf auf die Berufswahl,
- Beschäftigung im Dritten Alter in Zeiten der Digitalisierung,
- Outsourcing als Einflussfaktor für Karriere und Beschäftigung.

Weiterentwicklungen

Das Lehrforschungsprojekt wird jährlich weiterentwickelt und wurde beispielsweise im Jahr 2019 mit einer internationalen studentischen Konferenz „Arbeitsmarkt Zukunft in der post-industriellen Wirtschaft“ an der MSU bereichert, in der die Teilnehmenden aus den vergangenen Jahren über ihre Ergebnisse berichteten und diskutierten. Die ausgewählten Projektergebnisse wurden zusätzlich im Wissenschaftsmaga-

zin der MSU veröffentlicht. Im Jahr 2020 erschien im internationalen Magazin *Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks 2020* ein gemeinsamer Artikel der Projektkoordinatoren unter dem Namen „Project Studies as A Transborder Didactic Tool in Higher Education (The Case of The German-Russian Study Project)“, an dem sich der Jubilar beteiligt hat.

Das Lehrforschungsprojekt mit der Lomonossow-Universität setzte den Rahmen für eine weitere Kooperation mit der Staatlichen Universität St. Petersburg. In einem Workshop, der im Rahmen des „International Labour Forum“ im Februar 2020 in St. Petersburg stattfand, diskutierten die russischen Partner*innen beider Hochschulen gemeinsam mit den Vertretenden der HdBA über die Erfahrungen und den Nutzen von gemeinsamen Lehrforschungsprojekten im Sinne einer transnationalen Zusammenarbeit in den Bereichen Forschung und Lehre.

Aufbauend auf der sehr erfolgreichen Zusammenarbeit der vergangenen Jahre wurde die bestehende Kooperation mit der MSU weiter vertieft. Die bereits 2017 unterzeichneten Kooperationsverträge mit den Fakultäten *Soziologie* und *Public Administration* dienen als Grundlage für den Abschluss einer Kooperationsvereinbarung auf Universitätsebene im Frühjahr 2020. Dieser Schritt ermöglicht es, das bereits laufende Lehrforschungsprojekt auszuweiten und neue Beteiligte (z. B. Fakultäten) zu gewinnen. So wird mit Beginn der neuen Programmperiode die Fakultät *Wirtschaftswissenschaften* in das Lehrforschungsprojekt einbezogen.

4 Ausblick: Einführung eines Zertifikates „Interkulturelle Kompetenz“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Hochschule die Entwicklung internationaler Kompetenzen ihrer Studierenden mit wichtigen Aktionen fördert. Es werden zahlreiche Studienelemente umgesetzt, von der Sprachkompetenzentwicklung über die Durchführung der Auslandspraktika, der Organisation international ausgerichteter Veranstaltungen bis hin zu gemeinsamen Lehrforschungsprojekten, Team-Teaching, internationale Modulangebote und Bachelorarbeiten mit internationalem Bezug. Das hohe Niveau der fachlichen, sozialen und internationalen Kompetenzen unserer Studierenden findet immer wieder seine Bestätigung in den sehr positiven Feedbacks der ausländischen Partnerorganisationen.

Durch ihr Engagement im interkulturellen Bereich soll der Blick der Studierenden auf die Bedarfe der ausländischen Kunden und Kundinnen der Bundesagentur für Arbeit geschärft und somit auch die interkulturelle Vermittlungs- und Beratungskompetenz gestärkt werden. Als logische Schlussfolgerung ist zu überlegen, die breite Vielfalt der sich bereits bewährten Maßnahmen zu bündeln und den Studierenden ein Zertifikat „Interkulturelle Kompetenz“ zu verleihen. Als Zusatzqualifikation bietet das Zertifikatsprogramm die Möglichkeit, die Kompetenzen der Studierenden sowohl im praktischen als auch im wissenschaftlichen internationalen Kontext zu bestätigen. Zugleich soll der mögliche Zertifikatserwerb die Studierenden dazu motivieren,

eigenständig ihre internationalen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Die Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, das Arbeiten und Leben in einem fremden Land, die inter- und intrakulturelle Selbstreflexion sowie die Fähigkeit zum transkulturellen Perspektivwechsel, der Erwerb sowie der Ausbau des fachlichen Wissens und der Kompetenzen sowie das interkulturelle Engagement/Ehrenamt während des Studiums sind wesentliche Elemente, die mit einem Zertifikat bescheinigt werden könnten.

Literatur

Barkov, S.; Ertelt, B.-J.; Kolodeznikova, I.; Kondurov, R. & Scharpf, M. (2020). *Project Studies as a Transborder Didactic Tool in Higher Education (The Case of The German-Russian Study Project)*. Konferenzbeitrag für SHS Web of Conferences 79, Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks 2020, S. 1–5, Moskau: MSU.

Autor

Roman Kondurov, Dr., Leiter des Auslandsreferats und ERASMUS+-Koordinator an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA). Organisator von Studierenden- und Lehrenden-Mobilitäten. Zuständig für die internationale Netzwerkarbeit der HdBA und Kooperationsanbahnung. Kontakt: Roman.Kondurov@arbeitsagentur.de

Implementation of government measures at general education schools during COVID-19 and psychological consequences

MUNKHBAT TEGSHBUYAN, NERGUI DOLJIN, BAZARVAANI KHISHIGNYAM, DAGVA-OCHIR BUMDARI, BISHKHORLOO BOLDSUREN AND TUMEE TSENSUREN

Abstract

Um die Ausbreitung der COVID-19-Pandemie zu verhindern, hat die Mongolei vom 3. Februar bis 31. Mai 2020 alle Schulen und Kindergärten geschlossen und wechselte vom Unterricht im Klassenzimmer zum Fernunterricht. Während dieses Zeitraums wurden die Bildungsinhalte der Schulen und Kindergärten in Form von Tele-Lektionen auf Fernsehkanälen ausgestrahlt. Der Lockdown war nicht nur eine neue Erfahrung für Kinder, Eltern und Lehrer, sondern brachte auch viele Herausforderungen mit sich, um sich an eine neue Situation anzupassen, um ein kontinuierliches Lehren und Lernen inmitten der Pandemie zu gewährleisten. Die Umfragedaten wurden in einer zufällig ausgewählten Stichprobe mithilfe von quantitativen Forschungsmethoden wie psychologischen Tests und Sondierungsfragen sowie qualitativen Forschungsmethoden wie psychologischen projektiven Tests und Interviews erhoben. Die Umfrage wurde unter den Schülern der Sekundarschule, ihren Eltern und Lehrern durchgeführt. Da die Kinder nicht in der Lage waren, sich über einen längeren Zeitraum mit ihren Klassenkameraden zu treffen oder an außerschulischen, schulischen oder gemeinschaftlichen Aktivitäten teilzunehmen, erlebten sie Gefühle von Einsamkeit. Sie verbrachten aufgrund der Einsamkeit mehr Zeit mit dem Blick auf Bildschirme, entwickelten Angst und Furcht und hatten das Gefühl, dass ihr Lernen nicht ausreichen würde. Darüber hinaus führten der Stress, der aus dem Versuch resultierte, sich an eine neue Art der Telebildung anzupassen, sowie unerfüllte Bedürfnisse nach Bindung zu einer verminderten Lernmotivation und verursachten psychologischen Stress und negative Einstellungen bei den Kindern.

In order to prevent the spread of the COVID-19 during the pandemic, Mongolia suspended all schools and kindergartens from 3rd February to 31st May 2020 and switched from classroom learning to a distance learning approach. During this period secondary schools and kindergarten education curriculum were broadcast on TV channels in the form of tele-lessons. The lockdown was not only a new experience for children, parents and teacher but it also posed many challenges adapting to this new situation, to ensure continuous teaching and learning amid the pandemic. Survey data was collected from randomly selected sources using quantitative research methods such as psychological tests, probing questions and qualitative research methods such as psy-

chological projective tests and interviews. The survey was conducted among secondary school students, their parents and teachers. Being unable to meet their classmates for an extended period or engage in extracurricular, school or community activities, children experienced feelings of loneliness; they spent more time looking at screens due to isolation, developed feelings of anxiety and fear and felt that their education was not sufficient. Furthermore, stress levels increase as a result of trying to adjust to this new mode of tele-education as well as unfulfilled needs for attachment, decreased motivation for learning leading to psychological distress and negative attitudes in children.

Introduction

As 2020 approached, with the COVID-19 pandemic came subsequent lockdowns that have not only brought huge setbacks in the livelihoods of people but have created new socio-economic conditions within a short period of time that have required new levels of adaptation in relationships between people. In such times, the right positioning and optimal management of educational services play a vital role. More so, lockdowns due to the pandemic led to the closure of all levels of educational institutions, making it impossible to hold in-class sessions and this subsequently created a necessity for on-line learning.

On December 31st 2019, pneumonia caused by a new virus was registered in Wuhan and on March 11th 2020, the WHO officially announced the pandemic (WHO, 2020). On January 22nd 2020, the Government of Mongolia and the Ministry of Health of Mongolia started controlling the country's borders due to the registration of a case being transferred and starting from January 27th a decision was made to close schools and kindergartens. 600,000 pupils of primary and secondary education and over 260,000 kindergarten children started following tele-lessons from home. Hence, some 45,000 school and kindergarten teachers had to switch to the quarantine regime and adapt to teaching their pupils via this tele-lesson platform.

With the suspension of schools and kindergartens and the imposition of "quarantines", children started watching tele-lessons according to set schedules. Being unable to meet their classmates for an extended period of time or engage in extracurricular, school or community activities, children experienced feelings of loneliness; they spent more time looking at screens due to isolation, developed feelings of anxiety and fear and felt that what they were learning was not sufficient. Furthermore, stress resulted from trying to adjust to a new mode of tele-education as well as unfulfilled needs for attachment leading to decreased motivation for learning and as a result psychological distress and negative attitudes in children. If a negative emotion resides in a person for a long period of time, it starts affecting the person's mental health and increases chances of hostility against society (Brooks et al., 2020). In order to estimate the future value of learning without considering conditions that negatively affect children's psychology, the quarantine that took place from February-July 2020, lead to a loss of 10 trillion USD (World Bank, 2020). During the peak of the lockdown, 90 % of the world's

children were quarantined for longer or shorter periods of time (UN, 2020) and the psycho-social issues and risks which may result from the policy or decisions taken at that time, were not taken into consideration in detail (INEE, 2020). Hence, there arises a necessity to reflect on the risks which resulted from those decisions, to analyze them, to eliminate the negative impacts from such risks, to prevent any possible future dangers or risks, to study in-depth the psycho-social and socio-emotional aspects of pupils, teachers and parents who are the main stakeholders of the educational service and offer required psychological assistance.

Evidence-based recommendations of this study shall serve as a pre-condition or reliable “wall of protection” for estimating many future risks and in overcoming challenges and issues. This study was conducted, for the purpose of identifying any psycho-social and socio-economic issues or risks occurring among children during the COVID-19 pandemic and to make projections of the impact this had, based on good research ethics, using advanced research techniques.

Although many studies related to the impact of COVID-19 on adults, children, adolescents and families are being conducted, study results and other evidence are limited depending on regions, country specifics and spread of the pandemic.

According to studies conducted during the spread of SARS, the children’s and parents’ indicators during the quarantine, when compared under normal circumstances, the stress, after the initial shock (*PTSD*) was on average four times higher (Sprang & Silman, 2013). The following psychological impacts common in other quarantine studies were also common of this time. For example:

- Negative psychological symptoms (Mihashi, M. et al., 2009)
- Abnormal emotions (Yoon et al., 2016)
- Increase of depression levels (Hawryluck et al., 2004)
- Increase of stress levels (DiGiovanni et al., 2004)
- Discouragement, lack of motivation, easily agitated, insomnia (Lee et al., 2005)
- High levels of post-traumatic stress (Reynolds et al., 2008)
- Anger, frustration (Marjanovic et al., 2007)
- Loss of will power (Maunder et al., 2003) etc.

Studies about children’s psycho-social conditions during COVID-19 were conducted in England, Italy and Spain. For example, according to a study completed in Great Britain at the beginning of the quarantine period, children suffered from boredom, felt lonely as they missed their families and friends and their socio-emotional development was slowed down due to the quarantine (Fegert et al., 2020; Saurabh & Ranjan, 2020; Clerici et al., 2020).

In Spain, they observed a high risk to the physical and psychological health of children when they have been kept under quarantine for four weeks in the beginning of the pandemic (Grechyna, 2020). And children with special needs or coming from lower SES, their vulnerability to quarantine related risks increased (Jæger & Blaabæk, 2020; Andrew et al., 2020; Bol, 2020; Darlington et al., 2020).

As for Mongolia, in April 2020, Open Society Forum and Association of Parents with Differently Abled Children conducted and made public research on how the quarantine was affecting families with disabled children. 66 of 85 parents or caretakers of the disabled children who participated in the study experienced some form of mental health issue in relation to the quarantine. These issues were related to household income and concerns of parents for the wellbeing of their children. Also, respondents mentioned the following complaints: their emotional and physical health was negatively affected (16), they received mental healthcare because of the impact on mental wellbeing (3), they were getting angry and often frustrated (7), they lacked fresh air and experienced insomnia (2), as well as the loss of their daily regime (1) (Open Society Forum, 2020).

The COVID impact assessment revealed that families in the provincial centers and slums, were sending their children to relatives in the countryside, where children felt depressed and in some cases, experienced physical abuse. Families reported that their children's behaviour changed negatively and children reported that they felt bored, missed school, friends and experienced negative discipline strategies from the parents. (World Vision International Mongolia, 2020).

According to a study presented by IRIM in July 2020, the emotional health of children was very poor and mental or psychological care was not sufficient. Also, one out of every ten parents considered their child as being problematic emotionally, in social interactions and behaviour. Regarding the psychological care, a gender difference was evident with the psychological support for boys being low and parents' knowledge about psychosocial wellbeing of their children limited (IRIM, 2020).

Participants

In the study, 325 primary, lower secondary and upper secondary graders and their parents (136) participated (see Tab. 1).

Table 1: Pupils (gender, region, class) (Source: author's own)

Gender		Location		Grade (age groups)	
Male	49.7%	City	57.8%	Primary	39.1%
				Lower secondary	32.6%
Female	50.3%	Rural area	42.2%	Upper secondary	28.3%
Total 325					

Methods and procedures

- Checklist: Questionnaires aimed at identifying changes in children’s emotions, body, habits and relationships in connection with school closure ($\alpha=.684-.878$);
- Interview: Questions aimed at finding out specifics of children’s relationships with their friends and family during school closure, appropriateness of tele-lessons;
- Projective method, based on the Incomplete Sentence Method version developed by L. Sacks and W. Levy, designed to determine children’s attitudes toward school, teachers, and tele-lessons;
- Rene Gille’s Projective test: A projective test to assess a child’s relationships with family and friends;
- Family Assessment Device (FAD): A self-assessment tool for assessing family relationships ($\alpha=.748$);
- Rosenzweig projective test: A psychological projective test to identify anxiety, stress, frustration and aggression. The children’s version was used with children aged 6–12 years and the adult version was used with children aged 13–18.

Children’s relationship with family and friends

Evaluation by parents on family relations

60 % of parents said that there were no changes in family relations during lockdown when schools and kindergartens were closed, with 40 % saying that there were changes. For example, some parents said the family ties got stronger whereas others said they started having more conflicts and complained that they were not able to give enough attention to their children.

68 % of parents who participated in the study from Ulaanbaatar and 37 % of rural areas said that children staying at home during lockdown helped family members get close to each other. As regards changes in family relations with members of the family, it was found that fathers and grandfathers became closer to their children (see Tab. 2).

Table 2: Self-assessment of relationships by primary grade students (as a result of Rene Gille’s projective test) (Source: author’s own)

	Good	Normal	Negative
Relationship with mother	10.1%	50.4%	39.5%
Relationship with father	2.5%	73.1%	24.4%
Relationship with siblings	30.8%	46.7%	22.5%
Relationship with grandmother, grandfather and other relatives	24.2%	31.7%	Test doesn’t show any negative relationships
Relationship with a friend	7.5%	24.2%	

28.8% of primary grade students said that most of the reasons for family disputes and quarrels during school closures and quarantines were related to school or lessons. 21.7% of primary grade students said they felt lonely during this time.

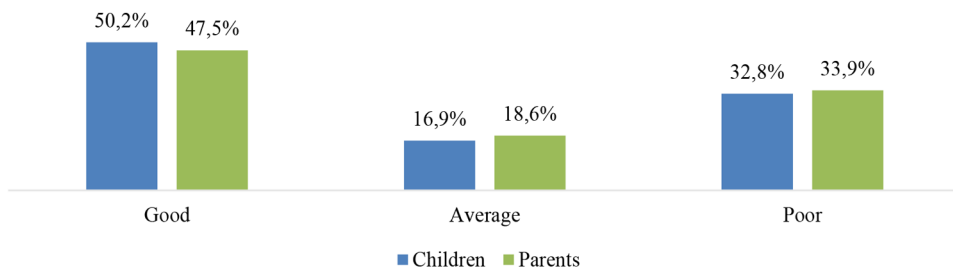


Figure 1: Self-assessment of family relationships (by lower secondary and upper secondary school students, children and parents) (Source: author's own)

50.2% of lower and upper secondary school students and 47.5% of parents rated their family relationships as good. However, 32.8% of lower and upper secondary school students and 33.9% of parents rated their family relationships as poor (see Fig. 1).

The negative attitudes of the families surveyed manifested in the following behaviors:

- Getting upset, showing bad attitude;
- Having arguments with each other;
- Hurting one another's feelings;
- Avoiding talking to each other;
- Getting tired of one's family members;
- Feeling lonely.

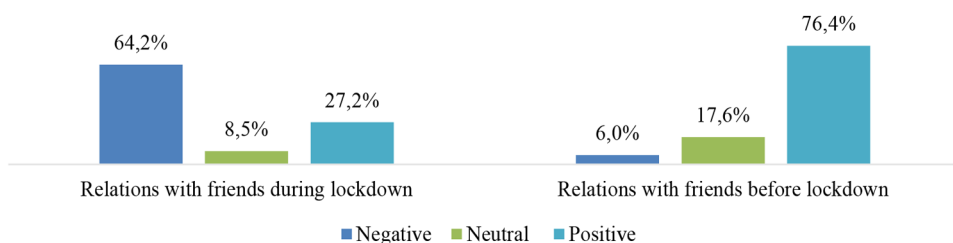


Figure 2: Friendships of lower and upper secondary pupils (before and during quarantine) (Source: author's own)

76.4% of lower and upper secondary school students rated their friendships as positive before the lockdown, while 64.2% rated their friendships as negative or drifting apart during the lockdown. When comparing friendships during quarantine, the occasions city pupils spent with their friends had become less frequent than their peers in rural areas (see Fig. 2).

For 32% of children evaluated, their family relationships were poor and 63.4% evaluated friends' relationship as poor during lockdown. Likewise 22.4% of parents evaluated that their family relationships were poor and 78.15% evaluated their children's friendship as poor during lockdown.

Issues related to children's emotions and feelings during quarantine

The evaluations of some issues related to children's emotions and feelings during quarantine by children and parents, are shown in Figure 3:

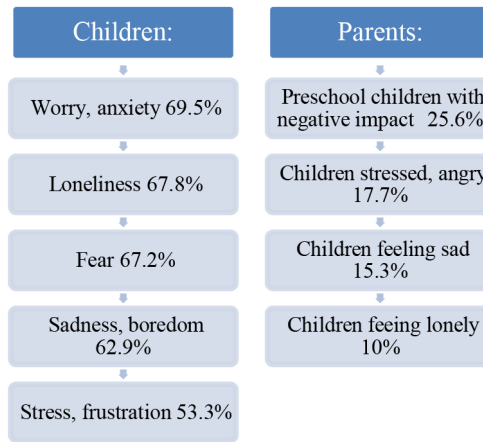


Figure 3: Results of evaluations of children's emotions and feelings during quarantine (as evaluated by children and parents) (Source: author's own)

Worry and concern

68.8% of first-graders were really concerned that they could not go to school. The worry of lower secondary and upper secondary grade pupils about not being able to go to school was low (see Fig. 4).

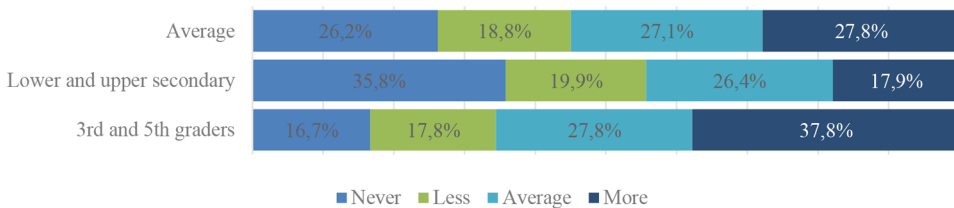


Figure 4: Concern after school closure (Source: author's own)

37.2% said there would be nothing to worry about if school started again in September 2020. At the same time, 30.4% said that there would be nothing to worry about if television lessons were to continue. Pupils were concerned about the following issues if lessons were to continue either in the classroom or on television:

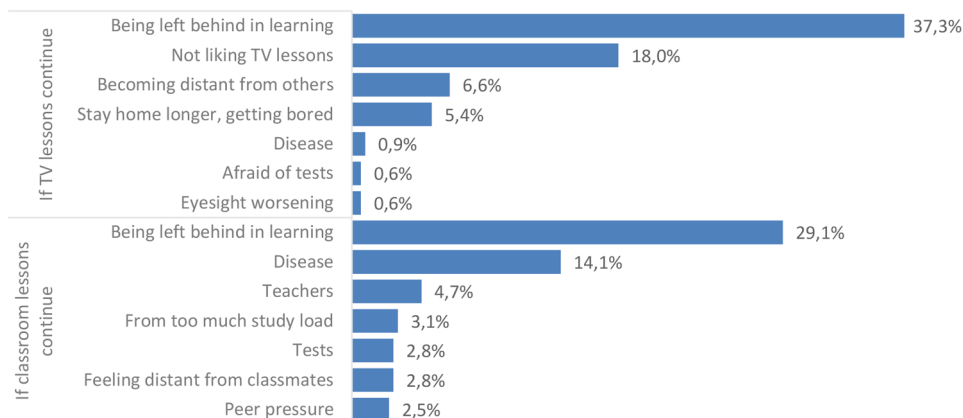


Figure 5: Psychological readiness of school children for the start of the new academic year (tele-lessons and classroom training) (Source: author's own)

By looking at the above chart, we might conclude that pupils are most afraid of having fallen behind in their learning if in-class learning were to start followed by a fear of contracting COVID-19. But if television lessons were to continue, they were afraid to fall behind, that TV lessons would be hard to understand and eventually, it would lead to disliking the lessons (see Fig. 5).

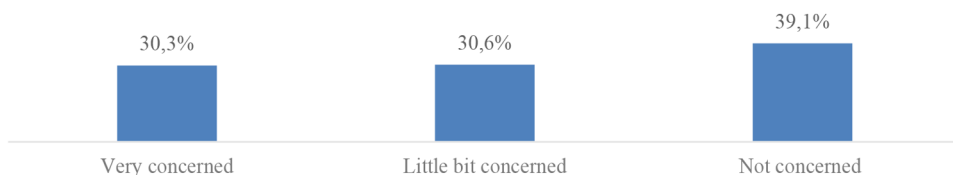


Figure 6: Children's worry about their family finances (Source: author's own)

The worry of children for their family finances seemed to increase with the grade. For instance, 49.5 % of primary graders, 57.0 % of lower secondary graders, and 72.8 % of upper secondary graders were concerned about the financial well-being of their families (see Fig. 6).

Fear

60.6 % of first-graders said they were afraid of COVID-19. The higher the grade, the less children were afraid of the disease. However, lower secondary school pupils were more afraid of poorer learning outcomes (see Tab. 3).

Table 3: The main issues children are afraid of (primary, lower and upper secondary grade) (Source: author's own)

		Primary	Lower secondary	Upper secondary
Fear of COVID-19	Not at all	10.9%	21.3%	15.2%
	Low	12.0%	19.4%	31.5%
	Average	26.1%	25.9%	26.1%
	A lot	51.1%	33.3%	27.2%
Fear of lower learning outcomes	Not at all	12.7%	5.6%	15.2%
	Low	27.5%	15.7%	13%
	Average	26.5%	24.1%	21.7%
	A lot	33.3%	54.6%	50%

Looking into the level of anxiety over declining grades, there is a 7.5 % difference (94.3 and 86.8 %) between rural and urban lower secondary and upper secondary school students.

When trying to identify internal attitudes, 56.5 % of lower and upper secondary graders said that their biggest fear was the spread of COVID-19 (36 %), being afraid of falling behind the curriculum (20.5 %), that because of the quarantine, in-class learning would be extended and TV lessons would continue (19 %), as well as there being a lesson overload (1%). Compared to lower secondary school pupils (46 %), upper secondary school pupils were more worried and afraid (54%). For instance, pupils who will enter 12th grade (will graduate) this coming September, were concerned about general entry exams to colleges and universities.

Loneliness, boredom

Loneliness and boredom were common among lower and upper secondary graders. 25.7% of pupils said they felt really lonely during temporary school closure, 18 % said they experienced boredom. During quarantine, one in every four lower and upper secondary graders felt lonely, and one in every five pupils said to have been bored a lot.

No gender differences were observed for the loneliness and boredom between pupils in lower and upper secondary graders (see Fig. 7).

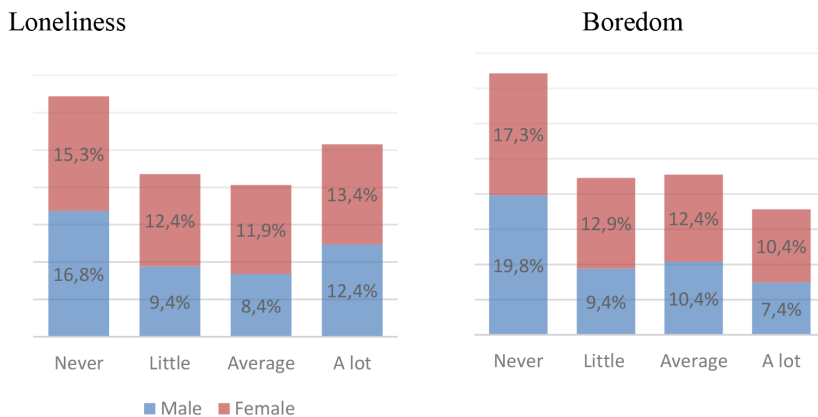


Figure 7: Loneliness and boredom of lower and upper secondary graders (by gender) (Source: author's own)

There are two main reasons why children felt lonely and bored:

- Not being able to enroll in school and extracurricular activities (clubs);
- Not being able to meet friends, classmates and talk to them.

Levels of loneliness differed between rural and urban lower secondary and upper secondary school pupils. 19.3% of urban pupils and 34.1% of rural pupils said that they felt very lonely, while 36.0% of urban pupils and 27.3% of rural pupils said they never felt lonely. This might be because rural pupils have limited access to the internet compared with their peers in urban areas (they use mobile phone data because they do not have internet access at home) and children from herder families had left their dormitories and returned to their families to help with raising livestock and have fewer chances to connect with their friends (see Fig. 8).

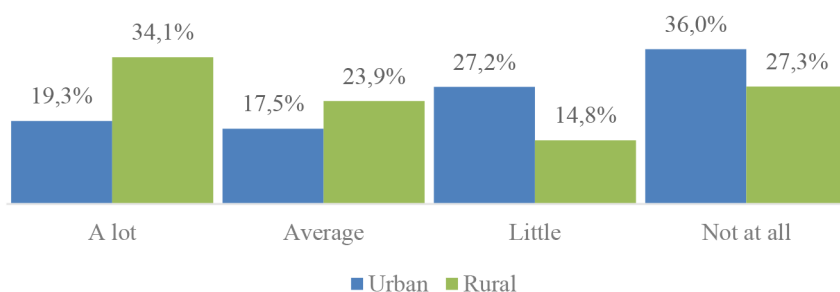


Figure 8: Comparison of pupils' loneliness (urban and rural) (Source: author's own)

22.7% of all rural pupils who participated in the survey and 14% of urban pupils said they experienced boredom a lot (see Fig. 9).

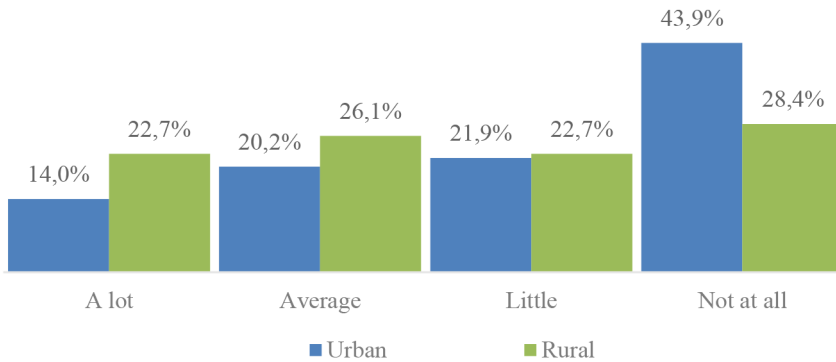


Figure 9: Comparison of boredom experienced by children (urban and rural) (Source: author’s own)

Adaptation, attachment anxiety and stress, frustration

As far as adaptation skills went, 56.2 % of all pupils’ skills were poor with 43.8 % rating their adaptation skills as high. If a person’s adaptation skills are poor, they will more likely have conflicts with their environment and people (see Fig. 10).



Figure 10: Pupils’ adaptation skills (Source: author’s own)

Based on the survey, 54.5 % of children were stressed out. Attachment anxiety was found among 60 % of all children who participated in the survey. The following Table 4 shows the results in comparison to standard indicators¹:

Table 4: Reactions during stress, frustration compared to standard indicators (Source: author’s own)

			Age group				
			6–7	8–9	10–11	12–13	14 and over
Category	Blaming others	Standard norm	46.3 %	43.3 %	39.2 %	33.3 %	46–52 %
		Result	69.7 %	61 %	65.2 %	66.7 %	51.4 %
	Not blaming others or self, tendency to avoid responsibility, reproach or obstacles	Standard norm	31.3 %	32.9 %	35.8 %	40.4 %	23–26 %
		Result	21.2 %	24.4 %	23.9 %	25.9 %	44.6 %

¹ Standard indicators are the highest that they should be at that age. The Rosentsweig method that we have used in the study shows standard indicators by every age.

(Continuing table 4)

			Age group				
			6–7	8–9	10–11	12–13	14 and over
Category	Weak, vulnerable, hypersensitive, blaming others and ego defence	Standard norm	39.6 %	42.1 %	41.7 %	42.3 %	35–39 %
		Result	48.5 %	61 %	69.6 %	61.1 %	34.5 %

When statistical analysis was applied to the above results, there were some gender differences ($p < .05$). In other words, while girls were more focused on obstacles, boys were more focused on self-defence and finding solutions. The gender differences can be seen below (see Tab. 5).

Table 5: Comparison of results of reactions during stress and frustration (by gender) (Source: author's own)

	Boys	Girls
Obstacle dominance ²	42.3 %	57.7 %
Ego defence	50.3 %	49.7 %
Need persistence	56.6 %	43.4 %

Looking at the survey results, there was no gender difference in reaction of self-defence. During quarantine, symptoms of stress occurred in 53.0 % of primary graders and in 48.7 % of other graders.

Table 6: Symptoms of stress in children (by class and gender) (Source: author's own)

	Primary		Lower secondary		Upper secondary	
	Male	Female	Male	Female	Male	Female
easily agitated	63.4 %	48.9 %	56.1 %	75.4 %	61.2 %	62.8 %
easily get tired	48.8 %	27.7 %	51.2 %	50.8 %	51 %	53.5 %
has stomach ache	24.4 %	27.7 %	41.5 %	24.6 %	30.6 %	37.2 %
has no desire to do lessons	46.3 %	52.6 %	78 %	61.5 %	61.2 %	69.8 %

Looking at the gender comparison, 64.3 % of male pupils of primary grades and 48.9 % of female pupils started getting easily upset because of not being able to go to school. 48.8 % of male pupils and 27.7 % female pupils got tired easily since school closure. Hence, we can conclude that male and female stress levels differ (see Tab. 6).

2 Obstacle dominant reaction focuses on obstacles causing frustration. Ego-defensive reaction focuses on blaming others and avoiding reproach. Need persistent reaction seeks creative solutions to a conflict.

When looking at the frustration and worry of lower and upper secondary graders by rural and city areas, the rural area pupils' indicators were higher and symptoms of stress were repeated more frequently. In other words, since school closure, 58.8% of city pupils and 73.9% of rural pupils had become easily agitated or angered; 54.9% of city pupils, 76.1% of rural pupils had become worried.

Issues related to children’s behavior during the school closures

During the school closures, 44.4% of primary grade students, 13.2% of lower secondary school students and 17.4% of upper secondary school students reported reduced physical activity. In addition, 38.7% of lower secondary school students and 44.6% of upper secondary school students reported changes in their sleep patterns and one in every three children had disrupted sleep pattern (see Tab. 7).

Table 7: Whether staying at home for longer periods of time and doing lessons was difficult (as answered by pupils) (Source: author’s own)

		Primary	Lower secondary	Upper secondary
Whether experiencing lack of physical activity	Not at all	12.2%	46.2%	38%
	Little	16.7%	20.8%	18.5%
	Average	26.7%	19.8%	26.1%
	A lot	44.4%	13.2%	17.4%
Whether changes in sleep patterns	Not at all	37.8%	18.9%	5.4%
	Little	18.9%	15.1%	23.9%
	Average	22.2%	27.4%	26.1%
	A lot	21.1%	38.7%	44.6%

Primary graders of rural areas did not consider themselves to be suffering from a lack of physical activity, but 53.8% of lower secondary pupils and 62% of upper secondary school pupils did so.

During quarantine, 84.2% of city lower and upper secondary school pupils and 92% of rural area pupils experienced changes in their sleeping patterns (see Fig. 11).

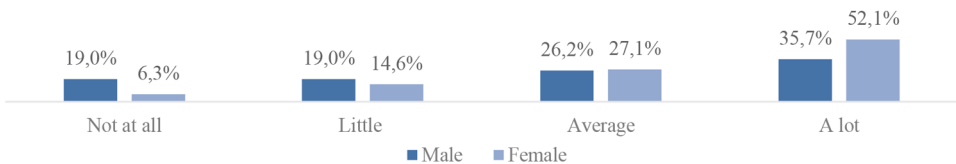


Figure 11: Comparison of lack of physical activity (by gender) (Source: author’s own)

When asked whether mobile phone usage had increased among first graders, 72.7% replied that they had played games on mobile phones and watched videos. 66.7% of all other grades except the first-grade, said that their Facebook usage had increased and 50% replied that they had played more online games (*Mobilelegend, PUB G, Force Horizon*), 60.6% replied that usage of other social media had increased (Instagram, YouTube, TikTok, Twitter etc.; see Fig. 12).

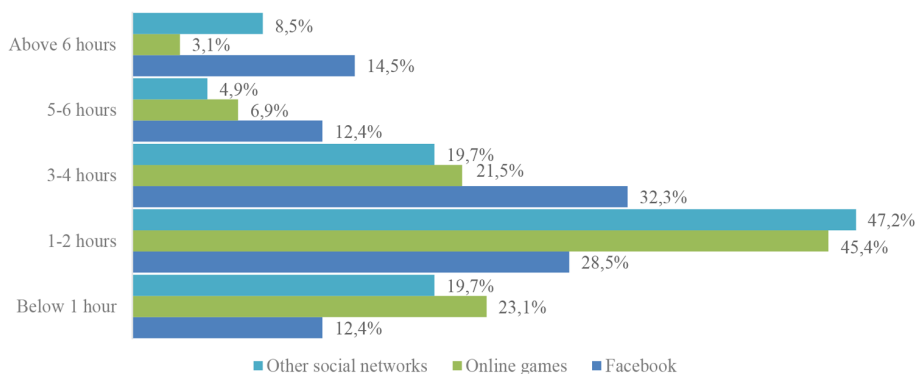


Figure 12: Internet usage of all other grades except first-grade (by the hour) (Source: author's own)

Children's increased use of the cyber network was linked mostly to watching videos (Facebook, YouTube, and TikTok). According to parents, the level of the usage of electronic devices varied between urban and rural children. For example, 21.7% of children in urban areas used Facebook regularly, compared to 15.0% in rural areas. 20.3% of urban children and 37.1% of rural children reported that they did not play any electronic games. The use of Facebook by students for the purposes of learning and doing homework during school closures and lockdown increased by 2.4% in urban areas and by 2.5% in rural areas.

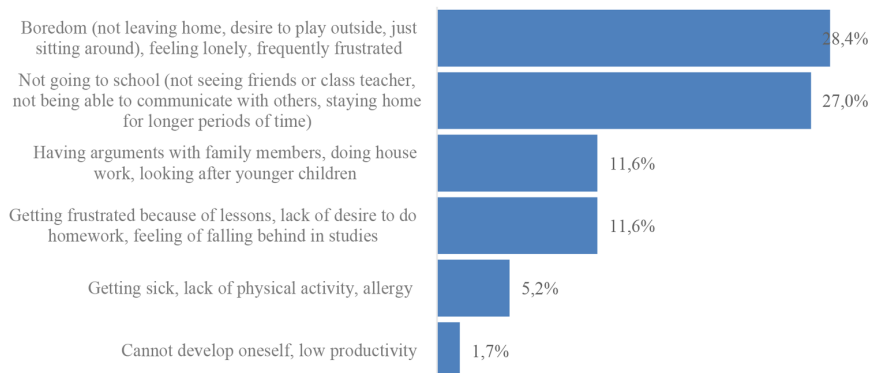


Figure 13: Challenges faced by children when staying at home for extended periods (as answered by children) (Source: author's own)

66. % of first-grade boys and 77.1 % of first-grade girls said it was not nice to stay at home for a long time. For other grades, gender difference was not evident. 83.0 % of city primary graders and 56.8 % of rural primary graders said it was not nice to stay at home for long periods (see Fig. 13).

Herder families’ children’s state during quarantine

The following conditions were observed among children from herder households during lockdown based on the survey findings:

- 89.5 % felt lonely, which is 24 % higher than other children;
- 46.7 % met friends fewer times, which is 28.9 % more than other children;
- 42.1 % gained weight, which is 20.7 % less than other children;
- 31.6 % started arguing with family members more often than before, which is 22 % less than other children ;
- Sleep pattern of 36.4 % changed, which is 29.4 % less than other children;
- 37.5 % received help from their mothers, 33.3 % from older siblings while doing tele-lessons – 10 % more than other children. But 20.8 % received help from teachers, 4.2 % from friends while doing lessons – 10 % lower than other children (see Fig. 14).

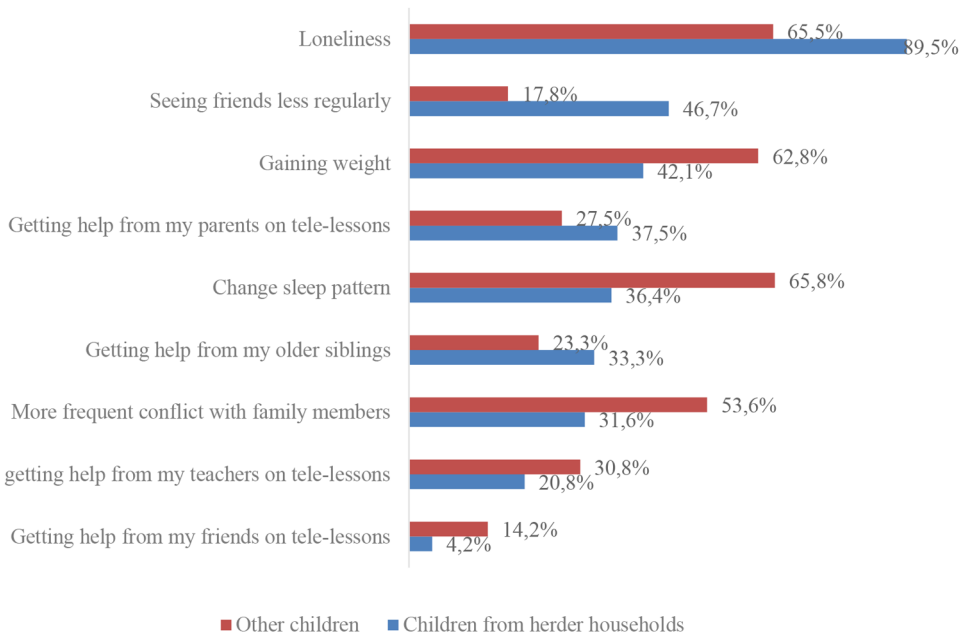


Figure 14: Situation of children from herder households (Source: author’s own)

If 73.3 % of primary grade children in herder households liked doing tele-lessons, only 46.4 % of other children liked doing tele-lessons.

Conclusion

Summarizing how school closures and lockdown during COVID-19 impacted the psychology of general education school children we try to identify challenges in following manner. These include:

56.2% of pupils' adaptation skills were low due to attachment anxiety. Low adaptation skills have to do with a child's socio-emotional, psycho-social factors.

As for the socio-emotional side, studying pupils' relationships, emotions and feelings, revealed that one in every three pupils during quarantine had poor family relationships and one in every three pupils had poor relationships with friends. This is impacting pupils' emotions negatively and becoming a basis for the creation of negative consequences such as loneliness, boredom and frustration. Stress and frustration among lower secondary or pupils aged 6–13 was higher than normal and the majority of pupils were afraid of the COVID-19 pandemic and as they were lagging behind in learning, support in reducing fear was needed. Also, lagging behind in learning, fear of contracting COVID-19, having to take tests at the beginning of the school year, becoming unsociable, having to repeat the school year and worry were common among pupils.

When analyzing psycho-social issues of children by looking into attitudes towards school and behavioural changes, pupils of general education schools like classroom learning, missed teachers and friends and grew tired of the tele-lessons. The reason for a positive attitude towards classroom learning was mainly centered on having lessons together with classmates, whereas a negative attitude towards tele-lessons had to do with the shortness of lessons, not having the possibility to ask about things that were hard to understand and lack of face-to-face interaction. Also, pupils thought that they became distant from their friends during lockdown and were lagging behind in learning. During lockdown, children's daily regime changed. For instance, going to bed late and getting up late, eating too much, lacking physical activity and increasing internet usage.

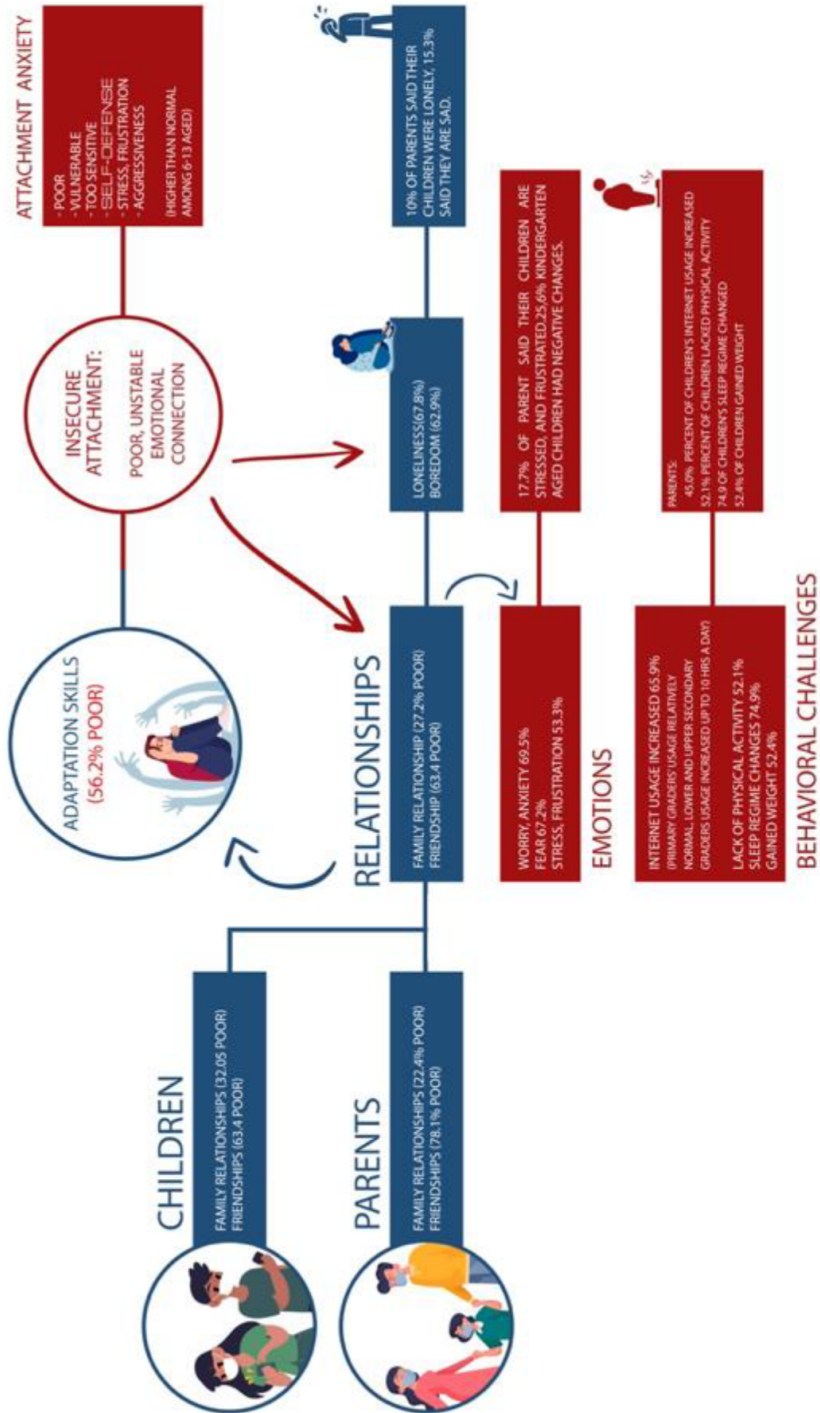


Figure 15: Map of the study findings (Source: author's own)

When looking at the above map of findings, we realize that issues relating to relationships, emotions and behaviour of pupils during lockdown continue further, for longer periods of time and that they may impact the physical development, cognitive skills, social skills and personal development of children (see Fig. 15).

The poor adaptation of pupils, of which relational problems are the main indicator, is followed by emotional and behavioural issues. Also, attachment anxiety was evident which impacts adaptation skills. If these continue for a longer time, it carries risks such as children falling into bad behaviour, addiction, giving into other's influences, lagging behind in learning, losing motivation to learn, having cognitive problems, dropping out of school and leaving school.

References

- Andrew, A.; Catta, S.; Costas-Dias, M.; Farquharson, C.; Kraftman, L. & Krutikova, S. (2020). Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning. *IFS Briefing Note BN288*. London: Institute for Fiscal Studies.
- Bol, T. (2020). Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. *First results from the LISS panel. Working Paper, April 30 2020*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Brooks, S. K.; Webster, R. K.; Smith, L. E.; Woodland, L.; Wessely, S. & Greenberg, N. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912–920.
- Clerici, C.; Massimino, M. & Ferrari, A. (2020). On the clinical psychologist's role in the time of COVID-19, with particular reference to experience gained in pediatric oncology. *Psycho-Oncology*, 29(9), 1374–1376.
- Darlington, A.-S.E.; Morgan, J. E.; Wagland, R.; Sodergren, S.; Culliford, D. & Gamble, A. (2020). COVID-19 and children with cancer: Parents' experiences, anxieties, and support needs. *medRxiv*. Doi.org/10.1101/2020.06.11.20128603.
- DiGiovanni, C.; Conley, J.; Chiu, D. & Zaborski, J. (2004). Factors influencing compliance with quarantine in Toronto during the 2003 SARS outbreak. *Biosecur Bioterror*, (2), 265–272.
- Fegert, J.; Vitiello, B.; Plener, P. & Clemens, V. (2020). Challenges and Burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) Pandemic for Child and Adolescent Mental Health: A Narrative Review to Highlight Clinical and Research Needs in the Acute Phase and the Long Return to Normality. *Adolescent Psychiatry and Mental Health*, (20), 14–20.
- Grechyna, D. (2020). Health threats associated with children lockdown in Spain during COVID-19. <https://ssrn.com/abstract=3567670>
- Hawryluck, L.; Gold, W.; Robinson, S.; Pogorski, S.; Galea, S. & Styra, R. (2004). SARS control and psychological effects of quarantine, Toronto, Canada. *Emerging Infectious Diseases*, 10, 1206–1212.
- INEE (2020). *Weighing up the risks: school closure and reopening under covid-19 – when, why, and what impacts?* NY: Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE).

- IRIM (2020). *TV lessons during emergency, results and relevance*. Ulaanbaatar.
- Jæger, M. M. & Blaabæk, E. H. (2020). Inequality in Learning Opportunities during Covid-19: Evidence from Library Takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*. Doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100524
- Lee, S.; Chan, L.; Chau, A.; Kwok, K. & Kleinman, A. (2005). The experience of SARS-related stigma at Amoy Gardens. *Social Science & Medicine*, 61(9), 2038–2046.
- Marjanovic, Z.; Greenglass, E. & Coffey, S. (2007). The relevance of psychosocial variables and working conditions in predicting nurses' coping strategies during the SARS crisis: an online questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, (44), 991–998.
- Maunder, R.; Hunter, J. & Vincent, L. (2003). The immediate psychological and occupational impact of the 2003 SARS outbreak in a teaching hospital. *CMAJ*, (168), 1245–1251.
- Mihashi, M.; Otsubo, Y.; Yinjuan, X.; Nagatomi, K.; Hoshiko, M. & Ishitake, T. (2009). Predictive factors of psychological disorder development during recovery following SARS outbreak. *Health Psychology*, 28, 91–100.
- Reynolds, D.; Garay, R.; Deamond, S.; Moran, M.; Gold, W. & Styra, R. (2008). Understanding, compliance and psychological impact of the SARS quarantine experience. *Epidemiol Infect*, (136), 997–1007.
- Saurabh, K. & Ranjan, S. (2020). Compliance and Psychological Impact of Quarantine in Children and Adolescents due to Covid-19 Pandemic. *Indian Journal Pediatrics*, (29), 1–5.
- Sprang, G. & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after healthrelated disasters. *Disaster Med Public Health Prep*, 7, 105–110.
- World Bank (2020). *Simulating the potential impacts of covid-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. Washington: World Bank Group.
- Yoon, M.; Kim, S.; Ko, H. & Lee, M. (2016). System effectiveness of detection, brief intervention and refer to treatment for the people with posttraumatic emotional distress by MERS: a case report of communitybased proactive intervention in South Korea. *International Journal of Mental Health Systems*, 10(1), 51.
- UN (2020). *Policy review, Education: during and after COVID-19 pandemics*. New York: UN.
- Open Society Forum (2020). *Covid-19 and disability*. Ulaanbaatar: Open Society Forum.

Authors

Munkhbat Tegshbuyan, M. A., lecturer at the School of Arts and Sciences at the National University of Mongolia. Her research interests include experimental psychology, cognitive psychology and embodied cognition.
Contact: tegshbuyan@num.edu.mn

Nergui Doljin, M. A., lecturer at the School of Arts and Sciences at the National University of Mongolia. Her research interests include psychological assessment, methodology of psychology, occupational psychology and identity development.

Contact: n.doljin@num.edu.mn

Bazarvaani Khishigyam, Ph.D., associate professor at the School of Arts and Sciences and Head of the Administration and Registrar's office at the National University of Mongolia. Her research interests include personality psychology, experimental psychology, cognitive psychology and methodology of psychology.

Contact: khishigyam@num.edu.mn

Dagva-Ochir Bumdari, Prof. Dr., full professor at the School of Arts and Science at the National University of Mongolia. Teach courses at undergraduate and graduate levels in, among others, Election technology, Comparative politics, Democratic education and Career guidance. Program head of Interdisciplinary master's program in Career Studies. Contact: bumdari@num.edu.mn

Boldsuren Bishkhorloo, M. A., lecturer at the School of Arts and Sciences at the National University of Mongolia. His research interests include pre-primary education and psychology, lesson study and cultural aspect of the lesson in secondary education.

Contact: boldsuren@num.edu.mn

Tumee Tsendsuren, associate professor of the Mongolian National University of Education. Currently, she works at the UNICEF as a consultant on ECD. Her main research areas are early childhood development, developmental and child psychology.

Contact: tsendsurent@msue.edu.mn and ttumee@unicef.org

Learning through Workplace Experiences in Dual Higher Education

JÜRGEN SEIFRIED, ALEXANDER BRODSKY AND GERALD SAILMANN

Abstract

Nicht nur hierzulande lässt sich eine zunehmende Bedeutung dualer Studiengänge ausmachen. Allerdings weiß man recht wenig über die Kompetenzentwicklung im Studium und die Effekte von Praxisphasen. Vor diesem Hintergrund werden die Praxisphasen zweier dualer Bachelor-Studiengänge an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) näher analysiert und ein Überblick über das Forschungsprojekt gegeben.

It is not only in Germany that an increasing importance of dual study programmes can be observed. However, little is known about competence development during studies and the effects of practical phases. Against this background, the practical phases of two dual Bachelor's programmes at the University of Applied Labour Studies (UALS) are being analysed in more detail and an overview of the research project is given.

1 The relevance of dual study programmes

Educational systems – especially in their dual form – are often considered as a central approach of transition from school to work (e.g. Akkerman & Bakker, 2012; Ertelt et al., 2021; Masdonati et al., 2010). While the dual system in the context of initial and continuing vocational education and training (VET) has a long tradition in several countries, the concept has also been adopted in the field of higher education. Roughly speaking, dual study programmes can be seen as a variant of work-integrated learning (WIL) or experiential learning (for an overview of different WIL approaches see Cooper et al., 2010). In this context, Jackson and Collings (2018, p.404) speak about “the intersection of academic and workplace learning where students connect with industry as a formal component of their learning program”. In Germany, dual study programmes are strongly oriented towards the dual VET (Maschke, 2015, p. 2). The number of students enrolled in dual higher education programmes in Germany has risen from around 60,000 students in 2011 to over 108,000 students in 2019. During this period, the number of dual study programmes offered has increased from around 900 to over 1,600 (Hofmann et al., 2020). Reasons for companies to participate are, for example, the appreciation of practical training or the opportunity to recruit the best

candidates at an early stage of their career. Furthermore, many companies emphasise that graduates of dual programmes achieve a higher level in areas of competence, such as professional knowledge or greater resilience (Kupfer et al. 2014). Through the combination of learning and working, students shall be enabled to adapt quickly and flexibly to changing professional requirements (Poortman et al., 2014). But while in the international context, several studies have dealt with the effects of work-integrated learning (for an overview see Dressler & Keeling, 2011), internships (for an overview in the area of business see e. g. Vélez & Giner, 2015) or VET (e. g. Mikkonen et al., 2017), only a few studies provide insights into the situation in Germany.

Relevant questions relate to aspects such as the frequency or learning potential of different learning and work tasks in the workplace and the contribution of workplace experience to student competence development. Our research project, therefore aims to gain insights into learning at the workplace in dual university education. We investigated two Bachelor's programmes at the University of Applied Labour Studies (UALS) that prepare students for jobs in German employment agencies/job centres. Using learning diaries, we documented work and learning tasks (and how students perform these tasks) during the entire duration of three practical phases. Furthermore, the students' prerequisites (e. g. learning goals) as well as perceived competence development and learning conditions at the workplace were surveyed in each internship section. Further, information was obtained through additional group discussions. The results of the project should provide information for a careful reflection of the practical phases embedded in the Bachelor's programmes and perspectives for future developments (for more details see Brodsky et al., 2019, 2021).

The paper is structured as follows: Chapter 2 deals with the theoretical background. In Chapter 3, we describe the methodology and data sources of the study. In chapter 4, we briefly report on important results of the study. First, the expectations and learning objectives of the students at the beginning of the placements are described. This is followed by a description of learning and work activities (frequencies and learning potential). Besides this, we discuss the results of perceived competence development and some links between prerequisites, processes at the workplace and output (competence development). The paper ends with some conclusions (chapter 5).

2 Theoretical Background

2.1 Duality in educational programmes

In dual education systems, two sub-systems work together in the interests of an overarching whole. In an often-quoted publication on dual higher education in Germany, the Wissenschaftsrat (German Council of Science and Humanities) highlights two constitutive features of dual study programmes: duality and composition as a science or science-related course (German Council of Science and Humanities, 2013, p. 22). In terms of duality, the study programmes should include an appropriate level of practical experience and the connection/coordination between the places of learning. Struc-

turally, there must be at least organisational coordination between the locations; in terms of content, the subject and training/activities must be linked with each other. According to these criteria, the Science Council considers two different forms of dual study programmes in undergraduate education, namely training-integrated (ausbildungsintegrierend) and practice-integrated (praxisintegrierend; German Council of Science and Humanities, 2013, p. 22) approaches. In the first case, VET is integrated into the study programme systematically and parts of the VET programme are credited as academic credits. VET and HE are structurally and institutionally linked (through cooperation between HE, organisation/company, and VET schools). In the latter case, practical parts are integrated systematically and – compared to regular study programmes with compulsory work placements – to a greater extent into the programme. Also, the practical phases are partly credited and structurally-institutionally linked to the programme (German Council of Science and Humanities, 2013, p. 9).

Analyses of the quality of cooperation between learning locations show different results concerning structural and content issues. In a survey study ($n=4,125$ dual students), more than 40 per cent of the students rated the quality of the time coordination between learning locations as very good or good. However, more than 20 per cent saw no coordination. In the same study, the impressions of cooperation on the content of the study programme were broadly diversified. Almost a quarter of the students rated the cooperation as (very) good, but the majority was rather critical: around half of the responses were rated as sufficient (13.3 per cent), poor (8.4 per cent) or no coordination was discernible (28.3 per cent; Hesser & Langfeldt, 2017). By the use of case studies, 46 representatives of the academic and organisational sector (and partly also other participants, such as education service providers) were interviewed: The respondents stated that cooperation, coordination and mutual communication are often reduced to a minimum as many do not want to interfere in the area of the other institution. Organisational arrangements (such as the planning of seminar times at the university and working hours in companies) usually work without problems. Curricular dovetailing of the higher education institutions is rather rare and the institutes usually act autonomously, although they respect and try to support each other's areas. Additional surveys of companies (of 1,387 contacted companies 280 participated in the study) participating in dual higher education showed similar results: In many cases, cooperation is reduced to a minimum (Kupfer et al., 2014). Another study surveyed students' satisfaction with the coordination between learning venues in terms of time ($n=7,083$ usable answers) and content ($n=7,461$ usable answers): While more than 70 per cent of the students rated the coordination in terms of time as (very) good, only about 40 per cent of the students assessed the cooperation in terms of content as (very) good (Hähn, Krone, & Ratermann, 2016, for further results on cooperation between the learning sites, please see the review by Hähn 2015). In a study by Pohl (2010), almost 70 per cent of the participating students ($n=87$) considered the overall coordination between university and company as only sufficient/not sufficient. The evaluation of coordination between school and VET school was even worse (more than 80 per cent considered the coordination to be only sufficient or insufficient). It can thus be summarised that the

coordination of learning locations is identified in many surveys as a central challenge of dual study programmes.

2.2 Workplace learning in dual higher education

As already mentioned, only a few studies focused on the practical phases embedded in dual study programmes and their effects on students' competencies. Some findings on this topic will be presented in the following section.

In 15 group discussions (embedded in 20 case studies of "dual study programmes" in Germany), in which students were asked about their areas of work during the practical phases, students indicated that their activities in the workplace were already geared to their later tasks at an early stage of their study program. Over the course of their studies, the tasks became more and more demanding. The students emphasized that the focus was on developing professional know-how, autonomy and communication skills (across hierarchical levels; Krone, 2015). The aforementioned study by Hesser and Langfeldt (2017) also addressed this research question and examined the activities of students in the workplace. Many students were assigned to a team (48 per cent) or an experienced employee (42 per cent). Almost 45 per cent stated that they worked autonomously and were recognized as a full-fledged colleague. However, about 25 per cent filled staff gaps in several work processes or did not feel like a full-fledged employee in their department. In the study by Hähn et al. (2016), however, more than 80 per cent saw themselves as (moderately) integrated into their employer's workforce.

As already mentioned, the majority of companies participating in dual higher education ($n=248$ usable answers) see advantages for dual students compared to "classical" students. This applies, for example, to content knowledge, ability to work under pressure, commitment/motivation, organisational skills or the ability to work in a team. With regard to social skills, many see no difference between dual and "classical" graduates or assume advantages for dual graduates (Kupfer, 2013; Kupfer et al., 2014). In another study, the majority of the dual students surveyed (37 of the total of 338 participants in the study were dual students) emphasised that their employability increases in practice. Important factors in this positive development were above all the "gathering" of experience in the workplace, the implementation/application of the study contents and networking (Gensch, 2008). Weich and Kramer (2016) analysed whether classical and dual students differ after 1.5 years of study concerning the key competencies acquired (e.g. ability to cooperate, independence, or willingness to learn). However, this analysis did not reveal significant differences between the groups for any of the competencies.

Finally, Dressler and Keeling (2011) summarised the effects of work-integrated learning and cooperative education programmes in their literature review. The authors highlighted academic (e.g. increased problem-solving ability or the ability to put theories learned in an academic context into practice), personal (e.g. increased autonomy or communication skills) and professional benefits (e.g. increased professional identity/clarification) or the development of work skills (e.g. increased competence, increased ability to write and speak in a business environment).

Overall, different survey studies show that several advantages are attributed to dual higher education programmes. However, it should be pointed out that the results primarily reflect the opinions of those concerned and that a retrospective perspective (self-reports) was often chosen here. Little is yet known about how dual students perceive the learning process itself and how the combination of academic and practical phases affects competence development. These questions will be examined in more detail below.

2.3 A model to analyse workplace learning

Our research model (Fig. 1) combines input-process-output approaches (in particular the 3-P model of workplace learning by Tynjälä, 2013) with the Job Characteristics Model by Hackman and Oldham (1976), which focuses on the effects of task characteristics. The input category includes individual prerequisites (e.g. self-efficacy or expectations of the upcoming work placement period) as well as learning and working conditions (e.g. the perceived learning potential of different work tasks or autonomy while being assigned to a task) in the workplace. These factors influence each other (a student with previous knowledge is confronted with learning and working situations with several characteristics). Moreover, the two components of the input dimension influence students' individual processing. The second component of the process dimension is dedicated to activities in the workplace. Here, it is important to know what tasks the students are entrusted with. Possible workplace activities in dual study programmes may include observations from colleagues, self-performances, interactions (with colleagues), training in the workplace or self-study. In such input-process-output models (presage, process, product), the factors of the input and process dimensions influence the output/product (the students' competence development).

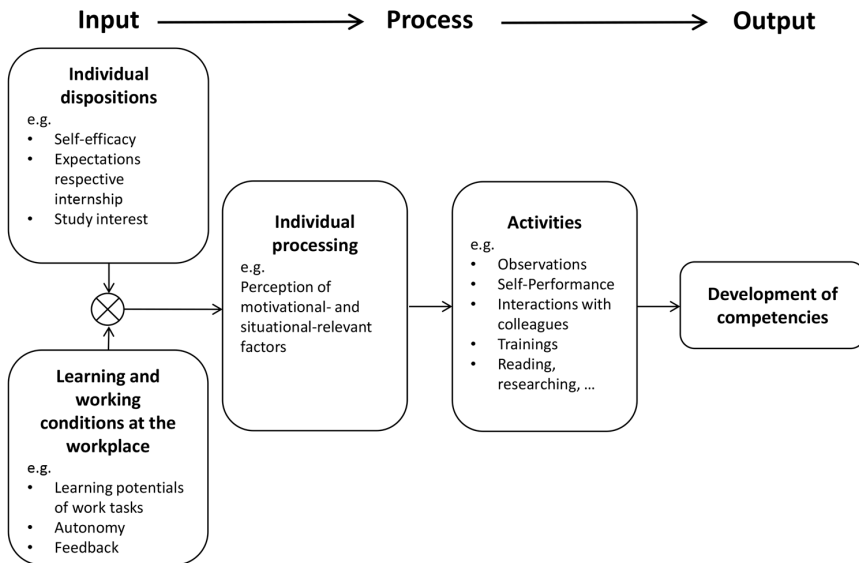


Figure 1: A model to analyse workplace learning (Source: Brodsky et al., 2019, 2021)

3 Methods

3.1 Design

In total, we examined three consecutive internship periods of the two Bachelor's programmes at the UALS. In the following section, we provide information on the design of the study and present some selected instruments.

In the first survey at the beginning of each internship, students were asked about socio-demographic information and factors such as expectations regarding the development of various competencies during the practical phase (professional, methodological, social and personal competencies) and integration into the expert culture. Furthermore, aspects such as students' learning goals were also addressed in the surveys. The focus of the study here was on the analysis of the learning process. Therefore five learning diary surveys were conducted during each internship. For this purpose, we developed a catalogue of tasks based on the analysis of internship reports of former students (Fig. 2). For details of the study see Brodsky, Seifried and Sailmann, 2019 and 2021.

1. **Administrative tasks** (besides customer contact)

1.1 Administrative tasks observed/discussed with colleagues

1.2 Administrative tasks self-performed

Explanation: This refers to activities within the scope of administration (without any customer contact).

Examples: Organization of events, maintenance of customer data, processing of applications/lists, creation of job offers, postal service, customer letters

2. **Customer contact** (besides counselling conversations)

2.1 Customer contact observed/discussed with colleagues

2.2 Customer contact self-performed

Explanation: This refers to activities with a focus on customer contact. Important: Customer contact in the context of counselling should be entered in activity type 3.

Examples: Reception in the entrance zone, customer contact by telephone

3. **Counselling conversations** (inclusive preparation and follow-up)

3.1 Counselling conversation observed/discussed with colleagues

3.2 Counselling conversation self-performed

Explanation: This refers to activities around counselling (conversations). Protocols and analyses of conversations, which are made for the internship reports, are to be indicated under activity 7.3.

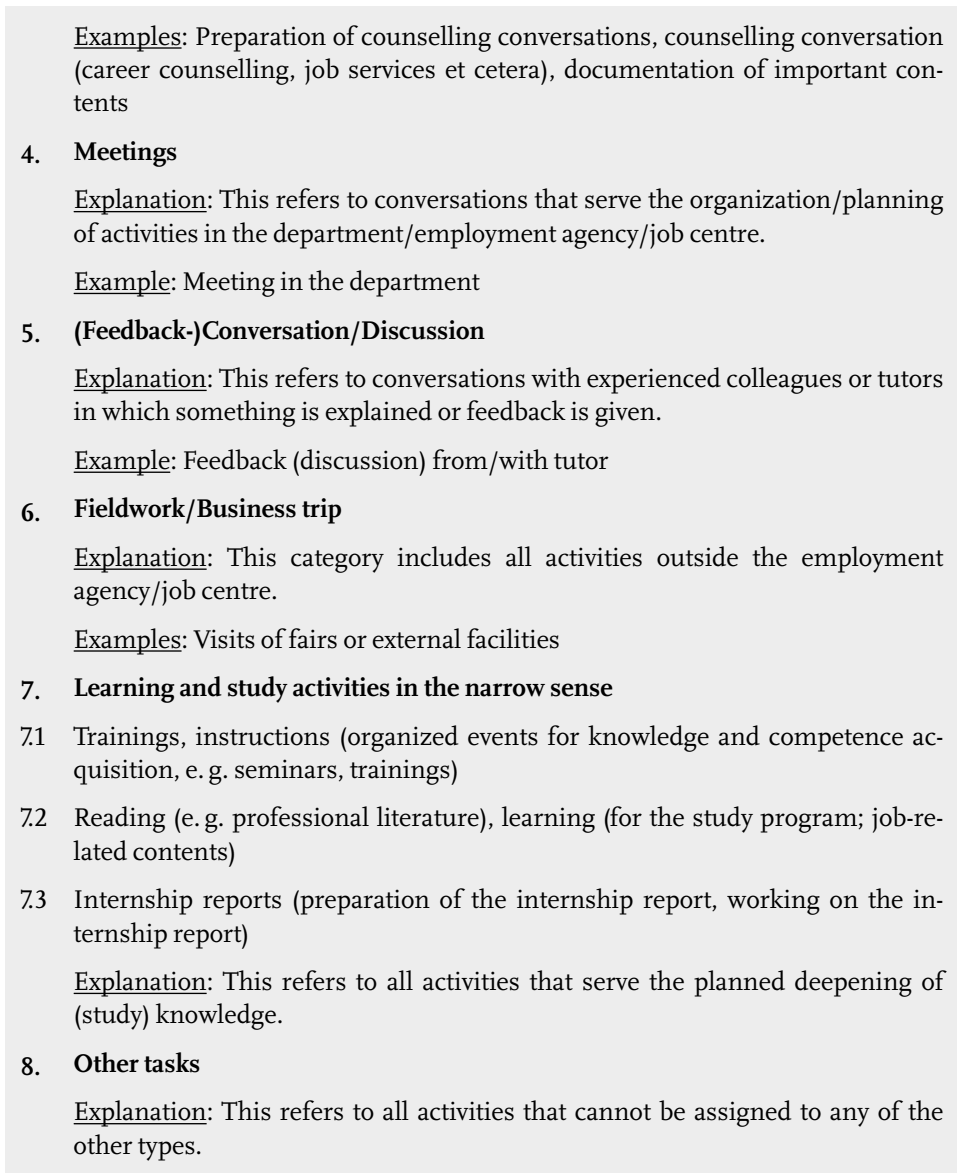


Figure 2: Learning diary (task catalogue) (Source: Brodsky et al., 2019, 2021)

Based on this catalogue, participants were asked about (1) the frequency of different work tasks (range from 1 = never, 4 = very often), (2) the choice of the two most time-consuming tasks during the previous working week, (3) a short description of the tasks and (4) the task characteristics (e. g. in terms of novelty, interestingness and learning potential). For three of the main tasks included in the catalogue (administrative tasks, customer contact [in addition to counselling] and counselling), the classifi-

cation distinguishes between observation and own performance to analyse the relationship between observed/self-performed tasks in the course of the programme.

At the end of each placement, students were asked about content such as perceived competence development or perception of working and learning conditions. To gain further insights into the students' perception of the different tasks and to discuss the results of the quantitative analysis, we also conducted group discussions/interviews after the completion of each internship.

3.2 Sample

The sample of the main study comprised of the two Bachelor's programmes "Labour Market Management" and "Guidance for Education, Career and Employment". Both programmes aim to train students for various professions in German employment agencies/job centres, community institutions or other related fields of activity. A total of 516 students (74 per cent female, 26 per cent male) were enrolled in both courses of study. Student participation was voluntary and varied between 31 and 225, with an average age of 21.8 years (at the time of the first survey). The students were informed about the research project before their first internship and received information about each survey by e-mail. The group discussion involved 15 (first placement), 16 (second placement) and 14 (third placement) students. The data collection took place from January 2018 to November 2019.

4 Findings

In this section, we present some general results of the study (for further information see Brodsky et al., 2021). We focus on the students' internships and exclude factors such as the practical relevance of the study programmes at UALS.

Expectations towards competence development & learning objectives

At the beginning of the internships, students report relatively high expectations of the development of the various areas of competence. Expectations regarding the development of subject-related competencies (e.g. knowledge of legal principles and their application) and personal skills (e.g. ability to plan and organise one's work in a goal-oriented manner) are particularly high.

Learning and work tasks during the placements (analysis of task frequencies)

The results for the first internship show that the average proportion of tasks observed exceeds the proportion of tasks performed by the students themselves, particularly concerning counselling. Furthermore, the results show that the proportion of observed tasks decreases during the first placement, while the frequency of self-completed tasks increases slightly. As far as the other tasks are concerned, the work on the internship reports is a task that the students deal with quite regularly. While the frequencies of the category learning and/or reading (specialised literature) tend to be in

the middle range of the scale, tasks such as training or meetings tend to occur less frequently. The results of the group discussions confirm these findings.

The results for practical phase 2 show that the gap between observation and self-performance is decreasing. While observations are less frequent in the second internship, self-performance remains at a similar level as in the first internship. Remarkably, the proportion of self-conducted counselling conversations is at a higher level than in the first internship (which was also mentioned in the group discussions). The most common task of the second internship is to work on the internship reports. The results concerning the other tasks are essentially similar to those of the first placement. Finally, in the third internship, the frequency of self-completed administrative tasks and customer contacts exceeds the proportion of observations in the last survey. Also, both observations and self-execution of counselling interviews are more frequent than in the first and second internships. Otherwise, the results of the other activities change only slightly.

Learning and work tasks during the placements—Perception of the learning potential of tasks

When it comes to the learning potential of different work tasks (reported by students in their learning diaries), the results of the first placement concerning administrative tasks show that both (observation and self-performance) are attributed a high learning potential, while the means of self-performance are slightly higher (not significant). In terms of customer contact and counselling, comparisons are difficult because the database for self-performance is usually quite low.¹ The perceived learning potential of the frequent activity (work on) placement reports is estimated to be rather moderate. Retrospective ratings mainly substantiate these findings and show higher average values for self-performance (exception: counselling).² In the group discussions, students mentioned several aspects of different tasks that support learning, e.g. seeing how experienced colleagues react in different situations (task: observation of counselling conversations).

In internship 2, a comparison between observations/self-performance is often not possible because the data basis for observations (in contrast to internship 1) in the diary study (customer contact, administrative tasks) is too small. However, it was possible to compare self-performances and observations of counselling sessions: Although high potentials are attributed to both tasks, the mean values for self-performance are higher (the differences are significant in 50 per cent of the cases). As in the first internship, the perceived potential of working on the internship reports is moderate in most cases. Here, too, retrospective evaluations indicate (highly significant) higher potentials for self-activity in all types of activities. In the group discussions, the students emphasise, for example, that—after having mainly observed colleagues in their first internship—they can learn a lot if they are confronted with different situa-

1 We calculated mean values for $n > 10$ answers and only a few students chose these categories as one of the two most time consuming tasks.

2 Due to the fact that self-performances of counselling were rare in the first internship, this finding has to be interpreted cautiously.

tions on their own and can deal with them individually. The results of the third internship are essentially comparable to those of the second internship (with higher average scores for self-performance).

Competence development

The competence values reported by the students at the end of the internships are at a fairly high level. With only a few exceptions, the mean values of the four competence scales decrease over the course of the programme. Furthermore, the students' results show differences in the most developed competencies: While the development of professional competencies is most pronounced at the beginning of the programme, the reported developments of personal competencies are highest at the end of the third placement. The panel data show that the development of methodological competencies is particularly high at the end of the second placement. This is interesting in connection with the result that the internship reports seem to be particularly time-consuming in the second internship period.

Correlations between expectations for the competence development (initial surveys) and the frequency of different activities at work (learning diaries)

In the first internship, the analysis shows few significant correlations. In the following practical phases, more and stronger correlations were found. For example, in practical period 3, expectations regarding the development of personal, methodological and social skills correlate significantly with the frequency of self-administered counselling sessions. One possible explanation for this result could be that students try to become more involved in tasks that they consider important for achieving their expectations/goals. Besides, students may have a higher knowledge of their workplace and may adjust their expectations to the possibilities at work.

Correlations between the frequency of different activities at work (learning diaries) and the perceived competence development at the end of the internship (final surveys)

Concerning the correlation between workplace activities and competence development, most of the correlation coefficients are at a rather low (and often insignificant) level at the beginning of the programme (1st placement) and increase in practical phases two and three. For example, in the second placement, the frequencies in the areas of administrative tasks, customer contact (both observations and self-performance) and counselling (self-performance) correlate significantly with the development of professional competencies. The frequency of work on the internship reports is negatively linked to the development of several competence facets. Surprisingly, in internship three, the correlations between the frequencies and the development of vocational competencies are higher in terms of observations than in self-performance. One reason for unexpected findings could be that in the later parts of the programme the students are mainly supervised in demanding tasks and supported by experienced colleagues.

5 Conclusions

Dual higher education in Germany is currently considered a successful model: both the number of dual courses of study and the number of students enrolled in these courses are increasing (e. g. Hofmann et al., 2020). Many companies that participate in dual study programmes prefer graduates from these pathways, as they expect advantages in areas of competence such as specialist knowledge and value orientation and see practice-oriented training as an opportunity to recruit well-qualified junior staff at an early stage of their career (Kupfer et al., 2014). However, while dual university education is very popular, little is known about the importance of the practical phases embedded in such programmes. This desideratum was the starting point for the research project: By analysing the practical phases embedded in the Bachelor's programmes at the UALS, we want to learn more about aspects such as students' activities at their workplace, their learning environment and the effects of the internships. The longitudinal research design was implemented in the first three practical phases of the programme. In each of these periods, we conducted initial surveys (with scales that take into account factors such as students' expectations), learning diaries (focusing on learning and work tasks), final surveys (factors such as competence development and learning and working conditions) and supplementary group discussions.

The results show that students have strong learning objectives and high expectations of their competence development in the workplace. The findings from the learning diaries then indicate that students mainly observe colleagues at the beginning of the programme. As the course progresses, the proportion of self-performance increases. Although students consider both observation and self-performance to be important for learning, the results indicate a particular potential for self-performance. At the end of the work placements, students report relatively high competence development on all competence scales. However, the values decrease slightly in the course of the studies. Further results show that both the correlations between expectations of competence development and activities and between activities and competence development are at a low level in the first work placement and then increase. Possible explanations for these results could be that, from the second placement onwards, dual students are more aware of the possibilities and limitations of what they do in the workplace (and therefore adjust their expectations of the placement over time) and/or try to participate in activities that are conducive to fulfilling their expectations and developing their competences. In the second work placement, the frequency of work on the internship reports is negatively correlated with the development of several competences. The findings of the study provide information on the practical phases embedded in the two dual study programmes and can be seen as a starting point for critical reflection on the design of the work placements. For example, it could be reflected on whether it is possible to entrust students with a higher degree of self-employment at an earlier stage of their studies.

The study faces several limitations. One central restriction is the decreasing participation of students and – associated with this – the small size of the panel group.

Also, the study is limited to student self-reports. In future studies, the inclusion of competence assessments would be desirable. Besides, the specific context of the study must also be taken into account. All students spend their internships in employment agencies/job centres, which is why the results cannot easily be transferred to other work contexts. It would therefore be desirable, to conduct comparable studies in other work contexts, to obtain a broader picture of the practical phases in dual study programmes. To this end, the design of our study could be adapted to the different conditions.

References

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153–173. Doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6
- Brodsky, A.; Seifried, J. & Sailmann, G. (2019). Welche Potenziale bergen praktische Phasen im dualen Studium? Empirische Befunde einer Lerntagebuchstudie [Potentials of practical periods embedded in Dual Higher Education. Empirical findings of a diary study]. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(1), 130–153. Doi.org/10.25162/zbw-2019-0006
- Brodsky, A.; Seifried, J. & Sailmann, G. (2021). Wege zu einer akademischen Beruflichkeit – Lernen am Arbeitsplatz in zwei dualen Studiengängen [Pathways to academic professionalism. Workplace learning in two dual study programmes]. In J. Seifried; G. Sailmann & A. Brodsky (Eds.), *Praxispotenziale im dualen Studium: Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung* [Practical potential in dual higher education: Workplace learning as an element of academic qualification] (pp. 65–145). Bielefeld: wbv Publikation.
- Cooper, L.; Orrell, J. & Bowden, M. (2010). *Work integrated learning: A guide to effective practice* (1st edition). New York: Routledge.
- Dressler, S. & Keeling, A. E. (2011). Benefits of Cooperative and Work-Integrated Education for Students. In R. K. Coll & K. E. Zugwaard (Eds.), *International handbook for cooperative and work-integrated education: International perspectives of theory, research and practice* (2nd edition, pp. 261–275). Hamilton: WACE.
- Ertelt, B.-J.; Frey, A.; Hochmuth, M.; Ruppert, J. J. & Seyffer, S. (2021). Apprenticeships as a Unique Shaping Field for the Development of an Individual Future-Oriented “Vocationality”. *Sustainability*, 13(4), 2279 (1–14).
- Gensch, K. (2008). Genug Praxis für den Beruf? Eine Untersuchung zur Vermittlung von Praxiserfahrungen und Berufsbefähigung in Bachelor-Studiengängen [Enough practice for the profession? A study to convey practical experience and professional qualification in Bachelor’s programmes]. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(2), 56–84.

- German Council of Science and Humanities (2013). Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier [Recommendations for the development of dual study programmes. Position paper]. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf;jsessionid=F572881C8DE9D6AE16866D2FBAC41323.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=3
- Hackman, R. J. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250–279. Doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7
- Hähn, K. (2015). Das Duale Studium – Stand der Forschung [Dual study programmes – State of research]. In P. Krone (Ed.), *Dual Studieren im Blick* [Dual studying in focus] (pp. 29–50). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hähn, K.; Krone, S. & Ratermann, M. (2016). Dual Studieren – und dann? Ergebnisse einer bundesweiten Befragung dual Studierender [Dual studying – and then? Results of a nationwide survey of dual students]. <http://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2016/report2016-01.pdf>
- Hesser, W. & Langfeldt, B. (2017). *Das duale Studium aus Sicht der Studierenden* [Dual study programmes from the students' perspective]. Hamburg: Helmut Schmidt University.
- Hofmann, S.; Hemkes, B.; Leo-Joyce, S.; König, M. & Kutzner, P. (2020). AusbildungPlus in Zahlen. Duales Studium 2019. Trends und Analysen [AusbildungPlus in numbers. Dual higher education. Trends and analyses]. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/06072020_AiZ_dualesStudium-2019.pdf
- Jackson, D. & Collings, D. (2018). The influence of work-integrated learning and paid work during studies on graduate employment and underemployment. *Higher Education*, 76(3), 403–425. Doi.org/10.1007/s10734-017-0216-z
- Krone, S. (2015). Neue Karrierepfade in den Betrieben: Nachwuchsbindung oder Akademisierung? [New career paths in the companies: Retention of young talents or academization?] In S. Krone (Ed.), *Dual Studieren im Blick* [Dual studying in focus] (pp. 51–88). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kupfer, F. (2013). Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese [Dual study programmes from the perspective of the companies – practical success model by selecting the best]. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP*, 42(4), 25–29.
- Kupfer, F.; Köhlmann-Eckel, C. & Kolter, C. (2014). *Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen* [Dual study programmes – Practical success model with potential? Final report on the project: Analysis and systematization of dual study programmes at universities]. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Maschke, K. (2015). Das duale Studium als Exportmodell [Dual study programmes as an export model]. https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/final_blickpunkt_duales_studium.pdf

- Masdonati, J.; Lamamra, N. & Jordan, M. (2010). Vocational education and training attrition and the school-to-work transition. *Education + Training*, 52(5), 404–414. Doi.org/10.1108/00400911011058343
- Mikkonen, S.; Pylväs, L.; Rintala, H.; Nokelainen, P. & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1). Doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4
- Pohl, U. (2010). Evaluation dualer Studiengänge an ausgewählten Hochschulen Thüringens – Eine Einstiegsvariante von Akademikern in die Erwerbstätigkeit [Evaluation of dual study programmes at selected universities in Thuringia – An entry option for academics into gainful employment]. University of Erfurt. Retrieved from https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00022452/pohl.pdf
- Poortman, C. L.; Reenalda, M.; Nijhof, W. J. & Nieuwenhuis, L. F. M. (2014). Workplace learning in dual higher professional education. *Vocations and Learning*, 7(2), 167–190. Doi.org/10.1007/s12186-014-9111-2
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11–36. Doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z
- Vélez, G. S. & Giner, G. R. (2015). Effects of business internships on students, employers, and higher education institutions: A systematic review. *Journal of Employment Counseling*, 52(3), 121–130. Doi.org/10.1002/joec.12010
- Weich, M. & Kramer, J. (2016). Macht es einen Unterschied, ob man dual oder regulär studiert? Entwicklung von Noten, Selbstkonzepten und Schlüsselkompetenzen dual und regulär Studierender im Vergleich [Does it make a difference if you study dual or regular? Development of grades, self-concepts and key competencies of dual and regular students in comparison]. In U. Faßhauer & E. Severing (Eds.), *Berichte zur beruflichen Bildung: Vol. 19. Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung: Duale Studiengänge in Theorie und Praxis* [Reports on vocational education: Vol. 19. Interlocking of vocational and academic education: Dual study programmes in theory and practice] (pp. 135–156). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Authors

Jürgen Seifried, Prof. Dr., is a full professor at the Business School at the University of Mannheim. His research interests include the competence development of teachers and trainers, learning at the workplace, and competence assessment in vocational education and training (VET). Contact: seifried@bwl.uni-mannheim.de

Alexander Brodsky, is a research assistant at the Business School at the University of Mannheim. His research interests include learning at the workplace (in dual educational systems) and the transfer of learning from formal learning contexts to the workplace. Contact: brodsky@bwl.uni-mannheim.de

Gerald Sailmann, Prof. Dr., is a professor at the University of Applied Labour Studies at the campus Mannheim. His research interests include the institutions of the dual education system and the interlocking of vocational and academic education.

Contact: gerald.sailmann@arbeitsagentur.de

AMICO (Erasmus+): Interkulturelle Kompetenz in der Beratung – ein Projektbericht

LENA HOLDER

Abstract

Durch die Arbeitnehmerfreizügigkeit innerhalb der EU wurden die Arbeitsuche und Stellenvermittlung innerhalb der EU-Staaten erheblich vereinfacht. Das Mobilitätsverhalten von EU-Bürgern und -Bürgerinnen beeinflusst nationale Arbeitsmärkte unterschiedlich. Um Individuen besser auf das Zielland vorzubereiten, unterstützt der europäische Vermittlungs-Service *European Employment Service* Arbeitssuchende bei ihrem Bewerbungsprozess. Diese Berater*innen sind auf die Beratung für grenzübergreifende Arbeitskräftemobilität spezialisiert. Interkulturelle Kompetenz erleichtert dabei die kundenorientierte Unterstützung und ist Hauptbestandteil des AMICO-Trainings.

Thanks to the free movement of workers in the EU, job search and placement between EU states has been greatly simplified. The mobility behavior of EU citizens influences differently national labour markets. In order to prepare individuals better for the destination countries, the European Employment Service supports job seekers for application processes. The counsellors are specialized in guiding cross-border labour mobility. Their intercultural competence facilitates client-oriented support.

1 Die Ausgangssituation – das Erasmus+-Projekt AMICO

AMICO *An Alliance for mobility incoming and outgoing* (September 2016 – August 2018) war ein Erasmus+-Projekt, welches mit Partnern und Partnerinnen aus Italien, Spanien, Großbritannien und Deutschland unter anderem ein Training für interkulturelle Kompetenz in der Beratung und ein Mobility Welcome Center entwickelte. Aufbauend auf der Arbeitnehmerfreizügigkeit der Europäischen Union (EU) zielt das Projekttraining darauf ab, das Mobilitätspotenzial des europäischen Arbeitsmarktes weiter auszuschöpfen. Die Idee wuchs aus der Problematik, dass eine Vielzahl offener Stellen bei hoher Arbeitslosigkeit im Informations- und Kommunikationssektor (IKT) vorherrschten (Galgóczi et al., 2016). Das offenbarte ein Matching-Problem: Entweder wurden die Stellen schlecht besetzt und nach kurzer Zeit wieder vakant, oder die Stellen blieben gänzlich unbesetzt. So wurden Stellen oftmals mit „überqualifizierten“ Personen besetzt (ebd.), da deren im Herkunftsland erworbene Qualifikationen in anderen Ländern nicht anerkannt werden (brain waste).

Eine angemessene Verteilung mobiler Arbeitskräfte innerhalb der EU könnte ein regional fehlendes Arbeitsangebot ausgleichen (Barslund et al., 2014). Gerade die IKT-Branche eignet sich dafür, da sie sich zwischen Ländern und Regionen stark unterscheidet und die Mobilität den lokalen Kompetenz-Pool aufgrund vielfältiger Ausbildungsinhalte erweitern könnte. Es ist somit eine Aufgabe der europäischen Arbeitsvermittlung, mobile Arbeitskräfte in andere Regionen oder Länder passgenauer zuzuordnen (Eurofound, 2014), um dieser Situation langfristig gerecht zu werden. Voraussetzung für eine passgenaue Vermittlung ist, dass Individuen auch bereit sind, mobil zu werden. Neben einer passenden Stelle im Zielland müssen weitere Bedingungen mit der Mobilität vereinbar sein, beispielsweise familiäre und sprachliche Gegebenheiten. Es ist schwierig, eine spezifische Aussage zu treffen, inwiefern die Mobilität genutzt werden kann, um fehlende Arbeitskräfte in anderen Regionen und Ländern tatsächlich zu kompensieren. Zunächst wird dazu exemplarisch das Wanderverhalten in Deutschland betrachtet.

2 Der deutsche Arbeitsmarkt in der EU

2017 wanderten insgesamt 3,8 % des gesamten europäischen Erwerbspersonenpotenzials innerhalb der EU; im Vergleich 2012: 3 % und 2007: 2,5 % (Eurostat, 2018). Die Intra-EU-Mobilität verhält sich eher moderat, obwohl kulturelle Diversität für Betriebe und einzelne Arbeitnehmer positive Auswirkungen zeigt (Page Group: Diversity Management Studie, 2018) und ebenso für ein besseres Matching von Arbeitsangebot und Arbeitsnachfrage auf dem Arbeitsmarkt verantwortlich ist (Galgóczi et al., 2016). Fuchs et al. (2019) geben folgenden Überblick:

Im Jahr 2017 war der Wanderungssaldo für Deutschland aus anderen bzw. in andere EU-Staaten positiv. Er betrug etwa 344.000 Personen – deutsche Wanderer und Wanderinnen nicht berücksichtigt. Im gleichen Jahr migrierten 43.000 Deutsche mehr ins Ausland als zurückkehrten. Aufgrund des EU-weiten Fachkräftemangels in den gleichen Branchen wird die Intra-EU-Mobilität in nächster Zeit eher stagnieren bzw. abflachen. Es ist zu vermuten, dass die COVID-19-Pandemie diesem Trend der Stagnation bzw. Abflachung, zumindest mittelfristig, zuträglich sein könnte. Generell wird sich das Weiterwandern in der EU in naher Zukunft verstärken.

Dieser Abwanderungstrend beschreibt das Weiterziehen, eine zweite Mobilität, von bereits zuvor wanderungsaktiven Arbeitskräften in andere EU-Staaten und Drittländer. EURES-Berater*innen berichten davon, dass sich dieser Trend momentan nachteilig für Deutschland abzeichnet: Insbesondere in Deutschland langjährig angelernte und erfahrene Arbeitskräfte, v. a. aus osteuropäischen Staaten, wandern weiter. Sie wissen, dass sie beispielsweise in den Niederlanden oder skandinavischen Ländern gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben, ein höheres Gehalt als in Deutschland erhalten und zudem einen höheren Lebensstandard erwarten können (Eurofound, 2014). Im Vergleich zu bisher noch nicht mobilen Personen ist es wahrscheinlicher, dass bereits migrierte Personen auch ein zweites Mal mobil werden, da

der Wanderungsprozess in gewisser Weise bekannt ist. In letzter Zeit rücken hauptsächlich Arbeitskräfte aus Bulgarien, Rumänien und dem Westbalkan auf den deutschen Arbeitsmarkt nach. Während potenzielle Bewerber aus Bulgarien und Rumänien von der EU-Freizügigkeit profitieren, benötigen jene aus dem Westbalkan ein Visum. Aktuell besteht eine sehr große Visanachfrage von wanderungsbereiten Arbeitskräften aus dem Westbalkan, was mit sehr langen Wartezeiten verbunden ist (Deutscher Bundestag, 2020). Es ist davon auszugehen, dass sich die Wartezeit unvorteilhaft auf die Wanderungsbereitschaft und das Wanderungsverhalten auswirken wird.

3 EURES, Mobility Welcome Center und Willkommenskultur

Für die Arbeitskräftemobilität innerhalb der EU gibt es eine eigene Arbeitsvermittlung, den *European Employment Service*, kurz EURES genannt. Auf Basis der Arbeitnehmerfreizügigkeit der EU unterstützen Berater*innen bei der grenzübergreifenden Arbeitsuche und Stellenvermittlung. In Deutschland sind die meisten EURES-Berater*innen den Agenturen für Arbeit zugeordnet. Die Zentrale Auslandsvermittlung (ZAV) innerhalb der Bundesagentur für Arbeit (BA) ist mit der Beratung und Vermittlung von wandernden Arbeitskräften und Rückkehrern und Rückkehrerinnen betraut.

Arbeitskräfte, die über die ZAV bzw. EURES vermittelt werden, sind häufig gut auf das Ankommen im Land vorbereitet. Allerdings wandert der Großteil mobiler Arbeitskräfte innerhalb der EU ohne Hilfe oder mit der Hilfe von persönlichen Netzwerken (Eurofound, 2014), was in nachstehender Abbildung 1 orange und blau gekennzeichnet wird:

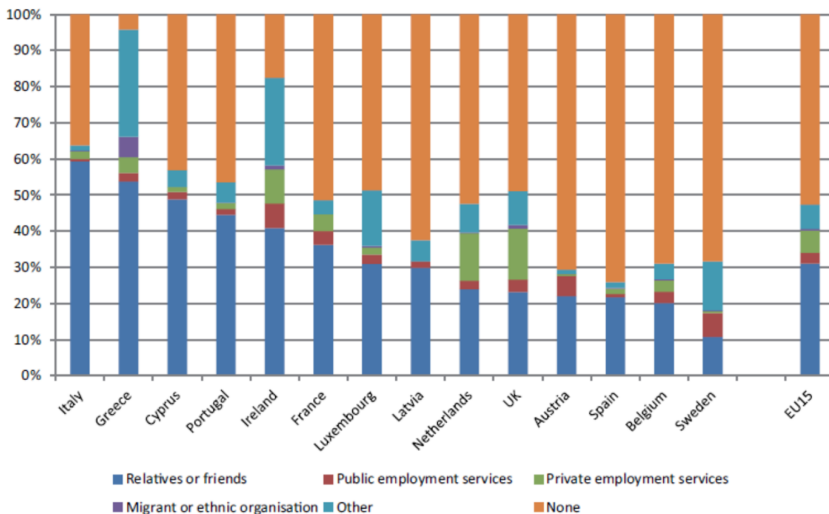


Abbildung 1: Hauptunterstützungsquellen für mobile EU-Arbeitskräfte im Zielland (Quelle: Eurostat, 2014)

Dabei entsteht folgendes Dilemma: Sobald eine Person in Deutschland ankommt, ist nicht mehr die ZAV, sondern die ortsansässige Agentur für Arbeit bzw. das Jobcenter Ansprechpartner*in. Sofern wandernde Arbeitskräfte nicht angemessen auf das Ziel-land vorbereitet sind, bedarf es bestimmter Unterstützungsleistungen, um das Ankommen zu erleichtern. Hierzu zählen zum Beispiel die Wohnungssuche, diverse Amtsgänge oder Services für die mitwandernde Familie. Wandern Personen oder Familien ohne Hilfen aus, stehen sie oftmals einer großen Hürde gegenüber. Ansprechpartnerin für diese Angelegenheiten ist nicht die Agentur für Arbeit. Daher entstand die Idee, (Mobility) Welcome Center für die mobilen Arbeitskräfte als erste Anlaufstellen einzurichten.

Diesen Ansprechpartnern und -partnerinnen vor Ort kommt eine größere Bedeutung zu als zunächst vermutet. Es ist davon auszugehen, dass diese Unterstützung sich positiv auf die Willkommenskultur niederschlägt. Denn die Unterstützung greift dann, wenn die meisten Herausforderungen einer Arbeitskräftemobilität auftreten. Zudem ist anzunehmen, dass sich die Willkommenskultur mittels der Welcome Center vorteilhaft auf die persönliche Motivation der Wandernden auswirkt, und somit auf die Integration, die Jobsuche, den Spracherwerb usw. Daher war es ein Anliegen des Projektes AMICO, ein Mobility Welcome Center zu konzeptionieren. Unabhängig davon – und bereits vor der AMICO-Konzeptentwicklung – wurden in Baden-Württemberg testweise mehrere – bis heute zehn – Welcome Center etabliert, die gleichzeitig mit ortsansässigen kleinen und mittelständischen Betrieben in Verbindung stehen. Das offiziell deutsche Welcome Center „Make it in Germany“ wird online geführt: www.make-it-in-germany.com/de/.

Eine negativ wahrgenommene oder nicht vorhandene Willkommenskultur wird mit pessimistischen Folgen attribuiert. Durch unvorteilhafte Erfahrungen beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen kann schlimmstenfalls sogar ein Kulturschock auftreten (Berry, 1997). Die Folgen – auch von Kulturschocks in abgeschwächter Form – sind für migrierte Einzelpersonen, ihre Integration und die Gesellschaft nachteilig. Welche Auswirkungen diese Schocks konkret haben, hängt von weiteren Rahmenbedingungen ab und kann nicht pauschal beantwortet werden. Wenn negativ vom Arbeitsstandort Deutschland berichtet wird, hat dies einen schlechten Einfluss auf das Wanderungsverhalten von noch unentschlossenen Wanderern. Die (Mobility) Welcome Center stellen deshalb eine Schlüsselrolle für die Willkommenskultur in Deutschland dar und tragen zu einem positiven Kennenlernen der örtlichen Kultur bei, was sich wiederum gut auf die Attraktivität des Arbeitsorts Deutschland auswirken kann.

Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass Rückkehrer*innen nach ihrem Aufenthalt in Deutschland bisher nur wenig Beachtung finden. EURES-Berater*innen beobachten, dass diese Personengruppe häufig stärker von einem unerwarteten Kulturschock bei ihrer Rückkehr betroffen ist. Die erworbenen Kompetenzen im Ausland stellen jedoch einen Mehrwert dar, der für das weitere Berufsleben der Rückkehrer*innen und zukünftiger Arbeitgeber*innen wertvoll sein kann (Hofstede, 2005). Allerdings müssen diese Kompetenzen aus anderen Kulturkreisen regelmäßig (re)ak-

tiviert werden, damit sie nicht verloren gehen. Ein Kulturschock bei einer Rückkehr wäre einem Erhalt dieser Kompetenzen vermutlich abträglich. In einer Welt mit zunehmender Globalisierung und Relevanz multikultureller Kompetenzen wäre damit ebenfalls ein *brain waste* verbunden.

Steigender Bedarf nach interkultureller Kompetenz

Der steigende Bedarf nach interkultureller Kompetenz manifestiert sich in der wachsenden kulturellen Vielfalt Deutschlands. 2019 hatten circa 25 % der deutschen Bevölkerung einen Migrationshintergrund; die Tendenz nimmt weiter zu (Destatis, 2020). Dass in vielen Studiengängen ein Auslandssemester fester Bestandteil ist, untermauert die Bedeutung von interkulturellen Kompetenzen in unserer Gesellschaft. Betriebe schätzen den Mehrwert aus internationalen Erfahrungen für den Gesamtbetrieb (Page Group: Diversity Management Studie, 2018). Deshalb stieg die Relevanz des Diversity-Managements in den letzten Jahrzehnten enorm an. Sie wirkt sich schließlich positiv auf das Arbeitsklima und somit auf alle Arbeitnehmer aus (ebd.). Eine größere Diversität auf dem Arbeitsmarkt betrifft Beratungs- und Vermittlungsfachkräfte gleichermaßen. Die Notwendigkeit, sich mit dem Thema „interkulturelle Kompetenz“ auseinanderzusetzen, nimmt also stetig zu. Im Rahmen der Beratung und Arbeitsvermittlung geht es unter anderem darum, eine effiziente Kommunikation aufzubauen und notwendige Informationen – insbesondere für mobile Arbeitskräfte aus anderen Kulturkreisen – in verständlicher Weise anzubieten.

Trainings für interkulturelle Kompetenz in Beratung

Trainings für den Erwerb interkultureller Kompetenzen in der Beratung müssen auch eine praktische Anwendbarkeit sicherstellen; hier kann eine wissenschaftliche Begleitung bei der Entwicklung und Umsetzung von Trainings sinnvoll sein. Allerdings ist dieser Forschungsgegenstand aufgrund der Multi-Disziplinarität inzwischen äußerst breit gefächert und vielseitig geworden. Schnell wird ersichtlich, dass interkulturelle Kompetenz mehr bedeutet als „to what degree is it actually possible, for an expert of another culture to communicate with, to get through to, persons of another culture?“ (Gardner, 1962, S. 241). Forschungsfragen der Wissenschaft sind unter anderem:

- Sind alle Menschen grundsätzlich fähig zur konstruktiven Interaktion mit anderen Kulturen oder muss diese Kompetenz erworben werden?
- Besteht das Ziel dieser Kompetenz darin, gemeinsam erfolgreich zu interagieren? (Schönhuth, 2005).
- Dient interkulturelle Kompetenz gar nur der individuellen Weiterentwicklung (Wierlacher, 2003)?

Eventuell ist interkulturelle Kompetenz für die Zukunftsgenerationen nicht mehr von Relevanz, da in einer globalen Welt alle Individuen eine Sozialisierung erfahren, die den Umgang mit anderen Kulturen beinhaltet. Für die Beratung leitet sich daraus die Frage ab, inwieweit Kommunikation effizient gestaltet werden kann, um die Ziele von

Ratsuchenden besser zu erreichen (Ivey et al., 1997). Diese Fragen bilden nur einen geringen Bruchteil des wissenschaftlichen Diskurses ab.

Für die Praxis ist das Hauptziel, eine Kommunikation zwischen unterschiedlichen Kulturkreisen zu ermöglichen. Dazu ist es nützlich, eigene Stereotype oder Vorurteile zu erkennen, da diese unbewusst die eigene Kommunikation beeinflussen (z. B. Rosenthal-Effekt in Bornwasser et al., 1979). Das AMICO-Training zielt deshalb darauf ab, das Bewusstsein der Teilnehmenden über eigene Werte und Haltungen zu schärfen, welche die eigene Sprache oft unterbewusst beeinflussen. Auch wenn sich jedes Beratungsgespräch flexibel den kulturellen Rahmenbedingungen sowohl des/der Beratenden als auch des/der Ratsuchenden anpasst (Ivey et al., 1997), ist grundlegend davon auszugehen, dass mit dieser Selbstkenntnis die Kommunikation erleichtert und verbessert wird. Dadurch können Berater*in und Ratsuchende sich besser verständigen und mit adäquaten Methoden und Interventionen die Beratung effizienter gestaltet werden (ebd).

Neben der Einheit zur interkulturellen Kompetenz in der Beratung umfasst das AMICO-Training vier weitere Themenblöcke:

- Mobilität in der EU – Auswirkungen auf die Volks- und Betriebswirtschaft,
- Migrationsverhalten und -theorien,
- Lebens- und Arbeitsbedingungen in anderen EU-Ländern,
- die Netzwerke ZAV bzw. EURES und Euroguidance.

Das Training wurde in den letzten Jahren für Bachelor-Studierende der HdBA in angepasster Form als Wahlpflicht-Modul angeboten. Eine Hauptaufgabe des Moduls war es zunächst, dass die Teilnehmenden ihre eigenen Werte, Stereotype und eventuelle Vorurteile überdenken und somit das eigene Verhalten in Konflikt-Situationen reflektieren und persönliche Handlungsstrategien ableiten. Die Übungen zur Bewusstseinsklärung beurteilten alle Studierenden als wertvoll, und zwar unabhängig vom interkulturellen Kontext. Auch wenn der Großteil der Studierenden ein großes Interesse für fremde Kulturen zeigte, musste im Laufe des Moduls festgestellt werden, dass interkulturelle Kompetenz sehr häufig mit Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Reisen in fremde Länder gleichgesetzt wurde.

4 Ausblick

Im Zentrum der Trainingsentwicklung stehen interkulturelle Kompetenzbedarfe von Beratungs- und Vermittlungsfachkräften. Diese Bedarfe können nur teilweise bestimmt werden und unterliegen Veränderungen. Unter anderem ist es nicht möglich, klar abzuschätzen, wie sich Vorurteile in Zukunft verändern und unsere Kommunikation beeinflussen werden. Bestimmte Ereignisse zeigen jedoch, dass obsolet vermutete Vorurteile anscheinend plötzlich wieder sehr aktuell sein können oder heimlich in Vergessenheit geraten sind. Nur ein Beispiel ist die große „Black lives matter“-Bewegung im Juni 2020. Es kann lediglich das Resümee gezogen werden, dass eine

Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen, eigenen Stereotypen und Vorurteilen – die sich wie erwähnt unbewusst in der Kommunikation niederschlagen – eine Sensibilisierung für dieses Thema künftig unerlässlich macht. Es sei erwähnt, dass die Sensibilisierung nicht nur für beraterische Berufe, sondern für alle Berufe wichtig ist. Schließlich wächst die Diversität in allen Berufen und beeinflusst die gesamte Gesellschaft. Eine Hauptrolle kommt dabei den Bildungseinrichtungen zu. Es geht um eine optimale Gestaltung der Lernumgebungen für das Erlernen der Selbstreflexion und eine allgemeine Offenheit ihr gegenüber. Grundsätzlich ist das Überdenken eigener Werte und Stereotype substanziell für eine sensiblere Kommunikation, speziell aber für die Kommunikation mit Personen aus anderen Kulturkreisen. Dieses Netzwerklernen (Kuhlmann & Sauter, 2008) bzw. soziale Lernen ermöglicht es, in Seminaren und ähnlichen Lernsituationen Wertungen, Haltungen usw. gemeinsam zu erlernen, zu überdenken und gegebenenfalls neu zu bewerten (Kruse, 2010). Für die interkulturelle Kompetenz in der Beratung und die damit verbundene Bewusstseinschärfung wird diese Art des kollektiven Lernens als besonders zielführend angesehen.

Literatur

- Barslund, M.; Busse, M.; Vargas-Silva, C.; Kaczmarczyk, P.; Baas, T.; Peinado, M. I. & Leschke, J. (2014). Labour mobility in the EU: Dynamics, patterns and policies. *Inter-economics*, 49(3), 116–158. Doi.org/10.1007/s10272-014-0495-x
- Berry, J. W. (1997). Lead Article Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An international review*, 46(1), 5–68.
- Bornewasser, M.; Hesse, F. W.; Mielke, R. & Mummendey, H. D. (1979). *Einführung in die Sozialpsychologie*. Heidelberg: UTB.
- Deutscher Bundestag (2020). Visa-Anträge nach Westbalkan-Regelung: Auswärtiges/ Antwort – 23.04.2020 (hib 423/2020). <https://www.bundestag.de/presse/hib/692530-692530>
- Destatis (2020). Pressemitteilung Nr. 279 vom 28. Juli 2020: Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2019 um 2,1 % gewachsen: schwächster Anstieg seit 2011. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html;jsessionid=02C9529CD85F785B94F9FDD9917CA017.internet8721
- Eurofound (2014). *Labour mobility in the EU: Recent trends and policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2018). Pressemitteilung 87/2018–28. Mai 2018 – Bürgerinnen und Bürger der EU in anderen EU-Mitgliedstaaten: 4 % der EU-Bürger im erwerbsfähigen Alter leben in einem anderen EU-Mitgliedstaat. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/8926071/3-28052018-AP-DE.pdf/b6b68c04-8e7a-4ea1-9932-79a5145906f2>
- Fuchs, J.; Kubis, A. & Schneider, L. (2019). *Zuwanderung und Digitalisierung: Wie viel Migration benötigt der deutsche Arbeitsmarkt künftig?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Galgóczi, B.; Leschke, J. & Watt, A. (2016). *EU Labour Migration in Troubled Times. Skills Mismatch, Return and Policy Responses*. New York: Routledge.

- Gardner, G. H. (1962). Cross-cultural communication. *Journal of Social Psychology*, 58, 241–256.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York, NY: McGraw-Hill Professional.
- Ivey, A. E.; Ivey, M. B. & Simek-Morgan, L. (1997). *Counseling and psychotherapy: A multicultural perspective*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 19(1), 77–86.
- Kuhlmann, A. & Sauter, W. (2008). *Innovative Lernsysteme: Kompetenzentwicklung mit blended learning und social Software*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Page Group (Hrsg.) (2018). Diversity Management Studie 2018: Aktuelle Entwicklungen, Zielsetzungen und Ausblicke für Unternehmen in Deutschland. https://www.charta-der-vielfalt.de/uploads/tx_dreipccdvdiversity/Diversity%20Studie%202018.pdf
- Schönhuth, M. (2005). Glossar: Kultur und Entwicklung – Ein Vademecum durch den Kulturschunghel, Trier 2005 (Trierer Materialien zur Ethnologie, Ausgabe 4). Eschborn: GTZ.
- Wierlacher, A. (2003). Das tragfähige Zwischen. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14(1), 215–217.

Autorin

Lena Holder, M.Sc., Doktorandin an der TU Darmstadt, Studium der Wirtschaftspädagogik (Universität Mannheim), von 2016 bis 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, verantwortliche Mitwirkung an mehreren ERASMUS+-Projekten (InCounselling 50+, AMICO, SUnStAR).
Kontakt: Lena.Holder@gmx.net

Persönliche Worte und Erinnerungen

Beratung konsequent entwickeln – KI-Anwendungen und Augmented Intelligence als neue Wege in der Berufsberatung

PETER C. WEBER

Abstract

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, die Forschungs- und Lehrschwerpunkte von Bernd-Joachim Ertelt zu skizzieren und aufzuzeigen, wie diese in einem aktuellen gemeinsamen Forschungsprojekt zur Entwicklung einer KI-Anwendung für die berufliche Beratung konsequent zusammengeführt werden. Zunächst werden die Schwerpunkte der Arbeit von Bernd-Joachim Ertelt eingeführt. Vertieft werden der Aspekte der nicht-rationalen Entscheidungen sowie deren Bedeutung für die Berufsberatung. Anschließend wird das darauf aufbauende Projekt „KI-BEP – Künstliche Intelligenz (KI) für berufliche Entscheidungsprozesse (BEP)“ vorgestellt.

This article aims to outline the research and teaching focus of Bernd-Joachim Ertelt and to show how these are consistently combined in a current joint research project to develop an AI application for vocational guidance. First, the main focus of Bernd-Joachim Ertelt's work will be introduced. The aspects of non-rational decisions as well as their importance for career counseling will be deepened. Then, the project "KI-BEP – Artificial Intelligence (AI) for Vocational Decision Processes (BEP)", which is based on this, will be presented.

1 Einleitung

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, die Forschungs- und Lehrschwerpunkte von Bernd-Joachim Ertelt, wie ich sie in den vergangenen 15 Jahren kennenlernen durfte, zu skizzieren und aufzuzeigen, wie diese in einem aktuellen gemeinsamen Forschungsprojekt zur Entwicklung einer KI-Anwendung für die berufliche Beratung konsequent zusammengeführt werden. Bernd-Joachim Ertelt kann mit guten Gründen als der Doyen der wissenschaftlich fundierten Berufsberatung in Deutschland bezeichnet werden. Jenseits von Schulen oder Moden will er Beratung konsequent entwickeln und hinterfragt dafür sowohl die geübte Praxis als auch die jeweils aktuellen wissenschaftlichen Strömungen. Früh hat er internationale Netzwerke der Forschung entwickelt und gepflegt und deutsche Berufsberatungsforschung international bekannt ge-

macht. Mit Beharrlichkeit und innovativem Denken setzt Bernd-Joachim Ertelt bis heute Maßstäbe, die Orientierung geben und anspornen.

Im ersten Teil des Beitrags sollen thesenartig wichtige Positionen deutlich gemacht werden, die theoretisch oder konzeptionell die wichtigen Linien der Arbeit von Bernd-Joachim Ertelt widerspiegeln. Dabei spielt natürlich die subjektive Wahrnehmung des Autors bei der Auswahl und dem Herstellen von Bezügen eine große Rolle.

Der zweite Teil greift den Aspekt der Entscheidung in Berufs- und Laufbahnprozessen auf. Wenn hier von Herzkammer der beruflichen Beratung gesprochen wird, so verweist dies auf mindestens zwei Befunde: Bei aller Vielfalt von Anliegen und Themen der Beratung ist es doch letztlich der Entscheidungsdruck, der Menschen in die Beratung bringt, und es sind die Entscheidungen selbst, die Berufsbiografien nachhaltig prägen. Dass wir es längst mit einem lebensbegleitenden Thema zu tun haben und Berufsberatung nicht mehr mit dem alleinigen Fokus auf Berufs- oder Studienwähler*innen befasst ist, muss nicht eigens betont werden. Der besondere Fokus des Abschnitts bezieht sich auf die Bedeutung des „nicht-rationalen Entscheidens“ (Ertelt & Schulz, 2019b). Dieses Verständnis zu menschlichen Entscheidungsprozessen wird maßgeblich von Bernd-Joachim Ertelt in die Berufsberatung eingebracht.

Der dritte Teil des Beitrags baut auf den ausgeführten entscheidungstheoretischen Prämissen auf. Das vorgestellte Projekt mit dem Titel „Künstliche Intelligenz (KI) für berufliche Entscheidungsprozesse“ wurde maßgeblich von Bernd-Joachim Ertelt konzipiert und wird vom Autor dieses Beitrags mitverantwortet.

2 Beratung konsequent entwickeln – Themen für die Gegenwart und Zukunft der Berufsberatung

In diesem Abschnitt werde ich in einem kurzen Abriss vier Themen entwickeln, für die Bernd-Joachim Ertelt steht. Zusammengefasst lauten diese als Thesen:

1. Die berufliche Notlage der Ratsuchenden ist konsequent der Bezugspunkt für die Beratung.
2. Entscheidungsverhalten, Entscheidungsräume und Heuristiken bilden die Herzkammer der beruflichen Beratung.
3. Subjektive Aneignung von Theorie – subjektive Theorien der Beratenden – müssen als Grundlage für Praxis und Forschung ernst genommen werden.
4. Beratung benötigt eine wissenschaftliche Grundlage sowie akademische Studiengänge, und zwar in multidisziplinären Zusammenhängen und mit eigenständigen Perspektiven der Beratungswissenschaft.

Diese vier Thesen werden im Folgenden knapp entfaltet. Referenzen werden dabei wo nötig angegeben. Die kurzen Ausführungen sollen zur Lektüre der Werke von Bernd-Joachim Ertelt im Original einladen.

2.1 Die berufliche Notlage der Ratsuchenden ist konsequent der Bezugspunkt für die Beratung

Oberflächlich betrachtet sind sich alle einig: Der/die Ratsuchende steht im Mittelpunkt. Wie wir damit umgehen sollen, wird im Werk von Bernd-Joachim Ertelt jedoch in Bezug auf die beraterische Diagnostik, den Umgang mit Informationen und nicht zuletzt in einer ethischen Dimension konkretisiert, die anderen Konzepten und Ansätzen ein deutliches Ausrufezeichen entgegensetzt. Wichtig ist in diesem Verständnis nicht das vorgefertigte Vorgehen des Beraters bzw. der Beraterin, sondern eine konsequente Nachfrageorientierung. Ist nicht ein Mensch, der Berufsberatung aufsucht, in einer existenziellen Notsituation und steht unter hohem Druck? Sucht er oder sie nicht eine möglichst klare Unterstützung und Entscheidungshilfe? Soll eine Beraterin in den 45 Minuten, die ihr als Zeit für ein Erstgespräch gegeben sind, eine ausführliche Situationsanalyse entlang vorgegebener Kriterien machen oder muss sie nicht vielmehr sehr schnell den Kern des Anliegens erfassen und Lösungen anbieten? Welche Instrumente hat ein Berater zur Hand, um Information bedarfsgerecht zu vermitteln, die zur Lösung beitragen? An diesen Fragen arbeitet Bernd-Joachim Ertelt auf vielfache Weise (Ertelt & Schulz, 2019b, S. 201).

Seine Ethik ist nicht vom Prozess her gedacht (korrekt handelt, wer alle vorgegebenen Schritte einhält), sondern von der Hilfe für Menschen innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen. Informationen sind in diesem Verständnis keine amorphe Datenmenge, die Beratende den Ratsuchenden vorsetzen, sondern sie müssen bedarfsgerecht erschlossen und vermittelt werden (Ertelt & Schulz, 2019b, S. 224). Daraus ergeben sich für die Berater*innen hohe Anforderungen in Bezug auf eine angemessene Diagnostik und eine hohe Informationskompetenz, u. a. im Umgang mit Medien und technischen Hilfsmitteln.

2.2 Entscheidungsverhalten, Entscheidungsräume und Heuristiken bilden die Herzkammer der beruflichen Beratung

Entscheidungen – dies wird im folgenden Abschnitt ausführlicher ausgeführt – sollten nicht im Sinne einer vollkommenen Rationalität verstanden und modelliert werden. Solche Modelle – so Ertelt – entstammen normativem Denken und sind empirisch für Menschen, die sich in einer Entscheidungssituation befinden, nur sehr bedingt anwendbar (Ertelt & Schulz, 2019b, S. 201). Ratsuchende sind nicht bestrebt, vollständige Informationen über ihre Optionen zu bekommen. Sie suchen nicht nach dem optimalen Match zwischen ihren inneren Präferenzen und den Möglichkeiten am Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt und sie können nicht in einem ausführlichen und rational nachvollziehbaren Entscheidungsprozess nach ausführlicher Abwägung die „richtige“ Entscheidung treffen. All dies wäre vermutlich wünschenswert, aber es findet nicht statt. Besser geeignet, um Entscheidungsprozesse zu verstehen – und auch zu unterstützen –, sind deskriptive Entscheidungsmodelle, die uns Ideen darüber geben, wie begrenzte Rationalität in Entscheidungssituationen Anwendung findet.

Diese Erkenntnisse sind in der psychologischen und ökonomischen Forschung nicht neu (Gigerenzer, 2013; Gigerenzer & Gaissmaier, 2011). Dennoch – so die Kritik von Bernd-Joachim Ertelt – übersetzen wir diese Erkenntnisse nicht in angemessene Beratungskonzepte, sondern gehen stillschweigend weiter davon aus, dass ein optimaler Aufbau der Beratung auch rationale Entscheidungen ermöglicht (Ertelt & Ruppert, 2011a). Ein Treiber hinter dieser Entwicklung ist nicht zuletzt die Forschung, die immer wieder untersucht, welche Faktoren sich besonders positiv auf die Berufswahl auswirken. Diese Erkenntnisse werden dann postwendend in die Beratung übertragen und Berater*innen sollen dann den Kunden in Bezug auf diese Faktoren „optimieren“. Ein klassisches Beispiel wäre Klarheit über Interessen. Da hier ein positiver Effekt im Aggregat nachgewiesen wird, soll dann natürlich jede Ratsuchende ihre Interessen kennen, um eine optimale Entscheidung treffen zu können (usw.). Diese Konfliktlinie ist möglicherweise akademisch. Die von Bernd-Joachim Ertelt vorgelegten Überlegungen zum Umgang mit Heuristiken und Lösungsräumen sind konsequent praktisch gedacht und könnten in der Beratung einen paradigmatischen Wandel ermöglichen, wenn wir uns trauen, vom aktuellen Entscheidungsverhalten der Ratsuchenden auszugehen und dann mit ihm oder ihr zu überlegen, was nächste Schritte zur Verbesserung des Lösungsraums sein könnten und welche Entscheidung dann passt.

2.3 Subjektive Aneignung von Theorie – Subjektive Theorien der Beraterinnen und Berater als Grundlage für Praxis und Forschung

Seit den 80er-Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde in verschiedenen Humanwissenschaften, darunter in der Psychologie, die Überlegenheit der Forschungs- und Wissenschaftsperspektive gegenüber den „Beforschten“ (also den Forschungsobjekten) infrage gestellt. Im Forschungsprogramm zu „Subjektiven Theorien“ (Goeben et al., 1988; Hofer, 1986) wurden Menschen als Gegenstand von Forschung dieselben Erkenntnismöglichkeiten zugesprochen, wie sie für die Forscherseite reklamiert werden („Epistemologisches Subjektmodell“). Dieses Modell „(..) setzt als zentrale anthropologische Merkmale des Menschen an: Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, Reflexivität, potenzielle Rationalität und Handlungsfähigkeit“ (Goeben & Scheele, 2010, S. 151). Zwei hieraus folgende Annahmen haben weitreichende Konsequenzen für die Beratung, die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern sowie die Beratungsforschung. Zum einen: Menschen sind durch ihre komplexe kognitive Innensicht dazu in der Lage, alltägliche Theorien (implizit oder explizit) zu formulieren. Solche „Subjektiven Theorien“ erfüllen – ebenso wie wissenschaftliche Theorien – die Funktion „der Erklärung“, „Prognose“ und „Handlungsleitung“ (ebd., S. 152). Menschen „(...) stellen (...) Theorien auf, um sich die Welt (und sich selbst darin) zu erklären, um Vorhersagen zu treffen und aufgrund solcher Erklärungen/Prognosen Handlungsentscheidungen zu treffen, Handlungspläne abzuleiten und durchzuführen“ (Goeben & Scheele, 2010, S. 152). Zum anderen werden in Abgrenzung zu verhaltenstheoretischen Annahmen die Handlungsfähigkeit und Intentionalität bzw. Absichtlichkeit als Kernmerkmale der Theorie definiert. Menschen verbinden mit ihrem Handeln

einen Sinn und Ziele. Forschung und Praxis müssen diese Absichtlichkeit mit erfassen. „Absichtlichkeit impliziert, dass mit dem Handeln ein Sinn verbunden, ein Ziel angestrebt wird. Es werden Wahlmöglichkeiten unterstellt, die zur Entscheidung für eine bestimmte Aktion führen, deren Ausführung geplant und kontrolliert wird; für diese Entscheidung und Planung sind Situationskontexte genauso wie Normen- und Wertssysteme relevant.“ (Groeben & Scheele, 2010, S. 151 f.)

Für die Arbeit von Bernd-Joachim Ertelt ergeben sich daraus mehrere Konsequenzen. Zentral scheint mir die Gegenüberstellung normativer Theorien und dem Wahrnehmen, Denken und Handeln der Praktikerinnen und Praktiker, wobei er Letzteren prägenden Einfluss auf die Forschung und die Praxis einräumt (Ertelt et al., 2016; Ertelt & Frey, 2012; Ertelt & Ruppert, 2011b). Ein zweiter Aspekt ist die kritische Anfrage an Konzepte und Ansätze, die zwar deduktiv gut begründet und abgeleitet sind, aber zu wenig Verbindung mit der Realität haben. Zu Recht muss der Nutzen solcher Theorien relativiert und gefragt werden: Was weiß die Praktikerin oder der Praktiker, wie strukturiert er oder sie das Handeln und welche Werthaltungen prägen ihr tägliches Tun? Freilich: Eine solche relativierende Position gegenüber der Wissenschaft in der Welt der Wissenschaft führt auch zu Ambivalenzen und Spannungen.

2.4 Beratung benötigt eine wissenschaftliche Grundlage und akademische Studiengänge

Für Bernd-Joachim Ertelt als Wirtschaftspädagogen sind das Denken in multidisziplinären Zusammenhängen sowie die Arbeit an eigenständigen Perspektiven der Beratungswissenschaft keine Widersprüche, sondern ergeben nur zusammen eine sinnvolle Basis für die Gestaltung von Lehre und von Studienprogrammen. Als ich seit 2004 einen neuen Masterstudiengang „Beratungswissenschaften“ in Heidelberg mit aufbauen konnte, waren es insbesondere die curricularen Überlegungen und Modelle, die Bernd-Joachim Ertelt – zunächst an der FH Bund, später dann in unzähligen Projekten in Mittel- und Osteuropa – entwickelt und umgesetzt hat, die auch unsere Überlegungen prägten (Ertelt, 2007; Schiersmann & Weber, 2016). Berufliche Beratung zu studieren, heißt unweigerlich eine Reflexion des Wissens über Zusammenhänge aus dem Mikrogesehen der Beratung („Micro-Counseling“) (Ertelt & Schulz, 2019, S. 18) mit organisationalen, d. h. insbesondere betrieblichen, der Meso-Ebene und gesellschaftlichen Aspekten der Makro-Ebene zuzuordnenden Aspekten zusammenzubringen (Schiersmann & Weber, 2013). Hieraus ergibt sich z. B., dass Psychologie nicht die Leitwissenschaft der Beratung sein kann und dass wirtschaftliche Aspekte einen relevanten Platz in der Ausbildung von Beraterinnen und Beratern haben müssen.

In der Arbeit von Bernd-Joachim Ertelt erschöpfen sich die Überlegungen zu Studiengängen aber nicht in den curricular vergleichenden, konzeptionellen oder beratenden Arbeiten. Vielmehr ist er ein aktiver, unermüdlicher, immer diskursiv offener Hochschullehrer, der Studierende herausfordert ihr Denken an seinem Denken zu reiben und zu überprüfen. Aus den ausgeführten Überlegungen zu „subjektiven Theorien“ ergibt sich für ihn kein schlapper Relativismus, sondern – gerade in Ausbil-

derung und Studium – ein Imperativ, die eigenen kognitiven Muster zu entwickeln und an der Praxis sowie an wissenschaftlicher Theorie zu schulen. Der Aufbau der handlungsnahen Ausbildung von Berufsberatern im Modell des „Micro-Counselling“ (Ertelt & Schulz, 2019a, S. 18) an der FH Bund, heute der HdBA, ist hier besonders hervorzuheben. Bis heute steht uns mit dieser Ausrichtung der Beraterausbildung auf das Handeln in Echtsituationen ein Modell zur Verfügung, an dem wir uns orientieren und abarbeiten können. Persönlich sind für mich die Seminare prägend, die ich in verschiedenen Masterstudiengängen in Heidelberg und heute an der HdBA mit Bernd-Joachim Ertelt gestalten durfte und darf. Hier zeigt sich exemplarisch, wie sein multidisziplinäres Denken in der Beratung, z. B. durch die Verankerung von Aspekten des Marketings, des Controllings oder der Ethik (Ertelt et al., 2015; Ertelt & Scharpf, 2019), Studierende und die wissenschaftliche Beschäftigung mit Beratung voranbringt.

3 Nichtrationales Entscheiden in der Berufsberatung

Bernd-Joachim Ertelt stellt seine Überlegungen zum Entscheidungsverhalten von Ratsuchenden in den Kontext aktueller Forschung (Ertelt & Schulz, 2019, S. 224 f.; Tittel, 2018). Im Grundsatz wendet er sich gegen rationale Entscheidungsmodelle, wie sie in der Berufsberatung nach wie vor im Vordergrund stehen. Exemplarisch hierfür kann das „Kognitive Informationen-Prozess-Modell“ (Cognitiv-Information-Processing-Approach, CIP) (Peterson et al., 1996) genannt werden. Solche Modelle gehen davon aus, dass Menschen Entscheidungen zu Bildungs- oder Laufbahnfragen *rational* treffen. Rationale Entscheidungen sind dabei solche, die auf dem Abwägen aller Vor- und Nachteile einer Wahl beruhen. Modelle, die eine rationale Wahl empfehlen, gehen davon aus, dass Ratsuchende möglichst alle Informationen zu den verschiedenen Optionen sammeln, gewichten und bewerten. „Unter dem Strich“ würde sich so eine Option als die beste der erwogenen Möglichkeiten abzeichnen. Kritisiert wird daran Verschiedenes. Zum einen erscheint es unwahrscheinlich, dass wir alle Informationen erlangen können, die für eine solche Entscheidung nötig wären. Zum Zweiten ist schnell zu verstehen, dass wir unter einer Informationsflut ersticken, würden wir versuchen, alle diese Informationen zu sammeln und zu systematisieren. Und aus Sicht der aktuellen Entscheidungsforschung am bedeutendsten: Menschen entscheiden nicht nach diesem Modell. Vielmehr sind Emotionen und intuitives Wissen viel bedeutsamer dafür, welche Entscheidung wir letztlich treffen (Ertelt & Schulz, 2019b; Storch, 2013).

Entscheidungen sind jedoch selten oder nie rational. Kahneman (2012), der für seine Forschungen zu Entscheidungsprozessen den Nobelpreis für Ökonomie erhalten hat, unterscheidet in seinem Buch „Schnelles und langsames Denken“ zwischen zwei unterschiedlichen „Systemen“, die unsere Entscheidungen bestimmen (Kahneman, 2012, S. 32 f.). In seinem Modell sind „rationale Entscheidungen“ solche, die im System 2 auf der Abwägung unterschiedlicher Faktoren und Konsequenzen beruhen

(„Langsames Denken“). Dieses System 2 funktioniert langsam, beruht auf Nachdenken und Abwägen. Menschen sind fähig, in diesem Modus zu denken. Wir können abwägen, rational denken. Im Alltag dominant ist in allen Arten von Entscheidungssituationen jedoch System 1. Dieses basiert auf intuitivem Denken, auf „Skills“, die mehr oder weniger automatisiert ablaufen („Schnelles Denken“). System 1 greift in großem Maße auf durch Emotionen gefärbte Entscheidungen zurück. Entscheidungen werden also oft – ob wir wollen oder nicht – intuitiv gefällt. Intuitive Entscheidungen sind – so Kahneman – jedoch oft dysfunktional, sie können „falsch“ sein, sie können auf längere Sicht zu negativen Konsequenzen führen, die „intuitiv“ nicht vorausgesehen werden konnten. Besonders fatal sind solche Entscheidungen dann, wenn komplexe, langfristig relevante Entscheidungen getroffen werden müssen, die ihre Bedeutung erst in der Zukunft entfalten (auch Dörner, 2012), denn System 1 reduziert Komplexität und produziert „konsistente Geschichten“, die jedoch der Wirklichkeit in ihrer ganzen Komplexität nicht gerecht werden. Auch führen starke Emotionen in solchen Situationen zu Fehlleistungen von System 1. In diesem Sinn ist Kahnemans Forschung auch im Einklang mit den Erkenntnissen anderer Forscher (Damasio, 2004).

Gibt es für diese Situation potenzielle Abhilfe? Kahneman sieht nicht viele Möglichkeiten. Was helfen kann ist Zeit gewinnen und auf die Stimmen anderer hören, die ein individuelles Problem mit Abstand betrachten können. Die Arbeit an Lösungsräumen, wie Ertelt dies ausführt, könnte eine solche Hilfestellung darstellen (Ertelt & Schulz, 2019b). Dem „langsamen Denken“ kann also in der Beratung Raum geschaffen werden. Einen umgekehrten Schluss legt Maja Storch nahe: Orientieren wir unsere Entscheidungen stärker an dem, was wir intuitiv für das Richtige halten (Storch, 2013). Auch Damasio (2004) beschreibt (auf neurophysiologischer Basis) die zentrale Bedeutung, die Emotionen für die Handlungs- bzw. Entscheidungsfähigkeit zukommt, gelangt aber zu einem etwas anderen Urteil darüber, welche Rolle Emotionen in Entscheidungsprozessen spielen. Er zeigt, am Beispiel von Patienten mit partiellen Gehirnschädigungen, die das Empfinden betrafen, dass Personen, die unter Empfindungsschwäche leiden, auch Entscheidungsprobleme im Alltag aufweisen: Es fällt ihnen schwer, im Alltag Entscheidungen zu treffen und Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden (Damasio, 2004, S. 84). Damasio zeigt auf, dass Emotionen notwendig sind, um Informationen zu gewichten und Entscheidungen herbeizuführen (in den Begriffen von Kahneman könnte man vielleicht sagen: System 2 (rationales Entscheiden) ist auf System 1 (intuitives Bewerten und Entscheiden) angewiesen. Emotionen sind entscheidend beim Bewerten, sie motivieren und helfen, Ziele in eine bestimmte Reihenfolge zu bringen. „Damit werden Akteure überhaupt erst handlungsfähig“ (Schnabel, 2005, S. 291).

Wie ist das Verhältnis von Emotion und Rationalität in Entscheidungsprozessen zu verstehen? Die bisherige knappe Darstellung zeigt: Rationales Entscheiden im engeren Sinn ist nicht von Emotionen zu trennen (vgl. Schnabel 2005, S. 285 f.). Emotionen bestimmen oft unsere Entscheidungen. Individuelle Entscheidungsheuristiken (d. h. unser alltägliches Vorgehen beim Entscheiden) und Emotionen sind konstitutiv

für unsere Entscheidungsfähigkeit. Darum kann festgehalten werden, dass rationales und intuitives Denken und Entscheiden in Beratungsprozessen verbunden werden sollten. Gleichzeitig wird aber der „Wert“ von Informationen für das Treffen von Entscheidungen relativiert. Immer wieder werden Berater*innen vor der Situation stehen, dass Ratsuchende nicht noch mehr Informationen benötigen, um entscheiden oder planen zu können, sondern dass Raum geschaffen werden muss, um den eigenen Werten oder Gefühlen nachzugehen, die mit einer Entscheidung oder einem Plan in Verbindung stehen. Die ISM (Informations-Strukturelle-Methode), die Bernd-Joachim Ertelt hier entwickelt hat, geht genau auf diesen Aspekt ein, indem die Entscheidungsprämissen, die mit dem Ratsuchenden identifiziert werden, auch Wertungsprämissen und Emotionen enthalten (Ertelt & Schulz, 2019b, S. 244 f., 249).

Wie von Ertelt gezeigt wurde, fallen Entscheidungen nicht auf der Grundlage vollständiger Informationen, also nicht rein rational. Dies begründet sich zum einen aus der Struktur unserer Denkprozesse und unseres Gehirns. Bewusste und nichtbewusste Segmente sind beteiligt. Und unser Gehirn arbeitet sparsam. Es werden oft nur so viele Informationen herangezogen wie „nötig“ erscheinen. Wenn nicht „rational“ – wie entscheiden Menschen dann? Gegen die Vorstellung, Menschen entscheiden in wichtigen Lebensfragen (auch in Bildungs- oder Berufsfragen) rein „rational“, gibt es viele gut begründete Einwände (s. o.). Die Modelle, die dem/der Berater*in ein solches rationales Vorgehen empfehlen („unterstützte den Ratsuchenden so, dass er aufgrund möglichst vollständiger Informationen die richtige Entscheidung treffen kann“), laufen darum am Problem vorbei. Ein gut begründetes und für die berufliche Beratung auch empirisch untersuchtes Modell liefert Gigerenzer (2013). Gigerenzer zeigt, dass Menschen ihre eigenen „Heuristiken“ entwickeln, nach denen sie entscheiden, und dass diese Heuristiken in der Regel recht einfach sind. Als „Heuristik“ bezeichnet man (individuelle) Strategien, die dazu dienen, etwas herauszufinden oder zu erkunden (Ertelt & Ruppert, 2011, S. 7). In diesem Fall geht es um Heuristiken, die dabei helfen herauszufinden, was in Bezug auf Bildung oder eine berufliche Entscheidung *gewählt* werden soll. Gigerenzer konnte in Experimenten zeigen, dass einfache Heuristiken, die oft nur einem Kriterium folgen („one reason decision“), nicht nur sehr verbreitet sind, sondern auch in der Entscheidungspraxis sehr gut funktionieren (Gigerenzer, 2013; Gigerenzer & Gaissmaier, 2011). Heuristiken nach diesem Modell zeichnen sich dadurch aus, dass sie, wie von Ertelt und Schulz (2019b, S. 218) beschrieben, in drei Prozessschritten folgen:

1. Definition einer einfachen „Suchregel“, d. h. einer Regel, welche die Suche nach Alternativen oder Kriterien bestimmt.
2. Definition einer einfachen „Stoppregel“, d. h. einer Regel, die bestimmt, wann die Suche nach Alternativen abgebrochen wird.
3. Definition einer einfachen „Entscheidungsregel“, d. h. einer Regel, die es ermöglicht, eine Alternative zu wählen.

Das heißt, Menschen suchen (meist implizit) nach Alternativen und Kriterien („Suchregel“). Sie tun dies aber nur für eine begrenzte Zeit und mit begrenzter Aufmerk-

samkeit. An einem bestimmten Punkt („Stoppregel“) hören sie auf zu suchen. Dann wählen sie eine Alternative aus und folgen dabei einer für sie sinnvollen Regel („Entscheidungsregel“). Welche Heuristiken im Einzelnen in der beruflichen Beratung relevant sind, wurde von Bernd-Joachim Ertelt in verschiedenen Publikationen beschrieben (Ertelt & Ruppert, 2011; Ertelt & Schulz, 2019b).

In diesem kurzen Beitrag soll einem anderen Aspekt ein kleiner Exkurs eingeräumt werden, der mir für den Umgang von Bernd-Joachim Ertelt mit nicht-rationalem Entscheiden und Heuristiken interessant erscheint. Die beiden hier angeführten Positionen von Kahneman einerseits und Gigerenzer andererseits sind nicht in allen Facetten deckungsgleich. Während Kahneman eher skeptisch zum Nutzen von „schnellem Denken“ für das Treffen von komplexen Entscheidungen ist und die Möglichkeit und den Nutzen des „langsamen Denkens“ betont, sieht Gigerenzer in den „schnellen und sparsamen Heuristiken“ nicht nur eine realistische, sondern auch eine angemessene Basis für bedeutsame Entscheidungen. Interessant an der Kontroverse zwischen Kahnemans und Gigerenzers Positionen ist, dass diese Spannung auch bei der Anwendung auf die Beratung sichtbar wird.

Nutzen wir die Logik der Heuristiken, um einen realistischen Blick dafür zu bekommen, dass das rationale Denken auch bei beruflichen Entscheidungen nicht der Weg ist, den Menschen i. d. R. einschlagen, und arbeiten mit der jeweils präferierten Heuristik *oder* sehen wir die Heuristiken eher als dysfunktional an und versuchen zumindest in Ansätzen eine Erweiterung der Heuristik oder eine Aufklärung, wie z. B. mit „langsamem Denken“ oder durch die Erarbeitung von zusätzlichen Entscheidungsprämissen auch die Qualität der beruflichen Entscheidung zu verbessern ist?

Bernd-Joachim Ertelts Position enthält beide Facetten. Er betont die Notwendigkeit der deskriptiven Entscheidungstheorie und die Identifikation der Heuristik und deren Wert für die berufliche Entscheidung. Mit dem weiteren Schritt der ISM, die der Erweiterung und Strukturierung des Lösungsraums sowie der Bereitstellung von Informationen gewidmet ist, die entsprechend den individuell relevanten Prämissen eine Entscheidung unterstützen können, wird ein langsamerer und letztlich – unter Wahrung der Erkenntnis der Bedeutung der Heuristik – rationalerer Weg eingeschlagen.

Bedeutsam erscheint mir auch, dass in der Beratung, anders als in anderen Entscheidungssituationen, in der kein Dritter bzw. keine Dritte unterstützend auftritt, nicht nur die Heuristiken des Entscheiders bzw. der Entscheiderin selbst (z. B. Berufswähler*in), sondern auch die Heuristiken des Beraters oder der Beraterin von Relevanz sind. Wie wirken sich die Vorstellungen der Beratenden über eine „gute“ Entscheidungsheuristik auf das Gespräch aus? Welche Heuristiken kann ein Berater oder eine Beraterin wahrnehmen, wenn die eigenen Heuristiken die Diagnostik dominieren oder überlagern? Auch diese doppelte Perspektive wird in Forschungsarbeiten in den Blick genommen (Metzler, 2020). Sie verweist auch darauf, dass es der Reflexion eigener Heuristiken und des eigenen Entscheidungsverhaltens der Beratenden bedarf, um Ratsuchende gut und kontrolliert unterstützen zu können.

4 Ein Entwicklungsprojekt – KI und Augmented Intelligence – neue Wege in der Berufsberatung

Die folgenden Ausführungen stammen fast vollständig aus Überlegungen von Bernd-Joachim Ertelt zum vorgestellten Projekt. Das Projekt trägt den Arbeitstitel „KI-BEP – Künstliche Intelligenz (KI) für berufliche Entscheidungsprozesse (BEP) – Erweiterte Möglichkeiten für Berufsberater/-innen durch die Entwicklung und Erprobung eines KI basierten Instruments“¹. Es ist seine Idee, die Frage des Entscheidens unter begrenzter Rationalität in der Berufsberatung mit den Möglichkeiten, die sich aktuell in der KI-Forschung ergeben, zusammenzubringen. Ich möchte hinzufügen: In diesem Projekt fließen die Fäden zusammen, die ich in meinen Thesen zu Beginn des Artikels aufgestellt habe. Konsequent denkt Bernd-Joachim Ertelt diese in die Zukunft hinein und bringt Beratungsforschung und Praxis voran.

Die Begriffe „Künstliche Intelligenz“ und „Augmented Intelligence“ sollen hier kurz diskutiert und eingeordnet werden. Zum Begriff der Künstlichen Intelligenz ist zunächst anzumerken, dass die Breite des Forschungs- und Anwendungsfeldes für den Laien sehr unübersichtlich ist. Er umfasst als Sammelbegriff alle Versuche, mithilfe von Computertechnologie menschliches Denken und Problemlösen nachzuahmen, zu ergänzen oder zu ersetzen. Nillson (2009) und Pan (2016) zeigen die historisch langen und sehr ausdifferenzierten Forschungszweige im Bereich der KI auf. In der Logik der Unterscheidungen von Nillson geht es im Rahmen der hier angestrebten Forschung um sogenannte „schwache KI“, d. h. um KI, die in konkreten Anwendungsproblemen das menschliche Denken unterstützen und erweitern will (Nillson, 2009). Diese spezifische Form von KI wird auch „Augmented Intelligence“ genannt (Lui & Lamb, 2018). Genauer will das Projekt an Technologien anknüpfen, die als „Machine Learning“ bezeichnet werden (Nillson, 2009, S. 495). „Machine Learning“ sind diejenigen KI-Technologien, die Hypothesen aus Daten generieren. Eine Spielart des Machine Learning sind datenbasierte Entscheidungsbäume (ebd., S. 500). Diese Technologie scheint bisher die vielversprechendste Möglichkeit zur Umsetzung des geplanten Vorhabens. Die einbezogenen KI-Modelle, auf die wir uns beziehen, wurden bereits im Kontext der Modellierung von Heuristiken erprobt (Keller & Katsikopoulos, 2015). Insbesondere halten wir das Modell der Entscheidungsbäume für eine sinnvolle Grundlage zur Modellierung von beruflichen Entscheidungen, die das Potenzial bietet, in KI-Algorithmen überführt zu werden.

Unter Rückgriff auf diese Technologien wollen wir mit dem Projekt die Entwicklung und erste Erprobung eines KI-basierten Instruments für die berufliche Beratung erreichen. Mit dem Instrument sollen berufliche Entscheidungsprozesse (BEP) von Ratsuchenden in Beratungsgesprächen unterstützt werden. Der Bezug zu Entscheidungsprozessen wurde im vorigen Kapitel ausgeführt. Wir gehen davon aus, dass im Rahmen der beruflichen Beratung – und ebenso Arbeitsmarktberatung – Entschei-

1 Das Projekt wird auf der HdBA-Homepage vorgestellt: <http://www.hdba.de/forschung/hdba-projekte/ki-bep>. Es wird in Zusammenarbeit mit Experten aus Forschungseinrichtungen mit dem Schwerpunkt KI entwickelt.

dungen unter eingeschränkter Rationalität erfolgen. Darum versuchen wir, die empirisch identifizierbaren Heuristiken von Ratsuchenden mithilfe von KI-Instrumenten abzubilden. Dadurch sollen Ratsuchende und Beratende die Entscheidungskriterien des/der Ratsuchenden besser identifizieren und dessen/deren Entscheidungsverhalten unterstützen. Dies kann dadurch erreicht werden, dass der sehr offene Lösungsraum einer vorhandenen Heuristik (z. B. one-reason-decision) durch das Identifizieren weiterer Entscheidungskriterien („constraints“) konsistenter wird. Konsistentere Lösungsräume helfen Personen, mögliche Alternativen (Berufe, Arbeitsstellen) als befriedigender oder passender einzuschätzen, was eine Entscheidung begünstigt (Ertelt & Schulz, 2019, S. 236). Wir erhoffen uns von der Nutzung eines KI-Instruments direkte Modellierungsmöglichkeiten in Bezug auf die Definition von Lösungsräumen. Im nächsten Schritt halten wir es auch für möglich, dass KI-basiert Alternativen (in Form von Informationen), die zu einem konsistent definierten Lösungsraum passen, vorgeschlagen werden können. Um solche Alternativen vorzuschlagen, wird es notwendig sein, Verknüpfungen mit bestehenden Informationssystemen, z. B. zu Berufen, Studiengängen, Weiterbildungs- oder Beschäftigungsmöglichkeiten, vorzunehmen.

Aktuell befinden wir uns in der Phase der Exploration der Möglichkeiten KI zu nutzen, um ein praxisnahes Instrument für die Beratung und die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern zu entwickeln. Auch müssen noch Wege zur Erhebung einer ausreichend großen Datenbasis zur fundierten Modellierung von Entscheidungsheuristiken entwickelt werden. Dank Bernd-Joachim Ertelts unermüdlichem Einsatz in der Vernetzung wurden vielversprechende Projektpartner*innen für einen ersten Entwicklungsschritt gefunden. Hier können wir auf Erfahrungen in der Umsetzung von Heuristiken in KI-Verfahren zurückgreifen und auf dieser Basis unsere Überlegungen zur Modellierung von Entscheidungsverhalten mithilfe von Künstlicher Intelligenz aufbauen. Künstliche Intelligenz wird in der Beratung immer den Charakter von erweiterter Intelligenz haben. Die feste Verankerung in ethischen Überzeugungen und im Wissen um die Bedeutung subjektiver Theorien der Berater*innen sowie auch der Ratsuchenden zeigt uns, dass wir den Menschen nicht durch die Maschine ersetzen können (oder wollen). Dennoch: Ein Zurück wird es mit Bernd-Joachim Ertelt nicht geben. Er spornt uns an, Beratung weiter zu denken, und das bringt in der Zusammenarbeit größten Gewinn. Dankeschön, Achim!

Literatur

- Damasio, A. R. (2004). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. Berlin: List.
- Dörner, D. (2012). Emotion und Handeln. In P. Badke-Schaub; G. Hofinger & K. Lauche (Hrsg.) *Human Factors: Psychologie sicheren Handelns in Risikobranchen* (S. 101–119). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ertelt, B.-J. & Schulz, W. E. (2019a). *Handbuch Beratungskompetenz*. Wiesbaden: Springer-Gabler.
- Ertelt, B.-J. & Schulz, W. E. (2019b). Das integrative Modell von Ertelt und Schulz. In *Handbuch Beratungskompetenz* (S. 199–266). Wiesbaden: SpringerGabler.
- Ertelt, B.-J. & Scharpf, M. (2019). Lehr-Forschungsprojekt „Beratung im Controlling“. *CARF Luzern 2019*, S. 295–302.
- Ertelt, B.-J.; Bleckmann, H. & Röser, T. (2016). La qualité, c'est moi. Beratungspraxis weist den Weg zum Paradigmenwechsel im Qualitätsmanagement. *dvb-Forum*, 1, 22–30.
- Ertelt, B.-J.; Weber, P.; Frey, A. & Schreiber, M. (2015). *Professionelle Beratung. Studententext. Master Arbeitsmarktorientierte Beratung*. Mannheim: HdBA.
- Ertelt B.-J. & Frey A. (2012). Theorien der beruflichen Entwicklung und Beratung in ihrer Bedeutung für HRM. In *HR zwischen Anpassung und Emanzipation – Beiträge zur Entwicklung einer eigenständigen Berufspersönlichkeit* (S. 99–138). Frankfurt: Peter Lang.
- Ertelt, B.-J. & Ruppert, J. J. (2011a). Heuristic Theory of Decision-Making: Evidence and Implications for Career Guidance. In S. Kraatz & B.-J. Ertelt (Hrsg.), *Professionalisation of Career Guidance: Training, Guidance Research, Service Organisation and European Mobility* (S. 193–206). Tübingen: dgvt.
- Ertelt, B.-J. & Ruppert, J. J. (2011b). Proposing an Emancipatory Model for Vocational Guidance. http://skktg.vdu.lt/downloads/zurnalas_karjera/karjera_2/Ruppert_1.pdf.
- Ertelt, B.-J. (2007). Wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur Berufsberatung im internationalen Vergleich. *REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 30(1), 20–32.
- Gigerenzer, G. & Gaissmaier, W. (2011). Heuristic decision making. *Annual review of psychology*, 62, 451–482.
- Gigerenzer, G. (2013). Rationalität. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie* (S. 1290–1291). Mannheim: Huber.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey; K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 151–165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groeben, N.; Wahl, D.; Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns: Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Keller, N. & Katsikopoulos, K. V. (2016). On the role of psychological heuristics in operational research; and a demonstration in military stability operations. *European Journal of Operational Research*, 249(3), 1063–1073.

- Lui, A. & Lamb, G. W. (2018). Artificial intelligence and augmented intelligence collaboration: regaining trust and confidence in the financial sector. *Information & Communications Technology Law*, 27(3), 267–283.
- Metzler, B. (2020). *Untersuchung zu Entscheidungsheuristiken bei Berater*innen und Ratsuchenden – eine empirische Fallstudie*. Masterarbeit. Mannheim: Hochschule der Bundesagentur für Arbeit.
- Nilsson, N. J. (2009). *The Quest for Artificial Intelligence. A History of Ideas and Achievements*. New York: Cambridge University Press.
- Pan, Y. (2016). Heading toward artificial intelligence 2.0. *Engineering*, 2(4), 409–413.
- Peterson, G.; Sampson, J.; Reardon, R. & Lenz, J. (1996). A cognitive information processing approach. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Career choice and development* (3. Aufl.) (S. 423–475). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schiersmann, Ch. & Weber, P. (2016). Beratung als Gegenstand von Studiengängen. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 818–827). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Schiersmann, Ch. & Weber, P. (Hrsg.) (2013). *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schnabel, A. (2005). Gefühlvolle Entscheidung und entscheidende Gefühle. Emotionen als Herausforderung für Rational Choice-Theorien. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57(2), 278–307.
- Storch, M. (2013). *Das Geheimnis kluger Entscheidungen. Von Bauchgefühl und Körpersignalen* (erw. Neuausgabe). München: Piper.
- Tittel, C. (2018). *Entwicklung eines Erhebungsinstruments zum beruflichen Entscheidungsverhalten. Ein Beitrag für die wissenschaftsorientierte Beratung in Beruf, Bildung und Beschäftigung*. Masterarbeit. Universität Heidelberg. Heidelberg: Institut für Bildungswissenschaften.

Autor

Peter C. Weber, Prof. Dr., Erziehungswissenschaftler, seit 2016 Professor für Beratungswissenschaften an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim. Schwerpunkt von Lehre und Forschung ist die beratungswissenschaftliche Fundierung beruflicher und arbeitsmarktbezogener Beratung entlang des Lebenslaufs und in unterschiedlichen institutionellen Kontexten.

Kontakt: peter.weber@hdba.de

The State, “reality of the moral idea” (Hegel) and the services supporting the construction of active lives (“vita activa”: Arendt)¹ – A tribute to Bernd-Joachim Ertelt

JEAN GUICHARD

Abstract

In dem Bericht „Bildungs- und Berufsberatung in der Europäischen Gemeinschaft“ (Watts et al., 1993) wurde ein Gegensatz zwischen zwei prototypischen Konzepten für die Organisation von Dienstleistungen und Interventionen zur Unterstützung des Aufbaus eines aktiven Lebens aufgezeigt. Die eine, im Einklang mit den Analysen von Adam Smith, geht davon aus, dass eine solche Unterstützung – die von privaten Unternehmen geleistet wird – dazu dient, die Unternehmen mit geeigneten Arbeitskräften auszustatten, um im wirtschaftlichen Wettbewerb bestehen zu können. Der zweite Prototyp ist von Hegel inspiriert: Diese Unterstützung – durch einen öffentlichen Dienst bereitgestellt – zielt darauf ab, eine Reihe von Entwicklungen zu fördern, die untrennbar miteinander verbunden sind: wirtschaftlich, sozial, kulturell und persönlich. Bernd-Joachim Ertelt hat einen Ansatz zur Unterstützung des Aufbaus eines aktiven Lebens entwickelt, der diesem zweiten Modell nahekommt. Die Umstrukturierung der Dienste, die diese Unterstützung in den letzten Jahrzehnten in den verschiedenen europäischen Ländern gewähren, hat sich jedoch eher an den Grundsätzen von Adam Smith orientiert. Es ist zweifelhaft, ob ein solches Modell zur Lösung der schweren Krisen (demografische, ökologische, klimatische Krise, Mangel an menschenwürdiger Arbeit usw.), mit denen Europa und die Welt konfrontiert sind, beitragen kann.

The report “Educational and vocational guidance in the European Community” (Watts et al., 1993) revealed an opposition between two prototypical conceptions of the organization of services and interventions supporting the construction of active lives. One, in line with Adam Smith’s analyzes, considers that such a support – dispensed by private companies – is intended to provide companies with the adequate workforce to face

1 This text uses the expression “support to the construction of active lives” for referring to what is generally called educational and vocational guidance or career counseling. Indeed, this usual terminology has come to designate processes of selection-distribution of students within a school organization, of choice of a profession, of management of a professional career, etc., that are quite different from one of the fundamental tasks of modern women and men – that of giving a direction to their active lives – as described by Hanna Arendt (1960) in her great book. School selection, the choice of a profession, the management of a professional career only makes sense in reference to this fundamental human activity: an activity that requires such reflection that most of us need support in this endeavor.

economic competition. The second prototype is of Hegelian inspiration: this support – provided by public service – aims to promote a set of developments that are intrinsically linked: economic, social, cultural and personal. Bernd-Joachim Ertelt has developed an approach to support the construction of active lives close to this second model. However, the reorganization of the services dispensing this support in the various countries of Europe in recent decades has been more inspired by the precepts of Adam Smith. It is doubtful whether such a model could contribute to solving the serious crises (demographic, ecological, climatic, decent work deficit, etc.) which Europe and the world are facing.

Personal memories of 40 years of cooperation

Professor Bernd-Joachim Ertelt and I first met during the 1980s. Probably in 1987 at the 12th World Congress of the International Association for Educational and Vocational Guidance in Annecy. But it was in the early 1990s that we really got to know each other when we began to work together. Indeed, Anthony Watts – of the United Kingdom National Institute for Career Education and Counseling (NICEC) – had been commissioned by the European Communities to study the "Educational and vocational guidance in the European Community". To do this, he brought together a group of experts from different countries, each of them being in charge of describing – following a strictly defined plan – the situation in his/her country (and, in some cases, in neighboring countries). Bernd-Joachim was – with two colleagues – in charge of Germany (Ertelt et al., 1993), while along with two other people, I had to focus on the French situation (Guichard et al., 1993). This work required several meetings, which quickly revealed a major divide between two conceptions of the support to the construction of active lives and of the organization of services dispensing it.

At the time of this study, British Prime Minister John Major, continuing the policy initiated by Margaret Thatcher, was in the process of radically altering British guidance services. An upheaval that the report summarizing the observations made in each Member State summarizes as follows: "In *United Kingdom*, new legislation seems likely to remove the Careers Service from the sole control of Local Education Authorities and to invite a wider range of bodies to submit tenders to offer guidance services in particular areas. In addition, experiments are being introduced to issue guidance vouchers for specified target groups to use, in theory with a choice of accredited guidance providers (...). In both cases there is an assumption that market forces will result in a reduction of cost and an improvement in quality of service; in the second case, there may be a further assumption that once the public (employers as well as individuals) have experienced the benefits of guidance, they will be willing to pay for all or part of it themselves. Both of these assumptions have still to be tested" (Watts et al., 1993, p. 107). Such a reform appeared to be the correlation of a conception of the support to the construction of active lives, considering that its sole purpose is to provide companies with the workforce best suited to face the economic competition in

which they are involved. Such support is thus defined as a simple preparation of individuals for job selection and hiring processes.

The German conception seemed then to be quite different. The synthesis report sums it up as follows: "In *Germany*, the role of guidance services is linked to the realization of constitutionally rooted rights, including: protection of human dignity; free development of personality; equality of opportunity; protection of family; and the right of free choice of occupation, place of work and place of training. The law relating to the activities of the Federal Employment Institute states that counseling must not be directed towards the labor market or involve any politico-educational direction of the clients" (Watts et al., 1993, p. 65). According to this conception, the objectives of the support to the construction of active lives are much broader than just economic competition. The practices involved by this support are part of a public policy considering that economic, social, cultural and personal developments are intrinsically linked and that these developments, all together, constitute this support's purpose.

The first of these conceptions could be described as Smithian because it is based on the consideration of Adam Smith, which is sometimes summed up by citing his expression of "invisible hand". Namely, the idea that unhindered economic competition necessarily leads to the best possible economic, political and social balance, and therefore to the greatest possible happiness for everyone. The second conception could be said to be Hegelian. It is based on the analysis that civil society is the site of competing interests and conflicts, in which the poorest are necessarily the losers. This needs therefore to be corrected and that is precisely the role of the state. As Eric Weil writes, commenting on Georg Wilhelm Friedrich Hegel: "The state is the rational and reasonable (moral) organization of the community." (Weil, 1966, p. 139) Its function is to harmonize divergent interests.

At the time of preparation of the 1993 report, the French conception of the support to construction of active lives was closer to the German model than to the reorganization underway in the United Kingdom. Admittedly, since the 1920s there was an important difference between the two countries. At that time, vocational guidance in Germany was placed under the responsibility of the Ministry of Labor (May 5, 1920: *Errichtung eines Reichsamtes für Arbeitsvermittlung als selbstständige höhere Reichsbehörde unter Aufsicht des Reichsarbeitsministeriums; Leitung: Dr. Friedrich Syrup*²), while in France the law of June 21, 1920, supplemented by the decree of September 26, 1922, placed it under the auspices of the Ministry of Education (State Under-Secretary for Technical Education).

Beyond this difference, the German and French situations showed many similarities. Particularly with regard to the importance of training for counseling professionals. Indeed, in an organization such as the one promoted by the government of John Major, the training of officers is only a secondary issue. The various services delivering support are in competition with each other. And the law of the economic market is such that companies dispensing the best service at the lowest cost grow while others

2 Establishment of a State Office for Employment Services as an independent higher State authority under the supervision of the Labor Ministry; Head: Dr. Friedrich Syrup.

fail. The "invisible hand" of the market thus assesses the quality of the services provided. The problem for each of the companies present in this market is therefore to find, at the lowest possible costs, agents with the skills required to provide services that best meet the clients' expectations (individuals and companies).

Differently, in a Hegelian-inspired organization, the training of counseling professionals is a major issue. Insofar as they operate under the authority of the state, they are assimilated to civil servants. That is, according to Hegel, they are agents embodying Unity and their activity must be guided by a fundamental concern: that of the general interest and the common good. They must therefore be rigorously selected through competitive examinations, then trained for the service of the public good and finally, protected by their status vis-à-vis external pressures.

It was on such principles that the recruitment, training and careers of counselors supporting the construction of active lives, were still organized in the 1990s both in Germany and in France. The training was provided, mainly in Germany, by the Hochschule der Bundesagentur für Arbeit³ in Mannheim and in Paris, by l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle du Conservatoire National des Arts et Métiers.⁴ It seemed therefore interesting to us, Bernd-Joachim Ertelt and I, to compare the types of recruitment, training and activities of these German and French professionals.

At the cost of extraordinary energy, Bernd-Joachim Ertelt managed to secure funding to set up study tours of three subgroups of trainers and in-training counselors: German, Hungarian and French. The first meeting took place in Mannheim in the advent period of 1996⁵. In the spring of 1997, the German and Hungarian groups came to INETOP in Paris. In the fall of 1997, they all met in Hungary, where Professor András Zakar had organized seminars in Szeged and Gödöllő, in relation with, in particular, Professor Pál Völgyesy.

These meetings were the beginning of a series of intellectual exchanges, which, continuing over the following decades, gave me a better understanding of Bernd-Joachim Ertelt's works. These are so numerous that, failing to be able to provide a comprehensive overview on them, I will limit myself to evoking two of their aspects that have most stimulated my reflection.

First, his critique of normative models of career decision-making (see: Guichard, 2014). And, more particularly, his considerations on analyzes that Peterson, Sampson, Reardon and Lenz (1996) had developed in: "A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making". These authors designed a career counseling model describing a cycle of cognitive operations that a person must

3 University of Applied Labor Studies.

4 Paris National Institute for the Study of Work and Vocational Counseling of the National Conservatory for Applied Technologies.

5 All the French participants have fond memories of the extraordinary welcome from our German colleagues when we arrived, a Sunday evening, at Mannheim station. The following days were dedicated to a presentation of the Hochschule, to teachings shared with the Hungarian and German groups, and to visits, in particular to vocational counseling services aimed more particularly at young people, etc. We also had some great convivial moments. Personally, I have warm memories of the Christmas markets and of this invitation by Professor Ertelt, to a pretty inn near Durkheim where Chancellor Kohl used to accommodate President Mitterrand.

follow in order to rationally make a decision. The acronym CASVE sums up their approach. « C »: communication (Identifying the problem), “A”: analysis (Understanding myself and my options), “S”: synthesis (Expanding and then narrowing my list of options), “V”: valuing (Prioritizing alternatives), “E”: execution (Implementing my choice).

Bernd-Joachim Ertelt’s critique is based on the observation that this approach neglects the personal conflicts and emotions involved in all decision-making, and moreover that it requires the person to process a much larger volume of information than an ordinary human being’s cognitive abilities would allow (Ertelt & Seidel, 1998, p. 323). For Ertelt and Seidel, who refer to the model of bounded rationality of James G. March and Herbert A. Simon (1958), supporting people in their career choices presupposes first of all observing how they consider the problem they face and the decision-making heuristics they use: “We take the descriptive model of open, heuristic problem solution as the basis. It takes account of the fact that an individual approaches problem solution step-wise through an exploratory search and simplification strategies, it takes only a few alternatives into consideration and only seeks a few criteria for their assessment. Definitive commitments are postponed as long as possible in order to be able to include new information” (Ertelt & Seidel, 1998, p. 323).

From this perspective, the CASVE model cannot be a methodology for counseling interventions. It can only be a conceptual framework in the counselors’ mind, to which they can refer to help their clients develop certain considerations entering into the rational model, considerations that these clients’ heuristics of decision making lead them to ignore or underestimate.

This concern to train career counseling professionals using counseling methods adapted to the situation and representations of the people addressing them seems to me to have always been combined with another major Bernd-Joachim Ertelt’s preoccupation. That of the developing of supports to the construction of active lives responding to the challenges of a solid European construction based on solidarity and humanist considerations.

Thus, at the Swiss National Career Counseling Days, which were held in Fribourg on June 23, 2014 (Ertelt, 2014), he underlined the danger of reducing vocational development interventions to an issue of individual employability: “There is a growing tendency for career interventions to only focusing on the concept of employability with an emphasis on developing skills expected in the labor market. However, this hides the risk of underestimating effective causes unrelated to the individual, such as cyclical causes or those linked to the structure of the economy and of taking into account only individual skills, which prove insufficient to explain a lack of success in an occupational career (...). We consider that career interventions focused on employability carries the risk not only of increasing the individual’s dependence on labor market conditions but also of overestimating the role of skills in this market.” Noting that such an approach to support the construction of active lives, goes hand in hand with a modularization of vocational educations and training (where each element is supposed to correspond to the development of a certain skill), Bernd-Joachim Ertelt argues for a “voca-

tional training and education based on the concept profession", that is to say aiming "not only to impart skills to people with a view to their employability but also to help them construct their personality and equip them with skills enabling them to participate in society (as conceived by Georg Kerschensteiner and Eduard Spranger)".

As we know, for these two major specialists in development and education (who were also great friends), the criterion for evaluating any educational thought is its contribution to progress towards more humanity. Such a progress is manifested as much by the exercise of a critical mind, as by the fulfillment of a professional vocation or by creative expression in the various fields of the arts or crafts (Röhrs, 1993). As it was underlined by Maria Teresa Gentile (1949, pp. 26–28, cited by Balduzzi, 2009), such a conception of education and development (*Bildung*) manifests a "decisive" influence from Fichte and Hegel. That is confirmed by the observation that Eduard Spranger gave a lecture at the University of Berlin on November 14, 1931, on the occasion of the hundredth anniversary of Georg Wilhelm Friedrich Hegel's death. And, as regards Georg Kerschensteiner, as stressed by Bertrand (1914, p. 42), the mission of the *Arbeitschule* is "to form citizens determined to do everything possible so that the 'national community' becomes a 'moral community'". In other words, as recalled previously, quoting Eric Weil, and to tell it in Hegel's language: to form citizens, not of any national state, but of The State.

The major characteristics of support to the construction of active lives referring to Hegel's conceptions thus reappear at the end of this brief evocation. But has this view taken hold in Europe? The least that can be said is that it is far from being the case in a number of countries. Particularly in France, which has moved away greatly from such a model, since the drafting of the report coordinated by Anthony Watts (1993). The current situation can be briefly summarized as follows. On the adult side, *Pôle Emploi* focuses on the administration of the unemployed and the publication of job offers. Its function in career counseling is marginal. With regard to young people, the body of school and career counselors has been abolished. These have been replaced by educational psychologists, whose main (almost unique) mission is that of adapting young people to school. The number of Information and Guidance Centers is reduced from year to year. In addition, the regions have been tasked with developing support schemes intended for certain specific audiences (for example, dropouts). At the same time, there has been a strong development of private companies selling career counseling services (generally aimed at young people) to clients wealthy enough to use them. Many of the staff providing guidance counseling have not received any training in this area. Admittedly, the French situation does not yet correspond to what was planned by the British prime ministers 30 years ago, but it is getting closer.

What about in other European countries? In the absence of an in-depth study (which would update that of 1993), it is difficult to answer this question. However, the European vogue for a terminology, which combines "employability", "adaptability", "flexibility", etc., suggests that the French situation is not unique.

It is doubtful whether such a conception of services and practices supporting the construction of active lives might contribute to solving the problems facing Europe

and the world. These are now so serious that the UN General Assembly of September 2015 unanimously voted a resolution entitled “Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development” (UN, 2015). It details an action program centered on 17 major objectives and specifies targets corresponding to each of them. A total of 169 targets to be achieved by 2030 have been set. For example, Goal 12 states: “Ensure sustainable consumption and production patterns”. The third target under this objective is the following: “By 2030, halve per capita global food waste at the retail and consumer levels and reduce food losses along production and supply chains, including post-harvest losses”. At the same time, the International Labor Organization stressed the imperative – more relevant than ever in the context of the globalization of production and trade – to develop regulations imposing decent labor conditions everywhere in the world (ILO, 2001, 2008).

Carrying out such action programs involves political and economic decision-making. But it also assumes that all the world’s citizens can reflect on their working lives by asking themselves how they could contribute to the achievement of these goals. This implies that everyone becomes sufficiently familiar with these objectives and targets so as to select those whom they will place at the heart of their personal reflection. This is such a complex task that most people would need help doing it. This means that international analyzes and resolutions call for a profound renewal of supports to the construction of active lives, both for young people and adults. As regards the former, this support would aim to raise their awareness of the issues of decent work and to make them think about their future working lives on the basis of the objectives and targets defined by the UN in 2015. For adults, it would consist of helping them construct active lives contributing to equitable, sustainable and human development (see Guichard, 2018, 2019).

The founding principles of such support would be those summarized by concepts such as “sustainability”, “equity”, “solidarity”, etc., which form the basis of all international organizations’ declarations (UN, UNESCO, UNICEF, ILO, etc.). It is indeed these organizations that today correspond most perfectly to the Hegelian definition of the state. A definition, which Eric Weil, commenting on paragraph 257⁶, of *Elements of the Philosophy of Right*, summed up as follows: “the State is the will of man insofar as he reasonably wants, insofar as he wills (we recall the Hegelian definition) free will. And this without any mythical or magical hypostasis: this State has its reality in the consciousness of individuals, of persons, who, by this very consciousness, cease to be purely private persons. The State is real in the patriotic feeling of its citizens just as the citizen is concretely free by recognizing in the State concrete freedom, that is to say (because it is the same thing) the field of reasonable action: only the state has both conscious and universal goals; even more, by its very essence it has more than goals, it has a single goal, the goal above which no goal is conceivable: reason and the realization of reason, freedom.” (Weil, 1970, p. 46).

6 “Der Staat ist die Wirklichkeit der sittlichen Idee – der sittliche Geist, als der *offenbare*, sich selbst deutliche, substantielle Wille, der sich denkt und weiß und das, was er weiß und insofern er es weiß, vollführt” (...). (Hegel, G. W. F., Grundlinien der Philosophie des Rechts. Dritter Teil. Die Sittlichkeit. Der Staat. § 257).

The question now is how these international organizations – as they are (to paraphrase Hegel) “reality of the moral idea”, “moral spirit as a revealed will, clear to itself, substantial, thinking itself and knowing itself” – will be able to find, at the level of the various existing States, the necessary relays for the implementation of “the moral idea of which they are the reality”.

As we have noted, in most countries of the world, these organizations’ analyzes and conclusions do not seem to have had a significant impact, neither on the organization of services nor on the practices of support for the construction of active lives. These services and practices continue to have the primary objective of adapting people to today’s economy without preparing them to build the economic, social and human world of tomorrow. It is true that these services’ organizations, as they have prevailed for several decades in most countries, do not facilitate the consideration of these imperatives of equitable and sustainable developments.

Will we need even more acute crises than those linked to the conjunction of the increase in the world population and the depletion of natural resources, the accumulation of waste, global warming, etc., or the COVID-19 pandemic, to make things change?

References

- Arendt, H. (1960). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper & Co.
- Balduzzi, E. (2009). En la raíz del activismo: el sentido educativo del actuar en Kerschensteiner, Ferrière y Dévaud [At the root of activism: the educational sense of acting by Kerschensteiner, Ferrière and Dévaud]. *Estudios sobre Educación*, 17, 7–20.
- Bertrand, E. (1914). *L'œuvre scolaire du Dr. Kerschensteiner à Munich. Thèse complémentaire présentée à la faculté des lettres de l'Université de Bordeaux* [The educational work of Dr. Kerschensteiner in Munich. Complementary thesis presented to the Faculty of Letters of the University of Bordeaux]. Paris: H. Dunod et E. Pinat, éditeurs.
- Ertelt, B.-J.; Heller, K. A. & Plant, P. (1993). *Educational and Vocational Guidance Services in the Federal Republic of Germany*. Brussels: European Commission (mimeo).
- Ertelt, B.-J. & Seidel, G. (1998). Information needs for individual career decisions. In Cedefop (Ed.), *Vocational education and training – the European research field Background report – Volume I*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1998.
- Ertelt, B.-J. (2014). Sélection d’aspects de l’orientation professionnelle tout au long de la vie du point de vue de la société, de la politique du marché du travail et de la méthodologie. Communication aux journées nationales suisses de l’orientation du 23 juin 2014 à Fribourg. Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière [Selection of aspects of lifelong career guidance from the perspective of society, labor market policy and methodology. Communication at the Swiss National Orientation Days on June 23, 2014 in Freiburg. Swiss Service for Center Vocational Training | vocational, academic and career guidance].

- https://www.sdbb.ch/dyn/bin/204442-204446-1-zusammenfassung_referat_er_telt_fr.pdf (retrieved on August 30, 2020).
- Gentile, M. T. (1949). *Aspetti teorici della pedagogia di G. Kerschensteiner* [Theoretical aspects of G. Kerschensteiner's pedagogy]. Roma: Pagine Nuove.
- Guichard, J.; Forner, Y. & Danvers, F. (1993). *Educational and Vocational Guidance Services in France*. Brussels: European Commission (mimeo).
- Guichard, J. (2014). Orienter sa vie et prendre des décisions d'orientation dans la modernité liquide [Designing one's life and making career decisions in liquid modernity]. In J. Górná & D. Kukla (Eds.), *Vocational counselling: Changes and challenges on the labour market. The jubilee book to honour Bernd-Joachim Ertelt* (pp. 109–126). Czestochowa: Publishing house of Jan Długosz University.
- Guichard, J. (2018). What career and life design interventions may contribute to global, humane, equitable and sustainable development? *Studia Poradownicze – Journal of Counselling*, 7, 305–331.
- Guichard, J. (2019). Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement mondial, humain, équitable et durable ? [What interventions for supporting the designing of active lives contributing to global, human, equitable and sustainable development?] In D. Canzittu (Ed.), *Penser et agir l'orientation au 21^{ème} siècle : de l'élève au citoyen engagé* [Thinking and acting guidance in the 21st century: from student to engaged citizen] (pp. 147–160). Villejuif (France): Editions Qui Plus Est.
- ILO (International Labour Organization) (2001). *Reducing the decent work deficit: A global challenge. International conference 89th session 2001* (Report to the Director General). Geneva: International Labour Organization.
- ILO (International Labour Organization) (2008). *ILO Declaration on social justice for a fair globalization adopted by the International Labour Conference at its Ninety-seventh Session, Geneva, 10 June 2008*. Geneva: International Labour Organization.
- March, J. G. & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley and Sons.
- Peterson, G. W.; Sampson, J. P. Jr.; Reardon, R. C. & Lenz, J. G. (1996). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd. ed., pp. 423–475). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Röhrs, H. (1993). Georg Kerschensteiner (1852–1932). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO: Bureau international d'éducation)*, 23(3–4), 831–848.
- UN (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. 70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (retrieved April 21, 2017).
- Watts A. G.; Guichard, J.; Plant, P. & Rodriguez M. L. (1993). *Educational and Vocational Guidance Services in the European Community*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Weil, E. (1966). *Philosophie politique* [Political philosophy]. Paris: Vrin.
- Weil, E. (1970). *Hegel et l'Etat* [Hegel and the State]. Paris: Vrin.

Author

Jean Guichard, PhD, em. Professor of Psychology at the Conservatoire National des Arts et Métiers (National Conservatory for Applied technologies) (Paris, France). Former director of the Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (National Institute for the study of work and vocational counseling).
Contact: jean.guichard@lecnam.net

Eine Rückschau auf unsere Zusammenarbeit

LAURA GRESSNEROVA

Abstract

Der Beitrag ist eine Hommage an Bernd-Joachim Ertelt. Dabei sollen die wesentlichen Stationen unserer über 20-jährigen Zusammenarbeit aufgezeigt, aber auch sein Verdienst im Rahmen gemeinsamer EU-Projekte gewürdigt werden.

This article is a tribute to Bernd-Joachim Ertelt. It is intended to show the main stages of our over 20-year cooperation, but also to honour his contribution in the context of joint EU projects.

Für einen Menschen, der voll und ganz für seine Arbeit lebt, ist das Lebensjubiläum, selbst wenn er in den Achtzigern ist, weder ein Wendepunkt im Leben noch ein Grund zum Bilanzieren. Dies ist jedoch eine Gelegenheit für die Studierenden, Mitarbeiter*innen, Freundinnen und Freunde des Jubilars, mit einem Dank seine Arbeit zu würdigen.

Neben seinen beruflichen Interessen erkannte Professor Ertelt auch immer die Trends in der Bildungs- und Berufsberatung und konzentrierte sich auf die internationale Zusammenarbeit im Bildungs- und Hochschulbereich. Ein Beispiel für sein Fachwissen, seine hervorragenden konzeptionellen und organisatorischen Aktivitäten sind mehrere internationale Projekte, die wir gemeinsam verantwortlich begleitet haben. Es war unter anderem sein Verdienst, dass diese Projekte erfolgreich umgesetzt werden konnten.

In 2001 nahm ich an der von der Bundesagentur für Arbeit in Bonn organisierten Konferenz „Neue Horizonte – Bildung, Fachausbildung, lebenslanges Lernen, Beschäftigung und das Beratungssystem in EU-Ländern“ teil. Ich wollte versuchen, potenzielle Partner*innen für die zukünftige Zusammenarbeit zu finden. Hier habe ich zum ersten Mal Professor Ertelt getroffen, und so begann unsere mehrjährige enge und erfolgreiche Projektkooperation und Freundschaft.

Das EU-Projekt (Programm Leonardo da Vinci) „Modulare Distanzausbildung von Berufsberatern für europäische Mobilität (MODILE – EUROCARCO)“ bildete die Grundlage unserer ersten gemeinsamen Zusammenarbeit (2001–2004). Elf Institutionen aus mehreren Ländern (DE, ES, CZ, IR, NL, SK) aus den Bereichen Schulwesen, Arbeit, Soziales und Arbeitgeber nahmen an diesem Projekt teil. Das Projekt basierte auf der Auswertung wichtiger EU-Dokumente im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen und Beratung. Das Ergebnis waren ein modulares Schulungsprogramm für Berufsberater*innen im europäischen Kontext und Empfehlungen für die Entscheidungsfindung, die in die Praxis umgesetzt wurden.

Im Rahmen des Projekts sammelte ich wertvolle Erfahrungen in der Leitung eines internationalen Teams, was umso schwieriger war, als die Slowakei in der Anfangsphase des Projekts noch kein Mitglied der EU war und die Partner*innen bereits internationale Projekterfahrungen hatten. In 2006 wurde das Projekt in Helsinki für seinen transnationalen Wert und seine EU-Prioritäten im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit dem EG-Qualitätspreis für Leonardo da Vinci-Projekte ausgezeichnet. Es war ein gemeinsamer Erfolg aller Partner*innen, der vor allem dank Professor Ertelt erzielt werden konnte.

In 2007–2010 habe ich mit der Teilnahme am Leonardo da Vinci-Innovations-transferprojekt „Brain Escape – Brain Influx“ auf der „anderen Seite“ Erfahrungen gesammelt, eher aus der Position einer Partnerin als einer Koordinatorin. Projektkoordinatorin war die Agentur für Arbeit Bonn, Partnerin von sechs Institutionen (BG, LU, PL, SK, TR, UK). Der Projektleiter war Professor Ertelt. Das modulare Schulungsprogramm „Qualifikationsmodule für Berater mit besonderem Schwerpunkt auf beruflicher Mobilität“ sollte die spezifische Vertiefung der transnationalen Beratung und interkultureller Aspekte als spezifische Dimension der Berufsberatung unterstützen. Das Projekt basierte auf den Ergebnissen von drei internationalen Projekten, darunter das MODILE-EUROCARCO-Projekt.

Die Gelegenheit, an dem Projekt (ERASMUS Networks-Programm) „Universitätsnetzwerk für Innovationen in der Beratung (NICE)“ auf der Grundlage einer großen Partnerschaft mit zahlreichen Hochschulen mitzuwirken, bot sich im Zeitraum 2009 bis 2011. Koordinatorin war die Universität Heidelberg. Die Slowakische Technische Universität in Bratislava war eine der 40 Partner*innen aus EU-Ländern und der Türkei. Ziel des Netzwerks war es, zur curricularen Entwicklung der Berufsberatung und der lebenslangen Ausbildung beizutragen.

Mehrere Hochschulen waren zudem an dem ERASMUS Networks II-Projekt beteiligt (2013–2015). In 2010 startete die Europäische Kommission eine Leitinitiative im Bereich von Wissenschaft, Forschung und Ausbildung mit folgenden Zielen: Lehrplanreform, kompetenzbasierte Bildung, offenes Ausbildungssystem, Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen, Mobilität im Einklang mit dem Bologna-Prozess, internationale Zusammenarbeit und Bereitstellung (Transfer) von Kenntnissen und Erfahrungen zwischen den Hochschulen. Als wichtige Instrumente zur Verringerung der Arbeitslosigkeit, insbesondere junger Menschen, hat die Kommission Beratungsdienste und Schulungen für Berater*innen zur Bewältigung künftiger Herausforderungen ermittelt.

In Kooperation mit einem internationalen Team (s. Abb. 1), bestehend aus acht Hochschulen (CY, DE, EE, ES, HR, PL, SK, UK), bestand die Herausforderung darin, ein Projekt für die lebenslange Ausbildung „Realisierung und Implementierung eines gemeinsamen Bachelorprogramms im europäischen Kontext (DICBDPEC)“ (Unterprogramm Multilaterale Projekte ERASMUS) zu realisieren. Die Slowakische Technische Universität in Bratislava wurde als Koordinatorin nominiert. Das von der Exekutivagentur für Ausbildung, Audiovisuelles und Kultur in Brüssel verwaltete Projekt wurde 2010 als einziges Projekt für die Slowakische Republik in diesem fachlichen

Kontext genehmigt. Der Schwerpunkt lag unter anderem auf der Harmonisierung der Hochschulausbildung. So haben die Partner*innen gemeinsame Studiengänge im Bereich „Karriereberatung und Personalmanagement“ (Bachelor- und Masterniveau) sowie ein „Innovatives modulares Ausbildungsprogramm für postgraduales Studium“, ein „Terminologisches Wörterbuch“ sowie weitere für die Akkreditierung wichtige Dokumente erarbeitet. Alle Projektergebnisse stehen in den jeweiligen Landessprachen zur Verfügung. Das Projekt wurde im September 2013 abgeschlossen und mit dem „National Career Counseling Award 2013“ ausgezeichnet. Der Preis wird jährlich vom Euroguidance-Netzwerk-Center der Slowakischen Republik vergeben, das ein Teil des Europäischen Euroguidance-Netzwerks und bei der Slowakischen Akademischen Vereinigung für internationale Zusammenarbeit (SAAIC) angesiedelt ist.

Im Jahre 2013 verlieh der Minister für Ausbildung, Wissenschaft, Forschung und Sport der Slowakischen Republik dem Projekt eine Auszeichnung für die besonders erfolgreichen und langfristigen Aktivitäten im Bereich der Entwicklung von Ausbildungsprogrammen zur Berufsberatung im Schulwesensektor sowie für das Engagement und die Initiative bei der Entwicklung des ersten gemeinsamen Bachelor- und Masterstudiengangs in der Slowakei sowie des postgradualen Ausbildungsprogramms für Berufsberatung im europäischen Kontext. Diese Auszeichnung ist allen Projektpartnern und -partnerinnen gewidmet. Ohne die fachkompetente Unterstützung von Professor Ertelt hätte ich jedoch nur wenig Mut gehabt, mich mit einem solch anspruchsvollen Projekt zu befassen und ein großes Forscherteam zu führen. Vielen Dank!

Viele von denen, die die Ehre hatten, Professor Ertelt zu treffen und mit ihm zusammenzuarbeiten, schätzen neben seinen intellektuellen Fähigkeiten auch seine hohe Professionalität in der Wissenschaft, aber auch seine Großzügigkeit, seinen Sinn für Fairplay, seine Freundlichkeit und seine Bereitschaft zu helfen und immerzu konstruktiv in den Projekten mitzuwirken.

Sehr geehrter Professor Ertelt, lieber Freund, ich wünsche Ihnen Gesundheit, Zufriedenheit und für die Zukunft noch viele weitere kreative Leistungen.

Ad multos annos!



Abbildung 1: Projektteam DICBDPEC (Quelle: Eigenes Foto, 2013)

Autorin

Laura Gressnerova, Dr. (Architecture), Managerin für die Entwicklung von Ausbildungsprogrammen an der Slowakischen Technischen Universität in Bratislava/Slowakei. Initiatorin und Koordinatorin zahlreicher EU-Projekte mit dem Schwerpunkt Qualifizierung in der beruflichen Laufbahn- und Karriereberatung.
Kontakt: gressnerova.laura@gmail.com

Die Entwicklung an den Hochschulen der BA in Bezug auf die Rechtswissenschaften und deren Bedeutung für die Beratung – Erinnerungen und Gedanken

HANS-JOACHIM BAUSCHKE

Abstract

Der Beitrag schildert kurz die Entwicklung der Hochschulen der Bundesagentur für Arbeit seit Anfang der 70er Jahre. Dabei werden auch die Rolle von Bernd-Joachim Ertelt bei der Etablierung der Beratungswissenschaften als akademisches Lehrfach und die damit verbundene Internationalisierung der Hochschulen hervorgehoben. Zudem wird die curriculare Entwicklung der Rechtswissenschaften – anhand ausgewählter Studiengänge – kritisch analysiert, die auch künftig eine wichtige Rolle spielen, insbesondere bei der akademischen Qualifizierung der Nachwuchskräfte der Bundesagentur für Arbeit.

The article briefly describes the development at the University of Applied Labour Studies since the beginning of the 1970s. It also highlights the role of Bernd-Joachim Ertelt in establishing counselling sciences as an academic discipline and the associated internationalisation of the university. In addition, the development of the law curriculum is critically analysed – on the basis of selected programmes of study – which continues to play an important role, especially in the academic qualification of young professionals at the Federal Employment Agency.

1 Erinnerungen

1.1 Ausgangslage: Fachhochschule der BA

Seit 1977 bin ich juristischer Kollege des Jubilars. Hinter uns liegt eine lange Zeit gemeinsamer Erfahrungen, gemeinsamer Erfolge und gemeinsamer Enttäuschungen. Bernd-Joachim Ertelt, Anfang der 70er Jahre wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Mannheim, war einer der ersten Dozenten an der durch Initiative namentlich von Eduard Gaugler (Professor für BWL, Universität Mannheim) und Josef Stingl (Präsident der Bundesanstalt für Arbeit) kooperativ geschaffenen, vom Land Baden-Württemberg staatlich anerkannten neuen Institution, zunächst als Akademie, dann als Fachhochschule der Bundesanstalt für Arbeit.

Die Hochschule hatte zunächst die Aufgabe, das Studium und die Ausbildung der Berater*innen für Berufs- und Arbeitsberatung der Bundesanstalt für Arbeit (BA) zu gestalten. Hierzu gab es ein multidisziplinäres Kollegium mit anfänglich je Fachgebiet zwei hauptamtlichen Dozierenden. Ich selbst kam nach zwei juristischen Staatsexamina, Promotion an der Universität Heidelberg sowie einem Master-Abschluss in London und vorausgegangener Tätigkeit als Referent am Institut für ausländisches und internationales Privat- und Wirtschaftsrecht der Universität Heidelberg mitten aus dem Habilitationsverfahren als hauptamtlicher Dozent an die Hochschule und wurde 1979 zum Professor ernannt. Vor allem vertrat ich neben den Grundlagenfächern, insbesondere dem Zivilrecht, das Arbeitsrecht (auch mit europäischen und internationalen Bezügen) und Spezialgebiete.

Die Hochschule und ihr Kollegium waren durch eine interdisziplinäre Struktur gekennzeichnet: Psychologie, Soziologie, Pädagogik (hier war Bernd-Joachim Ertelt angesiedelt), Volks- und Betriebswirtschaft sowie Rechtswissenschaften. Die Professorenschaft setzte sich in der Regel jeweils aus der Wissenschaft im engeren Sinne stammenden Dozierenden (promovierte Assistenten und Assistentinnen/Referenten und Referentinnen an Instituten der Universitäten Mannheim und Heidelberg, aber auch Frankfurt) und aus der Praxis der BA gewonnenen Akademikern und Akademikerinnen (zumeist in herausgehobener Position, Amtsleiter*innen, akademische Berater*innen o. Ä.) zusammen. Die Berufskunde war eher praktisch orientiert, später trug namentlich der Jubilar zu einer stärkeren Ausrichtung als Berufswissenschaft bei, vor allem in der Ausprägung als Beratungswissenschaft.

Das Studium war akzentuiert wissenschaftlich ausgerichtet (auch gekennzeichnet durch eine Semesterregelung); es beinhaltete zudem Praxisphasen in den Ämtern der Bundesanstalt für Arbeit. In der Anfangsphase studierten pro Jahrgang ca. 120 bis 150 Studierende. Ihre Einstellungsvoraussetzung war neben dem Abitur in der Regel eine mehrjährige Berufspraxis; viele hatten auch ein anderes Studium absolviert. Der Altersdurchschnitt war entsprechend hoch (ca. 25 bis 30 Jahre). Die Studierenden erhielten eine ordentliche Vergütung und wurden als Beschäftigte der Bundesanstalt für Arbeit geführt.

1.2 Fachbereich Arbeitsverwaltung der FH Bund

Einen Einschnitt gab es bereits im Jahr 1979. Im Zuge der Neuordnung des Hochschulwesens (HRG 1974) und der damit zusammenhängenden Idee, auch die Qualifikation der Mitarbeiter*innen im gehobenen Dienst mit einem akademischen Abschluss zu versehen, um damit Gleichwertigkeit mit den zu Universitäten und Hochschulen umgewandelten Ausbildungsstätten für Ingenieure und Ingenieurinnen und vergleichbare Personengruppen zu schaffen, wurde die Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung mit Sitz in Köln (später Brühl) gegründet. Hier schlossen sich in zehn verschiedenen Fachbereichen Ministerien und Oberbehörden des Bundes zusammen, um eine differenzierte, aber letztlich gleiche Qualifikation in Studium und Ausbildung zu erreichen. Zu den Fachbereichen gehörte das Innen-

ministerium, das Verteidigungsministerium, zunächst auch das Auswärtige Amt, die Sozialversicherung (Rente, Unfall), Post und Bahn etc.

Der Fachbereich Arbeitsverwaltung (die ehemalige Fachhochschule der Bundesanstalt für Arbeit) war zahlenmäßig von den Studierenden und vom Lehrpersonal her stets der größte. Dies hing damit zusammen, dass das Studium der Beratungsfachkräfte durch eine zahlenmäßig um das Dreifache größere Anzahl von Studierenden mit dem Schwerpunkt Verwaltung ergänzt wurde. Hierdurch sollte die Qualifikation der Mitarbeiter*innen in den Abteilungen Vermittlung, Leistung und Verwaltung qualitativ aufgewertet werden, indem sie einen akademischen Abschluss (zunächst ein Diplom (FH), später einen Bachelorabschluss) erhielten. In diesem Zusammenhang wurde insbesondere der Anteil der Juristen und Juristinnen fast verzehnfacht. Die juristischen Studieninhalte umfassten nahezu die Hälfte des Curriculums.

Die Folge war ein erhebliches Ansteigen der Professoren- und Dozentenzahl in der Hochschule (bei nahezu 650 Studierenden pro Jahrgang). Im juristischen Bereich entstanden die Studienbereiche Privatrecht und öffentliches Recht; diese wurden später regelmäßig von Hans-Dieter Braun (öffentliches Recht) und mir (Privatrecht) geleitet.

Diese Veränderung brachte eine schwierige Zeit für das Beraterstudium und auch für Bernd-Joachim Ertelt mit sich. Dies ging so weit, dass die Verwaltung der BA beschlossen hatte, den Studiengang ganz aufzugeben. Durch die Initiative verschiedenster Akteure und Akteurinnen (ich gehörte auch dazu) wurde dies mit Mühe abgewendet. Zugleich wurde aber eine stärkere Orientierung an den Aufgaben der BA verordnet und curricular umgesetzt. Nach der deutschen Einheit wurde am aus politischen Gründen geschaffenen zweiten Standort (Dependance) in Schwerin das Beraterstudium zunächst nicht installiert, es blieb in Mannheim.

1.3 HdBA im Jahr 2006

Nach einer erneuten und unabwendbar erscheinenden Schließungsandrohung gab es eine entscheidende Wende. Es wurde der Ausstieg der BA aus der Fachhochschule des Bundes beschlossen. Nach Gründung einer eigenen, vom Land Baden-Württemberg und dem Wissenschaftsrat staatlich anerkannten eigenen Hochschule (HdBA) im Jahr 2006, nach teilweise kräftezehrendem, aber im Ergebnis erfolgreichem Einsatz verschiedener Professorinnen und Professoren des „alten“ Fachbereichs bei der Akkreditierung, wobei auch der Rechtswissenschaft eine erhebliche Bedeutung zugemessen wurde, änderte sich die Lage der „Beratung“ grundsätzlich. Die Rechtswissenschaft wurde in der Folgezeit, auch geschäftspolitisch motiviert, erheblich zurückgedrängt; die „Beratung“ spielte sowohl in der Hochschule wie auch in der Praxis der Bundesagentur für Arbeit nunmehr eine große Rolle. Der Geschäftsbericht der HdBA 2017/18 betont die Bedeutung der Beratung.

Dies war die Stunde des Jubilars. Er hatte sich schon seit vielen Jahren als Vertreter der Beratungswissenschaft einen Namen gemacht, hatte dieses relativ neue Wissenschaftsgebiet stetig propagiert und ein außerordentlich eindrucksvolles Netzwerk auch im internationalen Bereich (u. a. EURES) geschaffen. Die Zahl seiner Kontakte

zu ausländischen Hochschulen und Ausbildungsstätten ist enorm; auch im nationalen Bereich hat er namentlich durch eine erfolgreiche Kooperation mit der Universität Heidelberg im Masterstudiengang „Beratung für Organisation und Bildung (b. o. b.)“ eine weit über die eigene Hochschule hinausgehende Wirkung erreicht und die Beratungswissenschaft hoffähig gemacht. Dass er bis in dieses relativ hohe Alter mit beachtlicher Aktivität engagiert ist und Erfolge erzielt, zeichnet ihn aus und lässt Mitstreiter*innen teilweise bewundernd staunen. Dies wird sicherlich auch an anderer Stelle der Festschrift ausführlich gewürdigt werden.

2 Gedanken, namentlich zur Bedeutung der Rechtswissenschaften im Bereich der Beratung – eine kritische Analyse

2.1 Grundsätzliches

Die Aktualität ist durch die voranschreitende Digitalisierung, durch das herrschende Gebot der Effizienz von Abläufen in Wissenschaft und Verwaltung sowie durch die Einschaltung digitaler Akteurinnen und Akteure gekennzeichnet. Die Gebote von Rechtsstaatlichkeit, Legitimität und Gerechtigkeit sind essenzielle Aspekte der europäischen und nationalen Verfassung. Ohne die Einhaltung, regulierte Veränderung und Neuschaffung rechtlicher Rahmenbedingungen und deren Beachtung droht eine eventuell verhängnisvolle Entwicklung. Nicht nur die Kontrolle rechtsstaatlicher Grundsätze durch die Gerichte, sondern auch die Beachtung dieser Grundsätze durch die tägliche Praxis, auch der Verwaltung im öffentlichen Dienst, sind geboten. Auf der politischen Ebene, auch innerhalb der EU (Polen, Ungarn) und vor allem auch außerhalb unseres Kontinents wie zum Beispiel in den Vereinigten Staaten, der Russischen Republik oder in China, ist dieser bisherige Konsens vor allem durch die politische Praxis in erhebliche Gefahr geraten.

Ich bin indessen der Auffassung, dass die Orientierung an rechtlichen Vorgaben, die Kenntnis derselben, das juristisch-methodische Erfassen von gesellschaftlichen Problemen und Phänomena und das rational begründete Streiten um richtige Erkenntnisse und um gangbare Wege ein wichtiges Element einer rechtsstaatlichen Ordnung darstellen. Die Ausbildung, das Studium und die spätere berufliche Praxis müssen sich immer wieder der Überprüfung und Kontrolle in rechtsstaatlicher Hinsicht unterziehen. Aus diesem Grunde soll im Folgenden die Bedeutung der Rechtswissenschaften, nun aus gegebenem Anlass reduziert auf die Beratung, insbesondere in den mir zugänglichen Studiengängen skizziert werden.

2.2 Negative Entwicklungen

Persönliche Erfahrungen habe ich mit Studiengängen gemacht, in denen die Frage der Beteiligung der Rechtswissenschaften eine Rolle spielte. Dabei haben sich einige negative Tendenzen herausgestellt, die m. E. die Bedeutung der Rechtswissenschaften nicht im notwendigen Umfang berücksichtigten. Allerdings – und dies wird im

nächsten Kapitel beleuchtet – gibt es gerade in der „eigenen Hochschule“ (der HdBA) auch einige ermutigende Aspekte.

Beratungswissenschaftlicher Studiengang (b. o. b.) an der Universität Heidelberg

Dieser Studiengang, versehen mit einem Master-Abschluss, wurde am Pädagogischen Institut der Universität Heidelberg namentlich durch Christiane Schiersmann begründet. Der Jubilar war von Anfang an sehr engagiert dabei und hat mich, zusammen mit Hans-Dieter Braun als Vertreter der Rechtswissenschaft, schon früh in die Akkreditierung und die dort zugrunde liegenden Überlegungen zum Curriculum einbezogen. Es bestand allgemein in den Gremien die übereinstimmende Erkenntnis, dass die Rechtswissenschaften einen wichtigen Beitrag zur inhaltlichen Legitimation und Qualität des Studiengangs leisten könnten. Dabei sollten insbesondere die rechtlichen Rahmenbedingungen der Beratung in ihren vielfältigen Aspekten berücksichtigt werden. Diese betrafen zum großen Teil privatrechtliche Themen (u. a. Gründung und Betätigung in Beratungsgesellschaften, Start-up-Unternehmen, Tätigkeit als selbstständige Berater*innen) als auch die Mitarbeit in Bereichen des öffentlichen Dienstes wie u. a. in Arbeitsagenturen, im Rehabilitationsbereich, bei der Beratung in Hochschulen, aber auch in Jugendämtern etc. Der Studiengang war insgesamt – nicht zuletzt wegen der interessanten juristischen Veranstaltungen – ein voller Erfolg und erfreute sich zunehmend der Beliebtheit bei Studierenden, die zumeist aus einer jeweiligen beruflichen Tätigkeit, versehen mit einem ersten Abschluss (Bachelor o. Ä.) ein Interesse an Weiterbildung und zusätzlicher Qualifikation hatten. Auch ehemalige Studierende unserer eigenen Hochschule waren regelmäßig im Teilnehmerkreis zu finden.

Die konkrete Arbeit im Studium zeigte zudem ein erhebliches Engagement bei der wissenschaftlichen Durchdringung der juristischen Problematiken einerseits und bei der Lösung jeweils bestehender konkreter praktischer Probleme. Die Veranstaltung war insoweit ein Highlight für das von mir leidenschaftlich vertretene Prinzip der Verbindung von Theorie und Praxis. Die Ergebnisse waren signifikant: Fast alle Teilnehmer*innen konnten mit einem Master-Degree einen weiteren beruflichen Aufstieg oder eine Stabilisierung der persönlichen Tätigkeit erreichen.

Indessen, wie die Dinge halt so gehen, wurde mit der Emeritierung der Gründungsprofessorin auch der Studiengang beendet. Beeindruckend war das leider im Ergebnis erfolglose Engagement der ehemaligen Studierenden in einer hochwertigen Veranstaltung zur Eruierung einer Fortsetzung.

Studiengang Public Management im Bereich Human Resources (HRM), getragen von der Hochschule Ludwigshafen und der MAH Heidelberg

Dieser sehr erfolgreiche Studiengang wurde auf Initiative von Professorinnen und Professoren der Hochschule für Wirtschaft in Ludwigshafen gegründet. Der rechtswissenschaftliche Inhalt der Veranstaltungen betraf dem Ausbildungsziel des Studiengangs folgend vor allem die Verbindung von nationalem zu europäischem und internationalem Arbeitsrecht. Die Teilnehmer*innen waren erfolgreiche Mitarbei-

ter*innen verschiedener Einrichtungen (vor allem in der Wirtschaft). Unter den Teilnehmenden befanden sich auch regelmäßig Juristinnen und Juristen, die entweder von der Internationalisierung ihrer Rechtskenntnisse oder dem Erwerb von Kenntnissen im Personalbereich (Betriebswirtschaft) Aufstiegsmöglichkeiten erwarteten. Diese Erwartungen wurden laut Statistik in hohem Maße erfüllt. Praktisch jede/r der Teilnehmenden erlebte einen beruflichen Aufstieg. Die Veranstaltungen waren in hohem Maße gekennzeichnet durch das Interesse der Teilnehmenden am Erwerb von methodischen Kenntnissen zu den Grundlagen des Rechts, die die Anpassung an die je unterschiedlichen und sich stets veränderten rechtlichen Rahmenbedingungen betrafen. Aktualität, Beschäftigung mit gesetzlichen und auch im Rahmen internationaler Vereinbarungen veränderten Rahmenbedingungen, das EU-Recht und vor allem auch die Rechtsprechung internationaler, europäischer und nationaler Gerichte stellten für mich als Dozenten und für die Teilnehmenden eine erhebliche Herausforderung dar. Der Studiengang besteht weiter, ist aber durch die Coronakrise in Schwierigkeiten geraten, was die Teilnehmerzahl und damit die Finanzierbarkeit angeht.

Nichtberücksichtigung juristischer Inhalte im Masterstudiengang der HdBA

Aus meiner Sicht besonders schmerzlich ist die Tatsache, dass im Master-Studiengang „Arbeitsmarktorientierte Beratung“ der eigenen Hochschule derzeit keine juristischen Inhalte integriert sind. Nach dem oben Gesagten lässt sich dieser Schmerz leicht verstehen und muss nicht weiter erläutert werden. Nur so viel: Gerade für künftige Führungspersönlichkeiten sind Kenntnisse der Methodik des Rechts, des Verstehens von aktuellen Entwicklungen und das Mitdenken bei erheblichen gesetzlichen Veränderungen oder Eingriffen durch die Rechtsprechung besonders wichtig. Es gibt keine Beratungsqualifikation per se ohne Berücksichtigung des Adressatenkreises, deren konkretes Aufgabengebiet innerhalb einer Organisation und deren perspektivische und über den Tellerrand bisheriger Erkenntnisse hinausreichende Kompetenzen. Hierzu gehören auch strukturelle und auf die jeweilige Beratungssituation bezogene aktuelle Rechtskenntnisse. Es wird verständlich, dass ich diese Entwicklung für außerordentlich bedauerlich halte. Allerdings ist anzunehmen, dass es eine neue Initiative zur Schaffung neuer qualifizierender Studienabschlüsse geben wird, in denen die o. a. Wünsche ggf. berücksichtigt werden. Let's wait and see.

2.3 Positive Aspekte und hoffnungsvoller Ausblick

Der Jubilar hat sich in seiner beruflichen, namentlich wissenschaftlichen Vita stets als Optimist gezeigt. Auch in den oben beschriebenen Zeiten der Gefährdung der Beratungswissenschaft als solcher insbesondere durch den propagierten Verzicht auf wissenschaftlich relevante Erkenntnisse in der Ausbildung der Führungsebenen hat er nie aufgegeben, seine Anliegen zu bewerben und Bündnispartner*innen zu suchen und erfolgreich zu finden. Diese Hoffnung kann man auch im Hinblick auf die Berücksichtigung rechtswissenschaftlicher Inhalte versuchsweise aufrechterhalten.

Die Bachelor-Studiengänge an der HdBA bieten hierfür durchaus positive Aspekte. Dabei sei zunächst erwähnt, dass neben den rechtswissenschaftlichen Grund-

lagenfächern insbesondere im Bereich des Arbeitsrechts und des Sozialrechts Instrumente geschaffen wurden, die eine hochqualifizierte und dem Vergleich mit anderen Hochschuleinrichtungen durchaus standhaltende Bewertung verdienen.

Exemplarisch sei das in der letzten Reform geschaffene eigenständige Modul Arbeitsrecht erwähnt. Die sozialrechtlichen Inhalte werden nunmehr insbesondere durch ausgewiesene und engagierte Professorinnen und Professoren qualitativ auf hohem Niveau dargeboten und konterkarieren den Niedergang und die Abschaffung des Sozialrechts an Universitäten. Die internationalen Aspekte des Rechts, vor allem in Bezug auf das EU-Recht, haben Eingang in die rechtswissenschaftliche Ausbildung der Studierenden gefunden. Die Verbindung von arbeits- und sozialrechtlichen gemeinsamen Veranstaltungen stellt gegenüber den an Universitäten meist abgegrenzten Bereichen eine Errungenschaft dar, die für die Hochschule qualitativ kennzeichnend ist. Auch aktualitätsbezogene Veranstaltungen wie etwa „Rechtsfragen der Unternehmenskrise“ sind mehr als sinnvoll. Die Veranstaltung „Rechtsfragen der Beratung“ ist insofern ein Highlight, als die Bandbreite der Tätigkeit von Berufsberatenden an praxisrelevanten Themen aufgezeigt wird. Die Inhalte beziehen sich auf BA-bezogene Themen (in der aus aktuellen Gründen derzeit gekürzten Version vorwiegend auf leistungsrechtliche Fragestellungen), aber auch Familienrecht, Arbeitsrecht, besonders auch das durch die letzte Reform geänderte Berufsbildungsrecht werden personell durch Wissenschaft und Praxis (teilweise als Team) abgedeckt. Die Studierenden sind insbesondere hiervon besonders angetan, weil sich an Beispielen aus der Praxis das Zusammenspiel von rechtswissenschaftlichen Lösungsansätzen mit konkreten Fragestellungen aufzeigen lässt.

Schließlich ist auf interdisziplinäre Veranstaltungen hinzuweisen, in denen sozialwissenschaftliche Elemente und rechtswissenschaftliche (vor allem arbeitsrechtliche) Inhalte sinnvoll verbunden oder in differenzierter Weise dargestellt werden. Dies könnte am Beispiel der Behandlung von prekären Verhältnissen im Arbeitsleben und in der Gesellschaft (behinderte Menschen, Ältere, Jugendliche etc.) konkretisiert werden. Freilich darf nicht verkannt werden, dass dem Zusammenspiel verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen Grenzen gesetzt sind und dass es Verständigungsprobleme gibt. Im Sinne eines Kompromisses ist die Kooperation der verschiedenen Disziplinen sicherzustellen und am berechtigten Standort jeder einzelnen Disziplin festzuhalten. Wissenschaftlicher Egoismus oder Verdrängungsmechanismen dienen in keinem Fall der Weiterentwicklung auch der eigenen wissenschaftlichen Disziplin. Glücklicherweise gibt es in der HdBA eine verständnisvolle kollegiale Kooperation. Die aktuelle Entwicklung und die Coronakrise machen die Bewältigung der Probleme genau von einer solchen gelungenen Zusammenarbeit unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen abhängig.

Abschließend möchte der Autor auf eine engagierte und kompetente Beteiligung dreier junger juristischer Professorinnen und Professoren am Campus Mannheim hinweisen. Zu Coronazeiten wurde als Präsenzveranstaltung (sic!) in der HdBA das Sonderprogramm „OS 41“ durchgeführt. Die Kolleginnen und Kollegen standen den Teilnehmenden über Wochen bei der Schulung im Leistungsrecht mit Rat und Tat zur

Seite. Einen besseren Beweis für die (auch praktische) Bedeutung der Rechtswissenschaften und ihrer Dozierenden gibt es wohl kaum.

Zum Schluss ein Wunsch: Möge es dem Jubilar vergönnt sein, weitere Erfolge seines wissenschaftlichen und vor allem des internationalen Engagements zu erleben.

Ad multos annos, Achim Ertelt!

Autor

Hans-Joachim Bauschke, Prof. Dr., Professor für Arbeits-, Dienst- und Wirtschaftsrecht an der Fachhochschule der Bundesanstalt für Arbeit (Mannheim), dann am Fachbereich Arbeitsverwaltung der Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, danach an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA).

Kontakt: Hans-Joachim.Bauschke@hdba.de

Dreißig Jahre Zusammenarbeit zwischen der UJD und der HdBA

JOANNA GÓRNA

Abstract

Der Beitrag fasst anhand ausgewählter Stationen die über 30 Jahre bestehende Zusammenarbeit zwischen der Jan-Długosz-Universität in Częstochowa (UJD) und der *Hochschule der Bundesagentur für Arbeit* in Mannheim (HdBA) zusammen und würdigt hierbei die Verdienste von Bernd-Joachim Ertelt bei der Etablierung von Studiengängen, der Organisation von Studierenden-Mobilitäten sowie den kooperativen Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten.

The article summarises the over 30 years of cooperation between the Jan Długosz University in Częstochowa (UJD) and the University of Applied Labour Studies in Mannheim (UALS) on the basis of selected milestones and honours Bernd-Joachim Ertelt's contributions regarding the establishment of study programmes, organisation of student mobilities and cooperative research and development activities.

Die Zusammenarbeit zwischen der Jan-Długosz-Universität für Geistes- und Naturwissenschaften in Częstochowa (UJD) und der *Hochschule der Bundesagentur für Arbeit* in Mannheim (HdBA) begann in den 1980er-Jahren. Sie wurde von Professorin Wanda Rachalska initiiert – eine Vorreiterin der Berufsberatung in Polen, die 1983 an der damaligen Pädagogischen Hochschule (Fakultät für Arbeitspädagogik) ihre Arbeit aufnahm.

Von Anfang an strebte Professorin Rachalska die Einrichtung der Fachrichtung „Berufsberatung“ an der Pädagogischen Hochschule an. 1983 schrieb sie einen Brief an den damaligen Fachbereich Arbeitsverwaltung der FH Bund (Mannheim) und schlug eine Zusammenarbeit auf diesem Gebiet vor. Sie knüpfte Kontakte zu Professor Bernd-Joachim Ertelt, der ihr anbot, das Ausbildungssystem für Berufsberater in Mannheim kennenzulernen. 1984 besuchte Professorin Rachalska zum ersten Mal Mannheim. Diese Zusammenarbeit führte zunächst im Bereich der Arbeitspädagogik zur Einführung von Studienplänen und Curricula für die Berufsberatung. Professor Ertelt leistete fortlaufend inhaltliche und organisatorische Hilfe und half bei der Entwicklung von Plänen und Programmen für die neue Fachrichtung „Berufsberatung“. Seit 1990 hielt er zudem regelmäßig Vorträge im Bereich der Berufsberatung für Studierende und Mitarbeitende des Instituts für Pädagogik.

Dank der sehr guten Zusammenarbeit hat die Pädagogische Hochschule in Częstochowa (WSP) als erste Hochschule in Polen ab dem Studienjahr 1995/96 einen drei-

jährigen Bachelorstudiengang in Berufsberatung und Arbeitsvermittlung und drei Jahre später einen Masterstudiengang eingeführt. Im akademischen Jahr 1998/99 wurden die ersten Postgraduiertenstudiengänge im Bereich der Berufsberatung organisiert. 1999 wurde Professor Ertelt, nachdem er die Zustimmung der deutschen Behörden erhalten hatte, als Professor an der Universität Częstochowa (wo er auch heute noch arbeitet) angestellt und bildete seitdem eine personelle und fachliche Brücke zwischen der WSP und der HdBA.

Professor Ertelt war maßgeblich an der Gründung der Vereinigung der Schul- und Berufsberater der Republik Polen beteiligt, deren Initiatorin und erste Vorsitzende Professorin Rachalska war. Er ist bis heute Ehrenmitglied dieser Vereinigung. Auch dank seines Engagements und vor allem seiner Kontakte wurde in Polen der Weltkongress der Berufsberater „Profesja, pasja, powołanie?“ organisiert, der 2002 in Warschau stattfand.

Ende der 90er-Jahre begann die Zusammenarbeit zwischen der WSP und der HdBA auch im Bereich der Studierendenmobilität. Die Vollzeitstudierenden der Universität Częstochowa hatten die Möglichkeit, sich über die Studienbedingungen und Studiengänge in Mannheim zu informieren sowie an Vorlesungen, Workshops und Treffen mit dem Lehrpersonal teilzunehmen. All dies war möglich, weil Professor Ertelt den Studierenden bei der Organisation ihrer Reisen sowie bei der Suche nach einer preisgünstigen Unterkunft half und sich während des gesamten Aufenthalts in Mannheim persönlich um sie kümmerte.

Der Beitritt zur Europäischen Union im Jahr 2004 ermöglichte es Polen und der Jan-Długosz- Akademie, an den von der EU finanzierten europäischen Projekten teilzunehmen. So wirkten in den Jahren 2007 bis 2010 Mitarbeitende des Instituts für Berufsberatung unter der Leitung von Professor Ertelt an dem Projekt *„Brain Drain – Brain Gain“*, *Qualification Modules for Counsellors (LLP Leonardo da Vinci)* (Projektcode: DE/07LLP-LDV/Tol/147005 im Rahmen des Programms für Lifelong Learning 2007–2013 Leonardo da Vinci – Innovationstransfer) mit.

Ziel des Projekts war es u. a., auf der Grundlage von Forschungsergebnissen und bereits realisierter Projekte Aus- und Weiterbildungsmodul für Beratungsdienste im Bereich der innereuropäischen Mobilität zu entwickeln sowie der Transfer und die Erweiterung von Qualifizierungsmodulen für Berater*innen, die im Rahmen der Leonardo da Vinci-Projekte entwickelt wurden, um den Anforderungen und spezifischen Bedingungen für die Beratung im Bereich *„Brain Drain – Brain Gain“* gerecht zu werden.

Das Ergebnis des Projekts ist eine in fünf Sprachen veröffentlichte Publikation, die Module für die Qualifizierung von Berufsberatenden in diesem Bereich mittels Postgraduiertenstudiengängen beinhaltet.

Das weitere Vorhaben, an dem sich Mitarbeitende der beiden Hochschulen beteiligten, war das Projekt *„Qualifizierung von Berufsbildungspersonal hinsichtlich Identifikation und der Beratung von Auszubildenden mit hohem Abbruchrisiko (PraeLab)“*. Das Projekt wurde im Rahmen des Leonardo da Vinci-Programms für

lebenslanges Lernen 2007 bis 2013 – Innovationstransfer zwischen 2010 und 2012 durchgeführt.

PraeLab war ein innovatives europäisches Projekt mit dem Ziel, die Prävention von Ausbildungsabbrüchen zu verbessern. Dazu entwickelten und erprobten die beteiligten Partner*innen Erhebungsinstrumente und ganzheitliche Beratungskonzepte.

Das Projekt umfasste vier Schwerpunkte:

- Verbesserung der systematischen Kooperation zwischen den an der Berufsausbildung beteiligten Auszubildenden, Lehrkräften, Berufsberatern und Fallmanagern und -managerinnen;
- Bereitstellung erprobter und valider Instrumente zur Identifikation von Jugendlichen mit einem Abbruchrisiko: Modifizierung eines in der Schweiz entwickelten Instruments zur Diagnose und Rückmeldung eines Abbruchrisikos;
- Implementierung von innovativen Methoden zur holistischen Beratung dieser Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung von Migrationshintergrund und Genderaspekten;
- Entwicklung und Akkreditierung einer Trainingskonzeption zur Qualifizierung des Berufsbildungs- und Beratungspersonals.

In den Jahren 2009 bis 2012 wurde im Rahmen des Programms Lifelong Learning Erasmus das Projekt Erasmus Academic Network – NICE „**Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe**“ (155976-LLP-1-12009-1-DE-Erasmus – ENWA) durchgeführt.

Ziel des Projekts war der Aufbau eines Kooperationsnetzwerks und einer Plattform für den Informationsaustausch zwischen 44 europäischen Hochschulen aus 27 europäischen Ländern, die Berufsberater*innen qualifizieren.

Mitinitiator und Mitglied des Steuerungsausschusses dieses vom Umfang her größten Projekts, wenn es um die Anzahl von teilnehmenden Ländern und Instituten geht, war Professor Ertelt. Das Projekt wurde anschließend in den Jahren 2012 bis 2015 aufgrund der Gültigkeit seiner Annahmen und der Notwendigkeit einer Zusammenarbeit in diesem Bereich auf einem breiten europäischen Forum innerhalb des Akademischen Netzwerks **Erasmus – NICE 2 „Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe“** fortgesetzt (527992-LLP-1-2012-1-DE-ERASMUS-ENW Lifelong Learning Programme Erasmus).

In dem Zeitraum 2010 bis 2012 arbeiteten wir zudem im Programm Lifelong Learning Erasmus „**Development and Implementation of Common Bachelor’s Degree Programme in the European Context – DICBDPEC**“ (510570-LLP-1-2010-1-SK-ERASMUS-ECDSP) zusammen, dessen Aufgabe es war, ein einheitliches Programm für die akademische Qualifizierung von Berufsberatern zu schaffen, Module und Fachprogramme vorzubereiten und ein solches Programm in den teilnehmenden Ländern und in Zukunft in der Europäischen Union zu implementieren. Das Ergebnis dieses Projekts war die Entwicklung von Curricula und Lehrplänen für Bachelor-, Master- und Postgraduiertenstudiengänge.

Ein weiteres gemeinsam in den Jahren 2011 bis 2019 durchgeführtes Projekt war das Projekt **Innovative Counselling to Promote the Participation of People 50 + on the Labour Market and in Societal Life – InCounselling 50+** (2016-1-DE02-KA202-003399), das durch das europäische Programm Erasmus+ finanziert wurde. Im Rahmen des Projekts konnten Konzepte innovativer Berufsberatung für Personen 50 + entwickelt, erprobt und umgesetzt werden. Das Projekt förderte die Zusammenarbeit zwischen der Wissenschaft, der Wirtschaft und der öffentlichen Arbeitsverwaltung.

Aktuell wird ein weiteres, bereits von der Europäischen Kommission genehmigtes Projekt **„Generation: Smart. Social competences transmedia bridge to cultivate a new culture for cross-generational collaboration“** (Project No. 2020-1-PL01-KA204-081415) gemeinsam begleitet (Laufzeit: 2020-2023).

Unabhängig von diesen EU-Projekten entwickelte sich seit 2008 die bilaterale Zusammenarbeit zwischen der UJD und der HdBA durch weitere Kooperationsprojekte sehr dynamisch. Bislang wurden sechs bilaterale Projekte durchgeführt:

1. Das Projekt **„Messung von beruflichen Kompetenzen und Interessen sowie des Bedarfs an Bildungs- und Berufsberatung bei Älteren“** (2012–2013). Im Rahmen des Projektes führten die Studierenden beider Hochschulen eine Befragung bei älteren Menschen durch und verfassten auf Grundlage der Ergebnisse ihre Abschlussarbeiten.
Projektergebnisse: Artikel und Abschlussarbeiten der Studierenden (Bachelor-Thesis).
2. **„Studentisches Lehr-Forschungsprojekt“** (2013–2014).
Projektergebnisse: Teilnahme der polnischen Studierenden an einem Studienaufenthalt an der HdBA in Mannheim, Teilnahme der deutschen Studierenden an einem Studienaufenthalt an der UJD.
3. Projekt **„Postgraduierten- und Bachelorstudiengänge mit Doppeldiplom-Case Management (CM)“** (2013–2015).
Projektergebnisse: Einführung von CM-Studiengängen im Grundstudium und Vorbereitung von CM-Aufbaustudiengängen.
4. Projekt **„Wissenschaftliche Modelle als Grundlage der Weiterbildungsberatung unter besonderer Berücksichtigung der Hochschulcurricula in Polen und Deutschland“** (2015–2016).
Projektergebnisse: Bericht zum Vergleich der Bildungssysteme in Polen und Deutschland.
5. Das Projekt **„Überfachliche Kompetenzen (gemessen mit smk72), berufliche Interessen (gemessen mit MZZ) und berufliches Entscheidungsverhalten (Heuristiken) bei jungen Menschen in Polen“** (2015–2017).
Projektergebnisse: Forschung in Schulen (Sekundarstufe II), Artikel und Organisation der internationalen wissenschaftlichen Konferenz „Berufsberatung im Prozess des Übergangs von der Bildung in den Arbeitsmarkt“, wissenschaftliche Publikation *Berufliche Entscheidungsfindung bei Jugendlichen*.
6. Projekt **„Bildungs- und Berufswege betreffende Biographien, Berufsinteressen, die über Fachkenntnisse in den betreffenden Schulfächern hinausgehen, Kom-**

petenzen und das Verhalten junger Menschen im Entscheidungsprozess als Vorhersage einer erfolgreichen Berufswahl – Internationale Vergleichsstudie zur innovativen Weiterentwicklung der Berufsberatung“ (2016–2017). Die Ergebnisse der durchgeführten Forschungsaktivitäten wurden auf Konferenzen und in wissenschaftlichen Publikationen vorgestellt.

An den oben genannten Projekten waren Prof. Dr. B.-J. Ertelt und Dr. J. Górna sowie Prof. Dr. hab. Kukła, Prof. Dr. G. Rygał, Mag. G. Sikorski, Dr. W. Duda, Mag. M. Nowacka und Dr. R. Głębocki (alle UJD) beteiligt.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Zusammenarbeit wurden unter der Schirmherrschaft der UJD und der HdBA zudem zwei internationale Wissenschaftskonferenzen organisiert, die dem Thema der Berufsberatung gewidmet waren:

- Im Mai 2014 die Konferenz zum Thema **„Berufliche Beratung für Menschen 50+ – Antworten auf die Veränderungen und Herausforderungen auf dem Arbeitsmarkt“**.
- Im April 2012 die Konferenz mit dem Titel **„Berufsberatung im Prozess des Übergangs von der Bildung auf den Arbeitsmarkt“**.

In diesem Kontext konnten zwei Publikationen mit Arbeiten von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern beider Hochschulen veröffentlicht werden:

- Vocational Counselling – changes and challenges on the labour market (unter der Red. von J. Górna, D. Kukła)
- Berufsberatung als Wissenschaft (unter der Red. von B.-J. Ertelt, A. Frey, M. Scharpf)

Im Rahmen der bilateralen Zusammenarbeit verfassten polnische und deutsche Studierende ihre Abschlussarbeiten (Thesis) zu gemeinsamen Themenschwerpunkten, die dann Gegenstand von Vergleichen sowie weiteren Forschungen waren und in wissenschaftlichen Publikationen beider Hochschulen veröffentlicht wurden.

An der UJD hielten darüber hinaus in den vergangenen Jahren Professor Andreas Frey, Professor Michael Scharpf, Professor Gerd Bender und Professor Klaus Kempkens als Gastprofessoren Vorträge. Zugleich nahmen akademische Lehrkräfte und Studierende am Erasmus+-Programm teil und machten sich mit den Studiengängen und den Besonderheiten der akademischen Qualifizierung an den beiden Hochschulen vertraut. Im Rahmen von Lehrenden-Mobilitäten waren Dr. Joanna Górna und Professor Michael Scharpf Gast an der jeweiligen Partnerhochschule. Ein ungewöhnlicher Ausdruck der engen Zusammenarbeit zwischen beiden Hochschulen war eine Ausstellung von Kunstwerken von UJD-Studierenden an der HdBA in Schwerin.

Die Mitarbeiter*innen der HdBA und der UJD, die an den oben erwähnten wissenschaftlichen und didaktischen Projekten teilnahmen, knüpften in den letzten Jahren enge berufliche und persönliche Kontakte, was zweifellos einen zusätzlichen Wert

dieser Kooperation darstellt, die zwischenzeitlich ein breites Spektrum an Aktivitäten abdeckt.

Auch die Rektorate beider Hochschulen pflegen seit vielen Jahren enge und herzliche Kontakte. Ein Beispiel dafür ist die Teilnahme von HdBA-Vertretern an den feierlichen Studienjahr-Eröffnungen an der UJD oder der UJD-Vertreter an den Jubiläumsfeierlichkeiten der HdBA.

Auch der Senat der UJD weiß die Zusammenarbeit mit der HdBA und den persönlichen Beitrag von Heinrich Alt – ehemaliges Vorstandsmitglied der Bundesagentur für Arbeit – zu dieser Entwicklung sehr zu schätzen. Als Ausdruck dieser Wertschätzung hat ihm der Senat eine Honorarprofessur an der UJD verliehen.

Professor Ertelt wurde im Jahr 2015 für seine langjährigen und wertvollen Verdienste mit der Medaille der Kommission für Nationale Bildung ausgezeichnet – eine polnische Auszeichnung, die an Pädagogen und Pädagoginnen für ihre besonderen Verdienste im Bereich Bildung und Erziehung verliehen wird. Darüber hinaus hat ihm der Präsident der Stadt Częstochowa die Merintibus-Medaille verliehen, mit der herausragende Persönlichkeiten der Stadt ausgezeichnet werden.

Ohne die Initiative, das Engagement und die Beteiligung von Professor Ertelt gäbe es keine solch enge und fruchtbare Zusammenarbeit zwischen der UJD und der HdBA. Seine Persönlichkeit, Kreativität und ständige Begeisterung sowie sein persönlicher Beitrag und seine beispiellose Schaffenskraft waren die Grundlage für die Entwicklung einer so guten und umfassenden Zusammenarbeit zwischen beiden Hochschulen. Dank dieser Zusammenarbeit hat die Autorin dieses Artikels mit Professor Ertelt nicht nur einen wissenschaftlichen Mentor, sondern auch einen herzlichen Freund gewonnen.

Die bisherige Zusammenarbeit und die hieraus gewonnenen Erfahrungen ermöglichen es uns, weitergehende Pläne in Bezug auf die Qualifizierung von Berufsberatern zu schmieden. Für die Zukunft beabsichtigen wir, neue Fachgebiete einzuführen, insbesondere solche, die sich mit der wirtschaftlichen Tätigkeit von Personen 50+ befassen, da diese Zielgruppe die Unterstützung von Beratern benötigt, um ihre künftige Bildungs- und Berufstätigkeit aufrechtzuerhalten. Ein weiteres Vorhaben ist die Schaffung der Fachrichtung Case Management. Absolvierende der UJD sowie Institutionen, die sich hiermit befassen, sollen Ratsuchenden, die Sozialhilfe erhalten, wirksamer helfen und sie professionell unterstützen. Wir planen, demnächst einen postgradualen Case Management-Studiengang zu etablieren.

Die in den 1980er-Jahren begonnene Zusammenarbeit zwischen beiden Hochschulen wird bis heute ununterbrochen fortgesetzt. Die Hochschulleitungen messen dieser Zusammenarbeit eine große Bedeutung bei und unterstützen die anstehenden Projekte.

Als gemeinsame Veröffentlichungen sind insbesondere zu nennen (in chronologischer Reihenfolge):

Ertelt, B.-J.; Górna, J. & Sikorski, G. (2009). *Brain-Drain – Brain Gain. Moduły kształcenia doradców zawodowych – projekt Leonardo da Vinci (Transfer innowacji)*. Bonn, Częstochowa.

- Ertelt, B.-J.; Górna, J. & Sikorski, G. (2013). *Career guidance in education, profession and labour market management – Master’s study programme – Project ERASMUS Multilateral project „Development and Implementation of Common Bachelor’s Degree Programme in the European Context (DICBDPEC)”*. Bratysława: Slovak University of Technology.
- Ertelt, B.-J.; Górna, J. & Sikorski, G. (2013). *Career guidance and human resource management – Bachelor’s study programme, – Project ERASMUS Multilateral project „Development and Implementation of Common Bachelor’s Degree Programme in the European Context (DICBDPEC)”*. Bratysława: Slovak University of Technology.
- Ertelt, B.-J.; Górna, J. & Sikorski, G. (2013). *Postgraduate certificate in career guidance and human resource development in education, labour market and human resource management – Project ERASMUS Multilateral project „Development and Implementation of Common Bachelor’s Degree Programme in the European Context (DICBDPEC)”*. Bratysława: Slovak University of Technology.
- Ertelt, B.-J. & Górna, J. (2013). *Preferencje i zachowania nabywcy konsumentów in w grupie wiekowej 50 + w świetle badań*, w „Nowoczesne trendy w żywieniu i produkcji żywności” Częstochowa: Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Turystyki.
- Górna, J. & Kukla, D. (Hrsg.) (2014). *Vocational Counselling: Changes and Challenges on the Labour market*. Wyd. Częstochowa: AJD
- Ertelt, B.-J. & Górna, J. (2015). *Aktywizacja zawodowa osób 50 + wyzwaniem dla rynku pracy*. Wyd. Częstochowa: AJD.
- Górna, J. & Kukla, D. (2015). *Studium der Berufsberatung an der Jan Długosz Universität in Czestochowa*. In B.-J. Ertelt; A. Frey & M. Scharpf (Hrsg.), *Berufsberatung als Wissenschaft – Vier Jahrzehnte akademische Ausbildung für Berufsberaterinnen und Berufsberater in Mannheim*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Ertelt, B.-J.; Górna, J. & Kukla, D. (2016). *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka*. Wyd. Częstochowa: AJD.
- Górna, J. & Ertelt, B.-J. (2017). *Sposoby podejmowania decyzji zawodowych przez polskich i niemieckich uczniów szkół ponadgimnazjalnych w świetle badań w Poradnictwo zawodowe w procesie tranzycji*, red. J. Górna; W. Duda & M. Nowacka, Wyd. Częstochowa: AJD.
- Duda, W.; Ertelt, B.-J.; Górna, J.; Kukla, D. & Nowacka, M. (2019). *Młodość w procesie tranzycji w świetle rozważań teoretycznych i empirycznych*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Bakotić, D.; Bartulović, I.; Duda, W.; Ertelt, B.-J.; Evrensel, E.; Fett, S.; Goić, S.; Gollinger, T.; Górna, J.; Grabowy, A.; Holder, L.; Imsande, A.; Kotarac, M.; Kukla, D.; Nowacka, M.; Scharpf, M. & Tadić, I. (2019). *Training Handbook. Intellectual Output 3 in Project: Innovative Counselling to promote the participation of people 50+ on the labour market and in societal life*. Mannheim: HdBA.
- Bakotić, D.; Bartulović, I.; Duda, W.; Ertelt, B.-J.; Evrensel, E.; Fett, S.; Goić, S.; Gollinger, T.; Górna, J.; Grabowy, A.; Holder, L.; Imsande, A.; Kotarac, M.; Kukla, D.; Nowacka, M.; Scharpf, M. & Tadić, I. (2019). *Learner’s workbook for the face-to-face training. Intellectual Output 4 in Project: Innovative Counselling to promote the participation of people 50+ on the labour market and in societal life*. Mannheim: HdBA.

Bakotić, D.; Bartulović, I.; Duda, W.; Ertelt, B.-J.; Evrensel, E.; Fett, S.; Goić, S.; Gollinger, T.; Górna, J.; Grabowy, A.; Holder, L.; Imsande, A.; Kotarac, M.; Kukla, D.; Nowacka, M.; Scharpf, M. & Tadić, I. (2019). *Trainer's guide for the face-to-face training. Intellectual Output 4 in Project: Innovative Counselling to promote the participation of people 50+ on the labour market and in societal life*. Mannheim: HdBA.

Autorin

Joanna Górna, Dr., Institut für Bildungsforschung an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Jan Długosz University (UJD) und Rektorin der Universität des Dritten Alters der UJD, Częstochowa, Polen. Lehr- und Forschungsgebiete: Kompetenzen bei älteren Menschen, Arbeitsmarkt, Gesundheitserziehung, Management von KMU. Kontakt: j.gorna@ujd.edu.pl

Internationale Forschungs- und Entwicklungsprojekte: Rückblick und Ausblick

MICHAEL SCHARPF

Abstract

In dem Beitrag wird ein kurzer Überblick über ausgewählte Projekte gegeben, die Professor Ertelt und ich gemeinsam im internationalen Kontext begleitet haben. Dabei handelt es sich überwiegend um Drittmittel-Projekte, in denen wir für den Praxis-transfer taugliche Konzepte – insbesondere für die berufliche Beratung – entwickelt haben. Darüber hinaus soll im Sinne eines Werkstattberichts eine aktuelle gemeinsame Projektidee (DIGIGEN) aufgegriffen und vorgestellt werden. Wir beabsichtigen, DIGIGEN auf europäischer Ebene mit Partnerorganisationen aus den Niederlanden, Ungarn und Deutschland im Zuge eines ERASMUS+-Projektes zu realisieren.

This article gives a brief overview of selected projects that Professor Ertelt and I have worked on together in a national and international context. Most of these are projects funded by external sources, where we have developed concepts that are suitable for the theory-practical transfer – especially for career guidance. In addition, in the sense of a laboratory report, a current joint project idea (DIGIGEN) will be picked up and presented. We intend to realise DIGIGEN on a European level with partner organisations from Netherlands, Hungary and Germany in the course of an ERASMUS+ project.

1 Einleitung

Seit über eine Dekade arbeiten der Jubilar – Bernd-Joachim Ertelt – und ich in zahlreichen Forschungs- und Entwicklungsprojekten auf internationaler Ebene zusammen. In dieser – z. T. abenteuerlichen – Zeit habe ich gelernt, dass es gerade für die Wissenschaft – aber auch für die akademische Lehre – sehr gewinnbringend sein kann, verschiedene Wissensfelder miteinander zu kombinieren. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit anderen Fachsichten fördert dabei nicht nur den Perspektivwechsel, den diskursiven Austausch und das eigene Toleranzvermögen, auch Synergien und neues interdisziplinäres Wissen können auf diese Weise entstehen. Als geschätzter Mentor, Kollege und Freund habe ich mit Bernd-Joachim Ertelt einen Menschen kennengelernt, der seine Berufung als Professor täglich mit viel Leidenschaft wahrnimmt und bis heute bei seinen Kolleginnen und Kollegen und Studierenden aufgrund seiner geistigen und körperlichen Vitalität großes Staunen hervorruft. Die schier unbrem-

bare, aber auch mitreißende Inspirations- und Schaffenskraft sowie der große Taten-
drang sind typische Wesensmerkmale des Jubilars.

Neben zahlreichen Lehr-Forschungsprojekten, die wir gemeinsam mit den Studierenden der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) in Kooperation mit ausländischen Universitäten in Frankreich, Polen und Russland organisiert und durchgeführt haben, lag der Fokus unserer Zusammenarbeit in den letzten zehn Jahren auch auf der Initiierung, Mitwirkung und Leitung von internationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten in den Bereichen Berufsberatung, Kompetenzentwicklung und Management. In dem Beitrag sollen zunächst zehn ausgewählte Projekte (2010–2021) aufgelistet werden, deren Ergebnisse für Hochschulen, Betriebe, Organisationen der beruflichen Beratung, die Politik und die Arbeitsverwaltungen bis heute einen hohen Nutzen aufweisen. Alle Projekte sind auf der Basis wissenschaftlicher Standards in Kooperation mit weiteren ausländischen Partnern und Partnerinnen durchgeführt worden und stellen eine hohe Transferbarkeit der Ergebnisse in die Praxis sicher. So hat der Jubilar in allen Projekten das wissenschaftsbasierte Handeln immer als die Gestaltung eines lebendigen Dialogs zwischen Theorie und Praxis verstanden; ein elementares Leitmotiv, das sicherlich auch unsere künftigen Projekte prägen wird. In diesem Kontext soll als Ausblick eine Projektidee (DIGIGEN) vorgestellt werden, die wir auf internationaler Ebene gemeinsam realisieren wollen.

2 Gemeinsame Projektaktivitäten (2010–2021) im internationalen Kontext

- *Development and Implementation of Common Bachelor's Degree Programme in the European context (DICBDPEC)* 10/2010 bis 09/2013, ERASMUS (Leonardo da Vinci), Konzipierung von innerhalb der EU akkreditierungsfähigen Bachelor- und Master-Studiengängen sowie eines postgradualen Studiengangs in den Bereichen Career Guidance und Human Resource Management in Kooperation mit sieben weiteren europäischen Hochschulen (DICBDPEC, 2013).
- *National Employment Pact (NEP)*
12/2012 bis 12/2013, GIZ, Entwicklung und Implementierung eines Curriculums zur Qualifizierung von Arbeitsvermittlern und Job Scouts in Ägypten im Blue Collar-Bereich sowie Erarbeitung von Critical Incidents, Durchführung einer wissenschaftlichen Projekt-, Trainings- und Impact-Evaluation in Kooperation mit der GIZ Kairo, AHK Kairo und IHK Frankfurt/Oder (NEP, 2021).
- *Kooperative Berufsbildung im Rohstoffsektor der Mongolei*
06/2015 bis 12/2019, GIZ, Entwicklung und Implementierung eines Curriculums (Master-Studiengang) „Career Studies“ an der National University of Mongolia (NUM) sowie wissenschaftliche Begleitung bei der Umsetzung und Evaluierung des Studiengangs in Kooperation mit der GIZ Mongolei und dem Ministerium für Arbeit und Sozialschutz Mongolei (GIZ, 2021; Ertelt et al., 2020).

- *A new Alliance for Mobility Incoming and Outgoing (AMICO)*
03/2015 bis 08/2018, ERASMUS+, Mobilitätsförderung von IKT-Experten und -Expertinnen im europäischen Raum; Erweiterung der bestehenden Beratungsangebote für Arbeitsuchende im IKT-Sektor in Kooperation mit neun weiteren europäischen Hochschulen und Bildungseinrichtungen (s. Holder in diesem Band).
- *Innovative Beratung zur Verbesserung der Teilhabe Älterer am Arbeits- und gesellschaftlichen Leben (INBeratung55+)*
05/2016 bis 04/2018, BMBF-SILQUA-FH, Entwicklung und Erprobung innovativer, holistischer Beratungsansätze für die Zielgruppe 55+ in Kooperation mit sechs Praxispartnern und -partnerinnen (Kammern, Weiterbildungseinrichtungen, Sozial- und Wohlfahrtsverbände) aus dem Rhein-Neckar-Kreis (Imsande & Walther, 2017; Ertelt et al., 2018).
- *Innovative Counselling to promote the participation of people 50+ on the labour market and in societal life (InCounselling50+)*
09/2016 bis 08/2019, ERASMUS+, Entwicklung, Umsetzung und Evaluierung von wissenschaftlich fundierten Beratungstrainings für HR-Praktiker*innen und Beratungskräfte in Betrieben (Schwerpunkt: Personalentwicklung von Beschäftigten 50+) in Kooperation mit sieben europäischen Universitäten und Betrieben (Holder, 2019).
- *Scouting Mission und Erarbeitung eines Personalentwicklungsplans für die Arbeitsverwaltung der Republik Kosovo*
11/2019 bis 02/2020, GIZ, Erarbeitung von Empfehlungen für die Organisations- und Personalentwicklung – Qualifizierung von Arbeitsvermittlern – in Kooperation mit der GIZ Kosovo, um die Funktionsfähigkeit der Arbeitsverwaltung der Republik Kosovo – inkl. ihrer nachgeordneten Organisationen – zu stärken (Ertelt & Scharpf, 2019).
- *Berufsbildung und Systeme der Berufsberatung in der Mongolei*
12/2018 bis 12/2019, HdBA, quantitative und qualitative Untersuchungen zur Entwicklung einer professionellen Berufsberatung in der Mongolei und politischer Handlungsempfehlungen zur Institutionalisierung der Berufsberatung in Kooperation mit der National University of Mongolia (NUM) (Bumdari et al., 2020).
- *Generation: smart (GSmart)*
09/2020 bis 08/2023, ERASMUS+, Konzeptionierung eines Modells für die generationenübergreifende Zusammenarbeit. Ziel ist die Entwicklung eines Trainingsprogramms für Pädagogen und Pädagoginnen, um erwachsene Lernende auf eine generationenübergreifende Zusammenarbeit (z. B. in den Betrieben) vorzubereiten (GSmart Project, 2021).
- *Work60plus*
01/2021 bis 12/2022, ESF, Unterstützung von Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen, um die Beschäftigung von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen, die das Rentenalter erreichen, aufrechtzuerhalten, indem die Arbeitsumgebung von Mit-

arbeitenden im Alter 65 + angepasst wird (z. B. altersgerechte Arbeitsergonomie, flexible Formen der Arbeitsorganisation) (Białostocką Fundacją Kształcenia Kadr, 2021).

Über jedes einzelne Projekt könnte in diesem Sammelband ausführlich berichtet werden; jedoch wollen wir im Folgenden den Blick nach vorne richten. Weitere gemeinsame Projektvorhaben befinden sich derzeit in der Planung. Exemplarisch soll ein Vorhaben vorgestellt werden, das wir im Rahmen von ERASMUS+ in Kooperation mit weiteren Partnerorganisationen aus den Niederlanden, Ungarn und Deutschland umsetzen wollen. Das Projektvorhaben trägt den Titel *Professional career guidance for women in management positions in the field of digital competence (DIGIGEN)*.

3 Das Projektvorhaben DIGIGEN¹

3.1 Worum geht es?

Obwohl sich viele Unternehmen derzeit in der digitalen Transformation befinden, fühlen sich viele Führungskräfte nicht ausreichend auf die anstehenden Veränderungen vorbereitet. Studien zeigen, dass die notwendigen digitalen Kompetenzen in vielen Organisationen, insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) – auch auf den Führungsebenen – oftmals zu wenig ausgeprägt sind (Leifels, 2020, 2021).

Ziel von DIGIGEN ist die Entwicklung, Pilotierung und Evaluation eines wissenschaftlich fundierten Weiterbildungsprogramms für Laufbahn-/Karriereberater*innen sowie HR-Praktiker*innen. Beratungskräfte sollen auf diese Weise befähigt werden, die Entwicklung von digitalen Kompetenzen, insbesondere von Frauen in Führungspositionen, beraterisch zu unterstützen.

Das Weiterbildungsprogramm beinhaltet die didaktischen Grundlagen, Module sowie Materialien für die Durchführung von Qualifizierungen über verschiedene Kanäle (Face-to-Face und IKT-basiert). Die Projektergebnisse können in das Human Resource Management (HRM) von Unternehmen, Karriere- und Coaching-Diensten, öffentlichen Arbeitsverwaltungen oder Weiterbildungseinrichtungen sinnvoll integriert werden.

Der Bezug zu international anerkannten Laufbahn- und Karrieretheorien sowie Beratungsmethoden kann u. E. heutzutage nicht unabhängig vom Inhalt, nämlich der Förderung der digitalen Kompetenz, vermittelt werden. Gerade im Hinblick auf das Führungsverhalten wird immer wieder versucht, Beratung und Coaching in Form von weitgehend inhaltsneutralen Kommunikations- und Verhaltenstrainings zu vermitteln. Im Kontext von DIGIGEN werden solche Methoden als suboptimal angesehen, vor allem, weil sie dem ganzheitlichen Beratungsanspruch einer harmonischen Ver-

1 Siehe im Folgenden Ertelt & Scharpf, 2021.

bindung von Verhaltens- und Fachkompetenzen von Frauen in Führungspositionen nicht gerecht werden.

Mit Blick auf die genannte Vielfalt fördert DIGIGEN somit die Entwicklung einer Talentmanagementstrategie für Frauen. DIGIGEN soll vor allem diese Zielgruppe unterstützen, die erforderlichen digitalen Kompetenzen zu entwickeln und auszubauen, um in der künftigen Arbeitswelt die Rolle einer effektiven Führungskraft einzunehmen. Auf diese Weise würde weiblichen Führungskräften auch der berufliche Wechsel zwischen Institutionen und Branchen erleichtert werden.

Die strategische Relevanz des Projektvorhabens ergibt sich unter anderem aus den Forderungen der Europäischen Union. So betonte im Jahr 2016 das Europäische Parlament, dass die Kommission und die Mitgliedstaaten das Potenzial der Digitalisierung voll ausschöpfen sollen, um Frauen – auch in Führungspositionen – zu stärken und sie an die Spitze der digitalen Agenda zu stellen. Zu diesem Zweck sollen Maßnahmen zur Förderung der Stärkung der Rolle der Frau im digitalen Zeitalter auf europäischer Ebene entwickelt, unterstützt und umgesetzt werden. DIGIGEN kann in diesem Kontext sicherlich einen wichtigen Beitrag zu der „Women in Digital strategy“ der Europäischen Kommission leisten (Europäische Kommission, 2019). Diese Strategie unterstreicht die Förderung digitaler Kompetenzen und die Infragestellung von digitalen Geschlechterstereotypen. So wird aufgezeigt, dass Frauen in der digitalen Wirtschaft bis dato unterrepräsentiert sind. Die Strategie zielt darauf ab, Frauen zu ermutigen und zu befähigen, eine aktivere Rolle im digitalen Zeitalter zu spielen. Die Studie „Women in the Digital Age“ zeigt ferner, dass es bei Frauen einen Mangel an digitalen Kompetenzen gibt (Europäische Kommission, 2018).

3.2 Digitale Kompetenz und Beratungsunterstützung

Mit digitaler Kompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, mit künftigen Herausforderungen der Digitalisierung konstruktiv umzugehen. Sie ist eine der wichtigsten Kompetenzen für Unternehmen und ihre Mitarbeitenden in den kommenden Jahren. Zu den digitalen Kompetenzen gehören u. a. (Stifterverband, 2020):

- Technologische Kompetenzen wie z. B. in den Bereichen Datenanalyse, intelligente Hardware-Software-Systeme, Cloud-Technologien, Künstliche Intelligenz (KI).
- Digitale Grundkompetenzen wie Digital Literacy (digitale Grundfertigkeiten wie die Nutzung gängiger Software), digitale Interaktion, digitale Zusammenarbeit, digitales Lernen und digitale Ethik.
- Klassische Fähigkeiten wie Kreativität, Eigeninitiative, Anpassungsfähigkeit (sich auf technologische Entwicklungen einlassen), Durchhaltevermögen, moderne Methoden der Unternehmensplanung und Produktentwicklung, kundenzentriertes Denken, agiles Arbeiten.

Die Digitalisierung erfordert jedoch nicht nur den Erwerb digitaler Kompetenzen, sondern auch neue Arbeits- und Lernmodelle sowie innovative Ansätze zur Problemlösung und Entscheidungsfindung in Betrieben, die auf allen Managementebenen

eine Rolle spielen. DIGIGEN konzentriert sich auf diese Herausforderungen sowie auf die professionelle Beratung in diesem Bereich durch HR-Praktiker*innen und Berufsberater*innen. Die geforderte hohe digitale Kompetenz muss sich sowohl an organisatorische Herausforderungen als auch an individuelle Führungsstile und Persönlichkeitsvariablen flexibel anpassen können. Die Beratungsunterstützung umfasst daher die folgenden Aufgaben:

- Diagnose des Bedarfs an digitaler Kompetenz und subjektive Schwachstellenanalyse aus Sicht der weiblichen Führungskraft;
- Übersetzung der subjektiven Bedürfnisse in Qualifizierungsziele, einschließlich der Analyse möglicher Qualifizierungsbarrieren (z. B. digitale Geschlechterstereotypen);
- Unterstützung bei der Auswahl der optimalen Qualifizierungsform, Prüfung der Eignung des Angebots und Hilfestellung bei dessen Umsetzung;
- Unterstützung bei der Evaluation im Hinblick auf den Transfer in die Praxis sowie das beratende Folgeangebot.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, muss der Beratende u. a. ein professionelles Informationsmanagement im Bereich der digitalen Weiterbildungsangebote auf den verschiedenen Kompetenzniveaus umsetzen. Die Projektergebnisse sollen dabei so flexibel sein, dass sie an die individuellen Bedürfnisse angepasst werden können. DIGIGEN orientiert sich dabei an den europäischen Grundsätzen für die Berufsberatung, nämlich vom Individuum her zu denken und zu handeln (OECD/Europäische Kommission, 2004). Gleichzeitig verbindet es die Integration digitaler Kompetenzen mit persönlichen Merkmalen, sodass ein unverwechselbares Persönlichkeits- und Leistungsprofil der weiblichen Führungskraft erhalten bleibt. Für das HRM ergeben sich daraus erweiterte Möglichkeiten, den Wert und das Potenzial von weiblichen Führungskräften für das Unternehmen zu erkennen und zu nutzen.

DIGIGEN folgt einem systemischen Ansatz, indem die Anforderungen der Digitalisierung im Hinblick auf die individuellen Bedingungen von weiblichen Führungskräften in ihrem jeweiligen betrieblichen und privaten Umfeld kritisch evaluiert werden und in Beratungskonzepte einfließen.

3.3 Schlüsselfaktoren, Arbeitspakete und geplante Projektergebnisse

Folgende Schlüsselfaktoren werden für das Projekt als wesentlich angesehen:

- Evidenter Bedarf an qualifizierter Beratung: Im Hinblick auf die genannte Vielfalt wird DIGIGEN beim Aufbau einer Talentmanagementstrategie für Frauen helfen. Die Laufbahn- und Karriereberater*innen und HR-Praktiker*innen sollen im Hinblick auf eine zielgruppenspezifische Beratung qualifiziert werden.
- Zusammenarbeit zwischen Hochschuleinrichtungen und Unternehmen zwecks Ergebnistransfer: Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen können den erfolgreichen Theorie-Praxis-Transfer sicherstellen.
- Transnationaler Austausch und Kooperation zwischen Partnern und Partnerinnen: Die von DIGIGEN eingerichtete Partnerschaft fördert einen aktiven Aus-

tausch von Erfahrungen und bewährten Verfahren zwischen Hochschulen und Unternehmen auf europäischer Ebene.

- Verwendung bereits aktueller Forschungsergebnisse: Insbesondere die Kompetenzen und Standards, die in bisherigen EU-Projekten im Bereich der Laufbahn- und Karriereberatung erarbeitet wurden (z. B. BrainDrain-BrainGain, Career Guidance and HRM-DICBDPEC, InCounselling50 + sowie international verwendete HR-Ansätze), fördern den Transfer in den neuen innovativen Kontext.

DIGIGEN umfasst – mit Blick auf die Projektziele – insgesamt fünf Arbeitspakete (AP), die aufeinander aufbauen.

AP1: Kompetenzprofilierung

In einem ersten Schritt sollen in den Partnerländern eine umfassende nationale Literaturrecherche sowie eine Analyse der Bedürfnisse, Anforderungen, Wünsche und Präferenzen der Zielgruppe durchgeführt werden. Ziel ist es, die Profile für die Digitalisierungskompetenzen von Frauen in Führungspositionen zu erstellen, die den Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Weiterbildungsprogramms bilden werden.

AP2: Weiterbildungsprogramm (Konzept, Lehrplan, Ressourcenpaket)

Das Arbeitspaket zielt auf die Entwicklung eines übergreifenden Konzepts ab, das den didaktischen Rahmen und die Grundlage für die Erstellung eines Curriculums und Ressourcenpakets bildet, welches einen Trainerleitfaden, PPT-Folien und Material für die Teilnehmenden umfasst. Der Lehrplan soll insbesondere fünf Module umfassen: Theorien zur Karriereentwicklung und Digitalisierung, digitale Kompetenzen für Frauen in Führungspositionen, Qualifizierungsangebote und Kompetenzerwerb, Arbeits- und Lernmodelle, Beratungsansätze für diese Zielgruppe (operative Theorien).

AP3: Pilotierung und Präsenztrainings

Dieses Arbeitspaket konzentriert sich auf die Pilotierung und Durchführung von Präsenztrainings auf jeweils nationaler Ebene. Basierend auf AP2 sollen die Partner*innen jeweils einen Pilotkurs in ihrem Land durchführen und evaluieren. Die Ergebnisse der Evaluierung werden zur Optimierung des Konzepts und des Materials beitragen. Zudem ist vorgesehen, dass in jedem Partnerland zwei vollständige Präsenz-Trainings durchgeführt werden.

AP4: Webportal und selbstgesteuerter Online-Kurs

Im Zuge des AP4 soll ein benutzerfreundliches Webportal zur Präsentation des Projekts und zur Nutzung der Online-Plattform für Trainer*innen entwickelt, getestet und umgesetzt werden. Darüber hinaus können Beratungskräfte, die mit Frauen in Führungspositionen arbeiten, einen selbstgesteuerten Online-Kurs auf dem Web-Portal nutzen. Der Online-Kurs zielt darauf ab, für die Teilnehmenden der Präsenzkurse zusätzliche Ressourcen für die Wissensfestigung und -vertiefung bereitzustellen.

Gleichzeitig können Beratungskräfte, die nicht an der Weiterbildung teilgenommen haben, den Online-Kurs als eigenständige Ressource nutzen.

AP5: Nachhaltigkeit der Projektergebnisse

Als Teil der Nachhaltigkeitsstrategie des Projekts sollen die Partner*innen Empfehlungen erarbeiten, wie die Projektergebnisse auf andere Kontexte – z. B. länderspezifische Anpassungen der Inhalte – übertragen werden können. DIGIGEN fördert auch umfangreiche Verbreitungsmaßnahmen auf lokaler, regionaler, nationaler und EU-Ebene. Dazu gehören auch Multiplikatoren-Veranstaltungen, die in allen Partnerländern organisiert und durchgeführt werden sollen.

Mit DIGIGEN verbinden wir insbesondere folgende Projektergebnisse:

- Ein wissenschaftlich fundiertes, akkreditierungsfähiges, praxiserprobtes und anpassungsfähiges Weiterbildungsprogramm für Laufbahn- und Karriereberater*innen sowie HR-Praktiker*innen, das auf aktuellen internationalen Standards basiert.
- Erweiterung der spezifischen Beratungskompetenzen von Laufbahn- und Karriereberatern sowie HR-Praktikern zum Thema „Digitale Kompetenzentwicklung für Frauen in Führungspositionen“.
- Frei verfügbare und qualitativ hochwertige Materialien (Schulungsunterlagen, Leitfäden und Handbücher für Trainer*innen und Teilnehmende).
- Frei verfügbarer Online-Selbstlernkurs für Laufbahn- und Karriereberater*innen sowie HR-Praktiker*innen zur Vertiefung und Überprüfung des vorhandenen Wissens.
- Schaffung der fachlichen Grundlagen für Beratungsdienste für die Zielgruppe „Frauen in Führungspositionen“. Daraus ergibt sich eine professionelle Beratung für diese Zielgruppe im Hinblick auf digitale Kompetenzen und die berufliche Weiterentwicklung. Dies ist ein wichtiger Beitrag, um die Gleichstellung der Geschlechter und die Chancengleichheit zu fördern und diese Zielgruppe beim Erwerb digitaler Kompetenzen zu unterstützen.
- Implikationen für die Nutzung der Projektergebnisse in anderen Ländern und zukünftigen Projekten (Nachhaltigkeitsstrategie). Im Rahmen von DIGIGEN ist es denkbar, dass die Produkte (z. B. Programmkonzept, Module des Curriculums, Ressourcenpaket) in neue Kontexte übertragen werden, zum Beispiel in andere Länder, Unternehmen etc.
- Projektmarketing, um andere Organisationen und Netzwerke über das Projekt zu informieren und den Nutzen der Qualifizierung von Laufbahn- und Karriereberatern und -beraterinnen sowie HR-Praktikern und -praktikerinnen zu verdeutlichen (z. B. Veröffentlichungen, Vorträge, soziale Medien, Website, Flyer, Broschüren, Schulungen, Einbettung der Ergebnisse in bestehende Qualifizierungsprogramme).
- Förderung der transnationalen fachlichen Zusammenarbeit zwischen den Projektpartnern und -partnerinnen und Intensivierung der Beziehungen, auch im Hinblick auf künftige Folgeprojekte.

Lieber Jubilar, wir wissen zwar nicht, was die Zukunft bringt. Aber wir wissen, dass wir bis heute viele Gelegenheiten hatten, gemeinsam sehr inspirierende Themen für internationale Projekte zu entwickeln und zu realisieren. Dafür bin ich Dir sehr dankbar. Möge unsere innovative und immerzu konstruktive Zusammenarbeit auch in den kommenden Jahren weiter fruchten. Ich freue mich auf die anstehenden Projekte!

Literatur

- Białostocką Fundacją Kształcenia Kadr (2021). Praca60plus. Abgerufen am 30.03.2021 von <https://bfkk.pl/projekty/praca60plus/>
- Bumdari, D.; Ertelt, B.-J.; Gelenkhuu, T. & Scharpf, M. (2020). The need of the career guidance services for young people in Mongolia. *Career guidance for inclusive society*. Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) (S. 103–113). https://iaevg-conference2019.sk/wp-content/uploads/2020/03/IAEVG-Conference-Proceedings-2019_FINAL.pdf
- DICBDPEC (2013). *Development and Implementation of Common Bachelor's Degree Programmes in the European context. Final report*. Bratislava: Slovak University of Technology in Bratislava.
- Ertelt, B.-J.; Gelenkhuu, T. & Scharpf, M. (2020). Professionalisierung der Berufsberatung in der Mongolei. *dvb-forum*, 1, 36–41.
- Ertelt, B.-J.; Imsande, A.; Walther, T. & Scharpf, M. (2018). *Arbeit, Leben, Teilhabe ab 55+. Trainingsmodule für Beratende*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Ertelt, B.-J. & Scharpf, M. (2019). *Scouting Mission und Erarbeitung eines Personalentwicklungsplanes für die Arbeitsverwaltung der Republik Kosovo (Abschlussbericht)*. Priština: GIZ Kosovo.
- Ertelt, B.-J. & Scharpf, M. (2021). *Professional career guidance for women in management positions in the field of digital competence (DIGIGEN)*. Projektantrag ERASMUS+: KA220-VET – Cooperation partnerships in vocational education and training.
- Europäische Kommission (2018). Women in the Digital Age. <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/84bd6dea-2351-11e8-ac73-01aa75ed71a1>
- Europäische Kommission (2019). Women in digital. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/women-digital>
- GIZ (2021). Kooperative Berufsbildung im Rohstoffsektor der Mongolei. Abgerufen am 30.03.2021 von <https://www.giz.de/de/weltweit/23143.html>
- GSmart Project (2021). Projektwebseite. <https://www.generationsmart.eu/eu/project/theory>
- Holder, L. (2019). Innovative Beratung zur Förderung der Teilhabe von Menschen 50 + am Berufs- und Sozialleben. *dvb-Forum*, 1, 20–25.
- Imsande, A. & Walther, T. (2017). Innovative Beratung der Personen 55+: Ansätze zur Entwicklung eines Trainingscurriculums für Beratungsfachkräfte in der Metropolregion Rhein-Neckar. In B.-J. Ertelt & M. Scharpf (Hrsg.), *Berufliche Beratung Älterer* (S. 169–184). Frankfurt: Peter Lang.

- Leifels, A. (2020). Mangel an Digitalkompetenzen bremst Digitalisierung des Mittelstands – Ausweg Weiterbildung? KfW Research Fokus Volkswirtschaft. Abgerufen am 30.03.2021 von <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-Fokus-Volkswirtschaft/Fokus-2020/Fokus-Nr.-277-Februar-2020-Digitalkompetenzen.pdf>
- Leifels, A. (2021). Weiterbildung bricht in der Krise ein – Bedarf an Digitalkompetenzen wächst. KfW Research Fokus Volkswirtschaft. Abgerufen am 30.03.2021 von <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-Fokus-Volkswirtschaft/Fokus-2021/Fokus-Nr.-329-April-2021-Weiterbildung-Corona.pdf>
- OECD/Europäische Kommission (2004). *Berufsberatung – Ein Handbuch für politisch Verantwortliche*. EOCD Publications: Paris Cedex. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- NEP (The National Employment Pact) (2021). Projektwebseite. Abgerufen am 30.03.2021 von <https://nep-egypt.com/>
- Stifterverband (2020). Fähigkeiten für die digitale Welt. <https://www.stifterverband.org/medien/faehigkeiten-fuer-die-digitale-welt>

Autor

Michael Scharpf, Prof. Dr., Professor für Public Management an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der „Kompetenzentwicklung in den Bereichen Arbeitsmarktmanagement und berufliche Beratung“, „Unternehmenssteuerung“ sowie „Controlling“.
Kontakt: michael.scharpf@arbeitsagentur.de



2018, 147 S., 44,90 € (D)
ISBN ISBN 978-3-7639-5970-9
Auch als E-Book

Bernd-Joachim Ertelt, Annika Imsande, Michael Scharpf,
Thorsten Walther

Arbeit, Leben, Teilhabe ab 55

Trainingsmodule für Beratende

Die Trainingsmodule für Beratende enthalten neue Zugänge zur Klientel der älteren Ratsuchenden. Auf Basis einer Bedarfsanalyse ist ein innovatives Trainingsbuch für Beratungskräfte entstanden, das auf die spezifischen Bedürfnisse älterer Menschen eingeht. Zusätzlich zu den Trainingsinhalten stellen die Autor:innen beratungstheoretische Grundlagen, Methoden des Netzwerkmanagements und des Marketings vor. Durch den modulartigen Aufbau können Beratungskräfte individuelle Schwerpunkte setzen und die Reihenfolge selbst bestimmen.

Die Trainingsmodule für Beratende entstanden im BMBF-Projekt INBeratung - Innovative Beratung zur Verbesserung der Teilhabe Älterer am Arbeits- und gesellschaftlichen Leben.

wbv.de/bildungsberatung

„Der Praxisleitfaden trifft den Puls der Zeit.“

Susanne Witt, wb-web.de, 11/2018

Bernd-Joachim Ertelt hat in der akademischen Lehre und Forschung zur Berufsberatung national sowie international Maßstäbe gesetzt. Auch die Entwicklung der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit und ihrer Vorgängereinrichtungen hat er in den letzten fünf Jahrzehnten maßgeblich geprägt.

Der Sammelband mit deutsch-, englisch- und französischsprachigen Fachbeiträgen aus Wissenschaft und Praxis gliedert sich in drei Teile. Im Abschnitt zu theoretischen Aspekten der Berufs- und Bildungsberatung liegt der Fokus auf Grundsatzfragen des beraterischen Handelns, verschiedenen Beratungsansätzen und der Bedeutung von Beratung für Personen und in der Arbeitswelt. Im zweiten Teil diskutieren die Autorinnen und Autoren aktuelle Entwicklungen und Forschungsergebnisse der Berufs- und Bildungsberatung. Persönliche Homagen und Erinnerungen an Ertelts Verdienste runden die Festschrift zu seinem 80. Geburtstag ab.

