



AMS report **42**

Karin Steiner, René Sturm (Hg.)

Qual der Wahl im Info-Dschungel

Beiträge zur Fachtagung »Qual der Wahl im Info-Dschungel –
Möglichkeiten und Spannungsfelder in der Berufs- und
Arbeitsmarktorientierung« vom 30. April 2004 in Wien

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich



abif - Analyse, Beratung und
interdisziplinäre Forschung



Arbeitsmarktservice
Österreich

Karin Steiner, René Sturm (Hg.)

Qual der Wahl im Info-Dschungel

Beiträge zur Fachtagung »Qual der Wahl im Info-
Dschungel – Möglichkeiten und Spannungsfelder
in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung«
vom 30. April 2004 in Wien

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich



Medieninhaber und Herausgeber: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Berufsinformations- und Qualifikationsforschung, Maria Hofstätter, René Sturm, A-1200 Wien, Treustraße 35–43 • Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Wien, Juni 2005 • Grafik und Titelfoto: Paul Lanz, A-1150 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., A-3580 Horn

© Arbeitsmarktservice Österreich 2005

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

ISBN 3-85495-223-6

Inhalt

Einleitung	7
Nadja Bergmann, Barbara Willsberger	
Fördernde Faktoren für eine nicht-traditionelle bzw. erweiterte Berufswahl – Fokus auf eine geschlechts-sensible Berufsorientierung	10
1 Ein geschlechtsstrukturiertes Umfeld als Ausgangssituation	10
2 Das unterschiedliche Berufswahlverhalten ist vor allem auf sozialisationsbedingte, sozioökonomische Ursachen rückführbar	11
3 Mangelnde Unterstützung für eine offene Berufsorientierung und Berufswahl	11
4 Ansatzebenen und fördernde Faktoren für eine erweiterte Berufswahl	13
4.1 Inhaltliche Ansatzpunkte – Sicherstellung einer umfassenden, geschlechtssensiblen Berufsorientierung für Jugendliche	13
4.2 Strukturelle Ansatzpunkte – Zur Verankerung einer geschlechtssensiblen Berufsorientierung bei den zentralen Akteuren Schule und AMS/BIZ	15
4.3 Berufsbezogene Ansatzpunkte – Mögliche Änderungen auf Ebene der Berufe und der betrieblichen Ebene	16
4.4 Schaffung entsprechender politischer Rahmenbedingungen für eine geschlechtssensible Berufsorientierung	17
5 Ausgewählte Literatur	18
Andrea Egger, René Sturm	
Sichtweisen von TrainerInnen, TeilnehmerInnen und Schulungsträgern in der Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung von Erwachsenen	19
1 Trends in der Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung	19
2 Inhalte und Ziele von Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung	21
3 Rahmenbedingungen aus der Sicht der Akteure	24
4 Qualitätssicherung	24
5 Diskussion	26
6 Literatur	28

Diana Höglinger, Karin Steiner
**Berufsorientierung, Berufsberatung und Laufbahn-
management – Neue Entwicklungen und Anforderungen
im internationalen Kontext** **29**

- 1 Was ist Berufs- und Laufbahnberatung? 29
- 2 Erwartungen an Berufs- und Laufbahnberatung 30
- 3 Zielsetzungen und Zielgruppen der Berufsorientierung und
Berufsberatung 30
- 4 Aufgabe, Methoden und Inhalte in der Berufsorientierung und
Berufsberatung 32
- 5 Organisation der Berufsorientierung und Berufsberatung 34
- 6 Ausbildungs- und Qualitätsstandards in der Berufsorientierung
und Berufsberatung 34
- 7 Innovative Methoden – Laufbahnmanagement als konkrete
individuelle Erfahrung 37
- 8 Herausforderungen für die Zukunft 38
- 9 Literatur 38

Jean-Marie Thill
**Erfahrungen in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung
unterschiedlicher Zielgruppen aus Praxissicht** **40**

- 1 Berufsorientierung im Brennpunkt 40
- 2 Die Entwicklung der letzten zehn Jahre: Gibt es die optimale
Länge der Berufsorientierung? Die Berufsorientierung als Teil-
modul eines Gesamtbetreuungskonzeptes, welche Erfahrungen
gibt es? 41
- 3 Eine weitere Entwicklung der letzten Jahre: »Gesamtpakete«,
in denen die Berufsorientierung ein Teilmodul ist 42
 - 3.1 Zielgruppe »Ältere (45+)« 42
 - 3.2 Zielgruppe »Frauen« 45
 - 3.3 Zielgruppe »Junge Erwachsene« 46

Julia Zdrahal-Urbaneck, Elisabeth Schwarzmayr
**Qualitätsstandards in der Berufs- und Bildungsberatung –
Das Leonardo-da-Vinci-Projekt »Quality Manual for Edu-
cational and Vocational Counselling« stellt sich vor** **49**

- 1 Hintergrund 49
- 2 Die Situation in den Ländern der aktiven Projektpartner 50
- 3 Bereits bestehende gesetzliche Regelungen und Qualitäts-
standards 52

4	Ziel des Projektes MEVOC	53
5	Projektpartner des Projektes MEVOC	54
6	Entwicklung von MEVOC-Qualitätsstandards	54
7	MEVOC-Selbstevaluierungstool und MEVOC-Datenbank	55
8	Evaluierung der Beratungsleistung	56
9	Literatur	56

Antonia Cicero, Alfred Fellingner

Qualität in der Erwachsenenbildung – Trifft dies auch BO-TrainerInnen? 58

1	Qualität im Training	58
2	TrainerInnenberuf – Ein Beruf ohne klares Berufsbild?	60
3	Berufsbild »TrainerIn«	61
3.1	Berufsbild »BO-TrainerIn«	62
3.2	Qualitätskriterien für TrainerInnen	62
3.3	Qualitätskriterien für BO-TrainerInnen	64
4	Exkurs: Ist-Stand der TrainerInnenausbildung in Österreich	65
5	Erforderliche Maßnahmen	66

Angelika Kircher

Berufsorientierung in der Arbeitsmarktpolitik 67

1	Übersicht	67
2	Aktivierung + Berufsorientierung + Sozialpädagogische Betreuung	68
2.1	Struktur der Bewertungskriterien	68
2.2	Erfolgsdefinition	70

Einleitung

Am 30. April 2004 veranstaltete das AMS Österreich in Kooperation mit der Gewerkschaft der Privatangestellten (GPA-Interessengemeinschaften) eine Fachtagung zum Thema »Qual der Wahl im Info-Dschungel – Möglichkeiten und Spannungsfelder in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung«. Organisator war das sozialwissenschaftliche Institut abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung.

Geht man davon aus, daß Berufsorientierung – jenseits gesellschaftlicher und ökonomischer Probleme – durch freie Wahl auf Basis von Neigungen, Interessen und Fähigkeiten aus einem allseits bekannten Sortiment bestehender Berufe und dazugehöriger Ausbildungen zustande kommt, gäbe Berufsorientierung im wesentlichen keinen Anlaß zur Diskussion. Daß dem aber nicht so ist, kann schwerpunktmäßig anhand von drei Problemfeldern veranschaulicht werden:

Problem 1: Mangel an Transparenz

Die demographisch wie gesellschaftspolitisch bedingte Bildungsexpansion der 1970er Jahre wie auch die stark mit »Marktargumenten« vorangetriebene Ausdifferenzierung von Aus- und Weiterbildungsangeboten führten u.a. dazu, daß eine Vielzahl neuer Ausbildungen und Professionen entstand, was langfristig wiederum zur Konsequenz hatte und hat, daß kaum jemand hinreichend über diese Vielfalt – vor allem auch im internationalen Vergleich – einen Überblick besitzt. Auch ist unklar, ob Berufsorientierung als Prozeß, in dem es auch um die persönliche Entwicklung und damit verbundene Vorlieben und Interessen geht, wirklich mit der Weitergabe von im Idealfall vollständiger Information abgeschlossen wäre.

Problem 2: Beruf als Identitätsstiftung versus ökonomischer Notwendigkeit

Eine weitere Entwicklung läßt sich vor allem am Arbeitsmarkt verorten: So kam es in den letzten zwei, drei Dekaden trotz verschiedenster arbeitsmarkt- bzw. beschäftigungspolitischer Anstrengungen im Zuge des globalen Strukturwandels zu einer Verfestigung der Sockelarbeitslosigkeit.¹ Vor diesem Hintergrund müssen Menschen ihre Berufsausbildungen/ Berufskarrieren zunehmend bzw. ausschließlich an Marktgegebenheiten orientieren, die sich ihren individuellen biographischen Zielsetzungen oftmals rigide entgegenstellen. Neuere Trends im Bildungssystem zeigen auch eine zunehmende Ökonomisierung des Bildungssektors, der den freien Zugang zu Bildung zusätzlich beschränkt.

¹ Mit Sockelarbeitslosigkeit ist jenes Ausmaß an Arbeitslosigkeit gemeint, das auch nach einer Rezession, d.h. bei guter Konjunktur, nicht mehr mittels einer (wieder) stabilisierten Arbeitskräftenachfrage seitens der Unternehmen reduziert wird bzw. durch herkömmliche beschäftigungs- oder arbeitsmarktpolitische Eingriffe signifikant verringert werden kann.

Problem 3: Berufsorientierung als effizientes Instrument der aktiven Arbeitsmarktpolitik

Ein dritter Problembereich steht in Zusammenhang mit dem Einsatz von Berufsorientierung in Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Vergleicht man Berufsorientierung mit einem Medikament, das man zu einem bestimmten Zweck einsetzen möchte und das gerade in einer medizinischen Versuchsreihe getestet wird, so können verschiedene (Forschungs-)Fragen gestellt werden:

- Welcher Zielgruppe »verabreiche« ich Berufsorientierung?
- Zu welchem Zeitpunkt »verabreiche« ich bzw. biete ich Berufsorientierung an (in welchem Alter)?
- In welcher Form »verabreiche« ich Berufsorientierung (in der Gruppe, in einem Einzelsetting, mit Hilfe von Info-Material, durch Gespräche mit Angehörigen verschiedener Berufsgruppen)?
- Wie lange soll Berufsorientierung dauern? Wie viele und welche Informationen gebe ich?
- Und letztlich: Was muß Berufsorientierung beinhalten, um adäquat auf das Erwerbsleben vorzubereiten?

Innerhalb dieser drei skizzierten Problembereiche hatte die Veranstaltung das Ziel, sich vier einzelnen Themenschwerpunkten zu widmen und im Plenum zu diskutieren:

- Bedürfnislagen unterschiedlicher Zielgruppen von Berufsorientierungsmaßnahmen;
- Notwendigkeit der Kooperation verschiedener Akteure in der Berufsorientierung;
- Qualifikation und Qualitätsstandards bei Berufsorientierungsmaßnahmen;
- Wirksamkeit verschiedener Instrumente bei verschiedenen Zielgruppen.

Aus Anlaß dieser Veranstaltung wurden für den vorliegenden AMS report folgende Beiträge zusammengestellt:

- **Nadja Bergmann**, Koordinatorin der Gender-Mainstreaming-Koordinationsstelle (GeM) bei L&R Sozialforschung (www.lrsocialresearch.at), stellt eine im Auftrag des AMS Österreich erstellte Studie vor (»Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt«²) und thematisiert Defizite und Notwendigkeiten nicht-traditioneller Berufswahl bei Mädchen und Burschen.
- **Andrea Egger**, Projektleiterin bei abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung (www.abif.at), und **René Sturm**, AMS Österreich (www.ams.at), präsentieren ausgewählte Resultate der vom AMS Österreich beauftragten Studie »Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik«.³
- **Diana Höglinger**, wissenschaftliche Mitarbeiterin von abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung (www.abif.at), und **Karin Steiner**, Geschäftsführerin von abif, stellen die im Zuge des Leonardo-Projektes »RIPERIJIO – Right Person in the Right Job« durch-

² Vgl. AMS Österreich (Hg.) (2004): AMS report 38 (Langfassung) bzw. AMS info 62 (Kurzfassung), beide Wien.

³ Vgl. AMS Österreich (Hg.) (2003/2004): AMS report 37 (Langfassung), AMS info 64 (Kurzfassung), beide Wien.

geführte Bedarfserhebung vor und thematisieren damit Mindeststandards, Tätigkeitsfelder und Unterschiede zwischen den verschiedenen europäischen Berufsorientierungs-TrainerInnen und BerufsberaterInnen.

- **Jean-Marie-Thill**, stellvertretender Abteilungsleiter im bfi Wien (www.bfi.at) und Bereichsleiter für Berufsorientierung, Einzelcoaching und Jobcoaching, thematisiert in seinem Beitrag Erfahrungen in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung mit unterschiedlichen Zielgruppen, so u.a. mit Jugendlichen und MigrantInnen.
- **Antonia Cicero**, Trainerin und Beraterin sowie Geschäftsführerin von icon – Training, Beratung, Entwicklung (www.iconweb.at), und **Alfred Fellinger**, ehemaliger Trainer in AMS-Maßnahmen und Berater bei der BAB Unternehmensberatung GmbH, stellen die vom Arbeitskreis »Qualität« der work@education (Interessengemeinschaft der GPA) erarbeitete Definition des Berufsbildes »BO-Trainerin«, die für die Berufsausübung notwendigen Ausbildungs- und Weiterbildungsvoraussetzungen sowie überprüfbare Qualitätskriterien vor.
- **Julia Zdrahal-Urbaneck** und **Elisabeth Schwarzmayer** (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft; www.ibw.at) präsentieren das Projekt MEVOC (Quality Manual for Educational and Vocational Counselling), das das Ziel hat, Qualitätsstandards und ein Selbstevaluierungstool für BerufsberaterInnen zu entwickeln, mit dessen Hilfe eine Selbsteinstufung vorgenommen werden kann. Über eine virtuelle Datenbank sollen die BeraterInnen dann recherchieren können, wie sie eventuelle Defizite beheben können.
- **Angelika Kircher**, stellvertretende Abteilungsleiterin der Abteilung Controlling/Planung des AMS Wien, präsentiert Zielsetzungen des AMS im Hinblick auf Berufsorientierungsmaßnahmen, aber auch Wünsche bezüglich künftig veränderbarer Aspekte, wie etwa die Kooperation zwischen Pflichtschule und AMS. Zur Diskussion gestellt werden auch Mindeststandards bei der Ausbildung von Berufsorientierungs-TrainerInnen sowie die bereits 1994 erarbeiteten Kriterien für das inhaltliche Design dieser Kurse.

Wir hoffen, mit diesem Tagungsband einen interessanten Diskussionsbeitrag zu einem sehr aktuellen Thema zu leisten, und weisen auf den für August 2005 zur Publikation anstehenden *AMS report spezial – Praxishandbuch Berufsorientierung*⁴ hin, der in profunder, praxisnaher Handbuchform relevante Methoden und Tools der arbeitsmarktnahen Berufsorientierung anwendungsbezogen systematisiert und für Österreich damit nahezu eine Novität darstellt.

Mag. Karin Steiner

abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung

René Sturm

AMS Österreich

4 Steiner, K./Mosberger, B./Angermann, A./Leuprecht, E./Sturm, R./Zdrahal-Urbaneck, J. (Wien 2005); Bestellungen z.B. über www.ams.at im Link »Forschung«.

Nadja Bergmann, Barbara Willsberger

Fördernde Faktoren für eine nicht-traditionelle bzw. erweiterte Berufswahl – Fokus auf eine geschlechtssensible Berufsorientierung

Die Ausführungen dieses Artikels basieren zu einem großen Teil auf der Studie »Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt«, die in einer Kooperation der beiden Forschungsinstitute L&R Sozialforschung und öibf (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) im Auftrag der Frauenabteilung des AMS Österreich erstellt wurde.¹ Aus den umfangreichen Forschungsfragen werden für den vorliegenden Artikel vor allem zwei Aspekte hervorgehoben:

- Wie stellt sich die derzeitige Situation hinsichtlich der Berufswahl und Berufsorientierung für Jugendliche am Ende der Pflichtschule – also im Alter von rund 14, 15 Jahren – dar?
- Welche fördernden Faktoren lassen sich für eine nicht-traditionelle Berufswahl – mit dem Fokus auf eine adäquate Berufsorientierung – herausfiltern?

1 Ein geschlechtsstrukturiertes Umfeld als Ausgangssituation

Die Auswertung jüngerer Arbeitsmarktdaten (z.B. Bergmann u.a. 2003) zeigt, daß die geschlechtsspezifische Segmentierung des Arbeitsmarktes, d.h. die Teilung in Frauen- und Männerberufe, sich auch bei den derzeitigen BerufseinsteigerInnen fortsetzt. Zwar kann von einer hohen Erwerbsorientierung bei den jungen Frauen ausgegangen werden, aber das Berufswahlspektrum ist relativ eng. So beschränken sich rund zwei Drittel der weiblichen Lehrlinge auf nur fünf Berufe (gegenüber einem Drittel der männlichen Lehrlinge). Insgesamt läßt sich eine starke Konzentration der Berufseinsteigerinnen auf typische Frauenberufe im tertiären Sektor ausmachen: Die Hälfte der erwerbstätigen Mädchen und jungen Frauen bis 24 Jahre findet sich

1 Bergmann u.a. 2003. Die vollständige Studie besteht aus zwei Teilen, die auf den Homepages der Forschungsinstitute als Download erhältlich sind: www.lrsocialresearch.at oder www.oebf.at. Außerdem ist 2004 eine gekürzte Version als AMS report Nr. 38 erschienen; Informationen unter www.ams.at. Hauptfokus der Studie war die Frage, wie sich die Situation junger Berufseinsteigerinnen – am Übergang von der Pflichtschule zur Wahl eines Lehrberufes – gestaltet. Ziel war es, ein genaueres Bild über bestehende Strukturen und Bedingungen für junge Frauen im Ausbildungssystem während der Berufsorientierung und beim Einstieg in den Arbeitsmarkt zu erhalten. Dazu wurden umfangreiche empirische Erhebungen (Interviews mit Jugendlichen, BIZ-BetreuerInnen, AMS-BeraterInnen, Mädchenberaterinnen, Berufseinsteigerinnen und Personalverantwortlichen), sekundärstatistische Datenanalysen und Literaturrecherchen durchgeführt.

in nur drei Dienstleistungsbranchen (Handel, Gesundheits- und Sozialwesen, Beherbergungs- und Gaststättenwesen). Der Anteil der Mädchen und jungen Frauen in Handwerk und Technik ist demgegenüber nach wie vor sehr bescheiden.

2 Das unterschiedliche Berufswahlverhalten ist vor allem auf sozialisationsbedingte, sozioökonomische Ursachen rückführbar

Vor allem bei Mädchen kann von einer schrittweisen Verengung des Berufsspektrums ausgegangen werden – wobei das Berufswahlspektrum enger wird, je näher die konkrete Berufswahl heranrückt. Auch die im Rahmen der Studie durchgeführte bundesweite Fragebogenerhebung bei SchülerInnen der vierten Klasse Hauptschule belegt, daß Mädchen bei der Frage nach Traumberufen während der Kindheit beinahe ebenso viele verschiedene Berufe aufzählten wie Burschen, zudem mit einer starken Tendenz zu nicht-traditionellen Berufen: 31 Prozent der Nennungen von Mädchen waren in nicht-traditionellen Bereichen angesiedelt, wie etwa Feuerwehrfrau, Geheimagentin, Pilotin, Polizistin, Tischlerin, Richterin, Astronautin oder Fußballerin. Dieser Anteil betrug bei der Frage nach dem konkret angestrebten Beruf nur mehr sieben Prozent. Demgegenüber äußerte kaum ein Bursch einen Traumberuf in einem von Frauen dominierten Bereich – weder in der Kindheit noch aktuell.

Diese Verengung ist auf der einen Seite auf die Förderung vor allem geschlechtstypischer Kompetenzen und Interessen durch Eltern, Verwandte, Peer Groups, Schule etc. zurückzuführen. Auf der anderen Seite stellt sich die Berufs- und Arbeitswelt für die Jugendlichen nicht geschlechtsneutral dar, sondern präsentiert sich als in »Männer-« und »Frauenberufe« geteilt, bzw. es erfolgen zu einzelnen Berufen Zuschreibungen und Bilder, die sie nicht neutral erscheinen lassen. Als ein anschauliches Beispiel sei hier auf die Eigenschaft »Körperkraft« verwiesen, die vor allem Berufen zugeschrieben wird, die als »Männerberufe« angesehen werden, wie beispielsweise verschiedene berufliche Tätigkeiten in der Bauwirtschaft. Daß vermeintliche »Frauenberufe«, so z.B. Krankenschwester, ebenfalls sehr viel an körperlicher Kraft erfordern, wird hingegen vernachlässigt. Insgesamt wird bei Berufen oft nur ein Teil des tatsächlichen Tätigkeitsprofils transportiert, der entweder Frauen oder Männer anspricht.

3 Mangelnde Unterstützung für eine offene Berufsorientierung und Berufswahl

Der Berufsorientierungsprozeß der Jugendlichen wird in der Praxis sehr stark von den Eltern bzw. dem näheren Umfeld beeinflusst. Aufgrund der sich rasch ändernden Arbeitsmarktsituation sowie sich ständig neu entwickelnder Berufs- und Weiterbildungsmöglichkeiten ist es für

diese immer schwieriger, einen Überblick zu wahren, um überhaupt entsprechende Ratschläge geben zu können. Insgesamt ist von einem eher diffusen Wissen über Arbeitsmarkt und Berufe seitens der Eltern bzw. des näheren Umfeldes der Jugendlichen auszugehen. Eine Situation, die unter geschlechtssensiblen Gesichtspunkten betrachtet dazu führt, daß Eltern oft auf »Altbewährtes« zurückgreifen – eben sehr traditionelle Berufe für ihre Kinder – und wenig Initiativen für Neues oder »Ungewöhnliches« setzen.

Daher wäre es umso wichtiger, daß ein umfassendes professionelles Angebot zur Verfügung steht, um Jugendliche bei diesem Prozeß zu unterstützen. Es sollte also in der Schule, aber auch durch außerschulische Einrichtungen wie das AMS, entsprechende Unterstützung geboten werden. Diese und andere Untersuchungen zeigen aber, daß es für Jugendliche zwischen zehn und 15 Jahren sehr wenige institutionalisierte Unterstützungsangebote zur Berufsorientierung gibt – vor allem kaum entsprechende Angebote unter gleichstellungsorientiertem Blickwinkel.

Im schulischen Kontext stellt sich die Situation so dar, daß zwar seit dem Schuljahr 1998/1999 an den Hauptschulen, der Unterstufe der Allgemein Bildenden Höheren Schulen, an den Polytechnischen Schulen sowie an Allgemeinen Sonderschulen die verbindliche Übung »Berufsorientierung« eingeführt wurde. Eine Schwierigkeit bei der realen Umsetzung ist aber, daß den Schulen freigestellt wird, ob Berufsorientierung als eigenes Fach, in Projektform oder integrativ in den traditionellen Unterrichtsfächern angeboten wird. Tatsächlich erfolgt die Umsetzung in den Hauptschulen zu rund zwei Dritteln integrativ und nur zu einem Drittel als eigenes Fach. Das Anbieten von Berufsorientierung als integratives Fach ist mit der Gefahr verknüpft, daß Berufsorientierung vernachlässigt und die Vermittlung der spezifischen Inhalte eher hintangestellt wird. Zudem kann nicht für alle Lehrkräfte eine entsprechende Ausbildung – schon gar nicht unter geschlechtssensiblen Gesichtspunkten – sichergestellt werden.

In der Realität zeigt sich auch, daß in der Schule zumeist bestenfalls Berufsinformation geboten wird – oft unter Rückgriff auf »traditionelle« Berufsbilder für Mädchen und Burschen – und es wenig Platz für eine umfassende, perspektivenerweiternde Berufsorientierung gibt.

Auch das AMS bzw. dessen BerufsInfoZentren (BIZ) werden von einer Vielzahl der Jugendlichen genutzt und wären daher potentielle Möglichkeiten, Jugendliche (und deren Eltern) bei der Berufswahl zu unterstützen. Die vorliegenden Auswertungsergebnisse verdeutlichen, daß dem AMS – insbesondere dem BIZ – zwar als Informationsquelle ein relativ hoher Stellenwert seitens der Jugendlichen beigemessen wird, der konkrete Nutzen für die eigene Aus- und Berufswahl allerdings geringer eingestuft wird. Innerhalb der Aufgabenschwerpunkte des AMS zählt der Prozeß der Berufsorientierung nicht zu den zentralen Zielsetzungen, und eine tatsächliche Betreuung der Jugendlichen ist starken zeitlichen Restriktionen unterworfen. So stellt das AMS (primär via BIZ und Internet) zwar umfangreiche Informationsmaterialien zur Verfügung, eine Aktivierung und Beratung diese so zu verwenden, daß sie zu einer breiteren Berufswahl beitragen, findet aber nur in den seltensten Fällen statt. Hier ist eine starke Abhän-

gigkeit vom Engagement und vom Problembewußtsein der MitarbeiterInnen festzustellen – insbesondere auch was Fragen der geschlechtssensiblen Berufswahl und einer entsprechenden Betreuung betrifft. Zudem besteht diesbezüglich keine umfassende Aus- und Weiterbildung oder Sensibilisierung.

Insgesamt kann das Bild gezeichnet werden, daß es zuwenig Unterstützung zu einer tatsächlichen Berufsorientierung gibt und bei bestehenden Angeboten Fragen des geteilten Arbeitsmarktes und des geschlechtsspezifischen Auswahlverhaltens kaum Thema sind – natürlich mit Ausnahme engagierter Einzelpersonen.

Letztendlich sind es oft spezifische Beratungsstellen – beispielsweise Mädchenberatungsstellen –, die eine umfassende Berufsorientierung anbieten und hier auch gleichstellungsrelevante Fragen integrieren. So wichtig dies ist, bleibt doch kritisch anzumerken, daß von derartigen Einrichtungen nur ein Bruchteil der Jugendlichen erreicht werden kann und es gerade im ländlichen Raum sehr wenige spezifische Angebote gibt.

4 Ansatzebenen und fördernde Faktoren für eine erweiterte Berufswahl

Auf Basis dieser Ausgangssituation sowie der bisherigen positiven Erfahrungen zur Förderung eines erweiterten Berufswahlverhaltens lassen sich im Überblick folgende Ansatzpunkte zusammenfassen:

4.1 Inhaltliche Ansatzpunkte – Sicherstellung einer umfassenden, geschlechtssensiblen Berufsorientierung für Jugendliche

Eine fundierte Berufsorientierung sollte möglichst früh ansetzen und als langfristiger Prozeß angelegt sein, in dem es darum geht, die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erkunden und sich mit einem möglichst breiten Berufsspektrum auseinanderzusetzen. Dabei spielen insbesondere Schule, aber auch das AMS eine entscheidende Rolle, da diese einen Großteil der Jugendlichen erreichen.

Eine explizit geschlechtssensible Berufsorientierung hat darüber hinausgehend noch folgende zusätzliche Dimensionen zu erfassen: Das Berufswahlverhalten sowie die Faktoren, die dieses beeinflussen, werden als geschlechtsstrukturiert erkannt. Das heißt, es bestehen die Einsicht und die Sensibilität, daß Burschen und Mädchen mit anderen Bedingungen konfrontiert, der Arbeitsmarkt und die Berufe nicht geschlechtsneutral und Entscheidungsprozesse durch geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen geprägt sind. Eine geschlechtssensible Berufsorientierung ist so auszurichten, daß diese Hintergründe integraler Bestandteil jedweder Maßnahmen werden.

Ziel muß es sein, bestehende Benachteiligungen abzubauen und sowohl Mädchen als auch Burschen dabei zu unterstützen, unterschiedliche Berufsfelder kennenzulernen, ihre eigenen Vorlieben und Kenntnisse zu erkunden und diese mit den potentiellen Berufsmöglichkeiten in Einklang zu bringen – und zwar fernab geschlechtsspezifischer Zuschreibungen. Dazu gilt es, im Vorfeld methodische Ansatzpunkte zu erarbeiten, wie Mädchen und Burschen aufgrund unterschiedlicher Sozialisationsprozesse erreicht werden können, um einem einseitigen Berufswahlverhalten entgegenzuwirken und zu einer Verbreiterung des Berufswahlspektrums bei beiden Geschlechtern beizutragen.

Hier können gerade aus der Arbeit der Mädchenberatungsstellen wertvolle Informationen dahingehend bezogen werden, welche Elemente für Mädchen besonders wichtig sind. Jüngst gibt es auch erste Erfahrungen mit geschlechtssensibler Burschenarbeit – diese sind gemeinsam mit jenen der Mädchenberatungsstellen zu bündeln, damit sich wirklich für beide Geschlechter etwas ändern kann. Als Eckpfeiler können folgende genannt werden:

- Berufsorientierung sollte zu Neuem anregen;
- das Entdecken/Erkunden von (auch verborgenen) Fähigkeiten ermöglichen;
- Berufs- als Lebensplanung begreifen lassen;
- Vor- und Nachteile verschiedener Berufe differenziert aufzeigen;
- das Kennenlernen von Mädchen/ Burschen in jeweils untypischen Berufen ermöglichen etc.

Zentral ist in diesem Zusammenhang, den Jugendlichen mittels ansprechender Methoden und Medien ein breites Spektrum zu eröffnen. Folgende Ansätze haben sich hierzu als ansprechend herauskristallisiert: Gerade für die Altersgruppe der 13- bis 15jährigen sind einerseits visuelle Medien und Materialien von Vorteil, andererseits sollte mit Ansätzen und Methoden gearbeitet werden, welche das eigene Entdecken, Erleben – möglicherweise verborgener handwerklicher und technischer Fähigkeiten bei den Mädchen bzw. sozialer Kompetenzen bei den Burschen – und den direkten Erfahrungsaustausch in den Vordergrund stellen. Dies kann über Schnupperstellen und -praktika erfolgen sowie über Exkursionen in Betriebe, »simulierte« Tätigkeitserprobungen in Werkstätten oder direkte Gespräche mit Frauen und Mädchen bzw. Männern und Burschen, die bereits in bestimmten Berufen arbeiten. Die Ermutigung, etwas Neues auszuprobieren, bedarf aktivierender Zugänge und einer geschlechtssensiblen Beratung. Auch ein – zumindest fallweises – Anbieten von getrenntgeschlechtlicher Beratung und Information kann wichtig sein, um den Mädchen (sowie den Burschen) genug Spielraum zum eigenen, ungestörten Entdecken zu geben. Dabei sollte immer auch die Möglichkeit geboten werden, bestehende einengende Rollenbilder zu hinterfragen – die Berufstätigkeit beispielsweise nicht als »Zuverdienstmöglichkeit« für Mädchen und »Hauptnähreraufgabe« für Burschen frei von jedweden privaten Aufgaben und Verpflichtungen anzusehen.

Zur Integration von geschlechtssensiblen Aspekten in die Berufsorientierung ist die Kooperation mit entsprechenden Beratungsstellen, beispielsweise Mädchenberatungsstellen, sowie jenen, die mit Burschen arbeiten, von großer Bedeutung. Die schrittweise Integration der Erfahrungen in das Regelangebot stellt sicher einen zentralen Schritt dar.

4.2 Strukturelle Ansatzpunkte – Zur Verankerung einer geschlechtssensiblen Berufsorientierung bei den zentralen Akteuren Schule und AMS/BIZ

Damit die genannten Ansatzpunkte nicht abhängig vom Engagement einzelner Personen bleiben, ist eine bessere strukturelle Verankerung und Verpflichtung zur geschlechtergerechten Berufsorientierung notwendig.

Dazu bedarf es einerseits der entsprechenden personellen und Zeitressourcen, damit eine umfassende Berufsorientierung möglich ist, andererseits des Aufbaus entsprechender Kompetenzen und von Know-how für eine geschlechtssensible Berufsorientierung. Im Schulbereich wäre es daher empfehlenswert, daß Berufsorientierung generell als eigenes Fach angeboten wird und schon möglichst früh ansetzt. Diese Form stellt eine konzentrierte Herangehensweise sicher und erleichtert es, geschlechtsspezifische Fragestellungen integrieren zu können. Durch explizite Zuständigkeiten ist auch die Aus- und Weiterbildungsfrage hinsichtlich der Lehrkräfte besser regelbar und weniger vom Engagement einzelner Personen abhängig.

Auch beim AMS bzw. BIZ steht die explizite Verankerung einer (geschlechtssensiblen) Berufsorientierung als Teil des Aufgabenspektrums noch aus. Anbetracht der Tatsache, wie viele Jugendliche (und deren Eltern) durch das AMS und BIZ erreicht werden, sowie der Bedeutung einer umfassenden Berufsorientierung im Sinne einer präventiven Arbeitsmarktpolitik wäre ein stärkeres Engagement empfehlenswert. Die Integration und Institutionalisierung geschlechtsspezifischer Informations- und Sensibilisierungsarbeit in bestehende Angebote wäre hier ein weiterer wichtiger Bestandteil.

Auch bei der Aus- und Weiterbildung jener Personen, die mit Berufsorientierung und Berufsinformation zu tun haben, fehlt eine verbindliche Verankerung geschlechtssensibler Fragen und Ansätze. Insgesamt gibt es hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung wenig Regelungen und Qualitätsstandards, und gerade die Integration gleichstellungsrelevanter Fragen findet bestenfalls auf Basis von Pilotprojekten statt, wobei die Teilnahme an derartigen Veranstaltungen dem Engagement einzelner Lehrkräfte obliegt. Im Sinne einer gezielten Ausbildung wäre es wünschenswert, gemeinsame Standards zu erarbeiten – natürlich unter Einbeziehung geschlechtssensibler Ansätze – bzw. generell institutionsübergreifende Aus- und Weiterbildungsangebote anzustreben.

Neben Schulungen sind beispielsweise Beratungsleitfäden, unter geschlechtssensibler Perspektive überarbeitete Materialien etc. für die Lehrkräfte und BeraterInnen bereitzustellen. Insgesamt ist es empfehlenswert, daß gerade zu Beginn der Integration von Gleichstellungsfragen mit spezifischen Beratungsstellen – wie Mädchenberatung oder Burschenprojekten – zusammengearbeitet wird, und zwar mit dem Ziel, schrittweise die Erfahrungen in das Regelangebot von Schule und AMS zu übernehmen.

Zudem sollte die Einbeziehung des Umfeldes der Jugendlichen verstärkt werden, da hier ebenfalls große Barrieren für eine breite, nicht-geschlechtsspezifische Berufswahl bestehen. Die Schulen hätten hier beispielsweise gute Möglichkeiten hinsichtlich der Erreichbarkeit der Eltern, das AMS hätte entsprechende Möglichkeiten mittels seiner Betriebskontakte zu den Unternehmen.

4.3 Berufsbezogene Ansatzpunkte – Mögliche Änderungen auf Ebene der Berufe und der betrieblichen Ebene

Die Hinterfragung bestehender, oft geschlechtsspezifischer Berufsbilder und Berufsbezeichnungen ist hier ein erster Ansatzpunkt. Daß alleine schon mit »männlichen« und »weiblichen« Berufsbezeichnungen viel ausgelöst wird, zeigt u.a. folgendes Beispiel: Der Frauenanteil beim Beruf »IT-System-Kauffrau/-Kaufmann« liegt in Deutschland bei 26 Prozent, beim Beruf »IT-System-ElektronikerIn« beträgt er aber nur vier Prozent – und dies obwohl mehr als 50 Prozent der Ausbildungsinhalte bei den beiden Berufsbildern gleich sind.

Neben den Bezeichnungen sind es die Berufsbilder, die auf zumeist völlig überholten tradierten Vorstellungen beruhen bzw. mit diesen assoziiert werden. Vor allem hinsichtlich der Beantwortung der Frage, welche Eigenschaften und Fähigkeiten für einen bestimmten Beruf mitgebracht werden sollten, werden geschlechtsspezifische Klischees verfestigt. Als markantes Beispiel für falsche Berufsmythen wurde bereits die Zuschreibung der Eigenschaft »körperliche Kraft« für sogenannte »Männerberufe« herangezogen. Hinsichtlich der Auflösung der geschlechtsspezifischen Zuschreibungen kann es als zentral angesehen werden, Berufe mit Eigenschaften in Verbindung zu bringen, die jeweils Mädchen und Burschen ansprechen. Bislang männlich konnotierte Berufe beinhalten genauso Elemente, die auch bei Mädchen Anklang finden, so z.B. »Kreativität«, »Organisation« oder »Unterstützung/Hilfe für andere« in handwerklichen Berufen. Da eine Umdeutung zumeist eher eine Richtigstellung der erforderlichen Eigenschaften darstellt, sollte diese »Durchleuchtung« schrittweise bei allen Berufen vorgenommen werden. Genauso ist natürlich zu überlegen, inwiefern typische »Frauenberufe« einen zu engen Fokus auf »pflegende«, »helfende«, »soziale« etc. Tätigkeiten legen, der ebenfalls nicht realistisch ist.

Insgesamt geht es um eine Uminterpretation bzw. Richtigstellung starrer Berufsbilder hin zu offeneren Berufsbildern, die verschiedene Eigenschaften beinhalten und damit Mädchen und Burschen ansprechen. In diesem Zusammenhang bietet die auf internationaler Ebene beobachtbare Tendenz, daß Berufsbilder immer stärker verbreitert bzw. »Flächenberufe« eingeführt werden, eine gute Chance für die Entwicklung neuer und breiterer Berufsbilder. So können einseitige Rollenklischees überwunden und vielfältige Tätigkeitsprofile entworfen werden, die Mädchen und Burschen ansprechen. Dies würde auch der Realität stärker gerecht werden, wie das Beispiel »körperliche Kraft« gut dokumentiert. Diesem Schritt sollte eine generelle Reform der Lehrausbildung unter geschlechtssensiblen Gesichtspunkten folgen.²

Eine entsprechende Sensibilisierung und Beratung von Unternehmen und Sozialpartnern ist ebenfalls zentral. Hier geht es auch darum, daß eine Unterstützung bei der Verwirklichung

2 Neben dem Ansatz, Berufsbilder mit (realistischen) Eigenschaften zu füllen, die sowohl Burschen als auch Mädchen ansprechen, ist es ein weiteres wichtiges Ziel, die Zuschreibungsprozesse, die aus Eigenschaften »weibliche« oder »männliche« machen, zu durchbrechen – eine Zielsetzung, die auf jeden Fall umfassende Anstrengungen verschiedenster Akteure erfordert.

getroffener Berufsentscheidungen angeboten wird. Zusammengefaßt können folgende neuralgische Punkte identifiziert werden:

- Information gegen gängige Klischees und Vorurteile der Betriebe (Vorurteil: »Mädchen interessieren sich nicht für Technik/Handwerk«, Notwendigkeit sanitärer Umbauarbeiten, Ausfälle wegen Karenz);
- Beratung und Aufforderung zur geschlechtssensiblen Akquisition (spezifische Offensiven, geschlechtssensible Stellenbeschreibungen etc.) und zu geschlechtssensiblen Aufnahmeverfahren (wie Überarbeiten diskriminierender Tests und Auswahlverfahren, Forcierung von Schnuppergelegenheiten) sowie
- Unterstützung bei der Änderung männerdominierter und sexistischer Betriebskulturen und Förderung geschlechtssensibler bzw. frauenfördernder Personal- und Weiterbildungskonzepte.

4.4 Schaffung entsprechender politischer Rahmenbedingungen für eine geschlechtssensible Berufsorientierung

Fragen der (geschlechtssensiblen) Berufswahl sind immer auch in einem breiten sozioökonomischen und gesellschaftspolitischen Kontext eingebettet. Im Rahmen dieses Artikels sollen von der Vielzahl der Einflußmöglichkeiten auf politischer Ebene zwei konkrete Vorschläge herausgegriffen werden, die seitens Politik und Verwaltung gesetzt werden können, um eine geschlechtssensible Berufsorientierung zu unterstützen, nämlich einerseits die Schaffung expliziter Zuständigkeiten und Verantwortlichkeit für Berufsorientierung, andererseits die Sicherung eines flächendeckenden Angebotes an geschlechtssensiblen Berufsorientierungsmaßnahmen.

Obwohl die Frage der Berufswahl ein zentraler Schritt in der Lebensplanung ist, gibt es keine expliziten institutionenübergreifenden Zuständigkeiten für Fragen der Berufsorientierung. Dabei wären eine bessere Vernetzung zentraler Akteure der Berufsorientierung sowie die Festlegung von expliziten Kompetenzen und Zuständigkeiten ein wichtiger Schritt. Dazu könnten etwa eine Koordinierungsstelle für (geschlechtssensible) Berufsorientierung eingerichtet und/oder auf ministerieller Ebene Verantwortlichkeiten geschaffen werden. Zentrale Aufgaben hierbei wären u.a.:

- Abstimmung der Aufgabenschwerpunkte zwischen den Akteuren;
- kontinuierlicher Erfahrungsaustausch zwischen den Akteuren;
- Verbreiterung und Integration geschlechtssensibler Ansätze und Zugänge;
- Festlegung von geschlechtssensiblen Qualitätsstandards sowie
- Schaffung geregelter institutionenübergreifender Aus- und Weiterbildungen.

Da zumindest für die nähere Zukunft die Annahme unrealistisch bleibt, daß sämtliche Akteure der Berufsorientierung sich zu einer geschlechtssensiblen Berufsorientierung verpflichten, ist der Ausbau der Mädchenberatungsangebote bzw. generell von spezifischen Angeboten der

geschlechtssensiblen Berufsorientierung zentral. Hier muß es um die dauerhafte Sicherung eines kontinuierlichen und flächendeckenden Angebotes gehen – vor allem in ländlichen Regionen herrscht diesbezüglich oft erheblicher Nachholbedarf –, es ist aber auch erforderlich, intensiver auf spezifische Zielgruppen – beispielsweise MigrantInnen – einzugehen.

Insgesamt ist es bis zur tatsächlichen Erreichung einer umfassenden geschlechtssensiblen Berufsorientierung noch ein weiter Weg. Aber schon kleine Schritte und Verbesserungen können dazu beitragen, daß der Berufswahlprozeß nicht von vornherein engen Geschlechterrollenkorsetten unterworfen ist, sondern die Jugendlichen Möglichkeiten dahingehend erhalten, ein breites Spektrum an Berufen/beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten zu erkunden, zu überdenken und dabei vielleicht neuartige, aber aussichtsreiche Optionen für sich in Betracht zu ziehen.

5 Ausgewählte Literatur

Bergmann, Nadja/Gutknecht-Gmeiner, Maria/Wieser, Regine/Willsberger, Barbara (2003):

Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt, Wien.

Bican, M./Oswald, B. (2002): Mädchen können mehr! Schritt für Schritt – Tipps für eine gelungene Berufswahl, Wien.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (o.J.): Aktionsplan 2003. Gender Mainstreaming & Frauenförderung in Schule und Erwachsenenbildung, Wien.

Hausegger, Trude/Lechner, Ferdinand/Reiter, Walter/Schrems, Irmgard (1993): Berufswahlprozesse bei Mädchen, in: Schriftenreihe zur Frauenforschung. Band 1, Wien.

Liesering, S. (1996): Berufswahlmotivation und Berufswahlverhalten von Jugendlichen im Geschlechtervergleich, in: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 198 des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, Seite 3–16.

Netzwerk österreichischer Frauen- und Mädchenberatungsstellen (1999): Frauenberatungsstellen, Mädchenberatungsstellen in Österreich, Wien/Innsbruck.

Nissen, Ursula/Keddi, Barbara/Pfeil, Patricia (2003): Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde, Opladen.

Andrea Egger, René Sturm

Sichtweisen von TrainerInnen, TeilnehmerInnen und Schulungsträgern in der Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung von Erwachsenen

Können die Angebote zur Berufs- wie Arbeitsmarktorientierung den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht werden? Mit dieser Fragestellung beschäftigte sich eine Studie des AMS Österreich, in der das Spannungsfeld, in dem sich Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung befinden, anhand von einschlägigen Forschungs- und Evaluierungsergebnissen aufgearbeitet und analysiert wurde. Mittels Interviews wurden die konkreten Sichtweisen verschiedener Akteure im Bereich der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung einander gegenübergestellt und die Umsetzungspraxis näher beleuchtet. In einem abschließenden Schritt wurden Praxis-Übungen aus dem Feld der Berufsorientierung recherchiert, kritisch gesichtet und in exemplarischer Weise gemeinsam mit den Ergebnissen der zuvor genannten Projektschritte im AMS report 37 »Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik«¹ publiziert.

Im Rahmen der Veranstaltung »Qual der Wahl im Info-Dschungel« wurden auszugsweise Ergebnisse dieser Studie präsentiert, weitere Überlegungen angestellt und die daraus gezogenen Schlußfolgerungen mit dem Publikum diskutiert. Dabei wurde speziell auf die Sichtweisen der einzelnen österreichischen Akteure im Feld der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung eingegangen, weiters wurden die Schnittstelle »Schulungsträger – AMS« und der Aspekt der Qualitätssicherung thematisiert: Welche Ziele verfolgen die einzelnen Akteure mit Berufs- bzw. Arbeitsmarktorientierung? Welche Funktion sollen Orientierungskurse erfüllen? Wie setzen sich die jeweiligen Zielgruppen zusammen, und welchen Nutzen ziehen die Angehörigen dieser Zielgruppen aus den Angeboten zur Berufs- und Arbeitsmarktorientierung?

1 Trends in der Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung

In den letzten Jahren charakterisieren zwei Trends die vom AMS initiierten Aktivitäten im Bereich der Arbeitsmarkt- und Berufsorientierungsmaßnahmen:²

1 Vgl. Andrea Egger/Elisabeth Simbürger/Karin Steiner (Dezember 2003): AMS report 37: Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik, Wien; siehe auch Kurzfassung als AMS info 64 (www.ams.or.at/images/pdf/forschung/info64.pdf).

2 Ein dritter, dem Thema verwandter Trend läßt sich in der Forcierung des Internets als Medium der Arbeitsmarkt- und Berufsinformation des AMS ausmachen, wobei neben dem reinen Informationsangebot (z.B. AMS-Berufsdatenbanken, AMS-Qualifikations-Barometer, Broschüren-Downloads) auch erste Ansätze hinsichtlich einer Unterstützung/Hilfestellung im Bereich der beruflichen (Eigen-)Orientierung implementiert wurden, so z.B. der AMS-Berufskompaß (siehe auch www.ams.at bzw. www.beruf4u.at).

Erstens der Trend weg von den klassischen, mehrmonatigen reinen Orientierungsmaßnahmen hin zu kombinierten, umfassenden Kursen, in denen die TeilnehmerInnen von der Aktivierung bis hin zum Placement durchgehend begleitet werden. Die modularen Kurssysteme, in denen die TeilnehmerInnen – wenn auch eingeschränkt – selbst wählen können, in welchem Tempo und Ausmaß sie zwischen den einzelnen Modulen zirkulieren, eröffnen neben den positiven Allokationseffekten (wirtschaftlich sinnvollerer Umgang mit Ressourcen) zumindest einige neue Ansatzpunkte (Steigerung der individuellen Akzeptanz durch die TeilnehmerInnen), die oftmals auch massenmedial angeprangerten Frustrationserlebnisse und Leerläufe zu reduzieren.

Der zweite Trend besteht in einer deutlich verstärkten Arbeitsmarktorientierung. Dieser Begriff ersetzt zunehmend den der Berufsorientierung, dies vor allem bei der Zielgruppe der erwachsenen AMS-KundInnen. Bereits der Begriff impliziert, daß es bei der Arbeitsmarktorientierung nicht in erster Linie um das Erlernen eines neuen Berufes geht, wie etwa bei Jugendlichen, sondern um die Nutzung vorhandener Potentiale für einen raschen Job-Einsatz am Arbeitsmarkt (zügige Aktivierung im Sinne einer nachfrage- bzw. paßgerechten Reintegration, Job-Ready-Mentalität). Gleichzeitig spiegelt sich auch die neue Erwerbsrealität wider, die durch wechselnde Arbeitsverhältnisse und Tätigkeiten und durch neu wachsende und sich verändernde bzw. »absterbende« Arbeitsfelder gekennzeichnet ist. Hinzu kommt die Lockerung der Struktur »ArbeitnehmerIn-Arbeitgeber« durch die Verschiebung von Verantwortung hin zu kleinen Einheiten im Unternehmen selbst (Profit Center), zu externen Outsourcing-Einheiten und schließlich hin zum Individuum, das schlußendlich vom / von der ZeitarbeiterIn zum / zur LeistungserbringerIn und VermarkterIn der eigenen Arbeitskraft wird.³

In den Orientierungskursen kann eine klare Abgrenzung zwischen Berufsorientierung und Arbeitsmarktorientierung zumeist nur schwer festgemacht werden, da die Übergänge oft fließend und implizit verlaufen. Jeder Orientierungskurs befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen der individuellen Sinnstiftung und Sinnfindung durch Arbeit und den aktuellen Bedingungen und Rigiditäten am Arbeitsmarkt bis hin zum tagesaktuellen Angebot an vakanten Stellen und den konkreten Anforderungsprofilen für diese. Die beiden folgenden Übungsskizzen illustrieren exemplarisch die zwei extremen Ausprägungen hinsichtlich der methodisch-didaktischen Ausgangspunkte wie der Zielsetzungen eines mehr oder weniger realitätsgerechten, selbstreflexiven Absteckens der eigenen Möglichkeiten am Arbeitsmarkt, die oftmals erst von den TeilnehmerInnen teilweise oder gänzlich neu erkundet werden müssen:

- Übung A – »Lotto-Sechser« für KursteilnehmerInnen in der klassischen Berufsorientierung: Die Instruktion des Trainers / der Trainerin lautet: »Stellen Sie sich vor, Sie haben im Lot-

3 In die Diskussion wurde in diesem Zusammenhang auch der Begriff »Arbeitskraftunternehmer« eingeführt. Vgl. Hans Pongratz/Günter Voss (2002): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Reichweite und Folgen des Typus des Arbeitskraftunternehmers, in: Hubert Eichmann/Isabella Kaupa/Karin Steiner (Hg.): Game over? Neue Selbständigkeit und New Economy nach dem Hype, Falter-Verlag, Reihe »Soziale Innovation + Neue Soziologie«, Wien 2002, Seite 15–37. Ebenso z.B.: Günter Voss (Dezember 2003): Subjektivierung von Arbeit. Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung. Oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer, Vortrag auf der Tagung »Berufsorientierung in unübersichtlichen Zeiten«, Universität Bielefeld.

to gewonnen. Sie haben den Lotto-Sechser dieser Woche. Welcher Arbeit würden Sie dann noch nachgehen? Welche Tätigkeit würden Sie ausüben?« Nach einem Brainstorming in der Gruppe werden Vergleiche zwischen diesen Wunschbildern und der angestrebten Arbeit der Personen gezogen. Es wird versucht, möglichst viel der Wunschvorstellung in eine Arbeitstätigkeit zu übertragen.

- Übung B – Diese Übung ist als konträre Übung zur Übung A nahezu ausschließlich auf den Fokus der aktuellen Arbeitsmarktsituation ausgerichtet und enthält folgende Instruktion: »Stellen Sie sich vor, Sie sind Student oder Studentin, es sind Ferien, und Sie brauchen rasch einen Job. Was tun Sie?« In diesem Fall werden die Antwort und die damit verbundenen Tätigkeiten völlig anders ausfallen. Hier geht es darum, rasch Geld zu verdienen, völlig unabhängig davon, welche Tätigkeit ausgeübt wird und ob sie mit Lust, Sinn oder einer sonstigen Erfüllung außer der Grundsicherung verbunden ist.⁴

In der Arbeitsmarktorientierung liegen sowohl die Chance für eine aussichtsreiche Orientierung an Wachstumsbranchen als auch die Gefahr einer kurzfristig ausgerichteten Politik unter dem Gebot der raschen und effizienten Vermittlung, die unter Umständen unzufriedene JobhopperInnen mit langfristig schlechten Karriereperspektiven produziert. Auf den ersten Blick widersprüchlich zu diesem Trend in Richtung Arbeitsmarkt und Arbeitsmarktorientierung scheint der gleichzeitig stattfindende (reformpädagogische) didaktische Diskurs, in dem Berufsorientierung als ein lebenslanger Lernprozeß gesehen wird, der weit über punktuelle Interventionen hinausgeht und dabei nicht nur Arbeit, sondern Orientierung im Leben allgemein berücksichtigt. Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung bewegt sich immer in dem Spannungsfeld zwischen individueller Sinnfindung und Sinnerfüllung in der Arbeit auf der einen Seite und arbeitsmarktpolitischen und wirtschaftlichen Aspekten auf der anderen Seite. Erfolgreiche Arbeitsmarktorientierung bedeutet im Idealfall die Verwirklichung eines optimalen Matchings zwischen den Eignungen und Neigungen einer Person und den Erfordernissen des Arbeitsmarktes. Die Gewichtung geht allerdings in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit, wie vermutet und am aktuellen Trend abgelesen werden kann, in Richtung des rigiden Prinzips: »Irgendeine Arbeit ist besser als keine Arbeit«.

2 Inhalte und Ziele von Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung

Was sind nun die Zielsetzungen in der Arbeitsmarktorientierung, und welche Schwierigkeiten liegen in der Umsetzung? Um dies zu beantworten, werden im folgenden die Sichtweisen von

⁴ Gerade bei Studierenden ist diese Vorgehensweise aus der Perspektive der KarriereberaterInnen nicht empfehlenswert, da Studierende mit fachspezifischer Berufserfahrung bessere Einstiegschancen haben. Die Realität sieht jedoch oft so aus, daß gerade fachspezifische Praktika unbezahlte Volontariate sind und nicht den finanziellen Anforderungen der Studierenden gerecht werden.

Berufsorientierungs-TrainerInnen, Schulungsträgern, KursteilnehmerInnen und AMS-VertreterInnen näher beleuchtet.⁵

Die übergeordnete Zielsetzung jeder arbeitsmarktpolitischen Maßnahme ist die Vermittlung in den Arbeitsmarkt; dies wird auch von allen Akteuren so gesehen, wenn auch in unterschiedlichen zeitlichen Horizonten. Das Ziel von klassischen Berufsorientierungskursen ist die Erstellung eines Karriereplanes. Zusätzlich müssen von jeder arbeitssuchenden Person auch Alternativpläne erstellt werden. Der Karriereplan kann auch Qualifizierungs- oder Ausbildungspläne enthalten. Den AMS-VertreterInnen ist es besonders wichtig, daß dieser Plan realitätsnah und umsetzbar ist und die Orientierung bereits praxisnah erfolgt, so z.B. durch Praktika. Die AMS-KundInnen sollen einen umfassenden Überblick über die Situation am Arbeitsmarkt bekommen und ihr Arbeitsfeld in dem Kurs detailliert erarbeiten. Die Zielsetzungen der Schulungsträger stimmen mit denen der AMS-VertreterInnen überein, und die Vertragserfüllung gegenüber dem AMS ist wesentlich. Sie sehen darüber hinaus ausdrücklich noch eine Reihe von weiteren Subzielen, so etwa:

- Aktivierung und Stabilisierung;
- Training von Schlüsselqualifikationen;
- Steigerung des Selbstwertes, des Selbstvertrauens und der Motivation;
- Herstellung eines Realitätsbezuges;
- Lebens- und Arbeitszufriedenheit.

Die TrainerInnen haben eine individuelle und integrative Zugangsweise und berücksichtigen das Umfeld der arbeitssuchenden Person und deren Lebensziele, Wünsche und Bedürfnisse außerhalb der Arbeit. Die TrainerInnen wollen durchgehend einen langfristigen Karriereplan entwickeln helfen und nennen als Subziele bei Orientierungskursen:

- Realitätsnahe der Orientierung: persönliche Stärken und Rahmenbedingungen (Familie);
- Selbstfindung und Selbsterkenntnis;
- Stärkung der einzelnen Person: Selbstvertrauen, Motivation, Hoffnung und Mut;
- gegenseitige Unterstützung der TeilnehmerInnen fördern;
- Praktikumsplatz;
- Finden eines Arbeits-/Ausbildungsplatzes.

Für die befragten KundInnen war das Ziel eine Arbeitsaufnahme, ein Job. Dazu halten sie die Kurse, die sie gerade absolvieren oder abgeschlossen haben, nur für bedingt hilfreich, was Aussagen, wie z.B.: »Einen Job bekommt man hier sowieso nicht«, durchblicken lassen. Die TeilnehmerInnen wollen Orientierung, Weiterbildung, Information und Hilfe. Zu den Dingen, die sie als positiv im Kurs einschätzen, gehören:

⁵ Die qualitative Erhebung erfolgte in Form von Einzelinterviews mit fünf AMS-VertreterInnen, vier VertreterInnen von Schulungsträgern, acht TrainerInnen und acht KursteilnehmerInnen aus verschiedenen Orientierungskursen in verschiedenen Bundesländern.

- Aktivitätssteigerung (contra Lethargie), Abwechslung, Austausch mit anderen, Spaß;
- Persönlichkeitsentwicklung: Selbstbild stabilisieren, eigene Stärken entdecken;
- das Gefühl, nicht alleine zu sein;
- Entdecken bzw. Erkunden neuer Arbeitsmöglichkeiten;
- Sammeln von Informationen für Weiterbildung;
- Verbesserung der Bewerbungsstrategien;
- Praktikum – allerdings nur dann, wenn es zur angestrebten Berufsrichtung paßt.

Hinter den divergierenden Beurteilungen von Kursinhalten und Kursdauer durch die TeilnehmerInnen stehen deren unterschiedliche Bedürfnisse, die von tatsächlicher Neuorientierung und Aktivierung bis hin zur raschen Vermittlung oder einer Unterstützung zur Selbständigkeit gehen. Hinter der Unzufriedenheit mit dem Kurs kann demnach auch eine mangelnde Treffsicherheit bei der Kurszuteilung stehen. Seitens der TeilnehmerInnen kann Unzufriedenheit durch fehlende Motivation, durch Widerstände gegen die verpflichtende Zuweisung und die damit verbundene eingeschränkte Selbstbestimmung sowie durch fehlende Beratung und Information bedingt sein. Manche TeilnehmerInnen schätzen auch erst nach Kursabschluß Nutzen und Wert eines Kurses in einer positiven Weise, die sie vor Kursbeginn nicht erwartet hätten.

Mit dem Thema der Treffsicherheit, das vor allem von den TrainerInnen oft angeschnitten wird, stellt sich die Frage, welche Zielgruppen mit Orientierungskursen bedient werden sollen. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Sichtweisen der einzelnen Akteure. Während für das AMS Personen mit offensichtlichem Orientierungsbedarf und spezifische Gruppen, wie z.B. RehabilitandInnen, Jugendliche und Suchtkranke, in Frage kommen, sind für Schulungsträger alle KundInnen des AMS potentielle Zielgruppen. Das entspricht nicht nur dem Geschäftssinn der Träger, sondern auch dem pädagogischen Diskurs, wonach Orientierung für alle Personen, auch für (noch) arbeitstätige, gut wäre, und zwar im Sinne einer Überprüfung aktueller Qualifikationen und Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Für die TrainerInnen ist vorrangig, daß die Personen in den Kursen gewisse Mindestanforderungen, so vor allem Deutschkenntnisse, Ansprechbarkeit, eine gewisse Flexibilitätsbereitschaft und eine Bereitschaft zum Umdenken, mitbringen. Gemeinsam mit ihren KundInnen plädieren sie für mehr Beratung und Information vor einem Kurs. Bei manchen modularen Kursformen wird eine solche Beratung vom Schulungsträger angeboten, bis vor ca. zwei Jahren gab es auch Informationstage direkt vom AMS, bei denen sich TeilnehmerInnen und TrainerInnen kennenlernen und Erstgespräche führen konnten. Hinsichtlich der Zuweisungspraxis fällt auf, daß in der Regel nur Langzeitarbeitslose (mindestens sechs Monate arbeitsuchend) oder Übertrittsgefährdete (das Kriterium der sechs Monate kann durch individuelle Konstellationen aufgeweicht sein, z.B. häufige Kurzarbeitslosigkeit) einen Orientierungskurs bekommen, obwohl das eigentliche Kriterium der Orientierungsbedarf ist, der bereits früher auftreten kann.

Obwohl sich die befragten VertreterInnen des AMS, TrainerInnen und Schulungsträger darüber einig sind, daß eine »produktive Orientierung« ein längerfristig anzulegender Prozeß

ist, werden die konkreten Zeitspannen der Kurse von einigen KundInnen als zu lang empfunden. Modulare Kurssysteme, in denen die TeilnehmerInnen selbst oder zumindest partiell (mit-) bestimmen können, welche Module sie besuchen, scheinen hier vorteilhaft, um Doppelgleisigkeiten und Frust zu vermeiden. Personen etwa, die bereits erfolgreich ein Bewerbungstraining hinter sich haben und damit z.B. einen Lebenslauf adäquat verfassen können, müssen so nicht noch ein weiteres Bewerbungstraining (Duplikat) absolvieren. Die mehrteiligen Kurse, an deren Ende die Arbeitsaufnahme oder ein Ausbildungsverhältnis stehen, entsprechen den Kundenwünschen nach Arbeit besser, außerdem haben sie den Vorteil, daß an den Schnittstellen weniger Personen »verloren« werden. Die stärkere Arbeitsmarktorientierung kommt Einzelpersonen, die Arbeit suchen und schnell eine Erwerbstätigkeit aufnehmen möchten, entgegen.

3 Rahmenbedingunge aus der Sicht der Akteure

Um hochwertige Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung bieten zu können, sind für alle Beteiligten die Rahmenbedingungen, unter denen diese stattfindet, von gravierender Bedeutung. Den AMS-VertreterInnen sind dabei in erster Linie die Treffsicherheit bei der Zuweisung, eine hohe Kursqualität und versierte TrainerInnen wichtig, die selbst einen umfassenden Überblick über Arbeits-, Job- und Qualifizierungsmöglichkeiten besitzen. Um die TrainerInnen auf dem laufenden Stand hinsichtlich der Fördermöglichkeiten und Fördermodalitäten des AMS zu halten und einen Austausch über den Verlauf des Kurses und über die TeilnehmerInnen pflegen zu können, sind fixe Besprechungstermin seitens der AMS-KursbetreuerInnen mit den TrainerInnen und auch der Kursgruppe erstrebenswert. Auch den Schulungsträgern ist die Qualität des Kurses ein deutliches Anliegen, sie wünschen sich dringend eine längere Planbarkeit von Kursen und eine Regulierung des Preisdumpings durch das AMS. Den TrainerInnen sind in erster Linie klare Definitionen des Auftrages und der Zielsetzungen, die Formulierung und Einhaltung von klaren Rahmenbedingungen, unter denen sie arbeiten, der Kontakt zu und die Information seitens der AMS-KursbetreuerInnen sowie ausreichend Zeit für die persönliche Kontaktpflege wichtig. Die allseitige, sehr generelle Forderung nach Qualität gliedert sich in Forderungen nach nachvollziehbaren, verbindlichen Qualitätsstandards und verstärkter Einführung von Tools zur Qualitätssicherung auf.

4 Qualitätssicherung

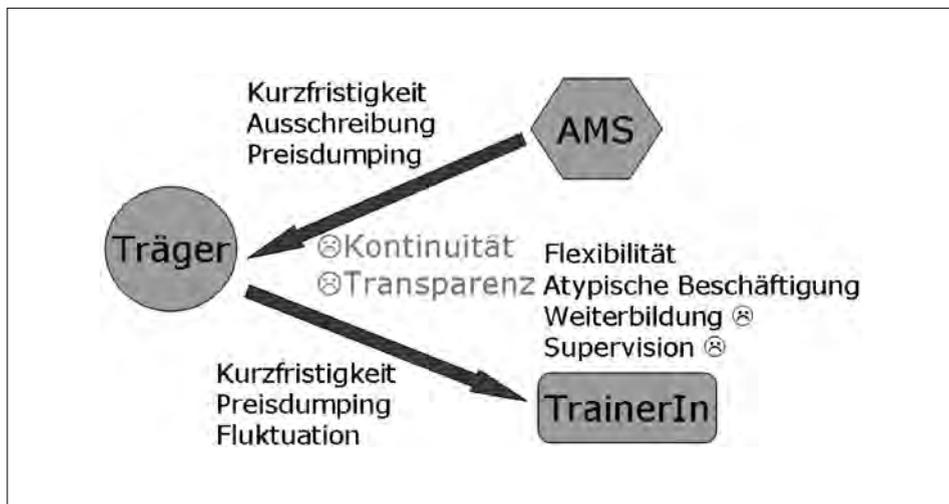
Qualitätssicherung innerhalb der Trägerorganisationen, z.B. nach ISO-Zertifizierungen, betreffen in erster Linie Administration, Berichtswesen und Informationsweitergabe, aber nicht die eigentliche Qualität der Kursinhalte. Koordinierte, kontinuierliche Weiterentwicklung der Kurse fehlt, zwischen einzelnen Schulungsträgern und dem AMS gibt es jedoch immer wieder

solche Bestrebungen. Fallweise erheben die Schulungsträger auch in Eigenregie die Zufriedenheit der KundInnen.

Selten setzen diese bei den TrainerInnen Supervision und organisierte Weiterbildung ein. Hier üben – nach den betroffenen TrainerInnen – die Schulungsträger selbst die stärkste Kritik, verweisen aber auch auf die hinter diesen Defiziten bestehende Kostenproblematik. Die TrainerInnen müssen ihre Weiterbildung daher größtenteils selbst finanzieren, erhalten nur selten Supervision und bekommen jene Arbeitszeiten, die sie in die oftmals sehr aufwendige Entwicklung und Ausarbeitung von Inhalten und Didaktik stecken (Vorbereitung, Nachbearbeitung, Reflexion/ Adaptierung) zumeist unzureichend oder gar nicht bezahlt.

Betrachtet man das Leistungsverhältnis zwischen AMS, SchulungsträgerInnen und TrainerInnen (vgl. auch die nachfolgende Abbildung: Leistungsverhältnis), so ist dieses gekennzeichnet von der Kurzfristigkeit der Ausschreibungen und den sonstigen Ausschreibungsbedingungen. Seitens der Trägerorganisationen wird das starke Preisdumping, das sich zwischen etablierten und neu auf den Markt drängenden Anbietern entwickelt hat, kritisiert. Obwohl das AMS mit detaillierteren Ausschreibungskriterien reagiert hat, die bis hin zur Supervision für TrainerInnen vieles vorsehen, wirkt dies nur wenig, da die Einhaltung der vorgegebenen Qualitätskriterien nicht oder nur selten kontrolliert wird. Die Unsicherheit in der Auftragslage und das Hauptzuschlagskriterium »Preis« führen bei den Schulungsträgern zu Schwierigkeiten in der Planung und zu Budgetproblemen. Diese Unsicherheit setzt sich im Verhältnis zwischen Schulungsträgern und TrainerInnen fort. Unterschiedliche Vertragsverhältnisse, wie Werkvertrag und befristete Anstellung, wechseln sich mit Stehzeiten ab, deren Dauer unabsehbar ist. Entsprechend hoch ist die Fluktuation im Trainingsbereich, und die TrainerInnengehälter fielen in den letzten Jahren. Einer kontinuierlichen Weiterentwicklung steht die mangelnde Kontinuität im System gegenüber.

Abbildung: Leistungsverhältnis



Intransparenz besteht hinsichtlich der Bewertung von Kursen. Durch die Interviews, vor allem jene mit den TrainerInnen, zieht sich das mit viel Emotionen behaftet Thema der Vermittlungsquote als einer Zielvorgabe und Bewertungsgrundlage seitens des AMS. Grundsätzlich gibt es bei klassischen Berufsorientierungskursen keine Quotenaufgabe. Da die meisten Kurse und Kurssysteme sich allerdings aus verschiedenen Inhalten und Zielen zusammensetzen, die von Aktivierung bis Placement gehen, werden hier Quoten vorgegeben. Bei den Schulungsträgern gibt es auf der einen Seite Unklarheiten darüber, welche Konsequenzen es hat, wenn eine Vermittlungsquote nicht erfüllt wird. Wird man bei einer neuerlichen Ausschreibung und Bewerbung als Schulungsträger schlechter gereiht? Auf der anderen Seite wird die Aussagekraft einer Quotenerfüllung angezweifelt: Bedeutet eine Nicht-Erfüllung, daß die Maßnahme schlecht war, oder gibt es nicht eine Reihe von anderen Gründen, die gegen eine Vermittlung von Personen sprechen?

Die TrainerInnen selbst sind im Unklaren darüber, ob nun eine Quote für ihren Kurs gilt oder nicht, bzw. wie eine Vermittlung gezählt wird und wie lange nach einem abgeschlossenen Kurs die Vermittlung dem Kurs zugerechnet wird. Diese Unsicherheit ist ein Nährboden für Gerüchte und negative Emotionen, wie sich in den Interviews mit TrainerInnen zeigt. Diese nennen reihenweise Mutmaßungen bis hin zur Unterstellung von »*Vermittlungsklau durch das AMS*«. Andere TrainerInnen setzen sich über Quoten hinweg, da diese für sie keinen Sinn machen, wenn sich etwa herausstellt, daß viele KursteilnehmerInnen schlichtweg nur ihre Pensionierung abwarten. Hier wird wiederum die Kritik an der Zuweisungspraxis (Treffsicherheit) des AMS, die in der tagtäglichen Arbeit der TrainerInnen eine zentrale Rahmenbedingung darstellt, angesprochen.

5 Diskussion

Arbeitsmarktorientierung wird den Anforderungen des Arbeitsmarktes dort gerecht, wo Orientierungsdefizite und Mismatching Ursachen für Arbeitslosigkeit sind und führt als ein wesentlicher Baustein innerhalb umfassenderer Programme – in enger Verschränkung mit Jobfinding und Placement – zu einer nachhaltigeren Integration in den Arbeitsmarkt. Bei einem guten Kontakt der KundInnen zu den TrainerInnen wie auch zu den AMS-BeraterInnen werden Orientierungskurse und Tools von erwachsenen TeilnehmerInnen als positiv und hilfreich erlebt.

Derzeit liegen die Hauptschwierigkeiten in den Rahmen- und Ausschreibungsbedingungen, in der Transparenz der Bewertung von Kursen und in der fehlenden Kontinuität im System, die Voraussetzung für inhaltliche Weiterentwicklung ist. Die Erfahrungen der TrainerInnen fließen kaum in die Kursgestaltung ein. Know-how geht auch durch die Fluktuation der TrainerInnen und deren fehlende Weiterbildung verloren.

Eine weitere Professionalisierung der Zuweisungspraxis mit dem Ziel einer Erhöhung (Optimierung) der Treffsicherheit, zeitlich variable Priorisierung bestimmter Gruppen auch nach

jeweils regionaler/lokaler arbeitsmarktpolitischer Lage sowie die Einführung von flexibel (situationsgerecht) gehandhabten Altersgrenzen sollten intensiver angedacht werden. In den Kursen selbst ist die Heterogenität der Berufsgruppen ein durchaus positives Moment, setzt aber auf jeden Fall versierte TrainerInnen voraus; eine zu starke Altersheterogenität, so z.B. aufgrund einer Durchmischung von BerufseinsteigerInnen (bzw. JungabsolventInnen) und älteren Jobsuchenden mit langer Erwerbslaufbahn ist eher schwierig und kann zu unlösbaren Divergenzen führen. Eine möglichst frühzeitig einsetzende Beratung und Information der KursteilnehmerInnen ist außerordentlich empfehlenswert, um Widerstände zu verringern, Zweifel bzw. Mißverständnisse zu klären und damit schlußendlich auch einen Beitrag zur Erhöhung der Treffsicherheit zu leisten. Modulare und kombinierte Kurssysteme bieten einen erhebliche Vorteil gegenüber Einzelmaßnahmen und sollten daher forciert werden, zumindest in den städtischen Regionen, wo genügend Nachfrage besteht und ein effizienter Mitteleinsatz des AMS gewährleistet ist.⁶

Die von allen Seiten geforderte Qualitätssicherungsmaßnahmen und Qualitätsstandards dürfen nicht nur über die formale Qualifizierung der TrainerInnen oder die zumeist rein quantitativen Quoten operationalisiert werden, inhaltliche Kriterien müssen ebenso miteinfließen, sonstige Rahmenbedingungen, die sich zeitlich wie regional verschieben können, müssen berücksichtigt werden.⁷ Eine Kontrolle der Qualität von Kursen ist nur dann sinnvoll und wirksam, wenn daran auch Konsequenzen gebunden sind. Die Bewertungskriterien müssen dabei für alle, auch und gerade für die TrainerInnen, transparent sein. Als marktdominantem Auftraggeber und Financier für Orientierungs- und Qualifizierungskurse im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik in Österreich kommt dem AMS eine erhebliche Steuerungsmacht auf dem Schulungsmarkt zu,⁸ gleichzeitig müssen jedoch alle Partner in die Verantwortung gezogen werden, wenn es darum geht, Kriterien und Standards festzulegen und deren Weiterentwicklung und Adaptierung zu forcieren. Gleichzeitig müssen parallele Bestrebungen und bereits bestehende Initiativen von OECD, EU und Zusammenschlüssen von Trägerorganisationen in Österreich berücksichtigt werden, die derzeit an Beratungsmodellen, Aus- und Weiterbildungsangeboten für TrainerInnen und europäischen Standards arbeiten.

6 Probleme und Defizite ländlicher Regionen hinsichtlich der »Verteilungsgerechtigkeit« (z.B. Unterstützung bei der Erreichbarkeit hochwertiger Qualifizierungsmaßnahmen) an die AMS-KundInnen stellen besonders große Herausforderung für die regionale Arbeitsmarktpolitik dar und können nur über das Zusammenwirken der verschiedenen maßgeblichen Akteure in den jeweiligen Regionen spürbar behoben werden.

7 Exemplarisch zur Diskussion hinsichtlich Qualitätssicherung siehe z.B.: Peter Schlögl/Elke Gruber (Hg.) (2003): Checklist Weiterbildung. Wo geht's hier zum richtigen Kurs? Entscheidungshilfen für die Auswahl eines Kursangebotes in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung, Wien. Zukunftszentrum Tirol (Hg.) (November 2004): Modelle und Methoden der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements in der Weiterbildung (siehe auch: www.tu-was.zukunftszentrum.at/bibliothek/Qualitaet-in-der-Weiterbildung.pdf), Innsbruck.

8 Vgl. Gabriele Gerhardter/Markus Gruber/Helmut Mahringer/Birgit Woitech/Klaus Zinöcker (2001): AMS report 24: Steuerungsformen des AMS und ihre Rückwirkungen auf arbeitsmarktpolitische Träger, Wien; siehe auch Kurzfassung als AMS info 41 (www.ams.or.at/images/pdf/forschung/info41.pdf).

6 Literatur

- Egger, Andrea/Simbürger, Elisabeth/Steiner, Karin (Dezember 2003): AMS report 37: Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik, AMS Österreich, Wien
- Gerhardter, Gabriele/Gruber, Markus/Mahringer, Helmut/Woitech, Birgit/Zinöcker, Klaus (2001): AMS report 24: Steuerungsformen des AMS und ihre Rückwirkungen auf arbeitsmarktpolitische Träger, AMS Österreich, Wien.
- Pongratz, Hans/Voss, Günter (2002): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Reichweite und Folgen des Typus des Arbeitskraftunternehmers, in: Hubert Eichmann/Isabella Kaupa/Karin Steiner (Hg.): Game over? Neue Selbständigkeit und New Economy nach dem Hype, Falter-Verlag, Reihe »Soziale Innovation + Neue Soziologie«, Wien 2002, Seite 15–37.
- Schlögl, Peter/Gruber, Elke (Hg.) (2003): Checklist Weiterbildung. Wo geht's hier zum richtigen Kurs? Entscheidungshilfen für die Auswahl eines Kursangebotes in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung, Wien.
- Voss, Günter (Dezember 2003): Subjektivierung von Arbeit. Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung. Oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer, Vortrag auf der Tagung »Berufsorientierung in unübersichtlichen Zeiten«, Universität Bielefeld, Redemanuskript.
- Zukunftszentrum Tirol (Hg.) (November 2004): Modelle und Methoden der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements in der Weiterbildung (siehe auch: www.tu-was.zukunftszentrum.at/bibliothek/Qualitaet-in-der-Weiterbildung.pdf), Innsbruck.

Diana Höglinger, Karin Steiner

Berufsorientierung, Berufsberatung und Laufbahnmanagement – Neue Entwicklungen und Anforderungen im internationalen Kontext

Im Rahmen der im Leonardo-da-Vinci-Projekt »RIPERIJIO – Right Person in the Right Job – Train the Trainer in the Field of Career Guidance« von abif durchgeführten Bedarfserhebung »Bestehende Train-the-Trainer-Ausbildungen im Bereich der Karriereberatung und Berufsorientierung«¹ in ausgewählten europäischen Ländern standen folgende wesentliche Inhalte über Berufsorientierung, Berufsberatung bzw. Laufbahnmanagement im Mittelpunkt:

- Zielsetzungen und Zielgruppen in der Berufsorientierung und Berufsberatung;
- Methoden und Inhalte in der Berufsorientierung und Berufsberatung;
- Organisation der Berufsorientierung und Berufsberatung;
- Ausbildungs- und Qualitätsstandards in der Berufsorientierung und Berufsberatung.

Die Ergebnisse dieser Bedarfserhebung werden durch ausgewählte Ergebnissen anderer international vergleichender Studien ergänzt und sind hier auszugsweise dargestellt:

1 Was ist Berufs- und Laufbahnberatung?

Berufs- und Laufbahnberatung soll Menschen jeden Alters und zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens darin unterstützen, eine Aus-, Weiterbildungs- und Berufswahl zu treffen und ihre Laufbahn besser managen zu können. Diese Beratung hilft Menschen, ihre Neigungen, Interessen und Fähigkeiten zu reflektieren, die Situation des Arbeitsmarktes und des Bildungssystems besser zu verstehen und diese zu sich selbst in Beziehung zu setzen. Die heute praktizierte Berufs- und Laufbahnberatung unterstützt Menschen darin, Weiterbildung und Arbeit besser zu planen und entsprechende Entscheidungen zu treffen. Sie macht Informationen über den Arbeitsmarkt und Ausbildungsmöglichkeiten verfügbar, indem sie diese organisiert, systematisiert und bereithält, wenn Menschen sie benötigen.²

1 Vgl. auch unter: www.riperijo.org, Materialien.

2 Vgl. OECD 2004, Seite 19.

2 Erwartungen an Berufs- und Laufbahnberatung

Hinsichtlich der Erwartungen an Berufs- und Laufbahnberatung sind im internationalen Kontext vor allem folgende Entwicklungen relevant:

Einerseits werden Ausbildungs-, Berufs- und Tätigkeitsmöglichkeiten immer vielfältiger und unübersichtlicher. Zu dieser Expansion kommt die Tatsache, daß der wirtschaftliche Wandel immer schneller vorangeht und so den Bedarf des Arbeitsmarktes rascher und unvorhersehbarer verändert. Die Tätigkeit bzw. Berufsrolle der Laufbahn- und BerufsberaterInnen, die es zwar schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts gibt, ist infolge dieser Entwicklungen quantitativ und qualitativ gewachsen.

Eine bereits seit langem existierende Erwartung an Berufsberatung besteht darin, Effektivität und Effizienz der Arbeitsmärkte und des Bildungssystems zu erhöhen sowie wie zum Ziel der Chancengleichheit beizutragen. Ebenso traditionsreich sind die politischen Zielsetzungen, Wissen und Kompetenzen der Bevölkerung zu verbessern, die Arbeitslosigkeit niedrig zu halten und sicherzustellen, daß Arbeitsangebot und Arbeitsnachfrage ausgewogen sind. Außerdem ist sicherzustellen, daß die Beschäftigungschancen (z.B. unter Frauen und Männern oder unter benachteiligten und nicht-benachteiligten Gruppen am Arbeitsmarkt) gleich verteilt sind. Neuere Anforderungen in diesem Zusammenhang betreffen den Umgang mit der zunehmenden Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, der Entstehung neuer Berufsbereiche (Neue Medien /Technologien, Ökologie) sowie den Veränderungen im Zusammenhang mit der Verlängerung der Lebensarbeitszeit und der Hinaufsetzung des Pensionsalters.

Derzeit wird die Dienstleistung der Berufs- und Laufbahnberatung nur von ausgewählten Zielgruppen und nur in bestimmten Lebensphasen in Anspruch genommen. Dabei ist das vorrangige Ziel der Beratung das Treffen unmittelbarer Ausbildungs- und Berufsentscheidungen. Der künftig sich abzeichnende Wandel fordert jedoch, daß Berufsorientierung vielmehr Skills für effektives Laufbahnmanagement vermittelt und diese für alle Menschen über die gesamte Lebensdauer hinweg zugänglich macht. Dies betrifft die Methoden, die Orte und die Zeit des Beratungsangebotes, das entsprechend auf die Bedürfnisse von verschiedenen Zielgruppen abgestimmt sein sollte.

3 Zielsetzungen und Zielgruppen der Berufsorientierung und Berufsberatung

Auf Basis des Länderberichtes im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Projektes RIPERIJO konnten in diesem Kontext folgende allgemeine Zielsetzungen von BerufsberaterInnen und Berufsorientierungs-TrainerInnen identifiziert werden:

- Beratungsdienstleistungen verschiedenen Zielgruppen zur Verfügung stellen;
- Wissen über Arbeitsmarktpolitiken, Trends und Entwicklungen in den jeweiligen Ländern erwerben und weitergeben;

- Informationen über Berufe sowie über den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erwerben und kontinuierlich aktualisieren;
- Möglichkeiten lebensbegleitenden Lernens realisieren und kommunizieren.

Traditionell sind bisher insbesondere zwei Ziele in der Berufsorientierung und Berufsberatung von Interesse gewesen:

- 1) Bildungs- und Berufswahl sowie Berufseinstieg: In diesem Zusammenhang sind vier Zielgruppen von Relevanz. Einerseits sollen Jugendliche, die vor einer Bildungs- oder Berufswahl stehen, über Ausbildungs-, Berufs- und Karrieremöglichkeiten informiert und beraten werden, was häufig auch eine Orientierungsphase beinhaltet. Drop-outs sollen bei einer neuen Ausbildungswahl unterstützt werden. Eltern sollen insbesondere darüber informiert werden, wie sie die Berufs- und Bildungswahl ihrer Kinder optimal unterstützen können. AusbildungsabsolventInnen benötigen Unterstützung bei der Auswahl von möglichen Tätigkeitsbereichen, potentiellen Arbeitgebern und Bewerbungsstrategien.
- 2) Orientierung und Unterstützung beim Berufswiedereinstieg: Personen, die nicht in Beschäftigung stehen, eine solche aber anstreben, können Unterstützung bei ihrer Orientierung am Arbeitsmarkt erhalten. Darunter fallen unterschiedliche Personengruppen. Einerseits können Personen mit ausreichenden Qualifikationen von solchen unterschieden werden, die beispielsweise überholte Qualifikationen haben oder in bestimmten Bereichen noch zusätzliche Ausbildung benötigen. Dazu können WiedereinsteigerInnen (nach einer betreuungsbedingten Phase der Nicht-Erwerbstätigkeit), aber auch Kurzeit- oder Langzeitarbeitslose zählen. Doch auch Menschen, die beeinträchtigt sind, können zur Zielgruppe einer spezifischen Berufsberatung gezählt werden. Zu den Zielsetzungen der Berufsberatung und Berufsorientierung zählen in diesem Zusammenhang Neuorientierung, Beratung bei Weiterbildungsentscheidungen, Bewußtmachen der eigenen Ressourcen und Grenzen sowie Placementberatung für den ersten oder zweiten Arbeitsmarkt.

Ausgehend von diesem Status quo sind vor allem zwei neuere Entwicklungen in den Zielsetzungen, Zielgruppen und Tätigkeitsbereichen der Berufsberatung relevant. Einerseits wird vor allem im OECD-Bericht betont, daß alle Menschen während ihres gesamten Erwerbslebens Zugang zu einer Berufs- und Laufbahnberatung bekommen sollen. Andererseits wird neben der Weitergabe von Wissen auch die Notwendigkeit betont, daß Menschen Methoden und Skills im persönlichen Laufbahnmanagement erwerben sollen.

Im Bereich der präventiven Arbeitsmarktpolitik ist vor allem die Beratung von Menschen in gefährdeten Wirtschaftssektoren (aussterbende Berufe, alte Industriezweige wie etwa Textilindustrie, von Verlagerung der Betriebsstätten in Billiglohnländer gefährdete Industriezweige) anzustreben, um eine voraussichtlich eintretende Arbeitslosigkeit zu verhindern. Dazu können auch Neuorientierung, Qualifikationsberatung und Unterstützung beim Jobwechsel zählen. Aber auch Menschen, die generell mit ihrer Arbeitssituation unzufrieden sind und sich beruflich verändern wollen, sollten die Möglichkeit erhalten, hinsichtlich anderer beruflicher Mög-

lichkeiten, anderer möglicher Qualifikationen oder etwa beim Weg in die berufliche Selbständigkeit beraten und unterstützt zu werden.

4 Aufgabe, Methoden und Inhalte in der Berufsorientierung und Berufsberatung

Ausgehend von den Zielen und Zielgruppen der Berufsorientierung und Berufsberatung sind unterschiedliche Methoden und Inhalte erforderlich. Zu den Aufgabenschwerpunkten zählen:

- Informationsmanagement;
- Individualberatung (Einzelfallhilfe);
- Arbeit mit Gruppen;
- Beratung in der Verbindung mit Vermittlung (Placement- oder Bewerbungsberatung);
- Management und Entwicklung (Marketing, Arbeitsmarktanalysen etc.).³

Ausgewählte internationale Vergleiche in diesen Bereichen⁴ zeigen folgende Tätigkeitsgewichtungen in den genannten Bereichen: Informationsmanagement: 27 Prozent; Individualberatung: 21 Prozent; Arbeit mit Gruppen: 12 Prozent; Vermittlung, Coaching, Kontakte mit Arbeitgebern, nachgehende Betreuung (Follow up): 30 Prozent; Beratungsmanagement: 10 Prozent.

Basierend auf internationalen Erkenntnissen und den nationalen Bedarfserhebungen im Rahmen des Projektes RIPERIJ0 (www.riperijo.org) wurde ein Blended-Learning-Curriculum für Berufsorientierungs- bzw. KarrieretrainerInnen entwickelt, das folgende Bereiche abdeckt:

- **Förderung der Orientierung und Vermittlung:** Potentialanalyse und persönliche Reflexion, schriftliche Bewerbungen, Vorbereitung für Bewerbungsgespräche, Online-Bewerbung und eigene Website;
- **Informationsmanagement:** Wie man passende Jobannoncen findet – Jobfinding-Strategien für Jobs, die »offiziell« noch nicht angeboten werden;
- **aktuelle Entwicklungen am Arbeitsmarkt:** Benachteiligung am Arbeitsmarkt (Gender Gap), atypische Beschäftigung und Neue Selbständigkeit, Flexibilisierung, Informations- und Wissensgesellschaft;
- **Methoden für TrainerInnen:** Praktikumstage, Ausarbeitung verschiedener Berufsfelder, Methoden zur Stärkung der Selbstverantwortung.

3 Vgl. Ertelt, Bernd-Joachim: Lifelong Career Counselling – Internationale Perspektiven beruflicher Weiterbildungsberatung. Leonardo da Vinci/Socrates Jahreskonferenz 2003, 22./23. September 2003 in Köln (www.na-bibb.de/uploads/zusatz2/forum1_ertelt.pdf).

Für diese Bereiche entwickelt Bernd-Joachim Ertelt im Auftrag des CEDEFOP bereits 1992 eine modulsystemartige Ausbildung für Beratungsfachkräfte auf postgraduaalem Niveau. Vgl. Ertelt, Bernd-Joachim/Schulz, William E./Ivey, Allen E. 1997, Seite 330ff.

4 Vgl. Watts 1993, Ertelt 1998/1999, zitiert in: Ertelt 2000, Seite 5.

Darüber hinaus können noch folgende Bereiche zu relevanten Inhalten in der Berufsorientierung und Aktivierung von Gruppen gezählt werden:

- **Motivations- und Zielarbeit:** Dieser Themenbereich dient der Standortbestimmung, dem Herausfinden der eigenen Motivation, der Konkretisierung von kurzfristigen und längerfristigen Zielsetzungen, aber auch der Förderung der eigenen Kreativität im Hinblick auf die eigene Entwicklung. Es sollen die Selbstverantwortung und die Fähigkeit, das eigene Leben selbst in die Hand zu nehmen, gefördert werden.
- **Berufsinformation, Berufsorientierung, Berufswahlentscheidung:** Hier geht es darum, eigene Interessen, Neigungen, Fähigkeiten herauszufinden und mit der Nachfrage am Arbeitsmarkt abzugleichen. Dies kann einerseits mithilfe von Interessentests und/oder Potentialanalysen und andererseits mithilfe der selbständigen Erarbeitung von Berufsbildern, beruflichen Vorstellungen und der expliziten Ausformulierung von konkreten Erwartungen an den Arbeitsplatz erreicht werden. Dieser Themenbereich beinhaltet auch das Erkennen eigener Ressourcen und das Bewußtwerden von Grenzen der eigenen Persönlichkeit.
- **Jobfinding und Bewerbungsstrategien:** Dieser Themenbereich geht von Assessment-Methoden und Online-Bewerbung bzw. der eigenen Website bis hin zu traditionellen Methoden, wie z.B. Bewerbungsschreiben, CV und Bewerbungsgespräch. Jobs können durch Bewerbung auf Annoncen, mithilfe privater Kontakte, aber auch auf selbständiger Basis erreicht werden.
- **Konkrete Erfahrungen sammeln:** SchülerInnen und StudentInnen machen vielfach Praktika, nehmen an Schnuppertagen teil, machen ein konkretes (zunächst ehrenamtliches) Projekt im gewünschten Berufsbereich, um ihre Berufswünsche mit konkreten Praxiserfahrungen abgleichen zu können. Erste Kontakte mit Arbeitgebern können durch Firmensexkursionen oder Interviews mit Berufsangehörigen realisiert werden.
- **Neuere Inhalte in der Berufsberatung und Berufsorientierung:** So sind beispielsweise folgende Themen von großer Relevanz: Information über neue Entwicklungen am Arbeitsmarkt (Arbeitsmarktorientierung), atypische Beschäftigung und rechtlicher Rahmen, Work-Life-Balance (Planung der beruflichen und privaten Lebensgestaltung), Lifelong Learning und Qualifizierungsberatung, Förderung von Berufs- und Bildungswahlkompetenzen (anstatt konkreter Berufs- und Weiterbildungstipps) sowie die Vermittlung von Fähigkeiten des Laufbahn- und Informationsmanagements (direkt an BeratungskundInnen).

Zu den weiteren neueren Methoden in der Berufsberatung und Berufoorientierung zählen die Anwendung der Szenariotechnik für die Lebens- und Karriereplanung, systemische und lösungsorientierte Interventionen,⁵ Methoden des Laufbahnmanagements und die Berücksichtigung lebensbiographischer Aspekte in der Beratung und Orientierung.⁶

5 Vgl. Ertelt, Bernd-Joachim/Schulz, William E. 2002, Seite 163ff.

6 Vgl. van der Brug, Jos/Locher, Kees 1997, Seite 71ff.

5 Organisation der Berufsorientierung und Berufsberatung

Vor dem Hintergrund, daß es in der Vergangenheit zwei große Zielgruppen – in Ausbildung Befindliche und Arbeitsuchende – der Berufsorientierung und Berufsberatung gab, wurden Berufsorientierung und Berufsberatung von zwei Organisationsarten angeboten: Institutionen des Bildungssystems (Schulen, Universitäten) und Organisationen der Arbeitsmarktverwaltung. Traditionell wurde also Berufsberatung in Schulen und Arbeitsämtern angeboten. In Schulen wurde auf die Planung von Berufs- und Ausbildungsentscheidungen von AbsolventInnen, in Arbeitsämtern hingegen auf Jobentscheidungen von Arbeitslosen fokussiert. In beiden Settings waren Einzelberatung und schriftliche Informationen die Methoden der Wahl. Im Zentrum standen die Weitergabe von Information und eine schnell herbeigeführte Entscheidung, im Gegensatz zur Entwicklung von Fähigkeiten des Laufbahnmanagements.

Neu ist hingegen der Trend, daß externe Organisationen beauftragt werden, die sowohl Arbeitsuchende als auch in Ausbildung stehende Personen beraten. In diesem Zusammenhang sind etwa PersonalvermittlerInnen und PersonalberaterInnen, aber auch freiberufliche Coaches zu nennen, die Menschen in ihrer persönlichen Laufbahnplanung unterstützen. In Österreich sind insbesondere die Sozialpartner in der Bildungs- und Qualifikationsberatung aktiv.

Die Arbeitsämter in den OECD-Ländern nehmen vorrangig die Rolle als Arbeitsvermittler, Leistungsträger und Beratungsgeber ein. Als Administrations-, Vermittlungs- und Beratungseinheiten können Arbeitsämter so in einen Rollenkonflikt geraten: Ein schneller Wiedereintritt in den Arbeitsmarkt verhindert u.U. eine längere Ausbildung, die jedoch aus längerfristiger Beratungsperspektive durchaus nutzbringend sein könnte. Des weiteren werden in einem Beratungssetting Vertrauen und die Offenheit der BeratungskundInnen vorausgesetzt, bei einem Leistungsträger ist dies jedoch oft unmöglich. Häufig limitieren die administrativen Tätigkeiten die Tätigkeit der Beratung von KundInnen, was sich obendrein auf die Qualität negativ auswirkt. Trotz dieser Problematik ging in den letzten Jahren die Entwicklung vieler nationaler Arbeitsämter eher in Richtung Rollenintegration (Leistungsträger → Arbeitslosengeld auszahlen, VermittlerIn → Job vermitteln, BeraterIn → bei der weiteren beruflichen Laufbahn beraten).

In Österreich wurde eher der Weg der Auslagerung von Leistungen an andere Träger gegangen, die nunmehr nicht nur Schulungen, sondern auch Clearing (Auswahl einer adäquaten arbeitsmarktpolitischen Maßnahme), Beratung und Orientierung (Einzel- und Gruppensettings) sowie Placement (Jobvermittlung) anbieten und die Rolle des AMS als Leistungsträger stärker betonen.

6 Ausbildungs- und Qualitätsstandards in der Berufsorientierung und Berufsberatung

In den Ländern Europas ist Berufsberatung eine berufliche Tätigkeit bzw. eine Berufsrolle, keineswegs aber ein Beruf, da der Professionalisierungsgrad im Hinblick auf existierende Aus-

bildungen zu marginal ist. Obwohl viele BerufsberaterInnen über eine tertiäre Ausbildung verfügen, bildet diese nicht die Grundlage für ihre Tätigkeit in der Beratung. Im Rahmen der OECD-Studie wird zwischen fünf Qualifizierungsmodellen unterschieden.

- a) Eigenständige Ausbildungen auf tertiärer Ebene: Diese werden insbesondere in englischsprachigen und deutschsprachigen Ländern angeboten.
- **Großbritannien:** Zweijähriges Master-Studium sowie eine postgraduale Beratungsausbildung »Career Guidance«, die bei VollzeitstudentInnen ein Jahr dauert (»Postgraduate Diploma in Guidance with the Qualification in Career Guidance«, QCG).
 - **Australien:** Verschiedene tertiäre Lehrgänge und Studien zu »Career Education and Career Counselling«, die mit B.A. oder M.A. abschließen.
 - **Irland:** Vierjähriges Studium (Master of Science Degree in Counselling).
 - **Deutschland:** Dreijähriger Studiengang: Arbeitsberatung / Berufsberatung an der Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, Fachbereich Arbeitsverwaltung, Mannheim.
 - **Österreich:** Seit 2003 gibt es den Universitätslehrgang »Berufs- und Laufbahnberatung« an der Universität Klagenfurt (vgl. www.uni-klu.ac.at/blb), eine international anerkannte Zertifizierung (MAS, MBA) ist gegeben.
 - **Finnland:** Vierjähriges Studium, das mit dem Master in Psychologie oder Soziologie abschließt und den Titel »Career Guidance for Adolescents and Adults« trägt.
- b) Eine postgraduale Ausbildung: In manchen Ländern wird Berufs- und Laufbahnberatung als postgraduale Ausbildung zusätzlich zu allgemeinen Beratungskompetenzen oder aber als postgradualer Studiengang, der bereits ein anderes Studium voraussetzt, angeboten. So etwa in folgenden Ländern:
- **Schweiz:** Eine (obligatorische) postgraduale tertiäre Ausbildung (Nachlizenzstudium) in der Berufs- und Laufbahnberatung für diplomierte PsychologInnen, die mit dem Abschluß »Dipl. Berufs- und Laufbahnberater / in«⁷ endet (vgl. www.berufsberatung.ch).
 - **Bulgarien:** »Berater für berufliche Entwicklung« in Form eines einjährigen Masterstudiums oder als zweijähriges berufsbegleitendes Lizentiat sowie »Arbeits- und Berufsentwicklung« als dreisemestriges Studium, wobei als Eintrittsvoraussetzung ein Bachelor oder Master notwendig ist.
 - **Griechenland:** Ein postgraduale zweijährige Ausbildung (Master of Science) in »Counseling and Career Guidance«.

7 Das Studium ist ein zweijähriges Nachlizenzstudium, das als Zugangsvoraussetzung einen Universitätsabschluß für Psychologie verlangt. Seit Mai 2003 ist das Curriculum der postgradualen Weiterbildung in Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (NABB-Curriculum, Nachlizentiats-Studium in Berufs- und Laufbahnberatung) von der Weiter- und Fortbildungskommission genehmigt (vgl. www.nabb.ch/nabb7/nabb_konzept_curriculum030.pdf).

- **Island:** Ein neunmonatiger postgradualer Lehrgang oder ein zweieinhalbjähriges postgraduales Fernstudium, wobei als Zugangsvoraussetzung ein B.A.-Degree der Erziehungswissenschaften oder Psychologie notwendig ist.

Auch in weiteren osteuropäischen Ländern existieren bereits postgraduale Ausbildungen, und zwar in Bulgarien, Ungarn und Estland.⁸

- c) Allgemeine tertiär erworbene Basisqualifikationen als Voraussetzung für LaufbahnberaterInnen: Häufig müssen BerufsberaterInnen über eine tertiäre Ausbildung (Psychologie, Pädagogik, Soziologie etc.) verfügen, aber keine speziellen Beratungskompetenzen erwerben. Dies trifft etwa für den Schulpsychologischen Dienst in Österreich, die tschechischen BeraterInnen beim Arbeitsamt und die tschechischen SchulpsychologInnen zu.

In manchen Ländern werden Beratungskompetenzen innerhalb eines bestehenden Studiums vermittelt. So etwa in:

- **Frankreich:** Über fachliche Spezialisierung innerhalb des Studiums der Psychologie kann man sich Theorie und Methoden der Beratungspsychologie sowie soziologische, wirtschaftliche und institutionelle Ansätze der Beratung aneignen.
- **Polen:** Ähnlich wie in Frankreich ist auch hier eine fachliche Spezialisierung mit dem Namen »Vocational Counselling and Organisation« im Rahmen des Studiums der Psychologie vorgesehen.

- d) Kurze Universitätsseminare: In manchen Ländern müssen BeraterInnen während ihrer beruflichen Tätigkeit, die sie ohne jegliche formal zertifizierte Fachqualifikation beginnen, kürzere Kursangebote auf tertiärer Ebene wahrnehmen.

- e) Organisationsinterne Ausbildungen ohne formale Bildungsabschlüsse: Dies trifft etwa auf die StudienberaterInnen in österreichischen Schulen, auf schulischen LaufbahnberaterInnen in den Niederlanden und in Norwegen sowie auf BeraterInnen in verschiedenen Arbeitsmarktverwaltungen zu, so z.B. in Dänemark, Luxemburg oder Norwegen. Im Zuge Grundausbildung des Arbeitsmarktservice Österreich werden die MitarbeiterInnen mit grundlegenden Werkzeugen der Berufsinformation (verschiedene Berufsinformationsmaterialien, Internet-Tools) vertraut gemacht; im Zuge der organisationsinternen Fortbildung können einschlägige Kenntnisse weiter vertieft werden.

Die OECD-Studie ergab, daß mehrere dieser Qualifikationsmodelle in einem Land koexistieren können. Zudem gibt es in einigen Ländern bereits die Tendenz, daß Berufs- und Laufbahnberatung mit HRD (Human Resources Development) verlinkt wird. Zusätzlich dazu, daß spezifische Ausbildungen in zu geringem Maße vorhanden sind, besteht noch ein wesentlicher inhaltlicher Mangel der Qualifikationssituation vieler BerufsberaterInnen (in den untersuchten

⁸ Vgl. Ertelt, Bernd-Joachim 2003, Seite 14.

14 OECD-Ländern): So werden vielfach weder die theoretischen Grundlagen, der soziale und ökonomische Kontext oder die Ziele von Berufs- und Laufbahnberatung vermittelt, noch wird ein systematisches Üben der wichtigsten Beratungstechniken ermöglicht.⁹

7 Innovative Methoden – Laufbahnmanagement als konkrete individuelle Erfahrung

- a) »The Real Game«: Karrierentwicklungsprogramm, das Rollenspiel und Simulation beinhaltet. Durch interaktive Übungen, die Erfahrungen vermitteln sollen, erlaubt es dieses Programm den SchülerInnen und Studierenden, bestimmte Berufssituationen auszuprobieren. Die Simulation benötigt 18 bis 23 Stunden Unterrichtszeit. Zum ersten Mal wurde Real Game in Kanada im Jahr 1996 an 5.000 StudentInnen getestet.
- b) In einigen OECD-Ländern (Australien, Großbritannien, Dänemark, Norwegen) nehmen SchülerInnen vor einer Berufswahlentscheidung an einem ein- bis zweiwöchigen Praktikum in einem Betrieb teil. In diesem Zusammenhang kann auch die Methode des Job-Shadowing (= die Arbeit eines Berufstätigen beobachten), die in Luxemburg angewendet wird, zum Einsatz kommen. In Österreich sind in diesem Zusammenhang die Schnuppertage von SchülerInnen der Polytechnischen Schule zu nennen, während dieser sie in einem Betrieb ihrer Wahl vor der Lehrberufswahl ausprobieren können, ob die Arbeit ihren Interessen und Neigungen entspricht.
- c) In Großbritannien und den USA sind Mentoring-Programme üblich, in denen Erwachsene mit Jugendlichen über einen längeren Zeitraum Erfahrungen hinsichtlich der Berufs- und Bildungswahl austauschen.
- d) In Ländern wie Kanada und Dänemark werden Profil- und Portfolio-Systeme in Schulen und Ausbildungseinrichtungen eingesetzt, um die Fähigkeiten des Laufbahnmanagements (Career Management) zu fördern. Mittels dieser Systeme sollen SchülerInnen die erworbenen Fähigkeiten zu ihren Berufs- und Laufbahnzielen in Beziehung setzen.
- e) Die Involvierung von Eltern, Arbeitgebern und SchulabsolventInnen in Programme der Laufbahnberatung wird ebenso als wesentlicher Beitrag zur Reduzierung der Drop-out-Rate in weiterführenden (tertiären, postsekundären) Ausbildungen gesehen. In diesem Zusammenhang sind etwa die Erstsemestrigen-Tutorien der Österreichischen HochschülerInnenschaft zu nennen. In Kanada und den USA gibt es Bemühungen, Eltern über weiterführende Bildungswege (Colleges, Universities) zu informieren und von deren Notwendigkeit für ihre Kinder zu überzeugen. In den USA wurde etwa ein Programm für Eltern mit lateinamerikanischen Wurzeln, in Kanada für Alleinerziehende durchgeführt.

9 Vgl. OECD 2004, Seite 98ff.

8 Herausforderungen für die Zukunft

Im Rahmen des 2004 von der OECD publizierten Berichtes wird gefordert, daß OECD-Länder »Lifelong Guidance Systems« (Systeme lebensbegleitender Karriereberatung) implementieren, die über Informationsweitergabe und punktuelle Einzelberatung hinausgehen. Innovative Methoden in der Karriereberatung im internationalen Kontext gibt es – wie in diesem Beitrag umfassend dargestellt – bereits in zahlreicher Form. In diesem Zusammenhang wird auch die beratungsorientierte Schule (Guidance-Oriented School) genannt, die über die Methode der Einzelberatung hinausgeht.¹⁰

Dies impliziert, daß es nationale Konzepte der Berufs- und Laufbahnberatung gibt, die ein flächendeckendes Beratungssystem beinhalten und die Beratung bzw. Orientierung nicht nur auf die Schule (Vorbereitung auf Bildungs- und Berufswahl) und die Arbeitsämter (Job-suche, Umorientierung) beschränken, sondern eine verstärkte Miteinbeziehung und Kooperation anderer Institutionen (Sozialpartner, Unternehmen, Weiterbildungseinrichtungen etc.) vorsehen.

Ein weiterer wesentlicher Bereich betrifft die nationalen Regelungen für die Aus- und Weiterbildung des in der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung tätigen Personals, das im europäischen Vergleich relativ heterogen ist. Internationale Standards für die Ausbildung von BerufsberaterInnen werden derzeit im Leonardo-da-Vinci-Projekt MEVOC erarbeitet und könnten als erster Schritt in Richtung Standardisierung dienen.¹¹ Im Zuge des Projektes RI-PERIJO – »Right Person in the Right Job« werden detailliert Inhalte und Methoden zur Ausbildung von Personen, die als Berufsorientierungs-TrainerInnen tätig sind oder sein wollen, erarbeitet. Auch Bestrebungen dieser Art dienen dem internationalen Austausch von Know-how im Bereich der Berufsberatung, das inhaltlich, methodisch und didaktisch zur Zeit nach wie vor sehr heterogen ist.

9 Literatur

Ertelt, Bernd-Joachim/Schulz, William E. (1997): Beratung in Bildung und Beruf. Ein anwendungsorientiertes Lehrbuch, Reihe »Berater und Ratnehmer«, Band 12, Leonberg.

Ertelt, Bernd Joachim (2000): Europäische Standards in der Qualifizierung von BerufsberaterInnen, in: Schober, K. (Hg.) (2000): Beratung im Umfeld beruflicher Bildung, Bertelsmann-Verlag, Bielefeld.

Ertelt, Bernd-Joachim (2003): Lifelong Career Counselling – Internationale Perspektiven beruflicher Weiterbildungsberatung. Leonardo-da-Vinci/Socrates-Jahreskonferenz 2003, 22./23. September 2003 in Köln (www.na-bibb.de/uploads/zusatz2/forum1_ertelt.pdf).

¹⁰ Vgl. auch Jörg Schudy 2002.

¹¹ Siehe auch den Beitrag zu MEVOC von Julia Zdrahal-Urbaneck und Elisabeth Schwarzmayr in diesem Band.

- Ertelt, Bernd-Joachim/Schulz, William E./Ivey, Allen E. (2002): Handbuch Beratungskompetenz. Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf, Reihe »Berater und Ratnehmer«, Band 18, Leonberg 2002.
- Ertelt, Bernd-Joachim: Beraterausbildung im internationalen Vergleich (unveröffentlichtes Manuskript).
- OECD (Hg.) (2004): Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap, Paris.
- Schudy, Jörg (Hg.) (2002): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele, Rieden.
- Van der Brug, Jos/Locher, Kees (1997): Unternehmen Lebenslauf. Biographie, Beruf und persönliche Entwicklung. Ein Workshop für alle, die ihr Arbeitsleben bewußt gestalten wollen, Bonn.

Jean-Marie Thill

Erfahrungen in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung unterschiedlicher Zielgruppen aus Praxissicht

1 Berufsorientierung im Brennpunkt

In der Berufsorientierung (BO) gehen arbeitsmarktpolitische Ziele einher mit persönlichen, psychosozialen Zielen der TeilnehmerInnen. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt in der Erarbeitung eines individuellen, konkreten Ausbildungsplanes zur beruflichen Reintegration. Auf dem Weg dorthin steht als größte Hürde die Bewältigung der Arbeitslosigkeit. Die KursteilnehmerInnen werden dahingehend motiviert, die Veränderung als Chance zu erkennen, und zu Eigeninitiative und Selbständigkeit angehalten. Am Beginn des Berufsorientierungsprozesses steht daher die Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen mit ihrer derzeitigen Situation der Arbeitslosigkeit. Ziel der ersten Phase der Berufsorientierung ist es, den Verlust des Arbeitsplatzes zu akzeptieren und die Situation, die daraus entstanden ist, als Chance für einen Neubeginn zu betrachten. Dies ist von enormer Bedeutung, da das »Verhaftetbleiben« in der Vergangenheit den Neuorientierungsprozeß behindert bzw. unmöglich macht. Erforderlich sind also vor allem:

- Aufarbeitung der persönlichen Betroffenheit durch das Ausscheiden aus der Arbeitswelt und aus einem Netz sozialer Kontakte, Mildern von Belastungsreaktionen aufgrund von Kündigung.
- Umgang mit Arbeitslosigkeit: Das Thema »Arbeitslosigkeit« wird auf einer vorerst allgemeinen Ebene als gesellschaftliches Phänomen bearbeitet und diskutiert. Die Beschäftigung auf dieser Ebene soll den Rückgriff auf die eigene, subjektiv erlebte Betroffenheit als Arbeitslose/ Arbeitsloser erleichtern.
- Definition des Begriffes »Arbeit«: »Arbeit als notwendiges Übel« und/ oder als »Mittel zur gesellschaftlichen Anerkennung und Selbstdefinition«? Behandelt, analysiert und diskutiert werden unterschiedliche Zugänge, Werthaltungen und Betrachtungsweisen zum Thema »Arbeit«. Diese Übungen dienen zur Aufarbeitung von Motivationsblockaden.
- Generelles Ziel ist das Hinführen der TeilnehmerInnen zu einer positiven Grundhaltung gegenüber einer beruflichen Veränderung.

Weitere Ziele, die der Erarbeitung dieser neuen Perspektiven und der Erstellung des Ausbildungsplanes vorangehen bzw. mit dieser Hand in Hand gehen, sind:

- (Wieder-)Erkennen der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten;
- Informationsweitergabe über Berufsbilder, Berufsanforderungen und Verdienstmöglichkeiten in künftigen Berufsfeldern;

- Neugierde für neue Berufe und Aufgaben wecken;
- Abgleichen des persönlichen Potentials mit den Anforderungen einzelner Berufe;
- Aktivierung von Eigeninitiative und Selbständigkeit.

2 Die Entwicklung der letzten zehn Jahre: Gibt es die optimale Länge der Berufsorientierung? Die Berufsorientierung als Teilmodul eines Gesamtbetreuungskonzeptes, welche Erfahrungen gibt es?

- Ein Blick auf das Angebot der BO-Kurse der letzten Jahre zeigt unterschiedliche Modelle. Die Dauer der Kurse variiert von drei bis zwölf Wochen, immer seltener hingegen bis zu 16 Wochen.
- Die Frage, ob es eine optimale Länge einer Berufsorientierung gibt, ist zu stellen. Weiters muß die Frage beantwortet werden, ob die Berufsorientierung nicht nur als Teilmodul (BO-Modul) eines Gesamtbetreuungskonzeptes der AMS-KundInnen Sinn macht.
- Die Erfahrungen der letzten zehn Jahre zeigen, daß sich die Anforderungen an die Berufsorientierung verändert haben. Die psychosoziale Stabilisierung von TeilnehmerInnen ist vermehrt notwendig. Die Zahl der TeilnehmerInnen, die direkt von einem BO-Modul in einen Job wechseln, nimmt zu.

Die langen 16wöchigen Berufsorientierungen sind offenbar Vergangenheit, zwölf Wochen sind nun sehr lang, sechs Wochen »BO-intensiv« werden vielfach als Optimum angesehen (siehe z.B. WAFF). Generell würde ich zustimmen, daß ca. 200 Stunden eine zufriedenstellende Dauer darstellen. Diese Stunden auf wenige Wochen zu »quetschen« ist mit nur sehr wenigen TeilnehmerInnen wirklich machbar, viele Leute halten diesen Streß nicht aus. Wenn dann noch zusätzlich das Meßkriterium des Erfolges der Berufsorientierung ein anderes ist als die konkrete realistische Planung von Aus- und Weiterbildungen, wenn also die Arbeitsaufnahme als ausschließliche Erfolgslatte herangezogen wird, dann ist zu erwarten, daß die erfolgten Dienstverhältnisse nicht sehr lange halten werden.

Wenn wir von einer Berufsorientierung mit dem Ziel, einen Ausbildungsplan und eine klare realistische Orientierung auszuarbeiten, ausgehen, ist eine hohe Individualisierung der Betreuung durch vermehrten Einsatz von Einzelcoaching-Elementen gewährleistet. Dadurch kann die Verweildauer innerhalb der Berufsorientierung dem inhaltlichen und zeitlichen Bedarf der einzelnen TeilnehmerInnen angepaßt werden.

Besondere Aufmerksamkeit wird auf eine realistische Betrachtung von individuellen Ressourcen (z.B. formelle Qualifikationen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) unter Berücksichtigung von Berufshindernissen (z.B. Alter, familiäre Situation, gesundheitliche Einschränkungen) im Hinblick auf eine mögliche Reintegration in den Arbeitsmarkt gelegt. Das Qualifikationsprofil stellt eine übersichtliche Zusammenfassung der persönlichen Daten, Qualifikationen sowie

der persönlichen Eigenschaften dar. Diese Zusammenschau dient als Ausgangspunkt von Beratungsgesprächen und Laufbahnentscheidungen.

In den letzten Jahren wurden die Informationen zum Arbeitsmarkt wichtiger als je zuvor. Neben den persönlichen Interessen am zukünftigen Beruf bzw. den Aufgabenfeldern spielen natürlich die Gegebenheiten am aktuellen Arbeitsmarkt eine fundamentale Rolle bei der Berufsentscheidung, so vor allem:

- Veränderungen des primären, sekundären und tertiären Arbeitsmarktes (darstellbar z.B. anhand aktueller Statistiken).
- Was bedeuten strukturelle und konjunkturelle Arbeitslosigkeit? Welche Auswirkungen haben diese auf einzelne Personen?
- Branchenentwicklung, Industrie, Gewerbe und Dienstleistungsbetriebe: Veränderung bestimmter Branchen und Berufe durch den Einsatz moderner Arbeitstechniken.
- Aufzeigen der genannten Veränderungen anhand konkreter, realisierbarer Berufsbilder.

Genauere Recherchen über die angestrebten Berufsziele, die Chancen am Arbeitsmarkt, die Verdienstmöglichkeiten, die Arbeitszeiten etc. sind unabdingbar, um zu realistischen Einschätzungen betreffend des geplanten Berufswunsches zu kommen. Das Erforschen von Berufsbildern unter Zuhilfenahme des »Berufsrontgens« oder das Erstellen eines Berufslexikons sind wirkungsvolle Entscheidungshilfen für die Auswahl des geeigneten Teilarbeitsmarktes bzw. des geeigneten Tätigkeitsbereiches. Welche Branchen bzw. Arbeitsgebiete kommen für mich in Frage? Unter welchen Rahmenbedingungen (Zeitausmaß, Anfahrtszeit etc.) kann und will ich arbeiten? Ist meine bisherige Qualifikation ausreichend?

Neben der Analyse des Arbeitsmarktes gewinnt die umfangreiche Information über Vor- und Nachteile sogenannter atypischer Beschäftigungsverhältnisse (wie z.B. Teilzeit, Freie Dienstverträge, Werkverträge) besonders auch im Hinblick auf die damit zu erwerbenden Versicherungsansprüche (Pension, ALVG) für die Wahl eines derartigen Arbeitsverhältnisses zunehmend an Bedeutung. Dies betrifft vor allem Frauen, die auf Grund von Kinderbetreuungspflichten nicht in die Vollbeschäftigung eintreten können.

3 Eine weitere Entwicklung der letzten Jahre: »Gesamtpakete«, in denen die Berufsorientierung ein Teilmodul ist

3.1 Zielgruppe »Ältere (45+)«

Das Beispiel VINDOBONA:

Die bisherigen Erfahrungen in der BO-Arbeit für Ältere in VINDOBONA, einem Aktivierungsprogramm für 45+, waren besonders stark geprägt von der Demotivation, der persönlichen

Betroffenheit durch das Ausscheiden aus der Arbeitswelt und dem Verlust des Netzes sozialer Kontakte. Das Erarbeiten einer positiven Grundeinstellung zum Alltag und zur notwendig gewordenen beruflichen Veränderung stand daher im Vordergrund. Eine hohe Individualisierung der Betreuung durch vermehrtes Einzelcoaching war ein entscheidender Erfolgsfaktor.

Besonderheiten

Es handelte sich um ein Gesamtbetreuungspaket mit durchgängiger, intensiver Betreuung:

1. Eintritt;
2. Modul Berufsorientierung (BO);
3. Modul Qualifizierung;
4. Modul Praktikum;
5. Aktive Arbeit-/ Jobsuche (AAS);
6. Möglichkeit zu einer maximal zwölfwöchigen Nachbetreuung.

Wesentliches Merkmal sind die laufend möglichen Übertritte zwischen den Modulen:

- BO zu AAS;
- BO zu Qualifizierungsmodul;
- AAS zu Praktikum;
- AAS zu Job;
- AAS zu Nachbetreuung;
- Praktikum zu Job;
- Praktikum zu AAS;
- Praktikum zu Nachbetreuung.

Die modulare Strukturierung von VINDOBONA brachte eine Reihe von Vorteilen sowohl für die zu betreuenden TeilnehmerInnen als auch für das TrainerInnenteam. So erhöhte es die Flexibilität im personenorientierten und arbeitsmarktorientierten Coaching und steigerte ebenfalls die Effizienz hinsichtlich des rascheren Reagierens auf aktuelle Situationsänderungen:

- Einerseits konnte auf diese Weise individueller auf die Bedürfnisse der jeweiligen TeilnehmerInnen eingegangen werden.
- Andererseits konnte den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes konsequenter entsprochen werden.

Grundsätzlich waren die Module (Berufsorientierung, Informationsmodule wie Fachvorträge, EDV oder Betriebsexkursionen, aktivierende Outdoors, Einzelcoaching sowie aktive Arbeitsplatzsuche und Bewerbungsbüro) von allen TeilnehmerInnen zu absolvieren.

Die Verweildauer in den einzelnen Modulen hingegen variierte je nach den persönlichen Gegebenheiten der TeilnehmerInnen. Dabei wurde zunächst von einem Plenum für alle TeilnehmerInnen ausgegangen und die weiteren Vorhaben in den für die Bewerbungsaktivitäten effizienteren Kleingruppen verfolgt.

Tabelle: Arbeitsmarktpolitischer Erfolg

Gesamtzahl der TeilnehmerInnen, die den Kurs angetreten haben	Männlich	Weiblich	Gesamt
	146	54	200
Arbeitsaufnahmen gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
	61	36	97

Sowohl seitens des AMS Wien als auch seitens des bfi Wien war allen Verantwortlichen von vornherein klar, daß von einem Kursvorhaben für diese Zielgruppe – ältere Arbeitsuchende – keine exorbitant hohe Vermittlungsrate erwartet werden konnte und in der primären Zielsetzung prinzipiell auch andere Inhalte als die der Jobvermittlung gesetzt werden müssen.

Hier wurden der Motivierung, der Aktivierung und den generellen (Re-)Integrationsvoraussetzungen vorrangige Stellenwerte eingeräumt. Erst in der weiteren Folge – davon wurde in der Konzeption ausgegangen – kann daher an einer definitiven Jobvermittlung gearbeitet werden.

Umso erstaunlicher und nicht hoch genug einzuschätzen ist der tatsächliche Vermittlungserfolg von VINDOBONA: Neben anderen erreichten Ergebnissen – so etwa die TeilnehmerInnen auf die gegenwärtige arbeitsmarktpolitische Situation berufsbezogen neu zu orientieren, sie trotz frustrierender Kündigungserlebnisse und Verlust von zentralen Lebensinhalten neu zu motivieren und für neue Aufgaben zu mobilisieren – konnten sämtliche Erwartungen hinsichtlich der Arbeitsaufnahmen während der Kursmaßnahme VINDOBONA in der Zielerreichung weit übertroffen werden. Fast 50 Prozent der TeilnehmerInnen, die das beruflfördernde Kursprogramm von VINDOBONA genutzt haben, kamen zu einem ordentlichen Dienstverhältnis!

Das VINDOBONA-Team gab sich auch nicht damit zufrieden, daß sich manche Dienstverhältnisse nicht als die erhofften Dauerstellen herausstellten und noch während der Gesamtkursdauer von VINDOBONA wieder aufgelöst wurden. Hier entwickelte das VINDOBONA-Team Gegenstrategien und richtete zusätzlich einen Nachbetreuungs-Block ein.

Teilweise viel Hoffnung, aber nicht sehr realistisch:

Der Traum der Unternehmensgründung

Die Gründung eines Unternehmens stellt eine große Herausforderung dar, wobei bereits innerhalb der Berufsorientierung die notwendigen Umsetzungsschritte geplant und konkretisiert werden müssen. Die TrainerInnen des bfi Wien forcierten die Entwicklung eines Projektplanes, informierten über Kontakt- und Rechercheadressen und verwiesen die TeilnehmerInnen auf den »Chancen-Check«, wie er von manchen Ausbildungsinstituten angeboten wird. Die Teilnahme am »Chancen-Check« erfolgt möglichst noch während der Berufsorientierung. Folgende Fragestellungen werden während der Berufsorientierung mit den TeilnehmerInnen reflektiert:

- Wie gut ist die Geschäftsidee? Hat der/die GründerIn Konkurrenz, wenn ja, mit welchen Methoden kann er/sie sich am Markt behaupten?

- Welche Finanzierungs- bzw. Fördermöglichkeiten bieten sich an? Ist ein Überblick über die Grundlagen des Rechnungswesens inkl. Finanzierungsplanung vorhanden?
- Hat der/die GründerIn seinen/ihren Kapitalbedarf vorausschauend geplant, ist genug Kapital auch bei Ausfällen unterschiedlichster Natur (Krankheiten, LieferantInnen, GeschäftspartnerInnen, VermieterInnen, zeitliche Fehleinschätzungen etc.) vorhanden?
- Beherrscht der/die GründerIn die Grundzüge der Unternehmensführung? Wissen über Themen, wie etwa Unternehmensorganisation und Unternehmensplanung, Kernkompetenzen, KundInnenzufriedenheit und MitarbeiterInnenmanagement.
- Was ist bei der Wahl des Standortes (z.B. Förderungen) zu beachten?
- Ist die Aufgabenverteilung innerhalb des Unternehmens klar definiert, sind die Rechte und Pflichten jedermann/jederfrau bekannt?
- Sind klare Investitions-, Ergebnis- und Erfolgsplanungen vorhanden?
- Welche Rechtsformen kommen für den/die GründerIn in Frage?
- Welche Förderungen seitens offizieller Einrichtungen können für die Neugründung herangezogen werden?
- Wie stellt sich die genaue zeitliche Planung einer Unternehmensgründung dar?

Die Verantwortung für die Realisierbarkeit und Tragfähigkeit des Gründungsvorhabens liegt allein schon aufgrund des angestrebten Zieles stets bei den TeilnehmerInnen. Trotz vielfacher Überlegungen ist dieser Weg bei der Zielgruppe 45+ nur in sehr einzelnen Fällen wirklich umsetzbar.

3.2 Zielgruppe »Frauen«

Die positiven Erfahrungen der Frauenarbeitsstiftung »FAST« zeigen, wie wichtig zielgruppenspezifische Programme sind. Die Gruppen waren hinsichtlich Alter, Nationalität und Schulbildung heterogen, dennoch gelang es, die gegensätzlichen Lebensphasen, Werte und Ausbildungsniveaus als eine Bereicherung sowie als interessantes Lernfeld zu nutzen. Kommunikation und Kooperation im Sinne des Netzwerkgedankens wurden als Stärke für die Orientierung erlebt.

Im Verlauf der Berufsorientierung kann es immer wieder zu Rückschlägen kommen, die zur Demotivation führen können. Hier gilt es, die TeilnehmerInnen »aufzufangen« und neue Möglichkeiten anzubieten. Nicht nur die finanzielle Notwendigkeit der Berufstätigkeit soll der Motor für berufliche Weiterbildung sein, sondern vor allem auch der Wunsch, die eigenen Qualifikationen und Kenntnisse beruflich umzusetzen und auf eine eigenständige Existenzsicherung Wert zu legen.

Das Persönlichkeitstraining ist ebenfalls in den Trainingsablauf eingebunden. Die Anforderungen der Arbeitswelt und der Arbeitgeber haben sich im Laufe der letzten Jahre deutlich verändert: Die Qualität von MitarbeiterInnen wird heutzutage nicht nur an ihrer fachlichen Qua-

lifikation, sondern u.a. auch an ihrer Teamfähigkeit, ihrem Konfliktlösungspotential und ihrer Kommunikationsstärke gemessen – die jeweils individuelle Persönlichkeit der ArbeitnehmerInnen spielt eine immer größere Rolle.

Die TeilnehmerInnen lernen das soziale System der neuen Arbeitsumgebung besser zu verstehen und zu beeinflussen. Sie sind in der Lage, Verhaltensstärken bei sich selbst und anderen zu erkennen und für die tägliche Arbeit zu nutzen. Reibungsverluste und Konflikte durch Fehler in der Kommunikation können dadurch gemindert werden.

Generell sehen die TrainerInnen ihre Aufgabe in der beratenden Funktion, d.h., sie begleiten und steuern diese Prozesse. Einen Arbeitsschwerpunkt bildet die Förderung der Selbständigkeit und der Sozialkompetenzen der TeilnehmerInnen. Auch in diesem Zusammenhang zeigte sich, daß eine tiefgehende Berufsorientierung mit guter Arbeitsmarktrecherche und einer anschließenden finanziell abgesicherten Ausbildungsphase zu sehr positiven Ergebnissen in der »Aktiven Arbeitsuche« (über 65 Prozent an Job-Wiederaufnahmen!) führt.

3.3 Zielgruppe »Junge Erwachsene«

Die Zielgruppe »Junge Erwachsene/Jugendliche« zeigt ebenfalls sehr positive Ergebnisse in intensiven BO-Kursen. Eine hohe Betreuungsintensität von über 30 Wochenstunden führt bei diesen zu wesentlich besseren Ergebnissen als etwa Jobcoaching. In den Intensivkursen wird zumeist sehr große Motivation und Handlungsbereitschaft gezeigt, die TeilnehmerInnen müssen »sehr nahe dran« bleiben. Mittlerweile gibt es viele Erkenntnisse und Einsichten darüber, wieviel an Orientierungslosigkeit durch mangelhafte schulische Vorbereitung entsteht. Hier zeigt sich immer wieder, daß kurze, aber sehr intensive Fünf-Wochen-Kurse à 35 Wochenstunden gute Ergebnisse bringen und nahezu alle TeilnehmerInnen mit klaren Plänen, die dem Arbeitsmarkt und den persönlichen Neigungen und Fähigkeiten Rechnung tragen, den Kurs beenden.

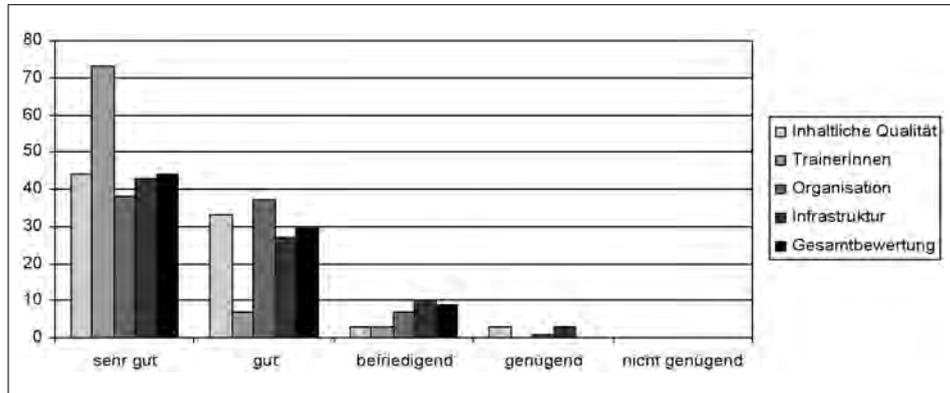
Bei gleicher Zielgruppe konnten wir bei Kursen mit wesentlich geringerer Intensität (z.B. Jobcoaching) feststellen, daß das viel geringere Verpflichtungsgefühl generell zu einer viel stärkeren Unverbindlichkeit und zu einem sehr hohen Drop-out führte.

Barrieren und Berufshindernisgründe bei jungen Erwachsenen

Ein Großteil der KursteilnehmerInnen verfügt über keine bzw. eine abgebrochene Berufsausbildung. Bei vielen stellen auch die fehlende Praxis und zu geringe fachspezifische Kenntnisse (vor allem im Büro- und EDV-Bereich) ein erhebliches Hindernis dar. Der noch nicht absolvierte Wehrdienst führt sehr häufig zu einer Absage nach einem Bewerbungsgespräch. Sowohl die weiblichen als auch die männlichen Teilnehmer geben Orientierungslosigkeit und Langzeitarbeitslosigkeit als Barrieren für eine Arbeitsaufnahme an. Bei den Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache wirken sich mangelhafte Deutschkenntnisse, ein fehlender Be-

freierungsschein und ein fehlender Hauptschulabschluß besonders negativ auf die Berufslaufbahn aus.

Grafik: Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit dem Kurs, in %



Gerade weil die Kurse von den TeilnehmerInnen überraschend positiv bewertet werden, ist es umso nötiger, Kursmaßnahmen mit längerer Dauer, höherer Intensität und entsprechender Verbindlichkeit anzubieten. Nur so können die wahrgenommen Problemlagen ernsthaft bewältigt werden.

Probleme der jungen Erwachsenen

1. Nur ein kleiner Teil hatte realistische Berufswünsche.
2. Die TeilnehmerInnen waren teilweise schon sehr kurserfahren, was die scheinbare Ausweglosigkeit ihrer Situation noch verstärkte.
3. Viele Berufshindernisgründe beeinträchtigten den Gruppenprozeß und die Zukunftsplanung in der Berufsorientierung:
 - Lehr- und Ausbildungsabbruch;
 - abgebrochene Lehrgänge und Abbruch anderer Maßnahmen;
 - Orientierungslosigkeit;
 - Langzeitarbeitslosigkeit;
 - Drogen;
 - Schulden;
 - psychische Probleme;
 - Vorstrafen;
 - bevorstehender Wehrdienst.
4. Falsche Erwartungen (Fehlinformationen).
5. Fehlende berufliche Perspektiven und Ziele.
6. Geringe Frustrationstoleranz, Motivationslosigkeit.
7. Geringe Bereitschaft hinsichtlich Aus- und Weiterbildung.

8. Wenig Vorkenntnisse hinsichtlich bewerbungstechnischer Grundlagen.
9. Starkes Bedürfnis nach intensiver Einzelbetreuung und Berufsorientierung.

Zum Abschluß läßt sich festhalten, daß die fehlende Arbeitsmarktorientierung sich bei vielen »kurerfahrenen« TeilnehmerInnen wiederfindet. Diese Personen, welche schon mehrfach Schulungen absolviert haben, zeigen, wie wichtig die Kooperation des AMS mit den Schulungsträgern hinsichtlich zielgenauer Förderung von Arbeitsuchenden ist. Dieser notwendige Erfahrungsaustausch wird die Qualität zukünftiger Orientierungskurse wesentlich beeinflussen.

Julia Zdrahal-Urbaneck, Elisabeth Schwarzmayr Qualitätsstandards in der Berufs- und Bildungsberatung: Das Leonardo-da-Vinci- Projekt »Quality Manual for Educational and Vocational Counselling« stellt sich vor

1 Hintergrund

Der OECD-Bericht des »Comparative Review of National Policies for Career Guidance Services« für das Land Österreich¹ bewertet die Professionalität der Bildungs- und Berufsberatung in Österreich als relativ gering. Besonders im Bereich der Erwachsenenberatung sei die Ausbildung der BeraterInnen oft sehr begrenzt. Der Bereich der Qualitätssicherung sei in der Bildungs- und Berufsberatung noch wenig entwickelt, folglich bestehe Bedarf für die Entwicklung von Qualitätskriterien und darüber hinaus Richtlinien, auf welche Weise diese Qualitätskriterien einhaltbar sind. Dies betonen auch Steinringer und Schwarzmayr, die im Rahmen zweier Publikationen festhalten, daß einerseits ein großer Bedarf an allgemein anerkannten Richtlinien für die Qualität der Bildungs- und Berufsberatung besteht und andererseits Möglichkeiten gesucht werden müssen, wie BeraterInnen individuelle Qualifizierungs- bzw. Kompetenzdefizite kompensieren können.² Über das Fehlen von Qualitätsstandards hinaus besteht in Österreich, wie in allen Partnerländern des Projektes MEVOC, keine gesetzliche Regelung der Berufsberechtigung von Bildungs- und BerufsberaterInnen, wobei mittlerweile mehrere Ausbildungsangebote für Bildungs- und BerufsberaterInnen, wie z.B. die »Ausbildung zum/ zur Berufs- und BildungsberaterIn« des WIFI Wien oder der Universitätslehrgang »Bildungs- und Laufbahnberatung« an der Universität Klagenfurt, existieren.

Der Bedarf, Qualitätsstandards in der Berufs- und Bildungsberatung zu entwickeln, resultiert vor allem aus der Tatsache, daß Bildungs- und Berufsberatung unter sehr voneinander abweichenden Bedingungen von sehr unterschiedlich qualifizierten Personen angeboten wird, die verschiedenen Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen nachgehen und Bildungs- und Berufsberatung oft nur neben ihrer Haupttätigkeit durchführen. Daraus folgt, daß die Weiterbildungs- und Entwicklungsbedürfnisse der verschiedenen Bildungs- und BerufsberaterInnen zum Teil stark voneinander abweichen und Bedarf nach entsprechenden Orientierungsrichtlinien für eine qualitativ hochwertige Bildungs- und Berufsberatung vor allem auf Seite der BeraterInnen, aber auch auf Seite beratungsanbietender Institutionen besteht.

1 OECD 2003.

2 Vgl. Steinringer 2000, Steinringer/Schwarzmayr 2001.

Das Projekt MEVOC entspricht dem gesamteuropäischen Bedarf nach flexiblen Richtlinien und Verbesserungsmöglichkeiten. Gemäß dem vom CEDEFOP erstellten Bericht »Zusammenfassung und Analyse der Konsultationen der Mitgliedstaaten und EWR-Staaten zum Kommissionsmemorandum über lebenslanges Lernen«³ und dem OECD-Bericht »Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap«⁴ erkennen die EU-Mitgliedstaaten/EWR-Länder die Notwendigkeit einer systematischen Einführung von Qualitätsstandards im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung an. Der Dringlichkeit, international entwickelte Standards zu konzipieren, liegen in Europa vor allem sozioökonomische Trends, u.a. die Tatsache, daß Erwerbstätige im Verhältnis zu Älteren immer weniger werden, zugrunde.

Schon bestehende Standards können für den internationalen Gebrauch zum Teil nicht berücksichtigt werden, da sie nur auf nationaler Ebene gültig sind, wie z.B. die in Kanada entwickelten Qualitätsstandards.⁵ Bereits bestehende Standards mit internationalem Fokus, wie z.B. die »International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners«⁶, könnten hingegen in das Projekt MEVOC integriert werden.

2 Die Situation in den Ländern der aktiven Projektpartner⁷

Deutschland

Laut Bericht der OECD-Delegation im Rahmen des OECD-Projektes »Review of Policies for Career Information, Guidance and Counselling Services« müsse der professionelle Standard der Beratung in Deutschland verstärkt werden. Das Ausbildungsniveau vieler BeraterInnen wird in dem Bericht als begrenzt beurteilt. Vor allem (aber nicht nur) im privaten Beratungssektor seien konkrete Qualitätsstandards erforderlich. 1998 wurde in Deutschland das Beratungsmonopol der Bundesanstalt für Arbeit aufgehoben. Seither besteht keine gesetzliche Regelung dieses Bereiches, und man kann unabhängig von seiner Qualifikation im Bereich der Berufsberatung tätig sein.⁸

Italien

In Italien bestehen keine zentralen Regelungen oder Gesetze darüber, welche Kompetenzen und Fähigkeiten Bildungs- und BerufsberaterInnen benötigen, um eine zufriedenstellende Be-

3 CEDEFOP 1998.

4 OECD 2004.

5 Vgl. Ertel/Schulz 1997.

6 AIOSP 2003.

7 Die hier gezeigte Kurzdarstellung der Situation in den Partnerländern wurde den Berichten der Projektpartner der ersten Projektphase entnommen. Folgenden Projektpartnern ist diesem Zusammenhang für ihre Mitarbeit zu danken: Fachhochschule des Bundes, Fachbereich Arbeitsverwaltung, Mannheim, Deutschland; RON-Aster, Bologna, Italien; Centrum voor Innovatie van Opleidingen CINOP, Hertogenbosch, Niederlande; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Economiczna w Łodzi, Łódź, Polen; Institute of Educational Science – Euroguidance Romania, Bucharest, Romania; Careers Europe, Bradford, UK.

8 Vgl. OECD 2002.

beratung gewährleisten zu können. Ein Bedarf an Qualitätsstandards und Qualitätskriterien besteht zum einen, um zufriedenstellende Beratungsergebnisse für die KlientInnen gewährleisten zu können. Zum anderen besteht seitens der BeraterInnen der Wunsch nach klaren Richtlinien für ihre Arbeit, betont der Projektpartner *RON-Aster*.

Niederlande

Der Bericht der OECD-Delegation im Rahmen des OECD-Projektes »Review of Policies for Career Information, Guidance and Counselling Services« zeigt eine fehlende Qualitätssicherung in der Bildungs- und Berufsberatung in den Niederlanden auf. In den Niederlanden ist die Bildungs- und Berufsberatung dezentral organisiert. Die Regierung strebt eine Sicherung der Qualität der angebotenen Beratung durch entsprechende Überprüfungen an. Aus diesem Grund ist die Entwicklung qualitativ hochwertiger Qualitätskriterien sowie deren Verbreitung unter den BeraterInnen und deren KlientInnen sehr wichtig.⁹

Polen

In Polen wird Bildungs- und Berufsberatung in öffentlichen staatlichen oder regionalen Arbeitsämtern, in privaten Beratungsstellen, in Karriereberatungsstellen an Universitäten und im Sekundarschulwesen angeboten. Die Ausbildung der BeraterInnen erfolgt in Bachelor-Studiengängen oder in Form von Spezialisierungen in Master-Studiengängen der Psychologie und Erziehungswissenschaften. Da es jedoch für diese Studiengänge keine durch das Bildungsministerium empfohlenen Lehrpläne gibt, unterscheiden sich die Inhalte der Ausbildung stark. Viele BeraterInnen im Sekundarschulbereich wurden während des kommunistischen Systems ausgebildet und haben folglich unzureichende Kenntnisse über den modernen Arbeitsmarkt. Eine Entwicklung von Qualitätsstandards sei für die Vereinheitlichung und Verbesserung der Qualität der Beratung unabdinglich, betont der Projektpartner *Wyzsza Szkoła Humanistyczno-Economiczna w Łodzi*.

Rumänien

Bildungs- und Berufsberatung wird in Rumänien überwiegend von öffentlichen Stellen angeboten. Es existieren jedoch keine beruflichen Standards. Bedarfe an solchen Standards bestehen zum einen hinsichtlich der Notwendigkeit, die Beratungsergebnisse für die KlientInnen zu verbessern, zum anderen, um im Hinblick auf eine Aufnahme Rumäniens in die EU einen europäischen Standard in der Beratung zu erreichen, betont das *Institute of Educational Science – Euroguidance Romania*.

Vereinigtes Königreich

Das Anbieten von Bildungs- und Berufsberatung ist in Großbritannien an keine Qualifikationsnachweise gebunden. Neben einem gut entwickelten System unabhängiger Beratungs-

9 Vgl. OECD 2002.

stellen mit der Zielgruppe der 16- bis 19jährigen, in denen die Beratung durch ausgebildete Fachkräfte erfolgt, entstehen in letzter Zeit viele Beratungseinrichtungen für Erwachsene, deren BeraterInnen über keine entsprechende Fachausbildung verfügen. Die Entwicklung von Qualitätsstandards würde eine Grundlage für die Steigerung der Professionalität in diesen Beratungseinrichtungen bieten, betont *Careers Europe*.

3 Bereits bestehende gesetzliche Regelungen und Qualitätsstandards

Wie bereits zuvor erörtert wurde, bestehen – wenn man von ethischen Standards wie dem kanadischen Ethik-Codex¹⁰ oder den ethischen Standards der Internationalen Vereinigung für Schul- und Berufsberatung (IVSBB / AIOSP)¹¹ absieht – in keinem der Partnerländer des Projektes MEVOC spezielle gesetzliche Regelungen bezüglich der Qualifizierung der in der Bildungs- und Berufsberatung tätigen Personen. Ferner wurden in den Partnerländern bisher keine Qualitätsstandards für diesen Bereich entwickelt. In Europa sind gesetzliche Regelungen insoweit nur in der Schweiz zu finden, wo das Gesetz eine berufliche Tätigkeit in der Bildungs- und Berufsberatung nur dann vorsieht, wenn man eine einschlägige Ausbildung in diesem Bereich abgeschlossen hat bzw. sich in einer solchen Ausbildung befindet. Die Ausbildungsmöglichkeiten umfassen mehrere berufsbegleitende oder Vollzeitstudien, die an verschiedenen Schweizer Universitäten und anderen Institutionen, darunter z.B. der Schweizerische Verband für Berufsberatung, angeboten werden. Je nach Ausbildungsanbieter wird die Matura, ein Abschluß einer höheren Lehranstalt, ein Abschluß in einem Psychologiestudium oder eine abgeschlossene dreijährige Berufsausbildung für die Teilnahme an der Ausbildung vorausgesetzt.¹²

In der Schweiz wurde darüber hinaus 1999 auf Initiative der IAEVG¹³ ein vierjähriges Projekt gestartet, das die Festlegung internationaler Kompetenzen für Bildungs- und BerufsberaterInnen durch ein internationales ExpertInnenteam (insgesamt acht Komitees aus allen Kontinenten) zum Ziel hatte. Die Projektidee basierte auf dem Hintergrund, daß Richtlinien soweit nur auf nationaler Ebene, so z.B. in Kanada, entwickelt worden waren und der Anspruch auf solche Richtlinien aus den bereits beschriebenen Gründen ständig wuchs.¹⁴

10 Der kanadische Ethik-Codex, der sich stark an Vorbildern der USA orientiert, definiert zum Beispiel wie folgt (Artikel 10): »Ein Berater sollte eine allgemein anerkannte Formalqualifikation in seinem Beruf besitzen und sich um die Erhaltung seiner professionellen Kompetenz durch permanente Weiterbildung bemühen.« (Ertelt/Schulz 1997).

11 In den Ethischen Standards der Internationalen Vereinigung für Schul- und Berufsberatung heißt es u.a.: »Die Mitglieder der IVSBB durchlaufen die entsprechende Ausbildung und erhalten einen ständigen Lernprozeß auf allen Gebieten des Wissens und der Fähigkeiten aufrecht, die erforderlich sind, um ein/e kompetente/r Bildungs- und BerufsberaterIn zu sein.« (Ertelt/Schulz 1997).

12 Quelle: Schweizerischer Verband für Berufsberatung.

13 International Association for Education and Vocational Guidance.

14 Vgl. AIOSP 2003.

Die schließlich 2003 in Bern verabschiedeten *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practicioners* setzen sich aus Hauptkompetenzen und spezifischen Kompetenzen zusammen. Während die AIOSP vorsieht, daß alle in der Bildungs- und Berufsberatung tätigen BeraterInnen über die Hauptkompetenzen verfügen (etwa arbeitsmarktspezifisches Know-how), beinhalten die spezifischen Kompetenzen Zusatzfähigkeiten oder zusätzliches Wissen, wie z.B. Informationsmanagement oder Forschung und Evaluation, die in Abhängigkeit von der jeweiligen Institution und der Zielgruppe der BeraterInnen individuell vorhanden sein sollten.

4 Ziel des Projektes MEVOC

Den erörterten Hintergründen zufolge hat das Projekt MEVOC zum Ziel, ein praxisorientiertes Online-Manual zu entwickeln, das Bildungs- und BerufsberaterInnen einerseits dabei unterstützen soll, herauszufinden, welche Anforderungen an sie bzw. an qualitativ hochwertige Bildungs- und Berufsberatung gestellt werden. Andererseits sollen die beschriebenen Berufsgruppen durch dieses Online-Manual die eigenen Kompetenzen und die eigene Beratungsleistung evaluieren und im Falle bestehender Defizite Kompensationsmöglichkeiten identifizieren können. Dieses Online-Manual soll durch seine Implementierung auf nationaler und internationaler Ebene als Referenztool für eine hochqualitative Beratung etabliert werden.

Das Projekt MEVOC richtet sich dabei an Bildungs- und BerufsberaterInnen in der Face-to-Face-Beratung, die täglich mit Herausforderungen verschiedener Bildungs- und Berufsberatungssituationen konfrontiert sind, und strebt eine Professionalisierung der BeraterInnen und der Beratungsprozesse an. Die Zielsektoren für die Adaption von Ergebnissen aus dem Projekt sind sehr vielfältig, da Bildungs- und Berufsberatung in allen Ländern der am Projekt teilnehmenden Partner von verschiedensten Behörden (z.B. Beratungsstellen, die den Bildungs- und Arbeitsministerien unterstellt sind), Organisationen (z.B. Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, Berufsorganisationen und Berufsverbände) sowie von privatwirtschaftlichen Beratungsunternehmen (z.B. Personalberatungsunternehmen oder selbständige BeraterInnen) angeboten wird. NutznießerInnen der Forschungsergebnisse des Projektes MEVOC sind außerdem in erster Linie alle Beratungssuchenden, da eine Erhöhung der Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung auch eine Verbesserung der Beratungsergebnisse mit sich bringt. Aber auch Arbeitgeber und Bildungseinrichtungen profitieren von den Ergebnissen des Projektes MEVOC, da diese auf MitarbeiterInnen bzw. SchülerInnen treffen, die sich durch eine bewußte Berufs- und Bildungsentscheidung als besser motiviert und geeignet erweisen, was sich auf eine Senkung der Drop-out-Quoten in Ausbildung und Weiterbildung auswirkt.¹⁵

Das Projekt wirkt sich darüber hinaus im Hinblick auf die Kosten für Sozialleistungen, so z.B. durch die Verkürzung der temporären Arbeitslosigkeit, positiv auf die Gesellschaft als Gan-

¹⁵ Vgl. Ertelt 2000.

zes aus. MEVOC startete im Oktober 2003 und sieht eine Laufzeit von drei Jahren vor. Forschungsergebnisse werden laufend auf der Projektwebsite www.mevoc.net präsentiert.

5 Projektpartner des Projektes MEVOC

Am Projekt MEVOC sind 19 Institutionen aus neun Ländern beteiligt, darunter das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) in Wien, das das Projekt beantragt und die Projektleitung übernommen hat, sechs österreichische Partnerinstitutionen, darüber hinaus jeweils ein Partner aus Deutschland, Italien, den Niederlanden, Polen, Rumänien und dem Vereinigten Königreich sowie ein Evaluator, die Deutsche Gesellschaft für angewandte Personalforschung in Bochum, Deutschland. An dem Projekt sind außerdem fünf »stille« Projektpartner aus Österreich, Ungarn, Italien und Schweden beteiligt. Eine detaillierte Beschreibung der Partnerinstitutionen kann der Projektwebsite entnommen werden (www.mevoc.net).

6 Entwicklung von MEVOC-Qualitätsstandards

Das Projekt MEVOC geht davon aus, daß gute Qualität in der Beratung nicht durch die Vorgabe von formalen Ausbildungsabschlüssen für BeraterInnen gesichert werden kann. Vielmehr geht es um Fähigkeiten und Kompetenzen, die nicht nur durch Qualifikationsmaßnahmen, sondern auch durch berufliche Erfahrung erreicht werden können. Das Projekt soll den BeraterInnen eine Hilfestellung dafür bieten, die eigene Beratungsleistung entsprechend der individuellen Bedarfslage – mit Hilfe der entwickelten Produkte, also einem Selbstbewertungstool und der MEVOC-Datenbank – zu verbessern. Dementsprechend wurden während der ersten Projektphase zur Unterstützung eines einheitlichen Qualitätsverständnisses für die Bildungs- und Berufsberatung in Europa die verschiedenen Bildungsberatungssysteme der Partnerländer analysiert und dargestellt (wie unten kurz dargestellt und auf der Projektwebsite www.mevoc.net abrufbar), und es wurde erhoben, ob in den einzelnen Ländern Qualitätsstandards bzw. gesetzlich geregelte Ausbildungen in der Berufs- und Bildungsberatung bestehen. Basierend auf den Analyseergebnissen der ersten Projektphase und auf den *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*¹⁶ entwickelten die Projektpartner gemeinsam Qualitätsstandards, wobei die Kategorien »Karriere und Bildung«, »Methoden«, »Beratungskompetenzen«, »Stellenvermittlung«, »Persönlichkeit« und »Informationsmanagement« als Basis berücksichtigt wurden.

Die Standards und die dazugehörigen erforderlichen Kompetenzen jedes einzelnen Standards werden momentan in allen Partnerländern in Form eines Delphi-ExpertInnenfragebogens von einem internationalen ExpertInnenpool evaluiert und operationalisiert und sind seit Sep-

¹⁶ Vgl. AIOSP 2003.

tember 2004 auf der Projektwebsite (www.mevoc.net) abrufbar. Darüber hinaus ist die Erstellung von Best-Practice-Beispielen für jeden Standard geplant, um die Standards und die dazugehörigen erforderlichen Kompetenzen besser zu veranschaulichen.

Das Projekt MEVOC unterscheidet bei der Entwicklung von Qualitätsstandards – anders als die AIOSP – nicht zwischen Haupt- und spezifischen Kompetenzen. Es wird ferner nicht vorgegeben, über welche Kompetenzen Bildungs- und BerufsberaterInnen im allgemeinen zu verfügen haben bzw. welche Module ihre Ausbildung zu inkludieren hat; es wird lediglich der Bedeutungsgrad einzelner Kompetenzen festgelegt, und es wird angeführt, wie diese Kompetenzen erworben werden können. So können alle BenutzerInnen der MEVOC-Datenbank selbst festlegen, welche Kompetenzen welcher Standards für ein individuelles Setting oder eine bestimmte beratende Institution auf welchem Niveau erforderlich sind. Beispielsweise kann sich eine Bildungs- und Berufsberatungsinstitution bei einer speziellen Stellenausschreibung an den MEVOC-Qualitätsstandards orientieren oder allgemein festlegen, welche Kompetenzlevels die Bildungs- und BerufsberaterInnen der Institution anstreben sollten und wie wichtig die einzelnen Standards sind. Ein vergleichbares Procedere findet derzeit beispielsweise beim AMS Wien statt. Einer der intern festgelegten Standards für Stellenausschreibungen in der Berufsberatung lautet z.B. so: »(...) mindestens zwei Jahre Erfahrung in der Erwachsenenberatung«. Die zusätzlich erforderlichen Kompetenzen variieren je nach Tätigkeitsfeld der Ausschreibung und werden dementsprechend ergänzt.¹⁷

Um diese Flexibilität in der Benützung zu erhalten, wird im Projekt MEVOC darüber hinaus nicht zwischen verschiedenen Beratertypen unterschieden. In die MEVOC-Zielgruppe fallen alle Bildungs-, Berufs- und KarriereberaterInnen, die Face-to-Face-Beratung durchführen. Dies kam auch dadurch zustande, daß mit Ausnahme von Deutschland und Österreich in den Projektpartnerländern nicht zwischen verschiedenen Beratertypen differenziert wird.

7 MEVOC-Selbstevaluierungstool und MEVOC-Datenbank

In weiteren Projektphasen sieht das Projekt MEVOC vor, auf Basis der entwickelten und operationalisierten MEVOC-Qualitätsstandards ein Selbstbewertungstool zur eigenverantwortlichen Evaluierung der Beratungsleistung durch Bildungs- und BerufsberaterInnen zu entwickeln. Durch das Aufzeigen der individuellen Stärken und Schwächen soll dieses Tool die Grundlage für eine laufende Selbstbewertung und damit für eine ständige Verbesserung der Beratungsleistung bieten.

Die bereits erwähnten AIOSP-Kompetenzen¹⁸ wurden im Rahmen einer Delphi-ExpertInnenevaluierung dahingehend geprüft, ob sie tatsächlich erworben werden können. Das Projekt

17 Vgl. Kircher 2004.

18 Vgl. AIOSP 2003.

MEVOC geht über diesen Schritt hinaus und entwickelt eine Datenbank, mithilfe dieser es den BenutzerInnen möglich ist, durch das Selbstevaluierungstool identifizierte Kompetenzdefizite zu kompensieren, indem die BeraterInnen abrufen können, wie sie die einzelnen Kompetenzen erwerben können. So könnten z.B. BenutzerInnen mithilfe des Selbstevaluierungstools feststellen, daß sie auf dem Standard »Interviewtechniken« zusätzliche Kompetenzen erwerben sollten, um ein bestimmtes Niveau auf diesem speziellen Standard zu erreichen. Um herauszufinden, wie eventuell fehlende Kompetenzen erworben werden können, werden auf der MEVOC-Datenbank (im Sinne einer Förderung der Mobilität der BeraterInnen in der Weiterbildung) verschiedene Möglichkeiten vorgeschlagen, wie dies getan werden kann. Es ist geplant, daß jedes Partnerland eigene »Weiterbildungsvorschläge« entwickelt, die in allen Partnerländern abgerufen werden können. Österreichische Bildungs- und BerufsberaterInnen könnten sich demnach nicht nur über Möglichkeiten in Österreich, sondern z.B. über einen bestimmten Kurs in Italien kundig machen, und polnische BildungsberaterInnen könnten sich über ein englisches Lehrbuch zu einem bestimmten Thema informieren.

Bei der Erstellung der Datenbank soll auch darauf geachtet werden, daß nicht nur Weiterbildungsmöglichkeiten berücksichtigt werden, die an einen bestimmten Ort gebunden sind (z.B. Seminare oder Hochschullehrgänge), sondern es sollen auch Methoden abrufbar sein, die regional unabhängig sind (z.B. Lehrbücher, Internet-Lehrgänge). Dieser Anspruch orientiert sich u.a. an der Feststellung von AIOSP, daß Weiterbildungsmöglichkeiten primär existieren sollen und daß etwa regional benachteiligte BeraterInnen sie auch in Anspruch nehmen können.¹⁹

8 Evaluierung der Beratungsleistung

Zuletzt sieht das Projekt MEVOC vor, einen Musterfragebogen zu konzipieren, mithilfe dessen KlientInnen die Beratungsleistung nach Abschluß der Beratung durch einen/eine Bildungs- und BerufsberaterIn evaluieren können. Solche Musterfragebögen können sowohl von BeraterInnen als auch von beratungs anbietenden Institutionen eingesetzt werden und sollen eine Hilfestellung für Beratungssuchende darstellen, um sich unter der Vielzahl von Beratungsangeboten orientieren und seriöse von unseriösen Angeboten unterscheiden zu können.

9 Literatur

AIOSP (Hg.) (2003): International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners. Final Report to the General Assembly of the International Association for Educational and Vocational Guidance, Bern.

¹⁹ Vgl. AIOSP 2003.

- CEDEFOP (1998): Training for Changing Society – A Report on Current Vocational Education and Training Research in Europe, Thessaloniki.
- CEDEFOP (2001): Zusammenfassung und Analyse der Konsultationen der Mitgliedstaaten und EWR-Staaten zum Kommissionsmemorandum über lebenslanges Lernen, Thessaloniki.
- Ertelt, B.-J. (2000). Europäische Standards in der Qualifizierung von BerufsberaterInnen, in: K. Schober (Hg.): Beratung im Umfeld beruflicher Bildung, Bertelsmann-Verlag, Bielefeld, Seite 47–57.
- Ertelt, B.-J./Schulz, W. E. (1997): Beratung in Bildung und Beruf, Leonberg.
- Kircher, A. (2004): Berufsorientierung in der Arbeitsmarktpolitik. Vortrag im Rahmen der Tagung »Qual der Wahl im Info-Dschungel« am 30. April 2004 (Veranstalter: AMS Österreich/GPA), vgl. auch Beitrag von A. Kircher in diesem Band.
- OECD (Hg.) (2002): OECD Review of Career Guidance Policies, Germany.
- OECD (Hg.) (2002): OECD Review of Career Guidance Policies, Niederlande.
- OECD (Hg.) (2003): OECD Review of Career Guidance Policies, Austria.
- OECD (Hg.) (2004): Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap.
- Steinringer, J. (2000): Bildungs- und Berufsinformation in Österreich, in: ibw (Hg.): Bildung und Wirtschaft 11, Wien.
- Steinringer, J./Schwarzmayr, E. (2001): Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern in Bildung und Beruf, unveröffentlichter Bericht des ibw an das Leonardo-Büro, Wien.
- Projekthomepage: www.mevoc.net

Antonia Cicero, Alfred Fellingner

Qualität in der Erwachsenenbildung – Trifft dies auch BO-TrainerInnen?

Seit eineinhalb Jahren gibt es innerhalb der Gewerkschaft der Privatangestellten die Interessengemeinschaft *work@education*. Sie ist eine Plattform für alle Personen, die im Bildungs- und Beratungsbereich tätig sind, und zwar unabhängig vom Arbeitsbereich oder von der Vertragsart – also für angestellte wie für selbständig erwerbstätige TrainerInnen und BeraterInnen, für TrainerInnen im AMS-nahen Bereich und für TrainerInnen und BeraterInnen in der freien Wirtschaft.

Im Rahmen der Interessengemeinschaft wird das Thema »Qualität« immer wieder mit besonderer Aufmerksamkeit diskutiert. Dies hat schließlich zur Gründung einer Arbeitsgruppe geführt, die sich seither kontinuierlich mit entsprechenden Fragestellungen auseinandersetzt, so z.B. Qualitätskriterien, Ethik im Training, Möglichkeiten der Qualitätssicherung. Die AutorInnen dieses Beitrages sind Gründungsmitglieder der Arbeitsgruppe und beschäftigen sich theoretisch und praktisch seit etlichen Jahren mit dem Thema »Qualität in Training und Beratung«.

1 Qualität im Training

Aus diversen Diskussionsrunden, aus Erfahrungen von TrainerInnen und AuftraggeberInnen und aus zahlreichen Studien geht klar hervor, daß es schon seit längerem für TrainerInnen, AuftraggeberInnen und KundInnen eine nicht immer zufriedenstellende Situation gibt: Zwar boomt der Markt seit Jahren, das Thema der Aus- und Weiterbildung gewinnt an Stellenwert, aber der Zenit ist vorläufig überschritten, die Preise stagnieren, die Honorare sinken in vielen Bereichen sogar.

Immer mehr neue Angebote unter immer anderen Bezeichnungen werden angeboten, das Angebot wird so zunehmend – oft selbst für Fachleute – unübersichtlich. Und diese Undurchschaubarkeit wird noch verschärft durch das Fehlen verbindlicher Qualitätskriterien – sei es für Produkte, AnbieterInnen oder TrainerInnen.

TrainerIn ist als Beruf keinerlei Regelungen unterworfen. Es gibt kein klares und verbindliches Berufsbild, keine spezifischen Zugangsvoraussetzungen für die Ausübung des Berufes, keine einheitlichen Qualitätsstandards – und damit eine breite Palette an Möglichkeiten, was alles unter »TrainerIn« verstanden werden kann, welche Wege und Ausbildungen – oder auch nicht – zur Ausübung des Berufes führen. Auch die Entlohnung ist völlig ungeregelt.

Nun vertreten durchaus auch TrainerInnen selbst oft den Ansatz, daß der Markt sich ohnehin selbst reguliert, daß Qualität sich letztlich immer durchsetzt und Honorare sich leistungsgerecht einpendeln. Doch wie ist es bei einem Fehlen klarer Standards möglich, als AuftraggeberIn oder KundIn den Durchblick oder Überblick zu erlangen und zu bewahren.

Speziell für TrainerInnen im AMS-nahen Bereich haben sich in den letzten Jahren die Arbeitsbedingungen stark verändert – mehr BildungsanbieterInnen haben sich etabliert, umfangreichere und strengere Ausschreibungskriterien für BildungsanbieterInnen sollen »Spreu von Weizen« trennen. Dadurch entsteht ein zunehmender Konkurrenzdruck, der nicht über Qualität, sondern fast ausschließlich über den sinkenden Preis – für gleichbleibende oder sogar gestiegene Leistung (?) – ausgetragen wird. Das bekommen auch und gerade die TrainerInnen zu spüren, die vermehrt in oft unfreiwillige Selbständigkeit gedrängt werden, deren Stundensätze trotz eindeutig gestiegener Anforderungen an Leistung und Qualität sinken, die weniger oder keine bezahlte Supervision erhalten.

Nicht zuletzt aus diesem Grund haben sich in den letzten Monaten speziell um die Thematik der BO-Trainings Diskussionen entsponnen. Dabei entsteht beim Lesen von Artikeln in Tageszeitungen und Zeitschriften zur Thematik der Eindruck, daß auch die TrainerInnen selbst ihre Tätigkeit oft niedrig bewerten, selbst eher durch Zufälligkeiten oder Notlagen diesen Beruf gewählt haben und diesen als Übergang zu einer anderen, höher bewerteten und besser entlohnten Tätigkeit betrachten.

Andererseits bringt gerade der Beruf »TrainerIn« ein hohes Maß an Verantwortung mit sich, treffen doch in jedem Training (ob Kommunikationstraining oder Berufsorientierung) Menschen aufeinander, um miteinander und voneinander zu lernen, in vielen Bereich auch um Verhaltensmuster und Haltungen zu reflektieren und zu verändern. TrainerInnen nehmen in dieser Konstellation eine exponierte Position ein, tragen Verantwortung für Inhalte und Trainingsprozesse und haben Vorbildwirkung, da sie immer auch als Projektionsfläche für die TeilnehmerInnen dienen.

Die berufliche Tätigkeit als TrainerIn erfordert ausgeprägte soziale, fachliche und methodisch-didaktische Kompetenzen, eine entsprechend reflektierte Haltung und letztlich – um all diese Qualifikationen zu erwerben – eine fundierte Ausbildung. Dieses (Selbst-)Verständnis stellt bei TrainerInnen, AuftraggeberInnen und KundenInnen nicht immer eine Selbstverständlichkeit dar. Daher plädieren wir für eindeutige und einheitliche Mindestqualitätsstandards und Regelungen im Trainingsbereich. Wir haben daher erste Lösungsvorschläge in folgenden Bereichen erarbeitet:

- Präzisierung der Definition von Berufsbildern;
- für die Berufsausübung notwendige Voraussetzungen;
- Überprüfbarkeit der Qualitätskriterien.

2 TrainerInnenberuf – Ein Beruf ohne klares Berufsbild?

Wir haben uns auf die Suche nach einem Berufsbild für TrainerInnen bzw. Berufsorientierungs-TrainerInnen gemacht. In der Berufsdatenbank des AMS Österreich findet man/frau zwar nicht den Beruf »Berufsorientierungs-TrainerIn«, aber sehr wohl Informationen zum Beruf »TrainerIn«.

Gibt man/frau z.B. in der AMS-Berufsdatenbank (www.ams.or.at/b_info/index300a.htm) als Suchbegriff »TrainerIn« ein, so erscheinen Berufe von »FitnesstrainerIn« bis zur »TrainerIn/Erwachsenenbildung«. Bemerkenswert ist, daß es sich bei »TrainerIn/Erwachsenenbildung« um einen Beruf mit oder ohne Kurzausbildung handelt. Bei der Beschreibung handelt es sich eher um TrainerInnen für den Bereich der Social Skills, es werden Basisanforderungen (psychische Belastbarkeit, didaktische Fähigkeiten und physische Ausdauer) formuliert, und es wird auf einige vorhandene Kurzausbildungen verwiesen.

Bei hartnäckigerer Suche findet sich auch der Berufsbereich »Coaching, Organisationsentwicklung« und da der Beruf »TrainerIn (Coach)«. Dieser wird als akademischer Beruf geführt, der entweder durch abgeschlossenes Studium plus Berufserfahrung und/oder postgraduelle Ausbildung erreicht werden kann. Hier steht der Fokus auf Analyse und Entwicklung von Individuen, Teams oder Organisationen. Die Berufsbeschreibung umfaßt OrganisationsentwicklerInnen genauso wie Coaches und TrainerInnen.

Nachdem wir in Berufslexika nicht fündig geworden sind, haben wir uns auf die Suche nach typischen Stellenausschreibungen für TrainerInnen bzw. Berufsorientierungs-TrainerInnen gemacht. In den Stellenbeschreibungen findet man/frau von »TrainerInnen für Bildungsmaßnahmen« ohne ausführlichere Beschreibung bis hin zu ausführlichen Beschreibungen, so z.B. »TrainerInnen für AMS-Maßnahme mit Zielgruppe ›Langzeitarbeitslose«, Anforderungen: mindestens zwei Jahre Erfahrung mit Berufsorientierung und Zielgruppe, Trainings- oder Coachingausbildung, Gender Mainstreaming etc.«, de facto alles. Auch die Stellenausschreibungen spiegeln das unklare Berufsbild wider.

An dieser Stelle sei auch noch erwähnt, daß, wie schon aus der Berufsbeschreibung in der AMS-Datenbank ersichtlich ist, die TrainerInnentätigkeit keine klare Grenze zu verwandten Tätigkeiten (Vortrag, Unterricht, Beratung usw.) aufweist. Aus unserer Sicht macht eine bewußte Trennung aber Sinn. Daher verwenden wir für Training folgende Bestimmungen, Training in diesem Sinne bedeutet daher:

- Die Behandlung eines Themas bzw. von Inhalten (ob Themen aus dem Bereich »Soziale Kompetenzen«, so etwa Konfliktlösung oder Präsentationstechnik, oder fachliche Themen, wie z.B. EDV oder Marketing) – im Gegensatz zu therapeutischen oder reinen Selbsterfahrungsgruppen.
- Die Bearbeitung dieses Themas in einem Gruppensetting (zumeist zwischen sechs und 18 Personen) – im Gegensatz etwa zu Einzelcoaching.

- Eine Vielfalt von Methoden und Arbeitsformen: Die Einbeziehung von Einzel- und Kleingruppenübungen, Plenardiskussionen, Rollenspielen, kreative Methoden etc. spricht unterschiedliche Lerntypen an – im Gegensatz zu Vorträgen oder Konferenzen.
- Ausgeprägte Interaktivität und Prozeßorientierung: Die Kommunikation findet zwischen allen Beteiligten statt, Gruppenprozesse sind Teil des Settings und eröffnen über Feedback etc. zusätzliche Lernmöglichkeiten – im Gegensatz zu klassischem Unterricht bzw. Vorträgen.
- Kognitives Lernen und Erfahrungslernen werden miteinander kombiniert, es werden theoretische Hintergrundmodelle präsentiert und diskutiert, aber auch Erkenntnisse aus der Erprobung und Anwendung gezogen.
- Praxisorientierung: Es wird immer auch Augenmerk auf den Transfer in das Berufs- oder Privatleben der TeilnehmerInnen gelegt.
- Einbeziehung von individuellen Erfahrungen, Herangehensweisen, Verhaltensmustern etc.: Die Haltung und die persönlichen Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu Themen, wie Konflikt, öffentliche Auftritte, Arbeitslosigkeit etc., haben einen wesentlichen Einfluß darauf, wie Themen diskutiert und bearbeitet werden.

Der Arbeitskreis »Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung« hat daher in Diskussionsrunden mit ExpertInnen folgendes Berufsbild für TrainerInnen bzw. für Berufsorientierungs-TrainerInnen ausgearbeitet:

3 Berufsbild »TrainerIn«

Training beschäftigt sich mit einer Vielfalt von Arbeits- und Themenbereichen, Zielgruppen und Potentialen. Es dient der Reflexion, der (Weiter-)Entwicklung von Sicht- und Verhaltensweisen sowie dem Erwerb von Fachwissen, sozialen und methodischen Kompetenzen. TrainerInnen arbeiten mit Gruppen von Einzelpersonen oder mit Mitgliedern von Gruppen, Teams, Abteilungen, Organisationen und Unternehmen. In mehrstündigen bis mehrtägigen Seminaren werden Themenbereiche gemeinsam mit den TeilnehmerInnen erarbeitet. TrainerInnen stellen dabei ihre inhaltliche, methodisch-didaktische und Prozeßexpertise zur Verfügung, geben inhaltliche Impulse und ermöglichen den TeilnehmerInnen dadurch möglichst optimale Rahmenbedingungen für ihre Lernerfahrungen. TrainerInnen lassen sich grob je nach Fachrichtung in unterschiedliche Teilgruppen unterscheiden:

- FachtrainerInnen: Diese unterstützen den Erwerb von theoretischer und angewandter Fach- und Methodenkompetenz, so etwa in den Bereichen Sprachen, EDV, BWL.
- TrainerInnen für soziale Kompetenz / VerhaltenstrainerInnen / PersönlichkeitstrainerInnen: Diese unterstützen den Erwerb von theoretischer und angewandter Fach- und Methodenkompetenz, so etwa in den Bereichen Kommunikation, Konfliktmanagement, Führung.

Ein spezieller Zweig im Trainingsbereich, der Merkmale von beiden der genannten Untergruppen aufweist, ist das Berufsorientierungs-Training (BO-Training).

3.1 Berufsbild »BO-TrainerIn«

BO-TrainerInnen haben folgende Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:

- Training einer Gruppe von Menschen, die eine berufliche Neu- oder Umorientierung benötigen;
- Informationsvermittlung über Arbeitsmarkt, Berufe und Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten;
- Unterstützung zur Klärung der eigenen Erwartungen an das zukünftige Berufsleben;
- Unterstützung beim Erkennen der eigenen Fähigkeiten und Interessen im Hinblick auf den zukünftigen Beruf;
- Organisation von praktischen Erfahrungen (= Praktika und Exkursionen);
- Verhaltens- und Persönlichkeitstraining (Stärkung der Selbstkompetenz);
- Unterstützung bei Bewerbungsaktivitäten im Einzel- und/oder Gruppensetting;
- Verschränkung von Fachtraining (z.B. Informationen über Arbeitsmarkt, Berufsbilder und Ausbildungsmöglichkeiten), verhaltensorientiertem Training und Einzelberatung.

Aus den Berufsbildern für TrainerInnen im allgemeinen bzw. für BO-TrainerInnen im besonderen lassen sich Anforderungen bzw. Qualitätskriterien für diese ableiten. Diese breiter zu diskutieren und schließlich Mindeststandards zu definieren erscheint uns sinnvoll.

3.2 Qualitätskriterien für TrainerInnen

Fachkompetenz

Verfügen die TrainerInnen über fundierte inhaltliche Kenntnisse der Themen, zu denen sie Trainings anbieten? Wie wurden diese Kenntnisse erworben? Auf welcher (wissenschaftlichen) Grundlage beruhen diese?

Nachweis: Trainingspraxis, Berufserfahrungen, Aus-/Weiterbildungen, sonstige Nachweise.

Methodische Kompetenz

Verfügen die TrainerInnen über fundierte methodische Kompetenzen? Welche Methoden werden eingesetzt? Auf welcher Grundlage beruhen diese? Gibt es Kompetenz in der situationsangemessenen Auswahl von Methoden? Gibt es Kompetenzen in der Erstellung von Designs bzw. Curricula?

Nachweis: Aus- und Weiterbildungen (TrainerInnenausbildung, Moderationsausbildung o.ä.), Trainingspraxis.

Erfahrungen/Praxis

Über welche Erfahrungen im Trainingsbereich verfügen die TrainerInnen? Welche und wieviel Praxis können sie vorweisen (nicht in Jahren, sondern in Trainingstagen bzw. Trainingsstunden)? Gibt es Erfahrungen mit der Zielgruppe, welche? Gibt es Referenzprojekte, welche? Gibt es Angaben zu Arbeitsschwerpunkten – verbunden mit bisherigen Projekten bzw. Tätigkeiten? Nachweis: Trainingspraxis, Referenzen.

Soziale Kompetenz

- Kommunikative Kompetenz: Wissen um kommunikative Mechanismen und Prozesse, Kontaktfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit, Fähigkeit zur Vermittlung auch komplexer Inhalte an unterschiedliche Zielgruppen/Personen.
- Gruppendynamische Kompetenz/Prozesssteuerungskompetenz: Kenntnisse in Gruppendynamik und Gruppenpsychologie, Fähigkeiten der Wahrnehmung, Diagnose und Steuerung von Mechanismen und Prozessen in Gruppen, Fähigkeiten zum Umgang mit Widerständen.
- Führungskompetenz: Grundlegende Kenntnisse zu den Themen »Führen und Leiten« sowie »Konfliktmanagement«, Erfahrungen im Leiten von Gruppen, Kompetenzen in der Gestaltung von Führungsbeziehungen und dem Leiten von Gruppen sowie dem konstruktiven Umgang mit Problemen und Konflikten, Organisationskompetenz.
- Emotionale Kompetenz: Grundlegende Kenntnisse im Bereich der Persönlichkeitspsychologie und Persönlichkeitsentwicklung, Kompetenz im Umgang mit Streß, Frustration und Widerständen, Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstmotivation.

Nachweis: Aus- und Weiterbildungen (z.B. Gruppendynamik), eventuell Referenzen/Trainingspraxis, Leitungserfahrung.

Ethik, Werthaltung, Menschenbild

Welches Menschenbild, welche ethischen Werte sind die Grundlage des Trainings? Gibt es dazu Angaben? Gibt es ein Leitbild o.ä.? Worauf berufen sich der/die TrainerIn bzw. die Anbieterfirma? Werden diese Werthaltungen kontinuierlich reflektiert?

Nachweis: Aus- und Weiterbildungen, Supervision/Intervision/Coaching, therapeutische Selbsterfahrung.

Evaluierung

Gibt es eine ständige Evaluierung der Leistungen? Fließen die Ergebnisse der Evaluierung in die weitere Tätigkeit ein? Nimmt der/die TrainerIn bei Bedarf oder regelmäßig Supervision bzw. Intervention etc. in Anspruch?

Aus dem oben ausgeführten Berufsbild und den allgemeinen Qualitätskriterien für TrainerInnen ergeben sich spezifischen Anforderungen an BO-TrainerInnen.

3.3 Qualitätskriterien für BO-TrainerInnen

Fachkompetenz

Aktuelle Kenntnisse über den österreichischen und regionalen Arbeitsmarkt, über Berufe, Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, regionale Akteure, Erfahrung mit der Zielgruppe arbeitssuchender oder von Arbeitslosigkeit bedrohter Personen, Grundkenntnisse im Bereich der Personalentwicklung.

Nachweis: Berufserfahrungen, Aus-/Weiterbildungen (Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Wirtschaft, verwandte Ausbildungen), TrainerInnenausbildung.

Methodische Kompetenz

Kompetenzen in der Erstellung von Beratungs- und Trainingsdesigns bzw. Curricula, Kenntnis von und Erfahrung mit unterschiedlichen Trainingsmethoden und Arbeitsformen, didaktische Kenntnisse.

Nachweis: Aus- und Weiterbildungen (TrainerInnenausbildung, BeraterInnenausbildung, Moderationsausbildung, Lehramt o.ä.), Trainingspraxis.

Erfahrungen / Praxis als TrainerIn und als BeraterIn

Nachweis: Trainingspraxis, Praktika, Co-Trainings, Erfahrungen mit speziellen Zielgruppen, praxisnahe Ausbildung (TrainerInnenausbildung, BeraterInnenausbildung, SozialarbeiterInnenausbildung o.ä.).

Soziale Kompetenz

- Kommunikative Kompetenz: Wissen um kommunikative Mechanismen und Prozesse, Kontaktfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit, Fähigkeit zur Vermittlung auch komplexer Inhalte an unterschiedliche Zielgruppen bzw. Personen.
- Gruppendynamische bzw. Prozeßsteuerungskompetenz: Kenntnisse in Gruppendynamik und Gruppenpsychologie, Fähigkeiten der Wahrnehmung, Diagnose und Steuerung von Mechanismen und Prozessen in Gruppen, Fähigkeiten für den Umgang mit Widerständen.
- Führungskompetenz: Grundlegende Kenntnisse zu den Themen »Führen und Leiten« sowie »Konfliktmanagement«, Erfahrungen in der Leitung von Gruppen, Kompetenzen in der Gestaltung von Führungsbeziehungen und dem Leiten von Gruppen sowie dem konstruktiven Umgang mit Problemen und Konflikten, Organisationskompetenz.
- Emotionale Kompetenz: Grundlegende Kenntnisse im Bereich der Persönlichkeitspsychologie und Persönlichkeitsentwicklung, Kompetenz im Umgang mit Streß, Frustration und Widerständen, Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstmotivation.

Nachweis: Aus- und Weiterbildungen (z.B. Gruppendynamik, Kommunikationstrainings o.ä.), eventuell Referenzen bzw. Trainingspraxis, Erfahrungen in der Leitung von Gruppen bzw. Teams, Führungspraxis.

Ethik, Werthaltung, Menschenbild

Reflektierte Werthaltung, wertschätzender und ressourcenorientierter Umgang mit TeilnehmerInnen.

Nachweis: Aus- und Weiterbildungen, Supervision/Intervision/Coaching, therapeutische Selbsterfahrung.

Evaluierung

Evaluierung und Reflexion der Trainingspraxis.

Nachweis: Supervision/Intervision, Evaluierungsverfahren und deren Ergebnisse.

4 Exkurs: Ist-Stand der TrainerInnenausbildung in Österreich

Betrachtet man die Landschaft für TrainerInnenausbildungen in Österreich, so fallen sehr viele Unterschiede und nur wenige Gemeinsamkeiten auf. Die wenigen Gemeinsamkeiten beschränken sich darauf, daß TrainerInnenausbildungen ausschließlich institutionell (bfi, Universitäten usw.) angeboten werden und inhaltlich fast alle Ausbildungen zumindest den Umgang mit Gruppe, Methodik und Didaktik – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Qualität – beinhalten. Damit enden aber bereits die Gemeinsamkeiten.

Betrachten wir die Unterschiedlichkeiten, so lassen sich doch viele gravierende Differenzen erkennen. Betrachtet man nur TrainerInnenausbildungen, so unterscheiden sich diese in folgenden Punkten:

- Inhaltsorientierung;
- Ansatz;
- Einstiegsvoraussetzungen;
- Dauer und Umfang;
- methodische Gestaltung;
- Kosten;
- Einstiegsprozeß;
- Abschluß;
- Abschlußzertifikat;
- Themen und Inhalte.

Bei der Inhaltsorientierung können wir allgemeine TrainerInnenausbildungen (soll zum Trainieren generell befähigen) von spezialisierten TrainerInnenausbildungen (Befähigung zum Abhalten von z.B. Rhetorik- oder EDV-Trainings) unterscheiden.

Beim Ansatz der TrainerInnenausbildung können Ausbildungen mit einem interdisziplinärem Theoriezugang von einem speziellen Theoriezugang (systemisch, NLP, erlebnispädagogisch o.ä.) unterschieden werden.

Bei der Regelung der Einstiegsvoraussetzungen reicht die Bandbreite von Ausbildungen ohne jede Voraussetzung bis zu Ausbildungen mit sehr detaillierten Beschränkungen (Mindestalter, einschlägige Erfahrung, vorangegangene Ausbildungen und Auswahlprozesse, wie z.B. Einzelgespräche, Auswahlseminare).

Auch bezüglich Dauer und Umfang unterscheiden sich die Ausbildungen. Einer Mindestdauer von einigen Tagen (60 Einheiten, das entspricht in etwa sechs bis acht Tagen) stehen mehrjährige Ausbildung (900 Einheiten in zweieinhalb Jahren) gegenüber.

Bei der methodischen Gestaltung gibt es Ausbildungen, die sich auf Seminare bzw. Trainings beschränken, aber auch Curricula, die Selbsterfahrung, Coaching, Supervision, Peer-Groups, Abschlußprojekte und Abschlußprüfungen umfassen.

Je nach methodischer Gestaltung und Umfang der Ausbildung sind zur Erlangung eines Abschlußzertifikates mindestens die Kursteilnahme (Präsenz während der Ausbildung) oder aber auch zusätzlich die Abhaltung eigener Trainings, Supervision, Praxisprojekte und Abschluß- oder Diplomarbeiten erforderlich. Die Ausbildungen schließen auch sehr unterschiedlich ab, zwischen Kurszertifikat und Master Degree. Bedingt durch die Unterschiede in Umfang und Dauer, sind auch die Differenzen in den Preisen groß.

Dieser kleine Exkurs macht deutlich, daß das bloße Vorhandensein einer nicht näher spezifizierten Ausbildung als Qualitätskriterium bzw. als Nachweis ausreichender Qualifikation für den Trainingsberuf nicht genügt. Wiederum fehlen auch hier Regelungen, die zumindest Mindestumfang und Mindestanforderungen hinsichtlich der Inhalte und Methoden definieren. Zudem sind ja Personen, die den Beruf »TrainerIn« ausüben, noch nicht einmal zu irgendeiner – selbst kurzen – einschlägigen Ausbildung verpflichtet.

5 Erforderliche Maßnahmen

Um die in diesem Artikel geschilderte Problematik zu lösen, wären aus unserer Sicht folgende Maßnahmen sinnvoll:

- Etablierung, Präzisierung und Differenzierung von Berufsbildern;
- klare Definition von Zugangskriterien, Mindeststandards und Qualitätskriterien;
- Schaffung von Rahmenbedingungen, die TrainerInnen und AnbieterInnen die Erfüllung dieser Standards und Kriterien auch ermöglichen;
- Diskussion und Bewußtseinsbildung – unter den TrainerInnen selbst, unter den AuftraggeberInnen und den KonsumentInnen.

Dies ist, wie verwandte Bereiche, in denen diese Schritte bereits stattfinden oder stattgefunden haben – Psychotherapie, Lebens- und Sozialberatung, Unternehmensberatung, Coaching, Supervision, Mediation etc. – ein langwieriger und auch konfliktträchtiger, aber durchaus lohnender Diskussions- und Klärungsprozeß, von dem letztlich TrainerInnen, AuftraggeberInnen und KonsumentInnen nur profitieren können.

Angelika Kircher

Berufsorientierung in der Arbeitsmarktpolitik

1 Übersicht

Das AMS bietet eine ganze Reihe an Dienstleistungen an, die sich alle mit Berufsorientierung (BO) für unterschiedliche Zielgruppen in verschiedenen Ausprägungen beschäftigen, und zwar bis hin zur Homepage des AMS (Schwerpunkt hier: Berufsinformationmaterialien, Berufsdatenbanken u.ä.). Im Internet werden vor allem Jugendliche bei der Wahl ihres zukünftigen Berufes besonders durch entsprechende Informationen über Berufe und Arbeitsmarkt unterstützt.

Im Jahre 1994 war auf Bundesebene unter Beteiligung von Bundesländern eine Vereinheitlichung und Normierung des Produktes BO geplant. Dabei wurde grundsätzlich von einer Dauer von zwölf Wochen ausgegangen (inkl. vier bis fünf Wochen an Praktika), ein standardisierter Ablauf war dabei vorgesehen, auch die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Berufswahl und Berufsumsetzung waren mitbedacht worden. Diese Standards für die BO wurden aber in dieser Form nie realisiert. Am ehesten finden sich diese Standards derzeit bei Outplacementstiftungen wieder, hier gibt es umfassende BO mit Karriereplananschluß, anschließender Qualifizierung und nachfolgender Aktivierung. Die Richtlinien des AMS definieren lediglich die Typologien der Maßnahmen, wie BO, Aktivierung, Aus- und Weiterbildung etc., geben aber z.B. keine allzu detaillierten Mindeststandards für BO vor.

Je nach Zielgruppe – Jugendliche, Frauen, WiedereinsteigerInnen sowie Personen, die aus gesundheitlichen oder arbeitsmarktpolitischen Gründen eine BO benötigen – wurden ganz unterschiedliche Mischformen mit Qualifizierungs- und/oder Aktivierungselementen entwickelt, auch die Verweildauer kann dabei sehr unterschiedlich sein.

Das BerufsInfoZentrum (BIZ) als AMS-interne Dienstleistung bietet ein breites Informationsangebot und kann über schulische Erstkontakte auch viele Jugendliche erreichen. Dann aber sind die Jugendlichen mit der gebotenen Informationsvielfalt sehr oft alleine gelassen, die aktive Auseinandersetzung mit Berufsbildern fehlt. Trotz verschiedener Erneuerungen im Schulwesen werden der Berufsorientierungsunterricht bzw. die Behandlung der Thematik in den einzelnen Fächern vom AMS als unzureichend wahrgenommen.

Daher muß das AMS für die Schulentlaß-Jahrgänge unbedingt Berufsorientierungen – als externe Dienstleistung zugekauft – vorsehen, ansonsten steigt die Drop-out-Rate in den JASG-Lehrgängen extrem an, und es gibt ungleich mehr LehrstellenabbrecherInnen.

Auch das Thema der Chancengleichheit am Arbeitsmarkt sowie alles zur geschlechtsspezifischen Berufswahlentscheidung wird durch die Schule derzeit nur in Ansätzen abgedeckt. Weibliche Jugendliche müssen hier besonders gefördert werden.

Neben der unzureichenden Orientierung geht es vielfach um das Bearbeiten von schulischen Defiziten, von Verhaltensauffälligkeiten und von Konzentrationsschwächen, mit denen

das AMS konfrontiert wird. Diverse Evaluierungsergebnisse und auch Rückmeldungen aus der Wirtschaft an das AMS bezüglich der »mangelhaften Qualität« der vorgemerkten Jugendlichen unterstreichen dies. Im Sinne der Nutzung von Synergien wäre es daher durchaus wünschenswert, institutionenübergreifende Kooperationen zwischen Pflichtschulen und AMS viel stärker als bisher zu forcieren.

Ganz allgemein gilt: Je nach den Vorgaben durch die Arbeitsmarktpolitik (arbeitsmarktpolitische Ziele) werden entsprechende BO-Maßnahmen für die Zielgruppen geplant, wobei das AMS im Zuge der Ausschreibungen den Rahmen durch die Maßnahmenbeschreibung/Verdingungsunterlage für die potentiellen Anbieter vorgibt.

Die Bewertung der TrainerInnenqualifikation gewährleistet Mindeststandards in der Durchführung, das AMS wünscht sich Schulungsträger mit gut ausgebildeten TrainerInnen und nicht Schulungsträger mit schlecht ausgebildetem Personal und Dumpingpreisen.

Derzeit gibt es folgende Vorgangsweise bei der Bewertung aufgrund der Vorgaben durch das Bundesvergabeamt, die aktuelle Vorgangsweise ist durchaus noch vielfach verbesserbar und versteht sich als kontinuierlich zu entwickelnder Prozeß.

2 Aktivierung + Berufsorientierung + Sozialpädagogische Betreuung

Alle Lebensläufe sind vom AMS einzeln zu prüfen. Anhand der insgesamt vorliegenden TrainerInnenprofile wird entweder ein Ausschluß vorgenommen (falls auch nur bei einem/ bei einer TrainerIn die Muß-Kriterien nicht erfüllt sind), bzw. es werden Durchschnittswerte für den jeweiligen Bereich gebildet.

2.1 Struktur der Bewertungskriterien

1) Formale Qualifikation

Muß-Kriterium:

TrainerInnen-/ Coachingausbildung bzw. Ausbildungen, die mindestens zwei der folgenden Lehrinhalte beinhalten, werden akzeptiert:

- Grundsätze der Gruppendynamik/ Gruppenpsychologie (Arbeiten mit Gruppen, Gruppen-coaching);
- Systemische Beratungsansätze;
- Konfliktmanagement;
- Grundlagen der Kommunikation;
- Moderation.

Aus dem Zertifikatswortlaut oder einem beigefügten Curriculum muß klar ersichtlich sein, daß es sich um die erforderliche Ausbildung bzw. die erforderlichen Ausbildungsinhalte handelt.

Bei Nicht-Erfüllung des Muß-Kriteriums: Ausschluß.

Die formale Qualifikation wird mit 40 Prozent (des Hauptkriteriums »Personal«) bewertet.

2) Erfahrung

Muß-Kriterium:

Zwei Jahre Erfahrung in der Erwachsenenbildung (Bereich »Aktivierung / Berufsorientierung«) mit arbeitssuchenden / arbeitslosen Personen im vorgesehenen Einsatzbereich laut »Leistungs-erklärung für TrainerInnen, Vortragende, MentorInnen etc.«.

Bei Nicht-Erfüllung des Muß-Kriteriums: Ausschluß.

Die Erfahrung wird mit 60 Prozent (des Hauptkriteriums »Personal«) bewertet.

3) Mindestalter

Muß-Kriterium:

Mindestalter 25 Jahre (wenn nicht gegeben, Ausschluß).

Keine Punktevergabe im Rahmen eines Bewertungsschemas bei Überschreiten des Mindestalters.

4) Standardisiertes Schema (Formular) des AMS für die Zusammenarbeit mit den Trägern zur Erleichterung der Zusammenarbeit

Basisdaten:

- Maßnahmenbezeichnung / SDG-Nummer;
- Schulungsträger;
- Name TrainerIn;
- Name des / der TeilnehmerIn;
- SV-Nummer;
- AMS-Geschäftsstelle;
- Name AMS-BeraterIn;
- erlernter Beruf;
- Ausbildung;
- Zuletzt ausgeübt (wann);
- Berufserfahrung (wie lange ausgeübt).

Realistischer und umsetzbarer Berufswunsch:

- Berufswunsch;
- Begründung des Berufswunsches (falls unterschiedlich zu erlerntem Beruf);
- vorhandene fachliche Ressourcen / Fähigkeiten;
- vorhandene überfachliche / persönliche Ressourcen (zeitliche Flexibilität, räumliche Flexibilität, Motivation, Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit u.ä.).

Mögliche Hindernisse hinsichtlich des Berufszieles:

- Qualifikationsdefizite, fehlende Qualifikationen für den sofortigen Berufseinstieg;
- Hindernisse im persönlichen Bereich/Umfeld.

Konkreter Qualifizierungsvorschlag:

- Kursbezeichnung;
- Kursinhalt;
- Bildungsträger;
- Beginn;
- Dauer;
- Kosten (bei Kursen außerhalb des AMS-Kursprogrammes).

Vereinbarte Schritte bei der Arbeitsuche:

- Eigeninitiative (wie viele Bewerbungen, wie oft, Zeithorizont): laufende Bewerbungen.

2.2 Erfolgsdefinition

Das Ergebnis einer Berufsorientierung sollte ein realisierbarer Karriereplan sein. Der Karriereplan ist so aufgebaut, daß das AMS die Ergebnisse im Anschluß auch gleich in der EDV bearbeiten kann. In der Vergangenheit gab es BO-Maßnahmen, bei denen z.B. Karrierepläne vorgelegt wurden, die aus der Sicht des AMS von vornherein hinsichtlich einer Finanzierung völlig unrealistisch waren (z.B. Flugpilotenschein), oder andererseits gab es Friktionen insofern, als daß das AMS für Folgemaßnahmen nach einer BO (z.B. mit EDV-Schwerpunkt) nicht ausreichend Budgetmittel für Folgemaßnahmen reserviert hatte bzw. der Maßnahmenträger am freien Bildungsmarkt besonders teure und lange Maßnahmen ausgesucht hatte.

Ich möchte damit aufzeigen, daß zwischen BO-Träger und AMS klare Vereinbarungen über die Rahmenbedingungen bereits im Vorfeld festgelegt werden müssen. Eine sehr gute Kooperation zwischen RGS-BeraterInnen und BO-TrainerInnen erspart viel Ärger bei allen Beteiligten.

Als unmittelbarer Erfolgsindikator bei der BO wird hier die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen gesehen. Die Messung der Integration in den Arbeitsmarkt erfolgt frühestens sechs Monate nach Beendigung der BO. Bei Aktivierungsmaßnahmen hingegen, wie z.B. beim Jobcoaching oder Einzelcoaching, steht die Integration in den Arbeitsmarkt unmittelbar nach der Maßnahme im Mittelpunkt.

Neben laufenden quantitativen Auswertungen werden auch qualitative Evaluierung durch Externe notwendig sein, um für die Berufsorientierung Weiterentwicklungspotentiale aufzeigen zu können. Ergebnisse aus anderen EU-Programmen (wie z.B. Leonardo, hier werden u.a. Mindeststandards für BO-TrainerInnen entwickelt) oder auch aus EQUAL-Modulen sollten vom AMS zur Weiterentwicklung der Maßnahmen genutzt werden.

Der vorliegende AMS report 42 beinhaltet Beiträge anlässlich der von der Abteilung Berufsinformations- und Qualifikationsforschung des AMS Österreich gemeinsam mit der Gewerkschaft der Privatangestellten (GPA-Interessengemeinschaften) veranstalteten Fachtagung »Qual der Wahl im Info-Dschungel – Möglichkeiten und Spannungsfelder in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung«. Die Tagung fand am 30. April 2004 in Wien statt. Den Veranstaltern war es ein Anliegen, durch die Tagung einen kritischen Austausch von VertreterInnen aus Erwachsenenbildung, Personalberatung, Bildungspolitik und Bildungsforschung über die verschiedenen Aspekte der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung zu fördern.

Folgende Beiträge bilden den Inhalt dieser Publikation:

Nadja Bergmann, Barbara Willsberger

Fördernde Faktoren für eine nicht-traditionelle bzw. erweiterte Berufswahl – Fokus auf eine geschlechtssensible Berufsorientierung

Andrea Egger, René Sturm

Sichtweisen von TrainerInnen, TeilnehmerInnen und Schulungsträgern in der Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung von Erwachsenen

Diana Höglinger, Karin Steiner

Berufsorientierung, Berufsberatung und Laufbahnmanagement – Neue Entwicklungen und Anforderungen im internationalen Kontext

Jean-Marie Thill

Erfahrungen in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung unterschiedlicher Zielgruppen aus Praxissicht

Julia Zdrahal-Urbaneck, Elisabeth Schwarzmayr

Qualitätsstandards in der Berufs- und Bildungsberatung – Das Leonardo-da-Vinci-Projekt »Quality Manual for Educational and Vocational Counselling« stellt sich vor

Antonia Cicero, Alfred Fellingner

Qualität in der Erwachsenenbildung – Trifft dies auch BO-TrainerInnen?

Angelika Kircher

Berufsorientierung in der Arbeitsmarktpolitik



P.b.b.

Verlagspostamt 1200

ISBN 3-85495-223-6