

Professionalität in der Bildungsberatung



Anforderungen und Entwicklungsfelder im Rahmen der Initiative „Bildungsberatung Österreich“

Professionalität in der Bildungsberatung

Anforderungen und Entwicklungsfelder im Rahmen
der Initiative „Bildungsberatung Österreich“

Herausgegeben von | Bundesministerium für Bildung und Frauen,
Abteilung Erwachsenenbildung II/5
A-1014 Wien | Minoritenplatz 5 | www.bmbf.gv.at
Telefon 01 53120-0 | März 2014

Lektorat | Mag.^a Martina Zach
Umschlaggestaltung | Robert Radelmacher
Layout und Satz | Karin Klier, www.tuer3.com

© 2014

ISBN: 978-3-85031-191-5

Vorwort

Der vorliegende **Sammelband** geht der Frage nach, wodurch sich professionelle Arbeit in der Bildungs- und Berufsberatungsarbeit auszeichnet und behandelt die unterschiedlichen Dimensionen professionellen Handelns. Er grenzt sich somit von der Professionsdebatte im Sinne einer Verberuflichung des Feldes ab.

Zwei Hauptziele werden verfolgt: Zum einen wird darauf abgestellt, die Ergebnisse aus dem von ESF und BMUKK gemeinsam finanzierten Projekt „Bildungsberatung Österreich“ (2011 – 2014) zu sichern und nachhaltig zugänglich zu machen. Ein Großteil der Beiträge wurde entsprechend von ProjektpartnerInnen verfasst, aber es sind bewusst auch Beiträge darüber hinausgehend aufgenommen worden. Zum anderen will der Band – mit Blick in die Zukunft – auf den strategischen Ebenen der Gesamtinitiative Anhaltspunkte bieten. Auf der Bundesebene wird etwa die Schwerpunktsetzung für die überregionale Zusammenarbeit in der Gesamtinitiative tangiert. Auf der Landes- bzw. Einrichtungsebene kann er als Nachschlagewerk für Projektkonzeption und -durchführung verstanden werden.

Mit den Arbeiten zur Erstellung des Sammelbandes wurde das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung in Wien (öibf) betraut, sie wurden Ende 2013 abgeschlossen.

Inhaltsverzeichnis

Abschnitt 1: Ausgangslage und Felder professionellen Handelns

- | | | |
|----------|---|----|
| 1 | Professionalisierung versus Professionalität in der Bildungsberatung
Einige Anmerkungen mit Bezug zur Professionalisierungsdiskussion
in der Soziologie (Wolfgang Pöllauer) | 9 |
| 2 | Dimensionen der und Wege zur Anbieterneutralität
Voraussetzungen, Aufgaben und Umsetzungswege der Anbieterneutralität
und Darstellung unterschiedlicher Modelle zu ihrer Gewährleistung
(Judith Proinger, Astrid Taurer) | 21 |
| 3 | Die Kunst, „schwer erreichbare Zielgruppen“ doch zu erreichen
Mit Perspektivwechsel und Rückkoppelungen Zugangshürden reduzieren
(Erika Kanelutti-Chilas) | 35 |
| 4 | Barrierefreiheit in der Bildungsberatung (Ilona Weigl) | 45 |
| 5 | Gender- und Diversity-Standards in der Bildungsberatung
„Nice to have“ oder „Must have“? (Karin Ewers, Daniela Schallert) | 57 |
| 6 | Wege webbasierter Bildungsberatung
Ansätze – Erfahrungen – Perspektiven (Nathalie Denk, Wolfgang Stifter) | 69 |
| 7 | Qualitätssicherung und -entwicklung
Zusammenspiel von externer und interner Qualitätssicherung (Frank Schröder) | 79 |
| 8 | „Setz einfach eins drauf“ gilt nicht! Zur Komplexität von
institutionsübergreifender Beratungsdokumentation (Manon Irmer) | 89 |
| 9 | Datenschutz und Datensicherheit in der Bildungs- und Berufsberatung
Gesetzliche Grundlagen, Anwendungsbereiche und Handreichungen
(Roland Löffler) | 99 |

Abschnitt 2: Entwicklungsfelder

- | | | |
|-----------|--|-----|
| 10 | Die Zeichen der Zeit erkennen
Herausforderungen und Reformideen für die Bildungsberatung (Rudolf Götz) | 113 |
| 11 | Standardisierte Leistungsdarstellung in der „Bildungsberatung Österreich“
Ein Weg zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit im vielfältigen Spektrum
von Informations- und Beratungsleistungen (Judith Proinger, Peter Schlögl) | 123 |

12	Gesamtkonzepte zur Weiterbildung von Bildungs- und BerufsberaterInnen Tätigkeitsbegleitende Professionalisierung und Kompetenzentwicklung von Bildungs- und BerufsberaterInnen (Elke Scheffelt)	135
13	Nutzen und Chancen eines Wissensmanagementsystems in der Bildungsberatung Wie kann eine Wissenssoftware Beratungsprozesse unterstützen? (Birte Komosin, Henning Kruse)	147
14	Wirkung und Wirkungsorientierung Beratungspraxis begründen und entwickeln (Peter Schlögl)	157
	AutorInnen	171

Abschnitt 1

Ausgangslage und Felder professionellen Handelns

1 Professionalisierung versus Professionalität in der Bildungsberatung

Einige Anmerkungen mit Bezug zur Professionalisierungs- diskussion in der Soziologie

Wolfgang Pöllauer

Der Artikel verfolgt das Ziel, die Bemühungen zur Professionalisierung der Bildungsberatung in Österreich vor dem Hintergrund einer seit den 1970er Jahren auch im deutschsprachigen Raum geführten (soziologischen) Professionalisierungsdebatte kritisch zu reflektieren.

1.1 Bildungsberatung als unvollständig entwickeltes Berufsfeld?

Im Synthesebericht des CEDEFOP¹ – *Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung* – beschreibt Ronald G. Sultana (2004) die personelle Ausstattung der Berufsberatung mit der als Frage formulierten Kapitelüberschrift: „Porträt eines unvollständig entwickelten Berufsstandes?“ Die Gründe, warum sich dieses bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts ausdifferenzierte Berufsfeld bis heute nicht professionalisiert habe, sieht der Autor vor allem darin, dass sich das in diesem Bereich tätige Personal überwiegend aus anderen – häufig stärker etablierten – Berufen rekrutiert, mit denen es sich möglicherweise in einem höheren Ausmaß identifiziere (Sultana 2004, 100).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Schiersmann & Remmele in ihrer empirischen Bestandsaufnahme der (Weiter-)Bildungsberatung in Deutschland, indem sie feststellen,

„[...] dass die BeraterInnen [...] recht unterschiedliche Sichtweisen und Grundüberzeugungen über Disziplinen als Ausgangspunkt für die Beratungsarbeit [mitbringen].“ (Schiersmann & Remmele 2004, 109ff zit. in Ertelt 2007, 20)

An diese Einschätzungen anknüpfend ist man sich in ExpertInnenkreisen weitgehend einig, dass eine verantwortungsvolle, neutrale und effektive Berufs- und Bildungsberatung nur durch hohe Professionalität der Beratungskräfte zu sichern ist (Ertelt 2007). Hinsichtlich der Wege dorthin gäbe es aber erhebliche Auffassungsunterschiede:

„Die einen fordern verbindliche Mindeststandards in Verbindung mit einem akkreditierten Berufsbild, andere raten von einem etablierten Berufsmodell ab, weil dies nur zu Ausgrenzung vieler engagierter und hilfreicher ‚alltäglicher‘ BeraterInnen führen könne.“ (siehe auch Nestmann 2007, 557 zit. in Ertelt 2007, 20)

¹ European Centre for the Development of Vocational Training, Thessaloniki/Griechenland.

Die Auffassung, wonach die Entwicklung eines Berufsfeldes vor allem von Haltungen beziehungsweise vom Grad der Identifizierung mit der beruflichen Tätigkeit abhängt, greift meines Erachtens zu kurz und soll im Folgenden um strukturtheoretische Überlegungen erweitert werden. Dadurch soll auch die Frage der Möglichkeit beziehungsweise der Wünschbarkeit von Professionalisierungsprozessen in bestimmten Tätigkeitsbereichen besser einschätzbar sein. Zunächst ist aber davon auszugehen, dass die von Fritz Schütze für das Feld der Sozialen Arbeit getroffene Feststellung auch für Bildungs- und Berufsberatung gültig ist:

„Die Debatte über die Frage, ob Sozialarbeit eine Profession sei, leidet oft unter der Unklarheit darüber, welcher Begriff von Profession und Professionalität zugrunde gelegt wird.“ (Schütze 1992, 135 zit. in Cloos 2010, 25)

In einem ersten Schritt soll deshalb versucht werden, die Begriffe Beruf, Profession und Professionalisierung zu klären und voneinander abzugrenzen. Darüber hinaus bemängelt Peter Cloos an der auf einzelne Berufsfelder bezogenen Professionalisierungsdiskussion, dass diese bislang kaum professionstheoretisch abgesichert sei, sondern zumeist einem berufspolitischen Impetus folge, mit dem hauptsächlich Ziel einer statuspolitischen Aufwertung der jeweiligen Berufsgruppe (Cloos 2010, 25). Dem entsprechend werden im Anschluss an die Begriffsbestimmung einige wesentliche Eckpunkte der vornehmlich soziologischen Professionalisierungstheorie skizziert. Darin zeichnet sich ein Spannungsfeld zwischen einer mehr an der gesellschaftlichen Herausbildung von Professionen und einer an professionellem Handeln orientierten Perspektive ab, wobei letztere für die anschließende Bezugnahme auf das Tätigkeitsfeld der Bildungsberatung aufgegriffen wird.

1.2 Begriffsbestimmung

1.2.1 Beruf

Im alltäglichen Sprachgebrauch werden mit dem Begriff *Beruf* völlig unterschiedliche Sachverhalte bezeichnet. Einmal bezieht man sich auf bestimmte Tätigkeiten, dann wieder auf eine Ausbildungsqualifikation, auf ein bestimmtes Erverbsverhältnis oder eine Funktion innerhalb einer Arbeitsorganisation. Wenn man jemanden nach seinem Beruf fragt, könnte der/die eine sagen BildungsberaterIn, der/die andere PsychologIn, der/die dritte AngestellteR oder der/die vierte gibt AbteilungsleiterIn an – tatsächlich sind und machen alle vier genau das Gleiche (Beck, Brater & Daheim 1980, 15).

Mit Hilfe der Definition von Brater und Beck lässt sich diese begriffliche Vielfalt einschränken:

„[Berufe sind] institutionalisierte, dem einzelnen vorgegebene Muster der Zusammensetzung und Abgrenzung spezialisierter Arbeitsfähigkeiten, die gewöhnlich mit einem eigenen Namen benannt werden (,Ingenieur‘, ,Schlosser‘, ,Friseur‘, ,Lehrer‘ etc.) und denen Ausbildungen als differenzierendes und strukturierendes Organisationsbild zugrunde liegen.“ (Brater & Beck 1983, 209)

Wesentliche Merkmale von Berufen sind dieser Definition zufolge spezielle und zugangsgeregelte Tätigkeitsfelder, Qualifikationen im Sinne einer besonderen Wissens- und Kompetenzbasis sowie das Vorhandensein eigenständiger Ausbildungsgänge, die mit öffentlich anerkannten Zertifikaten abgeschlossen werden.

1.2.2 Profession

Mit der begrifflichen Differenzierung zwischen *Beruf* und *Profession* werden Unterscheidungen zwischen so genannten einfachen und akademischen Berufen getroffen, wobei letztere in der Regel als *Professionen* bezeichnet werden. Der Ausgangspunkt der begrifflichen Definition von *Profession* liegt seither in der Bestimmung der Abläufe besonderer Berufe mit speziellen Merkmalen und spezifischen Differenzierungen. Dabei sei auf die bei Cloos (2010, 26) zitierte Beschreibung des Professionsbegriffs verwiesen, die er der 1997er Ausgabe des „Fachlexikons der sozialen Arbeit“ (Deutscher Verein 1997) entnommen hat:

„Diese Berufe zeichnen sich durch ein hohes Maß an Ausbildungshöhe, Ansehen und Einfluss aus. Sie sind herausgehoben in Bezug auf Fachautorität, Anwendung systematischen Wissens, weitgehende Autonomie bei der Gestaltung der Berufsvollzüge, Vertrauenswürdigkeit der Dienstleistung, Orientierung des Handelns an beruflichen Normen (Berufskodex), Kontrolle durch Gremien, die von Angehörigen des Berufes gebildet werden, und hohe gesellschaftliche Anerkennung.“ (Bock 1997, 734 zit. in Cloos 2010, 26)

Für Rudolf Stichweh unterscheiden sich Professionen von Berufen des Weiteren dadurch, „[...] dass sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewusst kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen.“ (Stichweh 1996, 51)

Als Bezugspunkte dienen meist die so genannten „freien“ Berufe der Bereiche Recht, Theologie und Medizin. Diese wurden insbesondere in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts durch die Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen und deren Verankerung in akademisch-wissenschaftlichen Arbeitsgebieten zu neuen Strukturbildungen gezwungen. Dieser sozialgeschichtliche Entwicklungsprozess von Beruf zur Profession wird zumeist als Professionalisierung bezeichnet.

1.2.3 Professionalisierung

Professionalisierung kann zunächst allgemein unter dem Aspekt von *Verberuflichung* als Übergang von Tätigkeiten aus der Familie, aus der Freiwilligkeit beziehungsweise aus dem Ehrenamt zu bezahlter Arbeit gesehen werden. In dem Sinne, „[...] dass bezahlte Arbeit mit einem speziellen Wissen und Können verbunden wird und damit gewissen einklagbaren Qualitätsstandards unterliegt, können sich Personen und Tätigkeiten professionalisieren beziehungsweise an Professionalität gewinnen.“ (Mieg 2005, 342)

Aus einem engeren Blickwinkel betrachtet versteht Harald Mieg (2005, 342) unter Professionalisierung den Prozess der Entwicklung einer Berufsgruppe in Richtung einer Profession, also einer Berufsgruppe mit einer vergleichsweise hohen Autonomie in der Leistungskontrolle. Dies geschieht vornehmlich dadurch, indem „[...] die Berufsausbildung und die Weiterentwicklung der professionellen Wissensbasis systematisiert und institutionalisiert werden und bestimmte Tätigkeitsfelder für die Angehörigen eines Berufs reserviert werden.“ (Heidenreich 1999, 4)

Professionalisierung sei somit als Strategie zu verstehen, mit der eine Berufsgruppe ihre soziale Stellung anzuheben versucht, zumal jedes Tätigkeitsfeld nach den mit Professionalisierung verbundenen Vorteilen strebe (Kalkowski 2010, 1).

1.3 Professionssoziologie

1.3.1 Die Anglo-Amerikanische Theorietradition

In der vor allem in der Soziologie geführten theoretischen Auseinandersetzung mit Profession und Professionalisierung differenzierte sich bereits in den 1920er Jahren die amerikanische Professionssoziologie aus. In ihren Anfängen konzentrierte sich die Diskussion lange Zeit auf die beiden Leitprofessionen der ÄrztInnen und JuristInnen und den Versuch der Definition von Professionen in Abgrenzung von anderen, nicht-professionalisierten Berufsgruppen (Carr-Saunders & Wilson 1933 zit. in Miege 2005, 342). Dabei wurde vor allem auf die bereits weiter oben erwähnten charakteristischen Merkmale wie spezielles Wissen, Wertbezug und Autonomie Bezug genommen, weshalb diese Arbeiten auch unter den Begriff der merkmalththeoretischen Ansätze gefasst wurden. Den Merkmalen selbst kommt dabei vor allem deskriptive Bedeutung zu, über den Prozess der Professionalisierung selbst kann damit wenig ausgesagt werden.

Demgegenüber geht die in erster Linie von Talcott Parsons (z.B. 1964) vertretene funktionalistische Theorie davon aus, dass Professionen gesellschaftlich zentrale Aufgaben erfüllen, wobei ihre Herausbildung insbesondere auf die rasante damalige Entwicklung der 1930er Jahre zurückzuführen sei. „Professionen sind – insbesondere durch die reflexive Natur ihrer Handlungsgrundlagen – Ausdruck, ja Inbegriff einer Rationalitätssteigerung und -zumutung in der Bewältigung der Probleme sozialen Lebens.“ (Combe & Helsper 1996, 10)

Am strukturfunktionalistischen Ansatz wurde aus einer machttheoretisch formulierten Position vor allem dessen Annahme kritisiert, dass das Wissen einer Profession und ihr tatsächlicher Nutzen für die Gesellschaft die Grundlage ihrer besonderen Stellung seien (Schalek 2007, 3). Dadurch würde politische und wirtschaftliche Macht negiert, wohingegen sich Belohnungen und Privilegien gerade aus der Machtstellung aufgrund von Expertise und Organisation und weniger aus der Leistung der Professionellen selbst erklären ließen. In diesem vor allem von Magali S. Larson (1977) formulierten Ansatz rückte demzufolge auch die Frage nach dem gesellschaftlichen Nutzen zugunsten des individuellen und gruppenbezogenen Nutzens in den Hintergrund (Schalek 2007, 4).

Gegenüber der Fokussierung auf den gesamtgesellschaftlichen Rahmen der Entwicklung und Etablierung von Professionen stellen die in der Tradition der Chicagoer Schule der Soziologie stehenden interaktionistischen Ansätze die Beziehung zwischen KlientIn und „Professional“ in den Mittelpunkt der Analyse. Obwohl diese Perspektive wie auch der merkmalththeoretische Ansatz wenig zur Erklärung von Professionalisierungsprozessen beitragen konnte, thematisierte sie auf der Ebene der Interaktion wesentliche Wandlungsprozesse im Gefüge der Professionen. So etwa „[...] die Prozesse des Aushandelns der Arbeitsteilung [sowie] die Entstehung ‚neuer‘ Berufsgruppen, die in die Domäne der ‚alten‘ drängen.“ (Combe & Helsper 1996, 11)

1.3.2 Deutsche Professionssoziologie

Im deutschsprachigen Raum entwickelte sich eine ebenfalls soziologisch geprägte Professions-
theorie erst in den 1960er und 1970er Jahren. Zu den aktuelleren Ansätzen innerhalb der
deutschsprachigen Soziologie zählen der auf Niklas Luhmanns (1987) Arbeit beruhende und
von Rudolf Stichweh präzipierte systemtheoretische Ansatz, ein von Ulrich Oevermann (1996)
formuliertes Professionalisierungskonzept sowie der an die amerikanische Interaktionstheorie
anknüpfende interaktionistische Ansatz von Fritz Schütze (1992).

Rudolf Stichweh (1996, 50) formuliert in seinem Aufsatz über Professionen in einer funk-
tional differenzierten Gesellschaft die These, dass Professionen ein Phänomen des Übergangs
von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur funktional differenzierten Gesellschaft
der Moderne seien und dass vor allem darin ihr gesellschaftspolitisches Gewicht begründet
liege. Anstelle der Professionen, die ihre Autonomie weitgehend eingebüßt hätten, sei nun-
mehr die formale Organisation „[...] jener Ort im Gesellschaftssystem, an dem die Arbeits-
teilung zwischen den Berufen in einem Funktionssystem und auch zwischen den Funktions-
systemen reorganisiert wird.“ (Stichweh 2005, 17)

Zeigen ließe sich dies etwa in modernen Kliniken, also in „[...] bürokratischen Großorgani-
sationen, die unter politischen und ökonomischen Gesichtspunkten rationalisiert werden und
dann dem historischen Status der medizinischen Profession nicht mehr Rechnung zu tragen
bereit sind.“ (ebd., 18)

Die Behauptung, wonach Professionen ihre Bedeutung in einer funktional ausdifferenzierten
Gesellschaft weitgehend verloren haben, unterstellt gleichzeitig den von diversen Berufsver-
bänden getragenen Professionalisierungsbestrebungen, dass sie nicht mehr zeitgemäß seien.

Ulrich Oevermann (1996) sieht die allgemeine Funktion von professioneller Tätigkeit in der
stellvertretenden Krisenbewältigung durch die Lösung von Problemen ihrer KlientInnen im
Rahmen einer jeweils autonomen Praxis. Es handle sich dabei um ausschließlich drei Problem-
felder, die eine stellvertretende Krisenbewältigung erfordern:

- Die Aufrechterhaltung von psycho-soma-sozialer Integrität (z.B. ÄrztInnen)
- Die Aufrechterhaltung von Recht und Gerechtigkeit (z.B. JuristInnen)
- Die Überprüfung von Geltungsfragen (WissenschaftlerInnen) (Mieg 2005, 345)

Aus der Ausschließlichkeit dieser Problemfelder leitet Oevermann ab, dass es Berufe gibt,
die stellvertretende Krisenbewältigung leisten und daher professionalisierungsbedürftig sind,
ohne bereits professionalisiert zu sein, zum Beispiel pädagogische Berufe (Oevermann 1996,
137). Oevermanns Ansatz ist im Verlauf der 1980er Jahre häufig im Rahmen erziehu-
ngswissenschaftlicher Reflexionen aufgegriffen und als Folie für die Konzeptualisierung profes-
sionell-pädagogischer Praxis verwendet worden (Combe & Helsper 1996, 11).

Der interaktionistische Ansatz wird in der deutschsprachigen Professionssoziologie vor allem
von Fritz Schütze vertreten. In seiner Kritik am professionellen Handeln und den profes-
sionssoziologischen Theorien argumentiert Schütze, dass bei der Anwendung abstrakter
Professionskategorien auf Einzelfälle *gefährliche Vereinfachungstendenzen* (Schütze 1996, 187)

entstehen können und dass die Tendenz zu einer Mystifizierung professionellen Wissens und Handelns bestehe. Auf diese Weise werde die Kluft zwischen KlientInnen und Professionellen größer, was dieser sozialen Beziehung die Interaktionsbasis entzöge. Schütze bezeichnet dies als eine *Paradoxie professionellen Handelns* (ebd., 187).

1.4 Von Profession zu Professionalität

In diesem kurzen Überblick über soziologische Professionalisierungstheorien wurde gezeigt, dass die Analyse und Bewertung von Tätigkeitsfeldern der modernen funktional ausdifferenzierten Gesellschaft zunächst aus einem merkmalththeoretischen Blick auf die klassischen Professionen erfolgte.

„[Dabei] stand die Frage im Vordergrund, welchen Grad der Professionalisierung der jeweils untersuchte Beruf erreicht hat. Insbesondere in den 1970er Jahren galt in dieser Theorietradition die Verwissenschaftlichung der jeweiligen berufsförmigen Praxis und die Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin als Möglichkeitsbedingung für die Annäherung an die idealtypischen Professionsmerkmale.“ (Cloos 2010, 28)

Allerdings seien merkmalththeoretische Modelle häufig deskriptiv und theoretisch wenig fundiert, überdies ahistorisch und könnten deshalb die gesellschaftliche Bedeutung der Herausbildung von Professionen letztendlich nicht erklären. Hinzu komme, dass merkmalththeoretische Modelle ‚*allenfalls notorische Professionalisierungsdefizite bestätigen*‘, denn die Merkmale der geschichtlich schon sehr früh entstandenen klassischen Professionen ließen sich, so Peter Cloos, unter den Bedingungen moderner sozialer Berufe letztendlich nicht erreichen. Ihr Nutzen liege demgegenüber eher in berufspolitischer Hinsicht, indem sie den Professionen eine herausgehobene Stellung im gesellschaftlichen Gefüge und einzelnen Berufsgruppen einen *Ehrentitel* zusprechen (Cloos 2010, 28).

Im weiteren Verlauf habe sich Lassnigg (2000, 36) zufolge „[...] die Aufmerksamkeit jedoch stärker auf den Prozess der Entstehung und Entwicklung von Professionen verlagert, die Definitionen wurden eher gelockert, und die Abgrenzung von anderen Formen beruflicher Arbeit wird heute weniger strikt und eher fließend gesehen.“

Aus diesem Blickwinkel stellt sich insbesondere die Frage nach dem Auslöser der Professionalisierung. Dabei sei historisch gesehen zwischen zwei Formen beziehungsweise Richtungen von Professionalisierungsprozessen zu unterscheiden:

„Einerseits die Professionalisierung ‚aus sich selbst heraus‘, in welcher eine Berufsgruppe Subjekt und Träger des Prozesses ist, und andererseits Professionalität ‚von oben‘, in welcher eine Berufsgruppe das Objekt staatlicher Regulation ist.“ (Mieg 2005, 342)

Im ersteren Fall sei die angelsächsische Situation zu erkennen, wo sich eben die typischen Professionen aus sich selbst heraus entwickelt und eine starke gesellschaftliche Stellung erlangt haben. Demgegenüber weise das sogenannte *kontinentaleuropäische Muster* auf die

zweite Form der Professionalisierung hin, in welcher gesellschaftlich wichtige Berufsgruppen von oben durch staatlich regulierte Ausbildungsgänge und Berufsverordnungen definiert wurden (Mieg 2005).

Mit der Verlagerung der Perspektive auf die Entwicklung von Professionen hat sich die professionssoziologische Forschung dem Begriff und Phänomen der Professionalität zugewandt. Maßgeblich geprägt wurde dieser Perspektivenwechsel durch Eliot Freidson, der unter *professionalism* eine dritte Logik von Arbeit zwischen jener des Marktes und jener der hierarchischen Verwaltung versteht. Demnach bezeichnet Professionalität die Selbstorganisation und -regulation von ExpertInnen (Freidson 2001 zit. in Mieg 2005, 342). In der Erforschung dieser Art von Professionalität seien nach Lorenz Lassnigg (2000, 36) vor allem zwei Aspekte maßgeblich: Erstens das Verhältnis zwischen professioneller Arbeit und der Arbeit in bürokratischen Organisationen, zweitens die inhaltliche Seite professioneller Arbeit, also die Frage wodurch sich professionelle Arbeit auszeichnet. Im folgenden Abschnitt wird zunächst am Beispiel der Sozialen Arbeit darauf hingewiesen, dass sich Professionalität und bürokratische Organisation je nach Sichtweise ausschließen oder produktiv ergänzen können. Anschließend soll durch die Nennung von Indikatoren und inhaltlichen Maßnahmen für Professionalität im Tätigkeitsfeld der Bildungsberatung der Bogen zum thematischen Ausgangspunkt dieses Aufsatzes wiederum gespannt werden.

1.4.1 Bürokratie und Professionalität am Beispiel der Sozialen Arbeit

Beispielgebend für viele der modernen Berufe im Sozial- und Bildungsbereich wurde die Professionalisierungsdiskussion im Feld der Sozialen Arbeit geführt. Peter Cloos identifiziert dabei zwei wesentliche Positionen innerhalb der Debatte: Die erste Position gehe davon aus, dass aufgrund unüberwindbarer struktureller Grenzen der Professionalisierung – wie etwa die fehlende Freiberuflichkeit – Soziale Arbeit keine Profession werden könne. Daraus wurde der Schluss gezogen, dass Soziale Arbeit eine *Semi-Profession* sei, weil sie nur teilweise den Kennzeichen klassischer Professionen entspreche. Die Einbindung in verwaltungstechnische Abläufe und staatlich regulierte Organisationen verhindere dabei die Herausbildung von Autonomie in den Berufsvollzügen. Augenscheinlich ist, dass diese Position noch stark merkmalththeoretisch geprägt ist. Im Gegensatz dazu liege der zweiten Position die Annahme zugrunde, „[...] dass sich im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung im 20. Jahrhundert zunehmend mehr Berufe herausgebildet haben, die die Folgekosten des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses vorwiegend nicht freiberuflich und mit einem geringeren Autonomiegrad in den Berufsvollzügen zu bearbeiten haben.“ (Cloos 2010, 29)

Diese Berufe seien von Beginn an in die Arbeitsteilung und Kontrollhierarchie formaler Organisationen eingebunden gewesen, weshalb es nahe liege, in der Frage der Professionalisierung den Blick von den freien Berufen weg auf die Analyse professioneller Organisation zu richten. Gegenüber der These, dass nur weniger Bürokratie und mehr Autonomie höhere Professionalität garantiere, zeige das Beispiel der Sozialen Arbeit, dass gerade im Rahmen ihrer wohlfahrtstaatlichen Konstituierung „[...] formale Organisation [...] die Möglichkeitsbedingung für professionelle Autonomie ist, da sie die Berufsangehörigen mit denjenigen Ressourcen versorgt, die sie für die Ausübung ihrer Berufsvollzüge benötigen.“ (Olk 1986, 38 zit. in Cloos 2010, 30)

Wenn also in der ersten Position professionelle Arbeit und Arbeit in bürokratischen Hierarchien als einander ausschließend gesehen werden, betont die zweite Position verschiedene Formen der Ergänzung und des Zusammenspiels zwischen beiden Bereichen, die auch für das Feld der Bildungsberatung maßgeblich sein können (Lassnigg 2000, 36).

1.4.2 Bildungsberatung als Profession?

Mit der Ausdifferenzierung der Bildungs- und Berufsberatung als eigenständiger beruflicher Betätigung wird häufig – so auch in diesem Sammelband – die Frage der Professionalisierung verknüpft. Dies beinhaltet einerseits eine Beurteilung des zu einem bestimmten Zeitpunkt bereits erreichten Professionalisierungsgrades und andererseits die Einschätzung der Bedingungen und Möglichkeiten der weiteren Professionalisierung. Es sollte inzwischen deutlich geworden sein, dass unter professionstheoretischen Gesichtspunkten eine Professionalisierung der Bildungsberatung im ursprünglichen Wortsinn weder realistisch noch sinnvoll erscheint. Vielmehr stellt sich die Frage, ob Bildungsberatung als ein in Österreich durch staatliche Förderprogramme und entsprechende Regelungsmechanismen initiiertes und gelenktes Tätigkeitsfeld das Potenzial aufweist, Professionalität im Sinne der weiter oben genannten dritten Logik zwischen Markt- und Hierarchiesteuerung zu entwickeln. Einen Indikator dafür bietet die Beantwortung der Frage nach den AdressatInnen (KlientInnen) beziehungsweise nach dem *Subjekt- oder Organisationsbezug* (Kühl 2006, 26) einer professionellen Tätigkeit und damit nach dem Ausmaß der Autonomie professionellen Handelns.

Aus dem Blickwinkel dieser Fragestellung zeige sich nun wieder eine wesentliche Gemeinsamkeit zwischen den traditionellen Professionen wie Arzt/Ärztin, PriesterIn, RichterIn und Semi-Professionen wie LehrerIn aber auch BildungsberaterIn: nämlich, in all diesen Berufen seien die Ausübenden auf die Mitarbeit ihrer KlientInnen angewiesen:

„Kein Arzt kann Patienten zwingen, gesund zu werden, der Pfarrer kann nicht für den Ungläubigen oder aber auch Gläubigen glauben und auch der im Unterricht agierende Lehrer kann die Probleme seiner Schüler nicht im Sinne eines technischen Experten kausaladäquat für sie lösen.“ (Kurtz 2010, 16)

Dem entsprechend können auch BildungsberaterInnen die Anliegen und Probleme ihrer KlientInnen nicht lösen, sondern diese allenfalls bestmöglich bei der Lösung ihrer eigenen Probleme unterstützen. Und wie jede/r BildungsberaterIn weiß, können die Ratsuchenden in ihrem Alltagskontext ganz anders agieren als sich das der/die BildungsberaterIn vorgestellt hat.

Damit hat sich der Professionalisierungsbegriff letztendlich vom ursprünglichen Anspruch der Entwicklung zur Profession auf den Bereich der Professionalität im Handeln der Ausübenden verlagert. Folgerichtig fokussiert Jörg Knoll sein Verständnis von Professionalität auf die Frage, *was der oder die Beratende für das Beratungshandeln braucht* (Knoll 2008, 109), also auf die Aspekte Kompetenzen und Ressourcen. Darauf aufbauend sei unter Professionalisierung die Art und Weise zu verstehen, wie diese Professionalität erworben wird und wie der/die Beratende sich profilieren und positionieren kann (ebd.).

Die Argumente, warum Professionalität in der Bildungsberatung erhöht werden sollte, werden zumeist aus festgestellten Defiziten in der Beratungspraxis abgeleitet:

„In der Praxis vermissen Beraterinnen und Berater häufig klare Handlungsrahmen und Interventionskonzepte, Ratsuchende wissen oft nicht, was sie in einer Beratungsstelle erwartet.“ (Nestmann, Sickendiek & Engel 2007 zit. in Strobel 2010, 61)

Zur Konkretisierung der Inhalte und Maßnahmen, mittels derer Professionalität gesteigert werden soll, sei der Beratungsbegriff von der alltäglichen Verwendung abzugrenzen und Beratung mit einem engen, aber präzisen Bedeutungsgehalt zu versehen.

„Es lassen sich die Handlungsformen *Informieren*, *Anleiten* und *Beraten* im eigentlichen fachlichen Sinn voneinander unterscheiden.“ (Knoll 2008, 109).

Beratung im eigentlichen Sinn beschränke sich auf spezifische Situationen, in denen es darum geht, Hilfe zur Selbsthilfe für die Entwicklung der Person und für die Bewältigung persönlicher Problemlagen zu geben (Knoll 2008). Dementsprechend könne „[...] professionelle Beratung nicht mehr ‚zwischen Tür und Angel‘ geleistet werden, sondern erfordert ein Professionsverständnis beraterischen Handelns“ (Fellermayer 2006, 52 zit. in Strobel 2010, 61).

Knoll (2008, 109) leitet daraus ab, dass sich Professionalität von Beratung insgesamt auf die Entwicklung der für das Beratungshandeln notwendigen Kompetenzen sowie auf die Entstehung eines Bewusstseins für die Spezifik der Beratung und für die Abgrenzung von anderen Tätigkeitsfeldern bezieht. Ein wesentlicher Gradmesser für die Professionalität eines beruflichen Aufgabenfelds wird häufig im Vorhandensein einer für Ausübende mehr oder weniger stark verpflichtenden – im besten Fall auch – akademischen Ausbildung gesehen. Davon sei man im Feld der Bildungsberatung im deutschsprachigen Raum trotz verschiedener Ansätze und Bemühungen immer noch weit entfernt. Die Problematik, dass es trotz vielfältiger Versuche bis dato noch keine einheitliche Ausbildung und demnach auch keine Qualifikationsstandards für Beraterinnen und Berater gibt, erschwert eine professionelle Beratungsarbeit (Strobel 2010, 60).

Auf der anderen Seite gebe es – den angloamerikanischen Ländern zwar zeitlich hinterherhinkend – in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum deutliche Anzeichen für einen Schub in Richtung mehr Professionalität in der Bildungsberatung:

- „Eine steigende Anzahl von Fachpublikationen zum Thema Beratung, wie auch zu einzelnen Feldern, Qualifikationen, Kompetenzen und Konzepten,
- der Einbezug von Beratungsdebatten in wissenschaftliche Gremien,
- der Aufbau von Aus- und Weiterbildungsgängen an Hochschulen, Weiterbildungsangeboten bei Weiterbildungsträgern und daran anschließend die Formulierung von Ausbildungs- und Trainingsstandards,
- Ansätze und Überlegungen zum Einbezug der Beratung in die Gesetzgebung durch Politik und Berufsverbände,
- Entwürfe von Richtlinien zur Ethik des Beratungshandelns und der Beratungsleistungen,
- Aktivitäten großer Verbände und Träger zum Austausch und zur Abstimmung über Beratungsverständnis und Professionalisierung der Beratung“. (Nestmann & Engel 2002, 11f zit. in Strobel 2010, 61).

1.5 Ausblick

„Professionalisierung ist ein heikler Prozess, dessen Ausgang immer unbestimmbar bleibt. Bislang konnte kein Muster der Genese einer Profession eruiert werden, zu unterschiedlich sind die bekannten ‚Erfolgsgeschichten‘ der etablierten Professionen.“ (Schalek 2007, 18)

Der Erfolg von Professionalisierungsbemühungen bleibt demnach ungewiss, und so sollte auch die Möglichkeit des Scheiterns immer berücksichtigt werden. Zudem muss eine erfolgreiche Professionalisierung nicht ausschließlich Positives bewirken. Als problematische Folgen der Professionalisierung von Tätigkeiten können Machtdifferenzen zwischen Ausübenden und ihren KlientInnen sowie zu angrenzenden Berufen entstehen. Des Weiteren könnte sich hohe professionelle Autonomie als hinderlich für die Entwicklung von Teamarbeit, von interdisziplinärer Kooperation und alternativen Problemlösungsstrategien erweisen (ebd.). Eindrucksvoll zeigt auch Ernst Engelke (2010), dass die Akademisierung der Sozialen Arbeit während der 1970er Jahre gravierende Nachteile im Hinblick auf die Position der Sozialen Arbeit gegenüber bereits etablierten akademischen Fachrichtungen mit sich brachte.

Kurt Schalek sieht ein mögliches Entwicklungspotenzial von Berufen beziehungsweise Semi-professionen, die ohne einen ambitionierten Professionalisierungsanspruch auskommen, in einem fortwährenden Anpassungsprozess an sich ändernde gesellschaftliche Anforderungen. Ziele für einen derartigen permanenten Wandlungsprozess wären beispielsweise eine verstärkte Spezialisierung und Ausdifferenzierung innerhalb des Berufsfeldes bei gleichzeitiger Ausweitung und Anreicherung von Tätigkeiten. Ferner gelte es, dauerhafte und qualitativ hochwertige Ausbildungsstrukturen zu etablieren, die berufliche Qualifikation generell anzuheben und zusätzlich spezifische Rollen in der Beratung aber auch im Management zu akademisieren (Schalek 2007, 18). So gesehen kann die Verlagerung der Perspektive von der Professionalisierung zur Professionalität zumindest dazu beitragen, den Blick aufs Wesentliche zu richten.

Literatur:

- Beck Ulrich/Brater Michael/Daheim Hansjürgen (1980):** Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbeck bei Hamburg.
- Bock Teresa (1997):** Professionalisierung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Stuttgart/Berlin/Köln, S. 734 – 735.
- Brater Michael/Beck Ulrich (1983):** Berufe als Organisationsformen menschlichen Arbeitsvermögens. In: Littek Wolfgang/Rammert Werner/Wachtler Günther (Hrsg.): Einführung in die Arbeits- und Industriesoziologie (2. erw. Aufl.). Frankfurt/M., S. 208 – 224.
- Carr-Saunders Alexander M./Wilson Paul A. (1933):** The Professions. Second Imprint. London.
- Cloos Peter (2010):** Soziale Arbeit als Profession. Theoretische Vergewisserungen und Perspektiven. In: Hammer Schmidt Peter/Sagebiel Juliane: Professionalisierung im Widerstreit – Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit; Versuch einer Bilanz. Neu-Ulm, S. 25 – 42.
- Combe Arno/Helsper Werner (1996):** Einleitung: Pädagogische Professionalität – Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe Arno/Helsper Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, S. 9 – 48.

- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (1997):** Fachlexikon der sozialen Arbeit. Stuttgart/Berlin/Köln.
- Engelke Ernst (2010):** „Mit Volldampf zurück?“ Welche Risiken und Chancen bietet der Bologna-Prozess für die Etablierung der Sozialen Arbeit im deutschen Hochschulsystem? In: Hammerschmidt Peter/Sagebiel Juliane: Professionalisierung im Widerstreit – Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit; Versuch einer Bilanz. Neu-Ulm, S. 59 – 76.
- Ertelt Bernd Joachim (2007):** Wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur Berufsberatung im internationalen Vergleich. In: Report 1/2007 Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 30. Jg., S. 20 – 32.
- Freidson Eliot (2001):** Professionalism: The third logic. Cambridge/UK.
- Heidenreich Martin (1999):** Berufskonstruktion und Professionalisierung – Erträge der soziologischen Forschung. In: Apel Hans-Jürgen/Horn Klaus-Peter/Lundgreen Peter/Sandfuchs Uwe (1999): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn Obb., S. 35 – 58.
- Kalkowski Peter (2010):** Arbeitspapier: Zur Klärung der Begriffe „Beruflichkeit und Professionalisierung“ in der Fokusgruppe 1 „Beruflichkeit und Professionalisierung“ im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Dienstleistungsqualität durch professionelle Arbeit“. Göttingen.
- Knoll Jörg (2008):** Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Kurtz Thomas (2010):** Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Kurtz Thomas/Pfadenhauer Michaela (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 7 – 28.
- Kühl Stefan (2006):** Die Professionalisierung der Professionalisierer? Das Scharlatanerieproblem im Coaching und der Supervision und die Konflikte um die Professionsbildung. Working Paper 4/2006.
- Larson Magali S. (1977):** The rise of professionalism. Berkeley.
- Lassnigg Lorenz (2000):** Steuerung, Vernetzung und Professionalisierung in der Berufsausbildung. Reihe Soziologie (46), Institut für Höhere Studien (IHS), Wien.
- Luhmann Niklas (1987):** Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main.
- Mieg Harald A. (2005):** Professionalisierung. In: Rauner Felix (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 342 – 349.
- Nestmann Frank (2007):** Beratung zwischen alltäglicher Hilfe und Profession. In: Nestmann Frank/Engel Frank/Sickendiek Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung (Bd. I). Tübingen, S. 547 – 558.
- Nestmann Frank/Engel Frank (2002):** Beratung – Markierungspunkte für Weiterentwicklung. In: Nestmann Frank/Engel Frank (2002) (Hrsg.): Die Zukunft der Beratung. Tübingen, S. 11 – 49.
- Nestmann Frank/Sickendiek Ursel/Engel Frank (Hrsg.) (2007):** Statt einer Einführung: Offene Fragen „guter Beratung“. In: Nestmann Frank/Engel Frank/Sickendiek Ursel (Hrsg.) (2007): Das Handbuch der Beratung (Bd. I). Tübingen, S. 547 – 558. Das Handbuch der Beratung (Bd. II). Ansätze, Methoden und Felder. 2. Aufl., Tübingen, S. 599 – 608.
- Oevermann Ulrich (1996):** Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe Arno/Helsper Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, S. 70 – 182.
- Olk Thomas (1986):** Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalisierung. Weinheim/München.
- Parsons Talcott (1964):** Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In: Ders.: Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied, S. 160 – 178.
- Schalek Kurt (2007):** Professionalisierung in der Gesundheits- und Krankenpflege: Der Beitrag von Pflegediagnosen zu einem professionalisierten Pflegehandeln. Diplomarbeit am Institut für Soziologie der Universität Wien, Wien.
- Schiersmann Christiane/Remmele Heide (2004):** Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Hohengehren.
- Schütze Fritz (1992):** Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe Bernd/Ferchhoff Wilfried/Radtke Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen, S. 132 – 170.
- Schütze Fritz (1996):** Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe Arno/Helsper Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, S.183 – 275.
- Stichweh Rudolf (1996):** Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe Arno/Helsper Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, S. 49 – 69.

Strobel Claudia (2010): Neo-institutionalistische Perspektiven in der Bildungsberatung. Eine empirische Studie am Beispiel der Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle in München. Berlin.

Sultana Ronald G. (2004): Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des CEDEFOP. CEDEFOP Panorama Series, 102. Luxemburg.

2 Dimensionen der und Wege zur Anbieterneutralität

Voraussetzungen, Aufgaben und Umsetzungswege der Anbieterneutralität und Darstellung unterschiedlicher Modelle zu ihrer Gewährleistung

Judith Proinger, Astrid Taurer

2.1 Zur Semantik von Anbieterneutralität

Anbieterneutralität gilt als Grundprinzip des Beratungsverständnisses im Rahmen der „Bildungsberatung Österreich“. Wo der Begriff der Anbieterneutralität selbst seinen Ursprung findet, lässt sich nicht mehr eruieren. Verwendet wird dieser Terminus in unterschiedlichen Kontexten, zumeist jedoch in Zusammenhang mit Beratungsleistungen – beim Immobilienkauf ebenso wie in der Steuerberatung und in Automobilfachkreisen. Die Bedeutung des Begriffes „Neutralität“ an sich variiert je nach Kontext; die eigentliche Bedeutung ist jedoch rasch recherchiert: Das Wort stammt vom lateinischen „neuter“ ab und bedeutet wörtlich übersetzt „keiner von beiden“. Verwendet wird dieser Begriff im Sinne von unparteiisch, ausgewogen u. Ä.

Auf den Beratungskontext übertragen, stellt sich nun die Frage nach den beiden „Parteien“, die man hier ausgewogen behandeln soll (vgl. hierzu auch Schlögl 2011, 182). Hier sind wohl die Ratsuchenden die eine und die Bildungseinrichtungen die andere Partei – denn um eine Zusammenführung von Bildungsnachfrage und Bildungsangebot geht es doch in der Bildungs- und Berufsberatung in sehr vielen Fällen. Als Berater bzw. Beraterin hier eine neutrale Position einzunehmen, würde demnach implizieren, sich weder dem Angebot an Bildungsmaßnahmen, noch den KundInnen in ihrem Bedürfnis nach Beratenwerden zu verpflichten. Im Kontext der Bildungsberatung beschreibt Friedrich Scheuermann in seiner 2003 erschienenen Studie Anbieterneutralität wie folgt:

„Der Begriff der ‚Anbieterneutralität‘ definiert die Arbeit einer trägerunabhängigen Bildungsberatungsstelle genauer – sie soll unabhängig von Einflussnahmen seitens von Bildungsanbietern ihre Beratungstätigkeit ausrichten können. In den Weiterbildungsangeboten, die sie je nach Erfordernis empfiehlt, bindet sich die Beratungsstelle an keinen bestimmten Anbieter, sondern versucht aus dem vorhandenen Angebot das für den Kunden optimale zu eruieren.“ (Scheuermann 2003, 15f.)

Dieser kundInnenorientierte bzw. klientInnenzentrierte Beratungsansatz, wie er in den meisten Einrichtungen angewendet wird, verlangt also nach einer Aufhebung völliger Neutralität – die mit dem Konnotat der Indifferenz versehen ist – hin zum Prinzip der Anbieterneutralität: also unparteiisch den Bildungsanbietern gegenüber, ohne Abhängigkeit oder Einflussnahme von deren Seite, das Bildungsangebot und alle weiteren Handlungsoptionen kundInnenorientiert aufzubereiten. Anbieterneutralität ist also im Interesse der Beratungs-

kundInnen gefordert. Betrachtet man Schlögl's Definition von Anbieterneutralität, so werden hier die KundInnen bereits in den Mittelpunkt gestellt:

„Gemeint wird mit Anbieterneutralität, dass zu allen Handlungsoptionen der Kunden und Kundinnen ein hoher Grad an Äquidistanz hergestellt oder eingehalten wird, seien dies Wahloptionen zwischen unterschiedlichen Angeboten oder Anbietern einerseits oder zwischen Bildungsteilnahme und Nicht-Teilnahme andererseits.“ (Schlögl 2011, 182)

Die Äquidistanz bezeichnet also nicht die Neutralität der BeraterInnen zu KundInnen und Anbietern im Sinne von Indifferenz, sondern jene der BeraterInnen zu den möglichen Entscheidungen und Handlungen der KundInnen im Anschluss an die Bildungs- und Berufsberatung. Nebst neutraler Aufbereitung der passenden Bildungsangebote durch die BildungsberaterInnen wird also die Entscheidung, ob die KundInnen nach der Beratung eine Bildungsmaßnahme besuchen, welche und vor allem bei welchem Bildungsanbieter, ihnen selbst überantwortet.

In noch stärkerem Ausmaß dem Anliegen von Kundinnen explizit verpflichtet, definiert beispielsweise das BIFO Vorarlberg seine frauenspezifische Beratung: „[...] Parteilichkeit für Frauen: die Beraterin steht auf der Seite der Ratsuchenden, unterstützt sie bei der Durchsetzung ihrer Bedürfnisse [...].“ (Klas 2013, 19)

2.2 Voraussetzungen für anbieterneutrale Beratungsangebote

2.2.1 Differenzierung der Begrifflichkeiten

Zur Anbieterneutralität gehört es also, als Beratungseinrichtung jeglichen Bildungsanbietern neutral gegenüberzustehen und – als Grundvoraussetzung – von diesen auch nicht finanziell oder organisationell abhängig zu sein (*trägerunabhängig*, *trägerungebunden*). In der Praxis bedeutet das, dass man im Zuge einer Bildungsberatung das Angebot keiner Bildungseinrichtung vorzieht (*anbieterneutral*, *trägerneutral*) bzw. vernachlässigt (*trägerübergreifend*, *institutionsübergreifend*) und auch keine Wertungen vornimmt.

Betrachtet man nun die Einrichtungen, die Bildungs- und Berufsberatung anbieten, so fällt auf, dass auch viele Bildungsanbieter eine Beratungsmöglichkeit für Bildungsinteressierte vorweisen können und dies auch „Bildungsberatung“ nennen, obwohl oft ausschließlich über das eigene Kursprogramm beraten wird. Auch Tippelt (vgl. 1997, 12) unterscheidet dementsprechend zwischen Beratung in den Einrichtungen der Weiterbildung (*trägergebunden*) und Beratung in eigens ausdifferenzierten Beratungsstellen (*trägerungebunden*). Zur trägergebundenen Beratung meint Tippelt weiters, dass jede Einrichtung und jeder Weiterbildungler Beratung als einen integralen Bestandteil der Arbeitsaufgaben in der Erwachsenenbildung zu leisten habe, Beratung sei also ein integraler Bestandteil pädagogischen Handelns. Die sich daraus ergebenden Beratungsleistungen wären u. a. Kurswahlberatungen, Einstufungsberatung, Beratung von MultiplikatorInnen oder Beratung der KursleiterInnen (vgl. Tippelt 2004, 143). Trägergebundene Beratung muss sich darüber hinaus jedoch explizit als anbieterneutral definieren, um nicht als reine Kursberatung zu gelten.

Dies führt automatisch zu einer notwendigen sprachlichen Trennung von Begrifflichkeiten, die in diesem Zusammenhang angewendet werden sollte: Kursberatung ist nicht Bildungsberatung im Sinne der „Bildungsberatung Österreich“ und keinesfalls anbieterneutral. Als Kursberatung kann man die Informationsweitergabe eines Bildungsinstitutes über Inhalte, Lehrende, Termine, Kosten, Bildungsziele usw. innerhalb des eigenen Bildungsangebotes bezeichnen; dies ist reine Produktberatung im Bildungsmarkt und stellt keine anbieterunabhängige Leistung dar (vgl. Schlögl 2011, 182).

Und doch kann ein Bildungsanbieter auch Bildungsberatung anbieten, wenn es z. B. um die Karriereplanung von KundInnen möglicherweise mittels eigener angebotener Lehrgänge geht; manche Bildungseinrichtungen bieten auch Potenzialanalysen für KundInnen an. Inwieweit die an die Analysen und Testungen anschließenden Handlungsempfehlungen anbieterneutral sind, bleibt unklar bzw. ist zu hinterfragen, denn als anbieterneutral wären diese Formate allenfalls dann zu bezeichnen, wenn man in der anschließenden persönlichen Beratung der KundInnen die Angebote anderer Anbieter gleichermaßen berücksichtigen würde.

2.2.2 Bildungspolitische Verankerung

Dass von Bildungsberatung erwartet wird, als ein Instrument bildungspolitischer Entwicklungsplanung zu fungieren, zeigt sich in vielen Strategiepapieren auf unterschiedlichen Ebenen. Die dabei verwendeten Attribute „überinstitutionell“, „unabhängig“, „objektiv“ implizieren die Forderung nach trägerungebundenen, also anbieterneutralen Bildungs- und Berufsberatungsstellen.

2008 weist der Rat der Europäischen Union auf die Notwendigkeit der Anbieterneutralität hin, wenn zur Qualität der Informationen und der Beratung über berufliche Laufbahnen die „Gewährleistung von deren Objektivität“ gefordert wird (Rat der Europäischen Union 2008, 3).

In seinem Operationellen Programm zur Beschäftigung in Österreich legt 2009 auch das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz im Sonderziel 5 des Bereichs Erwachsenenbildung den „Aus- bzw. Aufbau des regionalen und zielgruppenadäquaten überinstitutionellen Bildungsberatungsangebotes“ (BMASK 2009, 113) fest.

Ebenso ist in der österreichischen LLL-Strategie festgehalten, dass Anbieterneutralität ein bildungspolitisches Ziel darstellt, indem im Zusammenhang mit BürgerInnenorientierung mehrmals Unabhängigkeit der Beratungsangebote postuliert und in der Synopse Leitlinie „Guidance“ Folgendes gefordert wird: „Die Weiterentwicklung und Konsolidierung einer flächendeckenden, unabhängigen und ganzheitlich konzipierten Bildungsberatungsinfrastruktur, die auf die Bedürfnisse klar umrissener Zielgruppen – unter Berücksichtigung der Lebensphasenorientierung sowie der sozialen Benachteiligung – gezielt eingehen kann.“ (Lassnigg 2010, 54)

Gewährleistet werden kann solch ein Angebot am ehesten durch eine Beratungsstelle, die von Bildungsanbietern, Parteien und sonstigen Interessensgruppen unabhängig ist. Dies ist jedoch nur möglich, wenn es – wie in Österreich – im öffentlichen Interesse liegt, solche

Angebote zu finanzieren. Doch sind die Bildungsberatungseinrichtungen in den Bundesländern immer wieder von unterschiedlichen Finanzierungsmodellen, wechselnden Fördergebern, finanziellen Unsicherheiten betroffen. Und so sind aus diesem Grund – und auch oft durch die eigene Entwicklungshistorie verfestigt – letztlich auch in Österreich einige anbieterneutrale Bildungsberatungseinrichtungen an Bildungsanbieter gekoppelt. Eickhoff/Gaubitsch/Nowak (vgl. 2010, 6) stellen in einer Studie zur Bildungs- und Berufsberatung in Österreich dazu fest, dass sich trägerunabhängige und/oder anbieterneutrale Beratungsstellen in Österreich im Vergleich zu Ländern wie Deutschland oder Frankreich nur in geringem Maß finden und ein Großteil der Bildungsberatung primär an Anbieterinstitutionen angesiedelt ist.

Anbieterneutralität in der Beratung kann jedoch auf verschiedenen Arten dauerhaft gewährleistet werden (siehe 2.5). Sichergestellt werden soll dies u.a. durch externe Qualitätsüberprüfungen von Bildungs- und Berufsberatungsstellen (siehe 2.4).

2.3 Herausforderungen und Aufgaben von Bildungs- und Berufsberatungsstellen im Hinblick auf Anbieterneutralität

2.3.1 Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen

Bereits 1981 differenzierte eine von Braun/Fischer durchgeführte Analyse der Aufgaben von Beratungsstellen für Weiterbildung (vgl. Braun/Fischer 1981, zitiert in Tippelt 1997, 20) die Aufgabenschwerpunkte in ein Schema, das auch heute noch Gültigkeit hat:

- Information, Beratung und Motivation der KundInnen durch Einzel- und Gruppenberatungen
- Zielgruppenansprache und Öffentlichkeitsarbeit
- Wissensmanagement – Sammlung und Aufbereitung von Informationen sowie Ermittlung von Weiterbildungsbedarf und Aufzeigen von Angebotsdefiziten
- Beratung und Zusammenarbeit mit Weiterbildungseinrichtungen, Mitarbeit an kommunaler Bildungs- und Weiterbildungsplanung

Gerade die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen ist ein zentrales Thema, wenn es um Transparenz der Bildungsangebote und die Erreichung von Ratsuchenden in der Bildungsberatung geht. Scheuermann interpretiert diese notwendigen Kooperationen dahingehend, dass „[...] die Aufgabe der Rückkoppelung von Beratungserfahrungen an BildungsanbieterInnen somit in erster Linie den trägerunabhängigen Beratungsstellen obliegt, deren Träger Kommunen oder Verbände sein können. Eine Besonderheit von trägerungebundenen Beratungsstellen liegt auch darin, dass sie ein wesentliches Element im Aufbau von Kooperationen zwischen Einrichtungen darstellen.“ (Scheuermann 2003, 15)

Eine Verknüpfung der Anbieterneutralität mit der Aufgabe zur Zusammenarbeit wird auch sichtbar, wenn Strobel/Tippelt einer „unabhängigen Informationsstelle“ eine besondere Bedeutung für die Vernetzung mit anderen Stellen zusprechen, „[...] da die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Stellen für die ganzheitliche und individuelle Beratung der verschiedenen Zielgruppen von Vorteil ist. [...] Die Entwicklung dieser Kooperationsbemühungen mit

wichtigen Bildungseinrichtungen der Stadt [München, Anm. d. Aut. 9 erscheint unter diesem Aspekt notwendig.“ (Strobel/Tippelt 2009, 65)

Eine trägerungebundene Bildungsberatungsstelle ist demnach mit ihrer neutralen Haltung gegenüber den unterschiedlichen Bildungsanbietern und deren Angeboten sowie gegenüber anderen Einrichtungen z. B. aus dem sozialen oder öffentlichen Bereich ein glaubwürdigerer Partner für die Zusammenarbeit mit den vielfältigen Institutionen.

2.3.2 Wissensmanagement

Es ist vor allem der Bereich des Wissensmanagements, der Bildungs- und BerufsberaterInnen heute vor immer neue Herausforderungen stellt, die eng mit Anbieterneutralität verbunden sind. Tippelt war bereits 1997 der Meinung, dass „[...] künftig eine kompetente Weiterbildungsberatung nur mit Hilfe von entsprechenden Informationssystemen möglich sein wird.“ (Tippelt 1997, 20)

Die Aufbereitung von individuell für die KundInnen zusammengestellten Unterlagen, Info-flyern und Themenfoldern zu bestimmten Berufsfeldern muss durch die Brille der Anbieterneutralität betrachtet werden, denn die Einhaltung der Anbieterneutralität im Wissensmanagement manifestiert sich auch in der äußeren Form der aufbereiteten Informationen. Dazu gehören beispielsweise eine möglichst lückenlose und objektive Sammlung von Anbietern und Angeboten sowie deren Reihung nach nachvollziehbaren Kriterien wie z. B. alphabetischer Sortierung u. dergl.

Als Grundlage dafür erfordert der sich rasch wandelnde und enorm wachsende Bildungsmarkt, der zur Unübersichtlichkeit neigt, ein gut durchdachtes, IT-gestütztes Wissensmanagementsystem, um Bildungs- und BerufsberaterInnen in diesem laufenden Veränderungsprozess zu unterstützen und eine anbieterneutrale Aufbereitung der Informationen zu ermöglichen. In der Bildungsberatung Österreich wurde als Querschnittsthema vom Verein *in between* die Wissensdatenbank *bib-wiki* installiert, ein Online-wiki-Tool, das von den BeraterInnen im österreichischen Netzwerk und mittlerweile auch darüber hinaus regelmäßig mit sorgfältig recherchierten und gut aufbereiteten Bildungs- und Berufsinformationen befüllt wird und zum Ziel hat, „[...] den Wissens- und Erfahrungsschatz der Bildungsberaterinnen und -berater organisationsübergreifend zu teilen und weiterzuentwickeln“ (Kanelutti 2011, 159).

Die Vorteile liegen klar auf der Hand: Zum einen steigert sich das Potenzial eines solchen überregionalen Instrumentes durch die Zusammenarbeit und Nutzung von BeraterInnen mit unterschiedlichem Hintergrund und entsprechend differenzierten Sichtweisen, die zu einem vielfältigeren Diskurs und einer breiteren Wissensbasis beitragen (vgl. ebd.). Zum anderen sind in einer Beratungssituation Informationen sofort und gut aufbereitet für die KundInnen abrufbar; viele Eigenrecherchen entfallen oder reduzieren sich auf die Aktualisierungen, wodurch auch die Bindung von Arbeitskraft unterbleibt und die BeraterInnen für andere relevante Aufgaben freigespielt sind. Die Aktualisierung der Informationen auf Bundeslandspezifika obliegt allerdings jedem/r einzelnen BeraterIn. Aus diesem Grund gibt es parallel zu diesem österreichweiten Tool auch organisationsinterne Wissensdatenbanken, die die grundsätzlichen Berufsinformationen mit bundeslandspezifischen neutralen Informationen zu Anbietern, Terminen, Kosten, Landesgesetzen etc. ergänzen.

2.3.3 Bewahrung der Anbieterneutralität

Die anhaltende Gewährleistung und organisationale Verankerung der Anbieterneutralität sind institutionelle Herausforderungen, denen es täglich im Beratungsalltag zu begegnen gilt. Dazu müssen grundlegende organisationsinterne Maßnahmen getroffen werden (siehe 2.5).

Eine Schwierigkeit, mit der wohl alle BeraterInnen hin und wieder konfrontiert sind, ist die Hartnäckigkeit mancher KundInnen, wenn es darum geht, „den besseren Kursanbieter“ aus mehreren verfügbaren Einrichtungen empfohlen zu bekommen. Hier ist das Geschick der BeraterInnen gefragt, v. a. wenn der/die KundIn an Expertise und Erfahrung der beratenden Person appelliert. Nebst dem Hinweis auf subjektiv unterschiedliche Beurteilungen, die Verpflichtung zur Anbieterneutralität und die Vorteile einer anbieterneutralen Haltung für die KundInnen ist in solchen Situationen der Verweis auf den objektiven Kriterienkatalog *checklist-weiterbildung* zur Beurteilung von Bildungsangeboten hilfreich, der auf der Website www.checklist-weiterbildung.at zum Download zur Verfügung steht. Eine komprimierte Form ist auch als Printversion erhältlich, die man an BeratungskundInnen ausgeben kann. Laut Gruber/Schlögl versteht sich dieser Kriterienkatalog „[...] als vorgelagertes oder zusätzliches individuelles Instrumentarium, das den Entscheidungsprozess des Einzelnen für ein Angebot unterstützt.“ (Gruber/Schlögl 2003, 11)

So haben zum einen die KundInnen damit die Möglichkeit, Anbieter und Angebote selbstständig zu reflektieren, zum anderen werden die Beratungseinrichtungen in der Einhaltung der Anbieterneutralität unterstützt. Regelmäßige Reflexion und Nachjustieren der Beratungsstandards, z.B. im Rahmen von Qualitätsklausuren, sowie die Selbstevaluierung der BeraterInnen, durch externe Supervision oder kollegiale Intervision gestützt, können das Bewusstsein für die Einhaltung der Anbieterneutralität in der Beratung schärfen.

2.4 Qualitätsmerkmal Anbieterneutralität

Im Zuge der Entwicklung gemeinsamer Arbeit der Bildungsberatungseinrichtungen auf Österreichebene wurde die Einhaltung der Anbieterneutralität zu einem Kennzeichen für Qualität und Professionalität. Die Sicherung der Qualität ist eines der Ziele in den aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Europäischen Sozialfonds finanzierten anbieterneutralen Bildungsberatungs-Netzwerken, die unter der Dachmarke „Bildungsberatung Österreich“ seit 2011 weiter ausgebaut werden.

Schlögl nennt drei Strategien, durch die Neutralität in der Bildungsberatung als erreichbar angesehen wird, nämlich durch „Berufsständische Modelle“, „Alleinzuständigkeit von Fachorganisationen“ und durch „Freigabe mit dem Ziel der Regulierung durch Marktkräfte“, wobei Schlögl in Österreich die dritte Variante realisiert sieht und durch das Hinzukommen von institutionenspezifischen Aufträgen die Vielfalt der österreichweit angebotenen Beratungsleistungen erklärt (vgl. Schlögl 2012, 4f.).

Aufgrund dieser heterogenen Angebotsstruktur und der daraus resultierenden geringen Transparenz soll das Verfahren einer externen Qualitätssicherung mehr Klarheit über die

Qualitäten der Beratungsangebote bringen und aufzeigen, inwiefern Organisationen bzw. Organisationseinheiten dem Anspruch von qualitativvoller Leistung nachkommen. Denn nach Schlögl soll Qualität in den Bildungsberatungseinrichtungen als „genuin organisationale Aufgabe“ hergestellt und gewährleistet werden (vgl. Schlögl 2011, 181).

Ziel des externen Qualitätssicherungsverfahrens für anbieterneutrale Bildungsberatung in Österreich ist eine unabhängige Überprüfung der Verlässlichkeit und Ernsthaftigkeit von Beratungsangeboten. Die verfahrensverantwortliche Stelle ist das *öibf* (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung), das in Abstimmung mit interessierten Organisationen im Feld „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB)“ die Planung und Vor-Ort-Überprüfung von verschiedenen Qualitätskriterien in mehreren thematischen Feldern vornimmt. Wie gut und nachhaltig die Umsetzung von anbieterneutraler Bildungsberatung gelingt, lässt sich letztlich aber nur vor dem Hintergrund des jeweiligen institutionellen Settings (Geschäftsmodell, vgl. Gieseke 2009) und der gelebten Praxis beurteilen. Eine solche Beurteilung erfolgt im Rahmen des Verfahrens der externen Qualitätssicherung durch ein Team aus unabhängigen ExpertInnen aus dem Berufsfeld. Die glaubwürdige Unabhängigkeit und alleinige Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der BeratungskundInnen ist im Rahmen dieses Verfahrens ein Muss-Kriterium für einen positiven Befund. Um das Testat aufrechtzuerhalten, ist das Verfahren alle drei Jahre zu wiederholen.

2.5 Umsetzung der Anbieterneutralität in der „Bildungsberatung Österreich“

Mit der „Bildungsberatung Österreich“ werden flächendeckende und anbieterunabhängige Bildungsberatungsstrukturen aufgebaut, in denen Qualitätsstandards und Professionalisierung verankert sind, die u.a. durch das Verfahren der externen Qualitätssicherung für anbieterunabhängige Bildungsberatung überprüft werden.¹

Fünfzehn beratungsaktive Einrichtungen haben das Verfahren bislang erfolgreich durchlaufen, sieben davon bereits zum zweiten Mal, und haben damit unter anderem die Anbieterneutralität ihrer Beratungsleistungen belegt. Dabei zeigt sich, dass mehrere Wege zur Anbieterneutralität führen können und unterschiedliche Geschäftsmodelle damit gut vereinbar sind.

Um die unterschiedlichen Geschäftsmodelle und ihren Bezug zur Anbieterneutralität zu charakterisieren, wird im Folgenden auf eine Strukturierung von Gieseke/Pohlmann (2008) Bezug genommen, die drei Modelle von in der Praxis vorfindbaren Organisationsformen für Bildungsberatung unterscheidet: Eigenständige Beratungsorganisationen, Beratung angedockt an verschiedene Institutionen sowie das Modell einer integrierten Beratungsstelle in einem professionsgesteuerten Netzwerk. Umsetzungsvarianten der Modelle werden anhand von Beispielen aus den Netzwerken der „Bildungsberatung Österreich“ dargestellt.²

¹ Nähere Informationen zu den Projektnetzwerken der Bildungsberatung Österreich sind hier zu finden: http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/praxisbeispiele/projekte_bildungsberatung.php.

² Für die Beschreibung der Einrichtungen bzw. Netzwerke wurden u.a. Selbstinformationen aus den Review-Verfahren sowie die Beurteilungen der Anbieterneutralität durch die ReviewerInnen herangezogen.

2.5.1 Modell 1: Eigenständige Beratungsorganisation

Beratungseinrichtungen, die zum Zweck einer umfassenden Bildungsinformation und -beratung gegründet wurden, haben Anbieterneutralität ihrer Leistungen explizit im Organisationskonzept angelegt. Als Träger wird eine gemeinnützige Struktur eingerichtet, z.B. ein Verein gegründet. Die BeraterInnen sind für die Hauptaufgabe Bildungsberatung angestellt.

In der öffentlichen Wahrnehmung ist die Anbieterneutralität glaubhaft; es ist keine Affinität zu anderen Institutionen gegeben, wodurch die Beratung erst ein eigenes Image aufbauen, die Einrichtung sich und ihr Angebot etablieren müsste. Bildungsberatung wird dann als unabhängige, eigenständige Aufgabe wahrgenommen, die für sich selbst steht.

Beraten wird nach klientInnenzentrierten Beratungsansätzen, die die Bedürfnisse der KlientInnen in den Mittelpunkt stellen, mit dem Ziel, Ratsuchende dazu zu befähigen, nachhaltige, unabhängige und die für sie richtigen Entscheidungen in Bezug auf Ausbildung und Beruf zu treffen. Intensive Vernetzung und Zusammenarbeit mit regionalen und überregionalen Bildungs- und Beratungsanbietern sichert in der Beratungsarbeit den benötigten breiten Informationshintergrund.

Beispiele für eigenständige Beratungsorganisationen:

BIFO-Beratung (www.bifo.at/bboe)

1989 als gemeinnützige GmbH gegründet, betreibt das Vorarlberger Beratungsinstitut BIFO – Berufs- und Bildungsinformation Vorarlberg – sei mehr als 20 Jahren professionelle und anbieterunabhängige Bildungs- und Berufsberatung und ist damit in der Bildungslandschaft fest verankert. Gesellschafter sind zu je 50% das Land Vorarlberg und die Wirtschaftskammer Vorarlberg. In der Gründungsphase des BIFO wurden drei Prinzipien festgelegt, die belegen, dass es dem BIFO von Anfang an ein Anliegen war, anbieterneutral aufzutreten: eine weitgehende Autonomie, die Anbindung an die obersten Stellen und die Unabhängigkeit von der Lehrlingspolitik.

Das BIFO ist intensiv in Koordinationsaktivitäten der Bildungs- und Berufsberatung in Vorarlberg eingebunden, u.a. als Koordinator für das “Bildungsberatungs-Netzwerk Vorarlberg”, und nimmt hierbei eine zentrale Rolle im Bundesland ein. Mit dem BIFO-Angebot einer anbieterunabhängigen Weiterbildungsdatenbank „Pfiffikus“ wird der Vorarlberger Weiterbildungsmarkt für KundInnen transparent gemacht und wiederum die Anbieterneutralität betont.

BiBer Bildungsberatung (www.biber-salzburg.at)

Auf eine ebenfalls lange Tradition in anbieterunabhängiger Bildungsberatung kann die BiBer Bildungsberatung in Salzburg blicken. Träger ist der gemeinnützige Verein BiBer-F – Verein zur Förderung der Bildungsberatung und der Weiterbildung, der mit der Zielsetzung gegründet wurde, umfassende, niederschwellige, anbieterneutrale Bildungs- und Berufsberatung in Salzburg flächendeckend anzubieten. Im Verein sind keine Mitglieder, die selbst Bildungsanbieter sind, Neutralität und Unabhängigkeit sind zudem im Leitbild verankert und damit

nach innen und außen kommuniziert. BiBer Bildungsberatung ist Partner im Salzburger Bildungsberatungs-Netzwerk; die Netzwerkpartner haben ein institutionenübergreifendes Leitbild formuliert, welches neben der Anbieterneutralität u.a. auch die gemeinsame Beratungshaltung wiedergibt.

Bildungsberatung Burgenland (www.bildungsberatung-burgenland.at)

Träger der Bildungsberatung Burgenland ist ein gemeinnütziger Verein. Eine wesentliche Zielsetzung der Gründung dieses Vereins war es, im Burgenland anbieterunabhängige und anbieterneutrale Bildungsinformation und -beratung zu gewährleisten. Anbieterneutralität ist in den Statuten des Trägervereins festgehalten und auch strukturell legitimiert: im Trägerverein sind keine Mitglieder, die selbst Bildungsanbieter sind.

Kompetenzberatung Kärnten (www.kompetenzberatung.at)

Die Kompetenzberatung Kärnten stellt vergleichsweise eine noch relative junge Beratungseinrichtung dar. Der Trägerverein Wissensnetzwerk Kärnten wurde 2007 gegründet, um in Kärnten anbieterübergreifende, professionelle Beratung umzusetzen. Anbieterneutralität wird hier insbesondere durch die gewählte Netzwerkstruktur gewährleistet, durch die im Vorstand des Trägervereins die maßgeblichen Akteure aus dem Bereich Erwachsenenbildung in Kärnten vertreten sind: AK Kärnten, Land Kärnten, AMS Kärnten und WKO Kärnten. Durch die intensive Vernetzungsarbeit im Bundesland soll sukzessive eine flächendeckende anbieterneutrale Beratungsinfrastruktur in Kärnten gewährleistet werden.

2.5.2 Modell 2: Beratung angedockt an verschiedene Institutionen

Ein weiteres Organisationsmodell ist jenes von Beratungsstellen, die an Weiterbildungseinrichtungen (öffentlich oder privat), Kammern oder an öffentlichen Einrichtungen wie Kulturzentren, Bibliotheken, Wirtschaftsförderstrukturen oder an Schulen angesiedelt sind. Hierbei werden häufig Räume und materielle Ausstattung für die Beratung von der Institution kostenlos zur Verfügung gestellt, ggf. werden auch Räume mit dem Personal der jeweiligen Institution gemeinsam genutzt. Die BeraterInnen können dennoch unabhängig von der beherbergenden Institution z.B. in einem eigenen Verein angestellt sein.

Die örtliche und institutionelle Nähe zur angedockten Institution kann in punkto Image, öffentlicher Wahrnehmung und Zielgruppenerreichung Vorteile oder in einzelnen Bereichen auch Nachteile mit sich bringen. Inwieweit von Ratsuchenden eine Abgrenzung oder Zuordnung der Beratung zur Institution wahrgenommen wird, wird je nach Öffentlichkeitsarbeit, Außenauftritt und Bekanntheit der angedockten Institution variieren.

Insbesondere wenn die beherbergende Institution eine Weiterbildungseinrichtung ist, erschließt sich für Ratsuchende die Anbieterneutralität nicht automatisch. Sie kann aber auch in anderen Zusammenhängen nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden. Sie muss nach außen explizit kommuniziert und deutlich gemacht werden. Insofern sind Selbstverpflichtung der Beratungsstelle und der MitarbeiterInnen zur Anbieterneutralität neben klientInnenzentrierten Ansätzen und der Betonung der Ergebnisoffenheit der Beratung weitere Merkmale von angedockten Beratungsstellen.

Beispiele für an verschiedene Einrichtungen angedockte Beratungsstellen:

Bildungsberatung der Arbeiterkammern OÖ, NÖ und Tirol³

Wenngleich organisatorisch ähnlich aufgestellt, sind die Bildungsberatungsangebote der einzelnen Arbeiterkammern jeweils eigenständig organisiert. Für den vorliegenden Zweck sind folgende Gemeinsamkeiten maßgeblich:

Die Arbeiterkammer ist eine Körperschaft öffentlichen Rechts. Anbieterunabhängige Bildungsberatung als Serviceleistung wird aus der gesetzlichen Aufgabenstellung lt. §1 Arbeiterkammergesetz abgeleitet, nämlich die sozialen, wirtschaftlichen, beruflichen und kulturellen Interessen der ArbeitnehmerInnen zu vertreten und zu fördern. Darin sind auch die Interessen der Ratsuchenden als vorrangig beschrieben.

Die Anbieterneutralität der Beratungsleistungen ist gegeben und nachvollziehbar u.a. über den institutionellen Auftrag, die Finanzierung (AK-Umlage, ESF, BMUKK und Land), die Durchführungsorte (räumliche und organisatorische Trennung von Bildungsanbietern) und die Aufbereitung des Angebots. Auch findet sich das Bekenntnis zur Anbieterunabhängigkeit in den jeweiligen Leitbildern der AK Bildungsberatung.

Bildungsinfo-tirol (www.amg-tirol.at/content/bildungsinfo-tirol)

Das Projekt bildungsinfo-tirol ist räumlich und organisatorisch bei der Arbeitsmarktförderungs GmbH Tirol (amg-Tirol) angesiedelt, einer gemeinnützigen Gesellschaft, die vom Land Tirol, der Arbeiterkammer Tirol sowie der Wirtschaftskammer Tirol getragen wird. Als Bindeglied zwischen Arbeit und Wirtschaft ist die amg-tirol Koordinationsstelle des Beschäftigungspakts Tirol, einer regionalen Vernetzungspartnerschaft, zu der insgesamt 13 Partnerorganisationen gehören. Durch die Netzwerkstrukturierung des Trägers sowie durch die kontinuierliche Einbindung der PartnerInnen und FachexpertInnen wird Anbieterneutralität gewährleistet. Die Einbettung in das Netzwerk kommt der bildungsinfo-tirol zugute, sowohl was die Akzeptanz und Wahrnehmung nach außen betrifft als auch in Bezug auf Öffentlichkeitsarbeit sowie Weiterverweise.

Das BeraterInnen-Team hat Beratungsgrundsätze und einen gemeinsamen Beratungsansatz sowie Kriterien für Weiterverweise formuliert, dabei steht anbieterneutrale Information an oberster Stelle.

2.5.3 Modell 3: Integrierte Beratungsstelle in einem professionsgesteuerten Netzwerk

Als drittes Modell sehen Gieseke/Pohlmann Bildungsberatungsangebote, die integraler Bestandteil von Weiterbildungsinstitutionen sind und/oder über ein professionsgesteuertes Netzwerk koordiniert werden. Personen mit Beratungsaufgaben sind gleichzeitig Mitarbei-

³ Informationen zu den Angeboten der AK-Bildungsberatung finden sich auf den jeweiligen bundeslandspezifischen Websites der Arbeiterkammer, z.B.:

<http://ooe.arbeiterkammer.at/ueberuns/kontakt/beratung/Bildungsberatung.html>;

http://tirol.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/Bildungsberatung/AK_Bildungsberatung.html;

<http://noe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/bildungsberatung/Bildungsberatung.html>

terInnen der Institution. Anbieterneutralität muss in diesem Modell durch die BeraterInnen in der Beratung selbst gesichert und Konflikte zwischen Netzwerkansprüchen und institutionellen Interessen ausbalanciert werden.

Die Beratungsstelle erlegt sich in der Regel selbst eine Verpflichtung zur Anbieterneutralität in der Beratung auf, was von den Beteiligten durchaus ein hohes Maß an Aktivität und (Selbst-)Reflexivität in Bezug auf den Umgang mit unterschiedlichen Ansprüchen und eventuellen Rollenkonflikten im Sinne einer Anbieterneutralität verlangt.

Wie bei Modell 2 ist eine Affinität zur beherbergenden Institution bzw. den beherbergenden Institutionen gegeben, wobei diese hier durch das professionsgesteuerte Netzwerk im Auftritt nach außen gewissermaßen "neutralisiert" wird. KlientInnenzentrierung und Ergebnisoffenheit sind auch hier Kernpunkte der Beratungstätigkeit. Die Beratungen finden an verschiedenen anbieterneutralen Orten statt. Die Anbieterneutralität wird auch im Beratungsgespräch selbst explizit gemacht, was z.B. durch intern formulierte Standards für alle BeraterInnen festgelegt sein kann. Auch im Außenauftritt spielt die Betonung der Anbieterneutralität eine große Rolle.

In der Praxis finden sich unterschiedliche Umsetzungsvarianten dieses Modells, die sich in einigen Punkten grundlegend unterscheiden:

Modell 3a: Bildungsberatung als Angebot einer Dachorganisation von Weiterbildungseinrichtungen

Die Dachorganisation übernimmt organisatorische und koordinierende Aufgaben für Weiterbildungseinrichtungen, die dadurch ein Netzwerk bilden. Die einzelnen Weiterbildungseinrichtungen bieten weiterhin selbständig ihre Bildungsprogramme an und positionieren sich selbständig in der Öffentlichkeit. Die Dachorganisation ist das verbindende Element, agiert aber ebenfalls eigenständig.

Der Anspruch der Anbieterneutralität wird eingelöst durch die Netzwerkstruktur; durch den Einschluss aller Weiterbildungseinrichtungen (z.B. eines Bundeslandes) werden Einzelinteressen neutralisiert.

Der Vorteil der Struktur einer Dachorganisation ist, dass der Anspruch der Vernetzung mit allen Weiterbildungseinrichtungen in der Beratung durch die Koordinationstätigkeit selbiger gleich mit eingelöst wird.

Bildungsberatung Steiermark des Bildungsnetzwerks Steiermark (www.bildungsberatung-stmk.at)

Die Bildungsberatung Steiermark ist ein Projekt des Bildungsnetzwerks Steiermark, eines in seiner jetzigen Form 2004 im Auftrag des Landes Steiermark gegründeten Vereins, der eine Koordinationsstelle der Steirischen Erwachsenenbildung darstellt und unterschiedliche Aufgaben einerseits für die Bevölkerung, andererseits für Bildungseinrichtungen und öffentliche Stellen erfüllt. Eine wesentliche Aufgabe und personell gesehen der größte Bereich des Bildungsnetzwerks Steiermark ist die anbieterneutrale Bildungs- und Berufsberatung (vgl. Burger 2012, 9).

Die Anbieterneutralität ist in den Leitideen der Bildungs- und Berufsberatung, in den Beratungsgrundsätzen und im Leitbild des Bildungsnetzwerks Steiermark verankert. Im Begleitbuch Qualitätsarbeit der Bildungsberatung Steiermark ist sie als Grundprinzip schriftlich festgehalten. Für alle Beratungsformate wurden verbindliche Standards für die BeraterInnen formuliert.

Bildungsberatung NÖ (BIN) des Forum Erwachsenenbildung NÖ (FEN) (www.bildungsberatung-noe.at)

Die Bildungsberatung Niederösterreich (BIN) ist dem Forum Erwachsenenbildung NÖ (FEN) unterstellt, dem Dachverband aller gemeinnützigen Erwachsenenbildungseinrichtungen in Niederösterreich. Das FEN als Verein wirkt vor allem koordinierend zwischen seinen einzelnen Mitgliedsorganisationen (hauptsächlich Weiterbildungseinrichtungen und -Verbände). Zu den strategischen Aufgaben des FEN zählt die Umsetzung bedeutender landesweiter Vorhaben wie jenes einer landesweiten Bildungs- und Berufsberatung.

Als Interessensvertretung aller Erwachsenenbildungseinrichtungen in NÖ sieht das FEN Neutralität und Unabhängigkeit als Grundvoraussetzungen für die eigene Arbeit. Durch organisationsinterne Standards für BeraterInnen wird die Anbieterneutralität der Bildungsberatung NÖ laufend gesichert. Ebenso wird sie über alle relevanten Publikationen der BIN transparent und klar kommuniziert. Weiteres Merkmal der Anbieterneutralität ist die Finanzierung aus Mitteln des ESF, des BMUKK und des Landes Niederösterreichs.

Modell 3b: Bildungsberatung als gemeinsames Angebot eines Netzwerks von Weiterbildungseinrichtungen

Weiterbildungseinrichtungen bilden über das gemeinsame Thema der Bildungsberatung ein Netzwerk, die NetzwerkpartnerInnen bringen jeweils Beratungsleistungen ein. Definition gemeinsamer Grundsätze und Standards, Verständigung über ein gemeinsames Beratungsverständnis sowie gemeinsame Werte und Ziele, die Umsetzung gemeinsamer Beratungsaktivitäten, gemeinsame Weiterbildungen etc. kennzeichnen die institutionenübergreifende Zusammenarbeit.

Die Einrichtungen verpflichten sich zur Anbieterneutralität und machen dies im Auftritt nach außen und den KlientInnen gegenüber deutlich. Generell bildet eine umfangreiche Vernetzungs- und Kooperationsarbeit eine wesentliche Grundlage für eine gelungene Umsetzung von Anbieterneutralität in dieser Konstellation.

Bildungsberatung in Wien (www.bildungsberatung-wien.at)

Das Projekt „Bildungsberatung in Wien“ wird von einem Netzwerk aus sechs Wiener Bildungsträgern, bestehend aus neun Organisationseinheiten (die Wiener VHS ist mit drei Einheiten vertreten) umgesetzt. Anbieterneutralität ist durch die Unterzeichnung einer gemeinsam entwickelten „Charta für unabhängige Beratungsleistung“ festgelegt, die NetzwerkpartnerInnen haben sich zur Einhaltung der Charta verpflichtet. Weiters wird Anbieterneutralität durch die Kooperation mit weiteren Beratungsinstitutionen sowie deren Angeboten und Ressourcen gesichert.

Die gewählten Beratungssettings dienen einer niederschweligen und zielgruppenorientierten Arbeit und finden in Kooperationen mit verschiedenen öffentlichen Einrichtungen und Institutionen, aber auch im öffentlichen Raum (z.B. in Parks) statt. Die KundInnenansprache erfolgt durchwegs im Rahmen des Corporate Design der “Bildungsberatung in Wien”, sodass den Ratsuchenden vielfach nicht unmittelbar bewusst ist, dass die Beratung selbst in einer der beteiligten Institutionen stattfindet, sie wird als eine Leistung der “Bildungsberatung in Wien” wahrgenommen.

2.6 Fazit

Das Grundprinzip der Anbieterneutralität stellt ein wichtiges Fundament in den Netzwerken der “Bildungsberatung Österreich” dar. Dabei sind Unabhängigkeit von und Neutralität gegenüber Bildungsanbietern keine Werte, die in Beratungseinrichtungen per se vorfindbar sind, sie müssen von den Einrichtungen bewusst hergestellt, transparent gemacht und laufend erhalten werden.

Wie anhand der beschriebenen Modelle gezeigt, können die strukturellen Gegebenheiten der Einrichtung Neutralität begünstigen, in anderen Fällen sind organisationsinterne Standards oder (Selbst-)Verpflichtungen der BeraterInnen bzw. weiterer verantwortlicher Personen gangbare Wege zur Gewährleistung von Anbieterneutralität. Mit dem Verfahren der externen Qualitätssicherung für anbieterneutrale Bildungsberatung werden nicht nur die Einhaltung der Anbieterneutralität, sondern auch die qualitätsvolle Konzeption und Umsetzung von Beratungsleistungen von unabhängigen ExpertInnen überprüft und nach außen belegt und damit mehr Transparenz und Klarheit am Bildungsberatungsmarkt geschaffen.

Literatur:

- BMASK (2009):** Operationelles Programm. Beschäftigung Österreich 2007-2013. Wien.
- Braun Joachim/Fischer Lutz (1981):** Weiterbildungsberatung als kommunale Aufgabe. Aufbau, Aufgaben, Personal- und Sachausstattung einer Beratungsstelle für Weiterbildung. Schriftenreihe Bildungsplanung Nr. 38, hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef.
- Burger Manuela (2012):** Begleitbuch Qualitätsarbeit im Projekt Bildungsberatung Steiermark. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Graz.
- Eickhoff Volker/Gaubitsch Reinhold/Nowak Günter (2010):** Bildungs- und Berufsberatung in Österreich. Hrsg. v. Arbeitsmarktservice Österreich. Wien.
- Gieseke Wiltrud (2009):** Bildungsberatung als öffentliche Strukturaufgabe. Organisationsmodelle zur institutionellen Implementierung von Bildungsberatung in den Regionen (BILERION). Hessische Blätter für Volksbildung 1/2009: Bildungsberatung. Frankfurt/Main, S. 29 – 40.
- Gieseke Wiltrud/Pohlmann Claudia (2008):** Modellkombinationen in der Praxis. Bildungsberatung im Dialog. Toolbox: Tool 35. Berlin, <http://www.bb-dialog.de> [16.01.2014].
- Gruber Elke/Schlögl Peter (2003):** ONLINE-Katalog für Qualitätskriterien von Angeboten der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung. In: Schlögl Peter/Gruber Elke (Hrsg.): Wo geht’s hier zum „richtigen“ Kurs? Entscheidungshilfen für die Auswahl eines Kursangebots in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung. Öibf. Wien, S. 9 – 12.

- Kanelutti Erika/Grabner Elisabeth (2011):** Wissen teilen in der Bildungsberatung: Vom internen zum organisationsübergreifenden Wissenmanagement. In: Hammerer Marika/Kanelutti Erika/Melter Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 157 – 167.
- Klas Christine (2013):** Bildungsberatung Österreich: Maßgeschneiderte Bildungsberatung im Netzwerk Vorarlberg. In: Bildungsberatung im Fokus, Nr. 1/2013 (anders Anders). Wien, http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Bildungsberatung-im-Fokus-01_2013.pdf [02.07.2013].
- Lassnigg Lorenz (2010):** LLL-Strategie in Österreich. Praktische Überlegungen zu Entwicklung und Umsetzung. Materialien zur Erwachsenenbildung 2/2010, hrsg. v. BMUKK. Wien.
- Nestmann Frank (2011):** Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von „Counselling“ und „Guidance“. In: Hammerer Marika/Kanelutti Erika/Melter Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 59 – 79.
- Rat der Europäischen Union (2008):** Entwurf einer Entschließung des Rates vom 21. November 2008 und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:DE:PDF> [10.07.2013].
- Scheuermann Friedrich (2003):** Trägerunabhängige Bildungsberatung. Handlungsorientierungen für eine Umsetzung in Tirol, <http://www.yumpu.com/de/document/view/7390067/tragerunabhangige-bildungsberatung-news> [02.07.2013].
- Schlögl Peter (2011):** Qualität: Vom Ereignis zur Verantwortung und wieder zurück. Das österreichische Verfahren der externen Qualitätssicherung anbieterneutraler Bildungsberatung. In: Hammerer Marika/Kanelutti Erika/Melter Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 179 – 183.
- Schlögl Peter (2012):** Verfahren der externen Qualitätssicherung für anbieterneutrale Bildungsberatung in Österreich. Konsolidierte Fassung. 3. aktualisierte Version, <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14813> [18.07.2013].
- Strobel Claudia/Tippelt Rudolf (2009):** Trägerübergreifende Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Erfahrungen beim Aufbau einer Beratungseinrichtung in München. Münchner Beiträge zur Bildungsforschung. München.
- Tippelt Rudolf (1997):** Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven. In: Eckert Thomas/Schiersmann Christiane/Tippelt Rudolf (Hrsg.): Beratung und Information in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 1 – 69.
- Tippelt Rudolf (2004):** Weiterbildungsberatung zwischen Milieuorientierung und Regionalbezug. In: Brödel Rainer (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 141 – 160.

3 Die Kunst, „schwer erreichbare Zielgruppen“ doch zu erreichen

Mit Perspektivwechsel und Rückkoppelungen Zugangshürden reduzieren

Erika Kanelutti-Chilas

„Die ungleiche Teilhabe an Bildung und Weiterbildung ist Gegenstand von zahlreichen Publikationen (siehe z.B. Krenn 2010, Kastner 2011). Warum auch das Angebot der Bildungs- und Berufsberatung manchen Personengruppen verschlossen ist, wurde bis dato nicht untersucht. Das Projekt „Bildungsberatung in Österreich – Querschnittsthemen“ bot die Gelegenheit, sich mit diesem Thema zu befassen und erstmals Erfahrungen von BildungsberaterInnen, die sich auf den spezifischen Nutzen der Bildungsberatung für sog. „bildungsferne“ Personen und auf deren Zugang zu Beratungsangeboten beziehen, systematisch zu erheben und zu bündeln.“ (Kanelutti-Chilas/Kral 2012)

Als in den letzten zehn Jahren die Angebote der Bildungsberatung im Bereich der Erwachsenenbildung ausgebaut wurden, ging es in erster Linie darum, dieses inhaltlich zu entwickeln und regional zu verankern. Zur Implementierung und Verbreitung des neuen Angebotes wurde meist die bestehende Infrastruktur der Erwachsenenbildung genutzt. Diese Vorgangsweise war naheliegend und auch kostengünstig.

Sehr schnell zeigte sich allerdings, dass Bildungs- und Berufsberatung insofern nicht ausgewogen genutzt wird, als Männer, quasi naturgesetzhaft, durchwegs nur ein Drittel der BeratungskundInnen darstellen. Hingegen wurde erst im Zuge von Evaluierungen, die auf zunehmend detailliert dokumentierten Beratungskontakten beruhen, offensichtlich, dass niedriger qualifizierte Erwachsene Bildungsberatung generell nur selten aufsuchen. Die eifrigsten BeratungskundInnen sind hingegen gut gebildet.

Als öffentlich finanziertes Angebot soll Bildungsberatung jedoch ihren Beitrag zum sozialen Ausgleich leisten und speziell bildungs- und sozial benachteiligte Personen bevorzugt adressieren – oder doch zumindest allen Bevölkerungsgruppen de facto gleichermaßen zugänglich sein.

So zielt auch die aktuelle, von BMUKK und ESF ko-finanzierte Initiative „Bildungsberatung Österreich“ darauf ab, Bildungsberatung niedrigschwelliger zu gestalten, und viele Beratungseinrichtungen unternahmen diesbezüglich in den letzten Jahren verstärkte Anstrengungen.

3.1 Hürden über Hürden

Von den BeraterInnen, die wir im Rahmen unserer Erhebung interviewten, wissen wir, dass die Beratungsprozesse mit sog. „bildungsfernen“ Personen meist positiv und zielführend

verlaufen: Sobald der persönliche Kontakt hergestellt ist, sei auch die Vertrauensgrundlage für einen Beratungsprozess in der Regel problemlos herstellbar. Die Schwierigkeit liegt also weniger in der Durchführung der Beratung als in der Herstellung des Kontakts.

3.1.1 Das Problem der Darstellung: Unklare Abgrenzung und Zielsetzung

Generell ist es außerhalb der Bildungslandschaft noch immer kaum bekannt, dass frei zugängliche Angebote der Berufs- und Bildungsberatung für Erwachsene überhaupt existieren. Zudem besteht die offensichtliche Schwierigkeit, einer breiten Öffentlichkeit greifbar darzustellen, was man sich von diesem Angebot erwarten kann, in welchen Situationen man sich an Bildungsberatung wendet und wie Bildungsberatung „funktioniert“.

Es mangelt nicht nur an Mitteln für die nötige Öffentlichkeitsarbeit. Das Darstellungsproblem liegt auch darin begründet, dass das Gesamtangebot bezüglich der Aufgaben und Zielsetzungen, der Trägerschaft, der Angebotsformate oder der adressierten Zielgruppen extrem heterogen ist. So werden der Bildungs- und Berufsberatung unterschiedlichste Angebote zugeordnet – von der Berufsorientierung in der Pflichtschule bis zu einer Kompetenzerfassung in einer Beratungsstelle, von der Lern- oder Kursberatung in einer Bildungseinrichtung bis zu einer Bildungsinformation im Zuge einer Sozialberatung oder eines AMS-Termins.

3.1.2 AdressatInnen: Strukturelle und individuelle Zugangsbarrieren

Für viele der adressierten Personen ist die Teilnahme an Weiterbildung und dementsprechend auch die Nutzung der Beratungsangebote durch *strukturelle Benachteiligungsfaktoren* erschwert. Dazu zählen:

- ein niedriger Bildungsgrad der Eltern und Mangel an bildungsförderlicher Vernetzung,
- gesellschaftliche Isolation, einschränkende soziale Strukturen,
- physische oder psychische Behinderung, chronische Krankheit,
- mangelnde Deutschkenntnisse,
- mangelnde Infrastruktur vor Ort (Verkehrsmittel, Bildungs- und Beratungsangebote, ...),
- Zeitmangel (z.B. auf Grund von Betreuungspflichten oder Schichtarbeit...),
- Geldmangel auf Grund von Erwerbslosigkeit oder prekären Arbeitssituationen bzw. zu hohe Ausbildungskosten, die durch öffentliche Förderungen nicht ausreichend kompensiert werden,
- dequalifizierende Arbeitsplätze, z.B. auf Grund von Nicht-Anerkennung erworbener Qualifikationen bzw. anderer Diskriminierung am Arbeitsmarkt sowie
- der mangelnde Zugang zu relevanten Informationen.

Außerdem können *individuelle Hinderungsgründe* den Zugang zu den Bildungs- und Beratungsangeboten verschließen. Auch wenn diese teilweise durch strukturelle bzw. milieuspezifische Benachteiligungen oder geschlechtsspezifische Sozialisierung bedingt sind, basieren sie letztlich auf persönlichen Neigungen und Erfahrungen.

In Anlehnung an Dornmayr (2002) fassen wir sie folgendermaßen zusammen:

- Versagensängste,
- Zurückstellung eigener Bedürfnisse,
- Geringe Statusmobilität,
- Praxisorientierung/Vorbehalte gegenüber institutionalisiertem Lernen,
- Beratungsskepsis/Vorbehalte gegenüber Unterstützungsangeboten.

In anderen Worten: Bei Personen, die schlechte Schulerfahrungen haben, stehen die Chancen gut, dass auch im Erwachsenenalter institutionalisiertes Lernen mit Ängsten und Ablehnung verbunden sein wird. Personen, die gewohnt sind, sich mit ihren eigenen Bedürfnissen zurückzunehmen, ziehen für sich auch kaum weitere Bildungsschritte in Betracht; ähnliches gilt auf für jene, die erleben mussten, dass ihre Bildungsanstrengungen keinen Nutzen erbracht haben bzw. die sich überhaupt in einer Situation vermeintlicher oder tatsächlicher Ausweglosigkeit befinden. Praxisorientierte Menschen stehen aus persönlicher Neigung oder mangels positiver Erfahrungen theoretischem Lernen ablehnend gegenüber, wohingegen BeratungsskeptikerInnen aus dem Selbstverständnis heraus, mit den eigenen Problemen selbst fertig zu werden (oder fertig werden zu müssen), keine Beratungsangebote in Anspruch nehmen wollen.

3.1.3 Angebote: Ausschließungsfaktoren durch Benennung, Gestaltung und Verortung

Doch auch seitens der Anbieter werden, bewusst oder unbewusst, gezielt oder unbeabsichtigt, Zeichen gesetzt und Rahmen geschaffen, die einzelne Personen ein- und andere Personen ausschließen.

Schon der Begriff „Bildungsberatung“ verdient eine kritische Betrachtung:

„Bildung“ wird, je nach sozialem Hintergrund und persönlichen Erfahrungen, als eine persönliche Chance oder als eine negativ besetzte Zumutung empfunden. Oder aber Bildung gilt als erstrebenswertes Gut, das aber außerhalb der eigenen Reichweite liegt und nichts mit der eigenen Lebensrealität zu tun hat. Dementsprechend löst das Wort „Bildung“ positive oder negative Emotionen aus – oder es stößt auf Desinteresse.

Viele Träger erweitern die Bezeichnung ihres Angebots auf „Bildungs- und Berufsberatung“. Allerdings wird Berufsberatung gemeinhin mit (erstmaliger) Berufswahl in Verbindung gebracht und daher als Angebot ausschließlich für Jugendliche bzw. SchülerInnen verstanden. Erwachsene fühlen sich kaum persönlich adressiert.

Auch der Wortteil „Beratung“ spricht keineswegs alle Personengruppen gleichermaßen an. „Beratung“ kann als willkommene und zukunftsweisende Unterstützung, aber auch als eine mit Autonomie- oder Gesichtsverlust verbundene Bevormundung verstanden werden. Menschen, die beispielsweise unterwegs niemals nach dem Weg fragen, selbst wenn sie sich hoffnungslos verfahren haben, werden vermutlich auch in beruflichen oder bildungsbezogenen

Fragen alles andere versuchen als sich „beraten“ zu lassen – schon gar nicht, wenn sie kein klares Bild über den Ablauf einer Beratung haben.¹

Es zeigt sich also, dass schon allein die Frage, mit welchen Begriffen das Angebot beworben werden soll, durchaus heikel ist, sollen nicht nur sowohl bildungs- als auch beratungsaffine Personen für die Beratung angesprochen werden.

Dazu kommt, dass die mit der Bewerbung von Bildungsberatung ausgesendeten Botschaften oft als auf individuelle Defizite fokussiert wahrgenommen werden.

Neben der Benennung eines Angebotes sind jedoch zumindest noch die Auswahl des Ortes der Beratung, die institutionelle Anbindung und die Offenheit oder Geschlossenheit des gewählten Settings Faktoren, die einen ganz wesentlichen Einfluss darauf haben, für wen das Angebot zugänglich ist und wem es verschlossen bleibt (siehe dazu z.B. Bremer 2010, Knab 2013 oder Großmaß 2013). Es macht einen Unterschied, ob ein komplettes Beratungsprogramm im Inneren einer Bildungseinrichtung oder eine unverbindliche Informationsmöglichkeit im öffentlichen Raum angeboten wird, ob – potenziell sanktionierende – Behörden als Träger aufscheinen, in welchem Viertel und wie die Beratungsstelle architektonisch gestaltet ist bzw. wie offensichtlich „beraten“ wird.

3.2 Perspektivwechsel: KundInnensicht einnehmen

Für Personen, für die es nicht selbstverständlich ist, an Bildungsberatung teilzunehmen, kann jede Hürde ein Grund sein, wieder umzudrehen und den nächsten Schritt nicht zu tun.

In der Regel unterscheiden sich die individuellen Lernerfahrungen einer Projektverantwortlichen oder eines Bildungsberaters deutlich von denen einer „schwer erreichbaren“ Adressatin. Erstere sind notwendigerweise bildungsaktiv und haben in der Regel kein Problem, eine Beratungsdienstleistung in Anspruch zu nehmen. Sie kennen die Szene, die Möglichkeiten und Grenzen von Bildungsberatung sind ihnen bestens vertraut, und sie haben persönlich die Teilnahme an Weiterbildung als sinnvoll und zielführend erlebt. Welche Möglichkeiten haben sie, dennoch ein Angebot zu entwickeln, das Personen erreicht, die auf mehreren Ebenen andere Rahmenbedingungen vorfinden und vollkommen andere Erfahrungen gemacht haben?

Ein Ansatz ist, schon zu Beginn der Konzepterstellung für ein Beratungsangebot die zentrale Frage aus Sicht der „nicht erreichten KundInnen“ durchzudenken. Persönliche Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit strukturellen und individuellen Zugangsbarrieren bieten eine gute Voraussetzung, die vielen nötigen Schritte und Hürden auf dem Weg zur Bildungsberatung zu erkunden (siehe Box).

¹ Da die Abneigung gegenüber dem „Nach-dem-Weg-fragen“ ein sprichwörtlich männliches Phänomen ist, könnte sich so der geringe Anteil von Männern unter den BeratungskundInnen ein Stück weit erklären lassen. Heindl-Becker (2004, 59) schreibt in ihrer Studie über Männerarbeit in Österreich, „[...] dass persönliche Probleme im Durchschnitt 79 Monate [6,5 Jahre] herumgetragen werden, bis der Betroffene Kontakt mit einer professionellen Beratungsstelle aufnimmt.“

Box: Welche Schritte sind nötig, damit ich mich als potenziell Ratsuchende erstmals an eine Bildungsberatung wende?

Ich muss ...

- **wissen, dass ich ein Problem bzw. eine Frage bezüglich beruflicher oder bildungsbezogener Weiterentwicklung habe**

Ich muss einen ausgeprägten Wunsch hegen oder unter großem Leidensdruck stehen, „etwas“ zu ändern oder ein Problem zu lösen. Die dazu notwendigen Schritte muss ich in irgendeiner Form als Bildungsschritte verstehen.

Ich muss gleichzeitig die Hoffnung haben, dass es für mich Handlungsoptionen gibt, dass der Versuch, mich beruflich zu verändern oder weiterzubilden, zielführend und realisierbar ist.

Ich muss ausreichend (Selbst-)Vertrauen haben, mich auf etwas einzulassen, das mir nicht vertraut ist und daher mit Anstrengungen und Ungewissheiten verknüpft ist.

- **wissen, dass es für dieses Problem eine Unterstützung/Anlaufstelle gibt**

Als potenziell ratsuchende Person muss mir bekannt sein, dass es ein Unterstützungs- oder Informationsangebot für meine persönliche Fragestellung gibt, d.h. ich muss über ein mir zugängliches Medium davon erfahren.

Ich werde die Information über das Angebot aber nur dann registrieren, wenn ich mir darunter etwas vorstellen und das Angebot mit mir und meiner Fragestellung in Verbindung bringen kann und wenn ich zu einem Zeitpunkt darüber lese, in dem ich mich mit dem Problem beschäftige.

Oder ich habe das Glück, dass mir jemand aus meinem Umfeld Bildungsberatung empfiehlt, der oder die selbst schon positive Beratungserfahrungen gesammelt hat.

- **sicher sein, dass diese Anlaufstelle gut für mich ist**

Ich muss das nötige Vertrauen aufbauen können. Dazu benötige ich eine Vorstellung zu einer Reihe von Fragen, wie z.B.:

Nutzt mir Bildungsberatung? Was kann ich erwarten bzw. was erwartet mich?

Wie funktioniert Bildungsberatung genau? Muss ich Tests machen? Wenn ja, was passiert damit?

Wer sind die Personen, die Bildungsberatung machen? Wer „steckt dahinter“?

Kann mir ein Schaden entstehen, wenn ich persönliche Informationen von mir preisgebe?

Spricht man meine Sprache (im wortwörtlichen oder im übertragenen Sinn)?

Verliere ich nicht mein Gesicht, wenn ich mir Information oder Unterstützung hole?

Oder kann ich mit einer aufbauenden, wertschätzenden Begegnung rechnen?

- **die Anlaufstelle gut erreichen können**

Wenn ich die vorhergegangenen Fragen ausreichend geklärt habe und mir nun vorstellen kann, dass Bildungsberatung eine hilfreiche Unterstützung für mein aktuelles Problem bieten könnte, dann muss der Kontakt rasch und einfach aufgenommen werden können:

Solange mir persönliche Beratungserfahrungen fehlen, würde es mich entmutigen, in meinem neuen Elan durch ungünstige Beratungszeiten, schwer erreichbare Beratungsorte oder einen in ferner Zukunft liegenden Beratungstermin gebremst zu werden.

- **von Beginn an gute Erfahrungen machen**

Die Beratungsstelle, an die ich mich nach all diesen Schritten wende, muss dann auch die Richtige für mich sein. Allenfalls würde ich noch akzeptieren, einmal gezielt und begründet an eine für mich passendere Stelle weiterverwiesen zu werden. Mehrfache oder unkonkrete Verweise an andere Einrichtungen würden mich jedoch zutiefst frustrieren.

Ich muss auch eine Beratungsform wählen können, die meiner Persönlichkeit und meiner Fragestellung entspricht und mit der ich mich wohl fühle; also beispielsweise zwischen einer unverbindlichen Information im öffentlichen bis zu einer face to face-Beratung in geschütztem Raum, per Telefon, online oder in einer Gruppe.

Erst wenn alle diese Schritte bewältigt sind, kann ich mich auf einen Bildungsberatungsprozess einlassen.

3.3 Schlussfolgerungen ziehen

Die NutzerInnenperspektive verdeutlicht, wie hoch die Herausforderungen an die niedrigschwellige Gestaltung von Beratungsangeboten sind. Vor allem im Vorfeld muss viel passieren – und gerade dort hat die Bildungsberatung selbst die geringsten direkten Einflussmöglichkeiten.

- **Mut machen**

Nur gelegentlich kommen BeraterInnen direkt mit Personen in Kontakt, die sie erstmals ermutigen können, für sich persönlich Veränderungen in Betracht zu ziehen und Bildungsberatung zu nutzen – etwa Eltern von Schulkindern oder andere Begleitpersonen. SozialarbeiterInnen, JugendbetreuerInnen, Peers aus unterschiedlichsten Communities oder TrainerInnen kommt in diesem Zusammenhang die wichtigere Rolle zu.

Gut und ansprechend gemachte und über Medien mit großer Reichweite gestreute Berichte könnten ebenfalls zur Ermutigung beitragen, z.B. in Form von Testimonials, in denen Personen über ihre Schritte berichten, die sie aus schwierigen Situationen herausführten. Dabei soll es sich allerdings nicht um unerreichbare Beispiele wie Spitzenkarrieren handeln, die nur mit außergewöhnlichem Glück, Fleiß und/oder Begabung gelingen konnten. Vielmehr sollen sie Geschichten von Menschen erzählen, die eine Identifikation erlauben.

- **Bildungsberatung bewerben und im sozialen Umfeld der „Zielgruppen“ bekannt machen**

Das Um und Auf ist, die KundInnen mit ihren Problemstellungen zu erreichen bzw. anzusprechen. Den AdressatInnen helfen nicht unbedingt jene Informationen weiter, die auch von den Anbietern für relevant gehalten werden: Für KundInnen kann die Darstellung des gesamten Angebotsumfangs und der dahinterliegenden Zielsetzungen eher verwirrend sein. Idealerweise wird vielmehr entlang häufig gestellter Fragen dargestellt, wie Beratung abläuft, was sie leisten kann und wo ihre Grenzen liegen.

Begleitend dazu wäre eine spannende öffentliche Bewerbung von Bildungsberatung an sich dringend vonnöten.

Für die weitere Verbreitung gilt: Vernetzen, vernetzen, vernetzen. Kontakte zu und Kooperationen mit Sozialberatungsstellen, Schulen, Gemeinschaftspraxen, Bildungsträgern, Jugendzentren, MigrantInnenverbänden, BürgermeisterInnen, Gewerkschaften u.v.a.m. sind aufzubauen und zu betreuen. Wir müssen davon ausgehen, dass potenzielle MultiplikatorInnen nicht ausreichend über Bildungsberatung Bescheid wissen, um in ihrem Umfeld darüber informieren zu können. Dazu ist diese eine zu junge und wohl auch zu wenig abgegrenzte Dienstleistung.

Um nun für bestimmte Zielgruppen die relevantesten MultiplikatorInnen zu identifizieren, ist es hilfreich, ebenfalls die AdressatInnenperspektive ein- bzw. unmittelbar mit VertreterInnen aus der Zielgruppe Kontakt aufzunehmen (siehe auch Kapeller/Stiftinger/Weiss 2012).

- **Nutzen vermitteln und Vertrauen in das Angebot herstellen**

Um den Nutzen und die Vertrauenswürdigkeit des Angebotes zu vermitteln, ist die Bildungsberatung wiederum auf MultiplikatorInnen und KooperationspartnerInnen, die in direktem Kontakt mit den AdressatInnen stehen, angewiesen.

Unterstützung und Empfehlungen aus den Communities sind besonders hilfreich. Bildungsberatung kann beispielsweise in Kooperation mit einem „Mama lernt Deutsch“-Kurs, einem Fußballverein oder einer Gruppenpraxis angeboten werden. BildungsberaterInnen versuchen immer öfter, mit unterschiedlichem Erfolg, sog. „bildungsferne“ Personen in ihrem sozialen Umfeld aufzusuchen und zur Teilnahme an Beratung zu gewinnen.

Die zweite Strategie ist, Bildungsberatung als professionelles Zusatzangebot in von den AdressatInnen akzeptierten Einrichtungen zu installieren, wie z.B. in sozialen Einrichtungen oder zielgruppenorientierten Verbänden. Auch die Bildungsberatung an den Arbeiterkammern hat sich bewährt, da diese für viele als arbeitnehmerInnenfreundlich und in Beratungsfragen kompetent gelten.

- **Angebote vielfältig und gut erreichbar gestalten**

Wichtig ist auch die regionale Erreichbarkeit: In den Bundesländern kommen die BeraterInnen durch Termine vor Ort – in Bezirks- und Gemeindeämtern, Bibliotheken etc. – den Ratsuchenden entgegen. In den Städten verlassen BeraterInnen ihre Büros, um unterschiedliche Standorte zu erreichen.

Die Mannigfaltigkeit der Wünsche und Bedürfnisse der KundInnen verlangt auch eine Vielfalt der Angebotsformen: Für manche stellt ein Informationstisch bei einer Messe oder bei regelmäßigen Infotagen in einer öffentlichen Bücherei ein adäquates Setting dar, für andere ist ein abgeschirmter Bereich unabdingbar. Wer lieber nicht in direkten Kontakt tritt oder zeitunabhängig Fragen deponieren will, kann internetgestützte Beratung nutzen. Workshops, bei denen die TeilnehmerInnen sich selbst einbringen und sich nicht bevormundet fühlen, erfreuen sich großer Beliebtheit.

Parallel zu einer zunehmenden Differenzierung von Beratungsformaten wird deutlich, dass formalisierte Beratungssettings für viele Personen eine unüberbrückbare Hürde darstellen. Für wirklich niedrigschwellige Beratung müssten daher auch völlig offene Settings möglich sein. Beratung „zwischen Tür und Angel“, wie Maria Knab (2013) schreibt oder „über die Schulter“, wie eine unserer InterviewpartnerInnen aus der Jugendarbeit berichtete, ist in der Sozialen Arbeit seit Langem wesentlich. Es wird eine interessante Herausforderung sein, offene Beratungsformate auch in der Bildungsberatung vermehrt einzusetzen.

- **Gute Erfahrungen ermöglichen (und damit Mundpropaganda fördern)**

Die besten Erfahrungen ergeben sich aus einem gelungenen Beratungsprozess. Schon im Vorfeld tragen verschiedene Faktoren zum Gelingen bzw. zur Zufriedenheit bei, wie eine frühzeitige Klärung von Anliegen und Erwartungen oder die Herstellung von Transparenz zu Rahmen und Auftrag der Beratenden.

Ein zeitnaher Termin oder eine Ad-hoc-Beratung kann sehr wesentlich sein – niedrigschwellige Einrichtungen halten ein Kontingent für bestimmte Fälle frei. BeraterInnen versuchen nach Möglichkeit zu anderen anstehenden Problemen gut zu informieren und, falls ein Weiterverweis unumgänglich ist, gezielt und begleitet weiterzuleiten.

3.4 Strukturelle Hindernisse zu Gehör bringen

Kehren wir abschließend zu den strukturell bedingten Hinderungsfaktoren zurück. Es sind schwerwiegende Faktoren, mit denen BeraterInnen und Organisationen oft konfrontiert sind, auf die sie jedoch den geringsten Einfluss haben.

Umso wichtiger wäre es, dass BeraterInnen ihren Erfahrungsschatz aus der Praxis in einer strukturierten Form zur Verfügung stellen, sodass die jeweiligen AkteurInnen in den Bereichen Bildung und Politik darauf reagieren können: Wo fehlt ein wichtiges Bildungsangebot, wo besteht Nachfrage? Für welche benachteiligten Gruppen fehlen Fördermöglichkeiten? Wo besteht Bedarf an Schärfung oder Erweiterung von Förderungen? Welche Programme wurden gut angenommen – und warum? Wo führten gezielte Maßnahmen zu unerwünschten Ergebnissen, und wie ließe sich dies vermeiden? U.v.a.m.

Für die strukturierte Weitergabe dieser Informationen fehlen auf überregionaler Ebene noch größtenteils die Werkzeuge. Auf lokaler Ebene hingegen können einige der Themen im Rahmen von „lernenden Regionen“ oder ähnlichen Vernetzungen relevanter AkteurInnen aufgegriffen werden.

3.5 Fazit: Profilierung bei gleichzeitiger Öffnung – eine besondere Herausforderung

Bildungsberatung kann eine gewisse Rolle im Abbau von Bildungsbenachteiligung einnehmen. Dies setzt allerdings einen niedrigschwelligen Zugang und damit in erster Linie eine verstärkte sozialräumliche Verankerung, offene Beratungsformate und die Rückkoppelung von ExpertInnenwissen in Bezug auf strukturelle Benachteiligungsfaktoren voraus.

Um Bildungsberatung stärker zu verankern und niedrigschwelliger zu gestalten, müssen allerdings zwei gegensätzliche Entwicklungen gelingen:

Bildungsberatung muss, erstens, sichtbarer werden. Dazu braucht sie ein deutlicheres Profil, muss klar abgrenzbar sein und ihre Leistungen gut darstellen können. Das ist wesentlich, damit KundInnen zur Beratung kommen und damit sich Bildungsberatung als eigenständiges, differenziertes Angebot etablieren kann.

Sie muss, zweitens, möglichst inklusiv gestaltet sein. Bildungsberatung muss in der einen oder anderen Form in das soziale Umfeld jener kommen, denen sich das stationäre Angebot verschließt: sei es, indem die BildungsberaterInnen selbst „hinausgehen“, sei es, indem z.B. andere BeraterInnen, die sozialräumlich verankert sind, Aufgaben der Bildungsberatung wahrnehmen. Damit einhergehend sind eine radikale Öffnung in Bezug auf Inhalte, Settings, Anbindung und Raum und verstärkte Kooperationen mit Organisationen aus den Bereichen Soziales, Arbeitsmarkt und Gesundheit sowie mit Peers aus den unterschiedlichen Communities notwendig.

In diesem Spannungsfeld zwischen Profilierung und Professionalisierung einerseits, Öffnung und bereichsübergreifender Zusammenarbeit andererseits, kann sich Bildungs- und Berufsberatung zu einem wichtigen sozial- und bildungspolitischen Instrument weiterentwickeln.

Literatur:

- Bremer Helmut (2010):** Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, Nr. 10/2010. Wien, <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.
- Dornmayr Helmut (2002):** Weiterbildung für „bildungsferne“ ArbeitnehmerInnen. Forschungsbericht des IBE (Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz). Linz.
- Großmaß Ruth (2013):** Beratung und sozialer Raum. In: Nestmann Frank/Engel Frank/Sickendiek Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 3: Neue Beratungswelten. Tübingen, S. 1509 – 1525.
- Heindl-Becker Birgit (2004):** Männerarbeit in Österreich. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz, Sektion V, Männerpolitische Grundsatzabteilung. Wien, http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/1/6/0/CH2247/CMS1229354807138/maennerarbeit_in_oesterreich.pdf.
- Kanelutti-Chilas Erika/Kral Alexandra (2012):** Niederschwellige Bildungsberatung – Herausforderung auf allen Ebenen. Wien, <http://www.in-between.or.at/Niederschwellige%20Bildungsberatung%20Abschlussbericht.pdf>.
- Kapeller Doris/Stiftinger Anna/Weiss Silvana (2012):** MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen ins Lernen – Eine Strategie der Zielgruppenerreichung für bildungsbenachteiligte Frauen. Villach, <http://learnforever.at/uploads/000857.pdf>.

Kastner Monika (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien.

Knab Maria (2013): Beratung zwischen Tür und Angel: Professionelle Gestaltung von offenen Settings – ein Beitrag für mehr Gerechtigkeit. In: Nestmann Frank/Engel Frank/Sickendiek Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 3: Neue Beratungswelten. Tübingen, S. 1525 – 1537.

Krenn Manfred (2010): Gering qualifiziert in der „Wissensgesellschaft“ – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft Nr. 108, Abteilung Wirtschaftswissenschaft und Statistik der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. Wien,
http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d143/Materialien_WuG108.pdf.

4 Barrierefreiheit in der Bildungsberatung

Ilona Weigl

4.1 Barrierefreiheit bedeutet Zugänglichkeit für ALLE

In der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, die 2008 von Österreich ratifiziert wurde, wird auf den Wert von Barrierefreiheit – sowohl im Hinblick auf bauliche Gegebenheiten als auch auf die soziale Dimension – hingewiesen. Die vollständige und selbstverständliche Teilhabe an der Gesellschaft sowie die Achtung der Menschenwürde und Autonomie von Menschen mit Behinderung sind zentrale Punkte.

Bildung und Bildungsberatung für ALLE zugänglich zu machen, ist nicht nur ein Anliegen von Menschen mit Behinderung und der sie vertretenden Organisationen, sondern ist nunmehr auch gesetzlich verankert. In nationalen und regionalen Gesetzen, beispielsweise dem österreichischen Behindertengleichstellungsgesetz, wird die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft und damit in allen zentralen Lebensbereichen festgeschrieben. Dies gilt somit auch für die Bereiche der (Weiter-)Bildung und Bildungsberatung, die wesentlich dazu beitragen, Menschen mit Behinderung den Zugang und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu erleichtern und ihre beruflichen Chancen zu verbessern.

In wirtschaftlich schwierigen Zeiten ist es gerade für Personen mit einer Behinderung besonders wichtig, gut überlegte und selbständige Bildungs- und Berufsentscheidungen zur treffen. Bildungsberatung und Berufsorientierung unterstützen diese Entscheidungen und somit eine erfolgreiche soziale und berufliche Integration.

4.2 Barrieren bestehen nicht nur aus Stufen

Oft denkt man bei Barrieren zunächst an bauliche Gegebenheiten, die geändert werden müssen. Um Bildungsberatung für alle Menschen zugänglich zu machen, müssen jedoch neben den Beratungsstellen auch deren Informationsmaterialien und Website barrierefrei gestaltet sein.

Auch die Wahl der Beratungsformate und -settings trägt dazu bei, den Zugang für ALLE zu erleichtern. Mit einer breiten Angebotspalette – persönliche Einzelberatung, Gruppenberatung, aufsuchende Beratung, telefonische Beratung, Online-Beratung – gelingt es besser, Personen mit unterschiedlichen Bedürfnissen anzusprechen.

Schließlich braucht es auch BeraterInnen, die im Umgang mit den Zielgruppen geschult sind und in der Lage sind, Methoden und Materialien an die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung anzupassen.

4.3 Barrierefreiheit von Gebäuden, Räumen und Ausstattung

Um Barrierefreiheit von Räumlichkeiten sicherzustellen, sollten folgende Elemente überprüft werden:

- Sowohl Gebäude als auch Räume sollten stufenfrei erreichbar sein. Stufenfrei und schwellenfrei bedeutet konkret einen Höhenunterschied von maximal 3 cm. Ist dies nicht möglich, können einzelne Stufen mit Rampen ausgestattet sein oder ein Aufzug, Treppenlift oder eine Hebebühne eingebaut werden, wobei Rampen eine Steigung von maximal 6% haben sollen.
- Die Durchgangsbreite von Türen sollte mindestens 85 cm betragen, Wege und Gänge sollten mindestens 120 cm breit sein. RollstuhlfahrerInnen benötigen einen Wendekreis von mind. 150 cm.
- Die Räume sollten möglichst hell gestaltet sein. Wenn nicht genügend Tageslicht vorhanden ist, sollte darauf geachtet werden, dass der Raum gut ausgeleuchtet ist. Das ist einerseits für Menschen mit Sehbehinderung wichtig, aber auch Personen mit Hörbehinderung benötigen für das Lippenablesen eine ausreichende Beleuchtung.
- Glastüren, Stiegen und andere Hindernisse müssen mit stark kontrastierenden Markierungen (z.B. gelb-blaue Klebebänder) gekennzeichnet werden.
- Freihängende oder in den Raum hineinragende Gegenstände bis in die Höhe von 2,20 m sollten entfernt werden, da sie mit dem Blindenstock nicht ertastet werden können bzw. auch von sehbehinderten Personen nicht erkannt werden.
- Schilder mit großer Schrift und einfachen Texten (z.B. zur Beschriftung von Räumen oder zur Orientierung) erleichtern es Personen mit Sehbehinderung, aber auch Menschen mit intellektueller Behinderung, sich zurechtzufinden.
- Um ein WC für RollstuhlfahrerInnen benutzbar zu machen, sollte die Tür nach außen zu öffnen sein. Die Raumfläche sollte mindestens 165 x 215 cm und einen Wendekreis von 150 cm haben.
- Sind Parkplätze vorhanden, so sollte zumindest einer für KundInnen mit Behinderung reserviert werden. Dieser sollte möglichst in Eingangsnähe, stufenlos und ohne Gefälle vom Gebäude erreichbar sein. Bei Schrägparkplätzen sind mindestens 120 cm zum nächsten Auto vorzusehen, um ein Umsteigen in den Rollstuhl zu ermöglichen.

Weiterführende Informationen:

Die Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Rehabilitation hat auf ihrer Website (www.oear.or.at) unter „Barrierefrei gestalten/Barrierefreies Bauen und Planen“ eine umfangreiche Sammlung an Adressen von Firmen und Beratungsstellen, die sich auf barrierefreies Bauen spezialisiert haben, angelegt. Zudem finden sich dort auch Broschüren und Informationsblätter zum Thema.

Zur Finanzierung von Umbaumaßnahmen kann bei der zuständigen Landesstelle des Bundessozialamtes um „Förderung von investiven Maßnahmen zur Verbesserung der Zugänglichkeit von Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen“ angesucht werden (www.basb.gv.at).

4.4 Barrierefreiheit in Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit

4.4.1 Informationen, die jede/r versteht

Um Menschen mit Behinderung auf die Angebote der Bildungsberatung aufmerksam zu machen, ist es zunächst notwendig, dass sie das Informationsmaterial der Beratungsstelle lesen und verstehen können. Dabei erscheinen folgende Punkte von Bedeutung:

- Die verwendete Schrift sollte möglichst groß sein (mind. 12 Punkt, empfohlen: 14 Punkt).
- Alle Informationen sollten auch digital (z.B. als Word Format) verfügbar sein, da blinde Menschen sie dann auf ihrem PC mittels einer speziellen Software (Screen Reader) einfach vorgelesen bekommen können.
- Es empfiehlt sich außerdem, Informationen in einfacher und klarer Sprache zu verfassen und eventuell auch mit Bildern und Symbolen zu visualisieren. Das Konzept „Leicht Lesen“ soll Menschen mit Behinderung dabei helfen, ihr Leben selbständiger und selbstbestimmt leben zu können. Menschen mit erschwelter Lesesozialisation haben durch leicht lesbare Dokumente die Möglichkeit, sich selbständig für Informationen zu entscheiden und sich diese bei Bedarf zugänglich zu machen. Hierdurch können sie in vielfältigen Situationen ihr Leben möglichst eigenständig planen, bewältigen und ihre Rechte einfordern. Durch eine barrierefreie Gestaltung schriftsprachlicher Informationen kann so ein wichtiger Beitrag zur Teilhabe beeinträchtigter Menschen geleistet werden.

Weiterführende Informationen:

Das Netzwerk Leichte Sprache hat auf seiner Website (www.leichtesprache.org) die wichtigsten Regeln für Leichte Sprache in einem Leitfaden zusammengefasst (siehe auch Netzwerk Leichte Sprache der Lebenshilfe Bremen 2013).

Die Initiative „capito – Barrierefreie Informationen“ (www.capito.eu) bietet Übersetzungen und Überprüfung von Texten in Leichter Sprache an.

4.4.2 Kontaktaufnahme

Um Personen mit unterschiedlichen Behinderungen anzusprechen, ist es wesentlich, mehrere verschiedene Möglichkeiten der Kontaktaufnahme anzubieten: Neben Telefonat, Fax und E-Mail könnte eine Mobilnummer für SMS Anfragen ein hilfreiches Angebot z.B. für Personen mit einer Hörbehinderung sein.

4.4.3 Beschreibung baulicher Gegebenheiten

Personen, die mit einem Rollstuhl unterwegs sind, haben bereits viele schlechte Erfahrungen mit diversen baulichen Hindernissen gemacht. Daher ist es für sie hilfreich, eine genaue Beschreibung der baulichen Gegebenheiten zu bekommen, damit sie ein Bild davon haben, was sie in der Beratungsstelle erwartet. Es ist daher wichtig, die KundInnen im Vorfeld genau zu informieren, welche Bereiche der Beratungsstelle barrierefrei zugänglich sind (z.B. Beratungsraum, Toiletten, Empfang, ...) und ob Behindertenparkplätze zur Verfügung stehen.

4.4.4 Erreichbarkeit der Beratungsstelle

Auch eine detaillierte Wegbeschreibung von den öffentlichen Verkehrsmitteln zur Beratungsstelle in digitaler Form ist für blinde Menschen hilfreich. Geben Sie an, ob es eventuell ein Abholservice vom nächstgelegenen öffentlichen Verkehrsmittel gibt. Für gehörlose Menschen und Menschen mit intellektueller Behinderung empfiehlt sich eine grafische Darstellung und eine Wegbeschreibung in einfacher Sprache. In Wien bieten die Wiener Linien auf ihrer Internetseite (www.wl-barrierefrei.at) umfassende Informationen und Tipps zur Benützung der öffentlichen Verkehrsmittel für Fahrgäste mit Behinderung.

4.4.5 Internetseiten für ALLE

Das Internet ist für viele Menschen das Tor zur Welt. Für Menschen mit Behinderungen, denen aufgrund verschiedenster behinderungsspezifischer Ursachen die Teilhabe am gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Leben nicht oder nur sehr schwer möglich ist, bietet eine barrierefreie Internetseite einen Informationszugang von ungeahnter Wichtigkeit. In Österreich ist es bereits seit 1. Jänner 2008 Gesetz (§1 (3) E-Government-Gesetz), dass alle behördlichen Internetseiten nach Internationalen Standards barrierefrei zu gestalten sind. Barrierefreies Internet ist Internet, das Alle nutzen können!

Wesentlich für eine barrierefreie Website sind z.B. große Schrift, einfache Sprache, Übersichtlichkeit, gute Farbkontraste, Navigationsmöglichkeit auch ohne Maus, die Hinterlegung von Grafiken/Animationen/Bildern mit Text, Gebärdensprachvideos etc. Da die technischen Anforderungen jedoch recht komplex sind, empfiehlt es sich, für die Konzeption, Programmierung und Gestaltung von Websites von Anfang an ExpertInnen im Bereich Accessibility einzubinden. In Österreich ist der Verein *accessible media* (www.accessiblemedia.at) die erste Adresse und Ansprechpartner für barrierefreie Medien. Das ServiceCenter ÖGS.barrierefrei (www.oegsbarrierefrei.at) hat die Anwendung *videotext.web* entwickelt, um den Internetauftritt für gehörlose Menschen barrierefrei zu gestalten. *Videotext.web* verknüpft Text, Ton und Gebärdensprache synchron miteinander und bietet damit umfassende Barrierefreiheit.

Weitere Informationen zur Gestaltung barrierefreier Internetseiten finden sich auf der Website www.einfach-fuer-alle.de.

4.5 Beratungsarten

4.5.1 Face-to-face-Beratung

Das Face-to-face-Gespräch ist zweifellos eine gute Form, um auf die individuellen Anliegen und Bedürfnisse von BeratungskundInnen mit Behinderung einzugehen. Es bietet die Möglichkeit der praxisnahen Unterstützung (z.B. Vorbereitung auf ein Vorstellungsgespräch, Hilfe beim Ausfüllen von Anträgen). Weiters können die BeraterInnen verstärkt auf Körpersprache und -signale eingehen. Dabei ist allerdings – nun speziell für das Setting der Face-to-face-Beratung – auf Folgendes zu achten:

- Das Gespräch sollte in einem ruhigen störungsfreien Raum stattfinden.

- Für Personen mit Mobilitätseinschränkungen ist jedenfalls – wie bereits erwähnt – eine barrierefreie räumliche Umgebung zu beachten. Sollte dies nicht möglich sein, könnte eine aufsuchende Beratung (z.B. am Arbeitsplatz oder in einer Einrichtung) als Alternative angeboten werden.
- Für Menschen mit Hörbehinderung erleichtern gute Lichtverhältnisse sowie langsames deutliches Sprechen das Lippenablesen beim Gesprächspartner. Seit 2012 bietet zudem der Österreichische Schwerhörigenbund ein Schriftdolmetsch-Service an (www.transscript.at). Dabei wird das gesprochene Wort wortwörtlich oder inhaltlich zusammengefasst aufgeschrieben, so dass der hörbeeinträchtigte Mensch zeitgleich oder nach Beendigung des Gesprochenen vom Blatt, von der Leinwand (mit Overheadprojektor oder Beamer) oder vom Monitor mitlesen kann.
- Für die Beratung von gehörlosen Menschen kann ein Gebärden-Dolmetsch zugezogen werden. Die Liste aller GebärdendolmetscherInnen in Österreich findet sich auf der Website des Österreichischen Gebärdensprach-DolmetscherInnen- und -ÜbersetzerInnen-Verbandes (www.oegsdv.at).
- Wenn für eine angemessene, ausführliche Beratung die Zeit fehlt oder der Beratungsrahmen (Raum, Ungestörtheit, ...) nicht optimal ist, wird eine gute Beratung kaum möglich sein. In solchen Situationen ist es empfehlenswert, sehr klar auf diese Begrenzungen hinzuweisen und deutlich zu machen, was in der vorhandenen Zeit bzw. dem Setting möglich ist. Auch eine Aufteilung der Beratung auf mehrere Termine – wenn möglich – kann sinnvoll sein. Eventuell kann auch nach einem anderen geeigneten Rahmen gesucht werden.

Bei beruflich bedingten Terminen können die Kosten für SchriftdolmetscherIn und GebärdendolmetscherIn vom Bundessozialamt übernommen werden. Bei nicht beruflichen Terminen besteht die Möglichkeit, bei der zuständigen Landesregierung einen Antrag zu stellen, wobei hier in jedem Bundesland andere Regelungen gelten.

4.5.2 Telefonische Beratung

Bildungsberatung am Telefon ist eine mögliche Alternative für Menschen mit Mobilitätseinschränkung und Personen, die aus persönlichen Gründen ein persönliches Gespräch vermeiden möchten.

Allerdings ist für Personen mit kognitiver Behinderung, Hörbehinderung oder Sprachbehinderung die Kommunikation am Telefon schwierig. Folgende Hilfsmittel können für bestimmte Personengruppen herangezogen werden:

- Die Angabe einer Mobilnummer kann hilfreich sein, um etwa Beratungstermine per SMS zu vereinbaren.
- Für gehörlose Menschen ist die Videotelefonie mittels Skype eine mögliche Form der Beratung. Allerdings muss der/die BeraterIn Kenntnisse in Gebärdensprache mitbringen.
- Das ServiceCenter ÖGS.barrierefrei (www.relayservice.at) bietet einen Telefonvermittlungsdienst, der auch von hörenden Personen genutzt werden kann, um mit gehörlosen, schwerhörigen oder sprechbehinderten Menschen in Kontakt zu treten.

4.5.3 Informationsleistungen per E-Mail

Grundsätzlich ist die E-Mail-Beratung ein sehr niedrigschwelliges Beratungsmedium, das auch für Personen mit Behinderung gut geeignet wäre. Gleichzeitig ist aber im E-Mail Verkehr keine Datensicherheit gewährleistet, so dass ExpertInnen von der Nutzung des E-Mails als Beratungsmedium dringend abraten. Sinnvoll erscheint jedoch der Versand von Information per E-Mail (Wegbeschreibung, Adressen, Infoblätter, Links) z.B. im Vorfeld oder Anschluss an eine persönliche oder telefonische Beratung.

Dabei ist darauf zu achten, dass E-Mails im Textformat erstellt werden, da blinde UserInnen eine Bildschirmvorlesesoftware verwenden, die oftmals Probleme mit E-Mails in HTML-Format hat. Auch PDF-Formate können mitunter Probleme bei Screenreadern bereiten.

4.5.4 Online-Beratung

Diese webbasierte (SSL verschlüsselte) Beratung ist eine Form der internetgestützten Leistungserbringung, bei der die Kontaktaufnahme und Beratung über eine Plattform abgewickelt wird (siehe auch Beitrag von Denk/Stifter in diesem Sammelband). Hier legen die NutzerInnen unter Angabe eines Nicknames und Passwortes einen Account auf der Website der Beratungseinrichtung an. In diesen Account eingeloggt, geben die Ratsuchenden nun ihre Anfragen ein. Eine BeraterIn antwortet im selben Account. Nur KundIn und BeraterIn haben Zugang zu diesem Account, womit ein optimaler Datenschutz gewährleistet ist.

Dieses Beratungsformat wird derzeit von der „Bildungsberatung in Wien“ angeboten. Ab 2014 wird Online-Beratung schrittweise auf die anderen Bundesländer ausgeweitet. Die Beratung erfolgt über ein gemeinsames Internetportal mit der Software „beranet“.

Online-Beratung ist generell kein niedrigschwelliges Format, da es doch von den NutzerInnen gute Kompetenzen in Lesen, Schreiben und in der Computeranwendung erfordert. Trotzdem kann sie für Menschen mit Behinderung vorteilhaft sein, wenn

- die Mobilität eingeschränkt ist,
- der Wunsch nach Anonymität besteht,
- eine Beratungsstelle für diese Zielgruppe regional nicht vorhanden oder erreichbar ist,
- persönliche Gründe gegen eine direkte Begegnung sprechen (Scham, soziale Phobie, Unsicherheit, Angst vor persönlichem Gespräch),
- schriftliche Kommunikation für die KundInnen günstiger ist (z.B. bei Sprachbehinderung wie Stottern usw.).

Die KundInnen haben außerdem mehr Zeit, ihre Anliegen und Gedanken zu formulieren, als im direkten Gespräch. Die Antworten der BeraterIn können mehrmals gelesen werden und damit besser verstanden und behalten werden.

Online-Beratung kann auch als Ergänzung zu anderen (bestehenden) Beratungsangeboten und -formaten genutzt werden. So könnten z.B. im Anschluss an eine persönliche oder telefonische Beratung die Ergebnisse oder Informationsmaterial den KundInnen online zur Verfügung gestellt werden.

Weiterführende Informationen:

Die Broschüre „Online-Beratung barrierefrei“ gibt einen Überblick über Nutzen, Erfordernisse, Umsetzungsmöglichkeiten, aber auch Probleme und Grenzen dieses Beratungsformates (biv – die Akademie für integrative Bildung 2013).

4.5.5 Beratung in Gruppen

Gruppenberatungen eignen sich besonders für Personen, die keine oder wenig Bildungserfahrung haben, und wo es darum geht, für das Thema zu sensibilisieren bzw. zur Teilnahme an Bildungsangeboten zu motivieren.

Gruppenberatungen tragen auch dazu bei, mögliche Hemmschwellen abzubauen. Ein erster persönlicher Kontakt zu den BeraterInnen erhöht die Bereitschaft, auch weitere Beratungsangebote in Anspruch zu nehmen. Von Vorteil ist es auch, Gruppenberatungen aufsuchend – also direkt in Einrichtungen für Menschen mit Behinderung – anzubieten. Einerseits fällt für die KundInnen die oftmals aufwändige Anreise zur Beratungsstelle weg, andererseits vermittelt die vertraute Umgebung mehr Sicherheit.

Weiterführende Informationen:

Anregungen zur methodischen Arbeit bei Gruppenberatungen finden sich in der Broschüre „Bildungsveranstaltungen barrierefrei – Leitfaden für methodisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung“ (biv – die Akademie für integrative Bildung 2012).

4.6 Methoden

Die Bildungsberatung soll für die BeratungskundIn die Grundlage für eine weitere Entscheidung schaffen. Darüber hinaus gilt es, gemeinsam mit der KundIn, konkrete Schritte für die Zeit nach der Beratung zu erarbeiten. Für die Bildungsberatung von Menschen mit Behinderung haben sich folgende methodische Vorgehensweisen als zielführend erwiesen:

4.6.1 In der „Welt“ der KundIn bleiben

Folgende Voraussetzungen können in diesem Zusammenhang erwähnt werden:

- Die Verwendung einer einfachen Sprache mit Begriffen aus dem Alltag bzw. jenen Begriffen, die die KundIn benutzt, ist unbedingt notwendig. Ein respektvoller Sprachgebrauch, wie er in jeder Beratung üblich ist, ist auch hier angebracht. Zusätzlich kann eine einfache, verständliche Sprache mit klaren, kurzen Sätzen das Verstehen erleichtern. Fremdwörter sind eher zu vermeiden, aber Fachbegriffe können wie gewohnt verwendet und bei Bedarf erklärt werden. Das vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz herausgegebene „Buch der Begriffe“ bietet Anstöße für einen respektvollen und inhaltlich kompetenten Umgang mit Sprache zum Thema Behinderung (Integration Österreich 2003).

- Die Anliegen, Wünsche und Bedürfnisse der Person sollen den thematischen Fokus bilden, auch wenn es zunächst andere als „Bildungsberatungs-Themen“ zu sein scheinen.
- Manchmal ist es vorteilhaft, kürzere Beratungssequenzen zu planen, das Thema unter Umständen auf mehrere Beratungstermine aufzuteilen und mit der KundIn schon im Vorfeld das Thema und die Inhalte der Beratung zu vereinbaren.
- Wesentlich ist auf jeden Fall, sich an den Kompetenzen der KundInnen zu orientieren und sie als ExpertInnen für ihr eigenes Leben und für ihre Beeinträchtigung anzuerkennen. Es kann sein, dass die BeratungskundIn ihre Behinderung betont, einen Gesprächspartner zum Erzählen oder Ärger Ablassen sucht und das eigentliche Beratungsthema zunächst in den Hintergrund rückt. Hier gilt es, herauszufinden, ob die KundIn freiwillig zur Beratung gekommen ist und nachzufragen, bei welchen Stellen (Beratungen, Ämter, ...) sie schon war und was dort erreicht wurde. Anschließend ist es wichtig, deutlich darauf hinzuweisen, was die Bildungsberatung anbieten und welche Themen sie behandeln kann. Eventuell muss dann der Beratungsauftrag neuerlich geklärt werden und müssen neue Beratungsziele vereinbart werden. Bei Bedarf muss an spezialisierte Stellen weiter verwiesen oder Kontakt mit diesen aufgenommen werden.
- Es kann passieren, dass KundInnen mit allgemeinen „Lebensproblemen“ in die Beratung kommen, die eine Bildungsberatung zunächst erschweren. Solche Probleme können sowohl direkte oder indirekte Folgen der Behinderung sein als auch grundlegende Lebensprobleme der Person. Um eine Bildungsberatung im engeren Sinn zu ermöglichen, müssen dann zuerst diese allgemeinen Probleme beachtet und eine Lösung angedacht werden, bevor die eigentlichen Bildungs-Themen bearbeitbar werden. Hier können Verweise auf und die Zusammenarbeit mit weiteren, spezifischen Beratungsstellen eine passende Vorgangsweise sein.

4.6.2 Alternativen (zum Gespräch) einsetzen und den KundInnen etwas IN DIE HAND geben

Als Alternative zum klassischen Gespräch bieten sich kreative Methoden an. Sie führen meist von einer sprach-zentrierten Form zu einer eher handlungsorientierten Vorgangsweise.

Manchmal helfen schon ganz einfache Methoden, um etwas besser zu beGREIFEN. So kann die Verwendung von Kärtchen, Skizzen, Figuren, Bildern, Stiften und Papier in unterschiedlichen Farben die Inhalte für die KundIn anSCHAUlich machen und sie anregen, AKTIV zu werden. Vor allem Abläufe (z.B. Zeitpläne) lassen sich gut bildlich und/oder schriftlich darstellen und werden so für die KundIn sichtbar. Auch die Ergebnisse des Gesprächs können aufgeschrieben oder gezeichnet werden, so dass die KundIn sie im Anschluss mit nach Hause nehmen kann. Hilfreich ist es auch, während des Beratungsgesprächs Stichwörter, Symbole, kleine Zeichnungen auf einem Papier oder Flip-Chart festzuhalten und das Dargestellte dann zu beschreiben.

4.6.3 Bilder, Metaphern

Ein Bild oder eine Metapher (z.B. „rosarote Brille“) zu einem Problem zu erfinden, kann die Bearbeitung eines Themas erleichtern. V.a. wenn die KundIn selbst ein Bild verwendet, kann es zu einer Vorstellungshilfe werden, an der man mögliche Lösungen phantasieren kann.

4.6.4 Hausaufgaben

Wenn sich eine Beratung über zwei oder mehrere Sitzungen erstreckt, kann es hilfreich sein, den KundInnen kurze schriftliche Arbeitsaufträge (z.B. 3 bis-4 Fragen zur Zufriedenheit am Arbeitsplatz) mitzugeben, an denen die KundIn zu Hause arbeiten kann. Die Beschäftigung mit den Fragen unterstützt den Entscheidungsprozess. Die Ergebnisse können beim nächsten Gespräch oder auch telefonisch besprochen werden.

4.6.5 Körpersprache und -signale beachten

Wenn man verstärkt auf Körpersprache und -signale der KundIn achtet, so kann man diese Beobachtungen auch zum Thema machen. Feedback zu Veränderungen in der Mimik und Gestik der KundIn können die emotionale Komponente der Kommunikation greifbarer machen. Z.B: „Als Sie soeben über (...) gesprochen haben, ist ein Leuchten über Ihr Gesicht gegangen.“ Ebenso können auch die aktuellen körperlichen Empfindungen der KundIn erfragt werden. Z.B: „Wie spürt sich dieser Gedanke an?“

4.6.6 Die BeratungskundIn kommt mit einer Begleitperson

Wenn Begleitpersonen mit in die Beratung kommen, gilt es zunächst, deren Rolle zu klären (z.B. Angehörige, FreundIn, AssistentIn, BetreuerIn, Gebärdensprachdolmetsch). Im Beratungsprozess sollte jedoch immer die BeratungskundIn angesprochen werden. Bei Bedarf kann die Begleitperson um eine Stellungnahme gebeten werden. Auch bei der Umsetzung von Zielen kann die dritte Person wichtige Beiträge leisten.

4.6.7 Die BeratungskundInnen als ExpertInnen

Das Modell der geteilten Expertenschaft sieht die Beratung als ein ExpertInnen-Gespräch zu einem bestimmten Thema, wobei die Beteiligten ihre jeweiligen Kompetenzen, Erfahrungen und ihr Wissen einbringen und zu einem gemeinsamen Ergebnis beitragen.

4.6.8 Über die Behinderung oder Erkrankung sprechen

Behinderungen und die daraus folgende Ausgrenzung führen oft zu spezifischen persönlichen Kompetenzen, die dann als zusätzliche Auffälligkeiten, Beeinträchtigungen, Abweichungen oder Störungen erscheinen können. Für die BeraterIn ist es daher oft unklar, ob sie die Behinderung ansprechen oder besser nicht darauf eingehen soll.

Wird die Behinderung angesprochen, wird damit die gesamte Lebenssituation der KundIn ernst genommen und werden auch die vorhandenen Kompetenzen durch das „Behindertsein“ wertgeschätzt. Gleichzeitig rückt das Thema Behinderung stark ins Zentrum und die Person wird mit einem bestimmten Bild (Etikett) verknüpft. Geht der/die BeraterIn nicht auf die Behinderung ein, kann die KundIn selbst entscheiden, wie weit die Behinderung ein Thema sein soll. Bleibt das Thema aber ausgespart, werden damit auch wesentliche Aspekte der persönlichen Lage ausgeblendet, ebenso können reale Hindernisse und Barrieren nicht the-

matisiert werden. Beratungsprozess und -inhalte werden jedoch durch die Thematisierung von Behinderung, Beeinträchtigung oder Erkrankung deutlich komplexer und damit auch (zeit-)aufwändiger.

4.7 Die richtige Haltung

„Ohne die richtige Haltung ist es noch nicht einmal eine gute Technik.“

Steve de Shazer

Menschen mit Behinderungen stellen eine sehr heterogene Gruppe dar. Neben den speziellen Anforderungen, die eine Behinderung mit sich bringt, sind in der Beratung auch die individuellen Bedürfnisse jeder einzelnen Person zu berücksichtigen. Durch die Verschiedenheit dieser Personengruppe gibt es selbstverständlich nicht „die“ Beratung für Menschen mit Behinderungen. In erster Linie gilt es jedoch bei jeder Beratung eine unterstützende Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung einzunehmen.

Ein hilfreicher *Zugang* zum Menschen ist gegeben, wenn die BeraterInnen

- die Person ganzheitlich betrachten,
- auf ihre persönlichen Ressourcen vertrauen,
- sich mit Normen und Abweichungen auseinandersetzen,
- unterschiedliche Individuen akzeptieren und verstehen,
- den Dialog und die Selbstbestimmung fördern,
- Lebensumstände und Lebensstil berücksichtigen.

Unterstützende *Haltungen* für die Beratung sind

- den Umgang der Person mit ihrer Problemlage als erworbene Kompetenz anerkennen und nützen,
- auffällige Verhaltensweisen als Signale der Person verstehen und zum Thema machen,
- individuelle Ressourcen der Person wahrnehmen,
- die persönliche Lebensgeschichte der Person beachten,
- externe Unterstützungen und Hilfsmöglichkeiten suchen (auch für sich als BeraterIn).

Zwischen der Haltung als BeraterIn und den gewählten Beratungsmethoden besteht eine starke Wechselwirkung. Beratung und Begleitung bedeuten für die BeraterInnen, sich der Lebenswelt von Menschen anzunähern, sie bei deren Gestaltung zu begleiten und Raum für Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen.

Die Grundhaltung ist daher ganz „einfach“: *Wertschätzung, Anerkennung und Interesse für die Person.*

Literatur:

Netzwerk Leichte Sprache der Lebenshilfe Bremen (Hrsg.) (2013): Die Regeln für Leichte Sprache. Bremen.

biv – die Akademie für integrative Bildung (Hrsg.) (2012): Bildungsveranstaltungen barrierefrei – Leitfaden für methodisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung. Wien.

biv – die Akademie für integrative Bildung (Hrsg.) (2013): Online-Beratung barrierefrei. Wien.

Integration Österreich (Hrsg.) (2003): Buch der Begriffe: Sprache – Behinderung – Integration. Wien.

Nützliche Links:

Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Rehabilitation: www.oear.or.at

Bundessozialamt: www.basb.gv.at

Netzwerk Leichte Sprache: www.leichtesprache.org

Initiative „capito – Barrierefreie Informationen“: www.capito.eu

Wiener Linien: www.wl-barrierefrei.at

Verein accessible media: www.accessiblemedia.at

ServiceCenter ÖGS.barrierefrei: www.oegsbarrierefrei.at, videotext.web, www.relayservice.at
www.einfach-fuer-alle.de

Schriftdolmetsch-Service des Österreichischen Schwerhörigenbundes: www.transscript.at

Österr. Gebärdensprach-DolmetscherInnen- und -ÜbersetzerInnen-Verband: www.oegsdv.at

5 Gender- und Diversity-Standards in der Bildungsberatung

„Nice to have“ oder „Must have“?

Karin Ewers, Daniela Schallert

5.1 Warum sind Diversity und Gender heute aktuelle Themen in der Bildungsberatung?

Die Notwendigkeit von Bildungsberatung wurde bereits in den 1970er Jahren und damals vor allem unter dem Aspekt der Chancengleichheit gesehen. Es gab erste theoretische Auseinandersetzungen über Aufgaben, Professionalisierung und Institutionalisierung von Bildungsberatung in Österreich.

„Bildungsberatung, die im Sinne der Herstellung gleicher Chancen im Bildungswesen zur Weiterbildung anregen möchte, muss demnach auf Überwindung von Bildungsbarrieren ausgerichtet sein.“ (Lenz/Schmidl 1977, 34)

Daran hat sich bis heute im Wesentlichen nichts geändert.

„Bildungsberatung ist ein ganz wichtiges Element, wenn es darum geht, Zugang zur Bildung zu schaffen. Unser Ziel ist es, Zugang zu Bildung für alle zu ermöglichen, d.h. ungeachtet des Geschlechts, ethnischer Zugehörigkeit etc. unterschiedliche Hindernisse zu überbrücken und Barrierefreiheit auf allen Ebenen zu erreichen.“ (Barth im Interview in Götz 2013, 6)

Damit kann Bildungsberatung einen Beitrag zur Förderung gesellschaftspolitischer Gender- und Diversityziele leisten. Mit dem Ziel, Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten auszutüdeln und dazu beizutragen, dass Menschen zumindest die Möglichkeit haben, Informationen und Zugang zu Weiterbildung zu bekommen, trifft sie den Kern von Gender- und Diversity-Anliegen. Gesellschaftliche Ungleichheiten haben viel mit Bildung zu tun. Höhere Bildung führt zu deutlich mehr Einkommen und ermöglicht einen besseren Zugang zum Arbeitsmarkt.

„Wenn Menschen in ihrem individuellen Dasein ernstgenommen werden, ist das [Gender und Diversity in der Bildungsberatung] ein erfolgreicher Ansatz.“ (Vollmann im Interview in Götz 2013, 5)

Geschlechterverhältnisse werden heute als historische, kulturell wandelbare Kategorien betrachtet, die für die Betroffenen Ordnungs- und Orientierungsfunktion haben, die gesellschaftlich die Verteilung von Macht und Einfluss strukturell regeln und die Teilhabemöglichkeiten und Chancen der Einzelnen bestimmen (Scheffler/Baumann 2011, 50).

Frauen und Männer gestalten im Sinne einer persönlichen Identität die unterschiedlichen gesellschaftlichen Zuschreibungen und Bedeutungen für Weiblichkeit und Männlichkeit. Sie

nehmen sie in jeweils eigener Weise auf und erlauben sich unterschiedliche Spielräume, je nach Status, Position, Bildung und kultureller Orientierung. Diese gesellschaftlichen Zuschreibungen werden individuell geformt und sind in der Beratung relevant, da sie mitlaufen und von Beratenden und Ratsuchenden in der Grundorientierung genutzt und gestaltet werden, eben das „Geschlecht bei der Arbeit“ (ebd.).

5.2 Ziele und Handlungsschwerpunkte bezogen auf Diversity und Gender in der Bildungsberatung

Die gender- und diversitätsensible Durchführung von Beratungen wird von Regina Barth (im Interview in Götz 2013) als wichtiges Ziel genannt. Dazu gehören das Eingehen auf, aber auch das Hinterfragen von Rollenbildern der KlientInnen sowie die Auseinandersetzung mit eigenen Bildern auf BeraterInnenseite.

Ebenen, auf denen laut Ministerium dazu angesetzt werden soll, sind:

- Der Ausbau von Professionalisierung der BeraterInnen unter anderem durch berufsbegleitende Weiterbildung. BeraterInnen müssen über umfangreiche Kompetenzen verfügen.
- Die Vermittlung von theoretischen Grundlagen.
- Die Bereitstellung von entsprechenden Tools für die Beratung.
- Die Weiterentwicklung der Beratungssettings und neuer Formate der Bildungsberatung als wesentliche Voraussetzungen für qualitativvolle Bildungsberatung.
- Die Qualifizierung von Personen aus unterschiedlichsten Gruppen, etwa MigrantInnen, Ältere oder Menschen mit Behinderungen als BildungsberaterInnen.
- Die Kommunikation und Vernetzung der unterschiedlichsten AkteurInnen im Beratungsnetzwerk. (Barth im Interview in Götz 2013)

5.2.1 Gender, Diversity und Gleichstellung in der österreichischen Erwachsenenbildung

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) setzt seit 2007 in bisher zwei Projektphasen gezielt Maßnahmen zur Förderung, Vernetzung und Professionalisierung eines anbieterunabhängigen Bildungsinformations- und Bildungsberatungssystems in Österreich (BMUKK 2013).

Im BMUKK selbst besteht seit 2001 die Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming, ab 2010 unter der Bezeichnung „Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming/Gender Budgeting“ (AG GM/GB). Durch die Einführung der wirkungsorientierten Haushaltsführung ist die Ausformulierung von Gleichstellungszielen und -maßnahmen gesetzlich vorgegeben. Die Arbeitsgruppe GM/GB brachte sich ab 2011/12 erfolgreich in Projektgruppen zur *Wirkungsorientierung* ein, in dessen Rahmen eben diese Gleichstellungsziele und Indikatoren auf den diversen Budgetebenen ausformuliert wurden. Das Gleichstellungsziel der „*Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen*“ wurde auf (oberster) Untergliederungs-Ebene verankert (Bundeskanzleramt 2013).

5.2.2 GM-Qualitätsentwicklung in Kooperation auf europäischer Ebene

Ein Projekt, das sich im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative EQUAL explizit und federführend mit Gender Mainstreaming in der Erwachsenenbildung befasste, war die Entwicklungspartnerschaft „*Qualitätsentwicklung Gender Mainstreaming: Konzepte, Umsetzung, Evaluation*“ (2005 – 2007).

In dieser Entwicklungspartnerschaft wurden jene theoretisch fundierten Qualitätsmerkmale für die Einführung und Überprüfung von Gender Mainstreaming sowie Instrumentarien für die Feststellung von Gleichstellung bzw. Benachteiligung entwickelt und getestet, die nötig sind, um Gender Mainstreaming als qualitätsgesicherte Gleichstellungsstrategie auf verschiedenen Ebenen zu implementieren (Rosenbichler/Schörghuber 2007).

Die dort entwickelten Modelle stellen die Grundlagen für die aktuellen, im Rahmen der „Bildungsberatung Österreich – Querschnittsthemen“ entwickelten Standards zu Gender und Diversity in der Bildungsberatung dar.

5.2.3 Europa aktuell: Der Gender Equality Index – ein Arbeitsergebnis der letzten Jahre

Das Europäische Institut für Gleichstellung hat am 13. Juli 2013 bei einer hochrangigen Konferenz in Brüssel eines seiner wichtigsten Arbeitsergebnisse der letzten Jahre präsentiert: den Gender Equality Index. Der Index soll die künftige politische Arbeit im Bereich der Geschlechtergleichstellung unterstützen und es den EU-Mitgliedstaaten ermöglichen, Lücken im Bereich der Gleichstellung zu identifizieren und Fortschritte zu überprüfen. Er beinhaltet aktuelle Daten über die Gleichstellung in den Bereichen Arbeit, Finanzen, Bildung, Zeit, Macht und Gesundheit. Weitere untersuchte Bereiche sind MigrantInnen, ältere Personen, AlleinerzieherInnen und Gewalt.

Österreich kommt insgesamt auf eine durchschnittliche Punktezahl von 50,4 und nimmt damit im Mittelfeld der EU27 den 13. Platz ein. Im Bereich Bildung liegt Österreich vor allem aufgrund der geringen Anzahl der Tertiärabschlüsse in der Altersgruppe der 15 bis 74-Jährigen um rund 4 Punkte unter dem EU27-Durchschnitt (Bundeskanzleramt 2013).

5.3 Ebenen, auf denen Gender- und Diversity-Standards wirksam werden (können)

5.3.1 Standards in der Bildungsberatung

Mit dem Ziel einer geschlechtergerechten Bildungsberatung hat abz*austria im Rahmen des Projektes „Genderstandards Bildungsberatung für die Arbeit mit verschiedenen Zielgruppen“, einem Teilprojekt von „Bildungsberatung in Wien“ in der Projektphase 2007 – 2011, einen Kompetenzrahmen für Genderstandards entwickelt. Dieser ist als gemeinsames und anerkanntes oder zumindest angestrebtes Vorgehen zu sehen, eine geschlechtergerechte Beratungsleistung herzustellen und/oder durchzuführen. In der Realisierung dieses Vorgehens beziehen sich solche Standards auf:

- den Beratungsprozess und seine spezifischen Bedingungen,

- die Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen der BeraterInnen,
- die Rahmenbedingungen in den Bildungseinrichtungen selbst und
- die Qualitätsentwicklung (und in weiterer Folge Qualitätssicherung) des Gesamtsystems Bildungsberatung. (Rosenbichler/Doy-Eberharter 2010, 4)

In der Projektphase 2011 – 2013 wurden im Rahmen des Projektnetzwerks „Bildungsberatung Österreich – Querschnittsthemen“ diese Standards in Kooperation mit den Ländernetzwerken weiterentwickelt und verbreitet. Parallel dazu wurde das Konzept um Diversity-Standards erweitert.

5.3.2 Zu erzielende Wirkung bei der Einführung von Standards

Abstrakte Standards für gender- und diversitygerechtes Vorgehen zielen darauf ab, Transparenz bezüglich gesellschaftlicher und individueller Vorannahmen herzustellen und ihre Bedeutung für

- Rahmenbedingungen,
- Interventionsmethoden und
- Ziele in der Bildungsberatung

herauszuarbeiten. Folgende Zielperspektiven stehen dabei im Zentrum:

- Auf allen Ebenen sind die Bedeutung von Geschlecht/Diversität und die dadurch entstandenen Verhältnisse berücksichtigt.
- Sowohl individuelle als auch strukturell wirksame Diskriminierungen/Benachteiligungen werden sichtbar und damit auch veränderbar gemacht.
- BildungsberaterInnen haben Denk- und Handwerkszeug zur Verfügung, um Personen unabhängig von benachteiligenden geschlechts- und diversitätsbezogenen Wirkungen die besten Rahmenbedingungen für die Entfaltung von angemessenen und selbstbestimmten Bildungs- und Karriereverläufen zu ermöglichen. (Rosenbichler 2013)

5.3.3 Gender- und Diversity-Kompetenzen in der Beratung

Gender- und Diversity-Kompetenzen als personale Kompetenzen von BeraterInnen dürfen als Garant für qualitativvolles und professionelles Arbeiten in organisationalen Zusammenhängen und im eigenen Berufsfeld der Bildungsberatung angesehen werden.

Personale Kompetenzen und Gestaltung des Beratungsprozesses

Standards einzuführen bedeutet, Beratungsangebote und Prozesse so zu gestalten, dass die Handlungsmöglichkeiten der beratenen Personen eine optimale Erweiterung erfahren und gender- und diversitätsspezifische Stereotypisierungen keine Wirksamkeit entfalten.

Die Perspektiven Geschlecht und Diversität auf allen Ebenen und in allen Phasen einzubeziehen heißt:

- auf das biologische Geschlecht (Frau/Mann) oder auf Zuordnungen zu anderen Kategorien sozialer Ungleichheit nicht mit vorgefertigten Annahmen zu reagieren, aber sehr wohl

die statistischen Realitäten für diese unterschiedlichen Personengruppen zu kennen. In diesem Zusammenhang sind Intersektionalitätskonzepte zu beachten. Diese bieten analytisches Werkzeug, um die Überschneidung von mehreren Kategorien (Gender, Ethnizität, Klasse,...) sowie die Hervorbringung von unterschiedlichen Mechanismen der Diskriminierung zu analysieren, zu erkennen und in adäquater Weise darauf zu reagieren. (Scambor/Busche 2011; Perko/Czollek 2008).

- auf die soziale Konstruktion von Geschlecht, Alter und weiterer Diversitäten einzugehen und die Fähigkeit zur Dekonstruktion von hinderlichen Annahmen im Beratungsgespräch zu haben. Zuschreibungen und Erwartungshaltungen („Self-fulfilling prophecies“) sind zu hinterfragen und im Hinblick auf ermöglichende Beratungsperspektiven zu überprüfen und zu erweitern.
- Verhältnisse und Rahmenbedingungen zu kennen, die für sozial benachteiligte Personengruppen auf struktureller und individueller Ebene förderliche Auswirkungen haben. (Rosenbichler 2013)

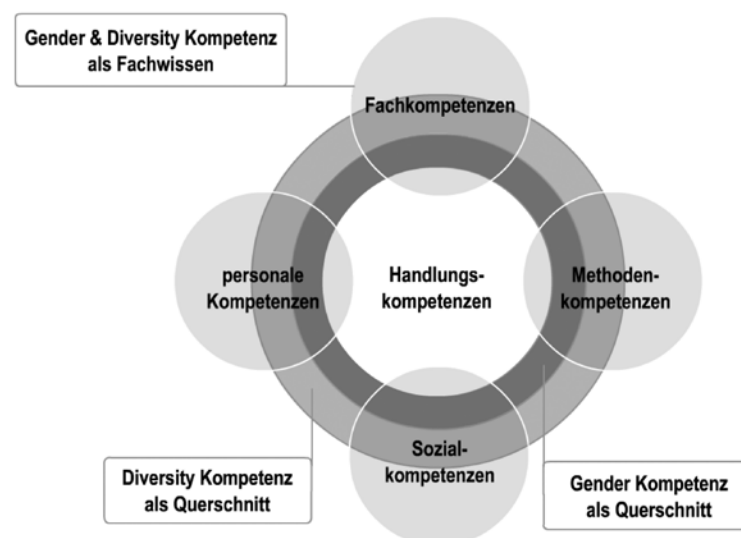
Zugrundeliegendes Kompetenzmodell

Das zugrundeliegende Modell bezieht sich auf das in der Entwicklungspartnerschaft „Qualitätsentwicklung Gender Mainstreaming“ entworfene Modell auf der Basis von John Erpenbecks und Volker Heyses (1999) Kompetenzkonzept. Demnach sind Kompetenzen von Personen „Selbstorganisationsdispositionen des Individuums“.

„Jeder Mensch handelt, wobei die Ergebnisse dieser Handlungen nicht voraussagbar sind.“ (Fuxjäger 2007a, 48)

Das nun erweiterte Kompetenzenmodell (siehe Abbildung 1) zeigt, dass Gender- und Diversity-Kompetenz als Teil der Fachkompetenzen (Gender- und Diversity-Kompetenz als Fachwissen) und auch als Querschnittsmaterie in den anderen Kompetenzen zu betrachten ist.

Abbildung 1: Gender- und Diversity Kompetenzenkonzept.



Quelle: Fuxjäger (2007a) in Anlehnung an Erpenbeck/Heyse (1999)

Für die einzelnen Bereiche Fach-, Methoden-, Personal-, Sozial- und Handlungskompetenzen sind folgende beratungsspezifische Fachkenntnisse und Kompetenzen dienlich:

- *Fachkompetenzen*: Fachliche Kenntnisse und Wissen über geschlechter-, diversitätsabhängige Strukturen und Bedingungen
- *Sozialkompetenzen*: Kommunikative und kooperative Fähigkeiten, die eine zielgruppenorientierte Organisation von Prozessen und Strukturen ermöglichen.
- *Personale Kompetenzen*: Fähigkeiten zu selbstkritischem und reflexivem Arbeiten und die Fähigkeit zu genauem Zuhören und Wahrnehmen.
- *Methodenkompetenzen*: Fähigkeiten und Kenntnisse, für die jeweiligen Ziele und Zielgruppen die geeigneten Methoden zu kennen und auszuwählen.
- *Handlungskompetenzen*: Fähigkeit, gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln, d.h. alle Kompetenzen kombinieren zu können.

5.3.4 Trägerorganisationen von Beratungsangeboten

Die Koppelung der BeraterInnen an ihre Organisationen darf nicht außer Acht gelassen werden. Beratungsangebote werden von Organisationen angeboten, die BeraterInnen beschäftigen, welche diese Angebote gestalten und durchführen. Die Trägereinrichtungen schaffen somit Rahmenbedingungen für nachhaltige Beratungserfolge.

Bei der Trägerorganisation lässt sich beobachten und bewerten, wie systematisch, in welcher Qualität und mit welchen darzustellenden Wirkungen alle Zielgruppen auf ihrer Suche nach Weiterbildung und beruflicher Entwicklung unterstützt werden. Dabei sind Maßnahmen zur Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen (Qualitätssicherung, Standardisierung, etc.) erforderlich, um zu garantieren, dass BeraterInnen ihre Beratungsleistungen tatsächlich gender- und diversitysensibel bzw. -kompetent gestalten können. Weiterbildungen, Supervision, Teamarbeit und systematische Evaluationen bilden dabei die Rahmenelemente (Rosenbichler 2013).

Eine österreichweite Erhebung im Rahmen des laufenden Projekts zur Frage der Verankerung von Gender und Diversity in Bildungsorganisationen in Leitbild, Statuten, Gremien oder Strategien 2011 hat gezeigt, dass zum Thema Gender auf Organisationsebene bereits vieles umgesetzt wurde, bei Diversity gibt es noch mehr Handlungsbedarf. In einem Viertel der befragten Organisationen gab es zum Befragungszeitpunkt weder für Gender noch für Diversity Ansprechpersonen. Zu beobachten ist auch, dass die Genderperspektive durch Fokussierung auf Diversity-Ansätze in den Hintergrund gedrängt wird oder dass beide Themenschwerpunkte im Sinne von „zwar interessant aber vorrangig beschäftigen wir uns mit ...“ hinten angelehnt werden.

Es ist daher immer wieder wichtig zu betonen, dass eine effektive Nutzung von Unterschieden in Unternehmen im Sinne eines ganzheitlich systemischen Ansatzes von „Learning and Effectiveness“ als Ressource für die gesamte Organisation und alle ihre Bereiche (Abdul Hussain 2009, 40) gesehen werden kann.

Der Strategieansatz in Österreich ist auf die Standardisierung ausgerichtet. Ziel ist es, dass die Beratungsangebote der Bildungsberatungsorganisationen in Summe einen Beitrag zur Gleichstellungsorientierung in den Regionen bzw. auf Bundesebene liefern.

5.3.5 Netzwerke

Erklärtes Ziel der Gesamtinitiative „Bildungsberatung Österreich“ ist es, ein flächendeckendes, leistungsfähiges und anbieterneutrales Bildungsinformations- und -beratungssystem für Erwachsene zu schaffen. In der aktuellen Phase 2011 – 2013 wurden in jedem Bundesland Projektpartnerschaften zum Auf- und Ausbau eines Bildungsberatungsnetzwerks gebildet. Diese Vernetzung soll auch die strukturelle Verankerung (der Bildungsberatung) im jeweiligen Bundesland vorantreiben (Barth 2011, 4).

Bei der weiteren Vernetzung der AkteurInnen will das BMUKK auch in Zukunft verändernd ansetzen und professionalisieren:

„BeraterInnen profitieren von der Möglichkeit zu Austausch und Vernetzung über die Organisationsgrenzen hinweg. Unterschiedlichstes Know-How kann so innerhalb des Netzwerkes weitergegeben oder auch von außen hereingeholt werden. [...] Ein weiteres Ziel des Ministeriums ist es in der weiteren Qualifizierung von BeraterInnen auch, BildungsberaterInnen aus unterschiedlichen Gruppen als BeraterInnen zu qualifizieren.“ (Barth im Interview in Götz 2013, 6)

Auch auf Netzwerkebene ist daher zu fragen, wie Gender- und Diversity-Perspektiven wirksam werden. Grundlagen dazu bietet der von Renate Fuxjäger (2007b) verfasste Beitrag „Zur Gleichstellungsorientierung beim Aufbau von Netzwerken“ im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft „Qualitätsentwicklung Gender Mainstreaming“ 2007.

Anknüpfungspunkte für einen gleichstellungsorientierten Aufbau von (berufsbezogenen) Netzwerken liegen demnach auf den Ebenen von Funktion, Prozess und Inhalt/Struktur:

1. Funktion: Gleichstellung:

- a. Klare Aufgaben und Ziele des Netzwerks: müssen vereinbart werden, solange die Verhandlungen unter den PartnerInnen noch in Bewegung sind, fließen in ein Leitbild/ in eine schriftliche Vereinbarung ein, die regelmäßig überprüft wird.
- b. Gleichstellung von Frauen und Männern als wesentliches ausgewiesenes Ziel sowie konkretisierte Maßnahmen zur Zielerreichung
- c. Laufende Überprüfung aller Ziele und Aufgaben des Netzwerks auf ihre Auswirkungen und Potentiale im Hinblick auf Gleichstellungsorientierung
- d. Klarer Nutzen des Netzwerks für PartnerInnen

2. Prozess:

- a. Klare Bedingungen für PartnerInnen des Netzwerks: „Zugangsbedingungen müssen verhandelt und in weiterer Folge transparent für weitere interessierte PartnerInnen gehalten werden.

3. Inhalt und Struktur:

- a. Klare Aufgabenverteilung: Die Aufgaben des Netzwerks sollten klar bestimmt sein, sich aber verändernden Ressourcen und Zielen anpassen. Bei der Aufgabenverteilung ist darauf zu achten, dass die Mitwirkenden entsprechend ihrer Ressourcen und ihres

Engagements Arbeit leisten und dabei keine ungleichen (Geschlechter-) Verhältnisse aufgebaut werden.

- b. Kontinuierlicher Knotenpunkt: Für berufsbezogene Netzwerke dienlich ist ein Knotenpunkt, der kontinuierlich steuert. Dieser sollte präsent und zuverlässig sein und nicht in Konkurrenz zu anderen PartnerInnen stehen, sondern eine neutrale, vermittelnde Haltung einnehmen. (Fuxjäger 2007b, 47)

Weitere Anregungen zu Struktur und Organisation von Netzwerken finden sich in mehreren Beiträgen der ersten Ausgabe von „Bildungsberatung im Fokus“ (2011) und in der Online-Zeitschrift „weiter gelernt“ (k.o.s. GmbH 2013) zum Thema „Netzwerke in der Weiterbildung“ des Berliner Projekts „Qualität beruflicher und betrieblicher Qualifizierung – Koordinierungsstelle Qualität“. Unter anderem beinhaltet das aktuelle Heft Hinweise zum Aufbau und zur Pflege von Netzwerken und greift praxisorientierte Tipps zur Bewältigung von Herausforderungen der Netzwerkarbeit auf.

Die Ländernetzwerke der „Bildungsberatung Österreich“ befinden sich hinsichtlich Status der Vernetzung, Qualitätssicherung, Entwicklung des gemeinsamen Auftritts und Qualitätskriterien in unterschiedlichen Entwicklungsstadien. Der Nutzen, den Gleichstellungsorientierung und Chancengleichheit für die Netzwerke und die einzelnen PartnerInnen mit sich bringen, sollte definiert und kontinuierlich reflektiert werden. Die Einbeziehung von Gender- und Diversitätsperspektiven auf dieser Ebene könnte eine spannende Herausforderung für die Zukunft sein.

5.3.6 Qualitätssicherungsebene

Um die Standards zu Gender und Diversity wirksam werden zu lassen, ist die Qualitätsentwicklung der Geschlechter- und Diversitätsperspektiven sicherzustellen. Ein möglicher und geplanter Ansatzpunkt ist, im aktuellen Verfahren der externen Qualitätssicherung für anbieterneutrale Bildungsberatung in Österreich anzusetzen (öibf 2012). Die Einbindung der Gender- und Diversitätsperspektive ist über die Ebenen der Kriterien, der Dimensionen zu deren Überprüfung (Ergänzung um Gleichstellungsorientierung) und/oder über die Ebene der ReviewerInnen denkbar.

5.4 Welches Handwerkzeug brauchen BeraterInnen? Standards für BeraterInnen mit dem Ziel einer gender- und diversitygerechten Bildungsberatung

BeraterInnen haben abseits ihrer eigenen Werthaltungen, Einstellungen, zu erfüllenden Projektziele, Beratungsansätze etc. in der Bildungsberatung die Aufgabe, die ratsuchenden Personen dort „abzuholen, wo sie stehen“ und durch das Aufzeigen entsprechender Bildungswege allen Menschen gleichermaßen Zugang zu Bildung zu ermöglichen.

Die erarbeiteten Standards werden in Folge dem zugrunde liegenden Kompetenzmodell soweit wie möglich zugeordnet. Eine eindeutige Zuordnung ist nicht in jedem Fall möglich, da sich manche Standards auf mehrere Kompetenzbereiche beziehen.

Fachkompetenzen: Fachliche Kenntnisse und Wissen über geschlechter-, diversityabhängige Strukturen und Bedingungen

- Gender- und Diversity-Grundlagen (Geschichte, Perspektiven, aktueller Status Quo)
- Gleichbehandlungsrecht in Österreich: Gesetzeslage und wichtigste Umsetzungen
- Zahlen, Daten, Fakten: aktuelle Statistiken und Zusammenhänge kennen und herstellen können
- Wissen/Austausch über Zielgruppen-Milieus und -Lebenswelten
- Gender und Diversity als Bestandteil der Ausbildung
- Regelmäßige Weiterbildung zu Gender- und Diversity-Themen
- Sprachliche Vielfalt

Sozialkompetenzen: Kommunikative und kooperative Fähigkeiten, die eine zielgruppenorientierte Organisation von Prozessen und Strukturen ermöglichen.

- Professionelle wertschätzende Haltung
- Bewusstsein über eigene Diversitäten und die dadurch erzeugten Verhältnisse und Zugänge im BeraterInnen-Ratsuchenden System
- Gestaltung der Rahmenbedingungen barrierefrei und zielgruppengerecht
- Aushalten von Widersprüchen – Ambiguitätstoleranz
- Zusammensetzung des BeraterInnenteams – Mehr durch Vielfalt
- Strukturen für Reflexion und Austausch schaffen: Supervision
- Förderung von Intervision unter BeraterInnen

Personale Kompetenzen: Fähigkeiten zu selbstkritischem und reflexivem Arbeiten und die Fähigkeit zu genauem Zuhören und Wahrnehmen.

- Bewusster und diskriminierungsfreier Umgang mit Rollenbildern und Stereotypen
- Laufende Selbstreflexion: Überprüfung des beraterischen Handelns auf Gender- und Diversity-Gerechtigkeit, Reflexion eigener Vorurteile und Stereotype

Methodenkompetenzen: Fähigkeiten und Kenntnisse, für die jeweiligen Ziele und Zielgruppen die geeigneten Methoden zu kennen und auszuwählen.

- Beratungsmethoden – Anwendung einer Auswahl von Methoden
- Reflektierter Einsatz von Bildern und Metaphern
- Sprache als Methode in der Bildungsberatung – geschlechtergerecht und diskriminierungsfrei
- Methoden zur Sensibilisierung in Bezug auf Gender- und Diversity-Themen
- Verfahren zur Beurteilung der eigenen Methoden auf Gender- und Diversity-Gerechtigkeit

Handlungskompetenzen: Fähigkeit, gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln, d.h. alle Kompetenzen kombinieren zu können.

- Die Fähigkeiten, die beschriebenen Kompetenzen im Beratungsprozess so einzusetzen, dass entwickelte und zu erreichende Ziele auch auf ihre Gender- und Diversity-Gerechtigkeit überprüft werden können.

- Die Fähigkeiten, jede Beratungssituation als etwas Neues zu verstehen, bei der zwar auf bisherige Erfahrungen und auf Wissen aufgebaut wird, diese aber nicht die Sicht auf Unterschiede und neue/andere Wege und Lösungen verstellen dürfen.

Grenzen der Bildungsberatung

Wichtig für BeraterInnen ist, dass sie sich auch der Grenzen von Bildungsberatung bewusst sind. Trotz aller Wichtigkeit besteht die Gefahr, (Zugang zu) Bildung als Allheilmittel zu sehen. Gesellschaftliche Probleme, Missstände und Unzulänglichkeiten können nicht allein durch Anhebung des Bildungsniveaus aufgehoben werden. Den BildungsberaterInnen wird daher neben Empathievermögen und einer hohen Fähigkeit, auf Menschen zuzugehen, auch ein gutes Abgrenzungsvermögen sowie gute Vernetzung in angrenzende Bereiche abverlangt.

5.5 Ausblick

Das im Herbst 2013 erscheinende „Handbuch zu Gender- und Diversity-Standards in der Bildungsberatung“ soll BildungsberaterInnen Grundlagenwissen, Reflexionshilfe und Handwerkszeug für die Umsetzung von Gender und Diversity im Rahmen ihrer Beratungstätigkeit bieten. Darin wird auch bereits bestehende qualitätsvolle Arbeit zu Gender- und Diversity-Themen in der „Bildungsberatung Österreich“ sichtbar gemacht.

Ein Gender- und Diversity-Fokus wird auch in Zukunft auf die laufende Weiterbildung und Professionalisierung von BildungsberaterInnen gerichtet sein. Dadurch können Grundlagen weiterverbreitet, aktuelle Themen vertieft und neue Entwicklungen innerhalb der Bildungsberatung unter der Perspektive von Gleichstellung und Chancengleichheit reflektiert werden. Gleichzeitig werden Diskurs und Austausch unter BildungsberaterInnen gefördert.

Die gezielte Berücksichtigung von Gender und Diversity auch auf Organisations-, Angebots- und Netzwerkebene sind wesentliche (zukünftige) Ansatzpunkte, um Vielfalt im Netzwerk zu fördern und dadurch Zugang zu Bildungsberatung und damit zu Bildung für alle zu ermöglichen. Ein Schritt in diese Richtung soll die Einbindung der Gender- und Diversitätsperspektiven in das laufende Qualitätssicherungsverfahren der „Bildungsberatung Österreich“ sein.

Durch die Implementierung von Gender- und Diversity-Standards kann das Netzwerk Bildungsberatung Österreich einen wichtigen Beitrag zur Erreichung der gesetzten gesellschafts- und bildungspolitischen Gleichstellungsziele setzen und gleichzeitig als Vorbild in Sachen Gleichstellung und Chancengleichheit wirken.

Literatur:

- Abdul-Hussain Surur (2009):** Diversity in Supervision, Coaching und Beratung. In: Bildungsberatung im Fokus, Nr. 1/2011. Wien, <http://facultas.wuv.at>.
- Barth Regina (2011):** Bildungsberatung für Erwachsene im Netzwerk. In: Bildungsberatung im Fokus, Nr. 1/2011. Wien, http://erwachsenenbildung.at/service/bildungsberatung_fokus.php.
- Bildungsberatung im Fokus (2011):** Fachmedium der Bildungsberatung Österreich. ÖSB, Ausgabe 1/2011, gefördert aus Mitteln des BMUKK und des Europäischen Sozialfonds. Wien, http://erwachsenenbildung.at/service/bildungsberatung_fokus.php.
- BMUKK (2013):** Projekte zu Bildungsinformation und Bildungsberatung. Wien, http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/praxisbeispiele/projekte_bildungsberatung.php [09.09.2013].
- Bundeskanzleramt (2013):** Gender Mainstreaming. Newsletter 10/Juni 2013. Wien, <http://www.imag-gendermainstreaming.at/cms/imag/attachments/3/9/1/CH0136/CMS1306490515116/gm-newsletter-102013.pdf> [09.09.2013].
- Erpenbeck John/Heyse Volker (1999):** Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster/New York/Berlin.
- Fuxjäger Renate (2007a):** Kompetenzen und Qualitätsentwicklung von BeraterInnen und TrainerInnen für Gender Mainstreaming. EQUAL-Entwicklungspartnerschaft QE GM (Hrsg.): Qualitätsentwicklung Gender Mainstreaming, Band 3: Märkte. http://www.qe-gm.at/produkte/downloads/Band%203/Fuxjaeger_Kompetenzen-und-Qualitaetsentwicklung.pdf [03.09.2013].
- Fuxjäger Renate (2007b):** Zur Gleichstellungsorientierung beim Aufbau von Netzwerken – Erfahrungen und Perspektiven. EQUAL-Entwicklungspartnerschaft QE GM (Hrsg.): Qualitätsentwicklung Gender Mainstreaming, Band 6: Diskursanalyse. http://www.qe-gm.at/produkte/downloads/Band%206/Fuxjaeger_Gleichstellungsorientierung-beim-Aufbau-von-Netzwerken.pdf [03.09.2013].
- Götz Rudolf (2013):** Dialog zum Themenbereich Gender & Diversity und Bildungsberatung. In: Bildungsberatung im Fokus, Nr. 1/2013 (anders Anders). Wien, http://erwachsenenbildung.at/service/bildungsberatung_fokus.php.
- k.o.s GmbH (2013):** Onlinezeitschrift „weiter gelernt“, Nr. 3: Netzwerke in der Weiterbildung. http://www.kos-qualitaet.de/weiter_gelernt.html [28.08.2013].
- Lenz Werner/Schmidl Wolfgang (1977):** Bildungsberatung in der Erwachsenenbildung. Institut für Stadtforschung. Wien.
- öibf (2012):** Verfahren der externen Qualitätssicherung für anbieterneutrale Bildungsberatung in Österreich. Version 3.1. Wien, <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14813> [14.10.2013].
- Perko Gudrun/Czollek Leah Carola (2008):** Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz in Gender und Erwachsenenbildung. Zugänge, Analysen und Maßnahmen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, Nr. 3/2008. Wien, http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3_07_perko_czollek.pdf [28.08.2013].
- Rosenbichler Ursula/Doy-Eberharter Martina (2010):** Kompetenzrahmen für Genderstandards in der Bildungsberatung. Hrsg. v. abz*austria. Wien.
- Rosenbichler Ursula/Schörghuber Karl (2007):** Integratives Konzept zu: Gender Mainstreaming als Systementwicklung. EQUAL-Entwicklungspartnerschaft QE GM (Hrsg.): Qualitätsentwicklung Gender Mainstreaming, Band 2: Grundlagen. http://www.qe-gm.at/produkte/downloads/Band%202/Rosenbichler-Schoerghuber_Integratives-Konzept.pdf [28.08.2013].
- Scambor Elli/Busche Mart (2011):** Intersektionalität – ein Konzept zur Analyse multipler Formen der Unterdrückung. In: Über Bewegliches und Brüchiges im Gender Diskurs. Genderwerkstätte Jubiläumsbroschüre, 10 Jahre Genderwerkstätte, Mai 2011, Verein Frauenservice/Männerberatung Graz, S. 25 – 27. <http://www.genderwerkstaette.at/gw-home/angebote/downloads-gw/finish/21-broschueren/199-bewegliches-und-bruechiges-im-gender-diskurs>.
- Scheffler Sabine/Baumann Heinz (2011):** Gender und Beratung – das Geschlecht bei der Arbeit. In: Hammerer Marika/Kanelutti Erika/Melter Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 49 – 55.

6 Wege webbasierter Bildungsberatung

Ansätze – Erfahrungen – Perspektiven

Natalie Denk, Wolfgang Stifter

6.1 Einleitung

Der Zugang zu Computer und Internet in österreichischen Haushalten nimmt jährlich zu (von 36,6% im Jahr 2002 auf 80% im Jahr 2012). Auch die Nutzung erfährt über alle Altersstufen hinweg eine jährliche Steigerung. Der viel zitierte „Gender Gap“ in der Computer- und Internetnutzung verringert sich laufend. Dies trifft vor allem auf die 16- bis 24-jährigen Frauen und Männer zu. Hinzu kommt eine stetig steigende Internetnutzung auf mobilen Endgeräten, wie Smartphones und Tablet-PCs (STATISTIK AUSTRIA 2012).

Angesichts dieser Entwicklungen ist das Internet auch für die Bildungsberatung ein bedeutender Kanal der Zielgruppenerreichung und Beratung. Während das Bewerben von Bildungsangeboten im Web schon länger genutzt wird, um den Zugang zu Bildungsangeboten zu erweitern, hat sich in den letzten Jahren webbasierte Bildungsberatung als ein neuer Baustein in die österreichische Bildungslandschaft eingefügt. Die „Allgegenwärtigkeit“ des Internets ermöglicht es, Bildungsberatung auch für Menschen zugänglich zu machen, die aufgrund von persönlichen Hemmnissen oder Barrieren von örtlichen Angeboten keinen Gebrauch machen (Thiery 2011). Zudem kann Face-to-Face-Beratung durch Online-Angebote initiiert oder ergänzt werden.

Bei der Entwicklung geeigneter webbasierter Angebote stehen die AnbieterInnen vor der Herausforderung, möglichst niedrigschwellige Formate zu schaffen, damit diese auch von bildungsbenachteiligten Personen genutzt werden (können). Wer kann grundsätzlich mit dem Angebot erreicht werden? Welche Rahmenbedingungen müssen dazu gegeben sein? Wie gelingt eine bestmögliche Orientierung an der Zielgruppe? Wie muss das Angebot gestaltet und beworben werden? Diesen Fragen wird im Folgenden ein Stück weit nachgegangen.

6.2 Ansätze und Erfahrungen mit webbasierten Beratungsformen

6.2.1 Grundlagen

Im vorliegenden Artikel werden mit „webbasierter Bildungsberatung“ alle Angebote der Bildungsberatung bezeichnet, die das Internet als Kommunikationskanal in einem Beratungsetting nützen.

Grundlegendes Ziel von Bildungsberatung ist es, die Handlungsoptionen der BeratungskundInnen in Bezug auf Bildungs- und Berufsentscheidungen durch den Beratungsprozess zu

erweitern und den Zugang zu Bildung und Beratung zu erleichtern. Webbasierte Bildungsberatung kann in diesem Prozess unterschiedliche Funktionen einnehmen. „Blended Counseling“ bezeichnet die systematische Verbindung zwischen webbasierter Beratung und Face-to-Face-Beratung (Weiß/Engelhardt 2012).

Örtliche und webbasierte Angebote ergänzen und erweitern sich dabei gegenseitig. So bieten Beratungstools im Internet zum einen eine ideale Möglichkeit zum Erstkontakt zu BeratungskundInnen und können so Face-to-Face-Beratung initiieren. Zum anderen kann Beratung im Internet, z.B. für Personen mit eingeschränkter Mobilität, Menschen mit unüblichen Arbeitszeiten oder Personen, die anonym beraten werden wollen, eine Alternative zur Beratung vor Ort sein. Gerade die Möglichkeit einer anonymen Beratung ist ein zentrales Merkmal der Online-Beratung (siehe weiter unten) und stellt damit wohl auch den großen Unterschied zu allen anderen Beratungsformaten dar. Auch internetaffine Personengruppen sind über webbasierte Beratungsangebote teilweise leichter erreichbar als über Face-to-Face-Beratungsangebote.

Die konkreten Settings webbasierter Beratung unterscheiden sich vor allem durch das genutzte Tool, welches wiederum unterschiedliche Kommunikationsformen ermöglicht. Die Gemeinsamkeit der webbasierten Beratungsangebote beruht auf Interaktivität, also der aktiven Teilnahme von BeraterIn und Beratungskunde/-kundin – im Gegensatz zu Webseiten, die als reine Informationsplattformen fungieren. Dabei kann auch bei webbasierten Beratungsangeboten sowohl im Einzelsetting als auch in der Gruppe beraten werden.

Ein wesentlicher Unterschied zur Face-to-Face-Beratung liegt in der Kommunikation zwischen BeratungskundInnen und BeraterInnen. Diese findet bei webbasierten Beratungsangeboten vorrangig auf schriftlichem Wege und – außer bei Formen der Chat- oder Skype-Beratung – zeitversetzt statt.

Ein weiterer wichtiger Unterschied zur Face-to-Face-Beratung betrifft die Anonymität der BeratungskundInnen. Eine vollständige Anonymität kann zwar auch im Internet nicht gewährleistet werden – etwa durch das Rückverfolgen der IP-Adresse –, dennoch ist es möglich, Beratung im Internet wesentlich „anonymer“ in Anspruch zu nehmen, als dies bei einer Face-to-Face-Beratung der Fall ist. Diese (Pseudo-)Anonymität fungiert als eine Art „Schutzmantel“ und erleichtert vielen Personen die Inanspruchnahme eines Beratungsangebots im Internet (Benke 2012). Wie die folgenden Beispiele zeigen werden, entscheidet das jeweilige Tool über den Grad der Anonymität der NutzerInnen.

6.2.2 Webbasierte Beratungsformen im Überblick

Die älteste Beratungsmethode im Internet ist die *E-Mail-Beratung*. Sie gehört in vielen Organisationen zum „Standardrepertoire“ der Bildungsberatung. Dabei wendet sich der/die Beratungskunde/-kundin mit seinem/ihrer Anliegen schriftlich an den/die BeraterIn oder die beratende Institution. Da zwischen Anfrage und Antwort in der Regel ein bestimmter Zeitraum liegt, verläuft die Beratung asynchron (zeitversetzt). Vollständige Anonymität kann in einem solchen Beratungsprozess durch die Bekanntgabe der E-Mail-Adresse allerdings nicht gewährleistet werden, was wiederum datenschutzrechtliche Fragen aufwirft.

Andere Tools umgehen diese zwingende Preisgabe der E-Mail-Adresse mit einem serverseitigen Verschlüsselungsverfahren. So basiert auch die „*Online-Beratung*“ der „Bildungsberatung in Wien“¹ auf asynchronem Schriftverkehr, mit dem Unterschied, dass die NutzerInnen sich zunächst mit einem selbst gewählten „Nicknamen“ und Kennwort anmelden. In einem geschützten „Beratungsraum“ kann anschließend mit dem/der BeraterIn kommuniziert werden. Hier entscheidet der/die Beratungskunde/-kundin selbst, welche personenbezogenen Daten er/sie preisgeben möchte. Erfahrungen aus diesem speziellen Format werden in Abschnitt 6.2.3 beschrieben.

Eine weitere mögliche Beratungsform im Web ist die Nutzung von *Diskussionsforen*. Bis auf etwaige geschützte Bereiche sind derartige Diskussionsforen öffentlich und ermöglichen in der Regel allen NutzerInnen, auf Beiträge zu antworten. Unerlässlich ist hier somit die Moderation durch eine Fachkraft, die eigene Antworten verfasst, Beiträge kommentiert, zur weiteren Diskussion anregt oder gegebenenfalls unpassende bzw. anstößige Beiträge entfernt oder nicht zur Veröffentlichung freigibt. Je nachdem, wie die Registrierung im Forum gehandhabt wird (Verwendung eines „Gast“-Zugangs, Notwendigkeit der Angabe einer E-Mail-Adresse, Angabe von Alter etc.), ist die Anonymität der NutzerInnen mehr oder weniger gegeben. Der Vorteil einer solchen *Forumsberatung* ist, dass das Lesen der öffentlichen – meist themenspezifischen – Beiträge anderer KundInnen und der BeraterInnen eine wichtige Funktion zur ersten Orientierung zu einem Thema darstellt und auch ein Anknüpfungspunkt für weitere persönliche Fragen sein kann. Forenberatung wurde in Österreich z.B. von der WienXtra-jugendinfo umgesetzt (Brunner 2005).

Die *Chatberatung* unterscheidet sich von den eben genannten Beratungsformen durch eine weitgehend zeitgleiche Kommunikation. Zu einem vorher vereinbarten Termin oder zu bestimmten Beratungszeiten wird so „live“ in einem Chat miteinander kommuniziert. Dies erfolgt entweder im Einzel-Gespräch zwischen BeraterIn und Beratungskunden/-in oder in einem Gruppen-Chat mit mehreren TeilnehmerInnen zu einem bestimmten Themengebiet. Auch hier erfolgt die Kommunikation vorrangig schriftlich. Die zeitgleiche Anwesenheit der Personen im Chat ermöglicht jedoch auch spontane, impulsive und weniger förmliche Unterhaltungen – ähnlich einer Face-to-Face- oder Telefonberatung. Das Bildungsnetzwerk Steiermark² bietet Bildungsberatung via Chat an. Diese erfolgt einerseits in öffentlichen „Chat-Rooms“, andererseits in privaten Eins-Zu-Eins-Gesprächen (Csacsinovits 2012).

Neben Lösungen, die rein über den Web-Browser funktionieren, können für eine Chatberatung auch „Skype“ oder ähnliche „Instant Messaging“-Programme verwendet werden. Je nach Funktionsumfang der Software sind auch Beratung per Videochat oder Internettelefonie möglich. Das Format der *Skype-Videoberatung* ist ein besonders niedrigschwelliges Tool. Im Gegensatz zu den meisten anderen webbasierten Beratungstools ist dieses nicht schriftbasiert. Über Videotelefonie wird – wie bei einer Face-to-Face-Beratung – ein Gespräch mit dem/der BeraterIn geführt. Als Beispiel kann auf die Skype-Videotelefonieberatung der „Bildungsberatung Burgenland“ verwiesen werden.³

¹ Die Online-Beratung ist erreichbar unter: <https://bildungsberatung-wien.beranet.info>.

² Erreichbar unter <http://www.bildungsberatung-stmk.at/>.

³ Erreichbar unter <http://www.bildungsberatung-burgenland.at/index.php/skype.html>.

6.2.3 Online-Beratung

Wie Beispiele aus anderen Beratungsfeldern (Krisenintervention, Suchtberatung, Psychotherapie etc.) zeigen, kann webbasierte (SSL-verschlüsselte), anonyme Online-Beratung auch für das Feld der Bildungs- und Berufsberatung ein wichtiges und zukunftsorientiertes Medium für Beratungsleistungen sein. In diesem Sinn kann die Online-Beratung die bestehenden Beratungsformate (Face-to-Face, Telefon, E-Mail) sinnvoll ergänzen und ein zusätzliches Angebot – unter Umständen auch für neue Personengruppen – bereitstellen. Eine Anbindung und organisatorische Verknüpfung mit traditionellen Beratungsformaten ist sowohl aus Sicht der KundInnen wichtig (bei Bedarf können sie in ein anderes Format wechseln), als auch für die BeraterInnen von Vorteil (eine Möglichkeit der Weitervermittlung an spezialisierte BeraterInnen oder Beratungsstellen ist leichter möglich).

Online-Beratungsportale sollten schon auf der Einstiegsseite einige wichtige Informationen bezüglich des genauen Angebots, der Arbeitsweise, der Datensicherheit und des konkreten Ablaufs von Registrierung und Login für die KundInnen anbieten. Auf der Startseite der „virtuellen Beratungsstelle“ der Online-Beratung finden sich zudem grundlegende inhaltliche Informationen (FAQs) zu häufigen Fragen. Dadurch sind KundInnen schon im Vorfeld der Beratung gut informiert, und BeraterInnen ersparen sich, „Standard-Informationen“ in ihren Antworten zu formulieren. Anzahl und Inhalt der Pflichtangaben, um die Beratung in Anspruch nehmen zu können, bedürfen immer der Abwägung zwischen Niederschwelligkeit und nötigen Informationen für die kompetente Beratung.

Die Online-Beratung stellt aufgrund der zeitversetzten und textbasierten Kommunikationsform auch besondere Anforderungen an die BeraterInnen. So erfordert etwa die oft verwendete „Netzsprache“ (Wortwahl, Abkürzungen, „Emoticons“ etc.) ein angepasstes Kommunikationsverhalten. Aus den Erfahrungen von tätigen Online-BeraterInnen wird auch deutlich, dass die Beantwortung einer Anfrage wesentlich komplexer ist, als „einfach ein paar Infos per Mail schicken“. Die Texte der KundInnen müssen mehrmals gelesen, dann interpretiert und gedeutet werden. Schließlich müssen die BeraterInnen ihre Antworten formulieren und dabei sowohl Aspekte der Beziehungsgestaltung beachten als auch die gewünschten Informationen liefern, sowie oft auch vertiefende Fragen an die KundInnen richten oder zusätzliche inhaltliche Aspekte einbringen.

Diese spezielle Form der Beratung erfordert eine eigene Methodik im Beratungsprozess, die sich teilweise deutlich von anderen Beratungsformaten unterscheidet. Um dem gerecht zu werden, sind daher für die BeraterInnen geeignete Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen vorzusehen.

6.3 Was braucht es, um den Zugang zu webbasierten Angeboten zu erleichtern?

6.3.1 Kompetenzen der BeratungskundInnen und ihr Aufbau durch vorgeschaltete Angebote

Ein Beratungsangebot im Internet in Anspruch zu nehmen, erfordert Kompetenzen auf vielen Ebenen, die für Bildungsbenachteiligte eine Hürde sein können. Eine notwendige Fähigkeit,

um die Angebote überhaupt erreichen zu können, ist beispielsweise die Bedienung eines Webbrowsers. Hinzu kommen je nach Beratungsangebot AnwenderInnen-Kenntnisse zu speziellen Programmen, wie die Nutzung eines E-Mail-Programms oder die Bedienung von Skype. Zudem ist eine gewisse Recherche-Kompetenz notwendig, welche dazu befähigt, Informationen über Suchmaschinen oder direkt auf der Beratungswebseite zu finden und die gefundenen Informationen entsprechend zu bewerten. Die potentiellen BeratungskundInnen benötigen zwar keine tiefgehenden Textverarbeitungskenntnisse – grundlegende Kenntnisse, wie Texte am Computer verfasst werden, sind aber dennoch nötig. Bei der Chatberatung müssen die BeratungskundInnen wissen, wie ein Chat überhaupt funktioniert und wie die kommunikativen Konventionen innerhalb eines Chats lauten, um zu sinnvollen Ergebnissen zu kommen.

Auf Grund des vorrangig schriftlichen Charakters von webbasierten Beratungsangeboten braucht es die Kompetenz, Gedanken, Gefühle oder Tatsachen schriftlich ausdrücken zu können. Ist die Beratungssprache eine Fremdsprache für die BeratungskundInnen, braucht es, zusätzlich zu den eben genannten Kompetenzen, die Kenntnis gesellschaftlicher Konventionen sowie kultureller Aspekte der Sprache. Chatberatung ist auf Grund der synchronen Kommunikation ein Angebot mit niedrigeren Eingangshürden im sprachlichen Bereich, da BeraterInnen den Kommunikationsverlauf unmittelbarer beeinflussen können.

Die notwendigen Schlüsselkompetenzen, um ein webbasiertes Beratungsangebot in Anspruch zu nehmen, können nicht bei allen Computer- und InternetnutzerInnen vorausgesetzt werden. Auch „Digital Natives“ – Personen, die quasi mit der Nutzung von digitalen Technologien aufgewachsen sind – verfügen nicht automatisch über die oben genannten Kompetenzen. Besonders die zentrale Zielgruppe der „Bildungsberatung Österreich“, die Bildungsbenachteiligten, benötigt Unterstützung im Aufbau der notwendigen Kompetenzen für die Teilnahme an einem webbasierten Beratungsangebot. Diese Unterstützung kann in Form von niedrigschwelligen, der Beratung vorgeschalteten Lernangeboten gegeben werden.

Abz*austria hat in den vergangenen 14 Jahren verschiedene Modelle entwickelt und umgesetzt, um die Teilhabe von Personen (in diesem Fall Frauen) an der Internet-orientierten Informations- und Kommunikationsgesellschaft und auch deren Zugang zu Bildungsangeboten zu unterstützen. Dies reichte von urbanen Konzepten wie *abz.women@web* zu ländlichen Angeboten wie *abz.femobile* (Abz*austria 2006). Ziel war die jeweils niedrigschwellige Zugangseröffnung über ansprechende, mobile und innovative Lerninhalte und -techniken.

In der „Bildungsberatung in Wien“ hat sich „mobile und aufsuchende Beratung und Information“ als ein wesentlicher Faktor bei der Zielgruppenerreichung herausgestellt. Auch bei webbasierten Beratungsangeboten kann man sich nicht allein auf die „Auffindbarkeit“ im Web oder die Information via Print- oder Internetwerbung verlassen. Im Sinne von aufsuchender Bildungsarbeit wird im Idealfall den Menschen das Angebot „vor Ort“ näher gebracht. So wird ein Raum zum Kennenlernen und Ausprobieren geschaffen. In weiterer Folge werden Hemmschwellen abgebaut, die Beratung im Internet in Anspruch zu nehmen. Zusätzlich können durch spezielle Angebote die notwendigen AnwenderInnen-Kompetenzen geschaffen werden, um das Beratungsangebot effektiv nutzen zu können.

Die „Bildungsberatung in Wien“ setzt bereits seit 2011 ein dafür geeignetes Format ein. Die von Abz*austria und WUK umgesetzten „Mini!labs“ sind kurze, kostenlose Workshops mit

„Lernhäppchen“ u.a. in den Bereichen IKT und „lernen lernen“. In den 100-minütigen Einheiten werden die TeilnehmerInnen dazu angeregt und dabei unterstützt, Dinge praktisch auszuprobieren, ihre Fähigkeiten zu entdecken und nützliche Fertigkeiten für den Alltag zu erwerben. Mit derartigen „vorgeschalteten“ Angeboten kann (webbasierte) Bildungsberatung einerseits beworben, der Zielgruppe nähergebracht und erklärt werden. Andererseits können wichtige Grundlagen für die Inanspruchnahme des Angebots hergestellt werden, indem Kompetenzen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien aufgebaut werden.

6.3.2 Zielgruppenorientierte Gestaltung webbasierter Beratungsangebote

Die Anforderungen an webbasierte Beratungsangebote sind – abhängig von der Zielgruppe – sehr unterschiedlich. Der Usability Experte Jakob Nielsen verweist in dem Zusammenhang auf radikale Unterschiede im Online-Verhalten von „Lower-Literacy-“ und „Higher-Literacy-Usern“. Verdeutlicht wird dies am folgenden Beispiel: Wenn Texte im Web für Personen geschrieben werden, die gut lesen können, bedeutet „webgerechte Sprache“, sich beim Verfassen von Texten daran zu orientieren, dass Texte im Web nicht gelesen, sondern „gescannt“ („überflogen“) werden. Das Scannen von Texten ist aber eine Fähigkeit, die leseungewohnte Menschen nicht haben. Sie müssen Texte Wort für Wort erfassen und werden Informationen, die sich außerhalb ihres – im Vergleich zu versierten LeserInnen – engeren Blickfelds befinden, einfach „übersehen“. Sie werden durch komplexe Navigationsstrukturen überfordert, und auch eine Suchfunktion bedeutet keine Verbesserung der Situation, da sowohl eine Suchanfrage zu formulieren, als auch die Ergebnisse zu interpretieren, eine Herausforderung für diese Zielgruppe ist. Auch das Scrollen von Seiten – schon bereits für versierte LeserInnen und InternetnutzerInnen oft lästig – bedeutet für „Lower-Literacy-User“ eine unnötige Zugangshürde. Da diese die Texte nicht „scannen“ können, können sie nur schwer den Lesevorgang an der Stelle fortsetzen, an der sie ihn vor dem Scrollen unterbrochen haben (Nielsen 2005).

Über die konkreten NutzerInnen von webbasierter Bildungsberatung sind kaum Informationen vorhanden. Auch aus den möglicherweise freiwillig angegebenen Informationen wie Alter und Geschlecht lassen sich schwer allgemeingültige Empfehlungen zur spezifischen Gestaltung von webbasierten Beratungsangeboten ableiten. Eine Orientierung am Internetnutzungsverhalten von leseungewohnten Personen macht jedoch durchaus Sinn, da durch einen niedrigschwelligen Zugang generell mehr Personen erreicht werden können. Während sich versierte LeserInnen auch auf einer Webseite für „Lower-Literacy-User“ zurechtfinden, wäre ein zu anspruchsvoll gestaltetes Beratungsangebot für leseungewohnte Personen nur schwer oder gar nicht zugänglich.

Auf Basis dieser grundlegenden Gestaltungsprinzipien kann das eigentliche Beratungsangebot im Web konzipiert werden. Die besten Resultate können dabei erzielt werden, wenn die Zielgruppe direkt in den Entwicklungsprozess eingebunden oder zumindest regelmäßig Feedback von den BeratungskundInnen eingeholt wird. Letztendlich kann nur so sichergestellt werden, dass das Beratungsangebot auch passend gestaltet ist.

Welche der weiter oben genannten Beratungsformen angeboten werden bzw. angeboten werden können, hängt von den personellen und finanziellen Kapazitäten der anbietenden Institution ab. So verlangt das Angebot eines nahezu ständig erreichbaren Beratungschats natürlich wesentlich mehr personelle Ressourcen als Beratung per E-Mail. Grundsätzlich gilt

jedoch für alle Beratungsangebote im Internet das Grundprinzip der Verlässlichkeit. Nur, wenn sich die BeratungskundInnen darauf verlassen können, dass ihre Anfrage „am anderen Ende“ ankommt und auch innerhalb eines definierten Zeitrahmens beantwortet wird, kann Beratung im Internet funktionieren (Weinhardt 2013).

6.3.3 Barrierefreiheit in der Online-Beratung

Barrierefreiheit ist im Zusammenhang mit Online-Bildungsberatung zunächst eine gesetzliche Anforderung (siehe auch den Beitrag von Weigl in diesem Sammelband). Im Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG) wird deutlich gemacht, dass „Systeme der Informationsverarbeitung“ dann barrierefrei sind, „[...] wenn sie für Menschen mit Behinderungen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind“ (BGStG, § 6 Abs. 5⁴). Öffentlich finanzierte oder geförderte Webseiten sind daher entsprechend der aktuellen Rechtslage barrierefrei zu programmieren.

Zur technischen Realisierung dieser Barrierefreiheit gibt es ein international gültiges Regelwerk, das die technischen Standards festlegt und entsprechend den technischen Fortschritten laufend aktualisiert wird: Web Content Accessibility Guidelines (WCAG), (W3C 2008).

Gleichzeitig ist Barrierefreiheit auch in einem inhaltlichen Sinn zu verstehen. Hier geht es um die Gestaltung und Nutzbarkeit sowie um eine gute Zugänglichkeit von Online-Angeboten.

Box: Einige Empfehlungen

Standardkonforme Programmierung

Standardkonforme Programmierung bezeichnet die Einhaltung der einschlägigen Standards der Web Content Accessibility Guidelines (WCAG 2.0, www.w3.org/Translations/WCAG20-de).

Hier gilt als Grundsatz die strikte Trennung von Layout und Inhalt (Text, Bilder usw.). Als positiver Nebeneffekt werden so programmierte Seiten von Internet-Suchmaschinen leichter analysiert, was zu besseren Suchergebnissen führt.

Gestaltung aus KundInnen-Sicht

Der grundlegende Aufbau, die Struktur und die Gestaltung der gesamten Webseiten sollen aus KundInnen-Sicht erfolgen. Das bedeutet, dass Texte und Navigation auch für „unerfahrene“ KundInnen übersichtlich, klar und informativ gestaltet sein sollen.

Niederschwelligkeit

Niederschwelligkeit ist eine entscheidende Anforderung an ein Online-Beratungsangebot und meint eine leichte Zugänglichkeit ohne Bedingungen und Voraussetzungen für möglichst alle Menschen sowie eine kostenlose Nutzung des Angebots.

⁴ Das Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz ist im Internet abrufbar unter: http://www.jusline.at/Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz_BGStG_Langversion.html.

Einfache Sprache

Die Texte auf den Webseiten sollten entsprechend den Regeln für „Leichte Sprache“ formuliert sein. Unter anderem bedeutet dies: kurze Sätze, Begriffe aus der Alltagssprache, eine Aussage pro Satz, klares Schriftbild, übersichtliche Anordnung. Eine konkrete Anleitung dafür ist zu finden unter: http://www.leichtesprache.org/downloads/Regeln_fuer_Leichte_Sprache.pdf.

Accessibility-Beratung

Schon für die Programmierung und die Gestaltung der Webseiten und Formulare ist es notwendig, eine fachlich geeignete Accessibility-Beratung in Anspruch zu nehmen, um bereits in dieser Phase die nötigen Anforderungen berücksichtigen und umzusetzen zu können.

Usability-Tests

Durch das Einbeziehen der möglichen NutzerInnen-Gruppen bei der Gestaltung der Webseiten kann schon im Vorfeld die gute Nutzbarkeit sichergestellt werden. Zusätzlich ist es sinnvoll, die bereits gestalteten Seiten durch „naive“ NutzerInnen“ (ohne einschlägige fachliche Vorerfahrungen) begutachten und bewerten zu lassen. Die dabei erzielten Ergebnisse können dann in die weitere Gestaltung einfließen.

6.4 Zukunftsperspektiven

6.4.1 Bildungsberatung über mobile Endgeräte

Die Nutzung des Internets durch mobile Geräte, wie Smartphones oder Tablets, hat in den letzten Jahren markant zugenommen (STATISTIK AUSTRIA 2012). Obwohl es angesichts dieser Entwicklungen naheliegender scheint, ein webbasiertes Beratungsangebot auch auf mobilen Geräten nutzbar zu machen, sind längst nicht alle Angebote als mobile Version verfügbar. Professionelle Beratungsangebote, welche als spezielle App für Smartphone oder Tablets verfügbar sind, gibt es derzeit nur sehr wenige. Auf Google Play oder im App Store von Apple findet man lediglich ein deutschsprachiges Beratungsangebot aus dem Bildungsbereich. Die deutsche Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (bke) bietet Einzel-, Foren- und Chatberatung über das Internet an und stellt ihr Angebot auch als mobile Version in Form einer App zur Verfügung.⁵

Die Ausweitung webbasierter Beratungsangebote auf mobile Geräte ist für zukünftige Entwicklungen unumgänglich. Die Nutzung via Smartphone oder Tablet ermöglicht einen unmittelbaren, niedrighwelligeren Zugang, der an der Lebenswelt der BeratungskundInnen orientiert ist. Mit speziellen Apps könnten zusätzliche Funktionen, wie z.B. Statusbenachrichtigungen zur aktuellen Anfrage oder die Anzeige der nächsten örtlichen Beratungsstelle, eingeführt werden.

⁵ Informationen zum Projekt unter <https://www.bke-beratung.de>.

6.4.2 Webbasierte Bildungsberatung im Kontext sozialer Netzwerke

Bei einer Befragung von STATISTIK AUSTRIA 2012 gaben 46% der InternetnutzerInnen im Alter von 16 bis 74 Jahren an, dass sie in den letzten drei Monaten über das Internet gechattet bzw. Nachrichten auf Webseiten von sozialen Netzwerken, Blogs, Newsgroups, Online-Diskussionsforen gestellt oder das Internet für Instant-Messaging genutzt haben. Dies trifft vor allem auf NutzerInnen im Alter von 16 bis 24 Jahren zu. Frauen und Männer sind nahezu gleichermaßen auf diese Art und Weise aktiv im Netz unterwegs (STATISTIK AUSTRIA 2012). Dieser Trend ist auch in der Bildungsberatung und speziell für webbasierte Beratungsangebote relevant. ExpertInnen sehen bestehende webbasierte Angebote sogar durch die starke Nutzung von sozialen Netzwerken gefährdet (Thiery 2011).

Eine mögliche Reaktion darauf wäre es, soziale Netzwerke direkt als Beratungsinstrument zu nützen. So könnten BeraterInnen und BeratungskundInnen z.B. auf Facebook auf einer eigenen Seite öffentlich auf der Pinnwand oder im Einzelgespräch via Nachrichtenfunktion oder Chat kommunizieren. Ohne viel Aufwand wären damit die notwendigen technischen Rahmenbedingungen geschaffen. Auch die mobile Nutzung würde kein Problem darstellen. Dennoch ist eine derartige Umsetzung aufgrund bestimmter Faktoren problematisch. Dies betrifft vor allem den mangelhaften Umgang mit Datenschutz seitens der BetreiberInnen von sozialen Netzwerken wie Facebook. Auch wenn seitens der Beratungsorganisation die Daten der BeratungskundInnen nicht an Dritte weitergegeben werden, kann es so dennoch zu Datenschutzverletzungen kommen. Außerdem ist in sozialen Netzwerken Anonymität meist nicht gegeben, da die NutzerInnen oft mit vollständigem Namen im sozialen Netz unterwegs sind und auch andere Daten von sich preisgeben.

Dennoch können soziale Netzwerke für webbasierte Beratungsangebote wertvolle Dienste leisten. Das Potenzial von sozialen Netzwerken ist vor allem in der Zielgruppenerreichung begründet. Angebote im Internet müssen auch – allerdings nicht ausschließlich – über das Internet beworben werden, und hier bieten sich soziale Netzwerke als optimale Plattform zur Informationsverbreitung an.

6.5 Resümee

Webbasierte Bildungsberatung ist in Österreich gerade im Aufbau und kann als eine besonders zukunftssträchtige Form der Beratung bezeichnet werden. Das Potenzial liegt dabei vor allem in der Erreichung von Personen, die eine Face-to-Face-Beratung auf Grund persönlicher Hemmnisse oder Barrieren nicht in Anspruch nehmen wollen oder können. So dient etwa die verstärkte Anonymität bei der Online-Beratung als eine Art „Schutzmantel“ und kann die Inanspruchnahme des Angebots erleichtern. Webbasierte Beratungsangebote sind auch ein wertvolles Instrument zur Initiierung eines Erstkontakts zu BeratungskundInnen und können Face-to-Face Beratung sinnvoll ergänzen.

Viel Entwicklungspotenzial besteht vor allem im Hinblick auf die Erhöhung der Niederschwelligkeit der Angebote, die Nutzung von mobilen Geräten und die Auseinandersetzung mit sozialen Netzwerken. Ein besonderes Augenmerk muss hier auf die notwendigen Schlüsselkompetenzen für die Inanspruchnahme derartiger Beratungsangebote gelegt werden. So

werden auf Grund fehlender Kompetenzen einige Personengruppen bereits im Vorhinein vom Angebot ausgeschlossen. Die Aufgabe der Bildungsberatung besteht darin, derartige Hürden und Barrieren zu beseitigen. Dies kann einerseits durch eine zielgruppengerechte, barrierefreie und datenschutzkonforme Gestaltung des Beratungsangebots gelingen. Andererseits müssen auch Wege gefunden werden, die potenziellen BeratungskundInnen dabei zu unterstützen, webbasierte Bildungsberatung in Anspruch zu nehmen. Auf Ebene der Bildungsorganisationen liegen die Chancen dieser Beratungsform in einer Flexibilisierung in Bezug auf die Beratungszeit und -orte, sowie in der Konzentration von ExpertInnen-Wissen bei gleichzeitiger landesweiter Verfügbarkeit. Idealerweise werden dafür zukünftig bereits bei der Erstellung von Bildungskonzepten entsprechende Möglichkeiten und die dazu notwendigen Ressourcen mitgedacht.

Literatur:

- abz*austria (2006):** abz.femobile. Frauen bewegen Grenzen. Collection of Knowledge Box. Wien.
- Benke Karlheinz (2012):** Das virtuelle Ich 2.0 – Gegenwart und Zukunft. Wie viel(e) Ich bin ich im Netz? In: Bildungsberatung in Wien: Rückblick: 2. Fachkonferenz der Bildungsberatung in Wien, S. 16 – 19. http://www.bildungsberatung-wien.at/fileadmin/user_upload/download/00__Tagungsdokumentation_gesamt_vs120521.pdf [22.07.2013].
- Brunner Alexander (2005):** WienXtra-jugendinfo rat&hilfe Forum. Erfahrungen aus vier Jahren mit einem moderierten Jugendforum. In: e-beratungsjournal.net, Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, Heft 5/2005. Wien, http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0105/brunner.pdf [22.07.2013].
- Brunner Alexander (2006):** Methoden des digitalen Lesens und Schreibens in der Online-Beratung. In: e-beratungsjournal.net, Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, Heft 2/2006. Wien, http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0206/brunner.pdf [01.08.2013].
- Csacsinovits Stefan (2012):** Chatberatung – das Angebot der Bildungsberatung im Bildungsnetzwerk Steiermark. In: Bildungsberatung in Wien: Rückblick: 2. Fachkonferenz der Bildungsberatung in Wien. http://www.bildungsberatung-wien.at/fileadmin/user_upload/download/00__Tagungsdokumentation_gesamt_vs120521.pdf [17.07.2013].
- Nielsen Jakob (2005):** Lower-Literacy Users: Writing for a Broad Consumer Audience. In: Nielsen Norman Group. Evidence-Based User Experience Research, Training, and Consulting. <http://www.nngroup.com/articles/writing-for-lower-literacy-users/> [29.07.2013].
- STATISTIK AUSTRIA (2012):** IKT-Einsatz in Haushalten. Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in Haushalten 2012. Wien.
- Thiery Heinz (2011):** Beratung auf Facebook und Twitter? Wie virtuelle Beratungsangebote auf die neuen Leitmedien reagieren können. In: e-beratungsjournal.net, Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, Heft 2/2011. Wien, http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0211/thiery.pdf [23.07.2013].
- World Wide Web Consortium (W3C) (2008):** Richtlinien für barrierefreie Webinhalte (WCAG) 2.0. <http://www.w3.org/Translations/WCAG20-de> [29.07.2013].
- Weinhardt Marc (2013):** Zur Zukunft der Online-Beratung. In: e-beratungsjournal.net, Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, Heft 1/2013. Wien, http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0113/weinhardt.pdf [01.08.2013].
- Weiß Stefanie/Engelhardt Emily (2012):** Blended Counseling – Neue Herausforderungen für BeraterInnen (und Ratsuchende!). In: e-beratungsjournal.net, Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, Heft 1/Oktober 2012. Wien, http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0112/weiss_engelhardt.pdf [01.08.2013].
- Weissenböck Susanne/Lachout Sophie/Ivan Irene/Wilschnewski Ralf/Berg Katja/Schopp Petra (2006):** Standards in der Online Beratung – erarbeitet von den Einrichtungen kids-hotline (D), Partypack (D) und ChEckit! (A). In: e-beratungsjournal.net, Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, Heft 1/2006. Wien, http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0106/checkit_layout.pdf [24.07.2013].

7 Qualitätssicherung und -entwicklung

Zusammenspiel von externer und interner Qualitätssicherung

Frank Schröder

7.1 Einführung

„Qualität ... man weiß, was es ist, und weiß es doch nicht. Aber das ist ein Widerspruch in sich. Aber manche Dinge sind nun mal besser als andere, das heißt, sie haben mehr Qualität. Will man aber definieren, was Qualität an sich ist, abgesehen von den Dingen, die sie besitzen, dann löst sich alles in Wohlgefallen auf. Es bleibt nichts übrig, worüber man sprechen könnte. Wenn man aber nicht zu sagen weiß, was Qualität ist, woher weiß man dann, was sie ist, oder auch nur, ob es sie überhaupt gibt? Wenn keiner weiß, was sie ist, dann sagt einem der gesunde Menschenverstand, dass es sie gar nicht gibt. Der gesunde Menschenverstand sagt einem aber auch, dass es sie gibt.“ (Pirsig 1994, 193)

Für die Bildungsberatung (Beratung zu Bildung und Beruf) zeigt sich bei der Bestimmung von Qualität die Besonderheit, mehrere Perspektiven zu berücksichtigen: die Erwartungen von Beratenen, Auftraggebern, Beratungseinrichtungen sowie der BeraterInnen selbst. Beratungsdienstleistungen werden von verschiedensten Anbietern, für unterschiedliche oder bestimmte Zielgruppen, mit unterschiedlichem Selbstverständnis und unterschiedlichen Qualitätsansprüchen angeboten. Und so bestehen weiterhin Defizite und Unsicherheiten hinsichtlich der Qualität von Beratungsdienstleistungen und der Umsetzung von Qualitätssicherung und -entwicklung. Bei aller Unklarheit ist doch eines klar: die Qualität von Beratungsleistungen kann nicht von außen „verordnet“ und sie kann ebenso nicht (durch sich) hergestellt werden, da die Beratung als Interaktionsverhältnis durch die beratene Person mit gestaltet wird und so auch ein Erfolg und Nutzen zu betrachten ist.

Eine lediglich von außen vorgegebene Qualitätssicherung oder ein Qualitätsmanagement, das dazu nicht anschlussfähig ist und von dem die Beratungseinrichtungen nicht überzeugt sind, kann in der Praxis nicht wirklich funktionieren. In diesem Sinne ist Qualität also nicht etwas, „[...] das von außen oder in irgendeiner unabhängigen Instanz definiert wird, sondern etwas, worüber sich alle Beteiligten immer wieder verständigen müssen“ (Nötzold 2002, 31).

Diese Annahme bedingt eine kontinuierliche Verständigung darüber, welche „KundInnen und interessierten Parteien“¹ welche Erwartungen und Anforderungen an die Dienstleistung

¹ KundInnenbegriff mit Bezug zu Qualitätsmanagementsystemen nach ISO 9001 und 9004: Demnach ist die Wirksamkeit eines QM-Systems auf die Erfüllung von KundInnenanforderungen gerichtet, während die ISO 9004 die Bedürfnisse und Erwartungen aller interessierten Parteien einbezieht (vgl. DIN EN ISO 9001:2008, S. 11). In der Bildungsberatung sind sowohl die Beratenen oder ggf. Ratsuchende als auch Auftraggeber, Fachöffentlichkeit usw. gemeint.

richten und wie diese in und durch die Organisation und ein eigenes Qualitätsmanagement umgesetzt werden. Dies trifft wohl im Besonderen auf die Bildungsberatung zu und soll im Folgenden als Zusammenspiel von interner und externer Qualitätssicherung näher beleuchtet werden.

7.2 Qualität und Qualitätsmanagement

„Qualität“ bezeichnet wertneutral die Summe von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich an zuvor festgelegten Anforderungen orientieren und überprüfen lassen. Die Anforderungen können sowohl durch die Organisation selbst (zumeist auf Basis anerkannter fachlicher Merkmale oder Standards), als auch durch KundInnen und interessierte Parteien aufgestellt sein und leiten sich so aus den internen und externen Erwartungen ab.

Qualitätsmanagement hat seinen Ursprung in der Industrieproduktion und ist Teil einer Veränderung von Arbeitsorganisation. Anstelle einer nachträglichen Qualitätskontrolle rückte aufgrund von fehlerhaften Ausschüssen die Notwendigkeit in den Vordergrund, bereits für den Produktionsprozess qualitätssichernde Maßnahmen zu entwickeln. Hierdurch konnte die Wahrscheinlichkeit einer positiven Endkontrolle erhöht werden. Bei dieser Form der Qualitätssicherung wurden die Produktionsprozesse einer Überprüfung geltender Qualitätsstandards zu einem bestimmten Kontrollzeitpunkt unterzogen. Mit dieser Ausweitung des Qualitätsbegriffs auf Prozesse wurde zunehmend der Präventionsgedanke in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt: *Qualität soll geschaffen, nicht kontrolliert werden.*

Der präventive Charakter von Qualitätsmanagement drückt sich in der systematischen Planung und Lenkung organisierten Handelns aus. Das Prinzip des Qualitätsmanagements ist ein systematisches und stetiges *Planen, Durchführen, Prüfen* und *Handeln* bezüglich der Abläufe und Tätigkeiten (vgl. PDCA-Zyklus in DIN EN ISO 9001:2008). Dieser kontinuierliche Verbesserungsprozess impliziert eine fortdauernde Überprüfung und Entwicklung der einrichtungsinternen Prozesse.

„Die Qualität der Tätigkeiten, Prozesse und Strukturen zu sichern, weil dadurch die Qualität des Ergebnisses gesichert wird, das ist die überschaubare Grundidee, sozusagen der ‚Kern‘ von Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement und der einzelnen Modelle, die hierfür Umsetzungshilfen anbieten“ (vgl. Knoll 2002, 75).

Ziel von Qualitätsmanagement ist es, Transparenz, Verbindlichkeit, Systematisierung und Strukturierung in Bezug auf die Prozesse durch die handelnden Personen zu sichern. Die Aufgabe besteht in der Qualitätssicherung und -entwicklung des Produkts oder der Dienstleistung vor dem Hintergrund der Erwartungen der KundInnen einerseits und dem eigenem Anspruch (Anbieter der Dienstleistung) andererseits. Hierzu werden für und in der Organisation die Aufbaustruktur und die Abläufe systematisch analysiert und festgelegt. Qualitätsmanagement umfasst somit das Leiten und Lenken von Prozessen zur *Realisierung von Qualität*.

- Qualitätsmanagement hat einen präventiven Charakter, d.h. Qualität wird systematisch durch ein Management beeinflusst und geschaffen – das Handeln der Akteure wird ex ante in eine bestimmte Richtung gelenkt.

- Das Ziel von Qualitätsmanagement ist die Ausrichtung der Organisationsprozesse auf die KundInnenanforderungen und deren Erfüllung (KundInnenorientierung). Durch eine kontinuierliche systematische Reflexion der Umfeldfaktoren wird ein Entwicklungs- und Verbesserungsprozess initiiert und gelebt (Qualitätsentwicklung).
- Qualitätsmanagement ist dabei nicht gleichzusetzen mit Standardisierung – denn es ist vor allem eine Frage der persönlichen Haltung, der Einstellung zur Arbeit und des verantwortlichen Handelns (Qualitätskultur).

7.2.1 Qualität und Bildungsberatung

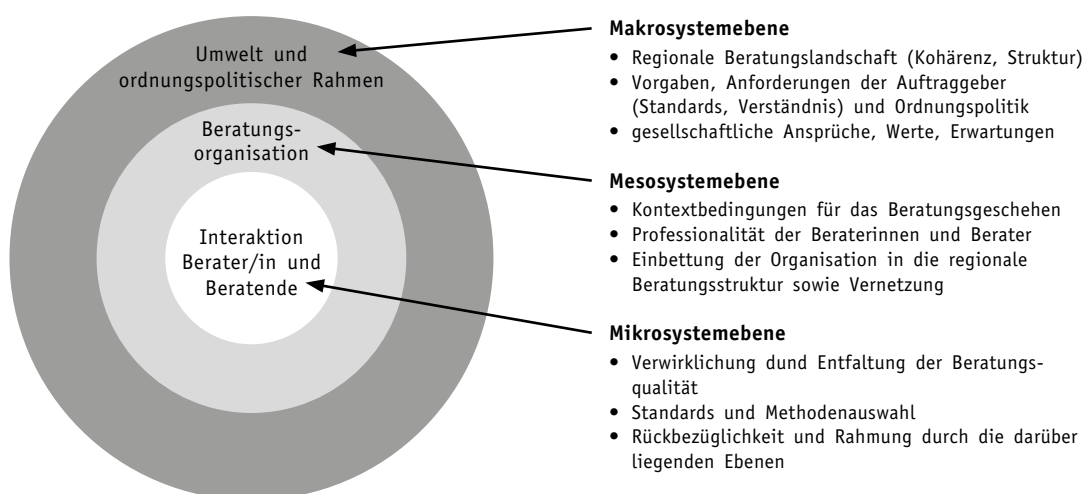
In der Auseinandersetzung mit Qualität und Qualitätssicherung und -entwicklung in der Bildungsberatung muss berücksichtigt werden, dass der Qualitätsbegriff verschiedenen Einflussgrößen und Perspektiven unterliegt (s.o.). Bezogen auf die Betrachtung von Qualität in der Bildungsberatung ergeben sich die folgenden drei Perspektivebenen (siehe Abbildung 1):

Auf der *Mikrosystemebene* (die eigentliche Beratungssituation) haben die individuellen Bedürfnisse und Bedingungen der Beratenen sowie deren Mitwirkung Einfluss auf die Qualität der Beratungsleistung. Am Beratungserfolg, z.B. der Bildungsentscheidung sowie der Eigenaktivität, ist die beratene Person in entscheidendem Maße selbst beteiligt.

Auf der *Mesosystemebene* (die Beratungseinrichtung) wirken u.a. die Identität der Einrichtung, das Beratungsverständnis, ethische Grundlagen sowie die Aufbau- und Ablauforganisation auf die Qualität der Bildungsberatung ein.

Auf der *Makrosystemebene* (gesellschaftliche Subsysteme und Normen) haben u.a. die Leitideen und -vorstellungen der Gesellschaft, die Anforderungen des Arbeits- und Bildungsmarktes an die Funktion der Bildungsberatung sowie die unterschiedlichen Interessen der auf dem Bildungsmarkt aktiven Akteure und Gruppen Einfluss auf das Qualitätsverständnis (vgl. Buer/Seeber/Arnold 2004, S. 10).

Abbildung 1: Die Betrachtungsebene von Qualität in der Bildungsberatung



(Quelle: eigene Darstellung)

So nimmt die Beratungseinrichtung eine Mittlerrolle zwischen den ordnungspolitischen oder den arbeitsmarktbezogenen Erwartungen, den Erwartungen und Bedarfen von Beratenen und der Gestaltung und Durchführung der Beratung wahr. Für die Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff bedeutet dies:

- Auf den Ebenen werden unterschiedliche Qualitäten „hergestellt“ bzw. realisiert.
- Die Aktivitäten auf einer Ebene haben Einfluss auf die Qualität der Aktivitäten auf anderen Ebenen.
- Je nach Perspektive wird Qualität unterschiedlich bewertet.

Die bisherige Annäherung an die Begriffsdefinition von Qualität verdeutlicht, dass die Definition und die Bewertung einer Dienstleistung (hier Beratungsleistung) auf Grundlage so genannter KundInnenanforderungen erfolgt, die von der jeweiligen „Blickrichtung“ auf die Dienstleistung abhängig ist. Dabei steht die Beratungseinrichtung – wie die Einbettung des Qualitätsbegriffes in die unterschiedlichen Ebenen aufzeigte – einer Vielzahl von Interessen (interessierter Parteien) mit sehr differierenden Erwartungen und Anforderungen gegenüber.

7.2.2 Interne und externe Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung

In den vergangenen Jahren hat eine Praxis der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Bildungsberatung (Beratung zu Bildung und Beruf) stetig zugenommen. Es zeigen sich dabei sehr unterschiedliche Vorgehensweisen und Umsetzungen interner und externer Qualitätssicherung und -entwicklung.

In Österreich hat sich die externe Qualitätssicherung für anbieterneutrale Bildungsberatung (vgl. ÖIBF 2009; Schlögl 2011, 210ff.) als Referenzrahmen etabliert. Hier absolvieren Beratungseinrichtungen das Verfahren der externen Evaluation durch ein Review-Team, insbesondere in Hinblick auf die Erfüllung von Qualitätskriterien, sog. „Muss-Kriterien“ wie beispielweise Anbieterneutralität. In den Beratungseinrichtungen oder -abteilungen sind zumeist gängige Qualitätsmanagements wie u.a. ISO, LQW oder WIEN CERT eingeführt.

In Deutschland haben sich verschiedene Ansätze und Formen der Qualitätssicherung und -entwicklung verbreitet, häufig als Selbstbewertungs-Verfahren und/oder orientiert an einem Qualitätsmanagementsystem (z.B. LQW oder DIN EN ISO 9001). In den Bundesländern Berlin und Niedersachsen hat sich das Qualitätskonzept für die Bildungsberatung (vgl. k.o.s GmbH 2009) etabliert, welches eine Qualitätssicherung und -entwicklung der Beratungsorganisation spezifisch zur Beratungsqualität definiert und als eigenständiges Qualitätsmanagement der Beratungsorganisation genutzt werden kann.

Unterschiede bei der Umsetzung von Qualitätssicherung und -entwicklung – nicht nur in der Bildungsberatung – zeigen sich u.a. in den Verfahren interner und externer Qualitätssicherung.

- Externe Verfahren der Qualitätssicherung basieren in aller Regel auf einem Qualitätsmanagementsystem. Dieses bietet einen Handlungsrahmen zur Implementierung und Gestaltung, indem es Anforderungen an die Systematisierung und Strukturierung orga-

nisationsinterner Prozesse stellt. Die externe Überprüfung erfolgt hier als Audit o.ä. Diese Prüfungen werden durch hierfür autorisierte organisations-externe Personen oder Instanzen durchgeführt und orientieren sich an standardisierten organisations-externen Qualitätsanforderungen (vgl. Audits nach der DIN EN ISO 9001).

- Interne Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung werden durch Personen der Organisation selbst oder durch Branchen-Angehörige durchgeführt. Die Qualitätsanforderungen sind vergleichsweise flexibel und werden gemäß den spezifischen Schwerpunktsetzungen der Organisation definiert. Interne Verfahren sind die Grundlage für Selbsterklärungen zu Konformität von internen oder auch externen Referenzsystemen. Externe Evaluationsverfahren sind ähnlich einzuordnen, unterscheiden sich jedoch funktional und inhaltlich.

Die Anpassungs- und Einbindungsfähigkeit des jeweils genutzten Verfahrens an die konkreten Bedingungen und Anforderungen vor Ort stellt eine Grundlage für Qualitätsentwicklungsprozesse in Beratungsorganisationen dar. Das Vorgehen bei der Einführung und Entwicklung von Qualitätsmaßnahmen sollte daher nicht nur systematisch gestaltet sein, sondern auch Raum für spezifische Schwerpunktsetzungen der Organisation erlauben.

Im Grundsatz münden die Verfahren und Umsetzungen in einer stärker von außen bestimmten oder von innen bestimmten Form der Qualitätssicherung der Beratungseinrichtung, im besten Fall als ein *einrichtungsbezogenes Qualitätsmanagement*.

7.3 Qualitätssicherung und -entwicklung in der Bildungsberatung

Für eine Konkretisierung der Qualität in der Bildungsberatung besteht die Herausforderung darin, die internen und externen Erwartungen und Anforderungen zu ermitteln und zu verstehen sowie in einem zweiten Schritt in die Ausgestaltung eines Qualitätsmanagements der Beratungseinrichtung einzubeziehen.

Die Einführung eines Qualitätsmanagements in einer Beratungseinrichtung beinhaltet, die Ziele, Angebote, Aktivitäten und Leistungen in einen Gesamtzusammenhang und in eine Wirkungsfolge zu stellen. Durch eine ganzheitliche Betrachtung können die vorherrschenden Strukturen, Prozesse und Ergebnisse erkennbar und nachvollziehbar aufeinander bezogen und verschränkt werden. Verdeutlicht wird dies anhand der Dimensionen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität nach dem und in Anlehnung zum Modell von A. Donabedian 1980 in Beratungsorganisationen (vgl. Schröder 2013).

Die *Strukturqualität* bezeichnet die grundlegenden institutionellen Voraussetzungen für die Durchführung von Bildungsberatung, die im Vorfeld der Beratung gesichert sein müssen (Konzeption, Planung, Angebot).

Folgende Inhalte können für eine Bewertung der Strukturqualität berücksichtigt werden:

- Auftrag und Einbettung der Einrichtung (Umfeld, Auftraggeber, Vorgaben, Selbstverständnis, Kooperationsstrukturen, Erfahrungen mit den AdressatInnen),

- Organisationsstruktur (Aufbau, Funktionsteilung, Zusammenarbeit einzelner Bereiche, Kommunikations- und Informationsstrukturen),
- Räume und Ausstattung (Größe, Helligkeit, Atmosphäre, Funktionalität, Bereitstellung von Materialien, Ausstattung mit Medien, Fachbücher),
- Personal (Ausbildung, Qualifikation, Berufserfahrung, Arbeitsbedingungen und Arbeitsverhältnis, fachliche, soziale, methodische und personale Kompetenzen – Kompetenzentwicklung).

Die *Prozess- bzw. Durchführungsqualität* bezieht sich auf Abläufe und Bedingungen, die während der Beratung sichergestellt sein müssen und umfasst alle Aktivitäten, die zwischen der Beratungseinrichtung, den Beratenen und den Beratenden verlaufen. Von zentraler Bedeutung sind hierbei all jene Prozesse, die auf die KundInnen bezogen sind.

Folgende Inhalte können für eine Bewertung der Prozess- bzw. Durchführungsqualität berücksichtigt werden:

- Organisation der Leistungserbringung (Systematik, Ausführlichkeit, Planmäßigkeit, Transparenz, Koordination),
- Beratungsgrundlagen (Beratungsverständnis, Beratungskultur und Methoden, transparentes Leistungsangebot, Berücksichtigung von Neutralität in Bezug auf Angebote und KundInnen, von Chancengerechtigkeit und Gender und Diversity),
- Beratungsprozess (Beratungsinhalte und -vorgehen, Beratungsmethoden, Beratungsformen sowie Einbeziehen von Interessen und Vorerfahrungen der KundInnen).

Die *Ergebnisqualität* umfasst – beispielsweise in Verbindung mit dem gelungenen Lernen in der Bildungsberatung – zum einen unmittelbare, faktische und prozedurale Effekte, z. B. den Start einer Weiterbildung, sowie zum anderen die nachhaltige Wirkung der Beratung als selbstgesteuerte oder selbsttätige Handlungen zur Verbesserung der persönlichen Berufs- und/oder Bildungssituation.

Folgende Inhalte können für eine Bewertung der Ergebnisqualität berücksichtigt werden:

- Berufs-, Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg (Weiterbildung, Integration, Wiedereingliederung, berufliche Weiterentwicklung oder beruflicher Aufstieg),
- Erwerb und Zuwachs an Handlungsfähigkeit, Entscheidungsfindung und Selbstaktivität.

Im Ergebnis ist die beratene Person beispielsweise „*informierter, orientierter, strukturierter und motivierter*“ (vgl. Schröder 2013).

Die Messung und Bewertung des Ergebnisses und Erfolges im Beratungs- und Bildungsbereich ist jedoch mit signifikanten Herausforderungen verbunden.

- Zum einen ist es nicht möglich, eindeutig festzulegen, was als Erfolg zu bewerten ist. Erfolg kann für jede Person entsprechend der eigenen Vorstellungen unterschiedlich sein und aus Sicht weiterer interessierter Parteien (wie z.B. Auftraggeber) noch einmal andere Facetten aufweisen.

- Darüber hinaus können im pädagogischen Bereich bestimmte Veränderungen im Verhalten oder Handeln der KundInnen nicht immer eindeutig zugeschrieben werden, da diese von vielen Faktoren bestimmt werden (sogenanntes Zurechnungsproblem).
- Und letztendlich ist die beratene Person selbst in einem entscheidenden Maße an den Lern- und Entwicklungsprozessen der Beratung beteiligt und beeinflusst somit deren Erfolg. Die Beteiligung ist dabei u.a. sowohl abhängig von den Bedingungen und Voraussetzungen als auch von der Motivation und Eigeninitiative der TeilnehmerInnen.

Die Qualitätsdimensionen stellen Aspekte des Angebots- und Leistungsprofils einer Bildungs- und Berufsberatung dar. Sie bilden zugleich interne und externe Erwartungen und Anforderungen an eine Beratungseinrichtung ab und können für die Bestandsaufnahme und Planung eines *einrichtungsbezogenen Qualitätsmanagements* genutzt werden.

Die konkreten Anforderungen und Qualitätsstandards, die sich aus den genannten Inhalten für die Beratungseinrichtungen ableiten, können entweder durch die Beratungseinrichtung selbst definiert werden oder durch ein gewähltes Qualitätsmanagement-System abgedeckt sein. Sie können gänzlich durch externe Evaluationen oder auch durch nachzuweisende Qualitätskriterien definiert sein.

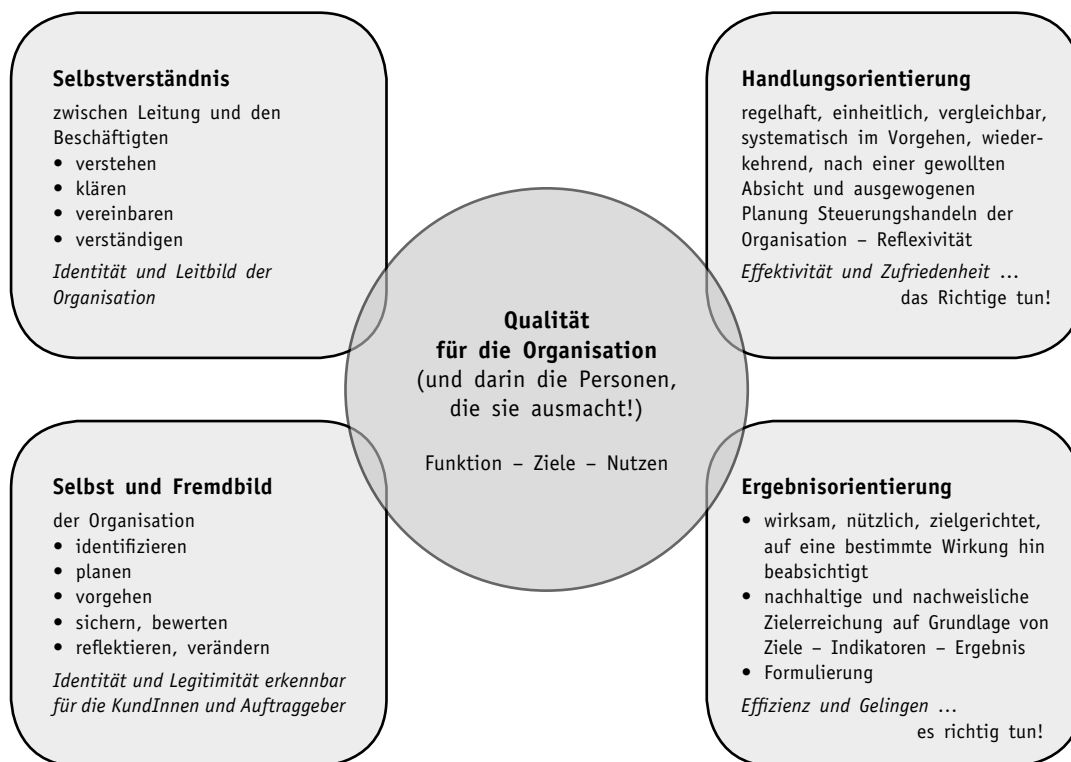
7.4 Ein Zusammenspiel externer und interner Qualitätssicherung und -entwicklung

Eine Praxis der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Bildungsberatung sollte in erster Linie aus Überzeugung erfolgen und auf Basis der Aufgaben und den Bedingungen der Beratungsorganisationen gründen. Ausgangspunkt dafür ist eine Analyse der in der Bildungsberatung relevanten Leistungen und Tätigkeiten unter Einbeziehung und Berücksichtigung der Anliegen, Bedarfe und Interessen der Beratenen sowie der Anforderungen und Interessen des Arbeits- und Bildungsmarktes. Dieses Vorgehen sollte dem Verständnis einer nach innen und außen gerichteten Kritik- und Anpassungsfähigkeit der Beteiligten folgen, um sich angesichts wandelnder Umweltbedingungen so zu verändern, dass die Organisation insgesamt auch neuen Herausforderungen gewachsen ist.

Beratungseinrichtungen können die Qualität ihrer Leistungen mit Hilfe unterschiedlicher Methoden und Instrumente her- und sicherstellen. Angesichts der unterschiedlichen Einflüsse und Wechselwirkungen kann das durch externe und/oder interne Verfahren geschehen, die häufig in Wechselwirkung zueinander stehen: Selbstbewertung/Selbstevaluation, kollegiales Feedback, Qualitätszirkel und Peer Reviews zählen zu solch typischen Methoden; sie basieren etwa auf Stärken- und Schwächen-Analysen, Selbstreflexion oder internen Diskussionen und Aushandlungsprozessen innerhalb der Organisation oder des Netzwerks. Das Methodenset ist dabei auf eine Verbesserung von Strukturen und Prozessen in der Beratungspraxis gerichtet und stellt die Nützlichkeit und den Anwendungsbezug von Beratung in den Vordergrund. Hierbei produziert es subjektive, immer nur vorläufige Einschätzungen, deckt Probleme auf und stellt Verbesserungspotenziale zur Diskussion. Dieses Vorgehen erlaubt Organisationen oder auch Netzwerken, sich zu sich selbst in einer Weise in Bezug zu setzen, in der die eigene Leistung immer wieder neu hinterfragt, bewertet und begründet werden muss.

Geachtet werden sollte dabei auf eine Balance zwischen Formalisierung und Reflexivität (siehe Abbildung 2), damit die organisatorischen Abläufe und Strukturen das professionelle Handeln der BeraterInnen nicht einschränken, sondern diese in ihrer Tätigkeit unterstützen. Reflexivität dient demnach als Form der Qualitätsentwicklung in der Beratungsorganisation. Es kann hierbei auch von einer reflexiven Systematisierung gesprochen werden, d.h. die Systematisierung der Organisation folgt den Erkenntnissen aus der Reflexion von personaler und organisationaler Handlung in Verbindung mit dem Perspektivwechsel und die Antizipation von Anliegen und Interessen der Beratenen in Form der lern- und kundInnenbezogenen Qualitätsziele (s.o.). Es lohnt sich, zu Beginn die Motive und den Nutzen eines Qualitätsmanagements für die Beratungsorganisation herauszustellen:

Abbildung 2: Reflexion und Handlungen in der Qualitätssicherung und -entwicklung



(Quelle: eigene Darstellung)

Ein solches Vorgehen schließt ein Lernen der Organisation ein, um sich kontinuierlich weiterzuentwickeln und Verände Littig 1997), die das Lernen der BeraterInnen ermöglicht, fördert und sich dabei selbst verändert, was in der Konsequenz zu einer eigenen, positiven Qualitäts- und Lernkultur führt.

Entscheidend ist die eigene Umsetzung und Anwendung in der Beratungseinrichtung und partizipativ mit den BeraterInnen als Ausdruck eigener Verantwortung für die Qualität der Bildungsberatung. Denn die Hauptverantwortung für die Beratungsqualität liegt in der Einrichtung, die berücksichtigt, dass die Qualitätsentwicklung auf die Reflexivität der Beratungsorganisation fokussiert, um den Selbststeuerungsprozess der Beratenen zu unterstützen bzw. gar erst zu ermöglichen (vgl. Schröder/Schlögl 2012, 30).

Literatur:

- Buer Jürgen van/Seeber Susan/Arnold Ulrike (2004):** Qualität in der Berufsausbildung. Theoretischer Hintergrund, Leitbegriffe und Merkmale für eine systematische Qualitätssicherung. Berlin.
- Deutsches Institut für Normierung (DIN) (2008):** Qualitätsmanagementsysteme – Anforderungen. DIN EN ISO 9001:2008. Berlin.
- Donabedian Avedis (1980):** Explorations in Quality Assessment and Monitoring, Volume I: The Definition of Quality and Approaches to its Assessment. Ann Arbor, MI.
- Knoll Jörg (2002):** „Wie hältst du’s mit der Qualität?“ – Neuer Umgang mit einem vertrauten Thema. In: Bastian Hannelore/Beer Wolfgang/Knoll Jörg (Hrsg.): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 72 – 90.
- k.o.s GmbH (Hrsg.) (2009):** Qualitätskonzept für die Bildungsberatung. Berlin, http://www.kos-qualitaet.de/kos_Qualitaetskonzept.html [30.08.2013].
- Littig Peter (1997):** Die Klugen fressen die Dummen. Ergebnisse einer Studie der DEKRA Akademie zur Situation der Lernenden Unternehmen in Deutschland. In: GdWZ (Grundlagen der Weiterbildung: Praxis, Forschung, Trends; Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland) 3/1997. Neuwied.
- Nötzold Wolfgang (2002):** Werkbuch Qualitätsentwicklung. Für Leiter/innen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- ÖIBF (Hrsg.) (2009):** IBOBB „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“. Das Verfahren der externen Qualitätssicherung für anbieterneutrale Bildungsberatung in Österreich. Wien, http://www.oebf.at/index.php?class=Calimero_Webpage&id=14514 [15.06.2013].
- Pirsig Robert M.:** Zen und die Kunst, ein Motorrad zu warten. Zitiert bei: Wittwer Wolfgang (1996): Qualität als Idee. In: Timmermann Dieter (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. Bielefeld.
- Schlögl Peter (2011):** Qualität: Vom Ereignis zur Verantwortung und wieder zurück. Das österreichische Verfahren der externen Qualitätssicherung anbieterneutraler Bildungsberatung. In: Hammerer Marika/Kanelutti Erika/Melter Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 179 – 183.
- Schröder Frank (in Druck 2013):** Qualitätskonzept für die Bildungsberatung. Berlin.
- Schröder Frank/Schlögl Peter (2012):** Wie macht ihr das denn eigentlich? Ergebnisse – Erfahrungen – Erkenntnisse. Berlin.

8 „Setz einfach eins drauf“ gilt nicht!

Zur Komplexität von institutionsübergreifender Beratungsdokumentation

Manon Irmer

Mit dem Start der „Bildungsberatung Österreich“ im Jahr 2011 bzw. der Weiterführung der „Bildungsberatung Burgenland“¹ als insgesamt österreichweite Initiative, in welcher über 40 beratungsaktive und dokumentierende Stellen („Einrichtungen“) tätig sind, entstand die Notwendigkeit, eine institutionsübergreifende Dokumentation zu schaffen, die die im Rahmen der Initiativen zustande gekommenen Leistungen in konsequenter Weise bündelt und abbildet. Da die Gesamtinitiative eine Fortführung und Erweiterung zum Teil bereits bestehender Aktivitäten darstellt, kann in diesem Zusammenhang auf Entwicklungsarbeiten in Vorgängerprojekten zurückgegriffen und das bereits zuvor bestehende institutionsübergreifende Dokumentationssystem (siehe Neubauer 2010) weiterentwickelt werden.

Die beratungsaktiven Einrichtungen der „Bildungsberatung Österreich“ sind im Rahmen von unterschiedlich gebildeten und mehr oder weniger integrierten Netzwerken auf Landesebene miteinander verbunden. Dies spiegelt sich auch in der Dokumentationsarbeit auf Landesebene wider. In einigen Landesnetzwerken werden die Beratungskontakte durch ein gemeinsames Dokumentationssystem erfasst, während in anderen Netzwerken getrennte Dokumentations-tools für einzelne Einrichtungen eingesetzt werden. Österreichweit gelten allerdings einheitliche Dokumentationsvorgaben, denen von den einzelnen Dokumentationssystemen der beratungsaktiven Einrichtungen bzw. Netzwerken entsprochen werden muss.

Wenn bestimmte Beratungsaktivitäten einen gewissen Grad an Dokumentationsarbeit zu Beratungs- oder strategischen Zwecken mit sich bringen, kann sie auch unter Umständen als administrativer Aufwand empfunden werden. Dies ist vor allem der Fall, wenn einzelne Leistungen von Einrichtungen bisher als nicht dokumentationswürdig betrachtet werden und plötzlich – unter Umständen detailliert zu erfassen sind oder wenn bereits dokumentierte Beratungen künftig in einer abgewandelten Weise zu protokollieren sind. Die Herausforderung besteht darin, einen Weg zu finden, der einerseits projekttechnische und steuerungsrelevante Anforderungen erfüllt und andererseits für die BeraterInnen insofern zumutbar ist, als die Wahrung einer hohen Beratungsqualität nicht beeinträchtigt wird. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, dass durch das institutionsübergreifende Dokumentationssystem lediglich die im Rahmen der genannten Initiative entstandenen und meldepflichtigen Leistungen erfasst werden. Die teilnehmenden Einrichtungen sind unter Umständen auch außerhalb dieser Initiative beratungsaktiv und müssen daher gegebenenfalls unterschiedliche – projektspezifische – Dokumentationsmodalitäten parallel umsetzen.

¹ Die „Bildungsberatung Burgenland“ ist fördertechnisch nicht Teil der „Bildungsberatung Österreich“. Da sie aber vergleichbare Leistungen erbringt und Daten entsprechend meldet, wird im Folgenden mit „Bildungsberatung Österreich“ als Oberbegriff auch die „Bildungsberatung Burgenland“ bezeichnet.

Im Jahr 2012 sind durch die Beratungsaktivitäten der in der „Bildungsberatung Österreich“ involvierten Einrichtungen 48.610 Beratungskontakte dokumentiert und auf institutionsübergreifender Ebene gemeldet worden, davon ca. zwei Drittel mit ratsuchenden Frauen. Jedes Netzwerk meldete zwischen 594 und 12.750 Beratungskontakte, was sowohl die Größe der Landesbevölkerung als auch den Leistungsumfang des regionalen Netzwerks (Anzahl und Größe der Einrichtungen) widerspiegelt. Zur Begrifflichkeit wird angemerkt, dass die Termini „Beratung/Beratungsleistung“ bzw. „Beratungskontakt“ als Oberbegriffe für sehr unterschiedliche Aktivitäten verwendet werden. Dabei kann es sich zum Beispiel sowohl um punktuelle Informationsleistungen (meistens von kurzer Dauer) als auch um tiefgehende Beratungsgespräche oder Sequenzen davon handeln.

Der vorliegende Beitrag stellt darauf ab, die Ziele bzw. Zielkonflikte, Gefahren bzw. Voraussetzungen und möglichen Wege eines institutionsübergreifenden Dokumentationssystems in ihrer Komplexität zu beleuchten. Als Basis für die Analyse werden die Erfahrungen aus den letzten Jahren in der „Bildungsberatung Österreich“ bzw. in den Vorgängerprojekten sowie die Lehren aus den Reviewprozessen, die unter Einbeziehung von Bildungsberatungseinrichtungen aus Berlin und Österreich stattgefunden haben, herangezogen.

8.1 Ziele und Zielkonflikte eines institutionsübergreifenden Dokumentationssystems

Das allgemeine Ziel jedes übergreifenden Dokumentationssystems besteht grundsätzlich darin, Einblicke in Beratungsleistungen zu liefern, die von unterschiedlichen Einrichtungen erbracht werden. Ob die erfassten Leistungen auch einen „guten“ Überblick über die Aktivitäten dieser Einrichtungen liefern bzw. repräsentativ sind, hängt davon ab, ob alle oder nur Teile der Leistungen darin dokumentiert werden. Im Fall der „Bildungsberatung Österreich“ gilt der Anspruch einer vollständigen Erfassung der Beratungskontakte durch das institutionsübergreifende System, soweit dies entsprechend in den Projektanträgen dargestellt wurde. Dennoch kann vom Anspruch, die gesamte Bildungs- und Berufsberatungslandschaft in Österreich abzubilden, hier nicht die Rede sein, da zahlreiche beratungsaktive Einrichtungen in der „Bildungsberatung Österreich“ nicht oder nur mit einem Teil ihrer Leistungen eingebunden sind. Zu mehr Transparenz sollte der Aufbau eines institutionsübergreifenden Dokumentationssystems trotzdem allemal beitragen.

Gleichwohl ist das Ziel einer flächendeckenden Dokumentation in dem Sinne, dass sie praktisch alle Leistungen aller involvierten Einrichtungen berücksichtigen soll, selten mit dem Anspruch einer sehr detaillierten Dokumentation kompatibel. Bei tiefgehenden (und meist lang dauernden) Beratungsleistungen ist ein detaillierter Dokumentationsvorgang möglich und für die KundInnen und BeraterInnen zumutbar. Von KundInnen, die zum Beispiel an einem längeren beratenden Gespräch teilgenommen haben, kann eher erwartet werden, dass sie die notwendigen Informationen bereits preisgegeben haben bzw. dies auf Anfrage tun würden, ohne daran Anstoß zu nehmen. Für die BeraterInnen hat die entsprechende Erhebung aus beraterischen Gründen zum Teil bereits stattgefunden, so dass unter Umständen nur noch eine marginale Abfrage notwendig ist. Die für die Dokumentationsarbeit erforderliche Zeit steht im ausgewogenen Verhältnis zur Beratungszeit. Anders ist es bei (meistens kurzen)

Informationsanfragen, bei welchen die Erreichung einer vollständigen Dokumentationstiefe seltener möglich ist bzw. von KundInnen und BeraterInnen aus den oben genannten Gründen erwartet werden kann. Wie detailliert die Erfassung erfolgen soll, hängt somit davon ab, welcher Anteil der Leistungen erfasst werden soll und umgekehrt. Folglich ist vor dem Aufbau eines institutionsübergreifenden Dokumentationssystems zu klären, welche Ziele dieses verfolgt.

In folgenden Fällen erscheint der Anspruch der Erfassung aller (kurzen oder langen) Leistungen Vorrang zu haben, auch wenn dafür die Dokumentationstiefe (Anzahl der dokumentierten Merkmale) reduziert werden muss:

- Bereitstellung einer Dokumentationsgrundlage für die (Fach-)Öffentlichkeit mit dem Ziel, die Anzahl und Vielfalt der in Anspruch genommenen Beratungsangebote abzubilden.
- Erfassung der Leistungen für AuftraggeberInnen zum Abgleich mit allfälligen Planzahlen oder Projektzielen (Projektlegitimation). Dies erfordert darüber hinaus, dass die Erfassung der Beratungsleistungen in einer standardisierten und mit den Projektzielen abgleichbaren Form erfolgt. Zum Beispiel müsste in Bezug auf die Erreichung von bestimmten Zielgruppen sichergestellt sein, dass die Dokumentation der personenbezogenen Merkmale eine Gegenüberstellung mit den vordefinierten Zielgruppen ermöglicht.
- Bildung einer Grundlage für strategische Entscheidungen auf der Ebene einzelner Netzwerke oder einer gesamten Initiative. Auch hier erscheint es relevant, über eine Dokumentation zu verfügen, die alle Leistungen umfasst, um das Gesamtangebot bzw. das Zusammenspiel einzelner Angebote in Betracht ziehen zu können.

In diesen drei Fällen muss ein Muster gefunden werden, mit dem sehr unterschiedliche Leistungen erfasst werden können. Hingegen liegt in den folgenden Fällen die Priorität bei einer tiefer gehenden Dokumentation bestimmter Beratungskontakte, die ggf. in Kauf nimmt, dass ein Teil der Angebote nicht erfasst wird:

- Bereitstellung eines Beratungstools für BeraterInnen (Case-Management). Der Zweck eines institutionsübergreifenden Dokumentationssystems kann auch darin bestehen, ein gemeinsames Erfassungstool bereitzustellen. In diesem Fall müssten dort alle Informationen über die Ratsuchenden und die bisher in Anspruch genommenen (Beratungs-)Leistungen deponiert werden können. D.h. dass hier die Erfassungsmodalitäten auch die Abbildung von zeitlichen Prozessen ermöglichen und unter Umständen Schnittstellen zu anderen AnbieterInnen vorsehen. Tendenziell werden hier mehr Daten dokumentiert, möglicherweise durch freie Textfelder.
- Wirksamkeitsbeobachtung. Auch hier erscheinen die zeitliche Dimension und die Bereitstellung von Verlaufsdaten von großer Bedeutung, zumindest was die Wirksamkeit auf individueller Ebene betrifft. Dies ist insbesondere mit Blick auf organisationale Qualitätsentwicklung von Bedeutung.

Nur in den letzten zwei Situationen kann das institutionsübergreifende Dokumentationssystem möglicherweise bereits bestehende Systeme auf Einrichtungsebene ersetzen. In den ersten drei werden höchstwahrscheinlich zwei Systeme (einmal auf der Einrichtungsebene, einmal institutionsübergreifend) zu bedienen sein, da die im institutionsübergreifenden System erzielbare Dokumentationstiefe zu Beratungs- oder organisationsstrategischen Zwecken nicht ausreichend sein wird. Daraus folgt, dass in diesen Fällen das institutions-

übergreifende System sich auf die für die entsprechenden Ziele notwendigen Merkmale beschränken sollte.

Werden die Ziele des institutionsübergreifenden Systems nicht ausreichend thematisiert und klar festgelegt, können zwischen Einrichtungen mit unterschiedlichen Erwartungen Konflikte in Bezug auf die Auswahl der zu dokumentierenden Merkmale bzw. den Detaillierungsgrad ihrer Dokumentation entstehen. Dies könnte der Fall sein, wenn ein Teil der beteiligten Einrichtungen das institutionsübergreifende System als Beratungstool nutzen will und daher auf institutionsübergreifender Ebene eine sehr detaillierte Dokumentation erwartet, während ein anderer Teil über ein solches Tool bereits verfügt und es nicht ablegen kann oder will (siehe auch Abschnitt 8.3). Die Einigung auf einer Zwischenlösung als Kompromiss, was die Anzahl oder den Detaillierungsgrad der dokumentierten Merkmale anbelangt, birgt die Gefahr, dass

- zwei umfangreiche Dokumentationsebenen (vielfältige und detaillierte Merkmalerfassung) koexistieren und bedient werden müssen, etwa für die Einrichtungen, die bereits ein eigenes umfassendes System haben. Dies ist mit dem Ziel eines wirtschaftlichen Ressourceneinsatzes nicht konsistent.
- (kurze) Leistungen auf institutionsübergreifender Ebene gar nicht dokumentiert werden, weil der Dokumentationsaufwand dort ggf. mit der Dokumentationsarbeit für das organisationsinterne System kumuliert und möglicherweise redundant ist.

Im Folgenden werden die Ausgangssituationen und Lösungswege in der „Bildungsberatung Österreich“ beleuchtet.

8.2 Dokumentation der Beratungsleistungen im Kontext der „Bildungsberatung Österreich“

Im Rahmen der „Bildungsberatung Österreich“ wird eine Fülle von unterschiedlichen Beratungsleistungen angeboten, deren Inanspruchnahme als „Beratungskontakte“ in einem institutionsübergreifenden Dokumentationssystem erfasst wird. Diese hat den Anspruch, alle Beratungskontakte zu erfassen, für welche im Rahmen der Antragstellung Planzahlen im Sinne eines Leistungsversprechens abgegeben und bewilligt wurden. Entsprechend wurde für ein System optiert, in welchem

- vor allem die Merkmale dokumentiert werden, die zur Projektlegitimation bzw. für die Fachöffentlichkeit relevant sind. Damit werden standardisierte Daten dokumentiert, die die Erwartungen an ein Beratungstool (z.B. im Sinne eines Case Management) grundsätzlich nicht erfüllen können. Infolgedessen gilt es, die Koexistenz von zwei Dokumentationsebenen effizient zu gestalten.
- auf die Abbildung der Prozesshaftigkeit einzelner Beratungsleistungen verzichtet wurde und eine Verknüpfung der Inanspruchnahme von mehreren Beratungsleistungen durch eine einzelne Person nicht möglich ist.
- eine Schätzung der Wirksamkeit auf individueller Ebene nicht geleistet werden kann, da die Entwicklungen nicht über die Zeit abgebildet werden können.

Die einzelnen zustande gekommenen Beratungsleistungen (Beratungskontakte) werden anhand von zentral vorgegebenen „Eckdaten“ (Merkmalen) erfasst (siehe ÖIBF 2011). Sie werden zunächst nach dem Beratungsformat (Information und Weiterverweise oder Bildungs- und Berufsberatung im weiteren Sinn oder Kompetenzberatung) und die Beratungsart (Face-to-Face, Messe, Telefon, E-Mail/Post, Online, Gruppe mit anschließendem/-n Individualkontakt/-en, Kontakte in Gruppen) unterschieden. Tabelle 1 gibt einen Einblick in die entsprechenden Verteilungen im Jahr 2012.

Tabelle 1: Beratungskontakte nach Beratungsformat und -art (2012)*

Beratungsformat	Face-to-Face	Messen	Telefon	E-Mail/Post	Online	Gruppe mit Individualkontakt/-en	Gruppen	k.A. bzw. nicht zuordenbar	Summe
Information (und Weiterverweise)	5.438	4.061	8.283	2.567	99	1.172	3.060	0	24.680
Bildungs- und Berufsberatung im weiteren Sinn	12.459	/	6.061	1.321	327	1.438	1.473	0	23.079
Kompetenzberatung	/	/	/	/	/	239	/	0	239
k.A. bzw. nicht zuordenbar	345	84	117	48	0	0	0	18	612
Summe	18.242	4.145	14.461	3.936	426	2.849	4.533	18	48.610

*Beim öibf meldepflichtige Beratungskontakte, ohne zusätzlich gemeldete Beratungskontakte.

Quelle: Berechnungen des öibf auf der Basis der Meldungen der im Jahr 2012 beratungsaktiven Einrichtungen.

Die weiteren für jeden gemeldeten Beratungskontakt zu dokumentierenden Merkmale sind entweder auf die Person der Ratsuchenden bezogen (Geschlecht, Alter, Bildungsstand, Erwerbsstatus, Wohnort, ggf. eine vorliegende für den Beratungsprozess relevante Benachteiligung) oder leistungsbezogen (Beratungsdatum, Thema der Beratung, Beratungsdauer, Beratungsort, ggf. erfolgte Weiterverweise).²

Darüber hinaus halten bei der Dokumentation der einzelnen Beratungskontakte die BeraterInnen auch fest, nach welchem Beratungsstandard sie die KundInnen beraten haben. Diese Beratungsstandards wurden zu Projektbeginn von den beratungsaktiven Einrichtungen durch sogenannte Standardbeschreibungen definiert. Jede Standardbeschreibung hält neben dem

² Weitere Merkmale sind zu Kontroll- bzw. Evaluationszwecken zu dokumentieren, verbleiben aber unter anderem aus datenschutzrechtlichen Gründen auf der Ebene der beratungsaktiven Einrichtung.

Beratungsformat und der Beratungsart u.a. die Zielgruppen, die Beratungsmethode, die vorgesehene Beratungsdauer, das vorgesehene Personal fest (siehe Beitrag von Proinger/Schlögl in diesem Sammelband³). Bei jedem Beratungskontakt wird eine sogenannte Standardkennzahl, die einem vordefinierten Beratungsstandard entspricht, protokolliert. Damit können zum Beispiel die deklarierten Zielgruppen und tatsächlich erreichten Personengruppen einander gegenübergestellt werden.

Damit allerdings der Anspruch der Erfassung aller Leistungen nicht gefährdet und die Beratungsqualität bewahrt wird, wurde zusätzlich zu dem Willen, die Anzahl der auf institutionsübergreifender Ebene erforderlichen Merkmale zu minimieren, die erforderliche Dokumentationstiefe nach dem Beratungsformat differenziert. Beim Format „Information (und Weiterverweise)“ sind für jeden Beratungskontakt das Geschlecht sowie alle Daten zu erfassen, die ohnehin entstehen (Beratungsort etc.) sowie im Beratungsprozess relevant werden (Thema, ggf. Alter, ...) festzuhalten. Bei den Formaten „Bildungs- und Berufsberatung im weiteren Sinne“ sowie „Kompetenzberatung“ soll weiterhin vollständig dokumentiert werden (siehe ÖIBF 2011).

8.3 Voraussetzungen zur Implementierung einer institutionsübergreifenden Dokumentation

Die Erfassung der beschriebenen Merkmale und damit die Bedienung des institutionsübergreifenden Dokumentationssystems treffen aufgrund sehr heterogener institutioneller Gegebenheiten auf sehr unterschiedliche Ausgangssituationen auf Einrichtungsebene:

- Die Anzahl der 2012 gemeldeten Beratungskontakte lag im Durchschnitt bei rd. 1.157 pro meldender Stelle (meistens Einrichtung), wobei eine Einrichtung 10.675 Kontakte meldete. Diese gemeldeten Kontakte stellten entweder die gesamten (Beratungs-)Aktivitäten der Einrichtung oder auch nur einen Teil davon dar. Die in den Einrichtungen vorliegenden Dokumentationsinstrumente, -erfahrungen, -bedürfnisse und folglich Erwartungen an ein institutionsübergreifendes System sind daher unterschiedlich.
- Die beratungsaktiven Einrichtungen sind entweder eigenständige Institutionen oder gehören größeren Institutionsstrukturen (z.B. AK, WKO) an. Dadurch ergibt sich, dass manche beratungsaktive „Einrichtungen“ bereits mit Dokumentationssystemen arbeiten, die unter Umständen von Dritten verwaltet werden. Andere Einrichtungen können mit der Initiative akkordierte Dokumentationssysteme aufbauen bzw. eigene Systeme leichter anpassen, so dass der Flexibilitätsgrad der Dokumentationssysteme auf Einrichtungsebene stark variieren kann.
- Je nachdem, welchen Anteil die im institutionsübergreifenden Dokumentationssystem zu erfassenden Beratungsleistungen am gesamten Beratungsvolumen der Einrichtung ausmacht, ist die Bereitschaft, externe Vorgaben für die Datenmeldung zu übernehmen, auch unterschiedlich ausgeprägt.

³ Dort wird ebenfalls eine Analyse der 253 vorliegenden Standardbeschreibungen vorgenommen.

Daraus folgt, dass die Implementierung eines institutionsübergreifenden Dokumentationssystems eine Verpflichtung einer dritten Stelle gegenüber erfordert (z.B. gegenüber dem Auftraggeber oder einer von ihm beauftragten Stelle), die wiederum möglicherweise auf nationalen oder europäischen Fördervoraussetzungen beruht. Diese sollen für alle beratungsaktiven Einrichtungen gelten und daher innerhalb der regionalen Netzwerke von der koordinierenden Einrichtung weitergegeben und geltend gemacht werden. Damit sind die Fragen, die die Dokumentation betreffen, auf der Netzwerkebene anzusiedeln, damit gegebenenfalls koordinierte Handlungen bestimmt und gemeinsame Lösungswege gefunden werden können.

Fördervoraussetzungen bringen Mindestanforderungen an das institutionsübergreifende System und damit an die beratungsaktiven Einrichtungen mit sich, insbesondere was die Auswahl der zu dokumentierenden Merkmale und den Detaillierungsgrad ihrer Erfassung betrifft. Darüber hinaus obliegt es den beratungsaktiven Einrichtungen, aufgrund der bereits skizzierten heterogenen Ausgangssituationen weitere Ansprüche bzw. Erwartungen an das institutionsübergreifende System zu stellen. Nichtsdestotrotz ist eine Einigung über die Ziele eines institutionsübergreifenden Dokumentationssystems unabdingbar (siehe Abschnitt 8.1).

Hat eine inhaltliche Einigung in Bezug auf die zu dokumentierenden Merkmale stattgefunden, muss dann noch eine einheitliche „Sprache“ gefunden bzw. müssen die Begrifflichkeiten geklärt werden. Dies ist mit einer umfassenden Definitionsarbeit verbunden, damit sichergestellt wird, dass die Bezeichnungen eindeutig und für alle verständlich sind. Über die inhaltliche Bestimmung der zu dokumentierenden Merkmale sind ebenfalls für alle involvierten Einrichtungen und Personen zugängliche Dokumentationsstandards zu formulieren. Diese stellen die zu dokumentierenden Beratungskontakte, das Datenübermittlungsverfahren, Pflichten (zum Beispiel in Bezug auf die Einhaltung des Datenschutzes), Zuständigkeiten, Verantwortungen sowie die Modalitäten und Adressaten des Berichtswesens klar.

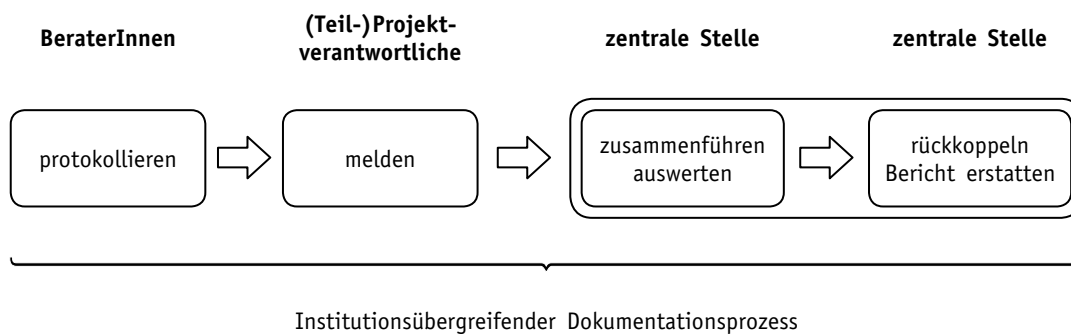
Weil mehrere Einrichtungen und zahlreiche Personen beteiligt sind, ist es von Bedeutung, dass Rückmeldeschleifen für die DatenlieferantInnen vorgesehen werden und ein Rahmen für Diskussion und Austausch geboten wird. Dort können zum Beispiel Herausforderungen in der Dokumentationspraxis erörtert und Lösungen gefunden werden. Dieser Rahmen kann ebenfalls dazu genutzt werden, Auswertungsergebnisse zu thematisieren. Werden diese auch auf der institutionsübergreifenden Ebene nicht nur deskriptiv aufbereitet, sondern auch interpretiert, ist ein Rückkoppelungsmechanismus, der das Einfließen zum Beispiel von BeraterInnenwissen ermöglicht, dringend erforderlich.

8.4 Umsetzungswege einer institutionsübergreifenden Dokumentation

Hier wird grundsätzlich zwischen zwei Wegen unterschieden, ein institutionsübergreifendes System umzusetzen, wobei weitere Auslegungen oder Zwischenlösungen nicht per se ausgeschlossen sind. Beide Lösungen bringen Vor- und Nachteile mit sich, die im Folgenden ebenfalls beleuchtet werden.

Die erste Variante sieht den Einsatz einer Online-Schnittstelle vor, über welche individuelle Daten durch die dokumentierenden Stellen eingegeben und/oder übermittelt werden (*Online-Datenbankvariante*). In der alternativen Lösung (*Konsolidationsvariante*) werden die Beratungskontakte im Rahmen bereits vorhandener oder neu angelegter Dokumentationsinstrumente bzw. -systeme auf Einrichtungsebene erfasst und anschließend anonymisiert einer dritten (zentralen) Stelle übermittelt, die sie in einen institutionsübergreifenden Datensatz einfließen lässt und Auswertungen vornimmt bzw. Bericht erstattet (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Phasen eines institutionsübergreifenden Dokumentationsprozesses



Quelle: Eigene Darstellung

In beiden Varianten sind die beratungsaktiven Einrichtungen die protokollierenden Stellen, d.h. die Stellen, die in Kontakt zu den KundInnen stehen und die Daten erfassen. Eine dritte Einrichtung ist je nach Variante entweder der/die BetreiberIn der Online-Schnittstelle (im Falle der Datenbanklösung) oder die Stelle, die die Datenlieferungen der beratungsaktiven Einrichtungen in Empfang nimmt und zusammenführt (im Falle der Konsolidationsvariante). In beiden Fällen können quantitative Berichte zumindest zum Teil auf automatisierte Weise zentral erstellt werden.

Die *Konsolidationsvariante* bringt insbesondere für die protokollierenden Stellen wesentliche Vorteile mit sich:

- Die beratungsaktiven Einrichtungen haben die Möglichkeit, bestehende Dokumentations-systeme beizubehalten und im gewohnten Umfeld die Individualdaten zu erfassen. Die einrichtungsinternen Dokumentationssysteme können entweder „händisch“ geführte Listen der Beratungskontakte sein, die als solche der zentralen Stelle übermittelt werden oder auf automatisierten Datenbanken beruhen, aus welchen Export-Dateien produziert und weitergeleitet werden. Dadurch genießt diese Variante bei Einrichtungen mit bereits ausgereiften Datenbanklösungen möglicherweise eine höhere Akzeptanz.
- Dadurch, dass die Daten zunächst in den einrichtungsspezifischen Dokumentationssystemen erfasst sind, können sie für weitere einrichtungsspezifische Zwecke genutzt werden und zum Beispiel umfangreicheren (und punktuellen) Erhebungen auf Einrichtungsebene zufließen. Die Einrichtungen haben darüber hinaus die Möglichkeit, weitere einrichtungsspezifische Merkmale zu erheben und zu erfassen, die möglicherweise auf institutionsübergreifender Ebene keine Berücksichtigung finden würden und alle Daten in einem Datensatz zu verwalten.

Gleichwohl zeigt die Konsolidationsvariante zahlreiche Grenzen auf:

- Für Einrichtungen, die über kein ausgereiftes institutionsinternes Dokumentationssystem verfügen, bietet diese Lösung keine Hilfestellung in Bezug auf die Eingabe und Nutzung der eigenen Daten.
- Da die Daten aus den einzelnen Einrichtungen „händisch“ in einen institutionsübergreifenden Datensatz übertragen werden, steigt der Aufwand der Zusammenführung mit der Anzahl der datenliefernden Stellen (fast) linear an.
- Die Angabe der Merkmalausprägungen durch die Einrichtungen entspricht nicht immer genau den zentral vorgegebenen Kategorien. Wenn bei den automatisierten institutions-internen Systemen die Merkmalausprägungen so gesetzt werden können, dass sie den institutionsübergreifenden Vorgaben entsprechen, kommt es bei den Einrichtungen, die die Individualdaten „händisch“ festhalten, immer wieder zu Ungenauigkeiten (Tippfehler, Verwechslungen u.v.m.), die letztendlich zu einem Datenverlust führen (können), denn bei steigenden Beratungszahlen sind Rücksprachen zu einzelnen Beratungskontakten nicht mehr möglich.
- Angaben, die auf Einrichtungsebene gemacht werden, bleiben unter Umständen zu den zentralen Merkmalausprägungen nicht zuordenbar, was auch zu einem Datenverlust führt. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn die in der Einrichtung dokumentierten Altersklassen nicht den zentral vorgegebenen Klassen zugeordnet werden können.
- Diese Zuordnung der Merkmalausprägungen auf Einrichtungsebene zu den zentral vorgegebenen Merkmalausprägungen stellt einen Übersetzungsschritt dar, der den Aufbau von aufwändigen Kontrollschleifen erfordert.
- Anpassungen in der Anzahl der dokumentierten Merkmale oder in deren (möglichen) Ausprägungen sind nur möglich, wenn diese von allen involvierten Stellen gleichzeitig umgesetzt werden. Dies bringt einen gewissen Widerstand gegenüber Weiterentwicklungsprozessen und folglich Starrheit in das System.

In der *Datenbankvariante* sind hingegen folgende Vorteile hervorzuheben:

- Einrichtungen ohne vergleichbares Instrument wird ein systematisiertes Erfassungstool in Form einer Eingabemaske angeboten. Die Entwicklungskosten hierfür sind nur ein Mal (zentral) zu tragen.
- Ist die Konzeption der Online-Datenbank abgeschlossen, fallen die (aufwändigen) Zusammenführungs- und Kontrollaufgaben weg.
- Die Daten können nur in standardisierter Form angegeben werden. Die Ausprägungen sind vorgegeben, so dass keine Ungenauigkeiten oder Unzuordenbarkeiten mehr entstehen. Bei Grenzfällen erfolgt die endgültige Zuordnung auf Einrichtungsebene, wo sie am besten gelöst werden kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Datenverlust minimiert wird.
- Es kann vorab eingestellt bzw. visualisiert werden, wo Pflichtfelder bestehen bzw. Mehrfachantworten möglich sind, so dass die protokollierende Person dies nicht verinnerlicht haben muss. Dies ist etwa in Einrichtungen mit häufigem Personalwechsel (z.B. wenn die BeraterInnen auf Werkvertragsbasis arbeiten) von Vorteil.
- Allfällige Anpassungen in der Anzahl der zu dokumentierenden Merkmale bzw. in deren Ausprägungen werden nur einmal zentral umgesetzt, wobei es zu bedenken gilt, dass die Anzahl der Anpassungen Auswirkungen auf die (zeitliche) Vergleichbarkeit der Daten hat.

Aber:

- Für Einrichtungen mit bereits bestehenden und ggf. ausgereiften Dokumentationssystemen, die zum Beispiel aus institutionellen Gründen nicht abgelegt werden können, muss eine Datentransfermöglichkeit vorgesehen werden.
- Die protokollierenden Personen können nicht (oder nicht nur) im gewohnten Umfeld dokumentieren. Das Navigieren in der Online-Datenbank kann je nach Aufbau und Anzahl der zu dokumentierenden Merkmale umständlich werden.
- Sollte das institutionsübergreifende System auch die einrichtungsinternen Dokumentationssysteme ersetzen, sind einrichtungsspezifische Fragestellungen unter Umständen nicht umsetzbar. Dies hängt davon ab, welcher Flexibilitätsgrad ermöglicht wird bzw. welche Nutzungsrechte definiert werden.

8.5 Resümee

Werden mehrere beratungsaktive Einrichtungen vernetzt, entsteht die Notwendigkeit einer institutionsübergreifenden Beratungsdokumentation. Diese kann unterschiedliche Ziele verfolgen (Projektlegitimation, Steuerung, Information der Fachöffentlichkeit...), die wiederum Effekte auf ihre Gestaltung (insb. Anzahl der zu dokumentierenden Merkmale und Detaillierungsgrad ihrer Ausprägungen) haben. Daher ist eine klare Zielfestlegung jedes institutionsübergreifenden Dokumentationssystems eine dringende Voraussetzung. Anderenfalls besteht die Gefahr doppelter bzw. unvollständiger Dokumentationsarbeit (siehe Abschnitt 8.1).

In der „Bildungsberatung Österreich“ wurde für eine Variante optiert, in welcher die erforderliche Dokumentationstiefe auf institutionsübergreifender Ebene auf das für die intendierten Zwecke Notwendige reduziert wurde (siehe Abschnitt 8.2). Dabei wurde zum Beispiel dafür gesorgt, dass eine gemeinsame „Sprache“ gefunden wurde und Rückkoppelungsschleifen zwischen der auswertenden (zentralen) Stelle und den Datenlieferanten vorgesehen sind (entsprechend Abschnitt 8.3). Mehrere Umsetzungswege für institutionsübergreifende Dokumentationsprozesse sind denkbar (siehe Abschnitt 8.4). Zur Zeit werden in der „Bildungsberatung Österreich“ die Daten entsprechend der Konsolidationsvariante durch eine dritte Einrichtung gebündelt und ausgewertet. Dieser Weg der Umsetzung zeigt aber Grenzen auf, insbesondere wenn die Anzahl der dokumentierenden Stellen steigt.

Literatur:

- Neubauer Barbara (2010):** Eines für alle, alle für eines! Ein Metadokumentationssystem gibt Einblicke in die Praxis der Bildungsberatung und treibt die Diskussion voran. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, Nr. 9/2010. Wien, http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=3360&aid=3366 [23.08.2013].
- ÖIBF (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) (2011):** Dokumentations- und Berichtspflichten für Beratungskontakte: aktueller Stand sowie erforderliche Adaptierungen ab dem 1. Januar 2012. Unveröffentlichtes Dokument. Wien.
- Schlögl Peter/Irmer Manon/Lachmayr Norbert (2013):** Bildungsberatung 2012. Gesamtjahresauswertung der gemeldeten Beratungskontakte. Bericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung im Rahmen des Projekts „Bildungsberatung Österreich – Querschnittsthemen“. Wien.

9 Datenschutz und Datensicherheit in der Bildungs- und Berufsberatung

Gesetzliche Grundlagen, Anwendungsbereiche und Handreichungen

Roland Löffler

In einer Informationsgesellschaft, in der in allen Lebensbereichen in zunehmenden Maße Informationen und Daten über Individuen, Organisationen und Ereignisse erfasst, gesammelt, gespeichert, abgerufen und weitergegeben werden, sind Fragen des Datenschutzes und der Datensicherheit von zentraler Bedeutung. Der folgende Beitrag stellt zunächst die gesetzlichen Grundlagen und Begrifflichkeiten kurz dar und erläutert im Folgenden, in welchen Bereichen Einrichtungen der Bildungs- und Berufsberatung von Fragen des Datenschutzes und der Datensicherheit betroffen sind und welche Maßnahmen und Vorkehrungen getroffen werden müssen, um den rechtlichen Vorschriften zu entsprechen.

9.1 Rechtliche Rahmenbedingungen: Grundlagen und Begrifflichkeiten

Datenschutz und Datensicherheit werden in Österreich seit den späten 1970er Jahren gesetzlich geregelt. Der Geltungsbereich und die mit dem Datenschutz verbundenen Begriffe und Definitionen wurden in den folgenden Jahrzehnten laufend erweitert und präzisiert.

9.1.1 Entwicklung der Gesetzgebung

Das erste österreichische Gesetz, das sich mit Fragen des Datenschutzes explizit auseinandersetzt, ist das Bundesgesetz vom 18. Oktober 1978 zum Schutz personenbezogener Daten (Datenschutzgesetz – DSG, BGBl. Nr. 565/1978, 193. Stück, ausgegeben am 28. November 1978). In diesem Gesetz wurde das Grundrecht auf Datenschutz erstmals als Verfassungsbestimmung verankert. In § 1 Ziffer 1 heißt es:

„Jedermann hat Anspruch auf Geheimhaltung der ihn betreffenden personenbezogenen Daten, soweit er daran ein schutzwürdiges Interesse, insbesondere im Hinblick auf Achtung seines Privat- und Familienlebens, hat.“ (BGBl. 565/1978)

Das Grundrecht auf Datenschutz kann dabei nur dann beschränkt werden, wenn dies zur Wahrung berechtigter Interessen eines anderen oder aufgrund von Gesetzen zulässig ist, die zum Schutz der Menschenrechte oder Grundfreiheiten notwendig sind. Das Datenschutzgesetz von 1978 enthält auch Bestimmungen zur Auskunftspflicht datenverarbeitender Einrichtungen, definiert die Zulässigkeit der Ermittlung und Verarbeitung von Daten im

öffentlichen und privaten Bereich und regelt die Aufgaben und Kompetenzen von Datenschutzkommission, Datenschutzrat und Datenverarbeitungsregister.

Mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union wurden EU-Richtlinien und Bestimmungen Bestandteil der österreichischen Gesetzgebung. Dies betrifft auch die im Jahr 1995 erlassene EG-Datenschutzrichtlinie 95/46/EG des Europäischen Parlaments und des Rates zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten und zum freien Datenverkehr. Mit dieser Richtlinie sollte einerseits der Schutz der Privatsphäre und andererseits ein möglichst freier Informationsaustausch sichergestellt werden.

Mit dem Datenschutzgesetz 2000 (BGBl. I Nr. 165/1999, ausgegeben am 17. August 1999) wurde das Datenschutzgesetz von 1978 grundlegend überarbeitet, der Geltungsbereich (insbesondere im Bereich der Pflichten) auf „juristische und sonstige Personen“ erweitert und die ursprünglichen Bestimmungen in vielen Punkten (z.B. Pflichten der Dienstleister, Publizität von Datenverarbeitungen, Rechte von Betroffenen) präzisiert und ausgebaut. Die Novelle von 2010 (BGBl. I Nr. 135/2009, ausgegeben am 30. Dezember 2009) bezog auch den Bereich der Videoüberwachung explizit in den Geltungsbereich des Datenschutzes mit ein. Gegenüber dem geltenden EU-Recht enthält das Datenschutzgesetz in der derzeit gültigen Fassung Sonderregelungen in Bezug auf besonders schutzwürdige Daten.

Über die genannten Gesetze hinausgehend wird der Schutz der Privatsphäre noch in anderen Gesetzesmaterien angesprochen. Diese sind:

- die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK), Art. 8 (Privatsphäre, Familienleben, Briefverkehr);
- das Staatsgrundgesetz StGG Art. 9, 10 (Briefgeheimnis) und 10a (Fernmeldegeheimnis);
- das Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch ABGB in § 16 (Angeborene Rechte) und § 1328a (Bloßstellung);
- das Strafgesetzbuch StGB in § 118f (Briefgeheimnis), § 119f (Telekommunikationsgeheimnis), §§ 302ff. (Amtsmissbrauch) und § 107a (Anti-Stalking-Bestimmung);
- das Telekommunikationsgesetz TKG (§ 93 (Kommunikationsgeheimnis));
- das Mediengesetz MedienG § 7ff. (Bloßstellung) und
- das Urheberrechtsgesetz UrhG § 77 (Briefe, Tagebücher, u.ä.) und § 78 (Bildnisschutz).

9.1.2 Begriffe und Definitionen¹

Zentrale Begriffe

Daten (personenbezogene Daten) in Sinne des DSG 2000 sind „Angaben über Betroffene, deren Identität bestimmt oder bestimmbar ist“ (DSG 2000 § 4 Z 1). Der Datenbegriff ist dabei sehr allgemein gehalten, er umfasst auch Bild- und Tondaten sowie biometrische Daten, nicht jedoch Akteninhalte oder Aktenkonvolute, wenn sie nicht elektronisch gespeichert sind.

¹ Die im Folgenden erläuterten Begriffe und Definitionen sind dem DSG 2000 entnommen.

Daten sind für AuftraggeberInnen, DienstleisterInnen oder EmpfängerInnen dann *indirekt personenbezogen*,

„[...] wenn der Personenbezug der Daten derart ist, dass dieser Auftraggeber, Dienstleister oder Übermittlungsempfänger die Identität des Betroffenen mit rechtlich zulässigen Mitteln nicht bestimmen kann.“ (DSG 2000 § 4 Z 3)

Als *Betroffene/r* wird jede vom Auftraggeber verschiedene natürliche oder juristische Person oder Personengemeinschaft (also beispielsweise Familien, Bürgerinitiativen, Betriebsräte, Belegschaften) angesehen, deren Daten verwendet werden.

Auftraggeber bzw. *Verantwortliche für eine Datenverwendung* sind

„[...] natürliche oder juristische Personen, Personengemeinschaften oder Organe einer Gebietskörperschaft beziehungsweise Geschäftsapparate solcher Organe, wenn sie allein oder gemeinsam mit anderen die Entscheidung getroffen haben, Daten zu verwenden.“ (DSG 2000 § 4 Z 4)

Als *Dienstleister* werden natürliche oder juristische Personen, Personengemeinschaften oder Organe einer Gebietskörperschaft angesehen, „wenn sie Daten zur Herstellung eines ihnen aufgetragenen Werkes verwenden“ (DSG 2000 § 4 Z 5). Eine Dienstleistung liegt also vor, wenn ein Verantwortlicher jemand Dritten mit der Durchführung bestimmter Verarbeitungsaufgaben betraut. Hier gilt es, geeignete (schriftliche) Vereinbarungen zu treffen und diese auch zu überprüfen bzw. zu überwachen. Darüber hinaus besteht bei Datenverarbeitungen im öffentlichen Bereich Meldepflicht. Subdienstleistungen, also die Weitergabe von Dienstleistungsaufgaben durch den Dienstleister an Dritte sind nur mit Billigung des Auftraggebers erlaubt.

Als *Datei* wird eine strukturierte Sammlung von Daten bezeichnet, die nach mindestens einem (personenbezogenen) Suchkriterium zugänglich ist.

Eine *Datenanwendung* ist

„[...] die Summe der in ihrem Ablauf logisch verbundenen Verwendungsschritte, die zur Erreichung eines inhaltlich bestimmten Ergebnisses geordnet sind.“ (DSG 2000 § 4 Z 7)

Als *Anwenden von Daten* wird jede Art der Handhabung, also sowohl das Verarbeiten als auch das Vermitteln von Daten bezeichnet.

Unter *Verarbeiten von Daten* versteht das DSG 2000

„[...] das Ermitteln, Erfassen, Speichern, Aufbewahren, Ordnen, Vergleichen, Verändern, Verknüpfen, Vervielfältigen, Abfragen, Ausgeben, Benützen, Überlassen, Sperren, Löschen, Vernichten oder jede andere Art der Handhabung von Daten mit Ausnahme des Übermittels von Daten.“ (DSG 2000 § 4 Z 9)

Als *Übermitteln von Daten* gilt

„[...] die Weitergabe von Daten einer Datenanwendung an andere Empfänger als den Betroffenen, den Auftraggeber oder einen Dienstleister.“ (DSG 2000 § 4 Z 12)

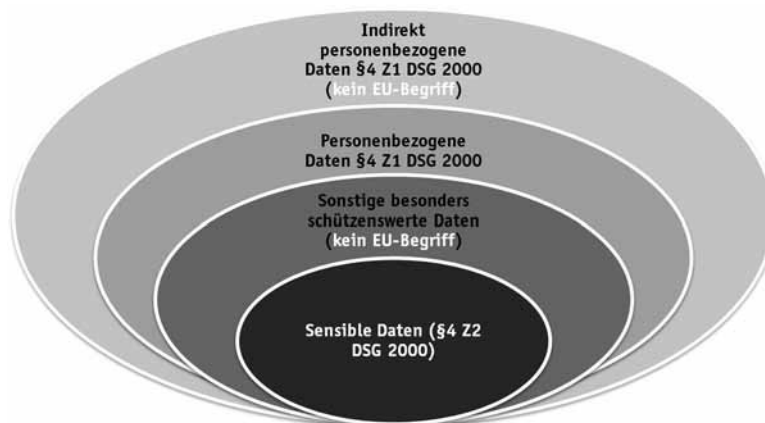
Sensible und schutzwürdige Daten

Als sensible Daten natürlicher Personen sieht das DSG 2000 in § 4 Z 2 Daten über:

- die rassische und ethnische Herkunft,
- die politische Meinung,
- eine Gewerkschaftszugehörigkeit,
- die religiöse und philosophische Überzeugung,
- die Gesundheit oder
- das Sexualleben

der Betroffenen an. Mögliche Abgrenzungsprobleme ergeben sich dabei aus Sicht der ARGE DATEN (vgl. Zeger 2010) beispielsweise bei Themen wie Hautfarbe, Speisegewohnheiten, Bekleidung (z.B. Kopftuch) oder Informationen aus der Sozialberatung.

Abbildung 1: Personenbezogene Daten nach dem DSG 2000



Quelle: ARGE DATEN

Abweichend von den EU-Bestimmungen verwendet das Datenschutzgesetz in § 4 Z 2 auch den Begriff der *besonders schutzwürdigen Daten*. Diese betreffen Daten, die im Zusammenhang mit der Strafrechtspflege, der Beurteilung der Kreditwürdigkeit von Personen oder in Form von Informationsverbundsystemen Verwendung finden.

Unter „Informationsverbundsystem“ ist die gemeinsame Verwendung von Daten in einer Datenanwendung durch mehrere Auftraggeber und die gemeinsame Nutzung von Daten zu verstehen (z.B. Kreditschutzevidenzen, Reservierungssysteme, Kraftfahrzeug-Zulassungsevidenz der Versicherungsunternehmen). Bei Informationsverbundsystemen sind folgende Vorkehrungen zu treffen:

- Ein geeigneter Betreiber für die Datenanwendung ist zu bestellen.
- Der Betreiber ist für den Eintrag in das Datenverarbeitungsregister zu melden.
- Der Betreiber hat bei Bedarf Auskunft über die Auftraggeber zu geben.

Biometrische Daten (also Fingerabdruck, Augenfarbe, Retinascan...) sind nur dann als sensible Daten einzustufen, wenn sie Rückschlüsse auf den Gesundheitszustand der betroffenen

Person erlauben. Ein Problem stellt in diesem Zusammenhang die Kombination einzelner, für sich allein nicht sensibler biometrischer Daten (z.B. Körpergröße und Körpergewicht) dar.

Zustimmung der Betroffenen

Für die Verwendung personenbezogener Daten sieht das Datenschutzgesetz 2000 zwingend die Zustimmung der Betroffenen vor und versteht darunter

„[...] die gültige, insbesondere ohne Zwang abgegebene Willenserklärung des Betroffenen, dass er in Kenntnis der Sachlage für den konkreten Fall in die Verwendung seiner Daten einwilligt.“ (DSG 2000 § 4 Z 14).

Grundsätzlich gilt bei der Zustimmung die Formfreiheit, die Zustimmung kann mündlich oder schriftlich erfolgen. Allerdings ist bei einer mündlichen Zustimmung die Beweisproblematik zu beachten, daher sollte die Zustimmung der Betroffenen stets mit ausdrücklicher Unterschrift, am besten getrennt von sonstigen Vereinbarungen, eingeholt werden.

Um die Kenntnis der Sachlage bei den Betroffenen zu gewährleisten, ist eine Aufklärung über den Umfang der Datenarten, den Inhalt der Daten, den Zweck der Datenweitergabe und die Empfänger der Daten notwendig.

Ein Hinweis darauf, dass die Zustimmung von den Betroffenen widerrufen werden kann, ist in der Zustimmungserklärung zwar gesetzlich nicht vorgeschrieben, sollte aber dennoch stets angeführt werden.

Rechtmäßige Datenverwendung

Eine rechtmäßige Verwendung von Daten folgt idealerweise einem dreistufigen Konzept:

- Für die Datenanwendung existiert eine Rechtsgrundlage, die „[...] von den gesetzlichen Zuständigkeiten oder rechtlichen Befugnissen des jeweiligen Auftraggebers gedeckt ist“, und die Datenanwendung entspricht dem Grundsatz von Treu und Glauben (DSG 2000 § 6 Abs. 1). Diese Rechtsgrundlage ist nicht durch die Zustimmung des Betroffenen ersetzbar.
- Es muss eine Rechtsgrundlage für die Verwendung der konkreten Daten eines Betroffenen geben (DSG 2000 §§ 7 ff), z.B. die Zustimmung des Betroffenen oder eine ausdrückliche gesetzliche Ermächtigung zur Datenerhebung.
- Die Datenanwendung muss den Registrierungserfordernissen entsprechen.

Daten dürfen demnach verwendet werden, wenn:

- eine ausdrückliche gesetzliche Ermächtigung oder Verpflichtung besteht,
- eine ausdrückliche gesetzliche Ermächtigung oder Verpflichtung zur Wahrung eines wichtigen öffentlichen Interesses besteht,
- der Betroffene zugestimmt hat und ein Widerrufsrecht besteht,
- lebenswichtige Interessen des Betroffenen berührt sind,
- es sich um zulässigerweise veröffentlichte Daten handelt,
- es sich um indirekt personenbezogene Daten handelt,

- überwiegend berechnigte Daten des Auftraggebers oder Dritter zu wahren sind (z.B. die Voraussetzung für die Vertragserfüllung, Rechtsansprüche des Auftraggebers, behördliche Tätigkeit),
- die Daten eine wesentliche Voraussetzung für eine gesetzlich übertragene Aufgabe darstellen (dies gilt für den öffentlichen Bereich),
- es für die Erfüllung von Amtshilfe (im öffentlichen Bereich) notwendig ist,
- es ausschließlich die Ausübung einer öffentlichen Funktion durch den/die Betroffene/n zum Gegenstand hat,
- es für die Wahrung lebenswichtiger Interessen eines/einer Dritten erforderlich ist,
- es zur Geltendmachung, Ausübung oder Verteidigung von Rechtsansprüchen des Auftraggebers vor einer Behörde notwendig ist und die Daten rechtmäßig ermittelt wurden.

Veröffentlichung

Nach dem Datenschutzgesetz ist die Veröffentlichung von Informationen ein Spezialfall der Datenübermittlung und muss rechtlich zulässig sein. Die Datenschutzkommission interpretiert den Begriff sehr extensiv:

„Alles, was kurz öffentlich zugänglich war, etwa eine Aussage vor Gericht oder in einer öffentlichen Sitzung soll für unbestimmte Zeit öffentlich verfügbar sein dürfen und unterliegt keinen schutzwürdigen Interessen des Datenschutzgesetzes.“ (vgl. Zeger 2010)

Grundsätzlich ist bei der Veröffentlichung von personenbezogenen Daten dennoch Vorsicht geboten. Aus Sicht der ARGE DATEN gibt es eine Reihe bedenklicher Formen von Veröffentlichungen. Dazu zählen u.a.:

- die Zusammenstellung persönlicher Daten durch Personensuchmaschinen,
- Ehrentafeln eingemeindeter Bürger,
- Nennung von Altersjubilaren in Gemeindezeitungen,
- TeilnehmerInnenlisten von Kongressen und Seminaren,
- Bilder in Jahresberichten und Broschüren.

Registrierung von Datenanwendungen

Das Datenschutzgesetz sieht für Datenanwendungen eine Registrierung vor (DSG 2000 §§ 16ff). Jede Registrierung erfolgt jeweils für eine bestimmte Datenanwendung, für bestimmte Datenarten, bestimmte Personengruppen und bestimmte Zwecke. Bei erstmaliger Registrierung einer Datenanwendung wird der datenverarbeitenden Einrichtung eine DVR-Nummer zugeteilt. Die Registrierung ist kostenlos und soll die Transparenz von Datenanwendungen sicherstellen. In das Datenverarbeitungsregister bzw. die Registrierungen kann jedermann jederzeit Einsicht nehmen.

Grundsätzlich besteht Registrierungspflicht, es sind aber nicht alle Anwendungen zu registrieren. Für Musteranwendungen gibt es eine vereinfachte Registrierung. Von der Registrierungspflicht ausgenommen sind:

- Standardanwendungen (s.u.),

- Datenanwendungen, die ausschließlich veröffentlichte Daten enthalten (z.B. Telefonbuch-CDs),
- die Führung öffentlich einsehbarer, gesetzlich vorgeschriebener Register (Grundbuch, Firmenbuch, Melderegister),
- Anwendungen, in denen ausschließlich indirekt personenbezogene Daten geführt werden,
- persönliche Datenanwendungen,
- publizistische Datenanwendungen,
- manuelle Datenanwendungen, die keiner Vorabkontrolle unterliegen,
- bestimmte Datenanwendungen der Republik Österreich (z.B. zum Schutz der verfassungsmäßigen Einrichtungen der Republik, zur Sicherung der Einsatzbereitschaft des Bundesheeres, zur Sicherung der Interessen der umfassenden Landesverteidigung, zum Schutz wichtiger außenpolitischer, wirtschaftlicher oder finanzieller Interessen der Republik oder der EU),
- Datenanwendungen für Zwecke der Strafverfolgung.

Als Standardanwendungen im Sinne des DSG 2000 gelten u.a. Anwendungen im Bereich:

- Rechnungswesen und Logistik (Buchhaltung),
- Personalverwaltung für privatrechtliche Dienstverhältnisse (MitarbeiterInnenverwaltung),
- Verwaltung von Benutzerkennzeichen,
- Mitgliederverwaltung (nur bei Vereinen),
- KundInnenbetreuung und Marketing für eigene Zwecke.

Informationspflicht und Auskunftsrechte

Die Auftraggeber bzw. Dienstleister einer Datenverarbeitung übernehmen eine mehrfache Informationspflicht gegenüber den Betroffenen. Diese beginnt mit der Ermittlung der Daten, ist spätestens zum Zeitpunkt der Datenübermittlung zu erfüllen und umfasst die Information über den Zweck der Datenanwendung und den Namen sowie die Adresse des Auftraggebers. Darüber hinaus betrifft die Informationspflicht auch die Widerspruchsrechte gegen die Übermittlung von Daten sowie die rechtliche Verpflichtung zur Beantwortung von Fragen zur Datenanwendung. Bei der Informationspflicht handelt es sich um eine Bringschuld des Auftraggebers.

Werden die Daten nicht direkt beim Betroffenen ermittelt, entfällt die Informationspflicht:

- bei Datenanwendungen auf der Basis von Gesetzen,
- bei mangelnder Erreichbarkeit der Betroffenen,
- bei Unwahrscheinlichkeit der Beeinträchtigung der Betroffenenrechte und Höhe der Kosten der Information.

Grundsätzlich keine Informationspflicht besteht bei jenen Datenanwendungen, die nicht meldepflichtig sind (siehe oben).

Die Betroffenen haben das Recht auf Auskunftserteilung durch den Auftraggeber. Die Auskunft ist auf Verlangen bei Nachweis der Identität des Betroffenen zu erteilen, die Auskunfts-

frist beträgt acht Wochen. Die Betroffenen haben dabei am Auskunftsverfahren über Befragung in einem zumutbaren Ausmaß mitzuwirken, um einen ungerechtfertigten Aufwand zu vermeiden. Das Auskunftsrecht ist unabhängig von einem Vertragsverhältnis zwischen Auftraggeber und Betroffenen, vom tatsächlichen Vorhandensein von Daten, von Datenmissbrauch, Datenweitergabe oder einem Registrierungserfordernis.

Der Auftraggeber hat Auskunft zu erteilen über:

- den Zweck der Datenanwendung,
- die verwendeten Daten in allgemein verständlicher Form,
- verfügbare Informationen über ihre Herkunft,
- allfällige Empfänger oder Empfängerkreise von Übermittlungen,
- Name und Adresse des Dienstleisters (muss extra verlangt werden).

Nach Einlagen des Auskunftsbegehrens besteht ein 4-monatiges Lösungsverbot. Auskunftsbegehren und Auskunft haben schriftlich zu erfolgen, eine Abweichung ist im Einverständnis der Gegenseite möglich.

Eine begründete Auskunftsverweigerung bzw. Auskunftsbeschränkungen sind möglich u.a.:

- aufgrund des Schikaneverbotes: Den Betroffenen wurden Daten schon mitgeteilt (z.B. Kontoauszüge). Dies ist aber nicht zu verwechseln damit, dass die Betroffenen die Daten schon „wissen“;
- aufgrund überwiegender Interessen des Auftraggebers oder Dritter;
- zum Schutz der Betroffenen aus therapeutischen Gründen (Gesundheitszustand);
- aus formalen Gründen (fehlender Identitätsnachweis, fehlender Kostenersatz).

Auskunft ist einmal im Jahr bei aktuellen Daten kostenfrei, sonst sind die tatsächlichen Kosten oder ein pauschalierter Ersatz zu leisten. Das Auskunftsrecht ist eine Holschuld der Betroffenen.

Sicherheitsbestimmungen und Verschwiegenheitspflicht

Zur Datensicherheit heißt es im DSG 2000:

„Für alle Organisationseinheiten eines Auftraggebers oder Dienstleisters, die Daten verwenden, sind Maßnahmen zur Gewährleistung der Datensicherheit zu treffen. Dabei ist je nach der Art der verwendeten Daten und nach Umfang und Zweck der Verwendung sowie unter Bedachtnahme auf den Stand der technischen Möglichkeiten und auf die wirtschaftliche Vertretbarkeit sicherzustellen, dass die Daten vor zufälliger oder unrechtmäßiger Zerstörung und vor Verlust geschützt sind, dass ihre Verwendung ordnungsgemäß erfolgt und dass die Daten Unbefugten nicht zugänglich sind.“ (DSG 2000 § 14 Z 1)

Es muss also entsprechend dem aktuellen Stand der Technik mit wirtschaftlich vertretbarem Aufwand ein angemessenes Schutzniveau erreicht werden. Dazu sind eine Reihe rechtlich-organisatorischer Sicherheitsmaßnahmen notwendig. Diese umfassen:

- Eine ausdrückliche Aufgabenverteilung: Es muss festgelegt werden, welche MitarbeiterInnen mit welchen Daten an welchen EDV-Geräten welche Verarbeitungsschritte durchführen dürfen.
- Eine ausschließlich auftragsgemäße Datenverwendung: Die Nutzung der für einen festgelegten Zweck ermittelten Daten für andere Zwecke ist nicht zulässig.
- Belehrungspflicht der MitarbeiterInnen: Der Auftraggeber bzw. Dienstleister hat dafür zu sorgen, dass alle mit der Verwendung oder Verarbeitung von Daten betrauten MitarbeiterInnen über die rechtlichen Grundlagen und deren Implikationen für die Datenverwendung und -verarbeitung aufgeklärt und zur Einhaltung der Datenschutzbestimmungen (einschließlich der Verschwiegenheit) verpflichtet werden.
- Regelung der Zugriffs- und Zutrittsberechtigungen: Die schützenswerten Daten sind räumlich, physisch und softwaretechnisch so abzusichern, dass nur berechtigte Personen Zutritt zu den Räumlichkeiten, in denen sensible Daten verarbeitet werden, erhalten und der Zugriff nur für berechtigte Personen möglich ist.
- Vorkehrungen gegen unberechtigte Inbetriebnahme von Geräten: Die Datenverarbeitungsgeräte sind dermaßen (mechanisch und softwaretechnisch) abzusichern, dass eine unberechtigte Inbetriebnahme durch unbefugte Personen ausgeschlossen werden kann.
- Protokollierungspflicht: Sämtliche Verwendungs- und Verarbeitungsschritte (Einspielen, Aufrufen, Speichern, Löschen, Kopieren, Ausschneiden, Vervielfältigen, Drucken, Verarbeiten) schützenswerter Daten müssen protokolliert werden. Die Verwendungs- bzw. Verarbeitungsprotokolle müssen die Datenquelle, Datum und Zeitpunkt der Verwendung, Art der Verwendung/Verarbeitung sowie die Kennung der durchführenden Person, gegebenenfalls auch den Zweck der Datenverwendung/-verarbeitung enthalten.

Das Datenschutzgesetz enthält in § 15 auch explizit die Verpflichtung zum Datengeheimnis. Dies umfasst folgende Aktivitäten des Auftraggebers:

- MitarbeiterInnen sind – sofern nicht andere berufliche Verschwiegenheitsverpflichtungen gelten – vertraglich zu binden;
- MitarbeiterInnen dürfen Daten nur aufgrund einer ausdrücklichen Anordnung übermitteln;
- MitarbeiterInnen sind über die Folgen der Verletzung des Datengeheimnisses zu belehren;
- MitarbeiterInnen darf aus der Verweigerung der Befolgung einer Anordnung einer rechtswidrigen Datenübermittlung kein Nachteil erwachsen.

9.2 Relevanz für die Bildungs- und Berufsberatung

9.2.1 Wer ist betroffen?

Einrichtungen der Bildungs- und Berufsberatung sind in vielfältiger Weise mit den Anforderungen des Datenschutzes und der Datensicherheit konfrontiert. Einerseits halten Sie Daten ihrer KlientInnen und Fördergeber, andererseits sind sie als Arbeitgeber verpflichtet, die Daten ihrer MitarbeiterInnen zu schützen und zu sichern. Insgesamt betrifft der Datenschutz folgende Betroffenenkreise:

- KundInnen des Informations- und Beratungsangebotes
- Angehörige von KundInnen (z.B. Eltern bei jugendlichen KundInnen)

- Angestellte MitarbeiterInnen auf der Ebene des Projektmanagements und der Projektumsetzung (auch ehemalige)
- Angestellte BeraterInnen
- Freie BeraterInnen
- KooperationspartnerInnen und Einrichtungen
- Angehörige von anderen Einrichtungen, mit denen eine Kooperation besteht
- Fördergeber

9.2.2 Betroffene Anwendungen in Einrichtungen der Bildungs- und Berufsberatung

Aufgrund der Tätigkeit von Einrichtungen der Bildungs- und Berufsberatung (intensive KundInnenkontakte, Protokollierungs-, Dokumentations- und Nachweispflicht gegenüber Fördergebern, Kooperation mit anderen Beratungseinrichtungen, Öffentlichkeitsarbeit) sind Aspekte des Datenschutzes und der Datensicherheit in einer Reihe von Anwendungen der elektronischen Datenhaltung und -bearbeitung zu beachten. Im Einzelnen betrifft dies:

- Personenbezogene Daten von KundInnen
- Beratungsprotokolle
- Personenbezogene Daten von MitarbeiterInnen
- Elektronisch erfasster Schriftverkehr: E-Mails inkl. Attachments
- Protokollierungen im Zusammenhang mit der Förderlogik
- Datenaustausch zwischen Personen derselben Organisation
- Datenaustausch zwischen Organisationen
- Datenaustausch mit Fördergebern
- Informationen zu anderen Einrichtungen
- Daten aus Veranstaltungen (inkl. Bilder!)

9.2.3 Notwendige Maßnahmen

Zwar sind Bildungs- und Berufsberatungseinrichtungen nach dem DSGVO 2018 berechtigt, zur Erfüllung ihres betrieblichen Zweckes, der im öffentlichen Interesse erfolgt (und auch von öffentlichen Einrichtungen gefördert bzw. finanziert wird), personenbezogene Daten zu erfassen, zu halten, zu speichern und (u.a. zum Zwecke des Fördercontrollings) an Dritte weiterzugeben, doch müssen für alle genannten Anwendungsbereiche personenbezogener Daten im täglichen Arbeitsablauf eine Reihe von Maßnahmen zur Gewährleistung von Datenschutz und Datensicherheit gesetzt werden. Dies betrifft im Einzelnen:

- Zugriffsregelungen und -kontrolle für Datenbestände: Dateien, die personenbezogene Informationen enthalten, dürfen nur von dafür befugten Personen angelegt, gelesen, bearbeitet, kopiert, vervielfältigt, gespeichert, weitergegeben oder gelöscht werden. Die entsprechenden Zugriffsregeln sind in einer eigenen Datei zu dokumentieren und zu kontrollieren.
- Dokumentation der Datenverarbeitung: Jeder Verarbeitungsschritt muss protokolliert werden (dies kann mit Hilfe einer Dokumentationssoftware erfolgen), die Dokumentation muss die verarbeitende Person, Datum und Zeitpunkt sowie Zweck der Verarbeitung enthalten.

- Dokumentation der Datenweitergabe: Werden Daten an Dritte weitergegeben, muss diese Weitergabe dokumentiert werden. Die Dokumentation muss Informationen über die übermittelten Daten, die Empfänger der Datenübermittlung sowie Datum und Zweck der Datenweitergabe enthalten.
- Physische Datensicherheit: die Zugänglichkeit von Geräten und Speichermedien sowie Backup-Systeme muss derart gestaltet sein, dass ein unbefugter Zugriff vor Ort oder über elektronische Netzwerke nicht möglich ist. Dies betrifft sowohl die räumliche Zugänglichkeit von Geräten als auch die softwaretechnische Abschirmung über Zugangsberechtigungen und Passwortschutz.
- Löschen und Archivieren von Daten (Behalteplichten für Kontrollzwecke): Auch die Speicherung und Löschung von Datenbeständen unterliegt der Dokumentationspflicht. Darüber hinaus ist dafür Sorge zu tragen, dass physische Speichermedien (Disketten, CDs, DVDs, Tapes, USB-Sticks und Festplatten) nicht frei zugänglich sind. Gegebenenfalls ist auch eine sichere Verwahrung außerhalb der Räumlichkeiten der Beratungseinrichtung anzudenken.
- Pflichte und Rechte von MitarbeiterInnen, Belehrungspflicht: Die Beratungseinrichtung hat dafür Sorge zu tragen, dass die mit der Erfassung und Bearbeitung personenbezogener Daten betrauten Personen über die Pflichten in Bezug auf Datenschutz und Datensicherheit informiert werden und entsprechende Verpflichtungserklärungen unterzeichnen. Gleichzeitig sind die MitarbeiterInnen auch über Ihre Rechte als Betroffene der Verwendung personenbezogener Daten aufzuklären und über die Verwendung ihrer eigenen personenbezogenen Daten durch die Beratungseinrichtung (etwa im Zuge der Personalverwaltung) zu informieren.

9.3 Schlussbemerkung

Datenschutz stellt für Einrichtungen der Bildungs- Berufsberatung gleichermaßen eine zentrale Notwendigkeit wie eine große Herausforderung dar. Gerade Einrichtungen, deren Tätigkeiten durch öffentliche Budgetmittel gefördert und finanziert werden, müssen sich diesen Herausforderungen stellen, um langfristig erfolgreich tätig sein zu können. Die Fülle der notwendigen Arbeitsschritte zur umfassenden Einhaltung datenschutzrechtlicher Bestimmungen kann dabei am besten durch folgende Vorgangsweise strukturiert werden:

- Bestimmung einer datenschutzbeauftragten Person in der Einrichtung
- Entwicklung eines Stufenplanes zur Entwicklung und Umsetzung der notwendigen Arbeitsschritte
- Absicherung des Stufenplanes durch die Beiziehung externer Kompetenz (z.B. von Seiten der ARGE DATEN)

Die systematische Entwicklung und Einhaltung von datenschutzrechtlichen Vorkehrungen trägt jedoch mit dazu bei, die internen Arbeitsabläufe effizient zu gestalten und gleichzeitig alle gesetzlichen Anforderungen erfüllen zu können.

Literatur:

Zeger Hans G./ARGE DATEN (2010): Datenschutz Grundlagen inkl. DSG Novelle 2010 – Was ist neu? Was bleibt?
Unterlage zur Veranstaltung am 10./11. Februar 2010 im NH Danube City, Wien.

Abschnitt 2

Entwicklungsfelder

10 Die Zeichen der Zeit erkennen

Herausforderungen und Reformideen für die Bildungsberatung

Rudolf Götz

10.1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt den Versuch dar, einen Bogen von aktuellen und zukünftigen Orientierungsherausforderungen im Bereich „Bildung und Beruf“ zu Reformideen für die Bildungs- und Berufsberatung zu spannen.

Kapitel 10.2 leitet mit einer Skizze der aktuellen Orientierungsherausforderungen und einer Verortung der Rolle der Bildungsberatung in der Gegenwartsgesellschaft in das Thema ein. Die Herausforderungsthematik wird in Kapitel 10.3 mit einem Bericht ausgewählter Ergebnisse eines 2010 durchgeführten „Foresight Workshops“ unter Einnahme einer (europäischen) Zukunftsperspektive weiter verfolgt und um erste Handlungsmöglichkeiten ergänzt. Kapitel 10.4 widmet sich in einem kursorischen Überblick der europäischen (EU) Antwort auf die vorgestellten Orientierungsherausforderungen. Im Anschluss daran werden in Kapitel 10.5 Reformideen für die Bildungs- und Berufsberatung im Bereich Erwachsenenbildung in Österreich vorgestellt. Diese wurden im Rahmen eines „Nationalen Strategie-Workshops“ erarbeitet und sollen dazu beitragen, das Österreichische Angebot für die skizzierten aktuellen und kommenden Herausforderungen zu rüsten.

Im Beitrag wird entlang vorherrschender Praxis je nach Kontext der Begriff „Bildungs- und Berufsberatung“ (AT-Fokus) und „Lifelong-Guidance“ (EU-Fokus) verwendet.

10.2 Das „geforderte Selbst“

Mitglieder spätmoderner Gesellschaften sehen sich rasant voranschreitenden Veränderungsprozessen ausgesetzt. Entgrenzungsprozesse auf allen gesellschaftlich relevanten Ebenen (räumlichen, zeitlichen, kommunikativen, ökonomischen, normativen, ...) lassen tradierte Verhältnisse und Verhaltensweisen erodieren. Stützende, aber auch „einzwängende“ Korsette gehen verloren, neue Opportunitäten und Handlungsspielräume eröffnen sich (siehe hierzu u.a. Habermas 1998 oder Castells 2004).

Wir erleben diesen gesellschaftlichen Strukturwandel als Mischung aus Chancen, Herausforderungen und Belastungen (vgl. Keupp 2013, 54ff):

- In den Alltagswelten findet eine generelle Beschleunigung und Verdichtung von Prozessen statt.
- Die Sozialpolitik exekutiert einen Paradigmenwechsel von der kollektiven Daseinsversorgung zum individuellen Risikomanagement.

- Die Deregulierung von Rollenschemata bringt mehr Gestaltungsspielräume und abnehmende Orientierungsmöglichkeiten.
- Soziale Schnittmuster und bewährte kulturelle Modelle verlieren an „Gültigkeit“.
- Die Forderung allzeit fit, einsatzfähig und verfügbar zu sein, führt zu einer permanenten Angst, „abgehängt“ zu werden.
- Eine zunehmende Ökonomisierung durchdringt alle Lebensbereiche.

Wachsende soziale und ökonomische Segmentierungstendenzen in den spätmodernen Gesellschaften zeigen, dass nicht alle „gleich gut“ mit den skizzierten Entwicklungen zurechtkommen. Eine zunehmende Spaltung zwischen jenen, die die neuen Chancenräume nutzen können – den erfolgreichen SelbstmanagerInnen – und jenen, die mit den gestiegenen Anforderungen an das Individuum weniger gut zurechtkommen – den sogenannten „ModernisierungsverliererInnen“ – findet statt. Es ist evident, dass auch im Zuge dieses Segmentierungsprozesses sozioökonomische Faktoren eine wichtige Rolle spielen. Das Niveau der Ausstattung mit individuellen Ressourcen – ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital – hat einen wesentlichen Einfluss auf die persönliche Risikolage. Jedoch selbst jene, die auf der gesellschaftlichen Butterbrotseite gelandet sind, scheitern nicht selten an ihren hohen Ansprüchen auf Selbstverwirklichung in einer kompetitiven Gesellschaft. Alain Ehrenberg (2004) spricht im Zusammenhang mit den als Folge dieser Prozesse zunehmenden psychischen Erkrankungen vom „erschöpften Selbst“.

Orientierungs- und Copingfragen sind ein zentrales Thema unserer Gegenwartsgesellschaft geworden.

Bildung, Lernprozesse, Wissen spielen in spätmodernen Veränderungsprozessen eine herausragende Rolle. Technische und organisatorische Innovationen, zunehmende internationale Arbeitsteilung, demografischer Wandel und Änderungen von Lebens- und Konsumgewohnheiten führen zu einem Wandel in der Wirtschaftsstruktur. Der Wandel in der Wirtschaftsstruktur führt zu Veränderungen in den Tätigkeitsanforderungen. Diese wiederum bringen erhöhte Anforderung an die (permanente) Lern- und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte mit sich (vgl. Horvath et. al. 2012, iv). Die OECD (1996) spricht in diesem Zusammenhang von der Herausbildung einer „knowledge-based economy“ oder einer „learning society“.

Korrespondierend mit dieser Entwicklung ist Lebenslanges Lernen (LLL) zum Heilsversprechen für alle sozialen und ökonomischen Herausforderungen mutiert. Gleichgültig, ob es sich um den internationalen Standortwettbewerb eines Nationalstaates oder die Integration marginalisierter Gesellschaftsgruppen handelt, LLL steht ganz oben auf der politischen Maßnahmenagenda. Andere zentrale Einflussfaktoren wie z.B. makroökonomische, demografische und soziografische Faktoren werden häufig zu wenig berücksichtigt.

Lifelong Guidance (LLG) ist als wichtiger Teil des LLL-Paradigmas zu verorten. Die Beratungsdienste unterstützen bei der Wahl von Bildungs-, Berufs- und Qualifikationsentscheidungen an den unterschiedlichen Schnittstellen der Bildungs- und Berufskarrieren über den gesamten Lebensverlauf hinweg. Damit leistet LLG einen wichtigen Beitrag zur Optimierung individueller Aus- und Weiterbildungskarrieren in einem für den/die Einzelne/n immer unübersichtlicheren Komplex an Ausbildungsangeboten und einer dynamisierten Arbeitswelt.

In Adressierung der angedeuteten „Orientierungsherausforderung“ visiert LLG selbst einen Paradigmenwechsel an. Neben einer Ausweitung auf alle „Lernende“ in allen Lebensphasen soll anstelle der Information und des Ratschlags die Vermittlung von „Career Management Skills“ im Mittelpunkt der Intervention stehen (vgl. Sultana 2008, 19). LLG soll also im Sinne des „Empowerment“ einen entscheidenden Beitrag zur Stärkung der Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeit der Individuen leisten.

Ob LLG damit zur Emanzipation des Individuums von äußeren Sachzwängen (Stichwort „Ökonomisierung aller Lebensbereiche“) beiträgt oder als Erfüllungsgehilfe eines diese Ökonomisierung internalisierten, sich selbst ausbeutenden „unternehmerischen Selbst“ (vgl. Bröckling 2007) fungiert, liegt im Auge des Betrachters.

10.3 Inflationäre Orientierungsbedarfe treffen auf knappe Ressourcen

Im Mai 2010 trafen sich auf Einladung des BMUKK österreichische und europäische ExpertInnen, um im Rahmen eines interdisziplinären „Foresight Workshops“ zukünftige Herausforderungen für Lifelong Guidance (LLG) zu diskutieren (siehe ANNEX).

Korrespondierend mit den Ausführungen im Einleitungskapitel „Das geforderte Selbst“ sehen die ExpertInnen einen stark wachsenden Bedarf an Orientierungsunterstützung infolge des rasanten ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturwandels.¹ Diese Herausforderung wird ihrer Meinung nach durch die fortschreitende soziale Segmentierung in Europa weiter verschärft. Insbesondere Personen aus Milieus mit geringer Nähe zu „Bildungssystemen“ gilt es, mit Orientierungsangeboten zu Bildungs- und Berufsfragen zu unterstützen, um einen Beitrag gegen das weitere soziale Auseinanderdriften der Gesellschaft zu leisten. Diesen zentralen Herausforderungen und Aufgaben von LLG steht den ExpertInnen zufolge ein veritables Ressourcenproblem gegenüber. Die erarbeiteten Prognosen gehen vor dem Hintergrund der „Finanzkrise“ von einem starken Rückgang der öffentlichen Ausgaben für LLG in den nächsten 20 Jahren aus. Als Folge wird eine „McDonaldisierung“ und Vermarktlichung des Orientierungsangebots erwartet, d.h. kein spezielles Angebot für benachteiligte Gruppen, ein qualitativ mäßiges Standard-Angebot für „die breite Masse“ sowie ein gutes Angebot für zahlende Klientel. Die soziale Segmentierung würde unter diesen Bedingungen nicht ent-, sondern verschärft.

Die „Prognosearbeiten“ im Rahmen des Workshops enthalten jedoch auch einige Hinweise, wie dieses „Herausforderungsdilemma“ adressiert werden könnte. Eine neue Arbeitsteilung der Anbieter/Förderer von LLG wird angedacht. Neben einer prominenteren Rolle von ArbeitgeberInnen und kommunitaristischen Ansätzen wird insbesondere auf den aktuellen Trend zur „Selbstermächtigung“ verwiesen. Inwieweit mit dem Fokus auf die Befähigung zur

¹ Globale Arbeitsteilung und -märkte, „Global Skills Formation“ – Entkoppelung globaler Arbeitsmärkte (internationaler Konzerne) von nationalen Bildungssystemen, Entwicklung zu einer wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft, Arbeitsmarktflexibilisierung, Ausbildung einer „Arbeitsmarkt-Rehabilitationsindustrie“, Alterung der europäischen Gesellschaft, Erosion von Normalarbeitsverhältnissen, Ausdifferenzierung der Bildungssysteme, Ende der „Normbiographien“.

„Selbstorientierung“ (Career Management Skills) die „Orientierungsbedarfsinflation“ gebremst und Kosten eingespart werden können und wo die Grenzen dieses Ansatzes liegen, wird die Praxis zeigen. Ein weiteres mögliches Feld der Kostensenkung/Effizienzsteigerung liegt den ExpertInnen zufolge im Bereich technologischer Entwicklungen – derzeit insbesondere im Feld der virtuellen Beratungsformate (Reichweitensteigerung, Werbeschaltungen etc.). Mit einem Ausbau dieser Formate würde den ExpertInnen zufolge auch auf einen gesellschaftlichen Trend reagiert. Eine virtuelle Gesellschaft beginnt Platz zu greifen. Informationen werden immer leichter verfügbar. Kommunikationsstrukturen verlagern sich zunehmend in den virtuellen Raum, wo soziale Netzwerke und Peer-Groups neu entstehen. LLG-Angebote müssen gemäß den ExpertInnen auf diese Verschiebung der sozialen Interaktionen in den virtuellen Raum reagieren, sich dem „Kampf“ um Informationshoheit im virtuellen Informationsdschungel stellen und mögliche Ressourceneffekte nutzen.

Auf einer grundlegenden Ebene ist den ExpertInnen zufolge zu diskutieren, wo die Leistungsgrenzen von LLG liegen. Wo nämlich parallel zum LLL-Diskurs die Betonung der fraglos gegebenen Meriten der Orientierungsangebote in eine Überfrachtung der Angebote mit uneinbringlichen „Heilserwartungen“ zur Lösung virulenter gesellschaftlicher Probleme kippt.

Nicht zuletzt wurden im Foresight Workshop die gesellschaftspolitischen Ziele von LLG ausführlich diskutiert. Einige der im Rahmen des Workshops erarbeiteten Zukunftsszenarien setzen sich stark mit normativen Themen auseinander (insbesondere jene mit den Titeln: „Big Brother“ und „Forced to Happiness“). Hier wird LLG als Teil eines staatlichen Zwangsapparates definiert, mit der Funktion, Menschen zu kontrollieren und zu manipulieren (Zwangintegration in Bildung und Arbeit). Diese kreativen Zuspitzungen reflektieren einen kritischen Diskurs rund um LLL und LLG, der m.E. in Bezug auf LLG in Österreich noch wenig geführt wird und insbesondere in die laufenden Arbeiten zur Qualitätssicherung einfließen sollte.

10.4 LLG in Brüssel angekommen

Im letzten Jahrzehnt sind die hier angerissenen Orientierungsherausforderungen in den Feldern Bildung und Beruf auch auf EU-Ebene in das Blickfeld gerückt.

In der EU-Politik wird dem Faktor Bildung seit Formulierung der Lissabon-Strategie² im Jahr 2000 ein zentraler Platz für die Erreichung von Wirtschafts- und Beschäftigungszielen eingeräumt. Dies zeigt sich einerseits an der zentralen Stellung von Bildungsfragen (LLL) im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie (EBS), andererseits am „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ aus dem Jahr 2000, das den Beginn einer Reihe von Aktivitäten in diesem Bereich darstellt. Mit den gesteigerten Aktivitäten im Bereich LLL geriet auch die Bildungs- und Berufsberatung (Life Long Guidance – LLG) zunehmend in den Fokus europäischer Initiativen:

² Die sog. Lissabon-Strategie bezeichnet ein im März 2000 in Lissabon durch den Europäischen Rat beschlossenes Programm, das sich zum Ziel setzt, die EU innerhalb von zehn Jahren zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen.

Die Europäische Kommission, die OECD, das European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), die European Training Foundation (ETF) und die Weltbank haben zwischen 2001 und 2003 die Beratungs- und Orientierungssysteme in zahlreichen europäischen und außereuropäischen Ländern untersucht, Stärken und Schwächen der Systeme evaluiert, zentrale Herausforderungen identifiziert und allgemeine Empfehlungen formuliert. Die Ergebnisse dieser umfassenden Untersuchungen und Empfehlungen wurden neben der Aufbereitung in Länderberichten in folgenden Publikationen einer breiteren Öffentlichkeit in konzentrierter Form zugänglich gemacht:

- OECD/European Union: Career Guidance. A Handbook for Policy Makers. Paris 2004
- CEDEFOP: Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung: Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Brüssel 2004
- OECD: Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. Paris 2004

Parallel zu diesen umfassenden Erhebungsarbeiten hat die Europäische Kommission 2002 eine „Lifelong Guidance Expert Group“ eingesetzt.³

Im Mai 2004 wurde im Rahmen eines informellen europäischen Bildungsministerrats eine Resolution über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa beschlossen – die sogenannte „Guidance Resolution“ (siehe Rat der Europäischen Union, 2004). LLG soll einen Beitrag zur Erreichung einiger gemeinsamer europäischer Ziele leisten: Eine verbesserte Abstimmung von individuellen Interessen und Fähigkeiten mit Bildungsangeboten soll helfen, die Teilnahme an Ausbildung und Trainingsmaßnahmen zu erhöhen. Ebenso soll eine verbesserte Abstimmung dieser mit vorhandenen Karrieremöglichkeiten die Effizienz der Arbeitsmärkte unterstützen, indem beispielsweise Karrieresackgassen, Arbeitslosigkeit, Inaktivität etc. vermieden werden. Unterstützungsleistungen bei der Navigation durch zunehmend diversifizierte Bildungsangebote, bei der Anrechnung von Ausbildungen und der Validierung/Zertifizierung von nicht-formalen und informell erworbenen Qualifizierungen sollen einen Beitrag zur Erhöhung der Partizipation an LLL leisten (vgl. OECD/Europäische Union, 2004, 69).

2007 wurde das European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) gegründet. Das Netzwerk zielt auf die Förderung und Stärkung der europäischen Kooperation im Feld von LLG ab. Über 30 europäische Staaten, internationale Organisationen und EU-Institutionen sind Mitglieder des ELGPN. Österreich ist mit den Institutionen BMUKK, BMASK und der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft im ELGPN-Netzwerk vertreten. 2012 hat das ELGPN eine Handreichung herausgegeben (European Resource Kit), die die öffentliche Hand sowie relevante Stakeholder in der Begutachtung des LLG-Feldes unterstützen soll (siehe Vuorinen/Watts 2012).

Im Oktober 2008 nahm der Bildungsministerrat eine EntschlieÙung zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen an (siehe Rat der Europäischen Union 2008). Der Bildungsministerrat fordert die Mitgliedstaaten darin auf, folgende Leitprinzipien anzuwenden:

³ Informationen zur Arbeit dieser Gruppe sind auf der CEDEFOP-Webseite erhältlich.

- Förderung der Fähigkeit zur Planung der beruflichen Laufbahn in jedem Lebensabschnitt;
- Erleichterung des Zugangs aller BürgerInnen zu den Beratungsdiensten;
- Entwicklung der Qualitätssicherung in den Beratungsdiensten;
- Förderung von Koordinierung und Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen AkteurInnen auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene.

2010 wurde die „Lissabon Strategie“ durch die „Europa 2020-Strategie“⁴ als übergeordneter strategischer Rahmen der EU-Politik ersetzt. LLG wird sowohl in Leitinitiativen der Strategie selbst⁵, als auch in stark auf diese rekurrierenden Strategien wie dem „Strategischen Rahmen für die Europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) oder dem „Aktionsplan Erwachsenenbildung“ als wichtiges Handlungsfeld identifiziert.

10.5 Zentrale Baustellen der österreichischen Bildungsberatung im Bereich Erwachsenenbildung

Die österreichische Bildungs- und Berufsberatung im Bereich Erwachsenenbildung hat ebenfalls die Herausforderungen der Zeit erkannt. Die Beratungsangebote wurden in den letzten Jahren flächendeckend ausgebaut, zahlreiche Reformen im Bereich der Professionalisierung und des Einsatzes zeitgemäßer Beratungsinstrumente wurden umgesetzt oder auf Schiene gestellt. Exemplarisch seien hier die bundesweite Implementierung des neuen Beratungsformats „Kompetenzberatung“ oder der im Herbst 2014 startende sechssemestrige Masterstudienlehrgang „Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung“ im BIFEB (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang) genannt (eine Kooperation von Universität Linz, BIFEB und PH OÖ).

Eine herausragende Stellung im Rahmen der Reformbemühungen nehmen die Netzwerke „Bildungsberatung Österreich“ ein. Aufbauend auf früheren Initiativen hat das BMUKK im Jahr 2011 die österreichweite Initiative „Bildungsberatung Österreich“ lanciert. Im Mittelpunkt der Initiative steht der Aufbau eines flächendeckenden, leistungsfähigen und anbieterneutralen Bildungsinformations- und Beratungssystems für Erwachsene. Dazu wurden in jedem Bundesland Projektnetzwerke gebildet. Neben den beratungsaktiven Partnern sind strategische Partner, die Zugang zu diversen Zielgruppen haben, eingebunden. Damit soll erreicht werden, dass möglichst viele Institutionen in die Bildungsberatungsnetzwerke involviert sind und möglichst viele und unterschiedliche Zielgruppen angesprochen werden (vgl. Barth, Pressestatement 28.3.2012).

Mit dem Ziel, diese positive Entwicklung in den kommenden Jahren weiter voranzutreiben, wurde im Jänner 2012 im Rahmen des ESF/BMUKK-geförderten Projekts „Bildungsberatung Österreich – Querschnittsthemen“ ein „Nationaler Strategieworkshop“ für die Bildungs- und

⁴ Ziel der Europa 2020-Strategie ist es, intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum zu schaffen.

⁵ Leitinitiative „Jugend in Bewegung“; Leitinitiative „Agenda für neue Kompetenzen und Beschäftigungsmöglichkeiten“.

Berufsberatung im Bereich Erwachsenenbildung durchgeführt. Zehn österreichische ExpertInnen aus Verwaltung, Wissenschaft und Praxis arbeiteten aufbauend auf die im europäischen „Foresight Workshop“ erarbeiteten Impulsfragestellungen an Reformideen (siehe ANNEX). In sechs Themenbereichen wurde besonders großer Handlungsbedarf geortet:

- 1) Eine wichtige Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Bildungs- und Berufsberatung im Bereich Erwachsenenbildung ist eine *klare Funktionsbeschreibung (Definition) des Feldes und seiner Angebotsformate*. Dies ist einerseits notwendig, um Transparenz des Angebots für die KlientInnen zu gewährleisten, andererseits kann die Definition auch zur Abgrenzung spezifischer Angebote innerhalb des Feldes sowie zu benachbarten Feldern beitragen (insb. die Schnittstellen zu Schule und AMS sollten herausgearbeitet werden). Vorhandene international definierte Begriffe (OECD, CEDEFOP...) könnten unter wissenschaftlicher Anleitung für ein österreichisches Rahmenkonzept „LLG in der Erwachsenenbildung“ geschärft und adaptiert werden.
- 2) Im Zusammenspiel mit einer klaren Funktionsbeschreibung des Feldes und seiner Angebote sollten bestehende Defizite im Bereich der Sichtbarkeit der Angebote rasch ausgeräumt werden. Das Ziel wäre eine *Darstellung des gesamten Angebots* im Detail nach einheitlichen Kriterien und für zweierlei Zielgruppen: Einerseits für die BeraterInnen selbst (siehe z.B.: „bib-atlas“), andererseits für die Ratsuchenden. Hinsichtlich der Ratsuchenden wird davon ausgegangen, dass für spezifische NutzerInnengruppen unterschiedliche Kommunikationsswege und Darstellungsformen zu wählen sind. Daher sollte in einem ersten Schritt eine Analyse der NutzerInnengruppen zu folgenden Fragestellungen durchgeführt werden: Mit welchen Fragen kommen die Personen zur Beratung? Über welche Zugangsschienen werden sie erreicht?
- 3) Als weiteres wichtiges Handlungsfeld wurde die *Förderung des Informationsaustausches zentraler Akteure* im Feld identifiziert. Ein strukturierter Wissensaustausch und -transfer zwischen Politik und BeraterInnen sowie zu angrenzenden Feldern soll einerseits dazu beitragen, dass Informationen über Veränderungen in Politik, Verwaltung bzw. konkret auf Angebotsebene zeitnah an BeraterInnen kommuniziert werden, andererseits sollen Erfahrungen aus der Beratungspraxis direkt in politische Gestaltungsprozesse einfließen. Um diese Informationsflüsse optimal gewährleisten zu können, wird vorgeschlagen, eine betreute Informationsstelle im Sinne eines „Informations-Briefkastens“ einzurichten. Informationen aus den jeweiligen Quellen werden dort zentral gesammelt und aufbereitet und können von allen Akteuren jederzeit abgerufen werden.
- 4) Wie auch im europäischen Diskurs wurde *Professionalität* als ein zentrales Thema hervorgehoben. Die Professionalität in der Bildungsberatung hat diverse Dimensionen – von den BeraterInnen über die Beratungsinterventionen und -settings bis zu den involvierten Institutionen und dem Gesamtsystem. Im Zentrum der Professionalisierung sollen den ExpertInnen zufolge jedoch die BeraterInnen selbst stehen. Mittelfristig ist ihrer Meinung nach die Entwicklung eines Professionswissens, einer Berufspraxisgemeinschaft zentral. Diese(s) könnte u.a. durch die Entwicklung eines Qualifizierungskanons für BeraterInnen, die Vernetzung der BeraterInnen, den Einsatz (inter)institutionaler Intervention sowie die Schaffung eines Content Management Systems für BeraterInnen gefördert werden.

- 5) Die *Förderung von Career Management Skills (CMS)* ist eines der großen europapolitischen LLG-Themen. Eine österreichische Herausforderung bleibt die Integration von CMS-Konzepten in die generellen Weiterbildungsaktivitäten der Erwachsenenbildung, um zur Neuorientierung der BildungsteilnehmerInnen beizutragen. Die Stärkung von CMS in der Bildungs- und Berufsberatung ist jedoch bereits Bestandteil guter Beratung, die Personen unterstützt, selbstverantwortliche Entscheidungen zu treffen und über die eigenen Interessen Bescheid zu wissen.
- 6) Ein auch im „Foresight Workshop“ hervorgehobenes Handlungsfeld ist der *Einsatz neuer Medien* in der Bildungs- und Berufsberatung. Das Thema „Neue Medien“ ist ein Querschnittsthema, das viele Bereiche betrifft. Einerseits können neue Medien zur Kommunikation innerhalb der Beratungslandschaft, andererseits auch in der Beratung mit KlientInnen breitgefächert eingesetzt werden: Medien(unterstützte) Beratungsmethoden, Onlineberatung (E-Mail-Beratungstools, Chat, Foren, Blogs) oder interaktive Tools (Internetplattformen, Apps). Neue Medien sollten den ExpertInnen zufolge vermehrt zur Reichweitensteigerung sowie für neue Beratungsformate genutzt werden. Eine im Workshop vertieft diskutierte Idee ist die Einrichtung einer bundesweiten virtuellen Beratungsplattform. KlientInnen sollen ihre spezifischen Beratungsanliegen an ein bundesweites virtuelles Portal richten können und werden dort je nach Fragestellung einem Beratungsangebot zugewiesen.

10.6 Konzentrierter Ausblick

Die im „Nationalen Strategieworkshop“ identifizierten aktuellen Reformfelder für die Bildungs- und Berufsberatung im Bereich Erwachsenenbildung sind zentrale Ansatzpunkte, um aktuelle „Schwachstellen“ des Beratungsangebots in diesem Bereich zu adressieren:

- Kooperation und Koordination zwischen den Beratungsangeboten in den Bereichen Bildung und Arbeit
- Bekanntheitsgrad und Transparenz der Angebote
- Erreichen benachteiligter Gesellschaftsgruppen
- Professionalisierung des Feldes, insbesondere die Qualifizierung der BeraterInnen betreffend
- Ausbau neuer Beratungsformate zur Unterstützung der individuellen Kompetenzentwicklung

In den meisten der identifizierten Reformfelder können bereits rege Aktivitäten wahrgenommen werden. Exemplarisch seien hier die Arbeiten an einem bundesweiten Onlineportal und am Aufbau von auf Landesebene gemeinsam betriebenen „Telefonen“, die Identifikation von Peer-Ansatzmöglichkeiten für die Bildungsberatung, die Etablierung einer „Community of Practice“ durch bundesweite Vernetzung und das Online-Fachmedium zur Bildungsberatung „Bildungsberatung im Fokus“ oder die Einführung des Masterstudienlehrganges „Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung“ ab 2014 genannt.

Diese Beispiele zeigen die ungebrochene Entwicklungsdynamik der Bildungs- und Berufsberatung im Feld der Erwachsenenbildung, die zuversichtlich stimmt, dass diese Angebote einen wichtigen Beitrag zur Förderung der sozialen Kohäsion und der individuellen Orientierungskapazitäten in einer chancenreicheren, aber auch unübersichtlicheren und ungleicheren Welt leisten werden.

10.7 ANNEX

Im Mai 2010 wurde im Auftrag des BMUKK von Seiten der ÖSB ein *Foresight Workshop* durchgeführt: *“Foresight for LLG. A foresight exercise to support strategic planning in the realm of Life- Long-Guidance”*. Neun europäische ExpertInnen aus den Feldern Bildung, Migration, Arbeit, LLG, Wirtschaft und Verwaltung haben im Workshop mitgewirkt.

Endbericht:

Götz Rudolf et. al. (2010): Ergebnisse zum bib-foresight Workshop. Ergebnisauszüge sowie abgeleitete Analysen und Fragestellungen aus dem europäischen bib-foresight WS (10./11. Mai 2010). ÖSB Bericht. Wien.

Im Jänner 2012 wurde im Rahmen des ESF/BMUKK-geförderten ÖSB-Projekts „bib 2011–2013“ ein *Nationaler Strategieworkshop* für die Bildungs- und Berufsberatung im Bereich Erwachsenenbildung durchgeführt. Dreizehn österreichische ExpertInnen aus Verwaltung, Wissenschaft und Praxis wurden in Abstimmung mit dem BMUKK eingeladen, zentrale Entwicklungsfelder zu identifizieren und erste Reformideen zu erarbeiten.

Endbericht:

Götz Rudolf et. al. (2012): Nationaler Strategie-WS für LLG im Bereich Erwachsenenbildung (30./31. Januar 2012). ÖSB Bericht. Wien.

Literatur:

- Barth Regina (2012):** Pressestatement vom 28. März 2012, http://www.communications.co.at/uploads/media/Pressestatement_MinR_Barth_28032012.pdf [18.06.2012].
- Bröckling Ulrich (2007):** Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main.
- Castells Manuel (2004):** Das Informationszeitalter: Wirtschaft; Gesellschaft; Kultur. Teil 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen.
- CEDEFOP (2004):** Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung: Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Brüssel.
- Ehrenberg Alain (2004):** Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt/Main.
- Habermas Jürgen (1998):** Die postnationale Konstellation: Politische Essays. Frankfurt/Main.
- Horvath Thomas et. al. (2012):** Mittelfristige Beschäftigungsprognose für Österreich und die Bundesländer – Berufliche und sektorale Veränderungen 2010 bis 2016. WIFO. Wien.
- Keupp Heiner (2013):** Identitätsarbeit heute: Befreit von Identitätszwängen, aber ein lebenslanges Projekt. In: Hammerer Marika/Kanelutti Erika/Melter Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden. Bielefeld, S. 49 – 69.
- OECD (1996):** The Knowledge Based Economy, OECD (GD(96) 102. Paris.
- OECD (2004):** Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. Paris.
- OECD/European Union (2004):** Career Guidance. A Handbook for Policy Makers. Paris.
- Rat der Europäischen Union (2008):** Entwurf einer Entschließung des Rates vom 21. November 2008 und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen, 15030/08. Brüssel.

Rat der Europäischen Union (2004): Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa, 9286/04. Brüssel.

Sultana Ronald (2008): From policy to practice. A systemic change to lifelong guidance in Europe. CEDEFOP. Thessaloniki.

Vuorinen Raimo/Watts Anthony G. (Hrsg.) (2012): Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit, ELGPN tools No.1. Saarijärvi

11 Standardisierte Leistungsdarstellung in der „Bildungsberatung Österreich“

Ein Weg zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit im vielfältigen Spektrum von Informations- und Beratungsleistungen

Judith Proinger, Peter Schlögl

Die in der „Bildungsberatung Österreich“ beratungsaktiven Einrichtungen stellen ihre Leistungen anhand eines standardisierten Rasters dar. Für jedes Beratungsangebot war damit eine „Standardbeschreibung“ festzulegen. Österreichweit entstanden damit 253 Standardbeschreibungen von 43 in den Bundesländer-Netzwerken aktiven Beratungseinrichtungen, die hier inhaltlich gegenübergestellt und gruppiert werden.

11.1 Einleitung

Beratung ist eine komplexe und situative Dienstleistung. Aber auch wenn sich das Spektrum von Informations- und Beratungsleistungen zum Thema Bildung und Beruf vielfältig darstellt, etwa hinsichtlich Beratungssettings, Zielgruppen, Methoden, Dauer, etc., lassen sich bestimmte Merkmale oder Ziele, die damit verbunden sind, ausweisen. Eine solche Beschreibung, folgt sie einer einheitlichen Systematik, stellt eine standardisierte Leistungsdarstellung dar. Dadurch lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede im vielfältigen Angebotsspektrum sichtbar machen.

Sofern die Beschreibungen von den Beratungsverantwortlichen selbst stammen, handelt es sich um deklarative Standards, die für eine Einrichtung oder ein Netzwerk Gültigkeit haben. Derartige formale, standardisierte Beschreibungen beraterischer Leistungen zeigen die unterschiedlichen Ausprägungen der Leistungen auf, erheben aber kein Anspruch auf Vollständigkeit oder Einhaltung hinsichtlich „Güte“-Aspekte, Ziel-Inhalts-Konsistenz oder Beratungsprozesse.

Um vermehrte Transparenz und Vergleichbarkeit zu schaffen, wurden im Rahmen der Initiative „Bildungsberatung Österreich“ im Zuge der Einreichungen der Förderprojekte entsprechende Beschreibungen von den beratungsaktiven Einrichtungen ausgearbeitet und diese auch im Laufe des Projekts von der einen oder anderen Einrichtung adaptiert. Erstmals lassen sich dadurch anhand eines institutionenübergreifenden Beschreibungsrasters alle Leistungen anhand von ex ante festgelegten Kategorien gegenüber stellen. Die inhaltliche Ausprägung der Leistungen verbleibt dabei in der Verantwortung der jeweiligen Einrichtung, allein die Beschreibungsform wurde determiniert. Im Folgenden wird in einem Rückblick, vertieften Einblick und einem Ausblick dieses strukturgebende Vorhaben beschrieben.

11.2 Rückblick: Systematische Vergleichbarkeit beraterischer Leistungen gesucht

Standards für beraterische Leistungen bzw. das Herstellen von Vergleichbarkeit zwischen und über Leistungen verschiedener Beratungseinrichtungen war schon seit längerem Thema im Feld der Bildungs- und Berufsberatung und wurde von diversen Einrichtungen aufgegriffen und in unterschiedlichen Kontexten bearbeitet. Unter anderem befasste sich die „Bildungsberatung in Wien“ intensiv mit dem Thema und mit Fragen der Standardisierung.

Dies gab den Anstoß für weitere Entwicklungsarbeiten durch das öibf, insbesondere da auch im damaligen ESF-Projekt Netzwerk „Projektverbund Bildungsberatung“ (2007 – 2010/2011) die Herausforderung auftauchte, die unterschiedlichen Informations- und Beratungsleistungen und ihre jeweilige Ausgestaltung der im Projekt Netzwerk beteiligten eigenständigen Beratungsstellen transparent und systematisch untereinander vergleichbar zu machen. Ergebnis war die Entwicklung eines standardisierten Rasters zur Erfassung von vorhandenen Beratungsleistungen. Vorrangiges Ziel dabei war, die jeweiligen Settings, die einer niedrigschwelligen und zielgruppenorientierten Arbeit dienen und die konkreten beraterischen Leistungen zu kontrastieren. So sollten Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennbar werden, die abgesehen von institutionellen Begrifflichkeiten oder Veranstaltungsformaten bestehen.

11.3 Einblick: Standardisierte Leistungsdarstellung in der „Bildungsberatung Österreich“

Das Ziel einer standardisierten Leistungsdarstellung über alle in den Netzwerken der „Bildungsberatung Österreich“ aktiven Beratungseinrichtungen hinweg wurde auch beim Aufruf des BMUKK zur Einreichung von Projekten im Rahmen des ESF-Programms Beschäftigung für Projektnetzwerke im Rahmen des Instruments 2.1. „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ im Juni 2010 verfolgt. Auf die vorgelagerten Entwicklungsarbeiten zurückgreifend wurde die 2010 erarbeitete Darstellung in Folge mit geringfügigen Anpassungen in den Aufruf des BMUKK für die neuen Projekte in der zweiten Förderperiodenhälfte des ESF (2011 – 13) übernommen: einerseits erfordert sie, andererseits bietet sie aber nunmehr auch ein bundesweites Beschreibungsprinzip von Einzelleistungen.

Im Antragsformular für Projekte im Bereich Bildungsberatung waren von allen beantragenden, beratungsaktiven Partnern die geplanten Beratungskontakte in absoluten Zahlen für drei Jahre in eine Tabelle einzutragen. Darin wurden die geplanten Kontakte zum einen in Beratungsformate und zum anderen in Beratungsarten unterschieden.

Tabelle 1: Tabelle für geplante Beratungskontakte 2011-2013 nach Beratungsformat und -art

Beratungs- arten	Individualekontakte/Persönliche Einzelkontakte					Kombination	Gruppen- kontakte
	Face-to- face	Messe- kontakte	Distance Counseling				
			Telefon	E-mail/ Post	Online (hpts. synchron)	Kontakte in Gruppen	
Information (und Weiterverweise)							
Bildungs- und Berufsberatung im weiteren Sinn		-					
„Kompetenz- beratung“	-	-	-	-	-		-

Quelle: BMUKK (2010): Aufruf zur Einreichung von Projekten. Europäischer Sozialfonds Österreich 2007 – 2013. Operationelles Programm Beschäftigung. Maßnahmenbereich „Lebensbegleitendes Lernen in der Erwachsenenbildung“.

Informationsleistungen sind dabei laut Ausschreibung definiert als i.d.R. punktuelle Leistungen wie die Mitteilung von einfacheren Sachverhalten, Bereitstellung von Materialien oder Medien zur Selbstinformation der KundInnen durch eine/einen BeraterIn, die in der Folge zu einer Weitervermittlung zu anderen (internen oder externen) beraterischen Leistungen führen kann.¹

Um Beratungsleistungen und damit um „Bildungs- und Berufsberatung im weiteren Sinn“ handelt es sich dagegen, wenn der (Bildungs-)Entscheidungsprozess der KundInnen zum Gegenstand der Interaktion wird, Wünsche, Vorstellungen, Interessen und Neigungen, Kompetenzen, Potenziale und Fähigkeiten der BeratungskundInnen in erster Linie an Hand von Gesprächen reflektiert und ggf. durch vorhergehende Testungen unterstützt werden (BMUKK 2010).²

Einen Spezialfall stellt das Beratungsformat der Kompetenzberatung dar. Dieses innovative Beratungsformat wird seit 2012 in einem bundesweit harmonisierten, formativen Beratungssetting (Kombination von Gruppen- und Einzelberatung) mit speziell geschulten BeraterInnen angeboten.³

Mithilfe dieser Abgrenzung zwischen Beratungsformaten und -arten wurde eine inhaltliche Systematisierung durch die Beratungseinrichtungen vorgenommen und in weiterer Folge eine quantitative, österreichweit vergleichbare Darstellung der geplanten sowie realisierten

¹ Nicht beinhaltet sind in diesem Format Kontakte (hits etc.) bei automatischen Informationssystemen (z.B. Kursdatenbanken).

² Beratungsleistungen, die z.T. oder überwiegend Kriterien und Ansprüche Dritter zum Gegenstand haben (Förderberatung, Potenzialanalysen, Eignungsdiagnostik o.ä.) entsprechen nicht dieser Beschreibung.

³ Dazu wurde im Projekt ein „Lehrgang Kompetenzberatung“ angeboten, der von BeraterInnen interessierter Einrichtungen absolviert wurde.

Beratungskontakte der einzelnen Einrichtungen ermöglicht (weitere Details dazu siehe Kapitel 8 dieses Sammelbandes).

Zusätzlich zu der Tabelle für geplante Beratungskontakte war in den Projektanträgen gefordert, dass für die Informations- und Beratungsleistungen im Rahmen der „Bildungsberatung Österreich“ offengelegte Standards angewendet werden. Dazu sollten im Rahmen der regionalen Netzwerkprojekte für eine Reihe festgelegter Dimensionen (siehe Tabelle 2) Standards für die unterschiedlichen Informations- und Beratungsleistungen der Einrichtungen offengelegt und festgeschrieben werden. Grundsätzlich waren Standardbeschreibungen für jede Kombination aus Beratungsformat, Beratungsart und Zielgruppe, d.h. für jedes Feld in Tabelle 1, in der die Organisation tätig werden wollte, gefordert (BMUKK 2010). Die Beschreibungen erfolgten auf Basis der tatsächlichen (aktuellen und geplanten) Leistungen der Einrichtungen.

Von Beginn an wurde dabei in den Kernbereichen eine weitgehende Vereinheitlichung angestrebt, wenngleich klar war, dass dies nur evolutiv in mehreren Schritten erfolgen könne. Die nunmehr vorliegenden Beschreibungen stellen dabei den ersten Schritt dar und bilden den Ausgangspunkt für eine anhaltend herzustellende Vergleichbarkeit von und Transparenz über Leistungen im Rahmen der „Bildungsberatung Österreich“. Als langfristige Ziele sollen damit ein überregional vergleichbares Angebot für die BeratungskundInnen erreicht, die Öffentlichkeitsarbeit erleichtert und die laufende Dokumentation weiter verbessert werden.

Tabelle 2: Dimensionen der Standardbeschreibungen

Kurzbezeichnung	
Kennzahl	
Beratungsformat	
Zielgruppe	
Ziel/Definition	
Inhalt	
Beratungsarrangement	
Terminvereinbarung erforderlich	
Art der Leistung (Beratungsart)	
Methoden/Instrumente	
Beteiligte Personen und geforderte Qualifikation	
Dauer	
spezifische Anforderungen, Ausstattung	
Dokumentationsstandards	
Preis	
Ort	

Quelle: BMUKK (2010), leicht modifiziert

11.4 Überblick: 253 Standardbeschreibungen in der „Bildungsberatung Österreich“

Bei den vorliegenden Standardbeschreibungen handelt es sich um teils sehr ausführliche Beschreibungen der in den Einrichtungen vorhandenen Konzepte, welche bisher nicht in einer derart systematischen Form verschriftlicht und zugänglich waren.

Aktuell liegen 253 Standardbeschreibungen von 43 in den Bundesländer-Netzwerken aktiven Beratungseinrichtungen vor.⁴ Durchschnittlich wurden 6 Standardbeschreibungen pro Einrichtung abgegeben, wobei die Anzahl zwischen 1 (in sehr kleinen bzw. spezialisierten Einrichtungen) und 20 variiert. Der größere Teil der Einrichtungen arbeitet mit bis zu 9 Standardbeschreibungen, ein Fünftel der Einrichtungen hat mehr als 10 Standards definiert.

Die Anzahl der Standardbeschreibungen pro Bundesland-Netzwerk liegt zwischen 13 Standards im Netzwerk Vorarlberg mit 2 beratungsaktiven Einrichtungen und 68 Standards im Netzwerk Wien mit 9 beratungsaktiven Partnern (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Verteilung der Standardbeschreibungen nach Beratungsformat und Bundesland-Netzwerk

	Ktn	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	Tirol	Vbg	Wien	Gesamt
Information (und Weiterverweise)	4	33	23	11	18	10	9	35	143
Bildungs- und Berufsberatung im weiteren Sinn	11	15	17	8	9	6	3	29	98
Kompetenzberatung	1	1	1	2	1	1	1	4	12 ⁵
Summe	16	49	41	21	28	17	13	68	253
Anzahl Einrichtungen	4	4	11	6	3	4	2	9	43

Quelle: öibf, auf Basis der von den beratungsaktiven Einrichtungen gelieferten Standardbeschreibungen

Anmerkung: Für das Burgenland liegen derzeit keine Standardbeschreibungen vor, da hier aufgrund fördertechnischer Unterschiede zu den anderen Bundesländern andere Vertragsgrundlagen gegeben sind.

Bei genauerer Analyse der angegebenen Standardbeschreibungen nach Beratungsformat und -art innerhalb der Bundesländer-Netzwerke kann man aus der Verteilung der Standardbeschreibungen auf die einzelnen Einrichtungen grobe „Leistungsprofile“ ableiten: Während in einigen Bundesländern das Leistungsspektrum auf alle Partner mehr oder weniger gleich oder zumindest ähnlich verteilt ist (z.B. Wien, Niederösterreich), ist in anderen Bundesländern eine gewisse Aufgabenverteilung gegeben – neben ein bis zwei „Allroundern“ sind weitere Einrichtungen auf einzelne Beratungsformate und -arten „spezialisiert“ (z.B. Salzburg, Kärnten). Dazwischen gibt es auch Mischformen. Inwiefern eine höhere Zahl an Standard-

⁴ Stand: August 2013

⁵ Der Standard für die Kompetenzberatung ist fach-inhaltlich bundesweit einheitlich ausgestaltet, die Beschreibungen variieren entsprechend der Anpassungsmöglichkeiten hinsichtlich praktischer Umsetzung, Zielgruppe oder Angaben zum Beratungsort.

beschreibungen in einem Landesnetzwerk eine noch zu leistende Abstimmungsarbeit zwischen den Beratungseinrichtungen nahelegen würde oder das Ergebnis einer bewussten Ausdifferenzierung darstellt bzw. auf unterschiedliche Arbeitsteilung im Netzwerk zurückzuführen ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Betrachtet man die generelle Verteilung der Standardbeschreibungen auf die Beratungsformate (siehe Tabelle 4) zeigt sich, dass mehr als die Hälfte (56%) Informationsleistungen ausmachen und vergleichsweise rund 40% Bildungs- und Berufsberatung im weiteren Sinn darstellen. Das Format der Kompetenzberatung wird aktuell von 12 Einrichtungen angeboten, wodurch es 5% der Standardbeschreibungen ausmacht.⁶ Nach Beratungsart unterschieden macht die individuelle Face-to-face-Information und -Beratung mit rund einem Viertel (26%) der Leistungen den größten Anteil aus, aber auch Gruppenberatungen mit und ohne Individualkontakt/-en (je 17%) sind stark vertreten.

Tabelle 4: Verteilung der Standardbeschreibungen nach Beratungsformat und -art:

Beratungsarten Beratungsformate	Face-to-Face	Messekontakte	Telefon	E-Mail/Post	Online (hpts. synchron)	Gruppe mit Individualkontakt/-en	Kontakte in Gruppen	Summe	%
Information (und Weiterverweise)	31	18	25	25	5	16	23	143	56%
Bildungs- und Berufsberatung im weiteren Sinn	35	-	12	11	6	14	20	98	39%
„Kompetenzberatung“	-	-	-	-	-	12	-	12	5%
Summe	66	18	37	36	11	42	43	253	100%
%	26%	7%	15%	14%	4%	17%	17%	100%	

Quelle: öibf, auf Basis der von den beratungsaktiven Einrichtungen gelieferten Standardbeschreibungen

Im Folgenden soll eine kurze inhaltliche Analyse der vorliegenden Standardbeschreibungen einen Überblick über die Breite sowie Schwerpunkte des Leistungsspektrums der „Bildungsberatung Österreich“ geben.⁷ Die gemachten Angaben wurden für die Auswertung durch Kategorisierung und Kodierung aufbereitet und zu Analyseeinheiten (z.B. in Bezug auf Zielgruppen, Dauer etc.) zusammengefasst und damit vergleichbar gemacht. Hierbei stößt man allerdings analysetechnisch rasch auf Grenzen und zwar in Bezug auf die Einheitlichkeit und Vollständigkeit der gemachten Angaben: Während die Dimensionen der Standardbeschreibungen vorgegeben waren, blieben alle Antwortfelder offen, und die Darstellungen

⁶ Vorgabe für das neu entwickelte Format der Kompetenzberatung war, dass diese mindestens einmal in jedem Netzwerk angeboten wird.

⁷ Die weitere Analyse bezieht sich ausschließlich auf die Formate „Information und Weiterverweise“ und „Bildungs- und Berufsberatung im weiteren Sinn“, die „Kompetenzberatung“ als harmonisiertes Format ist hiervon ausgenommen. Dadurch verringert sich die Anzahl der betrachteten Standardbeschreibungen von 253 auf 241.

und Beschreibungen erfolgten in den Worten der Einrichtungen. Bei einigen Dimensionen wie z.B. Beratungsformat, Zielgruppe und Art der Leistung erwies sich dieses Vorgehen als relativ unproblematisch, da hierzu ein gemeinsames und einheitliches Verständnis gegeben war. Bei anderen Feldern, wie z.B. Beratungsarrangement, Methode/Instrument, beteiligte Personen und geforderte Qualifikationen, zeigt sich jedoch, dass eine genauere Spezifizierung der erforderlichen Angaben nötig ist, um vergleichbare und umfassende Angaben zu erhalten. Hier ist Bedarf an einer Schärfung und Weiterentwicklung des Erhebungsrasters gegeben, der im Dialog mit den Beratungseinrichtungen erfolgen soll. Die Problematiken der aktuellen Erfassung anhand der oben beschriebenen Dimensionen (Tabelle 2) werden im Anschluss erörtert und Verbesserungsmöglichkeiten für die Zukunft diskutiert.

Zielgruppenspezifische Angebote: Die Dimension „Zielgruppe“ ist durchgehend und umfassend beschrieben, hier kann für die Analyse von einer guten und vollständigen Datenbasis ausgegangen werden. Die in den Standardbeschreibungen angegebenen Zielgruppen wurden u.a. folgendermaßen kategorisiert und zugeordnet: nach Alter, nach Geschlecht, nach Benachteiligung, nach Erwerbsstatus, nach Bildungsstand.

An eine oder mehrere benachteiligte Zielgruppen sind etwas mehr als die Hälfte (60%) der beschriebenen Leistungen gerichtet, und zwar entweder ausschließlich, schwerpunktmäßig oder unter anderem an sog. Bildungsferne und Bildungsbenachteiligte (61 Nennungen), Personen mit Migrationshintergrund (88 Nennungen), Personen mit Behinderung/-en (32 Nennungen) oder sonstige Benachteiligte (38 Nennungen) (mehrfache Zuordnung möglich; siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Kategorisierung der Standardbeschreibungen nach angegebenen Zielgruppen in Bezug auf Benachteiligung:⁸

Zielgruppe nach Benachteiligung (mehrfache Zuordnung möglich)	Sog. Bildungsferne und Bildungsbenachteiligte ⁹	Personen mit Migrationshintergrund	Personen mit Behinderung/-en	Sonstige Benachteiligte ¹⁰	Anzahl der Standardbeschreibungen	%-Anteil der Standardbeschreibungen mit Angaben zu benachteiligten Zielgruppen
Beratungsformat						
Information (und Weiterverweise)	28	54	13	20	143	55%
Bildungs- und Berufsberatung im weiteren Sinn	33	34	19	18	98	67%
Gesamt	61	88	32	38	241	60%

Quelle: öibf, auf Basis der von den beratungsaktiven Einrichtungen gelieferten Standardbeschreibungen

⁸ In den Spalten wurden jeweils zusammengefasst: Angebote die sich ausschließlich, schwerpunktmäßig sowie unter anderem an die angegebene Zielgruppe richten.

⁹ Sofern diese Personengruppe als solche in den Standardbeschreibungen genannt wurde, z.B. sozial schwächere Bevölkerungsgruppen, Personen mit erschwertem Zugang zu Bildung und Beruf (örtlich, zeitlich, persönlich, strukturell) etc.

¹⁰ Z.B. Personen mit Betreuungspflichten, regional Benachteiligte, niedrigqualifizierte Personen etc.

Schaut man sich die Verteilung der Standardbeschreibungen nach angegebenen Zielgruppen in Bezug auf Benachteiligung in den Bundesländer-Netzwerken an, so sind teils große Unterschiede in der Ansprache benachteiligter Personengruppen erkennbar: Während in einigen Bundesländern Benachteiligte in einem großen Anteil der Standardbeschreibungen dezidiert genannt und damit mit den Leistungen spezifisch angesprochen werden (z.B. Salzburg 79%, Oberösterreich 78%), sind die Leistungen in anderen Bundesländern zu einem Großteil offenbar offener gehalten, und Benachteiligte werden in geringerem Ausmaß unmittelbar und explizit genannt (z.B. Vorarlberg 25%, Kärnten 33%) (siehe Tabelle 6). Dies kann unterschiedliche Strategien zur Zielgruppenerreichung widerspiegeln.

Tabelle 6: Verteilung der Standardbeschreibungen nach angegebenen Zielgruppen in Bezug auf Benachteiligung in den Bundesländer-Netzwerken

Zielgruppe nach Benachteiligung (mehrfache Zuordnung möglich)	Sog. Bildungsferne und Bildungsbenachteiligte	Personen mit Migrationshintergrund	Personen mit Behinderung/-en	Sonstige Benachteiligte	Anzahl der Standardbeschreibungen	%-Anteil der Standardbeschreibungen mit Angaben zu benachteiligten Zielgruppen
Beratungsformat						
Kärnten	5	2	3	–	15	33%
Niederösterreich	3	27	–	–	48	60%
Oberösterreich	8	27	11	15	40	78%
Salzburg	13	11	7	2	19	79%
Steiermark	6	7	–	6	29	52%
Tirol	2	6	1	1	16	44%
Vorarlberg	2	2	2	3	12	25%
Wien	22	6	8	11	64	63%
Gesamt	61	88	32	38	241	60%

Quelle: öibf, auf Basis der von den beratungsaktiven Einrichtungen gelieferten Standardbeschreibungen

Dauer der Informations- und Beratungsleistungen: Die Angaben zur Dauer sind auf Basis der aktuellen Erfassung – so zeigt die Auswertung – mit Unschärfen behaftet. Es ist unklar, was im jeweiligen Fall zur Dauer hinzu gerechnet wurde (z.B. Dokumentation, Recherchen etc.). So finden sich z.B. E-Mail oder auch Online Informationsleistungen mit Angaben von Zeitspannen bis zu 120 Minuten (siehe Tabelle 8), was den Einbezug von Recherchen nahelegt. Hier bedarf es ebenfalls konkreter abgestimmter Vorgaben. Grundsätzlich zeigt sich dennoch ein stimmiges Bild: Bei den Informationsleistungen finden sich vorwiegend kürzere, bei den Beratungsleistungen auch längere Zeitangaben. Gleichzeitig lässt sich ablesen, dass auch Informationsleistungen hinsichtlich Dauer durchaus länger (bis zu 240 Minuten) angelegt sein können. Längere Informationsleistungen werden als Gruppenleistungen (mit oder ohne Individualkontakt/-en) konzipiert.

Tabelle 7: Verteilung der Standardbeschreibungen nach Dauer der Leistungen sowie Beratungsformat und -art:

Beratungs- arten Beratungs- formate	Face-to- Face	Messe- kontakte	Telefon	Gruppe mit Individual- kontakt/-en	Kontakte in Gruppen	k.A. bzw. nicht zuordenbar
Information (und Weiterverweise)	28	14	20	13	20	23
0-30 Minuten	20	12	19	1	1	/
31-60 Minuten	1	1	1	2	5	/
61-120 Minuten	-	-	-	4	8	/
121-240 Minuten	2	-	-	3	2	/
0-120 Minuten	4	1	-	-	2	/
31-180 Minuten	1	-	-	3	2	/
Bildungs- und Berufsberatung im weiteren Sinn	31	-	9	12	18	15
0-30 Minuten	1	-	3	-	-	/
31-60 Minuten	12	-	1	3	1	/
61-120 Minuten	5	-	-	2	5	/
121-240 Minuten	1	-	-	6	5	/
Ab 241 Minuten	3	-	-	1	2	/
0-120 Minuten	7	-	5	-	-	/
31-180 Minuten	2	-	-	-	5	/

Quelle: öibf, auf Basis der von den beratungsaktiven Einrichtungen gelieferten Standardbeschreibungen

Anmerkung: E-mail und Online-Kontakte werden hier nicht dargestellt, da die gemachten Angaben zur Dauer schwer interpretierbar sind.

Einsatz von psychometrischen Testverfahren: Psychometrische Testinstrumente und -verfahren (z.B. Interessenstest off- und online, Eignungstest, Leistungstest, Persönlichkeitstest, Interessenstest) sind bei 17 Standardbeschreibungen angegeben und kommen hier entweder standardmäßig, bei Bedarf oder auf Wunsch zum Einsatz. Hierzu werden BildungsberaterInnen mit entsprechender Ausbildung eingesetzt, in drei Fällen wurde eine psychologische Ausbildung als erforderliche Qualifikation angegeben.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass sowohl die Erhebungsdimension „Methoden/Instrumente“ als auch die Angaben zu „Beteiligte Personen und geforderte Qualifikation“ weder durchgängig noch einheitlich beschrieben sind und hier für die Zukunft klare Spezifikationen gefordert sind, um tatsächliche Vergleichbarkeit zu schaffen und aussagekräftige Analysen zu ermöglichen. Mit der Angabe aller beteiligten Personen an einer Informations- oder Beratungsleistung

(nicht nur BildungsberaterInnen, sondern bspw. auch Sekretariatskräfte als Erstkontakt etc.) könnten so etwa auch Prozessketten in den internen Abläufen dargestellt werden.

11.5 Fazit und Ausblick

Durch die Einforderung von Standardbeschreibungen zu allen Informations- und Beratungskonzepten gemeinsam mit der vorgegebenen Abgrenzung zwischen Beratungsformaten und -arten ist es erstmals möglich, das Leistungsspektrum der „Bildungsberatung Österreich“ übergreifend darzustellen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede in einzelnen Bereichen zu betrachten. Darauf aufbauend können grundsätzlich in weiteren Schritten Harmonisierungen in der Leistungsdarstellung angestrebt werden.

Dabei stellen sich folgende Fragen und Herausforderungen für die Zukunft:

Übereinstimmung der Standardbeschreibungen mit realisierten Leistungen

Bei den Standardbeschreibungen ist zu berücksichtigen, dass alle Angaben ex ante-Angaben zur Leistung darstellen. Inwiefern die faktische Realisierung davon abweicht, kann durch eine Verknüpfung der Standardbeschreibungen mit den Daten aus der laufenden Dokumentation der tatsächlich realisierten Informations- und Beratungskontakte beantwortet werden. Die Ergebnisse sind für die Qualitätssicherung der Angebote sowie für Weiterentwicklungen im Bereich Harmonisierung nutzbar. Im Hinblick auf die Übereinstimmung von Standardbeschreibungen und realisierten Leistungen könnten – soweit die Datenlage es zulässt – z.B. folgende Fragestellungen analysiert werden:

- Stimmt die in der Standardbeschreibung angegebene Zielgruppe mit den tatsächlich erreichten Personen überein? Wird die beabsichtigte Zielgruppe tatsächlich überdurchschnittlich gut (im Vergleich zu anderen Konzepten) erreicht?
- Stimmen die angegebene und die realisierte Dauer überein?
- Stimmen die tatsächlich behandelten Themen der Beratung mit den Zielen und Inhalten der Konzepte überein?

Übereinstimmende Erfassung und Dokumentation

Wichtig für aussagekräftige Ergebnisse ist, dass die geforderten Merkmale übereinstimmend erfasst bzw. dokumentiert werden. Nur so können verlässliche Aussagen bei der Analyse getroffen werden. Hierfür soll das Erhebungsraster im Dialog mit den Beratungseinrichtungen weiterentwickelt werden. Dabei sind in einigen Bereichen Schärfungen der gegebenen Abgrenzungen notwendig, damit diese einerseits zukünftig von allen Beteiligten einheitlich interpretiert werden, und andererseits muss sichergestellt werden, dass für alle vorhandenen Leistungen und Konzepte adäquate Kategorien vorhanden sind. Wie die laufende Dokumentation zeigt, tauchen hier immer wieder Unklarheiten und Missverständnisse insbesondere in Bezug auf die Zuordnung einzelner Leistungen z.B. zu den Beratungsarten auf. Ein weiterer Diskussionspunkt für die Weiterentwicklung wird die Vorgabe von Antwortmöglichkeiten in bestimmten Feldern der Standardbeschreibungen sein. Als Diskussionsgrundlage hierfür kann aus der Auswertung der aktuellen offenen Beschreibungen ein erstes Set an Antwortmöglichkeiten für die entsprechenden Felder gewonnen werden.

Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden

Darüber hinaus werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Standardbeschreibungen in wesentlichen Punkten herauszuarbeiten sein, um daraus langfristig Typen von Standardbeschreibungen für vergleichbare Leistungen ableiten zu können. Dabei stellt sich zunächst die Frage nach den „wesentlichen Punkten“ in Abgrenzung von einrichtungsspezifischen Ausprägungen eines Typus einer Standardbeschreibung:

- In welchen Dimensionen müssen Gemeinsamkeiten in welchem Ausmaß vorliegen, um einen gemeinsamen Typus definieren zu können?
- In welchen Dimensionen sind Unterschiede möglich, die das vorliegende Konzept bzw. das damit intendierte Ergebnis nicht grundlegend verändern?

Langfristiges Ziel ist nicht die Harmonisierung, sondern die Verständigung auf zentrale Standards

Sollen neben der Bereithaltung bundesweit vergleichbarer (vereinheitlichter) Angebote auch vermehrt Personen erreicht werden, die von sich aus nicht den Weg in institutionalisierte Angebote einschlagen, könnte sich daraus eine gewisse Spannung zwischen Standardisierung von Leistungen und der Passgenauigkeit für bestimmte Zielgruppen ergeben.

Ziel sollte es sein, so wenige wie möglich, aber so viele Typen von Standardbeschreibungen wie nötig zu generieren. Eventuell können auch leicht modifizierte Standardbeschreibungen, in denen etwa allein unterschiedliche Orte ausgewiesen werden, was für die Planung aus Sicht der Einrichtungen zentral ist, aber für einen vergleichenden Blick über die Institutionengrenzen hinweg wenig Relevanz hat, die Handhabbarkeit erhöhen und gleichzeitig die Anzahl an Beschreibungen anhand der vergleichsrelevanten Kategorien reduzieren helfen.¹¹ Entsprechende Abstimmungsarbeiten werden nunmehr seitens des öibf eingeleitet, die Optimierungen und Vereinfachungen gleichzeitig verfolgen.

Explizites Nicht-Ziel war und bleibt eine inhaltliche oder prozedurale Harmonisierung aus zentraler Perspektive. Wünschenswert wären aber regionale oder inter-institutionelle Abstimmungen zur Entwicklung von Beratungsleistungen. Es ist zu hoffen, dass die Beschreibungskategorien hierzu einen Beitrag leisten, sei es in ihrer aktuellen Form oder in einer weiterentwickelten Gestalt.

Literatur:

BMUKK (Hrsg.) (2010): Aufruf zur Einreichung von Projekten. Europäischer Sozialfonds Österreich 2007 – 2013. Operationelles Programm Beschäftigung. Maßnahmenbereich „Lebensbegleitendes Lernen in der Erwachsenenbildung“.

Schlögl Peter (2006): Analyse der Leistungen von Bildungsinformations- und Beratungseinrichtungen in Wien und Umgebung: Aktuelle Situation und Profile von bestehenden Beratungsangeboten sowie Entwicklungsmöglichkeiten für das Beratungsangebot der AK Wien. Wien.

¹¹ ggf. mit Standard-Zusätzen (1a, 1b, 1c)

12 Gesamtkonzepte zur Weiterbildung von Bildungs- und BerufsberaterInnen

Tätigkeitsbegleitende Professionalisierung und Kompetenzentwicklung von Bildungs- und BerufsberaterInnen

Elke Scheffelt

12.1 Einleitung

Bildungs- und BerufsberaterInnen sind die MittlerInnen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und einem sich permanent wandelnden Arbeits- und Bildungsmarkt. Für eine professionelle Ausübung ihrer Tätigkeit bedeutet das, dass sie ihr Wissen über diese Märkte, Berufsfelder und Bildungsmöglichkeiten ständig weiterentwickeln und erneuern müssen und gleichzeitig auch ihre beraterischen Fertigkeiten und Kompetenzen permanent neuen Bedürfnissen und Bedarfen entsprechend erweitern und anpassen müssen. Die stetig wachsenden Anforderungen an die Professionalität von BeraterInnen führt dazu, dass für das Feld der Kompetenzentwicklung und Professionalisierung¹ von Bildungs- und BerufsberaterInnen in vielen aktuellen Veröffentlichungen ein großer Handlungsbedarf konstatiert wird (CEDEFOP 2009, ELGPN 2013, Götz 2012, 2013; Härtel 2012).

Der Beitrag zeigt auf, wie Weiterbildung tätigkeitsbegleitend gestaltet werden kann und beleuchtet Weiterbildungskonzepte für Beratungsorganisationen und Beratungsnetzwerke, die auf diesen wachsenden Professionalisierungsbedarf des Berufsfelds reagieren, Kompetenzentwicklung von Bildungs- und BerufsberaterInnen stärken sowie die Qualitätsentwicklung im Berufsfeld insgesamt unterstützen.

12.2 Bedeutung und Notwendigkeit der Professionalisierung und Kompetenzentwicklung von BildungsberaterInnen

12.2.1 Professionalisierung von BeraterInnen als Handlungsfeld

Im Juni 2011 legten vier österreichische Bundesministerien gemeinsam eine ganzheitliche Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich vor, die in enger Anlehnung an europäische Strategieprozesse fünf programmatische Hauptziele benannte (siehe BMUKK,

¹ Professionalisierung bzw. Professionalität wird hier im Sinne Nittels (2000) verstanden als Kompetenz, die sich in spezifischen Situationen immer wieder neu zu bewähren und weiterzuentwickeln hat. Professionalität stützt sich auf wissenschaftliches Grundlagenwissen und ermöglicht den differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden, die Nutzung von Handlungsinstrumenten und ihre eigenständige Interpretation bzw., die Deutung von Handlungssituationen sowie ein flexibles, vernetztes Handeln. Weiterbildung hingegen meint alle Aktivitäten, die der Vertiefung, Erweiterung oder Erneuerung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen dienen, die eine erste Bildungsphase abgeschlossen haben und in der Regel erwerbstätig waren oder in der Familie gearbeitet haben.

BMASK, BMWF, BMWFJ 2011). Dazu gehörten neben der Implementierung der Grundkompetenzen für Bildungs- und Lebensplanung in allen Curricula, der verstärkten Fokussierung auf die Prozessorientierung und Begleitung und der Schaffung von Angeboten für neue Zielgruppen auch die Themen der Professionalisierung der BeraterInnen und TrainerInnen sowie der Qualitätssicherung und Evaluation von Angeboten und Strukturen (siehe LLL: 2020).

Ein Beispiel aus dem Bereich der Erwachsenenbildung ist die österreichweite Initiative „Bildungsberatung Österreich“ mit dem Ziel des Ausbaus anbieterneutraler Angebote im Bereich der Bildungsberatung für Erwachsene mit gleichzeitig verbesserter Koordination und Maßnahmen zur Professionalisierung und Weiterbildung von BildungsberaterInnen. Um eine nachhaltige Verbesserung der Bildungsberatung zu erreichen, müssen zum einen die BeraterInnen je nach Art des Angebots und gemäß dem umfassenden Verständnis von ‚Lifelong Guidance‘ über spezifische Kompetenzen für die Erfüllung ihrer Aufgabe verfügen und zum anderen sich die Beratungseinrichtungen weiterentwickeln (Barth 2012, Götz 2013, Haydn/Götz 2012, Krötzel 2012).

Das Feld der Bildungs- und Berufsberatung weist nach wie vor ein relativ unscharfes Berufsbild auf, was zum Teil auf die komplexen, teilweise intransparenten und regional unterschiedlichen Anbieterstrukturen zurückzuführen ist. Anbieter von Bildungs- und Berufsberatung finden sich u.a. in Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Universitäten, AMS, im Rahmen von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, bei Interessensvertretungen, in betrieblichen Settings sowie in kommunalen, gemeinnützigen und privaten Einrichtungen. Je nach institutionellem Hintergrund und dem jeweiligen Zugang wird das Berufsbild unterschiedlich bezeichnet und ausgelegt. Einer aktuellen österreichischen Studie zur (institutionellen) Bildungsberatung zufolge existieren über 40 unterschiedliche Berufsbezeichnungen für Lifelong-Guidance BeraterInnen. Auch die Ausbildungswege in das Berufsfeld der Beratung unterscheiden sich stark. Die Studie zeigt auf, dass über 50% der BeraterInnen über eine akademische Ausbildung verfügen, meist in den Fächern Psychologie oder Pädagogik, aber nur ein geringer Anteil (12%) kann eine spezifische Aus- oder Weiterbildung zum Thema Lifelong Guidance nachweisen (Götz 2012).²

Der Professionalisierungsbedarf wird zusätzlich noch dadurch verstärkt, dass sich die Art der Beratungsleistung kontinuierlich verändert. In Zeiten beschleunigter technologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen gewinnt die Gestaltung individueller Berufs- und Bildungsperspektiven zunehmend an Bedeutung. Die beruflichen Wege und Verläufe werden mit der Zeit offener: Immer häufiger befinden sich Individuen im Verlauf ihres Lebens in Situationen der beruflichen (Neu-)Orientierung oder des beruflichen Übergangs und benötigen in diesen Situationen eventuell Beratung. Im Sinne des lebensbegleitenden Lernens soll Beratung an diesen Übergängen nicht nur informieren, sondern auch im Sinne einer Prozessbegleitung die bildungs- und berufsbiographische Gestaltungskompetenz stärken sowie Individuen bei der Entwicklung ihres Berufs- und Bildungswegs unterstützen. Damit werden aber auch die

² Schätzungen zufolge sind in Österreich ca. 8.000 – 10.000 Menschen haupt- oder nebenberuflich in den Bereichen des LLG tätig (Götz 2012, 14).

rein informativen Beratungen weniger im Vergleich zu Beratungen, die die Prozesse begleiten und eine dynamische Kompetenzentwicklung und Laufbahnplanung (Career Management Skills) unterstützen.

Für die BeraterInnen bedeutet dies, dass sie in der Beratung nicht nur über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten oder berufliche Zugänge informieren, sondern zunehmend auch über Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen müssen, diese Informationen mit dem Sichtbarmachen und Anerkennen von Kompetenzen zu verbinden, die auf nicht-formalem oder informellen Weg erworben wurden (Härtel 2012, 5). Wichtig sind also neben den theoretischen Grundlagen auch methodische Kenntnisse, der professionelle Umgang mit neuen Beratungstools, die Weiterentwicklung von Beratungssettings oder neuer Beratungsformate, aber auch die Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen. Insgesamt gesehen steigt also der Bedarf an Weiterbildung von Bildungs- und BerufsberaterInnen, und auch die Nachfrage aus dem Berufsfeld nach tätigkeitsbezogener und berufsbegleitender Weiterbildung ist groß, wie beispielsweise eine aktuelle Umfrage der Akademie für integrative Bildung zeigte (Stifter 2012, 16).

Welche Fort- und Weiterbildungsangebote tatsächlich wahrgenommen werden, hängt zum einen von den Vorkenntnissen der einzelnen BeraterInnen ab, zum anderen aber auch davon, ob und wie die jeweilige Beratungseinrichtung diesen Weiterbildungsbedarf ermöglicht (Formate, Häufigkeit, etc.) und welches Angebot die Organisationen und BeraterInnen tatsächlich vorfinden. Dies wird im nachfolgenden Kapitel in aller Kürze für Österreich und Deutschland skizziert.

12.2.2 Weiterbildungsmöglichkeiten von BeraterInnen in Deutschland und Österreich

In Deutschland werden Fort- und Weiterbildungen für BeraterInnen als Studiengänge mit unterschiedlichen Schwerpunkten an diversen Hochschulen (z.B. Fachhochschule Frankfurt, Fachhochschule Köln, Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule Nürnberg, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Universität Heidelberg, Universität Münster) und dem Verbund der Regionalen Qualifizierungszentren (RQZ) angeboten.

In Österreich stellt sich die Situation etwas anders dar. Hier bieten unterschiedliche Institutionen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Bildungs- und BerufsberaterInnen an (z.B. die Diplomlehrgänge des BFI Wien, BIFEB, WIFI Wien und Burgenland). Auffallend ist, dass für das Feld der Bildungs- und Berufsberatung insgesamt relativ wenig Ausbildungsangebote existieren und die bestehenden Angebote gerade auch im internationalen Vergleich in Dauer, Umfang und Ausbildungstiefe relativ knapp bemessen sind. Einzig der postgraduale Universitätslehrgang an der Donau Universität Krems sowie ein ab Sommersemester 2014 startender Studiengang an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich sind auf universitärem Niveau angesiedelt (Melter 2013).

Vermutet wird, dass auf der Ebene der einzelnen Institutionen viele Weiterbildungen angeboten bzw. nachgefragt werden, die aber nicht allgemein zugänglich sind. Gleichzeitig steht zu befürchten, dass die Tatsache, dass die Beratungsleistung häufig nur ein Teil eines größeren Spektrums an Leistungen einer Person darstellt, dazu führt, dass Weiterbildungen

für diese Leistungen eher unterbewertet werden – im Sinne des Gedankens, kurze Beratungen bräuchten nur kurze Ausbildungen und Schulungen.

12.3 Formen der Weiterbildung und Professionalisierung in der Bildungsberatung

Professionalisierung in der Bildungs- und Berufsberatung findet auf verschiedenen Ebenen und in vielen unterschiedlichen Formaten statt und setzt an äußerst unterschiedlichen Qualifikationsniveaus und Vorkenntnissen der BeraterInnen an. Sowohl in Österreich als auch in Deutschland verfügen BeraterInnen über Hochschulabschlüsse diverser Fachrichtungen, haben verschiedene Berufsabschlüsse und/oder zum Teil jahrelange Beratungserfahrung ohne theoretisches Vorwissen oder spezifische (Weiter-)Bildungen für Bildungs- und BerufsberaterInnen. Diese unterschiedlichen Qualifikationswege müssen bei der Gestaltung von Fort- und Weiterbildungskonzepten in der Berufs- und Bildungsberatung berücksichtigt werden, unabhängig davon, ob eine Weiterbildung bei der/dem einzelnen BeraterIn ansetzt, auf der Ebene einer Beratungsorganisation oder eines ganzen Beratungsnetzwerks (regional, national, international).

Im Zentrum der Professionalisierung stehen die *BeraterInnen* selbst. Für die/den einzelne/n BeraterIn steht der Auf- und Ausbau der individuellen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und Fähigkeiten im Vordergrund, nicht nur mit Blick auf die Beratungstätigkeit als solche, sondern auch im Hinblick auf die eigene berufliche Weiterentwicklung. Durch die Teilnahme an Seminaren, Schulungen und Workshops, durch den Besuch von Fachtagungen oder durch Selbststudium von Artikeln und durch die Beteiligung an fachspezifischen Wikis und Blogs haben BeraterInnen die Möglichkeit, sich kontinuierlich weiterzubilden und die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in ihrer Arbeit ein- und umzusetzen bzw. zu reflektieren.

Grundlage für einen gelungenen Beratungsprozess aus Sicht einer *Beratungsorganisation* sind u.a. die fachlichen, sozialen, methodischen und personalen Kompetenzen der BeraterInnen und der für den Beratungsprozess notwendigen MitarbeiterInnen.³ Insofern haben Beratungseinrichtungen großes Interesse daran, dass das eingesetzte Personal aktuelle und zukünftig anstehende Aufgaben professionell und effizient wahrnehmen und umsetzen kann. Voraussetzung hierfür ist eine strategische und nachhaltige Personalentwicklung, die die Planung, Umsetzung und Evaluation der Weiterbildung des Personals beinhaltet. Zentrales Ziel ist es dabei, vorhandene Kompetenzen des eingesetzten Beratungspersonals weiterzuentwickeln, die Wissensbasis aktuell zu halten und das Niveau der BeraterInnen anzugleichen und für zukünftige Aufgaben gewappnet zu sein.

Weiterbildung und Professionalisierung auf *Netzwerkebene* schließlich baut auf die Aktualisierung bzw. Anpassung der Kompetenzen und des Fachwissens der BeraterInnen auf. Im

³ Weitere Aspekte, um einen gelungenen Beratungsprozess zu ermöglichen, liegen auf der organisationalen Ebene (dazu ausführlich Karnath/Schröder 2009).

Vordergrund stehen hier jedoch die Reflexion der beraterischen Tätigkeit, die Förderung des fachlichen Austauschs und das gegenseitige Voneinander-Lernen. All dies kann die Herausbildung einer eigenen Professionsidentität befördern und zur Stärkung der Strukturen eines Angebots von Bildungsberatung sowie zu einer größeren Transparenz dieses Angebots beitragen. Dazu Götz:

„Mittelfristig ist jedoch auch die Entwicklung eines Professionswissens in den Vordergrund zu stellen. Dazu können unter anderem eine Ausdifferenzierung der Aus- und Weiterbildungssysteme, Vernetzung und Austausch oder auch die interinstitutionelle Intervision beitragen.“ (Götz 2012, 11)

12.3.1 Weiterbildungskonzepte auf organisationaler Ebene

Grundlegende Elemente der Personalentwicklung in Organisationen sind die Bedarfserhebung, die Weiterbildungsplanung und -umsetzung sowie die Evaluation durchgeführter Weiterbildungsmaßnahmen. Beratungseinrichtungen üben dabei, je nach Größe und Professionalisierungsgrad eine unterschiedliche Praxis aus. Viele haben sowohl Anforderungsprofile wie auch Kompetenzprofile der einzelnen MitarbeiterInnen, die jährlich miteinander abgeglichen werden bzw. in Bezug auf neue Entwicklungen angepasst werden. Entwicklungsbedarfe in Bezug auf die Weiterbildung des Personals werden dabei im Rahmen der Bedarfserhebung, aus Personalentwicklungsgesprächen, dem Controlling, aus den Ergebnissen der Evaluation oder durch veränderte Anforderungen der AuftraggeberInnen, KundInnen oder KooperationspartnerInnen ermittelt. Dies kann sich z.B. auf veränderte Erfordernisse beziehen, die sich aus Beratungssituationen ergeben, auf veränderte KundInnenstrukturen und/oder -bedarfe oder auf die Entwicklung und Einführung neuer Produkte und Leistungen.

Wie, wann und in welchem Format die Weiterbildungen umgesetzt werden, entscheidet jede Beratungseinrichtung für sich. So kann Weiterbildung, Reflexion und der fachliche Austausch von BeraterInnen auf organisationaler Ebene in vielfältigen Formen und Formaten stattfinden, z.B. durch gemeinsame Qualitätszirkel, kollegiale Beratung, Supervision, Intervision, Coaching oder Peer Reviews. Welche Formate eine Organisation wählt, um die Professionalisierung ihrer BeraterInnen zu fördern, hängt ebenso von den finanziellen und zeitlichen Ressourcen der jeweiligen Beratungseinrichtung ab, wie von der Bereitschaft der Organisationsführung, eine kontinuierliche Personalentwicklung zu betreiben.

Abbildung 1: Formate einer tätigkeitsbegleitenden Weiterbildung auf Organisationsebene

Format	Funktion und Beschreibung	Umfang
Qualitätszirkel	Moderierte (extern) und gemeinsame Bearbeitung eines (Qualitäts-)Themas im Rahmen einer Kleingruppe zur Analyse und Reflexion der eigenen Tätigkeit und Erarbeitung von Lösungsvorschlägen im eigenen beruflichen Handlungsfeld. Durch die Workshops und Qualitätszirkel wird sowohl die Qualitätsentwicklung einer Organisation als auch die Qualifizierung der MitarbeiterInnen gefördert.	kontinuierlich im vereinbarten Rhythmus (ca. 2 Mal/Jahr)

Format	Funktion und Beschreibung	Umfang
Intervision oder kollegiale Beratung	Die Intervision oder kollegiale Beratung hat zum Ziel, gemeinsam eine Lösung zu einem fachspezifischen Problem zu finden bzw. das eigene berufliche Handeln zu reflektieren. Im Gegensatz zur Supervision oder zum Coaching beraten sich hier Gleichgestellte, die durchaus aus unterschiedlichen beruflichen Handlungsfeldern und Teams kommen können. Die Beteiligten handeln nicht auf Anweisung von ExpertInnen, sondern folgen alle einem klar strukturierten Schema, das Rollenverteilung und Reflexionsschritte zeitlich und formal strikt voneinander trennt. Die Professionalisierung aller Beteiligten findet situativ, bezogen auf spezifische Gegebenheiten aus dem eigenen beruflichen Handlungsfeld und zur Klärung spezifischer Problemlagen statt.	nach Bedarf und auf Anfrage durch die BeraterInnen
Hospitationen	Lernpartnerschaften durch Hospitationen. BeraterInnen beobachten in der Rolle der ‚critical friends‘ die Beratung anderer BeraterInnen, lernen und geben kritische, wertschätzende Rückmeldungen. Die Hospitation beruht auf Austausch und Selbstreflexion und sollte immer durch eine strukturierte Nachbesprechung (aktives Zuhören und Feedback) ergänzt werden.	auf Nachfrage durch die BeraterInnen oder durch die Beratungsorganisation
Coaching/Mentoring	Unterstützendes Angebot für besondere Bedarfslagen der BeraterInnen. Das Angebot dient als zusätzliche Unterstützung der (Selbst-)Reflexion der BeraterInnen und ermöglicht eine übergeordnete Analyse und Reflexion der eigenen Beratungstätigkeit in Ergänzung zur Supervision und kollegialen Beratung. Im Rahmen des Coaching/Mentoring können mögliche Problemlagen geklärt oder Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden. Die Durchführung wird von externen und professionellen TrainerInnen unterstützt.	auf Nachfrage durch die BeraterInnen
Supervision	Die Supervision als Beobachtung und Beratung durch Externe beinhaltet die Reflexion von Beratungsleistungen und Beratungserfahrungen im Team. Das externe Angebot unterstützt die fachliche und überfachliche Reflexion von Beratungsverläufen in einem definierten Zeitraum zu Erfahrungen, Erwartungen und Angeboten der Beratung. Es unterstützt die Personalentwicklung einer Beratungseinrichtung im Hinblick auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Zusammenarbeit im Team und des Leistungsangebots.	kontinuierlich in einem Rhythmus pro Beratungsstelle (ca. 2 Mal/Jahr)
Peer Reviews/Audits	Peer Reviews können im Feld der Bildungsberatung als externe Evaluierungsinstrumente genutzt werden, um Einrichtungen gezielt in ihrer Qualitätssicherung und -entwicklung zu unterstützen. Die Peers sind entweder KollegInnen aus anderen Beratungseinrichtungen oder ExpertInnen aus dem Feld der Bildungsberatung. Entscheidend sind die Unabhängigkeit und die fachliche Expertise der Peers, die die Arbeit der BeraterInnen mit Blick auf spezifische Qualitätsthemen begutachten und in ihrer Rückmeldung konstruktive Hinweise für die Qualitätsarbeit der BeraterInnen bzw. zur Professionalisierung der Einrichtungen geben. Die Umsetzungswahrscheinlichkeit von gemeinsam gezogenen Konsequenzen aus den Peer Reviews sind sehr hoch, und auch kritischere Rückmeldungen werden akzeptiert.	auf Anfrage oder als Element der strukturierten Qualitätsentwicklung

12.3.2 Professionalisierung auf Netzwerkebene

Die Professionalisierung auf Netzwerkebene mit unterschiedlichsten Beratungsorganisationen aus dem Bereich Bildung und Beruf kann im Rahmen gemeinsamer Fachtagungen, themenspezifischer Fachworkshops, durch die gemeinsame Bearbeitung und Nutzung von Wikis und Blogs sowie durch eine regionale, überinstitutionelle Form der Intervention ermöglicht werden. Die sehr unterschiedlichen Hintergründe, Verständnisse und Zugänge der einzelnen Beratungsinstitutionen können in verschiedenen Formaten den Austausch, das gegenseitige voneinander Lernen und die Reflexion ebenso befördern wie die (Weiter-)Entwicklung innovativer Konzepte und Modelle, z.B. im Hinblick auf die Weiterentwicklung von spezifischen Beratungssettings, den Umgang mit neuen Beratungstools oder auch den Zugang zu den unterschiedlichsten Bevölkerungsgruppen. Insgesamt dient der fachliche Austausch auf Netzwerkebene neben einer Kompetenzentwicklung des Fachpersonals auch einer größeren Transparenz und Profilierung des Leistungsangebots und damit letztlich einer Stärkung der organisationalen und regionalen Strukturen.

Abbildung 2: Netzwerkspezifische Formate einer tätigkeitsbegleitenden Weiterbildung

Format	Funktion und Beschreibung	Umfang
Fachtagungen	Überregionale Fachtagungen zu aktuellen Wissenserfordernissen zum Zweck der Vermittlung von Kenntnissen und Fachwissen für das Beratungspersonal und dem Wissenstransfer. Diese sollen der Aktualisierung bzw. Anpassung von Fachwissen dienen und zugleich den fachlichen Austausch der BeraterInnen fördern. Optional ist eine Kooperation mit externen ExpertInnen zur Aufbereitung von Fachwissen oder zu spezifischen Beratungskenntnissen möglich.	regionale oder überregionale Durchführung, nach Bedarf 1-2 Mal/Jahr
Fachworkshops	Workshops zum Zweck der Vermittlung von aktuellen Kenntnissen und Fachwissen im Feld der Bildungsberatung und zur Förderung des fachlichen Austauschs zwischen den BeraterInnen.	regionale oder überregionale Durchführung, nach Bedarf 1-2 Mal/Jahr
Qualitätszirkel	Moderierte (extern) und gemeinsame Bearbeitung eines (Qualitäts-)Themas durch Personen aus unterschiedlichen Beratungseinrichtungen zur Analyse und Reflexion der eigenen Tätigkeit und Erarbeitung von Lösungsvorschlägen im eigenen beruflichen Handlungsfeld. Die Qualitätszirkel führen nicht nur zu einer Kompetenzentwicklung der einzelnen Beteiligten, sondern fördern auch die Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der beteiligten Organisationen im Sinne einer Verständigung und Klärung verwendeter Ansätze und Instrumente.	kontinuierlich im vereinbarten Rhythmus (ca. 2 Mal/Jahr)
Wikis und Blogs	Organisationsübergreifendes und gemeinsam gepflegtes System zur Bereitstellung von aktuellen Informationen im Themenfeld der Bildungsberatung unabhängig vom Beratungsschwerpunkt. ⁴ Hilfreich für den Aufbau eines Wikis sind schon zuvor bestehende Kontakte zwischen den NutzerInnen.	kontinuierlich

⁴ Als Beispiel kann hier das bib-wiki als organisationsübergreifendes Wissensmanagement für Bildungsberatung genannt werden, das bereits in Projektverbänden (aber auch darüber hinaus) entwickelt wurde, siehe <http://www.bibwiki.at/index.php/Hauptseite>.

Format	Funktion und Beschreibung	Umfang
Peer Review oder kollegiale Beratung auf Netzwerkebene	Die kollegiale Beratung/Peer Review ⁵ kann in einem regionalen/länderübergreifenden Rahmen zum Austausch und zur fachgebundenen Kompetenzentwicklung des Beratungspersonals eines Netzwerks sowie zur Profilierung des Leistungsangebots beitragen.	kontinuierlich im vereinbarten Rhythmus (ca. 2 Mal/Jahr)

Quelle: Eigene Darstellung

Zwei Beispiele aus Österreich und Deutschland verdeutlichen nachfolgend, wie Weiterbildungskonzepte auf Netzwerkebene umgesetzt werden können.

12.4 Beispiele guter Praxis

12.4.1 Netzwerke der „Bildungsberatung Österreich“

Ein zentrales Handlungsfeld für das Netzwerk „Bildungsberatung Österreich – Querschnittsthemen“ ist die Professionalisierung der BeraterInnen. Dafür fördert das Netzwerk Fort- und Weiterbildungsangebote zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten, sowohl regional als auf nationaler Ebene. Hervorzuheben sind hier insbesondere:

- Jährliche, überregionale Vernetzungstreffen (ÖSB), die neuerdings über eine thematische Fokussierung der Veranstaltungen zusätzlich eine Vernetzung mit verwandten bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Feldern fördern. Die Vernetzungstreffen umfassen je zwei Halbtage (24 Stunden Vernetzung) mit ca. 60-100 TeilnehmerInnen.
- Regionale und nationale Fachtagungen der beteiligten Projektpartner und Tagungen des Euroguidance Netzwerks bieten österreichischen BeraterInnen einen guten Überblick über neue Entwicklungen und die Möglichkeit des fachlichen Austauschs über Bereichsgrenzen hinweg.
- Bundesweite Qualitätszirkel des öibf zum fachlichen Austausch
- Acht jährliche Seminartage (Seminare oder Workshops) in ganz Österreich für BeraterInnen der beratungsaktiven Netzwerke der „Bildungsberatung Österreich“ (biv integrativ) mit dem Ziel, die Handlungskompetenz der BildungsberaterInnen zu stärken und ihre berufliche Qualifikation weiterzuentwickeln. Das Weiterbildungsangebot orientiert sich einerseits am konkreten Bedarf der BildungsberaterInnen und andererseits am Curriculum der Weiterbildungsakademie (WBA). Gleichzeitig wird durch die Teilnahme von BildungsberaterInnen aller Projektpartner die Zusammenarbeit, Vernetzung und der Erfahrungsaustausch untereinander gefördert. Die Seminare finden sowohl vor Ort bei den einzelnen ProjektpartnerInnen statt als auch in Kooperation mit dem BIFEB. Alle Seminare werden bei der WBA zur Akkreditierung eingereicht.
- Über das bibwiki haben österreichische BeraterInnen einen guten Überblick, welche Aus- und Weiterbildungsangebote existieren, können sich im internen Portal zu fachlichen

⁵ Ein Beispiel für einen länderübergreifenden fachlichen Austausch ist die Kooperation und der Know-how Transfer zwischen dem Land Berlin und Österreich zur Qualität öffentlich geförderter Bildungsberatung, in dem mittels eines Peer Review Verfahrens Fragen der Qualitätsentwicklung in beiden Ländern diskutiert und reflektiert wurden (Schröder/Schlögl 2012).

Fragen weiterbilden und austauschen und haben schließlich durch den bib-atlas⁶ einen guten Überblick, wer in welchen Regionen zu welchen Schwerpunkten und für welche Zielgruppen Beratung anbietet. Neben diesen bundesweiten Netzwerkaktivitäten führen die auf regionaler Ebene aktiven BeratungspartnerInnen vielfältige und umfassende eigene Professionalisierungsmaßnahmen auf der Einrichtungs- oder Netzwerkebene durch.

12.4.2 Berliner B-Tag

Der Berliner B-Tag ist ein weiteres Beispiel für die Umsetzung eines Weiterbildungskonzepts auf Netzwerkebene. Aufbauend auf die gemeinsame Qualitätssicherung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Berliner Modells⁷ wird mit dem Berliner B-Tag seit Sommer 2013 eine jährliche Fortbildungsmöglichkeit angeboten, die die fachliche und überfachliche Professionalisierung der Berliner BeraterInnen durch gegenseitigen Wissenstransfer und gemeinsame Reflexion der Berufspraxis auf der Berliner Netzwerkebene fördert. Der B-Tag knüpft mit seinen Angeboten an vorhandene Kompetenzen und Fachkenntnisse an, greift auf die bestehende Qualitätspraxis der einzelnen Beratungseinrichtungen zurück und schließt an aktuelle Entwicklungen und Diskussionen in der Beratungspraxis an. Bezugspunkte sind existierende Standards, Vorgaben, Vorgehensweisen u.a. zu Gesprächsführung und Kommunikation, Beratungsthemen, Anliegen und Zielvereinbarungen sowie eingesetzte Materialien und Instrumente. Methodisch verschränkt und operationalisiert fördert das Konzept das gegenseitige Lernen und den Input von Fachwissen.

Im Mittelpunkt steht ein jährliches Leitthema, das durch einen zentralen Fachbeitrag erörtert und entfaltet wird. Im Sinne einer tätigkeitsbegleitenden und kollegialen Weiterbildung des Beratungspersonals findet der fachliche Austausch und die Reflexion der Erfahrungen aus der Beratungspraxis in verschiedenen Arbeitsgruppen statt, die sich dem Leitthema aus unterschiedlichen Perspektiven her annähern und dieses weiter ausdifferenzieren. Externe ReferentInnen geben hier aus neutraler Perspektive fachliche Inputs und moderieren den Lernaustausch der TeilnehmerInnen. Gleichzeitig können diese in ihrer Rolle als berufliche ExpertInnen die Agenda mit weiteren Einzelthemen (zum Leitthema) füllen. Das Fortbildungsformat des B-Tags mit den vertiefenden Arbeitsgruppen bietet genügend Raum, sich über eigene Erfahrungen mit verschiedenen Ansätzen, Methoden und Instrumenten auszutauschen, die berufliche Praxis gemeinsam zu reflektieren und voneinander zu lernen. Gleichzeitig werden in den Arbeitsgruppen konkrete Ansätze und Impulse für das eigene Beratungshandeln erarbeitet.

In einer ausführlichen Dokumentation werden die Ergebnisse der Fortbildung gesichert und für einen Transfer in die Beratungsorganisationen bereitgestellt. Alle interessierten BeraterInnen des Netzwerks können auf die Ergebnisse aller Gruppenarbeiten zurückgreifen und

⁶ www.bib-atlas.at

⁷ Das Berliner Modell verknüpft Qualitätssicherung mit der Kompetenzentwicklung in der Bildungsberatung. Unterstützt und begleitet durch die k.o.s GmbH haben 13 öffentlich geförderte Bildungsberatungseinrichtungen in Berlin auf Grundlage des für die Bildungsberatung adaptierten LQW-Modells zwischen 2006 und 2009 gemeinsam die Qualität der Beratungsleistung definiert und ein System der Sicherung von Qualität etabliert, das den Schwerpunkt auf die kontinuierliche Reflexion des eigenen Beratungsverständnisses und der beraterischen Prozesse legt (Karnath/Schröder 2009).

gemeinsam erarbeitete Ansätze und Maßnahmen weiterentwickeln und umsetzen. Ein Ergebnis ist deshalb auch der Ausbau von Netzwerkkultur und Professionsidentität.

Die regelmäßige Teilnahme des Beratungspersonals am Berliner B-Tag dient weiterhin als Nachweis der kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung der BeraterInnen, deren Ausgangspunkt ein Anforderungsprofil ist, wie es in den einzelnen Beratungsorganisationen im Rahmen der Qualitätssicherung eingeführt wurde. Geplant ist eine Akkreditierung durch den Berliner Senat.

12.5 Schluss

Der Beitrag hat Weiterbildungskonzepte auf individueller, organisationaler und Netzwerkebene unterschieden und die Bedeutung einer tätigkeitsbegleitenden Weiterbildung zur fachlichen und überfachlichen Kompetenzentwicklung der einzelnen BeraterInnen sowie der Professionalisierung der Beratungsorganisationen und -netzwerke hervorgehoben. Regelmäßige Weiterbildung dient nicht allein dem Nachweis beraterischer Kompetenzen, sondern ist auch ein Qualitätsindikator von regionalen Beratungsstrukturen und trägt damit sowohl zur Transparenz und Professionalität der Beratungsangebote bei, dient aber gleichermaßen der nachhaltigen und langfristigen Stärkung dieser Strukturen.

Tätigkeitsbegleitende Weiterbildungskonzepte müssen die bestehende Heterogenität der Aus- und Vorbildungen und Vorkenntnisse der BeraterInnen ebenso berücksichtigen wie die Anforderungen an neu zu erwerbende Kompetenzen und Fertigkeiten. Die Einbindung bestehender Schulungs- und Weiterbildungskonzepte ist hierbei ebenso unerlässlich wie die Berücksichtigung der finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen und Rahmenbedingungen der Beratungsorganisationen mit dem Ziel der Entwicklung einer nachhaltigen Personalentwicklungsstrategie für die einzelnen Beratungseinrichtungen und daraus abgeleiteten, praxisorientierten Instrumenten der Personalentwicklung, die auch in den Arbeitsalltag der BeraterInnen implementiert werden können. Weiterbildungskonzepte auf Netzwerkebene bieten durch den permanenten Vergleich mit den anderen Netzwerkmitgliedern ideale Voraussetzungen zum organisationalen Lernen, da hier das eigene Grundverständnis, die bestehenden Strukturen und Prozesse beharrlich hinterfragt und Impulse zur Veränderung geboten werden.

Literatur:

- Barth Regina (2012):** Pressestatement, 28. März 2012, http://www.communications.co.at/uploads/media/Pressestatement_MinR_Barth_28032012.pdf [15.07.2012].
- BMUKK/BMASK/BMWF/BMWFJ (2011):** Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich, LLL:2020. Wien, http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf.
- CEDEFOP (2009):** Professionalising career guidance. Practitioner competences und qualification routes in Europe. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg.
- ELGPN (2013):** Politik für eine lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung: Fortschritte. Bericht über die Tätigkeit des Europäischen Netzwerks für eine Politik lebensbegleitender Beratung (ELGPN) 2011-2012. Kurzbericht. Berlin.

- Götz Rudolf (2012):** Lifelong Guidance im Bereich Erwachsenenbildung – Ein dynamisches Feld mit zahlreichen Großbaustellen. In: GUIDANCE DIALOGUE: Bessere Chancen für Bildung und Beruf durch Beratung. Wien, S. 12 – 19.
- Götz Rudolf (2013):** Dialog zum Themenbereich „Gender & Diversity und Bildungsberatung“. In: Bildungsberatung im Fokus, Nr. 1/2013 (anders Anders). Wien, S. 5 – 9.
- Härtel Peter (2012):** Lifelong Guidance – der österreichische Weg in Europa. In: Bildungsberatung im Fokus, Nr. 2/2012 (Über den Tellerrand geblickt). Wien, S. 4 – 5.
- Haydn Franziska/Götz Rudolf (2012):** Herausforderungen und Reformideen für die Bildungsberatung im Bereich Erwachsenenbildung. In: Bildungsberatung im Fokus, Nr. 2/2012 (Über den Tellerrand geblickt). Wien, S. 10 – 11.
- Karnath Susanne/Schröder Frank (2009):** Qualitätssicherung und -entwicklung in der Bildungsberatung. Anforderungen – Bedingungen – Erfahrungen. In: Arnold Rolf/Gieseke Wiltrud/Zeuner Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band II. Baltmannsweiler, S. 123 – 147.
- Krötzl Gerhard (2012):** Nationale Lifelong Guidance Strategie – Umsetzungsstand 2012. Wien, [http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf/0/4A1DC6A3E90278F7C1257906002D4A11/\\$file/Lifelong%20Guidance%202011.pdf](http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf/0/4A1DC6A3E90278F7C1257906002D4A11/$file/Lifelong%20Guidance%202011.pdf) [15.07.2013].
- Melter Ingeborg (2013):** Aus- und Weiterbildung von Berater/innen für Lifelong Guidance. Vortrag auf der Lifelong Guidance Fachtagung am 4. Juni 2013 in Graz.
- Nittel Dieter (2000):** Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Schröder Frank/Schlögl Peter (2012):** Wie macht ihr das denn eigentlich? Ergebnisse – Erfahrungen – Erkenntnisse. Kooperation und Know-how Transfer zwischen dem Land Berlin und Österreich zur Qualität öffentlich geförderter Bildungsberatung. Berlin.
- Stifter Wolfgang (2012):** Wie wollen sich BildungsberaterInnen weiterbilden? – Wir haben nachgefragt. In: Bildungsberatung im Fokus, Nr. 1/2012 (Kompetenz-Entwicklungsberatung). Wien, S. 16.

13 Nutzen und Chancen eines Wissensmanagement-systems in der Bildungsberatung

Wie kann eine Wissenssoftware Beratungsprozesse unterstützen?

Birte Komosin, Henning Kruse

13.1 Motivation

Wer in der Bildungsberatung tätig ist, begegnet einer Vielzahl von Informationen.¹ Dies umfasst weit mehr als nur die Suche nach einem passenden Kurs, für die allein bereits ein beachtliches Angebot frei zugänglicher Datenbanken zur Verfügung steht. Im Zeichen der Förderung von Bildung und Beschäftigung werden immer neue Programme ins Leben gerufen, die sich in einer breiten Palette von Finanzierungs- und Unterstützungsinstrumenten, Beratungsangeboten oder Bildungsmaßnahmen manifestieren – da fällt es zunehmend schwer, den Überblick zu behalten. Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien tragen ihrerseits dazu bei, dass das für die Bildungsberatung relevante und öffentlich zugängliche Wissen umfangreicher denn je ist: Jedes arbeitsmarktpolitische Programm zieht neue Internet-präsenzen nach sich, Bildungs- und Beratungseinrichtungen machen in sozialen Netzwerken auf sich aufmerksam, und interaktive Instrumente weisen Ratsuchenden den Weg durch den Bildungsdschungel.

Hinzu kommt, dass individuelle Bildungsmöglichkeiten jenseits der klassischen Laufbahnen zu vielfältig sind, als dass Bildungsberatung auf Wissen über Berufsbilder und -wege verzichten könnte. Zu wissen, wie bspw. ein beruflicher Wiedereinstieg in einen anderen Beruf als den erlernten mithilfe von Weiterbildung gelingen kann, erfordert eine beträchtliche Menge an Wissen. Und so kurvenreich die Biographien der Ratsuchenden, so ist auch das für die Bildungsberatung benötigte Wissen laufenden Veränderungen unterworfen. Es verfügt über eine immer geringere Halbwertszeit und muss stets aktuell gehalten werden, um Ratsuchenden verlässliche Auskünfte und Empfehlungen geben zu können.

BildungsberaterInnen stehen damit vor der Herausforderung, sich das für eine professionelle Beratung notwendige Wissen aus einem heterogenen, stetig wachsenden und sich verändernden Informationspool zu erschließen. In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, inwieweit ein softwaregestütztes Wissensmanagementsystem die Bildungsberatung hierbei unterstützen kann. Wir nehmen an, dass der Nutzen eines solchen Systems in dem Maße steigt, wie es den sich aus der Beratung ergebenden Wissensbedarf auf effiziente Weise und unter Beteiligung der Beratenden mit passgenauem Wissen decken kann.

¹ Informationen betrachten wir gemäß Rehäuser und Krmar als in den Kontext eines Problemzusammenhangs gestellte Daten. Wissen wiederum besteht aus vielen Informationen, die zweckorientiert vernetzt werden (vgl. Rehäuser/Krmar 1996, 5). Auf eine ausführliche Definition von Wissen wird in diesem Beitrag verzichtet.

Der Beitrag entstand im Rahmen der Entwicklung eines Leistungskatalogs und eines Wissensmanagementsystems für das vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte Projekt „Bildungsberatung: Servicetelefon und Internetportal“, an dem die AutorInnen maßgeblich beteiligt sind.² Ziel des Projektes ist es, bestehende Beratungsangebote mit einem leicht zugänglichen Einstiegsangebot zu ergänzen sowie stärker miteinander zu vernetzen. Eine zentrale Wissensdatenbank soll das Servicepersonal im Beratungsprozess unterstützen.

13.2 Am Anfang steht die Suche nach Vorhandenem

Beim Aufbau eines Wissensmanagementsystems für die Bildungsberatung geht es nicht darum, das Rad neu zu erfinden. Wissensmanagementsysteme gibt es seit vielen Jahren. Ihre Entwicklung widerspiegelt die zunehmende Bedeutung von Wissen als unternehmerischer, aber auch persönlicher Ressource. Dabei hält sie stets Schritt mit dem allgemeinen technischen Fortschritt. So galten Wissensmanagementsysteme vor 20 Jahren als modern, wenn sie Kunden- oder Produktdaten in einer zentralen Datenbank speichern und abbilden konnten. Heute sind Wissensmanagementsysteme wesentlich beteiligungsorientierter. Man begegnet ihnen je nach Art und Einsatzort des Wissens bspw. in Form eines Wikis oder mit dem Charakter eines sozialen Netzwerks. Vor allem Beratungsunternehmen haben den Wert von Wissensmanagementsystemen erkannt, die in der Lage sind, das vielfältige, in den erfahrenen Köpfen vorhandene Wissen zu bündeln und so die Beratung noch kundenorientierter zu gestalten.

Im europäischen Kontext konnten einige Erfahrungen mit umfassenden Wissensmanagementsystemen in der Bildungsberatung zur Unterstützung von Beratungsprozessen, die sich zentraler Wissensdatenbanken bedienen, aufgefunden werden.

In Großbritannien gibt es mit LearnDirect (<http://www.learnirect.co.uk>) und dem National Career's Service (<http://nationalcareersservice.direct.gov.uk/Pages/Home.aspx>) ein etabliertes Angebot, das mit umfangreichen Wissensbeständen arbeitet. Die Nutzung eines Wissensmanagementsystems ist hierbei für die Erbringung der Beratungsleistung essentiell. Die Wissensausgabe am Bildschirm ist abgestimmt auf die Prozesse der Telefon- und Onlineberatung und ermöglicht so eine verlässliche und effiziente Weitergabe von Wissen an die Ratsuchenden. Ein solches – in Form eines Auskunftssystems konzipiertes – Wissensmanagement setzt jedoch entsprechende Strukturen in der Organisation von Weiterbildung und Bildungsberatung voraus. So ist das britische Weiterbildungssystem nicht zuletzt durch den fehlenden Föderalismus zentraler organisiert.

Zwei weitere Länder setzen dagegen stärker auf die Beteiligung der BeraterInnen. In Dänemark gibt es seit 2011 mit eVejledning (<http://www.evejledning.dk>) ein an das nationale Portal für Bildungs- und Berufsberatung angegliedertes telefonisches und Online-Beratungsangebot. Zum Einsatz kommt auch hier eine gemeinsame Wissensdatenbank, auf der Doku-

² Beide Projekte werden durch das BMBF unter dem jeweiligen Förderkennzeichen 01NZ1201 (Leistungskatalog) und 01NZ1301 (Wissensmanagementsystem) finanziert.

mente abgelegt werden und wo BeraterInnen Wissen austauschen können (vgl. Kühne 2012, 3). Dies erweist sich als vorteilhaft, da die Beratungsleistung dezentral erbracht wird und so ein kontinuierlicher Kontakt zwischen den BeraterInnen ermöglicht wird. Auch in Österreich gibt es mit dem bibwiki (<http://www.bibwiki.at>) bereits ein Wissensmanagementinstrument für die Bildungsberatung, das entscheidend von der Beteiligung der BeraterInnen lebt. Im Aufbau befindet sich hier auch ein öffentlicher Bereich, mit dem ausgewähltes Wissen einem größeren Publikum zugänglich gemacht werden soll.

13.3 Damit nicht jeder sein eigenes (Wissens-)Süppchen kocht

Für eine dezentral organisierte Angebotslandschaft der Bildungsberatung besteht die Herausforderung bei der Entwicklung eines umfassenden und einheitlich nutzbaren Datenbestandes darin, dass das beratungsrelevante Wissen sehr heterogen und an den unterschiedlichsten Orten zu finden ist. BeraterInnen müssen wissen, was sie suchen oder entsprechende Quellen kennen, um an das benötigte Wissen zu gelangen. Vor allem für weniger Erfahrene stellt dies eine nicht zu unterschätzende Hürde auf dem Weg zur weiteren Professionalisierung der Bildungsberatung dar, da sich jede/r zunächst aufwendig sein/ihr eigenes Wissensrezept zusammenstellen muss.

Um eine inhaltlich-strukturelle Grundlage für ein aufzubauendes Wissensmanagementsystem zu schaffen, bedarf es zunächst einer systematisierten Beschreibung des anvisierten Leistungsspektrums der Bildungsberatung. Dabei wird offenkundig, dass schon der Begriff der Bildungsberatung beileibe nicht einheitlich verstanden wird (vgl. hierzu bspw. Schiersmann 2007, Faulstich 2008 oder Arnold/Mai 2008). Zu unterschiedlich sind die Beratungskontexte bzw. -anlässe, die Themengegenstände sowie die Trägerschaften und Zuständigkeiten, in denen sich Bildungsberatung bewegt. Entsprechend herausfordernd gestaltet sich der Entwurf eines begrifflichen Konzeptes der Bildungsberatung, das vor allem auch unmittelbar zur Unterstützung der Beratungsprozesse zum Einsatz kommen kann. Das Ziel bei der Gestaltung eines begrifflichen Konzepts zur Bildungsberatung muss es sein – in diesem Fall insbesondere im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit des Wissensmanagementsystems – ‚das Feld der Bildungsberatung unabhängig von vorhandenen Klassifizierungsansätzen³ so zu strukturieren, dass seine Komplexität ausreichend abgebildet wird, ohne es zugleich an Übersichtlichkeit und Transparenz mangeln zu lassen. Als möglicher Ansatzpunkt für ein Konzept zur begrifflichen Rahmung von Bildungsberatung wird ein zweidimensionaler Ordnungs- und Orientierungsrahmen gesehen. Dieser setzt sich einerseits aus möglichen erwerbsbiographischen Stationen bzw. Bedarfslagen der Ratsuchenden (berufliche Weiterentwicklung, beruflicher Wiedereinstieg, Nachholen von Bildung u.a.) und andererseits aus typischen Themen der Bildungsberatung (Orientierung, Kompetenzentwicklung, Bildungsangebote, Finanzierung u.a.) zusammen.

Als Grundlage eines Wissensmanagementsystems für die Bildungsberatung erfüllt ein begrifflicher Ordnungs- und Orientierungsrahmen zunächst die wesentliche Funktion, den

³ Klassifizierungsansätze der Bildungsberatung finden sich bspw. bei Gieseke (2000) oder Arnold/Mai (2008).

für die Beratung benötigten Wissensbedarf zu identifizieren, so dass in einer zentralen Datenbank ein passgenaues Angebot bereitgestellt werden kann. Hierdurch kann gewährleistet werden, dass Wissen nicht einfach wahllos gesammelt und gespeichert wird. Wenn das abgelegte Wissen an dem vorbeigeht, was in der Beratung eigentlich gebraucht wird, nützt die modernste Technik nichts, um ein Wissensmanagementsystem zu schaffen, welches den Beratenden auch einen Mehrwert bietet.

13.4 Welches Wissen braucht die Bildungsberatung?

Durch eine gute Vorstrukturierung des Wissens kann es gelingen, bedarfsgerechtes Wissen für die Beratung bereitzustellen. Dies erweist sich als umso zutreffender, als relevante Wissensquellen für die Bildungsberatung inmitten einer scheinbar unerschöpflichen Menge von Wissen verstreut zu finden sind. Zudem erschweren es Querverbindungen zwischen den Wissensquellen, den Überblick zu behalten. Mit einer geeigneten Strukturierung ist es jedoch möglich, gezielt Wissensinhalte zu erschließen, da jede Bedarfslage je nach Beratungsthema die Hinterlegung ganz spezifischen Wissens erfordert, z.B. unterscheiden sich mögliche Optionen der Finanzierung von Weiterbildung z. T. erheblich voneinander, je nachdem, ob Ratsuchende beruflich ein-, auf- oder umsteigen wollen.

Bei der Identifizierung des Wissensbedarfs und der damit einhergehenden Vorstrukturierung lässt sich eine Reihe von wiederkehrenden Wissensgegenständen ermitteln, die in unterschiedlicher Ausprägung und je nach Bedarfslage in der Bildungsberatung eine zentrale Rolle spielen:

- Beratungsangebote
- Kompetenz- und Eignungsfeststellung
- Bildungswege
- Bildungsträger
- Bildungsangebote/-möglichkeiten
- Lern(er)unterstützung
- Fördermittel
- Förderprogramme
- rechtliche Regelungen

Mithilfe von Mindmap-Techniken wie bspw. Wissenslandkarten lassen sich Wissensgegenstände schließlich weiter ausdifferenzieren und präzisieren. Mit dieser Methode hat bereits das KIBB-Projekt des deutschen Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) die Landschaft der Berufsbildungsforschung strukturiert (vgl. Rützel/Basel/Basel 2004). Auf diese Weise kann zusammen mit einem begrifflichen Orientierungsrahmen sichergestellt werden, dass sämtliche relevante Gegenstände der Bildungsberatung in einer zentralen Wissensdatenbank abgebildet werden. Darüber hinaus lassen sich in modernen Wissensmanagementsystemen Möglichkeiten der kollaborativen Wissenserweiterung schaffen, durch die auch im laufenden Betrieb Wissenslücken geschlossen werden können, wie wir weiter unten noch ausführen werden.

13.5 Wissen ist nicht gleich Wissen

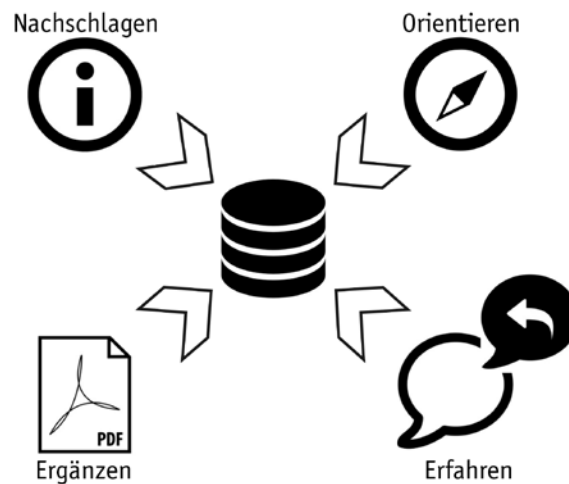
Der Abgleich von Wissensbedarfen und vorhandenen Wissensbeständen offenbart nicht nur die Vielfalt der in der Bildungsberatung behandelten Wissensgegenstände. Es zeigt sich auch, dass Wissen nicht gleich Wissen ist, sondern dass es für Beratende mehrere Funktionen erfüllen kann. In unserem Ansatz gehen wir davon aus, dass Wissen, das in der zentralen Datenbank hinterlegt werden soll, unabhängig vom Gegenstand in unterschiedlichen Nutzungskontexten benötigt wird. Es lassen sich hierbei im Wesentlichen vier Wissenstypen unterscheiden, die wir nachfolgend kurz skizzieren möchten (vgl. auch Abb. 1).

Nachschlagewissen: Wissen dieses Typs basiert auf Fakten, die einschlägigen Wissensquellen entnommen werden können. Hierbei handelt es sich um grundlegende Sachverhalte, die in der Bildungsberatung zum Tragen kommen. Dieses Wissen lässt nur wenig Interpretationsspielraum zu und orientiert sich weitgehend an gesetzlichen oder institutionellen Regelungen. Bei diesem Wissenstyp kommt es in erster Linie darauf an, die Inhalte stets auf dem aktuellen Stand zu halten und die Informationen sinnvoll zu strukturieren. Ein Beispiel für Nachschlagewissen sind Informationen zu Fördervoraussetzungen oder zu weiterführenden Beratungsangeboten.

Orientierungswissen: Wissen dieses Typs übernimmt die Funktion eines Navigators durch bestehendes Wissen im Bereich der Erwachsenenbildung und stellt somit Wissen über Wissen (Meta-Wissen) zur Verfügung. Sein Ziel ist es zum einen, aus der unüberblickbaren Vielzahl der Angebote diejenigen herauszufiltern, welche sowohl BeraterInnen als auch Ratsuchenden bei der Wissenssuche einen Mehrwert bieten können. Zum anderen kann ein Navigator dazu beitragen, die vorhandene Wissensstruktur transparenter zu machen. So beschriebenes Wissen kann hierbei sowohl Informationsportale als auch Datenbanken umfassen. Ein Beispiel für Orientierungswissen ist die Beschreibung der Zielgruppen und Funktionalitäten von Kursdatenbanken.

Ergänzungswissen: Wissen dieses Typs stellt eine Art Materialsammlung dar. Es besteht im Wesentlichen aus Dokumenten und Werkzeugen, die im Beratungsprozess unterstützend zum Einsatz kommen können. Dieses Wissen muss nicht mehr zusätzlich aufbereitet werden, sondern kann zum direkten Download zur Verfügung gestellt werden. Dennoch lässt sich auch Ergänzungswissen strukturiert darstellen, indem es passenden Wissenseinheiten der anderen Wissenstypen zugeordnet wird. Ein Beispiel für Ergänzungswissen ist eine Checkliste zur Unterstützung der Auswahl eines geeigneten Weiterbildungsangebotes.

Erfahrungswissen: Wissen dieses Typs dient dem gegenseitigen Erfahrungsaustausch der BeraterInnen. Es gewinnt an Bedeutung, je länger das Wissensmanagementsystem im Einsatz ist, da es ausschließlich von den BeraterInnen selbst generiert wird. Um die Übersichtlichkeit der hinterlegten Inhalte auch bei diesem inhaltlich weitgehend offenen Wissenstyp gewährleisten zu können, ist es sinnvoll, diesen ebenfalls durch geeignete formale Vorgaben zu strukturieren. Ein Beispiel für Erfahrungswissen ist die Schilderung eines Beratungsfalles, in dem eine möglicherweise unkonventionelle Lösung erarbeitet worden ist.

Abbildung 1: Wissenstypen und -funktionen zur Einbindung in eine zentrale Wissensdatenbank

Quelle: Eigene Darstellung

Mit diesen vier Wissenstypen und ihren unterschiedlichen Funktionen lässt sich ein Wissensmanagementsystem aufbauen, das sowohl ein klassisches Auskunftssystem darstellen als auch als Wissenswegweiser und Austauschplattform für BeraterInnen fungieren kann. Auf diese Weise kann das System den Beratungsprozess in seinen unterschiedlichen Stufen unterstützen. Zum einen lassen sich die für die Vor- oder Nachbereitung von Beratungsgesprächen gezielt benötigten Materialien oder Informationen recherchieren, die auch den Ratsuchenden zur Verfügung gestellt werden können. Zum anderen kann das System unmittelbar im Beratungsgespräch unterstützend zum Einsatz kommen, wenn bspw. die Bedienung einer Weiterbildungsdatenbank oder Fördervoraussetzungen erläutert werden sollen. Und – last but not least – kann ein solches System darüber hinaus für die Fortbildung der BildungsberaterInnen genutzt werden.

13.6 Standards und Qualitätskriterien bei der Wissensgenerierung

Standards, die für alle Beteiligten gelten, sind umso bedeutsamer, je dezentraler die Akteure organisiert sind und je weniger das zu Standardisierende eine quasi natürliche Struktur aufweist, die mühelos in Standards übersetzt werden kann. Bei der Bildungsberatung ist beides der Fall. Entsprechend herausfordernd gestaltet sich die Konzeption von Instrumenten wie dem zu entwickelnden Wissensmanagementsystem, das für einen Regionen übergreifenden Einsatz vorgesehen ist. So bedarf es insbesondere für die Auswahl des relevanten Wissens als auch für die Darstellung der Wissensseinheiten sowie bei der Bereitstellung von Beteiligungsstrukturen für die BeraterInnen konkreter und einheitlicher Vorgaben.

Bei der Auswahl und Darstellung des Wissens kommt es in entscheidendem Maße darauf an, ob es den Anforderungen genügen kann, die sich aus dem zuvor identifizierten Wissens-

bedarf ergeben. Welche Art von Wissen in die Datenbank gespeist wird, ergibt sich im Wesentlichen aus dem Orientierungsrahmen, den Wissensgegenständen sowie -typen. Mit welchem Schwerpunkt und vor allem in welchem Umfang dieses Wissen jedoch bereitgestellt wird, kann erst mithilfe von Qualitätskriterien bestimmt werden, welche sowohl die reine Informationsqualität als auch die funktionale Qualität von Informationen umfassen. Die Informationsqualität, zu der bspw. Kriterien wie Aktualität, Vollständigkeit oder Fehlerfreiheit gehören, ist unabhängig vom konkreten Anwendungsgebiet grundsätzlich bei der Bereitstellung jeglichen Wissens zu gewährleisten – ob es sich hierbei nun um Nachrichten, statistische Daten oder Informationen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung handelt.⁴

Die funktionale Qualität von Informationen bezieht sich demgegenüber auf den geplanten Einsatz der bereitgestellten Informationen. Gemäß der Zielsetzung des Wissensmanagementsystems, Beratungsprozesse möglichst effektiv zu unterstützen, müssen die hinterlegten Wissensseinheiten kompakt und konsistent aufgebaut sowie nachvollziehbar und sinnvoll strukturiert sein. Um dies gewährleisten zu können, empfehlen sich standardisierte Eingabemasken, die für Übersichtlichkeit und Transparenz der hinterlegten Wissensbestände sorgen. Eine hohe Passgenauigkeit der Inhalte bezogen auf deren Funktion im Beratungsprozess wird durch eine festgelegte Anzahl unterschiedlicher Eingabemasken ermöglicht, welche je nach Wissensgegenstand oder -typ passende Zwischenüberschriften, Textlängen und Formatierungsvorgaben enthalten.

Auch für die über die Erstbefüllung hinausgehende Wissensgenerierung durch die Bereitstellung von Beteiligungsstrukturen bedarf es konkreter Regelungen, wenn das Wissensmanagementsystem einen nachhaltigen Beitrag zur Professionalisierung der Bildungsberatung leisten soll. Es genügt nicht, Beteiligungsstrukturen einfach nur bereitzustellen. Auch hier müssen trotz aller wünschenswerten Flexibilität gerade in einem so vielfältigen Betätigungsfeld wie der Bildungsberatung Regelungen eingehalten werden, damit das System seinen Wert entfalten kann. Hierzu gehört bspw. die Zuweisung von Nutzerrollen und -rechten, aus denen hervorgeht, wer welche Inhalte erstellen, bearbeiten, freigeben oder bewerten kann.

13.7 Mittendrin statt nur dabei

Klassische Strukturen der Wissensgenerierung und -vermittlung lösen sich zunehmend auf. Wissen wird heute weniger in linearen Strukturen verbreitet, vielmehr lernen Menschen immer häufiger über informelle Netzwerke und in der täglichen Zusammenarbeit im Team. Menschen wandeln sich von passiven WissenskonsumentInnen zu aktiven Wissensschaffenden. Zeitgemäße Wissensmanagementsysteme zeichnen sich daher aus gutem Grund dadurch aus, dass die NutzerInnen sich an der Generierung von Wissen selbst beteiligen können. Dies reicht von Bewertungs- und Kommentarfunktionen bis hin zur Möglichkeit, selbst

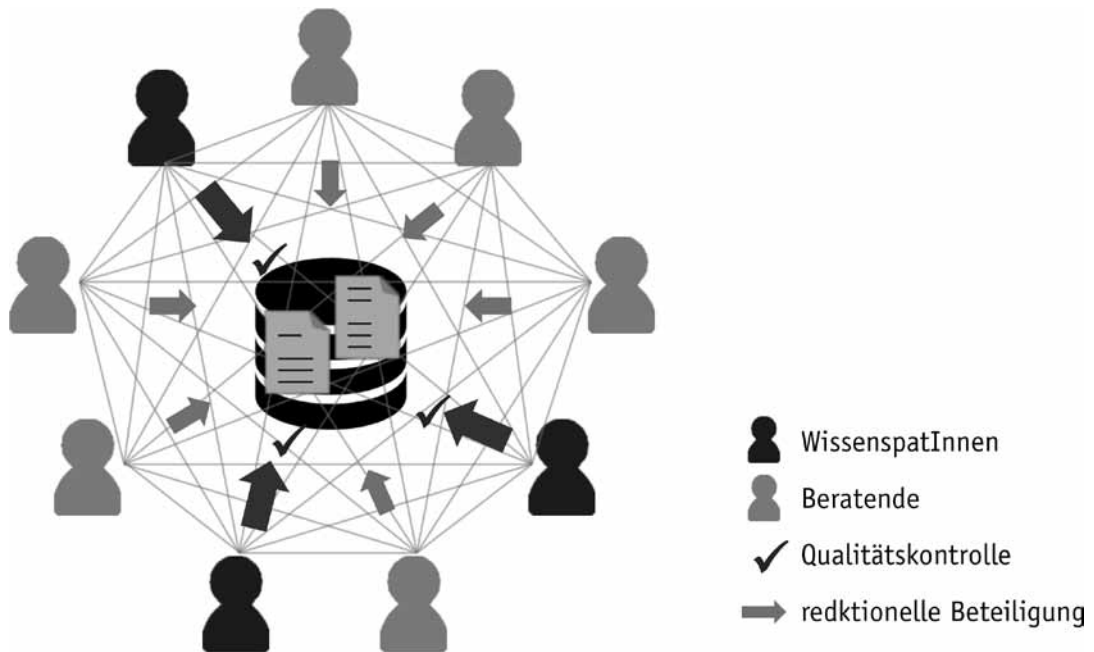
⁴ Vgl. hierzu die 15 Dimensionen der Informationsqualität des DGIQ-Projektes „IQ-Dimensionen definieren“, Deutsche Gesellschaft für Informations- und Datenqualität e. V (2013).

Wissenseinheiten zu erstellen und zu teilen. Die reine Wissensverwaltung reicht nicht mehr aus, was insbesondere für beratungsintensive Branchen und für Wissen gilt, das sich rasch verändert und entsprechend schnell veraltet. Schon deshalb ist ein Wissensmanagementsystem für die Bildungsberatung ohne kollaborative Elemente kaum vorstellbar und erst recht nicht sinnvoll. Hinzu kommt, dass BildungsberaterInnen neben einem umfangreichen Fachwissen auch eine große Bandbreite an Erfahrungen sowie Methodenkompetenzen einbringen, die zu teilen sich lohnt.

Es gibt verschiedene Ansätze, wie kollaborative Elemente in ein Wissensmanagementsystem integriert werden können. Die Herausforderung besteht nicht in den technischen Möglichkeiten, denen Grenzen praktisch nur noch von verfügbaren Budgets gesetzt werden, sondern darin, von denen, die das System nutzen sollen, auch angenommen zu werden. Um ein lebendiges System zu schaffen und um zu verhindern, dass Wissen immer nur von einigen wenigen Personen generiert wird, benötigt es Anreize zur aktiven Beteiligung aller NutzerInnen.

Ein möglicher Ansatz für die Bildungsberatung, der auf eine breite Beteiligung setzt, ist ein Wissenskreislauf, in den alle Beratenden von Beginn an einbezogen werden, von denen einige jedoch eine besondere Rolle einnehmen. Diese können eine Art Patenschaft für Wissen übernehmen, für das sie durch ihr Fachwissen, ihre Erfahrungen und ihre Interessen besonders qualifiziert sind. Neben ihrer Kernaufgabe – der Beratung – wären WissenspatInnen für ihren jeweiligen Bereich zuständig und würden hier als Qualitätsbeauftragte fungieren (vgl. Abb. 2). Je höher die Anforderungen an die Qualität der Inhalte, desto mehr wären die WissenspatInnen an deren Erstellung, Überprüfung und Aktualisierung beteiligt. Trotz ihrer erweiterten Rechte hinsichtlich der Wissensgenerierung und Qualitätskontrolle unterscheiden sich WissenspatInnen hinsichtlich ihrer Beteiligungsmöglichkeiten jedoch nicht grundlegend von den anderen NutzerInnen mit Redaktionsrechten, welche ebenfalls Inhalte sowohl erstellen als auch bewerten, kommentieren und bearbeiten können.

Dieser kollaborative Ansatz weicht ab vom klassischen Redaktionsmodell, bei dem ausschließlich ein zentral oder auch dezentral organisiertes, festes Redaktionsteam neues Wissen generiert. Indem die Beratenden im Rahmen ihres alltäglichen Umgangs mit Wissen auch als RedakteurInnen agieren, lernen sie das Wissensmanagementsystem als unverzichtbaren Bestandteil ihrer Arbeit kennen und als sinnvolles Unterstützungsinstrument schätzen. Dabei gilt es dem „Leere-Diskotheke-Effekt“ vorzubeugen: In einer leeren Diskothek tanzt niemand. Es ist notwendig, zunächst eine kritische Masse für Redaktionsaufgaben zu gewinnen, damit die Bereitschaft zur Beteiligung stetig steigt und das Wissensmanagement seine volle Güte entfalten kann. Dies kann sowohl durch die konkrete Zuweisung fester Redaktionsaufgaben als auch durch die Setzung entsprechender Anreize für Redaktionstätigkeiten aus dem System heraus geschehen. Hier bietet sich der Einsatz von Social-Media-Funktionalitäten an, welche einem Großteil der potenziellen NutzerInnen des Systems aus sozialen Netzwerken bereits bekannt sind. Hierdurch wird eine vertraute Arbeitsoberfläche geschaffen, die intuitiv bedient werden kann und die den Austausch unter den Beratenden fördert. Hierzu gehören bspw. individuell konfigurierbare Kontaktlisten, Pinwalls, Benachrichtigungsfunktionen und ein schwarzes Brett, auf dem Fragen gestellt werden können. Einen lebendigen Austausch von Wissen ermöglichen darüber hinaus Funktionalitäten wie das Teilen und Empfehlen von Wissen.

Abbildung 2: Wissensgenerierung im kollaborativen Modell mit WissenspatInnen

Quelle: Eigene Darstellung

13.3 Was bleibt

Zusammenfassend können wir sagen, dass ein softwaregestütztes Wissensmanagementsystem Prozesse der Bildungsberatung nachhaltig unterstützen kann, wenn es bestimmte Anforderungen erfüllt. Klassische, Wissen verwaltende Wissensmanagementsysteme eignen sich nicht für die Bildungsberatung, die in besonderem Maße mit Wissen zu tun hat, welches sich ständig im Fluss befindet und eine Vielzahl von Beratungsanlässen abdecken muss. Ein Wissensmanagementsystem für die Bildungsberatung entfaltet erst dann einen wirklichen Nutzen, wenn es ihm gelingt, dieses fluide Wissen in geeigneter Form einzufangen, zu klassifizieren und mittels kollaborativer Beteiligungsstrukturen stetig zu aktualisieren und zu erweitern. Ein Wissensmanagementsystem, das zur Professionalisierung der Bildungsberatung beiträgt, sollte kein Instrument sein, mit dessen Hilfe Beratende lediglich Wissen konsumieren, sondern eines, das letztlich von den vielfältigen Kompetenzen und Erfahrungen seiner NutzerInnen lebt.

Literatur:

- Arnold Rolf/Mai Jürgen (2008):** Ohne Profil keine Qualität – Ordnende Anmerkungen zur Vielfalt der Bildungsberatung. In: Loebe Herbert/Severing Eckart (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung. Bielefeld, S. 79 – 92.
- Faulstich Peter (2008):** Von der aufstiegsfördernden Bildungsberatung zur subjektorientierten Lernberatung. In: Loebe Herbert/Severing Eckart (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung. Bielefeld, S. 123 – 142.
- Gieseke Wiltrud (2000):** Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: Nuisl Ekkehard/Schiersmann/Christiane/Siebert Horst (Hrsg.): REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 46/Dezember 2000, hrsg. v. DIE. Bonn, S. 15f.
- Kühne Stefan (2012):** eVejledning – Ein nationales Portal der Bildungs- und Berufsberatung in Dänemark. Interview mit Anette Jochumsen. In: e-beratungsjournal.net, Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, Heft 2/Oktober 2012. Wien, http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0212/jochumsen.pdf.
- Rehäuser Jakob/Krcmar Helmut (1996):** Wissensmanagement in Unternehmen. In: Schreyögg Georg/Conrad Peter (Hrsg.): Wissensmanagement. Berlin. S. 1 – 40, [http://www.krcmar.informatik.tu-muenchen.de/lehrstuhl%5Cpublikat.nsf/intern01/FC0F0EC41403EF3D412566500029C4A5/\\$FILE/96-14.pdf](http://www.krcmar.informatik.tu-muenchen.de/lehrstuhl%5Cpublikat.nsf/intern01/FC0F0EC41403EF3D412566500029C4A5/$FILE/96-14.pdf).
- Rützel Josef/Basel Sven/Basel Dirk (2004):** Entwicklung eines Klassifizierungssystems der beruflichen Bildung – Bericht für das Projekt KIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 69. Bonn, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_69_entwicklung-klassifizierungssystem.pdf.
- Schiersmann Christiane (2007):** Berufliche Weiterbildung. Lehrbuch. Wiesbaden.
- Deutsche Gesellschaft für Informations- und Datenqualität e. V (2013),** <http://www.dgiq.de> [02.10.2013].

14 Wirkung und Wirkungsorientierung

Beratungspraxis begründen und entwickeln

Peter Schlögl

*„Der Hafen ist keine Alternative zum Schiffbruch;
er ist der Ort des versäumten Lebensglücks.“*

Hans Blumenberg

14.1 Wirkung: eine Frage für die Wissenschaft?

Befragt man Beratungseinrichtungen nach den Wirkungen, die Bildungsberatung zeitigt, erhält man des Öfteren die Antwort, dass dies eine Frage sei, die zunächst an die Wissenschaft zu stellen wäre und nicht vorrangig an die Praxis. Aber jedenfalls wäre das Thema ehebaldigst aufzugreifen und Nutzen sowie Leistungsfähigkeit von (Weiter-)Bildungsberatung für Gesellschaft und Individuum verlässlich, am besten messbar aufzuzeigen, also Evidenz zu schaffen.

Insofern erfolgt damit eine Verknüpfung von Wirkung und Evidenz. Evidenz, synonym verwendet für Tatsachen, bedarf vordergründig keiner Rechtfertigung, sondern dient vielmehr der Legitimation. Aber man sollte sich nicht der Täuschung hingeben, dass Evidenz sich bei geeigneter und genauer Beweisführung einfach einstellen würde. Vielmehr gilt es zu prüfen, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen diese hergestellt wird (vgl. Sandkühler 2011, 50). In verkürzter, szientistischer Sichtweise oder dem psychologischen Phänomens des Habens (Besitzerfreuden!) verhaftet, wird das Vorliegen von (zumeist quantitativen) Daten vielfach aus dem Normativen (wie es sein soll) ins Positive (in eine Erklärung, wie man sich die schlüssige Funktionsweise vorstellt) übergeführt (vgl. Bachelard 1987, 202 und 211).

Dem in unserem Alltagsverständnis tief eingeschriebenen Bild von Wahrheit im Sinne von Echtheit und Richtigkeit, also Übereinstimmung mit der Wirklichkeit oder dem Sein in seiner Unverborgenheit (Heidegger) nachzuspüren, haben aktuelle Wissenschaftstheorie und mehr noch Wissenschaftsforschung und Sprachphilosophie durch differenziertere Betrachtungen jedoch schon länger hinter sich gelassen.

Dessen ungeachtet wird die Frage nach der Wirkung, im Sinne von Effekten, oft als das Problem des Operationalisierens einer nicht näher bestimmten Zielerreichung aufgefasst und selten als Methode der Wissensgenerierung oder der Entdeckung von Bewirktem, aber nicht immer intendierten Effekten. Folglich werden Wirkungen im Zuge von Evaluierungen gelegentlich als „experimenteller Beweis von Kausalität“, als oberflächliche „Sofort-Rationalität“

entwertet (vgl. Schmitt 2011) und allein auf Messung vorab intendierter, definierter Effekte abgestellt. Beziehungsweise man betrachtet soziale Systeme als „triviale Maschinen“, bei denen bei Eingabe eines bestimmten Inputs bekannt ist, welcher Output herauskommen wird, und nur der Grad des Erfolgs dabei zur Diskussion gestellt wird. Bei nicht-trivialen Maschinen oder Systemen sind die Input-Output-Beziehungen unbestimmbar oder zumindest nicht völlig determiniert, jedoch ohne Aufhebung des Kausalitätsprinzips. Die Komplexität einerseits und die weiter unten noch angesprochene Begrenzung des Beobachtungsgegenstandes andererseits lassen deterministische Vorhersagen jedoch nicht verlässlich zu.

Die Sozialwissenschaften aber auch das moderne Verwaltungshandeln haben darauf bezugnehmend eigenständige Perspektiven auf Wirkungsorientierung und Wirkungsdimensionen entwickelt, die es in die Betrachtung einzubeziehen gilt.

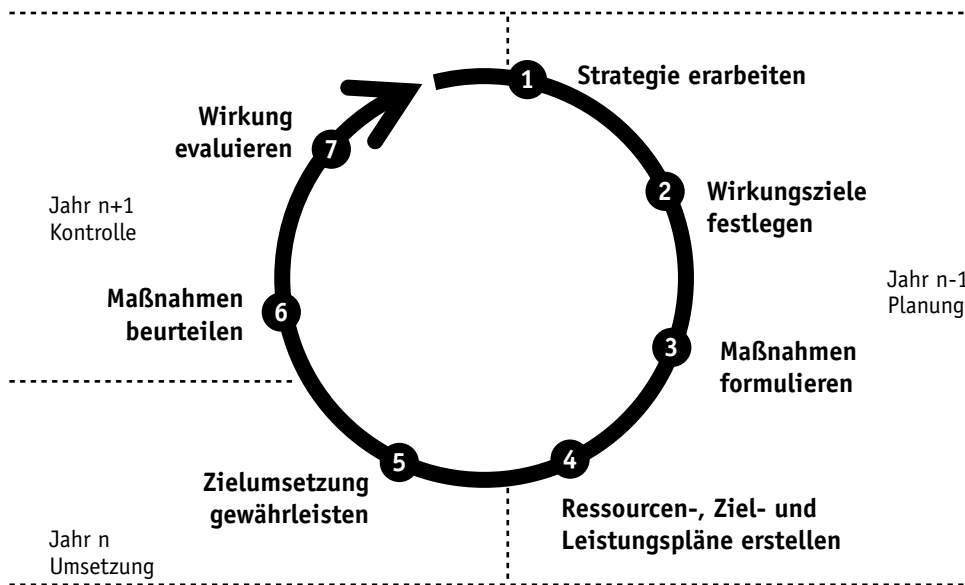
14.2 Gesellschaftlicher Kontext

Beratung wird längst als ein „sozial aufdringliches Phänomen“ (Fuchs 2010, 97) beschrieben, das nahezu alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens durchdringt oder begleitet. Dies trifft auch für das Bildungswesen zu, und die Landschaft von Beratungseinrichtungen und angeboten im Bildungsbereich ist mittlerweile ebenso vielfältig, unübersichtlich und zersplittert, wie die Bildungslandschaft selbst (vgl. Schlögl 2006).

Darauf wird für die Ebene von Beratungsleistungen oder -organisationen seitens der öffentlichen, finanzierenden Stellen verstärkt durch Qualitätssicherungsdebatten reagiert. Auf der Systemebene wiederum erfolgt eine stärkere Betonung einer Outcome-Perspektive, zumeist unter dem Schlagwort der Wirkungsorientierung. Diese hat zuletzt oft auch im Zusammenhang mit evidence-based-policy und -practice erheblich an Aufmerksamkeit gewonnen. Doch auch schon zuvor hatte zumeist in kostenintensiven, öffentlich finanzierten Bereichen eine Relativierung der Akzeptanz von bis dahin praktizierter Input-Steuerung eingesetzt. Im Sozial- und Gesundheitswesen wird dies zugleich oft mit Kostensenkung sowie Wettbewerbsorientierung in Verbindung gebracht und seitens der Maßnahmenträger durchaus kritisch kommentiert, denn die wirkungsorientierte Verwaltung ist ein Modell, das sich in den Grundprinzipien am New Public Management orientiert.

In Österreich folgt in der Zwischenzeit die gesamte Bundesverwaltung und damit verbunden die Finanzierungsverwaltung dem Konzept der Outcome-Betrachtung.¹ Ausgangspunkt der Überlegungen ist dabei ein von der Politik festgelegter, zukünftig zu erreichender Zustand, welcher sich auf eine Wirkung (=Outcome) des staatlichen Handelns bezieht.

¹ siehe dazu Verordnung des Bundesministeriums für Finanzen über die Darstellung der Angaben zur Wirkungsorientierung im Bundesvoranschlagsentwurf und in den Teilheften (Angaben zur Wirkungsorientierung-VO) StF: BGBl. II Nr. 244/2011.

Abbildung 1: Wirkungsorientierter Steuerungskreislauf

Quelle: Thaller/Geppl 2010, 25

Die Politik erteilt in diesem Modell der Verwaltung Vorgaben in Form von „Wirkungszielen“ (Thaller/Geppl 2010, 11f), wobei in der Bundesverwaltung Priorität auf wirkungsorientierte Verwaltungssteuerung und Folgenabschätzung hinsichtlich der Prozesse der Ministerien, sowie auf die Wirkungsdimension Gleichstellung gelegt wird.² Diese Verwaltungsinnovationen betreffen auch die Bundesbildungsverwaltung, dort ist die Outcome-Orientierung aber nochmals differenzierter zu betrachten.

14.3 Outcome im Bildungswesen – ein nicht ganz neuer Hut

Im Feld des Bildungswesens oder vielmehr der erziehungswissenschaftlichen Diskussion selbst zeigt sich jedoch, dass Ergebnisorientierung alles andere als eine neue Thematik darstellt. Zu Recht findet sich die Einschätzung, dass Lernergebnisse (learning outcome, LO) intensiv beforscht würden, aber hierbei ein bestimmter Fokus im Vordergrund stand: „[...] research on LO in the last 50 years was on pedagogy“ (vgl. Souto-Otero 2012). Tatsächlich neu in den Blick genommen werden die Ergebnisse von Lernprozessen nunmehr hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Abschlüssen (Qualifikationsrahmen) oder die Steuerung von Bildungssektoren. Die Leistungsfähigkeit der Nutzung von *learning outcome* insbesondere für Fragen der Steuerung wird aktuell aber auch grundsätzlich problematisiert (siehe dazu etwa Lassnigg 2012) oder die Verschiebung von einer institutionellen Perspektive hin zu *outcomes* und dessen Implikationen für einen Bildungsmarkt (siehe Young/Allais 2011).

² Wirkungsorientierte Haushaltsführung, wirkungsorientierte Folgenabschätzung und interne Evaluierung, Wirkungscontrolling wird im Bundeshaushaltsgesetz ab 2013 umgesetzt (BGBl. I Nr. 139/2009, i.d.F. BGBl. I Nr. 62/2012).

Was Souto-Otero anspricht sind die im Rahmen der instruktionspsychologischen Forschung entwickelten Zugänge zur Curriculumsentwicklung und -revision bzw. Lehr-Lernforschung. Diese Forschung ist untrennbar mit den Namen Dewey, Tyler und Bloom verbunden. Es war insbesondere das sogenannte Tyler-Rational, das auf Grundlage eines prozesshaften Abgleichs von Lernzielen und Lernergebnissen der anhaltenden Curriculumsevaluation gegenüber der bis heute wirkmächtigen individuumszentrierten Leistungsmessung den Vorrang gab. Mit der einflussreichen Veröffentlichung *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) von Ralph W. Tyler wurde das Auffinden und Operationalisieren von Lernzielen sowie angemessener Evaluationsbedingungen und -methoden von effektiven Lernerfahrungen zu einer bestimmenden erziehungswissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Bemühung und sollte die Organisation von Lernprozessen und Zertifizierung als bisherige Hauptaufgaben von Bildungseinrichtungen ergänzen. Die moderne Evaluationsforschung basiert wesentlich auf diesen Entwicklungsarbeiten. Rezentere Ziele von wirkungsorientierter Evaluationsforschung (nach Frey 2008, 52f) sind weiterhin Bewertung von Praxis, Legitimation der Praxis durch Evaluation sowie qualitative Weiterentwicklung auf der Grundlage von Evaluation.

14.4 Rückversicherung durch einen Blick in die Begriffsgeschichte

Die beiden – zugegebener Maßen weitreichenden – Beispiele aus der modernen Bundesverwaltung und der pädagogischen Reflexion zeigen die vielfältige Begriffsverwendung von Wirkung und lassen zunächst naheliegende Erwartungen oder Hoffnungen hinsichtlich von einfacher Koppelung von Ziel und Effekt bzw. Ergebnis in den Hintergrund treten.

Die beiden Dimensionen Ergebnis, Effekt einerseits und Zielangemessenheit oder -orientierung andererseits sind nicht zuletzt aus der Begriffsgeschichte von *Wirkung* zu begründen, denn das altgriechische Verb *telein* trägt eine Gruppe von entsprechenden Bedeutungen, nämlich: durchführen, bewirken, erfüllen, vollenden. Das entsprechende Substantiv *télos* bedeutet wiederum: Zweck, Ziel, Ende. Die Teleologie bezeichnet als Begriff, im 18ten Jahrhundert durch Christian Wolff eingeführt, die Lehre, dass Handlungen oder Entwicklungsprozesse an Zielen orientiert sind und zweckmäßig ablaufen. War es zu Beginn der Geistesgeschichte durchaus noch eine Kombination von göttlichem und menschlichem Handeln, die als Entwicklungsimpulse angesehen wurden, hat sich in der Neuzeit die Zweckrationalität zunehmend auf menschliches Handeln bezogen. Aus einer schicksalhaft, göttlich oder dämonisch bestimmten Entwicklung wurde zunehmend die technische Bedeutung des zweckorientierten Herstellens. Ein Abweichen von dieser Zweckrationalität oder das Nichterreichen der Ziele wird folglich als fehlerhaftes Verhalten verstanden, als Unglück (da kommt jedoch das Schicksalhafte wieder in den Blick) oder gar als böse Tat; eine dreistufige Differenzierung, die schon Aristoteles für das Abweichen vom Pfad des Guten und Richtigen vorgenommen hatte. Die Vorläufigkeit, das Experimentelle oder Sinneswandel haben hier wenig Raum, werden eher dem zu Vermeidenden (dem Chaos, dem Tohuwabohu, der Wüste und dem Leeren) zugeschlagen. Daraus könnte man schließen, dass doch wieder der Logos, die Wissenschaft also, den rechten Weg zu weisen habe. Dies wirft einerseits jene Fragen auf, die schon oben angesprochen wurden, aber auch jene zu tauglichen und angemessenen Methoden der Untersuchung der Zweckmäßigkeit und Zielerreichung.

14.5 Methodische Fragen

Effekte treten auf unterschiedlichen Betrachtungsebenen auf (Makro-, Meso- und Mikroebene oder System-, Organisations- oder Handlungsebene, o.ä.) und zugleich auch aus den Perspektiven von verschiedenen AkteurInnen, aber nicht für alle diese in gleicher Weise in Erscheinung.

„Um zu sehen, muss man wissen, was wesentlich und was unwesentlich ist, muss man den Hintergrund vom Bild unterscheiden können, muss man darüber orientiert sein, zu welcher Kategorie der Gegenstand gehört“ (Fleck 1983, 148) schreibt Fleck schon 1947 in seiner Beurteilung, dass nicht universelle Erkenntniskriterien, sondern kollektive Denkstile die Erkenntnis bestimmen. Neben seinen eigenen Arbeiten zur Wissenschaftsforschung stützte er sich dabei auch auf Einschätzungen anderer zum Teil sehr prominenter Naturwissenschaftler, wie etwa jene Bohrs: „Überhaupt enthält der Begriff der Beobachtung eine Willkür, indem er wesentlich darauf beruht, welche Gegenstände mit zu dem zu beobachtenden System gerechnet werden.“ (Bohr 1928, 18)

Für Fleck war es aber keine Willkür, sondern Konvention, die den Unterschied zwischen dem individuellen Schauen (sinnliche Gewissheit, wie Hegel es nannte) und dem Sehen (Wahrnehmung, um wieder auf Hegel zu referieren) als kollektiver Leistung bestimmen.

Neben der Bestimmung des Gegenstandes bzw. dessen Kontrastierung gegenüber der Umgebung ist es der Maßstab der Bewertung von Daten, die eine weitere Dimension von Normativität bilden. Welche Methodologie zur Generierung von Daten zur Anwendung kommt, ist zu berücksichtigen, insbesondere wenn diese den Gegenstand gar erst konstituiert.

Auch ist die Frage zu klären, welche Vorgehensweise dem Gegenstand: *Wirkung(en) von Bildungsberatung* denn angemessen wäre. Es ist – nicht allein aus forschungsethischen Gründen – zu bezweifeln, dass dies randomisierte Kontrollgruppenstudien, die gleichsam den „Goldstandard“ in der medizinischen Forschung darstellen, sein werden. Hinzu kommt, dass eine weitere Konvention darstellt, welche Basis als (ausreichende) Zielerreichung definiert wird, und sich nicht aus dem Gegenstand selbst begründet. Das heißt, dass jemand darüber verfügt oder verfügen kann, was als Zielerreichung oder ausreichende Erreichung gilt.

In den Sozialwissenschaften wird gängig zwischen reaktiven und nichtreaktiven Verfahren unterschieden. Reaktive Verfahren umfassen Methoden, bei denen im Zuge der Durchführung Einfluss auf die untersuchten Personen, Ereignisse oder Prozesse nicht ausgeschlossen ist, zum Teil bewusst genutzt wird. Bei nichtreaktiven Verfahren – so das Unterscheidungsprinzip – wäre dies nicht der Fall. Zu Erstem zählen etwa Befragungen, zu Zweitem beispielsweise die Analyse von Verwaltungs- oder Archivdaten. In der bisherigen Forschung zu Bildungsberatung finden sich beide Formen.

14.6 Beispiele für Wirkungsbetrachtungen in der Bildungsberatung

In der Folge werden unterschiedliche Zugänge referiert, die der Wirksamkeit von beraterrischen Interventionen nachgehen. Diese nehmen unterschiedliche Gestalt an und verfolgen

auch unterschiedliche Zwecke. So lassen sich folgende finden:

- *Wissenschaftliche Untersuchungen* oder evaluative Verlaufsstudien,
- Festlegungen und Beobachtungen von Wirkzielen aus der Perspektive *professionellen Handelns* oder des *Qualitätsmanagements*,
- Zugänge, die auf eine *wirkungsorientierte Steuerung* auf überinstitutioneller Ebene abstellen.

Im Folgenden werden einige ausgewählte Beispiele zu diesen drei Kategorien vorgestellt.

14.6.1 Wissenschaftliche Untersuchungen

Gesellschaftliche und ökonomische Erträge

Killeen/Kidd/Hawthorn/Sampson/White (1994) verdeutlichen in einer Analyse von wissenschaftlichen Untersuchungen die Komplexität der Messung des (ökonomisch fassbaren) Erfolgs von Beratungsleistungen. Sie weisen ausdrücklich darauf hin, dass Verhaltensänderungen und Lernergebnisse aus dem Beratungsgeschehen wichtige „Vorprodukte“ für ökonomischen Ertrag für Individuen und Gesellschaft sind, aber für eine gesonderte Wirkungsbetrachtung dieser sehr schwierig sind.

In England etwa wurde für die Programmperiode 1994 bis 1999 des Europäischen Sozialfonds (ESF Ziel 3) durch DfEE Financial and Analytical Services (Alan/Hansbro/Mooney 1999) eine Untersuchung zu ökonomischen Effekten (achievements, overall effectiveness and impact) von Beratung (Guidance) bei jungen TeilnehmerInnen untersucht. In den Blick wurden Maßnahmen genommen, die das Ziel verfolgten, junge Menschen oder andere Erwerbslose dabei zu unterstützen, in Beschäftigung zu kommen. Als Datenquellen wurde einerseits die TeilnehmerInnenregistratur des ESF genutzt als auch eine Befragung von AbsolventInnen rund sechs Monate nach Maßnahmenende.

Der Wert dieser Arbeiten bestand neben effektiven Befunden zur unterschiedlichen Effekten für verschiedene Maßnahmen und Maßnahmentypen darin, den Versuch einer Klassifizierung von möglichen (ökonomisch relevanten) Wirkungen und damit einer klareren Gegenstandsbestimmung vorzunehmen.

In dieselbe Stoßrichtung ging die Metaevaluation von Hughes/Bosley/Bowes/Bysshe (2002), die bisherige Forschungsgegenstände im Zusammenhang mit Beratungsleistungen für Bildung und Beruf im Allgemeinen gruppierten und – wo möglich – Einschätzungen zu vorliegenden wissenschaftlichen Befunden vorlegten:

- *Einstellungs- und motivationale Änderung*: Es werden die Ebene des Selbstvertrauens, vielmehr der Selbstwirksamkeitserwartung, untersucht oder die Verstärkung der Motivation, Lernprozesse zu beginnen oder Arbeit zu suchen.
- *Outcome-orientierte Studien*: Diese definieren und untersuchen Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen, die eine Entscheidungsfindung unterstützen, also informierte und rationale Entscheidungen und Umsetzungen (beruflich, pädagogisch, ...) befördern.

- *Bildungsteilnahme*: Die Aufnahme oder Weiterführung von Bildung und Ausbildung und die Isolation oder Herausarbeitung der Rolle von Beratung dabei, was sich zumeist als komplex und problematisch herausstellt. Qualitativ hochwertiger Beratung wird dabei ein positiver Beitrag zugeschrieben. Die Befunde sind recht divers, so kann kein Beitrag zur Senkung der Arbeitslosenquote durch Beratung abgeleitet werden, andererseits wird die Suchdauer von Betroffenen zumindest mittelfristig verkürzt.
- *Lernerfolg* und Abbruch von Bildungswegen stellt einen weiteren Betrachtungsschwerpunkt von Wirkungsuntersuchungen dar. Hier wird die Lage robuster Befunde als besonders schmal eingeschätzt.
- *Beschäftigungseffekte*: Die Betrachtung der Dauer von Arbeitsplatzsuche und die Aufrechterhaltung bzw. Verlängerung von Beschäftigung zielen zumeist auf Grundlage von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden auf Erfahrungen und Wahrnehmungen der Angebots- und Nachfrageseite und da in den meisten Fällen seitens der Führungsebene.
- *Arbeitsplatznahe Situation*: Dies umfasst jene Studien, die den Nutzen von Beratung im Zusammenwirken von Einzelpersonen und Arbeitgebern bzw. Organisationen in den Blick nehmen. Zumindest bisherige Betrachtungen liefern kaum Anzeichen dafür, dass Beratung in den Unternehmen ökonomische Effekte erzielt.
- *Gesamtwirtschaftliche Erträge*: Hier werden jene Studien zusammengefasst, die auf die breiteren sozialen Vorteile von Beratung durch höhere wirtschaftliche Prosperität abstellen. Hier wird auf die schwache Informationsbasis bezüglich der Effekte auf Einzelkomponenten von Wirtschaftswachstum hingewiesen, die eine gesamthafte Betrachtung noch nicht plausibel darstellen lassen.

Darüber hinausgehende Ziele, die immer wieder insbesondere in der Erwachsenenbildung genannt werden, wie Selbstermächtigung oder Empowerment, Emanzipation, Bildung sind in der Forschung offenbar randständig bis inexistent.

Indikatorenbasierte Wirksamkeitsnachweise in der Berufs- und Laufbahnberatung

Mit dem Ziel, wissenschaftliche Nachweise der Wirksamkeit für Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung zu generieren und zu untersuchen, hat die Schweizerische Konferenz der LeiterInnen der Berufs- und Studienberatungen sowie das Departement Angewandte Psychologie der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften ein Pilotprojekt (2009 – 2012) initiiert, das fachliche und methodische Standards untersucht, anhand derer die Qualität einer Beratungsleistung überprüft werden soll. Indikatorenbasierte Wirksamkeitsnachweise in der Berufs- und Laufbahnberatung sollten kurz- und mittelfristige Wirkungen aufzeigen (Künzli 2011, 171ff). Es wurde in Zusammenarbeit mit Beratungsdiensten und -ämtern in unterschiedlichen schweizerischen Kantonen zusammengearbeitet und eine Pilotversion eines webbasierten Monitoringsystems umgesetzt. Diesem individuumszentrierten Zugang wurde ein motivations-psychologisches Konzept zugrunde gelegt, das Rubikonmodell der Handlungsphasen, das motivationale und volitionale Elemente einer Entscheidungsfindung zu integrieren versucht (vgl. Heckhausen/Gollwitzer 1987). Es sieht eine Abwäge-, Planungs-, Handlungs- und eine abschließende Bewertungsphase vor.

Die Erhebungen basieren auf drei Messzeitpunkten (Prä-, Post und follow-up-Erhebung) und bilden Aussagen von Ratsuchenden und BeraterInnen sowie Merkmale des Beratungsprozesses ab (ebd., 173). Eine Gegenüberstellung von Eingangs- und Endwerten wird ermittelt und daraus auf die Wirksamkeit der Beratungsintervention(en) geschlossen. Die Wirkdimensionen nehmen eine aktualisierte Version des „Veränderungsinventars für Laufbahnberatungen“ (Künzli/Zihlmann 2008) auf und weisen folgende Dimensionen auf: „Informiertheit über Berufsmöglichkeiten, Klarheit der beruflichen Ziele, Vertrauen in die Entwicklungsperspektiven, Unsicherheit über die weiteren Schritte, Wohlbefinden sowie Wissen über Veränderungsprozesse.“ (Künzli 2011, 174)

Tatsächlich wurde damit also ein individuums- bzw. fallbezogenes Evaluationsinstrument entwickelt, das beachtliche Fallzahlen bewältigen kann und automatisierte Feedback-Reports erstellt. Der systematische Vergleich soll demnach unter Routinebedingungen generelle und differentielle Aussagen zulassen und zwar zu Nutzen, Angemessenheit und allfälliger Schädlichkeit von Beratung. Ohne eine solche Messung würden, so das Credo, alle Nachweise nur anekdotisch bleiben (ebd., 175).

Die Schwächen eines solchen Systems werden aber auch angesprochen, aber dies seien allein solche, die jedem Rückmeldesystem zuzuschreiben wären, nämlich Reaktivität: Datenerfassung und -eingabe werden durch die zu erwartenden Feedback-Ergebnisse beeinflusst, und das komplexe Zusammenwirken von institutionellen, beraterischen und individuellen Situationen kann nicht einem der Akteure zugeschrieben werden. Intendierte AdressatInnen der Ergebnisse sind primär die Beratungseinrichtungen bzw. die BeraterInnen selbst.

14.6.2 Outcome-Betrachtung und Wirkziele von Qualitätsmanagement

Wenngleich die Informationsbereitstellung für die Beratungspraxis auch beim eben beschriebenen Pilotprojekt im Vordergrund stand, so bleibt die Konzeption und Betrachtung eine externe. Wechselt man die Perspektive hin zu Beratungseinrichtungen als Organisationen in ihrer jeweiligen Verfasstheit und mit den damit verbundenen oder verfolgten Zielen hat man es mit deutlich stärkerer Diversität und Singularität zu tun.

Wirkziele im Qualitätsmanagement

Im Rahmen einer „Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards“, die von Rambøll Management zwischen Juli 2005 und April 2007 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) für Deutschland durchgeführt wurde, konnten in einer breit angelegten Anbieterbefragung (insg. konnten Antworten von weit über neuntausend RespondentInnen ausgewertet werden) Daten zu Beratungsmethoden und Strukturen der Beratungslandschaft erhoben werden. Hinsichtlich von Wirkung oder deren Betrachtung zeigt sich, dass unter dem Titel der Wirkungsqualität eine differenzierte Situation in der Landschaft abzulesen ist. Während knapp 62% der Beratungseinrichtungen über Qualitätsstandards zu strukturellen Rahmen-

bedingungen für die Erbringung von Beratungsleistungen verfügen, kommen Standards zum Prozess bei knapp 43% zum Einsatz, „[...] während Standards zur Wirkungsqualität nur von gut einem Viertel (28,5%) der Einrichtungen genutzt werden.“ (Niedlich/Christ/Korte/Berlinger/Aurich 2007, 251)

Betrachtet man die Indikatoren dafür, nämlich Überprüfung der Kompetenzentwicklung der KundInnen, Ergebnisevaluation, Überprüfung Kundenzufriedenheit (ebd., 254), zeigt sich, dass hier wiederum ein wenig differenziertes Bild bezüglich Wirkung besteht.

Ein gelungenes, gut eingeführtes Beispiel für überinstitutionelle Praxis ist die von k.o.s. Berlin (Koordinierungsstelle Qualität) in einem Qualitätsentwicklungsprozess ausgearbeitete Differenzierung von Ergebniszielen für öffentlich geförderte Bildungsberatung (beginnend mit Karnath/Schröder 2008). Nach diesem Ansatz soll der/die Beratene

- informierter (in Bezug auf Möglichkeiten und Anwendung)
- orientierter (bezüglich eigener Potentiale und realistischer Ziele)
- strukturierter (in Bezug auf das Vorgehen und Erreichen der neuen Ziele)
- motivierter (bezüglich der eigenen Ziele im Verständnis von Eigensinn)

im Anschluss an Beratung sein. Auf Grundlage von Feedbackinstrumenten (Fragebögen und BeratungskundInnen mitgegebene Postkarten) erhalten Beratungseinrichtungen Rückmeldungen zu diesen Dimensionen. Augenfällig ist, dass diese Betrachtung über einen alleinigen Aspekt der KundInnenzufriedenheit hinausreicht und die Wirksamkeit des unmittelbaren Beratungsgeschehens in den Blick nimmt. Im systematischen Planen und Steuern von Organisationen wird dies i.d.R. als Qualitätsmanagement verstanden (siehe dazu auch den Beitrag von Frank Schröder in diesem Band).

Lernergebnisse für Beratungsprozesse

Auf der Ebene des Beratungsgeschehens, insbesondere für Einrichtungen, die sich als Teil des Bildungswesens verstehen, bieten sich Lernergebnisse als bestimmendes Instrument für professionelles Handeln an. Dies wurde etwa bei einem innovativen, prozesshaften Beratungsformat, der *Kompetenz+Beratung* im Rahmen der Initiative „Bildungsberatung Österreich“ so eingelöst. Dieses seit 2013 angebotene, bundesweit harmonisierte Beratungsformat begleitet bei der Ausarbeitung eines persönlichen Kompetenzprotokolls und Aktionsplans mit realistischen Zielen und hilft dadurch, persönliche Perspektiven erfahrungsbasiert besser einzuschätzen und motiviert daraus folgend zu eigengesteuerten Aktivitäten. Es stellt ein formatives Beratungssetting mit hoher Methodenautonomie für die BeraterInnen dar (vgl. Schlögl/Irmer 2012).

Um diese Wahlmöglichkeit der Methoden für die BeraterInnen zu ermöglichen, ohne die Zielsetzung des Formates zu gefährden, wurde das Beratungsgeschehen in vier Phasen gegliedert und wurden für jede dieser Phasen die erwarteten Lernergebnisse benannt. Die vier Phasen und die damit bei den BeratungskundInnen zu erzielenden Ergebnisse sind folgende:

Tabelle 1: Lernergebnisse für die Phasen der Kompetenz+Beratung (KB)

Phase	Lernergebnis(se)
Informationsgespräch	<ul style="list-style-type: none"> • „KundInnen sind darauf vorbereitet, dass sie in der KB ein hohes Maß an Eigenaktivität und Gruppenarbeit erwartet. Sie erkennen (ansatzweise), welchen persönlichen Nutzen diese Herangehensweise und die Reflexion ihrer bisherigen Aktivitäten, Interessen bzw. Lernbiografie bringt.“
Workshop	<ul style="list-style-type: none"> • „KundInnen identifizieren rückblickend Aktivitäten mit einer besonderen persönlichen Bedeutung, die auch in ihrem künftigen Leben einen Stellenwert haben sollen. Damit ist der Zukunftsaspekt bereits am Beginn der KB relevant. (Die Kompetenzanalyse ermöglicht einen Transfer von Erfahrungen aus einem „alten“ Aktivitätenfeld in ein künftiges).“ • „KundInnen erkennen den Stellenwert/die Bedeutung informeller Lernprozesse in ihrem bisherigen Lebenslauf.“
Eigenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • „KundInnen können eigenständig (oder gemeinsam mit anderen KB-TeilnehmerInnen) an der Sammlung zukunftsrelevanter Kompetenzen weiterarbeiten (Beschreibungen erweitern, neue Kompetenzen namhaft machen und beschreiben) oder weitere zukunftsrelevante Aktivitäten aus ihrer Vergangenheit identifizieren.“
Einzelberatung	<ul style="list-style-type: none"> • „KundInnen gewinnen aus dem Beratungsgespräch Fokussierungen für neue Orte und Aktivitäten für künftige Prozesse der Kompetenzentwicklung.“ • „KundInnen erstellen gemeinsam mit der Beraterin/dem Berater einen ausdifferenzierten Aktionsplan zum Aufsuchen ausgewählter Orte und zu Aufnahme neuer Aktivitäten: Prioritäten, Strategien, Zeitplan, Begleitbedarfe (eventuell Vereinbarung einer weiteren Einzelberatung).“

Quelle: Kellner 2012

14.6.3 Wirkungsorientierte Steuerung

Auf der Policy- bzw. Systemebene wiederum erfolgt in den letzten Jahren zunehmend eine Betonung einer Outcome-Perspektive, zumeist unter dem Schlagwort der Wirkungsorientierung. Diese hat zuletzt oft auch im Zusammenhang mit evidence-based-policy und -practice erheblich an Aufmerksamkeit gewonnen. Doch auch schon zuvor hatte zumeist in kostenintensiven, öffentlich finanzierten Bereichen eine Relativierung der Akzeptanz von bis dahin praktizierter Input-Steuerung eingesetzt. In Österreich folgt in der Zwischenzeit die gesamte Bundesverwaltung und damit verbunden die Finanzierungsverwaltung dem Konzept der Outcome-Betrachtung.³ Ausgangspunkt der Überlegungen ist dabei ein von der Politik festgelegter, zukünftig zu erreichender Zustand, welcher sich auf eine Wirkung (= Outcome) des staatlichen Handelns bezieht.

Für die Bildungsberatung, die seitens der Abteilung Erwachsenenbildung des BMUKK auch mit Mitteln des ESF gefördert wird, schlägt sich dies in bestimmten Vorgaben für die Leistungserbringung nieder. Und zwar nicht in Form von inhaltlich-materiellen Vorgaben, die in die professionelle Umsetzung durch die Einrichtungen eingreifen, sondern durch in den

³ siehe dazu Verordnung des Bundesministeriums für Finanzen über die Darstellung der Angaben zur Wirkungsorientierung im Bundesvoranschlagsentwurf und in den Teilheften (Angaben zur Wirkungsorientierung-VO) StF: BGBl. II Nr. 244/2011.

Förderverträgen vereinbarte Wirkungsziele. Diese betreffen einerseits die Verbesserung des Zugangs zu bisher weniger erreichten Personengruppen und andererseits die nach Wirkung differenzierte übergreifende Beschreibung von Beratungsformaten (vgl. Schlögl 2010), ein damit gekoppeltes Berichtswesen über Beratungskontakte und zu soziodemografischen Merkmalen von BeratungskundInnen (Irmer/Lachmayr 2012; Schlögl/Irmer/Lachmayr 2013) sowie ein u.a. darauf aufbauendes Verfahren der externen Qualitätssicherung (Schlögl 2011).

Eine zwischen den unterschiedlichen AkteurInnen abgestimmte Zielsteuerung wird so möglich, ohne, dass seitens des Fördergebers oder Netzwerk-Koordinators dirigistisch in das komplexe und situative Beratungsgeschehen eingegriffen wird. Die professionelle Gestaltung von Beratungsprozessen obliegt weiterhin den fachkundigen Beratungsstellen und bleibt flexibel in der Erreichung der Ziele.

14.7 Resümee: Wissenschaft versus Wissenschaftlichkeit

Die kurzen Darstellungen der unterschiedlichsten Annäherungen an Wirkung zeigen, dass hier nicht allein ein Auftrag an „die“ Wissenschaft ausgesprochen werden kann. Allerdings zeigt sich, dass hinsichtlich der Programm-, Projekt- und Beratungsumsetzung ein zunehmender Bedarf an begründeter Praxis und darauf reagierender Steuerung entsteht. Insofern könnte man davon sprechen, dass das professionelle Handeln durch verstärkte Wissenschaftlichkeit geprägt werden sollte. Wohlverstanden aber nicht in dem Sinn, dass die Erforschung (Befragung) den Vorrang vor der Beratung erhalten sollte und auch nicht, dass sich das Experiment als Arbeitsweise der Beratung etabliert.

Die Nachvollziehbarkeit, die Begründetheit durch die Beratungspraxis sollte aber künftig die Grundlage für die Konstruktion von Indizes, verbunden mit normativen Setzungen (bspw. Benchmarks) und für (rivalisierende) Hypothesen der Interpretation festgestellter Varianzen bieten. Dabei kann „die“ Wissenschaft jedenfalls hilfreich zur Seite stehen.

Will man als pragmatische Arbeitsdefinition gelten lassen, dass Wirksamkeit einer Intervention dann (empirisch gesichert) vorliegt, wenn die intendierten Effekte nachweislich erreicht werden, bleiben aber immer noch weitere Fragen offen. Interventionen in komplexen Systemen wirken, auch unter völliger Wahrung des Kausalitätsprinzips, über messbare, ex ante definierte Effekte hinaus. Insofern können sie auch nicht-intendierte, gelegentlich den Zielen zuwiderlaufende oder gar schädliche Auswirkungen haben. Erkunden und Entdecken von Effekten (auch nicht-intendierten) und den entsprechend relevanten Kontextfaktoren sollte daher zunehmend als Teil des professionellen Handelns oder der Reflexion desselben verstanden werden.

Anpassen von Strukturen, Angeboten und auch der tatsächlichen Praxis als begründete Reaktion auf Grundlage empirisch gesicherten Wissens, begründeten Interpretationen setzt aber auch wesentlich die Reflexion und Rekonstruktion der Werte und Erwartungshaltungen (aller Anspruchsgruppen) voraus, welche die Wahrnehmung und Identifikation von „Wirkungen“ prägen. Dabei stellt sich die Frage, wer über die Ziele verfügt, wer diese als relevant benennt. Erst in weiterer Folge können quantitative Messungen den Fortschritt in der Zielerreichung sichtbar machen.

Deshalb kann man seitens der Beratungslandschaft nicht auf die Hilfe von außen hoffen, die Wirkung zugeschrieben zu bekommen und in einen Standby-Modus wechseln, bis diese Fragen gelöst werden, sondern das Ruder ist selbst in die Hand nehmen. Wie schrieb schon Hans Blumenberg: „Der Hafen ist keine Alternative zum Schiffbruch; er ist der Ort des versäumten Lebensglücks.“ (Blumenberg 1979, 35)

Literatur:

- Alan Jim/Hansbro Jacqui/Mooney Paul (1999):** Pathways to employment: the final evaluation of ESF Objective 3 in Britain (1994 – 99). Department for Education and Employment. Nottingham.
- Bachelard Gaston (1987):** Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. Frankfurt/Main.
- Blumenberg Hans (1979):** Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher. Frankfurt/Main.
- Bohr Niels (1928):** Das Quantenpostulat und die neuere Entwicklung der Atomistik. Die Naturwissenschaft, 16 Jg., H. 15/1928, S. 18ff.
- Fleck Ludwik (1983):** Schauen, sehen, wissen. In: Schäfer Lothar/Schnelle Thomas (Hrsg.): Ludwik Fleck. Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze. Frankfurt/Main, S. 147 – 174.
- Frey Franz (2008):** Chancen und Grenzen von Wirkungsorientierung in den Hilfen zur Erziehung. Wiesbaden.
- Fuchs Peter (2010):** Diabolische Perspektiven. Vorlesungen zu Ethik und Beratung. Berlin.
- Heckhausen Heinz/Gollwitzer Peter M. (1987):** Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. Motivation and Emotion, 11(2), S. 101 – 120.
- Hughes Deirdre/Bosley Sara/Bowes Lindsey/Bysse Simon (2002):** The economic benefits of guidance: a review of current evidence. University of Derby, Centre for Guidance Studies. Derby.
- Irmer Manon/Lachmayr Norbert (2012):** Bildungsberatung Österreich: Wer kommt in den Genuss... Im ersten Halbjahr 2012 erreichte Personengruppen. Bildungsberatung im Fokus, Nr. 3/2012 (Zielgruppe als Ziel?). Wien, S. 7 – 9.
- Karnath Susanne/Schröder Frank (2008):** Qualität in der Bildungsberatung – modellhafte Einführung der Lerner- und Kundenorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) in Berliner Einrichtungen der Bildungsberatung. In: Kieneke Thomas/Schröder Frank (Hrsg.): Qualität in der Bildungsberatung. Dokumentation zur Einführung des Lernerorientierten Qualitätstestierungsverfahren LQW in Berliner Bildungsberatungsstellen. Strategie, Konzeption, Erfahrungen. Berlin.
- Kellner Wolfgang (2012):** „Kompetenzberatung“ Bericht, Austausch & Diskussion. Koordinationstreffen der Netzwerke der Bundesländer. Salzburg, am 22. März 2012.
- Killeen John/Kidd Jeffrey M./Hawthorn Ruth/Sampson Jim/White M. (1994):** A Review of Measures of the Learning Outcomes of Guidance. Cambridge.
- Künzli Hansjörg (2011):** Entwicklung eines individuumsorientierten Evaluationssystems für die Berufslaufbahnberatung der Schweiz. In: Hammerer Marika/Kanelutti Erika/Melter Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 171 – 178.
- Künzli Hansjörg/Zihlmann Guido (2008):** Wirkungen von Laufbahnberatung erfassen. In: Läge Damina/Hirschi Andreas (Hrsg.): Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. Zürich, S. 113 – 131.
- Lassnigg Lorenz (2012):** 'Lost in translation': learning outcomes and the governance of education. Journal of Education and Work, 25(3), S. 299 – 330.
- Niedlich Florian/Christ Friedemann/Korte Immo/Berlinger Ulf/Aurich Patrizia (2007):** Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Beauftragt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Rambøll Management. Hamburg.
- Ravetz Jerome R. (1999):** What is Post-Normal Science? Futures, 31(7), S. 647 – 654.
- Sandkühler Hans Jörg (2011):** Kritik der Evidenz. In: Bellmann Johannes/Müller Thomas (Hrsg.): Wissen was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, S. 33 – 56.

- Schlögl Peter (2006):** Analyse der Leistungen von Bildungsinformations- und Beratungseinrichtungen in Wien und Umgebung: Aktuelle Situation und Profile von bestehenden Beratungsangeboten sowie Entwicklungsmöglichkeiten für das Beratungsangebot der AK Wien. Öibf. Wien.
- Schlögl Peter (2010):** Beraterische Interventionen als funktionale Kommunikation in individuellen Entscheidungsprozessen. Eine Typologie in Form einer theoriegeleiteten Definition. MAGAZIN erwachsenenbildung.at, Nr. 9/2010. Wien, <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.
- Schlögl Peter (2011):** Qualität: Vom Ereignis zur Verantwortung und wieder zurück. Das österreichische Verfahren der externen Qualitätssicherung anbieterneutraler Bildungsberatung. In: Hammerer Marika/Kanelutti Erika/Melter Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 179 – 183.
- Schlögl Peter/Irmer Manon (2012):** „Kompetenzberatung“: so neu, dass sie noch gar keinen Namen hat. Bildungsberatung im Fokus, Nr. 1/2012 (Kompetenz-Entwicklungsberatung). Wien, S. 6 – 7.
- Schlögl Peter/Irmer Manon/Lachmayr Norbert (2013):** Bildungsberatung 2012. Gesamtjahresauswertung der gemeldeten Beratungskontakte. Bericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung im Rahmen des Projekts „Bildungsberatung Österreich – Querschnittsthemen“. Wien.
- Schmitt Rudolf (2011):** (Nicht-)Wirkungen erkunden: Möglichkeiten und Grenzen der systematischen Metapheranalyse in der sozialwissenschaftlichen Wirkungsforschung. In: Eppler Nathalie/Miethe Ingrid/Schnieder Armin (Hrsg.): Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven. Opladen/Farmington Hills, S. 185 – 202.
- Souto-Otero Manuel (2012):** Learning outcomes: good, irrelevant, bad or none of the above? Journal of Education and Work, 25(3), S. 249 – 258.
- Thaller Andreas/Geppl Monika (2010):** Handbuch Wirkungsorientierte Steuerung. Unser Handeln erzeugt Wirkung (Version 3.0.). Wien.
- Tyler Ralph W. (1949):** Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, <http://books.google.at/books?id=5NgP8GCD2s0C>.
- Young Michael/Allais Stephanie (2011):** The shift to outcomes based frameworks: Key problems from a critical perspective. (Austrian Open Access Journal of Adult Education). MAGAZIN erwachsenenbildung.at, Nr. 14/2011. Wien, <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.

AutorInnen

Mag.^a Natalie Denk ist Medienpädagogin und Mediendesignerin. Sie absolvierte das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien und das Kolleg für Multimedia an der Höheren Graphischen Bundes-Lehr- und Versuchsanstalt in Wien. Seit 2011 arbeitet sie als Projektmitarbeiterin bei abz*austria. Dort beschäftigt sie sich schwerpunktmäßig mit der Entwicklung und Umsetzung von innovativen Lernangeboten für bildungsbenachteiligte Frauen. Darüber hinaus setzt sie seit 2012 für die Bildungsberatung in Wien „Mini!labs“ zum Themenbereich Lernen und Internet um.

Mag.^a Karin Ewers ist Psychologin, Managing Diversity Expertin, Trainerin für Social Skills und Supervisorin i.A. Sie ist seit 2002 bei abz*austria beschäftigt und koordiniert aktuell das Projekt Gender- und Diversitystandards in der Bildungsberatung Österreich mit dem Ziel, unter Mitwirkung der Landesnetzwerke gemeinsame österreichweite Standards zu entwickeln. Darunter fallen die Konzeption und Leitung von Workshops zu Gender & Diversity Kompetenz, Interkulturalität und neue Lernzugänge für BildungsberaterInnen. Weitere umgesetzte Projekte zu diesem Thema sind ein Lehrgang zu gender- und diversityorientierten Kompetenzerweiterungen für TrainerInnen in überbetrieblichen Lehrausbildungen im Bereich Mädchen- und Burschenarbeit und österreichweite Trainings zu Diversity Awareness und Diversity Skills für Klein- und Mittelbetriebe.

Dr. Rudolf Götz schloss 2001 sein Studium der Soziologie an der Universität Wien ab, promovierte 2008. Von 2001 bis 2005 war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Interdisziplinären Forschungszentrum Sozialwissenschaften (ICCR-IFS-CIR) in Wien. Seit 2005 ist er Mitarbeiter in der ÖSB Consulting GmbH in Wien. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Beratung, Strategieentwicklung, Know-How-Transfers und Maßnahmenkonzeption im Feld der aktiven Arbeitsmarktpolitik mit einem besonderen Fokus auf LLG, Active Ageing, Übergangmanagement für Jugendliche und ESF-Programmierung. Er ist mit der Durchführung von internen und externen fachlichen Weiterbildungsseminaren sowie mit der Durchführung wissenschaftlicher Studien im Feld der Arbeitsmarktpolitik betraut.

Dr.ⁱⁿ Manon Irmer hat in Bordeaux und Birmingham Wirtschaftswissenschaften studiert und 2001 mit dem Schwerpunkt „Arbeitsmarkt“ in Darmstadt promoviert. Nachdem sie in Bonn beim Arbeitsministerium als Referentin für internationale Arbeitsmarktpolitik beschäftigt war, arbeitete sie als Projektmitarbeiterin beim Institut für Sozialpolitik an der Wirtschaftsuniversität Wien, freiberuflich sowie bei den Wiener Volkshochschulen. Seit 2011 ist sie beim Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt. Ihre Arbeitsschwerpunkte betreffen dort insbesondere die Bildungsberatung in Österreich (Konzepte, statistische Erfassung und strukturelle Gegebenheiten).

Dr.ⁱⁿ Erika Kanelutti-Chilas ist Geschäftsführerin von „in between“ – Verein für Vernetzung, Forschung und Wissenstransfer. Sie studierte Erdwissenschaften in Wien und Montpellier. Seit 1993 befasst sie sich mit Entwicklungs- und Forschungsprojekten in den Bereichen Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt. Beginnend mit dem Aufbau des Erwachsenenbildungs-Informationsservices EBIS und des Netzwerks für BildungsberaterInnen bib-infonet bis zum aktuellen Projekt bib-wiki, einem organisationsübergreifenden Wissensmanagement für BildungsberaterInnen, sind dabei Vernetzung, Wissensmanagement und Informationszugänge im Umfeld der Bildungs- und Berufsberatung zentrale Themen ihrer Arbeit.

Dipl. Sozi. Birte Komosin hat an der Humboldt-Universität Berlin Internationale Betriebswirtschaft und Sozialwissenschaften studiert. Von 2006 bis 2008 war sie studentische Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Vergleichende Strukturanalyse der Humboldt-Universität Berlin. Seit 2009 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin beim KES-Verbund von Arbeit und Leben e. V. Berlin in den Projekten „Bildungsberatung Berlin“ und „Bildungsberatung: Servicetelefon und Internetportal“ tätig. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte umfassen die Evaluierung von Beratungsprozessen und die Entwicklung prozessbegleitender Unterstützungsinstrumente für die Bildungsberatung.

Dipl. Soz.Ök. Henning Kruse hat an der Christian-Albrechts-Universität Kiel studiert und den Abschluss Diplom-Sozialökonom erlangt. Nach seinem Studium arbeitete er im Projektmanagement bei der schiff Beratungs-Gesellschaft für Betrieb und Region mbH in Kiel. Zu seinen Kernaufgaben zählten die Erarbeitung von Potenzialanalysen und Konzepten im Rahmen von Regionalentwicklungsvorhaben und der Umsetzung lokaler Förder- und Entwicklungsprogramme. Er hatte in einer weiteren Tätigkeit die Projektleitung „Kordinierungsbüro zu den EU-Strukturfonds“ beim Deutschen Gewerkschaftsbund, Bezirk Berlin-Brandenburg inne und war u.a. für die Beratung von Wirtschafts- und Sozialpartnern zur europäischen Regionalpolitik verantwortlich. Aktuell ist er als Projektkoordinator beim KES-Verbund von Arbeit und Leben e.V. Berlin mit den Arbeitsschwerpunkten „Berufliche Bildung und Bildungsberatung – Konzeption, Projektmanagement und Strategie“ tätig.

Roland Löffler, BA hat ein Bachelorstudium Geschichte an der Universität Wien absolviert. Er war von 1984 bis 2009 als Mitarbeiter der Synthesis Forschung Ges.m.b.H. auf dem Gebiet der Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung tätig. Seit 2009 ist er Projektleiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) mit einschlägiger Kompetenz in der Konzeption, Organisation und Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Berufliche Erstausbildung (Lehrlingsausbildung), Nationaler und Europäischer Qualifikationsrahmen, Evaluation und Wirkungsanalyse arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen sowie von Qualifizierungsprogrammen, Qualitätssicherung in der beruflichen (Erst) Ausbildung, Entwicklung und Durchführung von Monitoringprojekten zu bildungspolitischen Maßnahmen, massendatengestützte Arbeitsmarktanalysen.

Dr. Wolfgang Pöllauer studierte Soziologie und Politikwissenschaft an der Universität Wien und war danach mehrere Jahre als Freelancer im Bereich Arbeitsmarktforschung tätig. Ab 1990 forschte er zunächst als Vertragsassistent am Institut für Soziologie der Universität Klagenfurt, bevor er Gelegenheit bekam, ein universitäres Career-Service aufzubauen und bis 2009 zu leiten. In der Übergangsphase zu seiner derzeitigen Tätigkeit war er Mitinitiator der Kompetenzberatung Kärnten und gründete nebenberuflich ein Einpersonnenunternehmen im Bereich Outdoor-Training und Coaching. Er ist zur Zeit akademische Fachkraft im Bereich Personalentwicklung der Universität Klagenfurt. Aktuell entwickelt er Konzepte für das Qualitätsmanagement im Personalwesen und für die Vergabe von Laufbahnstellen im wissenschaftlichen Bereich.

Mag.^a Judith Proinger hat das Studium der Soziologie und Publizistik an der Universität Wien absolviert. Seit 2007 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) tätig. Ihre aktuellen Schwerpunkte sind: Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Erstausbildung, Erwachsenenbildung und in der Bildungsberatung, Evaluationen; Koordination und Weiterentwicklung von Qualitätssicherungsverfahren.

Mag.^a Daniela Schallert ist Politik-, Publizistik- und Kommunikationswissenschaftlerin sowie Erwachsenentrainerin. Sie ist seit 1999 für abz*austria tätig, seit 2007 als Geschäftsführerin u.a. verantwortlich für Strategie, Organisationsentwicklung, Qualitätssicherung und Wissensmanagement

des Social-Profit-Frauenunternehmens sowie für EU-Kooperationen. Neue Führungs- und Arbeitsorganisationsformen sind für sie Praxis durch das gelebte Top Sharing in der Geschäftsführung. Sie verfügt über Erfahrung im Bereich Forschung, Konzeptentwicklung, Planung, Umsetzung und Management von österreichweiten und transnationalen Projekten. Ihre inhaltliche Expertise umfasst die Bereiche Gender Mainstreaming, Diversity Management, Gleichstellung, Arbeitsmarktpolitik, Bildung, Frauen in Führungspositionen, Vereinbarkeits- und Arbeitszeitmodelle.

Dr.ⁱⁿ Elke Scheffelt hat ihr Studium der Soziologie, Volkswirtschaftslehre, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte in Marburg, Hamburg und Oxford absolviert und an der Europa Universität Viadrina, Frankfurt/Oder promoviert. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Europäische Arbeits- und Beschäftigungspolitik sowie Berufsbildungs- und Gleichstellungspolitik. Seit 2011 ist sie als Koordinatorin bei der k.o.s GmbH Berlin beschäftigt und leitet verschiedene Projekte. Ihre Publikationen widmen sich vor allem den Themen Qualitäts- und Kompetenzentwicklung im Feld der beruflichen Weiterbildung und Bildungsberatung.

Dr. Peter Schlögl hat das Studium der Biologie und der Philosophie absolviert und 2013 promoviert. Er war Referent der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien mit den Aufgabenbereichen Bildungsinformation, -beratung und -forschung. Seit 1998 arbeitet er im Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) und seit 1999 als geschäftsführender Institutsleiter. Seine Arbeitsschwerpunkte betreffen die Bildungsberatung und Bildungsentscheidungen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen sowie Lebenslanges Lernen.

Frank Schröder ist Politologe, Sozial- und Projektmanager, Qualitätsauditor und Gutachter im LQW-Modell. Seit 2010 ist er Geschäftsführer der k.o.s GmbH in Berlin. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Entwicklung und Realisierung von Projekten und Konzepten der Qualitäts- und Kompetenzentwicklung in der beruflichen und allgemeinen Aus- und Weiterbildung und in Beratungsorganisationen, mit Publikationen zu diesen Themen.

Mag. Wolfgang Stifter ist Psychologe, Pädagoge, Bildungsberater und wba-zertifizierter Erwachsenenbildner. Er ist zur Zeit Projektmitarbeiter bei biv – die Akademie für integrative Bildung und beteiligt sich an der Entwicklung eines Kompetenzverfahrens sowie an der Konzeption im Bereich Online-Beratung. Er blickt auf eine langjährige Tätigkeit in der Bildungsberatung für Menschen mit Behinderung zurück.

Mag.^a Astrid Taurer hat das Studium der Allgemeinen Linguistik, Schwerpunkte Sozio- und Psycholinguistik, und den Lehrgang DaF an der Karl-Franzens-Universität Graz absolviert. Seit 1990 war sie in allen Feldern der Erwachsenenbildung – Training, Bibliothekswesen, Bildungsberatung und Bildungsmanagement – tätig. Sie hat an Weiterbildungen in Wirtschaft und PR teilgenommen und als selbstständige Unternehmerin gearbeitet. Sie ist wba-zertifizierte und diplomierte Erwachsenenbildnerin, Schwerpunkt Bildungsmanagement. Sie blickt auf eine langjährige Berufserfahrung im Projektmanagement sowie in Aufbau, Organisation und Öffentlichkeitsarbeit von Erwachsenenbildungs- und Hochschuleinrichtungen zurück und ist zur Zeit Projektleiterin der „Bildungsberatung Steiermark“.

Mag.^a Ilona Weigl ist Romanistin und Germanistin und hat eine Ausbildung in Qualitätsmanagement absolviert. Sie ist zudem wba-zertifizierte Erwachsenenbildnerin und Geschäftsführerin von biv – die Akademie für integrative Bildung. Sie übernimmt zurzeit die Leitung von Projekten in den Bereichen Bildung und Bildungsberatung für Menschen mit Behinderung und beteiligt sich an der Konzeption und Planung von Weiterbildung für Fachkräfte in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern und für BildungsberaterInnen.

Materialien zur Erwachsenenbildung

- Nr. 1/2000 Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 11. bis 12. Jänner 2000
- Nr. 1/2001 Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Österreichischer Konsultationsprozess
- Nr. 2/2001 Konzepte der Qualität in der Erwachsenenbildung. Aufsätze und Protokoll im Rahmen der Werkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 2. bis 3. Oktober 2000
- Nr. 3/2001 Dokumentation und Forschung für die Erwachsenenbildung – wo stehen wir heute? Bericht zum Workshop des bm:bwk und des Österreichischen Volkshochschularchivs an der Volkshochschule Meidling am 4. Oktober 2000
- Nr. 4/2001 Pädagogische Qualität in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 5. bis 6. April 2001
- Nr. 5/2001 Österreichischer Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission
- Nr. 6/2001 Hintergrundbericht zum österreichischen Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission
- Nr. 7/2001 Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Dokumentation der Expertentagung am 20. Juni 2001
- Nr. 8/2001 Marktplatz der Sprachen. Dokumentation einer Initiative des bm:bwk zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 vom 17. bis 22. September 2001
- Nr. 9/2001 Bildungsberatung Burgenland. Ein Modell für regionale Vernetzung und Professionalisierung von Bildungsberatung
- Nr. 1/2002 Wie viel BILDUNG braucht der Markt? Wie viel MARKT verträgt die Bildung? Beiträge zum Symposium der Akademie Graz, der Urania/Graz, der Förderungsstelle für EB und des LSR für Steiermark an der Universität Graz am 19. September 2001
- Nr. 1/2003 Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II)
- Nr. 1/2004 OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung I. Hintergrundbericht Österreich
- Nr. 2/2004 OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung II. Prüfbericht der OECD
- Nr. 1/2005 Altern – Bildung – Lernen. Bericht über eine Entwicklungswerkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im November 2004
- Nr. 2/2005 Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens
- Nr. 1/2006 BiKoo – Bildungskooperative Oberes Waldviertel. Evaluation des Ziel 3 Projektes „BildungseinsteigerInnen“
- Nr. 2/2006 Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk
- Nr. 3/2006 Die Berufsaufstiegsprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status quo-Erhebung
- Nr. 1/2007 Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „INSI-QUEB“
- Nr. 2/2007 Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte
- Nr. 1/2008 Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich. Länderbericht für die UNESCO 6th International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI)
- Nr. 1/2009 Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession. Eine analytische Betrachtung des Veranstaltungsprogramms des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im Zeitraum 1974–2007
- Nr. 2/2009 Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB). Innovative europäische IBOBB-Ansätze zu ausgewählten Themenkreisen im Bereich der Erwachsenenbildung
- Nr. 3/2009 ESF – Ziel 3 | Programmperiode 2000 – 2006. Schwerpunkt „Lebensbegleitendes Lernen, Bereich Erwachsenenbildung“ | Projektberichte
- Nr. 1/2010 Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung
- Nr. 2/2010 LLL-Strategie in Österreich. Praktische Überlegungen zu Entwicklung und Umsetzung
- Nr. 1/2011 Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen). Herausforderungen – Erfahrungen – Methoden
- Nr. 1/2012 Literaritätsforschungspraxis
- Nr. 1/2013 Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen
- Nr. 1/2014 Professionalität in der Bildungsberatung: Anforderungen und Entwicklungsfelder im Rahmen der Initiative „Bildungsberatung Österreich“

Die Materialien zur Erwachsenenbildung sind elektronisch verfügbar unter

http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb.php

Printausgaben ab Jahrgang 2006 können im Online-Publikationen-Shop des BMUKK unter

http://wwwapp.bmbwk.gv.at/publikationen_shop.asp oder beim **AMEDIA Servicebüro** bestellt werden: 1141 Wien, Sturzgasse 1a | T. (0)1 982 13 22 | F. (0)1 982 13 22-311 | office@amedia.co.at

Im Bedarfsfall sind einzelne Exemplare auch früherer Ausgaben erhältlich beim

BMUKK, Abt. II/5, Freyung 1, 1010 Wien | T. (0)1 53120/4603 | erwachsenenbildung@bmu.kk.gv.at