

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
30. Jahrgang

1 | 2007

**Personen- und
organisationsbezogene
Bildungsberatung**

ISSN 0177-4166
ISBN 978-3-7639-1937-6
www.report-online.net



Die



REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
30. Jahrgang

1|2007

**Personen- und
organisationsbezogene
Bildungsberatung**



Impressum

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

30. Jahrgang 2007 – Heft 1/2007

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung e. V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende: Ekkehard Nuissl
(E.N.), Essen; Christiane Schiersmann (C.S.),
Heidelberg; Horst Siebert (H.S.), Hannover

Heftherausgeber 1/2007: Christiane Schiersmann

Beirat: Rolf Arnold, Kaiserslautern; Martha
Friedenthal-Haase, Jena; Philipp Gonon, Zürich;
Elke Gruber, Klagenfurt; Anke Hanft, Oldenburg;
Gabi Reinmann, Augsburg; Erhard Schlutz, Bre-
men; Josef Schrader, Tübingen; Dieter Timmer-
mann, Bielefeld; Jürgen Wittpoth, Bochum;
Christine Zeuner, Hamburg

Wissenschaftliche Redaktion: Christiane Jäger
Redaktionsassistentz: Christiane Barth

Lektorat: Dr. Alexandra Beilharz

Anschrift Redaktion und Herausgeber:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn,
Tel. (0228) 3294-201, Fax (0228) 3294-399,
E-Mail jaeger@die-bonn.de

Peer-Review-Verfahren: Alle Manuskripte werden
in der Redaktion anonymisiert und neben den drei
Herausgebern zwei Gutachter/inne/n vorgelegt.
Die Begutachtung erfolgt „double blind“ (siehe
www.report-online.net/peer-review/verfahrens-
regeln.asp)

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentli-
chung angenommen. Der Autor/die Autorin versi-
chert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte
an seinem/ihrer Beitrag einschließlich aller
Abbildungen allein verfügen zu können und keine
Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des
Manuskripts gehen die Rechte auf die herausge-
bende Institution über. Für unverlangt eingesandte
Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn
Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.
die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen.
Geben Sie einfach den Webkey **23/3001** ein.
Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige In-
teressent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können
Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und
sämtliche seit 1989 im REPORT erschienenen Ar-
tikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte
der Jahrgänge 1992 bis 2002 stehen zudem zum
kostenlosen Download zur Verfügung.

**Bibliografische Information der Deutschen
Nationalbibliothek:** Die Deutsche National-
bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte
bibliografische Daten sind im Internet über [http://
dnb.d-nb.de](http://dnb.d-nb.de) abrufbar.

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos,
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20,
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im
April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 12,90
EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet
30,- EUR, für Studierende mit Nachweis 25,-
EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.
Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zu-
mindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die
Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum
Jahresende.

ISBN 978-3-7639-1937-6
Best.-Nr. 23/3001

© 2007 DIE
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten.
Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmi-
gung der herausgebenden Institution.

REPORT 1/2007, 30. Jahrgang

Thema: Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung

INHALT

Editorial 5

Beiträge zum Schwerpunktthema

Jean-Pierre Dauwalder

Beratung: Herausforderungen für eine nachhaltige Entwicklung 9

Bernd-Joachim Ertelt

Wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur Berufsberatung
im internationalen Vergleich 20

Wiltrud Gieseke/Bernd Käpplinger/Sylvana Otto

Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat
Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns 33

John McCarthy

Catapulted to the Front: Career Guidance in European Union and
International Policy Perspectives 43

Ottmar Döring/Daniela Rätzel

Aktuelle Aspekte von Qualifizierungsberatung für Betriebe 51

Rüdiger Preißer/Reinhard Völzke

Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungs-
notwendigkeiten 62

Rezensionen

Das Buch in der Diskussion

*Konrad Paul Liessmann: Theorie der Unbildung – die Irrtümer
der Wissensgesellschaft*
(besprochen von *Sigrid Nolda, Ekkehard Nuißl, Jürgen Wittpoth*) 75

Sammelrezension, Rezensionen, Kurzinformationen 79

Autorinnen und Autoren 95

Themenvorschau

Heft Nr.	Schwerpunkt
2/07	„Blick zurück nach vorn“ – 30 Jahre Theorie und Forschung der Erwachsenenbildung Sonderausgabe
3/07	Weiterbildung und Gerechtigkeit Verantwortlicher Herausgeber: Ekkehard Nuißl
4/07	Beruf und Bildung

Unabhängig vom jeweils aufgeführten Schwerpunkt erscheinen in der Rubrik FORUM weitere Beiträge zu aktuellen Themen aus Theorie und Forschung der Weiterbildung.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Nähere Informationen hierzu sowie Redaktionstermine und Autorenhinweise finden Sie unter www.report-online.net.

Die Herausgeber freuen sich auf Ihren Beitrag!

Zuletzt erschienene Hefte:

REPORT 4/2006
Netzwerke
ISBN 978-3-7639-1924-6

REPORT 3/2005
Didaktik
ISBN 978-3-7639-1910-9

REPORT 3/2006
Alter und Bildung
ISBN 978-3-7639-1923-9

REPORT 2/2005
Forschungsmethoden
ISBN 978-3-7639-1909-3

REPORT 2/2006
Zuwanderung und Migration
ISBN 978-3-7639-1922-2

REPORT 1/2005
**Theoretische Grundlagen und
Perspektiven der Erwachsenenbildung**
ISBN 978-3-7639-1908-6

REPORT 1/2006
Lehr-/ Lernforschung
ISBN 978-3-7639-1921-5

REPORT 4/2005
Professionalität – Beruf – Studiengänge
ISBN 978-3-7639-1911-6

Recherche zu den Heften unter
www.report-online.net

Bestellungen unter www.wbv.de

Editorial

Im Jahr 2000 gab es ein Themenheft im Report mit dem Schwerpunkt Beratung. Der Rückblick zeigt – erfreulicherweise –, dass sich seither in diesem Bereich sehr viel verändert hat. Dies hat die Herausgeber/in dazu bewogen, Beratung erneut zu einem Themenschwerpunkt zu machen.

Allgemein ist festzustellen, dass sich Beratung in einem veränderten gesellschaftlichen Umfeld positionieren muss. Sie soll Entscheidungsprozesse in Situationen unterstützen, die durch einen hohen Grad von Unsicherheit geprägt sind. Dies gilt sowohl für bildungs- und berufsbiographische Verläufe als auch für die jeweiligen aktuellen Situationen. Beratung kann nur dann angemessen Orientierungsprozesse begleiten, wenn sie eine Vielzahl von Umweltfaktoren in den Analyse- und Lösungsprozess einbezieht und sich damit von einer individualisierenden Betrachtungsweise verabschiedet. Diese grundlegenden Herausforderungen arbeitet Jean-Pierre Dauwalder in seinem Beitrag heraus.

Auch das Aufgabenfeld differenziert sich zusehends. Beratung soll nicht nur in Krisen- und Übergangssituation angeboten werden, sondern lebensbegleitend den Bürger/innen zur Verfügung stehen. Insofern erscheint es auch nicht angemessen, Beratung für den Weiterbildungsbereich gesondert zu betrachten. Vielmehr gilt es, Beratung für das Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung im Kontext lebenslangen Lernens insgesamt zu konzipieren. In diesem Zusammenhang sind verstärkt Gruppen ins Blickfeld gerückt, die aufgrund der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen einen besonderen Beratungsbedarf aufweisen wie Migranten oder Ältere. Zudem ist ein neues Feld der Beratung als Unterstützung von Prozessen der Kompetenzbilanzierung entstanden (s. den Beitrag von Rüdiger Preißer und Reinhard Völzke) und auch die Beratung von Betrieben in Qualifizierungs- und Personalentwicklungsfragen gewinnt an Bedeutung, wie Ottmar Döring und Daniela Rätzel in ihrem Beitrag verdeutlichen.

Erfreulich ist die Beobachtung, dass auch die Politik gegenwärtig diesem Bereich wachsende Aufmerksamkeit widmet. Dabei ist bemerkenswert, dass die Entwicklungen in Deutschland vielfach von der internationalen Diskussion angetrieben wurden. So hat die Europäische Union 2004 eine Entschließung zur lebensbegleitenden Beratung verabschiedet, auf die weitere Aktivitäten der EU folgten, wie etwa die Einrichtung einer Expertengruppe und die Unterstützung der Netzwerkbildung. John McCarthy gibt in diesem Heft einen analytischen Überblick über die aktuellen Arbeitsschwerpunkte der EU zum Thema Bildungs- und Berufsberatung. Auch in Deutschland haben die internationalen Aktivitäten nachhaltige Wirkung entfaltet: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert einige wissenschaftliche Projekte und auch eine Reihe von Lernenden Regionen legen einen Schwerpunkt ihre Aktivitäten auf Beratung. Im letzten Jahr wurde ein Nationales Forum Beratung gegründet, das sich den Erfahrungsaustausch der Akteure in diesem Bereich sowie Politikberatung zur Aufgabe gemacht

hat (vgl. www.forum-beratung.de); auch im Rahmen des Innovationskreises zur beruflichen Weiterbildung beim Bundesministerium für Bildung und Forschung wurde kürzlich ein zusätzlicher Arbeitskreis für dieses Thema eingerichtet.

Mit dem steigenden Stellenwert von Beratung in einer Wissensgesellschaft wachsen auch die Ansprüche an deren Professionalität. Dies gilt insbesondere im Vergleich mit den europäischen und nordamerikanischen Ländern – wie Bernd-Joachim Ertelt in seinem Beitrag herausarbeitet. In diesem Zusammenhang besteht die Herausforderung weiter darin, Beratungsaktivitäten stärker als bislang wissenschaftlich zu fundieren. Denn Beratungsforschung für den Bereich Bildung, Beruf, Beschäftigung hat in Deutschland so gut wie keine Tradition: Länder wie Kanada, USA oder England und Frankreich sind uns hier weit voraus. Vor diesem Hintergrund ist es sehr verdienstvoll, dass sich der Beitrag von Gieseke/Käpplinger/Otto auf die Frage konzentriert, wie ein angemessenes methodisches Forschungsdesign auszusehen hätte, mit dessen Hilfe Beratungsprozesse analysiert werden können. Es wäre wünschenswert, wenn in diesem relativ neuen Wissenschaftsfeld viele weitere Aktivitäten und Projekte folgten.

Abschließend noch ein Hinweis in eigener Sache: Nach dem ersten Jahr als peer-reviewte Zeitschrift kann eine positive Bilanz gezogen werden. Für den 29. Jahrgang durchliefen 29 Beiträge im Zeitraum von September 2005 bis Oktober 2006 ein Begutachtungsverfahren. Auf der Grundlage der Gutachternoten wurden von den Herausgebern 21 Artikel – in 85 Prozent der Fälle nach Überarbeitung – zur Veröffentlichung angenommen, acht Beiträge wurden nicht veröffentlicht. Die Rückmeldungen der am Verfahren beteiligten 40 Gutachter/innen und deren konstruktive Umsetzung durch die Autor/inn/en tragen somit zur angestrebten Qualitätsverbesserung bei. Mit der Einführung des Review-Verfahrens war zudem das Ziel verbunden, auch jüngere Kolleg/inn/en zur Einreichung von Beiträgen zu animieren. Hierzu fällt das Fazit ebenfalls positiv aus. Von den insgesamt 29 Beiträgen wurden 15 unangefordert und 14 auf Anfrage der Herausgeber/in eingereicht. Der Anteil des wissenschaftlichen Nachwuchses unter den Autor/inn/en ist sehr zufriedenstellend: Vertreter/innen des „Mittelbaus“ an Hochschulen oder aus Forschungseinrichtungen stellen mit 47 Prozent die größte Gruppe dar, gefolgt von Professor/inn/en (41 %) und Vertreter/innen aus der Praxis (12 %).

Mit Blick auf den 30. Jahrgang stimmen diese Zahlen zuversichtlich und die Herausgeber freuen sich auf weitere Beitragsangebote.

Bonn, im Februar 2007

Ekkehard Nuisl
Christiane Schiersmann
Horst Siebert

**BEITRÄGE ZUM
SCHWERPUNKTTHEMA**

REPORT

ORT

Beratung: Herausforderungen für eine nachhaltige Entwicklung

Soll sich die Beratung als allgemein akzeptierte Dienstleistung zu Beginn des 21. Jahrhunderts durchsetzen, sind sowohl ein grundlegender Paradigmenwechsel, als auch die damit verbundene Entwicklung nachhaltiger Beratungsangebote notwendig. Die ständige Co-Evolution von Bedürfnissen der Ratsuchenden, der Wirtschaft und der Gesellschaft verlangt spezifische Kompetenzen zur Analyse und Bewältigung multipler subjektiver Realitäten, sozialer Kontexte, nicht-linearer Kausalitäten und dynamischer Modelle. Der Beitrag skizziert einige Perspektiven für mögliche Entwicklungen der Beratung als integrative Dienstleistung, welche sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Erwartungen berücksichtigt.

1. Ausgangslage

In der Öffentlichkeit herrscht heute gegenüber der Beratung – und insbesondere auch der Berufs- und Laufbahnberatung – eine eher ambivalente Haltung vor. Einerseits erscheint diese als „überflüssig“, „zu kostspielig“ oder „ineffizient“, weil nur notwendig für diejenigen, die sich nicht aus eigener Kraft selbst helfen können (gesellschaftliche Erwartung). Andererseits erscheint die Arbeitswelt zunehmend „komplex“, „unsicher“ und „prekär“, was lebenslang ständige Anpassung und/oder Neuorientierung impliziert und den Einzelnen ohne kompetente Hilfe zunehmend überfordert (individuelle Erwartung). Zunehmend wird aber auch die potentiell strategische Bedeutung der Beratung anerkannt. So hat der Rat der Europäischen Union im Mai 2004 folgende EntschlieÙung verabschiedet:

„Ein hochwertiges lebensbegleitendes Beratungsangebot ist ein zentraler Bestandteil der Strategien für allgemeine und berufliche Bildung und zur Verbesserung der Beschäftigungschancen im Hinblick auf die Verwirklichung des strategischen Ziels, die Union bis 2010 zum dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen.“ (Rat der Europäischen Union 2004, S. 2)

Unseres Erachtens besteht heute die wesentliche Herausforderung an die Beratung in einem grundlegenden Paradigmenwechsel und der damit einhergehenden Entwicklung nachhaltiger Beratungsangebote. Nachhaltige Beratungsansätze verbinden Respekt und Empowerment für jede/n Einzelne/n mit einer Meta-Perspektive von Akzeptanz (Diversität und Koexistenz), Vertrauen (Innovation und Polyvalenz) und Sicherheit (Qualitätssicherung) für alle.

2. Co-Evolution

Für Viele besteht Berufs- und Laufbahnberatung nach wie vor darin, einem (meist jugendlichen) Ratsuchenden aufgrund seiner Fähigkeiten (schulische und Test-Leistungen) und Interessen (Information über Berufe) eine rationale Entscheidungshilfe zur Berufswahl anzubieten. Resultat: einige machen Karriere, viele haben nur einen Job und einige haben nicht einmal eine Beschäftigung.

Betrachtet man hingegen die Entwicklung der Beratungstheorien und -instrumente über die letzten 50 Jahre anhand der einschlägigen Literatur, ergibt sich ein differenzierteres Muster. Es lassen sich grob vier sukzessive Phasen unterscheiden (s. Tab. 1):

Tabelle 1: Entwicklung der Beratungstheorien und -instrumente

	Ökonomisches Umfeld	Berufs- & Karriere-Beratung	Methoden & Instrumente
1950 - 1970	Unlimitiertes Wachstum	Person-Environment-fit	Tests & Information
1970 - 1985	Dienstleistung & IuK-Technologien	Education and Guidance	Problemlösen & Entscheiden
1985 - 1995	Restrukturierung & Arbeitslosigkeit	Career Development	Employability & Skills
1995 - 2005	Globalisierung & Permanente Umstrukturierung	Lifelong and Lifewide Learning	Intrapreneurship & Coaching

Von 1950 bis 1970, auf dem Hintergrund eines ungebremsen Wirtschaftswachstums, stand die Anpassung eines Individuums an die jeweils besten Berufs- und Karriereperspektiven im Vordergrund. Man ging von stabilen Eigenschaften und stabilen Berufsbildern aus und Berufsberater/innen ‚diagnostizierten‘ und ‚verordneten‘ wie Mediziner die ‚richtige‘ Berufswahl (Person-Environment-fit; Holland 1973; Gottfredson/Jones/Holland 1993).

Von 1970 bis 1985 veränderte sich die Arbeitswelt massiv, aufgrund der Einführung von Informatik und der zunehmenden Ausrichtung auf Service-Leistungen (Eason 1988). Für die Beratung stand nun die richtige ‚Programmierung‘ der Ratsuchenden durch Anleitung zum selbständigen Problemlösen und Entscheiden im Vordergrund (Education and Guidance; Krumboltz/Mitchell/Jones 1976).

Von 1985 bis 1995 folgte eine Phase einschneidender wirtschaftlicher Restrukturierung und damit verbundenem Stellenabbau. In der Beratung entstand daraus die Spezialisierung einerseits für Hochqualifizierte (Career Development; Lent/Brown 1996) und andererseits für wenig Qualifizierte und Arbeitslose (OECD 1997). Klärung von beruflicher und sozialer Kompetenz, Vermittlungs- und Arbeitsfähigkeit, aber auch längerfristige Begleitung wurden zu wichtigen Elementen im Beratungsprozess (Watts/Sultana 2004).

Von 1995 bis 2005 war der Arbeitsmarkt geprägt von permanenter Restrukturierung und Globalisierung. So wies etwa das amerikanische ‚Bureau of Labor Statistics‘ mittels Längsschnittstudien nach, dass Amerikaner/innen bis zum Alter von 36 Jahren innerhalb von 20 Jahren im Durchschnitt 9,6 mal den Job wechselten (US Bureau of Labor Statistics 2002). In dieser neuen ‚Risiko-Gesellschaft‘ (Beck 1992) wurde die Konstruktion der eigenen beruflichen Identität zu einer Daueraufgabe. Die Berufs- und Laufbahnberatung entwickelte sich somit mehr und mehr zu einer umfassenden Lebensberatung (Lifelong and Lifewide learning; Guichard 2005; Amundson 2006).

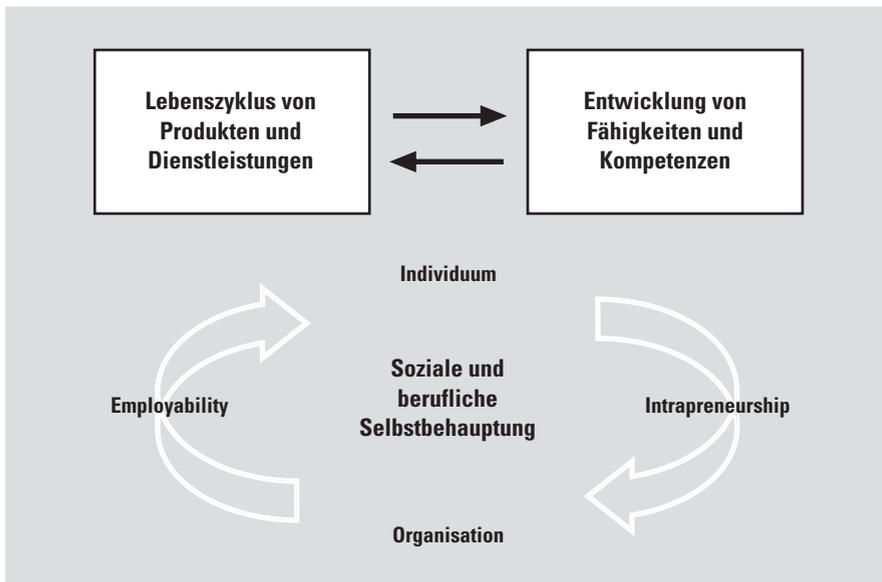
Zunächst ist also festzustellen, dass sich Beratungsansätze und -techniken in den letzten 50 Jahren stark verändert haben und dass diese mit den jeweils dominanten wirtschaftlichen Entwicklungen Schritt gehalten haben (auch wenn diese neuen Ansätze und Techniken zur Zeit noch nicht überall und von allen Berater/inne/n auch effektiv praktiziert werden). Weit wichtiger scheint jedoch die Perspektive für zukünftige Entwicklungen, die sich heute abzeichnet. Neuere Theorien des Personalmanagements stellen den Anspruch der Mitarbeiter/innen, ihre eigenen Bedürfnisse im Unternehmen zu realisieren, vermehrt in den Vordergrund (‚Intrapreneurship‘; Wunderer 2003). Der Job wird Mittel zum Zweck. Das Unternehmen muss sich bemühen, motivierte Mitarbeiter/innen zu behalten. Persönliche Karriereberatung und Talentförderung wird zum Markenzeichen eines fortschrittlichen Unternehmens. Für qualifizierte Mitarbeiter/innen entsteht daraus paradoxerweise eine ‚neue Freiheit‘, welche ihnen erlaubt, sich wie ein ‚Surfer‘ von einer Welle zur nächsten, oder von einem Job zum nächsten, weiter zu bewegen. Echte Co-Evolution ist somit eine erste Herausforderung: Anstelle von Beratungsleistungen, die reaktiv auf wirtschaftliche Trends entwickelt werden, sind diese in Zukunft vermehrt prospektiv als strategisches Instrument für die gemeinsame Förderung einer gesunden wirtschaftlichen Entwicklung und gesunden persönlichen Entwicklung der Mitarbeiter/innen einzusetzen.

3. Vom Inhalt zur Dynamik

Nicht nur eine punktuelle Entscheidungshilfe (‚Berufswahl‘), sondern eine breite Palette von Konstruktionshilfen zur jeweiligen beruflichen Identität, zu beruflichen Neuorientierungen und zur Förderung der persönlichen Lebensqualität hat die Beratung heute anzubieten. Dies ist umso wichtiger, als die traditionellen Berufsbilder und die damit verbundenen generellen Kompetenzprofile mehr und mehr zugunsten spezifischer

Anforderungen eines bestimmten Jobs in den Hintergrund treten. Wenn früher eine Anstellung langfristig, auf Sicherheit und gegenseitige Loyalität gegründet, geplant wurde, erfolgt diese heute zunehmend aus einer gegenseitig erkannten ‚Win-win-Situation‘ mit kurzfristigen Zielen und eingeschränkter gegenseitiger Verpflichtung. Flexibilität, Mobilität und Anpassungsfähigkeit werden groß geschrieben. Wenn man weiß, dass zum Beispiel die Lebensdauer eines elektronischen Chips für Mobiltelefone heute gerade noch etwa vier Monate beträgt, ist es nicht erstaunlich, dass führende Unternehmen in dieser Branche nur noch wenige hoch qualifizierte Mitarbeiter/innen längerfristig verpflichten und ganze Produktionsketten von einem Tag auf den andern stilllegen oder delokalisieren (s. Abb. 1).

Abbildung 1: Permanente Anpassung



Für die Beratung heißt dies, dass die Information über traditionelle Berufsbilder oder ‚Inhalte‘ der Beratung zunehmend fragwürdig und zufällig werden. Keine seriöse Berufs- und Laufbahnberatung kann heute für sich beanspruchen, wirklich fundiert über alle möglichen Anforderungen aller Jobs informiert zu sein und entsprechend Auskunft zu geben. Viel wichtiger als das „Was?“ wird das „Wie?“ für die Beratung. Gefragt sind heute Hilfen für die Ratsuchenden, die ‚Überlebens-Strategien‘ oder ausreichende Sozialkompetenz im Umgang mit sich rasch verändernden Anforderungen und der eigenen Vermittlungs- und Arbeitsfähigkeit (Employability) bieten. Ratsuchende beklagen sich heute eher über ‚Informations-Übersättigung‘ als über mangelnde Information. Sie sind sich häufig wenig bewusst, wie sehr ihre Entscheidungen durch psychologische

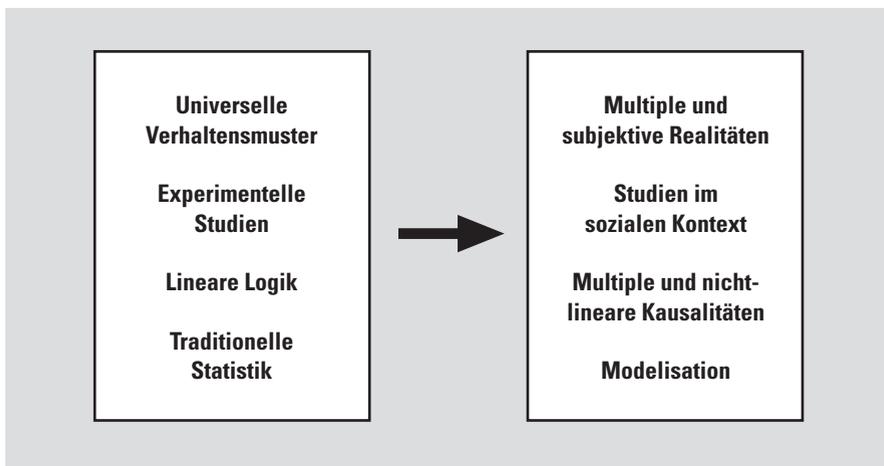
Einschränkungen (bounded rationality), individuelle Problem-Lösungs-Heuristiken oder Einflüsse des persönlichen Umfelds mitbestimmt werden. Gefragt sind aber auch Hilfen für Personalleiter/innen und Rekrutierungsbeauftragte, um die Bedürfnisse der Unternehmen adäquat in notwendige und hinreichende Stellenprofile zu übersetzen und Bewerbungen objektiv zu beurteilen. So sind etwa diesen Spezialist/inn/en oft die Ergebnisse der Meta-Analyse von Schmidt/Hunter (1998), welche die Validität traditioneller Selektionsmethoden stark in Frage stellen, viel zu wenig bewusst.

Die ideale Position unabhängiger Berater/innen ist eine übergeordnete Meta-Perspektive. Weder die einseitige Parteinahme für den Ratsuchenden noch die einseitige Parteinahme für die Bedürfnisse der Wirtschaft erlaubt eine effiziente Hilfe- und Dienstleistung. Die zukünftige Entwicklung verlangt von Berater/inne/n spezifische Kompetenzen für die systemische Analyse komplexer, interaktiver und dynamischer Prozesse und deren multiplen Konsequenzen, sowie die Kompetenz, die wesentlichen Steuerungsmechanismen zu identifizieren, vereinfacht darzustellen und in effiziente Problemlösungs- und Handlungsanweisungen zu übersetzen. Verständnis und Umgang mit komplexen, multiplen Kausalitäten und einer Dynamik, die auch das Unvorhergesehene mit einbezieht (vgl. ‚happenstance‘; Krumboltz 2003) ist daher eine weitere Herausforderung an Berater/innen zu Beginn des 21. Jahrhunderts.

4. Auf der Suche nach einem neuen Paradigma

Berufs- und Laufbahnberatung ist immer weniger ein einmaliges kritisches Ereignis, wie eine Weichenstellung am Übergang von Schule zum Berufsleben. Die Expertenrolle

Abbildung 2: Komponenten eines Paradigmenwechsels



der Berater/innen mit spezifischen Kenntnissen von Berufsbildern und psychologisch-diagnostischen Verfahren hat damit ebenfalls an Bedeutung verloren. Eine breite Palette von Online-Dokumentationen, privaten und öffentlichen Angeboten von Beratung durch interdisziplinäre Teams und Netzwerke ergänzt heute das Bild überall in Europa (Watts u. a. 1994). Kritische Herausforderungen, wie strategische Co-Evolution, Verständnis für Dynamik und das Unvorhergesehene, aber auch neue interdisziplinäre Arbeitsweisen verlangen heute eine fundamental andere Denkweise. Vier wesentliche Pfeiler dieses neuen Fundaments seien hier in der Folge dargestellt (Abb. 2).

4.1 Multiple subjektive Realitäten anstelle von universellen Verhaltensmustern

Vielfalt ist nicht zuletzt eine Konsequenz der gesellschaftlichen Veränderung. Die klassischen Bezugssysteme der Ausbildung, der Arbeit und der Familie, welche über lange Zeit des vorherigen Jahrhunderts als Referenz für eine gesellschaftliche Eingliederung dienten, haben sich stark verändert. Der/die Einzelne kann heute gleichzeitig sowohl bezüglich eines dieser Bezugssysteme gesellschaftlich integriert und bezüglich eines anderen gesellschaftlich ausgegliedert sein. Die Koexistenz von multiplen individuellen Realitäten ist deshalb nur eine natürliche und unvermeidbare Konsequenz dieser Entwicklung. Für Berater/innen genügt es deshalb nicht, sich auf abstrakte, statistische Bezugsgrößen und Mittelwerte zu berufen. Während ihrer – meist universitären – Ausbildung werden aber die Berater/innen gerade darin geschult, nach universellen Verhaltensmustern, welche sich mit traditionellen wissenschaftlichen Methoden nachweisen lassen, zu suchen. Standardisierte Verfahren, welche nach rigiden psychometrischen Gütekriterien bewertet und in universitären Instituten unter experimentellen Bedingungen entwickelt werden, vermitteln demnach häufig eine falsche Sicherheit, besonders wenn – wie leider allzu oft – die Prüfung ihrer Validität vernachlässigt wird.

Neuere Publikationen von Savickas (2005) und McMahon (2006) zu einer konstruktivistischen Perspektive in der Berufs- und Laufbahnberatung zeigen jedoch auf, dass Beratung heute durchaus den multiplen subjektiven Realitäten der Ratsuchenden Rechnung tragen kann. Dieser Ansatz ist eine erste wesentliche Komponente für den sich abzeichnenden Paradigmenwechsel in der Beratung: weg von abstrakten ‚Normen‘, hin zu multiplen und subjektiven Realitäten.

4.2 Studien im sozialen Kontext anstelle von Labor-Experimenten

In der internationalen Forschung, sei es bei der Begutachtung von Forschungsvorhaben, sei es bei der Beurteilung von wissenschaftlichen Publikationen, gilt nach wie vor eine ‚saubere‘ experimentelle Versuchsanordnung als ‚Gold-Standard‘. Es gilt, den Einfluss einer unabhängigen/kontrollierten Variable auf eine abhängige Variable nachzuweisen.

Leider lässt sich die Beratung nur sehr schlecht unter kontrollierten Laborbedingungen realisieren. Die Ratsuchenden und ihre sozialen Kontexte bilden eine komplexe dynamische Einheit, die sich über die Zeit in einer gegenseitig adaptierten Selbstorganisation ausgebildet hat. Die Emergenz eines makroskopischen Ordnungsparameters, wie etwa der beruflichen Identität, ergibt sich nach und nach aus multiplen Einflüssen des täglichen Lebens. Umgekehrt kontrolliert ein solcher Ordnungsparameter, was im täglichen Leben möglich oder eben nicht möglich ist. (So wird sich etwa ein Metzger kaum als Chirurg betätigen und umgekehrt.) Emergenz und Kontrolle erscheinen somit als gegenseitig verbundene und nicht trennbare Organisationsprinzipien (Haken 1990). Eine Unterscheidung von abhängigen und unabhängigen Variablen ergibt hier keinen Sinn.

Für die Beratung bedeutet dies, dass sie besonders in kritischen Situationen (,fern vom Gleichgewicht') wirksam ist, wo Bifurkationen zu neuen Ordnungsparametern möglich werden. Oft hängt in solch kritischen ,bi-stabilen' Situationen eine Entscheidung von kleinen Details ab. So ist es denn auch nicht weiter verwunderlich, dass im Nachhinein viele Befragte angeben, ihre Studienwahl aufgrund des ,Zufalls' getroffen zu haben (Bäumer/Scheller/von Maurice 1994). Der Ansatz der Selbstorganisation (Schiepek/Haken 2005) ist eine zweite wesentliche Komponente für den sich abzeichnenden Paradigmenwechsel in der Beratung: weg von kontrollierten Laborbedingungen, hin zum Verständnis systemischer Selbstorganisation.

4.3 Multiple und nicht-lineare Kausalitäten anstelle von linearer Logik

Das traditionelle wissenschaftliche Denken ist linear und deduktiv. So ist es durchaus nützlich und effizient, ein generell gültiges Gesetz (z. B. ,alle Menschen sind sterblich') auf den Einzelfall (,X ist ein Mensch') anzuwenden und daraus eine vorhersehbare Konsequenz (,X ist sterblich') abzuleiten. In Analogie dazu hat die traditionelle Berufswahlberatung an das ;Gesetz' geglaubt, dass es genügt, die Fähigkeiten und Interessen eines Ratsuchenden zu klären, um daraus seine zukünftigen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten abzuleiten.

Leider lässt sich heute die Beratung nicht mehr auf eine einfache und lineare Kausalkette reduzieren. Weder sind die Annahme, dass Fähigkeiten und Interessen allein genügen, um einen Job oder eine Ausbildung zu erhalten, noch die Annahme, dass die Anforderungen stabil und vorhersehbar bleiben, heute noch allgemein gültig. Zudem kann in einer interaktiven Transaktion zwischen zwei oder mehr Akteuren keiner davon ausgehen, dass sich jeder andere rein rational und vorhersehbar verhält. Während des Problemlösungsprozesses verändern sich somit sowohl Prämissen als auch Problemdefinition ständig und oft nicht-linear. Multiple, veränderliche und durch gegenseitige Abhängigkeiten komplizierte Kausalketten werden zur Regel, einfache lineare Zusammenhänge zur Ausnahme. Für die Beratung heißt dies, dass iterative Problemlösungsstrategien unter polyvalentem Einsatz verschiedener Methoden und

Instrumente notwendig werden. Die simple (aus der Medizin übernommene) Sequenz ‚Differentialdiagnose – Indikation – Preskription‘ hat definitiv ausgedient. Ein einzelner Kontakt genügt in den seltensten Fällen, Beratung braucht Zeit. Zusammen mit den Ratsuchenden sind invariante und variante Größen in der komplexen Dynamik zu unterscheiden, Hypothesen zu formulieren, der Raum der Möglichkeiten abzustecken und verschiedene Lösungsansätze zu testen – und dies mehrfach und iterativ, bis zur besten Lösung.

Diese Herausforderung eröffnet zugleich ungeahnte Möglichkeiten, die Beratung als Wissenschaft der Steuerung komplexer interaktiver Prozesse an den Grenzen verschiedener Humanwissenschaften neu zu positionieren (Haynes 1992). Es ist dies die dritte Komponente für den sich abzeichnenden Paradigmenwechsel in der Beratung: weg von der einfachen linearen Logik, hin zum Umgang mit multiplen, nicht-linearen Kausalitäten.

4.4 Modellbildung anstelle von deskriptiver Statistik

Schließlich stellt sich die Frage der Evaluation der Beratung. Der traditionelle Ansatz ist derjenige, von zwei vergleichbaren Gruppen von Personen die erste mit einer Beratung zu ‚behandeln‘ und die zweite nicht. Lassen sich anschließend im Bezug auf ein definiertes Erfolgskriterium in der ersten Gruppe ‚statistisch signifikant‘ bessere Resultate nachweisen, als in der Kontrollgruppe, wird daraus geschlossen, dass die Beratung ‚erfolgreich‘ sei.

Leider wird diese Vorgehensweise einmal mehr der Realität nur wenig gerecht. Die Probleme beginnen schon bei der Auswahl ‚vergleichbarer‘ Gruppen. Allzu oft werden leicht erfassbare, aber komplett irrelevante Merkmale wie Geschlecht, Alter, etc. erhoben, wirklich relevante Merkmale wie Problemstellung, subjektiver Leidensdruck, etc. aber einfach vernachlässigt. Ähnlich schwierig ist es, ‚Beratung‘ oder ‚Erfolg‘ sinnvoll zu erfassen, weil diese von einem Ratsuchenden zum andern subjektiv oft ganz unterschiedlich wahrgenommen und erlebt werden.

Wenn sich Beratung mit multiplen subjektiven Realitäten, selbstorganisierten Ordnungsmustern im sozialen Kontext und multiplen, nicht-linearen Kausalitätsbeziehungen im Erleben des Ratsuchenden befassen soll, greift die Reduktion auf einzelne deskriptive – und zudem oft irrelevante – Indikatorvariablen sicher zu kurz. Ebenso macht die Reduktion der Einzelfälle auf statistische Gruppenmittelwerte keinen Sinn. Für die Beratungsforschung heißt dies, dass sie neue Wege finden muss, um Veränderungen in komplexen dynamischen Systemen zu verstehen und zu dokumentieren. Ansätze dazu finden sich in andern Wissenschaftszweigen, wie der Genetik, der Meteorologie oder den Wirtschaftswissenschaften, wo Übergangswahrscheinlichkeiten von komplexen Konfigurationen mehrerer Variablen untersucht und modelliert werden (Thomas/D’Ari 1990).

Der Ansatz der Modellbildung ist eine vierte wesentliche Komponente für den sich abzeichnenden Paradigmenwechsel in der Beratung: weg von deskriptiver Statistik, hin zur Vorhersage aufgrund der Modellierung komplexer Zusammenhänge.

5. Nachhaltige Beratung

Ziemlich genau vor 50 Jahren hat Carl Rogers (1957) seine Thesen zu den notwendigen und hinreichenden Bedingungen einer personenzentrierten Beratung formuliert. Diese behalten auch heute noch eine erstaunliche Aktualität und Validität. In diesem Sinne haben sie sicher die Entwicklung der Beratung über die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts nachhaltig beeinflusst.

Als besonders nachhaltig erwies sich, dass die drei wesentlichen Variablen (Empathie, Echtheit und Wärme) auf die Steuerung der Dynamik der Beratung und nicht auf deren Inhalt ausgerichtet waren. Respekt und ‚Empowerment‘ des/der Ratsuchenden war das Grundanliegen. Schließlich lag die Verantwortung für die bestmögliche Realisierung der drei Variablen bei den Berater/innen. All dies scheint heute nach wie vor vernünftig und sinnvoll. Ebenso sinnvoll scheint es jedoch aus dem bisher Gesagten drei weitere Thesen für die zukünftige nachhaltige Entwicklung der Beratung als integrative Dienstleistung für die Gesellschaft abzuleiten:

1. *Diversität und Koexistenz*: Analog zu der ‚Empathie‘ in der individuellen Beratung kommt der klar formulierten, verstehenden Rückmeldung der Berater/innen an das gesellschaftliche Umfeld die wichtigste Rolle zu. Naturgemäß sind die Erwartungen, Positionen und Strategien aller Akteure oft unterschiedlich, in ihren jeweiligen sozialen Kontexten begründet und mehrfach kausal vernetzt. Die Kompetenz der Berater/innen, die wesentlichen Steuerungsmechanismen aus einer Meta-Perspektive zu identifizieren, vereinfacht darzustellen und offen (als Arbeitshypothese) zu formulieren, erlaubt es, dass sich alle Akteure in ihrer Diversität und ihrem Anspruch auf Koexistenz ernst genommen fühlen. Zu erwarten ist, dass daraus eine Atmosphäre der zunehmenden gegenseitigen *Akzeptanz*, als Voraussetzung für den weiteren Prozess der Zusammenarbeit und gemeinsamen Suche nach Lösungen entsteht.
2. *Polyvalenz und Innovation*: Analog zu der ‚Echtheit‘ in der individuellen Beratung kommt der Glaubwürdigkeit der Berater/innen für das gesellschaftliche Umfeld eine besondere Bedeutung zu. Aus einer Meta-Perspektive gibt es nicht entweder ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Ansätze oder Methoden, sondern eine Vielfalt von nützlichen und sich gegenseitig ergänzenden Formen der Beratung. Innovation geschieht zudem vielfach aus der Selbstorganisation neuer Entwicklungen am Rande etablierter Disziplinen. Die Beratung hat heute die Chance, sich neu zu positionieren (Savickas 2007). Polyvalenz, interdisziplinäres und vernetztes Denken, sowie unvoreingenommene Offenheit für neue Ansätze erhöhen die Glaubwürdigkeit und Unabhängigkeit der Beratung. Zu erwarten ist, dass daraus eine Grundlage des *Vertrauens* in die professionelle und persönliche Kompetenz und Glaubwürdigkeit der Berater/innen und ihrer

Institutionen, als Kontrollparameter für den Prozess der weiteren Zusammenarbeit, entsteht.

3. *Qualitätssicherung*: Analog zu der ‚Wärme‘ in der individuellen Beratung kommt schliesslich der Qualitätssicherung in der Beratung für das gesellschaftliche Umfeld eine wichtige Bedeutung zu. Die Kompetenz der Berater/innen und deren Institution, die eigene Arbeit kritisch zu hinterfragen und den komplexen, interaktiven und dynamischen Prozess, der auch das Unvorhergesehene einbezieht, durch vorbereitete Kontroll- und Sicherheitsmechanismen – wie etwa regelmässige Supervision – in Grenzen zu halten, bringt Sicherheit für alle. Obwohl die Meta-Perspektive der Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich der Beratung heute noch eher eine Kunst als eine exakte Wissenschaft ist (Dauwalder 2003), stellt eine qualitativ hochstehende, für neue Entwicklungen offene und interdisziplinäre Ausbildung der Berater/in eine erste unabdingbare Voraussetzung für eine evolutive Qualitätssicherung dar. Nur kompetente, selbstkritische und für neue Entwicklungen sensible Berater/innen sind auch fähig, neue ‚Benchmarks‘ zu setzen. Zu erwarten ist, dass daraus ein Gefühl der *Sicherheit*, als weiterer Kontrollparameter für den Prozess der weiteren Zusammenarbeit resultiert.

Wenn auch für diese neu postulierten Steuerungsgrössen die Verantwortung für die bestmögliche Realisierung nach wie vor bei den Berater/inne/n liegt, dürfte den Institutionen, Netzwerken und Berufsverbänden eine zunehmend wichtige Rolle für die nachhaltige Entwicklung in diesem Bereich zufallen. Zum Glück wird auch die Beratung der Zukunft eine sich ständig verändernde und erneuernde Disziplin sein. Wie in allen ‚lebenden‘ Systemen sind dazu unvorhersehbare Ereignisse, eine gewisse Dosis von ‚Chaos‘ und ‚Unordnung‘ nicht nur unvermeidlich, sondern absolut notwendig. Freuen wir uns auf die nächsten Herausforderungen... !

Literatur

- Amundson, N. (2006): Challenges for Career Interventions in Changing Contexts. In: International Journal for Educational and Vocational Guidance, H. 6, S. 3–14
- Bäumer, T./Scheller, R./von Maurice, J. (1994): Der Einfluss von Zufallserfahrungen auf die Studienfachwahl. In: Swiss Journal of Psychology, 53. Jg., S. 166–177
- Beck, U. (1992): Risk Society. London
- Dauwalder, J. P. (2003): Quality in Educational and Vocational Guidance at the Beginning of the 21st Century :Some Introductory Statements. In: Dauwalder, J.P./Kunz, R./Renz, J.: Quality Development in Vocational Counselling and Training. Zürich, S. 22–25
- Eason, K. (1988): Information Technology and Organizational Change. Bristol
- Gottfredson, G./Jones, E./Holland, J. (1993): Personality and vocational interests: the relation of Holland's six interest dimensions to five robust dimensions of personality. In: Journal of Counseling Psychology, 40. Jg., S. 518–524
- Guichard, J. (2005): Life-Long Self-Construction. In: International Journal for Educational and Vocational Guidance, H. 5, S. 111–124
- Haken, H. (1990): Synergetik. Eine Einführung. Berlin

- Haynes, S. (1992): *Models of causality in psychopathology*. New York
- Holland, J. (1973): *Making Vocational Choices: A Theory of Careers*. New York
- Krumboltz, J. (2003): *Creating and capitalizing on Happenstance in Educational and Vocational Guidance*. In: Dauwalder, J.P./Kunz, R./Renz, J.: *Quality Development in Vocational Counseling and Training*. Zürich, S. 30–32
- Krumboltz, J./Mitchell, A./Jones, B. (1976): *A Social Learning Theory of Career Selection*. In: *The Counseling Psychologist*, H. 6, S. 71–81
- Lent, R./Brown, S. (1996): *Social Cognitive Approach to Career Development: An Overview*. In: *Career Development Quarterly*, 44. Jg., S. 310–324
- McMahon, M./Patton, W. (2006): *Career Counselling: Constructivist Approaches*. London
- OECD (1997): *Early Identification of Jobseekers at Risk of Long-term Unemployment. The Role of Profiling*. Paris (OECD-Proceedings)
- Rat der Europäischen Union (2004): *Entschiessung 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
- Rogers, C. (1957): *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 21. Jg., S. 95–103
- Savickas, M. (2005): *The theory and practice of career construction*. In: Brown, S.D./Lent, R.W. (Hrsg.): *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ, S. 42–70
- Savickas, M. (2007): *Internationalization of Counseling Psychology: Constructing Cross-National Consensus and Collaboration*. In: *Applied Psychology: An International Review*, H. 1, S. 182–188
- Schiepek, G./Haken, H. (2005): *Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten*. Göttingen
- Schmidt, F./Hunter, J. (1998): *The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings*. In: *Psychological Bulletin*, H. 22, S. 262–274.
- Thomas, R./D'Ari, R. (1990): *Biological Feedback*. Boca Raton
- US Bureau of Labor Statistics: *News Bulletin 27-08-2002*, URL: <http://www.bls.gov/nls/nlsy79r19.pdf> (Stand: 09.02.2007)
- Watts, A. u.a. (1994): *Educational and vocational guidance in the European Community*. Luxembourg (Office for Official Publications of the European Communities)
- Watts, A./Sultana, R. (2004): *Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes*. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, H. 4, S. 105–122
- Wunderer, R. (2003): *Führung und Zusammenarbeit*. München

Wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur Berufsberatung im internationalen Vergleich

International herrscht Einigkeit darüber, dass eine neutrale und effektive Berufsberatung nur durch hohe Professionalität der Beratungskräfte zu sichern ist. Betrachtet man die in den letzten Jahren entstandenen Qualifizierungsangebote für Berufsberater/innen, zeigt sich ein sehr heterogenes Bild. Auf der Grundlage von Ergebnissen internationaler Studien zeichnet dieser Beitrag Ansätze zur Schaffung europäischer Standards bei der Qualifizierung von Beratungskräften exemplarisch nach und schlägt ein modulares Curriculum auf Hochschulniveau vor. Bei der Darstellung aktueller Studienangebote beschränken wir uns auf den deutschsprachigen Raum. Darüber hinaus werden einschlägige Angebote zur Weiterbildung der Berufsberater beschrieben, die im Wesentlichen im Rahmen eines EU-Programms (LEONARDO DA VINCI) entwickelt wurden.

1. Einleitung

In dem CEDEFOP-Synthesebericht „Strategien zur Laufbahnberatung in der Wissensgesellschaft“ (Sultana 2004, S. 95) charakterisiert der Verfasser die personelle Ausstattung der Berufsberatung mit der als Frage formulierten Kapitelüberschrift „Porträt eines unvollständig entwickelten Berufsstands?“ Obgleich die Anfänge der Berufsberatung bis in das frühe 20. Jahrhundert zurückreichen, konstatiert der Autor, dass diese Tätigkeit in Europa bislang noch nicht professionalisiert wurde, hauptsächlich weil sich das in diesem Bereich tätige Personal aus anderen, oft sehr viel etablierteren Berufen rekrutiert, mit denen es sich möglicherweise stärker identifiziert.

Einigkeit besteht, dass eine verantwortungsvolle, neutrale und effektive Berufsberatung nur durch hohe Professionalität der Beratungskräfte zu sichern ist. Doch klafft zwischen Anspruch und Wirklichkeit eine große Lücke: Die einen fordern verbindliche Mindeststandards in Verbindung mit einem akkreditierten Berufsbild, andere raten von einem etablierten Berufsmodell ab, weil dies nur zur Ausgrenzung vieler engagierter und hilfreicher „alltäglicher“ Berater führen könnte (vgl. auch Nestmann 2004, S. 557). Eine ähnliche Situation besteht offensichtlich in dem verwandten Bereich der Weiterbildungsberatung, zumindest was Deutschland betrifft. Schiersmann/Remmele (2004, S. 109 ff.) stellten in ihrer empirischen Studie fest, dass „die Berater/-innen ... recht unterschiedliche Sichtweisen und Grundüberzeugungen über Disziplinen als Ausgangspunkt für die Beratungsarbeit (mitbringen)“. Die insgesamt zwar recht regen Weiterbildungsaktivitäten der Beratungskräfte haben oft nur punktuellen Charakter.

In den letzten Jahren hat sich der politische Druck in Bezug auf die Verbesserung der Effektivität und Effizienz beruflicher Beratung verstärkt. Dies ist auch als Chance für die Professionalisierung der Beraterschaft zu sehen. Doch das von der OECD/EU-Kommission herausgegebene Handbuch für politisch Verantwortliche im Bereich der Berufsberatung (2004, S. 49) sieht dies eher pessimistisch. „Die Regierungen waren bislang bei der Festlegung der Inhalte und der Struktur der Erstausbildungen von Berufsberater/innen und der Verknüpfung mit den allgemeinen politischen Zielen in den Bereichen Bildung, Ausbildung und Beschäftigung äußerst inaktiv.“ Und „bei der Qualifizierung der Berater/innen gibt es aus der Sicht der Nutzer erhebliche qualitative und inhaltliche Unterschiede zwischen den Berufsberatungsdiensten innerhalb eines Landes und zwischen verschiedenen Ländern.“

An dieser Stelle ist kritisch zu fragen, ob die beklagten Mängel nicht auch von einem bisher nicht klar definierten Begriff „Berufsberatung“ herrühren. Das erwähnte „Handbuch“ versteht unter Berufsberatung im Sinne der aktuellen internationalen Studien „... sämtliche Dienstleistungen und Aktivitäten ..., die dazu dienen, Bürger/innen jeden Alters und in jedem Lebensabschnitt dabei zu unterstützen, Entscheidungen in Bezug auf Bildung, Berufsbildung und die Berufswahl zu treffen und ihre berufliche Laufbahn zu gestalten“ (OECD/EU-Kommission 2004, S. 12). Die dagegen abzuhebende Weiterbildungsberatung umfasst nach Schiersmann/Remmele (2004, S. 9 ff.) „personalbezogene Beratung“ (Weiterbildungs-/Kompetenz-Entwicklungsberatung und Lernberatung) und „organisationsbezogene Beratung“ (Qualifizierungsberatung für Betriebe und Organisationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen).

Die folgenden Ausführungen zu einer wissenschaftlich orientierten Aus- und Weiterbildung von Beratungskräften beziehen sich auf die o. g. umfassende internationale Definition von Berufsberatung (zur Diskussion des Beratungsbegriffs vgl. auch Ertelt/Schulz 1997, S. 9 ff.).

2. Internationale Kompetenzen und curriculare Folgerungen

Anfang der neunziger Jahre ließ das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) in den damals zwölf EU-Mitgliedstaaten Länderstudien zu „Berufsprofilen im Bereich der Berufsberatung“ und einen Synthesebericht dazu erstellen (vgl. Ertelt 1992; Watts 1993). Dabei zeigte sich schnell, dass es in Anbetracht der vielfältigen Erscheinungsformen der Berufsberatung unmöglich war, eine eindeutige Profession zu definieren und etwa von der Beratung in Bildung und Weiterbildung abzugrenzen. Im Jahre 1991 einigten sich die nationalen Autoren, die Analyse der Beratungsberufe anhand von 19 Aufgaben vorzunehmen, die nach Informationsmanagement, Arbeit mit Einzelpersonen, Gruppenarbeit, Vermittlung, Langzeitbeobachtung, Verbundarbeit, Management klassifiziert wurden (vgl. Watts 1993, S. 7). Diese Studien und eine Re-Analyse ihrer Daten bildeten die Grundlage für die Entwicklung von 15 Qualifizierungsmodulen für Berufsberatungskräfte, auf dem Niveau postgradualer

Studiengänge (vgl. Ertelt 1992). Diese Module sollten nach Intention des CEDEFOP als Referenzrahmen für eine Europa-orientierte Professionalisierung der Berufsberatung dienen.

Im Auftrag des Methodischen Zentrums für Information und Berufsberatung der Polnischen Arbeitsverwaltung (KUP) erfolgte im Jahre 2000 eine Adaptierung dieser „Materialien zur Qualifizierung von Fachkräften für Berufsberatung im europäischen Kontext“ zu folgenden Arbeitsfeldern:

1. Transnationales Informationsmanagement,
2. Beratung, Information, Unterrichtung,
3. Vermittlungshilfen, Kooperation mit Betrieben, nachgehende Betreuung (follow up),
4. Networking, Programmplanung, Marketing, Controlling und Evaluation,
5. Beraterqualifizierung, Forschung
(vgl. Ertelt 2000, S. 4715 ff.).

Einen weiteren Schritt zur Professionalisierung der Berufsberatung bilden die im Auftrag der Internationalen Vereinigung für Schul- und Berufsberatung (AIOSP/IAEVG/IVSSB) von einer Expertengruppe erarbeiteten und von der Generalversammlung in Bern 2003 verabschiedeten „Internationalen Kompetenzen für Praktiker in schulischer und beruflicher Beratung“. Sie umfassen elf Kernkompetenzen sowie insgesamt 74 Fachkompetenzen zu folgenden zehn Arbeitsbereichen:

1. Assessment,
2. Bildungsberatung,
3. Berufliche Entwicklung,
4. Beratung,
5. Informationsmanagement,
6. Konsultation und Koordination,
7. Forschung und Evaluation,
8. Programm/Servicemanagement,
9. Aufbau eines leistungsfähigen Gemeinwesens,
10. Stellenvermittlung.

Besonders in die Gliederung und inhaltliche Bestimmung dieser Fachkompetenzen sind die erwähnten früheren Europa-bezogenen Studien und Vorschläge stark eingeflossen. Der folgende Vorschlag für kompetenzbasierte Module versteht sich als Orientierungsrahmen für spezialisierte Studiengänge in Berufsberatung und verbindet die genannten Ansätze (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Mindestmodule für die hochschulische Qualifizierung in der Berufsberatung

Kompetenzbereich	Kerncurriculum (Modulbereich)
I Individualberatung, Diagnostik (Assessment) und gezielte Information	<p>Modul 1: Beratungstheorien, Beratungskonzepte, Methoden der Beratung</p> <p>Modul 2: Berufliche Eignungsdiagnostik, Assessment</p> <p>Modul 3: Gezielte Information der Klienten, Raterteilung und Realisierungshilfen</p>
II Gruppenberatung und Gruppeninformation	<p>Modul 4: Berufsorientierende Gruppenmaßnahmen, Gruppeninformation</p> <p>Modul 5: Beratung in Gruppen- und Teamkonstellationen</p> <p>Modul 6: Förderung von berufsbezogenen Selbsthilfegruppen</p>
III Vermittlungsstrategien, Fallmanagement, Konsultation	<p>Modul 7: Vermittlungsstrategien und Matching-Prozesse</p> <p>Modul 8: Fallmanagement</p> <p>Modul 9: Job Clubs, Portfolio-Erstellung, Virtueller Arbeitsmarkt, Europäische Netzwerke (EURES, etc.)</p> <p>Modul 10: Beratung in HRD, Konsultation mit Betrieben</p>
IV Beratungsfeldbezogenes Orientierungswissen und Informationsmanagement	<p>Modul 11: Rechtswissenschaftliches Orientierungswissen.</p> <p>Modul 12: Wirtschaftswissenschaftliches Orientierungswissen</p> <p>Modul 13: Menschliche Entwicklung und Sozialisation</p> <p>Modul 14: Differentielle- und Persönlichkeitspsychologie</p> <p>Modul 15: Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Didaktik und Methodik, Erwachsenenbildung, Berufsbildung, Mediendidaktik, Weiterbildungsberatung</p> <p>Modul 16: Theorien und Modelle der Berufswahl und Berufsentwicklung</p> <p>Modul 17: Wissen über Institutionen</p> <p>Modul 18: Informationsmanagement in der Beratung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bildung und Ausbildung - Arbeitsmarkt, Ausbildungsmarkt - Beratungs- und Informationsdienste, Unterstützungsmöglichkeiten - (national, europäisch, IT-gestützt, konventionell, etc.) <p>Modul 19: Berufswissenschaftliches Orientierungswissen</p>
V Networking und Management	<p>Modul 20: Aufbau, Funktion und Arbeit in internen, regionalen und internationalen Netzwerken</p> <p>Modul 21: Change Management, Programm- und Personalmanagement in der Berufsberatung</p> <p>Modul 22: Marketingstrategien für die Berufsberatung</p>
VI Forschungskompetenz, Qualitätsmanagement	<p>Modul 23: Beratungsforschung und spezifische Forschungsmethoden</p> <p>Modul 24: Qualitätsmanagement und Evaluation</p>
VII Beratung als Profession	<p>Modul 25: Beratungsethik</p> <p>Modul 26: Berufsentwicklung, Internationale Entwicklungen des Berufsbildes</p>

3. Formen der Qualifizierung für Berufsberatung

Die internationalen Studien zeigen, dass in den meisten Ländern die Beratungskräfte zwar über eine hochschulische Ausbildung verfügen, diese aber selten auf Berufsberatung spezialisiert ist. Ferner wird eine Reihe inhaltlicher Defizite der Qualifizierung konstatiert, vor allem:

- Mängel in der Ausbildung für die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT) sowie des Telefons in der Berufsberatung,
- Mängel im Verständnis von Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt,
- Überbetonung psychologischer Inhalte und Methoden,
- Mängel im Qualitätsmanagement,
- Mängel bei der Arbeit in lokalen und regionalen Netzwerken, besonders mit Blick auf die Unterstützung der Stellenvermittlung,
- Mängel bei der Vermittlung von Fertigkeiten eigenständiger Berufsentwicklung an Klienten.

Inwieweit sich diese Mängel auf bestimmte Formen der Qualifizierung oder auf Länder konzentrieren, kann man nur nach genauer Analyse erkennen.

Die im internationalen Vergleich festgestellten Arten von Ausbildungswegen für Tätigkeiten in der Berufsberatung lassen sich in fünf Typen einteilen:

1. Drei- bis vierjähriges Fachstudium, mit akademischem Grad (Diplom-FH, Bachelor, Lizentiat).

Beispiele: Deutschland, Niederlande, Polen, Schweden, Schweiz, Ungarn

2. Schwerpunktbildung innerhalb eines Studienganges an der Universität, wie Psychologie, Erziehungswissenschaft, Soziologie, Lehramt, im Sekundarbereich II.
Beispiele: Finnland, Polen (Czestochowa), Portugal, U.K.

3. Ein- oder zweijähriges postgraduales Studium, das mit einem akademischen Grad auf dem Niveau Magister, Diplom oder Master of Arts oder MAS abschließt.
Beispiele: Kanada, USA, Schweiz, Polen, Bulgarien, U.K., Deutschland (Dresden, Heidelberg), Österreich (Klagenfurt), Frankreich (I.N.E.T.O.P.)

4. Institutionsinterne Ausbildungsprogramme für Beratungsfachkräfte.

Beispiele: Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Kanada

5. Mehr oder weniger formalisierte, kürzere Kurse innerhalb der Beratungs-Institution oder an eng mit ihr verbundenen speziellen Bildungseinrichtungen, ohne allgemein anerkannten Abschluss.

Beispiele: In fast allen Ländern zu finden.

Die Qualifizierungswege 4 und 5 finden sich besonders bei Beratungskräften für Erwachsenen-Zielgruppen in öffentlichen Arbeitsverwaltungen (Public Employment Services, PES). Hier besteht oft eine enge Verbindung zur Arbeitsvermittlung. Im deutschsprachigen Raum gibt es neuere Studienangebote, die von ihrer curricularen Anlage her den Rahmen für eine Qualifizierung in Berufsberatung nach internationalen inhaltlichen Standards (wie sie in den oben dargestellten Modulen versuchsweise abgebildet sind) abgeben.

Ein international anerkanntes Beispiel für Typ 1 bietet das grundständige Studium für Beratungsfachkräfte in Mannheim, das die Bundesanstalt für Arbeit (heute Bundesagentur für Arbeit) 1972 in enger Verbindung mit der Universität Mannheim auf der Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gegründet hat. Der im September 2006 begonnene Studiengang **Beschäftigungsorientierte Beratung und Fallmanagement** an der Hochschule der BA, Mannheim führt diese Tradition weiter. Er umfasst fünf Studientrimester und vier dazwischenliegende Praktika (s. Tab. 2). Das Studium schließt ab mit dem Bachelor of Arts (180 ECTS).

Tabelle 2: Studiengang an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit

Studientrimester 1 bis 3	
<ul style="list-style-type: none">• BWL Grundlagen• VWL Grundlagen• Sozialwissenschaftliche Grundlagen (Wirtschaftspädagogik, Psychologie, Soziologie)	<ul style="list-style-type: none">• Unternehmenssteuerung• Arbeitsmarktprozesse• Beratungsprozesse (Theorien und Methoden)• Integrationsmanagement (Vermittlung in Ausbildung und Arbeit)
Studientrimester 4 bis 5	
Studienschwerpunkt Berufsberatung	Studienschwerpunkt Fallmanagement
<ul style="list-style-type: none">• Arbeitgeberberatung• Gruppenprozesse• Berufliche Eignungsdiagnostik• Rechtliche Aspekte der Berufsberatung	<ul style="list-style-type: none">• Fallmanagement• Gruppenprozesse• Netzwerkmanagement• Grundsicherung für Arbeitslose

(Quelle: Hochschule der BA, Studienführer 2006; www.arbeitsagentur.de/überuns)

Seit 2006 bieten sich in Deutschland zwei akademische Qualifizierungen in Berufsberatung vom Typ 3 an. Der berufsbegleitende Masterstudiengang **Counselling Studies** der Technischen Universität Dresden in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie umfasst vier Semester (120 ECTS). Er bietet neben einer feldübergreifenden Beratungsqualifikation die Möglichkeit zur Schwerpunktsetzung in den Vertiefungsbereichen: (a) Beratung in Gesundheitswesen und psycho-sozialer Versorgung (Health and Mental Health Counselling) und (b) Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (Vocational and Career Counselling, Counselling in Higher and Continuing Education). Der Studiengang gliedert sich in neun Module:

Modul 1: Beratungstheorien und Beratungswissenschaften,

Modul 2: Beratungskonzepte und Beratungsansätze,

Modul 3: Beratungsmethoden I (Beratungsbeziehung und Beratungsprozesse),

Modul 4: Beratungsmethoden II (Gesprächsführung und Kommunikation),

Modul 5: Beratungsinstitutionen und Beratungssettings,

Modul 6: Qualitätssicherung und Evaluation von Beratung,

Modul 7: Beratung in Gesundheitswesen und Psychosozialer Versorgung/Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung,

Modul 8: Beratungsprojekt und Projektseminar,

Modul 9: Praxisreflexion/ Supervision

(www.dresden-international-university.com).

Das im September 2006 begonnene berufsbegleitende Masterstudium **Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft** (120 ECTS) an der Universität Heidelberg will eine Antwort bieten auf den steigenden Stellenwert von Beratung und auf die wachsenden Ansprüche an Beratung auf oberstem Qualifizierungsniveau. Die Regelstudienzeit beträgt fünf Semester (120 ECTS) und lässt eine Schwerpunktbildung in „personalbezogener Beratung“ oder „Organisationsberatung (vornehmlich Qualifizierungsfragen)“ zu. Die Module sind wie folgt gegliedert:

Bereich: Kommunikations- und Prozesskompetenz

Modul 1: Theoretische Ansätze und Methoden der berufs- und arbeitsmarktbezogenen Beratung

Modul 2: Settings personenbezogener Beratung

Modul 3: Strategien und Settings organisationaler Beratung

Bereich: Fachkompetenz

Modul 4: Struktur, Kultur und Umfeld von Organisationen

Modul 5: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen arbeits- und berufsbezogener Beratung

Modul 6: Individuelle Rahmenbedingungen arbeits- und berufsbezogener Beratung

Bereich: Selbst- und Systemkompetenz

Modul 7: Selbstreflexion und Ethik in der Beratung

Modul 8: Informationsmanagement der Beratung und Netzwerkbildung

Modul 9: Qualität der Beratung und Beratungsforschung

(www.beratungswissenschaft.de)

In Österreich bietet die Universität Klagenfurt seit September 2005 ein berufsbegleitendes Aufbaustudium **Career Management – Laufbahnberatung** mit dem Abschluss „Master of Advanced Studies (MAS)“ an (4 Sem., 90 ECTS). Die Schwerpunkte des Studiums umfassen:

- Wissenschaftliche Grundlagen der Laufbahnberatung
- Informationsmanagement in der Laufbahnberatung
- Beratungskonzepte und -methoden
- Management und Organisation der Laufbahnentwicklung (Networking, Marketing, Personalentwicklung, Qualitätsmanagement).

(www.uni-klu.ac.at/cml)

In der Schweiz bietet der Verbund der Universitäten Bern, Freiburg, Zürich ein berufsbegleitendes Nachlizenzstudium in **Berufsberatung – NABB** mit Abschluss „Master of Advanced Studies in Psychology of Career Counselling and Human Resources

Management MASP-CC&HRM“. Es richtet sich an Psycholog/inn/en mit Universitätsabschluss. Die 28 Module beziehen sich auf Kernkompetenzen und folgende neun Funktionskompetenzen:

Ebene A – auf Einzelpersonen und auf Gruppen zentriert

1. Psychodiagnostik
2. Beratung
3. Moderation
4. Realisierungsunterstützung
5. Darstellung psychologischer Erkenntnisse für Individuen, Institutionen und die Öffentlichkeit

Ebene B – auf die institutionelle Ebene und auf die Öffentlichkeit zentriert

1. Informationsmanagement
2. Programm-Management
3. Institutionelle Beratung und Netzwerk-Kompetenz
4. Qualitätsentwicklung und Forschung
(www.nabb.ch/main/31_who.htm)

4. Angebote zur Weiterbildung und Selbstevaluation für Beratungskräfte in Europa

Im Rahmen des EU-Programms LEONARDO DA VINCI wurden in den letzten vier Jahren modular aufgebaute Angebote für die Europa-bezogene Kompetenzerweiterung in der Berufsberatung entwickelt. Sie bieten didaktisch durchstrukturierte und voll ausgearbeitete Materialien für Präsenz-, Selbst- oder Fernstudium.

Transnational Vocational Counselling (TVC)

(Koordinator: **Polen**; Partnerländer: Österreich, Deutschland, Ungarn)

Module:

1. Information Management
2. Counselling, Testing, Assessment
3. Consultation in Human Resource Development
4. Networking and Marketing
5. Professionalisation and Quality Management
(Banka/Ertelt 2005)

Modular Distance Learning for European Mobility Career Counsellors (MODILE-EUROCARCO)

(Koordinator: **Slowakei**; Partnerländer: Tschechische Republik, Deutschland, Estland, Irland)

Module:

1. General Aspects
2. Information Management

3. Quality Management
4. Community Co-operation
5. Labour relations
6. Occupational, Educational and Career Counselling Psychology
7. Sociology
8. Minority Groups in Career Counselling
9. Ethics in Career Guidance
10. Marketing in Career Counselling
11. Statistics

(State Vocational Education Institute (OVKP-SNOV) 2004)

European Curriculum Guidelines for Lifelong Vocational Counselling

(Kordinator: National Labour Exchange Lithuania und Universität Kaunas/**Litauen**;
Partnerländer: Deutschland, Irland)

Module:

1. Labour market and occupational structure
2. Counselling services and education and training systems
3. Assessment and job search skills
4. Individual counselling and interviewing
5. Group Counselling (incl. job clubs)
6. Service/Program planning and evaluation

(Centre for Vocational Education and Research at Vytautas Magnus University
Kaunas 2004/2005)

Beispiele für die Kompetenzentwicklung in spezifischen Arbeitsfeldern bieten die ebenfalls im Rahmen des EU-Programms LEONARDO entwickelten Studiensysteme

Methodik für die berufliche Fernberatung – Distance Counselling und ICT Skills for guidance counsellors. Für die Kompetenzerweiterung im Bereich **Distance Counselling**, speziell der telefonischen Berufsberatung, wurde ein umfangreiches Schulungssystem erarbeitet (Ertelt/Muswieck 2004). (Koordination: **Deutschland (BA)**, Partnerländer: Österreich, Tschechische Republik, Fürstentum Liechtenstein, Ungarn, Polen, Rumänien, Slowakische Republik). Auf der Grundlage empirischer Befragungen von Beratungskräften in allen beteiligten Ländern konnten die Spezifika der Berufsberatung per Telefon und der Bedarf an Kompetenzentwicklung präzisiert werden. Das Trainingskonzept wurde nach den angegebenen Prioritäten konzipiert und umfasst Material zu folgenden Gebieten:

- Klärung des Beratungsanliegens und des Beratungsprozesses,
- Beratungsvereinbarung,
- Abschluss des Beratungsgesprächs,
- Gesprächsführung,
- Diagnostik/Assessment,
- Ethische Fragen, multikulturelle Kompetenz, Marketing der Telefonberatung, Verhältnis zu anderen Beratungsformen,
- Qualitätsmanagement,

- Informationsmanagement,
- Technische Voraussetzungen der Telefonberatung.

Das 2005 abgeschlossene LEONARDO DA VINCI Pilotprojekt **ICT Skills for guidance counsellors** (Koordination: **Italien** (ASTER), Partnerländer: Deutschland (BA), Spanien, Rumänien, Großbritannien) bietet einen differenziert ausgearbeiteten Kompetenzkatalog für die Anwendung neuer Informations- und Kommunikationsmedien in der Berufsberatung. Kernstück der Projektarbeit (12/2002 bis 11/2005) bildete eine „Landkarte“ der Informations- und Kommunikationsfertigkeiten (IKT-Fertigkeiten) bei der Beratung. Auf der Grundlage der 2003 in Bern/Schweiz von der Internationalen Vereinigung für Schul- und Berufsberatung (AIOSP/IAEVG/IVSBB) verabschiedeten Internationalen Kompetenzen wurden die Anforderungen in Bezug auf den Einsatz von Kommunikationsmedien definiert (www.ictskills.org).

Der Forderung nach Qualitätsmanagement in der Berufsberatung kommen die Systeme zur Selbstevaluierung für die Beratungspraxis entgegen. Ein nationales Beispiel für Qualitätsentwicklung in der Beraterqualifizierung bieten die Kompetenzbilanzen der Schweizerischen Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (KBSB). Hier wird eine Entwicklungslinie ausgehend von einer Charta über einen Leistungskatalog und Selbstevaluierungs-Fragebogen hin zu dem Kompetenzprofil und der Anerkennung informell erworbener Kenntnisse verfolgt (s. Tab. 3).

Tabelle 3: KBSB – Kompetenzbilanzen der Schweizerischen Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung

Nutznieser	Kompetenzen
Einzelpersonen	Einzelberatung/Beratungsgespräch /Diagnostik Informieren Begleitung/Coaching
Gruppen	Gestalten und Anbieten von Gruppenveranstaltungen
Beratungsstelle	Networking/Öffentlichkeitsarbeit/Führen Qualitätssicherung auf Stufe Institution Durchführung eines Projekts
Beratungsperson	Selbst-Evaluation Sich weiterbilden/Fachwissen aktualisieren Gleichgewicht halten/Umgang mit Veränderung
Berufsstand	Forschung betreiben

(Quelle: Ruedin 2005; Fragnière/Goetze 2005; Ertelt 2005)

Ein europäisches Beispiel für Qualitätsmanagement durch Selbstevaluierung und Weiterbildung von Praktikern der Berufsberatung bietet das LEONARDO DA VINCI Projekt **Quality Manual for Educational and Vocational Counselling – MEVOC** (Kordinator: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Wien/**Österreich**; Partnerländer: Deutschland (BA), Italien, Niederlande, Polen, Rumänien, U.K.).

Die seit 2006 zur Verfügung stehenden Instrumente umfassen:

- Einen online zugänglichen Selbstevaluierungstool (SET) mit insgesamt 35 Kernkompetenzen zu berufskundlichen Kenntnissen für Bildung und Karriere, zur Beratung, zur Beraterpersönlichkeit und zu Informationstechnologien.
 - Eine Datenbank mit Quellen und Hinweisen auf der Basis des Selbstevaluierungstools, wie die in der Beratungspraxis erforderlichen Kompetenzen erworben oder aufgefrischt werden können.
 - Eine Checkliste, mit der Klient/inn/en vorab prüfen können, welcher Beratungsservice für ihre Belange am besten geeignet ist.
 - Darüber hinaus sind Fragen aufgeführt, die Klient/inn/en per E-Mail oder Telefon an den Beratungsdienst stellen sollte.
 - Der Feedback-Fragebogen für Klient/inn/en dient zur permanenten Verbesserung der Beratungsdienste.
- (www.biwi.at; www.mevoc.net; vgl. auch Zdrahal-Urbanek/Ertelt 2006)

Einen Beitrag zur Qualifizierung der Beratungskräfte im Bereich von Maßnahmen der Berufsorientierung und Aktivierung von Arbeitssuchenden leistet das LEONARDO DA VINCI-Pilotprojekt **Guidelines for Quality Development in Vocational Orientation and Activation Measures for Job-Seekers on the System Level (QUINORA)**. (Kordinator: abif (Wien/**Österreich**; Partnerländer: Bulgarien, Deutschland, Italien, Schweden, Schweiz, Spanien, U.K.). Das bis Juli 2007 zur Verfügung stehende System enthält ausgearbeitete Einheiten zu folgenden sieben Qualitätsdomänen:

1. Bedarfs- und Bedürfnisanalysen,
2. Ausschreibungsrichtlinien und Trainingsdesign,
3. Personalpolitik und Trainer/innen-Kompetenz,
4. Kursunterlagen und Infrastruktur,
5. Qualitätssicherung auf Systemebene,
6. Qualitätssicherung im Training/Kurs,
7. Feedback und Evaluation.

Das E-learning-Tool enthält den gesamten theoretischen Teil und vor allem Good Practices aus den Partnerländern: Es wird ergänzt durch eine E-Library. (www.quinora.com; www.ams-forschungsnetzwerk.at)

5. Zusammenfassung

Die Nutzeranalyse von MEVOC (vgl. Beck/Ertelt 2006) brachte eine Reihe interessanter Einblicke in die Selbsteinschätzung von Beratungspraktikern in den Partnerländern. Danach lässt sich konstatieren, dass Bildungs- und Berufsberatung eine typische Weiterbildungs- und Netzwerkproufession zu sein scheint, bei der die homogene beraterische Grundqualifikation nur eine eher untergeordnete Rolle spielt. Doch prüft man den Weiterbildungsbedarf der Beratungskräfte nach Art des Erwerbs ihrer Beratungskompetenz, so zeigt sich, dass nahezu durchweg ein Bedarf besonders

dann stark empfunden wird, wenn keine formale Beratungsausbildung erworben wurde.

Dieser Befund legt den Schluss nahe, dass der Erfolg einer grundständigen, spezialisierten (hochschulischen) Qualifizierung durch keine noch so aktive Weiterbildung (einschließlich Selbststudium) oder Berufserfahrung erreicht werden kann, vor allem wenn es um die Entwicklung einer umfassenden „Beraterpersönlichkeit“ geht. In diesem Lichte sind auch die Empfehlungen der neueren internationalen Studien zur Bildungs- und Berufsberatung zu sehen. Danach wären Grundausbildung und Weiterbildung nicht alternativ, sondern konsekutiv anzubieten – ein eindeutiger Hinweis für die „policy makers“, im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung einen international normierten Studiengang einzuführen. Doch ein solcher wird nur dann zukunftsfähig sein, wenn er in Verbindung mit Forschung auf die aktuellen Herausforderungen eingeht. Zu ihnen gehören etwa das In-Frage-Stellen der so genannten „passgenauen Allokation“ im Sinne der „Trait and Factor“-Auffassung oder der Realitätsferne vieler auf rationale Berufsentscheidung gerichteter Beratungs- und Informationsmethoden. Deskriptive Ansätze, die die Erforschung individueller Heuristiken – unter begrenzter Rationalität – bei beruflicher Entscheidungsfindung nahe legen, sind eher selten (vgl. etwa Gigerenzer/Selten 2002; Ertelt/Schulz 2002, S. 233 ff.).

Eine andere Forschungsfrage müsste sich der Tatsache zuwenden, dass sich bei den meisten Menschen die Berufslaufbahn ausschließlich in Betrieben vollzieht. Es wurden bislang nur geringe Anstrengungen unternommen, Theorien und Methoden der Berufsberatung mit solchen der Personalentwicklung (HRD) zu verbinden. Die Aufzählung notwendiger Forschungsfelder in der Berufsberatung ließe sich noch erweitern, etwa um die Fragen der Kulturabhängigkeit der Methodik oder ihrer Reagibilität auf die Arbeitsmarktbedingungen.

Literatur

- Banka, A./Ertelt, B.J. (Hrsg.) (2005): *Transnational Vocational Counselling – A modular post-graduate education programme for vocational counsellors in the fields of Eurocounsellors*. Warszawa (Ministry of Economy and Labour)
- Beck, K./Ertelt, B.J. (2006): *Quality Manual for Education and Vocational Counselling (MEVOC) – Nutzeranalyse des Selbstevaluationstools (Pilotprojekt LEONARDO DA VINCI)*. Mainz/Mannheim/Wien
- Centre for Vocational Education and Research at Vytautas Magnus University, Kaunas/Lt (2004/2005): *European Curriculum Guidelines for Lifelong Counselling*
- Ertelt, B.J. (1992): *Weiterbildungsmodule in einer europäischen Dimension – pädagogische und didaktische Handreichungen für Ausbilder von Berufsberatern*. Berlin
- Ertelt, B.J. (2000): *Materialien zur Qualifizierung von Fachkräften für Berufsberatung im Europäischen Kontext (Warszawa/Polen: KUP)*. In: *ibv (BA) H. 45*, S. 4715–4737
- Ertelt, B.J. (2005): *Dieses Kompetenzprofil motiviert die Berufsberatenden*. In: *Panorama H. 5*, S. 8–9 URL: www.panorama.ch (Stand: 7.2.2007)

- Ertelt, B.J. (2007): Berufsberatung und beraterische Kompetenz in europäischer Dimension. In: Sickendiek, U. u. a. (Hrsg.): *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Tübingen (im Druck)
- Ertelt, B.J./Muswieck, W. (Hrsg.) (2004): *Methodik für die berufliche Fernberatung – Distance Counselling*. (FH Bund Fachbereich Arbeitsverwaltung, AuF Print Nr. 12). Mannheim
- Ertelt, B.J./Schulz, W.E. (1997): *Beratung in Bildung und Beruf*. Leonberg
- Ertelt, B.J./Schulz, W.E. (2002): *Handbuch Beratungskompetenz*. Leonberg
- Fragnière, J.-M./Goetze, W. (2005): Grundzüge eines Schweizer Kompetenzprofils. In: *Panorama* H. 5, S. 6–7
- Gigerenzer, G./Selten, R. (2002): *Bounded Rationality: the adaptive Toolbox*. Massachusetts
- Nestmann, F. (2004): Beratung zwischen alltäglicher Hilfe und Profession, In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung* (Bd. I). Tübingen, S. 547–558
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2004): *Bildungs- und Berufsberatung: Bessere Verzahnung mit der öffentlichen Politik (Career Guidance and Policy: Bridging the Gap)*. Paris
- OECD/EU-Kommission (2004/2005): *Berufsberatung – Ein Handbuch für Politisch Verantwortliche (Career Guidance – A handbook for Policy Makers)*. Paris & Luxemburg
- Ruedin, Y.-M. (2005): Kompetenzbilanzen – jetzt auch für die Berufsberatenden selbst. In: *Panorama* H. 5, S. 4–5
- Schiersmann, Ch./Remmele, H. (2004): *Beratungsfelder in der Weiterbildung*. Hohengehren
- Sultana, R. G. (2004): *Strategien zur Laufbahnberatung in der Wissensgesellschaft*, (CEDEFOP Panorama Series 85). Luxemburg
- State Vocational Education Institute of Ministry of Education (OVKP-SNOV) (2004): *Modulare Fernbildung der Karriereberater für die Europäische Mobilität*. Bratislava/SK
- Watts, A.G. (1993): *Occupational profiles and vocational counsellors in the European Community – A Synthesis report*. Berlin (CEDEFOP)
- Zdrahal-Urbanek, J./Ertelt, B.J. (2006): Selbstevaluation als Beitrag zur Professionalisierung in der Bildungs- und Berufsberatung – Bericht über ein neues Instrument für die Beratungspraxis., In: *Zeitschrift Arbeit und Beruf* H. 6, S. 161–164

Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns

Prozessverläufe von Beratungen sind bislang ein nicht erforschtes Untersuchungsfeld in der Erwachsenenbildung. Es ist erforderlich, diese Forschungslücke für eine Professionalisierung der Beratung durch eine empirische Grundlagenarbeit zu schließen, da die Beratungsanforderungen wachsen. In diesem Aufsatz wird ein Forschungsdesign erläutert. Die methodische Anlage wird entwickelt und begründet.

1. Ausgangssituation

Aktuell scheint es kaum einen Lebensbereich zu geben, in dem nicht ein großes Interesse an Beratung besteht. So z. B. hat Beratung Konjunktur in der Arbeitswelt, der Familie oder beim Finanzinvestment. Auch in der Weiterbildung ist der Beratungsbegriff ein „Omnibusbegriff auf Erfolgstour“ (Rohs/Käßplinger 2004, S. 13). Diesem Interesse steht eine große Heterogenität an Beratungsansätzen und -begriffen sowie an Beratungspraxis gegenüber. Mit Blick auf Coaching hat bspw. Kühl (2005) exemplarisch das „Scharlatanerieproblem“ thematisiert, das aus einer mangelhaften Professionalisierung der Coachs resultiert. Letztlich kann sich gegenwärtig noch jede/r Coach oder Berater/in nennen. Es muss daher unterschieden werden zwischen

- *Nicht-Professionellen*, welche Ratsuchenden in irgendeiner Form zur Seite stehen,
- *Para-Professionellen*, also Personen, deren Ausbildung auf bestimmte Probleme und Umfelder abgestimmt ist, die aber über keine Qualifizierung als Berater/in verfügen sowie
- *Professionellen*, wie Therapeut/inn/en und Bildungsberatenden.

Uns interessiert dabei primär die dritte Gruppe. Es ist noch weitestgehend unklar, ob es typische Beratungsverläufe gibt und wenn ja, wie sich diese personenspezifisch darstellen. Welche Form der Beziehung zwischen Beratenden und Ratsuchenden ist beratungs- und entscheidungsförderlich und welche nicht? Was sind wichtige Momente in Beratungssituationen? Welche Ratsuchenden brauchen welche Form der Beratung, um zu Entscheidungen zu kommen?

Dies sind Fragen, mit denen sich eine Projektvorstudie an der Humboldt-Universität zu Berlin beschäftigt. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen werden im Folgenden vorgestellt. Da unsere Anliegen noch am Anfang stehen, lassen sich keine Ergebnisse präsentieren. Unser Anliegen ist es, eine Typologie der Beratungsverläufe zu entwickeln, welche die Vielfalt der Prozesse strukturiert. Dies soll den Beratenden

eine Orientierung über unterschiedliche Beratungs- und damit verknüpfte Entscheidungsverläufe geben. Wenn dies gelingt, werden in einem zweiten Schritt prozess- und teilnehmerdifferenzierte Leitfäden entwickelt, die methodische Hilfestellungen für die Durchführung von Beratungen bieten und als Arbeitsmaterialien für die Aus- und Fortbildung verwendet werden können.

2. Beratung als Prozess

Die Anforderungen an Beratende sind sowohl in fachlicher als auch – was ebenso wichtig ist – in emotionaler Hinsicht sehr anspruchsvoll. Jede/r Berater/in wird zu Beginn einer Beratungssituation in kurzer Zeit mit einer großen Komplexität konfrontiert, die im Kommunikationsprozess systematisierend bearbeitet werden muss: „Eine zentrale Qualifikation des professionellen Beraters besteht offensichtlich in einer Art Prozesskompetenz im Hinblick auf die Gestaltung des Phasenverlaufs“ (Thiel 2003, S. 80). Beratende müssen aktives Zuhören beherrschen unter gleichzeitiger Analyse des Gesagten und des Erhalts des verbalen und nonverbalen Kommunikationsprozesses, eine Beziehung zu den Ratsuchenden herstellen und aufrecht erhalten sowie mit ihm/ihr mögliche Lösungs-/Entscheidungswege gemeinsam erkunden. Richtiges Beraten im Sinne von Hilfe zur Entscheidungsunterstützung ist eine Kunst, die viel Wissen und Erfahrung auf Seiten der Beratenden erfordert. Beratung ist nur dann Entscheidungsunterstützung, wenn sie von dem Gegenüber als Hilfe zur Selbsthilfe erlebt wird. Die Reflexion der eigenen Stereotypenbildungen und das Wissen darum, dass jede/r diesen Deutungen unterliegt, sind Grundlage für eine Beratungstätigkeit.

Diese komplexen Anforderungen müssen von den Beratenden in eine Struktur gebracht werden. In der Literatur finden sich Schematisierungen und Phaseneinteilungen von Beratungsprozessen¹ (s. Tab. 1):

Zwischen den Phaseneinteilungen bestehen große Ähnlichkeiten. Nach einer Phase der Klärung des Beratungsanliegens erfolgt die Diskussion der anstehenden Entscheidung. Und nachdem mögliche Lösungswege gefunden wurden, werden nächste Schritte besprochen. Der Ansatz von Thiel (2003) weicht mehrfach von den anderen Modellen ab. Er beginnt mit einer Kontrastierung von *Ist* und *Soll*. Hier lässt sich kritisch nachfragen, ob jeder Ratsuchende in einem Beratungsprozess frühzeitig den *Soll*-Zustand beschreiben kann. Insbesondere sehr unsichere Klient/inn/en mit komplexen Problemlagen, die eine „biografieorientierte Beratung“ (Gieseke/Opelt 2004, S. 47) benötigen, dürfte dies schwer fallen. Bereits die Selbstexplikation sowie die Beschreibung der eigenen Kompetenzen (*Ist*-Zustand) bereitet vielen Ratsuchenden Schwierigkeiten. Außerdem geht Thiel mit seinem Modell deutlich über den Entscheidungsprozess hinaus, indem er Umsetzung und Evaluierung der Umsetzung mit einbezieht.

¹ Die schematischen Darstellungen können hier aus Platzgründen nicht in ihrer ganzen Komplexität präsentiert werden. Es empfiehlt sich, dies bei den Autor/inn/en direkt nachzuschlagen.

Interviewte Weiterbildungsberatende sehen sich durch die Phasenmodelle in ihrem Beratungshandeln zwar prinzipiell richtig interpretiert (ebd., S. 34), aber die Modelle geben keine Orientierung im Detail und keine methodische Hilfe. Es gibt sogar Stimmen, die sich gänzlich gegen Schematisierungen aussprechen:

„Keine Einheitsmethode und auch keine schematisierende Beschränkung auf eine Handvoll vorgegebener Verfahrensabläufe wird die notwendige Mannigfaltigkeit auch nur im Entferntesten liefern können. Es wird also ausdrücklich keine Typologie bestimmter Fallarten oder Ablaufformen vorgegeben“ (Bahrenberg u. a. 2002, Bd. 2, S. 2).

Tabelle 1: Phasen im Beratungsprozess

Autor/in	Schiersmann (1993, S. 27) und Bauer (1991, S. 379)	BMW (1981, S. 25)	Just-Nietfeld/Kayser (2003, S. 232)	Thiel (2003, S. 75)
Beratungsfeld	Weiterbildungsberatung	Weiterbildungsberatung	Allgemeine Studienberatung	Pädagogische Beratung
Phasen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Artikulation des Beratungswunsches und der Probleme 2. Gemeinsame Analyse sowie Thematisierung der Problemstruktur 3. Information und Beratung zur Problemlösung und Entwicklung von Handlungsmotivation und -möglichkeiten 4. Unterstützung bei der Veränderung der Problemlage (auch durch Aktivitäten) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Klärung des Beratungswunsches bzw. -interesses 2. Klärung der Teilnahmevoraussetzungen bzw. -präferenzen 3. Beratung über Weiterbildungsmöglichkeiten 4. Beratung und Hilfe beim Abbau von Teilnahmehemmnissen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anliegenklärung: Kurzantwort, Präzisierung der Frage, Kurzbeantwortung, Verweis an andere (Therapie-) Stellen 2. Beratung: Selbstinstruktion, Einzelberatung (einmalig, mehrmalig), Gruppenberatung (einmalig, mehrmalig), 3. Transfer: Integration in die Studien- und Lebenssituation 	<ol style="list-style-type: none"> 1. IST-Situation: Problembeschreibung und -analyse 2. SOLL-Zustand: Zielklärung, Zwischenziele 3. Wege: Maßnahmen zur Zielerreichung 4. Entscheidung für Weg-Ziel-Relation 5. Planung der Umsetzung 6. Durchführung / Umsetzung 7. Kontrolle: Ergebnisse, Erfolg, Nebeneffekte

Wenngleich sich Beratungsverläufe nicht vorhersagen lassen, so können u. E. detailliertere und differenziertere Phaseneinteilungen sehr wohl hilfreich sein. Professionelle Beratung unterscheidet sich ja u. a. gerade dadurch von alltäglicher Beratung, dass sie „einen Plan besitzt oder eine bildhafte Vorstellung entwickelt hat, in welche inhaltlichen bzw. zeitlichen Abschnitte, Stadien oder Phasen sich der Verlauf einer Beratung strukturieren lässt“ (Thiel 2003, S. 74 f.). Gerade weil Beratungen typischerweise in zyklischen Spiralen verlaufen, d. h. Beratende und Ratsuchende zwar gemeinsam voranschreiten, aber gleichzeitig zwischen verschiedenen Phasen hin- und herspringen, ist es für Beratende wichtig, ein Bewusstsein über unterschiedliche Beratungsverläufe zu haben und passende Handlungsstrategien situationsadäquat abrufen zu können.

3. Datengrundlage und Forschungsfeld

Im Rahmen eines Tagungsvortrags „Vielfalt der Weiterbildungsberatungen – Präzisionen und Forschungsentwicklungen“ (Gieseke 2005), in dem unser Interesse an Analysen von Beratungsverläufen erwähnt wurde, ist die Zusammenarbeit mit dem Berufsverband für Berufs- und Bildungsberatung und der Bundesagentur für Arbeit initiiert worden. Circa 30 Berufsberatende der Agentur für Arbeit haben sich bereit erklärt, ihre Beratungen per Tonband mitschneiden zu lassen und uns zur Verfügung zu stellen. Aktuell liegen uns 31 Mitschnitte vor, die transkribiert und von einer Interpretationsgruppe (Enoch, Gieseke, Käßplinger, Knelke und Otto) ausgewertet werden. Im weiteren Projektverlauf sind zusätzlich Interviews in Perspektivverschränkung mit Beratenden und Ratsuchenden vorgesehen.

Bei den Mitschnitten handelt es sich primär um Beratungen zur Berufswahlorientierung für junge Erwachsene. Die Beratungen liegen somit an der ersten Schwelle zwischen Schule und Ausbildung. Das Angebot beruflicher Beratung des Arbeitsamtes „bestand traditionell ausschließlich für Jugendliche vor der Erstberufswahl“ (Haas 2003, S. 259), wenngleich man heute davon ausgeht, dass berufliche Beratung das gesamte Berufsleben umspannt (vgl. Schober 2000, S. 9). Berufswahlberatung bewegt sich in einem Spannungsfeld, da die individuellen Interessen der Ratsuchenden mit dem Organisationswissen und den Einschätzungen der Beratenden bezüglich der Ausbildungsplatz-/Arbeitsmarktsituation in Verbindung treten (s. auch die Debatte zwischen Alt 2006 und Ostendorf 2006). Bei den Ratsuchenden handelt es sich zu meist um junge Erwachsene, die über wenig Berufs- und Lebenserfahrung verfügen. Gelegentlich war ein Elternteil bei den Beratungssitzungen mit anwesend, was eine Besonderheit darstellt, da hier drei Personen in der Beratung interagieren. Insgesamt handelt es sich beim Gros der Ratsuchenden nicht um den typischen Personenkreis, der Beratungen in der Weiterbildung aufsucht. Aus Statistiken von Weiterbildungsberatungsstellen geht hervor (vgl. Gieseke/Opelt 2004, S. 13), dass die typischen Ratsuchenden über einen mittleren Bildungs-/Berufsabschluss verfügen, um die 30 Jahre, von Arbeitslosigkeit bedroht oder betroffen, deutscher Nationalität und weiblichen Geschlechts sind. Trotz dieser Einschränkung bezüglich des uns bislang zur Verfügung stehenden Datenmaterials lassen sich interessante und verallgemeinerbare Aufschlüsse aus den Transkriptionen über Beratungsverläufe ziehen. Im Folgenden erläutern wir unsere Methodik, da Analysen von Beratungsverläufen methodisches Neuland in der Weiterbildung sind.

4. Methodische Ansätze zur Analyse von Bildungsberatungsprozessen

Methodische Überlegungen müssen sich davon leiten lassen, dass sie ihren Untersuchungsgegenstand mit dem passenden Verfahren betrachten. Dies ist mit Blick auf pädagogische Fragen keine Banalität. Besondere Probleme gibt es in der Begrenzung/Konkretisierung der Fragestellung. Wenn es um die Erforschung von Beratungsverläu-

fen geht, kann man nicht nur mit Interviews arbeiten. Es ist nach Vorgehensweisen, Instrumenten und Auswertungsverfahren zu suchen, die dem Anspruch, Beratungsverläufe empirisch auszuwerten und zu einer empirisch gewonnenen Theorie zu kommen, gerecht werden. Auf jeden Fall ist es notwendig, Beratungsverläufe in dokumentierter Form (Tonbandaufnahmen) zur Verfügung zu haben. Bislang war dies aber kaum möglich, da in größerem Umfang die Einwilligung zu solchen Mitschnitten fehlte. Es erfordert Vertrauen zum Wissenschaftssystem und zur Professionalität (zum Vertrauensbegriff im Kontext von Professionalität siehe Laucken 2003, 2005). Als Ersatzhandlung konnte man bisher nur Fallbesprechungen im Sinne kollegialer Beratung verwenden.

Als Ersatzhandlung wurde vor allem an handlungsanleitenden Theorien gearbeitet. Theorien haben in diesem Zusammenhang weniger den Stellenwert, Abläufe und Zusammenhänge, also in diesem Fall Bildungs-, Berufs- und Weiterbildungsberatung zu erklären, sondern die Arbeit an Hilfskonstrukten für die Beratung vorzubereiten. Als besonders fatal erweist sich dabei die unreflektierte Übernahme von therapeutischen Beratungsansätzen. Die hierbei fehlende Gegenstandsadäquatheit, was den Bildungsberatungsprozess betrifft, führte zu Überforderungen in den Ansprüchen an die Praxis oder zur Irrelevanz der Theorie. Bildungsberatung berührt zwar biografisch relevante Probleme und negative Wiederholungszwänge und damit auch teilweise therapeutische Fragen. Ebenso ist Beratung mit sozialpädagogischen Fragen konfrontiert. Trotzdem ist eine Bildungsberatung weder eine therapeutische noch eine sozialpädagogische Beratung. In der sozialpädagogischen Beratung geht es um Orientierung in besonders schwierigen Lebenslagen und um Ressourcenentwicklung, um den Alltag zu bewältigen. Therapie zielt auf Heilung, auf Auflösung verknotteter Wahrnehmungsstrukturen. Der Bildungsberatung geht es um Entscheidungsvorbereitung und -findung. Uns interessiert die Bildungsberatung in ihren alltäglichen Abläufen und die typischen Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert ist.

Theorien mittlerer Reichweite konnten sich nicht ausreichend entwickeln. So ist zu vermuten, dass Beratende diese Theorien mit Erfahrungswissen kombinieren. Bildungsberatung benötigt für den Bereich Bildungs- und Qualifizierungsentscheidungen im Lebenslauf aber Theorien, die diese mittleren Ebenen von Selbstvorsorge (Foucault, aufgegriffen für den sozialpädagogischen Beratungskontext von Gröning [2006]) empirisch erschließen und theoretisch beschreibbar machen. Für die Analyse von Beratungsverläufen liefert Tiefel (2004) für das Feld der Erziehungsberatung ein interessantes Ergebnis. Zum einen sieht sie das subjektive Handeln von Beratenden biografisch begründet, was die Position von Wojtasik (2000), dass das Menschenbild der Beratenden die Konzeptentwicklung beeinflusst, unterstützt. Zum anderen lassen sich nach Tiefel beim Beraterhandeln folgende Wissens Ebenen unterscheiden:

- Reflexives Wissen,
- Strukturwissen,
- Regelwissen und
- Rezeptwissen.

Beratungsverläufe sind durch die angebotene Ebene von inhaltlich interpretativer Bearbeitung bereits bestimmt. In der Regel wird aber diese Bearbeitungsebene, wenn es um professionelles Handeln geht, bestimmt durch das von den Ratsuchenden angebotene Niveau. Das Beratungsgespräch, der spezifische Beratungsdialo, gibt nicht nur Auskunft über den Verlauf im Sinne von Interaktionsdichte, sondern verweist auch auf die Struktur und die Ebene des Wissens, die im Gespräch zum Zuge kommen. Für die Analyse von Beratungsverläufen bieten sich deshalb für unser Vorhaben vor allem methodische Verfahren zu Gesprächs- und Dialoganalysen an. Es sprengt den Rahmen, die verschiedenen Verfahren, die es allein im sprachwissenschaftlichen Diskurs gibt, hier darzustellen und in ihrem Stellenwert für unser Vorhaben einzuordnen. Wichtig ist nur festzustellen, dass alle Verfahren angepasst werden müssen, um für die Analyse von Bildungsberatungsprozessen genutzt werden zu können.

Insbesondere für die Analyse von Berufsberatungsprozessen gäbe es noch einen anderen Weg, der aber implizit evaluativen Charakter hätte. Man könnte als quasi theoretische Folie die Grundwerke der Bundesagentur für Arbeit für „Richtiges Beraten“ (Bahrenberg u. a. 2002) oder die theoretischen Arbeiten von Ertelt/Schulz (2002) auswerten und daraus Kriterien gewinnen. Dieses Vorgehen wäre dadurch legitimiert, dass Berufsberatende vor diesem Hintergrund ausgebildet werden und man das Verhältnis zwischen Ansprüchen der Ausbildung und praktischen Realisierungsmöglichkeiten reflektieren könnte. Auch wäre vorstellbar, das Thielsche Modell (2003), Beziehungsaspekte des Gesprächs (Fuhr 2003) oder dialogische Aspekte (Hartkemeyer u. a. 1998) als theoretisch geleitete Ausgangspunkte für die Prozessanalyse zu verwenden. Wir wollen aber Theorien mittlerer Reichweite empirisch anhand des Datenmaterials gewinnen.

5. Eigenes Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Beratungen sind eingegrenzte Situationen, die unter einem bestimmten Setting von Raum, Ort und Zeit (Kontext) in einem professionell durchstrukturierten Verlauf stattfinden. In der Regel kennt man die Personen nicht, die man aufsucht. Man hat keine persönliche Beziehung, obwohl man sehr persönliche Dinge bespricht. Mit dem Besuch einer Beratungsstelle geht man für eine begrenzte Zeit eine rollenhafte Beziehung ein. Der/die Ratsuchende vertraut auf professionelle Beratung (vgl. Laucken 2005), ohne dass er/sie unbedingt weiß, was darunter zu verstehen ist. Aber sie/er macht sich ein Bild darüber, wie sie/er die Informationen, die Deutungen und die Fragen nutzen kann, was diese letztlich für die Suche und die Teil-Entscheidungen bringen. Für die Analyse geht es also um Merkmale der professionell strukturierten Situation Beratung, wie sie wirklichkeitskonstruierend für das Verständnis von Beratung wird oder geworden ist.

In unserer Untersuchung schließen wir an methodische Vorschläge der Konversations-/Diskursanalyse (Glück 1993, Bergmann 1981) an und folgern aus der Ethnomethodologie (Garfinkel 1973, 1999) die zentrale Frage:

„Welches sind die generativen Prinzipien und Verfahren, mittels derer die Teilnehmer an einem Gespräch in und mit ihren Äußerungen und Handlungen die charakteristischen Strukturmerkmale und die gelebte Geordnetheit des interaktiven Geschehens in das sie verwickelt sind, hervorbringen?“ (Galinski 2004, S. 10).

Diese generativen Prinzipien und Verfahren von Bildungsberatung wollen wir erschließen. Sowohl aus dem ethnomethodologischen Forschungskonzept als auch den konversationsanalytischen Methoden folgt kein strikt einzuhaltender Methodenkanon. Dies ist explizit gegenstandsadäquat begründet, denn es geht um die Entfaltung einer Methode am Gegenstandsbereich der Beratung. Nach Bergmann (1981) gibt es aber sieben grundlegende Maximen und Prinzipien für die Methodik: Authentizität, Aufzeichnungspostulat, Transkribierung, Sukzessivität, Ordnungsmerkmale, Handlungsalternativen und Begriffsbildung aus dem Material. Diese Methodik wollen wir für den Bildungsberatungsprozess anwenden.

Wir können auf einen umfangreichen Forschungskorpus von dokumentierten Beratungsverläufen zurückgreifen. Im ersten Zugriff nutzen wir das Kohlsche Modell der Dialogmusterbeschreibung für eine zielbezogene/thematische Sequenzabfolgeklassifizierung. Handlungstheoretisch betrachtet haben Handlungen nach Kohl (1986) keinen empirischen Status, sie benötigen eine Einordnung, eine Verknüpfung mit konventionellen Regeln, die im Fall der Beratung durch professionelle institutionelle Strukturen konstituiert sind. Diese institutionellen Rahmungen sind deshalb ausschlaggebend für die Auswertung und die Interpretation des Beratungssettings. Typische Handlungsmuster, sie begleitende Deutungen und darin wirksam werdende Ziele, führen zu den konstitutiven Merkmalen der Dialogmuster der Beratungen. Sie geben Aufschluss über die sprachlich vollzogenen Handlungsmuster der beteiligten Individuen und die zwischen diesen sprachlichen Handlungen bestehenden dialogischen Beziehungen (vgl. Kohl 1986, S. 54). Getragen wird ein Handlungsmuster, in unserem Fall Dialogmuster von Beratungen, in seiner intentionalen Gerichtetheit unter den spezifischen Bedingungen von Teilzielen, die sich in den Sequenzen auch als sukzessive Verlaufsformen wieder finden. Beratungsgespräche weisen also eine spezifische Gerichtetheit aufgrund von Teilzielen auf. Für eine Analyse von Dialogmustern von Beratungen ist die sequenzielle Bestimmung von Teilzielen deshalb eine Voraussetzung. Kommunikationsziele sind dabei immer auf die andere Person gerichtet. Die konstituierte Situation definiert das allgemeine Ziel von Beratung, und die Teilziele sind daran rückgebunden. Mit dem primären Kommunikationsziel und den Teilzielen, die den Prozessverlauf wiedergeben, ist das Dialogmuster Beratung erschließbar.

Von Interesse ist, wie der Beratungsprozess in den jeweiligen Sequenzen des Gesprächs durch beide Gesprächspartner strukturiert wird und zu Teilzielen führt. Weiterhin sind sekundäre Kommunikationsziele im Beratungsprozess eingelagert, die sich in jeder Sequenz ausmachen lassen und als Begleitziele den Dialog mitstrukturieren. Spielräume für Selbstreflexion, gemeinsame Sicherung und Herstellung der Kooperationsbereitschaft auf der Basis einer gemeinsamen Situationsdefinition sind Beispiele für solche Begleitziele. Wir arbeiten mit dem Kohlschen Vorschlag, um die sekundären Ziele

auszudifferenzieren und insbesondere induktiv durch Materialauswertung abzusichern, ersetzen oder ergänzen zu können.

Unser methodisches Vorgehen ist angelegt auf drei Materialdurchgänge. Sie beziehen sich theoretisch auf typische Prozessverläufe und die Konstituierung von spezifischen Beratungsbeziehungen, wobei der Genderaspekt und Emotionen eine wichtige Rolle spielen:

- *Durchgang 1:* Durch eine gesprächsanalytische Sequenzanalyse werden Sequenzen identifiziert, Sequenzgrenzen bestimmt, Teilziele von Sequenzen bestimmt, unter einem Stichwort fokussiert und so beschreibbar gemacht. Untersuchungsziel ist dabei, typische Beratungsverläufe und ihre Themen herauszukristallisieren.
- *Durchgang 2:* Im Sinne der Analyse von Begleitzielen wird in einem weiteren Durchgang das Beratungsgespräch unter genderspezifischer Perspektive ausgewertet. Es werden Kriterien herausgearbeitet, die das beraterische Steuerungsverhalten und die Auseinandersetzung mit den Berufswünschen der Ratsuchenden im Beratungsprozess beeinflussen.
- *Durchgang 3:* Beratung ist bekanntermaßen beziehungsabhängig. Implizite Emotionen übertragen sich atmosphärisch. Es lassen sich in den Beratungstranskriptionen Kommunikationsbrüche, Rednerwechsel, wiederkehrende Abstimmungsbemühungen, Klärungen von Missverständnissen, Phasen des auffälligen Schweigens und Resistenzen/Insistieren in der Argumentation gegenüber den Gesprächspartner finden.

Nach Durchführung dieser aufwändigen Analysen (ein Transkript wird auf der Basis von drei Durchgängen analysiert) haben wir eine empirisch gewonnene, dichte Beschreibung professioneller Beratungsverläufe und Handlungsmuster. Dieses gestufte methodische Vorgehen wird im Detail beispielhaft von uns in einem weiteren Aufsatz exemplarisch beschrieben werden.

Die Sicht auf den Beratungsprozess wird zusätzlich in zwei Richtungen weiter verfolgt. Zum einen wird durch ein narratives Interview die Sicht der Beratenden auf den Beratungsprozess erhoben, um ihnen eine Selbstausslegung ihres professionellen Handelns zu ermöglichen. Dadurch wird die dokumentenanalytische Forschersicht ergänzt um professionelle und institutionelle Kontextperspektiven. Beratung dient zum anderen dazu, den Entscheidungsprozess zu unterstützen und voranzutreiben. Es ist vorgesehen, mit den Ratsuchenden im Abstand von einem Jahr ein nachgängiges Interview zum weiteren Entscheidungsprozess und den daraus resultierenden Entscheidungen zu führen. Insgesamt sollen diese Analysen Grundlagen für die Abfassung einer Theorie von Bildungsberatung schaffen. Dies ist ergänzend abzustützen durch Auswertungen von Arbeiten zum Qualitätssicherungsaspekt in Beratungen und zu Modellvorstellungen von Beratungsinstitutionen.

6. Fazit

Empirische Realanalysen sind ein mühseliges, aber wertvolles Geschäft. Sie setzen Interpretationen und Auswertungen in einer Forschungsgruppe voraus. Aktuell liegen uns knapp tausend Seiten Transkriptionen vor, die wir in Gruppenarbeit interpretativ kontrastierend durchgehen. Wenngleich bislang nur provisorische Ergebnisse vorliegen, so zeigt sich doch schon jetzt deutlich, dass das Material ausgesprochen aufschlussreich ist.

Wir danken den Beratenden für das uns entgegengebrachte Vertrauen, die Tonbandaufnahmen nutzen zu können. Unsere Arbeiten können Grundlagen für Fortbildungen sein, um die reflexive Selbstausslegung der Beratenden in einen neuen professionellen Diskurs zu bringen und Beratenden die Möglichkeit zu geben, den eigenen Beratungstypus zu spiegeln und für Veränderungen bzw. Erweiterungen zu öffnen.

Literatur

- Alt, H. (2006): Gut Beraten in die Arbeitswelt. In: Frankfurter Rundschau v. 29. April 2006, S. 28–30
- Bahrenberg, R. u. a. (2002): RAT Richtig beraten, Anregungen, Techniken – Grundwerk individueller Beratung. (Bd. 1: Beratungsrelevante Einstellungen, Grundhaltungen und Gesprächstechniken. Bd. 2: Gestaltungselemente beruflicher Beratung. Bd. 3: Ausgewählte Texte zu Inhalt und Qualität beruflicher Beratung). Nürnberg
- Bauer, G. (1991): Weiterbildungsberatung. In: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 2, S. 375–384
- Bergmann, J. R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, P./Steger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. Düsseldorf, S. 9–51
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hrsg.) (1981): Weiterbildungsberatung als kommunale Aufgabe (Schriftenreihe: Bildungsplanung, Bd. 30). Bonn
- Bohn, U./Kühl, S. (2004): Beratung, Organisation und Profession. In: Schützeichel, R./Brüsemeyer, T. (Hrsg.): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden, S. 57–77
- Ertelt, B.-J./Schulz, W. E. (2002): Handbuch Beratungskompetenz. Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf. Berater und Ratnehmer (Bd. 18). Leonberg
- Fuchs, P. (2004): Die magische Welt der Beratung. In: Schützeichel, R./Brüsemeyer, T. (Hrsg.) a.a.O., S. 239–257
- Fuhr, R. (2003): Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In: Krause, C. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn u. a., S. 32–50
- Galinski, A. (2004): Zweierlei Perspektiven auf Gespräche: Ethnomethodologische Konversationsanalyse und Diskursanalyse im kontrastiven Vergleich. Universität Duisburg-Essen: Linguistik-Server, URL: www.linse.uni-essen.de/linse/esel/pdf/konversation_diskurs.pdf (Stand: 24.01.2007)
- Garfinkel, H. (1973): Studien über die Routinehandlungen von Alltagshandeln. In: Steinert, H. (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Stuttgart, S. 280–293

- Garfinkel, H. (1999): What is Ethnomethodology? In: Garfinkel, H. (Hrsg.): *Studies in Ethnomethodology* [1967]. Cambridge
- Gieseke, W. (2005): Vielfalt der Weiterbildungsberatungen – Präzisierungen und Forschungsentwicklungen. In: *dvb-forum*, H. 2, S. 43–48
- Gieseke, W./Opelt, K. (2004): *Weiterbildungsberatung II. Studienbrief*. Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung. Kaiserslautern (Universität Kaiserslautern)
- Glück, H. (Hrsg.) (1993): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart
- Gröning, K. (2006): *Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen*. Wiesbaden
- Haas, H. (2003): Berufliche Beratung. In: Krause, C. u. a. (Hrsg.): *Pädagogische Beratung – Grundlagen und Praxisanwendung*. Paderborn u. a., S. 257–276
- Hartkemeyer, M./Hartkemeyer, J. F./Dhority, L. F. (1998): *Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs*. Stuttgart
- Just-Nietfeld, J./Kayser, B. (2003): Allgemeine Studienberatung – Beratung zur Mündigkeit. In: Krause, C. u. a. (Hrsg.): *Pädagogische Beratung – Grundlagen und Praxisanwendung*. Paderborn u. a., S. 223–241
- Kohl, M. (1986): Zielstrukturen und Handlungsorganisation im Rahmen von Dialogbearbeitungen. In: Hundsnerscher, F./Weigand, E. (Hrsg.): *Dialoganalyse*. Tübingen, S. 51–68
- Kühl, S. (2005): *Das Scharlatanerieproblem*. Hamburg (Helmut-Schmidt Universität)
- Laucken, U. (2003): Zwischenmenschliches Vertrauen und wirtschaftliche Beziehungen. In: Mees, U./Schmitt, A. (Hrsg.): *Emotionspsychologie: Theoretische Analysen und empirische Untersuchungen*. Oldenburg, S. 101–141
- Laucken, U. (2005): Explikation der umgangssprachlichen Bedeutung des Begriffs Vertrauen und ihre lebenspraktische Verwendung als semantisches Ordnungspotential. In: Dernbach, B./Meyer, M. (Hrsg.): *Vertrauen und Glaubwürdigkeit*. Wiesbaden, S. 94–120
- Meier, F. (2004): Der Akteur, der Agent und der Andere – Elemente einer neo-institutionalistischen Theorie der Beratung. In: Schützeichel, R./Brüsemeyer, T. (Hrsg.) a.a.O., S. 221–238
- Ostendorf, H. (2006): Schlecht beraten in die Arbeitswelt. In: *Frankfurter Rundschau* v. 25. April 2006, S. 30–33
- Rohs, S./Käpplinger, B. (Hrsg.) (2004): *Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung*. Münster u. a.
- Schiersmann, C. (1993): *Weiterbildungsberatung im regionalen Bezugsfeld*. Berlin (CEDEFOP)
- Schober, K. (2000): Die Pluralisierung der Beratungslandschaft. In: Schober, K. (Hrsg.): *Beratung im Umfeld beruflicher Bildung*. Bielefeld, S. 7–23
- Schützeichel, R./Brüsemeyer, T. (Hrsg.) (2004): *Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung*. Wiesbaden
- Thiel, H.-U. (2003): Phasen des Beratungsprozesses. In: Krause, C. u. a. (Hrsg.): *Pädagogische Beratung – Grundlagen und Praxisanwendung*. Paderborn u. a., S. 73–84
- Tiefel, S. (2004): *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden
- Wojtasik, B. (2000): Entwicklungen der Berufsberatung in Polen. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) *Dokumentation des AIOSP-Kongresses Berlin*. Nürnberg, S. 189–214

Catapulted to the Front: Career Guidance in European Union and International Policy Perspectives

Career guidance provision has been catapulted into the political foreground by virtue of its recognised value as a key component of lifelong learning strategies which in turn are corner stones of development in a knowledge based economy and society. Such recognition has been accorded by the European Council of Ministers, and by international organisations such as OECD, the World Bank, the European Commission and its agencies CEDEFOP and ETF. This article traces its rise to the forefront in Europe and places career guidance in the context of broader international concerns on the links between career guidance and the achievement of public policy objectives.

1. Introduction

There have been two main driving forces behind European Union (EU) policy developments in the field of guidance in the past four years. The first is mainly an economic and social perspective: the vision of the European heads of government in Lisbon in the year 2000 to make Europe the most competitive knowledge based economy and society in the world by 2010, marked by social inclusion. The second has been the renewed interest shown by the Organisation for Economic and Social Development (OECD) in the role of career guidance to support lifelong learning, itself an essential ingredient of a successful knowledge based economy and society. These two driving forces have become more integrated over time.

The challenge of the vision of the European heads of government affects many policy areas, in particular the fields of education, training and employment. The challenge is one of reform. In 2004 five EU benchmarks for education and training were agreed by Ministers for Education to be achieved by the year 2010. These included improving school completion rates; increasing participation in upper secondary school; and increasing participation in adult learning. The provision of career guidance has a significant contribution to make to the achievement of those common objectives. Recently the European Commission published a Communication on Adult Learning entitled "It is never too late to learn". The importance of high quality career guidance and information was referred to in two of its five key messages, namely raising the barriers to participation and ensuring the quality of learning.

But EU cooperation in education, training and employment policy areas has its own challenge(s): the competence for these policy areas is national – individual Member States are responsible for their own policies and systems. Such fields however are

also a common interest and concern across European countries to give meaning and expression to the concept of European citizenship and to create a European area of education, training and work. So, how in such circumstances can Member States develop EU level policies? The solution is to use the Open Method of Coordination where Member States cooperate with each other on a voluntary basis based on the principles of mutual trust and transparency.

Cooperation in EU policy development occurs at three levels:

- *Level 1:* Agreements entered into by Ministers. These come in different forms: Council Resolutions, Council Conclusions, Communiqués. These Resolutions/agreements are usually adopted twice a year by the Council of Ministers, in general based on a theme proposed by the country that holds the Presidency of the EU i.e. every six months. These agreements give political direction and status.
- *Level 2:* Joint work programmes: these involve representatives of ministries and other key actors (social partners, civil society) working together on particular themes, engaging in mutual learning activities, and developing EU indicators, benchmarks and common reference tools. The current EU work programme in the field of education and training is known as “Education and Training 2010”.
- *Level 3:* The third level of cooperation is that of pilot projects, studies, exchanges and placements, study visits. These are usually funded by the EU programmes and initiatives, and most often involve practitioners and students.

In theory, Level 1 sets the policy directions and Level 2 activities make such directions operational. Level 3 is intended to inform the two other levels or test their implications but this is not always possible as the speed of project development is much slower and is spread over a longer time frame. But there have been several occasions where Level 3 activity has led to Level 1 agreement such as the adoption of principles for the validation of non-formal and informal learning derived from Level 3 project learning and studies.

In this article I am going to treat Level 1 and Level 2 activity with respect to policy development for career guidance.

2. Level 1: Council of Ministers (Education/Youth) Resolution on Strengthening Policies, Systems and Practices for Guidance throughout Life (2004)

All Council Resolutions begin by giving background and context. The Guidance Resolution (as it will be referred to in the remainder of this text) opens with a definition of guidance, describes the functions guidance provision fulfils for individuals and institutions, the public policy goals that it contributes to, and previous resolutions and directives in education, training and employment in which guidance is referenced. The second section gives the rationale for the Resolution, noting, inter-alia, the findings of the policy reviews for career guidance undertaken in Europe by the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), by the European Centre for the Development

of Vocational Training (CEDEFOP) and the European Training Foundation (ETF) on behalf of the European Commission (EC), and by the World Bank. It particularly notes that the ways in which existing guidance services are conceptualised and provided do not meet the demands of the knowledge-based economy and society, and need reform. The third section of the Resolution stresses the changes required to address such reform needs. The fourth section prioritises actions by Member States and the EC within their respective competencies with an invitation to undertake/implement such actions. I am going to briefly refer to each of these sections.

The first challenge for the Ministers was to agree a definition of guidance. This was not as easy as it seems because in some languages in Europe there is no equivalent word. What they came up with was a definition that encompasses both lifelong and lifewide learning:

“In the context of lifelong learning, guidance refers to a range of activities that enables citizens of any age and at any point in their lives to identify their capacities, competences and interests, to make educational, training and occupational decisions and to manage their individual life paths in learning, work and other settings in which these capacities and competences are learned and/or used.”¹ (Council of the European Union 2004).

This definition places the citizen/learner at the centre of the guidance process. Its key actions include identification, decision-making, and managing life paths. The latter emphasis is important: it represents a shift from a once off decision-making support model based on crisis/critical point counselling to teaching the citizens/learners the competence to manage their learning, work and other lifepaths, and transitions therein. Such a shift has been characterised as a move from a psychological dominated approach to a pedagogical approach. There will always be a need for crisis/critical point counselling but not everyone has such a need; preventive measures such career management competence building can do much to offset the demand for critical point counselling. It requires a reconceptualisation of how guidance services are organised and delivered.

The Ministers subsequently outlined the added value of guidance provision to individuals, to learning institutions, and to society as a whole. Guidance provision is presented not just as a private or individual citizen good and benefit; it is also a public and societal good and benefit. The Resolution describes a range of European Union public policy goals that guidance contributes to:

- economic development,
- labour market efficiency,
- occupational and geographical mobility,

¹ Examples of such activities include information and advice giving, counselling, competence assessment, mentoring, advocacy, teaching decision-making and career management skills. In order to avoid ambiguity, since a variety of terms are used in Member States to describe services engaged in these activities, including educational, vocational or career guidance, guidance and counselling, occupational guidance/counselling services, etc., the term ‘guidance’ is used throughout this text to identify any or all of these forms of provision and Member States should interpret the term as referring to the appropriate provision in their own countries.

enhancing the efficiency of investment in education and vocational training, lifelong learning, human capital and workforce development.

This was a very strong political statement about the contribution of guidance to the development of societies and economies. Many guidance practitioners, given the person centred nature of their training, see their work as only benefitting citizens as individuals. But guidance provision as a public service, paid for by tax payers, takes place in a political, social and economic context – local, regional, national, global, and contributes to public policy objectives in these fields.

The Ministers then refer to existing policy statements and documents in the fields of education, training and employment, endorsed at European Union level, in which the significance of guidance is attributed. These include the “European Employment Guidelines” (2003 a), the Commission Communication “Investing Efficiently in Education and Training” (2003 b), the “Action Plan for Skills and Mobility” (2002 a), the “Directive on Equal Treatment for Men and Women” (2002 b), and the “Council Resolution on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training” (2002 c).

The rationale for the Resolution is next presented; this is where links with the OECD study of policies for career guidance, referred to in the Introduction above, are made. When the OECD commenced its study, it invited the European Commission to participate in its review steering group. The Commission was clearly impressed by the OECD work as it sought and obtained permission from the OECD to use a somewhat similar methodology to obtain comparable data from EU Member States not involved in the OECD study, and from accession countries (2003) and European Economic Area (EEA) countries. Such additional reviews were undertaken by CEDEFOP and ETF, the European Commission agencies. While conclusions from such reviews were particular to each country, there were also conclusions that were common to almost all countries. Such conclusions were captured in the Council Resolution as follows: “in many countries, policies, systems and practices for guidance in Europe do not match the demands of knowledge-based economies and societies and call for a reform of policies and a rethinking of practices in this area” (Council of the European Union 2004).

The Ministers then set out priority actions to be undertaken by the Member States and by the European Commission within their respective competencies in order to have policies and systems for guidance for lifelong learning for a knowledge based economy and society. Those priorities are:

- Re-conceptualise guidance provision to include building citizens competences to manage their learning and work,
- Develop quality assurance mechanisms for guidance provision, particularly from a citizen/user perspective,
- Reform initial and continuing training for guidance practitioners,

- Involve stakeholders (e.g. ministries, social partners, NGOs, practitioners, civil society) in policy and systems development,
- Ensure co-operation and co-ordination between services at national, regional and local levels,
- Support international institutional cooperation in the field,
- Ensure gender equity is a feature of all policies and practices for guidance,
- Ensure maximum return in terms of impact on policies, systems and practices at EU and national levels from the results of collaborative activities in guidance undertaken with the support of EU programmes for education and training and with ESF support,
- Review national guidance provision in the context of the findings of the EC, OECD and World Bank findings,
- Improve the information base for policy making through international collaboration,
- Build on and adapt existing European structures for co-operation to support the implementation of the priorities,
- Review progress in the implementation of the Resolution as part of the reviews of the Education and Training 2010 work programme.

The priorities above form the political direction and context for the development of lifelong guidance policies and systems in the Member States in the framework of the Education and Training 2010 programme.

A first review conference in progress in implementing the Resolution was held in Jyväskylä, Finland, November 6 to 7 2006, under the auspices of the Finnish Presidency of the EU. The review findings were as follows:

- Some examples were to be found of all-age guidance services, particularly Scotland and Wales, UK, and of national coordination strategies,
- Some examples of expansion of services, of targeting, of the use of community access points,
- Few attempts were made of marketing the value of learning and of guidance services;
- Clear deficits exist in the development of citizen centred quality assurance systems for guidance,
- Little systematic curricular space given to the teaching of career management skills in education and training programmes,
- Some progress in the establishment of national coordination/steering groups/forums.

In summary some work has started in some countries in implementing the Resolution; there is however a long way to go; and the pace of reform is slow. A key recommendation from the conference was to establish a European Guidance Network in 2007 which would assist and support national reforms.

As mentioned in the introduction, the European Commission recently launched a Communication on Adult Learning (European Commission 2006) calling on Member States to promote adult learning. In 2007 an Action Plan on Adult Learning will be produced through the cooperation of Member States and the Commission to support adult education with high quality guidance, information and assessment systems, and excellent learning content and delivery mechanisms.

3. Level 2: Education and Training 2010 Programme

The reform of education and training policies, systems and practices across Europe within the context of EU cooperation is a huge task to undertake in any coherent manner, given (i) the differences in how education is organised in each Member State, (ii) the historic divisions between different forms of education and training in each state, and (iii) the differential investments made by Member States in different parts of each system. Thus there are different strands of reform activity within Education and Training 2010 for VET, for higher education, and for primary and secondary education. Working groups consisting of country ministry representatives and other key actors (social partners, civil society) have developed a range of common EU reference points for education and training for example:

- Common European framework for key competences for lifelong learning,
- Common principles for the validation of non-formal and informal learning,
- A European Qualifications Framework,
- Common European Quality Assurance Framework for VET.

The purposes of such instruments are:

- To enable institutions, regions, and countries to improve their policies and systems, using the instruments as review tools,
- To give meaning to the concept of European citizenship by facilitating the development of comparable services for EU citizens, using the reference points as quasi-standards,
- To give meaning to the development of a European area of education and training.

In recognition and acknowledgement that guidance transcends all strands and levels of education, the European Commission established a mechanism, known as the European Commission's Expert Group on Lifelong Guidance, to facilitate policy development for guidance across the education and training fields. The Expert Group, consisting of policy makers from education and employment, European representatives of social partners, parents, youth, consumers organisations, World Association of Public Employment Services, OECD, IAEVG, and some guidance experts, has produced to date three common EU reference tools for guidance:

- Common aims and principles for lifelong guidance provision,
- Common reference points for quality assurance systems for guidance,
- Common features of lifelong guidance systems.

A significant feature of each of those instruments is the centrality of the citizen or user of the service.

The purposes of the reference tools are similar to the other instruments mentioned above. A user-friendly guide to the use of these instruments has been published by CEDEFOP (CEDEFOP 2005). It can be downloaded from the Internet. Of the three tools developed so far, the Common aims and principles has the strongest political status, having been endorsed by the ministries of the 25 Member States in 2004. The Common reference points for quality assurance systems is a development of a section of the Common aims and principles for lifelong guidance provision.

To sum up, the directions for future development of policies, systems and practices for lifelong guidance provision in the European Union are contained in both the Council Resolution and in these common EU reference tools for guidance.

4. European Union and International Cooperation

I wish to conclude by referring to links between policy developments in guidance in Europe and the rest of the world. While it is true that there is a very strong policy development focus for lifelong guidance in the European Union, it has to be said that countries such as Australia and Canada in particular have also been addressing the gap, evidenced in many countries, between career guidance practice and public policy. Canada initiated and held the first two international symposia on bridging that gap in 1999 and 2001 and these events provided the context for the subsequent career guidance policy reviews undertaken by the OECD, the European Commission, and the World Bank. Australia hosted the third international symposium in April of this year, attended by 22 countries and 6 international institutions, that focused on the links between workforce development and career development practice. The United Kingdom will host the fourth such symposium in Scotland October 2007 whose theme will be Growth, Groups and Geographies: maximising the impact of career guidance for sustainable growth and social equity.

The second development has been the degree of international institutional cooperation particularly between the OECD and the European Commission. The European Commission initiated the development of a handbook for policy makers to address strategic leadership development needs particularly though not exclusively of ministry officials in education and employment. "Career guidance: a handbook for policy makers" was jointly published by the European Commission and the OECD in 2004; it has now been translated into 12 languages worldwide. The European Training Foundation and CEDEFOP, agencies of the European Commission, have played and continue to play key roles in exploring, promoting and disseminating policy development work in the field of lifelong guidance.

The third and last development that I wish to refer to is the establishment of a mechanism to maintain the links between the policy reviews, the policy developments, and the international symposia. The International Centre for Career Development and Public Policy was founded in 2004 with the support of the OECD, European Commission and the World Bank, and has the country support of Ireland, Australia, New Zealand, Canada, and the support of delivery agencies (Careers Scotland HIE) – and practitioner organisations (the National Career Development Association, USA). Based currently in Strasbourg, France, the International Centre (www.iccdpp.org) has a key role in linking initiatives in the guidance policy field worldwide, in making such resources accessible to a wider international audience, in supporting the development and follow-up of international symposia and regional events e.g. Finnish EU Presidency conference, and in supporting the initiatives of other international institutions e.g. the International Labour Organisation (ILO) and the European Commission, in the field of guidance.

Bibliography

- CEDEFOP (2005): Improving lifelong guidance policies and systems: Using common European reference tools. Luxembourg (European Publications Office) http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4045_en.pdf; (accessed 09.02.2007)
- Council of the European Union (2004): Resolution of the Council and of Representatives of Member States meeting within Council on Strengthening Policies, Systems, and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe. 9286/04 EDUC 109 SOC 234. Brussels
- European Commission (2002 a): Action Plan for Skills and Mobility. URL: http://ec.europa.eu/employment_social/news/2002/feb/ap_en.pdf (accessed 08.02.2007)
- European Commission (2002 b): Directive on Equal Treatment for Men and Women. URL: http://europa.eu.int/eur-lex/pri/en/oj/dat/2002/l_269/l_26920021005en00150020.pdf (accessed 08.02.2007)
- European Commission (2002 c): Council Resolution on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. URL: http://ec.europa.eu/education/copenhagen/index_en.html (accessed 08.02.2007)
- European Commission (2003 a): European Employment Guidelines. URL: http://europa.eu/eur-lex/pri/en/oj/dat/2003/l_197/l_19720030805en00130021.pdf (accessed 08.02.2007)
- European Commission (2003 b): Investing Efficiently in Education and Training. URL: <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11066.htm> (accessed 08.02.2007)
- European Commission (2006 a): Adult Learning: it is never too late to learn. COM, 614
- European Commission (2006 b): Communication on Adult Learning. URL: <http://www.eaea.org/news.php?aid=11933&%20d=2006-10> (accessed 08.02.2007)
- European Commission and OECD (2004): Career guidance: a handbook for policy makers. Luxembourg and Paris

Aktuelle Aspekte von Qualifizierungsberatung für Betriebe

Um wirksame Beratungsdienstleistungen für Betriebe zu erbringen, muss Qualifizierungsberatung an der Realität betrieblicher Weiterbildung anknüpfen. Ein erster Schritt dabei ist, Unternehmen für die Identifizierung von Handlungsbedarf zu sensibilisieren, um ihnen dann bei der Renovierung ihrer Lernkultur zu helfen. Dafür brauchen sie ein Interventionsrepertoire, welches auf kooperativen Vorgehensweisen und der Nutzung betrieblicher Expertise basiert. So kann es gelingen, die Kluft zwischen neuen wissenschaftlichen Konzepten zur betrieblichen Weiterbildung und der Skepsis von Unternehmensverantwortlichen gegenüber angeblich revolutionären Neuerungen zu verkleinern. Der Artikel stellt Ansprüche an Qualifizierungsberatung aus der Sicht von Unternehmen vor und beleuchtet die derzeitige Praxis. Er gibt außerdem Hinweise, wie Qualifizierungsberatung ihr Profil als eigenständige Dienstleistung schärfen könnte.

1. Einleitung

Betriebliche Kompetenzentwicklung leidet unter vielen Friktionen. Klein- und Mittelbetriebe können z. B. häufig die Kompetenzen ihrer Beschäftigten nicht ausreichend entwickeln, weil ihnen die nötigen Ressourcen fehlen. Eine Gegenstrategie besteht in der Entwicklung externer Qualifizierungsberatungsangebote für Betriebe. Mit zahlreichen Initiativen wurde versucht, effektive Qualifizierungsberatungsstrukturen aufzubauen, allerdings fehlt es noch immer an einer breiten Umsetzung und qualitativen Absicherung solcher Konzepte (vgl. Döring/Schwellach 1988; Bahn Müller/Fischbach 2006, S. 243; Faulstich/Bayer 2006). Bestehende Bildungsberatungsangebote können die Anforderungen der Unternehmen meist nicht erfüllen und werden daher vielfach kritisiert: Der Beraterische Zugang zum Betrieb erfolge nicht zur Qualifizierung selbst und oft kämen vorgefertigte Konzepte und Instrumente zum Einsatz, welche die Expertise betrieblicher Akteure ungenügend nutzen.

Diese Urteile basieren jedoch auf einer unsicheren Grundlage: Ansätze zur Qualifizierungsberatung in der Weiterbildung sind bisher nur wenig erforscht. Die Erwachsenenbildungsforschung beschäftigt sich zwar seit einigen Jahrzehnten mit Weiterbildungsberatung, es finden jedoch meist Evaluationen von Modellvorhaben zur individuellen Bildungsberatung statt (vgl. Braun/Fischer 1984; Kejcz 1988; DGB 2006). Einen aktuellen Überblick, der über die Beschreibung einzelner Modellvorhaben und ihrer Leistungen hinausgeht, geben nur Schiersmann/Remmele (2004) in ihrer empirischen Studie zur Weiterbildungsberatung in Deutschland. Zu Einzelfragen, wie etwa der Qualität der Beratungsleistungen, gibt es keine fundierten Untersuchungen. Daher ist offen, mit welchen Instrumenten Qualität und Wirksamkeit von Beratung gesteigert werden kann.

Auch zur theoretischen Einordnung von Information und Beratung in der Weiterbildung gibt es nur wenige Ansätze. Noch immer ist die Einordnung in Support-Strukturen der einzige Bezugsrahmen für institutionelle Aktivitäten (vgl. Teichler/Döring 1995), neben der Einordnung solcher Aktivitäten in das Konzept der Lernenden Regionen (vgl. Stahl/Schreiber 2003, S. 109 ff.). Demgegenüber gibt es einige wissenschaftliche Ansätze, die sich mit einer individuellen Lernberatung und ihrer Verortung – auch in betrieblichen Kontexten – beschäftigen. Ihr Bezugspunkt ist vor allem die Begleitung selbst organisierter Lernprozesse (vgl. Siebert 2001; Forneck/Kossack 2006).

Das Aufgabenfeld von Qualifizierungsberatung liegt darin, Unternehmen bei der Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs sowie bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildung zu unterstützen und zu begleiten. Es geht um flankierende Leistungen für Bildungsprozesse, nicht aber um die Durchführung von Bildungsmaßnahmen. Anders als bei der Bildungsberatung, die auf individuelle Nachfrage ausgerichtet ist, bilden bei Qualifizierungsberatung Organisationen den Bezugspunkt. Qualifizierungsberatung kann als eigenständige Beratungsleistung auftreten, aber auch im Kontext von anderen Beratungsdisziplinen (z. B. Organisations- oder Technikberatung) stattfinden. In diesen anderen betrieblichen Beratungsprozessen ist sie meist integraler und unverzichtbarer Bestandteil, da sie immer ihre Bezugspunkte in einem Spannungsfeld von Technik, Arbeitsorganisation und Qualifikation haben.

Zur betrieblichen Qualifizierungsberatung selbst gibt es jedoch bisher kaum Forschungsergebnisse. Sofern Erkenntnisse existieren, sind sie von zwei Übergängen geprägt: die Beratung von Individuen in betrieblichen Kontexten (vgl. Jelich/Voss 2006) oder die Integration von Beratungsdienstleistungen in Lernkonzepte (vgl. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung 2005; Pohlmann/Zillmann 2006). Als eigenständige Dienstleistung wurde Qualifizierungsberatung lediglich in einer Modellversuchsreihe Ende der 1980er Jahre erprobt, analysiert und in Ansätzen theoretisch reflektiert (vgl. Schiersmann 2004, S. 30; Döring 1992; Koch/Kraak 1994). Danach gab es nur eine pragmatische Beratungspraxis, die vor allem von Unternehmensberater/inne/n, Kammern und einzelnen Bildungsdienstleistern getragen wurde. Ein umfassender und aktueller Überblick zur Qualifizierungsberatung für Betriebe mit der Analyse von Institutionalisierungsprozessen, Beratungsformen sowie ihren Aufgaben und Funktionen fehlt also. Lediglich einzelne Funktionen lassen sich beschreiben.

Institutionen, die Betrieben bei der Qualitätssicherung, Bedarfsermittlung, Kooperation in der Weiterbildung und der Motivierung ihrer Mitarbeiter/innen helfen, füllen folgende Funktionen mehr oder weniger aus:

- Eine strategische Qualifizierungsberatung, die Betrieben hilft, eine maßgeschneiderte Weiterbildung zu planen und zu realisieren,
- eine Lernberatung, die der Unterstützung von Mitarbeiter/inne/n bei selbst organisierten Lernprozessen dient, weil diese Lernprozesse vielfach nicht ihrem bisherigen Bildungsverständnis und ihren bisherigen Lernstrategien entsprechen,
- pädagogische Interventionen zur Gestaltung arbeitsplatznahen Lernens im Betrieb,

- weil Lernen hier nicht in pädagogisch optimierten Umgebungen stattfindet,
- die Unterstützung bei der Herstellung von Transparenz der Angebote und Abschlüsse, da wegen der Vielfalt des Bildungsmarktes ein Bedürfnis nach Orientierung bei Betrieben besteht.

Unseres Erachtens ist es erforderlich, von den betrieblichen Notwendigkeiten ausgehend Ansätze zur Qualifizierungsberatung zu analysieren und Gestaltungsvorschläge für ihre Entwicklung zu unterbreiten. Es geht also in unseren Ausführungen nicht um die Entwicklung von im pädagogischen Elfenbeinturm entstandenen Konzepten, die vielen Betrieben fremd sind, sondern um die empirische Suche nach Ansatzpunkten in der betrieblichen Qualifizierungspolitik und der Praxis von Qualifizierungsberater/inne/n. Der Artikel setzt den Fokus auf die Ist-Situation betrieblicher Qualifizierungsberatung und die Ansprüche von Betrieben an sie. Es geht darum, Anknüpfungspunkte in der betrieblichen Weiterbildungspraxis für die Verstärkung von Beratungsaktivitäten aus betrieblicher Sicht zu finden, um eine konkrete Perspektive für den Ausbau von Aktivitäten der Qualifizierungsberatung aufzuzeigen.

Im Wesentlichen beziehen wir uns dabei auf Ergebnisse unserer Betriebsbefragung im Projekt „Beratungsinstrumente zur betrieblichen Weiterbildung in ausgewählten Branchen und Klein- und Mittelbetrieben“, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird. Personal- und Weiterbildungsverantwortliche in Betrieben wurden schriftlich nach ihren Bedürfnissen im Hinblick auf Qualifizierungsberatung befragt, damit diese zum Ausgangspunkt für die Erstellung von Instrumenten für Qualifizierungsberater/innen gemacht werden können. Die Fragebögen wurden 1.000 Betrieben zugeleitet, wobei circa 400 Fragebögen über ausgewählte Kammern und Fachverbände in deren Bezirken und Regionen verteilt wurden. Bundesweit beteiligten sich dann an der Umfrage 112 Betriebe, die vor allem der Metall- und Elektrobranche, dem Dienstleistungsbereich, der Textil- und Bekleidungsindustrie sowie dem Ernährungsgewerbe zuzurechnen sind. Es handelt sich bei ihnen meist um mittelständische Betriebe mit 50 bis 499 Beschäftigten, während die typischen Kleinbetriebe eher unterrepräsentiert sind und Großbetriebe die Ausnahme sind. Diese Daten bilden die Bezugsgröße der Auswertung. Damit ist allerdings auch klar, dass die Ergebnisse nur eine begrenzte Reichweite haben und eher Impressionen zu einem bisher wenig erforschten Feld liefern können.

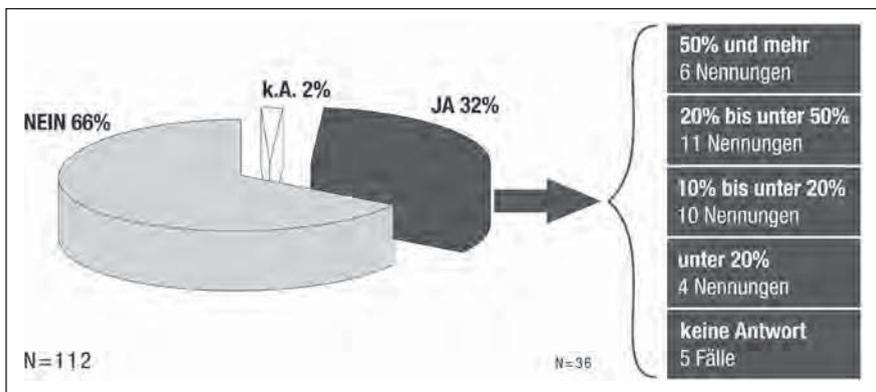
2. Qualifizierungsberatung in der betrieblichen Praxis

Unsere Befragung beleuchtet aus betrieblicher Sicht einige für den Betriebszugang und den Beratungsprozess wichtige Faktoren: die Beratungsanlässe, ihre institutionelle Verortung sowie Vorgehensweisen und Methoden.

Fast jeder dritte Betrieb hat danach im Jahr 2005 überhaupt Beratungsdienstleistungen in Anspruch genommen. Dabei tasten sich Betriebe vorsichtig an Qualifizierungsbe-

ratung heran: Bei nur sechs Betrieben lag der Anteil von Dienstleistungen der Qualifizierungsberatung an den gesamten Beratungsthemen über 50 Prozent, während er bei fast der Hälfte der Betriebe unter 20 Prozent lag. Qualifizierungsberatung ist also vor allem im Zusammenhang mit anderen Beratungsdienstleistungen gefragt (vgl. Abb. 1). Oftmals steht sie im Kontext eines anderen Beratungsthemas: Betriebe richten ihre Aufmerksamkeit zuvorderst auf die Optimierung ihrer Technik und Organisation. Qualifizierungsprobleme sind diesen Themenfeldern gegenüber nicht gleichrangig, sondern liegen – für die betriebliche Wahrnehmung – versteckt dahinter. Dazu kommt, dass Betriebe ihre Abläufe und Strukturen rationalisieren wollen, um effektiver und effizienter ihre Leistungserbringung zu gestalten. Dadurch gerät aus betrieblicher Sicht tendenziell das Mittel Qualifizierung in Widerspruch zum Zweck der Optimierung des Betriebsergebnisses. Die Beratungsanlässe bestehen deshalb meist nicht in originären Bildungsfragen.

Abbildung 1: Anteil an Qualifizierungsberatung in betrieblichen Beratungsprozessen



Beratungen erfolgen dabei durch unterschiedliche Institutionen. Die meisten Betriebe, die Beratungsdienstleistungen in Anspruch nahmen, haben diese von privaten Unternehmensberatungen eingekauft. Das sind fast über 50 Prozent der Betriebe, die im Jahre 2005 Beratungsdienstleistungen in Anspruch nahmen. Danach folgen Beratungen bei Fachverbänden. Eher weniger genutzt werden Beratungen von Kammern oder regionalen Unternehmensnetzwerken. Bildungsdienstleister spielen in der Beratung nahezu keine Rolle. Private Unternehmensberatungen haben allerdings nur bei bestimmten Themen die Nase vorn, wie z. B. der Organisationsberatung. Bei spezifischen Bildungsthemen, wie etwa der Bedarfsermittlung, haben Kammern oder regionale Unternehmensnetzwerke eine größere Bedeutung für Betriebe.

Entscheidungen für private Berater/innen liegen in erster Linie an ihrer Kompetenz in einigen Marktsegmenten. Zudem können private Unternehmensberatungen auf Grund größerer Kapazitäten häufig flexibler auf betriebliche Bedürfnisse eingehen,

d. h. eventuell sich auch als Branchenkenner bei den Betrieben bewerben. Für Qualifizierungsberatungen hat dies noch eine andere Konsequenz: Private Unternehmensberatungen bieten diese Beratungsdienstleistung eher im Gesamtpaket mit anderen Themen an, während andere Institutionen eher explizit zu Qualifizierungen gefragt sind. Qualifizierungsfragen erreichen bei privaten Unternehmensberatungen jedoch oft einen relevanten Anteil am Beratungsvolumen: Bei über 40 Prozent der betrieblichen Beratungsfälle macht er über 20 Prozent des Beratungsvolumens aus. Dies deutet darauf hin, dass bei Beratungen durch private Institutionen die betriebliche Qualifizierung zwar eher selten ein explizites Beratungsthema ist, dass aber ausgehend von anderen Beratungsthemen Qualifizierungsfragen eine wichtige Rolle spielen.

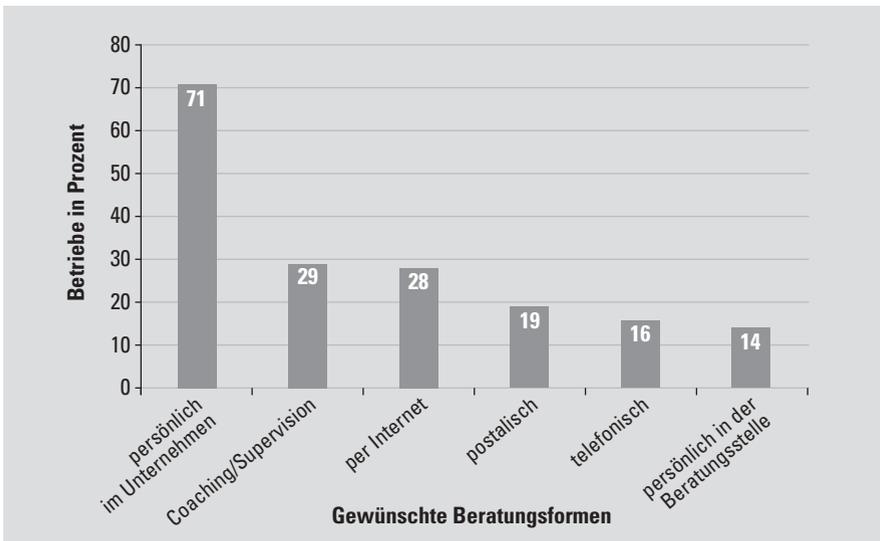
Erklärungsbedürftig ist die mangelnde Präsenz von Bildungsdienstleistern im Feld. Dafür kann eine ganze Reihe von Gründen angeführt werden. Aus empirischer Sicht liegt die Vermutung nahe, dass solche Beratungen einfach durch unser Sample unterzeichnet werden bzw. diese Beratungen von den Unternehmen nicht als Qualifizierungsberatungen wahrgenommen werden. Letzteres verweist jedoch auf ein reales Problem. Vielen Betrieben ist Qualifizierungsberatung von Bildungsträgern suspekt, weil sie mit deren Interessen am Verkauf ihrer Bildungsdienstleistungen verbunden wird. Aus diesem Grund wird sie vielleicht praktisch nicht als *Beratungsleistung* wahrgenommen. Bildungsdienstleister sollten stärker auf ihre Kernkompetenzen setzen (u. a. Prozesse initiieren und moderieren) und diese für die Beratungspraxis nutzen.

Alle Arten von Betriebsberatungen erfolgen in der Regel zur Zufriedenheit der Betriebe. Vermisst werden jedoch von über der Hälfte aller Betriebe das Eingehen auf spezifischen Unternehmensbedarf und Branchenkenntnisse. Angebotsorientierung in der Beratung und verkaufsorientierte Beratung werden als Mängel gesehen. Umgekehrt wünschen sich viele Betriebe eine unternehmensspezifische Beratung, die bedarfsgerecht im Vorgehen und praxisrelevant im Ergebnis ist. Die Berater/innen der Zukunft zeichnen sich demnach durch branchen- und organisationspezifisches Know-how aus, bringen schnell Transparenz in ihre Vorgehensweise und nehmen adäquat die Mitarbeiter/innen des Unternehmens mit.

Wenn Qualifizierungsberatung von Betrieben in Anspruch genommen wird, dann hauptsächlich auf der Ebene von Organisationsentwicklung. Konkrete Problemerkennung und -lösung auf Unternehmensebene dominiert; allgemeine Informationen und Beratung auf Mitarbeiterebene sind nicht so wichtig. Durchgesetzt hat sich dabei weitgehend die Face-to-face-Beratung im Betrieb (vgl. Abb. 2). Vor allem größere Unternehmen legen Wert auf persönliche, dialogische und intensive Beratung vor Ort, d. h. 94 Prozent der Betriebe mit mehr als 500 Beschäftigten wünschen solche Beratungsformen. Spiegelbildlich sind distanziertere Beratungsformen via Telefon, Internet und vor allem gelber Post weniger erwünscht. Es gibt insbesondere eine besondere Abneigung gegenüber postalischen Annäherungsversuchen bei Großunternehmen. Nur sechs Prozent der Betriebe mit mehr als 500 Beschäftigten bevorzugen solche Mailingaktionen. Umgekehrt sind diese Beratungsformen eher bei Klein- und Mittel-

betrieben gewünscht. Die Hälfte der Betriebe mit bis zu 49 Beschäftigten bevorzugen etwa Beratungsangebote im Internet. Reichweite und Möglichkeiten der Online-Beratung oder Telefonberatung sind jedoch begrenzt. Sie sind eigentlich nur sinnvoll für Marktkunden, die ihre Probleme schon selbst definiert haben. Das wird bei vielen Klein- und Mittelbetrieben nicht der Fall sein. Eher liegt hier etwa Qualifizierungsbedarf in latenter Form vor, der erst gemeinsam mit dem/der Qualifizierungsberater/in formuliert und in konkrete Zielstellungen übersetzt werden muss. Andererseits bieten diese Beratungsformen aber eine Antwort auf die chronischen Ressourcenprobleme der kleineren Betriebe. Ein persönliches Aufsuchen einer Beratungsstelle wird unabhängig von der Betriebsgröße als wenig gewünschte Beratungsform angesehen.

Abbildung 2: In Zukunft gewünschte Beratungsformen in der Qualifizierungsberatung (N=112)



3. Ansatzpunkte zur weiteren Entwicklung von Qualifizierungsberatung

Vorrangiges Ziel von Unternehmen ist die Sicherung des wirtschaftlichen Bestands, ein Ziel, das in den meisten Fällen nur dann erreicht wird, wenn ökonomisches Wachstum stattfindet. Dafür muss das Unternehmen, neben anderen Produktions- und Erfolgsfaktoren, auch das „Humankapital“, über das es verfügt, effizient managen. Diese Tatsache ist so wenig neu wie die andere, dass sich im Verlauf des ökonomischen Fortschritts die Anforderungen an die Führung und an den Mitarbeiterstab eines Unternehmens verändern. Die Anforderungen, die sich daraus an die individuelle und betriebliche Weiterbildung ergeben, wurden von Politik und Wissenschaft in Konzepten des „le-

benslangen Lernens“ formuliert und propagiert. Über alle Differenzierungen hinweg besteht weithin Konsens, dass nicht nur *mehr* und *kontinuierlicher*, sondern vor allem *anders* als bisher gelernt werden muss: Die Stichworte dazu heißen „arbeitsplatznahes Lernen“, „eLearning“, „selbst organisiertes Lernen“, um nur einige zu nennen. Seminaristische Weiterbildung gilt als überholt, zumindest als unzulänglich. Ist dies, was durchaus plausibel klingt, auch betriebliche Wirklichkeit? Betrachtet man die Ergebnisse unserer Betriebsumfrage, so wird dies auf den ersten Blick wohl zu verneinen sein. Daraus ergeben sich einige Akzente, die für Qualifizierungsberater/innen wichtig sind, wenn sie heute Betriebe erfolgreich in Qualifizierungsfragen unterstützen wollen. Dies betrifft das betriebliche Interesse an der Renovierung und Optimierung ihrer traditionellen Lernformen, die meist eher rudimentären Ansätze zur Bedarfsermittlung in der betrieblichen Praxis sowie die ökonomisch geprägten Entscheidungsparameter in Qualitätssicherung und Evaluation:

- In Betrieben sind *traditionelle Lernformen verbreitet*. In 88 Prozent der befragten Betriebe werden Kurse zur betrieblichen Weiterbildung genutzt. Sie dominieren genauso wie traditionelle arbeitsplatznahe Lernformen des Anlernens (87 %). Damit beruht betriebliche Weiterbildung nicht auf ausgefeilten Lernarrangements zum selbst-organisierten Lernen. Es handelt sich eher um innerbetriebliche Unterweisungen, den Besuch von Fachmessen und Kongressen, das Lesen von Fachliteratur und Learning by doing. Eine eher geringe Anwendung finden die, in der wissenschaftlichen Literatur vielfach propagierten, neuen Lernformen: eLearning (4 %), systematische Arbeitsplatzrotation (6 %) oder Austauschprogramme (2 %). Betriebe entwickeln ihre Lernstrategien entlang bewährter Strukturen. In den angestrebten Lernarrangements ersetzen neue Lernformen nicht tradierte Lernpfade, sondern geben lediglich positive Impulse für einen verbesserten Lerntransfer oder eine erhöhte Lernmotivation bestimmter Mitarbeitergruppen.
- *Anzeichen für Qualifizierungsbedarf* werden vor allem in arbeitsorganisatorischen Abläufen gesucht. Indikatoren, wie Fehler, Ausschuss oder Mangel an Flexibilität, haben für die Betriebe eine hohe Bedeutung, während personalwirtschaftliche Indikatoren, wie Mitarbeiterbeschwerden oder schlechtes Betriebsklima, von den Unternehmen kaum als Anzeichen für Qualifizierungsbedarf berücksichtigt werden. Auch externe Verbesserungsvorschläge, wie zum Beispiel von Qualifizierungsberater/innen, werden selten als Anzeichen für Bildungsbedarf gewertet. Sie haben nur für vier Prozent der befragten Betriebe eine Bedeutung. Solche Indikatoren werden mit einem differenzierten Methodenarsenal und unterschiedlichsten Vorgehensweisen erhoben. Allerdings gibt es keine Instrumente zur Bedarfsbestimmung, die effizient oder gar allgemein anerkannt wären. Daher dominiert bei der Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs der betriebliche Hausverstand, der sich in der Anwendung eher traditioneller Methoden, wie etwa der Befragung von Führungskräften oder Betriebspraktiker/innen, ausdrückt. Elaborierte Verfahren zur Analyse der Potenziale im Unternehmen kommen nur selten zum Einsatz. Ein Grund dafür ist der noch immer geringe Professionalisierungsgrad der Bildungsplanung in Klein- und Mittelbetrieben. Selten gibt es eine direkte Zuständigkeit durch hauptamtliches Wei-

terbildungspersonal oder eine Bildungsabteilung. Zumeist werden diese Funktionen von den Fachvorgesetzten, der Personalabteilung oder der Unternehmensleitung selbst wahrgenommen.

- *Entscheidungen zur betrieblichen Weiterbildung* werden maßgeblich von ökonomischen Faktoren beeinflusst, ohne dass jedoch von einer systematischen Ökonomisierung die Rede sein kann. Am wichtigsten für die befragten Betriebe sind Kostengünstigkeit von Weiterbildungen (35 %), gefolgt von der Evaluierung von Bildungsmaßnahmen und der Kosten-Nutzen-Relation (jeweils fast 30 %). Der Vergleich von Anbietern und Bildungsdienstleistungen spielt im Hinblick auf eine zukünftige Weiterbildung für Betriebe weniger eine Rolle als die erfahrungsgebundene Evaluation und Reflexion bereits durchgeführter Bildungsveranstaltungen. Die zukünftig vermehrt angestrebte Evaluation soll sich auf die passgenaue Anwendbarkeit des erworbenen Wissens beziehen.
- Ein unmittelbarer Effekt bezogen auf die Unternehmensziele soll bei einem Teil der Betriebe mit Instrumenten des *Bildungscontrollings* nachgewiesen werden. Effizienz soll entweder monetär oder über Kennzahlen messbar gemacht werden. Allerdings entzieht sich der weiche Bereich Qualifikation den quantitativen Instrumenten weitgehend, weil eine geschlossene Kausalkette zwischen Bildungserfolg und Unternehmenserfolg nur selten herstellbar ist. Ohnehin lassen sich Ziele und Erfolgsmaßstäbe im Weiterbildungsbereich nur schwer quantifizieren. Konzepte der Transfersicherung, Qualitätsmessung und Erfolgsevaluation haben nur eine begrenzte Reichweite. Vielfach haben sich daher Betriebe auch schon wieder von betriebswirtschaftlichen Controlling-Phantasien verabschiedet. Einen Kennziffernvergleich bezüglich der betrieblichen Bildung gibt es etwa nur in ungefähr einem Viertel der Betriebe. Daher kommen formalisierte Evaluationsinstrumente insgesamt betrachtet wenig zur Anwendung. Die Sicherung des Bildungserfolgs erfolgt vorwiegend unmittelbar, pragmatisch und vermeintlich praxisnah durch die Einschätzung von Vorgesetzten (63 %) oder durch Beobachtung (40 %).

4. Fazit: Moderne Profilbildung von Qualifizierungsberatung für Betriebe

In der Zusammenschau zeichnen die Aussagen ein widersprüchliches Bild: Einerseits finden Standardlösungen nur wenig Anklang; an die Beratung werden individuelle, problem-, unternehmens- und branchenspezifische Kriterien angelegt. Andererseits legen die Unternehmen wenig Wert auf Beratungsthemen, die tiefer in vorhandene organisationale Strukturen einzudringen drohen. Dieser eigentümliche Zwiespalt verstärkt den bei der Analyse der Qualifizierungspraxis zu Tage tretenden Befund, dass Weiterbildung für die Mehrzahl der Betriebe einen von der Organisation der regulären Geschäfts- und Arbeitsprozesse weitgehend abgetrennten Bereich darstellt. Dieser Zwiespalt wird wohl mit ein Grund dafür sein, dass die vielfach formulierten Bedürfnisse an Qualifizierungsberatung nur im Ausnahmefall tatsächlich zu Qualifizierungsberatung führen.

Betrachtet man unsere empirischen Befunde, muss daher Qualifizierungsberatung neu gedacht werden. Die künftige Nachfrage der Unternehmen nach Qualifizierungsberatung kann mit bedarfsgerechten und branchenspezifischen Angeboten gesteigert werden, wenn sie sich auf das Interesse der Betriebe an einer Renovierung und Optimierung ihrer traditionellen betrieblichen Lernkultur beziehen. Folgende Punkte erscheinen dabei relevant:

- Die Anbieter von Qualifizierungsberatung haben eine Bringschuld. Wenn ihre Konzepte zur Organisierung betrieblicher Lernprozesse tiefer in die Kernbereiche von Unternehmen eindringen, als dies bei der traditionellen seminaristischen Weiterbildung der Fall ist, dann haben sie ihre Kompetenz glaubwürdig zu beweisen. Die Unternehmen dafür zu sensibilisieren, dass überhaupt Probleme vorliegen, die durch Qualifizierungsberatung erkannt und durch passgenaue Qualifizierung gelöst werden können, stellt dabei den ersten – und keineswegs leichten – Schritt dar. Der Schritt wird nur gelingen, wenn er sich an der vorhandenen Qualifizierungspraxis ebenso wie an den vorhandenen Kernstrukturen des Unternehmens orientiert. Häufig bilden dabei selbst organisierte Lernprozesse den Ausgangspunkt. Unseres Erachtens ist es jedoch sinnvoll, wenn Qualifizierungsberatung an den betrieblichen Interessen zur Renovierung ihrer Lernkultur anknüpft. Das Profil von Qualifizierungsberatung muss dafür stärker akzentuiert werden.
- Für die nötige Gestaltung des Beratungskonzeptes als didaktisch-methodisches Mittel zur Prozessplanung und -umsetzung brauchen Qualifizierungsberater/innen ein Beraterisches Interventionsrepertoire, das Zweifel an herkömmlichen Praktiken aufgreift, die aus der betrieblichen Praxis erwachsen. Bei der Bedarfsermittlung etwa heißt dies praktisch, dass sie an der arbeitsorganisatorischen Orientierung der Betriebe ansetzen müssen, aber gleichzeitig verstärkt personalwirtschaftliche Faktoren in den Mittelpunkt rücken sollten. Zusätzlich müssen von ihnen praktikable und wissenschaftlich fundierte Instrumente zur Bedarfsermittlung in der Betriebspraxis implementiert werden.
- Wenn sich in Betrieben der Qualifizierungsbedarf und die Entscheidung für eine Weiterbildung primär an Fragen der Ökonomie und Passgenauigkeit orientiert, sollten bei der Bedarfsermittlung oder Qualitätssicherung kooperative Vorgehensweisen gewählt werden, welche die Expertise der betrieblichen Akteure einbeziehen. Ein transparentes, kooperatives Vorgehen ermöglicht nicht nur die Minimierung von Planungsrisiken und steuert damit auch einen optimalen Ressourceneinsatz an. Zugleich erfolgt auf der organisatorisch-inhaltlichen Ebene eine Vorbereitung auf das Lernen in Arbeitszusammenhängen, welches viele der befragten Betriebe wünschen, um passgenau den betrieblichen Anforderungen gerecht werden zu können. Ein kooperatives Vorgehen in der Qualifizierungsberatung führt dann dazu, dass Betrieben keine Konzepte übergestülpt werden, sondern passgenaue Lösungen im Konsens mit den Berater/inne/n erarbeitet werden.
- Kooperation tut Not. Denn mit dem Vordringen der Qualifizierungsberatung in potenziell alle Unternehmensbereiche stellt sich verschärft die Frage nach der Qualifizierung der Qualifizierungsberater/innen. Universelle Beratungskompetenz kann nur eine Chimäre sein. Es geht nur mit einer Bündelung verschiedener Kompetenzen

im Team und dazu müssen verschiedene Partner in den Beratungsprozess integriert werden. Dabei ist jedoch zu beachten, dass Qualifizierungsberatung heute kein klar definiertes eigenständiges Arbeitsfeld ist. Ihre Beratungsangebote sind meist im Zusammenhang mit anderen Beratungsdienstleistungen gefragt. Sie muss daher auch als Begleitdimension eines breiten Spektrums von Unternehmensberatung angenommen und deshalb als zu integrierende Teilleistung verstanden werden.

- Qualifizierungsberater/innen können und müssen spezifische Beratungsformen für unterschiedliche Interessenlagen in den Betrieben entwickeln und einsetzen. Einen Ansatzpunkt können Lernnetze zur gemeinsamen Beratung von mehreren Betrieben einer Branche oder Wertschöpfungskette bilden, die – ökonomische Ressourcen schonend – eine wirksame Beratung unter Einschluss betrieblicher Expertise mit einem vorgezeichneten Übergang zu Lernprozessen ermöglichen.
- Schließlich ist wichtig, dass die Beratung nicht ausschließlich auf der Führungs- oder Mitarbeiterebene ansetzt, sondern den Betrieb als Ganzes zur Bezugsgröße des Beratungsprozesses macht.

Nur so behutsam kann Qualifizierungsberatung ihr eigenständiges Profil schärfen und zu einer selbstverständlichen Dienstleistung avancieren, die auch entsprechend honoriert wird. Und nur so könnte auch die Kluft zwischen wissenschaftlichen Konzepten und bewährtem unternehmerischen Hausverstand in der betrieblichen Weiterbildung verkleinert werden, ohne dass eines von beiden auf der Strecke bleibt.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (2005): Neue Lerndienstleistungen Vision und Wirklichkeit. Berlin
- Bahn Müller, R./Fischbach, S. (2006): Qualifizierung und Tarifvertrag. Befunde aus der Metallindustrie Baden-Württembergs. Hamburg
- Bahn Müller, R./Jentgens, B. (2006): Weiterbildung durch Tariffonds. Erfahrungen und Befunde aus der westdeutschen Textil- und Bekleidungsindustrie. Hamburg
- Braun, J./Fischer, L. (1984): Beratungsstellen für Weiterbildung. Fallstudien über Aufgaben und Leistungen in fünf Städten. Berlin
- DGB (2006): Arbeitnehmerorientiertes Bildungscoaching. Berlin
- Döring, O. (1992): Beratung und Information in der Weiterbildung. In: Bildungswerk Niedersächsischer Volkshochschulen e.V. (Hrsg.): Schriften zur Beruflichen Bildung, H. 2. Hannover
- Döring, O./Schwellach, G. (1988): Qualifizierungsberatung zur Verbesserung des regionalen Weiterbildungsangebotes über Informationstechniken im Bürobereich. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 44–51
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.) (2006): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg
- Forneck, H. J./Kossack, P. (2006): Selbstorgendes Lernen beraten. In: Weiterbildung, H. 3, S. 6–7
- Jelich, F.-J./Voss, A. (2006): Weiterbildungsberatung im öffentlichen und betrieblichen Kontext – Eine Annäherung. In: Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation e.V. (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur 2005/06. Recklinghausen, S. 119–130

- Kejcz, Y. (1988): Weiterbildungsberatung: Probleme und Modelle. Heidelberg
- Pohlmann, M./Zillmann, T. (Hrsg.) (2006): Beratung und Weiterbildung. Fallstudien, Aufgaben und Lösungen. München
- Koch, J./Kraak, R. (1994): Qualifizierungsberatung als Dienstleistung für die regionale Wirtschaft. In: Kailer, N. (Hrsg.): Beratung bei Weiterbildung und Personalentwicklung. Konzepte und Praxisbeispiele von Bildungsträgern und Unternehmen. Wien, S. 141–161
- Schiersmann, C./Remmele, H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler
- Schiersmann, C. (2004): Beratung in der Weiterbildung – ein Überblick über Beratungsfelder und Beratungsanbieter. In: Herbrich, E./Jurkeit, J. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und Bildungsberatung zwischen Theorie und Praxis. Berlin, S. 14–35
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied/Kriftel
- Stahl, T./Schreiber, R. (2003): Regionale Netzwerke als Innovationsquelle. Das Konzept der „Lernenden Region“ in Europa. Frankfurt a. M.
- Teichler, U./Döring, O. (1995): Ansatz und Wirksamkeit von Unterstützungsstrukturen in der Weiterbildung. In: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung. Bremen, S. 429–454

Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten

Der Kompetenzbegriff hat bereits seit den 1970er Jahren durch den Deutschen Bildungsrat Eingang in die pädagogische Diskussion gefunden. Dennoch wurde er erst in jüngster Zeit zum Gegenstand einer intensiveren Auseinandersetzung. Immer geht es dabei um jenes Potenzial der Individuen, das über die in Zertifikaten dokumentierten Wissensbestände und Fertigkeiten hinausgeht. In diesem Beitrag werden drei methodologisch unterschiedliche Ansätze zur Kompetenzerfassung und -entwicklung aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt und analysiert. Vorab werden, auf der Grundlage einiger theoretischer Definitionsmerkmale von Kompetenzen und unterschiedlicher Verfahren der Kompetenzerfassung, Kriterien für eine Beurteilung von Kompetenzbilanzierungen vorgestellt. Das Schlusskapitel fasst zentrale Erkenntnisse zusammen und gibt Empfehlungen für solche Verfahren.

1. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Erfassung von Kompetenzen

Es existiert zurzeit kein allgemein akzeptierter Begriff von Kompetenz, sondern man findet eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze in Abhängigkeit von der wissenschaftlichen Ausrichtung und dem jeweiligen Praxisbereich. In der Psychologie wurde Kompetenz als Gegenbegriff zum klassischen Intelligenzbegriff eingeführt, der sich auf generalisierte, kontextunabhängige, nur begrenzt erlernbare kognitive Dispositionen bezieht. In der Pädagogik wurde er dem Qualifikationsbegriff gegenüber gestellt, der die benötigten Fähigkeiten definiert, um Anforderungen einer fest umrissenen, situativ zu erbringenden Leistung, etwa an einem Arbeitsplatz, erfüllen zu können. Demgegenüber ist der Kompetenzbegriff näher am Subjekt verortet und allgemein und ganzheitlich auf individuelle Regulationsfähigkeit gerichtet (vgl. Arnold/Schüßler 1998). In Deutschland werden Kompetenzen seit dem Gutachten des Deutschen Bildungsrats aus den 1970er Jahren in der Regel in Fach-, Methoden-, Sozial- und Personale Kompetenzen eingeteilt, auch wenn sich diese Bereiche nicht eindeutig gegeneinander abgrenzen lassen.

Die aktuelle Debatte in der Bildungsforschung und Bildungspraxis dreht sich um handlungsrelevante Kompetenzen. Verstanden werden darunter „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.). Individuelle Kompetenz umfasst demzufolge all jene Teile der Persönlichkeit

(Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation), die eine Person dazu befähigen, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen (Klieme u. a. 2003, S. 72 f.). Sie äußert sich in der Performanz, also in der tatsächlich erbrachten Leistung.

2. Modi der Kompetenzerfassung

Die Erfassung von Kompetenzen erfolgt – zumindest in der Erwachsenenbildung – weitgehend abgekoppelt von dieser akademischen Auseinandersetzung, die ihr auch eher zeitversetzt nachfolgt. Die zahlreichen Verfahren zur Kompetenzbilanzierung berücksichtigen die genannten Definitionsmerkmale nur teilweise und wenn, dann unsystematisch. Sie sind zum überwiegenden Teil aus praktischen Erwägungen entstanden, in ihrem funktionalen Anspruch und ihrer regionalen Reichweite begrenzt und auf partikuläre Zielsetzungen beschränkt. Generell basieren Instrumente der Kompetenzerfassung entweder auf Beschreibung (autobiografische Narrationen, Ankreuzen von Fähigkeitslisten), Beobachtung (Arbeitsproben) oder Messung von individuellen Handlungen (eignungsdiagnostische Tests). Die Verfahren werden entweder zeitgleich zur Anwendung der Kompetenz durchgeführt („in actu“) oder ex post und können standardisiert oder nicht-standardisiert („qualitativ“) sein, auf Selbsteinschätzung oder auf Fremdeinschätzung beruhen. In der Praxis existieren viele Mischformen dieser Verfahrensweisen, wobei häufig weniger die Exaktheit und Validität der Erfassung als Ziele eine Rolle spielen, sondern ihre Handhabbarkeit und Kostenüberlegungen.

Als praktikable und zugleich trennscharfe Unterscheidung dieser Vielfalt von Ansätzen zur Kompetenzbilanzierung hat sich die Definition von Colardyn/Bjornavold von formativen und summativen Verfahren in ihrem viel beachteten CEDEFOP-Gutachten „European inventory on validating non-formal and informal learning“ erwiesen: „With a formative function to assessment, instruments and tools are used to guide learning by individuals and enterprises. With a summative function, non-formal learning can be tested for inclusion in formal education and training and it can remain independent“ (Colardyn/Bjornavold 2005, S. 18).

„*Formative assessment* is input-driven, centred on the education and training procedure and linked to educational standards“ (dies. 2004, S. 79). Aufgrund dieser Akzentsetzung auf individuellen Entwicklungsprozessen bevorzugen solche formativen Ansätze nicht-standardisierte, biografiebezogene Vorgehensweisen, betonen die aktivitätsfördernde Selbststärkung der Individuen (Empowerment) und legen weniger Wert auf Validität und Reliabilität der erfassten Kompetenzen.

Dagegen ist „the primary goal of *summative assessment* (...) grading or certifying [and it] ... is outcome-driven, centred on results achieved“ (dies. 2005, S. 18). Deshalb beziehen sich summative Ansätze der Kompetenzerfassung eher auf den Ist-Zustand der Kompetenzen, die in Form von Kompetenzprofilen oder -bilanzen dokumentiert werden. Sie sind in der Regel eher quantitativ ausgerichtet und in der Arbeits- und

Organisationspsychologie und davon abgeleiteten personalwirtschaftlichen Instrumenten zu finden. Häufig dienen sie dem Zweck, die vorhandenen Kompetenzen eines Individuums im Hinblick auf ein gegebenes Ziel zu erfassen. Dazu zählen typischerweise die Bewältigung einer bestimmten Arbeitsaufgabe oder auch allgemeiner die Anforderungen des Arbeitsmarkts.

3. Ausgewählte Verfahren der Kompetenzerfassung

Im Folgenden werden diejenigen drei Verfahren der Kompetenzbilanzierung aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt und analysiert, die methodologisch am elaboriertesten, theoretisch am besten begründet und hinsichtlich ihrer Verfahrensweisen am ausgereiftesten sind. Andere Ansätze haben entweder eine geringe Verbreitung (etwa die Kompetenzbilanz des DJI und der Talentkompass NRW), unterscheiden sich in ihrer Methodologie zu wenig von den ausgewählten Ansätzen (z. B. das Schweizerische Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn CH-Q) oder sind auf spezifische Zielgruppen beschränkt (z. B. für Jugendliche der Kompetenznachweis Kultur).

Die Analyse der ausgewählten Verfahren beruht auf folgenden Kriterien:

- *Ziel:* Worin bestehen die Ziele der Kompetenzerfassung?
- *Verbreitung:* Wie weit ist das Verfahren verbreitet?
- *Kompetenzbegriff:* Ist das Verfahren wissenschaftlich fundiert?
- *Verfahren:* Auf welche Weise werden die Kompetenzen erfasst?
- *Beratung:* Existiert eine Beratung und welche Rolle spielt sie bei der Kompetenzerfassung?
- *Ergebnis:* In welcher Form erhalten die Anwender/innen die Ergebnisse der Kompetenzerfassung?
- *Qualitätskontrolle:* Gibt es eine Qualitätskontrolle des Verfahrens?
- *Kosten:* Wie hoch ist der Zeit- und Kostenaufwand für die Nutzer/innen?

3.1 ProfilPASS

Der ProfilPASS entstand im Auftrag der BLK, um informell erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen und wurde zwischen September 2004 und Mai 2005 in einer Erstauflage von 3.000 Exemplaren in über 30 Institutionen in Deutschland erprobt; seit 2006 wird der ProfilPASS in einer überarbeiteten Fassung durch einen Verlag vertrieben (Kosten: 27,90 Euro). Ab 2007 nimmt eine Servicestelle die Arbeit auf und ist für die Verbreitung des ProfilPASS und für seine Fortentwicklung zuständig. Der ProfilPASS versteht sich als ein „Instrument zur Unterstützung des lebensbegleitenden Lernens“. Er *zielt* auf die berufliche und persönliche Orientierung der Nutzer/innen und will so zur Planung zukünftiger Lernvorhaben beitragen. Dem Anspruch nach kann der ProfilPASS als ein entwicklungsorientiertes Verfahren charakterisiert werden. Bei dem in den Unterlagen verwendeten *Kompetenzbegriff* „wurde auf eine wissenschaftliche Definition der Begriffe verzichtet, da die Definition der Orientierung der

Nutzenden dient und nicht ein theoretisches Verständnis von Kompetenztheorien vermitteln soll.“¹

Das *Verfahren* der Kompetenzerfassung besteht im Wesentlichen aus drei Schritten: Beschreibung von Tätigkeiten, Ermittlung von Fähigkeiten durch Reflexion sowie ihre abschließende Bewertung. Als Hilfe für die Erfassung werden acht Lebensbereiche vorgegeben, in denen unter dem Gesichtspunkt ihrer „Wichtigkeit“ jeweils Aktivitäten notiert, das Interesse an ihnen benannt und begründet sowie Tätigkeiten aufgelistet und beschrieben werden. Danach sollen aus den beschriebenen Tätigkeiten durch eine „Reflexion über ihre Qualität“ die Fähigkeiten extrahiert werden. Davon werden nur „die persönlich wichtigsten“ Fähigkeiten ausgewählt und auf vier Niveaustufen (unter Anleitung, selbstständig unter ähnlichen Bedingungen, selbstständig in einem anderen Zusammenhang tun, selbstständig in einem anderen Zusammenhang und erklären und vormachen) hierarchisiert, um Fähigkeiten von Kompetenzen – den beiden letzten Stufen – zu unterscheiden. In einer nachfolgenden „Bilanzierung“ werden auf der Grundlage verschiedener Kriterien – was man „besonders gerne macht“, „etwas besser können“ möchte, sich „mehr als einmal zeigt“ – acht Kompetenzen bestimmt, die wiederum als „besondere Stärken“ bezeichnet werden. Schließlich sollen zukünftige Handlungsziele durch die Kombination der „besonderen Stärken“, der gern genutzten Fähigkeiten und Interessen generiert werden. Die Planung kurz- und mittelfristig erforderlicher Schritte bildet den letzten Bearbeitungsschritt, in dem bedacht wird, welche Kompetenzen die Nutzenden ausbauen oder neu erwerben wollen, was diesen Planungen entgegenstehen könnte und wie diese Hindernisse zu überwinden wären.

Die Rolle der *Beratung* bei der Bearbeitung des ProfilPASS ist widersprüchlich. Einerseits wird sie im Hinblick auf die „Entwicklung von persönlichen und beruflichen Perspektiven“ als „zentrales Element“ bezeichnet und soll die Selbstexploration („Kompetenzberatung“) sowie die Weiterentwicklung der erfassten Kompetenzen („Bildungsberatung“) unterstützen. Andererseits wird erklärt, „dass der ProfilPASS auch ohne Beratung bearbeitbar sein soll“, und er wurde bisher, unabhängig davon ausgegeben, ob jemand Beratung in Anspruch nahm oder nicht. Darüber hinaus wurde er aber auch im Rahmen offener Kursangebote oder als Einzelmodul in Weiterbildungsmaßnahmen eingesetzt. Im Zuge der Verbreitungsaktivitäten des ProfilPASS wird seit Mai 2006 eine systematische Qualifizierung des Beratungspersonals angeboten (Kosten 250 Euro), so dass hier eine Professionalisierung und zugleich eine indirekte *Qualitätskontrolle* zu erwarten ist. Allerdings scheint es den ausgebildeten Trainern nach der Qualifizierung weitgehend selbst überlassen, in welcher Form sie den ProfilPASS einsetzen.

Während der Erprobungsphase des ProfilPASS wurde er auch einer *Evaluation* (N=1178, vgl. DIE u. a. 2006) unterzogen, der eine standardisierte schriftliche Befragung der Nutzenden und Beratenden sowie qualitative Interviews mit ausgewählten Beteiligten zugrunde lag.

¹ Alle Zitate sind den auf der ProfilPASS-Homepage zur Verfügung gestellten Dokumenten entnommen, wo sich alle relevanten Materialien finden: http://www.profilpass-online.de/index.php?article_id=43&clang=0. (Stand: 9.2.2007)

3.2 KODE®

Seit Anfang 2004 wird das Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklungs-Verfahren KODE® zumeist im betrieblichen Bereich und nach Angaben des Anbieters bislang bei 70.000 Personen durchgeführt. Sein *Kompetenzbegriff* beruht auf dem systemtheoretischen Synergieansatz von Haken, auf dem in der Personalentwicklung eingesetzten verhaltenstypologischen LIFO®-Ansatz, sowie auf Klages' Unterscheidung von vier grundlegenden Wertetypen (vgl. Erpenbeck 2003). Im Anschluss daran werden Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen“ definiert, wobei fachlich-methodische, personale, sozial-kommunikative und aktivitätsbezogene Grundkompetenzen unterschieden werden. Diese werden wiederum zu 64 Teilkompetenzen entfaltet, von denen einige (z. B. Kundenorientierung, Marktkenntnisse, Akquisitionstärke) stark auf betriebliche Anforderungssituationen zugeschnitten sind. Sie wurden ermittelt durch eine Befragung von 150 Personen aus Personalführung, Erwachsenenbildung und Lernpsychologie, die den vier Grundkompetenzen etwa 300 kompetenzerfassende Begriffe zuordnen sollten.

Das *Ziel* von KODE® besteht in der „schnellen und unkomplizierten Ermittlung eines Kompetenzprofils“ und seiner Belastbarkeit unter Problembedingungen. Im Anschluss an die vom LIFO®-Konzept übernommene Annahme, dass individuelle Schwächen letztlich der übertriebene Einsatz von Stärken sind, liegt ein weiteres Ziel in einem Abgleich der Stärkenausprägungen der Teilkompetenzen mit „ihren möglichen Übertreibungen“. Damit soll ein „Ausgleich stark differierender und (...) eine Dämpfung ‚überzogener‘ Kompetenzen“ erreicht werden (ebd., S. 366).

Das Erhebungs-Verfahren kann computerunterstützt angeboten werden und dauert inklusive Auswertung durch einen KODE-Experten 25 Minuten. Es fußt auf einem Fragebogen mit 96 Items, die in Form von Satzergänzungen nach Absichten und Idealen („Soll-Kompetenzen“), konkreten Handlungsweisen und Wirkungen des Handelns („Ist-Kompetenzen“) sowie nach „normalen, unproblematischen“ und nach „belastenden, ungünstigen“ Bedingungen gruppiert sind. Sie müssen in eine jeweils vierstufige „Zwangsrangreihe“ gebracht werden, woraus die Summenscores für Ist- und Soll-Kompetenzen für günstige und für ungünstige Bedingungen ausgerechnet werden, die wiederum getrennt für die vier Grundkompetenzen ausgewiesen sind. Die Teilnehmenden erhalten als *Ergebnis* eine schriftliche Auswertung und Interpretation sowie standardisierte Empfehlungen und Übungsangebote in Form eines Manuals mit Trainingsmodulen zum bewussten Umgang mit den Grundkompetenzen.

Die *Qualität* von KODE® wird dadurch gesichert, dass die diagnostischen Tests nur von einem der ca. 150 ausgebildeten und lizenzierten Trainer durchgeführt werden dürfen, die entweder als Personalentwickler in Unternehmen oder in den zwölf regionalen Centren für Kompetenzbilanzierung (CeKom) arbeiten (vgl. <http://www.cekom-deutschland.de>). Bisher wurde keine *Evaluation* durchgeführt, was angesichts der großen Anzahl von Personen, deren Kompetenzen schon mit KODE® erfasst wurden, unverständlich erscheint.

3.3 Kompetenzenbilanz Südtirol

Die Kompetenzenbilanz ist ein Coachingverfahren, das im Auftrag des Zukunftszentrums Tirol, einer Einrichtung der Tiroler Arbeiterkammer, entwickelt und seit dem Jahr 2003 mit inzwischen 1.800 Personen durchgeführt wurde (Kosten: 800 Euro, wovon 700 Euro subventioniert werden). Sie basiert auf dem sozialkognitiven Konzept der „kompetenzorientierten Laufbahnberatung“ (vgl. Lang-von Wins/Triebel 2006)². Der verwendete *Begriff von Kompetenzen* folgt einerseits ihrer Definition als „Selbstorganisationsdispositionen“, andererseits der Einteilung in Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenzen.

Die *Ziele* der Kompetenzenbilanz bestehen in einer Steigerung des Selbstwertgefühls der Teilnehmenden, der Klärung ihrer Präferenzen, dem Bewusstmachen ihrer Kompetenzen sowie der Entwicklung von Karrierepfaden. Diese Ziele sollen eine andere Qualität haben als Erkenntnisgewinne aus üblichen Testverfahren, weshalb nicht das Resultat der Kompetenzerfassung, sondern deren Aktivierung im Vordergrund steht. Damit rückt die Kompetenzenbilanz „die Entwicklungsperspektive in den Mittelpunkt“, was dem formulierten Anspruch zufolge „unabdingbar voraus(setzt), dass die Teilnehmenden lernen, ihre eigene Entwicklung zu verstehen und die dahinter liegenden Entwicklungslinien zu erkennen“. Im Zentrum des *Verfahrens* steht „das Lernen des Teilnehmenden über sich selbst und seine/ihre eigenen Kompetenzen“ durch ein „kritisches Hinterfragen verschiedener Laufbahnstationen“. Es erstreckt sich über einen drei bis vier Einzelsitzungen umfassenden Zeitraum von vier Wochen, der verbindlich durch einen *Coach* begleitet wird. Zur Vorbereitung jeder Sitzung muss fortlaufend ein Teil der eigenen „Lebensbilanz“ selbstständig erarbeitet werden. Den Anfang bildet eine assoziativ erstellte biografische Sammlung, die anschließend durch Leitfragen (Werte, Träume, Interessen, einschneidende Erlebnisse, Lernergebnisse) strukturiert wird. Auf dieser Grundlage ordnen die Teilnehmenden ihre Biografie chronologisch und nach Lebensbereichen zu einem „Lebensprofil“. In ihm werden gemeinsam mit dem Coach einzelne Tätigkeitsbereiche identifiziert und die für sie erforderlichen Fertigkeiten analysiert. Sie werden anschließend auf einer vierstufigen Skala mit aus der Expertiseforschung entlehnten Wissenskategorien (Grundlagen-, Zusammenhangs-, Detail-, Erfahrungswissen) heuristisch bewertet. Im nächsten Arbeitsschritt werden Fertigkeiten zu Kompetenzbegriffen „akkumuliert“, was entweder durch die Entdeckung von Redundanzen bei den Fertigkeiten oder durch Abstraktion aus den Fertigkeiten unter Anleitung des Coaches geschieht, wobei als Richtlinie die vier Grundkompetenzen (fachliche, soziale, methodische, personale) vorgegeben werden. Schließlich werden mit Hilfe von Arbeitsblättern die gefundenen Kompetenzen durch Tätigkeiten belegt. Zur Vorbereitung auf die sich anschließende Zielklärung sollen sich die Teilnehmenden die Bedeutung ihrer biografisch gewachsenen Werte für ausgeübte Tätigkeiten bewusst machen. Zusätzlich müssen sie noch Fragebögen und Tests zu ihrer Persönlichkeit ausfüllen. Das *Ergebnis*

2 Alle Zitate sind diesem Buch entnommen, das eine systematische und umfassende Beschreibung durch die Entwickler des Verfahrens enthält.

wird vom Coach in Form einer individuellen Kompetenzbilanz im Umfang von 15 und 20 Seiten ausgearbeitet.

Eine *Qualitätskontrolle* wird dadurch gewährleistet, dass alle Coaches eine mehrtägige Qualifizierung sowie mindestens zwei durchgeführte Kompetenzbilanzierungen, die durch Supervision begleitet werden, nachweisen müssen. Darüber hinaus gibt es ein detailliertes Coachinghandbuch. Inzwischen wurde das Verfahren evaluiert und ein *Evaluationsbericht* verfasst (vgl. <http://www.zukunftszentrum.at/themen/kompetenzen/kompetenzenbilanz/ergebnisbericht-der-evaluation.pdf>).

3.4 Zusammenfassende Bewertung

Im Vergleich der vorgestellten Verfahren lässt sich die Südtiroler Kompetenzbilanz am ehesten einem formativen Ansatz der Kompetenzerfassung zuordnen, dem das KODE®-Verfahren mit einem typisch summativen Ansatz gegenüber steht. Der Profil-PASS versucht am stärksten, beide Ansätze zu kombinieren.

Die Entwickler der *Kompetenzenbilanz* bezeichnen ihren Ansatz selbst als entwicklungsorientiertes Verfahren, dessen erklärtes Ziel nicht Objektivität sei. Für den Teilnehmenden ist es nicht vordergründig wichtig, ein objektives Feedback zu erhalten, sondern sich seiner oftmals verdeckten Ressourcen bewusst zu werden und auf dieser Basis Entscheidungen zu treffen. Diesen formativen Anspruch setzen sie konzeptionell und didaktisch konsequent um, indem sie eine professionelle Begleitung durch Coaching verbindlich vorschreiben. Dennoch verfolgt die Kompetenzbilanz zusätzlich zur Generierung selbstreflexiver Prozesse durch die professionell begleitete Entdeckung biografischer Sinneinheiten den Anspruch, individuelle Kompetenzen zu „entdecken“, in eigenen Begriffen zu formulieren und schließlich auch zu belegen, unter anderem dadurch, dass sie durch gezieltes Hinterfragen der Coaches systematisch mit einem Fremdbild konfrontiert und dadurch kommunikativ validiert werden. Dieses außerordentlich anspruchsvolle und in der Evaluation von den Teilnehmenden als „bürokratisch“ und „anstrengend“ charakterisierte Verfahren, steht und fällt mit der Qualität der Coaches. Darin besteht demzufolge der nicht zu unterschätzende Nachteil des Verfahrens. Aufgrund der notwendig intensiven Betreuung durch Coaches ist es sehr kosten- und zeitintensiv und hat folglich eine relativ hohe Zugangsschwelle, die bildungsferne Menschen ausschließen mag.

Der Ansatz von KODE® stellt in dieser Hinsicht das genaue Gegenteil dar, da der Prozess der Kompetenzerfassung systematisch abgetrennt ist von der Ergebnisdarstellung sowie von den entwicklungsbezogenen Schlussfolgerungen. KODE® ist vor allem kostengünstig, lässt sich aufgrund der hohen Standardisierung mit geringem Zeitaufwand durchführen und erzeugt aufgrund seiner quantifizierenden Ausrichtung Vergleichsdaten. Diese Eigenschaften fügen sich gut in die Bedürfnisse von Personalentwicklern in Unternehmen ein, auf die KODE® auch deutlich ausgerichtet ist,

folgt man den Selbstdarstellungen auf der CeKom-Homepage, wo dieses Verfahren beworben wird. Allerdings bleiben die Klienten in der klassischen Rolle des Objekts der Begutachtung. Das gilt vor allem für den Prozess der Kompetenzerfassung selbst, aber auch für die Interpretation der erzeugten Daten auf der Grundlage von standardisierten Interpretationshilfen. Dass KODE[®] neben „Kompetenz-Diagnostik“ auch noch als „Kompetenz-Entwicklungs-Verfahren“ bezeichnet und darin sogar „der wesentliche Zweck und Wert von KODE[®]“ (Erpenbeck 2005, S. 54) gesehen wird, kann nicht nachvollzogen werden, da für die Teilnehmenden – aber auch für die Öffentlichkeit, da Veröffentlichungen hierzu nicht vorliegen – die Interpretationsheuristik im Dunkeln bleibt. Darüber hinaus erhalten sie als Resultat des KODE[®]-Verfahrens nur standardisierte Entwicklungsempfehlungen. Schließlich wird mit KODE[®] am deutlichsten ein wissenschaftlicher Anspruch formuliert, der allerdings nicht überprüfbar ist, weil weder eine Evaluation des Verfahrens, noch eine an den üblichen wissenschaftlichen Standards orientierte Berichterstattung über die eingesetzten Instrumente (Auswahl der Items, Konstruktion der Skalen, Offenlegung der Interpretation) vorliegt. Deshalb kann auch nicht nachvollzogen werden, welche Bereiche von Kompetenzen (Interessen, Einstellungen, Werte, Motivation usw.) in die Itemkonstruktion eingingen.

Der *ProfilPASS* ist im Gegensatz zu den beiden anderen Verfahren konzeptionell weniger systematisch und konsequent. Dies äußert sich unter anderem in der oben beschriebenen unklaren Rolle, die eine unterstützende Beratung in dem Verfahren einnimmt sowie in ihrer geringen Professionalität. Dabei wird deutlich, dass die Problematik der Exploration der eigenen Kompetenzen unterschätzt und als vorwiegend technischer Vorgang verstanden wird, der allenfalls bildungsfernen Menschen erläutert werden muss. Dies zeigt sich auch am Kern des Verfahrens, der Entdeckung der eigenen Kompetenzen. Sie beruht auf einer tabellarisch-linearen Auflistung von Tätigkeiten innerhalb vorgegebener Lebensbereiche und suggeriert damit die Notwendigkeit ihrer flächendeckenden und vollständigen Bearbeitung. Dieses schematische Vorgehen reißt die biografischen Bedeutungszusammenhänge auseinander, in denen die Kompetenzen einst entstanden sind und nun mittels Reflexion sichtbar gemacht werden könnten. Darüber hinaus sollen die Anwender/innen neben den Aktivitäten relativ beliebig auch Ereignisse, Interessen, Motive oder Gründe auflisten, die aber bei der Erstellung der abschließenden Kompetenzbilanz als Kriterien gar nicht berücksichtigt werden. Hier spielen unvermittelt die eigenen Präferenzen, die Verbesserungswünsche und die Häufigkeit von Tätigkeiten eine Rolle. Insgesamt erscheint die Konzeption des *ProfilPASS* deshalb eklektizistisch und das Vorgehen praxeologisch.

4. Folgerungen und Ausblick

Aus der Bewertung der vorgestellten und in vielerlei Hinsicht beispielhaften Verfahren der Kompetenzerfassung lassen sich als Entwicklungsperspektive und Entwicklungsnotwendigkeit ableiten, dass beide grundlegenden Verfahrensansätze – sowohl der summative, als auch der formative – konsequenter in ihre jeweilige Richtung weiter-

entwickelt werden sollten, was auch ihre „Entmischung“ beinhaltet. Die summativ orientierten Verfahren sollten sich um eine systematische Verbesserung der Erhöhung der Validität und Reliabilität bemühen, während die formativen Verfahren konsequenter entwicklungstheoretisch untermauert werden und durch ein Beratungs- oder Kurskonzept begleitet werden sollten.

Die „summative Option“ zielt auf die Erfassung von Kompetenzen zu diagnostischen Zwecken, die typischerweise bei Auswahlentscheidungen und gegebenen Anforderungssituationen innerhalb des Bildungs- und Beschäftigungssystems eine Rolle spielen. Die Existenz definierter Anforderungen macht zwar eine Kompetenzerfassung einfacher, dennoch darf nicht unterschätzt werden, wie anspruchsvoll sie theoretisch und methodisch ist. Deswegen sollten hier kompetenzorientierte Messverfahren klassische Testverfahren einbeziehen. Für die angemessene Erfassung der fachlichen Dimension der Kompetenzen müssten zunächst Tätigkeiten und Situationen identifiziert werden, die als relevant für ihre Anwendung angesehen werden können. Um das so spezifizierte domänenspezifische Wissen und Können zu messen, sind innovative Prüfungsverfahren – unter Einschluss von Simulationen realer Tätigkeiten oder Arbeitsproben – denkbar, die über das deklarative Wissen hinausgehend prozedurales und strategisches Wissen erfassen können. Die darüber hinaus zu berücksichtigenden personalen (Motivation, Werte, Einstellungen, metakognitive Strategien) sowie sozialen Kompetenzen könnten durch vorhandene psychometrische Verfahren (z. B. zu Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Handlungskontrolle, Lernstrategien) erhoben werden. Ergänzend zu den eingesetzten Tests sollten auch autobiographische Berichte berücksichtigt werden. In diesem konzeptionell und methodologisch anspruchsvollen Design ist allerdings noch nicht die Frage der Verknüpfung der erhobenen Kompetenzbereiche gelöst. Außerdem wirft diese Option die Frage nach der Handhabbarkeit in der Praxis sowie der damit verbundenen Kosten auf.

Unter einem pädagogischen Blickwinkel und insbesondere aus der Perspektive der Erwachsenenbildung mag dagegen die „formative Option“ der Kompetenzerfassung näher liegen, zumal sie dem Ziel der individuellen Gestaltungsfähigkeit mehr Raum gibt. Konsequenterweise legt sie den Akzent weniger auf die Resultate in Form von Portfolios oder Kompetenzbilanzen, sondern auf den Prozess der Exploration von Kompetenzen selbst, der nicht vom jeweiligen Subjekt abgetrennt werden darf. Der formative Ansatz kann sich die Tatsache zu Eigen machen, dass Kompetenzen immer erfahrungsbezogen sind und kann sie deshalb aus ihren biografischen Erfahrungskontexten rekonstruieren. Damit kann er an das ganzheitliche Verständnis von Kompetenz auf der lebensweltlichen Ebene anknüpfen und braucht im Gegensatz zum summativen Vorgehen die Teildimensionen von Kompetenz nicht aufwändig einzeln zu testen, um sie danach zu einem Kompetenzmodell zusammenzufügen. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass sich die meisten Menschen noch nie systematisch Gedanken über ihre eigene Biografie und die darin enthaltenen Potentiale gemacht und darüber reflektiert haben, wieso sie in einer bestimmten Lebensphase etwas aus welchen Gründen entschieden haben, was sie gelernt haben usw. Deshalb brauchen sie ein kommunikatives Gegenüber, das biografische Erzählungen überhaupt erst hervorlockt,

ihnen zuhört und einen Spiegel vorhält. Eine darauf aufbauende in die Tiefe gehende und strukturierte Auseinandersetzung mit Episoden aus dem bisherigen Leben wird ohne eine professionelle Anleitung und Begleitung, die über vertiefte Kenntnisse der Theorie der Kompetenzentwicklung oder des individuellen Lernens verfügen muss, kaum möglich sein.

Dabei ist der Prozess der Kompetenzerfassung zugleich auch schon eine Kompetenzentwicklung, weil er das Selbstkonzept der Kompetenzen verändert – und dies beim formativen Ansatz ja auch ausdrücklich erwünscht ist. In diesem Sinne kann man mit einer gewissen Berechtigung sagen, dass hier der Weg das Ziel ist. „Die Kompetenzerfassung ist nur ein Nebenprodukt. Hauptsache ist, dass die Leute den Prozess durchmachen und dann damit etwas anfangen“, so die Aussage eines Trainers. Ein weiterer Effekt eines solchen selbstexplorativen Vorgehens besteht in einer bemerkenswerten Steigerung des Selbstwertgefühls sowie des Selbstbewusstseins der Teilnehmenden, die wiederum eine wesentliche Voraussetzung für ihre nachfolgend erwünschte Aktivierung ist. Der hohe Kostenfaktor, den eine professionelle Begleitung nach sich zieht, kann durch eine geeignete Übertragung des formativen Ansatzes in einen Gruppenkontext vermieden werden.

Beide Verfahrensweisen haben ihre Berechtigung sowie ihre Vor- und Nachteile, die abhängig vom jeweiligen Ziel der Kompetenzerfassung gegeneinander abgewogen werden müssen. Allerdings sollte eine Vermengung von Elementen aus beiden Ansätzen vermieden werden, da sie sich in ihrer Wesensart zu stark voneinander unterscheiden.

Literatur

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt

Colardyn, D./Bjornavold, J. (2004): Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. In: *European Journal of Education*, No. 1, S. 69–89

Colardyn, D./Bjornavold, J. (2005): The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating. In: *Cedefop Panorama series (Office for Official Publications of the European Communities, Vol. 117)*. Luxembourg

DIE/DIPF/IES (Hrsg.) (2006): Evaluationsbericht ProfilPASS. Bielefeld

DIPF/DIE/IES (Hrsg.) (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin (BMBF)

Erpenbeck, J. (2003): KODE - Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In: Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart, S. 365–375

Erpenbeck, J. (2005): Kompetenz, Kompetenzmessung und Kompetenzanalyse mit dem KODE. In: Frank, I., Gutschow, K., Münchhausen, G. (Hrsg.): *Informelles Lernen*. Bonn, S. 41–57

Klieme, E. u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin

Lang-von Wins, T./Triebel, C. (2006): *Kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. Heidelberg

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel, S. 17–31

REZENSIONEN

REPORT

ORT

Das Buch in der Diskussion



Konrad Paul Liessmann
Theorie der Unbildung – die Irrtümer der Wissensgesellschaft
(Zsolnay Verlag) Wien 2006, 174 Seiten, 17,90 Euro,
ISBN 978-3-552-05382-3

Sigrid Nolda:

Von Erwachsenenbildung – dies vorweg – ist in diesem Buch so gut wie nicht die Rede. An einer Stelle wird auf die Ersetzung dieses Wortes durch den (maliziös auseinandergenommenen) Begriff des lebenslangen Lernens hingewiesen. An einer anderen Stelle wird die Unsinnigkeit der Idee angeprangert, die Misere der Hochschulen durch hochschuldidaktische Trainingsprogramme und den Einsatz elektronischer Medien beheben zu wollen. In der allgemeinen Diskussion, in der das Buch steht, spielt Erwachsenenbildung – und daran müssen ihre Vertreter manchmal erinnert werden – als eigenständiger Bildungsbereich keine Rolle. Dass die Erwachsenenbildung aber von allgemeinen bildungspolitischen und -administrativen Entwicklungen als Opfer und Täterin betroffen ist, machen Schriften wie die vorliegende implizit deutlicher als Texte, die sich der Erwachsenenbildung explizit annehmen.

Die wesentlichen Aussagen des Buchs sind bereits im Vorwort des Autors enthalten: „Vieles von dem, was unter dem Titel Wissensgesellschaft propagiert und proklamiert wird, erweist sich bei genauerem Hinsehen als eine rhetorische Geste, die weniger einer Idee von Bildung als handfesten politischen und ökonomischen Interessen geschuldet ist. Weder ist die Wissensgesellschaft ein Novum noch löst sie die Industriegesellschaft ab. Eher noch lässt sich diagnostizieren, daß die zahlreichen Reformen des Bildungswesens auf eine Indus-

trialisierung und Ökonomisierung des Wissens abzielen, womit die Vorstellungen klassischer Bildungstheorien geradezu in ihr Gegenteil verkehrt werden“ (S. 8).

Das Buch von Liessmann bietet viele Anlässe zur Zustimmung. Eher vage empfundene Vorbehalte gegenüber terminologischen Moden und Zwängen werden präzise und nicht selten brilliant formuliert, und der den aktuellen bildungspolitischen und -praktischen Diskursen gegenüber skeptisch eingestellte wird mit Argumenten und Formulierungen versorgt, die ihm in der Regel nicht so ohne weiteres zur Verfügung stehen. Der gut geschriebene, wenn auch häufig redundante Text erinnert an Jochen Hörischs Buch „Die ungeliebte Universität“. Während Hörisch die Kritik an den gegenwärtigen Reformen zum Anlass nimmt, praktische Gegenvorschläge zu formulieren, scheint Liessmann, von der endgültigen Zerstörung der klassischen Bildungsanspruchs an Universitäten überzeugt zu sein. Es ist deshalb nicht überraschend, dass der Autor, Professor der Philosophie an der Universität Wien, von dem philosophischen Begriff des Wissens als Wahrheit und Erkenntnis und von einem an Hegel und Humboldt orientierten Bildungsbegriff ausgeht, neuere soziologische und erziehungswissenschaftliche Positionen zum Wissens- und Bildungsbegriff aber weitestgehend ignoriert.

Dass das eigentliche Thema die Universität ist, wird erst im fünften Kapitel („Bologna: Die

Leere des europäischen Hochschulraums“) endgültig klar. Insofern muss sich das Buch in gewisser Weise den Vorwurf des Etikettenschwindels gefallen lassen: Nicht Begriff und Erscheinungsform der so genannten Wissensgesellschaft und deren Irrtümer stehen im Mittelpunkt, sondern die diesen Begriff zu Legitimationszwecken verwendende aktuelle Bildungsreformpolitik. Auch geht es weniger um den Anspruch, eine an aktuellen Verhältnissen orientierte Fortschreibung von Adornos „Theorie der Halbbildung“ vorzulegen, sondern um den durch diesen Verweis legitimierten, als Diagnose auftretenden Urteilsspruch der „Unbildung“. Tatsächlich greift Liessmann mit der fünffachen Textmenge die wesentlichen Argumentationslinien von Adornos Essay auf, ersetzt aber dessen Kritik an Massenmedien und Popularisierungen von Bildungswissen durch die Kritik an der aktuellen betriebswirtschaftlich dominierten Sicht auf Bildung, wie sie sich seiner Meinung durch die PISA-Studien und den Prozess der europäischen Vereinheitlichung des Hochschulwesens im Rahmen des Bologna-Prozesses ausdrückt.

Den wortreichen Klagen des Autors werden viele Leser zustimmen – wohl auch deshalb, weil auf Differenzierungen verzichtet wird: „Die Bildungslücken der sogenannten politischen Eliten“ sind „eklatant“ (S.53). Und: „Je mehr an einer Universität oder Schule von Qualitätssicherung die Rede ist, desto weniger geht es um Qualitäten, sondern einzig darum, Qualitäten in Quantitäten aufzulösen“ (S.84). Das stimmt weitgehend – vor allem dann, wenn von dem erwähnten Wissens- und Bildungsbegriff ausgegangen wird und wenn Verwendungsformen von Wissen und nicht die dahinterliegenden Konzepte beschrieben werden. Auch die Kritik an einer umstandslosen Applikation von Modellen der Beurteilung universitärer naturwissenschaftlicher Leistungen (Drittmittleinwerbung, Mobilität, Zitationsindex) auf die Geisteswissenschaften ist im Kern durchaus zutreffend, und seine Einschätzung, dass ein Philosoph wie Kant unter den gegenwärtigen Bedingungen keine Chance auf eine akademische Karriere gehabt hätte, liest sich amüsant. Ob allerdings mit den neuen europaweiten Studiengängen der endgültige Untergang universitärer Bildung markiert ist, scheint zumindest fraglich.

Das Buch wendet sich an ein Publikum von Gebildeten, die über klassische Bildungsgüter und begriffsgeschichtliche Argumentationen informiert oder durch diese zumindest beeindruckbar sind. Womit bei diesem Publikum Zustimmung erreicht werden kann, könnte dem Buch in der wissenschaftlichen Diskussion schaden. Es wäre nämlich durchaus bedauerlich, wenn die zahlreichen Beobachtungen und Einschätzung lediglich als Ressentiments eines betroffenen Hochschullehrers und nicht als Anregung wahrgenommen würden, um über die Konsequenzen der Universitätsreform auch für Fächer wie die Erwachsenenbildung oder über die auch in diesem Bereich nicht selten besinnungslose Übernahme aktueller Schlagworte nachzudenken.

Ekkehard Nuisli:

Bravo, Herr Kollege Liessmann! Da hat einmal jemand aufgeschrieben, was viele denken, sich aber nicht zu sagen trauen. Eine Streitschrift, ein Pamphlet, eine Tirade gegen die Unbildung und für die Bildung! Aber an wen richtet sich diese Suada? Offenbar nicht nur an die „so genannten“ politischen Eliten, deren Bildungslücken ohnehin eklatant sind (S. 53), auch nicht an die Journalisten, gegenüber deren Sprache Liessmann den physischen Ekel von Nietzsche teilt (S. 63). Auch nicht an die Bildungsbürger, die es als soziale Schicht gar nicht mehr gibt (S. 67). Nein, die Streitschrift richtet sich gegen die „Priester der Wissensgesellschaft“, die den von ihnen verbreiteten Unsinn selbst gar nicht glauben, sondern zynisch verbreiten, um die Geschäfte ihrer Herren zu stützen (S. 174). Und vor allem gegen die Kollegen: „Auch dort, wo jenes intellektuelle Potenzial vermutet werden kann, das sich wenigstens einen distanzierten Blick auf die Verhältnisse gestatten könnte, triumphieren die Anpassung, der Gestus des Mitmachens, die dumme Angst, man könnte etwas versäumen oder zu spät kommen“ (S. 174).

Wie geht Liessmann in seiner Streitschrift vor? Er greift aktuelle Phänomene heraus, konfrontiert sie mit seinem Bildungsbegriff und konstatiert, dass sie diesem allesamt nicht genügen, schlimmer noch, gar nicht mehr auf der Basis des Bildungsgedankens zu beurteilen sind, sondern schlicht in den Bereich

der „Unbildung“ gehören. Die Phänomene, die Liessmann herausgreift, sind uns allen bekannt: etwa die Quizsendungen im Fernsehen, die Forderung nach lebenslangem Lernen, der Topos der Wissensgesellschaft, die Umstellung von „Bildung“ auf „Kompetenzen“, das Exzellenz-Ranking (Beispiel: PISA), die Evaluierungen, der Bologna-Prozess der Hochschulen, das Aufkommen des „Wissensmanagements“, die zunehmende Dominanz der lingua franca Englisch, die zunehmende Geschwindigkeit der Aufeinanderfolge von Reformen und – immer wieder – die Rolle und Wertigkeit von privaten Unternehmen der Akkreditierung, Evaluierung und Beratung. Liessmann bleibt aber an der Oberfläche der Phänomene, belegt kaum Behauptungen und bleibt vielfach sehr pauschal. Allerdings: Dies ist in einer Streitschrift zulässig und erfüllt die Funktion, den Stein ins Wasser zu werfen. Es finden sich manche interessante Passagen in dem Buch, Eindrücke und Beobachtungen, die überraschen, andere, die nicht neu, aber prägnant formuliert sind. So ist etwa die Idee, nicht Universitäten in Unternehmen, sondern Unternehmen in Universitäten zu verwandeln (S. 43), höchst anregend. Oder auch, dass die „Wissensgesellschaft“ ihr höchstes Gut (das Wissen) mitunter so behandle, „als wäre es der letzte Dreck“ (S. 144; auch S. 157). Amüsant zu lesen ist auch das Hochschul-Kapitel, zusammengefasst unter dem Titel „Bologna – die Leere des europäischen Hochschulraums“ (S. 144 ff.).

Bei aller sprachlicher Brillanz seiner Kritik ist aber auch zu erwähnen, dass und wo der Text deutliche, z.T. ärgerliche Fehlleistungen hat: So etwa in seiner Auseinandersetzung mit der Evaluierung und anderen Verfahren zur Beobachtung und Bewertung von wissenschaftlichen Arbeiten und Arbeitsprozessen (S. 88 ff.). Die Diskussion um Evaluation, ihre Aufgaben und Konsequenzen ist wesentlich differenzierter und reflektierter, als Liessmann dies hier suggeriert, und die Verfahren der Evaluierung sind wesentlich präziser, unterstützender und (in vielfachen Varianten) angemessener als dies bei ihm den Eindruck erweckt. Es gibt eine breite und durchaus (selbst-)kritische Diskurskultur, von deren Existenz Liessmann offenbar nichts weiß. Problematisch ist auch, dass Liessmann die herausgegriffenen Phänomene, von ihm als Veränderungen und Entwicklungen defi-

niert, nicht mit Phänomenen früherer Zeiten vergleicht, sondern mit den Ideen früherer Zeiten. Dies erleichtert zwar das Formulieren einer Streitschrift, nicht jedoch das Austragen eines geordneten Diskurses. So stellt Liessmann etwa die Ideen von Humboldt und Nietzsche zu Universalität, Akademien und Schulen im 19. Jahrhundert einer behaupteten heutigen institutionellen Realität gegenüber, ohne sich ausführlicher über die Realität der damaligen Zeit oder die Ideen der heutigen Bildungstheoretiker und -reformer auszulassen. Anders formuliert: Er vergleicht Äpfel mit Birnen.

Betrachtet man den von Liessmann zugrundegelegten Bildungsbegriff, so galt und gilt Bildung danach „in erster Linie als Programm der Selbstbildung des Menschen“ (S. 54), als „Anspruch auf angemessenes Verstehen“ (S. 18), als „lebendige Auseinandersetzung des Geistes mit sich selbst und der Welt“ (S. 68), als „Fähigkeit zu einer reflexiven Distanz“ (S. 174), „schlechthin (als) das Programm der Menschwerdung durch die geistige Arbeit an sich und an der Welt“ (S. 59). Es gibt praktisch keinen Bildungstheoretiker der Gegenwart, der diese Definitionen von Bildung nicht ebenfalls teilt. Die entscheidende Frage aber ist doch, wie diese Idee der Bildung unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen zu bewahren und weiterhin zu ermöglichen ist.

Zurückgefragt, Herr Kollege Liessmann: Warum haben Sie diesen Titel für Ihren Text gewählt? Auf Seite 150 schreiben Sie: „Der Verzicht auf das, was man den Wahrheitsbezug des Wissens nennen könnte...“, war bei Adorno noch Erscheinung von Halbbildung gewesen, da er nicht intendiert, sondern Ausdruck objektiven Unvermögens gewesen war. Nun wird der Verzicht auf Wahrheit programmatisch und damit zur Unbildung“. Eine anregende Behauptung, denke ich, aber durch das Geschriebene mit Sicherheit nicht empirisch belegt. Das ist aber auch gar nicht Ihre Intention: Sie nennen Ihr Buch „Theorie“, nicht „Empirie“ der Unbildung. Dies allerdings scheint mir eher ein eigener Akt der Vermarktung von „Wissenschaft“ zu sein, die Sie bei Ihren Kollegen brandmarken. Vielleicht selbst in die „mediengesättigte Seitenblickegesellschaft“ (S. 68) abgesehen? Eine „Theorie“ kann ich in Ihrer Streitschrift nun gar nicht erkennen. Und die von Ihnen formulierte historische Reihe „Humboldt

– Adorno – Liessmann“ werde ich mir daher wohl auch nicht merken müssen.

Jürgen Wittpoth:

„Unbildung heute ist weder ein individuelles Versagen noch Resultat einer verfehlten Bildungspolitik: Sie ist unser aller Schicksal, weil sie die notwendige Konsequenz der Kapitalisierung des Geistes ist“ (S. 10). Diesen Satz aus dem Vorwort kann man als Motto für das gesamte Buch verstehen, in dem der Wiener Philosoph Liessmann sich – oft erfrischend polemisch – mit selbstverständlichen Gewissheiten auseinandersetzt, die der öffentlichen Rede über Bildung und Wissen heute zugrunde liegen. Entfaltet wird der Grundgedanke in der Auseinandersetzung mit zentralen Entwicklungen im Bildungs- und Wissenschaftssystem: PISA, Universitätsreform, Bolognaprozess, Elternbildung.

Vorangestellt ist zunächst ein kritischer Kommentar zu zeitdiagnostischen Erwägungen über die Wissensgesellschaft (S. 26 ff.), in dem Liessmann den für seine gesamte Argumentation zentralen Gedanken entwickelt: Die gängige Annahme, die so genannte Wissensgesellschaft löse die Industriegesellschaft ab, kennzeichnet er als oberflächlich. Bestimmte Formen industrieller Arbeit sind nicht etwa *verschwunden*, sondern lediglich für uns nicht mehr *sichtbar*, weil sie verlagert worden sind. Gleichzeitig hat die Logik industrieller Produktion die Gesellschaft weiter durchdrungen denn je. Sie ist gekennzeichnet durch die „tendenziell mechanisierte und automatisierte Herstellung von identischen Produkten unter identischen Bedingungen mit identischen Mitteln“ (S. 38). Industrialisierung bezeichnet so – in der Abkehr vom Handwerk, das die *individuelle* Herstellung von *nicht* identischen Produkten betreibt – den Prozess „der Unterwerfung menschlicher Tätigkeit unter das identitätslogische Produktionsparadigma“ (S. 38 f.). Was wir gegenwärtig erleben, ist dann nicht die Ablösung der Industrie- durch die Wissensgesellschaft, sondern die Industrialisierung der Wissensproduktion (und damit auch die „Kapitalisierung des Geistes“ s. o.). In diesem Sinne werden dann im Folgenden der Wandel von Bildung zu Lernen, das so genannte Wissensmanagement, die homogenisierende Funktion

von Rankings und Evaluationsverfahren, die Modularisierung des Studiums, die Ausrichtung der Universitätsentwicklung auf Exzellenz, die allmähliche Durchsetzung des Englischen als Wissenschaftssprache usw. diskutiert. „Unbildung“ meint dabei nicht die Abwesenheit von Wissen oder gar Dummheit, sondern verweist darauf, dass die Idee von Bildung, in der Begabungen, Individualität, ja „Genialität“ (vgl. S. 41) eine wesentliche Rolle spielen, „in jeder Hinsicht aufgehört hat, eine normative oder regulative Funktion zu erfüllen“ (S. 70).

Aus der Fülle von interessanten Beobachtungen, Einschätzungen und bisweilen spöttischen Kommentaren können hier nur wenige ausgewählte Aspekte kurz angesprochen werden. Für den erwachsenenpädagogischen Diskurs besonders erfrischend oder provozierend – je nach Position – dürften die Ausführungen zur „Ideologie des lebenslangen Lernens“ sein, die allein darauf abhebt, *dass* gelernt wird, ohne auch nur eine Ahnung davon zu haben, *was* und *wozu* (S. 33 ff.) – wenn man einmal von Employability absieht. Die Steigerung, das „Lernen des (lebenslangen) Lernens“, vergleicht Liessmann süffisant mit dem Kochen ohne Zutaten (S. 35). Im Blick auf das Wissensmanagement fragt er nach den Folgen des Verzichts auf den Wahrheitsbezug des zu managenden Wissens und zeigt, dass das, was gemanagt werden soll, weithin im Unklaren bleibt (S. 150 ff.). Die Funktion von PISA und anderen Rankings sieht er vor allem in der „normativen Gewalt“, aus der Steuerungs- und Kontrollmaßnahmen abgeleitet werden, „die dem Bildungssystem noch das letzte Quentchen Freiheit austreiben sollen“ (S. 87). Es wird nicht mehr nach den Entstehungsbedingungen und methodischen Problemen von Ranglisten oder nach der Bedeutung der Befunde gefragt, sondern nur danach, wo, auf welchem Platz, man steht. Gängige Qualitätsassessments und Evaluationsverfahren machen allem Außergewöhnlichen sowie Originellen den Garaus (S. 91 f.) und dienen wiederum vor allem der Kontrolle. Reformen – einst wegen ihrer Behutsamkeit und restaurativen Komponente geschmäht – folgen nun dem Prinzip des „besinnungslosen Immerweiter“ (S. 162). Schließlich: nachdem die Universitäten durch die Reformen der letzten Jahrzehnte ruiniert worden sind, müssen sie nun – als Eliteuniversitäten – neu erfunden werden, an denen

dann letztlich die drei bis vier Prozent tatsächlich studieren (und nicht lediglich einer gehobenen Berufsausbildung nachgehen), die ehemals funktionierende Universitäten besuchten (S. 128).

Die Stärken des Textes liegen in der oft beißenden Kritik an all den modernistischen Floskeln und Praxen, die (nicht nur) den Bildungsbereich gegenwärtig beherrschen. In den ersten Kapiteln geht die Polemik noch aus einer eher analytischen Haltung hervor. Später kippt der Gestus: Es dominiert die Klage über den Verfall, bei der immer wieder das Humboldtsche Bildungsideal als Kontrastfolie herhalten muss. Auch diese Klage wird virtuos und anregend vorgetragen (insofern dürfte die Lektüre für alle,

die etwa den Umbau der Universitäten nicht unmittelbar miterleben, interessant bleiben). Der Autor vermeidet es jedoch konsequent, sich in die Niederungen der Ebene herab zu begeben, sich also damit auseinanderzusetzen, welche Anpassungsleistungen Schule und Universität unter offenkundig veränderten Rahmenbedingungen erbringen *müssen*, ohne sich selbst und ihren Auftrag völlig aufzugeben. Solche Reflexionen in Grenzbereichen kommen mit dem alleinigen Bezug auf Humboldt, Nietzsche und Adorno (S. 50 ff.) nicht mehr aus, sondern müssen die *bildungssoziologische* Kritik an deren Programmatiken und empirische Befunde über den Zustand einzelner Bereiche des Bildungssystems einbeziehen.

Anregungen aus der betrieblichen und privaten Weiterbildung zur Lösung demografisch relevanter Fragen

Sammelrezension zu aktueller Literatur

Der von allen einschlägigen Instituten für das Jahr 2030 prognostizierte demografische Wandel fordert mit Nachdruck dazu heraus, die Phasen und Definitionen des Älterwerdens neu zu durchdenken. Sowohl in Unternehmen als auch bei Weiterbildungsträgern beschäftigt sich daher eine „Avantgarde“ aus Expert/inn/en mit den Szenarien der Demograf/inn/en. Im Kern geht es um die Frage, wie es gelingen kann, die Personal- und Bildungsentwicklung auf die Situation einzustellen, dass sich künftig sowohl in Unternehmen als auch im Privatleben mehr ältere und weniger jüngere Menschen als bisher bewegen werden. Ein veränderter prospektiver Umgang mit der Phase des Älterwerdens ist notwendig, aber kein leichtes Vorhaben. Die Ergebnisse der hier ausgewählten Publikationen bieten viele Anregungen zur Lösung von Fragen, die sich insbesondere auf die Erweiterung der Möglichkeitsräume von Älteren im Betrieb und in der Freizeit richten.

Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.)
Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften
 Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels (Wirtschaft und Bildung, Bd. 40)
 (W. Bertelsmann-Verlag) Bielefeld 2005, 172 Seiten, 19,90 Euro, ISBN 3-7639-3277-1

In diesem Sammelband werden übersichtlich und auf das Wesentliche konzentriert die neuen Herausforderungen für Betriebe aufgezeigt. Das empirisch fundierte Plädoyer der Autor/inn/en appelliert an die Unternehmen, ihre älteren Beschäftigten wieder mehr als bisher „mitzunehmen“ und sie nicht „abzuhängen“. Diese Aufgabe könnte mit einem betriebsspezifisch ausgefeilten Age-Management und mit

einem pfleglichen Umgang mit der „Ressource“ Mensch zu bewältigen sein. Dabei ist betriebliche Weiterbildung immer von zentraler Bedeutung, weil sie – schon vorausschauend – jüngere und Beschäftigte mittleren Alters rechtzeitig in die Entwicklung betrieblicher Abläufe integriert und ihre Potenziale stetig fordert. Insbesondere die Führungskräfte können hier ihren Mitarbeiter/inne/n Rückendeckung geben, indem eine betriebliche Lernkultur etabliert wird, von der alle profitieren. Die Firmen verfügen so über motivierte und infolgedessen besonders produktive Belegschaften und die Beschäftigten können ihre Kompetenzen aktuell einbringen, ja sogar noch erweitern. Aus dieser Logik heraus wird untersucht, was betriebliche Weiterbildung auf dem Weg zur

Lernbegleitung im Berufsverlauf leistet: Sie wirkt dann als einflussreiche Größe, wenn sie als „lebenslaufbezogene Beschäftigungspolitik“ in den betrieblichen Alltag integriert wird. Dann kann das Produktivitäts- und Leistungspotenzial der älter werdenden Erwerbsbevölkerung für Innovationen genutzt werden. Sollte ein nachträglicher Ausgleich bei älteren Arbeitnehmer/innen stattfinden, wird empfohlen, eine älterengerechte Didaktik aufzulegen. Dies bedeutet, die Teilnehmenden z. B. in die Kurs- und Materialgestaltung einzubeziehen, aktivierende Methoden anzuwenden und insbesondere das Vorwissen und die Erfahrungen des älteren Personals mit zu berücksichtigen. Weil die heute Älteren aber weder praktisch noch theoretisch mit Konzepten lebenslangen Lernens vertraut sind, können Weiterbildungsangebote unter Umständen auch als Lernzermutung aufgefasst werden. Daher bieten spezielle Lernarrangements, die arbeitsintegriert sind und über einen längeren Zeitraum gehen, eine aussichtsreiche Variante, um auch mit Störungen sensibler umgehen zu können. Ein Best-Practice-Beispiel bietet das Projekt AQUA (Altersgerechte Qualifizierung) an. Es handelt sich um einen praxiserprobten Vorschlag, der entlang einer betrieblichen Aufgabenstellung alternierend Selbstlernphasen und Workshops miteinander verzahnt. Weitere Beispiele aus dem Personalmanagement, der Gesundheitsvorsorge, der Unternehmenskultur und entsprechende „Wegweiser“ runden den Sammelband ab, der insgesamt einen strukturierten Einblick in die unternehmerischen Herausforderungen zur demografiefesten Gestaltung der Personalpolitik gibt. Bleibt zu hoffen, dass mehr Unternehmen als bisher diese Anregungen, die auch vom europäischen Fachdiskurs (EQUAL) lanciert werden, aufgreifen.

Geldermann, Brigitte/Geldermann, Roland
Aktives Erfahrungslernen im Betrieb
Arbeit mit betrieblichen Lerngruppen am Beispiel des AQUA-Lernarrangements (Leitfaden für die Bildungspraxis, Bd. 9) (Bertelsmann-Verlag) Bielefeld 2005, 48 Seiten, 14,90 Euro, ISBN 3-7639-3307-7

Für Praktiker/innen in der betrieblichen Weiterbildung eignet sich der Leitfaden für die Bildungspraxis, der mit dem Thema „Aktives Erfahrungslernen im Betrieb“ detailliert und anschaulich bebildert die Arbeit mit betrieb-

lichen Lerngruppen am Beispiel des AQUA-Lernarrangements aufgreift. Die ansprechende Handreichung ist bestimmt für Bildungsträger und Trainer/innen der beruflichen Erwachsenenbildung, die nach neuen Wegen in der betrieblichen Weiterbildung suchen. Die Beschreibung und Analyse des Konzeptes AQUA (Altersgerechte Qualifizierung) bietet aber sicherlich auch Anregungen für Personalverantwortliche in Unternehmen, die enger an den konkreten betrieblichen Erfordernissen altersadäquater Qualifizierung interessiert sind. Gerade Mitarbeiter/innen, die durch jahrelange Ausübung monotoner Teilarbeiten das Mitdenken verlernt haben, können mit diesem Konzept bei einer veränderten Arbeitsorganisation Neues hinzugewinnen. Denn Lernentwöhnung muss nicht so bleiben. Lernen kann wieder gelernt werden, z. B. durch die Interaktion in der Gruppe, durch Sammlung und Bewertung von Wissen und Erfahrungen im Austausch mit den anderen. Weil es keine fertige Lösung gibt, ist Knobeln die Hauptaufgabe bei AQUA. Das Ergebnis ist offen, das Lernen weitgehend selbstbestimmt, die Trainer/innen moderieren lediglich die Prozesse des „Empowerments“, einem an den Stärken der Teilnehmenden orientierten Ansatz, der relational angelegt ist und aus Netzwerken im Betrieb lösungsorientiert Ressourcen schöpft. Das Baselement ist ein betriebliches Veränderungsprojekt, für das von der Gruppe eine Lösung erarbeitet wird. Die Gruppe kann altersheterogen als so genanntes „Tandem“ oder altershomogen zusammengesetzt sein. Viel wichtiger ist die Dynamik, die erfahrene Mitarbeiter/innen durch ihren Einsatz erzeugen. Sie sind von dem Problem, das sie bearbeiten, alle betroffen. So lohnt sich ihr Einsatz nicht nur für das Unternehmen, sondern auch für sie selbst. Themen könnten sein: die Verbesserung der Abstimmung beim Schichtwechsel, Entwicklung eines Einarbeitungsprogramms für neues Personal, Dienstleistungsgepflogenheiten im Umgang mit schwierigen Kunden usw. Abschließend berichtet noch eine Trainerin von der Schwierigkeit, das Lernkonzept AQUA als offenes Lernmodell im Betrieb zu vermarkten. Die Erwartungen sind zunächst einmal diffus, weil es ungewohnt ist, nichts vorgesetzt zu bekommen. Doch wenn sich erste Erfolge einstellen und wenn die Unternehmensverantwortlichen zeigen, dass sie die Vorschläge der Gruppe ernst nehmen, wird das neue Lernmodell ganz akzeptiert. Zwischen- und Abschlusspräsentationen dienen dann als

Foren, in der die Gruppe ihre Ergebnisse mit den Verantwortlichen im Unternehmen diskutiert. Der durch AQUA angestoßene Innovationsprozess kann nach Ablauf einer „Pilotphase“ weitergehen, wenn es gelingt, das Konzept in einer für den Betrieb angemessenen Weise im Rahmen von KVP und betrieblichem Vorschlagswesen zu institutionalisieren. Ein alles in allem sehr brauchbares Heft für die Durchführung praktischer betrieblicher prozessorientierter Coachings, die wohltuend Abstand von schnelllebiger Frontal-Bildung nehmen.

Kolland, Franz

Bildungschancen für ältere Menschen

Ansprüche an ein gelungenes Leben
(LIT-Verlag) Wien 2005, 250 Seiten,
19,90 Euro, ISBN 3-8258-8413-9

Wie sieht es nun aber mit der Weiterbildung von älteren Menschen aus, die nicht mehr im Berufsleben stehen? Die Befunde einer vom österreichischen Bundesministerium für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz in Auftrag gegebenen Studie zu Bildungsangeboten für ältere Menschen in Österreich geben darüber Auskunft. Das empirische Design der Studie bezieht u. a. eine standardisierte telefonische Befragung von Kurs- und Projektleiter/innen (n = 610) und eine Expertenbefragung (n = 46) von Vertreter/innen österreichischer Bildungsorganisationen, Senioren- und Hilfsorganisationen, Kirchen, Interessenvertretungen, Kommunen, privaten Unternehmen sowie Vernetzungsinstitutionen ein. Die theoretische Einbettung reflektiert kurz zunächst das dritte Lebensalter als neue Lebensform und stellt dann die Qualität von Bildung z. B. in Bezug auf das kulturelle Kapital und auf das lebenslange Lernen heraus. Es werden weitere Verbindungslinien zur Bildungsbeteiligung Älterer gezogen sowie knapp eine gerontologisch-soziologische Begründung von Bildung im Prozess des Älterwerdens aufgezeigt. Hinzu kommt die Diskussion einiger zentraler Ansätze aus der Praxis der Altenbildung. Damit wird ein theoretischer und empirischer Überblick über die Situation im „Feld“ gegeben und der Zugang zum neu erhobenen empirischen Datenmaterial gegeben. Besonders hervorzuheben ist der Befund, dass sich das Thema Alter im Bildungssektor offensichtlich durchsetzt, und die Wichtigkeit des Themas Bildung in der Altenarbeit. Als De-

terminanten dieser Entwicklung verweist sie sowohl auf die demografische Entwicklung als auch auf die Erfolge der zahlreichen Initiativen des „lebenslangen Lernens“. Bildung sei heute nicht nur wichtig für berufliche Qualifizierung, sondern auch eine Voraussetzung für Gesundheit, Wohlbefinden und eine verbesserte Lebensqualität. Eine zunehmend individualisierte Lebensführung im Alter macht sich ebenfalls bemerkbar – ein relativ unübersichtlicher Möglichkeitsraum tut sich für Ältere auf. Neue Beziehungs- und Beteiligungsformen werden von Senior/inn/en erkannt und ganz individuell auch genutzt. Traditionelle Handlungsfelder von Sozial- und Altenhilfeorganisationen werden damit durchlässiger, vielfältiger und bunter. Äußerst interessante Befunde zeigt auch die „Hitliste“ der Themenangebote zur Bildung im Alter auf. Nahezu 40 Prozent der in Österreich angebotenen Kurse (bei einer Repräsentativannahme der Ergebnisse) befasst sich mit Gedächtnistraining und Bewegung, rund 12 Prozent mit Technik/Computer und die weiteren verteilen sich auf die Bereiche Lebensinn/Religion, Seniorentanz, Sprachen, Reisen, Diskussionen, Aus- und Weiterbildung, Soziales, Kunsthandwerk, Kultur, Gesundheit und Sonstiges. Die Leser/innen können erkennen, wo möglicherweise ein Markt liegt, der gut angenommen wird oder der noch nicht besetzt ist. Doch nicht allein damit erhalten professionelle Fachakteure aus der Sozialen Arbeit oder der Pädagogik Impulse zur Planung und Durchführung neuer Altenbildungsmodelle. Auch Anregungen zur Verbesserung der „Niedrigschwelligkeit“ der Bildungsangebote werden gegeben, um noch mehr ältere Menschen und vor allem auch mehr Menschen aus bildungsfernen Milieus zu erreichen. Eine Untersuchung von einigen „Good-Practice-Projekten“ gibt zum Abschluss einen Einblick in den „Möglichkeitsraum“ aktivierender und partizipationsfördernder Angebote für und mit Senior/inn/en. Das Buch ist auf jeden Fall insbesondere mit seinen empirischen Befunden (Kolland/Kahri/Ahmadi/Frick) lesenswert und bietet viele Anregungen für Wissensschaffler/innen und für Profis aus der Seniorenbildung, die ihr Entwicklungs- und Angebotsspektrum verbessern möchten.

Veronika Hammer

Rezensionen

Geldermann, Brigitte/Geldermann, Roland **Lernberatung für selbstgesteuertes Lernen**

Neue Aufgaben für Bildungsdienstleister
(Leitfaden für die Bildungspraxis, Bd. 10)
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 48
Seiten, 12,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3227-6

Die Reihe „Leitfaden für die Bildungspraxis“ der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) stellt in durchweg kompakt gestalteten Publikationen den Bezug zwischen der fachwissenschaftlichen Debatte zu aktuellen Themen der Weiterbildung und der Weiterbildungspraxis dar. Der zehnte Band der Reihe befasst sich mit Lernberatung und ihrem Verhältnis zum selbstgesteuerten Lernen und liegt damit im Trend einer Fachdiskussion, die seit Ende der 1990er Jahre wieder intensiver geführt wird (vgl. hierzu Peter Kossack: „Lernen Beraten“, Bielefeld 2006), und deren Ergebnisse nun für die Praxis erschlossen werden sollen. Bei dieser Diskussion lassen sich spätestens seit der Veröffentlichung von Kemper/Klein („Lernberatung“, Baltmannsweiler 1998) zwei Hauptrichtungen unterscheiden. Die eine versteht Lernberatung als eine didaktische Funktion, die auf den notwendigen Rollenwandel der Lehrenden fokussiert und thematisiert Lernberatung als Lernprozessbegleitung. Damit wird sie auf der Ebene einer Methode oder zumindest einer methodischen Orientierung angesiedelt. Vertreter/innen der anderen Richtung sehen in der Lernberatung keine Weiterentwicklung bestehender Formen didaktischen Handelns sondern eine eigenständige pädagogische Aufgabe, die zwar auf Lernprozesse bezogen ist, aber strukturell etwas anderes darstellt, als etwa Lehre oder Instruktion.

Die Autorin und der Autor lassen sich im Wesentlichen der ersten Richtung zuordnen. Sie möchten „Empfehlungen für die Beratung erwachsener Berufstätiger beim selbstgesteuerten Lernen [...] geben“ (S. 5) und beziehen sich dabei insbesondere auf Erfahrungen aus dem Projekt AQUA (Alternsgerechte Qualifizierung). Das Beratungskonzept, das sich hieraus ergibt, bleibt aber in mehrfacher Hinsicht unvollständig. So werden in zwei unterschiedlichen,

exemplarischen Situationen (Lernzentrum und betriebliche Lerngruppe) Beratungsaufgaben identifiziert. Die daran anschließenden Hinweise passen jedoch zum Teil kaum auf das, was einleitend als Beratung identifiziert wurde; im Grunde richten sie sich an Berater/innen, die schon wissen, was die Klient/inn/en brauchen. Entsprechend konkret begegnet der Leitfaden der Frage, welche Maßnahmen Berater/innen zur Unterstützung spezifischer Phasen eines Lernprozesses vorschlagen können (etwa Lerntagebücher oder Reflexionsverfahren bei Gruppenarbeit). Diese Vorschläge mögen für einen Lernprozess durchaus adäquat sein, erscheinen aber mehr als Bestandteile eines didaktischen Arrangements (mit recht geringen Wahlmöglichkeiten) und nicht als beispielhafte Hilfsmittel zur Unterstützung von Selbstlernprozessen. Entsprechend vage bleiben dann auch die Hinweise zur Beratungskompetenz (S. 45). Wie in anderen Quellen findet sich auch hier eine „Wunschliste“, die zwischen allgemeinen Aussagen („Uneitelkeit“, „Methodenkompetenz“) und sehr hoch gegriffenen Ansprüchen („Supervisionsausbildung“) variiert, ohne letztlich eine klare Profilierung zu leisten.

Die Komplexität pädagogischen Handelns auf einen Leitfaden zu reduzieren, ist stets ein riskantes und angreifbares Vorhaben (obwohl Jochen und Monika Grell ja in einem bekannten Bonmot darauf hingewiesen haben, dass gerade diese Komplexität den Bedarf an Rezepten begründen würde). Gleichwohl muss man sich fragen, welche Funktion entsprechend knapp und prägnant formulierte Beiträge für die Theorie, Praxis und Profession der Erwachsenenbildung haben können. Das vorliegende Heft kann hier einige Anregungen geben: wie etwa in Lehr-Lern-Situationen das didaktische Handeln in Richtung beratungsartiger Formen verschoben werden kann; auch bietet es Vorschläge, einzelne Lernende wie Lerngruppen in ihrem Selbstlernprozess zurückhaltend zu unterstützen. Lernberatung als pädagogische Handlungsform wird hierbei jedoch nicht angemessen erfasst.

Henning Pätzold

**Gillen, Julia/Dehnbostel, Peter/
Elsholz, Uwe u. a. (Hrsg.)
Kompetenzentwicklung in vernetzten Lern-
strukturen**

Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung
(Wirtschaft und Bildung, Bd. 40)
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2005, 163
Seiten, 19,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3286-3

Dieses Buch nimmt gleich zwei Themen der aktuellen Weiterbildungsdiskussion in Wissenschaft und Praxis ins Visier: Vernetzung und Kompetenzentwicklung. Es basiert auf Ergebnissen des Projekts „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Gestaltungsaufgabe für betriebliche und regionale Sozialpartner“ (KomNetz). Durchführende des KomNetz-Projekts waren die Gewerkschaften IG BCE, IG Metall und ver.di. Die Arbeiten standen unter der Leitung von Peter Dehnbostel, der gleichzeitig auch für die wissenschaftliche Begleitung verantwortlich zeichnete, und wurden im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und durch den Europäischen Sozialfonds gefördert.

Das Thema Vernetzung tritt in dem hier zu behandelnden Band allerdings nur randständig in Erscheinung. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf das ein Jahr zuvor aus dem selben Projektkontext veröffentlichte Buch: Uwe Elsholz/Peter Dehnbostel (Hrsg.), Kompetenzentwicklungsnetzwerke. Konzepte aus gewerkschaftlicher, berufsbildender und sozialer Sicht, (edition sigma) Berlin 2004. Dort wird der Vernetzungsansatz durch die Projektverantwortlichen und zahlreiche renommierte Gastautoren (u. a. Jörg Sydow, John Erpenbeck, Günter Pätzold und Joachim Ludwig) ausführlich, wissenschaftlich anregend und praktisch verwertbar vorgestellt.

Im Zentrum der neueren Publikation steht das Thema „Kompetenzentwicklung“. Es wird in elf Einzelbeiträgen analytisch, konzeptionell und instrumentell behandelt. Diese Beiträge sind thematisch in vier Themenkomplexe gebündelt. In Teil 1 werden die konzeptionellen Grundlagen vermittelt. Das Projekt versteht sich als Entwicklungs- und Forschungsprojekt und zielt damit gleichermaßen auf Praxisinnovationen und Theorieentwicklung. Zentraler

Ansatzpunkt ist die Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz zu einer reflexiven Handlungsfähigkeit unter Rückgriff auf strukturierungstheoretische Ansätze (Giddens, Sydow). Damit wird das Individuum in die Lage versetzt, sowohl das eigene Denken und Handeln (Selbstreflexivität) als auch die strukturelle Bedingtheit seiner Handlungen zu reflektieren (strukturelle Reflexivität). In Teil 2 wird auf der Basis einer Einschätzung vorhandener Ansätze zur Kompetenzerfassung ein projekteigenes Konzept zur individuellen Kompetenzberatung von Arbeitnehmer/innen entwickelt und vorgestellt: der Kompetenzreflektor. Dieses Instrument besteht aus sechs Arbeitsschritten (Erinnern/Sammeln/Ordnen/Analysieren/Ziele setzen/Konsequenzen ziehen) und ermöglicht „einen Rückblick auf die eigene berufliche Biografie, eine Analyse von Stärken und Schwächen, einen Blick auf mögliche Entwicklungsperspektiven“ und leitet an „zur Formulierung konkreter Schritte zur Verfolgung der eigenen Entwicklung“ (S. 60). Der Kompetenzreflektor kann als Unterstützung in individuellen Profiling- und Beratungs-Prozessen sowie bei der Weiterbildungsplanung durch Betriebsräte eingesetzt werden und ist bereits praktisch erprobt worden. In Teil 3 werden die Grundlagen für eine kompetenzorientierte gewerkschaftliche Bildungsarbeit entwickelt. Als Dimensionen einer kompetenzorientierten Semingestaltung werden genannt: Subjektbezug, Erfahrungsbezug, Entwicklungs- und Prozessbezug, Reflexionsbezug, Interaktion und Kooperation. Die vorgenommene Erprobung des Ansatzes zeigt, dass die Umsetzung durchaus nicht immer spannungsfrei verläuft, weil die individuell anvisierten Kompetenzentwicklungsprozesse durchaus mit den professionellen bzw. trägerdefinierten Ansprüchen des Bildungsanbieters konfliktieren können. In Teil 4 wird der Blick noch einmal geweitet und auf die Rahmenbedingungen und Gestaltungsperspektiven für eine lern- und kompetenzförderliche Arbeit gelenkt. Die Autoren sprechen sich dafür aus, Arbeitsplätze lernförderlich zu gestalten (z. B. durch Handlungsspielraum, durch soziale Unterstützung) und Weiterbildungsformen zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln, die Arbeiten und Lernen verbinden. Gleichzeitig warnen sie aber auch davor, Kompetenzentwicklung auf betriebliche Lernorte zu beschränken, und plädieren für eine Integration: „... und zwar geht es vor allem darum, diese Verbindung über

betriebliche Lernorte und Lernumgebungen hinausgehend auf außerbetriebliche Lernorte und das schulische bzw. hochschulische Bildungswesen zu beziehen“ (S. 149).

Zusammenfassend lässt sich dieser Band sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus bildungspraktischer Perspektive empfehlen. Das KomNetz-Projekt hat den Diskussionsstand zum Thema nicht nur aufgegriffen, sondern auch weiterentwickelt. Nicht alle Definitionen und Konzepte werden ungeteilte Zustimmung erhalten, doch wirken sie herausfordernd und impulsgebend. Die Praxisvorschläge und die eingebrachten Instrumente sind gerade für die Arbeit der Betriebs- und Personalräte hilfreich und rücken einen lange Zeit vernachlässigten Bereich der Betriebsratsarbeit ins Blickfeld. Insofern ist dem Projekt sogar so etwas wie „Pionierarbeit“ gelungen, die mit dazu beitragen kann, die betriebliche Bildungs- und Personalentwicklung zu verbessern.

Dieter Gnahs

Göhlich, Michael/Hopf, Caroline/Sausele, Ines (Hrsg.)

Pädagogische Organisationsforschung

(VS Verlag) Wiesbaden 2005, 246 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 3-531-14608-4

Was „Pädagogische Organisationsforschung“ ist, wie sie sich von anderen auf Organisationen bezogene Forschungstraditionen wie der Soziologie abgrenzt und wie sie sich methodologisch verortet, sind bislang noch weitgehend offene Fragen. Ihnen versucht sich dieser Sammelband anzunähern. „Die Breite und Vielfalt des Diskurses“ zu zeigen und „orientierende Verstrebungen“ einzuziehen, ist das Ziel der Publikation. Dazu werden „zum einen Innen- und Außenverhältnisse der Organisation (Organisation und Individuum, Organisation und Team, Organisation und Gesellschaft) als mögliche Untersuchungsgegenstände ausdifferenziert und zum anderen Blicke auf aktuelle Prozesse organisationalen Lernens und seiner Unterstützung mit historischen Blicken, also Blicken auf zurückliegende organisationale Lern(unterstützungs)prozesse verschränkt“ (S. 23).

Als Einführung – da hier die Programmatik des Sammelbandes angesprochen wird – kann der Aufsatz von M. Göhlich im Themenfeld

„Theorie und Methode“ gelesen werden. Er greift den Titel des Sammelbandes auf und versucht, Gegenstand und Methode pädagogischer Organisationsforschung zu präzisieren. Ein wesentlicher Punkt seiner Überlegungen ist die Beobachtung, dass die Pädagogik von der Organisationstheorie und der Praxis ausgeschlossen war bzw. sich selbst ausgeschlossen hat. Gleichzeitig ließen sich, so seine Argumentation, viele der in der Beratungspraxis zur Anwendung kommenden Methoden als pädagogische Handlungsformen bezeichnen (S. 11). Bei Organisationsberatung gehe es nämlich vielfach um die Unterstützung von Lernprozessen in Organisationen. Aus der beobachteten Differenz eines thematischen Ausschlusses bei operativem Einschluss und der Bedeutung von Lernprozessen in Organisationen heraus, fordert Göhlich, die Eigenständigkeit eines pädagogischen Zugangs – nämlich die Fokussierung von Lernprozessen – zu profilieren (S. 15). Da Lernen, wie es das Schlagwort der Lernenden Organisation andeutet, für Organisationen unterschiedlicher Art zentral ist, genüge es nicht, den Gegenstand pädagogischer Organisationsforschung auf pädagogische Einrichtungen zu begrenzen. Pädagogische Organisationsforschung solle sich vielmehr auf Organisationen jeglicher Art beziehen (S. 9). Diese Forderung findet sich in den im Sammelband gruppierten Beiträgen wieder: Es werden pädagogische wie nicht-pädagogische Organisationen betrachtet und es geht im weitesten Sinne immer um Lernprozesse in Organisationen, die theoretisch, historisch oder anhand empirischer Untersuchungen analysiert werden.

Im ersten Teil wenden sich M. Göhlich, H. Geißler und C. Hopf in ihren Abhandlungen theoretischen und methodischen Fragen zu. Unter dem Thema „Organisation und Individuum“ behandeln D. Tröhler, O. Schäffter, I. Sausele und H. Lukoschat/L. van Look in ihren Aufsätzen Fragen der Führung und der Institutionenform lebenslangen Lernens. J. W. Link, H.-G. Rolff, E. König/K. Luchte und T. Reglin/E. Severing präsentieren in dem Kapitel „Organisation und Team“ Arbeiten zu Schul-, Organisations- und Teamentwicklung sowie zum Verhältnis von Lern- und Arbeitsorganisation. Das Außenverhältnis – also „Organisation und Gesellschaft“ – fokussieren W. Gieseke, A. Schröer, W. Böttcher und R. Tippelt mit Beiträgen, in denen es um gesellschaftlichen

Wandel, die Bedeutung von Marktentwicklungen, Fragen der Ökonomisierung oder der Netzwerkbildung geht.

An dieser Stelle bleibt leider kein Raum, um die Einzelbeiträge im Detail zu würdigen. Es ist jedoch festzuhalten, dass die Beiträge qualitativ unterschiedlich, zum Teil aber ausgesprochen instruktiv und interessant sind. Leider wird in einigen Aufsätzen der Bezug auf die dem Band zugrunde gelegte Systematik des Innen-Außenverhältnisses nur am Rande behandelt. Auch wird der Bezug zu dem Thema „pädagogische Organisationsforschung“ in manchen Texten eher implizit als explizit deutlich. Dadurch spannt der Sammelband ein Spektrum der Forschung im Kontext von Organisationen auf, ohne dass die Frage nach dem Spezifischen einer pädagogischen Organisationsforschung stringent herausgearbeitet wird. Auch wenn man in Rechnung stellt, dass es sich bei der pädagogischen Organisationsforschung um einen zu etablierenden Forschungszusammenhang handelt und dass eine systematische Einführung in das Thema aktuell möglicherweise weder erwartbar noch leistbar ist, kann der selbst formulierte Anspruch, „orientierende Verstrebungen“ (S. 23) einzuziehen, nicht vollends eingelöst werden. Kurzum: Die Entwicklung einer konsistenten Programmatik steht noch aus. Insofern können sich die Leser/innen hier nur eingeladen fühlen, die in den einzelnen Arbeiten präsentierten Überlegungen für die Gesamthematik und die Profilierung des Besonderen pädagogischer Organisationsforschung weiterzudenken.

Stefanie Hartz

Grell, Petra
Forschende Lernwerkstatt

Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung
(Waxmann Verlag) Münster 2006, 275 Seiten,
29,90 Euro, ISBN 3-830-91662-0

Die vorliegende Dissertation ist in der Reihe Internationale Hochschulschriften erschienen. Die Arbeit ist im Rahmen des Forschungsprojekts „Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus“ (Faulstich/Grell 2005) als Bestandteil des vom BMBW geförderten Projekts „SELBER-Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen

Angebotsformen“ entstanden. Eine komprimierte Fassung der Ergebnisse liegt bereits vor (vgl. Faulstich u. a.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld 2005, S. 18–92).

Titel und Untertitel signalisieren sowohl den doppelten Schwerpunkt als auch den inhaltlichen Fokus des Textes. Im Mittelpunkt stehen methodologische Überlegungen, die das Konzept der Forschenden Lernwerkstatt begründen, seine Durchführung und methodische Überprüfung als auch Bewertung. Der inhaltliche Gegenstand „Lernwiderstand“ und gewonnene Forschungsergebnisse sind stets eingebunden in Verfahrensschritte des Untersuchungssettings und nicht einfach von ihrem situativen Kontext ablösbar. Für das komplexe Feld „Lernwiderstand“ wurde ein eigenes gegenstandsbezogenes Verfahren entwickelt, das erlauben soll, Störungen im Lehr-Lern-Geschehen aus der Perspektive der Handelnden verstehbar zu machen. Reagierende Teilnehmende in der Erwachsenenbildung widerständig, dann können Anbieter und Lehrkräfte zahlreiche Symptome beschreiben, aber sie werden in der Regel als abzustellende Reaktionsweisen wahrgenommen und nicht als nachvollziehbares Verhalten gegenüber Lernzumutungen aufgefasst. Hier setzt das Erkenntnisinteresse von Petra Grell an. Sie möchte Gründe für verweigernde Handlungen als Ausdrucksform eines spezifischen Lern- und Lebenskontextes erfassen und ein Forschungsarrangement entwickeln, das der Komplexität der Fragestellung entspricht.

Begrifflich-theoretisch orientiert sich die Verfasserin an der Lerntheorie von Klaus Holzkamp und grenzt sich ab von kognitiven und konstruktivistischen Ansätzen, auf die sie aber nicht näher eingeht. Der eigenen Untersuchung wird ein Überblick zum Forschungsstand zur Teilnehmendenforschung in der Erwachsenenbildung vorangestellt. Hier sind Entwicklungen erkennbar, die auf die Komplexität des Gegenstands auch mit komplexeren Forschungsansätzen reagieren. Für Petra Grell sind die Leitlinien Unverfügbarkeit der Person, Partizipation, Offenheit, Mehrperspektivität und Methodenpluralität bestimmend. Das angewendete Methodenensemble (einschließlich der Arbeit mit Collagen als symbolisch-bildliche Zugangsweise) ist vielschichtig und erlaubt

verschiedene Perspektiven und Mitteilungsmöglichkeiten sowie Ausdrucksmöglichkeiten für Beteiligte und Betroffene (zu einem Überblick zu den Phasen vgl. S. 81). Der Prozess der Umsetzung und Anwendung ist differenziert beschrieben und blendet an keiner Stelle aus, worin Störanfälligkeit und Stolpersteine bei Durchführung und Auswertung bestehen können (vgl. z. B. S. 139 f.). Auch der Frage nach der Relation von Aufwand und Erfolg wird nicht ausgewichen. Es wird deutlich, wie anspruchsvoll es ist, die fünf untersuchten Lerngruppen aus Langzeitmaßnahmen (SEK. I und II-Abschluss/Maßnahmen im Bereich Handwerk, Handel und Büroarbeit) in ihrer Besonderheit wahrzunehmen und auch Schritte der Abstraktion zu gehen und Typisierungsversuche zu Formen von Lernwiderständen vorzunehmen. So konnten eine Reihe von ähnlichen Handlungsstrategien in verschiedenen Gruppen identifiziert werden: zorniges Verweigern, lautes Experimentieren, nischenaktives Situationsbewältigen, verdecktes Aktivsein, unsicheres bzw. sicheres Signalisieren von Support und effektives Karriereverwirklichen. Insgesamt wird deutlich, dass Lernwiderstände nicht unterschätzt werden dürfen und die Annahme, dass in diesen Situationen nicht gelernt wird, unzulässig ist – sie können eine subjektiv sinnvolle Handlungsform darstellen und durchaus auch mit Lernengagement einhergehen.

Mit einer Frage möchte ich schließen: Warum wurde nicht näher thematisiert, dass die Untersuchungsgruppe mehrheitlich aus Frauen bestand?

Monika Schmidt

Hoare, Carol (Hrsg.)
Handbook of Adult Development and Learning
(Oxford University Press) New York 2006, 600 Seiten, 79,50 \$, ISBN 978-0-195-17190-7

Dass das Lernen Erwachsener auch ein wesentlicher Bestandteil von sozialen, emotionalen und einstellungsbezogenen Entwicklungsprozessen ist, ist ein nahe liegender, der universitären Fächerisolierung außerhalb der Erwachsenenbildung jedoch widersprechender Gedanke. Auf diesem Gedanken basiert ein jetzt erschienenes Handbuch, das die beiden getrennten Forschungsgebiete zusammenfüh-

ren will. Herausgegeben hat den Band Carol Hoare, die vor kurzem eine Studie zur Bedeutung des Entwicklungskonzepts von Erik H. Erikson für Erwachsene auf der Basis bisher unveröffentlichter Schriften vorgelegt hat. Die Mitarbeiter des Bandes sind ausgewiesene (meist amerikanische) Fachvertreter der Psychologie, der Erziehungswissenschaft und der Ethnologie, die schwerpunktmäßig an Fragen interessiert sind, die um die Begriffe Human (Resource) Development, Quality of Life und Social Behavior kreisen.

Das sich als erster Schritt einer Zusammenführung von Adult Development und Learning verstehende Buch zeichnet sich durch eine ungewöhnliche Breite und Tiefe der behandelten Themen aus. Eine besondere Brisanz des lange vernachlässigten Themas der Lernfähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten Erwachsener ist – worauf mehrfach hingewiesen wird – durch die demographische Entwicklung und die sich dadurch ergebende Notwendigkeit eines Rückgriffs auf die Kapazitäten Älterer gegeben. Als nach wie vor zentraler Ausgangspunkt dient die Seattle Longitudinal Study, die intellektuelle Leistungsfähigkeit in verschiedenen Altersgruppen untersucht und deren Ergebnisse auch in der deutschen Erwachsenenbildung (vor allem durch Helmut Skowronek) rezipiert und verbreitet wurden. Eine neueste Darstellung der inzwischen weitergeführten Studie ist auch in dem Handbuch enthalten.

Was bereits in den Längsschnittuntersuchungen von K. Warner Schaie und anderen erkennbar wurde, nämlich die Abhängigkeit von Entwicklung und Lernen im Erwachsenenalter von unterschiedlichen Umgebungen und unterschiedlichen Epochen, ist heute angesichts veränderter Geschlechterrollen und der Zunahme von akzeptierten Wahlmöglichkeiten von Lebensformen nübersehbar geworden. Diese aktuellen Entwicklungen moderner Gesellschaften weitgehend zu berücksichtigen, ist ein wesentliches Verdienst des Handbuchs.

In Teil I werden theoretische Grundlagen und forschungspraktische Fragen zum Lernen und zur Entwicklung Erwachsener referiert, Teil II bezieht sich auf Überschneidungen von Lernen und Entwicklung in den Bereichen reflexives Urteilen, intellektuelle Entwicklung, emotionale Entwicklung sowie Motivation und in-

terpersonale Regulation. Teil III ist der Frage nach dem so genannten Self-system gewidmet. Hier geht es u. a. um die Selbstwirksamkeit (in dem von Albert Bandura definierten Sinn), Autonomie und selbstgesteuertes Lernen. Teil IV widmet sich Fragen der Kreativität, der wissenschaftlichen Innovation, dem Konzept der Weisheit und der spirituellen Entwicklung im Erwachsenenalter. Für die hiesige Erwachsenenbildung interessanter ist dann wieder Teil V, in dem als wesentliche Kontexte für das Lernen und die Entwicklung Erwachsener Elternschaft, Erwerbsarbeit, Gemeinschaften und Kultur im Sinne von geteilten Aktivitäten und Bedeutungen dargestellt werden. Den Abschluss bilden Beiträge zur Messung und zur Anwendung von Wissen zu Lern- und Entwicklungsprozessen Erwachsener.

Es kann angesichts der disziplinären Trennung der beiden Bereiche Lernen und Entwicklung nicht verwundern, dass sich nur ein Teil der Beiträge wirklich dieser Zusammenführung widmet. Ein anderer Teil verbleibt im angestammten disziplinären Diskurs, wirkt aber durch die Nachbarschaft mit Texten der jeweils anderen Disziplin zumindest für die Leser als Anregung, die Grenzen der Disziplinen zu überwinden. Mit diesem Buch steht der internationalen Erwachsenenbildung ein aktuelles Nachschlagewerk zur Verfügung, das – auch wenn es deutsche Literatur so gut wie nicht aufgreift – nicht nur bei den Themen des beiläufigen, selbstorganisierten und hybriden Lernens Erwachsener zu Rate gezogen werden kann.

Sigrd Nolda

Kurth, Ulrike (Hrsg.)
Lebenslanges Lernen – Der Lissabon-Prozess und seine Auswirkungen
 (Medien-Verlag) Bielefeld 2006, 151 Seiten, 19,50 Euro, ISBN: 3-936-90103-1

Der „Lissabon-Prozess“ steht für das von den EU-Regierungschefs im Jahr 2000 vereinbarte Ziel, Europa bis 2010 zum dynamischsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen. Auf EU-Ebene werden seither sämtliche politische Bemühungen auf die Erreichung dieses strategischen Ziels ausgerichtet, sei es im Wirtschafts-, Sozial- oder eben auch im Bildungsbereich. Letzterem ist dabei als spezifischer Beitrag zur Erreichung

des Lissabon-Zieles die Realisierung von „Lebenslangem Lernen für alle“ zugewiesen. Mit den Auswirkungen dieser Politik auf den Bildungsbereich befassten sich zur „Halbzeit“ des Lissabon-Prozesses in den Jahren 2004 und 2005 zwei Symposien des Westfalen-Kollegs Paderborn mit internationaler Beteiligung, deren Beiträge in diesem Sammelband dokumentiert sind.

Einen Überblick über die aktuellen Entwicklungen der europäischen Bildungspolitik gibt Jan Geens vom flämischen Hochschulverband. Diese Entwicklungen einschließlich der eingesetzten politischen Mittel wie Benchmarking und Offene Koordinierung reflektiert auch Eberhard Waiz in seinem Beitrag, diesmal aus (nordrhein-westfälischer) Ländersicht. Kontinuierlich wiederkehrendes Leitmotiv aller Beiträge ist die Besorgnis über die gegenwärtig übermächtige utilitarisierend-instrumentelle Sicht von Bildung, die lebenslanges Lernen auf berufliche Fortbildung einengt und Menschen als „Humanressourcen“ und „menschliches Kapital“ in der Wissensgesellschaft wahrnimmt. Gegenentwürfe zu dieser Sicht werden in einer Reihe von Grundsatzreferaten skizziert. So plädiert Markus Brenk unter Rückgriff auf Elemente eines klassischen, emanzipatorischen Bildungsbegriffs dafür, dass es zur Aufgabe von Bildung gehören müsse, das Projekt Europa nicht nur als politisches und ökonomisches, sondern auch als Bildungsprojekt durchschaubar zu machen. Ähnlich argumentiert Wilhelm Wittenbruch, der in den aktuellen bildungspolitischen Programmen der EU wichtige Lernaufgaben geistig-ethischer Art vermisst. Diese müssen bewältigt werden, um eine dringend notwendige identitätsstiftende Idee von Europa entstehen zu lassen. Auch Rudolf Egger mahnt in seinem metaphorreichen Beitrag eine Rückbesinnung auf einen komplexeren Begriff vom lebenslangen Lernen an, wie er seit den 1970er Jahren in UNESCO- und OECD-Dokumenten vertreten wurde. Sigmar Fischer schließlich geht der Frage nach, wie sich politische Bildung im Rahmen von LLL neu positionieren und wie der notwendige Brückenschlag zwischen einem „verwertungsorientierten“ beruflichen Lernen und einem kritisch-aufklärerischen Lernen geleistet werden kann.

Eine weitere Reihe von Beiträgen befasst sich mit spezifischen Aspekten lebenslangen Ler-

nens aus der Sicht einzelner Länder oder präsentiert konkrete Projekte. Grazyna Swiatowy stellt in ihrem Referat die universitäre Weiterbildung in Polen vor, wo bemerkenswerte 52 Prozent aller Studierenden Erwachsene sind. Jolanta Rasmus analysiert die Situation von Frauen in Polen hinsichtlich ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklungschancen, der aktiven Teilnahme an lebenslangem Lernen und am Arbeitsmarkt. Drei weitere Artikel geben aus der Perspektive unterschiedlicher Länder einen Einblick in aktuelle Herausforderungen für die Lehrerfortbildung: Tomas Sabaliauskas (Litauen) untersucht Situation und Entwicklungsperspektiven der Lehrerfortbildung im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie, während Darin Vybuhová (Slowakei) sich mit der notwendigen Kompetenzerweiterung von Lehrern im Kontext von lebenslangem Lernen befasst. Vineta Trumsina (Lettland) schließlich referiert über die besonderen Herausforderungen für die Lehrkräfte in multikulturellen Kontexten und bilingualen Klassen. Ulrike Kurth stellt das europäische Projekt „Kommunikation und Kooperation im Lebenslangen Lernen“ vor, das die Förderung des transnationalen Austauschs zwischen regionalen Netzwerken von Bildungsanbietern anstrebt. Jörg Dürr präsentiert ein Projekt der nordrhein-westfälischen Landesregierung zur gezielten Personalauswahl und -qualifizierung für die Arbeit in europäischen und internationalen Zusammenhängen.

Der ursprüngliche Vortragscharakter ist in allen Beiträgen erhalten geblieben, auch wenn sie zum Teil für die Veröffentlichung überarbeitet wurden. Eine redaktionelle Bearbeitung scheint hingegen leider nicht mehr stattgefunden zu haben. Insgesamt bietet der Band in den grundlegenden Artikeln zahlreiche anregende Überlegungen zur Rolle und Aufgabe von (allgemeiner/politischer) Bildung in einem vereinten Europa. Dass diese Überlegungen im Wesentlichen eine deutsche bzw. österreichische Sicht reflektieren, ist legitim. Gleichwohl weckt diese Beschränkung den Wunsch nach einer weiterführenden und auch im internationalen Vergleich und Austausch geführten Debatte zum Thema.

Susanne Lattke

Neuendorff, Hartmut/Ott, Bernd Neue Erwerbsbiografien und berufsbiografische Diskontinuität

Identitäts- und Kompetenzentwicklung in entgrenzten Arbeitsformen
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2006, 210 Seiten, 19,00 Euro, ISBN 3-834-00098-1

Die Publikation dokumentiert Ergebnisse eines Verbundprojekts, das Formen der Arbeits- und Lebensgestaltung junger Frauen und Männer untersuchte, die als Gründer oder Mitarbeitende in jungen IT-Start-up-Firmen tätig sind. Vorweg: Der zur Verfügung stehende Raum reicht für eine angemessene Würdigung des facettenreichen und gut geschriebenen Buches nicht aus. Von den elf Beiträgen werden hier nur die Beiträge aus dem Theorieteil (S. 5–100) näher in den Blick genommen.

Der einleitende Beitrag von H. Keupp geht aus sozialpsychologischer Perspektive der Frage nach, wie in einer hoch pluralisierten und fluiden Gesellschaft Identitätsarbeit gelingen kann, wenn die „Vorgaben der normalbiographischen Grundrisse“ (S. 8) an Verbindlichkeit verlieren. Drei Kompetenzbereiche sind dabei für ihn entscheidend: die Fähigkeit zur Selbstorganisation, die Verknüpfung der Ansprüche auf ein authentisches Leben mit den gegebenen Ressourcen und die „innere Selbstschöpfung des Lebenssinns“. Dabei kommt der Erwerbsarbeit gerade in Zeiten der Massenarbeitslosigkeit eine zentrale Bedeutung zu: „Die Erosion anderer sinnstiftender Instanzen verleiht der Arbeit eine herausgehobene Rolle für die Identitätsentwicklung junger Erwachsener ... Gerade mit und wegen der Verknappung von Arbeit wächst ihre Bedeutung für die Identitätsentwicklung“ (S. 14). Die ausführliche Darstellung der Ressourcen für gelingende Identitätsarbeit macht deutlich, dass insbesondere die längerfristig von Erwerbsarbeit Ausgegrenzten zu den Verlierern gehören.

Hoff u. a. referieren über drei verschiedene Formen der Arbeits- und Lebensgestaltung der jüngeren Mitarbeitenden in den einbezogenen IT-Firmen. Die Form der „Entgrenzung durch Verschmelzung“ (1) zeichnet sich dadurch aus, dass „es ein ‚Privatleben‘ auch kaum als Restbereich gibt, d. h. Freundschaften, Hobbys, Abend- und Wochenendaktivitäten haben fast

immer auch eine berufsrelevante Komponente. Ca. 40 Prozent der Befragten werden der Form der „extrem arbeitszentrierten Entgrenzung“ (2) zugerechnet, die zwar Arbeit und Freizeit trennen, aber die Freizeit gewissermaßen von der Arbeit „verschluckt“ wird. „Auffallend ist, dass es in dieser Gruppe nur junge Männer gibt, von denen nur ein einziger als Single lebt, während die Mehrzahl Partnerinnen hat, die beruflich genauso eingespannt sind wie sie selbst“ (S. 36). Bei der Form der „relativierten Entgrenzung“ (3), die eine Unterform der zwei Erstgenannten darstellt, werden sich die Befragten der Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit oder Leistungsbereitschaft bewusst und es entwickelt sich „der Wunsch nach einem künftig etwas stärker ausgewogenen Verhältnis (aber nicht nach völliger Balance) der Lebensphären“ (S. 36). Die Subjektivierung der Arbeit zeigt sich darin, dass die Befragten in allen drei Formen „selbst so arbeiten wollen, wie sie arbeiten müssen“ (S. 37). Intrapyschische Konflikte sind in diesen Lebens- und Arbeitsmodellen angelegt, insbesondere wenn es um das Spannungsverhältnis von Autonomie und Markteinstieg geht. Zentral wird daher die Ausbildung von „Kompetenzen der reflexiven Konfliktbewältigung“ (S. 47).

Der Theorieteil wird ergänzt durch drei Beiträge zu Forschungsaspekten, die im Projektverbund bearbeitet wurden. Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob Beschäftigte mit diskontinuierlichen Erwerbsverläufen mehr Kompetenzen als dauerhaft Beschäftigte aufweisen (wird positiv beantwortet) und ob sie bisher ungenutzte Potenziale für die organisationale Innovationskompetenz aufweisen (ebenfalls positiv beantwortet). Bernikowski fragt in seinem Beitrag, wie krisenähnliche Erfahrungswelten für die Weiterbildung nutzbar gemacht werden können. Er kritisiert, dass in der Weiterbildung „der Blick auf das Lernangebot gerichtet ist, weniger auf die individuelle Lernarbeit“ (S. 54) und entwickelt Vorschläge, wie Krisenphänomene didaktisch bearbeitet werden können (S. 59 f). Zentrale Kompetenz ist für ihn die Resilienz, verstanden als Kompetenz „auch in Krisensituationen Handlungsmöglichkeiten erarbeiten zu können“ (S. 57). Bolder mahnt eine stärkere historische Betrachtungsweise des Wandels an und erinnert daran, dass „die Normalbiographie sozialhistorisch kaum je normal war“ (S. 71). Er stellt die Bastelbiografie als neue

Normalität in Frage (S. 67), konstatiert aber eine fortschreitende Erosion der Perspektiven der Normalitätserwartung (S. 68).

Nach zwei Praxisbeispielen findet sich unter der Rubrik „Politik“ eine lesenswerte Auseinandersetzung von Heinze und Ollmann, in der sie ein Leitbild „Neue Employability“ entwerfen und Vorschläge für dessen Umsetzung entwickeln. Strategien zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit müssen „Employability als lebenslangen Prozess verstehen, Modelle ganzheitlicher Langfristplanung anbieten und umsetzen und präventiv statt reaktiv agieren“ (S. 208).

Der Band ist nicht nur für die Sozialforscher und -psychologen von Interesse, die sich mit den Veränderungen der Erwerbsbiografie beschäftigen, sondern bietet auch der Erwachsenenbildungswissenschaft und -praxis eine Fülle von Anregungen und Hinweisen auf zukünftigen Forschungsbedarf.

Gerhard Reutter

Niedermaier, Gerhard Patchwork(er) on Tour – Berufsbiografien von Personalentwicklern

Eine biografieanalytische Untersuchung mit systematischer Vorgehensbeschreibung zur Modellierung und Auswertung biografisch-narrativer Interviews
(Waxmann Verlag) Münster u. a. 2005, 623 Seiten, 38,00 Euro, ISBN: 3-830-91634-5

Mit dieser umfangreichen Habilitationsschrift liegt die erste qualitative Untersuchung über Berufsbiografien von 10 Frauen und 23 Männern, die Personalentwicklung in Österreich betreiben vor. Die Interviews stammen aus den Jahren 1999/2000. Die ersten drei Hauptkapitel führen in die Zielsetzung der Arbeit, die Grundlagen der Personalentwicklung und der qualitativen Forschung ein. Kapitel 4 gibt ausführlich Auskunft über die konkrete Durchführung der Untersuchung. Ab Seite 192 beginnt die Darstellung der Ergebnisse. In den Kapiteln 5 bis 8 wird nach übergreifenden Gesichtspunkten ausgewertet: „Auffassungen, Berufsrollen und Aufgaben der Personalentwickler“ (Kap. 5), „Phasen des Berufsverlaufs mit Stationen des Berufslebens“ (Kap. 6), „Berufsbiografische Entwicklungsevaluation“ (Kap. 7)

und „Dominanzen, berufliche Fokussierungen, Krisen und biografisches Agenting“ (Kap. 8).

Den Leser/inne/n fehlt vor allem in diesen Kapiteln zur Orientierung eine Aufstellung, aus der die Gesprächspartner/innen mit ihren „neuen“ – um der Anonymität willen geschaffenen – Nachnamen und die zentralen, eine Profession mit konstituierenden demographischen Merkmale hervorgehen. Die Stichprobe bleibt intransparent, wird als Gruppe an sich kaum fühlbar und die Interviewpassagen können in ihrer Interdependenz von Person, Rolle und Situation nicht rekonstruiert werden. Obwohl die Interviews mit 600 Codewörtern (S. 183) versehen und mit MAXqda erfasst wurden, gibt es weder eine Liste noch Definitionen der Codes und auch keine durchgängige, intersubjektiv nachvollziehbare und zusammenfassende Inhaltsanalyse über alle Fälle hinweg in Bezug auf kategorial eingeleitete Analyseschritte (z. B. Führung einer Organisationseinheit, S. 230 ff.). Für die Einordnung der Stichprobe in ihrer Relevanz zu „Profession“ und „Biografie“ sind zudem zentrale Informationen wie „14 von 33 brechen ihr Studium ab“ (S. 288) oder „3 von 33 verbleiben direkt im Aufgabenbereich Personalentwicklung“ (S. 276) über das gesamte Ergebniskapitel verteilt und werden im abschließenden Kapitel 11 auch nicht mehr aufgegriffen. In den Kapiteln 9 und 10 werden an ausgewählten Fällen Biografien illustriert (die Auswahl bleibt allerdings inhaltlich und auf die gesamte Stichprobe hin unbefriedigend begründet). Im Kapitel 10 werden zwei Fälle nach der Methodik strukturaler Sinnrekonstruktion (Bude) analysiert, um typische Verhaltensmuster zu identifizieren („Die Lebenskonstruktionen von Fischer und Kastner stellen ein typisches Muster dar, wobei hierfür wahrscheinlich noch weitere Fälle existieren.“, S. 531).

Der im Anhang dargestellte detaillierte Gesprächsleitfaden und eine einzuzeichnende Berufslinie machen skeptisch, ob es sich hier um narrative Interviews handelt. Dieser methodische Ansatz kann zum Anlass genommen werden, sich innerhalb der Erziehungswissenschaft noch genauer zu verständigen, welcher Typus (und welche Anzahl!) von qualitativen Interviews welches Auswertungsvorgehen zugunsten der „Güte“ qualitativer Forschung erforderlich macht. Spannend für die qualitative Organisationsforschung sind darüber hinaus

die wechselseitigen Adaptionen von Person und Organisation. Ebenfalls kann das Buch auch einen Anstoß geben, sich über Verfälschungen (Impression Management) und die Güte von Selbstreports zu verständigen.

Insgesamt entsteht – so auch der Klappentext – „ein kaleidoskopartiges Bild dieser interessanten Berufskultur“. Hiermit ist die Schrift gut zusammengefasst, denn den Leser/inne/n wird die Komplexität, Heterogenität und Beliebbarkeit des Feldes anschaulich – wenn auch zu lang – vor Augen geführt. Eine Kürzung hätte dieser Publikation sicherlich gut getan (dann wäre auch der Abdruck des Gebets zum Schluss nicht mehr nötig gewesen), denn es bleibt wichtig, dass in diesem der „Erziehungswissenschaft“ und „Erwachsenenbildung“ nahe stehenden Aufgabefeld Transparenz erzeugt wird. Spannend und offen bleibt auch, was die Praktiker/innen selbst denken und an kommunikativer Validierung beitragen werden, wenn sie diese Publikation über sich selbst lesen.

Monika Kil

**Simonis, Georg/Walter, Thomas (Hrsg.)
LernOrt Universität
Umbruch durch Internationalisierung und
Multimedia**

(VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2006, 331 Seiten, 28,90 Euro, ISBN 978-3-810-03985-9

Ausgangspunkt ist der LernOrt Universität, der sich durch neuartige Multimediaangebote und die Internationalisierung der Bildungsmärkte im Umbruch befindet. Die Rolle der Lehrenden und Lernenden verändert sich, indem Ausbildung und Lehre mit den modernen Informations- und Kommunikationstechnologien unabhängig von Zeit und Ort angeboten werden können. Durch die Liberalisierung des internationalen Bildungsmarktes im Rahmen von GATS stehen die Akteure vor neuen Regulierungsaufgaben. Und parallel zur Internationalisierung vollzieht sich der so genannte „Bologna-Prozess“, der die Schaffung eines einheitlichen europäischen Bildungsraumes zum Ziel habe. Drei Bewegungen gibt es somit, die sich gemeinsam hochschaukeln können, die (Multi-)Medialisierung, die Ökonomisierung (Vermarktlichung) und die Bolognaisierung.

Der Sammelband umfasst nach zwei einführenden Beiträgen drei große Abteilungen: die Faktoren der Internationalisierung, die Rolle der neuen Medien (Multimedialisierung) und schließlich deren Konsequenzen. Im letzten Kapitel finden sich neben einem Abkürzungsverzeichnis Hinweise zu den Autor/inn/en und ergiebige Web-Adressen. Die erste große Abteilung befasst sich mit den Faktoren der Internationalisierung. Barbara M. Kehm bezieht die Prozesse der Regulierung und der Deregulierung im Wesentlichen auf drei Dimensionen: die Hochschulförderprogramme der EU, den Bologna-Prozess und die Globalisierung (WTO, GATS). Thomas Walter erarbeitet das Bologna-Projekt als Prozess der doppelten Neuordnung, der nicht nur die Studienlandschaften, sondern auch die Hochschullandschaften restrukturiert. Ulrich Teichler stellt die Akkreditierung in systematischer, historischer und vergleichender Perspektive in den Mittelpunkt. Tilman Kückler schließlich beleuchtet die Bildungsmärkte mit den Foki Internationalisierung, Privatisierung und Virtualisierung.

Die zweite Abteilung ist überschrieben mit „Multimedialisierung“. Klassisch eröffnet Rolf Schulmeister mit den „Trends der Virtualisierung“, die im Wesentlichen auf eine Ressourcen und Kostenoptimierung respektive -reduzierung zielen. Helmut Hoyer stellt den „Lernraum Virtuelle Universität (LVU)“ der FernUni vor als Versuch, alle relevanten Faktoren für den Lehrbetrieb in ein vollständiges und homogenes System zu bringen. Noch mehr Zukunftsmusik erklingt bei CUBER, das von Bernd Krämer vorgestellt wird: mit dem Projekt CUBER (Personalised Curriculum Builder in the Federated Virtual University of the Europe of Regions) – will u. a. die FernUniversität Hagen das lebensbegleitende Lernen erleichtern und unterstützen. Studien- und Weiterbildungsbildungsinteressierte sollen sich individuelle Curricula mit einem Broker zusammenstellen lassen können. Bettina Koeper dreht die Frage um: Wenn es schon so zahlreiche virtuelle Lernangebote gibt, wie sehen dann die Nutzungskompetenzen im Umgang mit den neuen Medien aus?

In der dritten Abteilung („Konsequenzen“) stellt Brigitte Young die Frage, welche Herausforderungen sich aus der Kombination von Internationalisierung und Virtualisierung erge-

ben. Kurt Röttgers erarbeitet, ob und wie sich universitäre Lehrinhalte durch Medialisierung verändern. Helmut Fritsch stellt heraus, dass die Standardisierung von Lernmaterialien auf der Anbieter- und auf der Nutzerseite neue Kompetenzen erfordert. Der abschließende Beitrag von Irmgard Brockmann wendet sich den hochschulinternen Strukturen zu, die auf die neuen Herausforderungen für sich selbst eine Antwort finden müssen.

Die Publikation ist Teil eines im Rahmen des Arbeitskreises Technikfolgenabschätzung und -bewertung des Landes Nordrhein-Westfalen (AKTAB) durchgeführten Projektes. Der AKTAB ist ein auf Initiative des Wissenschaftsministeriums NRW entstandener Arbeitskreis von Vertretern vor allem aus Wissenschaft, Wirtschaft und Verwaltung, die sich in Forschung und Praxis regelmäßig mit gesellschaftlichen und dabei primär technischen Innovationen, ihren Folgen, ihrer Bewertung und ihrer Gestaltung auseinandersetzen. Dass die FernUniversität am AKTAB wesentlich beteiligt ist, zeigt sich auch daran, dass sieben der dreizehn Autor/inn/en der FernUniversität zugehörig sind.

So wertvoll die Veröffentlichung als Einführung und auch als Vertiefung ist, so finden sich nur wenige – zugegebenermaßen – normative Aspekte: Wenn es ausdrücklich darum geht, „an der umwelt- und sozialverträglichen Gestaltung zukunftsrelevanter Innovationen mitzuwirken“, dann fehlt es hier auch an kritischeren Stimmen zur Vermarktlichung und Technologisierung von Lernen und Bildung.

Martin Beyersdorf

Sutherland, Peter/Crowther, Jim (Eds.)
Lifelong Learning: Concepts and Contexts
 (Routledge Taylor & Francis Group) London/
 New York 2006, 247 Seiten, 91,04 \$,
 ISBN 10: 0-415-35372-6;
 ISBN 13: 978-0-415-35372-4

Mit diesem Sammelband legen die beiden Herausgeber eine umfassende Betrachtung gegenwärtigen Denkens zum Lernen Erwachsener vor. Dem weitgespannten Werk, in dem erziehungswissenschaftliche Fragestellungen auch mit Bezug auf soziologische und psychologische Erkenntnisse untersucht werden,

liegt eine klare Frage zugrunde: Wie kann der Prozess der „lifelong learning imagination“, der den Menschen befähigen soll, die persönlichen Umstände, die eigenen Denkgewohnheiten, das Wissen und die Kompetenzen zu verstehen, gefördert werden und zum Lernen beitragen? Die Frage nach den Gründen für das eigene Werden und deren Relevanz für das Lernen ist nicht nur für die Selbststeuerung und Bildung, sondern auch für die Didaktik relevant, wurde aber bislang in der Forschung vernachlässigt.

Der Band ist in drei Kapitel gegliedert: Kapitel I beinhaltet theoretische und konzeptionelle Fragen des Lernens Erwachsener. In Kapitel II wird das Lernen in Institutionen erforscht, dem mit dem letzten Kapitel das Lernen in informellen Kontexten und Gemeinschaften gegenübergestellt werden kann. Das erste Kapitel wird durch einen Beitrag von Knud Illeris eröffnet; in ihm wird die grundlegende und untersuchungswürdige Frage nach den Spezifika des Lernens Erwachsener gestellt. Das Grundmerkmal des Lernens Erwachsener sieht Illeris darin, dass der Erwachsene für sein Lernen Verantwortung zu übernehmen hat. Diesem Prinzip habe jede Didaktik zu entsprechen. In gleicher Weise grundlegend ist auch der Beitrag von Jack Mezirow, der das von ihm begründete Konzept des „transformativen Lernens“ beschreibt, das Lernen als ein kritisches Lernen spezifiziert: Es befähige den Menschen dazu, das zu erkennen und in Frage zu stellen, was unser Denken und Handeln beeinflusst. Bedeutungsvoll für die Erwachsenenbildung ist auch die von Richard Edwards und Robin Usher gestellte Frage nach dem Einfluss des gesellschaftlichen Kontextes, hier der Postmodernität, auf das Lernen Erwachsener. Als wichtige Folgen für den Erwachsenen und das Lernen stellen Edwards und Usher die zunehmende Verantwortlichkeit des Einzelnen für den eigenen Lebensweg, die damit verbundene Unbestimmtheit von Bildung, die veränderte Gewichtung von Kompetenzen und die Diversifizierung von Institutionen heraus.

Auf der Basis dieser allgemeinen Perspektive wird im zweiten Kapitel das Augenmerk auf das Lernen in Institutionen gelenkt. Ausgehend von dem Lernenden weist Peter Sutherland auf, dass der Erwachsene nicht grundsätzlich ein

formal operativer Denker ist, wie es von Piaget vertreten wurde. Rose Evison beschreibt Methoden zum Abbau emotionaler Lernblockaden; Keith Trigwell ermittelt empirisch nachgewiesene lernintensive Lehrratsätze, und Tina Goodwin und Susan Hallam untersuchen den Einfluss der emotionalen Intelligenz auf das erfolgreiche Lernen und Lehren. Martha Cassazza geht abschließend auf das selbstgesteuerte Lernen ein, für das sie relevante Teilkompetenzen herausarbeitet. Dies sind Fragestellungen, die Lernen aus didaktischer Sicht umfassend beleuchten; die Forschungen dazu befinden sich jedoch zum größten Teil noch in den Anfängen.

Im Unterschied zum Lernen in Institutionen werde das Lernen in informellen Kontexten nur unzureichend als solches erkannt. Dies ist auch Gegenstand des ersten Beitrags in Kapitel III. In den folgenden Beiträgen wird Lernen in diesen informellen Umwelten überzeugend aufgezeigt: Solche Kontexte, in denen Lernen stattfindet, sind soziale Bewegungen (Jim Crowther), lernende Städte und Regionen (Norman Longworth) oder der Arbeitsplatz. (Hitendra Pillay, Lynn Wilss und Gillian Boulton-Lewis).

Fasst man den Ertrag dieses Bandes zusammen, so ist festzustellen, dass der Blick auf das Lernen in mehrfacher Weise überzeugend ausgedehnt wird. Er sei deshalb all jenen empfohlen, die den eigenen Blick auf das Lernen weiten wollen. Angesichts der interessanten Fragestellung, die die Herausgeber einleitend dem Werk zugrunde gelegt haben, hätte sich der Leser/die Leserin allerdings eine systematischere Auseinandersetzung mit der Frage danach gewünscht, wie das Verstehen des eigenen psychischen und geistigen Werdens gefördert werden kann und zum Lernen beiträgt. Zumindest ein Resümee dessen, wie „lifelong learning imagination“ unterstützt werden kann und Lernen bewirkt, wäre hilfreich gewesen. Die von den Herausgebern eingangs aufgestellte These, dass „lifelong learning imagination“ vor allem jenseits dominierender Institutionen stattfindet, stellt übrigens eine interessante und relevante Forschungsfrage dar, der es sicherlich in Studien nachzugehen lohnt.

Käthe Schneider

Venth, Angela**Gender-Porträt Erwachsenenbildung**

Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich

(Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung) (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 203 Seiten, 22,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1934-5

Bei den diskursanalytischen Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung handelt es sich um die Dissertation der Autorin. Schon vor ihrer Promotion hat sich Angela Venth als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung einen Namen mit Studien zu Gender-Perspektiven in der Erwachsenenbildung gemacht, besonders im Hinblick auf Fragen der Gesundheitsbildung.

Für ihre sozialwissenschaftlich orientierte Dissertation hat sie „die Welt der Erwachsenenbildung als diskursiv geprägten sozialen Kontext“ entworfen, „der im gesamtgesellschaftlichen Diskurs einen fachspezifischen Diskursstrang darstellt“. Um die unterschiedlichen Diskursebenen innerhalb dieser Welt zu erfassen, wählte sie spezifisches empirisches Material aus, das die Bandbreite von Konzeption, Planung bis Umsetzung betrifft. Um dem Geschlechterverhältnis in den Diskursen der Erwachsenenbildung auf die Spur zu kommen, wurden folgende „Diskursfragmente“ intensiv analysiert: Veranstaltungsankündigungen, eine Evaluationsstudie und eine Veranstaltungsdokumentation zum Themenbereich „Frauen, Männer und Gesundheit“, die Weiterbildungsstatistik sowie eine geschlechterdialogische Fortbildungsdokumentation von Erwachsenenbildnern. Ihre Eingangshypothese, nach der die Geschlechterperspektive im Diskursstrang Erwachsenenbildung vernachlässigt erscheint, verfolgt die Autorin in verschiedenen Facetten methodisch ausdifferenziert. Dabei versucht sie, im Material sowohl Merkmale eines Gender-Systems als auch die Merkmale des Prozesses der Konstruktion des Geschlechterverhältnisses zu erfassen. Damit dieses Unterfangen kein willkürliches wird, hat sie Gender-Theorien als Folie angelegt. Dazu zählt beispielsweise die zentrale Erkenntnis der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung aus der Gender-Forschung, die in den von ihr analysierten Diskursen auffindbar ist. Mit einem

solchen Verfahren wird verdeutlicht, wonach das empirische Material diskursanalytisch bearbeitet wurde. Die methodische Anlage der Untersuchung sowie die Durchführung der Studie folgt durchgängig den diskurstheoretisch gesetzten Zielen.

Außerdem erfüllt die vorliegende Studie in ihrem Vorgehen den Anspruch der Gütekriterien qualitativer Forschung, besonders den Anspruch der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Es lässt sich sowohl die Denkweise als auch die entsprechende Kategorisierung und das Schema der Vorgehensweise sehr gut nachvollziehen. Die ausgeprägte Strukturierung des Datenmaterials, dessen Ergebnisse mit theoretischen Zwischenblenden konfrontiert werden, führt zu gleichfalls sehr systematisiert aufbereiteten Befunden.

Besonders beeindruckend ist die Darstellung des Diskursfragments, das die Konstruktion von Geschlechterhierarchien aufnimmt. Die Herstellung von Erst- und Zweitrangigkeit zwischen den Geschlechtern folgt einem argumentativen Muster der Diskreditierung, das von Angela Venth als funktionierendes „Regelwerk“ im Material nachgewiesen wird. Die Regularien für die Konstruktion von Gender-Relationen liegen sowohl im Ursprung als auch im Ziel einer weithin nach wie vor existierenden hierarchisch gestuften Binarität im Geschlechterverhältnis. Die Gender-Metaphorik scheint fest in unserer Kultur verankert zu sein, auch wenn sie sich manchmal – wie in der Erwachsenenbildung – „geschlechtsneutral“ gibt.

Dass die Erwachsenenbildung am fortwährenden Doing-Gender beteiligt ist, selbst dann, wenn sie zumindest in einigen Segmenten eine Korrektur durch den Einsatz von Gender-Sensibilität bzw. Gender-Kompetenz bewirken möchte, das hat Angela Venth mit ihrer Studie belegt. Ihr Porträt zeigt auf, welche Konstruktionsmuster von Geschlechterverhältnissen in Zukunft zu verändern sind. Dazu wird sicherlich die Distanz von Männern gegenüber der allgemeinen Weiterbildung gehören, denn mit diesem Muster ist die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung fest verankert und wird im Diskurs der Erwachsenenbildung ständig reproduziert. Die Analyse von Angela Venth zeigt dies sehr erhellend.

Anne Schlüter

Kurzinformationen

Holz, Heinz/Schemme, Dorothea (Hg.)
Wissensmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 203 Seiten, 19,90 Euro, ISBN: 978-3-7639-1077-9

In diesem Band beschäftigen sich die Autoren mit der Bedeutung von Wissensmanagement und dessen Umsetzungsmöglichkeiten in der Aus- und Weiterbildung. In verschiedenen Beiträgen werden sinnvolle Kommunikations- und Kooperationsstrategien der Wissensvermittlung beleuchtet, deren Instrumente analysiert und Kernprozesse des Wissensmanagements dargestellt. In die Praxis umgesetzt, kann das erworbene Fachwissen permanent relativiert und an neue Anforderungen angepasst werden.

Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg.)
Die Lernberatungskonzeption
Grundlagen und Praxis
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2005, 262 Seiten, 19,00 Euro, ISBN 3-896-76980-4

Die Konzeption von Lernberatung, wie sie von Kemper/Klein vor über sieben Jahren erstellt wurde, hat eine Verbreitung gefunden, die weit über den ursprünglichen Kontext hinausreicht, und in den letzten Jahren vielfältige Erweiterungen und Modifikationen erfahren. In diesem Sammelband wird eine Bestandsaufnahme der Lernberatungskonzeption unter drei Aspekten diskutiert: 1. Weiterentwicklung der Lernberatungskonzeption, 2. Lernberatungshandeln in kontextspezifischen Konzepten und 3. Aspekte der Personal- und Organisationsentwicklung in Lernberatungskonzepten. Damit steht mehr als das Binnenverhältnis zwischen Lernenden und Lernberater/innen im Fokus; es geht auch um die Frage der inhaltlichen Orientierung, der Verbindung von fachlichem Lernen zu Lernberatung und nicht zuletzt um die Konsequenzen für Personal und Organisation.

Der Band – geschrieben von Praktiker/innen und Wissenschaftler/innen – richtet sich an alle, die sich mit Fragen von Selbstorganisation im Lernen Erwachsener und prozessbegleitender Beratung auseinandersetzen.

Nittel, Dieter/Maier, Cornelia (Hrsg.)
Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis

Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung (Barbara Budrich) Opladen 2006, 446 Seiten, 39,90 Euro, ISBN 3-866-49020-9

Die Publikation liefert einen Einblick in das auch für andere Bundesländer wegweisende lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung. Zugleich strebt die Publikation eine Symbiose zwischen Wissenschaft und Kunst an. Flankiert von den Werken eines Fotokünstlers sowie eines Konzeptkünstlers stellen die Autoren besonders informative und spannende Passagen aus weit über 100 autobiographisch-narrativen Interviews mit prominenten und weniger namhaften Protagonist/inn/en der Weiterbildung zusammen. Neben Vertretern aus der allgemeinen Weiterbildung (Volkshochschulen, Kirchen, Gewerkschaften) kommen in diesem Projekt auch die Mitarbeiter/innen der betrieblichen und beruflichen Bildung sowie bekannte Personen aus der hessischen Bildungspolitik zu Wort. Theoriegeleitete Beiträge verschiedener Wissenschaftsdisziplinen flankieren die persönlichen Erinnerungen, die mit der Archivierung im Hessischen Hauptstaatsarchiv zu Elementen des kulturellen Gedächtnisses avancieren.

Plünnecke, Axel/Stettes, Oliver
Wo die Bildungslandschaft blüht
Die Bildungssysteme der Bundesländer im Vergleich
(Deutscher Instituts-Verlag) Köln 2006, 36 Seiten, 7,80 Euro, ISBN: 3-602-14714-2

Bildungssysteme – vom Kindergarten bis zur Hochschule – für die sechzehn Bundesländer unter die Lupe genommen. Wer bietet die meisten Kinderbetreuungsplätze? Was ist den Ländern die Schulausbildung wert? Wie viele junge Leute tummeln sich an den Berufsschulen? Und wo kommen die Akademiker von morgen am schnellsten durchs Studium? Die Antworten auf diese Fragen sowie eine Reihe weiterer Kennzahlen ergeben ein breites Panorama der deutschen Bildungslandschaft. Der *Bildungsmonitor* des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln fasst die Vorzüge und Nachteile des Bildungswesens für jedes Bundesland in einem Punktwert zusammen.

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Prof. Dr. Jean-Pierre Dauwalder, Professor am Institut für Psychologie der Universität Lausanne (Schweiz), jean-pierre.dauwalder@unil.ch

Dr. Ottmar Döring, stellv. Leiter des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH in Nürnberg, doering.ottmar@f-bb.de

Dr. Bernd-Joachim Ertelt, Professor am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft der Fachhochschule der Bundesagentur für Arbeit, Mannheim und der Jan Dlugosz Akademie Czesochowa/Polen, Bernd-Joachim.Ertelt@arbeitsagentur.de

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität Berlin, wiltrud.gieseke@rz.hu-berlin.de

Dr. Bernd Käpplinger, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn, kaepplinger@bibb.de

Dr. John McCarthy, Direktor des International Centre for Career Development and Public Policy in Straßburg, jmc@iccdpp.org

Sylvana Otto, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Wissenschaftliche Begleitforschung im Rahmen der Projektdurchführung der Koordinierungsstelle Qualität (LQW, Beratung)“ an der Humboldt-Universität Berlin, sylvana.otto@rz.hu-berlin.de

Dr. Rüdiger Preißer, Bildungsforscher, Berater, freier Publizist, info@ruediger-preisser.de

Dr. Daniela Rätzel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH in Nürnberg, raetzel.daniela@f-bb.de

Reinhard Völzke, Referent bei der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH, Bottrop, r.voelzke@gib.nrw.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Dr. Martin Beyersdorf, Leiter der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover, m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität Berlin, wiltrud.gieseke@rz.hu-berlin.de

PD Dr. Dieter Gnahs, Senior Researcher im Programmbereich „Lehre und Lernen“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, gnahs@die-bonn.de

Prof. Dr. Veronika Hammer, Professorin an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der FH Coburg, University of Applied Sciences, hammerve@fh-coburg.de

Dr. Stefanie Hartz, wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen, stefanie.hartz@uni-tuebingen.de

Dr. Monika Kil, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB) der Universität Bremen, ifeb@monikakil.de

Susanne Lattke, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programmbereich „System und Organisation“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, lattke@die-bonn.de

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Professorin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit der Universität Dortmund, SNolda@fb12.uni-dortmund.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl, wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn und Professor am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, nuissl@die-bonn.de

Prof. Dr. Henning Pätzold, Junior-Professor am Fachgebiet Pädagogik der Universität Kaiserslautern, paetzold@sowi.uni-kl.de

Gerhard Reutter, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programmbereich „Lehre und Lernen“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, reutter@die-bonn.de

Prof. Dr. Anne Schlüter, Professorin am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, anne.schlueter@uni-due.de

PD Dr. Käthe Schneider, Privatdozentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Jena, s4scka@uni-jena.de

Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover, m.schmidt@erz.uni-hannover.de

Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Professor an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bochum, juergen.wittpoth@rub.de