



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Soziologische Perspektiven auf die Bildungs-, Berufs-
und Laufbahnberatung**

**Unter Einbeziehung des Kapitalmodells von Pierre Bourdieu und
unter Berücksichtigung des österreichischen Beratungssystems.**

Verfasserin

Gertrud Sternad

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Soziologie (Mag.a phil.)

Wien, 2008

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 122 301

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Soziologie, Publizistik- und
Kommunikationswissenschaften

Betreuerin / Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Eva Flicker

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | EINLEITUNG | 3 |
| 1.1 | THEMENHINTERGRUND | 3 |
| 1.2 | FRAGESTELLUNG UND INHALT | 4 |
| 2 | IM WANDEL DER ZEIT | 6 |
| 2.1 | ENTWICKLUNG VON JOB, ARBEIT, BERUF UND PROFESSION | 8 |
| 2.1.1 | EXKURS ZUR GESCHICHTE VON BERUF, ARBEIT | 12 |
| 2.1.2 | SOZIOLOGISCHE KONZEPTION VON BERUF, ARBEIT UND PROFESSION | 14 |
| 2.2 | DAS ENDE DER BERUFGESSELLSCHAFT? | 16 |
| 2.2.1 | ARBEITSKRAFTUNTERNEHMERINNEN MIT INDIVIDUALBERUF | 20 |
| 2.2.2 | ARBEIT UND BERUF ALS SINNSTIFTENDE TÄTIGKEIT | 22 |
| 2.3 | BERUFLICHE SOZIALISATION | 25 |
| 2.3.1 | VORBERUFLICHE SOZIALISATION | 25 |
| 2.3.2 | BERUFSWAHL | 26 |
| 2.3.3 | LEBENS LAUF | 30 |
| 2.3.4 | EXKURS ZUR (ERWACHSENEN-)BILDUNG | 31 |
| 2.3.5 | LEBENSLANGES LERNEN | 34 |
| 2.4 | UMDENKEN IN BERUFSBERATUNG UND BERUFSORIENTIERUNG | 39 |
| 3 | BILDUNGS-, BERUFS- UND LAUFBAHNBERATUNG IN DER GESELLSCHAFT | 42 |
| 3.1 | HINTERGRÜNDE ZUR „BERATENEN GESELLSCHAFT“ | 42 |
| 3.1.1 | „BERATENER GESELLSCHAFT“ VERSUS „BERATUNGSGESELLSCHAFT“ | 45 |
| 3.2 | BEGRIFFSDEFINITIONEN UND ABGRENZUNGEN | 45 |
| 3.2.1 | ZUM BEGRIFF BERATUNG | 46 |
| 3.2.2 | ZUM BEGRIFF BILDUNGS- BERUFS- UND LAUFBAHNBERATUNG | 47 |
| 3.2.3 | ABGRENZUNGEN VON ANDEREN BERATUNGSFORMEN | 49 |
| 3.3 | ZUM WESEN VON BILDUNGS-, BERUFS- UND LAUFBAHNBERATUNG | 51 |
| 3.3.1 | ZIELGRUPPEN UND INSTITUTIONELLES UMFELD | 53 |
| 3.3.2 | INHALTE EINER BILDUNGS-, BERUFS- UND LAUFBAHNBERATUNG | 54 |
| 3.3.3 | FORMEN VON BERATUNG UND BERATUNGSNAHEN DIENSTLEISTUNGEN | 54 |
| 3.3.4 | AUFGABEN DER BILDUNGS-, BERUFS- UND LAUFBAHNBERATUNG | 56 |
| 3.3.5 | QUALITÄTSKRITERIEN | 57 |
| 3.3.6 | KOMPETENZPROFIL VON BILDUNGS-, BERUFS- UND LAUFBAHNBERATUNG | 58 |
| 3.3.7 | GESCHLECHTSSPEZIFISCHES ZUR BILDUNGS-, BERUFS- UND LAUFBAHNBERATUNG | 59 |
| 3.3.8 | PROBLEMFELDER DER BILDUNGS-, BERUFS- UND LAUFBAHNBERATUNG | 62 |
| 3.3.9 | FINANZIERUNG DER BILDUNGS-, BERUF- UND LAUFBAHNBERATUNG | 64 |
| 3.3.10 | GESELLSCHAFTLICHE RELEVANZ VON BILDUNGS-, BERUFS- UND LAUFBAHNBERATUNG | 65 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4 | SOZIOLOGISCHE MODELLE IM KONTEXT VON BILDUNGSBERATUNG | 74 |
| 4.1 | BERUFLICHE ALLOKATION | 78 |
| 4.2 | CIRCUMSCRIPTION AND COMPROMISE | 79 |
| 4.3 | ENTGRENZTE ARBEIT UND ENTGRENZTE LAUFBAHNEN | 80 |
| 4.4 | THEORIE DER STATUSERLANGUNG | 80 |
| 4.5 | ÖKONOMISCHE THEORIE | 82 |
| 4.5.1 | HUMANKAPITALTHEORIE | 83 |
| 4.6 | STRUKTURALISTISCHE THEORIEN | 85 |
| 4.6.1 | HABITUS, KAPITAL, FELD UND PRAXIS BEI BOURDIEU | 90 |
| 4.7 | HUMANKAPITAL VERSUS SOZIALKAPITAL VON BOURDIEU | 95 |
| 4.8 | BOURDIEU IN DER BILDUNGS-, BERUFS- UND LAUFBAHNBERATUNG | 103 |
| 4.8.1 | SOZIOLOGISCHE THEORIE DER BERUFSWAHLENTSCHEIDUNG | 104 |
| 4.8.2 | „SEARCHLIGHT INTO SOCIAL REALITY“ | 106 |
| 4.9 | SOZIOLOGISCHE BERATUNG | 108 |
| 5 | BILDUNGS-, BERUFS- UND LAUFBAHNBERATUNG IN ÖSTERREICH | 109 |
| 5.1 | KURZE GESCHICHTE DER ÖSTERREICHISCHEN BILDUNGSBERATUNG | 110 |
| 5.2 | ANBIETERINNEN UND ZIELGRUPPEN DER BILDUNGSBERATUNG | 112 |
| 5.3 | PROFESSIONALISIERUNG DER BILDUNGSBERATUNG IN ÖSTERREICH | 114 |
| 5.3.1 | QUALITÄT IN ÖSTERREICH | 116 |
| 5.3.2 | AUSBILDUNG IN ÖSTERREICH | 116 |
| 5.3.3 | AUSBILDUNGSANGEBOTE AM FREIEN MARKT | 117 |
| 5.3.4 | RECHTLICHE GRUNDLAGEN DER BERUFS AUSÜBUNG | 118 |
| 5.3.5 | BERUFSVERTRETUNG IN ÖSTERREICH | 118 |
| 5.4 | STÄRKEN UND SCHWÄCHEN DES ÖSTERREICHISCHEN BERATUNGSSYSTEMS | 119 |
| 5.5 | TRENDS IN DER BILDUNGS-, BERUFS- UND LAUFBAHNBERATUNG | 124 |
| 6 | CONCLUSIO | 126 |
| 7 | ANHANG | 132 |
| 7.1 | ABKÜRZUNGEN | 132 |
| 7.2 | LINKS | 133 |
| 7.3 | LITERATURVERZEICHNIS | 134 |
| 7.3.1 | WEITERE DOWNLOADS | 144 |
| 7.4 | ABBILDUNGEN | 145 |
| 7.5 | ABSTRACT | 146 |
| 7.6 | WIDMUNG | 148 |
| 7.7 | LEBENS LAUF | 149 |

1 Einleitung

1.1 Themenhintergrund

Individualisierung, Neoliberalismus, prekäre Arbeitsverhältnisse, Generation Praktikum oder Work-Life-Balance sind nur einige Schlagworte der aktuellen Arbeitswelt, die uns die rasanten und dynamischen Veränderungen unserer Lebenswirklichkeit vermitteln. Die Generation, die jetzt auf den Universitäten sitzt, die Schulbank drückt oder Mitten in der Ausbildung steckt, ist mit der Situation konfrontiert, sich mit mehr als nur der eigenen beruflichen Lebensplanung auseinanderzusetzen. Sie steckt in einem Spannungsfeld aus Postmaterialismus, Wertewandel, neoliberalistischer Unternehmensführung und anderem. Die Nachkriegsgeneration ist wahrscheinlich die letzte, die, zumindest größtenteils, noch lineare Berufsbiographien vorweisen kann.

Dieser Wandel des Arbeitsmarktes bedarf auch einer Anpassung der Orientierung in diesem. Die Bereitschaft zum Lifelong-Learning spielt in einem Arbeitgebermarkt eine vorrangige Rolle. Aber wer spricht von Lifelong-Guidance, der Begleitung von Jugendlichen und sich neu orientierenden Erwachsenen, auf diesem Weg durch das „Lebenslange Lernen“? Nach wie vor scheint es einem Glücksfall gleich zu kommen, mit Hilfe einer institutionell organisierten, professionellen Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung¹ einen Weg durch den Bildungsdschungel zu finden

Ein fundiertes vocational bzw. educational guidance and counselling² hat zentrale Bedeutung für die Entwicklung des Einzelnen im Rahmen seiner beruflichen Laufbahn und, nachdem Arbeit³ noch immer einen zentralen Fokus bildet, auch für die Gesellschaft als Ganzes. Dieses Bewusstsein tragen jene mit, die in der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung praktisch tätig sind, die die sich auf theoretisch-wissenschaftlicher Ebene damit auseinandersetzen, aber vor allem auch jene Betroffenen, die auf der Suche nach der „richtigen“ Aus- und Weiterbildung Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung in Anspruch nehmen. Individualisierung und Pluralisierung bedingen und ermöglichen das Bedürfnis und die Suche nach

¹ Die Begriffe Bildungsberatung und Laufbahnberatung werden in dieser Arbeit synonym mit der Bezeichnung Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung verwendet (siehe Kapitel 3.2.2).

² Engl. Synonyme: vocational guidance, vocational counselling, career counselling, information, advice and guidance, career development; die OECD (2004a) verwendet den Begriff „career guidance“

³ Mit dem Bewusstsein, dass unter dem Begriff „Arbeit“ nicht ausschließlich erwerbsmäßige Arbeit verstanden werden kann, bezeichnet es in diesem Text – sofern nicht anders beschrieben – Erwerbsarbeit.

Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung. Das Resultat zeigt sich in einer „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas), die nicht nur den Kontext von Arbeit prägt, sondern auch Formen von Partnerschaften, Familienkonstellationen, Gesundheit oder Freizeit. Im besonderen Maße gilt dieser Informations- und Beratungsnotstand jedoch für das Feld von (Weiter-)Bildung, Arbeit und Beschäftigung. Trotzdem kommt der Beratung für Bildung und Beruf in Österreich noch nicht die Aufmerksamkeit zu, wie es etwa in anderen Ländern zum Beispiel in der Schweiz mit ihrer über hundertjährigen Tradition in Skandinavien oder im anglo-amerikanischen Raum der Fall ist, wo neben der bildungspolitischen auch die soziologische Auseinandersetzung ein stärkeres Interesse erfährt.

Im Laufe meiner zwölfjährigen Tätigkeit als Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberaterin habe ich mich mit den multikontextuellen Einflüssen auseinandergesetzt, die den Arbeitsmarkt formen. Genau genommen hat mich das Interesse für die Zusammenhänge in der Arbeitswelt zur Bildungsberatung gebracht. Ich möchte mich daher im Rahmen dieser Arbeit mit den spezifisch soziologischen Perspektiven in Bezug auf den Bereich der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung – kurz BBLB, mit ihren Merkmalen, Dimensionen und den sie bedingenden Faktoren beschäftigen.

1.2 Fragestellung und Inhalt

Aus dem praxis-bedingten Vorwissen und im Zuge erster Recherchen zu diesem Thema haben sich folgende Forschungsfragen für mich ergeben:

- Fragen zu den Hintergründen der BBLB

Was führt zum beobachtbaren gesteigerten Beratungsbedarf insgesamt?

Welche Veränderungen führen zum gesteigerten Bedarf an BBLB im Speziellen?

Welche gesellschaftliche Relevanz hat BBLB?

- Fragen zur Rolle der Soziologie in der BBLB

Was ist das Wesentliche am soziologischen Blick in der BBLB?

Welche Aspekte müssen bei einer soziologischen Perspektive berücksichtigt werden?

In welcher Form kann sich soziologische Kompetenz in die BBLB einbringen?

Wie erklärt sich das steigende Interesse der Soziologie an der BBLB?

- Soziologische Theorie in der BBLB

Welche relevanten soziologischen Modelle gibt es im Zusammenhang mit der BBLB?

Wie verortet sich BBLB im soziologischen Kontext?

In welcher Form können Bourdieus Theorien in der BBLB Verwendung finden?

- Fragen zu österreichischen Spezifika der BBLB

Wie verhält es sich mit dem Status Quo der BBLB in Österreich?

Welche Entwicklungen zeichnen sich in Österreich - aber auch generell - ab?

In den vier zentralen Abschnitten dieser Arbeit soll versucht werden diese Fragenkomplexe zu bearbeiten. Da die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung nur im Gesamtkontext des Arbeitsumfeldes verstanden werden kann, erläutert der Abschnitt „Im Wandel der Zeit“ zuerst die Entwicklungen, die das Umfeld von Arbeit prägen, um dann zentrale begriffliche Grundlagen zu klären, die in späterer Folge als Basis für die weiteren Diskussionen dienen. Die gesellschaftlichen Veränderungen und die daraus resultierenden Erfordernisse stellen auch die Grundlage für Abschnitt drei dar, der sich mit der Verortung der „Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung in der Gesellschaft“ auseinandersetzt. Dabei gilt es, das Phänomen des Beratungsbooms im Allgemeinen zu beleuchten, Unterscheidungen zwischen den einzelnen Beratungsdisziplinen zu treffen und das Wesen der Bildungsberatung zu erhellen, in dem ihre spezifischen Merkmale und Dimensionen erläutert werden. Aus den zu beschreibenden Aspekten der Abschnitte zwei und drei leitet sich die gesellschaftliche Relevanz der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung ab.

Über einen langen Zeitraum war die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Bildungsberatung primär der Pädagogik und der Psychologie in theoretischer und methodischer Hinsicht zugeordnet und vorbehalten. Im vierten Abschnitt wird daher der Fokus auf die soziologische Perspektive gelenkt, ohne dabei pädagogische, psychologische und ökonomische Aspekte in den „soziologischen Modellen“ vollkommen außer Acht lassen zu können. Aufgrund des mangelnden Konsens in Bezug auf Begrifflichkeiten und praktische Empfehlungen für die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung geht es dabei in der Diskussion primär um soziologische Implikationen, wie sie für ein fundiertes Hintergrundwissen in der Beratung Verwendung finden können. Vorangetrieben wird die Soziologisierung der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung unter anderem durch den Einfluss von Bourdieus Theorien, die die strukturelle Komplexität des Arbeitsumfeldes berücksichtigen und

dadurch eine Grundlage für die Erklärung von Berufswahl und Bildungsberatung bieten. In Abschnitt fünf folgt schließlich eine Auseinandersetzung mit der österreichischen Landschaft der Bildungsberatung, indem die Charakteristika, der Status der Professionalisierung sowie Stärken und Schwächen analysiert werden. Nicht zuletzt soll ein Ausblick auf Trends in Österreich die laufenden Entwicklungen aufzeigen.

Die soziologische Betrachtung des Phänomens der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung steht im Vordergrund, daher werden PraktikerInnen die Beschreibung wesentlicher Aspekte ihrer Tätigkeit, wie Beratungsabläufe, eine nähere Beschreibung von pädagogischen und bzw. oder psychologisch-fundierten Zugängen, Instrumente der Beratung und anderes mehr in dieser Arbeit vermissen. Kompetenzen der BeraterInnen wiederum sollen sehr wohl berücksichtigt werden, da diese als wesentliches Qualitätskriterium gewertet werden können und somit ein Merkmal darstellen aus der gesellschaftliche Relevanz abgeleitet werden kann. Im Wesentlichen soll es eine Darstellung des Status Quo sein, doch ist es an einigen Stellen notwendig auch Bezüge zur Entwicklung von Phänomenen herzustellen, wie zum Beispiel in Bezug auf Veränderungen in unserer Gesellschaft oder die Entwicklung von Arbeit, Beruf und Profession.

2 Im Wandel der Zeit

„Auch die Gesellschaften, in denen unsere Eltern und Großeltern lebten, formulierten ihre Aufnahmebedingungen und Aufenthaltserlaubnisse. Ihre Bedingungen waren jedoch klar ausbuchstabiert, unmissverständlich und ähnlich deutlich fielen auch ihre Handlungsanweisungen zur Erfüllungen dieser Bedingungen aus. Solche Gesellschaften definierten klar umrissene Karrierepfade und legten Startpositionen und Einstiegspunkte dafür fest. Die Pfade waren meist schmal, ließen wenig Ellenbogenfreiheit und versprachen noch weniger Abenteuer ... Doch für jene, die nach wie vor auf ein zuverlässiges Boot Wert legten, das eine sichere Überfahrt garantierte, war der Bestimmungsort weder ein Rätsel, noch stellte er sie vor die Wahl der Qual; die Navigation war keineswegs mit ebenso zahllosen wie unkalkulierbaren Risiken verbunden. Wer an den Rudern saß, musste nur fleißig und beharrlich durchziehen und die an Bord geltenden Regeln 'aufs Wort' beherzigen“ (Baumann 2005: 26).

Gesellschaft verändert sich unaufhörlich, ja, die stetige Erneuerung ist sogar eines ihrer Merkmale. Beschleunigte Veränderungen werden nicht nur als Wandel

wahrgenommen, sondern sogar als Umbrüche. Zwei globale Phänomene kennzeichnen den Wandel, der seit einiger Zeit in aller Munde ist: Aus der Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechniken, die den Informationsfluss beschleunigen, entsteht die Informationsgesellschaft; und aufgrund der technischen Komplexität und der Verflechtung von Wirtschaftsräumen wird Wissen zum Standortfaktor und kennzeichnet damit die Wissensgesellschaft.

Es sind also immer mehr Informationen für immer größere Bevölkerungsteile verfügbar und in angewandtes Wissen umgeformt hat es zentrale Bedeutung für die/den Einzelne/n und für die gesamte Gesellschaft. Informationen sind allerdings nutzlos, wenn sie bloß konsumiert werden ohne in Handlung umgesetzt zu werden. Herkömmliche Bildungsangebote vermitteln vor allem Informationen, die durch Form und Qualität in der Weitergabe sowie durch die Fähigkeit der/des Einzelnen diese Informationen in eine Ordnung bringen bzw. Wissen transformieren können. Gibt es die Möglichkeit der zeitnahen Verwendung des erworbenen Wissens, kann dieses Wissen zu angewandtem Wissen werden, sich also zu Kompetenz entwickeln. Über Internet erworbenes Wissen hat kaum die Chance zu angewandtem Wissen zu mutieren. Dazu kommt noch, dass das Internet nicht für jede/n zugänglich ist, da manche keinen Internetanschluss bzw. mangelnde Bedienungskennnisse das Nutzen dieser Informationsquelle erschweren. Zentral für den Zugang zum Informationsreichtum bleibt aber die Fähigkeit zur „inneren Informationsverarbeitung“ (vgl. Herbrich 2006: 124f).

Durch die Entgrenzung von Arbeit, also dem Auflösen von strukturgebenden Merkmalen, wie Arbeitszeit oder Berufsbilder, steigen die Anforderungen an die Kompetenzen von ArbeitnehmerInnen zur Sicherung ihrer Beschäftigungsfähigkeit. In nahezu allen Tätigkeiten weiten sich die erforderlichen Kommunikations- und Sachkompetenzen aus, die es mittels Metakompetenzen zu verwalten gilt. Im Typus des „Arbeitskraftunternehmers“ von Voß und Pongratz (1998; Voß 2001a) finden sich neben der entgrenzten Arbeitswelt auch die entgrenzten Kompetenzen, die diese/r ArbeitnehmerIn beherrschen muss.⁴ Daheim (2001: 21) fragt, ob Veränderungen in der Gesellschaft auch immer gleich zum Wandel stilisiert werden müssen und bestätigt sogleich den üblichen Duktus.

⁴ mehr dazu im Kapitel 2.2.1

„Heute sind wir nun Zeugen eines beschleunigten Wandels der beruflichen Arbeitsform durch Veränderung ihrer technologischen, betriebs-organisatorischen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Grundlagen: durch zunehmende Computerisierung, Bedeutungsverlagerung von Produktion zu Dienstleistung, Deregulierung der Märkte, strukturelle Arbeitslosigkeit und Erosion tradierter Sozialbindungen (der „neue Kapitalismus“ bleibt dabei zumeist unerwähnt).“ (Daheim 2001: 28)

Generalisiert wird dieser Vorgang vor allem als Übergang von der Industrie- zu einer „neuen Dienstleistungsgesellschaft“ gedeutet, da die Grenzen von Produktion, Dienstleistung und Eigenarbeit durchlässig werden.

Die gesamtgesellschaftliche Veränderung hat natürlich auch Bedeutung und Struktur von Arbeit verändert. So ersetzen Beschäftigungsformen wie „Arbeit auf Abruf“, „gleitende Arbeitszeit“, „Teilzeit“, „freiberufliche Tätigkeit“ oder „neue Selbständigkeit“ die klassische Ganztagsbeschäftigung zwar noch nicht zur Gänze, nehmen aber bereits einen großen Anteil in der modernen Arbeitswelt ein. Probleme der Arbeitsgesellschaft bzw. solche, die mit ihr in Zusammenhang stehen, sind zum Beispiel Beschäftigungsprobleme, wie Arbeitslosigkeit und hier speziell die Nicht-Deckung von Qualifikation und Stellenangebot, weiters die Umweltkrise, der soziokulturelle Wandel oder auch der Institutionenumbau bzw. Deregulierung und die Flexibilisierung (vgl. Daheim/ Schönbauer 1993).

Um die Dimensionen der Entwicklungen für das Thema der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung greifbar zu machen, möchte ich im Folgenden näher auf die Begriffe Job, Arbeit, Beruf und Profession eingehen.

2.1 Entwicklung von Job, Arbeit, Beruf und Profession

„Natürlich gab es schon immer Veränderungen in der Welt der Arbeit und Wirtschaft. Aber nie vollzog sich der Wandel so schnell und so grundlegend wie jetzt („Strukturwandel“ nennen das die Soziologen). Trotzdem ist es wichtig zu sehen, dass vieles so bleibt wie bisher. ... Die Soziologen sind sich einig, dass mit diesem Strukturwandel nicht die Welt untergeht, aber auch, dass nicht gerade das Arbeits-Paradies auf uns wartet, wie manche Schnelldenker behaupten. Es wird sicher Menschen geben, die von den Veränderungen profitieren. ... etliche werden auch Probleme haben, sich zurechtzufinden. Und es wird weiterhin ziemlich miese Jobs geben, auch wenn sie vielleicht zuerst ganz schick aussehen.“ (Voß 2001b)

Die Bezeichnungen Job, Arbeit, Beruf und Profession werden alltagssprachlich sehr oft als Synonyme verwendet. Tatsächlich gibt es zwar Überschneidungen, doch in ihrer spezifischen Ausprägung geben sie Auskunft über sinnstiftende kontextuelle und strukturelle Verwendung. Die Unterscheidung der Begrifflichkeiten ist daher sowohl für den soziologischen Zusammenhang als auch in der praktischen Arbeit von Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen von zentraler Bedeutung.

Unter „Arbeit“ kann man eine „zielbewusste und brauchvermittelte Tätigkeit des Menschen zur Lösung oder Linderung seiner Überlebensprobleme“ verstehen. Prozesse der Arbeit sind immer auch soziale Prozesse, die die gesellschaftlichen Beziehungen von Menschen gestalten. Die geschichtlichen Anteile ihrer Arbeitsformen charakterisieren Gesellschaften in ihren Abhängigkeits- und Machtverhältnissen. Die Arbeitsethik sozialer Gruppen, Stände, Klassen usw. spielt somit eine zentrale Rolle für die Struktur der Gesamtgesellschaft (Hillmann 2007: 37). Arbeit kann auch als „tätige Auseinandersetzung des Menschen mit seiner natürlichen und sozialen Umgebung zur Befriedigung materieller oder immaterieller Bedürfnisse“ gesehen werden (Daheim 2001: 21). Während Hillmann den pragmatischen Aspekt von Arbeit betont, bezieht Daheim die Befriedigung immaterieller Anliegen mit ein. Viele der heutigen Definitionen von Beruf beziehen sich auf Max Weber (1972: 80). Dieser sieht im Beruf jene

„Spezifizierung Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person ..., welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist“.

Das heißt, dass sich in der Konzeption von Beruf im Vergleich zu Arbeit die Spezifizierung in einer Tätigkeit über einen längeren Zeitraum ein wesentliches Unterscheidungskriterium ist. Daheim und Schönbauer (vgl. 1993) bauen auf den Kernelementen der Weberschen Definition auf und verstehen unter Beruf ein Arbeitskraft-, Fähigkeits- oder Kompetenzmuster, das an die menschliche Arbeitskraft gebunden ist. „Beruf“ weist neben kognitiven und sozialemotionalen auch evaluative Aspekte auf. Die Muster sind in unterschiedlichen Maß formalisiert. Stark formalisiert und institutionalisiert sind Arbeitskraftmuster in den „Berufsbildern“. Dieser Berufsbegriff ist der Kern eines Modells beruflich-betrieblichen Arbeitens, das Beruf, Ausbildung und Erwerb koppelt. Unterstellt wird eine Passung, die sich, wenn die Schneidung der Berufe wie die der Ausbildungsplätze und Ausbildungsgänge entlang der tradierten Linien der sozialen Ungleichheit hinsichtlich Klasse und Geschlecht erfolgt. Verschiedene Steuerungsarrangements legen die

Unterscheidung zwischen den Berufen fest. Betrieben ermöglicht diese Form des beruflich-betrieblichen Arbeitens die Anpassung von Arbeitspositionen an Arbeitskraftmustern. Der/dem BerufsträgerIn erlaubt berufliche Kompetenz zwischenbetriebliche Mobilität und für die Gesellschaft ergeben sich systemische, soziale und wertbezogene, also integrative Funktionen. Dieses arbeitnehmerzentrierte Bild von Beruf lässt sich auch auf Selbständige ausweiten. Selbst wenn es Diskrepanzen zwischen Beruf und betrieblichem Arbeiten gibt wie zum Beispiel beim „Erwerb ohne Beruf“ bzw. beim „fremdberuflichen Arbeiten“, bezeichnen die Arbeitenden diese Tätigkeiten als Beruf, was auf hohe Identifikation schließen lässt.

„Professionen“, wie die von ÄrztInnen oder JuristInnen, bearbeiten zentrale Probleme der Gesellschaft und beinhalten daher hohes soziales Prestige, was sich auch durch entsprechende Vergütung ausdrückt (vgl. Kurtz 2002b: 45). Vielfach werden heute heterogene Tätigkeiten mit anspruchsvollen Ausbildungen unter dem - inflationär werdenden - Professionsbegriff zusammengefasst. Und hohe Qualifikationsanforderungen, so meint Kurtz (2001b:13), seien in einer zunehmend wissensbasierten Gesellschaft nichts Besonderes mehr.

Der Übergang von Arbeit zu Beruf - auch „Verberuflichung“ genannt - mündet in einer stärkeren Systematisierung von Erfahrungswissen. Die Verbindung von mehreren Tätigkeiten zu einem Tätigkeitskomplex macht eine systematisierte Ausbildung notwendig. Im Vergleich dazu betont der Begriff „Professionalisierung“ die zunehmende Systematisierung des Berufswissens. Die meist akademische Ausbildung wird als Vorbereitung auf den Beruf verstanden. Berufsverbände kontrollieren den Berufszugang und erstellen Standards für die Berufsausübung (Gewerbe, Ausbildung) oder für die Berufsethik (Mikl-Horke 2007: 234ff). Alltagssprachlich wird „Professionalisierung“ mit Etablierung verbunden, jedoch bezieht man sich im organisatorischen Kontext auf die Implementierung von Qualitätskriterien wie zum Beispiel Kompetenzstandards.

Während man auch heute noch mit dem „Beruf“ zugleich eine Lebensaufgabe verbindet, bezeichnet man mit dem Begriff „Job“ eine Beschäftigung mit geringer Identifikation, die vorrangig zum Gelderwerb ausgeübt wird (Hillmann 2007: 404). Im Englischen des 14. Jahrhunderts bezeichnete man mit dem Wort „job“ einen Klumpen oder eine Ladung, die man herumschieben konnte. „Die Flexibilität bringt

diese vergessene Bedeutung zu neuen Ehren. Die Menschen verrichten Arbeiten wie Klumpen, mal hier mal da.“ (Sennett 1999: 10)

Im Zusammenhang mit dem Verlauf eines Arbeitslebens vor allem aber im Kontext von Beruf und Profession ist die Karriere ein zentraler Begriff für die Beschreibung von Erfolg oder Misserfolg. „Karriere“, bezeichnete ursprünglich eine Straße für Kutschen und später auch eine Rennbahn. Als das Wort schließlich auf Arbeit angewandt wird, „meinte es eine Kanalisierung für die ökonomischen Anstrengungen des einzelnen“ (vgl. Sennett 1999: 10). In einem anderen Konzept bezeichnet „Karriere“ die Gesamtheit der Stationen des sozialen Aufstiegs einer Person im gesellschaftlichen Rahmen oder innerhalb einzelner gesellschaftlicher Teilbereiche oder Organisationen. Zumeist wird dieser Begriff im Kontext beruflicher Beschäftigung verwendet. Aus der Machtperspektive betrachtet sind „stabile und berechenbare Karrieremuster in einer aufstiegsorientierten Gesellschaft ein geeignetes Mittel, um Loyalität von Organisationsmitgliedern zu garantieren bzw. um abweichendes Verhalten zugunsten von Anpassung einzuschränken“ (Hillmann 2007: 415). Karriere hängt also weitgehend vom Grad der Anpassung an bestehende ideologisch-politischen Herrschaftsverhältnisse ab. (Hillmann 2007: 484).

Eine weitere Definition von „Karriere“ betont die sequentielle Abfolge von Erwerbspositionen, Rollen, Aktivitäten und Erfahrungen einer Person. Gewisse Aspekte der Karriere sind objektiv, insofern als sie von außen definiert werden, und andere Aspekte, wie individuell-spezifische Erfahrungen sind eher subjektiv. Karrieren reflektieren verändernde Bedürfnisse, Werte, Wünsche und Haltungen der betreffenden Personen in Bezug auf Arbeit. Individuelle Karrieren beruhen auf Interaktion zwischen individuellen Akteurlinnen und beeinträchtigenden oder fördernden Kräften auf der anderen Seite. (Kidd 2006: 7) Diese Perzeption veranschaulicht eine wesentlich breiter gefasste Bedeutung des Begriffs „career“. Während „Karriere“ vor allem einen beruflichen Aufstieg bezeichnet, berücksichtigt „career“ die biographisierten Umstände eines Arbeitslebens. Dieser semantische Unterschied führt zur bevorzugten Verwendung des Begriffs „Laufbahn“ im Kontext einer modernen Bildungsberatung.

Der Begriff „Laufbahn“ entspricht vom Bedeutungsgehalt ursprünglichen dem der „Karriere“, während aber Karriere immer mit „erfolgreich“ und „bedeutend“ gleichgesetzt wird. In der Bezeichnung Laufbahn drückt sich eine gewisse

Ambivalenz aus bzw. auch die Vorstellung einer anderen Art von Lebensplanung. Der Begriff „Patchwork-Karriere“ hat daher bis vor nicht allzu langer Zeit einen negativen Beigeschmack gehabt, da die Betroffenen offensichtlich einen anderen als den üblichen Weg gegangen sind. Heute bezeichnet der Begriff Berufslaufbahnen, die immer üblicher werden, da geradlinige Karrieren oder der Lebenszeitberuf an Bedeutung verlieren. (vgl. Dohnal/ Hahn/ Jiricka 2001: 61)

Im Folgenden soll ein Exkurs zur Geschichte von „Beruf“ verständlich machen, wie es zur bestehenden Vielfalt an Begrifflichkeiten und den ihnen zugrunde liegenden, unterschiedlichen Auffassungen kommt. Ein weiterer Exkurs soll Licht in die soziologische Konzeption von Beruf bringen, da sie im Zusammenhang mit dieser Arbeit wichtig erscheint. Zum einen hat sich die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung in ihrem Grundverständnis aus der Berufsberatung entwickelt hat, welche wiederum im Kontext von Beruf gesehen werden muss und andererseits wird vom Ende der Berufsgesellschaft gesprochen, woraus sich die Frage nach den neuen Dimensionen von Arbeit ergibt.

2.1.1 Exkurs zur Geschichte von Beruf, Arbeit

In hochdifferenzierten Gesellschaften wurde und wird der Berufsbegriff, wie oben bereits gesagt, sowohl in alltagspraktischen Lebenszusammenhängen als auch in der sozialwissenschaftlichen Rekonstruktion sehr vieldeutig und diffus verwendet (Ferchhoff 2001: 93). Daher möchte ich an dieser Stelle auf die historisch gewachsene vielschichtige Bedeutung von Beruf eingehen.

Über die Jahrtausende hinweg werden dem Beruf unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen in verschiedensten Strukturen zugeordnet. Besonders rasch vollzieht sich der berufsstrukturelle Wandel in den vergangenen Jahrzehnten. Doch auch heute noch stellen sich Menschen im Alltagsleben - trotz veränderter Dimensionen - über ihren Beruf dar und identifizieren sich mit ihm.

In seiner ursprünglichen Fundierung meint der Begriff Beruf die persönliche Berufung von Christen zu einer geistlichen Aufgabe, welche „völlige Hingabe verlangt und dafür Erfüllung verspricht“ (Kurtz 2001b: 8). Diese Vorstellung von der „vocatio“⁵ prägt später auch den amerikanischen Protestantismus und damit die amerikanische Auffassung einer Herangehensweise an Arbeit nachhaltig. In den mittelalterlichen und frühmodernen Korporationen symbolisiert der Beruf wesentlich die Stellung von

⁵ aus dem Lateinischen: vocatio = Einladung zu Tisch, hier: Aufruf, Berufung

Menschen in der geburtsständischen Gesellschaft und fungiert als zugeschriebener Status. Der Beruf muss erlernt werden, ist aber nicht jeder/jedem zugänglich. Erst durch die rationalistischen Einflüsse der Aufklärung wird der Beruf zum Medium der Persönlichkeitsvervollkommnung und determiniert sich durch Eignung und Neigung. Neben der Bedeutung des Berufs für Personen bezieht sich diese Gewichtsverschiebung auch auf das Verhältnis zwischen Beruf und Betrieb. In der mittelalterlichen Gesellschaft ist dem Betrieb, dem Beruf und der Ausbildung dieselbe Örtlichkeit zugewiesen. Diese Einheit der Handwerkskorporationen manifestiert sich auch in den der Zunft zugrunde liegenden moralischen Codes, denn Überleben oder Scheitern eines Betriebes hängen nicht von der ökonomischen Situation ab, sondern wird durch den „moralischen Code der beruflichen Ehrbarkeit“ geregelt (Kurtz 2001b: 9). Mit der Auflösung der Ständegesellschaft bricht die Polyfunktionalität der korporativen Personenverbände auf, so dass sich die Orientierungsfunktion auf die sich ausdifferenzierende gesellschaftliche Teilsysteme verteilt. In der sich zur Moderne wandelnden Gesellschaft kann die Handwerkskorporationen das Überleben der Betriebe nicht mehr garantieren. Die Herausbildung marktförmiger Handels- und Kapitalbeziehungen erfordert, dass sich das Gewerbe den Risiken eines ökonomischen Marktes stellt. Somit basiert das Überleben eines Betriebes nicht mehr auf moralischen, sondern auf wirtschaftlichen Codes. Der Orientierungsfaktor heißt nunmehr Geld und dieser wirkt sich sowohl auf Produktion, Arbeitsorganisation als auch auf Aus- und Weiterbildung aus. Der Beruf wurde zwar nicht allen moralischen Gehalten enthoben, vielmehr zeigt der Bedeutungswandel, dass der Beruf in der Moderne weder als Leitgesichtspunkt für die ganze Lebensführung der Menschen noch als leitender Orientierungsrahmen für betriebliche Organisationen fungiert. (vgl. Kurtz 2001b: 10)

Neben der beruflichen gibt es natürlich immer auch die nicht-beruflich organisierte Arbeit. Aufklärung und Industrialisierung haben auch die Berufsform des Arbeitens restrukturiert, indem sich Erwerb und Familie trennen bzw. Ausbildung und Schule sich verflechten (Daheim 2001: 22). In der polykontextural strukturierten Moderne, im Sinne von sachlich-differenzierenden Funktionen und auch unverbindlicher Kommunikation, wie sie für soziale Milieus, Lebensstilgruppierungen oder virtuelle Gemeinschaften typisch sind, kann keine kontextunabhängige Bewertung von Beruf, Berufsbildung oder Berufstätigkeit erfolgen. Das heißt, dass der Beruf zwar im Interaktions-, Organisations- oder Gesellschaftskontext betrachtet wird, aber keinem

dieser Systeme von einem spezifischen Funktionsgesichtspunkt her eindeutig zugeordnet werden kann. Die Bedeutung des Berufes steht also in gewissem Sinne zwischen den gesellschaftlichen Funktionen (Kurtz 2001b: 11), weswegen auch eine Ein- bzw. Zuordnung nicht möglich ist. Der Wandel vom herkömmlichen Beruf zu einem Individualberuf vor dem Hintergrund eines Kanons aus fachlichen Kompetenzen und situationsadäquater Verwendung zeigt sich – wie wir noch sehen werden⁶ - schlussendlich in einer neuen sozialen Logik (vgl. Voß 2001a).

Die Transformation der Industriegesellschaft in eine industrialisierte Dienstleistungsgesellschaft hat einen Strukturwandel der Arbeit eingeleitet. Die Auswirkungen für die Erwerbstätigen sind unterschiedlich: Steigende Qualifikationsanforderungen, anspruchsvolle Arbeitstätigkeiten und erweiterte Gestaltungsspielräume stehen Dequalifizierung, Arbeitsbelastungen und zunehmenden Beschäftigungsrisiken gegenüber.

2.1.2 Soziologische Konzeption von Beruf, Arbeit und Profession

Die soziologische Bearbeitung von Beruf fußt zum einen auf Emile Durkheim, der 1902 (nach Kurtz 2001b: 11) sein „Therapiekonzept für die Gesellschaft“ auf die Moral generierende Potenz des Berufs aufbaut. Max Weber (1982: 80) hat laut Kurtz (2001b: 11) nicht nur den Zusammenhang von Berufsethik und kapitalistischer Ökonomie herausgearbeitet, sondern auch mit der Bestimmung des Berufs als „kontinuierliche Versorgungs- und Erwerbschance“ eine längst fällige, definitorische Anpassung an den alltagssprachlichen Gebrauch vollzogen: vom reinen handwerklichen Bezug zur allgemein gültigen „Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen“, also einer Entgrenzung von Beruflichkeit in Richtung spezifischeren Arbeitsbegriff. Es geht also nicht mehr um persönliche Berufung, sondern vielmehr um qualifizierte Erwerbsarbeit. Während im deutschsprachigen Raum die Möglichkeit zur „Selbstverwirklichung des Einzelnen für die Gesellschaft“ (Dunkmann 1922, nach Kurtz 2001b: 12) über den Beruf erreicht wird, entstehen im anglo-amerikanischen Raum Untersuchungen, wie zum Beispiel von Marshall und Parsons (beide 1939, nach Kurtz 2001b: 12), die sozialpolitisch motiviert sind bzw. sich dem Themenkomplex Professionen und Professionalisierung widmen. Parsons weist dem Berufssystem eine besondere Funktion in der modernen Gesellschaft zu, da dieses „organized about the adoptive problems of the total system“ (Parsons

⁶ siehe Kapitel 2.2 und 2.2.1

1954: 399, nach Kurtz 2001b: 12) ist. Neuere systemtheoretische Analysen sehen Professionen als besondere Berufsgruppen, die in einer dominanten Stellung im Kontext einiger Funktionssysteme der modernen Gesellschaft operieren. In den 1960er Jahren etablierte sich die Berufssoziologie als eigenständiges Fach (Kurtz 2001b: 13). Der Beruf als zentrale Persönlichkeitsvariable wird zum zentralen Medium der sozialen Differenzierung und wird dabei definiert als ...

„relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammen-setzung und Abgrenzung von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft, die u.a. als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeits- und Produktions-zusammenhängen eingesetzt werden“. (Beck/ Brater/ Daheim 1980: 20)

Damit rückt das alte Hauptthema der Berufssoziologie wieder ins Zentrum, nämlich die Frage „inwieweit sich der Wandel der Berufe in der *Biographie der Arbeitenden* in identitätsgefährdenden Brüchen, Konflikten und persönlichen Krisen niederschlägt“ (Beck/ Brater/ Daheim 1980: 21). Seit Mitte der 1980er Jahren wird in neueren Studien und Analysen der Berufsbegriff immer mehr ausgeblendet und durch den Arbeitsbegriff ersetzt, wie etwa bei Daheim, Beck und anderen (Kurtz 2001b: 7ff). Kurtz, Blossfeld, Corten und andere versuchen Beruf und die daraus resultierende soziale Ungleichheit wieder ins Blickfeld zu rücken (Kurtz 2001b: 17). Mit dem Modell des „Arbeitskraftunternehmens“ und der Grundform der Ware Arbeitskraft möchten Voß und Pongratz (2001) den Wandel des herkömmlichen Berufs hin zu einem reflexiven Individualberuf verstanden wissen.

Der Wandel in der Theorie entspricht also einem Wandel des Phänomens Arbeit. Während es aber heute relativ viele Texte zu Berufs- bzw. Arbeitssoziologie im Hinblick auf Veränderungen in Funktion oder Struktur gibt, widmen sich nur wenige soziologische Analysen dem Weg durch dieses Labyrinth der Vielfalt.⁷ Am Ende dieses Kapitels stellt sich die Frage, ob das Gesagte einen Schluss auf ein Ende der Berufsgesellschaft zulässt und wenn ja, welche neuen Formen von Arbeit vorstellbar sind.

⁷ Näheres dazu in Abschnitt 4

2.2 Das Ende der Berufsgesellschaft?

Seit der Renaissance gilt der Mensch als „arbeitendes Wesen“ oder anders gesehen: ausdrücken: „Wir sind, was wir produzieren“ (vgl. Daheim 2001: 21). Die Menschen konstruieren demnach arbeitend ihre Geschichte und eine Form des Arbeitens ist jene in ihrer beruflichen Form. Der sich im Moment vollziehenden faktischen Entgrenzung folgt die begriffliche, indem der Berufsbegriff erweitert wird.

Selbst wenn es neben bezahlter Arbeit auch nicht-bezahlte Arbeit und Eigenarbeit gibt, die alle - im Gegensatz zur Bewertung durch die industriellen Gesellschaft - als „produktiv“ gelten, behält bezahlte Arbeit die Vorherrschaft (Daheim 2001: 28). Auch wenn nicht klar ist, ob die neue Gesellschaft eine Berufs- oder eine Arbeitsgesellschaft ist, sie bleibt vorerst eine „Erwerbsgesellschaft“.

Normalarbeitsverhältnisse, das heißt rechtlich fundierte Vollzeitbeschäftigung, verlieren schon seit einigen Jahren zu Gunsten von Teilzeitbeschäftigungen, Arbeit auf Abruf und anderen „flexiblen“ Beschäftigungsformen an Bedeutung. Flexible Arbeitszeiten, unscharfe arbeitsinhaltliche Anforderungen und umfassende Ansprüche an die Person kennzeichnen Selbständige, HausarbeiterInnen und personennahe Dienste Leistende schon seit längerer Zeit, doch für abhängig bzw. unselbständig Beschäftigte bedeutet dies „Entgrenzung“ (vgl. Daheim 2001: 28). Mit „Entgrenzung“ von Arbeit ist gemeint, dass sich gewohnte Strukturen wie die gesetzlich geregelte Arbeitszeit oder der Beschäftigungsschutz sich zusehends auflösen (Voß 2003). Es kommt also zu einer sukzessiven Auflösung der Grundlagen und Bedingungen wie sie Arbeitnehmende über eine lange Zeitspanne vorgefunden haben. Der vorerst gebräuchlichere Begriff der „Flexibilisierung“ tritt laut Sennett (1999: 9ff) zuerst im Kontext von Kapitalismus auf, also spricht man vom „flexiblen Kapitalismus“ und meint damit die Einschränkung der Bürokratie und die Betonung des Risikos und beansprucht damit die Menschen, die kurzfristige Arbeitsverhältnisse eingehen und statt der geradlinigen Laufbahn im alten Sinne zu folgen. Zur Ausbildung des Charakters werden jedoch langfristige emotionale Erfahrungen benötigt; die Befriedigung kurzfristiger Ziele wird zurückgesteckt, um jene Merkmale auszubauen, die wir selbst an uns schätzen und für die wir Beifall bekommen.

„Wie aber können langfristige Ziele verfolgt werden, wenn man im Rahmen einer ganz auf das Kurzfristige ausgerichteten Ökonomie lebt? Wie können Loyalitäten und Verpflichtungen in Institutionen aufrechterhalten werden, die ständig zerbrechen oder immer wieder umstrukturiert werden?“ (Sennett 1999: 12)

Dieser radikale Wandel von Arbeitsgesellschaft und Arbeitswelt beruht nach Stehr und Grundmann (Stehr/ Grundmann 2001: 317f) auf dem Produktivitätsparadox. Sie sehen die Nachfrage der Wirtschaft und nicht das steigende Angebot an wissensintensiver Berufstätigkeit als Antriebsmotor für die Veränderung.

Während die Vorsprünge im Wissenschaftssystem schon seit längerem aufgebraucht sind, ist das duale Ausbildungssystem über eine lange Zeit der Eckpfeiler des Produktionsmodells und der industriegesellschaftlichen Entwicklung deutschsprachiger Länder gewesen und damit Vorbild für den anglo-amerikanischen Raum. Das tragende Prinzip dahinter, nämlich Beruf bzw. Beruflichkeit, gerät in der Wissensgesellschaft in Widerspruch zur neuen ökonomischen und sozialen Dynamik. Doch die bis dato geltende relative Kongruenz von Ausbildungs- und späterer Arbeitssituation lockert sich. Ein neues System bahnt sich den Weg in die Wissensgesellschaft: Im Bereich der Lehrberufe Informations- und Kommunikationstechnik arbeitet man im Prinzip bereits mit einer im Kern relativ stabilen Basisqualifikation und einem Flexibilitätskorridor der branchen- und betriebsspezifischen Besonderheiten mit einer Orientierung an Geschäftsprozessen beinhaltet (vgl. Baethge 2001).⁸ Die Vorteile für die Lehrlinge sind eine größere Palette an Einsetzbarkeit, also bessere Arbeitsmarktchancen, und auch ein erleichterter Zugang zu Fachhochschulen. Es ist für viele weniger attraktiv in kleineren Betrieben den Beruf zu erlernen, da es eine kleinere Palette an Produkt- und Dienstleistungsspezialisierungen gibt. Da stellt sich die Frage, ob die Orientierung an den Bedürfnissen der Großindustrie zeitgemäß ist, oder die Unterstützung von kleineren Einheiten im Dienstleistungsbereich und die Förderung ihrer Wirtschaftlichkeit erstrebenswerter wäre.

Außerdem können viele der heute bestehenden Berufe nicht über eine Erstausbildung erlernt werden, das heißt, dass der Weg ausschließlich über Zusatzqualifikationen und „learning by doing“ zum angestrebten Ziel führt. Die Berufszugehörigkeit verschwindet durch diese Tendenzen und dies gilt im

⁸ Baethge bezieht sich zwar auf die Entwicklungen in Deutschland, diese gelten aber für Österreich gleichermaßen.

besonderen Maß auch für Arbeitslose, da sie zum einen die von ihnen erlernten Tätigkeit nicht mehr ausüben können und zum anderen durch die verschärften Zumutbarkeitsregelungen der Agentur für Arbeit⁹ dazu gezwungen werden (Herbrich 2006: 127).

Wegen ihrer Auswirkungen auf die einzelne Erwerbsperson wie für die gesellschaftliche Integration allgemein ist in die Arbeitslosigkeit der neuen Arbeitswelt aufgrund von Veränderungen in Wirtschaft, Technik und betrieblicher Arbeitsorganisation zum zentralen Problem geworden. Immer wieder thematisiert man in diesem Kontext die Möglichkeit der Ausweitung von Beschäftigung durch „Flexibilisierung“ und meint damit die „Verbilligung“ von Arbeitskraft durch die Lockerung von Normalarbeitsverhältnissen und des Normalarbeitszeitstandards. Andererseits wird die Einbeziehung aller Beschäftigungsverhältnisse in die Sozialversicherung, die Einführung einer Mindestrente und eines Grundeinkommens diskutiert. Eine weitere Zunahme von „nicht-normal“ Beschäftigten, aus welchen oft die sogenannten „working poor“ resultieren oder der „Selbständigkeit aus Not“ sind zu erwarten. Berufliche Erwerbsarbeit wird entgrenzt und es gibt eine starke Tendenz zu „individuellen Kontraktarbeitsverhältnissen“.¹⁰ Dadurch werden Erwerbstätige viel stärker zum/zur Unternehmer/in in der Verwertung ihrer Arbeitskraft (Daheim 2001: 32).

Durch die zunehmende Einbindung von Professionellen – JuristInnen oder MedizinerInnen - in Großorganisationen spricht man neuerdings auch von einer Deprofessionalisierung bzw. Proletarisierung von Professionen. Denn auch im Gesundheits-, Rechts- und Erziehungswesen gibt es Verschlechterungen im Zugang zum Arbeitsmarkt sowie bei Arbeitsbedingungen, was auch den Beruf als „zentrales Lebensinteresse“ zurücktreten lässt. Sehr oft haben „neue Selbständige“ eine Hochschul(aus)bildung, arbeiten unter unscharfen inhaltlichen Anforderungsprofilen und identifizieren sich daher vor allem mit dem Betrieb (Daheim 2001: 29ff).

Immer häufiger werden auch prekäre Arbeitsverhältnisse, das heißt, dass mehr als nur eine erwerbsmäßige Beschäftigung ausgeübt werden muss, da sonst die Deckung des (Über-)Lebensunterhalts nicht sichergestellt ist. Die Betroffenen sind in zweierlei Hinsicht von einem randständigen Leben in der Gesellschaft betroffen. Zum einen haben sie trotz mehrerer Jobs zu geringe finanzielle Mittel und außerdem

⁹ Gilt auch für das AMS

¹⁰ in Österreich auch als „Leiharbeit“ bekannt

verhindert das knappe Zeitbudget die Teilhabe am kulturellen Leben der Gesellschaft. Eine „aggressive Propaganda der Leistungsgesellschaft“ (Daheim 2001: 33) fördert das Gefühl des Ausgeschlossen- seins und eint darin prekär Arbeitende und Arbeitlose gleichermaßen.

„Das Herausragende ist die neue Ähnlichkeit von Entwicklungsprofilen der Erwerbsarbeit in der sogenannten ersten und der sogenannten dritten Welt. Es ist der Einbruch des Prekären, Diskontinuierlichen, Flockigen, Informellen in die westlichen Bastionen der Vollbeschäftigungsgesellschaft.“ (Beck 1999: 9)

Auf diese Art und Weise wird die Rechts- und Biographieform von normierter Sicherheit auf ein dereguliertes Risiko umgestellt (Beck 1999: 79). Auch in den 1980er Jahren spricht man noch von „Job-Hoppert“, wenn ein häufigerer Arbeitsplatzwechsel eine Berufsbiographie kennzeichnet, ungeachtet der Tatsache, dass bestimmte Tätigkeiten wie zum Beispiel jene im Medienbereich¹¹ schon seit langem von neuen Strukturen geprägt sind.

„Während es in der Wirtschaft immer um Begrenzung der Ausgaben geht, z.B. der für Arbeit und so auch der für das bezeichnenderweise so genannte Humankapital (berufliches Wissen), geht es im Erziehungssystem immer um Steigerung: um mehr Bildung, Qualifikation und Wissen. Und dies ist dann schon ein Beispiel für die gegenseitige Irritation der Systeme über die Form Beruf.“ (Kurtz 2002b: 31)

Prognosen weisen auf eine wachsende Tendenz zu anspruchsvollen Tätigkeiten auf drei abgrenzbaren Niveaus hin und zwar betrifft dies die Bereiche Führung und Management sowie Beraten und Lehren. Die Informations- und Kommunikationstechnologien haben praktisch in allen Wirtschaftszweigen Einzug gehalten und prägen daher weiter die Beschäftigungssituation (Baethge 2001: 74). Viele sprechen das Auslaufen des Modells „duales Ausbildungssystem“ also der Lehre bereits vorsichtig an; ebenso ist die Beruflichkeit auch auf den oben beschriebenen Ebenen von Veränderungen betroffen. Doch der Beruf könnte erneut eine zentrale gesellschaftliche Bedeutung erlangen, wenn auch in veränderter Weise, und zwar als „*Individualberuf*“, der das bislang dominierende Modell eines fachlich basierten und als „gesellschaftliche Schablone“ wirkenden Berufs ablöst“ (Voß 2001a: 287).

¹¹ gemeint sind hier Bereiche wie Journalismus, Werbung, Film u.a.

Die fortdauernde Aktualität von Berufen, Berufsbezeichnungen und Berufsgruppen hat möglicherweise auch mit dem Umstand zu tun, dass Klassen bzw. Klassenfraktionen anhand von Merkmalen wie Beruf, Einkommen oder Ausbildungsniveau identifiziert und zugeordnet werden können. Allerdings gibt es darüber hinaus auch „sekundäre Merkmale“ die bei der Klassifizierung nützlich sind: Neben dem geschlechtsspezifischen Koeffizienten gilt dies auch für die geographische Verteilung - „die gesellschaftlich nie neutral ist“ - im Sinne unterschwelliger Anforderungen, die als Faktoren bei Auslese- oder Ausschließungsprinzipien fungieren können (vgl. Bourdieu 1993: 176f). Die Anzeichen deuten darauf hin, dass sich Berufe wie wir sie kennen von ihren engen Rahmen lösen, jedoch bleibt der Beruf unter anderem als Zuordnungs- bzw. Zuschreibungssystem relevant.

2.2.1 ArbeitskraftunternehmerInnen mit Individualberuf

Im Kontrast zu Schlagworten wie „Ich-AG“, „Selbst GmbH“ oder „Ich-Aktie“ steht der Typus des/der „ArbeitskraftunternehmerIn“. Dieser stellt eine Form von individualisierter Beruflichkeit dar, bei der die individuelle Formung von Arbeitskraft (vgl. Voß 2003; Voß 2001a) - im Sinne von „Ich schaffe mir meinen (Traum-) Beruf selbst“ - zentral ist. Dieser Typus einer/eines neuen UnternehmerIn hat als neue Organisationsform Einzug in die Arbeitswelt gehalten. Traditionelle Unternehmen konnten bisher lediglich die potentielle Arbeitskraft von Arbeitnehmern „einkaufen“ und Quantität und Qualität über Kontrolle und Entlohnung steuern. Nunmehr wird aber die Steigerung der Arbeitsleistungen auf die ArbeitnehmerInnen selbst abgewälzt. Es geht nicht mehr um die passive Erfüllung fremdgesetzter Aufgaben, sondern um eine - im Sinne allgemeiner Unternehmenserfordernisse - „explizite und verstärkte aktive Selbststeuerung und Selbstüberwachung der eigenen Arbeit“, also um Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Verbetrieblichung „des Auftragnehmers für Arbeitsleistungen“ (Voß/ Pongratz 1998: 139f). Beim Typus der ArbeitskraftunternehmerInnen findet eine viel stärkere Durchdringung des Lebens hinsichtlich des Erwerbs bzw. auf die Vermarktung der Arbeitskraft statt. Zudem tritt der gelernte Beruf bzw. die ursprüngliche Ausbildung in den Hintergrund und vorweisbare Arbeitsergebnisse und -erfahrungen sowie individuelle Fähigkeits- und Erfahrungsprofile werden wichtiger. Berufliche und existentielle Verunsicherung und Überforderungen können die Folge von der Tendenz zu ArbeitskraftunternehmerInnen sein (Baethge 2001: 79).

Diese „Subjektivierung“ von Arbeit bedeutet für Arbeitende die vermehrte Pflicht zur Einbringung in die jeweilige Tätigkeit, aber auch die Möglichkeit diese mitzugestalten. Der dazugehörige Arbeitsauftrag könnte wie folgt lauten: „Macht was ihr wollt, aber erledigt die Aufgabe und seid profitabel“. Kennzeichen sind Gruppen- und Teamarbeit, hoch flexible Arbeitszeiten, Führung durch Zielvereinbarung, Centre-Modelle und Intrapreneur-Konzepte bzw. neue Heim- und Mobilarbeit im Rahmen von konventionellen Beschäftigungsverhältnissen. Zunehmend werden auch betriebsübergreifende Arbeitsverhältnisse installiert, die sich durch neue prekäre Freiheiten auszeichnen wie dies für sogenannte „Scheinselbständige“, oder bei der Auslagerung von Aufgaben an echte Selbstständige aber auch im Fall von virtuellen Betrieben und Abteilungen oft typisch ist. Wie stark solche Formen von Arbeit inzwischen verbreitet sind, lässt sich wegen des Mangels an Daten nicht sagen. Die Rücknahme von direkter Steuerung von Arbeit ist meist begleitet durch die Ausweitung indirekter Kontrollparameter wie Kosten, Umsatz, Qualität, Kundenzufriedenheit und andere. (vgl. Voß 2003) Drei Merkmale kennzeichnen laut Voß (2003: 4f) den/die „ArbeitskraftunternehmerIn“

- Die neue Qualität der Ware Arbeit: Selbststeuerung von latentem Fähigkeitspotential in manifeste Arbeitsleistung
- Die erweiterte Ökonomisierung von Arbeitskraft: gewünscht sind kontinuierlich effizienzorientiert handelnde AkteurInnen
- Die Verbetrieblichung des Lebenshintergrunds von Arbeitskraft: Arbeitskräfte werden zusehends dazu gedrängt, sich selbst zu vermarkten (vgl. Voß 2003)

Den neuen „Individualberuf“ von „ArbeitskraftunternehmerInnen“ charakterisieren also zwei Momente: Reflexive Gestaltung und relativierte Fachlichkeit (vgl. Voß 2003). Entscheidende Fähigkeiten, die die/den ArbeitskraftunternehmerIn auszeichnen sind Lernfähigkeit, Kompetenzmanagement, Selbstinszenierung, Selbstmanagement, Karriereplanung, social network, identity management oder Selbstmotivierung (Herbrich 2006: 126). Das gegenwärtig vorgezogene Fluxus-Bild des Menschen ist das eines nur zeitweilig und dann nur flüchtig prägbaren Mediums. Während Fuchs (1994b: 68f) glaubt, dass dadurch modellhafte Menschen, role-models, für die Jugend verloren gehen, werden diese im Alltag – selbst wenn es weniger role-models gibt – umso wichtiger. Fuchs bedauert auch den „Tod des Charakters“ bzw. den Ausfall einer vernünftigen Nutzbarkeit des Begriffs Charakter.

Die Karriere von semantischen Konzepten setzt im weitesten Sinne auf Mobilität, Wandlungsfähigkeit, Jugendlichkeit und Lernfähigkeit, während Charakter mit Starrheit, Lernunfähigkeit und Alter assoziiert wird.

„Bisher wurden Individuen im Bildungssystem in sozial präformierte und regulierte Berufsformen einsozialisiert. Nun muss es darum gehen, Menschen bei der lebenslangen Entwicklung eines je individuellen Berufs gesellschaftlich aktiv zu unterstützen. Dies ist etwas ganz anderes.“ (Voß 2003: 9)

Dadurch lösen sich Bildung und Ausbildung endgültig aus der Bindung bestimmter Lebensphasen und lebenslanges Lernen wird zur Selbstverständlichkeit. Dies soll nicht Druck zur „uferlosen Weiterbildung“ auslösen: es eröffnet die Option lebensphasenspezifisch und auf wandelnde persönliche Interessen bezogen, immer wieder neue Potentiale zu entdecken und zu entwickeln. „Bildung und Ausbildung würde dadurch mit dem persönlichen Leben überhaupt zusammenfallen - und wäre nicht mehr eine diskriminierte Sondersituation.“ (Voß 2003: 10) Zur Orientierung in diesem sehr komplexen System der ArbeitskraftunternehmerInnen können Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen einen unterstützenden Beitrag leisten.

Die offensichtlichen Freiheiten, wie zum Beispiel ein „mobiles Büro“ oder flexible Arbeitszeiten und anderes können aber schnell zum Zwang werden, denn neben den schwimmenden Grenzen von Arbeits- und Privatwelt ist auch der Weg zur Selbstaussbeutung nicht mehr weit.

„Der Trick bei der neuen Freiheit: Selbstaussbeutung.“ (Voß 2001b)

Je mehr sich aber die Grenzen auflösen, desto wichtiger wird auch der Faktor der Sinnstiftung in der beruflichen Beschäftigung, denn nur wenn das Individuum die Sinnhaftigkeit zu sehen vermag kann es bis zu einem gewissen Grad auf die Sicherheit verzichten, die Grenzen bieten.

2.2.2 Arbeit und Beruf als sinnstiftende Tätigkeit

Die zuvor diskutierten Phänomene führen nun zur Frage, welchen Stellenwert Arbeit und Beruf in der modernen Gesellschaft noch zugeschrieben werden kann. Der „Sinn“, der Arbeit innewohnt, kann auf zwei Ebenen betrachtet werden. Zum einen kann die volkswirtschaftliche Seite betrachtet werden, also welche Bedeutung Arbeit für die Gesellschaft hat, und weiters ist es die persönliche Perspektive, die das Individuum an die Arbeit heranträgt. „Management by love“, „management by joy“ oder „management by motivation“ (vgl. Dohnal/ Hahn/ Jiricka 2001: 50) stellen

unterschiedlichste moderne Managementkonzepte dar, die sich mit „Spaß an der Arbeit“ assoziieren lassen. Diese Begriffe täuschen jedoch nicht darüber hinweg, dass sie ausschließlich auf Leistungs- und Ertragssteigerung seitens der Unternehmen abzielen. Ich möchte mich an dieser Stelle der individuellen Sinngebung von Arbeit widmen, da diese unter anderem durch die Strukturen und Bedingungen des Arbeitsmarktes geprägt ist. Zudem stellt die „Sinnhaftigkeit“ einen wesentlichen Faktor in der Berufswahl und somit einen möglichen Inhalt einer Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung dar.

Für viele Menschen stellt sich im Laufe ihres Lebens die Frage „Lebe ich, um zu arbeiten oder arbeite ich, um zu leben?“ Es gilt einen Weg durch all die widersprüchlichen und konfligierenden Ziele und Ansprüche zur Auflösung von Zielkonflikten, Ambiguitäten oder Ambivalenzen eine Balance zu finden (vgl. Kastner 2004: 2), also der Work-Life-Balance eine Chance zu geben. Vereinfacht gesagt muss ein Ausgleich zwischen Belastung bzw. Anspannung und Erholung bzw. Entspannung sowohl in der Erwerbsarbeit als auch im privaten Bereich geschaffen werden. Jedoch kann es nicht darum gehen, sich im Privatleben von der anstrengenden Arbeit zu erholen, denn auch die nicht-erwerbsmäßige Arbeit ist von Anforderungen geprägt. Vielfach wird in der Forschung die Work-Life-Balance mit Stressbewältigung gleichgesetzt, jedoch beinhaltet das unscharfe Konzept zugleich „langfristige Leistungsfähigkeit, Gesundheit und Lebensqualität“ (Kastner 2004: 5) sicherzustellen. Ein wesentlicher Aspekt des sehr komplexen Work-Life-Balance-Begriffs ist der des Wohlbefindens, welcher vorwiegend durch die Befriedigung existentieller Grundbedürfnisse wie Ernährung und körperliche Sicherheit getragen wird. Auch objektive Bedingungen, so zum Beispiel das Einkommen oder das Alter (bis 65 Jahre), tragen nicht zur Steigerung des Wohlbefindens bei, wenn die Existenz gesichert scheint. Allerdings prägen Persönlichkeitsmerkmale, wie zum Beispiel mittlere bis hohe Extraversionswerte, niedere Neurotizismuswerte, Selbstwirksamkeit und eine positive Grundstimmung das Wohlbefinden in Richtung einer gelungenen Work-Life-Balance (Kastner 2004: 23). Und diese Suche gestaltet sich zusehends komplexer, was sich auch im Kontext der Biographisierung von Lebensläufen nachvollziehen lässt.

Der zweite Eckpfeiler einer positiven Lebensbilanz bietet sich in der „Lebensqualität“ an, die vor allem mit der sinn- und lustvollen Verwirklichung der eigenen Entwicklungschancen, der sozialen Anerkennung und der Förderung einer in sich

ruhenden, gesunden Persönlichkeit in Verbindung gebracht wird (vgl. Kastner 2004: 25). Wer also Wohlbefinden und Lebensqualität in und durch seine Arbeit findet, der sieht auch die Sinnhaftigkeit und um Wohlbefinden und Lebensqualität zu erreichen, wird der Mensch nach einer für ihn „Sinn-machenden“ Tätigkeit suchen.

Neben all den anderen „Bindestrich-Gesellschaften“ strapaziert man in den vergangenen Jahren auch die „Spaßgesellschaft“, denn für viele Beobachter zeigen vor allem junge Menschen eine hohe Freizeitorientierung mit Schwerpunkt auf hedonistischer Konsumbefriedigung. Angesichts der in den vergangenen fünfundzwanzig Jahren schwankenden Jugendbeschäftigung bzw. der sehr stark gestiegenen Jugendarbeitslosigkeit (Landler 2008) und der fortschreitenden Verbreitung instabiler Beschäftigungsformen, scheint es jedoch möglich, den Hintergrund in einer gewissen Realitätsflucht zu sehen.

„Die Chancen einer Work Life Balance mit ‘wenig oder keiner Arbeit in der Arbeitsgesellschaft’ scheinen dabei schlechter denn je.“ (Kuhnert 2004: 142)

Der Rückzug von einer unsicheren Zukunft, in der Kontinuität, Sicherheit, Identität und Identifikation - also das was zu Wohlbefinden und Lebensqualität führen kann - scheint zwar für andere zu existieren, nicht aber für die von der (drohenden) Arbeitslosigkeit betroffenen Jugendlichen.

Als man Anfang der 1960er Jahren etwa eine erhöhte Fluktuation in den Produktionsbetrieben konstatiert, interpretiert man den häufigeren Arbeitsplatzwechsel zunächst mit der gesunkenen Arbeitsmoral. Empirische Untersuchungen erbringen jedoch Daten, die auf eine erhöhte „Initiativefreudigkeit in den Lehr- und Wanderjahren“ schließen lassen. Während hinter dem Phänomen des Arbeitsplatzwechsels zunächst die Hoffnung auf bessere Verdienstmöglichkeit vermutet wird, stellt sich in weiteren Untersuchungen heraus, dass dem Antrieb den Arbeitsplatz zu wechseln meist der Wunsch nach einem besseren Betriebsklima zugrunde liegt (König 1965: 315). Also macht die Suche nach Wohlbefinden und Lebensqualität die ArbeitnehmerInnen mobil. Was in einer Zeit des Aufschwungs als Chance genutzt werden kann, wird in Phasen des Umbruchs zum Selbstzweck oder zur Notlösung.

Auch in einer „patchworkaffinen sozialen Identitätsfindung“ (Ferchhoff 2001: 96) bleiben Arbeit und Beruf, wenn auch nicht für alle, so doch für viele Menschen ein zentrales und sinnstiftendes Element ihres Daseins.

2.3 Berufliche Sozialisation

Seit den 1980er Jahren ist von einer zunehmenden Tendenz zur „Individualisierung“ von Lebenslagen und Berufsbiographien die Rede. Dies weist auf Veränderungen in den vorberuflichen und beruflichen Sozialisationsprozessen hin. Lebensläufe sind also immer mehr mit Risiken und Chancen des individuellen Arbeits(markt)handelns verwoben. Individualisierung führt laut Heinz (vgl. 1995: 11ff) auch zu einer stärkeren Abhängigkeit des Einzelnen von Erwerbstätigkeit. Lebensweg, Persönlichkeit und Wertorientierung von Individuen werden stark von der sie umgebenden Arbeitswelt beeinflusst. Neben Familie, Schule und Peer-Group stellt die Arbeits- bzw. Berufswelt selbst eine zentrale Sozialisationsinstanz eines Arbeitslebens dar.

2.3.1 Vorberufliche Sozialisation

Zur vorberuflichen Sozialisation, also zur Vermittlung von Wertevorstellungen und Orientierung in Bezug auf Arbeit, tragen neben der Familie auch Schule und Peer-Group wesentlich bei. So tragen Arbeitserfahrungen und berufliche Werdegänge der Stammfamilie wesentlich zur beruflichen Sozialisation bei. Nicht immer wird die berufsgebundene Orientierung konfliktlos an die nächste Generation weitergegeben. Es findet also einerseits eine Sozialisation im Hinblick auf den Beruf statt und zudem eine Sozialisation durch den Beruf wie Arbeitstätigkeit und Berufsverlauf (vgl. Heinz 1995: 11f).

Eine wachsende Bedeutung hat in diesem Umfeld auch die „Selbstsozialisation“ (Heinz 1995: 133), da die Eltern in einer stark gewandelten Arbeitswelt nur mehr bedingt auf eigene Erfahrungen zurückgreifen können. An dieser Stelle sei gesagt, dass die Teilhabe der Eltern nicht in einem faktischen Beitrag zum Berufswahlprozess liegen muss, vielmehr können psychosoziale Erfahrungen - also „Wie erging es mir“ oder „Was habe ich gefühlt“- einfließen und damit eine andere Dimension an Orientierung bieten. Der Wunsch der Organisation for Economic Co-Operation and Development – also der OECD - (2004a: 47) lautet diesbezüglich: Wichtige Beiträge in der Entwicklung berufsfindungsbezogener Kompetenzen liefern neben LehrerInnen und Eltern auch zukünftige ArbeitgeberInnen, frühere StudentInnen und VertreterInnen von unterschiedlichen Institutionen. Involvierte Eltern unterstützen und informieren mehr als sie kontrollieren. Die OECD fühlt hier offenbar die Notwendigkeit, die „neue“ Rolle der Eltern zu betonen, denn den meisten Druck bekommen die SchülerInnen heute nicht von Schule, sondern von

den Eltern, die ihre Wünsche und Hoffnungen, aber vor allem ihre Ängste und Befürchtungen in einer subjektiv und objektiv unsicheren gewordenen Welt in ihre Kinder projizieren.

Ein interessanter Aspekt, der sich etwa in Bezug auf die Schule herausgestellt hat, ist, dass die beruflichen Orientierungen, die die Jugendlichen aus ihren Herkunftsfamilien mitbringen durch ihre Leistungsbewertungen eher verstärkt als neutralisiert werden (vgl. Heinz 1995: 128).

Die Verlängerung der Schul- und Ausbildungsphasen hat Auswirkung auf die Lebensphase der Jugend, die sich dadurch erheblich verlängert. Durch Ausdehnung der biographischen Planung ist die konkrete Berufsentscheidung unverbindlicher geworden. Dahinter steht der Wunsch sich möglichst viele Bildungswege möglichst lange offen zu halten. Überraschend ist dabei, dass der Wunsch nach „Spaß“ an der Arbeit, persönlichen Interessen und der Verwirklichung von Fähigkeiten trotz angespannter Arbeitsmarktlage bei der Berufswahl dominieren (vgl. Heinz 1995: 134). Somit weicht der „Mythos der Arbeit“ dem „Mythos der Selbstverwirklichung“ (Daheim/ Schönbauer 1993: 142).

In einem engen Zusammenhang stehen die vorberufliche Sozialisation, die Orientierung auf dem Arbeitsmarkt und die Berufswahl, die man alle mit dem Begriff des Berufswahlentscheidungsprozesses zusammenfassen kann.

2.3.2 Berufswahl

Die Arbeits-, Berufs- und Lebenswelten sind also in Bewegung geraten. Typische Strukturen von Arbeit, Beschäftigung und Beruf wie zum Beispiel Lebensmilieubindung, strukturierter und normierter Lebenslauf, Strukturierung der Lebens- und Altersphasen, lebenslange Betriebsaffinitäten, fest regulierte Arbeitszeiten und andere wurden in ihrer Klarheit und Eindeutigkeit aufgeweicht und verwischt (vgl. Ferchhoff 2001: 98). Die Frage ist, ob die Berufswahlentscheidung in Zeiten individualisierter Lebensläufe und Berufsbiographien tatsächlich immer noch so schwer wiegt. Arbeitstätigkeit wird mit unterschiedlichen Chancen für Handlungsspielraum, Einkommen, Aufstieg und beruflicher Kontinuität assoziiert, aber eben auch mit Risiken, Restriktivität, Belastungen, Dequalifizierung und beruflicher Diskontinuität (vgl. Heinz 1995: 11f). Wahrgenommen wird die Berufswahlentscheidung jedenfalls im Kontext eines alles im Leben entscheidenden Schrittes.

In allen industriegesellschaftlichen Kulturstaaten wird die Freiheit der Berufswahl heute verfassungsrechtlich garantiert. Diese Garantie scheint aber angesichts eines geringen Angebot und einer mangelnden Übersichtlichkeit des Arbeitsmarktes stark eingeschränkt zu sein.

„Die hohe Komplexität der Arbeits- und Berufsstrukturen einerseits und der relativ enge Erfahrungs- und Informationshorizont der jungen Menschen andererseits machen die Berufswahl zur Ursache zahlreicher sozialer Risiken.“ (Hillmann 2007: 88)

Die Berufswahl steht in engem Zusammenhang bzw. manchmal auch in starker Abhängigkeit von der Lebensplanung. Der Begriff des Lebensentwurfs bezeichnet die Bestrebungen und die Bemühungen eines Individuums, den eigenen Lebenslauf nicht allein dem Zufall oder dem Handeln anderer Menschen zu überlassen, sondern möglichst weitgehend auf selbst gesetzte Ziele auszurichten. Mit der Herausbildung der modernen, pluralistischen Gesellschaft hat sich zu einem gewissen Grade eine De-Institutionalisierung des individuellen Lebensverlaufes ergeben (Hillmann 2007: 487). Was für die einen als Chance wahrgenommen wird – nämlich sich selbst auf die Suche nach Zielen zu machen – kann für andere als Phase mit hohem Katastrophenpotential wahrgenommen werden.

Der Berufs-Wahl-Entscheidungs-Prozess beginnt mit dem Einsetzen primärer Sozialisationserfahrungen und endet heute nicht mehr notwendigerweise mit dem ersten Einstieg ins Berufsleben. Es geht darum sich mit seiner Wahl eine breite Basis zu verschaffen. Die wesentlichen Phasen eines solchen Prozesse sind jene, die vor einer Entscheidung durchlebt werden. Die krisenanfälligsten Phasen zeigen sich für die Betroffenen in jenen Momenten, in dem sie glauben sich entscheiden zu müssen bzw. die Entscheidung nicht mehr abändern zu können.

„Gebt den Jugendlichen die Zeit der Schule und des Studiums wieder als Phase eines Moratoriums zurück!“ plädierte Lynn Chisholm, Soziologin an der pädagogischen Fakultät in Innsbruck und Beauftragte des cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) bei einer transnationalen Konferenz zur Bildungs- und Berufsberatung¹². Sie bezieht sich damit auf den extremen Leistungsdruck dem die Jugendlichen ausgesetzt sind; einerseits durch die gesellschaftlichen Veränderungen insgesamt, aber auch durch die extreme

¹² Transnationale Konferenz für Bildungs- und Berufsberatung. Jugendliche stützen – erreichen – aktivieren. Chancen für Beratung und Orientierung. 23. Mai 2006. Retz, Leibnitz, Innsbruck

Bildungsexpansion¹³, die in den 1970ern eingesetzt hat. Mit der Ausweitung des institutionalisierten Bildungswesens auf Kindergarten und Vorschule halten sich heute junge Menschen wesentlich länger in Schul- und Ausbildungssystemen im Vergleich zu den 1950er bzw. 1960er-Jahren auf. Die Folge ist eine Ausweitung der Jugendphase auf bis Mitte Zwanzig, insbesondere wenn eine tertiäre Stufe, das heißt eine Ausbildung bzw. ein Hochschulstudium nach der Matura, gewählt wird. Aufgrund gestiegener Lebenshaltungskosten verbleiben die jungen Menschen auch immer länger in ihrer Herkunftsfamilie. Dieses Phänomen betrifft nicht nur StudentInnen während und auch noch eine Zeit nach dem Studium, sondern auch Jugendliche, die einen Ausbildungsberuf, also Lehrberuf, gewählt haben bzw. jene die keine postschulische Ausbildung durchlaufen haben. Die damit verknüpfte mentale Entkoppelung von Lernen und Beruf (Baethge/ Hantsche/ Pelull/ Voskamp 1989: 43) lässt die materielle Abhängigkeit von den Eltern andauern.

Da also die Berufswahl heute nicht mehr mit dem ersten Berufseintritt besiegelt scheint, könnte viel Last von den Schultern junger Menschen fallen, doch das Gegenteil ist der Fall. Durch die oben beschriebenen Veränderungen in der Gesellschaft, wie durch gefühlte bzw. tatsächlich fehlende Unterstützung bei der Orientierung, wächst sich eine Berufswahl immer wieder zu einer scheinbar nicht zu überwindenden Lebenskrise aus.

„Standardisierte Berufswege oder automatische ‘Karrieren’ – von wegen! Das Berufsleben wird immer häufiger ein auf und ab sein; ein Wechsel von Auftrags und Arbeitgebern; ja sogar eine Kombination von verschiedenen Tätigkeiten. ...“ (Voß 2001b)

Heinz (1995: 131) meint, die Berufswahl sei ein mehrstufiger Prozess der Realitätsprüfung, wobei die Eltern die Milieuadäquanz der zur Auswahl stehenden Möglichkeiten mit beeinflussen. Im Bewerbungsprozess sind die Jugendlichen dann den Selektionskriterien der Betriebe und der schulischen Ausbildungseinrichtungen ausgesetzt, in dessen Folge die Berufswünsche modifiziert - also angepasst - werden. Ein wenig später meint Heinz allerdings:

„Statuspassagen von der Schule in den Beruf werden heutzutage nicht mehr durch die Familie, Bildungsabschluss und betriebliche Beschäftigungspolitik vorgegeben, sie verlangen vielmehr persönliche Entscheidungen und Arrangements zwischen den

¹³ gemeint sind hier höhere Bildungsanforderungen bzw. gestiegene Bildungsaspiration, hohes Bildungsabschlussniveau, Durchlässigkeit und Strukturverschiebungen (Ferchhoff 2001: 108)

Bedingungen und Verpflichtungen in Arbeits- und Privatleben ... So entstehen Berufsbiographien als Folge individueller Entscheidungen, gedanklicher und emotionaler Verarbeitung von Arbeitserfahrungen, Chancen und Risiken von Erwerbsverläufen vor dem Hintergrund individueller Lebenspläne.“ (Heinz 1995: 173)

Wie wir gesehen haben und noch sehen werden hängen Statuspassagen sehr wohl von vorberuflicher Sozialisation, Herkunft und den mitgelieferten Möglichkeiten ab, allerdings kommt die Entscheidungs“freiheit“ mit all ihren Vor- und Nachteilen noch hinzu.

Der biographische Charakter der Berufsfindung wird in ein Verhältnis zu den Rahmenbedingungen, also der schulischen und beruflichen Chancenstruktur, gesetzt. Da sich die Betroffenen selbst als AgentInnen der eigenen Handlungen, -der „Personalisierung struktureller Effekte“ sehen, bleiben die im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt bestehenden strukturellen Benachteiligungen von ihnen meist undurchschaut. (vgl. Heinz 1995: 131ff). Es geht darum,

„... daß in Ausbildung, Verständigungsorganisation, Fort- und Weiterbildung Interaktions- Verständigungs- und Partizipationsformen praktiziert werden, die nicht nur die Fachkompetenz, sondern die Gesamtpersönlichkeit so fördern, daß die Menschen über die Gestaltung ihrer Arbeit und ihres Berufsverlaufs auch auf die Strukturen der Arbeits- und Lebenswelt einwirken können.“ (Heinz 1995: 187)

Ursprünglich hat die Bildungsberatung die Funktion den Arbeitsmarkt in seiner Funktionstüchtigkeit zu stärken, andererseits jedoch auch die Aufgabe das Individuum in seinem/ihrer demokratischen Recht auf Wahlfreiheit zu unterstützen. In der Praxis kommt es natürlich zu Spannungen zwischen den gesellschaftlichen und den individuellen Bedürfnissen. Die gesellschaftlichen Veränderungen machen eine Anpassung an die Realität der Gegebenheit notwendig (Lindh/ Dahlin 2000: 195).

Natürlich macht es einen Unterschied, ob eine Berufswahlentscheidung von einem/einer beruflichen ErsteinsteigerIn getroffen wird oder von jemandem der sich neu orientiert. BerufsinhaberInnen zum Beispiel bringen sich zumeist sehr stark persönlich in ihre Tätigkeit ein, um als solche durch „signifikant andere“ identifiziert zu werden (Mead 1968; Berger/ Luckmann 1969, nach Beck/ Brater/ Daheim 1980: 218). Dieses hohe „Involvement“ mündet in einer Innenverpflichtung, dem sogenannte Commitment-Konzept, das die stark positive Bindung hinsichtlich der einmal getroffenen Entscheidung erklärt. Argumente, die gegen die Entscheidung

sprechen, werden im Sinne der „Theorie der kognitiven Dissonanz“ negiert (vgl. Beck/ Brater/ Daheim 1980: 219). Das bedeutet, dass sich Erwachsene - vor allem jene mit einer Primärausbildung – wesentlich länger mit einer Beschäftigungssituation zufrieden geben als dies mitunter geplant oder zum Beispiel aufgrund der gesundheitlichen oder der psychischen Situation empfohlen ist, natürlich auch unter Einbeziehung des existentiellen Aspekts.

Im Sinne des „beruflichen Habitus“ hat die Berufswahl eine weitere Dimension – wenn man von der Wahlfreiheit ausgeht, nämlich, wo möchte ich mich in Zukunft verorten, wo kann ich mich „zu Hause fühlen“ oder im Sinne der Aufstiegsaspiration, wo möchte ich mich verortet sehen.

„Jetzt ist vieles anders. Und ich muss zugeben, dass ich nicht genau weiß, wie es mit der Arbeit weitergehen wird. Ich bin kein Hellseher. Trau keinem der vielen Wirtschafts-Gurus, die uns weismachen wollen, sie wüssten wo es langgeht und was man tun muss, um „Karriere“ zu machen.“ (Voß 2001b)

Wer eine Kristallkugel hat, der lese aus ihr! Kurzfristige und vielleicht noch mittelfristige Tendenzen lassen sich aufgrund sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Ebene tätigen. Mit langfristigen Trendanalysen bewegt man sich jedoch meiner Meinung nach auf sehr dünnem Eis.

2.3.3 Lebenslauf

Ein institutionalisierter Lebenslauf bedeutet eine Verzeitlichung des Lebens, indem es zu einer allgemein gültigen Einteilung des Lebens kommt, wobei das Leben in eine Vorbereitungsphase auf die Erwerbsarbeit, eine Zeit der Produktionstätigkeit und eine Altersphase auf Rentenbasis gegliedert wird. „Diese Verzeitlichung wirkt sowohl als äußere gesellschaftliche Strukturierung als auch als biographische Orientierung“ (Löw 2003: 109). Durch die Sichtweise einer sequentielle Abfolge der auf die Erwerbstätigkeit fokussierten Altersphasen – Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter, bleibt jedoch wenig Spielraum für die Biographisierungstendenzen des Lebenslaufs. Diese Biographisierung entwickelte sich jedoch nicht erst mit der Individualisierung der Arbeitsformen, sondern entspricht - bereits auch vorher schon und noch immer - den Erwerbsverläufen einer Mehrheit von Frauen, deren Berufstätigkeit sich schon seit langem mit Sequenzen der Erwerbslosigkeit abwechselt. Der Institutionalisierung des Lebenslaufs, die gemeinhin als Normalbiographie verstanden wird steht also die Biographisierung

gegenüber und die Frage ist, wann sich die schon lang fällige Abänderung der Normalfolie im Bewusstsein der Gesellschaft verankert.

Auch heute noch verbindet man mit dem Berufsbegriff - oft wider besseren Wissens, „einen Beruf fürs Leben“ bzw. „eine Arbeit auf Lebenszeit“. Diese Konnotation vermittelt in seiner vielschichtigen Bedeutung vorerst eine gewisse Kontinuität und eine daraus resultierender Sicherheit. Zusätzlich einen Ort der eigenen Identität und ein Mittel zur Identifikation für andere. Doch Individualisierung und Pluralisierung betreffen auch die Berufsbiographie und den Lebenslauf.

Auf der Ebene von institutionellen Vorgaben und Anforderungen werden zunehmend Laufbahnmuster wichtig. Bei der Übernahme einer beruflichen Position steht nicht mehr das was man „kann“ oder was man „ist“ im Vordergrund: Wichtig ist ob die Abfolge spezifischer „Stationen“ wie Ausbildungsphasen, formelle Abschlüsse oder vorangegangene berufliche Tätigkeiten passen und welchen beruflichen und außerberuflichen Weg man gewählt hat. Hinzu kommt Bildung, die nicht unmittelbar auf verwertbare Qualifikationen zielen muss, denn sie kann einen gewissen Selbstzweck haben und damit biographische Sinnzusammenhänge bewirken.

Da Bildung im Allgemeinen und Erwachsenenbildung im Besonderen Teile des Konzeptes des lebenslangen Lernens sind, möchte ich die Begriffe in den folgenden beiden Kapiteln kurz erläutern.

2.3.4 Exkurs zur (Erwachsenen-)Bildung

Im Begriff „Bildung“ schwingt einerseits das normativ-idealistische Umfeld mit, dem er entstammt, und gleichzeitig ist Bildung eine Ressource in der modernen Gesellschaft.

„Jenseits normativer Vorstellung, was einen gebildeten Menschen ausmacht, gibt es einen ganz bodenständigen Verwertungsprozess von Bildungsinhalten und Bildungszertifikaten, welcher für die moderne Gesellschaft konstitutiv ist. So ist Bildung gleichermaßen Ideal und Kapital.“ (Löw 2003: 19)

Eine in den 1990er Jahren viel zitierte These von Nefiodow (1991) besagt, dass Bildung den Konjunkturfaktor „Informationstechnologie“ ablösen könne. Nefiodow sieht den Bildungsmarkt als einen möglichen Aspiranten eines großen, neuen Marktes des 21. Jahrhunderts. Lebenslange Beschulung, Produktionsreserven im sich verändernden Qualifikationsprofil und der Umgang mit nicht klar definierbarem oder gar paradoxem Wissen sind zentrale Kennzeichen und Voraussetzungen einer

Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft (vgl. Löw 2003: 14). Und er hat damit Recht behalten, denn es gibt tatsächlich starke Hinweise darauf, dass Bildung zum zentralen Faktor in der Gesellschaft wird. Allerdings existieren divergierende Auffassung darüber was Bildung¹⁴ ist.

An den beiden (Bildungs-)¹⁵ Soziologen Niklas Luhmann und Pierre Bourdieu lassen sich die Differenzen gut veranschaulichen. Für Luhmann versucht die Ökonomie ihren Einfluss auf das Bildungssystem zu verstärken, indem sie deren Kompetenz, leistungsstarke Mitarbeiter und MitarbeiterInnen zu produzieren, in Frage stellt. Den Druck übt die Wirtschaft über die Involvierung in immer mehr Projekte im Hochschulbereich aus, wie sie etwa in den Fachhochschulen oder den Privatuniversitäten über finanzielle Unterstützung demonstriert. Die Bildungsinstitutionen ihrerseits reagieren indem sie ihre Tätigkeiten als „Leistung“ definieren. Unter dem Druck der internationalen Konkurrenz wird Bildung als messbares Gut behandelt.¹⁶ Doch der Wirtschaft fehlt die Verortung von Bildung in ihrem eigenen Feld.

Zu Fragen der sozialen Ungleichheit im Sinne von Bourdieu äußern sich seit langem nur wenige SoziologInnen: Chancengleichheit im Bildungswesen scheint ein überholtes Thema zu sein. Erst mit der Veröffentlichung der PISA-Studie zeigt sich, dass einkommensschwache Familien besonders von den Mängeln des Bildungssystems betroffen sind und damit kehren auch die „ungleichen Chancen“ als Thema zurück in den soziologischen Fokus. GesellschaftskritikerInnen sehen sich zu dem Spagat gezwungen, sowohl die idealistischen und distinktiven Züge von Bildung freilegen zu wollen und gleichzeitig aber doch auf Bildung als emanzipiertes Potential und als Ressource der Unterdrückten zu vertrauen (vgl. Löw 2003: 15f).

Trotz der unterschiedlichen Zugänge kommen Bourdieu und Luhmann zum gemeinsamen Schluss, dass als unbeabsichtigte Folge der Bildungsreform der 1970er Jahre eine Verlagerung der Selektion in das Beschäftigungssystem erfolgte (Löw 2003: 76).

¹⁴ Es ist aber fraglich, ob wir die Art von Wissen brauchen, die Schwanitz in seinem Buch „Bildung“ gesammelt hat (Schwanitz, Dietrich, 2002: Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt am Main: Eichborn.)

¹⁵ Beide beschäftigen sich in ihrem Werk systematisch mit Bildungs- und Erziehungsfragen.

¹⁶ z.B. in Deutschland der „Bildungsmonitor 2008“ (Plünnecke/ Riesen/ Stettes 2008) bzw. jährlich initiiert von der Deutschen Wirtschaft; oder die PISA-Studien

2.3.4.1 Erwachsenenbildung

Seit ihrer gesellschaftlichen Etablierung im 19. Jahrhundert ist die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung vorwiegend durch Geschehnisse außerhalb ihres Einflussbereiches - also solcher politischer, wirtschaftlicher, technologischer, sozialer und kultureller Art - geprägt worden. In den 1970er Jahren hat es in der „realistischen Wende“ eine Abkehr von einer zweckfreien Bildung gegeben. Seither fungiert Bildung als Ausdruck moderner Arbeits- und Lebensverhältnisse. Inzwischen ist die Weiterbildung zunehmend Ent-differenzierungsprozessen ausgesetzt und reagiert mit einer Ausdifferenzierung ihres Gegenstandes und einer Universalisierung des Lernens. Die Ansprüche an das zu Vermittelnde haben sich in Folge dergestalt geändert, dass nunmehr die Tendenz zur Kompetenzentwicklung, also zu Selbstbildung und Selbstorganisation im Mittelpunkt steht. Lernen und Bildung werden inzwischen in praktisch allen Bereichen des Berufes und des Alltags als Notwendigkeit gesehen. Das hat zu einer Vielzahl von Institutionen und Situationen geführt, in denen Bildungsprozesse Erwachsener stattfinden. Sehr oft werden diese Entwicklungen im Rahmen einer sich differenzierenden Gesellschaft diskutiert. Bildung wird also zwar weiterhin im zentralen Bildungssystem vermittelt (siehe auch Entwicklung von Beruf oder Profession), trotzdem bringen sich immer mehr gesellschaftliche Teilsysteme in die Erwachsenen- und Weiterbildung ein. Mit der örtlichen Pluralisierung und dem Eindringen von Bildungskontexten in unterschiedliche Gesellschaftsbereiche wird klar, dass die erste schulische bzw. die erste berufliche Ausbildung nicht mehr ausreichen um den gesellschaftlichen Veränderungen gerecht zu werden (vgl. Baethge 2001). Und damit wird „lebenslanges Lernen“ zum unerlässlichen Faktor einer modernen Berufslaufbahn.

Während über lange Zeit bei der Vermittlung von Bildung die Qualifikation im Zentrum steht, kann eine begriffliche und inhaltliche Neuorientierung zur „Kompetenzentwicklung“ geortet werden und Kompetenz kann wiederum autodidaktisch oder aus der Erfahrung gewonnen werden. Der Begriff der Qualifikation bezieht sich vorwiegend auf eine Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. auf Anforderungen und auf unmittelbar tätigkeitsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten. Dieses Konzept verbindet man demnach auch mehr mit fremdorganisierten Lernprozessen (vgl. Baethge 2001: 83). Mit dem Qualifikationsbegriff geht also das sogenannte „Anpassungslernen“ einher, womit das zweckorientierte, funktionale Lernen gemeint ist (vgl. Voß 2003). Während

hingegen ein Begriff der Kompetenzentwicklung weiter fasst und auch Fähigkeiten und Qualifikationen, aber auch die Selbstorganisationsfähigkeit konkreter Individuen einbezieht (vgl. Baethge 2001: 83). Die Subjektivierung von Arbeit führt konsequenter Weise zur Subjektivierung von Bildung.

Mit dem spätestens seit der Millenniumswende vom 20. zum 21. Jahrhundert vollzogenen Wandel von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft wird der Reformbedarf des Bildungssystem heftig diskutiert. Der enge Konnex zwischen Wissensgesellschaft und Bildung bzw. Ausbildung und Qualifikation erfährt inzwischen hohe politische Beachtung (Wingens 2002:10).

2.3.5 Lebenslanges Lernen

„‘Lebenslang’ klingt immer ein bisschen wie das unbarmherzige Urteil eines Gerichtshofes, wie eine Strafbemessung an einen unbotmäßigen Schüler, der wegen mangelnder Mitarbeit und nicht gelernter Vokabel sein erbärmlich gewordenes Dasein bis zum Tode in eine Schulbank gezwängt verbringen muss. Viel besser gefällt mir im Zusammenhang mit Lernen die Bezeichnung ‘*lebensbegleitend*’.“ (Haidinger 2001:57)¹⁷

In den 1950er Jahren entwickelte sich eine Form von Bildung, die für den wirtschaftlichen Aufstieg eingesetzt wird, da sich der enge Zusammenhang zwischen Bildungsnachfrage und Wirtschaftswachstum herauskristallisiert (Gerlach 2000: 17). Ausgehend vom Faure-Report (Faure et al. 1972, nach Gerlach 2000: 17) fundamntiert dann eine grundlegende Analyse der menschlichen Erziehungstradition Bestimmung, Bedeutung und Funktion von lebenslangem Lernen für die zukünftige Gesellschaft und forciert somit eine weltweite Entwicklung des Selbstverständnisses von Erwachsenenbildung als wesentlichen Bestandteil derselben. In den folgenden Dokumenten der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) und der OECD werden diese Grundideen weiterentwickelt; so enthielt etwa ein Grundsatzpapier der UNESCO (Delors 1996) die Idee der „lifelong education“¹⁸ oder das der OECD (1996) den Begriff „recurrent education“¹⁹. Der konzeptionelle Entwicklungsbogen spannt sich also weiter über den UNESCO-Bericht von Delors im Jahr 1996, der auch das Modell des „global village“

¹⁷ Ich schließe mich dieser Formulierung im Rahmen meiner Kommentare und Gedanken an.

¹⁸ Im Englischen gibt es die Differenzierung zwischen „learning“ (essential characteristic of the living organism, necessary for its survival and evolution); und „education“ (charakterliche Entwicklung bzw. Sozialisierung oder Aneignung von Wissen); im Deutschen: „Erziehung“ bzw. „Bildung“ (OECD/CERI 1973).

¹⁹ hier: Anpassungslernen

und den Begriff „learning throughout life“ beinhaltet (vgl. Gerlach 2000: 187ff), bis ins Jetzt, wo der notwendige lebenslange Bildungsprozess eine breite Akzeptanz zu haben scheint. Das Derivat all dieser Bemühungen mündet in eine sehr ...

„ ... allgemeine Bildungsidee ..., die den Prozess des Lernens als ein prägnantes Merkmal des gesamten menschlichen Lebens setzt, in dem alle Bildungs- und Lernerfahrungen aufeinander bezogen sind. Der Begriff des lebenslangen Lernens entwirft dadurch einen Rahmen, innerhalb dessen Strukturen, Perspektiven und Konzepte entwickelt werden, die dieses Verständnis, diese konkrete Forderung in konkrete Strategien umsetzen.“ (Gerlach 2000: 165)

Sehr häufig wird der Begriff des lebenslangen Lernens im deutschsprachigen Raum - und zwar auch im wissenschaftlichen Zusammenhang - irrtümlicherweise in enger Verbindung zu Erwachsenenbildung und Weiterbildung gehandelt. Allerdings beschränkt sich lebenslanges Lernen nicht auf diesen Bereich, „sondern bezieht vorlaufende und nachfolgende Bildungs- und Lernphasen mit ein“ (Gerlach 2000: 164).

„Lebenslanges Lernen symbolisiert in seiner Vielfalt und Bandbreite an Einflüssen und Aspekten eine Leitidee, die das gesamte menschliche Leben in seinen individuellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen impliziert.“ (Gerlach 2000: 187)

Schon der Faure-Report (Faure et al. 1972, nach Gerlach 2000: 48) beinhaltet das humanistische Konzept der vollen Entfaltung des Menschen, das hinter dem lebenslangen Lernen stehen soll bzw. kann: leben lernen.

Seit Beginn der 1990er Jahre ist das „Lebenslange Lernen“ Gegenstand von Grundsatzdiskussionen. Am Ende desselben Jahrzehnts entdeckt die Wissensökonomie seine Bedeutung für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung sowie für den sozialen Zusammenhalt oder die aktive Staatsbürgerschaft. Nicht zuletzt wurde es Basis für politische Entscheidungsfindungen.

Die Europäische Kommission (2001) versteht heute unter „lebenslangem Lernen“ das umfassende Konzept, das alle Arten des Lehrens und Lernens einschließt.

„Lebenslanges Lernen setzt schon in frühester Kindheit ein und begleitet auch das ganze Erwachsenenleben, d.h. sämtliche Lernaktivitäten werden als ein unterbrechungsfreies ‚von der Wiege bis zur Bahre‘ reichendes Kontinuum gesehen.“ (Europäische Kommission 2001: x)

Zum Verständnis des Konzeptes des lebenslangen Lernens trägt auch die Unterscheidung von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen bei. Formales Lernen findet demnach in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen. Im Vergleich dazu ereignet sich nicht-formales Lernen außerhalb der Hauptssysteme der allgemeinen und der beruflichen Bildung und führt nicht unbedingt zu einem formalen Abschluss. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Orte nicht-formalen Lernens fungieren. Beim informellen Lernen handelt es sich um nicht-intentionales Lernen, da es von Lernenden nicht unbedingt als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird (vgl. Europäische Kommission 2001: 9).

Die Grundforderungen des Memorandums, das von der Europäischen Kommission (2001: ix) zum Lebenslangen Lernen in Lissabon verfasst wurde, beinhalten sechs Schlüsselbotschaften: Neue Basisqualifikationen für alle, höhere Investitionen in die Humanressourcen, die Innovation der Lehr- und Lernmethoden, die Verbesserung der Konditionen nicht-formalen und informellen Lernens, das Lernen den Lernenden räumlich näher bringen und nicht zuletzt auch die Verbesserung des Zugangs zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten für alle Altersklassen. Berufsberatung und Berufsorientierung stellen demnach eine tragende Säule im Konzept des lebensbegleitenden Lernens dar, das ohne Orientierungshilfe nicht möglich erscheint. Ziele dieser europäischen Bemühungen sind der Aufbau einer „integrativen Gesellschaft“, die allen Menschen gleiche Zugangschancen zum hochwertigen Lernen gewährt; Anpassung der Vermittlungsarten von Bildung und Berufsbildung; Erreichung insgesamt höherer Bildungs- und Qualifikationsniveaus und Ermutigung und Befähigung der Menschen zu noch aktiveren Mitwirkung²⁰ (Europäische Kommission 2001: 5). Für die Europäische Kommission (2001) war es aus zwei Gründen höchste Zeit zu handeln:

- „Zugang zu aktuellen Informationen und Wissen sowie Motivation und Befähigung zur intelligenten Nutzung dieser Ressourcen“ als Basis einer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft; Hintergrund ist die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit und die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und die Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte.

²⁰ „noch aktivere Mitwirkung“ erhofft sich eine EU, die stark unter einem zentralistischen Image leidet.

- „Bildung im weitesten Sinne ist der Schlüssel, um zu lernen und zu begreifen“ wie den Herausforderungen in einem komplexen sozialen und politischen Umfeld zu begegnen ist. Von den Einzelnen wird erwartet, dass sie ihr Leben selbst planen und lernen, positiv mit kultureller, ethnischer und sprachlicher Vielfalt umzugehen (vgl. Europäische Kommission 2001: 5).

Verdeutlicht wird die „lebensumspannende“ Dimension des lebenslangen Lernens durch die Komplementarität von formalen, nicht-formalen und informellen Lernen. Die Verknüpfung von lebenslangem Lernen, von sozialen und von kulturellen Zielsetzungen mit wirtschaftlichen Argumenten weist auf eine Neuorientierung zu stärker integrierten politischen Konzepten hin (Europäische Kommission 2001: 10f). Die Europäische Kommission möchte damit „Europas wichtigstes Kapital – das Humankapital – optimal nutzen“, indem höhere Investitionen getätigt werden. Dadurch wird anerkannt, dass die bis zum Jahr 2001 getätigten Investitionen als zu niedrig angesehen werden, „um den Qualifikationsfundus kontinuierlich aufzufüllen“. Wesentliche nationale Beiträge sollten durch Aushandlungen und Vereinbarungen der Sozialpartner sowie durch eine sinnvolle Nutzung des Europäischen Sozialfonds, wie etwa durch Investitionen in die Infrastruktur des lebenslangen Lernens erfolgen (Europäische Kommission 2001: 14f).

Ein Hinweis darauf, wie sensibel die „ArbeitnehmerInnen des neuen Typus“ (Europäische Kommission 2001: 18)²¹ auf den „schärfer werdenden Wettbewerb“ reagieren zeigt, dass die Nachfrage nach zertifiziertem Lernen die EU in ihrer Stärke überrascht und dadurch unter Zugzwang gerät. Mehr Menschen streben also nach individueller Weiterentwicklung noch bevor ihnen ausreichende Möglichkeiten dazu geboten werden. Die Europäische Kommission (vgl. 2001: 16f) verortet daher großes Potential in den IKT²²-gestützten Lerntechniken, wenn es um die Innovation der Lehr- und Lernmethoden geht. Dieser impliziten Kritik hängt sie eine manifeste an und verweist darauf, dass ...

„unser System der allgemeinen und beruflichen Bildung nach Organisation und Inhalt im Wesentlichen immer noch so angelegt ist, als ob Lebensinhalte und Lebensplanung sich ein gutes halbes Jahrhundert lang nicht verändert hätten“. (Europäische Kommission 2001: 16)

²¹ Ich nehme an, die Europäische Kommission meint hier die/den ArbeitskraftunternehmerIn (siehe Kapitel 2.2.1)

²² IKT: Informations- und Kommunikationstechnologien

Außerdem erfordert lebensbegleitendes Lernen von den Lernenden eine Bereitschaft zum „selbstgesteuerten Lernen“, da die – durch den technischen und wissenschaftlichen Fortschritt bedingte – Wissensexpllosion individueller und flexibler Formen des Lernens bedarf. Die Fähigkeit, selbstinitiiert und selbstgesteuert zu lernen, stellt heute eine Schlüsselqualifikation dar. Tatsache ist, dass selbstgesteuertes Lernen (Weiterbildungs-)Kosten spart. Tatsache ist aber auch, dass diese Form des Lernens zumeist einer Einweisung bedarf, denn selbst die Bildungsinstitutionen scheitern oft an Umfang und Komplexität der Wissensanforderungen (vgl. Wingens 2002: 200f). In diesem neuen System sollen daher LehrerInnen und AusbilderInnen zu BeraterInnen, MentorInnen und VermittlerInnen werden. Entgrenzte Kompetenzen, wie diese von ArbeitskraftunternehmerInnen gefordert werden und oben beschrieben wurden, können nur erschwert im institutionell abgegrenzten Bereich erlernt werden, dazu braucht es dem „wirklichen Leben“ angepasste Bildungskontexte – also life-long, life-wide und life-near (Herbrich 2006: 126).

Die Gefahren, die etwa eine prozessorientierte, also an den Bedürfnissen der Unternehmen orientierte, berufliche Weiterbildung birgt, ist die der doppelten Depravierung von jenen Arbeitskräften, die auf Basis einer unzureichenden Ausbildung und einer wenig lernförderlichen Arbeitsumgebung die notwendigen Kompetenzen nicht entwickeln bzw. nachholen können (vgl. Herbrich 2006: 127). Strukturelle Arbeitslosigkeit wird unter anderem auch dadurch erzeugt, dass Arbeitsplätze aufgrund eines Arbeitgebermarktes von besser Qualifizierten besetzt werden. Dadurch steigen die Anforderungsprofile an die betreffenden Positionen. Viele Stellen bleiben auch unbesetzt, da es laut Arbeitgebern keine dafür qualifizierten Kräfte gibt. Eine hohe Qualifikation ist natürlich von Vorteil, doch fehlt auf dem Arbeitsmarkt die Nachfrage, liegt diese erworbenen Abschlüsse unter Umständen brach.

Auch für Nussli (1998: 58; nach Baethge 2001: 82) bedeutet lebenslanges Lernen sehr häufig Anpassungsleistungen zu vollbringen, wobei unter Anpassung die Fähigkeit, aber auch die Erfordernis einer Annäherung des Arbeitnehmers an die vom Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzprofile verstanden werden kann. Politik und Bildungsbereich müssen also Voraussetzungen schaffen, dass offen, flexibel und individuell lebenslang gelernt werden kann. Auch wenn hieraus nicht klar wird wer die „Anpassung“ vollbringen muss, hat sich lebensbegleitendes Lernen als

essentieller Teil einer Wissensgesellschaft – in der organisierte Wissensarbeit zentral scheint – etabliert.

Und daher ist als zentrales Element dieser Wissensgesellschaft lebensbegleitendes Lernen aus dem individuellen Arbeitsleben nicht mehr wegzudenken. Doch dieses Bekenntnis erfordert auch eine Neuorientierung in Bezug auf die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung.

2.4 Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung

Die fünfte Botschaft im Memorandum zum lebenslangen Lernen von Lissabon lautet daher „Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung“ und das dazugehörige Ziel heißt:

„Für alle einen leichten Zugang sichern zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten in ganz Europa und während des ganzen Lebens“. (Europäische Kommission 2001: 19)

Die in dieser Botschaft enthaltenen Dimensionen zeigen vier Schwerpunkte: Zugänglichkeit, Qualität, Erweiterung auf den europäischen Raum und die Betonung eines Kontinuums. Die Europäische Kommission (2001: 20f) sieht den Bedarf an Bildungsberatung im Kontext des veränderten Arbeitsmarktes, sowie bei der Individualisierung von Berufsbiographien. Während in der Vergangenheit Übergänge zwischen Schulbildung, Berufsbildung und Arbeitsmarkt für die meisten Menschen einmalige Ereignisse in ihrem Leben darstellen, kann es inzwischen mehrmals im Leben geschehen, dass Information und Beratung hinsichtlich der nächsten Schritte benötigt werden. So wird eine berufliche Veränderung zu einem „integralen Bestandteil der Planung und der Durchführung eines Lebensprojektes“, in dem bezahlte Arbeit nur eine Komponente ist, wie wichtig diese auch immer sein mag. „Fachlicher Rat kann dabei eine wichtige Entscheidungshilfe sein“ (Europäische Kommission 2001: 20f).

Das Bekenntnis zum lebenslangen Lernen und zur aktiven Arbeitsmarktpolitik erfordert daher die Bewältigung von zwei zentralen Herausforderungen beim Aufbau eines „lifelong guidance“-Systems für die OECD und EU-Staaten (OECD 2004a: 64).

- Move from an approach that emphasis assistance with immediate occupational and educational decisions to a broader approach that also develops people’s ability to manage their own careers: developing career planning and employability skills; and

- Find cost effective ways to expand citizens' access to career guidance throughout the lifespan. (OECD 2004a)

Die Unterscheidung zwischen Berufsberatung, Berufsorientierung oder persönlicher Beratung soll fallen, um so Beratung als Dienstleistung zu verankern, die für jeden/jede jederzeit zugänglich ist, damit die aktiven Bürger in der Wissensgesellschaft „selbstmotiviert ihre eigene persönliche und berufliche Entwicklung in die Hand nehmen“ (Europäische Kommission 2001: 21). Der Verzicht auf das Verb „können“ ist möglicherweise ein Hinweis auf den Wunsch der Europäischen Kommission, aktivere europäische BürgerInnen zu erhalten, die der Wissensgesellschaft gewachsen sind und dadurch Europa auch wirtschaftlich stärken. Dadurch wird das Notwendige vor dem Optionalen betont. Auf die Niederschwelligkeit, - also auf Kostengünstigkeit bzw. Kostenfreiheit und geringem formaler Zugangsaufwand der Angebote wird aus diesem Grund großes Gewicht gelegt. Im Wunsch, den Schwerpunkt von der Angebotsseite zur Nachfrageseite zu verlagern, kritisiert man implizit die in vielen Ländern noch vorherrschenden Beratungsstruktur, die zum einem auf der alten Vorstellung von Beruflichkeit aufbaut, weiters zu geringe Professionalisierungsschritte gesetzt hat und auch proaktiven Einsatz zeigen soll, denn die Aufgabe der BeraterInnen ist es:

„... die Menschen auf ihrem individuellen Lebensweg zu begleiten und zu motivieren, relevante Informationen bereitzustellen und Entscheidungs-findungen zu erleichtern“. (Europäische Kommission 2001: 20)

BildungsberaterInnen sollen „VermittlerInnen“ von Informationen sein und diese so aufbereiten, dass sie als Grundlage für Entscheidungen dienen können. IKT-gestützte Informationsquellen und Analyseinstrumente können die fachspezifische Kompetenz erweitern und bereichern, ersetzen diese aber nicht. Zentral erscheint der Europäischen Kommission eine Ganzheitlichkeit in der Bildungsberatung, um eine Vielzahl von Zielgruppen abzudecken und die Dienste lokal zugänglich zu machen. Bemühungen um die Vernetzung, die ebenfalls einen Teil dieses ganzheitlichen Systems darstellt, haben bereits in ganz Europa wie auch in Österreich zu Initiativen geführt.²³ Folgende Entwicklungen haben jedoch Österreich noch nicht in dem von der Kommission beschriebenen Ausmaß erreicht:

²³ Zu den internationalen Initiativen zählen das European Guidance Forum oder das Projekt MEVOC, nationale Aktivitäten sind etwa das bib-infonet

„In den letzten 30 Jahren sind marktorientierte Dienste wie Pilze aus dem Boden geschossen, insbesondere für hochqualifizierte Fachkräfte. In einigen Mitgliedstaaten ist die Berufsberatung und Berufsorientierung ganz oder teilweise privatisiert. In den Unternehmen selbst hat man damit begonnen, in Beratungsdienste für die eigenen Arbeitskräfte zu investieren. Dessen ungeachtet obliegt es weiterhin dem öffentlichen Sektor, qualitative Mindestanforderungen festzulegen und Ansprüche zu definieren.“
(Europäische Kommission 2001: 21)

Als kritische Aspekte einer vollständigen gesellschaftlichen Implementierung bezeichnet das European Guidance Forum, das europäische Netzwerk für Bildungsberatung, (www.lifelonglongguidance.net) folgenden Faktoren:

- A common awareness of the importance of the services and measures for guidance and counselling.
- A strong political and administrative background for support and cooperation in a field of career guidance and counselling.
- To show short time visible benefit of activities in the field of guidance and counselling for individuals, the state and the politicians.
- The balance of leadership and cooperation in a network of many stake holders and actors.
- To cooperate and coordinate activities at national, regional and local level.
- To coordinate activities and to steer the cooperation of all relevant actors in all regional and sectoral fields of guidance and counselling.
- To develop and keep sustainable interest of national stake holders for the process of guidance and counselling – including the necessary financial background (www.lifelonglongguidance.net)

Das European Guidance Forum sieht also den zentralen Angelpunkt eines funktionierenden Systems in der Koordination und Kooperation aller am Prozess der Verankerung der Bildung-, Berufs- und Laufbahnberatung Beteiligten. Das bedeutet auch, dass die Politik im Besonderen – in organisatorischer und besonders in finanzieller Hinsicht – gefordert ist. Die Europäisierung der lebensbegleitenden Bildungsberatung steht zudem mit der Beseitigung von Hindernissen in Zusammenhang. So kann in den unterschiedlichen Rahmenbedingungen, wie jenen der Organisation, der Kooperation, der Vernetzung, oder der Finanzierung und natürlich auch in differierenden Ansätzen zu Begrifflichkeiten, Inhalten,

Qualitätsmerkmalen und anderem, Schwierigkeiten in der Umsetzung gemeinsamer europäischer Ziele gesehen werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Europäische Kommission (2001) mit dem Memorandum die Bearbeitung von Aspekten des lebenslangen Lernens vorantreiben möchte, wie eben die der Bedeutung einer umfassenden Bildungsberatung. Dazu gehören die Nutzung neuer Technologien für die Beratungsdienste und ihrem Klientel, die Modernisierung des Verständnisses von Bildungsberatung oder die Intensivierung curricularer Ausbildungen zur Bildungsberatung. Vor allem aber gilt es, in einem gemischten Markt aus privaten und öffentlichen Anbietern der Qualitätssicherung und zu installierenden Standards besonderes Augenmerk zu schenken. Die unterschiedlichen Zugänge zu Weiterbildung sind eine Ursache dafür, dass Bildungspotentiale zu wenig genutzt werden. Familiäre und berufliche Verpflichtungen hindern Interessierte oft daran, die Möglichkeit des lebenslangen Lernens zu nützen. Der Zugang zu Weiterbildungsangeboten sowie die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsebenen muss verbessert werden. Dadurch wird die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung zum unerlässlichen Faktor, wenn es darum geht die Zugangsmöglichkeiten zum lebensbegleitenden Lernen für die breite Bevölkerung sichtbar zu machen und die Menschen in ihrem Tun zu unterstützen. Es gilt die Bildungsberatung als immanenten Teil des Bildungssystems qualitativ hochwertig, niederschwellig und flächendeckend zu implementieren.

3 Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung in der Gesellschaft

3.1 Hintergründe zur „beratenen Gesellschaft“

Die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte haben den Beratungsmarkt auf ein Niveau anschwellen lassen, das nicht mehr unterschätzt werden kann. Dieses Phänomen kommt in vielfältiger Weise zum Ausdruck. So sind zum Beispiel die stetig wachsenden Abteilungen für Ratgeber in den Buchhandlungen nicht mehr zu übersehen. Zudem hat sich die Stigmatisierung, eine Beratung in Anspruch zu nehmen, in einem großen Ausmaß vermindert, sodass individuelle Entscheidungen und solche von Unternehmen immer seltener ohne

Konsultationen bei BeraterInnen vonstatten gehen. Die Umstrukturierungsprozesse in Unternehmen werden „gecoach“ ebenso wie deren Manager. Und das lebensbegleitende Lernen produziert Information und Wissen das der Strukturierung und der Kanalisierung bedarf. Die gesamtgesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozesse schlagen sich auch im Differenzierungsprozess der Beratungsleistungen nieder: Lebens- und Sozialberatung, Coaching, Supervision, Unternehmensberatung, Organisationsentwicklung, Consulting und nicht zu vergessen auch esoterische Beratungsleistungen werden in Anspruch genommen. Während sich im anglo-amerikanischen Raum diese Tendenz sowohl von der Angebots- als auch von der Nachfrageseite früher und mit größerer Kontinuität vollzieht, setzt dieser Vorgang in Mitteleuropa später - jedoch mit deutlicher Vehemenz - ein.²⁴

„Irgendwie ist die Komplexität moderner Weltverhältnisse so gestiegen, daß die Selbstläufigkeit von Heilungen, Problemlösungen, Tröstungen aller Art außer Kraft gesetzt ist und Weisheit nicht mehr funktioniert.“ (Fuchs 1994b: 67)

Die Pluralisierung der Gesellschaft führt zu einer enormen Menge an im Alltag zu fällenden Entscheidungen. Die breite Palette an Möglichkeiten wird auf der einen Seite natürlich als Chance wahrgenommen, viele jedoch sehen sie auch als potentiell Risiko. Dies führt zu großen Unsicherheiten, die alleine meist nicht zu bewältigen sind. Auch miteinbezogene Familienmitglieder oder Freunde fühlen sich wahrscheinlich - und sind es auch - überfordert. Geht es „nur“ um den Kauf eines Kleidungsstückes mag die Tragweite nicht so folgenreich sein, wie im Falle beruflicher Statuspassagen. Zudem sind Menschen in Naheverhältnissen oft persönlich involviert und neigen daher zu manipulativen „Ratschlägen“, da sie eigene Interessen – ob bewusst oder unbewusst – einfließen lassen. Dies führt zu der Annahme, dass „ausgelagerte“ Beratung in manchen Entscheidungs- und Entwicklungssituationen sinnvoller ist.

Individualisierung und Pluralisierung bieten offene Verhältnisse und Strukturen und eine Vielfalt der Lebensstile, Weltanschauungen und Lebensorientierungen. Daraus resultiert eine Ambivalenz der Freiheit, denn alle Möglichkeiten stehen offen, aber es gibt wenig oder keine Orientierungshilfen und unklare Wertehaltungen. Der Zugewinn an Freiräumen und Entscheidungsfreiheiten steht also Orientierungslosigkeit und Unsicherheit gegenüber. Krisenhafte Lebenssituationen bzw. Lebensphasen, die als

²⁴ Eine Ausnahme stellt die Schweizer Bildungs- und Berufsberatung dar, die es nunmehr seit 105 Jahren gibt.

krisenhaft erlebt werden können, betreffen das nähere und weitere Lebensumfeld betreffen bzw. werden durch dieses erzeugt. Arbeitsplatzwechsel, Pensionierung, Arbeitslosigkeit, enttäuschte Karriereerwartungen, Sorge um die Sicherheit des Ausbildungs-, Studien- oder Arbeitsplatzes, Arbeitsüberlastung in der Schule und im Beruf stellen solche Verunsicherungen aus dem direkten Lebensumfeld dar. Umbrüche im politischen, wirtschaftlichen und kulturellen System, die Abnahme der sozialen Sicherheit, die Neubestimmung nationaler Identitäten, zunehmende Konkurrenz und Entscheidungsleistungen beziehen auch die weitere soziale Umwelt in die Verunsicherung mit ein.

„Gefragt ist heute allerdings kaum mehr der ‘gute Rat’ als feste Weisung geistlicher, wissenschaftlicher oder moralischer Autoritäten, auch nicht besserwisserische Rezepte zum Nach-Machen, sondern sind kommunikative Arrangements, die es ermöglichen, im Wechsel-Spiel von fremder und eigener Beobachtung sich selbst zu orientieren.“
(Horstmann/ Pankoke 1994: 7)

In einer „Dialektik der Aufklärung“ wächst das Angewiesensein auf wissenschaftliche „Absicherung“ bzw. der Verwendung wissenschaftlichen Wissens auch in Alltagsfragen (Horstmann/ Pankoke 1994: 8f). Fuchs (1994a: 13) formuliert den Verdacht, dass der Stellenwert der Beratung in der Gesellschaft durch gesellschaftsstrukturelle Probleme erzeugt wird und dass Beratung so etwas wie einen sich selbst verstärkender Prozess darstellen könnte. Anstatt sich selbst mit der Zeit überflüssig zu machen, generiert er weitere Beratungsnotwendigkeiten. Doch dieser Umstand ist nicht nur negativ zu bewerten, denn es sorgt für den Fortlauf der Kommunikation in der Gesellschaft. Die Beratung orientiert sich nämlich an lokaler bzw. höchstens regionaler Wirksamkeit und in einer zeitlichen Begrenzung, damit sie sich selbst nicht überflüssig macht (Fuchs 1994b: 76). Viele BeraterInnen in der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung betonen hingegen die prozessuale Einbettung von Beratungsleistungen, um eine langfristige Befähigung der Ratsuchen in ihren Belangen zu erwirken. Während Fuchs (1994b: 77) die Beratung als Faktor zur „Invisibilisierung“ von gesellschaftlichen Strukturproblemen sieht, die nur an der Symptomatik operiert, gilt es natürlich sowohl im Beratungsprozess gesellschaftliche Strukturen offen zulegen bzw. diese einzubeziehen. Je nach Kontext bedeutet das aber auch eine intensive soziologisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Beratung. Dies ist in den vergangenen Jahren auch verstärkt geschehen.

3.1.1 „Beratener Gesellschaft“ versus „Beratungsgesellschaft“

Der Beratungsboom der vergangenen drei Jahrzehnten kommt in den Begriffen „Beratungsgesellschaft“ (Fuchs/ Pankoke 1994; Bohn/ Kühl 2004) bzw. „beratene Gesellschaft“ (Schützeichel/ Bürsemeister 2004) und deren wissenschaftlicher Aufarbeitung zum Ausdruck. Der Begriff „Beratungsgesellschaft“ kann vor dem Hintergrund des Versuches von „Zeitdiagnosen“ einer Organisationsgesellschaft (vgl. Bohn und Kühl 2004: 58) gesehen werden, die unsere Ära auszuzeichnen scheinen. Zeitdiagnosen wiederum dienen als Orientierungshilfe in einer komplexen, sich rasch verändernden Welt. Und vor allem SozialwissenschaftlerInnen und insbesondere SoziologInnen sollten in ihren Grundkompetenzen zeitdiagnostische Urteilsfähigkeit besitzen.

Als Adressaten von Beratung können nach Bohn und Kühl (2004: 57) Personen, Gruppen oder Organisationen gesehen werden. Da sie keine kommunikative Adresse darstellen, eignen sich demnach die Gesellschaft und ihre Teilbereiche - wie Politik und Wirtschaft - nicht für die Inanspruchnahme von Beratungsleistungen (Schützeichel/ Bürsemeister 2004: 8). Die Beratung berät also in der Gesellschaft, nicht jedoch die Gesellschaft (Fuchs 1994b: 76), obwohl der Begriff „Beratungsgesellschaft“ hier in die Irre leiten kann. Aus diesem Grund wählen auch Schützeichel und Bürsemeister (2004: 8) die Bezeichnung „beratene Gesellschaft“, die zwar das gleiche Konzept zur Ausgangsbasis hat – nämlich den offensichtlichen Beratungsbedarf in der modernen Gesellschaft und die Etablierung unterschiedlichster „Beraterzünfte“ – aber die Beratungsrichtung aus einer anderen Perspektive sieht. Die Zielgruppe ist also nicht die Gesellschaft im Allgemeinen und als Entität, sondern Personen, Organisationen und Gruppen.

Sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zufolge ist der Beratungssektor tatsächlich eine der wenigen Wachstumsbranchen (Schützeichel/ Bürsemeister 2004: 7), vielleicht ist dies auch einer der Gründe, warum die Soziologie bemüht ist, sich in diesem Bereich Beschäftigungsraum zu verschaffen.

3.2 Begriffsdefinitionen und Abgrenzungen

Die unterschiedlichen Aufgaben, Tätigkeiten und Ziele, die die unterschiedlichen Formen von „Beratungen“ beinhalten, und die daraus resultierende begriffliche Vielfalt – „ja beinahe schon Beliebigkeit“ (Cendon/ Holzer 2001: 25) - macht es notwendig, einige Bezeichnung genauer zu erläutern. Dies soll die oben erwähnte

Vielfalt zeigen, aber auch eine Annäherung an die Definitionen darstellen, wie sie für diese Arbeit in der Auseinandersetzung mit der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung relevant sind. Die begriffliche Verortung zielt natürlich auf Verständigung ab, hat aber auch eine bedeutende Rolle für die Herausbildung der Berufsidentität von BildungsberaterInnen in einem noch gering ausdifferenzierten Berufsfeld (vgl. Cendon/ Holzer 2001: 26).

3.2.1 Zum Begriff Beratung

Die Inanspruchnahme von Beratung hat sich zur Optimierung sozialer, ökonomischer Prozesse und individueller Entscheidungen durchgesetzt (Gieseke 2006: 24). Nach Nestmann, Engel und Sickendiek (2004: 34f) kann Beratung als vertraute Kommunikationsform in vielen sozialen Beziehungen gesehen werden und zwar transitiv im Sinne von „jemanden beraten“ oder auch reflexiv als „sich beraten“. In einem expandierenden Beschäftigungsbereich wird Beratung für unterschiedlichste Anlässe und Zielgruppen angeboten. Im Unterschied zu semiprofessionellen und alltäglichen unprofessionellen Rahmensituationen hat die professionelle Beratung zwei wesentliche Voraussetzungen zu erfüllen. So ergibt sich eine „Doppelverortung von Beratung“ für BeraterInnen zum einen dadurch, dass diese sowohl über eine „handlungsfeldspezifische Wissensbasis“ verfügen, als auch über „feldunspezifische Beratungskompetenz“ verfügen. Letzteres scheint besonders zentral, da feldspezifisches Wissen wenig über die Qualität der Beratung aussagt. Daher ergänzen Beratungswissen und Beratungskompetenz unterstützend den Kommunikations- und Interaktionsprozess.

Menschen, Institutionen und Organisationen nehmen Beratung dann in Anspruch, wenn Defizite, Störungen und Leidensdruck im Selbstbeobachtungsverfahren nur mehr diffus wahrgenommen, aber nicht mehr bezeichnet oder gar behoben werden können. Im Unterschied dazu verfügen BeraterInnen über umfassende Beobachtungsmöglichkeiten. Als „Beobachter zweiter Ordnung“ wird weniger ein quantitativer Wissensvorsprung erwartet, als die Kompetenz zu sehen, was die KlientInnen selbst nicht wahrnehmen (Fuchs/ Pankoke 1994: 18).

Beratung kann auch als pädagogische Dienstleistung gesehen werden, die auf besseres Verstehen der Einzelnen fokussiert, Selbstbehauptungskräfte aktiviert, Fähigkeiten der Selbsteinsicht und der Neuorientierung fördert und die Suche nach eigenständigen Lösungen unterstützt (vgl. Aurin, nach Gieseke 2006: 24).

Tatsächlich leistet jegliche erwachsenenpädagogische Arbeit heute auch Beratung. Beratungskompetenz ist daher eine zentrale Fähigkeit von TrainerInnen in Seminaren, von ReferentInnen oder von LeiterInnen in Weiterbildungsinstitutionen oder in betrieblichen Weiterbildungsabteilungen und dadurch aus der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung nicht mehr wegzudenken (www.erwachsenenbildung.at).

„In einer ‘neuen Unübersichtlichkeit’ (Habermas) von wachsender Komplexität und steigender Abstraktion verliert die Bewältigung des Alltags an Selbstverständlichkeit.“
(Fuchs/ Pankoke, 1994: 7)

So gehört etwa eine lineare Berufsbiographie heute der Vergangenheit an. Die Generationen, die jetzt in das Ausbildungs- und Erwerbsleben einsteigen streben eine eigenständige und unabhängige Berufsbiographie an. Jedoch nicht allein der Beratungsbedarf dieser Generationen steigt drastisch, auch jene die unter Umständen schon viele Jahre im Erwerbsleben stehen, empfinden immer öfter die Notwendigkeit eine Laufbahnberatung in Anspruch zu nehmen.

Beratung heißt jedoch nicht, der ratsuchenden Person einen Vorschlag zur Lösung ihres/seines Problems anzubieten, also Ihm/ihr zu sagen, welchen Weg sie/er gehen soll, sondern leistet eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe, um die Ratsuchenden in die Lage zu versetzen Konsequenzen für ihr persönliches Handeln ziehen zu können (Cendon/ Holzer 2001: 27).

Eine mögliche Unterscheidung kann anhand von Zielgruppen stattfinden. Demnach gibt es die organisationsbezogene und – dazu zählt die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung – die personenbezogene Beratung.

3.2.2 Zum Begriff Bildungs- Berufs- und Laufbahnberatung

Die in Österreich ursprünglich differenzierenden Verwendungen von Berufsorientierung - Beratung von SchülerInnen und Aus- und Weiterbildungsberatung bei Erwachsenen, Berufsberatung - bezeichnet meist die Beratung in der Statuspassage von der Pflichtschule in die Lehre, Studienberatung - Übergang Matura zu Hochschulen - oder Weiterbildungsberatung - Beratung von Erwachsenen - werden immer öfter synonym verwendet.

Der Begriff der „Bildungsberatung“ kann sowohl Aus- und Weiterbildungsberatung als auch Studienberatung oder Qualifizierungsberatung und anderes bezeichnen. Der Aspekt der lifelong guidance also der lebensbegleitenden Beratung bzw. die Möglichkeit sich als Ratsuchende/r bei Statuspassagen, Umbrüchen oder Krisen, die

sich auf den Arbeitszusammenhang beziehen, an eine/n BeraterIn zu wenden, findet in einer einzigen dieser Bezeichnungen nicht ausreichend Berücksichtigung. Auch im englischsprachigen Raum gibt es eine Vielzahl von Begriffen, die zum Teil den gleichen Sachverhalt bezeichnen. Die OECD (2004a: 18) verwendet zum Beispiel anstelle von „vocational guidance“, „vocational counselling“, „career counselling“, „information, advice and guidance“ und „career development“ die Bezeichnung „career guidance“. Genauso subsumiert auch der von mir in dieser Arbeit verwendete Begriff „Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung“ in Österreich gängige Bezeichnungen²⁵.

In der vorliegenden Arbeit beziehe ich mich auf die folgende OECD-Definition, sofern nicht ein anderer Bezug, vor allem bei spezifischer Verwendung von Begrifflichkeiten, angegeben ist:

„Career guidance refers to services intended to assist people, of any age and at any point throughout their lives to make educational training and occupational choices and to manage their careers. Career guidance helps people to reflect people on their ambitions, interest, qualifications and abilities. It helps them to understand the labour market and education systems, and to relate this to what they know about themselves. Comprehensive career guidance tries to teach people to plan and make decisions about work and learning. Career guidance makes information about the labour market and about educational opportunities more accessible by organising it, systemising it, and making it available when and where people need it.“ (vgl. OECD 2004a: 19)

Diese Definition beinhaltet die wesentlichen Aspekte eines modernen und umfassenden Zugangs zur Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung: Es gilt die Unterstützung zur Selbstbefähigung auszubauen, um berufliche Belange bewältigen zu können - egal in welchem Lebensabschnitt, ob jung oder alt oder in welchem Verhältnis die Menschen zum Arbeitsmarkt stehen. Der Einblick in das Selbst und der Überblick über das (Weiter-)Bildungssystem und über den Arbeitsmarkt kann durch Bildungsberatung gefördert werden. Ein „Lifelong Learning“ braucht die Unterstützung durch „Lifelong guidance“.

²⁵ Auch die Österreichische Vereinigung der Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen (öVBBL) verwendet diesen Sammelbegriff.

3.2.3 Abgrenzungen von anderen Beratungsformen

Der Beratungsboom bringt unterschiedliche Beratungsleistungen mit sich, wobei es manchmal schwer fällt – auch ExpertInnen – die Angebote und deren Möglichkeiten zu unterscheiden. Die Abbildung zeigt in welchem Umfeld die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung ihre personenbezogene Beratungsleistung sehen kann und inwiefern Abgrenzungen notwendig oder/und nützlich sind.

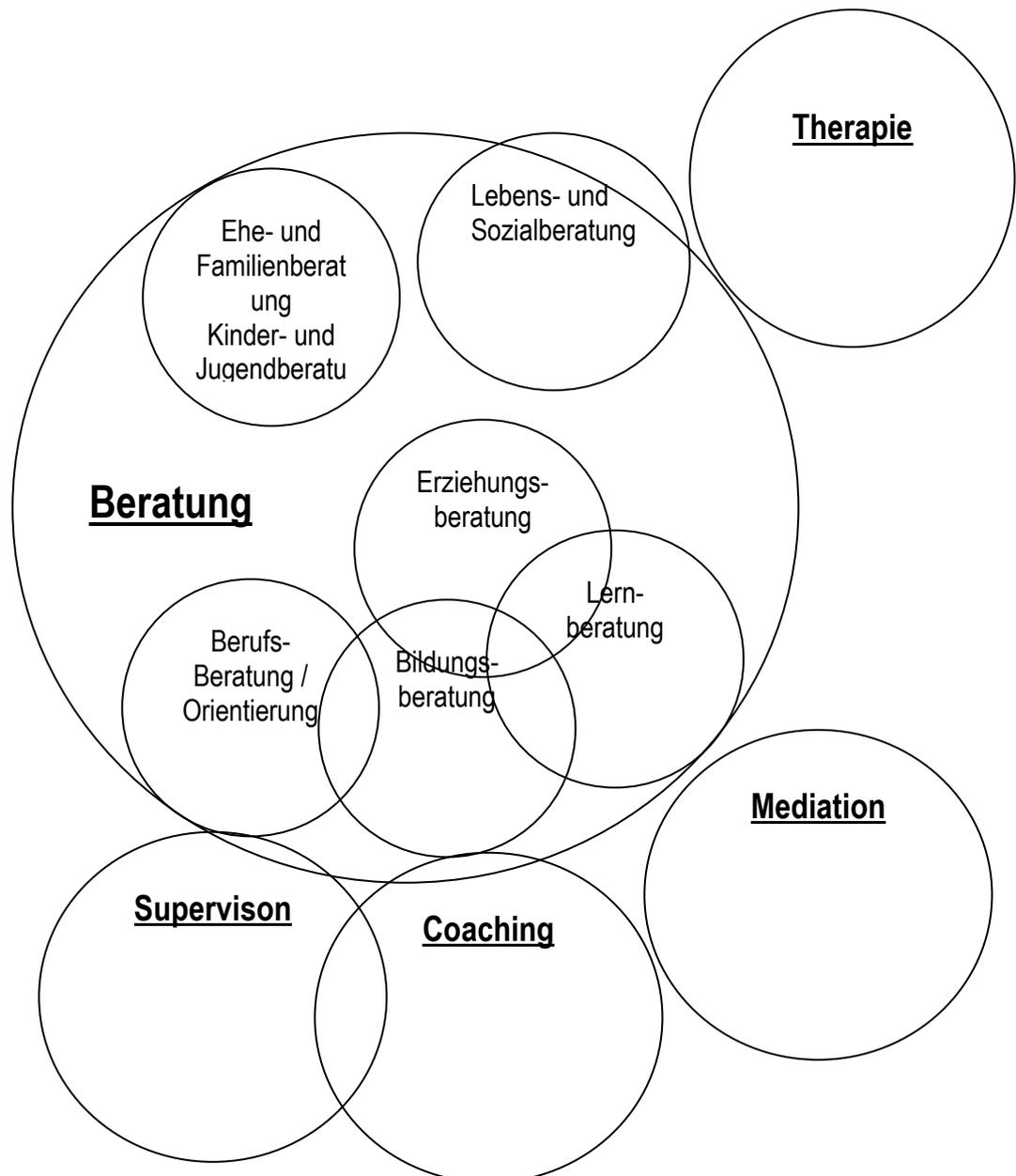


Abb. 1: Bereiche personenbezogener Beratung; Quelle: Lehrgang universitären Charakters für Bildungs- und Berufsberatung des bifeb (2004)

In Abgrenzung zur Psychotherapie arbeiten BildungsberaterInnen grundsätzlich mit psychisch gesunden Menschen. In Grenzsituationen werden die Ratsuchenden an PsychotherapeutInnen verwiesen.

„Coaching“ ist einer der schwammigsten Begriffe im Beratungsbereich. Neben Sportlern werden vor allem Personen mit Führungsverantwortung in Bezug auf die Frage der Bewältigung ihrer Berufsrolle „gecoacht“. Coaching stellt ein auf die aktuellen Bedürfnisse der/des Coachee zugeschnittenes Beratungs- und Unterstützungsangebot mit thematischer und zeitlicher Beschränkung dar. In einem ziel- und lösungsorientierten Prozess soll die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit des/der Coachee in schwierigen Arbeitssituationen erhalten bzw. gesteigert werden (Thomann 2003: 41).

Lebens- und Sozialberatung beinhaltet Beratungsformen wie Arbeits-Berufsberatung, Schul- Familien- und Sexualberatung und ist eine direktive, pädagogische und pragmatische Unterstützung, wobei der/die BeraterIn teilweise zum Stellvertreter in gewissen Handlungssituationen wird. (www.coachingdachverband.at)

Die LernberaterInnen unterstützen und beraten Lernende bei der individuellen Gestaltung ihrer Lernprozesse und deren Umsetzung in den Alltag im Sinne eines Transfers. Lernberatung wird als Beratung von Einzelnen oder von Gruppen in einem definierten Zeitraum verstanden. Ziel ist die Verbesserung der Fähigkeit der Lernenden, über eigene Lernprozesse nachzudenken und Schlüsse daraus zu ziehen (Thomann 2003: 42f).

Unter „Supervision“ – zunehmend auch Praxisberatung genannt - versteht man die professionelle Begleitung bzw. Beratung von einzelnen BerufsrollenträgerInnen – in der Regel soziale, lehrende oder führende Berufsrollen – durch eine dafür qualifizierte Fachperson. Ziel der Supervision ist die Erhaltung und wenn möglich die Förderung der persönlichen, sozialen und fachlichen Kompetenz der SupervisandInnen in ihrem Arbeitsfeld. Bei Gruppensupervisionen wird zusätzlich der Gruppenprozess als modellhafte Lernmöglichkeit gesehen (Thomann 2003: 41). Zudem kann Teamsupervision als eine arbeitsfeldbezogene und aufgabenorientierte Unterstützung für MitarbeiterInnen aller Ebenen innerhalb und außerhalb von Organisationen bzw. Unternehmen gesehen werden. (vgl. Dohnal/ Hahn/ Jiricka 2001: 75) Sie liefert daher auch einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätsentwicklung

von Unternehmen bzw. Organisationen und deren Dienstleistungen. Die Basis für Supervision bildet therapeutisches Wissen. Die Intervision - auch kollegiale Beratung genannt - ist eine Form der Gruppensupervision bei der die Intervisionsgruppe ausschließlich aus VertreterInnen der eigenen Berufsgruppe bestehen.

Unter „laufbahnbezogener Personalentwicklung“ versteht man betriebsinterne Karriereplanung bzw. MitarbeiterInnenförderung (vgl. Dohnal/ Hahn/ Jiricka 2001: 45) und wird zumeist von Human Resource Departments betrieben.

Im Unterschied zur personenbezogenen Beratung bei der Individuen beraten werden, befasst sich die organisationsbezogene Beratung mit größeren Einheiten von Institutionen und Unternehmen. So bezieht sich zum Beispiel die Organisationsentwicklung auf den Prozess eines geplanten sozialen, strukturellen Wandels in Organisationen bzw. in Institutionen und verbessert Problemlösungs-, Entscheidungs-, Strukturierungs- und Erneuerungsprozesse. Ziel kann auch die Förderung der Leistungseffizienz der Organisation und der Arbeitszufriedenheit sein sowie die Begleitung von Qualitätsentwicklungsprozessen. Organisationsberatung ist der Organisationsentwicklung untergeordnet und arbeitet mit Teilsystemen der Organisation und somit wiederum mit MitarbeiterInnen (Thomann 2003: 42). Eines scheint bei all der Beratungsvielfalt gewiss:

„Selbstverständlich ist nicht überall Beratung ´drin´ wo Beratung „drauf“ steht, aber selbst ein möglicher Etikettenschwindel zeugt von der suggestiven Kraft und dem gesellschaftlichen Einfluss des Beratungskonzeptes.“ (Schützeichel 2004: 273)

Um das Wesen einer qualitätvollen Bildungsberatung erfassen zu können werden im folgenden Kapitel ihre Merkmale und Dimensionen genauer erläutert.

3.3 Zum Wesen von Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung

Die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung wird als zentrales Element von lebensbegleitendem Lernen gesehen und da lebensbegleitendes Lernen als wesentlicher Aspekt einer modernen Bildungspolitik gesehen wird, ist die Bildungsberatung als Teil einer modernen Bildungspolitik zu erfassen. Das Bildungssystem, der Arbeitsmarkt und die Beratung in Bezug auf diese Bereiche greifen ineinander. Durch die zunehmende Individualisierung von Bildungsprozessen bedingt, werden jedoch Zielgruppenlösungen allein nicht mehr dem Bedarf gerecht und persönliche Beratung ist gefordert (www.erwachsenenbildung.at). Während die Bildung die Wissensbasis und die reflexiven Grundlagen für selbstaktives Tun

sichert, unterstützt die Bildungsberatung die Entscheidungsfähigkeit für auszuwählende Tätigkeitsfelder. Jedes Individuum soll Zugang zu Bildung und Beratung während des gesamten Lebenslaufs haben (Gieseke 2006: 24).

In ihrer zeitgemäßen Form nützt die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung Erkenntnisse aus unterschiedlichsten Disziplinen wie aus der Pädagogik im Allgemeinen bzw. der Bildungspädagogik im Besonderen, aus der Soziologie, der Arbeitsökonomie und aus der Psychologie, die auch die ursprüngliche Ausgangsbasis bildet. In den meisten Ländern wird die Bildungsberatung von BeraterInnen mit unterschiedlichster Ausbildung und Qualifikation betrieben. Der Schwerpunkt in den Beratungstheorien hat sich von BeraterInnen als ExpertInnen hin zu BeraterInnen als FörderInnen der individuellen Wahl und der persönlichen Entwicklung herausgebildet (OECD 2004a: 19).

Immer wieder diskutiert, aber dennoch unumstritten, ist die Relevanz der Bildungsberatung, auch wenn der empirische Nachweis sich schwierig gestaltet. Nach dem Nutzen kann die individuelle, die organisatorische und die gesellschaftliche Ebene differenziert werden. Auf der individuellen Ebene besteht der mögliche Nutzen zum Beispiel in der Fähigkeit, die Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die (Weiter-)Bildungsmöglichkeiten überschauen zu können oder in einer Maximierung ihres persönlichen Potentials. Die organisatorische Ebene bringt Nutzen für die (Weiter-)Bildungsanbieter und für die TrainerInnen, wie etwa geringere drop-out-Quoten, wenn die Lernenden genau das angeboten bekommen, was ihren Bedürfnissen und Wünschen entspricht. Aber auch die Unternehmen profitieren, wenn sich passende und motivierte BewerberInnen auf ihre ausgeschriebenen Stellen melden. Auf gesellschaftlicher Ebene verhilft die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung zu einer größeren Effizienz bei der Allokation von Humanressourcen, zur Reduktion der drop-out-Quoten bei (Weiter-)Bildungsangeboten und arbeitsmarktpolitischen Trainings, zur Aufwertung des Arbeitskräftepotentials oder zur Verringerung der Unsicherheiten bei Arbeitsplatzwechsel, indem die Kenntnisse in Bezug auf den Arbeitsmarkt gesteigert werden. Der Nutzen erstreckt sich weiter hin zur Verringerung und Vermeidung sozialer Exklusion, wodurch die soziale Gerechtigkeit gesteigert wird. Nicht zuletzt stärkt die Bildungsberatung das Recht auf freie Wahlmöglichkeiten in einer Demokratie (OECD 2004a: 33). Aufgrund der gegenseitigen strukturellen Bedingtheit sind natürlich auch die individuelle und die organisatorische Ebene wichtig, aber

primär stehen für den soziologischen Zusammenhang natürlich der gesellschaftliche Nutzen und die daraus resultierende gesellschaftliche Relevanz im Vordergrund.²⁶

Die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung kann nach Zielgruppen, institutionellem Umfeld, Formen, Inhalten und nach Aufgaben unterschieden werden.

3.3.1 Zielgruppen und institutionelles Umfeld

Die zielgruppenspezifische Unterscheidung kann nach Lebensphasen, nach Aufgaben bzw. Funktionen, nach möglichen Inhalten oder auch nach dem institutionellem Umfeld - also ob die Beratung anbieterneutral, trägergebunden oder privat angeboten wird – erfolgen. Nach Lebens- und Ausbildungsphasen unterteilt man etwa nach SchülerInnen der Sekundarstufen bzw. Pflichtschule und postsekundär-gebildeten Jugendlichen, StudentInnen des tertiären Bereichs - also der Hochschulen - und Erwachsenen, je nachdem ob sie in Beschäftigung, arbeitslos sind oder sich in einer Phase des Umbruchs und der Neuorientierung befinden und eine Aus- und Weiterbildung anstreben. Jedoch können Zielgruppen auch nach ihren Bedürfnissen und in Bezug auf eventuelle strukturell bedingte Benachteiligungen hin unterteilt werden. So gibt es Beratungseinrichtungen für Jugendliche, MigrantInnen, Frauen, WiedereinsteigerInnen, MaturantInnen, Behinderte, Arbeitslose, ältere Menschen und andere.

Das Besondere an trägergebundener Beratung ist, dass Beratung in diesem Fall zu einem integralen Bestandteil pädagogischen Handelns wird. Aufgaben von trägergebundener Bildungsberatung kann Kurswahlberatung, Einstufungsberatung, Beratung von MultiplikatorInnen oder die Beratung von KursleiterInnen sein. Die Trägerschaft trägerunabhängiger Beratungsstellen können Gemeinden oder auch Verbände darstellen (vgl. Tippelt 1997: 13). Anbieterneutrale Beratungsstellen bieten selbst keine Aus- und Weiterbildungsangebote an.

Die OECD (2004a: 39ff) hat zur Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung an der Schule folgende Bedenken: Es findet entfernt vom Arbeitsmarkt statt; spielt eine untergeordnete Rolle in der Organisation Schule und betrifft zu sehr die eignen Interessen der Organisation Schule. Die von außen beauftragten Dienstleister sollen und können aber die innerschulischen Leistungen nicht ersetzen. Eigene berufspraktische Erfahrungen sind mit ergänzenden methodisch-praktischen Unterweisungen ausgesprochen wertvoll.

²⁶ siehe Kapitel 3.3.10

3.3.2 Inhalte einer Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung

Die möglichen Inhalte von Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung hängen sehr stark von der Zielgruppe ab, zu der der/die Ratsuchende gehört. Gewisse Faktoren können aber als Standard gelten. Dazu gehören die gemeinsame Erarbeitung von Zielen, die Sichtung der (Weiter-)Bildungsmöglichkeiten, die Klärung des Finanzierungsbedarfs und der zeitlichen Ressourcen, die Reduzierung von Angst und Widerstand gegen das Lernen, eine Potentialanalyse, die auf persönliche Entwicklung und individuelle Ziele fokussiert, aber auch Lernberatung bzw. Lernbegleitung mit ganzheitlichem Bezug, also unter Einbeziehung kognitiver, emotionaler oder auch psychomotorischer Ebenen (www.erwachsenenbildung.at)

3.3.3 Formen von Beratung und beratungsnahen Dienstleistungen

Eine Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung kann in unterschiedlichen Art und Weise durchgeführt werden. Obwohl persönliche – „face-to-face“ - Gespräche nach wie vor das dominierende Instrument sind, gibt es auch weitere Möglichkeiten wie etwa Gruppengespräche, Informationen in Print-Version oder im Internet zur Verfügung gestellt, im Rahmen des Schulunterrichts, in Form telefonischer oder Online-Beratung. Anbietende Institutionen sind neben den Schulen die öffentlichen Arbeitsmarkorganisationen, Einrichtungen der Sozialpartner, Bildungsinstitutionen, Gemeindeeinrichtungen oder private Anbieter. (OECD 2004a: 19).

Essentiell wichtig scheint die Differenzierung zwischen den möglichen Handlungsformen „informieren“, „anleiten“ und „beraten“. So kann etwa eine Information über die bestehenden Angebote an Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Lerntechniken und anderes erfolgen. In der Anleitung gibt man Hinweise, wie etwas zu tun ist, und unterstützt die Ratsuchenden dabei, Förderanträge auszufüllen oder Zeitmanagement zu betreiben. Beraten im eigentlichen Sinn bedeutet Interventionen zu setzen, damit die betroffene Person durch eigenes Wahrnehmen und Erinnern, durch Nachdenken selber zu Schlussfolgerungen, Zielvorstellungen, Lösungsideen und Entscheidungen kommt (vgl. Knoll 2006: 37). Während also mit „Beratung“ ein starker Bezug zur beratenen Person bzw. zu ihrem individuellen Umfeld gezogen wird, geht es bei Arbeitsumfeld-relevanter Information um Bereitstellung von Informationsmaterial in Form von Broschüren und Datenbanken oder um die Weitergabe von Informationen zu Aus- und Weiterbildung. Während Informationen persönlich aber durchaus auch

telefonisch oder via Mail erfolgen können, weist die telefonische „Beratung“ bzw. per Mail jedoch Einschränkungen zur „face-to-face“-Beratung auf, da persönliche, familiäre, bildungsbezogene oder geographische Aspekte der Ratsuchenden zu wenig miteinbezogen werden können (Cendon/ Holzer 2001: 31f).

Mit dem Einzug der IK-Technologien in die Beratungslandschaft hat sich auch die Online-„Beratung“ mit den Ausprägungen von E-Mail, Foren, Einzel- und Gruppenchats und anderem entwickelt. Die Online-Beratung kann - vor allem im Hinblick auf die Verfügbarkeit - als Alternative zur klassischen „face-to-face“-Beratung gesehen werden, allerdings gilt es, sich der Unterschiede bewusst zu sein. So stellt die Online-Beratung aufgrund des schriftlichen Kontakts eine reduzierte Form der Kommunikation dar. Durch sprachliche Distanzierung wird weniger Emotionalität und mehr Reflektierung transportiert, was wiederum auch als Vorteil vor allem von Seiten der BeraterInnen gesehen werden kann. Für die Ratsuchenden stellt sich die Online-Beratung im Extremfall als 24-Stunden Dienstleistung dar, die so für die Ratsuchenden als sehr zeitnah erlebt wird (vgl. Althoff 2007: 153ff).

Die Nutzung von Computern in der Bildungsberatung birgt zugleich Chancen und Gefahren. Die Chance liegt im Computer als beinahe unerschöpflichen Quelle, die für viele – aber eben nicht für alle – zugänglich ist und die Qualität der Beratungslandschaft ergänzen kann. Eine Gefahr stellt die Mechanisierung menschlicher Interaktion dar, also die Instrumentalisierung des Computers als Ersatz für die persönliche Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung. Die Palette der verfügbaren Instrumente reicht von einfacheren Interessenstests bis hin zu komplexen CAGS - den Computer Aided Guidance Systems. Computer-Systeme haben eine hohe Effektivität, also einen geringen monetären Einsatz bei einer gleichzeitig großen Zahl an möglichen NutzerInnen. Auch für die „Zwischendurch“-Überprüfung der Richtung des individuellen Weges eignen sich IKT-Instrumente. Da aber berufliche Entscheidungen sehr gefühlsbetonte und persönliche Aspekte beinhalten, scheint es nicht empfehlenswert, diesen Prozess vollständig Computern zu überlassen. Allerdings gibt es auch unterschiedliche Typen von Ratsuchenden, die unterschiedliche Bedürfnisse haben, daher kann auch die Kombination von IKT und persönlicher Beratung eine Variante sein (Watts 1996: 269f). Wesentlich im Zusammenhang mit IK-Technologien scheinen auch Analysen zu sein inwieweit welche Bevölkerungsgruppen ausreichenden Zugang haben. Da die Bildungsberatungslandschaft im Erwachsenenbereich personell am schlechtesten

ausgestattet ist und sich dieser Bevölkerungsteil aber durch sehr unterschiedliche Verfügungsgewalt in Bezug auf Computer auszeichnet, könnte bei zu starker Verlegung auf Computer-basierte Beratung eine strukturelle Benachteiligung die Folge sein. Die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien können also einen wesentlichen Beitrag zur facettenreichen Beratungslandschaft leisten, sie ersetzen allerdings nicht die klassische face-to-face Beratung, in der die Effekte aus der Interaktion zwischen BeraterIn und Ratsuchenden/r einfließen.

Da Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung in der face-to-face-Variante meist in städtischen Ballungszentren zu finden ist, werden durch IKT-gestützte Formen der Beratung auch geographische Gegebenheiten überwunden. Die Meinung der BildungsberaterInnen differiert stark, wenn es um die Anwendung von Online-Formen der Bildungs-, Berufs und Laufbahnberatung geht, vor allem weil gewisse Faktoren einer Beratung nicht erfüllt werden können. Doch ohne Zweifel bietet der virtuelle Kontakt auch oben erwähnte Vorteile. Am besten eignen sich Online-Beratungen sicherlich für den Transport von Informationen und die Vermittlung von Kontakten zu anderen Beratungseinrichtungen.

3.3.4 Aufgaben der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung

Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen haben eine Vielzahl von Aufgaben und Funktionen zu erfüllen, die zum einen sehr stark von der Zielgruppe abhängen, der die/der Ratsuchende angehört, aber auch von der Institution und den betreffenden Rahmenbedingungen in der die Beratungsleistung angeboten wird. So können BildungsberaterInnen als Schnittstelle zwischen KlientInnen und Bildungsangeboten fungieren oder an BildungsanbieterInnen rückmelden. Sie begleiten Lernprozesse, unterstützen die Selbstverwirklichung – erfüllen also eine emanzipatorische Funktion – und haben auch die Aufgabe des Ansprechens und Einbeziehens von benachteiligten Bevölkerungsgruppen (vgl. Cendon/ Holzer 2001: 37ff). Die Aufgaben im Rahmen eines Beratungsprozesses sind unter anderem das Festhalten von Beratungszielen, die Erarbeitung der Wünsche und Vorstellungen der KundInnen unter der Berücksichtigung der individuellen zeitlichen und finanziellen Ressourcen, aber auch das Einbeziehen arbeitsmarktrelevanter Umstände. BildungsberaterInnen wählen situations- und klientInnengerechte Methoden aus oder verweisen auch auf andere Beratungseinrichtungen, falls dies notwendig ist. Die Dokumentation der Gesprächsergebnisse unterliegt dem Vertrauensgrundsatz.

3.3.5 Qualitätskriterien

Der Begriff der „Qualität“ hat sich in den vergangenen Jahren zum zentralen Faktor, insbesondere in Dienstleistungsunternehmen, gewandelt. Er beinhaltet Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung. Da Qualitätssicherung auf die Überprüfung geltender Qualitätsstandards zielt, gibt sie darüber Auskunft, ob im Moment der Kontrolle die Güte der Dienstleistung - in unserem Falle der Bildungsberatung - inklusive der Ziele der institutionellen Qualitätspolitik dem vorgegebenen Standard entspricht. Die Weiterentwicklung erreichter Qualität steht im Zentrum der Aufmerksamkeit. Durch das Qualitätsmanagement werden Verfahren in die Organisation einbezogen, die das Handeln der AkteurlInnen ex ante in eine bestimmte Richtung lenken. Die klare Abgrenzung von Aufgabenbereichen stellt eine zentrale Funktion dar. Das Ziel von Qualitätsmanagement ist, die Qualitätsentwicklung, deren Fokus auf der kontinuierlichen Reflexion der Bedingungen für Qualität und auf der fortwährenden Verbesserung liegen (vgl. Schröder 2006: 63). Qualität in der Information, Beratung und Orientierung bedeutet ...

„ ... eine Verschränkung von Erwartungen, Bedürfnissen und Anforderungen der um Rat Suchenden mit den intern vorhandenen Kompetenzen, Ressourcen und Ansprüchen an Effektivität und Effizienz einer Einrichtung.“(Schlögl/ Neubauer 2007: 6)

Für die Qualitätssicherung der eigenen Beratungsleistungen ist bis zu einem gewissen Grad neben der beschäftigenden Institution auch der/die Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterIn selbst zuständig. Dazu gehören die Aktualisierung von Fachwissen, die regelmäßige Fortbildung im Bereich des gesamten Kompetenzprofils, die Evaluation der beraterischen Arbeit, Intervention und Supervision, die Arbeit an der professionellen Persönlichkeitsentwicklung und nicht zuletzt auch die Teilhabe an Wissenschaft und Forschung (dvb 2007: 322).

Das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) hat im Rahmen eines Netzwerkprojektes die Entwicklung eines Leitfadens für die Selbstevaluierung initiiert. Zwei Verfahren der Qualitätssicherungen, die für einen österreichischen Kontext und Bedarf interessant sind, wurden ausgewählt²⁷ und als Basis in einem Workshop mit BildungsberaterInnen überarbeitet und anschließend mit relevanten Zielgruppen in

²⁷ Es sind dies der anglo-sächsische Qualitätsstandard „Matrix quality standard for information advice and guidance services“ und der schweizerische Fragebogen zur Selbstevaluierung „Swiss Counselling Quality Tool“ (Schlögl/ Neubauer 2007: 5)

Gruppendiskussionen erörtert. Als zentrale Komponenten der Qualität wurden für den Leitfaden die Zielgruppenorientierung, das Design und die Organisation der Dienstleistung, die Aktualität der Information, die Kompetenz des Personals und die Kultur der Qualitätsentwicklung festgehalten (vgl. Schlögl/ Neubauer 2007).

3.3.6 Kompetenzprofil von Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung

Das Kompetenzprofil, das Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen in eine Beratungssituationen mitbringen sollen, kann als ausgesprochen vielseitig bezeichnet werden. Die Kompetenzen aus den drei Bereichen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz beschreibt der Deutsche Verband für Bildungs- und Berufsberatung (dvv 2007: 321f) folgendermaßen:

Zu den Fachkompetenzen zählen sozialwissenschaftliche, pädagogische, psychologische sowie ausgewählte wirtschaftswissenschaftliche, rechtliche und medizinische Kenntnisse. Große Vertrautheit mit dem Bildungswesen, den Aus-, Weiterbildungs- und Studienmöglichkeiten, ein Überblick über Berufsfelder und Einzelberufe verschiedener Qualifikationsstufen und auch Wissen über den regionalen bzw. überregionalen Arbeitsmarkt bzw. über aktuelle, mittel- und längerfristige Entwicklungen von Qualifikationsanforderungen des Bildungs- und Arbeitsmarktes. Wesentliche Teile der Fachkompetenzen sind auch die Kenntnisse über den Bedeutungswandel von Arbeit und Grundlagenwissen bezüglich anderen Kulturen und deren Bildungs- und Beschäftigungsstrukturen.

Zu den Methodenkompetenzen gehören Methoden der Gesprächsführung, psychodiagnostische Verfahren und Methoden für die Arbeit mit Gruppen. Die Fähigkeit Informationen zu prüfen und zu strukturieren und diese klientengerecht aufzubereiten und weiterzugeben sowie die Einbeziehung des sozialen Umfeldes der Ratsuchenden und die Kenntnis von Evaluationsmethoden sind zentrale Kompetenzen der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung. Die Wahl der jeweiligen Methode wird von den BildungsberaterInnen entsprechend ihrer Kompetenzen, Erfahrungen und Weltanschauung und der Situation ausgewählt.

Die Sozialkompetenz umfasst eine ausgeprägte Wahrnehmungskompetenz, die Fähigkeit zur Empathie, zur Motivation und zu ressourcen- und lösungsorientiertem Denken und Handeln. Verbale und nonverbale Kommunikationsfähigkeit sowie die Kompetenz, mit Nähe bzw. Distanz umzugehen, und nicht zuletzt die Fähigkeit zur

Selbstreflexion sind zentrale Merkmale des Kompetenzprofils von Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen.

Diese drei Kompetenzbereiche sind nur in der Theorie getrennt voneinander zu betrachten. In der Praxis gilt es ein Thema mit einem Set an Kompetenzen zu bearbeiten, wie zum Beispiel auch im Zusammenhang mit dem Gender-Aspekt.

3.3.7 Geschlechtsspezifisches zur Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung

Für Hotchkiss und Borow (1994: 309) besteht kaum ein Zweifel daran, dass die ethnische Herkunft und das Geschlecht starken Einfluss auf Berufsergebnisse wie Bildungs-, Berufs- und Einkommensniveau haben. Allerdings wirkt sich die Variable „Geschlecht“ stärker aus, als dies für die Variable „Ethnie“ zutrifft. Doch auch im 21. Jahrhundert gehört die geschlechtsspezifische Segregation des Arbeitsmarktes noch immer zur Grundstruktur der modernen Gesellschaft. Trotz anderweitiger Bemühungen²⁸ gibt es noch immer eine klare Unterscheidung zwischen Frauen- und Männerberufen und zwischen Frauen- und Männerarbeitsplätzen. Doch während Löw (2003: 78) sie inhaltlich keineswegs einem gemeinsamen Tätigkeitsfeld zugeordnet sieht, gibt es den sozialen Bereich, in dem sich vorwiegend Frauen aufhalten und den Technikbereich, der primär Männern vorbehalten ist. Tatsache ist aber auch, dass es das Phänomen der „Verweiblichung“ eines Berufsfeldes gibt. Dringen nämlich Frauen in einen Bereich vor, der zuvor vorwiegend Männern vorbehalten war, kommt es sukzessive zu einem „Geschlechtswechsel“ und infolge dessen zu einem Statusverlust in Bezug auf diese Tätigkeiten. Umgekehrt führt die „Vermännlichung“ eines Bereiches zu einer Aufwertung.²⁹

Frauen bleiben – auch nach jüngsten Berichten – am Arbeitsmarkt benachteiligt. Nach wie vor verdienen sie um 33% weniger als Männer; ein Faktum das vor allem durch den hohen Anteil der Frauen an den Teilzeitbeschäftigten hervorgerufen wird, der bei 85% liegt (www.derstandard.at). Doch auch für die gleiche Tätigkeit können Frauen rund fünfzehn Prozent geringere Entgelte als Männer erwarten und für beide Daten gilt – nach einer Phase der Verringerung –, dass die Diskrepanz wieder steigt (www.frauen.bka.gv.at).

Berufswahlverhalten von Mädchen und jungen Frauen stellt sich nach wie vor in einem eingeschränkteren Spektrum dar als das von männlichen Jugendlichen.

²⁸ Programme wie z.B.: FIT – Frauen in die Technik oder „Mädchen können mehr“

²⁹ z.B.: Geschlechtswechsel vom Lehrer zur Lehrerin bzw. von der Putzfrau zum Gebäudereiniger

„Mädchen- und Frauenberufe“ finden sich vor allem im Dienstleistungs- und Verwaltungsbereich, in sozialen und erzieherischen Feldern und weisen sich durch geringe Bezahlung, eingeschränkte Karrierechancen und vergleichsweise schlechte gesellschaftliche Anerkennung aus. Die Segregation beginnt bereits auf der Schul-, Studien- und Ausbildungsebene³⁰ (vgl. Bamler 2007: 172f). Strategien der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung müssen demnach auf diese strukturell-bedingten Ungleichheiten eingehen.

Macht – und damit Klasse, entwickelt sich nach Bourdieu durch die Kapitalakkumulation der verschiedenen Kapitalsorten. Da niemand kein Kapital hat, bezeichnet Macht ein Verhältnis zwischen Menschen und Menschengruppen (Löw 2003: 48). Geschlecht wirkt so für Bourdieu als klassenbildendes Merkmal und zeigt sich in der Art und Weise, wie Geschlecht gelebt wird oder welchen Wert den beiden Geschlechtern zugewiesen wird. Für ihn definiert sich Klasse auch wesentlich ...

„ ... durch Stellung und Wert, welche sie den beiden Geschlechtern und deren gesellschaftlich ausgebildeten Einstellungen einräumt. Darin liegt begründet, warum es ebenso viele Spielarten der Verwirklichung von Weiblichkeit gibt wie Klassen und Klassenfraktionen, und warum die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern auf der Ebene der Praxis wie der Vorstellungen innerhalb der verschiedenen Gesellschaftsklassen höchst unterschiedliche Ausprägungen annimmt.“ (Bourdieu 1993: 185)

Ein wesentliches Qualitätsmerkmal von Beratung liegt aus diesen Gründen auch in einer geschlechtssensiblen Vorgangsweise und in der Anwendung geschlechtsspezifischen Wissens in Bezug auf die Arbeitswelt. Dazu zählen Geschlechtsrollenstereotypen, unterschiedliche Bezahlung bei gleicher Qualifikation, Doppelbelastung durch Haushaltsführung und Betreuungspflichten zusätzlich zur Erwerbsarbeit, prekäre Einkommenssituationen durch Teilzeitarbeit und vieles mehr.

Die Einbeziehung der Gender-Perspektive gehört zu einer modernen Praxis der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung. Das gelebte Geschlechterverhältnis ist wesentlicher Teil eines Beratungsprozesses und beeinflusst diesen auch (Gieseke 2006: 24). Es macht demnach einen Unterschied, ob ein Mann einen Mann berät oder eine Frau von einer Frau oder von einem Mann beraten wird. In Beratungsstellen für Frauen geht man grundsätzlich davon aus, dass sich Frauen lieber von Frauen beraten lassen. In der sozial- bzw. dekonstruktivistischen Debatte

³⁰ siehe Kapitel 3.3.10.2

ist das Geschlechterverhältnis der westlichen Kultur in ihrer Differenz sowohl vorherrschendes Produktions- als auch Bewältigungsmuster innerhalb zwischenmenschlicher Interaktion und Kommunikation. Auf eine Beratungssituation bezogen bedeutet das, dass Auswirkungen der Geschlechterverhältnisse nicht nur auf der Seite von BeraterInnen zu lokalisieren sind, sondern die Beratenen selbst eine eher traditionelle Geschlechterordnung herstellen und sogar aktiv mitgestalten können. Auch die BeraterInnenszene selbst weist eine Tendenz zur Femininisierung auf, das heißt, dass in der personenbezogenen Beratung insgesamt mehr Frauen als Männer tätig sind (Bamler 2007: 170), was gleichermaßen für die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung gültig ist.

In der Forschungsarbeit beschäftigt man sich auch mit dem Zugang der BeraterInnen zum Thema Gender, wobei hier „gender-blindness“ von „gender-consciousness“ unterschieden wird, also ob Gender-Aspekte in die Beratung einbezogen werden oder nicht. In der Praxis versuchen sich die BeraterInnen selbst als eher geschlechtsneutral zu sehen, da sie befürchten manipulativ zu wirken (vgl. Bamler 2007: 176). Aus der praktischen Erfahrung zeigt sich, dass es wichtig ist, im Beratungsablauf primär neutral zu sein. Bei beruflichen Vorstellungen, die der Normalitätsfolie einer Geschlechtsrollenstereotypie entgegen laufen, gilt es jedoch, weibliche und auch männliche Ratsuchende – bei gleichzeitigem Aufzeigen möglicher Problemlagen – zu ermutigen und zu stärken. Das bedingt notwendigerweise einen hohen Grad an Reflexion seitens der BeraterInnen, wobei die Inhalte der Beschäftigung mit dem Thema Gender implizit angewandt werden - also im Hintergrund der Beratungssituation verbleiben.

Fragen, mit denen sich BeraterInnen vorab auseinandersetzen können sind etwa wie sich die Wert- und Normvorstellungen von Mädchen und Jungen bzw. Männern und Frauen unterscheiden, welche Rollenerwartungen von Seiten der Gesellschaft existieren, welchen unterschiedlichen Einflüssen, Ermutigungen und Hemmungen weibliche und männliche Ratsuchende ausgesetzt sind, welche Leitbilder als erstrebenswert gelten und wie Defizitzuschreibungen aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit überwunden werden können. Zudem scheint die Haltung der BeraterInnen wichtig, welche Rolle das soziale Geschlecht der am Beratungsprozess Beteiligten spielt, welche Vorstellung die/der BeraterIn bzw. die/der Ratsuchende in Bezug auf Frausein und Mannsein hat und in welchem Zusammenhang Gender und der Beratungsanlass stehen. Für eine

Qualitätssicherung im Kontext von Gender in Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung erscheint die (Selbst-)Evaluierung empfehlenswert (Bamler 2007: 179f). Immer häufiger wird in den soziologischen Diskussionen zum Thema Arbeit auch Hausarbeit und Kindererziehung einbezogen. Dies hat sich allerdings noch nicht positiv auf politische bzw. gesellschaftliche Entwicklungen ausgewirkt, sondern führt sogar dazu, dass in den letzten Jahren sogar eine Regression im Hinblick auf volle soziale Anerkennung wieder Fuß fasst.

Es gibt in Österreich relativ viele Bildungsberatungseinrichtungen, die speziell Frauen, aber keine, die spezifisch Männer ansprechen. Ich möchte an dieser Stelle kein Plädoyer für mehr Bildungsberatungsstellen für Männer halten, jedoch müssen insgesamt mehr Möglichkeiten der Beratung in (Weiter-)Bildungsfragen geschaffen werden. Abgesehen von den begrenzten personellen Kapazitäten kennzeichnen die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung noch andere problematische Felder.

3.3.8 Problemfelder der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung

Folgende Problemfelder können sich im Rahmen der Bildung-, Berufs- und Laufbahnberatung zeigen (vgl. Cendon/ Holzer 2001: 49ff):

- Geringe Transparenz des Weiterbildungsmarktes: Die Zahl der Bildungsangebote steigt beständig und daher ist es für die Ratsuchenden zunehmend schwierig Einsicht in das Angebot zu haben, wobei sich der Zugang für bildungsferne Gesellschaftsgruppen noch schwieriger gestaltet als für Hochqualifizierte. (vgl. Cendon/ Holzer 2001)

Die Bildungsberatung kommt hier die Aufgabe zu das Ungleichgewicht auszugleichen. Niederschweligen Beratungsangeboten können hier eine zentrale gesellschaftliche Bedeutung zugemessen werden.

- Informationsbeschaffung und Informationsaufbereitung: Die Qualität der Bildungsberatung hängt von Umfang und Güte der zur Verfügung stehenden Informationen ab (vgl. Tippelt 1997: 41).

Auch für die BeraterInnen selbst stellt es ein Problem dar, den Überblick im Bildungsmarkt zu halten, vor allem auch im Kontext einer voranschreitenden Internationalisierung der (Weiter-)Bildung und Beratung. Aus diesem Grund scheint es zentral, die Vernetzung der BildungsberaterInnen weiter voranzutreiben. Dies

kann in Form von Weiterbildung, Workshops, Vereinheitlichung von bestehenden Datenbanken und gut strukturierten Internet-Fachforen geschehen.

- Institutionalisierung der Bildungsberatung und Konkurrenz der Bildungsanbieter: Der stark wachsende (Weiter-)Bildungsmarktes führt zu einer verstärkten Konkurrenz zwischen den anbietenden Institutionen. Zugleich wird aber Beratung in Österreich vor allem in trägerabhängiger also im Kontext der Bildungsinstitution Form angeboten. (vgl. Cendon/ Holzer 2001)

Das Faktum der konkurrenzierenden Angebote an sich führt sehr oft zu einer Belebung eines Marktes bzw. zu Dienstleistungsprodukten, die voneinander letztendlich durch Qualität unterschieden werden können. Dem steht aber die Gefahr der Instrumentalisierung der „hauseigenen“ Beratungsstellen als Zulieferer für die „hauseigenen“ Angebote gegenüber. Die Installation trägerneutraler, über einen längeren Zeitraum von öffentlicher Hand finanzierter Einrichtungen könnte diesem Problem begegnen.

- Ein weiteres Problemfeld der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung stellt auch die Feststellung ihrer Effektivität dar, die sich auf den drei Ebenen – wie weiter oben besprochenen - zeigen kann: der individuellen, der organisatorischen und der gesellschaftlichen Ebene.

Unterschieden werden kurzfristige, mittelfristige und langfristige Wirkungen, wobei natürlich letztere am schwierigsten empirisch nachzuweisen sind. Die meisten Untersuchungen beschäftigen sich daher mit mittelfristigen Effekten. Die Nachhaltigkeit lässt sich vor allem an langfristigen Effekten zeigen, wie dies etwa die Berufsorientierungsprogramme an den Schulen zum Ziel haben. Gemessen werden aber dann doch meistens mittelfristige Auswirkungen wie zum Beispiel die Bildungsmotivation und die daraus resultierende akademische Abschlüsse und diese Daten bescheinigen der Bildungsberatung positive Ergebnisse. Am raschesten festzustellen sind Lerneffekte in Bezug auf die Selbstwahrnehmung, die Wahrnehmung persönlicher Optionen, die Entscheidungsfähigkeit, die Umsetzung von Entscheidungen und andere. Daten aus unterschiedlichen Forschungsarbeiten zeigen hier bei Gruppenberatung, individueller Beratung, Testinterpretationen oder bei gleichzeitigem Einsatz vielfältiger Beratungsmethoden ein sehr gutes Ergebnis. Die OECD hofft an dieser Stelle auf intensive Evaluierung in Bezug auf die Art der eingesetzten Beratungsmethoden und ihrer spezifischen, langfristigen Effekte,

wodurch die langfristige Wirksamkeit der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung bestätigt werden kann. (OECD 2004a: 33ff).

Wie in anderen Beratungsberufen – wenn auch ohne gesetzliche Verpflichtung wie zum Beispiel in der Psychotherapie – ist der zentrale ethische Code der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung die Verschwiegenheitspflicht, die gegenüber den Ratsuchenden gilt und daher Eltern, Schule oder ArbeitgeberInnen aus der dualen, auf Vertrauen basierenden, Beziehung ausschließen. Auch die Verantwortung gegenüber dem Dienstgeber kann zu schweren Handlungskonflikten führen, wenn Bedürfnisse der KlientInnen und Aufgaben bzw. Ziele der AuftraggeberInnen divergieren, wie dies zum Beispiel auf Institutionen im öffentlichen Sektor zutrifft (vgl. Kidd 2006: 129ff).

Ein Problem das Dienstleistungen innewohnt deren Effektivität sich nur erschwert erschließt ist die ausreichende Finanzierung.

3.3.9 Finanzierung der Bildungs-, Beruf- und Laufbahnberatung

Ein sehr häufiges politisches Argument bei Verzögerungen im notwendigen Ausbau der Bildungsberatungslandschaft stellt selbstverständlich die Finanzierung dar, daher ist ein fundiertes Zahlenmaterial für die Überzeugungsarbeit notwendig. Der Zugang zu aussagekräftigen Informationen gestaltet sich jedoch ausgesprochen schwierig. Ein Grund dafür ist sicher, dass das – auf alle OECD-Länder zutreffende – diversifizierte System der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung auf unterschiedlichste Regierungsportfolios und Förderungssysteme aufgeteilt ist. Das Zahlenmaterial erweist sich daher als unvollständig und auch unübersichtlich (vgl. OECD 2004a: 107ff).

Als ökonomisches jedoch zugleich auch ideelles Ziel kann natürlich die Stärkung des landeseigenen kulturellen Kapitals und des damit zusammenhängenden sozialen Kapitals sowie die daraus resultierende Stärkung der wirtschaftlichen Basis gesehen werden. Eine weitere Perspektive stellt auch die Reduktion der (Weiter-) BildungsabbrecherInnen, wie zum Beispiel der StudienabbrecherInnen, dar oder die Reduktion des „mismatching“³¹ bei der Besetzung von Arbeitsplätzen.

³¹ Ausbildung und Art der Beschäftigung passen nicht zusammen

3.3.10 Gesellschaftliche Relevanz von Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung

Die Pluralisierung des Arbeitsmarktes im Allgemeinen und des individuellen Anforderungsprofils im Speziellen rückt die Bildungsberatung auf den Plan. In einem System der Unübersichtlichkeit gewinnt eine qualitätsvolle Bildung-, Berufs- und Laufbahnberatung eine multifunktionelle Bedeutung. Allen voran kann Bildungsberatung sicherlich einen Beitrag zum sozialen Ausgleich leisten, also Faktoren wie das ererbte Kapital im bestmöglichen Sinne beeinflussen und so die Ratsuchenden in ihren Zielen und in ihrem Handeln unterstützen.

Da sich die Relevanz von Bildungsberatung auch aus ihren Funktionen ableiten lässt, möchte ich im Folgenden die von Herbrich (vgl. 2006: 130ff) angeführten Funktionen und Implikationen der Berufs-, Bildungs- und Laufbahnberatung aufzeigen, diskutieren und gegebenenfalls ergänzen.

- Aufgrund der Unübersichtlichkeit des (Weiter-)Bildungsmarktes und der bestehenden Qualifikationsanforderungen an ArbeitnehmerInnen bedarf es der Bildungsberatung in einer Wegweiserfunktion durch den Dschungel an Tätigkeitsbezeichnungen und Zertifikaten.
- Die Bildungsberatung muss alle zur Verfügung stehenden Lernformen (e-Learning) - auch jene im betrieblichen Umfeld existierenden - in die Beratung einbeziehen, um den individuellen Bedürfnissen und denen des Marktes gerecht zu werden.
- Die Bildungsberatung muss Entwicklungen am Arbeitsmarkt verfolgen und bis zu einem gewissen Grad antizipieren. Bildungsberatung kann als Schnittstelle zwischen Bildungsanbietern und – suchenden fungieren. (vgl. Herbrich 2006)

Die an dieser Stelle von Herbrich verlangte visionäre Eigenschaft von BildungsberaterInnen kann ich nicht mittragen, da ich von einer begrenzten Einsichtsmöglichkeit in zukünftige Entwicklungen überzeugt bin.³² Auch die Schnittstellenfunktion von Bildungsberatung zwischen Bildungsträgern und Bildungsinteressierten muss mit Vorsicht gesehen werden, da die BildungsberaterInnen sehr leicht in die Rolle von ZuträgerInnen von KundInnen für

³² siehe Kapitel 2.3.2

die Bildungsinstitutionen geraten können. Anbieterneutrale Bildungs- Berufs- und Laufbahnberatung erweist sich in diesem Kontext als zentrales Qualitätskriterium.

- Entgrenzte Kompetenzen und entgrenzte Qualifizierung führen nicht zu entgrenzter Beratung. Eine Beratung, die den „ganzen Menschen“ einbezieht, wird zu einer ganzheitlichen Beratung. Bei Bedarf müssen andere psychosoziale Institutionen hinzugezogen werden. (vgl. Herbrich 2006)

Herbrich verlangt an dieser Stelle eine sehr starke Abgrenzung der Bildungsberatung zur Sozialberatung. Sie sieht Bildungsberatung ausschließlich auf den „Arbeitsmenschen“ bezogen. Die Abgrenzung ist ein häufig diskutierter Faktor in der praktischen Beratungstätigkeit, denn die Grenzen sind nicht immer einfach zu ziehen. Vor allem wenn die Bildungsberatung sich als prozessuale Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung versteht, scheint das Einbeziehen von „Aspekten der Privatsphäre“ unerlässlich. Die Privatsphäre wird in Zeiten des – auch von Herbrich willkommen geheißenen – Modells der ArbeitskraftunternehmerInnen Teil des Arbeitsumfeldes, sowie sich auch das Arbeitsumfeld immer schon auf das Private ausgewirkt hat. Im Sinne von Bourdieus kulturellem Erbe ist es ebenfalls sinnvoll, die vorberuflichen Sozialisationssebenen – also Familie, Schule und Peers – zu beleuchten.

- Die Bildungsberatung kann auch im Rahmen von Personalrekrutierungsprozessen zum Profiling potentieller ArbeitnehmerInnen herangezogen werden, um Metakompetenzen festzustellen. (vgl. Herbrich 2006)

Zuvor wurde die Anbieterneutralität als wichtiger Qualitätsfaktor einer Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung bezeichnet und in diesem Kontext soll auch die Frage gestellt werden, ob die Bildungsberatung bzw. die Institution oder die/der BeraterIn, beiden AuftraggeberInnenseiten gerecht werden kann. Die Bildungsberatung soll meiner Meinung nach eine Dienstleistung für das selbständige und auch das unselbständig-beschäftigte Individuum sein. PersonaldienstleisterInnen oder Unternehmensberatungen können aus meiner Sicht die Aufgabe der Rekrutierung widerspruchsfrei und daher besser leisten. Was aber durchaus vorstellbar ist und in dieser Form in Österreich noch nicht existiert, sind außenstehende ArbeitgeberInnenferne BildungsberaterInnen, die den Weiterbildungsbedarf in Unternehmen erheben und gemeinsam mit den Verantwortlichen planen. Diese Dienstleistung könnten

Klein- und Mittelbetriebe ankaufen, die keine Personalabteilung mit eigenen Personalentwicklungskompetenzen haben.³³

- Der Grundstein für die Fähigkeit zur „inneren Informationsverarbeitung“ wird in der Kindheit gelegt. Es wird in der Pädagogik auch als „Lernen lernen“ bezeichnet. Eine Aufgabe der Bildungsberatung ist es, möglichst früh in Erscheinung zu treten, um Defizite aufzuzeigen, die Optionen der Berufswahl einschränken könnten. (vgl. Herbrich 2006)

Wenn externe BildungsberaterInnen in die Schule kommen, so zählen zu ihren wichtigsten Pluspunkten gegenüber schuleigenen BildungsberatungslehrerInnen, dass sie kein Naheverhältnis zur Institution Schule haben und sich auch dem ethischen Code der Verschwiegenheit verpflichtet sehen. Würde man nun, so wie von Herbrich an dieser Stelle vorgeschlagen, die Behebung der Defizite wieder an die Schule zurückspielen, wäre der Verlust des Vertrauensverhältnisses zwischen BildungsberaterIn und SchülerIn ge- oder sogar zerstört. Das heißt zwar, dass BildungsberaterInnen LehrerInnen und Eltern einbeziehen können, dies jedoch aber immer mit dem Einverständnis der Ratsuchenden.

- Bildungsberatung soll auf die zeitnahe Anwendung von Gelerntem achten; oder wie in unserem Fall sowohl Informationen als auch Fragen in Bezug auf die Laufbahn- und somit Lebensplanung behandeln und einbeziehen. Die Bildungsberatung kann somit bei der Zusammenführung von offenen Stellen und Arbeitssuchenden unterstützen, indem z. B. die Kooperation mit Vermittlungsagenturen angestrebt wird.
- Die Verantwortung der BildungsberaterInnen ist groß. Die Beratungsqualität hängt nicht nur vom Qualifikations- sondern auch vom Kompetenzprofil und somit von der Persönlichkeit der Bildungsberaterin/des Bildungsberaters ab. (vgl. Herbrich 2006)

Im Gegensatz zu Herbrich bin ich aber nicht der Meinung, dass der Beratungsprozess eine „black box“ ist. Unterschiedlichste Zugänge und Methoden ermöglichen den BeraterInnen die passenden, also die für sie selbst und für die Ratsuchenden kongruenten Praktiken, auszuwählen und anzuwenden. Der Beratungsprozess kann – aufgrund des Fakts auf ein Individuum bezogen zu sein – keiner Schablone folgen und resultiert daher in einen willkürlichen Vorgang. Herbrich

³³ Siehe auch Weickert 2006

muss daher Recht gegeben werden, wenn sie der Qualifizierung der BeraterInnen eine Schlüsselrolle beimisst. Ebenso möchte ich auch auf die Wichtigkeit von Qualitätszertifizierungen bei Bildungs- Berufs- und Laufbahnberatungen hinweisen, wie sie in Erwachsenenbildungsinstitutionen in Österreich bereits üblich sind.

- Zur wichtigsten Zielgruppe der Bildungsberatung zählen die Bildungsfernen, deren Fähigkeit zur inneren Informationsverarbeitung aufgrund ihrer vorberuflichen Sozialisationsbiographie nur eingeschränkt vorhanden ist. (vgl. Herbrich 2006)

Wie wir wissen sind die Benachteiligungsprozesse kumulativ und das in mehrfacher Hinsicht (vgl. Bourdieu 1993). Wer aus einem wenig lernförderlichen Umfeld kommt, hat geringere Motivation an Lernprozessen teilzunehmen. Hier kommt der Bildungsberatung eine wesentliche Rolle zu, indem sie versucht, die Bildungsfernen in der notwendigen Eigenverantwortlichkeit und auf ihrem Weg zu begleiten. Klar ist – wider besseren Wissens, dass dies nicht für jedes Individuum bzw. jede Gruppen von Individuen gleichermaßen gelten kann – je besser die Unterstützung hinsichtlich der Orientierung am Arbeitsmarkt gelingt, desto besser sind die Chancen für den Einzelnen. Dabei geht es aber nicht nur darum, die Aufstiegsaspiration des Individuums zu unterstützen, sondern die Menschen in ihrem Tun ganz allgemein zu stärken, damit sie das Bewusstsein entwickeln, ihre Entscheidungen fällen zu können. Der andauernde Umbruch führt von der stratifizierten Gesellschaft zu einer funktional differenzierten Gesellschaft – was als Polykontextualität bezeichnet werden kann – in der die Möglichkeiten und Begrenzungen von Kommunikation gleichermaßen explodieren (Fuchs 1994b: 71). Daher ist es wichtig, die Anschlussmöglichkeiten für jene zu sichern, die sich in diesen Strukturen weniger zurechtfinden.

„Die sich permanent verändernden Anforderungen an die Qualifikationen der Arbeitnehmer macht es erforderlich, die Entwicklungen innerhalb der Beschäftigungsfelder frühzeitig zu erkennen. Das ist sowohl für das matching – der möglichst passgenauen Zusammenführung von Arbeitnehmer und Tätigkeit – als auch für die nachhaltige Qualifikation der Arbeitnehmer von Bedeutung.“ (vgl. Herbrich 2006: 129)

Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung kann also auch einen westlichen Beitrag zur Nachhaltigkeit von Bildungsentscheidungen beitragen. Diese Nachhaltigkeit kann sich in niedrigeren Drop-out-Quoten, in einer Förderung des Zugangs zum Lernen

und in der Erweiterung des persönlichen Optionsspektrums niederschlagen. Darüber hinaus macht sich gelungene Bildungsberatung in friktionsärmeren Statuspassagen bemerkbar, die sich für das Individuum durch die Bildungsberatung übersichtlicher gestalten oder auch in der besseren Passung von Qualifikation und Tätigkeit, was vor allem bei AkademikerInnen ein Problem darstellt. Oder anders gesagt: Die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung kann einen Beitrag leisten die Menschen bei der Mehrung ihrer Kapitalsorten³⁴ zu unterstützen.

Die Wirksamkeit von Bildungs-, Berufs und Laufbahnberatung ist ausgesprochen schwierig empirisch nachzuweisen, besonders im Hinblick auf ihre längerfristige Bedeutung. Trotzdem scheint ihre gesellschaftliche Bedeutung unumstritten. Die Integration lebenslangen Lernens in den Ländern der OECD und eine aktive Arbeitsmarktpolitik nennt die OECD (2004a: 29ff)³⁵ als zentrale Herausforderungen an eine umfassende career guidance. Auch wenn politische AkteurInnen den Fokus auf individuellen Zielen sehen, kann die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung zur öffentlichen Zielerfüllung wie Steigerung der Effizienz des Bildungssystems bzw. des Arbeitsmarktes und zur Verbesserung der sozialen Gerechtigkeit beitragen. Damit wird auch ein volkswirtschaftlicher Beitrag zur Entwicklung des Humankapitals geleistet.

Der „Beruf“ im traditionellen ist, wie zuvor erwähnt, mit Sicherheit auf dem Rückmarsch, doch bleiben die Berufskategorien weiterhin ein strukturierendes Merkmal auf dem Arbeit- und Ausbildungsmarkt. Die Veränderungen können aber nicht übersehen werden. An die 100.000 im deutschsprachigen Raum existierenden Berufsbezeichnungen (vgl. Herbrich 2006: 127) weisen zwar vielfach Überschneidungen und auch Synonyme auf, zeigen aber auf, wie vielfältig die Landschaft geworden ist, in deren Labyrinth es sich zu orientieren gilt.

Wie schon mehrfach erwähnt, ist es in einer Wissensgesellschaft zentral, die Menschen in ihrer Selbstkompetenz zu unterstützen. Aus diesem Grund machen auch die psychosozialen Ziele einen Teil der gesellschaftlichen Relevanz der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung aus.

³⁴ siehe Kapitel 4.5.1

³⁵ Die Strategie der OECD in ihren Berichten scheint es zu sein die politischen AkteurInnen anzusprechen, indem sie ihnen die richtigen Argumente zuspielt, ohne explizit zu sagen „ihr müsst dieses und jenes tun, um career guidance erfolgreich in euren Ländern zu implementieren“.

3.3.10.1 Die psychosoziale Bedeutung von Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung

Wie weiter oben bereits beschrieben³⁶, suchen Menschen nach einer „Sinnstiftenden“ beruflichen Tätigkeit, in der sie individuelles Wohlbefinden und Lebensqualität finden. Psychosoziale Ziele der Bildungsberatung sind daher die Befähigung des Individuums, eine fundierte (Weiter-)Bildungsentscheidung auf der Basis eigener Perspektiven, Möglichkeiten und Wünsche in Relation zu den angebotenen Möglichkeiten in der Bildungs- und Arbeitswelt zu treffen. Spezielle Probleme – physischer, psychischer, sozialer und kultureller Natur – sowie die gender-spezifische Thematik erfordern besondere Berücksichtigung. Ein weiteres wichtiges Ziel ist die Kompensation eines fehlenden Einblicks in die Materie und vor allem auch die Stärkung des individuellen Selbstbewusstseins (vgl. Lindh/ Dahlin 2000: 196). Die Stärkung inhaltlicher und psychosozialer Selbstkompetenzen stehen bei dieser Zielsetzung im Vordergrund. Tatsächlich ist es aufgrund der eingeschränkten Wahrnehmung der Möglichkeiten zur Bildungsberatung so, dass die meisten Ratsuchenden, die heute in die Bildungsberatung kommen, bereits das Gefühl haben, gescheitert zu sein und zwar in dem Versuch, den Weg durch den Berufswahlentscheidungsprozess alleine zu schaffen. Genau genommen sind sie aber in dem Moment in dem sie den Schritt in eine Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung „wagen“ dabei, ihre Probleme in Eigeninitiative zu bewältigen und an Lebenserfahrung zu gewinnen.

„Die wahrhaft selbständige Person erweist sich als keineswegs unabhängig, wie es kulturelle Stereotypen voraussetzen“, sagt der Psychologe John Bowlby (1973: 359, nach Sennett 1999: 193). Denn die „im gesundem Sinne selbständige Person“ ist im Erwachsenenleben in der Lage, sich auf andere zu stützen, „wenn es die Situation erfordert.“ So zitiert Sennett den von ihm geschätzten Psychotherapeuten Bowlby und selbst meint er dazu:

„Ein klares Scheitern ist die persönliche Erfahrung, die die meisten Leute dazu bringt, ihr Angewiesensein auf andere anzuerkennen.“ (Sennett 1999: 194)

In dieser Situation des Angewiesen-Seins auf andere kann es eine Aufgabe von Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen sein, den Ratsuchenden eine Unterstützung im Sinne eines „Empowerments“ zu bieten. Wörtlich übersetzt

³⁶ siehe Kapitel 2.2.2

bedeutet dieser Begriff so viel wie „Selbst-Bemächtigung“ oder auch „Stärkung von Autonomie und Selbstbestimmung“, doch auf einen Entwicklungsprozess bezogen bezeichnet Empowerment, die Kraft, die Menschen gewinnen, um ein „besseres Leben“ nach ihren eigenen Maßstäben zu leben (Herriger 2001: 11). Dieser individuelle und kollektive Prozess des Zugewinns von Macht und Lebensautonomie weist unterschiedliche Dimensionen auf. So thematisiert das Konzept des Empowerments in seiner politischen Dimension einen *„konflikthaften Prozeß der Umverteilung von politischer Macht*. Lebensweltlich buchstabiert beschreibt das Konzept die Vorstellung *„einer gelingenden Mikropolitik des Alltags“* und meint damit, eine eigenbestimmte Lebensregie zum gelingenden Lebensmanagement zu übernehmen. Nicht zuletzt beschreibt der Aspekt des Empowerments aber ein Wechselspiel aus einem *„selbstinitiierten und eigengesteuerten Prozess der (Wieder-) Herstellung von Lebenssouveränität“* und die von Außen zur Verfügung gestellten *„Ressourcen für ein gelingendes Lebensmanagement“* (Herriger 2001:12ff). Aus diesem Zusammenspiel der Dimensionen von Empowerment lässt sich erkennen, wie sich die Unterstützung einzelner Individuen auf ein Kollektiv auszuwirken vermag. Daher ist auch das Bemühen um die Beseitigung von Ungleichheit – trotz Wissens um die Utopie in diesem Vorhaben – eine zentrale Funktion der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung und ein Hinweis auf ihre gesellschaftliche Relevanz.

3.3.10.2 Beseitigung von Ungleichheit

Seit Ende der 1970er wird der Schichtbegriff bzw. die Schichtzugehörigkeit in Verbindung mit unterschiedlichen Lebensbedingungen diskutiert. So gerät die Reichweite des individuellen Handlungsspielraumes in den Lebensmöglichkeiten als zentrales Bestimmungsmoment von Ungleichheit in den Fokus.

„Selbstbestimmung erfordert Gelegenheiten und Erfahrungen, die überdurchschnittlich oft jenen Leuten offen stehen, welche sich in der hierarchischen Gesellschaftsordnung in einer bevorzugten Position befinden; Anpassung ist die natürliche Folge mangelnder Gelegenheit zur Selbstbestimmung.“ (Kohn 1981: 203, nach Heinz 1995: 128)

So werden berufliche Bedingungen, die in den Gesellschaftsschichten vorherrschen, wichtige Einflussgrößen für die Selbstvorstellung und das Gesellschaftsbild von Erwerbstätigen. Arbeitsformen können demnach auch dahingehend unterschieden werden, inwiefern sie Selbstbestimmung fördern oder begrenzen. Während das Konzept der Ungleichheit für einige Zeit in Vergessenheit zu geraten scheint, wird es

Mitte der 1990er Jahre – bedingt durch die oben besprochenen gesellschaftlichen Veränderungen – wiederbelebt.

Ungleichheit äußert sich auch in Form von Bildungsungleichheit, die sich nach Becker (2002: 5) unter anderem in der sozial exklusiven (bzw. privilegierten) Chance an der Beteiligung an der höheren Bildung bzw. am Erwerb von höheren Bildungszertifikaten niederschlägt. So bleibt die Aufstiegsmobilität, also die Mobilität hinsichtlich eines höheren formalen Abschlusses der Kinder, in Bezug auf die Eltern³⁷, ein hoher und härter Anspruch der Bildungspolitik. Die Realität ist jedoch eine andere. So liegt in Österreich die Wahrscheinlichkeit für Jugendliche, die aus der Hauptschule kommen und eine weiterführende Schule mit Maturaabschluss besuchen, nach formalem Bildungshintergrund der Eltern bei (Schmid 2003: 9)

- 7% falls die Eltern höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen.
- 12% falls die Eltern über einen Lehrabschluss verfügen.
- 24% falls die Eltern über einen Fachschulabschluss verfügen.
- 33% falls die Eltern über eine Matura verfügen.
- 44% falls die Eltern einen AkademikerInnenhaushalt bilden. (Schmid 2003)

Für Jugendliche die eine AHS-Unterstufe besucht haben, liegt die Übertrittswahrscheinlichkeit in eine weiterführende Schule mit Maturaabschluss bei

- 63% falls die Eltern höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen.
- 70% falls die Eltern über einen Lehrabschluss verfügen.
- 80% falls die Eltern über einen Fachschulabschluss verfügen.
- 86% falls die Eltern einen AkademikerInnenhaushalt bilden.
- 93% falls die Eltern einen AkademikerInnenhaushalt bilden. (Schmid 2003)

Die Ergebnisse von Bildungswegentscheidungen zeigen eine deutliche Konzentration der soziodemographischen Merkmale der Elternhaushalte (Schlögl/Lachmayr 2004: 10). Status-reproduzierend wirken sich individuelle Merkmale wie Einkommen, Status, Bildung der Eltern, Migrationshintergrund, Einwohnerzahl, Geschwisterzahl, Haushaltsform, mütterliche Erwerbstätigkeit und Geschlecht aus. Stärker wirkt sich die Statusreproduktion bei weiblichen Jugendlichen aus, wo sich die Mädchen nach wie vor – unter dem Einfluss der Eltern – für bestimmte

³⁷ Der Vergleich findet meistens jedoch zum Qualifikationsniveau des Vaters statt.

Schultypen entscheiden, wie Handelsakademien oder Tourismusschulen, außerdem sind auch der Standort bzw. die Entfernung entscheidungsrelevant sind. Männliche Jugendliche bevorzugen nach wie vor technische Richtungen bei den weiterführenden Schulen. Dieses Bild setzt sich auch bei der Studienfachwahl auf den Universitäten und Fachhochschulen fort (Schlögl/ Lachmayr 2004: 40f). Wesentliche Kriterien für den Universitätsbesuch im Allgemeinen und die Studienfachentscheidung im Speziellen sind der Sozialisationsprozess und die Bereitstellung von kulturellen und ökonomischen Ressourcen durch die Eltern (Preißer 2003: 419ff).

„Die Angehörigen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Klassen unterscheiden sich weniger darin von einander, wieweit sie die Welt der Bildung anerkennen, als darin, wie weit sie sie kennen. ... Eines der zuverlässigsten Zeugnisse für die Durchsetzung der legitimen Kultur besteht in der Neigung der mit ihr am wenigsten Vertrauten, Unwissenheit oder Gleichgültigkeit zu kaschieren ...“ (Bourdieu 1993: 500)

Auch wenn immer wieder von einer „AkademikerInnenschwemme“ oder von gestiegener AkademikerInnenarbeitslosigkeit gesprochen wird, sinkt die Gefahr der Arbeitslosigkeit tatsächlich nach wie vor mit der Höhe des Ausbildungsgrads. Obwohl die Zahl der MaturantInnen jährlich steigt, sinkt die Übertrittsquote in die Universitäten und Fachhochschulen (Landler 2008: 17). Die absolute Zahl der arbeitslosen AkademikerInnen ist bei gleichzeitiger erhöhter Gesamtarbeitslosigkeit tatsächlich angestiegen, jedoch gibt es auch mehr Personen mit akademischen Abschlüssen in Relation zu früher und im Vergleich zu anderen Qualifikationsniveaus. Fakt ist aber ebenso, dass sich der Übergang ins Erwerbsleben von AkademikerInnen trotz steigender Beschäftigungsrisiken weniger problematisch als der von weniger qualifizierten gestaltet (vgl. Landler 2008: 172).

„Wie zu ersehen, ist der Stellenmarkt für Absolventen mit Abschluß beständig am Wachsen, zum Nachteil natürlich derjenigen ohne Abschluß.“ (Bourdieu 1993: 226)

Für einige Jahre hat es so ausgesehen – oder man hat es so ausschauen lassen – als könnte die Statusreproduktion überwunden, Chancengleichheit erzeugt werden und die gesellschaftlichen Risiken besser verteilt werden. Doch die wieder erstarkte Beschäftigung mit der Thematik der Ungleichheit scheint die realen Entwicklungen widerzuspiegeln. Lebenslanges Lernen ist einer der möglichen Schlüssel für die Gewährleistung von sozialer Integration und von Chancengleichheit in einer Wissensgesellschaft (vgl. bmbwk 2008: 5). Die beiden wesentlichen Ziele des

lebenslangen Lernens sind die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft sowie die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit. Bildungsberatung steigert die Zugangschancen zu Bildung und trägt so – zwar vielleicht nicht zur Chancengleichheit, aber doch zu einer Erhöhung der Chancen bei. Was nützt es den Menschen, wenn sie Teil einer Wissensgesellschaft sind, aber keinen oder einen erschwerten Zugang zu ihr haben? In wirtschaftlich schwierigen Zeiten und in existentiellen Notsituationen fokussieren die Menschen ihre Konzentration auf das „Überlebenswichtige“. Auch mit Hilfe der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung wird es nicht gelingen, Ungleichheit und Ungleichverteilung zu beseitigen, aber vielleicht kann „das Ideal des gelingenden Lebens“ (dvh 2007: 320) als Leitbild gelten.

4 Soziologische Modelle im Kontext von Bildungsberatung

Theorien in der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung haben zwei Funktionen: Während sie einerseits den Standort im Verhältnis und Verständnis von Welt klären, können sie andererseits methodologische Zugänge in der Beratungspraxis sichern. Sondiert man also die Theorienlandschaft zur Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung ist diese ausgesprochen vielfältig, jedoch lässt die Präsenz soziologischer Ansätze zu wünschen übrig. Die Soziologie befasst sich nämlich primär mit Arbeit als gesellschaftlicher Institution, während dagegen kaum Strategien, die den Entscheidungsprozess und die berufliche Anpassung erleichtern, entwickelt werden. Dies bedauert auch Gottfredson (1981: 317f) vor bereits über einem viertel Jahrhundert und berücksichtigt selbst Einflussfaktoren wie Geschlecht, beruflichen Status, Minderheit und mehr. Die Zugänge zur Bildungsberatung reichen von psychologischen Ansätzen, über pädagogische bis hin zu methodisch-orientierten Ansätzen, die sowohl psychologisch und bzw. oder pädagogisch fundiert sind. Vereinzelt diskutiert man auch philosophische Beratungsansätze und – vermehrt – soziologische Theorien im Kontext von Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung. Während philosophische Beratungsansätze auch an Instrumenten für die Beratungspraxis interessiert sind, leisten soziologische Zugänge wesentliche Beiträge für die weltanschaulichen Hintergründe von BeraterInnen. Auf dieses spezifische Wissen bauen auch die Ansätze sozialwissenschaftlicher und im

Besonderen soziologischer Beratung auf, die die Anwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratungssituationen bearbeiten.

Zur Veranschaulichung divergierender, basaler Denkweisen der Disziplinen werden im Folgenden jene der Psychologie und der Soziologie einander gegenübergestellt: Im Gegensatz zur Psychologie etwa, die Entscheidungsprozesse – zumindest potentiell – als transitive und relativ handhabbare, wenn auch komplexe Vorgänge betrachtet, sieht die Soziologie eher die institutionellen und überindividuellen Marktkräfte, die berufliche Entscheidungen und ihre Realisierung einschränken. Auch die „Ursache-Wirkung-Beziehungen“ werden unterschiedlich betrachtet. Die Psychologie sieht eher die Konfiguration von Persönlichkeitsmerkmalen mit ihrer Auswirkung auf spätere Arbeitsleistungen und die Arbeitszufriedenheit, während die Soziologie sich dafür interessiert, auf welche Weise bestimmte institutionelle Faktoren wie formale Regeln, informelle Normen und Angebot-und-Nachfrage-Kräfte, die Arbeitsumgebung des Individuums beeinflussen. Auch setzen Soziologen im Allgemeinen voraus, dass bezahlte Arbeit und die Berufswahl Teil eines komplexen sozialen Stratifikationsprozesses sind. Im Laufe der Zeit wendet man sich sogar noch weiter von den Prozessen individueller Entscheidung ab und verlagert den Fokus verstärkt auf die strukturellen Faktoren, die diese Entscheidungen und ihre Folgen bestimmen. (Hotchkiss/ Borow 1994: 284)

Die soziologische Perspektive auf Arbeit und Beruf bezieht unterschiedliche Betrachtungsweisen mit ein und verleiht den damit zusammenhängenden Funktionsbereichen einen größeren Stellenwert. Prozesse beruflicher Sozialisation, berufliche Mobilität, Laufbahnmuster, Wirkungsweise des Arbeitsmarktes, Statushierarchien, Arbeitszufriedenheit, institutionelle Belohnungssysteme (vgl. Hotchkiss/ Borow 1994: 283), historische Entwicklung von Beruf und Beruflichkeit, neue Formen der Arbeitskraftbestimmung und vieles andere mehr sind nicht nur die Inhalte von soziologischer Forschung und Theorienarbeit, sondern gehören auch zum Basiswissen von Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen.

Eine Verbindung zwischen psychologischen und soziologischen Ansätzen stellt im Jahr 1981 Law mit seiner „mid-range focus“ Theorie dar, die den Einfluss der lokalen Gemeinschaft auf eine berufliche Laufbahn einbezieht (vgl. Kidd 2006: 25). Organisationsbezogene Laufbahnthorien betonen die soziale Interaktion und die gegenseitige Bedingtheit von Angebot und Nachfrage bzw. von ArbeitgeberInnen

und ArbeitnehmerInnen (vgl. Kidd 2006: 47). Ansätze, wie „Public-Choice“, „Rational Choice“, „Human Resource Development“ und andere können immer auch mit dem soziologischen Blick betrachtet werden, eine zutiefst soziologische Perspektive stellen jedoch primär strukturalistische Ansätze dar.

Der Grundgedanke eines strukturbezogenen Ansatzes in der Berufsberatung und Laufbahnentwicklungstheorie ist, dass das individuelle berufliche Wohlbefinden von vielfältigen Komponenten der Arbeitsstruktur hergestellt wird. Neben den funktionalen Anforderungen der Arbeit, gibt es weitere wichtige Merkmale wie etwa die Position von Personen im Arbeitskontext, die Aufstiegsmöglichkeiten, die Verdienstaussichten, soziale Leistungen, die Arbeitssicherheit, das Verhältnis von Angebot und Nachfrage und die Frage der Diskriminierung. Diese Merkmale können Teil eines Berufsbildes sein oder mit Aspekten wie Unternehmenstyp, Wirtschaftszweig oder geographischer Gegebenheit verknüpft sein. So wirkt sich die Unternehmensgröße mit Sicherheit auf die Arbeitsorganisation, die Aufstiegsmöglichkeiten und die daraus resultierende Identifikation aus und ist folglich mitverantwortlich für ein grundlegendes Wohlbefinden. Der strukturelle Ansatz entwickelt sich zum Teil als Reaktion auf die Theorie der Stuserlangung, die die soziologisch-empirische Forschung der 1970er Jahre stark prägte; Und ein Großteil der Arbeitsmarktsoziologie reagiert explizit auf die Haupttheorien neuerer ökonomischer Zugänge (Hotchkiss/ Borow 1994: 286), daher sollen sie an dieser Stelle kurz umrissen werden.

- Die „Trait Theory“ etwa weist Menschen anhand der Identifikation ihrer persönlichen Merkmale bestimmten Arbeitsbereichen zu.
- Das „Development Model“ beschreibt Entwicklungsebenen auf der Entscheidungen getroffen werden und können. Dieser Ansatz geht davon aus, dass eine gewisse „Reife“ vorhanden sein muss, wobei diese Reife von externen ExpertInnen bestimmt wird.
- Das „Social learning model“ stellt einen behavioristischen Zugang zum Lernen dar, wobei das Modell die Interaktion sozialer und kultureller Faktoren berücksichtigt, die sich auf die Entscheidung auswirken. (vgl. Hotchkiss/ Borow 1994)

Diese Theorien gehen davon aus, dass Berufswahlentscheidungen fundamental individuelle Prozesse sind, dass sie einen großen Anteil an technischer Rationalität

haben und dass die primären Faktoren der Entscheidung beim Individuum liegen. Sie betonen den Zufall bei der Auswahl der zahlreich vorhandenen Möglichkeiten (Hodkinson/ Sparkes 1997: 321f). Ein soziologisches Fundament in der Beratung kann hingegen helfen, Situationen und Sachverhalte zu erklären und Richtungen für Lösungsmöglichkeiten zu finden.

„Theorien liefern ... keine Rezepte für das Beraten, sondern sie unterstützen die BeraterInnen dabei, objektive und subjektive Realitäten deutlicher wahr zu nehmen, z.B. indem sie den Blick auf bestimmte Aspekte und Bedingungen lenken, die für die Bewältigung der Anliegen der Ratsuchenden hilfreich sein können (vgl. McLeod 2004a, nach Sickendiek 2007: 54)

Einen sehr brauchbaren Zugang zum Ausbau vorhandener bzw. zur Entwicklung neuer Beratungstheorien – also auch für die Schöpfung umfassender, nachhaltiger, soziologischer Theorien – liefert McLeod (2004b: 47, nach Sickendiek 2007: 54), der annimmt, dass „gute“ Beratungstheorien Antworten auf folgende Fragen liefern können:

- Was sind die Ursachen und Bedingungen der Probleme der Ratsuchenden?
- Was sind die zentralen Strategien und Prozesse der Veränderung? Was soll sich verändern und wie soll das geschehen?
- Was ist dabei die Rolle der BeraterInnen? Wie sieht die optimale Beziehung zwischen BeraterInnen und KlientInnen aus? Weshalb ist es erforderlich, eine tragfähige „hilfreiche“ Allianz zu bilden?
- Was sind die Ziele der Beratung? Welche Kriterien werden für die Bewertung von Gelingen oder Misslingen in der Beratung herangezogen?
- Was ist die „relative Bedeutung“ folgender Faktoren im Beratungsprozess: (a) kultureller Faktoren (wie sozialer Status, ethnische Zugehörigkeit und Gender eingeschlossen), (b) Kognition, (c) Gefühlen, z.B. Hoffnungen und Ängsten neben angeborenen biologischen Faktoren wie Lebensalter, Geschlecht, körperliche Verfassung usw. (vgl. McLeod 2004b, nach Sickendiek 2007)

Aus soziologischen Ansätzen leiten sich bis dato keine spezifischen Beratungsmethoden oder Instrumentarien ab, sondern eher konzeptionelle Grundlagen und Beratungshaltungen sowie Reflexionsfolien für berufskundliches Wissen. Als allgemeines Ziel der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung gilt es der

Chancenungleichheit entgegenzuwirken, wie zum Beispiel Kinder aus benachteiligt Milieus bei gegebenen Fähigkeiten zum Studium zu ermutigen oder auch bei (jungen) Frauen Interesse für ein männliches Tätigkeitsspektrum zu wecken (Sickendiek 2007: 71f).

Die soziologische Sicht in der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung kann also mehr sein als eine bloße Orientierung auf ein dem Individuum zur Verfügung stehendes Spektrum von Berufen. Im Mittelpunkt soziologischer Beiträge zur Berufswahl, Laufbahnentwicklung und Beratung stehen soziale, kulturelle und ökonomische Einflüsse bzw. Bedingungen und fokussieren auf Begriffe wie Gleichheit bzw. Ungleichheit, Struktur, Status und andere. In den nachfolgenden Kapiteln zeige ich nun Zugänge auf, die sich in gegenseitiger Befruchtung zu soziologischen Modellen akkumulieren hinsichtlich ihres strukturalistischen Fundaments genuin soziologisch sind, aber auch Einflüsse aus anderen Disziplinen wie Psychologie, Pädagogik oder Ökonomie einbeziehen.

4.1 Berufliche Allokation

Über Sozialisation, soziale und ethnische Herkunft sowie über Geschlecht und die Bedingungen des Arbeitsmarktes sind für eine große Mehrheit berufliche Wahlmöglichkeiten eingeschränkt und ungleich verteilt. Das Modell der „Gelegenheitsstrukturen“ (opportunity structure) betrachtet die Chancen und Gelegenheiten, die jemand im beruflichen Leben vorfindet. Nur eine privilegierte Minderheit hat Zugang zu freien Berufswahlmöglichkeiten. Der Ansatz der beruflichen Allokation befasst sich mit Fragen der „Platzierung“ von Personen in verschiedene Berufe und Positionen oder damit auch wie Gesellschaften im Hinblick auf das Konzept des Berufs gegliedert sind. Der Ansatz der „Gelegenheitsstrukturen“ bildet eine soziologische Ausgangsbasis für die Praxis der Beratung, indem er die Gegebenheiten des Arbeitsmarktes und den Zugang zu Bildung und Arbeit offen legt. So sind etwa Länder wie Österreich und Deutschland hochgradig beruflich strukturiert und Staaten wie die USA oder Japan nur sehr gering (Sickendiek 2007: 66). Die Durchlässigkeit des (Aus-)Bildungssystems unterscheidet sich im gleichen Maße, was in Österreich und Deutschland insgesamt zu einer geringeren beruflichen Mobilität im Vergleich zu den USA oder Japan führt.

In der Betonung der Strukturen ist das Modell der beruflichen Allokation dem im folgenden Kapitel beschriebenen Ansatz von Gottfredson und Lapan (1997) sehr ähnlich, wobei aber der struktur-bildende Faktor Geschlecht noch mehr betont wird.

4.2 Circumscription and compromise

In der „circumscription and compromise theory“ stellt das Selbst-Konzept des sozialen Geschlechts das zentrale Schlüsselement individueller Unterscheidungsmerkmale dar. Zum einen ist Gender für Kinder das erste Kriterium, anhand dessen sie entscheiden, welche beruflichen Optionen für Menschen wie sie erstrebenswert sind; und zum anderen ist es der Gender-Aspekt den Jugendliche zuletzt missachten, wenn es um notwendige Kompromisse in der Berufswahl geht. Drei weitere Kernelemente kennzeichnen das „circumscription and compromise“-Modell. Entwicklungsbedingt gilt es etwa, Bilder der Selbstwahrnehmung in Bezug auf die Arbeitswelt zu entwickeln, wobei diese stark vom sozialen Umfeld geprägt werden. Im Zuge der „circumscription“³⁸ werden die beruflichen Möglichkeiten erwogen, die der Selbstwahrnehmung entsprechen und die sich erfahrungsgemäß mit zunehmendem Alter und im Kontext von Geschlecht, sozialer Klasse bzw. Intelligenz verengen. Im Zuge des Kompromissprozesses werden die Berufswünsche von Jugendlichen mit der Realität des Arbeitsmarktes abgeglichen. Der Kompromiss bezieht sich vorrangig auf das Spektrum der beruflichen Wünsche, weiters auf die Prestigeziele und erst an letzter Stelle werden geschlechtsrollenstereotype Erwartungen den realen Anforderungen untergeordnet (Gottfredson/ Lapan 1997: 419ff).

Das Interessante an diesem Ansatz ist seine theorie-basierte Anwendung im Rahmen des „Mapping Vocational Challenges“ (Gottfredson/ Lapan 1997: 432ff), das Jugendliche und auch Erwachsene unterstützen kann, sich über ihre individuellen Werthaltungen und Hintergrundfaktoren bewusst zu werden, um so zu beruflichen Entscheidungen zu kommen, die ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen. Damit ist die circumscription und compromise theory eine der wenigen soziologisch orientierten Ansätze, die eine Umsetzung theoretischer Grundlagen und soziologischer Implikationen in die Praxis der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung ermöglicht.

³⁸ hier: Identifikation und Einengung

4.3 Entgrenzte Arbeit und entgrenzte Laufbahnen

Seit Ende der 1990er Jahre gewinnt der Begriff der „entgrenzten Arbeit“³⁹ an Bedeutung. Richard Sennet (1999) beschreibt unter dem Stichwort „Korrosion des Charakters“ die Folge der Kultur des neuen Kapitalismus als eine wieder zunehmende Unterwerfung der persönlichen Lebensführung unter die Anforderungen der Erwerbsarbeit. Während Sauer (2005) „entgrenzte Arbeit“ als „arbeitsorganisatorisches Konzept der Selbstorganisation“ integriert (vgl. Sickendiek 2007: 69f), beziehen Voß und Pongratz (1998; Voß 2003) die/den „ArbeitskraftunternehmerIn“ in den Kontext der „entgrenzten Arbeit“ ein. Die „Erosion der Eindeutigkeit“ von Arbeit und Arbeitsverhältnissen wird zwar von vielen als Fortschritt und Chance zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung in Arbeit und Beruf gesehen, andere jedoch nehmen diese Veränderungen als Verlust von Sicherheit, als Risiko und vor allem als Überforderung sowie als Belastung für die private Lebensführung wahr (vgl. Sauer 2005, nach Sickendiek 2007: 69).

Für die Bildung-, Berufs- und Laufbahnberatung bedeutet dies vor allem die Unterstützung neuer Formen von Laufbahnen, wobei es hierbei eher um „Beschäftigungsfähigkeit“ als um Berufswahl geht. Weiters gilt es, die Wissens- und Kenntnissammlung zu fördern und eine fortdauernde Begleitung anzubieten, die nicht nur in Krisensituationen Hilfe leistet, sondern auch für längerfristige Entwicklung zur Verfügung steht (vgl. Sickendiek 2007: 70).

4.4 Theorie der Stuserlangung

Die Theorie der Stuserlangung zielt auf bildungs- und berufsbezogene Entscheidungsprozesse ab und geht dabei der Frage nach, inwieweit diese Entscheidungen durch den familiären Hintergrund, durch Eltern, Freunde und Verwandte beeinflusst werden. Darüber hinaus setzt sich dieser Ansatz sich mit dem Anteil der Berufserwartungen am Berufserfolg auseinander. Hotchkiss und Borow (1994: 286) kritisieren aber den mangelnden Weitblick, da die sich die Arbeitsmarktsoziologie wesentlich komplexer darstellt, als dies das „eng definierte“ Modell der Stuserlangung leisten kann.

Ein vorrangiges Untersuchungsinteresse gilt in den 1960er Jahren der beruflichen Mobilität, wobei hier vor allem die generationsübergreifende Mobilität gemeint ist. Das heißt, dass eine Veränderung der individuellen beruflichen Stellung im Vergleich

³⁹ siehe Kapitel 2.2

zu den Eltern in den Blickpunkt gerückt wird. Die Zusammenführung des Modells der Stuserlangung mit der bestehenden Theorie zur individuellen Mobilität führt zum Modell des Berufserfolges.

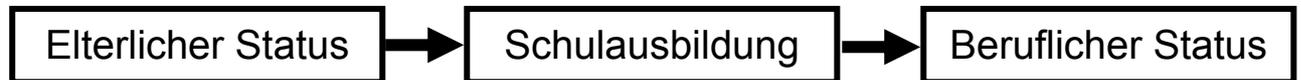


Abb. 2: Modell der Stuserlangung; Quelle: Hotchkiss/ Borow 1994

Bildung wird in diesem Kettenmodell zur vermittelnden Variable zwischen elterlichem und eigenem Status und damit zur direkten und einzigen Determinante des beruflichen Erfolges. Für Hotchkiss und Borow (1994: 288) basiert dieses Modell auf der weltanschaulichen Sicht einer US-amerikanischen Leistungsgesellschaft, da der erreichte Bildungsstand und nicht der elterliche Status als direkte Determinante des beruflichen Erfolges betrachtet werden. Begabung und Anstrengung hingegen bleiben unbeachtet.

Das erweiterte „Wisconsin“-Modell enthält kognitive Variable wie geistige Leistungsfähigkeit und nicht zuletzt sozial-psychologische Prozesse, die die wichtigste Ergänzung darstellt. Die sozial-psychologische Variable bezieht sich etwa auf die Unterstützung im Ausbildungsvorhaben durch MitschülerInnen, FreundInnen sowie durch die „signifikant anderen“ wie Eltern und LehrerInnen.

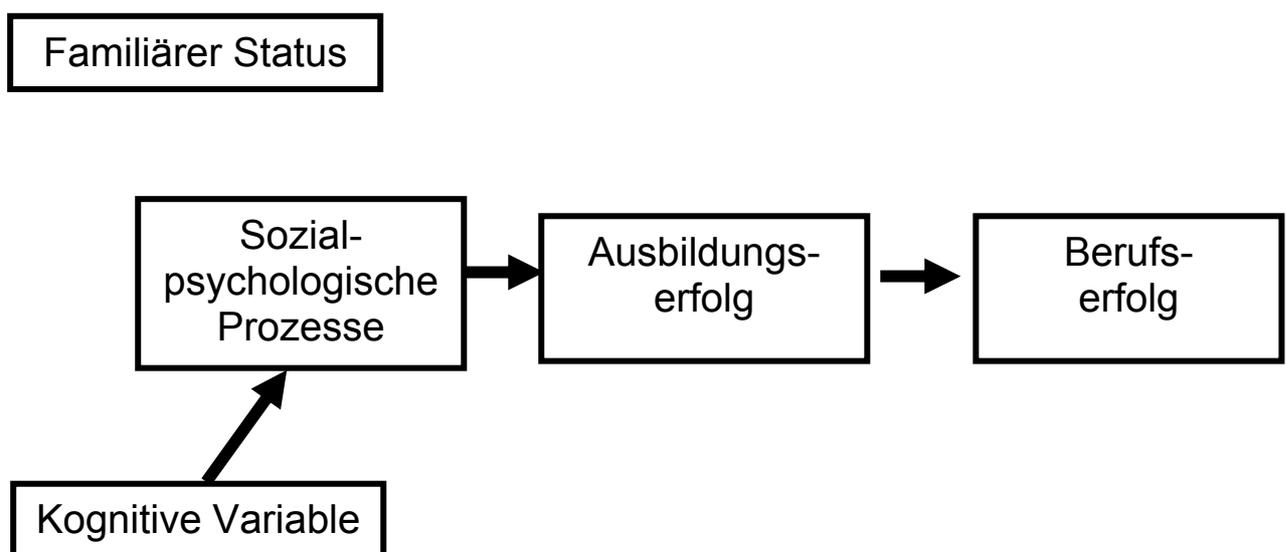


Abb. 3: Modell der Stuserlangung - Wisconsin Modell; Quelle: Hotchkiss/ Borow 1994

Einige Untersuchungen im Laufe der 1970er und der 1980er Jahre führen zu Erweiterungen und Modifikationen und Hotchkiss und Borow (1994: 291) meinen, dass „es nur wenige Modelle gibt, die sich bei so kritischer Überprüfung so gut behaupten konnten“. Allerdings bezeichnen viele SoziologInnen das Modell als unvollständig: So liefert es etwa keine Erklärung dafür, wie soziale Strukturen, zum Beispiel Regeln des Berufszugangs, die Arbeitssicherheit oder Leistungsstandards mit persönlichen Merkmalen zusammenwirken und die individuellen sozioökonomischen Ergebnisse beeinflussen. Und diese Kritik finden Hotchkiss und Borow (1994: 291) verständlich, „wenn man mit den Ansätzen ökonomischer Theorien über die Bildungsthematik und über Wettbewerbsmärkte einigermaßen vertraut ist“.

4.5 Ökonomische Theorie

Der zentrale Aspekt der „Ökonomische Theorien der Ausbildung und Wettbewerbsmärkte“ ist der des Humankapitals. Die Theorie des Humankapitals beruht auf einer Analogie, in der der Mensch in seine individuelle Produktivität investiert, wie auch in Sach- und Anlagekapital investiert wird. Zu den Investitionen zählen die direkten Ausgaben für Ausbildungskosten und die Gewinne, die aus den vorhergehenden Investitionsphasen resultieren. Auch Ausgaben für nicht-bildungsbezogene Faktoren wie Gesundheitsvorsorge und Migration gelten als Humankapitalinvestitionen, wenn sie dem Zweck dienen, die Einkommenskraft zu erhöhen. Der Humankapitalansatz beinhaltet auch den Aspekt, dass ein Mensch die für sie/ihn selbst bestmögliche und vor allem rationale Entscheidung im Hinblick auf Dauer und Art der Ausbildung trifft, was wiederum für den Einzelnen aber ebenso für die Gesellschaft zu einem optimalen Ergebnis führt. Damit liefert die Humankapitaltheorie substantielle Erklärungen für zentrale Theorieansätze in der Berufsentwicklungsforschung, der mikroökonomischen Theorie der Bildungsentscheidungen und der sich daraus entwickelnden Berufswahltheorie, dem Rational-Choice-Ansatz. Entscheidungen gemäß der Rational-Choice-Theorie werden von den im gesellschaftlichen Raum agierenden Personen ausschließlich unter rationalen Voraussetzungen gefällt. Während aber im Konzept des Humankapitals das Entgelt als Indikator für die Qualität eines Berufes gilt, legt die Berufsentwicklungstheorie das Gewicht besonders auf die Arbeitszufriedenheit. Zwei Aspekte der ökonomischen Theorie, nämlich die Theorie des Humankapitals und die

Theorie der Wettbewerbsmärkte, sind dabei besonders angegriffen worden. (vgl. Hotchkiss/ Borow 1994: 292f)

Die Kritik am ökonomischen Ansatz hängt etwa mit ihrer Prognose zusammen, dass ungerechte Behandlung bei der betrieblichen Einstellungs- und Entgeltpolitik mit der Zeit durch den Wettbewerbsdruck verschwinden werden. Die ökonomische Theorie der Wettbewerbsmärkte beruht nämlich auf der Annahme, dass sich der Preis der Arbeitskraft, also der Lohn bzw. das Gehalt, an Angebot und Nachfrage von Arbeitskräften orientiert. Wenn sich also Angebots- und Nachfragekurve ausbalancieren und schließlich überschneiden, wird es demnach keine Arbeitslosigkeit und keinen Lohndruck mehr geben. Diese Voraussage steht im Widerspruch zur soziologischen Position, wonach Unterschiede in der strukturellen Arbeitsposition und in den persönlichen Merkmalen, wie ethnische Herkunft oder Geschlecht, weiterhin direkten Einfluss auf Statusergebnisse wie Bildung, Beruf und Einkommen haben werden. Da also das Entgelt für geleistete Arbeit von vielen Faktoren abhängt, kann dieses Ausbalancieren der beiden Teilmärkte nicht einfach abgewartet werden (Hotchkiss/ Borow 1994: 292ff). Als Beispiel möchte ich an dieser Stelle auf die Regulation der Entgeltleistung verweisen, wie Kollektivverträge, die auch nur in bestimmten Branchen und auf spezifischen Funktionsebenen zu einem ausgeglichenen Lohnniveau führen.

4.5.1 Humankapitaltheorie

Obwohl Friedrich Edding in den 1950er Jahren glaubt begriffliches und definitorisches Neuland zu betreten – später folgen Schultz, Becker, Mincer und andere – hat bereits William Petty vor dreihundert Jahren versucht, den Humankapitalbestand eines Landes zu erheben und zu berechnen. Auch wenn das Humankapital-Konzept demnach keine amerikanische Erfindung der Neuzeit ist, ist man sich einig, dass das Interesse an den Zusammenhängen von Wirtschaft und Bildung so alt ist wie die Ökonomik selbst. Die Renaissance des Humankapital-Konzepts in den 1980er Jahren führt auf den Ökonom Theodore W. Schultz zurück, der als „Residualfaktor“ in einem angebotsorientierten Wachstumsmarkt das Bildungswesen sieht (vgl. Distler 1995: 155). „Human Capital“ ist die

„... volkswirtschaftliche Bezeichnung für die Betrachtung der Menschen einer Gesellschaft als Träger von (ökonomisch nutzbarer) Bildung, Ausbildung und Leistungsmotivation sowie als potentieller bildungsfähiger Faktor“ (Hillmann 2007: 349).

Die neoklassische Humankapitaltheorie bezieht sich in ihrem Verständnis auf die Arbeitskraft als Kapital, daraus folgt auch die Zuordnung der Arbeitskraft zum Sachkapital. Investitionen in das Humankapital erhöhen die Produktivität der ArbeitnehmerInnen. Der potentielle Investor in Humankapital bedenkt dabei zwar kurzfristige Lohnzuwächse, aber auch den gesamten Zeitraum, in dem er seine Arbeitskraft verkauft. Der Humankapitalansatz wandelte sich, ausgehend vom „human capital“ oder auch „human asset“, zu einer Unternehmensphilosophie, die die Mitarbeiter als entscheidende Quelle des wirtschaftlichen Erfolges sieht. Begriffe und Bezeichnungen, die sich in der Folge entwickeln, sind heute fixer Bestandteil moderner Managementkonzepte. So bezeichnet „human relations“ etwa das Konzept der Gestaltung der mitmenschlichen Beziehungen im Betrieb mit dem Blickwinkel auf Leistungs(ertrags)steigerung: das „human resources management“ ist die Managementlehre, die vor allem die MitarbeiterInnen im Rahmen der betrieblichen Personalentwicklung als wettbewerbsentscheidenden Faktor sieht (Dohnal/ Hahn/ Jiricka 2001: 35f).

Als Tatsache kann gesehen werden, dass das Wirtschaftspotential eines Landes wesentlich vom Wissen und Können der Menschen abhängt, also von deren Produktions- und Wertschöpfungsfähigkeit. Dazu zählen unterschiedliche Fähigkeiten, die jedoch alle in einem arbeitsteiligen System synergetisch zusammenwirken. Zinn (1992: 233) meint, dass das Humankapital als weitaus wichtiger als das Sach- bzw. Realkapital angesehen wird. Diesen Umstand bewirkt nicht nur die Komplementarität von Sachkapital und Humankapital – anspruchsvolle Maschinen benötigen qualifizierte Arbeitskräfte –, sondern auch, dass Humankapital als Basis für eine langfristige wirtschaftliche Entwicklung zu sehen ist. Da aber die Ausreifungszeit von Humankapital wesentlich länger dauert als der Gewinn aus Sachkapitalinvestitionen, haben Mängel und Versäumnisse im Bildungssektor somit Langzeitwirkung. Sachkapital kann Humankapital nicht ersetzen, jedoch ist der umgekehrte Fall in gewissen Grenzen durchaus möglich. Unzureichende Bildungsinvestitionen führen zu Defiziten in der Humankapitalbildung. Je stärker eine Volkswirtschaft ist, also je reicher sie an Sachkapital und Naturressourcen ist, je stärker das Verschuldungspotential an den internationalen Kapitalmärkten ist, „desto länger lassen sich Defizite in der Humankapitalbildungs-Produktion verdecken“ (Zinn 1992: 235).

Der Humankapitalansatz stützt sich ausschließlich auf die individuellen Determinanten von ArbeitskraftanbieterInnen in einem angebotsseitig dominierten Arbeitsmarkt. Der berufliche Aufstieg – die Karriere – hängt demnach von den individuellen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Nationalität, sozialer Herkunft, Bildung, Berufserfahrung und sonstigen persönlichen Fähigkeiten ab. Die Arbeitskräfte unterscheiden sich in ihrer Qualifikation, also hinsichtlich Bildung, Ausbildung und Berufserfahrung, die das Resultat individueller Bildungsinvestitionen darstellen. Die individuellen Beschäftigungs- und Karrierechancen schwanken mit dem Grad der persönlichen Qualifikation. Dadurch lässt dieser Zugang Einflussgrößen wie „soft skills“ oder auch strukturelle bzw. betriebliche Determinanten und Statusdeterminanten wie Alter, Geschlecht oder Ethnie vermissen (vgl. Runia 2003: 150).

Wie oben bereits erwähnt, wirken sich Ethnie und Geschlecht auf das Bildungs-, Berufs- und Einkommensniveau aus. Das Modell des Humankapitals führt diese Unterschiede auf das individuelle Potential zurück. Die Grundthese besagt, dass die Auswirkungen von ethnischer Herkunft und Geschlecht gegen Null gehen, wenn die Variablen des Humanvermögens – Schulbildung und Ausbildung am Arbeitsplatz – reguliert werden. Da aber persönliche Merkmale wie Ausbildung und individuelle Fähigkeiten starke Indikatoren der produktiven Kapazität sein sollten, die die Auswirkungen von ethnischer Herkunft und Geschlecht auf das Berufs- und Einkommensniveau nicht nennenswert beeinflussen können, unterstellen strukturalistische Autoren wie Hotchkiss und Borow (1994: 309) dem Humankapitalansatz eine diskriminierende Grundhaltung.

„Trotz sporadischer Verbesserungen sind Frauen nach wie vor stark auf ein begrenztes Berufsspektrum angewiesen, und sie werden generell schlechter bezahlt als Männer.“
(Hotchkiss/ Borow 1994: 307)

Obwohl es nach wie vor ausgesprochen schwierig ist Diskriminierung empirisch nachzuweisen, ist der strukturalistische Ansatz zum Teil eine Reaktion auf die Beobachtung des Einflusses von Ethnie und Geschlecht.

4.6 Strukturalistische Theorien

Der Fokus der strukturalistischen Theorien in Bezug auf individuelle Berufswege liegt für Hotchkiss und Borow (1994: 327) auf dem Zusammenhang zwischen dem individuellen Entscheidungsprozess und strukturellen Faktoren, wie den

Arbeitsmarktbedingungen, die diese Entscheidungen beeinflussen bzw. behindern. Durch die Einbeziehung struktureller Bedingungen wird die gängige Berufsentwicklungstheorie erweitert und ergänzt. Aus der dualen Theorie der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes – dazu später mehr – entwickelt sich die zentrale Erkenntnis nicht-homogener Arbeitsmärkte. Eine weitere Erkenntnis ist, dass Entgelttarife keine reinen Wettbewerbsergebnisse sind oder dass die Ressourcen eine wesentliche Rolle bei der Verteilung des durch Arbeit erwirtschafteten Einkommens zwischen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen darstellen und es trotz gegenläufiger Bemühungen nach wie vor institutionalisierte Ungleichheit gibt.

Der Angelpunkt in der strukturalistischen Position ist die Verfügungsmacht über die Ressourcen, da diese die Verteilung der Arbeitsbelohnungen bestimmen. Entsprechend dem Zugriff auf die Ressourcen werden dadurch die Wirtschaft und der Arbeitsmarkt in zwei Gruppen geteilt. Daraus entwickeln sich die duale Theorie der Wirtschaft und die duale Theorie des Arbeitsmarktes. In der ursprünglichen dualen Theorie wird die Wirtschaft in Kern- und Peripheriesektoren unterteilt, die dadurch wiederum den Arbeitsmarkt in den primären und den sekundären Arbeitsmarkt unterteilen. Kernunternehmen tendieren dazu, sich in städtischen Zentren anzusiedeln, gewerkschaftlich organisierte MitarbeiterInnen zu haben und hochqualifizierte Tätigkeiten anbieten zu können. Daraus ergeben sich interne Arbeitsmärkte und Karriereleitern; das Entgelt richtet sicher eher nach der Qualifikation und weniger nach dem marktbezogenen Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage. Periphere Sektoren hingegen bergen sekundäre Arbeitsmärkte, die nach dieser Definition dem freien Wettbewerb unterliegen (Hotchkiss/ Borow 1994: 299). Das bedeutet, dass dieser Arbeitsmarkt für ArbeitnehmerInnen weniger erstrebenswert ist, da die Entlohnung und die Stabilität der Arbeitsplätze vor allem von Angebot und Nachfrage bestimmt werden.

Darüber hinaus hat sich aber in den vergangenen Jahren ein Phänomen verbreitet, das die Grenzen der Attraktivität der beiden Sektoren verwischt: Große Unternehmen, denen an ihrem angestammten Betriebsort nicht mehr die idealen Bedingungen geboten werden, tendieren dazu abzuwandern oder mit der Abwanderung – meist in osteuropäische Staaten oder nach Asien - zu drohen. Da diese „nicht idealen“ Bedingungen meist die eingesetzte menschliche Arbeitskraft betrifft, treten aufgrund des Drucks auf die ArbeitnehmerInnen und auf die Politik immer öfter Aufweichungen von Vereinbarungen hinsichtlich Arbeitszeit und Entgelt

auf. Da Sicherheit in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit und allgemeiner Unsicherheit einen hohen Stellenwert besitzt, werden die ursprünglichen Vorteile im primären Sektor zu arbeiten reduziert und damit verwischt auch die duale Sichtweise von Wirtschaft und Arbeitsmarkt. Doch auch wenn sich diese klare Dichotomie, wie in der dualen Theorie postuliert, auflöst, so gibt es dennoch attraktive und weniger attraktive Arbeitsplätze.

Die wissenschaftliche Forschungspraxis wendet in den vergangenen Jahren für ihre Untersuchungen häufiger einen Theorien-Mix an. Das heißt, dass unabhängige Variablen der Status- und Humankapitalmodelle mit verschiedenen Variablen struktureller Positionen verknüpft werden. So wird etwa das Einkommen als wesentliche – wenn auch nicht als die einzig wesentliche – Komponente für die Qualität des Arbeitslebens herangezogen, denn es bestimmt nicht nur die Kaufkraft, sondern beeinflusst auch andere Aspekte der Lebenszufriedenheit wie Selbstwertgefühl und das persönliche Empfinden beruflicher Selbstverwirklichung. Bei einer dieser Untersuchungen hat man etwa festgestellt, dass der Einfluss der Schulausbildung auf das Einkommen in großen Unternehmen stärker ist als in kleinen Betrieben (Hotchkiss/ Borow 1994: 299ff).

Begriffe wie Sozialstruktur, strukturelle Faktoren und Arbeitsplatzstrukturen haben zwar keine präzise operationale Bedeutungen, aber sie werden als allgemeine Bezugsgrößen für Variablen benutzt, die sich an Einheiten und nicht am Individuum ausrichten (Hotchkiss/ Borow 1994: 284). Die Tatsache, dass Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen mit Individuen arbeiten und nicht mit Organisationen, führen zu einer indirekten Anwendung soziologischer Theorien. Nichts desto trotz dient die Kenntnis über den Einfluss sozio-ökonomischer Faktoren auf das Individuum als Referenzrahmen in der Beratungssituation (vgl. Lindh/Dahlin 2000: 1995). Die soziologische Perspektive impliziert, dass der Inhalt der Beratungspraxis erweitert wird und sich nicht ausschließlich an der funktionalen Zuordnung von Mensch und Arbeitsmarktposition orientieren sollte. Während diese Sichtweise nach Gottfredson (1981: 328) nicht darauf hinweist, dass der einzelne einer Fülle von überwältigenden Ungerechtigkeiten und Widrigkeiten hilflos ausgeliefert ist, dass jedoch sehr reale Behinderungen existieren.

Indem die ökonomische Theorie die Frauendiskriminierung am Arbeitsmarkt mit der traditionellen Rolle der Frau als Hausfrau und Mutter assoziiert, wird den Frauen

unerstellt, dass sie Tätigkeiten und Berufe vorziehen, die ein relativ hohes Anfangseinkommen und ein geringes Sanktionspotential in Bezug auf Unterbrechungen in der Berufslaufbahn aufweisen. Außerdem zeichnen sich demnach typische Frauenberufe durch weniger Zwänge und angenehmere Arbeitsbesingungen als Männerberufe aus. Im Gegensatz dazu geht die soziologische Theorie davon aus, dass die Wahl für bestimmte Tätigkeiten auf mangelnde Arbeitsmarktoptionen und auf eine spezifisch weibliche Sozialisation und die daraus resultierenden Erfahrungen und Überzeugungen zurückzuführen sind. Auch wenn Untersuchungen den soziologischen Ansatz laut Hotchkiss und Borow (vgl. 1994: 310f) bestätigen, hat es nicht den Anschein, dass der ökonomische Ansatz die spezifisch weibliche Sozialisation und die fehlenden Möglichkeiten am Arbeitsmarkt dezitiert ausschließt, sondern eben andere Schwerpunkte setzt. Dem Humankapitalprinzip folgend geschehen diese Vorgänge demnach ausschließlich bewusst, rational und daher absichtsvoll.

Für Hotchkiss und Borow scheint sich – trotz Fehlens eines endgültigen empirischen Nachweises – die These zu erhärten, wonach ...

„ ... der Verteilungsprozess, in dessen Verlauf den Individuen bestimmte Positionen in der Schule und in der Arbeitswelt zugewiesen werden, auf informelle Gewohnheiten beruht, die sich aus gesellschaftlichen Normen und Einstellungen ergeben.“ (Hotchkiss/ Borow 1994: 314)

Verteilung und Sozialisation wirken also zusammen, wenn es darum geht Individuen zu formen, damit sie ihre Arbeitsrollen ausfüllen können. Die Implikationen des soziologischen Ansatzes für die Berufsentwicklungstheorie und –praxis ergeben sich aus zwei überprüften und belegten Grundgedanken nach Hotchkiss und Borow (1994: 319):

- Der Wettbewerb um berufliche Positionen in einer stratifizierten Hierarchie wirkt sich entscheidend auf das Maß an Zufriedenheit aus, das ein Mensch in seiner Arbeit findet; Das Verhältnis zwischen diesem Wettbewerb und der erfolgreichen Zuordnung von Person und Arbeitssituation ist verzerrt.
- Ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht und elterlicher Status können strukturelle Barrieren für den Zugang zu hoch bewerteten Positionen darstellen (vgl. Hotchkiss/ Borow 1994).

Daraus leiten Hotchkiss und Borow (1994: 320ff) folgende Empfehlungen für BeraterInnen und ihre Praxis ab:

- Informationen über den Arbeitsmarkt geben: Dadurch wird das Verständnis für die Komplexität der Arbeitswelt und die Wirtschaftsordnung gefördert
- Praktische Hilfen anbieten: Es gilt zu eruieren welche öffentlichen Ressourcen zur Verfügung stehen und wie diese genutzt werden können; bzw. kann auch Unterstützung bei der Bewerbung angeboten werden (vgl. Hotchkiss/ Borow 1994)

Die Erledigung von Amtsgängen, wie Hotchkiss und Borow vorschlagen, fällt jedoch eher in den Wirkungsbereich der Sozialberatung.

- Geschlechtsspezifische Vorurteile bekämpfen; Abbau von Rassenvorurteilen und ethnischen Barrieren (vgl. Hotchkiss/ Borow 1994)

Hier können Rollenmodelle oder die Bestärkung geschlechtsrollen-untypischer Berufswahlentscheidungen sicherlich einen wertvollen Beitrag leisten.

- Bildungsambitionen wecken (vgl. Hotchkiss/ Borow 1994)

Auch wenn es einen Zusammenhang zwischen der abgeschlossenen schulischen Ausbildung und dem beruflichen Erfolg gibt, erscheint es wichtig, bei diesem Beratungsaspekt die individuelle Verortung der Ratsuchenden einzubeziehen. Es macht wenig Sinn, jemanden eine Ausbildung schmackhaft zu machen, die er/sie sich dann nicht leisten kann oder wofür keine zeitlichen Ressourcen bestehen. Für Jugendliche erscheint es außerdem wichtig zu sein, eine Balance zwischen mangelndem bzw. überbordenden Selbstbewusstsein und den Interessen bzw. den Fähigkeiten herzustellen. Zudem zeigen die Entwicklungen der vergangenen Jahre eine geringe Aufstiegsmobilität.⁴⁰ Die Beseitigung der Ungleichheit oder mehr die Beseitigung ungleich-machenden Strukturen bleibt somit ein häres, wenn auch visionäres Ziel der Bildung-, Berufs- und Laufbahnberatung.

Bedauerlicherweise beschäftigt sich die jüngere Soziologie kaum⁴¹ mit Strategien die den beruflichen Entscheidungsprozess unterstützen könnten. Untersucht und bearbeitet werden im Wesentlichen Gegenstände wie die der Berufsausübung, die ebenso von sozial determinierten Verteilungsmechanismen sowie von individuellen

⁴⁰ siehe Kapitel 3.3.11.1

⁴¹ Beispiele folgen in den Kapiteln 4.7.1 und 4.7.2

Vorstellungen und Entscheidungen abhängig zu sein scheinen (Hotchkiss/Borow 1994: 318). Andere Themen sind die Verteilung von Ressourcen, die Komplexität des Arbeitsmarktes oder die Diskriminierung nach Geschlecht oder Ethnie.

Die Themen, denen man sich widmet, dienen letztendlich vor allem dem Hintergrundwissen in der Beratungssituation. Wesentlich und wünschenswert wäre zum Beispiel die Entwicklung von Beratungsinstrumenten, wie innovativen Interessenstests, Themen- bzw. Fragenkataloge oder auch von Folien für Abläufe von Beratungsprozessen aus soziologischer Sicht. Hotchkiss und Borow glauben, dass BeraterInnen im Wesentlichen berufliche Entscheidungsprozesse als „rationalen Vorgang“ sehen, „bei dem persönliche Merkmale und funktionale Arbeitsanforderungen aufeinander abgestimmt werden“ (1994: 319). Wenn man sich aber im Umfeld qualitativ ausgebildeter BeraterInnen befindet, erhält man indes den Eindruck, dass den BeraterInnen die Multikontextualität des Berufswahlentscheidungsprozesses und damit auch die emotionale Ebene der Ratsuchenden durchaus bewusst ist und dieser Fakt auch in der Beratung Berücksichtigung findet. Trotz interessanter Denkansätze und Daten bietet der strukturalistische Ansatz nach wie vor keinen Konsens über Begriffe, theoretische Mechanismen und empirische Ergebnisse.

Da Bourdieu einen wesentlichen Einfluss auf neuere soziologische Ansätze der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung hat, möchte ich im nächsten Kapitel auf die Grundbegriffe seiner Theorie eingehen.

4.6.1 Habitus, Kapital, Feld und Praxis bei Bourdieu

Bourdieu beschäftigt sich in seinem Werk mit einer Fülle an Themen, doch den Fokus setzt er wiederholt auf Bildungsarrangements oder auch auf die Verhältnisse, in denen Bildung stattfindet. Er geht von der Basisannahme aus, dass die Gesellschaft von „sozialen Strukturen“, also von einer systematischen und statistisch erfassbaren Verteilung der materiellen Ressourcen und Aneignungsmöglichkeiten seltener und begehrter Güter, durchzogen ist. Die Handlungsmöglichkeiten werden durch eine Matrix der Verteilungsformen kanalisiert. Die Strukturen existieren nicht nur als Verteilungsfunktion, sondern sie lenken das praktische Handeln durch eine inkorporierte symbolische Matrix – dem „Habitus“:

„ ... der Habitus ist Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und Klassifikationssystem ...dieser Formen.“ (Bourdieu 1993: 277)

Da der Habitus einen bestimmten „Stil der Lebensführung“ (Bourdieu 1993: 405) vermittelt, erwachsen demnach aus ihm Unterscheidungen und Bewertungen der Formen und Produkte und daraus konstituiert sich der soziale Raum zum „Raum der Lebensstile“ (Bourdieu 1993: 278). Die Praxisformen, die ein/e AkteurIn bzw. eine Gruppe von AkteurInnen zu leben pflegen, hat als Basis eine Einheit, die den gelebten Praxisformen in ihrer Vielfalt und Vielheit zugrunde liegen. Die Formel für das Abstecken der Struktur des symbolischen Raumes, der durch die Gesamtheit der strukturierenden Praxisformen – also durch unterschiedlichen und sich unterscheidende Lebensstile – definiert wird, lautet:

$[(\text{Habitus}) (\text{Kapital})] + \text{Feld} = \text{Praxis}$ (Bourdieu 1993: 175)

Individuelle Motivlagen sind nämlich nicht Ursache, sondern bereits Wirkungen, weil individuelle Ansprüche durch gesellschaftliche Bedingungen bestimmt sind. (vgl. Bourdieu 1993: 26ff). Der Habitus ist also die Matrix, die immer wieder gleiche Gefühle, Handlungen, Wahrnehmungen, Gedanken, Geschmackspräferenzen nach Klasse, Milieu oder Geschlecht reproduziert. Da es eine Übereinstimmung von Feld und Habitus gibt, kommt es zu einer unbewussten Unterwerfung unter gesellschaftliche Verteilungsprinzipien und die Herrschaft wird reproduziert (vgl. Löw 2003: 47). So erzeugen etwa AkademikerInnenfamilien vor allem Kinder mit akademischen Abschlüssen wie zum Beispiel in Jus oder in Medizin. Sollten sich Jugendliche aus bildungsferneren Stammfamilien doch zum Studium entschließen, tendieren sie eher zu sozialen, pädagogischen oder anderen geisteswissenschaftlichen Studienfächer.

Die Grundhypothese von Bourdieu basiert auf der Korrespondenz zwischen den gesellschaftlichen und den inkorporierten Strukturen. Handeln orientiert sich an der verinnerlichten Struktur und reproduziert auf diese Weise gesellschaftliche Strukturen. Ergänzend zur Kategorie der Struktur führt Bourdieu das Begriffspaar „sozialer Raum/Feld“ und den Begriff „Habitus“ ein. Während der „soziale Raum“ alternativ zum Gesellschaftsbegriff verwendet wird, bezeichnet Bourdieu mit „Feld“ ausdifferenzierte Teilbereiche der Gesellschaft, zwischen denen ein gewisses Kräfteverhältnis herrscht. Das Feld ist ein Ensemble der Relationen zwischen Gruppen von Menschen, das auf bestimmten Formen von Macht bzw. Kapital basiert und zu einem Spannungsfeld zwischen den (Berufs-)Gruppen führt (vgl. Löw 2003: 43f).

In den Kapitalsorten sieht Bourdieu die zentralen gesellschaftlichen Ressourcen: Neben dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital determiniert das soziale Kapital – und bedingt das symbolische Kapital als eine weitere Kapitalsorte – die Konstruktionsprinzipien des „sozialen Raumes“, wobei die soziale Position der AkteurInnen durch die individuelle Struktur des Kapitals bestimmt wird. Die individuelle Zusammensetzung des Kapitals bestimmt die Erträge der Personen bzw. eröffnet die praktische Verfügung über bestimmte Kapitalsorten und somit die jeweiligen Profitancen (vgl. Runia 2003: 152). Das „kulturelle Kapital“ ist inhaltlich dem Humankapital zwar nahe, jedoch vielschichtiger, da es neben der schulischen Bildung auch Aus- und Weiterbildung erfasst. Unter „sozialem Kapital“ versteht Bourdieu die sozialen Beziehungen die AkteurInnen in ihrem sozialen Raum haben (vgl. Löw 2003: 47f, vgl. Runia 2003: 152). Die Entsprechung für das „ökonomische Kapital“ bei Bourdieu liegt im monetären Bereich, also beschreibt das, was man üblicherweise als „Kapital“ bezeichnet – Einkommen, Vermögen, Sach- und Anlagewerte und bildet die strukturelle Voraussetzung eines individuellen Feldes der AkteurInnen.

Das „soziale Kapital“ bezieht sich vor allem auf die Nutzung persönlicher Beziehungen. So verlangt die Zugehörigkeit zu einer Gruppe permanente Beziehungsarbeit - also akkumulierte Arbeit, wobei die Funktion dieses Aufwandes ein Multiplikatoreffekt ist. Wer also soziales Kapital hat und es zu nutzen weiß, mehrt also auch ökonomisches und kulturelles Kapital. In der Anerkennung durch eine Gruppe erwächst aus dem sozialen Kapital, wie beim institutionalisierten kulturellen Kapital, das symbolische Kapital in Form von Prestige oder Renomee (Schwingel 1995: 85). Symbole sind für Bourdieu ...

„ ... eine symbolische Übersetzung des sozialen Systems, eines Systems von 'Einschluß und Ausschluß' ... als Zeichen von Gemeinschaft und Unterscheidung, das ökonomische Güter in Symbole und auf ökonomische Ziele gerichtete Handlungen in kommunikative Akte (die auch ein Ausdruck einer Verweigerung der Kommunikation sein können) verwandelt. Nichts wäre in der Tat irriger als die Annahme, die symbolischen Handlungen (bzw. deren symbolischer Aspekt) bedeuten nichts außer sich selbst: Sie verleihen stets der sozialen Stellung Ausdruck und zwar gemäß einer Logik, die eben die der Sozialstruktur selbst ist, d.h. die Unterscheidung.“ (Bourdieu 1994: 62)

Symbolisches Kapital steht also nicht wie vielfach angenommen den drei anderen Kapitalsorten als ein weiteres Element des Bourdieuschen Ansatzes gegenüber. Vielmehr stellt das symbolische Kapital die Klammer dar, die die anderen Kapitalsorten umfassen, indem es die Metaebene beschreibt, nämlich die Übertragung der drei Kapitalsorten in kommunikative Akte.

Die Genesis aus dem marxistischen Kapitalbegriff legt nahe, dass mit sozialem Kapital soziale, also gemeinschaftliche bzw. gesellschaftliche Produktionsmittel gemeint sind. Die einseitige Kapitaldefinition der Ökonomik führt implizit dazu, dass alle anderen Formen des sozialen Austausches als nicht-ökonomisch gesehen werden. Die Theorie des sozialen Kapitals wird auch als „Theorie der produktiven Wirkung“ bezeichnet. Diese produktive Wirkung resultiert aus netzwerkartigen, sozialen Strukturen, die die Nutzung der individuellen Ressourcen aller AkteurInnen im sozialen Raum ermöglicht. Diese soziale Struktur kann auch als Beziehungsnetz(werk) gesehen werden.

„...das Beziehungsnetz ist das Produkt individueller und kollektiver Investitionsstrategien, die bewußt oder unbewußt auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“ (Bourdieu 1993: 192)

Die produktive Wirkung wird erzeugt, wenn die Ressourcen über das Beziehungsnetz verfügbar und als Ressourcenbündel genutzt werden.

„Das soziale Kapital ist die Summe der aktuellen oder virtuellen Ressourcen, die einem Individuum oder einer Gruppe aufgrund der Tatsache zukommen, daß sie über ein dauerhaftes Netz von Beziehungen, einer - mehr oder weniger institutionalisierten – wechselseitigen Kenntnis und Anerkenntnis verfügen; es ist also die Summe allen Kapitals und aller Macht, die über ein solches Netz mobilisiert sind.“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 151f)

Ausschließlich das kulturelle Kapital, das durch Schule, Studium bzw. Ausbildung erworben werden kann, genießt die Anerkennung der gesamten Gesellschaft. Unterschiedliche soziale Klassen haben unterschiedliche Strategien der Akkumulation (Lindh/ Dahlin 2000: 199). Milieuspezifischen Unterschiede prägen also die Vermittlung und die Reproduktion von kulturellem Kapital. Bourdieu unterscheidet beim kulturellen Kapital drei Sorten und zwar Kapital in objektiviertem Zustand, wie Gemälde oder Bücher, weiters Kapital in inkorporiertem Zustand, wie zum Beispiel Fertigkeiten, Wissen oder Erziehung, und in institutionalisierter Form,

also in Form von Bildungstiteln als legitimes kulturelles Kapital. Besonders wichtig ist das – dies gilt im Besonderen für autodidaktisch erworbene Bildung – für das Kleinbürgertum, da Bildung ihm dazu verhilft bestimmte Initiationsstufen zu erreichen (vgl. Bourdieu 1993: 513ff).

Die durch die Bildungsexpansion bedingte Flut an Abschlüssen führt zur Abwertung der einzelnen Abschlüsse und darüber hinaus zur Abwertung von Menschen ohne Diplom, denn „ein immer größer werdender Anteil der Plätze auf dem Arbeitsmarkt rechtmäßig und tatsächlich von den immer zahlreicheren Inhabern eines Diploms besetzt wird ...“ (Bourdieu/ Champagne 1997: 529f). Dieses Entwertungsphänomen, das vor allem Neuankömmlinge betrifft, macht Bourdieu zu einem Skeptiker einer expandierenden Bildungspolitik, da sich dadurch nur die sozialen Differenzen perpetuieren, denn wer über genügend ökonomisches Kapital verfügt, der kann auch seine Kinder auf die „besten“ Schulen schicken. Wenn man nur über eine Kapitalsorte verfügt, wie in diesem Fall über kulturelles Kapital in Form von Bildungszertifikaten, hat man geringere Chancen, als wenn die unterschiedlichsten Kapitalsorten akkumuliert werden.

„Die Abweichungen im Hinblick auf das Bildungskapital stehen zwar immer in engem Zusammenhang mit Abweichungen in Bezug auf die Kompetenz, ... doch bleibt davon unberührt, daß *bei gleichem Bildungskapital*, die Unterschiede in Verbindung mit der sozialen Herkunft (deren „Effekte“ sich bereits in unterschiedlichem Bildungskapital niederschlagen) mit bedeutenden weiteren Unterschieden einhergehen.“ (Bourdieu 1993: 115)

Bourdieu bezieht sich hier auf außerschulisches - im Gegensatz zu institutionell erworbenem Wissen, wie Kenntnisse über Film oder auch Jazz, das in bestimmten Situationen wesentlich sein kann, um sich in anderen Milieus zu „legitimieren“. Die Gewissheit, im Besitz kultureller Legitimität zu sein, verleiht Selbstsicherheit und Ungezwungenheit, „an der man die herausragende Persönlichkeit zu erkennen meint“ (Bourdieu 1993:121). Dieser Zugang birgt Hoffnungslosigkeit im Kontext mit dem „Streben nach Höherem“, denn nur das inkorporierte kulturelle Kapital fungiert als „eine Art *Vorschuß* und *Vorsprung*“ (Bourdieu 1993: 129), wenn es „durch frühzeitiges Eingebundensein in eine Welt von gebildeten Menschen, Bildungspraktiken und Bildungsobjekten“ erworben wurde (Bourdieu 1993: 134).

„Der Erwerb der kulturellen Kompetenz ist mit anderen Worten nicht zu trennen vom unmerklichen Erwerb eines Gespürs für das richtige Anlegen kultureller Investitionen, eines *‘Anlage-Sinns’*, ... “ (Bourdieu 1993: 151)

Obwohl der Rekurs auf inkorporiertes kulturelles Kapital fortbesteht, verringert sich der Unterschied ungleicher Konvertierung bei steigend erworbenem, kulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 1993: 143). Von diesem Unterschied kann vor allem der Mittelstand profitieren, da dieser aufgrund seiner strukturellen Voraussetzungen noch am ehesten Zugang zu den adäquaten Bildungsstätten findet.

„Die je besondere Kompetenz ... hängt ab von den Chancen, welche die verschiedenen Märkte (der Familie, der Schule oder des Berufs) ihrer Akkumulation, Umsetzung und Verwertung zugleich einräumen ...“ (Bourdieu 1993: 152)

Die häufigste Kritik an Bourdieu ist wohl, dass sein Habitus-Begriff zu deterministisch sei. Ein Teil der scientific community ist auch der Auffassung, dass Bourdieu die Handlungsfreiheit der Menschen in seiner Theoriebildung zu wenig berücksichtigt, während ein anderer Teil glaubt, dass es die Illusion der Moderne sei, dass Menschen autonom und handlungsfähig sind. Doch ich schließe mich Löw (2003) an, die der Auffassung ist, dass Bourdieu den Zustand beschreibt, wie er ist und nicht wie wir ihn uns wünschen (Löw 2003).

4.7 Humankapital versus Sozialkapital von Bourdieu

Die Begriffe „Humankapital“ und „Sozialkapital“ finden vielfach synonyme Verwendung im alltagssprachlichen, politischen und leider manchmal auch im wissenschaftlichen Gebrauch. Abgesehen von ihrem differierenden semantischen Gehalt, entspringen sie zudem völlig unterschiedlichen Konzepten und Disziplinen. Wenn überhaupt, dann müsste das Humankapitalkonzept in Verbindung mit dem „kulturellen Kapital“ diskutiert werden. Die Komplexität der Bourdieuschen Theorie erfordert aber, die Kapitalsorten in ihrem gegenseitigen Wechselspiel zu berücksichtigen. Dieser Umstand wird jedoch nicht immer in den Diskussionen berücksichtigt. Das „Humankapital“ soll daher nun den „Kapitalsorten“ von Bourdieu gegenüber gestellt werden, um unter anderem die weltanschaulichen Zugänge, die mit diesen Bezeichnungen einhergehen, und deren Auswirkungen auf das Bildungssystem im Allgemeinen und auf die Bildungsberatung im Besonderen zu veranschaulichen und zu diskutieren.

Für Runia (2003: 156), der dieser Vermischung von Konzepten unterliegt, stellt das Humankapital eine wichtige Ressource für die Karrierepolitik dar, da die große Mehrheit der Berufspositionen nur mit bestimmten formellen Qualifikationen zu erreichen sind: So wird in Zeiten der Individualisierung das Humankapital zum wichtigen Input für das Sozialkapital.

„Ein durch Humankapital erhöhtes Positionsniveau ermöglicht „wichtige“ Kontakte zur Geschäftsführung oder anderen bedeutenden Entscheidungsträgern. Gerade in den fortgeschrittenen Karrieren scheint der Zusammenhang zwischen Human- und Sozialkapital eine wichtige Rolle zu spielen, denn es entstehen (schwache) Arbeitskontakte, die eine besondere Effektivität bei der Karrierepolitik versprechen.“
(Runia 2003: 156)

Das „soziale Kapital“ ist Menge und Qualität von sozialen Beziehungen und demnach sind laut Runia (2003) Menschen mit vielen sozialen Kontakten – auch als „Beziehungen“ bezeichnet – gute NetzwerkerInnen und daher Sozialkapitalisten.

Soziales Kapital hat, wie die anderen Kapitalsorten auch, Multiplikatorenfunktion, es verstärkt die Effekte, die aus dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie resultieren. So werden etwa Positionen mit einer hohen Karriereperspektive sehr häufig durch informelle Kontakte besetzt, wodurch sich das Zusammenspiel von Human- und Sozialkapital sichtbar wird: „Humankapital ist notwendig für beruflichen Erfolg und Aufstieg, es ist jedoch nutzlos ohne das Sozialkapital, das die Gelegenheit erst schafft.“ (Runia 2002: 27). Auch persönliche Eigenschaften, wie sie im Habitus zusammengefasst werden, spielen selbstverständlich bei der Stellensuche eine Rolle. Das heißt, dass jemand, der über viele soziale Ressourcen verfügt, bessere Chancen hat Kontakte zu knüpfen und ihm daher auch zahlreicher Karrieremöglichkeiten offen stehen. Doch Runia scheint hier den Begriff des Bourdieuschen „sozialen Kapitals“ für das Humankapital zu instrumentalisieren, indem soziales Kapital zum Inputfaktor von Humankapital. Für Bourdieu bestimmt jedoch das soziale Kapital die Fähigkeit sich Bildung anzueignen wesentlich mit; Die angeeignete Bildung wirkt sich aber nur in einem bestimmten Rahmen auf das „soziale Kapital“ aus.

Die Hauptkritikpunkte der StrukturalistInnen am Statusmodell und an der Theorie des Humankapitalmodells beziehen sich auf die Betonung von Fähigkeiten und von Willenskraft bei Berufswahlentscheidungen und bei der Verteilung von Arbeitsbelohnungen. Demnach würden ausschließlich Begabungen und persönliche

Entscheidungen die Ergebnisse bzw. die Erfolge bestimmen. Allerdings postuliert und überprüft das Modell der Statuserlangung auch die Auswirkungen des elterlichen Status. Im Modell des Humankapitals wird der individuelle Beitrag noch mehr betont, da die/der Einzelne in sein produktives Potential „investiert“ und auch entsprechend ihres/seines Beitrags zur Produktion entlohnt wird. Das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage sowie die individuelle Investition können jedoch viel eher durch „institutionelle Arrangements, die auf früheren Praktiken und heutigen Überzeugungen beruhen“ erklärt werden (Hotchkiss/Borow 1994: 295).

Genau genommen instrumentalisiert nicht Runia das „soziale Kapital“, sondern es wird in einer Phase der Ökonomisierung von Bildung ganz allgemein als Wirtschaftsgut gesehen. Während für Bourdieu die Wurzeln von Leistung in den strukturierenden Qualitäten des „sozialen Raumes“ liegen, ordnet Runia (2003: 157) Leistung bzw. Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft – der üblichen Definition entsprechend – dem Humankapital zu, was auch in der aktuellen Bildungs- und Ungleichheitsdiskussion ihren Niederschlag findet. Daher versucht man vor allem Bildungsferne mit bestimmten Programmen zum Lernen zu motivieren oder man gibt sich auch der Utopie hin, Ungleichheit mittels Bildung nivellieren zu können ohne gleichzeitig andere strukturelle Ursachen zu bearbeiten.

Doch keiner glaubt mehr wirklich daran, dass soziale Ungleichheit ausschließlich über Bildung zu beheben sei, auch wenn durch Bildungsreformen zahlreiche Benachteiligungen beseitigt wurden. Um Chancengleichheit zu verwirklichen übernehmen die Bildungsinstitutionen immer wieder die Aufgabe, zum Beispiel Jugendliche auf Berufszweige und damit in Statusgruppen zu verteilen. Die Reproduktion der sozialen Lage erfolgt dann anschließend in den Unternehmen. Denn nach wie vor sind es weniger die Abschlüsse als die Vertrautheit von Lebensstilen der BewerberInnen und PersonalchefInnen sowie das eingesetzte soziale Kapital, das über die Positionen im Berufsalltag entscheidet. Verlassen sich Führungskräfte auf ihr „Bauchgefühl“, „dann bekommen die den Job, die es gewohnt sind, im Milieu zu verkehren“ (Löw 2003: 13). Grundlage dieses Handelns ist für Bourdieu die innere Gegensätzlichkeit von Habitus und sozialer Lage.

„Die Lebensstile bilden ... systematische Produkte des Habitus, die in ihren Wechselbeziehungen entsprechend den Schemata des Habitus wahrgenommen, Systeme gesellschaftlich qualifizierter Merkmale (wie „dinstinguiert“, „vugär“, etc.)

konstituieren. Grundlage jenes alchimistischen Prozesses ... ist die Dialektik von sozialer Lage und Habitus.“ (Bourdieu 1993: 281)

Der Zugang zu begehrten Positionen hängt natürlich auch von der Fähigkeit ab Arbeitsanforderungen zu erfüllen, nicht desto trotz existiert parallel dazu ein komplexes Reglement aus institutionalisierten formalen und informellen Gewohnheiten (vgl. Hotchkiss/ Borow 1994: 297). Für Bourdieu liegt es am statischen Charakter der Relation zwischen Startkapital und erreichtem Kapital, dass die Praxisformen nicht vollständig durch ihre Merkmale zu erklären sind, da sie eine zu einem bestimmten Zeitpunkt eingenommene Position im Sozialraum definieren.

„Obwohl in den konstitutiven Einstellungen des Habitus immer mitgeschleppt, bringen sich die Bedingungen unter denen die synchron erfassten Merkmale angeeignet wurden, nur dann in Erinnerung, wenn zwischen den Bedingungen der Aneignung und denen der Verwendung *Diskordanz* auftritt, d.h. dann, wenn die durch den Habitus erzeugten Formen von Praxis als dem neueren Zustand der objektiven Umstände nicht mehr angemessen erscheinen (man könnte es den Don-Quichotte-Effekt nennen).“ (Bourdieu 1993: 188)

Eine von der normalen Laufbahn einer bestimmten Gruppe abweichende Laufbahn – individuelle – Laufbahn, wird unter dem Einfluss der Entwicklung von Umfang und Struktur ihres Kapitals erzeugt. Dieses Phänomen bezeichnet Bourdieu als den „Laufbahn-Effekt“. Die Betroffenen sind dabei keineswegs vom „Stempel des kollektiven Schicksals“ befreit, denn ihnen fehlen die Ungezwungenheit und die kulturelle Vertrautheit ihres sozialen Feldes (Bourdieu 1993: 190ff).

„Der Aufstieg setzt immer einen Bruch voraus, in dem die Verleugnung der ehemaligen Leidensgefährten jedoch nur einen Aspekt darstellen.“ (Bourdieu 1993: 529)

Dies trifft für Bourdieu sowohl für Abweichungen nach unten – den sozialen Abstieg – als auch für Abweichungen nach oben – den sozialen Aufstieg – zu. Der Habitus grenzt die „vernünftigen“ Ambitionen ab und damit auch „den Preis, der für die Verwirklichung dieses realistischen Ehrgeizes zu zahlen ist“ (Bourdieu 1993: 527). Die quantitative Beteiligung an Bildungsprozessen und der damit verbundene Erwerb von Zertifikaten ist zum Beispiel heute noch schichtspezifisch und vor allem interkulturell ein Problem, denn Kinder aus Zuwandererfamilien haben nach wie vor sehr schlechte Ausbildungschancen. Dafür wurde das Gefälle zwischen Stadt und Land oder Geschlechterdifferenzen weitgehend behoben (Löw 2003: 14). Allerdings verläuft die sozialökonomische Spaltung entlang der Linie „öffentliche Armut und

privater Reichtum“ (Zinn 1992: 225) und zwar durchgängig durch sämtliche Stufen des Bildungssystems, so dass eine qualifizierte(re) Ausbildung weitgehend vom wirtschaftlichen Status (der Eltern) abhängt.⁴² Charakteristisch für die Diskussion des Bildungsproblems im Rahmen des Humankapitalmodells ist die ökonomische Perspektive, durch die die Bildung zum Konsumgut avanciert und mittels konsumtiven Nutzen zum materiellen Wohlstand beiträgt.

„Die ökonomische Sichtweise des Bildungsproblems wird vom humanistischen Standpunkt aus zwar zu Recht als bornierte Einengung kritisiert, aber Bildung bzw. Qualifikation der Arbeitskräfte, also des einzigen Primärfaktors – neben der Natur –, stellt die unabdingbare Grundlage jeder leistungsfähigen Volkswirtschaft dar.“ (Zinn 1992: 232f)

Die wesentlichen geistigen und politischen Funktionen von Bildung und damit des Bildungssystems, nämlich möglichst allen Gesellschaftsmitgliedern eine aktive Wahrnehmung ihrer demokratischen Rechte und den Menschen als Menschen und als intellektuelles Wesen ernst zu nehmen, bleiben meist ungeachtet (Zinn 1992: 232). Gerade weil bestimmte Gruppen nicht mehr über die Mittel verfügen wird im Neoliberalismus gesellschaftspolitisch sowie faktisch ein größeres Gewicht auf Effizienz und Evaluierung von Bildungsleistungen gelegt. (Bürsemeister 2002: 244). Die PISA-Studien sind auch in Bezug auf die Qualität der Inputprogramme zu sehen und Hinterfragen ihr Funktionieren. Dies interessiert Politik, Institutionen und Eltern gleichermaßen, denn Eltern, die bereits selbst am Inklusionssystem beteiligt sind, involvieren sich auch mehr in die Inklusion ihrer Kinder. Unter den Bedingungen der gestiegenen Konkurrenz, sind diejenigen im Schulsystem bevorteilt, „die immer schon ihren Familienvorteil (Kapitalvorteil) mit in das Bildungssystem einbringen konnten“ (Bürsemeister 2002: 246). Durch den partiellen Rückzug des Staates kommt es zur Aufwertung einzelner Schulen bzw. Bildungseinrichtungen. Dies lässt sich am Beispiel privater Universitäten nachvollziehen, die zwar in den Genuss öffentlicher Mittel kommen, die Organisation und die Verwaltung hingegen autark handhaben und sich aufgrund des sich ausdifferenzierenden Bildungssystems zunehmender Beliebtheit erfreuen. Die Bevorzugung gewisser Bildungsinstitutionen kann in folgendem Kontext gesehen werden: Die Annahme eine Humankapitalinvestition in elitäre Ausbildungen würde zu einer höheren Lohnsteigerung als eine allgemeine Ausbildungen führen, lassen potentielle

⁴² Nähere Ausführungen zur geringen Aufstiegsmobilität im Kapitel 3.3.11.1

Investoren - unter der Annahme einer rationalen Entscheidung - allgemeine Ausbildungen ablehnen. Arbeitslosigkeit entsteht gemäß der Humankapitaltheorie vor allem auch durch fehlende oder falsche Investitionen in Humankapital und ist damit selbstverschuldet (Sesselmeier 1997: 75f).

Die Humankapitaltheorie mit ihrer Rational-Choice-Basis legt nahe, dass Berufswahlentscheidungen von Jugendlichen ausschließlich auf der Kosten-Nutzen-Bilanz gefällt werden. Bourdieu hingegen geht vor dem Hintergrund des Habitus davon aus, dass der Mensch nicht nach einer bestimmten objektiven Logik verfährt, sondern eben nach seiner eigenen - durch sein Umfeld geprägten - Logik. Erst wenn der Habitus in eine Krise gerät und die Deutungsmuster des Habitus auf die soziale Praxis nicht mehr anwendbar sind, kommt die Rationalität ins Spiel. Die Ausbildungsentscheidungen von Jugendlichen – und dies trifft auch auf Bildungsentscheidungen im Erwachsenenalter zu - sind durch das Ausmaß der zur Verfügung stehenden Kapitalsorten geprägt, denn je niedriger der Herkunftsstatus von Jugendlichen ist, desto eher werden sich die Berufswünsche an äußeren Faktoren orientieren, wie Sicherheit oder Gehalt. Die aus dem Habitus erwachsenden Handlungsempfehlungen – es sind dies stillschweigende Anforderungen, die zum Allokationseffekt beitragen (Bourdieu 1993: 52f) – schützen Menschen davor, in Krisen zu stürzen. Der Habitus schafft also die Grundlage dafür, dass Menschen aufgrund der – aus dem Habitus erwachsenden – Handlungsempfehlungen nicht in kritische Situationen kommen.

Die Hauptkritikpunkte an der Theorie des Humankapitalansatzes beruhen auf den Grundannahmen, dass erstens Investitionen in die Ausbildung und andere Aspekte der persönlichen Entwicklung die Produktivität erhöhen und zweitens der Verdienst des Individuums in direktem Zusammenhang mit der individuellen Produktivität steht. Allerdings würden die meisten empirischen Prognosen aus dieser Theorie nur die Ansicht bestätigen, dass Ausbildungsjahre „Signale“ für die zukünftige Prognose liefern, die zwar mit der Investition zusammenhängen, nicht aber von ihr verursacht werden (Hotchkiss/ Borow 1994: 293). Bourdieu berücksichtigt beim kulturellen Kapital sowohl Bildung als auch Erziehung bzw. Sozialisation:

„Daraus ergibt sich das unausweichliche Paradoxon, daß die Humankapital-Theoretiker sich selbst dazu verdammen, die am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition unberücksichtigt zu lassen, nämlich die Transmission kulturellen Kapitals in der Familie“. (Bourdieu 1983: 186)

Allerdings lässt sich an den häufigen Modifikationen im Humankapitalansatz erkennen, dass sie sich mit der Kritik der Strukturalisten auseinandergesetzt und dementsprechend weiterentwickelt hat; so floss etwa in neuere Adaptionen die Heterogenität des Arbeitsmarktes ein. „Dieses Zusammenspiel von strukturalistischer Kritik und neo-klassischer Ökonomie hat sich als ungewöhnlich fruchtbar erwiesen.“ (Hotchkiss/ Borow 1994: 294)

Man könnte glauben, dass es keinen Unterschied macht – welcher weltanschauliche Position man auch näher steht – für wie wichtig man etwa längerfristige Verbindungen zwischen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen erachtet, da beide Seiten Investitionen tätigen bzw. kulturelles Kapital einbringen. Doch das „hire and fire“-Prinzip⁴³ – der Begriff bezeichnet die Haltung von Arbeitgebern ihre Arbeitskräfte bei Nicht-Entsprechung bzw. bei Bedarf wieder zu kündigen – scheint nach wie vor die gängige Ausgangsoption beim Abschluss von Dienstverhältnissen zu sein. Diese Haltung erklärt sich vor allem aus der Tatsache, dass der Verlust einzelner MitarbeiterInnen für große Firmen weniger Bedeutung hat, jedoch der Verlust des Arbeitsplatzes für das Individuum eine enorme Veränderung bewirkt.

„Rein wirtschaftliche Erwägungen über die „Kosten der Fluktuation“ können für uns nicht von Wichtigkeit sein, da sie das Entscheidende, nämlich „den Produktionsfaktor Mensch“, aus den Augen verlieren.“ (König 1965: 318)

Die soziale Ungleichheit findet sowohl bei der Theorie des Humankapitals (vgl. Kristen 1999) Berücksichtigung als auch in strukturalistischen Zugängen (Bourdieu 1993). Die Verbindung zwischen dem „Faktor Mensch“ und der Wirtschaftlichkeit eines Unternehmens hat wesentlich später in die Diskussion Einzug gehalten.

Der „neue Strukturalismus“ in der Arbeitsmarktforschung beschäftigt sich mit dem Einfluss struktureller Faktoren auf die berufliche Laufbahn, während die Humankapitaltheorie und der Staterwerbansatz Berufslaufbahnen als kontinuierliche Prozesse in Form von aufwärtsgerichteten Einkommens- und Statusprofilen sehen. VertreterInnen des neuen Strukturalismus erkennen aber Berufsverläufe als „diskontinuierliche Sprungprozesse“ an. Wichtige strukturelle Determinanten sind (vgl. Runia 2003: 151) zum Beispiel die individuellen Mobilitätschancen für ArbeitnehmerInnen aufgrund vorhandener Arbeitsmarktsegmente und die Organisationsmerkmale wie Betriebsform und –größe,

⁴³ Der Begriff bezeichnet die Haltung von ArbeitgeberInnen ihre Arbeitskräfte bei Nicht-Entsprechung bzw. bei Bedarf zu kündigen.

Rekrutierungs- und Beförderungsmodalitäten, das Branchenwachstum, die Altersverteilung und die hierarchische Struktur der Unternehmen. Die Komplexität der Arbeitswelt ist demnach viel weitreichender als die singuläre Betrachtungsweise der Funktionalität von Arbeitsplätzen. Die Qualität von Arbeitsplätzen und damit die Arbeitszufriedenheit wird durch eine Vielfalt an Faktoren beeinflusst, wie etwa der Größe eines Unternehmens, dem Arbeitsort, den firmeninternen hierarchischen Strukturen bzw. mit den damit im Zusammenhang stehenden Aufstiegsmöglichkeiten, dem Wirtschaftsbereich und natürlich den Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Entlohnung stellt ebenfalls einen zentralen Aspekt dar, jedoch im Kontext der diversen Faktoren. Geht es bei der ökonomischen Perspektive mehr um die Ökonomisierung von Arbeitskraft, zielt die strukturalistische Herangehensweise mehr auf Zufriedenheit und Sinnstiftung.

Abschließend sei gesagt, dass das soziale Kapital, wie Bourdieu es versteht, ein wesentlich komplexerer Ansatz ist als der des Humankapitals. Doch die Simplifizierung von Sachverhalten scheint so wie die Instrumentalisierung von Begriffen oftmals eine Notwendigkeit in der Pluralisierung der modernen Gesellschaft zu sein, für die einen, um sich in ihr zurechtzufinden und für die anderen um Machtverhältnisse zu konstituieren. Die beiden Konzepte des „Humankapitals“ und der ihm so oft gegenübergestellte Begriff des „sozialen Kapitals“ transportieren also wie gesagt – und wie auf alle Theorien zutreffend – auch Weltanschauungen. So hat in die fachlichen Diskussionen der vergangenen Jahre vielfach der sicherlich unverfänglichere Begriff „Humanressource“ Einzug gehalten.⁴⁴

Wie in anderen Fällen der Definition und der Anwendung von Begriffen und Theorien zeigt sich, dass die Wahl von Bezeichnungen zum einen eine Sache des Kontextes ist und davon abhängt, ob man sich etwa aktuell im wirtschaftlichen oder im sozialen Bereich bewegt, welche Bezeichnungen verwendet werden. Ganz sicherlich bestimmt aber auch die Weltanschauung der jeweiligen AkteurInnen deren Zugang zu einem Thema. Das bedeutet für die Anwendung des Humankapitalansatzes bzw. des Kapitalkonzept von Bourdieu eine Anordnung auf einem Kontinuum zwischen den Polen „jede/r kann alles aus sich machen, was er/sie aus sich machen will“ und der „Determinierung von der Wiege bis zur Bahre“. Doch wir sehen auch, dass die Statustheorie strukturelle Faktoren einbezieht und Bourdieu die Aufstiegsmöglichkeiten für Individuen berücksichtigt. Über kulturelles Kapital können

⁴⁴ siehe z.B. Materialien zur Erwachsenenbildung zum Lebenslangen Lernen 5-7/2001

Zugangschancen zu sozialen und beruflichen Positionen und damit im Kontext stehenden Lebensformen bis zu einem gewissen Grad erworben bzw. „erkauft“ werden. Während er für das Individuum durchaus Hoffnung sieht – dies gilt vor allem für die Aufstiegsaspiration der AkteurInnen des Mittelstandes aufgrund des zahlreicheren Optionen– spricht er diese Möglichkeit ganzen Gruppen ab.

Wenn Bildung nicht das Schicksal eines Feldes (Bourdieu 1993) verändern kann, kann sie vielleicht doch die Geschicke eines einzelnen Individuums in eine Richtung bringen, in der dieser Mensch sich in sich selbst besser fühlt. Vielfach kann auch das der Antriebsfaktor zu einer Weiterbildung sein, auch wenn sie für den/die Einzelne/n nicht zu einer neuen Position in der Arbeitswelt führt. In einem solchen Fall wird Humankapital nicht zu einem messbaren Output-Faktor der Wirtschaft, jedoch zu einer die Persönlichkeit erweiternden Größe im Humboldtschen Sinn.

Der Einzug des Begriffs „Humankapital“ in die Wirtschaft und auch die Tatsache seiner gehäuftten Verwendung sowie die „Wiederentdeckung“ der sozialen Ungleichheit mag auch auf die Auseinandersetzung mit Bourdieu zurückzuführen sein. Aufgrund der aktuellen Bezüge und der Möglichkeit die gesellschaftlichen Veränderungen einzubeziehen werden im folgenden Kapitel die Relevanz Bourdieuscher Begriffe und die damit verbundenen Ansätze für die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung diskutiert.

4.8 Bourdieu in der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung

Bourdieus soziologisches Schaffen hat viele Disziplinen inspiriert. Indem die Arbeitswelt im Allgemeinen und die Berufswahl im Besonderen immer wieder seine Arbeit prägen, regt er auch den empirischen und theoretischen Forschungsgeist von Menschen an, die sich mit der strukturellen Bedingtheit von Berufswahl und Arbeitsumfeld befassen und liefert so den PraktikerInnen ausreichend Stoff zum Nachdenken.

Wie gesagt basiert über einen langen Zeitraum die Praxis der Bildungsberatung auf vorwiegend psychologischen und pädagogischen und nicht auf soziologischen Theorien. Mit der Wahrnehmung der Brauchbarkeit des Werkes von Bourdieu für die Beratung im Zusammenhang mit Aus- und Weiterbildung hat eine gewisse „Soziologisierung“ dieses Bereiches eingesetzt. Dies trifft vor allem auf den anglo-

amerikanischen und in Europa auf den skandinavischen Raum⁴⁵ zu. Bedingt durch den Fakt, dass Bildungsberatung eine Handlung ist, die intendiert, Individuen bei ihrem beruflichen Werdegang zu unterstützen, wird sie vielfach eher der Psychologie zugeordnet. Da aber die Bildungsberatung eine zutiefst sozio-politische Aktivität ist, sind sozio-psychologische und soziologische Ansätze mindestens ebenso wichtig. Diese Verschiebung kann in einer erhöhten Wichtigkeit von soziologischem Wissen im Kontext von Bildungsberatung vermutet werden, das heißt, es besteht die Anforderung ein tiefer gehendes Wissen in Bezug auf kontextuelle Faktoren in die Bildungsberatung einzubringen. (vgl. Lindh/ Dahlin 2000: 194).

Mit Hodkinson und Sparkes (1997) bzw. Lindh und Dahlin (2000) möchte ich nun zwei sehr unterschiedliche Zugänge zeigen, die sich weniger in der Rezeption Bourdieus unterscheiden als vielmehr darin, wie sie auf das Thema selbst zugehen, es bearbeiten und es in eine Theorie zur Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung einbinden bzw. in Relation setzen.

4.8.1 Soziologische Theorie der Berufswahlentscheidung

Hodkinson und Sparkes (1997: 41) haben ein Modell entwickelt, das aufzeigen soll wie sinnlos es ist, die Berufswahl zu simplifizieren, indem die soziale und kulturelle Komplexität, in der der Entscheidungsprozess eingebettet ist, reduziert wird und zu vereinfachender, technisch-rationaler Beratung führt. Die „soziologische Theorie der Berufswahlentscheidung“ geht von einem Makro-Kontext aus, der soziale, politische, kulturelle, geographische und historische Dimensionen aufweist. Die Regeln in diesem „Spiel“ werden durch Interaktionen, Machtkämpfe, Beziehungen, Verhandlungen und formale Regulationen bestimmt. Innerhalb dieses Feldes fällen Menschen an Wendepunkten pragmatisch-rationale Entscheidungen innerhalb ihres kulturell bestimmten Handlungshorizonts. Routine und Wendepunkte wechseln einander ab und bedingen einander, daher kann eine Trennung nur willkürlich stattfinden. Die Verbindung der Wendepunkte kann vorausschaubar und sanft, aber auch unregelmäßig und ideosynkratisch sein. Die „soziologische Theorie der Berufswahlentscheidung“ von Hodkinson und Sparkes (1997) beruht auf drei willkürlich getrennten Teilen, die miteinander in Wechselbeziehung stehen: Es sind dies das pragmatisch-rationale Fällen von Entscheidungen, die Machtrelationen im Ausbildungsfeld und Transformationen, Wendepunkte und Routinen.

⁴⁵ Young (1984), Gibson (1986), Watts (1995), Peavy (1997a), Amundson (1998)

Das pragmatisch-rationale Fällen von Entscheidungen basiert auf dem, was „gesehen“ wird - also auf dem Aktionshorizont. Der Aktionshorizont wird bedingt durch den Standort, dem Habitus der involvierten Person, der Ausbildung und dem Arbeitsmarkt. Das diskursive Bewusstsein – ein Bewusstsein das Relevantes von Irrelevantem zu unterscheiden vermag – ist Teil des Habitus.

„In this dialectical way, the life history of the individual shapes and is shaped by his/her practice. In choosing any action an individual uses his/her own schematic repertoire. No one can step outside their habitus, so decision-making can never be context-free.”
(Hodkinson/ Sparkes 1997: 34)

Für Bourdieu werden Entscheidungen in einem mehrdimensionalen sozialen Raum durch die Logik eines individuellen Habitus geformt. Der Habitus kann sich jedoch nach Wendepunkten im Leben drastisch verändern, wenn praktisches zu diskursivem Bewusstsein transformiert wird.

Die Machtrelationen in der Ausbildung und am Arbeitsmarkt illustriert der Begriff „Feld“ von Bourdieu anhand einer Spiel-Analogie. Das Verhältnis der Machtrelationen zwischen den „Spielern“ am Spielfeld bestimmt die Struktur des Feldes (Hodkinson/ Sparkes 1997: 36). Der „Spielball“ ist gewissermaßen das eingebrachte, ökonomische, soziale, kulturelle und auch symbolische Kapital, und wer den größten Anteil einbringt und diesen am besten ausspielt, der beherrscht das Spiel und macht auch die Regeln.

„Career decision-making can only be seen as part of such interactions in the field. It is not just that choices have to be modified as the result o those interactions. Rather, the decisions themselves, and the habitus within which they are taken, are formulated and modified through such on-going interactions.” (Hodkinson/ Sparkes 1997: 37)

Sinneswandel, Wendepunkte und Verhaltensweisen prägen den dritten Teil des Modells von Hodkinson und Sparkes. Sie verwenden dazu die Metapher eines Trajekts – also einer Fähre, welche die berufliche Laufbahn versinnbildlicht – die eine gewisse Determination beinhaltet. Menschen die Entscheidungen fällen haben einen Ausgangspunkt, eine bestimmten Fahrwinkel und eine ihnen eigene Geschwindigkeit mit der sie einen gewissen Zielpunkt ansteuern. Ausgeführte Routinen werden von Wendepunkten in ihrem Leben unterbrochen und führen manchmal zu einer Transformation ihrer vorher festgelegten Ziele und damit auch zu einer Veränderung der praktizierten Verhaltensweisen und somit des Habitus (vgl. Hodkinson Sparkes 1997: 38f).

4.8.2 „Searchlight into social Reality“

Indem man in der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung Bourdieus Konzept „as searchlight into social reality“ (Lindh/ Dahlin 2000: 199)⁴⁶ verwendet, sind die Zusammenhänge und die Relationen in einem viel breiteren Spektrum wahrnehmbar. Während andere Theorien die unterschiedlichen sozialen Klassen in ihren Kämpfen um die begrenzten Ressourcen fokussieren, rückt mit Bourdieu das Individuum mit seiner spezifischen Kapitalzusammensetzung und dem jeweiligen „Habitus“ ins Zentrum. Ein zentraler Angelpunkt für die Bildungsberatung ist das Verständnis für die unterschiedlichen Strategien der Akkumulation von kulturellem Kapitals der unterschiedlichen sozialen Klassen. Ein weiterer Aspekt ist die Lesart des Habitus als „System der Grenzen“, woraus man die persönlichen Grenzen eines Individuums ableiten kann. Positiv gesehen, kann es auch als Register unterschiedlicher Strategien interpretiert werden, das den Menschen einen gewissen Spielraum lässt. (Lindh/ Dahlin 2000: 199). Wesentlich scheint mir hier für die Beratungspraxis den Determinismus, der in der Semantik des Habitus mitschwingt, zugleich zu berücksichtigen und zu vernachlässigen. Das heißt, die Merkmale wahrzunehmen, sie zu reflektieren, aber nicht dominieren zu lassen.

Dazu muss man sich die Frage stellen, wie der Habitus inkorporiert wird. Wie beeinflusst der Habitus Strategien, Geschmack, Präferenzen in Situationen des Umbruchs? Anstatt sich auf eine Vielzahl von Faktoren zu beziehen, die einen Einfluss ausüben, könnte man die Ratsuchenden nach deren Habitus befragen, empfehlen Lindh und Dahlin (2000: 200f). Ich nehme an, dass hier die beiden Autoren implizite, für die Ratsuchenden und für die BeraterInnen den Habitus explizierende Fragen meinen, da es die ohnehin komplexe Beratungssituation noch komplexer gestalten würde, den Habitus im Beratungskontext zu erläutern.

Die theoretische und methodologische Entwicklung in der Bildungsberatung hat sich parallel mit der Entwicklung der Gesellschaft ausgebildet. Die Theorien, die die Beratungspraxis beeinflussen haben sich im Laufe der Jahre verändert; von Parsons „trait factor approach“ (1909), über Rogers „nondirecting counselor“ (1951) bis hin zum eklektischen Bildungsberatungsansatz auf der Basis von Bourdieus Theorie. Auch wenn der Fokus der Intervention das Individuum ist, beinhaltet der Kontext politische und soziale Dimensionen (vgl. Lindh/ Dahlin 2000: 202). Das Ziel kann also

⁴⁶ In Schweden, dem Heimatland der Autoren, wird Bourdieus Ansatz seit Ende der 1980er Jahre im Kontext von Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung angewendet.

nur ein integratives Beratungsmodell aus sozial-analytischen und psychologischen Ansätzen sein.

Während also Hodkinson und Sparkes (1997) ein theoretisches Konzept anbieten, das den Rahmen für eine (Bildungs-)Beratung bieten kann, gehen Lindh und Dahlin (2000) vom Nutzen eines soziologischen Basiswissens aus. Bourdieus Theorien beinhalten keine konkreten Beratungsinstrumente, dennoch bieten sie den BeraterInnen einen Referenzrahmen für die soziale Analyse von Individuen, von Organisationen und von der Gesellschaft, welche eine wesentliche Grundlage für Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung darstellt. Nicht zuletzt bringt die Auseinandersetzung mit Bourdieus Theorien, sofern man sich nicht davor verschließt, einen hohen Grad an Selbstreflexion mit sich, die wiederum in die Beratungskompetenz der Beratenden einfließen kann. Die Anwendung von Bourdieus Werk kann helfen, eine soziologische Theorie zu entwickeln und herauszuarbeiten wie zum Beispiel Berufswahl- und Laufbahnentscheidungen gefällt werden, aber es gibt auch sehr konkrete praktische Hinweise in seiner Arbeit.

Auch wenn Bourdieu sich im folgenden Zitat auf die Führung eines Interviews im wissenschaftlichen Sinne bezieht, kann diese Aussage auch im Kontext des Zuhörens, Verstehens und Erklärens im Zuge eines Beratungsgespräches einer Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung gesehen werden, also hinsichtlich der Gesprächsführungs- bzw. Kommunikationskompetenz.

„Sich gedanklich an den Ort zu versetzen, den der Befragte im Sozialraum einnimmt, um ihn von diesem Punkte aus zu fordern und von dort aus sozusagen Partei für ihn zu ergreifen ... heißt eben nicht, das Selbst auf den anderen zu projizieren, wie die Phänomenologen meinen. Vielmehr geht es darum, ein *generelles und genetisches Verständnis* der Existenz des anderen anzustreben, das auf der praktischen und theoretischen Einsicht in die Bedingungen basiert, deren Produkt er ist: Eine Einsicht in die Existenzbedingungen und gesellschaftlichen Mechanismen, deren Wirkung alle Mitglieder seiner Kategorie (die der Gymnasiasten, Facharbeiter, Richter usw.) betreffen, eine Einsicht in die untrennbar verwobenen psychischen und sozialen Prägungen, die mit der Position und dem biographischen Werdegang dieser Person im Sozialraum einhergehen. Der traditionellen Diltheyschen⁴⁷ Unterscheidung muß man entgegenhalten, daß Verstehen und Erklären eine Einheit bilden.“ (Bourdieu 1997: 786)

⁴⁷ Wilhelm Dilthey vertrat die Ansicht, dass die/der WissenschaftlerIn die Leben der AkteurInnen bzw. deren Gedanken und Gefühle, die sie untersuchen wollen, nachempfinden müssen - im Sinne von „wieder-erleben“, um sie zu verstehen (est.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/3/311, 31.08.2008).

Ich würde für die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung sogar noch weiter gehen und meinen Zuhören, Verstehen und Erklären bilden eine Einheit. Bourdieu wäre sicherlich ein hervorragender Bildungsberater gewesen, selbst wenn manche/r LeserIn der Ansicht sein mag, seine Begabung wäre damit an der falschen Stelle im Sinne einer Investition seines „kulturellen Kapitals“ angelegt gewesen. Das mag sicherlich stimmen, vor allem, wenn man bedenkt, dass es zwar mit einer wissenschaftlichen Laufbahn recht schwierig sein kann „reich“ an ökonomischen Kapital zu werden, so ist dies mit der Tätigkeit einer/eines BildungsberaterIn praktisch unmöglich.

Neuere soziologische Ansätze, die sich auf die Bildungs- und Berufswahlentscheidung beziehen und Implikationen der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung berücksichtigen, beschäftigen sich, wie wir sehen können, mit der strukturalistischen Perspektive auf die Phänomene und versuchen dabei, Bourdieus Konzepte zu integrieren. Wenn die Soziologie sich tatsächlich am Beratungsmarkt beteiligen möchte – wie ich im nächsten Kapitel kurz ausführen werde – benötigt dies auch die Entwicklung konkreter Instrumente für die Beratungspraxis bzw. für die Praxis der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung.

4.9 Soziologische Beratung

Eine Möglichkeit der Anwendung soziologischen Wissens ist jene in der Beratung, deren unterschiedlichste Anwendungsformen als „soziologische Beratung“ subsummiert werden.

„Soziologische Beratung umfaßt ein weites Feld von Anwendungsbezügen und Verwendungsweisen des Fachs Soziologie. Gemeinsam ist vielen dieser Bezüge, daß ein Transfer oder eine Vermittlung von Fachwissen und Kenntnissen geschieht.“
(Alemann/ Vogel 1996: 11)

Die Form der soziologischen Beratung kann „als eine Beobachtung zweiter Ordnung mit dem Ziel der Aufdeckung sozialer Latenzen“ gesehen werden, was einem „Blick hinter die Kulissen“ der sozialen Umwelt und auch einem Blick hinter die Kulissen des Beratungsprozesses gleich kommt (Schützeichel 2004: 274). Was Schützeichel und Bürsemeister (2004: 8f) kritisieren ist, dass sich SoziologInnen nach wie vor mit dem Phänomen Beratung primär unter dem Aspekt, wie sich eine soziologische Beratung auf verschiedenen Beratungsmärkten etablieren kann, befassen. Was jedoch nach fehlt, ist eine umfassende und integrative Erörterung der

gesellschaftlichen Relevanz von Beratung und damit das Schaffen einer Basis für eine Theorie der Beratung. Dadurch wäre der Grundstein für eine Professionalisierung der Soziologie in der Beratung gelegt, damit auch sie neben anderen Disziplinen, wie die Ökonomie, die Psychologie oder die Ingenieurwissenschaften „auf die in den letzten Jahren explosionsartig anschwellende Beratungswelle aufspringen kann“ (Schützeichel 2004: 273).

Obwohl ein Soziologiestudium sicherlich eine gute Basis für eine Beratungstätigkeit sein kann, halte ich es für ausgesprochen bedenklich, diese ausschließlich auf einem Soziologiestudium aufzubauen⁴⁸, wie dies einige AutorInnen sehen. Jede Form der Beratung – und dies gilt demnach auch für die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnplanung – benötigt eine große Vielfalt an Spezialkompetenzen. Neben den Fachkompetenzen, wo das soziologische Wissen dazu gezählt werden kann, braucht es zudem Methoden- und Sozialkompetenz.⁴⁹

Während in den letzten Abschnitten die Aspekte theoretischer Applikationen der Soziologie im Kontext von Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung im Vordergrund stehen möchte ich nun noch das Österreichische System der Bildungsberatung in seinen Vorzügen und Schwächen beleuchten.

5 Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung in Österreich

Das österreichische Bildungswesen weist ein ausgebautes System der Bildungs- und SchülerInnenberatung im schulischen Kontext auf und zahlreiche Angebote im Rahmen der MaturantInnenberatung, so gibt es etwa jährliche Berufs- und Studieninformationsmessen an mehreren Orten in Österreich. Die Österreichische Hochschülerschaft, die die Interessensvertretung der Studierenden an den Universitäten stellt, bietet Inskriptionsberatung und Beratung in studiumsrelevanten Bereichen an. Die Arbeitsmarktverwaltung kann im Rahmen ihrer Berufsinfoformationszentren und in Form von Maßnahmen umfassende mit arbeitsmarktrelevanten Informationen verschränkte Leistungen aufweisen. Diese Leistungen werden durch laufende Qualifizierung und wissenschaftliche Studien qualitätsgesichert. (Schlögl/ Schneeberger 2001: 39). Ein paar Jahre später meint Schlögl gemeinsam mit Neubauer als Co-Autorin zum selben Thema:

⁴⁸ Dies gilt meiner Meinung auch für andere Studienfächer: MedizinerInnen machen einen Turnus und Jus-AbsolventInnen, die im Umfeld des Gerichts arbeiten wollen benötigen das Gerichtsjahr.

⁴⁹ siehe Kapitel 3.3.6

„Die Landschaft von Information, Beratung und Orientierung zu Bildung und Beruf ist in Österreich gegenwärtig unübersichtlich und zersplittert. Dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund eines wachsenden Dienstleistungssektor einerseits und einer zunehmenden Intransparenz im (Weiter-)Bildungsbereich andererseits. Erschwerend kommt hinzu, dass die Verwendung des Begriffs 'Beratung' gegenwärtig ein beinahe inflationäres Ausmaß angenommen hat.“ (Schlögl/ Neubauer 2007: 5)

Die Bandbreite österreichischer Bildungsberatung ist tatsächlich groß und obwohl es in Österreich institutionalisierte Bildungsberatung gibt, die im Rahmen der Pflichtschule agiert, den Arbeitgeber- und Arbeitnehmerkammern zugeordnet ist bzw. dem Arbeitsmarktservice nahe Einrichtungen darstellen, stehen den Ratsuchenden nur vereinzelt „relativ“ unabhängige Beratungsstellen und kaum selbständige BeraterInnen zur Verfügung. Dies hat zum einen mit der historischen Entwicklung der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung in Österreich zu tun, aber vor allem auch mit dem ihr nach wie vor ungenügend zugemessenen Stellenwert von bildungspolitischer Seite. Es lässt sich jedoch feststellen, dass in den vergangenen Jahren verstärkt die Früchte der ernsthaften Auseinandersetzungen mit der Thematik zutage treten, die – zwar nicht ausschließlich, aber auch – ihre Basis in den Bemühungen von PraktikerInnen bzw. praxisnahen Menschen in der Bildungsberatung haben.

Das heißt, es gibt zwar das bildungspolitische Bekenntnis zum lebensbegleitenden Lernen und zu den damit verknüpften Grundvoraussetzungen⁵⁰, die Umsetzung der EU-weiten Programme erfolgt allerdings sehr zäh. Diese Feststellung trifft jedoch nicht nur auf Österreich zu, sondern auch auf andere Länder der Europäischen Union, in denen die Bildungsberatung keine so traditionsreiche Vergangenheit hat, wie etwa in der Schweiz oder im anglo-amerikanischen Raum.

5.1 Kurze Geschichte der österreichischen Bildungsberatung

Nach wie vor wird in Österreich die „Bildungsberatung“ vor allem den Bereichen der Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung zugeordnet. Dieser Umstand resultiert aus der Entwicklung, die die Beratungsleistung in beruflichen Belangen in Österreich erfahren hat. Die ursprüngliche Bezeichnung „Berufsberatung“ bezieht sich vor allem auf die Unterstützung in der Statuspassage von der Pflichtschule in eine Lehrstelle. Die Berufsorientierung führte man 1998 in den Pflichtschulunterricht

⁵⁰ siehe Kapitel 2.3.5 und 2.4

der siebenten und achten Schulstufen ein und die Bildungsberatung entwickelte sich gemeinsam mit der Erwachsenenbildung, also der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Der Begriff der „Laufbahnberatung“ hat sich in den vergangenen Jahren parallel zur Konnotation von Karriere und Laufbahn in ihrer inzwischen divergierenden Verwendung durchgesetzt. Der von mir verwendete Begriff Bildungs-Berufs- und Laufbahnberatung soll – wie oben angeführt – die Evolution und die angesprochene Personenbezogenheit dieser Dienstleistung subsumieren. Außerdem wird diese Bezeichnung auch von der Österreichischen Vereinigung der Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen (öVVBL) verwendet.

Die ersten Versuche der Institutionalisierung und der Professionalisierung einer der Erwachsenenbildung nahen Bildungsberatung fanden in den 1970er Jahren statt. Die Notwendigkeit der Bildungsberatung hat man vor allem unter dem Aspekt der Chancengleichheit gesehen. Das erste, am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) in Strobl angebotene, Seminar „Beratung als Teil der Bildungsarbeit“ findet aufgrund fehlender TeilnehmerInnen nicht statt; weitere Veranstaltungen erhalten mehr Zuspruch. In den Förderungsstellen des Bundes wird Bildungsberatung im Sinne von Vernetzung ein Thema. Gestartete Initiativen führen zu keiner institutionellen Verankerung.

In den 1980er Jahren wird die Bildungsberatung in den Förderstellen des Bundes, der Arbeiterkammer, der Wirtschaftskammer und des heutigen Arbeitsmarktservice ausgebaut. Die ersten Studien- und Berufsinformationsmessen werden veranstaltet. Durch die Kooperation der Wirtschaftskammer mit dem heutigen Arbeitsmarktservice sollen Berufsinformationszentren entstehen. Diese Zusammenarbeit scheitert, allerdings betreiben heute sowohl die Wirtschaftskammer als auch das Arbeitsmarktservice Informationszentren zu Arbeit, Bildung und Beruf.

Schon Anfang der 1990er Jahre verändern sich die Ansprüche an die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung aufgrund der bereits diskutierten Veränderungen. Untersuchungen zeigen, dass Bildungsinteressierte die Transparenz von Angeboten und AnbieterInnen als mangelhaft beurteilen. Die ersten in den 1980er Jahren installierten Datenbanken werden ausgebaut, neue kommen hinzu. Fokussiert man sich vorerst noch auf die Bildungsinformation, rückt die Notwendigkeit der Dienstleistung Beratung zusehends in den Vordergrund. 1994 gibt es im bifeb auch die erste praxisbegleitende Fortbildung und 1997 wird das National Resource Centre

for Vocational Guidance (NRCVG) gegründet, das sich im Netzwerk NRCVG/EUROGUIDANCE von fünfzig Ländern der EU, des EWR und von assoziierten mittel- und osteuropäischen Ländern befindet. Diese Vernetzung ermöglicht die Weiterentwicklung und einen Transfer von Methoden oder von „best practice“ Beispielen, die Sammlung, die Erstellung und die Verbreitung von für EuropäerInnen relevanten Informationen und vieles mehr (vgl. Cendon/ Holzer 2001: 54ff).⁵¹

In den vergangenen Jahren ist die Professionalisierung in der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung stark vorangeschritten: Vernetzungen unterschiedlichster Art⁵² werden forciert, anspruchsvolle Ausbildungen werden geschaffen und die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen bzw. der BeraterInnen und der Beratungsleistung verdichtet sich. Neue Ziele des Europäischen Sozialfonds (ESF) führen 2007 zu einem Zusammenschluss von Beratungs- und Forschungseinrichtungen aus allen Bundesländern im „Projektverbund Bildungsberatung“, um einen flächendeckenden Ausbau von Bildungsberatungsangeboten in Österreich voranzutreiben und zur weiteren Professionalisierung beizutragen.

5.2 AnbieterInnen und Zielgruppen der Bildungsberatung

Die Grundlage für diesen Abschnitt bildet der Bericht von Archan und Mayr (2006: 58ff) an das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (cedefop), der einen Überblick über die Berufsbildung in Österreich vermitteln soll. Ich möchte mich aber jenem Teil widmen, in der die österreichische „Bildungs- und Berufsberatungs-Landschaft“ skizziert wird.

- An den Schulen stehen ab der fünften Schulstufe speziell ausgebildete LehrerInnen zur Verfügung, die die SchülerInnen über die Bildungsmöglichkeiten nach der neunten Schulstufe informieren können. Ab der siebten Schulstufe ist Berufsorientierung in den Unterricht integriert.
- Für die Bildungs- und Berufsberatung in den berufsbildenden Schulen haben speziell ausgebildete Bildungsberatungs-LehrerInnen ein gewisses Zeitausmaß zur Verfügung. SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen können auch die

⁵¹ Cendon/ Holzer (2001) haben die Geschichte der österreichischen Bildungsberatung sehr viel ausführlicher behandelt.

⁵² z.B. das österreichweite bib-infonet oder auch regionale Netzwerke

Schulpsychologische Bildungsberatung in Anspruch nehmen (vgl. Archan/ Mayr 2006).

Die OECD (2004a: 98) hat beobachtet, dass die Beratungsqualität an Schulen höher ist, wenn sie von Menschen angeboten wird, die zwar im Kontext der Schule arbeiten, aber keine Lehrkräfte sind.

- Das bmbwk⁵³ und andere Einrichtungen wie AMS oder das WIFI geben Berufsinformationmaterialien heraus, bieten Websites an und veranstalten jährlich gemeinsam Berufsinformationstagen wie die BIM (Berufsinformationstag) und die BeST (Berufs- und Studienmesse) (vgl. Archan/ Mayr 2006).

Schriftliche und via IKT transportierte Informationen können – wie oben besprochen – eine persönliche Beratung unterstützen, aber auf keinen Fall ersetzen. Messen sind eine gute Einrichtung, sofern die BesucherInnen sich auf sie vorbereitet haben, da sie ansonsten von der Fülle des Informationsangebotes „erschlagen“ werden.

- Im Hochschulbereich bieten die Psychologischen Beratungsstellen für Studierende, die ÖH (Österreichische HochschülerInnschaft) und die Berufsplanungszentren an den Universitäten individuelle Beratung zur Studienwahl und –organisation und unterstützen Studierende beim Berufseinstieg (vgl. Archan/ Mayr 2006).

Für die meisten OECD-Länder und auch für Österreich gilt, dass das Ausbildungsniveau mit steigendem Bildungsniveau der Zielgruppe sinkt. Das bedeutet, dass in den Einrichtungen, die sich um StudentInnen kümmern, gar keine oder eher kurze spezifische Beratungsausbildungen absolviert wurden (OECD 2004a: 99). Das Personal der psychologischen Beratungsstellen für Studierende besteht zwar hauptsächlich aus Psychologen, die zeitlichen Ressourcen sind jedoch eher knapp.

- Das Arbeitmarktservice stellt Bildungs- und Berufsberatung für alle Interessierten, speziell aber für Arbeitslose zur Verfügung. In den Berufsinformationzentren (BIZ) werden umfassende Informationen über die Arbeits- und Berufswelt geboten. Umfassendes Broschürenmaterial, die Mitveranstaltung der BIM und der BeST sowie die EURES-BeraterInnen, die

⁵³ jetzt bmwf und bmukk

Informationen zu europaweiten Arbeits- und Bildungsangeboten geben, sind weitere Serviceleistungen. (vgl. Archan/ Mayr 2006)

Die zeitlichen Ressourcen der BeraterInnen des AMS reichen nicht aus, um nachhaltige Beratungen zu erbringen. Außerdem widersprechen sich der öffentliche Auftrag und die an eine Beratung angelegten Ziele.

- Die Bildungseinrichtungen der Sozialpartner, Arbeiterkammer und Wirtschaftskammer bieten Beratung, Info-Material in Papierform und in Online-Version an.
- Zahlreiche weitere Einrichtungen bieten Bildungs- und Berufsberatung für spezielle Zielgruppen wie Mädchen, Frauen, MigrantInnen und andere an. Die Zahl der privaten, kommerziellen Beratungsstellen, in Verbindung mit Jobbörsen, Bewerbungstrainings und anderen Dienstleistungen ist im Steigen begriffen. (vgl. Archan/ Mayr 2006)

Österreichs Bildungs-, Beruf- und LaufbahnberaterInnen sind laut OECD-Bericht (2004a: 25) – auch wenn sich die Feststellung dieser Zahlen aufgrund der Teilzeitbeschäftigungen schwierig gestaltet – zu 47% Prozent an den Schulen, zu 39% im Arbeitsmarktservice, zu 9% in der Erwachsenenbildung und zu 4% im tertiären Bereich beschäftigt. Daraus ergibt sich etwa die Frage wie in Österreich bei so geringen Möglichkeiten zur Beratung das „mismatching“⁵⁴ von AkademikerInnen verringert werden soll.

5.3 Professionalisierung der Bildungsberatung in Österreich

Während „counselling“ bzw. „guidance“ im anglo-amerikanischen Raum Beratung durch ein von Tradition und professionellem Selbstverständnis geprägt wird, beginnt sich im mitteleuropäischen Raum und hier insbesondere in Deutschland und Österreich, erst in den vergangenen Jahren ein Bewusstsein mit entsprechender professioneller Basis zu etablieren. In Österreich können diese Entwicklungen besonders gut im Bereich Unternehmensberatung, anhand der Supervision oder des Coaching beobachtet werden. Die Evolution der österreichischen Bildungsberatung hat im Vergleich dazu später eingesetzt, konnte aber in einigen der oben angeführten Merkmale stark aufholen.

⁵⁴ „mismatching“ bezeichnet das Nicht-Korrelieren von abgeschlossener Studienrichtung mit dem Arbeitsplatz.

Wie bereits gesagt, ist der Beratungsbedarf im Allgemeinen und in der Aus- und Weiterbildung im Besonderen stark gestiegen. In AMS-nahen Programmen gehören heute Berufsorientierung und Bildungsberatung zum Standard. Zu solchen Professionalisierungsindikatoren zählen wissenschaftliche und praktische Fachgesellschaften, gesetzliche Berufsregelungen, ethische Codes der Berufsausübung, lizenzierte Ausbildungen, Hochschulstudiengänge, Fachperiodika, Lehrbücher, Kongresse und andere mehr (vgl. Nestmann/ Engel/ Sickendiek 2004: 36). Weitere Kennzeichen einer Professionalisierung sind Merkmale wie Qualitätsstandards, hochwertige Ausbildungen, Standesvertretungen und nicht zuletzt auch die Anerkennung von bildungspolitischer und – gemäß Bourdieu – auch von sozialpolitischer Seite. Ob die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung den Professionen zugeordnet werden kann oder als simple Tätigkeit gilt, hängt laut OECD (2004a) von folgenden Kriterien ab:

- The existence of clear, formal, specialised and lengthy entry and qualification routes into clearly defined occupational roles, staffed by (generally full-time) specialists.
- Control, or substantial influence, over occupational supply: for example by licensing.
- The existence of standards to control professional behaviour, such as codes of ethics to protect the public interest.
- The use of evidence as basis of practice, combined with clear knowledge of the effects of treatment.
- The Existence of a network of supporting professional associations, training institutions and research organisations. (OECD 2004a: 95)

Der OECD Bericht „Comparative Review of National Policies for Career Guidance Services“ (2003) bescheinigt der österreichischen Bildungs- und Berufsberatungslandschaft eine sehr geringe Professionalität. So sind die Qualitätsentwicklung und die Ausbildung der BildungsberaterInnen etwa kaum entwickelt. Auch die Tatsache, dass es keine gesetzliche Beschränkung für den Berufszugang gibt, sieht die OECD als Einschränkung für professionelles Handeln.

Gemäß den oben angeführten Vorgaben hat die österreichische Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung also noch einen weiten Weg der Professionalisierung vor sich, auch wenn sich die Tendenz einer großen Aufholbereitschaft abzeichnet.

5.3.1 Qualität in Österreich

In einem Land wie Österreich, in dem die Dienstleistung der Bildungsberatung von unterschiedlich qualifizierten BeraterInnen und unter verschiedensten Bedingungen stattfindet, sind die Entwicklung und die Anwendung von Qualitätsstandards zentral. Daher ist nach dem OECD-Bericht im Jahr 2003 und durch die Vorschläge des OECD-Berichts „Bridging the Gap“ (2004a) ein Prozess in Gang gekommen, der die Entwicklung europaweit gültiger Standards, die MEVOC (Quality Manual for Vocational and Educational Counselling) -Standards zum Ziel hat.

Die Curricula qualitätvoller Ausbildungen enthalten indes auch die Kontextbedingungen von Berufswahl und Arbeitsmarkt, denn zum soziologischen Basiswissen von BildungsberaterInnen gehört neben der Kenntnis der Arbeitsmarktstrukturen auch das richtige Interpretieren von Datenmaterial.

5.3.2 Ausbildung in Österreich

Die Ausübung der Tätigkeit der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung unterliegt in Österreich keiner gesetzlichen Regelung, das heißt das die Berufsberechtigung frei ist. Allerdings gibt es in einigen Einrichtungen eine verpflichtende Aus- und Weiterbildung, so etwa die die dem bmukk und dem bmwf unterstellten BeraterInnen absolviert haben.

Die BildungsberatungslehrerInnen an den mittleren und höheren Schulen werden für diese Funktion im Rahmen eines Lehrgangs ausgebildet und in den Schulpsychologischen Beratungsstellen sowie in den Psychologischen Beratungsstellen für Studierende sind beinahe ausschließlich ausgebildete PsychologInnen tätig. Die Grundausbildung der MitarbeiterInnen des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) umfasst vierzig Wochen und endet mit einer Abschlussprüfung, darüber hinaus gibt es regionale und überregionale Weiterbildungsmöglichkeiten (Archan/ Mayr 2006: 60f). Die BildungsberaterInnen der Arbeiterkammern (AK) benötigen keine spezielle Beratungsausbildung. Die AK setzt hier vor allem BeraterInnen mit pädagogischem Hintergrund beziehungsweise mit reichen Erfahrungen aus Tätigkeiten im Erwachsenenbildungsbereich ein. Bei den Wirtschaftskammern sind sämtliche BeraterInnen entweder BerufspädagogInnen, PsychologInnen oder PraktikerInnen aus dem Ausbildungs- oder Personalwesen. Für ihre Beratungstätigkeit werden diese intern aus- und weitergebildet. Die Qualifizierung ist modular aufgebaut und beinhaltet dialogische Berufs- und

Bildungsberatung in Anlehnung an europäische Ausbildungsstandards für BerufsberaterInnen. (www.erwachsenenbildung.at).

5.3.3 Ausbildungsangebote am freien Markt

Abgesehen von den organisationsinternen Ausbildungen gibt es seit einigen Jahren qualitätsvolle Lehrgänge zur Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung am freien Markt.

- Ausbildung zum/zur Berufs- und BildungsberaterIn (WIFI Wien)
- Ausbildung zum bzw. zur BerufsorientierungstrainerIn und BildungsberaterIn (WIFI Burgenland)
- Diplomlehrgang zum/zur BerufsorientierungstrainerIn des bfi Wien
- Ausbildung zum/zur Perfect TrainerIn: TrainerInnenausbildung zur Beratung und Begleitung von Menschen in Bildungsprozessen (bfi Steiermark)
- Lehrgang universitären Charakters für Bildungs- und Berufsberatung des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung (bifeb)
- Universitätslehrgang Career Management – Laufbahnberatung MAS an der Universität Klagenfurt

Die teilweise sehr hochwertigen, institutions-internen Ausbildungen haben den Nachteil, dass sie auf dem freien Arbeitsmarkt keinen Wert haben. Das heißt, dass diese internen Formen von Investitionen in die personalen Ressourcen einen Einbahn-Charakter besitzen, da sie die Kompetenz der MitarbeiterInnen nur innerhalb des eigenen Organisationsgefüges bestätigen. Die Transformation dieser Qualifikation in den offiziellen Arbeitsmarkt macht daher wenig Sinn, da die MitarbeiterInnen bei einem Umstieg als unqualifiziert gelten. Hier wäre eine Abgleichung der Curricula mit anderen Ausbildungen sinnvoll. Durch die Errichtung der Weiterbildungsakademie (WBA) hat jedoch eine Schließung solcher Lücken begonnen, indem nicht-formales und informelles Lernen zu höheren, offiziell anerkannten Bildungsabschlüssen⁵⁵ akkumuliert werden kann. Dies bedeutet einen Schritt in der Professionalisierung des Erwachsenenbildungsbereiches insgesamt, aber auch spezifisch für Bildungs- Berufs- und LaufbahnberaterInnen in Österreich.

⁵⁵ Es sind dies akkumulierte Abschlüsse zur/zum diplomierten und zertifizierten ErwachsenenbilnerIn

In der Schweiz, wo die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung seit langem einen gänzlich anderen – nämlich wesentlich höheren – Stellenwert hat, gibt es seit 1969 Vollzeitausbildungen im Bereich der Bildungsberatung. Seit den späten 1980er Jahren finden die nunmehr akademischen Ausbildungen im Rahmen der Hochschule statt - acht Semester im Fall eines Vollzeitstudiums und zehn Semester, wenn ein berufsbegleitender Lehrgang besucht wird (Heininger 2003). Die Schweiz hat Österreich nicht nur den hohen Grad an Akzeptanz voraus, sondern auch mit der verpflichtenden akademischen Ausbildung die Anerkennung der Bildungsberatung als zentrales Element in unserer Gesellschaft.

5.3.4 Rechtliche Grundlagen der Berufsausübung

Die Recherche bei der Wirtschaftskammer⁵⁶ hat keine Veränderung in Bezug auf die Ausübung von Beratungstätigkeit selbständiger BildungsberaterInnen ergeben. Dies bedeutet, dass BildungsberaterInnen genauso wie Coaches gewerbefrei tätig sein können, was aber zur Folge hat, dass sie zu den „Neuen Selbständigen“ gehören – mit allen Vorteilen, aber auch den Nachteilen. Es fallen keine Gewerbesteuern an, jedoch gibt es auch keine Kammer, die etwa bei Rechtsangelegenheiten berät. Die Versicherungsleistung läuft über die Gewerbliche Sozialversicherung und beim Finanzamt muss eine Lohnsteuererklärung gemacht werden. Während etwa mit dem Abschluss einer Ausbildung zur/zum Lebens- und SozialberaterIn die Gewerbeberechtigung vorliegt, müssen sich BildungsberaterInnen um ein Gewerbe als UnternehmensberaterIn bemühen oder einen Abschluss in der Lebens- und Sozialberatung erlangen. Vielleicht wäre es hier auch möglich, dass unter Mitwirkung der inzwischen allseits anerkannten Weiterbildungsakademie und über deren Abschlüsse, die längst fällige Gewerbeberechtigung für ErwachsenenbildnerInnen zu erwirken ist.

5.3.5 Berufsvertretung in Österreich

Zu den Aufgaben von Berufs- und Standesvertretungen gehören etwa die Abgrenzung gegenüber anderen, eventuell konkurrierenden Berufsgruppen, aber auch die Statuspolitik, wie zum Beispiel die Durchsetzung der Interessen des Berufsverbandes. Weiters gilt es die Kompetenz von Mitgliedern zu überwachen, ihre Dienstleistungsorientierung und das „standesgemäße“ Verhalten. Mit der Gründung

⁵⁶ Recherche beim Gründerservice der Wirtschaftskammer, beim WIFI Wien, bei der Österreichischen Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen Anfang September 2008

der Österreichischen Vereinigung der Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen (öVBBL) im Dezember 2007 wurde ein weiterer wichtiger Schritt in Richtung Professionalisierung in Österreich gesetzt.

5.4 Stärken und Schwächen des österreichischen Beratungssystems

Zwischen 2001 und 2003 überprüfte die OECD (www.schulpsychologie.at) die österreichische Landschaft der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung. Stark verkürzt soll an dieser Stelle auf den Stärken bzw. Schwächen-Befund der OECD eingegangen werden und im Anschluss werden die Kritikpunkte und die Anregungen der OECD durch eigene Erfahrungen und Kenntnisse ergänzt.

Zu den Stärken des österreichischen Systems zählt die OECD zum Beispiel die positive Ausrichtung der involvierten Menschen, eine enge Kooperation, vor allem auf regionaler Ebene, den obligatorischen Berufsorientierungsunterricht an den Schulen und die aktive Beteiligung der Sozialpartner. Die richtungsweisende Zielsetzung befindet die OECD für gut, allerdings geht die Implementierung nur langsam voran.

Die Schwächen sehen die BerichterstellerInnen zum Beispiel im Schulsystem, das den Jugendlichen schon sehr früh Entscheidungen abverlangt. Weiters funktioniert die integrative Form des Berufsorientierungsunterrichts, wie an den Unterstufen der Gymnasien bzw. in den weiterführenden Schulen, aufgrund ungenügender LehrerInnenausbildung und Koordination nur mangelhaft (OECD 2004a: 170). So gibt es seit 1998 für die 7. und 8. Schulstufe einen gesetzlich verankerten Berufsorientierungsunterricht mit insgesamt zweiunddreißig Stunden pro Jahr. Während dieser „BO-Unterricht“ in den Hauptschulen zumeist als eigenes Fach unterrichtet wird, findet er in den Gymnasien hauptsächlich „integrativ“ statt, das heißt, dass die Berufsorientierung von Lehrkräften in unterschiedlichen Fächern als Teil der jeweiligen Gegenstände vermittelt wird (OECD 2003: 5). Die Realität schaut allerdings anders aus, denn faktisch findet die Berufsorientierung in ihrer unterschiedlichen Form nur in den Hauptschulen statt, allerdings nur in sechs von 267 AHS-Klassen dieser Schulstufen (vgl. derStandard, 30. November 2007). Das heißt, dass die bereits bestehenden rechtlichen Grundlagen in ihrer Gesamtheit umgesetzt werden müssen, damit nicht ein großer Teil der österreichischen SchülerInnen ohne jegliche Selbstkompetenz in einem ständig fluktuierenden und permanenter Anpassung erfordernden Arbeitsmarkt sich selbst überlassen werden.

Zudem sieht die OECD (2004a: 170) auch die zeitlichen Ressourcen der BeratungslehrerInnen zu knapp bemessen um jede/n SchülerIn beraten zu können und es gibt zu wenig Raum für Praktika oder Voluntariate. Die Ausbildung der BerufsorientierungstrainerInnen unterscheidet sich stark bzw. ist auch zu kurz und sollte daher ausgeweitet und standardisiert werden. Der schulpsychologische Dienst leistet nur zu einem Teil seiner verfügbaren Kapazität Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung.

Rollenkonflikte können bei BeraterInnen der öffentlichen Arbeitsmarktdienste – in Österreich ist dies das AMS - auftreten, da diese zugleich administrative als auch beraterische Funktionen erfüllen sollen (vgl. OECD 2004a: 58). Die Aufgabe, Arbeitslose so rasch wie möglich wieder in Beschäftigung zu bringen, widerspricht dem Zugang zur Beratung als prozessbezogenen und auf das Individuum abgestimmten Vorgang. Außerdem sind die zeitlichen Ressourcen stark begrenzt. Da aber die ArbeitsmarktdienstleisterInnen den größten Anteil an Personal für den Erwachsenenbereich stellen, lässt sich daraus ein Mangel an Beratungskapazität für Erwachsene ableiten. Zu einem gewissen Teil kann dieser Bedarf durch die Info-Zonen und durch die ihnen angeschlossenen Berufsinformationszentren des AMS abgedeckt werden (OECD 2004a: 68ff). Allerdings können hier nur Informationen transportiert werden, da der organisatorische Rahmen für Beratungen nicht gegeben ist. Während es von politischer Seite immer wieder Ansätze gibt die Berufsinformationszentren des AMS zu schließen bzw. auszulagern, scheint die von der OECD vorgeschlagene Stärkung des AMS in seinen Aufgaben und Funktionen nur mit der Existenz der Berufsinformationszentren möglich zu sein. Diesen Bedarf unterstreicht auch der gestiegene Anteil an Erwachsenen der die Berufsinformationszentren in Anspruch nimmt (OECD 2004a: 69).

Das AMS hat einen beträchtlichen Teil der Beratungsleistung bereits ausgelagert, indem zum Beispiel Berufsorientierungskurse von privaten Unternehmen veranstaltet werden oder einzelne Beratungsleistungen an Einrichtungen weitergegeben werden, die Zeit- und Fachressourcen eher anbieten können. Dadurch werden natürlich Personalkosten eingespart, da die Vertragsbediensteten einen größeren finanziellen Aufwand verursachen als die Arbeitskräfte „zugekaufter“ Dienstleister. Im Fall der ausgelagerten Berufsorientierungskurse führt dies in Österreich zu einem Nachfragemonopol. Das heißt, dass es Unternehmen gibt, die für ihre Dienstleistung nur eine/n AbnehmerIn haben, nämlich das AMS. Damit verbunden ist in den

vergangenen Jahren ein regelrechtes Preisdumping der Kursträger in ihren Angeboten an das AMS, was zu einem Entlohnungsdumping bei den TrainerInnen führt und im Endeffekt auch zu einem Qualitätsverlust (vgl. OECD 2004a: 115f).

Die OECD (2004a) kritisiert auch, dass die Bildungsberatung in der (Weiter-) Bildungsberatung von Erwachsenen nur zufällig stattfindet und weitgehend auf der Weitergabe von Informationen beruht. Das Informationsmaterial fokussiert eher auf Beratungsinstitutionen als auf die KonsumentInnen. Es fehlen ein gesetzliches Regelwerk und Qualitätskriterien für BeraterInnen in der Beratung von Erwachsenen sowie generell das Qualitätsmanagement und die Qualitätsentwicklung unterentwickelt sind. Regionale Netzwerke funktionieren besser als jene auf nationaler Ebene. Es gibt keine neuen gesetzlichen Regelungen in Bezug auf den Berufszugang von BeraterInnen, allerdings ist dies Teil des Arbeitsprogramms der momentanen Regierung.⁵⁷

Die Erwachsenenbildungseinrichtungen bieten in den meisten Fällen ebenfalls Bildungsberatung an (OECD 2004a: 62f). Der Vorteil ist eine fundierte Information zu den hauseigenen (Weiter-)Bildungsoptionen; der Nachteil ist die fehlende Anbieterneutralität. Außerdem finden Information und Beratung meist im Planungsstadium statt und nicht – oder nur bedingt – parallel zu den Kursen und den Lehrgängen. Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatungsangebote auf Gemeindeebene gibt es in Österreich, wie auch in anderen Ländern der OECD (OECD 2004a: 63ff), nicht. Vor allem große Unternehmen und Konzerne verfügen über interne Human Resource Departments, die ihre Beschäftigten auch in (Weiter-) Bildungsfragen beraten. Auch diese Konstellation birgt aufgrund ihrer divergierenden Zugänge Interessenskonflikte (vgl. OECD 2004a: 68).

Informationen haben gegenüber Beratungsdienstleistungen den Vorteil, dass sie leichter verfügbar sind. Die bereitgestellte Information für die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnplanung orientiert sich allerdings in ihrer Produktion zumeist an den Bedürfnissen der Anbieter von Information und Beratung und nicht an den KonsumentInnen (OECD 2004a: 83ff). Natürlich sind auch die BeratungsdienstleisterInnen wichtige AdressatInnen, allerdings wäre eine Unterscheidung hinsichtlich der Herstellungsziele beim Informationsmaterial von Vorteil.

⁵⁷ Da es Ende September 2008 Neuwahlen gibt, stellt sich die Frage ob und in welcher Form es zu neuen Vereinbarungen kommt.

Die in den vergangenen Jahren in Österreich entwickelten Datenbanken haben den Nachteil der fehlenden Kooperation und Koordination (OECD 2004a: 87). Abhilfe kann sicher ein sich in Planung befindliches Projekt des Projektverbunds Bildungsberatung bieten.

Sehr schwach ausgestattet sind auch die Beratungseinrichtungen der Hochschulen bzw. die Beratung für MaturantInnen, die sich für den Zugang zum tertiären Bereich interessieren. Die OECD (2004a: 53) ortet hier zwar eine Menge an Material in Print-, CD-ROM- bzw. Online-Version, jedoch handelt es sich hierbei um Informationen. Die personellen Ressourcen lassen zu wünschen übrig und variieren in der Qualität ihrer Beratungsleistung. So empfinden fast 60% der Studierenden „unzureichende Informationen“ – auch wenn dies ein etwas sperriger Begriff ist und Information nicht wirklich definiert wird – als hinderlich für den Fortschritt in ihrem Studium (Landler 2008: 61)

Vor dem Hintergrund des Berichts von Frank Landler „Qualifikationsstruktur der österreichischen Bevölkerung im Wandel“ (2008), in dem Österreich Spitzenwerte im weltweiten Vergleich bei Schul- und Studienabbruch bescheinigt werden, erscheint es fragwürdig ein Projekt zu starten, das die Bedürfnisse von SchülerInnen im Bereich Bildungs-, Berufs- und Laufbahnplanung mit einem Studienwahltest abdecken soll. Nach den Tests soll den Jugendlichen lediglich die Auswertung zugeschickt werden, in der jene Studien angeführt sind, für die die Jugendlichen „geeignet“ sind. Bourdieu meint bereits 1987 für das Collège de France:

„Die monistische, Leistungen hierarchisierende, Vorstellung von der Intelligenz muss verabschiedet werden.“ (Collège de France 1987, nach Löw 2003: 52)

Die Aussagekraft von Persönlichkeits- und Leistungspotentialerhebungen sind ohnehin umstritten, wenn es um langfristige Laufbahnplanung geht, aber ohne jegliche persönliche Beratung sind sogar Interessenstests für Laien schwer interpretierbar. Diese im Herbst startende flächendeckende Testung des bmwf, genannt „Studienchecker“, kann eine prozessorientierte, lebensbegleitende Beratung, in der Menschen dazu befähigt werden, eigenverantwortlich zu entscheiden, meiner Meinung nach nicht ersetzen. Ich möchte an dieser Stelle auch die Idee des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung zu Beginn der letzten Regierungsperiode erwähnen, Studierende zur Beratung von potentiellen StudentInnen heranzuziehen, damit sich erstere die Studiengebühren ersparen.

Umfassende Beratungen, und das sind solche, die nicht nur die Möglichkeit eines Studiums einbeziehen, können nur von externen, sachlich und sozial kompetenten und vor allem von ausgebildeten BeraterInnen sinnvoll durchgeführt werden. Erwähnen möchte ich hier auch die vom Wissenschaftsministerium bestellten Psychologischen Beratungsstellen für Studierende, die es an allen Universitätsstandorten zwar gibt, deren Arbeitskräfte, vor allem Psychologen, jedoch permanent an der Belastungsgrenze wirken.

Die OECD (www.schulpsychologie.at) gibt Österreich folgende Empfehlungen:

- The time and resources that are provided to school student advisers are insufficient and need to be increased.
 - Tertiary education consumer guides should be developed, providing information not only on course content but also on the outcomes from courses, including graduates' job prospects and earnings.
 - Specialised career services, including a job placement role, need to be developed in Austrian tertiary education.
 - Despite good initiatives, career guidance services for adults are too fragmented. Better co-ordination of career information for adults is an important step that could be taken to reduce the fragmentation. The role of the Federal Employment Office in providing career information and guidance to adults could also be strengthened.
 - The training provided to career guidance practitioners is too short and too limited in scope. In particular, the period of initial training needs to be substantially increased.
- (www.schulpsychologie.at)

Eine zentrale Rolle beim Ausbau der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung kommt der Regierung zu, da sie die strategische Führungsfunktion übernehmen und Ziel- und Rahmenvorgaben festlegen kann. Die Koordination und Kooperation mit allen Beteiligten, wie SchülerInnen, StudentInnen und anderen Ratsuchenden, Gemeinden, (Weiter-)BildungsanbieterInnen, UnternehmerInnen bzw. den von ihnen bestimmten Repräsentanten sowie die Abstimmung unterschiedlicher Portfolios, ist Aufgabe der Regierung (OECD 2004a: 124). Die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung hat in Europa – weniger aber in Österreich - eine starke Forschungstradition, doch scheint diese kaum Bedeutung für die Politik zu haben. Daher – so empfiehlt die OECD (2004a:127) – sollten in Zukunft die Forschungsarbeiten auch verstärkt den politischen Aspekt der Bildungsberatung

berücksichtigen. Diejenigen, die die Richtlinien der Politik bestimmen, benötigen Daten über Inputs, Prozesse und Resultate. Relevant sind daher Informationen zu Zielgruppen, zu Zahlen von Personen die Bildungsberatung in Anspruch nehmen, zur Art der Dienstleistungen, zu Kosten und anderem.

Auch wenn die Kritik am österreichischen System der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung von Seiten der OECD und anderen sehr breit gefächert angesetzt ist, so sind die Bemühungen und das gesteigerte Interesse von entscheidungsrelevanten öffentlichen Stellen spürbar oder vielmehr bereits sichtbar. Nichts desto trotz gilt es, nicht nur Versäumtes nachzuholen, sondern nach vorne zu schauen, um den sich entwickelnden Trends nachzuspüren.

5.5 Trends in der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung

Aus der Sicht der OECD (www.schulpsychologie.at) hat sich die Bildungsberatung in den vergangenen Jahren als Teil der lebensbegleitenden Beratung etabliert. Im Zentrum steht das Empowerment von Menschen jeden Alters in Bezug auf Beruf, Bildung und die daraus resultierender Partizipation. Im Vergleich zu Österreich gibt es in Europa auch mehr private Anbieter der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung und die Beratung zu internationalen Aus- und Weiterbildungsangebot wird aufgrund der Ausweitung der Märkte immer wichtiger.

In Österreich befasst sich seit dem Jahr 2006 eine Steuerungsgruppe, die sich aus Repräsentanten von bmwf, bmukk, bmsk, ibw und AMS zusammensetzt, mit der Entwicklung einer Strategie für lebensbegleitendes Lernen, deren Kernstück eine österreichische Strategie der Bildungsberatung ist. Die determinierten Ziele beinhalten zum einen die Professionalisierung von BeraterInnen und TrainerInnen, so zum Beispiel durch die Implementierung von Basiskompetenzen in jedem Ausbildungs-Curriculum oder durch die Qualitätssicherung und die Evaluation von Angeboten, Prozessen und Strukturen. Weiters soll der Fokus auf der Prozessorientierung in der Bildungsberatung liegen, um die Nachhaltigkeit von Entscheidungen zu sichern. Nicht zuletzt werden neue Angebote für neue Zielgruppen den Zugang zur Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung erweitern.

Zu den Schritten, die bereits gesetzt wurden, kann das Regulationssystem gezählt werden, das vom AMS eingeführte Punktesystems, das die Qualifikation von BeraterInnen und TrainerInnen in – vom AMS beauftragten Projekten – beurteilt. Diese Zugangsregulierung weist allerdings nur für AMS-nahe Projekte, die damit

verbundenen Unternehmen und deren MitarbeiterInnen, Gültigkeit auf. (www.schulpsychologie.at).

Im zuvor erwähnten Projektverbund Bildungsberatung, der von ESF bmukk und Bundesländern kofinanziert ist, wird derzeit am „bib-innovation-network 2007-2010“ gearbeitet. Das Ziel ist eine Ausweitung des Netzwerkes der BildungsberaterInnen und der Austausch untereinander auch in Bezug auf inhaltliche Aspekte einer Beratung. Auch die Gründung einer österreichischen Landesvertretung (öVVBL) mit dem Ziel der Verankerung und der Förderung von lebensbegleitendem Lernen und lebensbegleitender Bildungsberatung in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Wissenschaft ist ein Zeichen des Willens zur fortschreitenden Professionalisierung (www.oevbbl.at). Weiters plant das Education Guidance Network Vienna die Einführung von Lernwerkstätten ähnlich der Berliner Lernläden oder der französischen „Cité des Metiers“, die die Teilnahme an (Weiter-)Bildung der Wiener Bevölkerung fördern soll. Das EUROGUIDANCE Centre Austria fungiert seit 2007 im Rahmen der Österreichischen Nationalagentur für Lebenslanges Lernen als Multiplikator in den Bereichen Bildung, Information und Beratung auf einer europäisierenden Ebene (www.leonardodavinci.at)

Wie auch Cendon und Holzer (2001: 188) feststellen, präsentiert sich die österreichische Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung im Vergleich zu Deutschland vor allem in trägegebundener, institutioneller Form.

„Augenscheinlich ist, dass Bildungsberatung in immer stärkerem Ausmaß der beruflichen Orientierung im Hinblick auf die arbeitsmarktpolitische Verwertbarkeit verpflichtet wird. Zu hoffen bleibt, dass der ursprünglich weiter gefasste Bereich von Bildungsberatung und Bildungsinformation, der über die berufliche Verwendbarkeit hinaus Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung der Ratsuchenden geben will, dabei nicht aus dem Blick gerät.“ (Cendon/ Holzer 2001: 65)

In Österreich ist der Beruf der Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen sehr stark mit dem Berufsfeld der ErwachsenenbildnerInnen verwoben. Ein eigenes Berufsfeld mit einem unabhängigen Berufsbild und eigenen Standards kann eine Definition und eine Positionierung und das damit verbundene Selbstbewusstsein in Bezug auf die Arbeit verleihen. Daher scheint auch die Angrenzung zu anderen Beratungsbereichen notwendig (vgl. Cendon/ Holzer 2001: 186). Ein wesentlicher Schritt, die Aufgaben im Rahmen der OECD-Vorgaben zu erfüllen und die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung in Österreich zu forcieren kann die Finanzierung

privater AnbieterInnen durch die öffentliche Hand sein. (vgl. OECD 2004a: 117) Hier erscheint die Anbieterneutralität – auch auf der zweiten Organisationsebene – dieser DienstleisterInnen von enormer Wichtigkeit.

„Vor diesem Hintergrund ist die (Weiter-)Bildungspolitik gefordert, zur Unterstützung des lebensbegleitenden Lernens die Rahmenbedingungen für ein qualitatives und flächendeckendes Angebot zur Gewährleistung von 'lifelong guidance' zu schaffen.“
(Schlögl/ Neubauer 2007: 5)

Die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung nimmt sozialpolitische, arbeitsmarktpolitische und bildungspolitische Aufgaben wahr und die Leistung wird im Interesse von Staat und Gesellschaft erbracht und hat demnach den „Charakter eines – im ökonomischen Sinne – öffentlichen Gutes“ (Inderbitzin 1998: 28). Das bedeutet, dass - neben den Ratsuchenden, die bereit sind für die Beratungsleistung zu bezahlen - die Bildungsberatung allen Interessierten offen stehen und in diesem Sinne auch von der öffentlichen Hand getragen werden soll.

6 Conclusio

In diesem letzten Abschnitt möchte ich nun noch einmal auf die von mir eingangs angeführten Forschungsfragen zurückkommen, die mich in meinem Arbeitsprozess geleitet haben.

Die – nicht nur von mir in dieser Arbeit – viel zitierten Veränderungen charakterisieren unsere moderne Gesellschaft. Ihre Transformation von einer Industrie- über eine Informations- zu einer Wissensgesellschaft hat zu einem gesteigerten Beratungsbedarf geführt. Der Beratungsboom erstreckt sich auf viele Felder des alltäglichen Lebens in Form von organisations- und personenbezogener Beratung. Während der vergangenen Jahre ist die Stigmatisierung, eine Beratung in Anspruch zu nehmen, der Bereitschaft gewichen, sich vermehrt in Krisensituationen BeraterInnen anzuvertrauen bzw. bei Statuspassagen Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen aufzusuchen. Dieser Umstand führt zur Diskussion des Begriffes der „Beratungsgesellschaft“, wobei versucht wird, diesen wegen seiner Unschärfe durch das Konzept der „beratenden Gesellschaft“ zu ersetzen. Da die AdressatInnen von Beratungsleistungen nur Personen, Gruppen oder Organisationen sein können, wird nicht die Gesellschaft als solche beraten, sondern die Beratung erfolgt vielmehr in der Gesellschaft.

Der Beratungsbereich bedarf neben Sozial- und Methodenkompetenz auch der Fachkompetenz. Zu Letzterem zählen in der Bildungsberatung pädagogische, psychologische sowie ausgewählte wirtschaftswissenschaftliche, rechtliche und medizinische Kenntnisse, aber vor allem auch soziologisches Wissen. Das Feld der Arbeit in ihrem polykontextuellen Zusammenhang ist seit langem ein Spezialbereich der Soziologie: Bildungsmobilität, Einfluss von Geschlecht auf Aufstiegs- und Verdienstchancen, Lebensstile, Werthaltungen, Interpretation von Daten, Durchführung von Evaluierungen und anderes dienen in der Praxis der Beratung als Hintergrund- und Basiswissen. In den vergangenen Jahren lässt sich ein gesteigertes Interesse der Soziologie am Gesamtfeld der Beratung erkennen. Dies mag auch aus den Erkenntnissen sozialwissenschaftlicher Untersuchungen resultieren, die in der Beratung die Wachstumsbranche der nahen Zukunft sehen.

Die ausführliche Literaturrecherche für diese Arbeit hat gezeigt, dass in Österreich kaum wissenschaftlich-theoretische Grundlagenarbeit betrieben wird. Während in Deutschland einiges mehr an Forschungsarbeit zu diesem Thema geleistet wird, liegt der wissenschaftliche Schwerpunkt sicher im anglo-amerikanischen Raum, wobei dieser Fakt auch aus der Entwicklung der Bildungsberatung ganz allgemein erklärt werden kann.

Theorien in der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung haben zum einen die Funktion, den Standort im Verhältnis und im Verständnis von Welt zu (er)klären, und andererseits können sie methodologische Zugänge in der Beratungspraxis sichern. Sondiert man die Theorienlandschaft zur Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung, ist diese ausgesprochen vielfältig, jedoch lässt die Präsenz soziologischer Ansätze zu wünschen übrig. Neuere Zugänge, die sich auf die Bildungs- und Berufswahlentscheidung beziehen und Implikationen der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung berücksichtigen, beschäftigen sich mit der strukturalistischen Perspektive hinsichtlich der Phänomene. In einigen Ansätzen werden Bourdieus Konzepte explizit oder auch implizit integriert. Im Zuge der Diskussion von Humankapital und Kapitalmodell von Bourdieu kommt es auch zu einer Vermengung der Zugänge. Wenn sich die Soziologie tatsächlich am Beratungsmarkt beteiligen möchte benötigt dies auch die Entwicklung konkreter Instrumente für die Beratungspraxis allgemein, wie auch für die Praxis der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung im Besonderen. Die „circumscription und compromise theory“ von Gottfredson und Lapan (1997) bietet eine theorie-basierte Anwendung im Rahmen

des „Mapping Vocational Challenges“. Jugendliche und auch Erwachsene können sich mit Hilfe dieses Instrumentes über ihre individuellen Werthaltungen und Hintergrundfaktoren bewusst werden und so zu beruflichen Entscheidungen kommen, die ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen. Damit ist die circumscription und compromise theory eine der wenigen soziologisch orientierten Ansätze, die eine Umsetzung theoretischer Grundlagen und soziologischer Implikationen in die Praxis der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung ermöglichen.

Wie wir gesehen haben, existiert in Österreich das Bekenntnis zur Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung als wesentlicher Faktor zur Orientierung in der Bildungslandschaft auf bildungspolitisch initiiertes Ebene erst im Ansatz und aufgrund von Vorgaben der Europäischen Union. Lassnigg (2001: 61) setzt seine kritischen Bemerkungen sehr punktgenau, indem er die Setzung von konkreten Zielen verlangt, deren angestrebten Ergebnisse definiert werden und deren Umsetzung überprüfbar ist. Zudem hinterfragt er auch nach dem „Wie?“, wenn er die Formen der Bereitstellung von Bildungsangeboten – inklusive der dadurch notwendigen Bildungsberatung - und deren Finanzierungsmöglichkeiten zur Diskussion stellt. Lassnigg zeigt Voraussicht, denn viele der Vorhaben sind bis jetzt nur rudimentär umgesetzt worden. Ein wesentliches Kriterium für die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen österreichischen Bildungsberatung wird sich wohl im Voranschreiten ihrer Professionalisierung zeigen. Erste Schritte sind gemacht. Doch wie die OECD (2004a; www.schulpsychologie.at) festgestellt hat, müssen die rechtlichen Grundlagen für den Berufszugang sowie die Berufsausübung festgelegt werden, unter anderem auch indem die Curricula der Ausbildungen für österreichische BildungsberaterInnen normiert und höhere formalisierte Berufsstandards zur Voraussetzung für die Berufsausübung werden. Zentral erscheint in diesem Zusammenhang eine verbreitete Angebotspalette, die niederschwellige – also leicht zugängliche - und vor allem anbieterneutrale Dienstleistungen beinhaltet.

Eine Ausweitung eines privaten Marktes der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung, wie es die EU für den europäischen Raum vorsieht, bedeutet für Österreich vorerst, eine „privat-unternehmerische“ Variante überhaupt denkbar zu machen. Die mangelnde Bereitschaft, für diese Art der Dienstleistung zu bezahlen, mag nur ein Übergangsproblem darstellen, aber eine weitere Schwierigkeit birgt der Fakt, dass weder der derzeitige Angebotsmarkt noch der Nachfragemarkt mit

konkreten Zahlen aufwarten können. Eine marktwirtschaftliche Planung – die Basis privater Unternehmen – ist daher nicht bzw. nur unter äußerst schwierigen Voraussetzungen möglich (vgl. OECD 2004a: 119). Die Ratsuchenden in Österreich sind derzeit nur widerstrebend bereit etwas für die Dienstleistung der Bildungs-, Beruf- und Laufbahnberatung zu zahlen, - und wenn die Kosten kein Hindernis darstellen, dann von Angehörigen der bildungsprivilegierten Gruppen. Dies resultiert wahrscheinlich aus der Entwicklung der österreichischen Bildungsberatung, die – durch die öffentliche Finanzierung gekennzeichnet – ihre KundInnen dahingehend geprägt hat.

In den vergangenen Jahren hat es in Österreich einen merklichen Anstieg in Bezug auf die Initiierung von neuen und die Teilnahme an unterschiedlichsten bestehenden, europäischen Projekten und Netzwerken stattgefunden. Diese Tendenzen lassen also auf ein – von der Europäischen Kommission (2001) propagiertes - Umdenken auch in der österreichischen Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung hoffen.

Denn Realität ist: Veränderung prägt diese moderne Gesellschaft in der wir leben. Wie, in welcher Form und in welchem Ausmaß die Veränderungen zutage treten, darüber herrscht nicht immer einmütiger Konsens und unterschiedlichste Konzepte kennzeichnen diese Diskussion. Eines dieser Konzepte ist die Wissensgesellschaft, die seit einiger Zeit den Motivationsfaktor für berufliche Identität beeinflusst. Mit dem Ende einer Berufsgesellschaft wie wir sie kennen und mit der Neustrukturierung des Arbeitsumfeldes gilt es, für die TeilnehmerInnen dieser Gesellschaft – ob Organisationen, Institutionen oder Individuen – eine Vielfalt an Anpassungsleistungen zu bewerkstelligen. Eine dieser Anpassungsleistungen betrifft die individuelle berufliche Biographie, die durch die Anforderungen der Wissensgesellschaft sich einem lebensbegleitenden Lernen zu stellen ihren oft vorbestimmten Verlauf verliert. Wie bereits in vorhergehenden Ausführungen festzustellen ist, glaube ich – wie andere in der Wissenschaft und in der Praxis Tätige, dass Lifelong-Learning in einem sich permanent verändernden kontextuellen Umfeld, nur mit Lifelong-Guidance aus individueller Sicht zu bewerkstelligen ist. Die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung muss für frühe Lebensphasen von institutioneller Seite initiiert werden, damit sich eine offene Haltung gegenüber diesem – für viele noch immer „neuen“ Zugang – prozessual und selbstkompetent entfalten kann. Das heißt, dass eine Gesellschaft, die sich auf Menschen stützen will, die sowohl ihre formal, nicht-formal als auch informell erworbenen Kompetenzen

einbringen, diese in ihrem Tun – also in ihrem (Weiter-) Bildungsbemühungen – unterstützen muss.

Wie wir gesehen haben, erschließt sich die Möglichkeit für Individuen, Zugang zu Bildung zu haben, nach wie vor und überwiegend über den elterlichen Status. Einer vor Jahren prognostizierten Aufstiegsmobilität in einer wissensorientierten Gesellschaft widerspricht also die aktuelle Tatsache einer klaren Segmentierung des Bildungsmarktes nach Herkunft. Während Frauen die Veränderungen in Bezug auf die (Aus-)Bildungschancen für sich nutzen konnten, bleibt die Strukturierung des Arbeitsmarktes nach Geschlecht ein Faktum, was sich vor allem in ihren Aufstiegschancen und in ihrer Entlohnung zeigt. In einem nach Ausgangschancen stark segmentierten Bildungs- und Arbeitsmarkt explizieren sich demnach die Aufgaben und Funktionen von Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung und ihrer daraus resultierenden Bedeutung. Wie schon erwähnt kann eine fundierte Bildungsberatung Ungleichheit nicht beseitigen, aber sie kann zu einer Erhöhung der Chancen beitragen.

Der strukturalistische Zugang zur Berufswahlentscheidung sieht den Fokus für Erfolg und Zufriedenheit eines Arbeitslebens mehr vom beruflichen Status bzw. vom Verdienst und von einseitiger Machtausübung der Arbeitgeber beeinflusst, als von Faktoren wie Harmonie von Interessen, Werten und Fähigkeiten mit funktionalen Anforderungen. Mein persönlicher Beratungszugang liegt in einer Balance dieser beiden Zugänge. Auch wenn die soziologische Perspektive keineswegs implizieren soll, dass das Individuum einer „Fülle von überwältigenden Ungerechtigkeiten und Widrigkeiten hilflos ausgeliefert ist, sondern nur aufzeigt, dass sehr reale Behinderungen vorhanden sind“ (Hotchkiss/ Borow 1994: 327). Da die rein funktionale Zuordnung von Mensch und Arbeitsmarktposition aufgrund individuell-psychosozialer und individuell-struktureller Bedingungen nicht funktionieren kann, gilt es, die Ratsuchenden in ihren Interessen und Fähigkeiten und somit auch in ihrem Selbstwertgefühl auf der Basis einer realitätsnahen Vermittlung des „sozialen Raumes“ zu stärken. Mit Hilfe eines soziologisch fundierten Wissens kann die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung die Selbstkompetenz von Ratsuchenden jeden Alters stärken, um sie zu befähigen, Berufspläne und entsprechende Verhaltensstrategien zu entwickeln und zu leben.

Die fortschreitende Entgrenzung der Arbeitswelt scheint zu komplex, um sich allein in ihr orientieren zu können. Eine qualitativ hochwertige Laufbahnberatung kann in arbeitsbezogenen Umbruchsphasen zur Bewältigung von Krisen beitragen, sie verfügt aber auch über Methoden und Instrumente, die einen Beitrag zu nachhaltigem Empowerment leisten und so Statuspassagen für die Betroffenen bewusster und daher weniger krisenhaft gestalten. Das „Ideal des gelingenden Lebens“ (dvh 2007) kann BeraterInnen in ihrer Beratungspraxis, aber auch den Verantwortlichen für eine dauerhafte Implementierung von Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung in unsere bildungspolitische Landschaft zur Orientierung dienen.

7 Anhang

7.1 Abkürzungen

| | |
|-------------|---|
| AIOSP | Internationale Vereinigung für Berufsberatung |
| AK | Arbeiterkammer |
| AMS | Arbeitsmarktservice |
| BBLB | Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung |
| BBLP | Bildungs-, Berufs und Laufbahnplanung |
| BeBe | Berufsberatung |
| bib-infonet | Bundesweites Informationsnetz für BildungsberaterInnen |
| BiBe | Bildungsberatung |
| bifeb | Bundesinstitut für Erwachsenenbildung |
| BIZ | Berufsinformationszentrum |
| bmbwk | Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst (jetzt bmukk u. bmwf) |
| bmsk | Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz |
| bmukk | Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, vorm. bmbwk |
| bmwf | Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, vorm. bmbwk |
| CAGS | Computer Aided Guidance Systems |
| cedefop | European Centre for the Development of Vocational Training bzw. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung |
| CERI | Centre for Educational Research and Innovation |
| ESF | Europäischer Sozialfond |
| ibw | Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft |
| IHS | Institut für höhere Studien |
| IKT | Informations- und Kommunikationstechnologien |
| LLL | Life Long Learning |
| MEVOC | Quality Manual for Educational and Vocational Counselling |
| NRCVG | National Resource Centre for Vocational Guidance |
| OECD | Organisation for Economic Co-Operation and Development |

| | |
|--------|---|
| öibf | Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung |
| öVBBL | Österreichische Vereinigung der Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| VEG | Vocational Educational Guidance |
| WK | Wirtschaftskammer |

7.2 Links

| | |
|---|--|
| http://www.ams.at | Arbeitsmarktservice Österreich |
| http://www.bifeb.at | Bundesinstitut für Erwachsenenbildung |
| http://www.erwachsenenbildung.at | EUDUCON-Institut Initiative von bmukk und bifeb |
| http://www.ecgc.at/ | European Career Guidance Certificate |
| http://www.cedefop.europa.eu/ | European Centre for the Development of Vocational Training |
| http://www.guidance-europe.org/ | European Guidance & Counselling Research Forum |
| http://www.lifelongguidance.net/llg.nsf | European Guidance Forum |
| http://www.leonardodavinci.at | Informationen des österreichischen Euroguidance Netzwerk und Überblick zu den BBLB-Einrichtungen |
| http://www.donau-uni.ac.at | Master of Lifelong Learning, |
| http://www.l3lab.erwachsenenbildung.at | Open Lifelong Learning Lab network des bifeb und der Donau-Universität Krems. |
| http://www.lebenslanges-lernen.at | Österreichische Nationalagentur für lebenslanges Lernen |
| http://www.oevbbl.at | Österreichische Vereinigung für Bildungs-, Berufs-, und LaufbahnberaterInnen |
| http://www.bib-infonet.at | Plattform für BBLB, Homepage "Projektverbund Bildungsberatung" |
| http://www.mevoc.net/DE/htm/fs.htm | Überblick über das österreichische Beratungssystem |
| http://www.uni-klu.ac.at/cml | Universitätslehrgang Career Management und Laufbahnberatung |
| http://www.berufsberater.at | VBB-Verband der BildungsberaterInnen |
| http://www.bib-atlas.at | Verzeichnis der BBLB-Stellen in Österreich |

| | |
|---|---|
| http://wba.or.at/ | Weiterbildungsakademie |
| http://www.wifiwien.at/ | Wirtschaftsförderungsinstitut, Wien |
| http://www.bgld.wifi.at/ | Wirtschaftsförderungsinstitut, Burgenland |

7.3 Literaturverzeichnis

Alemann, Heine von; Vogel, Annette (Hg.), 1996: Soziologische Beratung. Praxiselder und Perspektiven. IX. Tagung für angewandte Soziologie. Opladen: Leske + Budrich.

Alemann, Heine von; Vogel, Anette: Einleitung. Beratung als Vermittlungsinstanz zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. In: Alemann, Heine von; Vogel, Annette (Hg.), Soziologische Beratung. Praxiselder und Perspektiven. IX. Tagung für angewandte Soziologie. Opladen: Leske + Budrich, 11-12.

Althoff, Margit, 2007: Beratung online - Beratung via Communities. Der (fast) unbemerkte Wandel in der Beratungslandschaft. In: Sickendieck, Ursel; Nestmann, Frank; Engel, Frank; Bamler, Vera (Hg.), Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvtv, 153-168.

Archan, Sabine; Mayr, Thomas, 2006: Berufsbildung in Österreich. Kurzbeschreibung. Cedefop Panorama series, Heft 124. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Aurin, Kurt, 1985: Grundlagen der Beratung. Studienblock 1. Rahmenbedingungen der Beratung. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.

Baethge, Martin, 2001: Beruf - Ende oder Transformation eines erfolgreichen Ausbildungskonzeptes. In: Kurtz, Thomas (Hg.), Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich, 39-68.

Baethge, Martin; Hantsche, Brigitte; Pelull, Wolfgang; Voskamp, Ulrich, 1989 (1988): Jugend: Arbeit u. Identität. Lebensperspektiven und Interessensorientierungen von Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.

Bamler, Vera, 2007: Geschlechtsreflektierende Beratung in der Phase der Berufsorientierung. In: Sickendieck, Ursel; Nestmann, Frank; Engel, Frank; Bamler, Vera (Hg.), Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvtv, 169-184.

Baumann, Zygmunt, 2005: Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition.

Beck, Ulrich; Brater, Michael; Daheim, Hansjürgen, 1980: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Beck, Ulrich, 1999: Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Becker, Rolf, 2002: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen. Ringvorlesung zur Einführung in die Soziologie. Technische Universität Chemnitz. [http://tu-chemnitz/phil/soziologie/becker/WiSe0203/RVTUC%20\(13-11-02\).pdf](http://tu-chemnitz/phil/soziologie/becker/WiSe0203/RVTUC%20(13-11-02).pdf), 20.08.2008.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas, 1969: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main.

bmbwk, 2001: Österreichischer Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Materialien zur Erwachsenenbildung, 2001, Heft 5. Wien: bmbwk.

Bohn, Ursula; Kühl, Stefan, 2004: Beratung, Organisation und Profession. Die gescheiterte Professionalisierung in der Organisationsentwicklung, systemische Beratung und Managementberatung. In: Schützeichel, Rainer; Brüsemeister, Thomas (Hg.), Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden: VS Verlag, 57-77.

Bourdieu, Pierre, 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Band 34, Sonderband 2. Göttingen: Schwarz, 183-196.

Bourdieu, Pierre, 1993 (1983): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 6. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre, 1994 (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. 5. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre; Champagne, Patrick, 1997: Die intern Ausgegrenzten. In: Bourdieu, Pierre, (Hg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK Verlag, 327-534

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude, 1990 (1977): Reproduction in education, society and culture. 2. Aufl., London: Sage.

Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loic J.D., 1996: Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bowlby, John, 1973: Separation. New York: Basic Books.

Brown, Duane; Brooks, Linda, 1994: Karriere-Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bürsemeister, Thomas, 2002: Transintentionalität im Bildungssystem. Bourdieus Gegenwartdiagnose zu LehrerInnen im Neoliberalismus. In: Wingers, Matthias; Sackmann,

Reinhold (Hg.), 2002: Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim, München: Juventa, 241-254.

Cendon, Eva; Holzer, Daniela, 2001: Bildungsberatung Burgenland. Ein Modell für regionale Vernetzung und Professionalisierung von Bildungsberatung. Materialien zur Erwachsenenbildung, 2001, Heft 9. Wien: bmbwk.

Chenoisse, Sylvie; Werqin, Patrick, 1998: Lebensbegleitende Berufsberatung. European Case Studies, Thessaloniki: Cedefop.

Collège de France, 1987: Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft. In: Müller-Rolli, Sebastian, (Hg.), Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart: Klett-Cotta.

OECD/ CERI, 1973: Permanent education. The basics and essentials. Strasbourg: Council of Europe.

Daheim, Hansjürgen, 2001: Berufliche Arbeit im Übergang von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft. In: Kurtz, Thomas (Hg.), Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich, 21-38.

Daheim, Hansjürgen; Heid, Helmut; Krahn, Karl (Hg.), 1992: Soziale Chancen. Forschungen zum Wandel der Arbeitsgesellschaft. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Daheim, Hansjürgen; Schönbauer, Günther, 1993: Soziologie der Arbeitsgesellschaft. Grundzüge und Wandlungstendenzen der Erwerbsarbeit. Weinheim, München: Juventa.

Delors, Jacques, 1996: Learning. The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on education for the twenty-first century. Paris: UNESCO.

Distler, Katrin, 1995: Humankapital, wirtschaftliche Entwicklungen und Arbeitsmarkt. Bildungskonjunkturzyklen zur Erklärung von Arbeitslosigkeit. Berlin: VWF.

Dohnal, Heinz; Hahn, Georg; Jiricka, Dietrich (Hg.), 2001 (1996): Lexikon moderner Begriffe aus Arbeit und Wirtschaft. 3. neubearb. Aufl., Wien: ÖGB Verlag.

Dostal, Werner; Stooß, Friedemann; Troll, Lothar, 1998: Beruf - Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 1998, Jg. 31, Heft 3, 438-460.

Dunkmann, Karl, 1922: Die Lehre vom Beruf. Eine Einführung in die Geschichte und Soziologie des Berufs. Berlin: Trwitzsch.

dvb - Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung, 2007: Positionen des dvb. In: Sickendieck, Ursel; Nestmann, Frank; Engel, Frank; Bamler, Vera (Hg.), Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvtv.

Eckert, Thomas; Schiersmann, Christiane; Tippelt, Rudolf, 1997: Beratung und Information in der Weiterbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider.

Europäische Kommission, 1996: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Brüssel: Europäische Gemeinschaft.

Europäische Kommission, 2001: Memorandum zum lebenslangen Lernen. Österreichische Konsultation. Materialien zur Erwachsenenbildung, 2001, Heft 1. Wien: bmbwk.

Faure, Edgar; Herrera, F.; Kaddoura, A. ; Lopes, H. ; Petrovsky, A.; Rahmema, M. ; War, F., 1972: Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO.

Fellermayer, Gabriele; Herbrich, Esther (Hg.), 2006: Lebenslanges Lernen für alle. Herausforderungen an die Bildungsberatung. LernNetz Berlin-Brandenburg. Berlin: Kramer.

Ferchhoff, Wilfried, 2001: Jugend und Beruf. Zur Ausdifferenzierung der Berufsrollen in der modernen Gesellschaft. In: Kurtz, Thomas (Hg.), Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich, 93-122.

Fuchs, Peter, 1994a: Die Form beratender Kommunikation. Zur Struktur einer kommunikativen Gattung. In: Fuchs, Peter; Pankoke, Eckart (Hg.), Beratungsgesellschaft. Schwerte: Katholische Akademie, 13-26.

Fuchs, Peter, 1994b: Und wer berät die Gesellschaft? Gesellschaftstheorie und Beratungsphänomen in soziologischer Sicht. In: Fuchs, Peter; Pankoke, Eckart (Hg.), Beratungsgesellschaft. Schwerte: Katholische Akademie, 67-89.

Fuchs, Peter; Pankoke, Eckart (Hg.), 1994: Beratungsgesellschaft. Schwerte: Katholische Akademie

Gary, Chris (Hg.), 2004: Studieninformation und -beratung. Repräsentative Befragung von StudienanfängerInnen an Wiener Uni und FH. Wien: ÖIBF.

Gerlach, Christiane, 2000: Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen. 1972 bis 1997. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Gieseke, Wiltrud, 2006: Gender Mainstreaming in der Bildungsberatung. In: Fellermayer, Gabriele; Herbrich, Esther (Hg.), Lebenslanges Lernen für alle. Herausforderungen an die Bildungsberatung. LernNetz Berlin-Brandenburg. Berlin: Kramer, 24-34.

Gottfredson, Linda S., 1981: Circumscription and compromise. A developmental theory of occupational aspirations. Journal of Counseling Psychology, Heft 28, 545-579.

Gottfredson, Linda S.; Lapan, Richard, 1997: Circumscription of occupational Aspirations. *Journal of Career Assessment*. Jg. 5, Heft 4, 419-441.

Gruber, Elke, 2007: Beruf und Bildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2007, Jg. 30, Heft 4, Bielefeld: Bertelsmann.

Haidinger, Martin, 2001: Die Rolle der kurzen Botschaft im langen Leben. Gedanken zum lebensbegleitenden Lernen im aktuellen Medienbetrieb. In: Koller, Ernst, Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Dokumentation der Expert/innentagung am 20. Juni 2001. Materialien zur Erwachsenenbildung, 2001, Heft 7. Wien: bmbwk, 57-60.

Heiniger, Fritz, 2003: Vom Lehrlingspatronat zum Kompetenzzentrum für Berufsberatung. Zürich: SVB.

Heinz, Walter R., 1995: Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim, München: Juventa.

Herbrich, Esther, 2006: Bildungsberatung in der Wissensgesellschaft. In: Feller Mayer, Gabriele; Herbrich, Esther (Hg.): *Lebenslanges Lernen für alle. Herausforderungen an die Bildungsberatung*. LernNetz Berlin-Brandenburg. Berlin: Kramer, 124-133.

Herbrich, Esther; Jurkeit, Jörg (Hg.), 2004: *Lebenslanges Lernen und Bildungsberatung zwischen Theorie und Praxis*. Berlin: Kramer.

Herriger, Norbert, 2001 (1998): *Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 2. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Hillmann, Karl-Heinz, 2007: *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner.

Hitzler, Ronald; Pfadenauer, Michaela, 2003: *Karrieropolitik. Beiträge zur Rekonstruktion erfolgreichen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag.

Hodkinson, Phil; Sparkes, Andrew, 1997: *Careership. A sociological theory of career decision making*. *British Journal of Sociology of Education*, 1997, Jg. 18, Heft 1, 29-44.

Horstmann, Johannes; Pankoke, Eckart (Hg.), 1994: Einführung. In: Fuchs, Peter; Pankoke, Eckart (Hg.), *Beratungsgesellschaft*. Schwerte: Katholische Akademie, 7-11.

Hotchkiss, Lawrence; Borow, Henry, 1994: *Soziologische Betrachtungen zur Arbeit und zur Berufsentwicklung*. In: Brown, Duane; Brooks, Linda, *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 283-328.

Inderbitzin, Werner, 1998: *Die Zukunft der Bildungsberatung*. Panorama. Berufsbildung, Berufsberatung, Arbeitsmarkt, 1998, Heft 3, 27-29.

- Kastner, Michael (Hg.), 2004: Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander vereinbaren? Kröning: Asanger
- Kastner, Michael, 2004: Work Life Balance als Zukunftsthema. In: Kastner, Michael (Hg.), Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander vereinbaren? Kröning: Asanger, 1-66.
- Kidd, Jennifer M., 2006: Understanding Career Counselling. Theory, research and practice. London: Sage.
- Kneißl, Vanessa, 2007: Im Zeitalter der Beratungsgesellschaft. Soziologische Sichtweise von Coaching und der Suche nach Professionalität. Salzburg.
- Knoll, Jörg, 2006: Beratung lernen durch Beraten und Beraten-werden. Zur Didaktik von Fortbildungsangeboten für Beratung. In: Feller Mayer, Gabriele; Herbrich, Esther (Hg.), Lebenslanges Lernen für alle. Herausforderungen an die Bildungsberatung. LernNetz Berlin-Brandenburg. Berlin: Kramer, 35-49.
- Kohn, Melvin L., (1981): Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Koller, Ernst, 2001: Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Dokumentation der Expert/innentagung am 20. Juni 2001. Materialien zur Erwachsenenbildung, 2001, Heft 7. Wien: bmbwk
- König, René, 2002 (1965): Arbeit und Beruf in der modernen Gesellschaft. Opladen: Leske & Budrich.
- Kristen, Cornelia, 1999: Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere, Europäisches Zentrum für Sozialforschung, 1999, Heft 5, http://www.kinderrechte.gv.at/0609_bildungsentscheidungen_u._bildungsungleichheit_kristen_c.pdf
- Kuhnert, Peter, 2004: Work Life Balance trotz Arbeitslosigkeit und instabiler Beschäftigung? Paradoxie oder neue Chance? In: Kastner, Michael (Hg.), Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander vereinbaren? Kröning: Asanger.
- Kurtz, Thomas (Hg.), 2001a: Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich
- Kurtz, Thomas, 2001b: Das Thema Beruf in der Soziologie: Eine Einleitung. In: Kurtz, Thomas (Hg.), Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich, 7-20.
- Kurtz, Thomas, 2002a: Berufssoziologie. Bielefeld: Transcript.

Kurtz, Thomas, 2002b: Zur strukturellen Kopplung von Erziehung und Wirtschaft. In: Wingers, Matthias; Sackmann, Reinhold (Hg.), Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim, München: Juventa, 23-38.

Landler, Frank, 2008: Die Qualifikationsstruktur der österreichischen Bevölkerung im Wandel. Analyse und Computersimulation des Schulsystems und der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung 1971-2005. Wien: ÖAW.

Lassnigg, Lorenz, 2000a: Lifelong-Learning. Österreich im Kontext internationaler Strategien und Forschungen. Reihe Soziologie, Heft 45. Wien: IHS.

Lassnigg, Lorenz, 2000b: Steuerung, Vernetzung und Professionalisierung in der Berufsausbildung. Reihe Soziologie, Heft 46. Wien: IHS.

Lassnigg, Lorenz, 2001: Lebensbegleitendes Lernen in Österreich. Einige Herausforderungen. In: Koller, Ernst, Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Dokumentation der Expert/innentagung am 20. Juni 2001. Materialien zur Erwachsenenbildung, 2001, Heft 7. Wien: bmbwk, 61-62.

Lassnigg, Lorenz, 2003: Bildungspolitik zwischen Ökonomisierung und öffentlichem Gut. Reihe Soziologie, Heft 61. Wien: IHS.

Lindh, Gunnel; Dahlin, Einar, 2000: A swedish perspective on the importance of Bourdieu's theories for career counseling. Journal of Employment Counseling, Dec. 2000, Vol. 37, Dec 2000, No.1, 194-203.

Löw, Martina, 2003 : Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen: Leske + Budrich.

McLeod, John, 2004a: Counselling. Eine Einführung in die Beratung. Tübingen: dgvt.

McLeod, John, 2004b: The counsellor's workbook. Berkshire: Open University Press.

Mikl-Horke, Gertraude, 2007: Industrie- und Arbeitssoziologie. München: R. Oldenburg.

Nefiodow, Leo A., 1991: Der fünfte Kontratieff. Frankfurt am Main: FAZ.

Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendieck, Ursel (Hg.), 2004: Das Handbuch der Beratung. Band 1. Disziplinen und Zuänge. Band 2 (Ansätze, Methoden und Felder), Tübingen: dgvt Verlag.

Nuissl, Ekkehard, 1998: Leitung von Weiterbildungseinrichtung. Frankfurt am Main: DIE.

Marshall, Thomas H., 1939: The recent history of professionalism in relation to social structure and social policy. Canadian Journal of Economics and Political Science, Heft 5, 325-340.

Mead, George Herbert, 1968: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main.

OECD (Hg.), 1996: Lifelong Learning for all. Meeting of the Education Committee at ministerial level. 16 - 17 January. Paris: OECD

OECD, 2003: OECD-Studie über Maßnahmen der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf. Ländergutachten. Information, Guidance, Counselling. OECD, <http://www.oecd.org/oecd/pages/home/displaygeneral/0,3380,EN-document-592-17-no-21-17182-592-no-no,FF.html>, 20.08.2008

OECD, 2004a: Career guidance and public policy. Bridging the gap. Paris: OECD-Publications.

OECD, 2004b: Career guidance. A handbook for policy makers. Paris: OECD-Publications.

Parsons, Frank, 1909: Choosing a vocation. Boston: Houghton Mifflin.

Parsons, Talcott, 1939: The professions and social structure. Social Forces, Heft 17, 457-467.

Parsons, Talcott, 1954: Essays in sociological theory. Überarb. Aufl. Glencoe: Free Press.

Plünnecke, Axel; Riesen, Ilona; Stettes, Oliver, 2008: Bildungsmonitor 2008. Forschungsbericht. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft. http://www.insm-bildungsmonitor.de/BM_2008_IW_21082008.pdf, 20.08.2008.

Preißer, Rüdiger, 2003: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei Bildungsentscheidungen. Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/preisser97_01.pdf, 20.08.2008.

Rogers, Carl, 1951: Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin.

Runia, Peter, 2002: Arbeitsmarkt und soziales Kapital. Eine komprimierte Darstellung theoretischer Grundlagen und empirischer Befunde. In: Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung, 2002, Heft 1. http://sozioloie.uni-duisburg.de/dbei1_02pdf, 20.08.2008.

Runia, Peter, 2003: Soziales Kapital als Ressource der Karrierepolitik. In: Hitzler, Ronald; Pfadenauer, Michaela, 2003: Karrierepolitik. Beiträge zur Rekonstruktion erfolgreichen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag, 149-158.

Sauer, Dieter, 2005: Arbeit im Übergang. Zeitdiagnosen. Hamburg: VSA.

Schiersmann, Christiane (Hg.), 2007: Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung. Report 1/2007, 30. Jahrgang. Bielefeld: Bertelsmann.

Schlögl, Peter; Lachmayr, Norbert, 2004: Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnitterhebung im

Herbst 2003. Wien: öibf, http://www.oeibf.at/20061206120248_oeibf_03-02_Bildungswegntscheidungen1.pdf, 20.08.2008.

Schlögl, Peter; Neubauer, Barbara, 2007: Information, Beratung und Orientierung mit Qualität. Internationale Recherche und Leitfaden zur Selbstevaluierung. Wien: oibf, http://www.oeibf.at/20080212132220_Bericht_Qualit_t_InformationBeratungOrientierung_07_07_30.pdf, 20.08.2008.

Schlögl, Peter; Schneeberger, Arthur, 2001: Zum Memorandum über lebenslanges Lernen. Ausführungen auf Grundlage des Zwischenberichts. In: Koller, Ernst, 2001: Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Dokumentation der Expert/innentagung am 20. Juni 2001. Materialien zur Erwachsenenbildung, 2001, Heft 7. Wien: bmbwk, 19-46.

Schmid, Kurt, 2003: Familie und Schulwahl. Der Einfluss familiärer Charakteristika auf das Schulverhalten Jugendlicher in Österreich. *ibw Mitteilungen*, April 2003. Wien: ibw.

Schneeberger, Arthur, 2001: Hintergrundbericht zum Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Materialien zu Erwachsenenbildung, 2001, Heft 6. Wien: bmbwk.

Schröder, Frank, 2006: Qualitätsentwicklungsprozesse und Lebenslanges Lernen. Herausforderungen für Einrichtungen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung. In: Feller Mayer, Gabriele; Herbrich, Esther (Hg.), *Lebenslanges Lernen für alle. Herausforderungen an die Bildungsberatung*. LernNetz Berlin-Brandenburg. Berlin: Kramer, 56-71.

Schützeichel, Rainer, 2004: Skizzen zu einer Soziologie der Beratung. In: Schützeichel, Rainer; Brüsemeister, Thomas (Hg.), *Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag, 273-285.

Schützeichel, Rainer; Brüsemeister, Thomas (Hg.), 2004: *Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Schwingel, Markus, 1995: Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius.

Sennett, Richard, 1999 (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.

Sesselmeier, Werner; Blauermel, Gregor, 1998 (1990): *Arbeitsmarktheorien. Ein Überblick*. 2. Aufl., Heidelberg: Physica.

Sickendiek, Ursel, 2007: Theorien und Konzepte beruflicher Beratung. In: Sickendiek, Ursel; Nestmann, Frank; Engel, Frank; Bamler, Vera (Hg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Tübingen: dgvtv, 53-100.

Sickendieck, Ursel; Nestmann, Frank; Engel, Frank; Bamler, Vera (Hg.), 2007: Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvt.

Stehr, Nico; Grundmann, Reiner; 2001: Die Arbeitswelt in der Wissensgesellschaft. In: Kurtz, Thomas (Hg.), Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich, 315-335.

Steiner, Karin; Sturm, René (Hg.), 2005: Qual der Wahl im Info-Dschungel. Beiträge zur Fachtagung "Qual der Wahl im Info-Dschungel - Möglichkeiten und Spannungsfelder in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung" vom 30. April 2004. AMS report, Heft 42. Wien: Communicatio, <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport42.pdf>, 15.09.2008

Sultana, Ronald G., 2004: Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des Cedefop. Cedefop Panorama Series, Heft 102. Luxemburg: Europäische Gemeinschaft.

Thomann, Geri, 2003: Formen von Beratung. Versuch einer Begriffsklärung. Education Permanente, Heft 3.

Tippelt, Rudolf, 1994: Handbuch Erwachsenenbildung. Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Tippelt, Rudolf, 1997: Beratung in der Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven. In: Eckert, Thomas; Schiersmann, Christiane; Tippelt, Rudolf, Beratung und Information in der Weiterbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider, 1-69.

Voß, Günter G., 2001a: Auf dem Wege zum Individualberuf? Die Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, Thomas (Hg.), Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich, 287-314.

Voß, Günter G., 2001b: Schöne neue Arbeitswelt? Ein Brief an meine Tochter. http://www.tu-chemnitz.de/phil/soziologie/institut/Aufsätze/G_Guenter_Voss_Schöne_neue_Arbeitswelt_Ein_Brief_an_meine_Tochter.pdf, 15.09.2008

Voß, Günter, 2003: Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung. Oder: welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? Vortrag vom 12.12.2003, Uni Bielefeld, http://www.tu-chemnitz.de/phil/soziologie/institut/Aufsätze/G_Guenter_Voss_Subjektivierung_von_Arbeit_Neue_Anforderungen_an_Berufsorientierung_und_Berufsberatung_Oder_welchen_Beruf_hat_der_Arbeitskraftunternehmer.pdf, 15.09.2008

Voß, Günter G.; Pongratz Hans J., 1998: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1998, Jg. 50, Heft 1, 131-158.

Watts, A.G., 1996: Computers in guidance. In: Watts, A.G.; Law, Bill; Killeen, John; Kidd, Jennifer M.; Hawthorne, Ruth, Rethinking careers, education and guidance. London, New York: Routledge, 369-283.

Watts, A.G.; Law, Bill; Killeen, John; Kidd, Jennifer M.; Hawthorne, Ruth, 1996: Rethinking careers, education and guidance. London, New York: Routledge.

Weber, Max, 1985 (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Aufl. Tübingen: Mohr.

Weickert, Sven, 2006: Weiterbildungsberatung in Unternehmen. Die Engpassanalyse als standardisiertes Instrument. In: Feller Mayer, Gabriele; Herbrich, Esther (Hg.), Lebenslanges Lernen für alle. Herausforderungen an die Bildungsberatung. LernNetz Berlin-Brandenburg. Berlin: Kramer, 97-101.

Wetterer, Angelika, 1995: Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt, New York: Campus.

Wingens, Mathias, 2002: Einführung. Wissensgesellschaft - ein tragfähiger Leitbegriff der Bildungsreform? In: Wingens, Matthias; Sackmann, Reinhold (Hg.), Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim, München: Juventa, 9-22.

Wingens, Matthias; Sackmann, Reinhold (Hg.), 2002: Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim, München: Juventa.

Zinn, Karl Georg, 1992: Arbeitskräftequalifikation und industrielle Leistungsfähigkeit. Anmerkungen zum Kontext von "Humankapital" und Militarisierung in den USA. In: Daheim, Hansjürgen; Heid, Helmut; Krahn, Karl (Hg.), Soziale Chancen. Forschungen zum Wandel der Arbeitsgesellschaft. Frankfurt am Main, New York: Campus, 224-236.

7.3.1 Weitere Downloads

| | |
|-------------------------------------|---|
| www.bmukk.gv.at | http://www.bmukk.gv.at/Fspublik.htm , 20.08.2008. |
| www.coachingdachverband.at | http://www.coachingdachverband.at/organisationsfeld.asp , 20.08.2008. |
| www.derstandard.at 14.08.2008 | http://derstandard.at/?url=/?id=1218534004675 , 17.09.2008. |
| www.erwachsenenbildung.at | http://erwachsenenbildung.at/berufsfeld , 20.08.2008. |
| www.frauen.bka.gv.at, 10.09.2008 | http://www.frauen.bka.gv.at/site/cob_31498/5492/default.aspx , 17.09.2008. |

| | |
|--------------------------------|--|
| www.leonardodavinci.at | http://www.leonardodavinci.at/article/articleview/180/1/18.pdf , 20.08.2008 |
| www.lifelongguidance.net, 2004 | http://www.lifelongguidance.net/lfg.nsf. , 20.08.2008 |
| www.schulpsychologie.at | http://www.ecgc.at/REPORT_DOCS/ECGC_%20Austrian_national_report.doc , National Report on the Austrian Career Guidance System, 20.08.2008 |

7.4 Abbildungen

Abb. 1: Bereiche personenbezogener Beratung; Quelle: Lehrgang universitären Charakters für Bildungs- und Berufsberatung des bifeb (2004)

Abb. 2: Modell der Statuserlangung; Quelle: Hotchkiss/ Borow 1994

Abb. 3: Modell der Statuserlangung - Wisconsin Modell; Quelle: Hotchkiss/ Borow 1994

7.5 Abstract

Da soziologischen Perspektiven auf die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung eine kontextuelle Einbettung in den Gesamtzusammenhang des Arbeitsumfeldes erfordern, erläutert der Abschnitt „Im Wandel der Zeit“ zuerst die Entwicklungen, die diesen Kontext prägen. In der Folge werden zentrale begriffliche Grundlagen geklärt, die später als Basis für die weiteren Diskussionen dienen. Die gesellschaftlichen Veränderungen und die daraus resultierenden Erfordernisse stellen auch die Grundlage dar, um die Verortung der „Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung in der Gesellschaft“ zu erschließen. Weiters werden das Phänomen des Beratungsbooms in der „beratenen Gesellschaft“ beleuchtet, Unterscheidungen zwischen den einzelnen Beratungsdisziplinen getroffen und das Wesen der Bildungsberatung erhellt, indem Merkmale und Dimensionen erläutert werden. Die gesellschaftliche Relevanz der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung expliziert sich im Konzept des „Empowerments“, das einen individuellen und kollektiven Prozess des Zugewinns von Macht und Lebensautonomie beinhaltet. Das Bemühen um die Beseitigung von Ungleichheit bzw. der Versuch des Herstellens einer Chancengleichheit – trotz Wissen um die Utopie dieses Vorhabens – zeigt daher die zentrale Funktion der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung auf und ist ein Hinweis auf ihre gesellschaftliche Relevanz.

Über einen langen Zeitraum war die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Bildungsberatung primär der Pädagogik und der Psychologie in theoretischer und methodischer Hinsicht zugeordnet und vorbehalten. Daher wird der Fokus auf die soziologische Perspektive gelenkt, ohne dabei pädagogische, psychologische und ökonomische Aspekte in den „soziologischen Modellen“ vollkommen außer Acht lassen zu können. Aufgrund des mangelnden Konsenses in Bezug auf Begrifflichkeiten und praktische Empfehlungen für die Bildungsberatung geht es dabei in der Diskussion primär um soziologische Implikationen wie sie für ein fundiertes Hintergrundwissen in der Beratung Verwendung finden können. Vorangetrieben wird die Soziologisierung der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung unter anderem durch den Einfluss von Bourdieus Theorien, die die strukturelle Komplexität des Arbeitsumfeldes berücksichtigen und so auch eine Grundlage für die Erklärung von Berufswahl und Bildungsberatung bieten. Die „circumscription and compromise theory“ von Gottfredson und Lapan (1997) ist einer der wenigen soziologisch orientierten Ansätze, die mit dem „Mapping Vocational

Challenges“ eine Umsetzung theoretischer Grundlagen und soziologischer Implikationen in die Praxis der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung ermöglicht.

Ein letzter Abschnitt widmet sich der Auseinandersetzung mit der österreichischen Landschaft der Bildungsberatung, indem Charakteristika, der Status der Professionalisierung sowie Stärken und Schwächen analysiert werden. Nicht zuletzt beleuchtet ein Ausblick auf Trends die laufenden Entwicklungen in Österreich.

Individualisierung und Pluralisierung bedingen und ermöglichen das Bedürfnis und die Suche nach Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung. Das Resultat zeigt sich in einer „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas), die nicht nur den Kontext von Arbeit prägt, sondern auch Formen von Partnerschaften, Familienkonstellationen, Gesundheit oder Freizeit. Im besonderen Maße gilt dieser Informations- und Beratungsnotstand jedoch für das Feld von (Weiter-)Bildung, Arbeit und Beschäftigung. Trotzdem kommt der Beratung für Bildung und Beruf in Österreich noch nicht die Aufmerksamkeit zu, wie es etwa in anderen Ländern wie dies zum Beispiel in der Schweiz mit ihrer über hundertjährigen Tradition, in Skandinavien oder im anglo-amerikanischen Raum der Fall ist, wo neben der bildungspolitischen auch die soziologische Auseinandersetzung ein stärkeres Interesse erfährt.

Der Wandel in der Gesellschaft transformiert die Informationsgesellschaft in eine Wissensgesellschaft. Dadurch spielt die Bereitschaft zum Lifelong-Learning in einem Arbeitgebermarkt eine vorrangige Rolle. Aber wer spricht von Lifelong-Guidance, der Begleitung von Jugendlichen und von sich neu orientierenden Erwachsenen auf diesem Weg durch das „Lebenslange Lernen“? Eine fundierte Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung hat eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung des Einzelnen im Rahmen seiner beruflichen Laufbahn und – nachdem Arbeit noch immer einen zentralen Fokus bildet – auch für die Gesellschaft als Ganzes. Dieses Bewusstsein tragen jene mit, die in der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung praktisch tätig sind, die die sich auf theoretisch-wissenschaftlicher Ebene damit auseinandersetzen, aber vor allem auch jene Betroffenen, die auf der Suche nach der „richtigen“ Aus- und Weiterbildung Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung in Anspruch nehmen.

7.6 Widmung

Ich widme diese Arbeit meiner Tochter Leonie Abiyot, die mit ihren 6 Jahren sehr viel Verständnis für diese Zeit der intensiven Arbeit aufgebracht hat.

Ich danke Stefan, Ria und Dad für die unermüdliche Unterstützung.

Maria, Wolfgang und Laurin danke ich für die „vier“ Wände während meiner Klausur und Maria besonders für ihr Vorbild durch ihr gelebtes Konzept des „Lebensbegleitenden Lernens“.

Hanna hat mich durch die Parallelität unseres Schreibens angespornt.

Jochen leistete einen wichtigen Beitrag durch die vielen Anregungen, aber vor allem durch die Einwände, die er in der Konzept-Phase dieser Arbeit einbrachte.

Frau Irmi hat dankenswerter Weise das Lektorat dieser Diplomarbeit übernommen.

Nicht zuletzt danke ich all den lieben Freundinnen und Freunden, die mich unterstützt haben und viel Verständnis für meine „Abwesenheit“ aufgebracht haben.

7.7 Lebenslauf

| | |
|--------------------------|---|
| geb. 1963 | Gertrude Pauline Sternad |
| zw. 2003 und 2008 | <p>BiBer-Bildungsberatung für Erwachsene</p> <p>ab 2003 Mitarbeit /ab 2005 Leitung des Teams Studien- und Berufswahlseminare mit Einzelberatung: Konzept/Abwicklung/Finanzierung/Kontakte</p> <p>Konzept/Aufbau/Umbau/Leitung der BiBer-Bibliothek– Öffentliche Spezialbibliothek mit den Themenbereichen: Alles rund um den Job, Zweiter Bildungsweg, Lernen, Deutsch als Fremdsprache, Sprachen</p> <p>Konzeption EU-Projekte, Koordination Evaluation/ Broschüren, Öffentlichkeitsarbeit, interne Organisationsarbeit</p> <p>Referentin zu arbeitmarktrelevanten Themen</p> |
| zw. 1995 und 2003 | <p>AMS Jugendliche Wien und AMS Salzburg</p> <p>Information/Beratung/Betreuung von Jugendlichen u. Erwachsenen</p> <p>Konzept/Planung/Durchführung von Schulvorträgen/ Klassenseminaren zur Berufsorientierung, Berufsinfo Nachmittage, Messen: BIM / BeST</p> <p>Referentin bei Infoveranstaltungen für Eltern, SchülerInnen BO- LehrerInnen bzw. SchülerberaterInnen, Erstellung von Berufsinfounterlagen</p> <p>Gleichbehandlungsbeauftragte</p> |
| zw. 1992 und 1995 | <p>Aufnahmeleitung / Regie- und Produktionsassistentz / Ausstattung</p> <p>bei Filmproduktionen in Wien und Umgebung - freiberuflich</p> |
| zw. 1991 und 1992 | <p>Produktionsleistungsassistentz bei Offline Vienna Avantgarde- Modemessen</p> <p>in der Wiener Hofburg und in Berlin/Hamburg/Düsseldorf/ Budapest</p> |
| zw. 1989 und 1991 | <p>Art-Buying und FFF - Film/ Funk/ Fernsehen - Assistentz</p> <p>bei Young & Rubicam Austria (Werbeagentur)</p> |
| Ausbildung | vorher Auslandsaufenthalte kombiniert mit Erwerbstätigkeit |
| 1984 | Studium Hauptfach Publizistik- und Kommunikationswissenschaften |
| 1989 | Universitätslehrgang für Werbung u. Verkauf, WU Wien |
| 2000 | Weiterentwicklung professioneller Beratungskompetenz (FAB-Organos) |
| 2006 | Lehrgang für nebenberufliche/eherenamtliche BibliothekarInnen - bifeb |
| 2006 | Universitätslehrgang Bildungs- und Berufsberatung - bifeb |
| 2008 | Abschluss Soziologie /Hauptfach seit 1995 |

