

Weiterbildungscoaching in der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung

REFLEXIONS- UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

ZEP

Zugang zu höherer Bildung & Entwicklung von Perspektiven

BIL
Bildungsentwicklung

4s **kollektiv**

I: S: O: P
INSTITUT FÜR BERUF UND BILDUNG

**KUNST
LABOR**

Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des
Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung



**Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung**

Inhaltsverzeichnis

TEIL 1 - KONZEPTPAPIER	4
1. Einleitung	4
2. Zielgruppe des Projektes	6
3. Über die Begriffe und Bezeichnungen im Kontext von Bildungscoaching	7
4. Ansatz und Reflexionsleitlinien	9
5. Anforderungen an Organisationen	12
4.1. Hinterfragen des Selbstverständnisses von (Laufbahn-)Beratung	12
4.2. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen und praktischen Ansätzen der Sozialen Arbeit	14
4.3. Zielgruppenspezifisches Beratungsangebot für migrierte/geflüchtete Frauen* und Jugendliche	17
6. Leitfragen für Berater*innen	27
7. Literatur- und Quellenverzeichnis	30
8. Weiterführende Literatur	32
TEIL 2 – Methoden der IBOBB	33
1. Ausgewählte Methoden der IBOBB	33
1.1. Visualisierungen	33
1.2. Stolpersteine	34
1.3. Fantasiereise in die Zukunft	35
1.4. Wunschlebenslauf	35
1.5. Die Berufe der Eltern (Gruppenberatung)	36
1.6. Einsetzen für berufliche Interessen (Gruppenberatung)	37
1.7. Berufsfindung – Beschreibung des Traumberufs (Gruppenberatung)	38
1.8. Interviewleitfaden	38
2. Literaturverzeichnis	40
3. ANHANG	41

3.1.	Interviewleitfaden - mein Wunschberuf	41
3.2.	Übersichtskarten zu den Bildungswegen in Österreich	43

TEIL 1 - KONZEPTPAPIER

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag umfasst Reflexions- und Handlungsempfehlungen für alle im Feld der Bildungs- und Berufsberatung, bzw. Weiterbildungscoaching oder Laufbahnberatung tätigen Personen. Es handelt sich um Handlungsanleitungen für eine kritische und reflexive Haltung in der Bildungsbegleitung von sozial- bzw. bildungsbenachteiligten Lernenden - unabhängig von Herkunft oder Geschlecht. Aufgrund der inhaltlichen und politischen Ausrichtung des Vereins das kollektiv werden die Vorschläge zur Reflexivität am Beispiel der Arbeit mit migrierten und geflüchteten Frauen* dargestellt, die Handlungsanleitungen bleiben jedoch transferfähig und können daher für die Arbeit mit allen bildungsbenachteiligten Lernenden (siehe Abschnitt zur Zielgruppe des Projektes) herangezogen werden.

Um das Potenzial von bildungsbenachteiligten Menschen und von Menschen mit geringen formalen Qualifikationen zu erschließen und deren Einstieg in höhere Bildung zu fördern, braucht es Bildungsangebote, die an den Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenzen von Lernenden ansetzen und flexible Bildungswege ermöglichen. Sie erhöhen die Durchlässigkeit des Bildungssystems und ermöglichen Zugang zu weiterführender Bildung, beruflicher Aus- und Weiterbildung sowie zum tertiären Bildungssegment, was wiederum die Teilhabechancen am Arbeitsmarkt und am lebenslangen Lernen fördert.

Obwohl Angebote für Jugendliche und Erwachsene zum Erwerb formaler Abschlüsse zur Verfügung stehen, können diese häufig nicht erfolgreich genutzt werden. Soziodemografische Faktoren (Migrationshintergrund, soziale Herkunft, Gender, Alter,...) und individuelle Ausgangssituationen beeinflussen die Partizipation am Bildungsprozess. Bildungsbenachteiligung zeigt sich an jenen Stellen, an denen Barrieren sichtbar werden und wo bei relevanten Übergängen entsprechende Unterstützung fehlt. Erfahrungen aus der Praxis verweisen am Übergang zur beruflichen Ausbildung bzw. zu weiterführender Bildung auf einen Bedarf an professioneller Begleitung im Sinne von Beratung und Orten, wo Lernhandeln „ausprobiert“ werden kann sowie flexible Lernangebote. Wichtig ist an vorhandenen

Kompetenzen anzusetzen, diese sichtbar zu machen und in Beziehung zu Anforderungen und Zielen zu setzen. Das stärkt die Motivation und das Selbstbewusstsein.

Neben der Entwicklung und Erprobung eines flexibel und modular aufgebauten Modells, das insbesondere die Übergänge von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II und in das postsekundäre bzw. tertiäre Bildungssegment ins Zentrum stellt, sollen mit diesem Beitrag auch Erfahrungen und Zugänge aus dem begleitenden Bildungscoaching von dem kollektiv zugänglich gemacht werden.

Die Internationale Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (International Association for Educational and Vocational Guidance) veröffentlichte im Jahr 2013 ein Communiqué, in dem wir nachlesen können:

„Die Karriere jeder einzelnen Person umfasst alle ihre Lebensentscheidungen. Daher muss der Aufgabenbereich derjenigen, die Bildungs- und Berufsberatungsdienste anbieten, erweitert werden. Berufspraktiker*innen müssen daher befähigt werden, sich für Qualitätschancen und unterschiedliche Gruppen einzusetzen, um sich in einer schnelllebigen Welt zurechtzufinden. (...) Diese Befürwortung erfordert die Bereitstellung echter Unterstützung, damit die Menschen ihr Potenzial und ihre Fähigkeiten in jeder Form entfalten können, unabhängig von Geschlecht, Alter, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, sozioökonomischer Klasse, Behinderung, sexueller Orientierung und ihren Schnittstellen (intersections, Anm. Verf.). Wir müssen bewährte Praktiken dokumentieren, um zu demonstrieren, wie das Konzept der sozialen Gerechtigkeit angewendet werden kann, unsere Kolleg*innen betreuen und nachweisen, wie auf sozialer Gerechtigkeit basierende Praktiken das Leben der Menschen positiv beeinflussen.“ (IAEVG, 2013, o.S., Übersetzung dk)

Mit dem vorliegenden Konzept zu Weiterbildungscoaching als Bestandteil der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung will der Verein das kollektiv einen Beitrag zur Suche nach Ansätzen und Praktiken einbringen, die durch echte Unterstützung und Reflexion als Merkmale von Professionalität zu Veränderung führen (können).

2. Zielgruppe des Projektes

Zur Zielgruppe des Projekts gehören bildungsbenachteiligte Personen mit und ohne Migrationshintergrund,

- die einen Pflichtschulabschluss (ISCED 2) absolviert haben und noch keine weitere berufliche oder weiterführende schulische Ausbildung erfahren haben,
- die eine Ausbildung auf Sekundarstufe II vorzeitig abgebrochen haben,
- mit bereits erworbenen Qualifikationen, jedoch ohne adäquate Arbeitsmarktverwertung (beispielsweise nicht anerkannte Abschlüsse),
- mit mittlerer Berufsausbildung, die auf eine Matura oder ein Studium aspirieren, aber für sich noch keine Umsetzungswege gefunden haben,
- die gering qualifiziert sind und Arbeitsmarkterfahrung ohne formalen Abschluss haben,
- die die formalen Voraussetzungen zum Einstieg in ein Studium oder in einen Vorstudienlehrgang mitbringen, jedoch noch keinen Zugang gefunden haben,
- die über notwendige Kompetenzen für den Übergang in Bildungsangebote im tertiären und Postsekundären Bereich weitgehend verfügen, denen aber die formalen Voraussetzungen dafür fehlen (Anerkennung).

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, werden in diesem Dokument Vorschläge zur Reflexivität am Beispiel der Arbeit mit migrierten und geflüchteten Frauen* erläutert, da diese die Zielgruppen vom Verein bilden. Die Handlungsanleitungen sind jedoch transferfähig und können in der Arbeit mit anderen bildungsbenachteiligten Lernenden eingesetzt werden.

3. Über die Begriffe und Bezeichnungen im Kontext von Bildungscoaching

Eine allgemeingültige Definition von Bildungscoaching existiert (noch) nicht, stellen auch Matthes und Garczorz in ihrer kürzlich erschienenen Publikation mit dem Titel „Bildungscoaching. Theorie und Praxis“ (2019, S. 6) fest. Demnach wäre Bildungscoaching als ein Bestandteil von Laufbahnberatung zu verstehen, der zwischen Weiterbildungsberatung und Karrierecoaching angesiedelt ist. (vgl. ebd., 2019, S. 20) Die Autor*innen betonen, dass es nicht immer möglich ist, eine scharfe Trennlinie zwischen Beratung, Therapie und Coaching zu ziehen. Daher ist ein professioneller Umgang der Anbieter*innen ausschlaggebend, um entscheiden zu können, ob das Anliegen in den eigenen Kompetenzbereich fällt. Hier treten inhaltlicher Umfang und zu erwartende Komplexität als Entscheidungskriterien in den Vordergrund. Die Professionalität zeige sich dabei „in der Situationsanalyse, der Selbstreflexion, der Kenntnis der eigenen Kompetenzen und Grenzen und dem daraus resultierenden Umgang mit den aufgeworfenen Themen.“ (ebd., S. 14)

Für das Beratungsangebot im Rahmen des Projekts werden wir uns auch auf das weitere Konzept der Laufbahnberatung beziehen, da dieses den prozesshaften Charakter der Beratungen an unterschiedlichen Schnittstellen in der Lebensbiografie beinhaltet. (vgl. Matthes / Garczorz, 2019, S. 20) Dieses Verständnis drückt auch die Nähe zum englischen Begriff „Guidance“ aus, für den deren Übertragung ins Deutsche die Bezeichnung „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB)“ empfohlen wird (vgl. Härtel/Krötzel 2008, zit. nach Götz / Haydn / Tauber, 2014, S. 8). Demnach würde Bildungscoaching dem untergeordneten Bereich der Begleitung angehören (vgl. Götz / Haydn / Tauber, 2014, S. 9). Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird dieser Ansatz, wie in Österreich und im gesamten deutschsprachigen Raum üblich (vgl. ebd., S. 8), im Folgenden teilweise durch den allgemeineren Begriff „Bildungsberatung“ beschrieben.

Als Orientierung für das Beratungsangebot im Rahmen des Projekts dient uns also das breite Verständnis von „Carrier Guidance“ als „Unterstützung für Einzelpersonen und Gruppen, um Arbeit, Freizeit und Lernen im Lichte neuer Informationen und Erfahrungen zu betrachten und

zu überdenken und dadurch sowohl individuelle als auch kollektive Maßnahmen zu ergreifen.“
(Hooley/Sultana/Thomsen, 2018, S. 20, Übersetzung dk)

Wir verstehen unser Angebot, in Bezugnahme auf die bisherigen Ausführungen, als eine Orientierung gebende Begleitung im Bildungsprozess, wie von Siller (vgl. ebd., 2018, S. 9) vorgeschlagen. Dabei betrachten wir die prozesshafte Unterstützung zu Orientierungs- und Kommunikationssicherheit im Bildungssystem (siehe dazu die im Rahmen des Projekts entstandenen Materialien: Karten zum österreichischen Bildungssystem, zu Methode vgl. Teil 2 Kapitel 1) auch hinsichtlich längerfristiger Erwerbsmöglichkeiten als ausschlaggebend. Mit der Autorin halten wir fest: „Fragen zu Bildung und Weiterbildung sind eingebettet in generellere Zusammenhänge, die Einschnitte oder Übergänge im Lebenslauf ebenso betreffen wie Chancen auf ein gutes gesellschaftliches Zusammenleben.“ (ebd.)

Der Bedarf an Unterstützung in Bildungsfragen hat seinen Ursprung im jeweiligen alltags- und lebensweltlichen Kontext und ist mit Fragen zur Lebensgestaltung und -bewältigung eng verwoben, die sich nicht allein auf Bildung beziehen (vgl. Siller, 2018, S. 5). Daher konzentrieren wir uns in unseren konzeptuellen Präzisierungen weniger auf eine trennscharfe Abgrenzung zwischen unterschiedlichen Coaching- und Bildungsberatungsangeboten, sondern **legen einen Schwerpunkt auf die Professionalität der Berater*innen.**

4. Ansatz und Reflexionsleitlinien

Mit Roland Sultana und im Einklang mit der Aufforderung von IAEVG (siehe Kapitel 1) folgen wir in unserer Konzeption einem « sozial rekonstruktionistischen » oder « emanzipatorischen » Ansatz der Laufbahnberatung bzw. Bildungsberatung. „In diesem Ansatz (...) liegt das Hauptaugenmerk darauf, zu entschlüsseln, wie Ökonomie und Arbeitsmarkt funktionieren und wie diese die Entwicklung und Selbstverwirklichung ganzer Bevölkerungsgruppen aufgrund ihrer sozialen Klasse, Ethnie oder ihres Geschlechts gefährden.“ (Sultana, 2017, S. 19) Zentral dabei sind Reflexion von und Kritik an ungleichen bzw. ungerechten Strukturen, die durch die Beratung nicht legitimiert werden dürfen. Vielmehr sollen diese analysiert und Möglichkeiten des Umgangs damit entworfen werden. Mit Rekurs auf Young formuliert Sultana Anforderungen an Berater*innen. Youngs „fünf Gesichter der Unterdrückung“ (vgl. ebd., S. 25ff) ziehen wir heran, um folgende Reflexionsfragen zu entwerfen:

- Ausbeutung: hierbei handelt es sich um prekäre Arbeitsverhältnisse und gesellschaftliche Machtverteilung, in die auch Bildungsprozesse und –möglichkeiten eingelassen sind. Ausgehend von diesem Schwerpunkt können folgende Fragen formuliert werden: *Welchen Standpunkt beziehen wir, wenn wir unfaire Verhältnisse identifizieren? Wie versuchen wir, verletzte und gefährdete Personen (wie Migrant*innen und Geflüchtete) zu einer anderen Machtposition zu verhelfen? Wie gehen wir mit Stereotypen um, die die Handlungsoptionen von Frauen* einschränken? Wie fließt unser Bewusstsein über Ausbeutungsmechanismen im Bildungssektor und am Arbeitsmarkt in die Beratung ein?*
- Marginalisierung: mit diesem zweiten Gesicht der Unterdrückung wird die erzeugte Randständigkeit, sowie Ausschlüsse aus dem Arbeitsmarkt und Stigmatisierung von Menschen ohne Arbeit thematisiert. *Welches Bewusstsein haben wir als Berater*innen über die spezifischen Probleme marginalisierter Gruppen? Wie fließt dieses Bewusstsein in die Beratung ein? Welches Wissen über den Bildungs- und Arbeitsmarkt und Bildungsmöglichkeiten vermitteln wir? Wie sprechen wir in der Beratung und darüber*

hinaus über marginalisierte Gruppen? – wären einige jener Fragen, die wir davon für die Praxis ableiten könnten.

- Machtlosigkeit als drittes Gesicht der Unterdrückung nach Young (zit. nach Sultana 2017, S. 26) bezieht sich auf systembedingte Einschränkungen der Möglichkeiten von Individuen oder Gruppen. Reflexionsfragen für die Berater*innen wären hierbei: *Wie sensibilisieren wir die Personen in der Beratung hinsichtlich des Phänomens, dass sie als Betroffene gegen ihre eigenen Interessen verstoßen, da sie die hegemoniale Exklusion verinnerlicht haben? Woran erkennen die Personen, dass wir „individuell wie kollektiv alle Formen einer unwürdigen und respektlosen Behandlung ablehnen“ (ebd.)? Wie können wir selbst lernen und andere unterstützen zu lernen, wie Unterdrückungssysteme funktionieren? Welche Strategien haben wir im Umgang damit?*
- Als „kultureller Imperialismus“ wird ein weiteres Gesicht der Unterdrückung bezeichnet, das gerade im Setting der Beratungen im Projekt eine sehr relevante Rolle einnimmt. Denn die Personen, die Beratung in Anspruch nehmen, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer geografischen und sozialen Herkunft bedeutsam von den Beratenden. Für sie und ihr professionelles Handeln könnten diesbezüglich beispielsweise folgende Fragen relevant sein: *Inwiefern beteiligen wir uns an Prozessen des „Othering¹ im Rahmen unserer Beratungstätigkeit? Können wir andere Vorstellungen von „In der Welt sein“ akzeptieren und respektieren? Woran kann unser Einsatz gegen das Unsichtbarmachen von Differenzen festgemacht werden?*
- „Gewalt“ ist die fünfte Kategorie, die in Youngs Konzept beschrieben wird. Als Reflexion der Beratungspraxis können wir uns anhand dieser Kategorie fragen: *Wie reflektieren wir und wie handeln wir gegen Rassismus, Sexismus und Homophobie bei uns selbst und darüber hinaus in der Beratungspraxis? Wie schützen und verteidigen wir jene Personen in der Beratung, die Gewalt ausgesetzt sind? Zeigen wir uns tolerant gegenüber Formen*

1 Zum Begriff „Othering“ vgl. bspw. <http://www.kulturglossar.de/html/o-begriffe.html#othering>, letzter Zugriff 10.10.2022.

der symbolischen, seelischen und physischen Gewalt, die von Institutionen (einschließlich der Institution, in der wir tätig sind) ausgeübt werden?

5. Anforderungen an Organisationen

Im Einklang mit den bisherigen Ausführungen zu Zielsetzung und Grundlagen für die Weiterbildungscoaching als Bestandteil von IBOBB steht der Integritäten-orientierte Ansatz, der von Claus Melter (vgl. Melter, 2019, S. 183f) entwickelt wurde. Davon leiten wir jene Fragen ab, die wir uns als Institution in diesem Zusammenhang stellen und die wir auch anderen Institutionen/Organisationen empfehlen würden:

- *Welchen gesellschaftlichen Gruppen gehören die Mitarbeitenden an und spiegeln sie die Zugehörigkeiten der Personen, die Beratung in Anspruch nehmen, wider?*
- *Wie sind die Anstellungspraxen in der Organisation? Werden Gruppen ausgeschlossen?*
- *Bekommen alle gleichermaßen gute Unterstützung und Begleitung? Wer nimmt das Angebot nicht wahr bzw. wahr? Warum?*
- *Wie unterstützen wir die Teilnehmer*innen hinsichtlich ihrer Kämpfe gegen Rassismus und andere Formen von Gewalt (hier bezieht sich Melter auf den Empowerment-Ansatz, entwickelt von Madubuko, 2016)?*
- *Welche Qualifizierungsmöglichkeiten bietet die Organisation für die Mitarbeitenden, um ihr Wissen um Diskriminierung, Aufenthaltsrecht, Rassismus und interventionsbezogene Handlungsmöglichkeiten auszubauen und zu reflektieren?*
- *Beziehen wir uns auf Theorien, die das Risiko bergen, benachteiligende Unterscheidungen zwischen gesellschaftlichen Gruppen zu fördern?*

4.1. Hinterfragen des Selbstverständnisses von (Laufbahn-)Beratung

Wir verstehen Soziale Arbeit, Beratung und so auch Laufbahnberatung in Anlehnung an Gramscis Hegemonietheorie als eines der zentralen Instrumente gesellschaftspolitischen Handelns, das im ständigen Spannungsfeld zwischen Bestätigung des Status quo und Kritik steht. Wir befinden uns auf einem „hegemonialen Kampfplatz“ und sind Teil von Regierungskünsten, die die herrschenden hegemonialen Verhältnisse sichern sollen, vor allem dann, wenn Handlungspraxen „unpolitisch“ erscheinen und der Status quo aktiv bestätigt wird (vgl. Burzlaff/Eifler, 2017, S. 349).

Akteur*innen im Feld haben sich „fortwährend zu sozialpolitischen Entscheidungen zu verhalten, sie implementieren, reproduzieren, formen oder transformieren diese, bewegen sich also permanent in einem Spannungsfeld zwischen Bestätigung des Status quo und Kritik“ (ebd.).

Mögliche Reflexionsfragen für die Praxis könnten sein:

1. *Sehen wir unser Handeln als ethisches Handeln?*
2. *Inwiefern reproduzieren wir mit unserer Haltung und unserem Handeln den Status quo? Inwiefern kritisieren wir diesen?*

María do Mar Castro Varela empfiehlt eine Praxis des Fragens und ein Denken in Utopien sowie die Notwendigkeit, sich politisch zu positionieren. Mit Kritik und kritischer Intervention bei festgestellten Ungerechtigkeiten und Unterdrückung können Missstände in ihren Ursprüngen bekämpft werden, Lücken zwischen Recht und Gerechtigkeit (wie die Verschärfung der Asylgesetze, Hürden in Ausbildung und Beruf, etc.) wahrzunehmen und zu skandalisieren. Sozialarbeiter*innen und somit auch Berater*innen sind dazu aufgerufen, sich in politisch-rechtliche Entscheidungen einzumischen und ungerechte, demütigende Gesetze, Politiken und Praktiken vehement zurückzuweisen (vgl. Castro Varela, zit. nach Burzlaff/Eifler, 2017, S. 350).

Eine Praxis des Fragens sowie ein Denken in Utopien werden als Werkzeuge der Selbstkritik betrachtet (vgl. ebd.): Autoritäten, Normalitätskonstruktionen, Wahrheitsansprüche sollen hinterfragt, jegliches Wissen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse und soziale Gefüge als veränderbar begriffen werden (vgl. Castro Varela, zit. nach vgl. Burzlaff/Eifler, 2017, S. 352).

Im Denken in Utopien sehen wir ebenso die Möglichkeit, außerhalb rigider Denkmuster und gängiger Normalitätskonstruktionen, alternative Vorstellungen zu entwickeln. Es handelt sich also nicht bloß um ein „simples Denken des vermeintlich Unvorstellbaren“, vielmehr ist einer Utopie partielle oder radikale Kritik des Gegebenen immanent (vgl. Burzlaff/Eifler, 2017, S. 354).

Dieser Zugang entspricht auch dem Zugang des Beratungsangebots im Verein das kollektiv.

Grundlegende Fragen für ein Denken in Utopien:

1. *Welche wären die Bedingungen, unter denen die Problemstellung erst gar nicht erst entstanden wäre?*
2. *Welche strukturellen Rahmenbedingungen gäbe es idealerweise nicht? (Burzlaff /Eifler, 2017, S. 358)*
3. *Welche Politiken und Praxen müssen abgeschafft, verändert oder eingeführt werden, damit sich die Lebensbedingungen der Zielgruppe langfristig verbessern? Wie ist dies möglich? (Burzlaff/Eifler, 2017, S. 359)*

4.2. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen und praktischen Ansätzen der Sozialen Arbeit

Melter (2017) verortet die unterschiedlichen theoretischen und praktischen Ansätze der Sozialen Arbeit in einem Spannungsfeld der Reproduktion bestehender Verhältnisse versus Bündnisangebote. Auch er sieht gewalttätige Praxen als in Theorien und Ethiken der Sozialen Arbeit eingeschrieben, als konform „mit klassen- und geschlechterabwertenden, rassistischen, behindernden und religiös-nationalistischen-rassistisch-kulturalisierenden Ideologien und Reproduktion sozialer Ungleichheit“.

„Während verschiedene Ansätze der Sozialen Arbeit Zielgruppen als defizitär adressieren, wenn strukturelle Gegebenheiten bei diesen zu Identitätsverlusten oder/und Handlungsunfähigkeit zu führen drohen, sehen politisch-pädagogische Ansätze in Selbstermächtigung sowie diskriminierungs- und rassismuskritischen Bündnismöglichkeiten Angebote der Sozialen Arbeit“. (Melter, 2017, S. 222)

Da geflüchtete Personen, Migrant*innen, Flüchtlinge oder „nicht-weiß-Markierte“ abgewertet und physisch angegriffen werden, sieht Melter in einem Integritäten-orientierten Ansatz und der reflexiven Berücksichtigung von Diskriminierungserfahrungen und Ungleichheiten (sozial, materiell, rechtlich) wie auch in einem positiven Entwurf von Handlungsmöglichkeiten und

Ressourcenzugängen nicht nur einen theoretischen sondern auch pädagogischen Gewinn (vgl. Melter, 2017, S. 223).

Neben der Ausklammerung der jeweilig persönlichen Perspektive und „Othering“, also der Konstruktion von „Wir und Die Anderen“ sehen wir unsere (Bildungs-)Beratungstätigkeit mit weiteren Herausforderungen konfrontiert:

- einem institutionellen Rassismus – wie in den Bereichen Bildung, Arbeits-, Wohnungsmarkt, Justiz und Polizei, was die Teilnehmer*innen von das kollektiv ganzheitlich betrifft
- in der Historizität des „modernen Erziehungsdenkens und seiner Grundprinzipien“ europäischer Kolonialismus, Einteilung und Erziehung von Menschen entlang rassistischer und geschlechterbezogener Kategorien in die vorgesehenen Positionen der kapitalistischen Ordnung, Nationalsozialismus und andere rassistische Gesellschaftsentwürfe mit jeweils spezifischen Erziehungsmethoden und Curricula, um die jeweiligen hegemonialen Machtverhältnisse und -praxen zu stabilisieren
- und einer nach wie vor vorhandenen Tendenz in Ansätzen der Pädagogik, diese Verhältnisse zu stabilisieren (vgl. Melter, 2017, S. 236)

Nivedita Prasad sieht in einer menschenrechtsorientierten Sozialen Arbeit einen Ansatz zur Wahrung und Entfaltung von Integritäten. Für sie gehört neben dem Umgang mit drohenden oder schon erfolgten Integritätsverletzungen auch die Verpflichtung und Möglichkeit zu menschenrechtsorientierten Handlungspraxen dazu. Eine genaue Kenntnis überstaatlicher Regelungen wäre für Sozialarbeitende somit verpflichtend und notwendig, um die verbrieften Menschenrechte mit und für die Zielgruppe überhaupt erstreiten zu können (vgl. Melter, 2017, S. 238).

Auf Ebene der pädagogischen Praxis sollte das Recht auf formale Bildung unabhängig vom Aufenthaltstitel sowie das Recht auf Barriere- und Diskriminierungsfreiheit und der Zugang zum Bildungssystem ergänzt um Perspektiven der Verarbeitung von Biografien und Erinnerungen von Geflüchteten, um das Wissen über transnationale Bildungsbiografien

Eingang zu vertiefen, was insbesondere in der Arbeit mit unserer Zielgruppe zutrifft. Bildungsvoraussetzungen sind „Ticket für Zugehörigkeiten oder Ausschluss“. Dafür bedarf es einer kritischen Reflexion des Bildungsverständnisses (vgl. Eppenstein, 2017, S. 148-149).

Neben einer überdurchschnittlichen Bildungsmotivation und großem Interesse an formaler Bildung und beruflichen Perspektiven – wie Untersuchungen belegen (vgl. Eppenstein, 2017, S. 152) und konträr zu den eingeräumten Möglichkeiten – dominiert im Mainstreamdiskurs die Forderung nach „Integration als Bringschuld“ oder die Erwartung um eine imaginierte „Verwertbarkeit“ der Geflüchteten, das Bildungssystem hingegen bietet kaum Strukturen für jeweils unterschiedliche Lernbiografien (vgl. ebd.). Hier besteht ein großer Widerspruch, der durch die Bildungsberatung oder -coaching nur schwer aufzulösen ist.

Weitere Barrieren im Kontext Bildung:

- rechtliche Ausschlussmechanismen wie beispielsweise Arbeitsverbote oder eingeschränkter Zugang zum Arbeitsmarkt (vgl. Eppenstein, 2017, S. 158)
- nötige Konzentration für den Spracherwerb, schwierige Lernumgebungen, Traumatisierungen, Unsicherheiten in der Aufnahmegesellschaft, etc. (vgl. Eppenstein, 2017, S. 159)
- Lehrer*innen/Pädagog*innen sind gefordert, sich mit den jeweiligen Lebensbedingungen auseinanderzusetzen, wenn sie verstehen wollen, warum Jugendliche z. B. unkonzentriert sind (vgl. Eppenstein, 2017, S. 162)

Bildung im Zusammenhang mit Lebensgestaltung und -bewältigung bedeutet mehr als eine Investition in den Zugang zum Arbeitsmarkt und knüpft an die Möglichkeiten von einem Leben in Würde an (vgl. Eppenstein, 2017, S. 160). Allerdings darf häufig bereits erworbene Bildung nicht eingesetzt werden, aufgrund fehlender formaler Anerkennung und/oder diskursiver und

materialisierter Aberkennung, die in anderen Gewaltverhältnissen, wie Rassismus, Sexismus, Klassismus, Ableismus u.v.m., eingelassen ist.

Als wesentlich erscheinen dabei zwei sich verschränkenden Faktoren: die Kritik an strukturellen Barrieren aufrechtzuerhalten und auf Veränderungen zu drängen (vgl. Eppenstein, 2017, S. 165).

4.3. Zielgruppenspezifisches Beratungsangebot für migrierte/geflüchtete Frauen* und Jugendliche

Die neoliberale Ideologie entwirft einen freien, grenzenlosen Raum. Diese internationale Mobilität steht allerdings nur wenigen Privilegierten zu. „Andere“ werden zu „illegalen Migrant*innen“, „Asylwerber*innen“, „Refugees“ oder „Wirtschaftsflüchtlingen“ gemacht. Ungleichheiten in Bezug auf die Mobilität zeigen somit auf, dass der neoliberale globalisierte „freie“ Raum nur entlang räumlicher Ungleichheiten existieren kann (vgl. Alexander, 2017, S. 78).

Die räumliche Verortung, der Ort an sich, ist wichtiger Akteur mit Auswirkung auf das soziale Leben. Jene, die freiwillig an einem „anderen“ Ort leben, haben eine signifikant „andere“ Beziehung zu diesem Ort, als jene, die unfreiwillig aufgrund von Krieg, Hungersnot, Umweltzerstörung oder Armut dort sind (vgl. ebd.).

Nach Alexander kritisiert Lefebvre rein materialistische Konzeptionen von Raum, die auf physische Attribute fokussieren, indem er aufzeigt, wie Raum durch Repräsentationen und Bilder konstruiert wird. Der Unterschied zwischen erdachtem und wahrgenommenem Raum erscheint wesentlich, um die Konstruktion und die Bedeutsamkeit von sozialem Raum aufzuzeigen – im Sinne dessen sind die Orte, an denen wir leben und wie wir darüber denken, Teil von dem, was wir über uns denken (vgl. ebd.).

Auch Laufbahnentscheidungen finden in den Interaktionen zwischen den Personen und den Bereichen, in denen diese leben, statt, gebunden an die jeweiligen „horizons for action“ (Hodkinson's Theorie, vgl. Alexander, 2017, S. 83). Neoliberale Konzeptionen von Laufbahn sind hauptsächlich weiß, männlich und bürgerlich (vgl. Alexander, 2017, S. 84). Zudem weisen

nationale Bildungssysteme und deren jeweilige Curricula häufig ausgrenzenden Charakter auf (klassisch definiert gilt es als Expert*innensystem, das die Menschen von den Besonderheiten ihrer Umgebung trennt, vgl. Alexander, 2017, S. 85).

Fragen, die die Laufbahnberatung und IBOBB im Allgemeinen adressieren, umfassen folgende Gedanken:

1. *Inwiefern funktioniert die Laufbahnberatung nicht auch als Teil eines/dieses Ausgrenzungsmechanismus (vgl. Alexander, 2017, S. 85)?*
2. *Soziale Gerechtigkeit für wen? Was als „Bestes“ für ein Individuum hinsichtlich individueller Laufbahn und Mobilität in einem neoliberalen Zusammenhang gelten mag, ist möglicherweise nicht das Beste in einem breiteren sozialen und gemeinschaftlichen Kontext (vgl. Alexander, 2017, S. 86).*

Der neoliberalen Logik folgend, wird die Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg der Laufbahnentwicklung beim Individuum verortet und ist somit direktes Ergebnis persönlicher Qualitäten. Erfolg oder Misserfolg seien demgemäß jedenfalls nicht zurückzuführen auf strukturelle oder kontextuelle Faktoren (vgl. ebd).

Wird Mobilität als neoliberale Norm betrachtet, wirft dies ein besonderes Problem auf: ohne den Einfluss von sozialen und kulturellen Faktoren darauf zu berücksichtigen, verschiebt diese Norm Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse auf eine persönliche Ebene (vgl. ebd.), was vor allem im Kontext von Flucht und Migration bestimmend wird.

Individuen, die sozial-räumliche oder andere Barrieren in der Laufbahnentwicklung oder Mobilität erfahren, internalisieren dies als persönliches Defizit. Alexander fordert, nicht nur Modelle der Laufbahnberatung zu hinterfragen, sondern auch deren Sprache (beispielsweise der Begriff „Potential“, vgl. Alexander, 2017, S. 86).

Fokussieren Beratungsangebote allerdings sehr auf individuelle und persönliche Charaktereigenschaften, entsteht wiederum das Risiko, einen Prozess von „symbolischer

Gewalt² in Gang zu setzen. Letztlich würden die Individuen die persönliche Verantwortung für strukturelle und systemimmanente Faktoren einer möglichen „negativen“ Laufbahnentwicklung akzeptieren (vgl. Alexander, 2017, S. 87).

Mit Alexander erachten wir es als wesentlich, in der Bildungsberatung und im Bildungscoaching die Möglichkeit zu geben, alternative Visionen und ein eigenes Verständnis von „Laufbahn“ innerhalb der gelebten Realität und des Kontextes zu entwickeln, also die eigene Reflexivität zu erhöhen (vgl. ebd).

Eine kritische Haltung zu entwickeln, bedeutet auch die Entwicklung einer eigenen kritischen räumlichen Perspektive (vgl. Alexander, 2017, S. 88).

1. *Werden mit den Betroffenen alternative Vorstellungen von Laufbahn entwickelt, die möglicherweise passender sind?*
2. *Wie können Berater*innen Betroffene darin unterstützen, eine kritische Haltung gegenüber ihren Erfahrungen zu haben und zu hinterfragen wie Laufbahn und Kontext (politisch, geografisch, sozial) interagieren (vgl. Alexander, 2017, S. 89)?*

Vielfältige Formen der Traumatisierung, im Herkunftsland, auf der Flucht sowie prekäre und belastende Lebensrealitäten (gesellschaftliche Situation, gesetzliche Rahmenbedingungen, etc.) im „Ankunftsland“ verschärfen die Lage der Betroffenen umso mehr, wenn bereits gewaltvolle Erfahrungen vorliegen (vgl. Velho, 2017, S.97). Für unsere Coachings- und Beratungspraxis bedeutet das die Berücksichtigung und das Ernstnehmen von Erfahrungen in der Ankunftsgesellschaft, auch im Zusammenhang mit der bisherigen Biografie und oft fehlender Unterstützungsangebot (e.g. bei psychischen Erkrankungen, Traumatisierungen, Depressionen, etc. und der unzureichende kostenlose Angebot an professionelle

2 Bourdieu's « symbolische Gewalt » als jene weit gefasste Form von Gewalt, die gegen eine*n soziale*n Akteur*in mit ihrer oder seiner Kompliz*innenschaft ausgeübt wird (vgl. Alexander, 2017, S. 86)

Psychotherapie in den jeweiligen Erstsprachen der Personen, aber auch Re-Traumatisierungsprozesse bei wiederholte Gewalterfahrungen im Ankunftsland).

Als Herausforderung sehen wir in diesem Zusammenhang Folgendes:

Entsprechend qualifizierte Therapeut*innen zu finden und Trauma-Arbeit als „imperiales Kulturprojekt“ (Becker, 2014) zu hinterfragen, was verbunden ist mit der Kritik an „westlichen“ Traumasymptomen und Diagnosekriterien sowie am System der psychologisch-psychiatrischen Gesundheitsvorsorge als geprägt von institutionalisiertem Rassismus (vgl. Velho, 2017, S. 100). Außerdem sehen wir rassistische Alltagserfahrungen im Einklang mit Velho als Teil der Traumatisierung, als Macht- und Gewaltphänomene, die sich institutionell, strukturell, auf individueller und kollektiver Ebene, der Ebene medialer Diskurse und in Handlungspraxen widerspiegeln (vgl. Velho, 2017, S. 101-102) und mit einer Differenzierung in Dazugehörigkeit vs. Nicht-Dazugehörigkeit (Othering), entsprechender Diskriminierung, Exklusion und offener Gewalterfahrung einhergehen.

Diese Erfahrungen werden Teil der „Normalität“ für Geflüchtete und manifestieren sich als massive sozial hergestellte, psychische Belastungen (vgl. Velho, 2017, S. 104-105). Mit zunehmenden Verschärfungen im Asylrecht, Grenzsicherungen, Dublin-Verordnungen, Abschiebepolitiken, Lagerunterbringung, ökonomischer Marginalisierung, eingeschränkter Gesundheitsversorgung, verwehrten Bildungsmöglichkeiten, Arbeitsverboten, vermehrt offen rassistischen Diskursen und gewalttätigen Übergriffen (auch auf Unterkünfte) wird in letzter Konsequenz den Geflüchteten das Recht auf Überleben bzw. ein Leben in Würde und Sicherheit abgesprochen bzw. verweigert (vgl. Velho, 2017, S. 102).

Brigitta Busch sieht Trauma als Grenzerfahrung, die sich nur schwer in die eigene Biografie einschreiben lässt und somit nur schwer in Sprache fassen lässt, was zu hemmender Ungewissheit im Zusammenhang mit Sprachenlernen und dem gesamten weiteren Bildungsweg führt (vgl. Busch, 2016, S. 85). Reize, die mit dem Trauma verbunden sind, werden gemieden (vgl. ebd., S. 88), da ein vorangegangenes Geschehen im Kontext von Flucht und Migration reaktiviert werden kann, wenn sich Menschen erneut als hilflos und handlungsunfähig erleben, weil sie beispielsweise die Sprache in der neuen Umgebung nicht verstehen und sie sich nicht verständlich machen können (vgl. ebd., S. 97). Um die verlorene

Handlungsmacht wieder zu erlangen, entsteht der starke Antrieb nach dem Erlernen der neuen Sprache (vgl. ebd., S. 99).

Wenn allerdings ein „einheitliches universal beobachtbares Erscheinungsbild“ zugrunde gelegt wird, ein vorliegendes Trauma dem jeweiligen Kontext entzogen und der „Blick weg von sozialpolitischen Prozessen auf das Individuum, von der Anerkennung des zugefügten Leids“ gewandt wird, werden diese Phänomene hin zur Pathologisierung verschoben (vgl. ebd., S. 88). Auch Becker sieht Traumatisierungen im Zusammenhang mit Flucht und Migration als sozialpolitische Traumatisierungsprozesse, deren individuelle Dimension mit der gesellschaftlichen als verhaftet zu betrachten ist (vgl. ebd., S. 91).

Mit dem Fortschreiben rassistischer Praxen (ob un/gewollt oder un/bewusst) auf institutioneller Ebene, auch durch pädagogische und soziale Organisationen, und einem oftmals inadäquaten institutionellen Setting (hinsichtlich Konzept und Struktur) zur Unterstützung von Menschen mit Diskriminierungserfahrungen (vgl. Velho, 2017, S. 103), sehen wir es dringend erforderlich, dass Soziale Arbeit berichtete Diskriminierungspraxen auf institutioneller Ebene (z. B. durch Behörden) aufgreift, Betroffene unterstützt, sich klar positioniert und kritisch interveniert. Für eine derart migrationssensible und rassismuskritische Arbeit bedarf es aber innerhalb von Einrichtungen der Sozialen Arbeit „effektive etablierte Fortbildungs-, Konzeptentwicklungs- und Interventionsmöglichkeiten“ (Velho, 2017, S. 194).

Erfahrungen von Entrechtung, Diskriminierung, Marginalisierung, Bedrohung und psychische Gewalt bedürfen adäquater Anerkennung, Unterstützung und Intervention durch Soziale Arbeit (vgl. ebd., S. 105). Trauma ist nach Fischer/Riedesser als vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationserfahrungen und Bewältigungsmöglichkeiten zu betrachten, das mit Gefühlen der Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung im Selbst- und Werteverständnis bewirkt (vgl. ebd.).

In einer wegweisenden Studie von Robert Carter (2007), in der Effekte rassistischer Diskriminierung untersucht wurden, ist das zentrale Konzept der „Psychological Injury“ ausgearbeitet, demzufolge traumatische Reaktionen nicht unbedingt auf physische Gewalt oder Bedrohungen zurückgehen müssen, sondern auch aus rassistisch begründeten

emotionalen Verletzungen hervorgehen können. Es sind nicht unbedingt tätliche Angriffe, die zu den gravierendsten Erfahrungen zählen, sondern alltägliche Diskriminierungserfahrungen und „Mikroaggressionen“, die durch „kumulative und chronische Erfahrungen erinnerbar bleiben und langanhaltende Effekte nach sich ziehen“ (vgl. Velho, 2017, S. 106). Traumatische Rassismuserfahrungen ziehen Intrusion, Vermeidung, Verleugnung, Übererregbarkeit, Angst, Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls, Hilflosigkeit, Schuldgefühle, Überaktivität, Aggression gegen sich und andere, Flashbacks, Alpträume, mangelnde Konzentrationsfähigkeit nach sich (vgl. ebd., S. 107), was sich auch unmittelbar auf Lernprozesse auswirkt.

In der Ankunftsgesellschaft verschärft sich die Situation aufgrund fehlender Erholungsphasen und grundsätzlicher existentieller Unsicherheit sowie Prekarisierung (vgl. ebd., S. 108) als Teil einer sequenziellen Traumatisierung; Becker und Weyermann sehen darin eine „Chronifizierung der Vorläufigkeit“ (ebd., S. 109). Somit erscheint uns ein gerechtigkeitsorientierter, subjektorientierter Zugang in der Sozialen Arbeit, der sich auf Solidarität beruft und es sowohl Einzelpersonen als auch Kollektiven geflüchteter Menschen erlaubt, selbst zu sprechen, Gehör zu finden und soziale Gerechtigkeit zu erreichen, als wesentlich (vgl. ebd., S.114).

*4.3.1 Spezielle Situation der Weiterbildungscoaching und IBOBB für geflüchtete Frauen**

Neoliberale Verhältnisse beeinflussen besonders vulnerable Personen am stärksten: Als Beispiel dienen Beschäftigungsverhältnisse von geflüchteten Frauen*, die teilweise formell, manchmal auch informell eingegangen werden, oft unterbezahlt sind, oft ohne Bindung an formale Bildung und ohne Arbeitsrechte, oder während des Asylverfahrens lediglich in der Landwirtschaft oder in einem der informellen Sektoren wie der CARE-Arbeit auf selbstständiger Basis möglich sind.

Familiäre Verhältnisse und gesellschaftliche Strukturen beeinflussen nach wie vor stark den beruflichen Werdegang nicht nur geflüchteter oder migrierter Frauen*, u. a. wegen der nach

wie vor mangelnden Vereinbarkeit von Beruf und Familie (vgl. Bimrose/McMahon/Watson, 2019, S. 20).

Tief verankerte Vorurteile, diskriminierende Praktiken auf organisationaler Ebene sowie keinerlei adäquat unterstützende Strukturen auf Arbeitgeber*innen-Seite und/oder Seite des Staates stellen sicher, dass Frauen* vertikal segregiert bleiben und überrepräsentiert in Gelegenheits- und Teilzeitjobs sowie in niedriger entlohnenden Sektoren wie Handel, Lebensmittel und Care-Arbeit verharren (vgl. Bimrose/McMahon/Watson, 2019, S. 21).

Die neoliberale Ideologie sieht in „Konkurrenz“ die definierende Eigenschaft sozialer Interaktion, jegliche Anstrengung in Richtung Geschlechtergerechtigkeit hin zu einer gleichberechtigten Gesellschaft wird somit absolut irrelevant; der Markt garantiert, dass jede*r das bekommt, was sie/er verdient (vgl. ebd).

Daraus resultieren für uns in Anlehnung an Bimrose et al. folgende herausfordernde Fragen für die Weiterbildungscoaching, bzw. den Beratungsprozess mit Frauen*:

1. Hat IBOBB überhaupt einen Platz in der Berufs- und Laufbahnplanung von Frauen? Wenn ja, welcher ist das?*

*2. Welche Verantwortlichkeiten haben Berater*innen im Zusammenhang mit Förderung sozialer Gerechtigkeit und sozialem Wandel? (vgl. Bimrose/McMahon/Watson, 2019, S. 24)*

3. Wie kann sich IBOBB für Frauen gestalten, die eurozentristische und neoliberale Modelle und Praktiken ablehnt und migrationspezifische Aspekte berücksichtigt?*

Die meisten der gängigen Karriere- und Laufbahnthorien gehen vom Bild des weißen, bürgerlichen Mannes als Norm aus. Werden Frauen in wissenschaftlichen Untersuchungen

berücksichtigt, so fokussieren diese auf urbane, gut gebildete, bürgerliche Frauen (vgl. Vindhya nach Bimrose et al., 2019, S. 26).

4. Welche sind die Faktoren, die eine Bildungs- und Berufswahl von Frauen beeinflussen?*

Unter Anlehnung an Bimrose et al. (2019) ergeben sich folgende Herausforderungen in der IBOBB mit Frauen*:

- Betroffenen Frauen* die Möglichkeit geben, über eigene Erfahrungen zu berichten, wobei Narrative und Erzählungen respektvoll behandelt werden müssen.
- Unterschiedliche Lebensrealitäten und -erfahrungen finden Platz in der Berufsberatung:
- Die persönliche Handlungsmacht (agency) wird anerkannt.
- Ein sicherer und gemeinschaftlicher/kollektiver Raum wird zur Verfügung gestellt. (vgl. Bimrose/McMahon/Watson, 2019, S. 27).

4.3.2 Spezielle Situation der Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche

Nach Offen/Schmidt stehen Berufsorientierung und -entscheidung für Jugendliche bereits unter ganz bestimmten Vorzeichen, die nur bedingt von ihnen selbst beeinflussbar sind: Gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und neoliberale Verwertungsinteressen stehen individuellen Ressourcen gegenüber, die eine Einlösung der „Pluralisierung als Versprechen“ beschränken (z. B. Begrenzung individueller Freiheiten durch fehlende Passzugehörigkeit) (vgl. Offen/Schmidt, 2015, S. 100).

Zudem sehen sich Jugendliche der Erfüllung gesellschaftlicher Normen verpflichtet, um zumindest intersubjektiv Anerkennung zu erfahren, was die Reproduktion bestehender Geschlechterverhältnisse begünstigt und Ausdruck in der Berufswahl und der Berücksichtigung von Work-Life-Balance Entscheidungen findet – wieder unter Rückgriff auf

geschlechterbezogene Zuständigkeiten und tradierte Vorstellungen von Berufslaufbahnen (vgl. ebd.).

Auf Beratungsebene oder in einem pädagogischen Kontext finden Geschlechterperspektiven außerdem kaum Berücksichtigung. Den Orientierungsrahmen bilden hier überwiegend Perspektiven zur beruflichen Eingliederung (vgl. ebd.), gebunden an Formen der ökonomischen Verwertbarkeit der individuellen Kompetenzen und verbunden mit einem In-Kauf-Nehmen von schlechten Arbeitsbedingungen und Einschnitten in die individuelle Lebensführung (vgl. ebd. S. 106).

Eine starke Desillusionierung (z. B. durch mangelnde „Verwertbarkeit“ von lebenslaufrelevanten oder vorhandenen Zertifikaten) führt zudem zu einer extrem negativ besetzten und frustrierenden Wahrnehmung der Lebensplanung für Jugendliche, was in Beratungssituationen häufig als große Herausforderung zu sehen ist (vgl. ebd., S. 107).

Weitere Herausforderungen, mit denen wir Beratung konfrontiert sehen, können folgendermaßen formuliert werden:

- Unvereinbarkeiten von Wünschen der Betroffenen mit gesellschaftlichen wie institutionellen Rahmenbedingungen und damit verbundenen Ungerechtigkeiten, die es zu konstatieren und sichtbar zu machen gilt.
- Das Recht auf Wünsche zu bewahren und dieses auch zu benennen.
- Gemeinsam mit Beratung Projekte in die Zukunft zu entwerfen und Perspektiven für eine Veränderung der Gegenwart zu formulieren.

Ein Verlust der letzteren Fähigkeit bildet häufig bedrückendes Ergebnis prekärer Lebensbedingungen (vgl. Bourdieu nach Offen/Schmidt, 2015, S. 109). Dies zeigt sich u.a. in der

Erfahrung von das kollektiv darin, dass häufig die Zielformulierungen der Teilnehmer*innen weit unter den eigentlichen Qualifikationen liegen.

Offen/Schmidt betonen für die von ihnen beschriebenen Projekt die Wichtigkeit der Orientierung entlang zweier Leitlinien (vgl. ebd., S. 105):

- die nach dem guten Leben und
- danach, ob und inwieweit die Möglichkeiten der Individuen, ein gutes Leben in Balance der verschiedenen Lebensbereiche zu führen, gerecht verteilt sind.

Diese beiden Leitfragen sollten auch im Rahmen der Beratungsarbeit (u.a. für geflüchtete/migrierte Frauen*) eine Rolle spielen dürfen.

6. Leitfragen für Berater*innen

Folgende Leitfragen können für die IBOBB, wozu auch Bildungscoaching gehört, zusammengefasst herangezogen werden:

1. Reflexionsleitlinien

- *Wie versuchen wir, verletzte und gefährdete Personen (wie Migrant*innen und Geflüchtete) zu einer anderen Machtposition zu verhelfen?*
- *Welches Bewusstsein haben wir als Berater*innen über die spezifischen Probleme marginalisierter Gruppen?*
- *Wie sensibilisieren wir die Personen in der Beratung und im Coaching hinsichtlich des Phänomens, dass sie als Betroffene gegen ihre eigenen Interessen verstoßen, da sie die hegemoniale Exklusion verinnerlicht haben?*
- *Inwiefern beteiligen wir uns an Prozessen des „Othering“ im Rahmen unserer Beratungstätigkeit?*

2. Auseinandersetzung mit der Organisation

- *Welchen gesellschaftlichen Gruppen gehören die Mitarbeitenden an und spiegeln sie die Zugehörigkeiten der Personen, die Beratung und Coaching in Anspruch nehmen, wider?*
- *Wie sind die Anstellungspraxen in der Organisation? Werden Gruppen ausgeschlossen?*
- *Bekommen alle gleichermaßen gute Unterstützung und Begleitung? Wer nimmt das Angebot nicht wahr bzw. wahr? Warum?*
- *Wie unterstützen wir die Teilnehmer*innen hinsichtlich ihrer Kämpfe gegen Rassismus, Sexismus, Klassismus, Ableismus und andere Gewaltformen, auch in ihrer verschränkten Wirkungsmacht?*
- *Welche Qualifizierungsmöglichkeiten bietet die Organisation für die Mitarbeitenden, um ihr Wissen um Diskriminierung, Aufenthaltsrecht, Rassismus und interventionsbezogene Handlungsmöglichkeiten auszubauen und zu reflektieren?*

- *Beziehen wir uns auf Theorien, die das Risiko bergen, benachteiligende Unterscheidungen zwischen gesellschaftlichen Gruppen zu fördern?*

3. Hinterfragen bestehender Beratungspraktiken und -ansätze

- *Sehen wir unser Handeln als ethisches Handeln?*
- *Inwiefern reproduzieren wir mit unserer Haltung und unserem Handeln so gering wie möglich den Status quo? Inwiefern kritisieren wir diesen?*
- *Inwiefern funktioniert die Beratung/Coaching nicht auch als Teil eines Ausgrenzungsmechanismus?*
- *Soziale Gerechtigkeit für wen?*
- *Werden mit den Betroffenen alternative Vorstellungen von Laufbahn entwickelt, die möglicherweise passender sind?*
- *Wie können Berater*innen Betroffene darin unterstützen, eine kritische Haltung gegenüber ihren Erfahrungen zu haben und zu hinterfragen wie Laufbahn und Kontext (politisch, geografisch, sozial) interagieren?*
- *Hat IBOBB überhaupt einen Platz in der Laufbahnplanung von Frauen*? Wenn ja, welcher ist das?*
- *Welche Verantwortlichkeiten haben Berater*innen im Zusammenhang mit Förderung sozialer Gerechtigkeit und sozialem Wandel?*
- *Wie kann IBOBB für Frauen* gestalten, die eurozentristische und neoliberale Modelle und Praktiken ablehnt und migrationsspezifische Aspekte berücksichtigt?*

4. Schaffen von Reflexionsräumen in der Beratung und im Coaching

- *Welche sind die Faktoren, die eine Weiterbildungs- bzw. Berufswahl von Frauen* beeinflussen?*

- *Wird den betroffenen Frauen* die Möglichkeit gegeben, über eigene Erfahrungen zu berichten, wobei Narrative und Erzählungen respektvoll behandelt werden?*
- *Finden unterschiedliche Lebensrealitäten und -erfahrungen im Prozess Platz?*
- *Wird die persönliche Handlungsmacht (agency) anerkannt?*
- *Wird ein sicherer und gemeinschaftlicher/kollektiver Raum zur Verfügung gestellt?*
- *Orientiert / Orientieren sich die Beratung und das Coaching nach der Leitfrage des guten Lebens und*
- *danach, ob und inwieweit die Möglichkeiten der Individuen, ein gutes Leben in Balance der verschiedenen Lebensbereiche zu führen, gerecht verteilt sind?*

5. Denken in Utopien

- *Welche wären die Bedingungen, unter denen die Problemstellung erst gar nicht erst entstanden wäre?*
- *Welche strukturellen Rahmenbedingungen gäbe es idealerweise nicht?*
- *Welche Politiken und Praxen müssen abgeschafft, verändert oder eingeführt werden, damit sich die Lebensbedingungen der Zielgruppe langfristig verbessern? Wie ist dies möglich?*

7. Literatur- und Quellenverzeichnis

Alexander, Rosie (2017): „Social Justice and Geographical Location in Career Guidance“, in: Hooley, Tristram / Sultana, Ronald / Thomsen, Rie (Hg.*innen) (2019): „Career guidance for social justice: contesting neoliberalism“, Routledge New York.

Becker, David (2014): Die Erfindung des Traumas, Sachbuch Psychosozial, Gießen.

Bimrose, Jenny / McMahon, Mary / Watson, Mark (2019): „Women and Social Justice – Does Career Guidance have a Role?“ in: Hooley, Tristram / Sultana, Ronald / Thomsen, Rie (Hg.*innen) (2019): „Career guidance for emancipation: reclaiming justice for the multitude“, Routledge New York.

Burzlauff, Miriam / Eifler, Naemi (2017): „Kritisch intervenieren!? Über Selbstverständnisse, Kritik und Politik Sozialer Arbeit – oder aber: Was ist der „weiße Kittel“ Sozialer Arbeit?“, in: Prasad, Nivedita (Hg*in) (2017): „Soziale Arbeit mit Geflüchteten: rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert“, Verlag Barbara Budrich GmbH (Opladen, Berlin, Toronto).

Busch, Brigitta (2016): „Sprachliche Verletzung, verletzte Sprache: Über den Zusammenhang von traumatischem Erleben und Spracherleben“, in: Cölfen, Hermann / Januschek, Franz (Hg*innen.), Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Heft 89/2016: Flucht_Punkt_Sprache.

Eppenstein, Thomas (2017): „„Geflüchtete“ als Bildungsaspiranten und Flucht als Gegenstand für eine Bildung in der Weltgesellschaft“, in: Ghaderi, Cinur / Eppenstein, Thomas (Hg.*innen) (2017): „Flüchtlinge: Multiperspektivische Zugänge“, Springer VS.

Götz, Rudolf / Haydn, Franziska / Tauber, Magdalena (2014): Bildungsberatung: Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB). (Dossier erwachsenenbildung.at) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-149605 - DOI: 10.25656/01:14960, letzter Aufruf: 25.04.2020.

IAEVG (2013): IAEVG Communiqué on Social Justice in Educational and Career Guidance and Counselling, online unter: <http://iaevg.net/iaevg.org/IAEVG/nav16ee.html>, letzter Aufruf: 25.04.2020.

Matthes, Gabriele / Garczor, Henriette (2019): „Bildungscoaching. Theorie und Praxis“, Springer Verlag.

Hooley, Tristram / Sultana, Roland G. / Thomsen, Rie (Hg.) (2018): „Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism“, Routledge.

Melter, Claus (2017): „Soziale Arbeit zwischen zuschreibenden Kulturalisierungen und einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Migrationspädagogik sowie der Orientierung an der Integrität des Menschen“, in: Prasad, Nivedita (Hg.in*) (2017): „Soziale Arbeit mit Geflüchteten: rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert“, Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin, Toronto.

Melter, Claus (2019): „Intersektionale Rassismus-Kritik und Soziale Arbeit. Eine von W.E.B. Du Bois inspirierte Analyse“, in: COMPA, Entschieden gegen Rassismus, maiz, das kollektiv (Hrsg.) (2019): „Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotenziale von Dekolonisierung und Emanzipation“, Belz Verlag, S. 171-187.

Offen, Susanne / Schmidt, Jens (2015): „Riskante Übergänge: Politische Bildung in der Berufsorientierung unter prekären Bedingungen“, in: Micus-Loos, Christiane / Plöber, Melanie (Hg.innen*) (2015): „Des eigenen Glückes Schmied_in?“, Springer Fachmedien Wiesbaden.

Siller, Gertrud (2018): „Professionelle Bildungsberatung. Bedarfe und ungleichheitskritische Neuorientierung“, Springer VS Wiesbaden.

Sultana, Roland G. (2017): „Laufbahnberatung und der Gesellschaftsvertrag in einer flüchtigen Welt“, in: Hammerer, Marika / Kanelutti-Chilas, Erika / Krötzl, Gerhard / Melter, Ingeborg

(Hg*innen) (2017): „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV - Schwierige Zeiten - Positionierungen und Perspektiven“, bifeb, W. Bertelsmann Verlag, S. 17-30.

Velho, Astrid (2017): „Trauma als Konzept der Diagnose, Verdeckung und Skandalisierung in der Sozialen Arbeit im Kontext Flucht – rassismuskritische und menschenrechtliche Perspektiven“, in: Prasad, Nivedita (Hg*in) (2017): „Soziale Arbeit mit Geflüchteten: rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert“, Verlag Barbara Budrich GmbH (Opladen, Berlin, Toronto).

8. Weiterführende Literatur

Abdul-Hussain, Surur (2012): „Genderkompetenz in Supervision und Coaching“, VS Verlag.

Bröse, Johanna / Faas, Stefan / Stauber, Barbara (Hrsg*innen) (2018): „Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit“, Springer VS.

Melter, Ingeborg / Kanelutti-Chilas, Erika / Stifter, Wolfgang (Hrsg*innen) (2014): „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III. Wirkung- Nutzen- Sinn“, W. Bertelsmann Verlag.

Micus-Loos, Christiane / Plößer, Melanie / Geipel, Karen / Schmeck, Marike (2016): Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen, Springer Verlag.

Sickendiek, Ursula (2007): „Theorien und Konzepte beruflicher Beratung“. In: Sickendiek, U. / Nestmann, F. / Enge, F. / Bamler, V. (Hrsg*innen): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, dgvt-Verlag.

TEIL 2 – Methoden der IBOBB

Anlehnend an die Leitfragen für Berater*innen aus dem ersten Teil des Konzeptpapiers werden in diesem Abschnitt Methoden der IBOBB (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf, vgl. Kapitel 3) vorgestellt, welche zum Ziel haben, die eigene Beratungspraxis zu hinterfragen und Reflexionsräume zu öffnen, in denen Lebensrealitäten und -erfahrungen und strukturelle Rahmenbedingungen besprochen, Utopien entwickelt und Bildungswünsche dekonstruiert und erweitert werden können.

1. Ausgewählte Methoden der IBOBB

1.1. Visualisierungen

Visualisierungen können als Impuls dienen, Handlungsperspektiven zu erweitern und damit alternative Vorstellungen von Laufbahn zu entwickeln. Beispiele für Visualisierungen sind

- Stichwortkarten
- Diagramme und Strukturbilder (z.B. Diagramme, Zeitstrahlen)
- Bildimpulse

Bildimpulse können benutzt werden, um Gefühle und Werte zum Thema Bildungsweg und Berufswahl ansprechbar zu machen. Es können Postkarten, Zeitungsausschnitte etc. benutzt werden. Einerseits geht es darum, neue Ideen zu entwickeln. Andererseits könnten auch jeweils ein Bild für den Ist- und eines für den Sollzustand gewählt werden. Gemeinsam wird dann erarbeitet, was die beiden Zustände unterscheidet und was es braucht, um zum Sollzustand zu gelangen. Hier ist es unabdingbar, auch strukturelle Rahmenbedingungen und Barrieren zu besprechen, welche potenziell Bildungsprozesse erschweren. Die Methode kann auch einen Reflexionsraum für bisherige Bildungserfahrungen öffnen.

- Bodenanker

Dazu werden in der Regel beschriftete Karten auf eine freie Fläche gelegt, um verschiedene Wege, Positionen und Perspektiven oder Entscheidungsmöglichkeiten darzustellen. Diese Karten können von der ratsuchenden Person bewegt und verändert werden. Danach geht die Person durch den Raum und achtet darauf, was sie bei jedem Bodenanker wahrnimmt.

- Bodenanker zum österreichischen Bildungssystem

Die vom kollektiv entwickelten Karten zum österreichischen Bildungssystem können wie Bodenanker eingesetzt werden. Dabei legen die Ratsuchende gemeinsam mit der Berater*in die in Frage kommenden Bodenanker auf. Hierbei können verschiedene Bildungswege bis zum

Ausbildungsziel gelegt und „durchgegangen“ werden. Das Ziel ist, dass die ratsuchende Person mehr Klarheit über den Bildungsweg sowie alternative Möglichkeiten bekommt und auch durch die einzelnen „Stationen“ durchgehen und sich hinein fühlen kann.

Beim Arbeiten mit den Bodenankern zum österreichischen Bildungssystem wird klar, welche strukturellen Hürden die Teilhabe an Bildungsprozessen erschweren und welche Wege für ohnehin schon von Bildungsbenachteiligung betroffenen Menschen unzugänglich sind und bleiben. Die ratsuchende Person kann in der IBOBB darin unterstützt werden, den Zusammenhang zwischen Laufbahn und Kontext (politisch, geografisch und sozial) zu erkennen und die eigenen Erfahrungen kritisch zu betrachten.

- Arbeit mit Stellvertreter*innen

Bei dieser Visualisierungsmethode werden „Stellvertreter*innen“ für Gefühle, Ansichten, Perspektiven auf den Tisch oder im Raum verteilt bzw. auch gestaltet. Das können Spielfiguren, Stifte etc. sein. Es geht darum, unterschiedlichen Gefühlen und Sichtweisen, die man zum Beispiel zur Berufswahl hat, Raum zu geben. Fragen wie „welche unterschiedlichen Sichtweisen gibt es zu dieser Wahl?“ „Welche Hindernisse stehen im Weg?“ „Welche Optionen gibt es?“ können mit dieser Methode bearbeitet werden. Die Stellvertreter*innen können ihre Position zueinander ändern, aussortiert oder auch umgestaltet werden. (Schlüter & Kress, 2017, S. 116-122).

1.2. Stolpersteine

Stolpersteine werden als Belange bezeichnet, die der ratsuchenden Person zum Erreichen ihres Ziels im Weg stehen. Diese Hürden werden auf Moderationskarten geschrieben und dann wie eine Mauer aufgestellt. Dabei wird eruiert, welche Stolpersteine miteinander verknüpft sind und diese geclustert. Während des Beratungsgesprächs werden Lösungsansätze erarbeitet und die Mauer damit nach und nach abgebaut. (Schlüter & Kress, 2017, S. 123).

Folgende Reflexionsfragen werden hier relevant: Welche Hürden sind individuell bewältigbar? Welche Hürden sind nicht auf individueller Ebene überwindbar, da sie auf bestehenden Machtverhältnissen beruhen und strukturell eingebettet sind? Und können nichtsdestotrotz in

der Beratung Ansätze entwickelt werden, welche den Status Quo kritisieren und problematisieren, anstatt zu reproduzieren?

1.3. Fantasiereise in die Zukunft

Die Ratsuchende stellt sich ihre Zukunft vor. Zur Vorbereitung auf die Reise wird die Person eingeladen, ihre Augen zu schließen und sich zu entspannen. Anschließend wird sie dazu ermutigt, sich verschiedene Aspekte ihrer Zukunft vorzustellen (z.B. Wo befinde ich mich in 10 Jahren? Wo arbeite ich dann? Wo lebe ich? Welche Art von Tätigkeit übe ich aus? Habe ich eine Familie?)

Danach wird ein Brief aus der Zukunft an eine Freundin verfasst, wo die vorher beschriebenen Fragen beantwortet werden. Die ratsuchende Person erzählt der Beraterin das was sie möchte. Die Beraterin kann nachfragen: „Wie fühlst du dich jetzt?“ „Was ist für dich besonders wichtig zu erreichen, was weniger?“ „Was brauchst du, damit du dein Ziel erreichen kannst?“ (Egger-Subotitsch, et al., 2015, S. 87-88)

Bei dieser Methode wird mit Utopien gearbeitet. Reflexionsfragen, die hier bearbeitet werden können, sind folgende: Welche Rahmenbedingungen müssten herrschen, damit Weiterbildungs- und Berufswünsche verwirklicht werden können? Welche Handlungsoptionen bestehen?

Anmerkung: Bei der Arbeit mit Frauen*, die potenziell traumatische Erlebnisse haben, ist bei dieser Methode Vorsicht und Feingefühl geboten. Manchen Frauen mag es aufgrund verschiedenster Erfahrungen unangenehm sein, ihre Augen zu schließen und sich auf so eine Reise einzulassen. Daher ist es, wie bei jeder anderen Methode, erforderlich, zuerst abzuklären, ob sie überhaupt in Frage kommt.

1.4. Wunschlebensläuf

Die Ratsuchenden reflektieren verschiedene Aspekte ihres Lebens in Zukunft (Beruf, Partnerschaft etc.). Ziel ist es, sich mit den vorhandenen Wünschen, Perspektiven, und Zielen

auseinanderzusetzen. Nach der Übung kann die Person der Berater*in wichtige Informationen mitteilen (Mosberger, Steiner, Haydn, & Jakesch, 2010, S. 24).

Mit dieser Methode können Teilnehmer*innen ihren Wünschen und Träumen Raum geben und mit der Beraterin konkrete Strategien erarbeiten, um diesen Zielen näher zu kommen. Es werden womöglich noch nicht bekannte Aspekte visualisiert und die Kreativität und damit neue Ideen gefördert.

Auch hier können wieder Reflexionsräume geöffnet werden:

Welche Alternativen zu „unter den herrschenden Bedingungen möglichen“ Laufbahnen werden erarbeitet? Welche Faktoren beeinflussen die Weiterbildungs- und Berufswahl der Person? Inwiefern wird soziale Gerechtigkeit und sozialer Wandel sowie eine Veränderung der Machtposition der Betroffenen durch die Berater*in gefördert?

1.5. Die Berufe der Eltern (Gruppenberatung)

Diese Methode dient dazu, Klischees und Rollenbilder aufzuzeigen und zu hinterfragen. Es werden auf Kärtchen die Berufe der Väter und der Mütter der Teilnehmer*innen aufgeschrieben und dann nach Berufsgruppen sortiert. Anhand des Flipcharts, wo tendenziell „Frauen-“ und „Männerberufe“ getrennt sind, wird mit den Teilnehmer*innen eine Diskussion geführt (Mosberger, Steiner, Haydn, & Jakesch, 2010, S. 25).

Anschließend können die Gründe und Hindernisse, untypische Berufe auszuüben auf Moderationskärtchen gesammelt und geclustert werden.

- **FAMME Berufskarten:**

Danach können die Famme Berufskarten in Gruppen angesehen werden. Hier werden Migrant*innen in Berufen gezeigt, die als „untypisch“ gelten. Jede Gruppe kann eine Karte auswählen, die sie besonders anspricht und im Plenum erzählen, was ihnen dabei auffällt, wie es ihnen geht, wenn sie diese Karte betrachten.

Als nächster Schritt werden die Teilnehmer*innen nun dazu ermutigt, sich Strategien zu überlegen, wie man die Hürden zu untypischen Berufen verringern könnte und die Gründe für das Nichtwählen eines untypischen Berufes zu hinterfragen. Was kann (migrierte) Frauen*

dabei unterstützen, auch in nicht typische Berufsfelder einzusteigen? Die Strategien werden gesammelt und dargestellt.

Es soll Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Frauen und speziell Migrant*innen am Arbeitsmarkt benachteiligt werden. Teilnehmer*innen soll hier einerseits die Möglichkeit gegeben werden, Klischees und Rollenbilder zu hinterfragen und andererseits Strategien zu entwickeln, mit den Benachteiligungen umzugehen bzw. neue Perspektiven bezogen auf die Berufswahl bekommen.

Leitfragen für Berater*innen könnten hier sein:

Welches Bewusstsein haben wir als Berater*innen über die spezifischen Probleme marginalisierter Gruppen? Wie sensibilisieren wir die Personen in der Beratung hinsichtlich des Phänomens, dass sie als Betroffene gegen ihre eigenen Interessen verstoßen, da sie die hegemoniale Exklusion verinnerlicht haben? Inwiefern beteiligen wir uns an Prozessen des „Othering“ im Rahmen unserer Beratungstätigkeit?

1.6. Einsetzen für berufliche Interessen (Gruppenberatung)

Diese Methode soll ratsuchende Frauen mit untypischen Berufswünschen unterstützen, sich gegen Widerstände durchzusetzen. Dafür überlegen sich die Teilnehmer*innen Situationen, in denen sie auf Gegenwind stoßen könnten (z.B. bei der Bewerbung für einen Ausbildungsplatz, in der Familie, mit Freunden etc.) und verteilen die verschiedenen Rollen auf die Gruppenmitglieder. Danach wird ein Rollenspiel durchgeführt, wo die Gruppenmitglieder ihre „Skepsis“ gegenüber dem Weiterbildungs- und Berufswunsch der Teilnehmer*in äußern. Die

Teilnehmer*in äußert dazu ihre Meinung und wehrt sich gegen die skeptischen Äußerungen der anderen Gruppenmitglieder (Mosberger, Steiner, Haydn, & Jakesch, 2010, S. 32).

Teilnehmer*innen können üben, mit Widerständen umzugehen und ihre Meinung zu äußern. Folgende Reflexionsfragen können in diesem Setting bearbeitet werden:

Wie versuchen wir, verletzte und gefährdete Personen (wie Migrant*innen und Geflüchtete) zu einer anderen Machtposition zu verhelfen? Wird die persönliche Handlungsmacht (agency) anerkannt?

1.7. Berufsfindung – Beschreibung des Traumberufs (Gruppenberatung)

Bei dieser Methode geht es um eine Selbstreflexion zum Traumberuf. Die Teilnehmer*innen überlegen sich eine Situation, auf die sie sehr stolz sind/waren und welche Fähigkeiten sie dafür gebraucht haben. Danach beschreiben sie eine Situation, die sie besonders motiviert hat. Danach notieren die Teilnehmer*innen welchen Beruf sie ausüben würden, wenn sie nicht scheitern könnten. Diese 3 Punkte werden auf ein Plakat gemalt/ geschrieben und aufgehängt. Danach können die Gruppenmitglieder von Plakat zu Plakat gehen. Neben jedem Plakat hängt noch ein leeres Plakat. Dort können die Kolleg*innen aufschreiben, welche Tätigkeiten und Berufe zum Traumberufsprofil passen könnten. Damit bekommen alle Teilnehmer*innen neue Ideen (Mosberger, Steiner, Haydn, & Jakesch, 2010, S. 37).

Die Teilnehmer*innen haben hier die Möglichkeit, sich mit ihrer Biografie auseinanderzusetzen und Ressourcen zu entdecken. Außerdem bekommen sie von den anderen Teilnehmer*innen ein „Feedback“ welche Berufe und Tätigkeiten sie sich für die Person gut vorstellen könnten. Dadurch können alternative Laufbahnvorstellungen entwickelt sowie die eigene Handlungsfähigkeit reflektiert werden.

1.8. Interviewleitfaden

Ein Interview soll den Teilnehmer*innen einen besseren Einblick in einen bestimmten Beruf mit all seinen Facetten geben. Die Teilnehmer*innen können selbst in Gruppen einen

Interviewleitfaden entwerfen und diesen dann im Plenum präsentieren. Dieser kann dann noch mit Fragen ergänzt werden.

Wo die Interviews dann gemacht werden, hängt von den Teilnehmer*innen ab. Es können Interviews mit Freund*innen, Bekannten, Familienmitgliedern sein, oder es können auch Interviews sein, die mit fremden Leuten auf der Straße geführt werden.

Man könnte auch zu bestimmten Wunschberufen jemanden zu einer Gruppenberatung einladen und dort die Interviewfragen stellen.

Als Hilfestellung und zur möglichen Ergänzung der entwickelten Interviewleitfragen ist im Anhang ein Beispiel für einen Leitfaden. Siehe Anhang (angelehnt an (Mosberger, et al., Praxishandbuch - Methoden der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Frauen, 2013, S. 54-55). Auch diese Methode dient der Auseinandersetzung mit Vorstellungen von Berufslaufbahnen und der Erweiterung davon.

2. Literaturverzeichnis

Egger-Subotitsch, A., Alexandra Wawrinec, Liebeswar, C., Wunderl, A., Draxl, I., Sinnl, W., & Gruber, M. (2015). System und Methoden der Beruflichen Rehabilitation in Österreich. abif.

Mosberger, B., Steiner, K., Haydn, F., & Jakesch, C. (2010). Praxishandbuch - Methoden in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung von Jugendlichen. abif.

Mosberger, B., Steiner, K., Kasper, R., Jelenko, M., Fritsch, C., & Leuprecht, E. (2013). Praxishandbuch - Methoden der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Frauen. abif.

Mosberger, B., Steiner, K., Kasper, R., Jelenko, M., Fritsch, C., & Leuprecht, E. (2013). Praxishandbuch - Methoden der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Frauen. abif.

Schlüter, A., & Kress, K. (2017). Methoden und Techniken der Bildungsberatung.

3. ANHANG

3.1. Interviewleitfaden - mein Wunschberuf

A) Tätigkeitsbeschreibung

1. Wie heißt der Beruf ganz genau?
2. Was genau wird in diesem Beruf gemacht?
3. Welche Materialien, Werkzeuge, Geräte werden verwendet?
4. An welchem Ort befindet sich der Arbeitsplatz? (Büro, Werkstatt, Krankenhaus,...)
5. Was gefällt Ihnen an diesem Beruf am besten?
6. Was ist für Sie die größte Herausforderung in diesem Beruf?
7. Welche Tätigkeiten üben Sie in diesem Beruf aus?
8. Wie sieht ein typischer Tag in Ihrem Beruf aus?
9. Zu welchen Arbeitszeiten und in welcher Beschäftigungsform (Vollzeit, Teilzeit etc.) wird in diesem Beruf gearbeitet?
10. Wieviel verdient man in diesem Beruf?
11. Gibt es Aufstiegschancen?

B) Anforderungen/ Voraussetzungen

1. Welche Ausbildung ist für diesen Beruf erforderlich?
2. Wie lange dauert die Ausbildung?
3. Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sind für diesen Beruf wichtig?
4. Welche Einstellungsvoraussetzungen gibt es? (Ausbildung, Noten, Arbeitserfahrung etc.)
5. Was verdient man während der Ausbildung bzw. was kostet sie?
6. Welche besonderen körperlichen Eigenschaften braucht man?
 - Keine
 - Schwindelfrei sein
 - Unempfindliche Haut haben
 - Körperlich belastbar sein
 - Hitze und Kälte aushalten können

- Gesunde Wirbelsäule, Beine und Füße haben
- Geschickt arbeiten können
- Andere:

7. Welche besonderen Fachkenntnisse braucht man?

- Gut rechnen können
- Sich sprachlich gut ausdrücken können
- Gute Schreibkenntnisse
- Technische Zusammenhänge verstehen können
- Viele Ideen haben (kreatives Denken)
- Andere:

8. Welche sozialen Kompetenzen braucht man?

- Geduldig sein
- Psychisch belastbar sein
- Freundlich sein
- Gut mit Menschen umgehen können
- Gut mit anderen zusammenarbeiten können
- Andere

C) Der Weg zum Beruf

1. Welchen Wunschberuf hatten Sie als Kind?
2. Wie hat sich dieser Beruf über die Jahre verändert?
3. Wer und was hat Sie dazu bewegt, sich für diesen Beruf zu entscheiden?
4. Hat Sie jemand unterstützt?
5. War es eine gute Entscheidung für Sie, diesen Beruf zu wählen? Und warum?
6. Wie lange haben Sie nach einem Job gesucht?
7. Was hat Ihnen in der Ausbildung/ am Weg zum Beruf gut gefallen?
8. Was war in der Ausbildung/ am Weg zum Beruf am schwersten?
9. Würden Sie, wenn Sie noch einmal aussuchen könnten, den gleichen Beruf wählen?
Und warum?



3.2. Übersichtskarten zu den Bildungswegen in Österreich

ZEP – Zugang zu höherer Bildung & Entwicklung von Perspektiven

Das österreichische Bildungssystem: Übersicht mit Ausbildungskarten

ZEP

Zugang zu höherer Bildung & Entwicklung von Perspektiven



Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung



Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

BASISBILDUNG

Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss

Dafür brauche ich:
Abhängig von der
Bildungseinrichtung (Abklärung
in der Beratung)

Dauer:
nach Bedarf

Das lerne ich:
Lesen – Schreiben – Rechnen – IKT

Hier kann ich hingehen:
Verschiedene Bildungseinrichtungen:
Z.B. Verein das kollektiv,
Volkshochschule, BFI

Abschluss: Zeugnis

PFLICHTSCHULABSCHLUSS EXTERN

Vorbereitung auf weiterführende Schulen, Lehre, Ausbildungen

Dafür brauche ich:

Deutschkenntnisse (A2 – B1),
Grundlagen in Mathematik
(Grundrechenarten) und
Englischkenntnisse (A1)

Das lerne ich:

Deutsch, Gesellschaft und
Kommunikation – Mathematik
– Englisch, Globalität und
Transkulturalität – Natur und
Technik – Gesundheit und
Soziales – Berufsorientierung

Dauer:

1 – 2 Jahre (abhängig von der
Bildungseinrichtung)

Hier kann ich hingehen:

Verschiedene Bildungseinrichtungen:
Z.B. Verein das kollektiv,
Volkshochschule, BFI, WIFI

Abschluss: Pflichtschulabschluss (inkl. 9. Schulstufe)

LEHRE

Berufsausbildung – z.B. Verkäuferin, Büroarbeiterin, Friseurin, technische Zeichnerin usw.

Dafür brauche ich:

Pflichtschulabschluss, positiven Aufenthaltsstatus (z.B. asylberechtigt)

Das lerne ich:

Fachausbildung in einem Betrieb (ca. 70%) und Berufsschule (ca. 30%)

Dauer:

3 - 4 Jahre

Hier kann ich hingehen:

Bewerbung direkt bei Firmen (Abklärung in Beratung)

Abschluss: Lehrabschluss, abgeschlossene Berufsausbildung

LEHRE MIT MATURA

- Berufsausbildung mit Matura
- Vorbereitung auf ein Studium

Dafür brauche ich:
Pflichtschulabschluss, positiven
Aufenthaltsstatus
(z.B. asylberechtigt)

Dauer:
4 Jahre

Das lerne ich:
Fachausbildung in einem Betrieb (ca.
70%) und Berufsschule (ca. 30%),
Vorbereitungskurse für Matura
Fächer: Mathematik, Deutsch, Englisch +
Fach Grundausbildung

Hier kann ich hingehen:
Bewerbung direkt bei Firmen,
Anmeldung für Maturakurse in der
Berufsschule (Abklärung in Beratung)

**Abschluss: Lehrabschluss und Matura, abgeschlossene
Berufsausbildung (= wie Berufsreifeprüfung, nur kostenlos)**

BERUFSREIFEPRÜFUNG

Zulassung für ein Studium – gleichwertig einer Matura

Dafür brauche ich:

abgeschlossene Lehre/ 3 Jahre BMS/
diverse abgeschlossene Ausbildungen,
Bezahlung Kurs- und Prüfungskosten
(weitere Informationen zu
Voraussetzungen in der Beratung)

Das lerne ich:

Mathematik, Deutsch,
Fremdsprache und Fach der
Grundausbildung

Hier kann ich hingehen:

Vorbereitungskurse + Prüfungen in
Bildungseinrichtungen wie z.B. WIFI
oder BFI

Dauer:

Kursdauer/ Vorbereitungszeit für die
Prüfung

Abschluss: Berufsreife (= wie Matura, nur kostenpflichtig)

STUDIENBERECHTIGUNGSPRÜFUNG

Zulassung für ein bestimmtes Studium

Dafür brauche ich:

Mindestalter 20 J., Vorbildung auf dem interessierten Gebiet (beruflich oder außerberuflich)

Das lerne ich:

2 -3 studienbezogene Pflichtfächer, 1-2 Wahlfächer

Dauer:

Kursdauer/ Vorbereitungszeit für die Prüfung

Hier kann ich hingehen:

Vorbereitungskurse + Prüfungen in Bildungseinrichtungen wie z.B. WIFI oder BFI

Abschluss: Studienberechtigung (nur für manche Studien)

KOLLEG

**Berufsausbildung für Erwachsene für z.B. Kindergärtnerin,
technische Berufe - gleichwertig einer BHS**

Dafür brauche ich:
**Matura/
Studienberechtigungsprüfung/
Berufsreifeprüfung, Mindestalter 18
J.**

Dauer:
2 – 3 Jahre

Das lerne ich:
Fachausbildung in einer
berufsbildenden höheren Schule

Hier kann ich hingehen:
z.B. Höhere technische und
gewerbliche Lehranstalt,
Handelsakademie, Höhere
Lehranstalt für Mode, Tourismus,
wirtschaftliche Berufe, Land- und
Forstwirtschaft,
Elementarpädagogik

Abschluss: Diplom, abgeschlossene Berufsausbildung

STUDIUM (UNIVERSITÄT/ FACHHOCHSCHULE)

Vorbereitung auf höherqualifizierte Berufe wie z.B. Ärztin,
Anwältin, Lehrerin, IT-Technikerin, Künstlerin, Gesundheits- und
Krankenpflegerin

Dafür brauche ich:

Matura/

Studienberechtigungsprüfung/
Berufsreifeprüfung, Bezahlung
der Studiengebühren,

Deutschkenntnisse (Abklärung in
der Beratung)

Dauer:

4 – 6 Jahre

Das lerne ich:

Besuch von Kursen auf der Universität/
Fachhochschule zu verschiedenen
studienbezogenen Fächern, Praktika in
Firmen/Organisationen

Hier kann ich hingehen:

z.B. Kunstuniversität, Medizinische
Universität, Technische Universität
oder Fachhochschule für
Gesundheitsberufe

Abschluss: Studienabschluss – BA, danach MA, DI, PhD

BERUFSBILDENDE MITTLERE SCHULE (BMS)

Vorbereitung auf z.B. technische, wirtschaftliche, soziale Berufe – gleichwertig einem Lehrabschluss

Dafür brauche ich:
Pflichtschulabschluss, Einstiegsalter bis ca. 16 J. (auch höheres Alter bei manchen Einrichtungen möglich, Abklärung in der Beratung)

Dauer:
3 - 4 Jahre

Das lerne ich:
Fachausbildung in einer Schule mit allgemeinen und berufsbildenden Fächern

Hier kann ich hingehen:
z.B. Fachschulen für Sozialbetreuungsberufe, gewerbliche, technische, wirtschaftliche und landwirtschaftliche Berufe, Handelsschulen

Abschluss: Zeugnis, abgeschlossene Berufsausbildung

KURZAUSBILDUNGEN

Ausbildung für Berufe wie Kindergartenassistentin, Heimhelferin,
Fahrschullehrerin, Tagesmutter

Dafür brauche ich:
Pflichtschulabschluss, Bezahlung
der Kurskosten und Mindestalter
(Abklärung in der Beratung)

Das lerne ich:
Kursbesuch in einer
Bildungseinrichtung

Dauer:
3 Monate – 2 Jahre

Hier kann ich hingehen:
z.B. Volkshochschule, BFI, WIFI

Abschluss: Diplom, abgeschlossene Berufsausbildung

ÜBERGANGSKURSE

Vorbereitung auf weiterführende Schulen und Ausbildungen (z.B. Lehre, AHS, BHS, Studium oder andere Aus- und Weiterbildungen)

Dafür brauche ich:
Pflichtschulabschluss

Dauer:
3 Monate – 1 Jahr
(abhängig von der
Bildungseinrichtung)

Das lerne ich:
z.B. Deutsch, Mathematik,
Naturwissenschaften in
Übergangskursen wie ZEP im
Verein das kollektiv,
verschiedene Sprachkurse

Hier kann ich hingehen:
Verschiedene
Bildungseinrichtungen: Z.B. Verein
das kollektiv, Volkshochschule, BFI,
WIFI

Abschluss: Teilnahmebestätigung

AUSBILDUNGEN IM SOZIAL- UND GESUNDHEITSBEREICH MIT 9. SCHULSTUFE

Ausbildung im Gesundheitsbereich – z.B. Pflegeassistent,
medizinische Fachassistent, Altenfachbetreuerin, Behinderten-
betreuerin

Dafür brauche ich:
Pflichtschulabschluss (9. Schulstufe),
Deutschkenntnisse und Mindestalter
(Abklärung in der Beratung)

Das lerne ich:
Fachausbildung im
Gesundheitsbereich in einer
Schule

Hier kann ich hingehen:
z.B. Schule für Sozialbetreuungsberufe,
Krankenhäuser mit Ausbildungsbetrieb

Dauer:
1 – 2 Jahre

Abschluss: Diplom, abgeschlossene Berufsausbildung

BERUFSBILDENDE HÖHERE SCHULE (BHS) ABENDFORM

- Berufsausbildung mit Matura z.B. für technische, wirtschaftliche und soziale Berufe
- Vorbereitung für ein Studium

Dafür brauche ich:
Pflichtschulabschluss,
Deutschkenntnisse
(Abklärung in der Beratung)

Das lerne ich:

Fachausbildung in einer Schule
mit allgemeinen und
berufsbildenden Fächern

Hier kann ich hingehen:

z.B. Höhere technische und gewerbliche
Lehranstalt, Handelsakademie, Höhere
Lehranstalt für Mode, Tourismus,
wirtschaftliche Berufe, Land- und
Forstwirtschaft, Elementarpädagogik

Dauer:
4 - 6 Jahre

Abschluss: Matura, abgeschlossene Berufsausbildung

AUSBILDUNGEN IM SOZIAL- UND GESUNDHEITSBEREICH MIT 10. SCHULSTUFE

Ausbildung im Gesundheitsbereich – z.B. Pflegefachassistenten,
medizinische Assistenzberufe, diplomierte Familienbetreuern

Dafür brauche ich:
positive 10. Schulstufe/ Vorbildung
im Gesundheitsbereich,
Deutschkenntnisse und Mindestalter
(Abklärung in der Beratung)

Das lerne ich:
Fachausbildung im
Gesundheitsbereich in einer
Schule

Dauer:
2 – 4 Jahre

Hier kann ich hingehen:
z.B. Schule für Sozialbetreuungsberufe,
Krankenhäuser mit Ausbildungsbetrieb

Abschluss: Diplom, abgeschlossene Berufsausbildung

BERUFSBILDENDE HÖHERE SCHULE (BHS)

- Berufsausbildung mit Matura z.B. für technische, wirtschaftliche und soziale Berufe
- Vorbereitung für ein Studium

Dafür brauche ich:
Pflichtschulabschluss, Einstiegsalter
bis ca. 16 J., Deutschkenntnisse
(Abklärung in der Beratung)

Das lerne ich:
Fachausbildung in einer Schule
mit allgemeinen und
berufsbildenden Fächern

Hier kann ich hingehen:

z.B. Höhere technische und gewerbliche Lehranstalt,
Handelsakademie, Höhere Lehranstalt für Mode,
Tourismus, wirtschaftliche Berufe, Land- und
Forstwirtschaft, Elementarpädagogik

Dauer:
5 Jahre

Abschluss: Matura, abgeschlossene Berufsausbildung

ALLGEMEINBILDENDE HÖHERE SCHULE (AHS) OBERSTUFE

Vorbereitung auf ein Studium

Dafür brauche ich:
Pflichtschulabschluss, Einstiegsalter
bis ca. 16 J., Deutschkenntnisse
(Abklärung in der Beratung)

Das lerne ich:

Allgemeinbildende Fächer wie
Deutsch, Mathematik, Englisch,
Geschichte, Geographie usw.

Hier kann ich hingehen:

Verschiedene allgemeinbildende
höhere Schulen (Abklärung in der
Beratung)

Dauer:
4 Jahre

Abschluss: Matura

ALLGEMEINBILDENDE HÖHERE SCHULE (AHS) ABENDFORM

Vorbereitung auf ein Studium

Dafür brauche ich:
Pflichtschulabschluss und
Deutschkenntnisse (Abklärung
in der Beratung)

Dauer:
4 Jahre

Das lerne ich:

Allgemeinbildende Fächer wie
Deutsch, Mathematik, Englisch,
Geschichte, Geographie usw.

Hier kann ich hingehen:

Verschiedene Abendgymnasien
(Abklärung in der Beratung)

Abschluss: Matura