

Praxishandbuch QUINORA - Qualitätshandbuch der Berufsorientierung in Gruppen

Projektnummer: 2005-A/05/B/F/PP-158.201

Eva Leuprecht (abif, AT)

Karin Steiner (abif, AT)

Alessandro Carbone (Alfabeti, IT)

Mark Bayley (Norwich City College, GB)

Bernd-Joachim Ertelt (Bundesagentur für Arbeit, DE)

Radosveta Drakeva (Znanie, BG)

Lena Doppel (IOT, AT)



GD Bildung und Kultur

Programm für lebenslanges Lernen



Arbeitsmarktservice
Österreich



Praxishandbuch: QUINORA- Qualitätshandbuch der Berufs- orientierung in Gruppen

Projektmanagement: Karin Steiner

AutorInnen: Eva Leuprecht (abif, AT)
Karin Steiner (abif, AT)
Alessandro Carbone (Alfabeti, IT)
Mark Bayley (Norwich City College, GB)
Bernd-Joachim Ertelt (Bundesagentur für Arbeit, DE)
Radosveta Drakeva (Znanie, BG)
Lena Doppel (IOT, AT)

Gesamtüberarbeitung: Eva Leuprecht, Karin Steiner

Impressum

Copyright

Abif – Analyse Beratung und interdisziplinäre Forschung

Einwanggasse 12/5, 1140 Wien, www.abif.at

1. Auflage, Oktober 2007

Gefördert durch das EU-Programm Leonardo da Vinci, mit Ko-Finanzierung und Unterstützung des AMS

Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und

Berufsinformation sowie des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft

Treustraße 35-43, 1220 Wien, www.ams.at

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser;
die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Inhalt

Einleitung	2
1 Domäne 1: Bedarfs- und Bedürfnisanalyse	8
1.1 Erhebung des Arbeitsmarktbedarfs und der spezifischen Zielgruppenbedürfnisse	8
1.2 Definition der Inhalte und Ziele der Kurse	13
1.3 Hauptsächliche Inhalte der Berufsorientierungsmaßnahmen	20
1.4 Validierung informell erworbener Kompetenzen	25
2 Domäne 2: Ausschreibung und Trainingsdesign.....	32
2.1 Definition von Bewertungskriterien im Zuge von Ausschreibungen – Spezifika von Trainingsdesigns.....	32
2.2 Designs von Orientierungsmaßnahmen	37
3 Domäne 3: Personalpolitik und TrainerInnenkompetenzen.....	48
3.1 Personalpolitik und Trainingseinrichtungen	48
3.2 Qualifikationen und Kompetenzen von TrainerInnen	55
4 Domäne 4: Handouts und Kursinfrastruktur.....	63
4.1 Kursmaterialien und Handouts	63
4.2 Infrastruktur	70
5 Domäne 5: Allgemeine Qualität auf Systemebene	78
5.1 Qualitätsmanagementkonzept der Trainingseinrichtung	78
5.2 Analyse der wichtigen internen und externen Schlüsselpersonen und deren Erwartungen	83
5.3 Austausch und Kommunikation zwischen verschiedenen AkteurInnen in der Maßnahmenplanung und -implementierung	88
6 Domäne 6: Qualitätsmaßnahmen vor und während des Kurses.....	95
6.1 Auswahl der KursteilnehmerInnen	95
6.2 Individuelle Erwartungen und Lernziele	99
6.3 Anpassung von Erwartungen und geplanten Kursinhalten.....	104
6.4 Lernvereinbarungen zwischen TeilnehmerInnen und TrainerInnen	108
6.5 Dropout-Prävention.....	113
7 Domäne 7: Feedback und Evaluation.....	118
7.1 Feedback und Reflexion	118
7.2 Interne Evaluation	125
7.3 Externe Evaluation	136
7.4 Erfolgskontrolle	141
Literatur	150

Einleitung

Sozioökonomische Trends und eine steigende Anzahl von Arbeitslosen erfordern eine Verbesserung der Angebote in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den meisten europäischen Ländern – insbesondere die Verbesserung von Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen. Qualitätskriterien für die konkrete Durchführung von Berufsberatung in Gruppen sind – soweit solche Angebote national überhaupt vorhanden sind – bislang nur unzureichend entwickelt worden. International wurde bisher nur eine begrenzte Anzahl an Projekten in Angriff genommen. Die Projekte zielten darauf ab, die berufliche Aus- und Weiterbildung zu verbessern und fokussieren auf die Qualität der Ausbildung für BerufsberaterInnen. Nachdem Defizite in der beruflichen Aus- und Weiterbildung nicht ausschließlich auf Ebene der Ausbildung der TrainerInnen auftreten, sondern bereits auf System- und Metaebenen (Planung, Management, Durchführung etc.), zielt QUI NORA darauf ab, ein Internationales Qualitätssicherungsprogramm¹ für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen für Arbeitssuchende auf systemischer und Metaebene zu entwickeln. Die Produkte von QUI NORA sind:

- Internationale Qualitätsstandards. Diese wurden auf Systemebene entwickelt und basieren auf dem zusammenfassenden Bericht (die Standards sind in den Sprachen aller Partnerländer erhältlich).
- Ein interaktives E-Learning-Instrument. Dieses wurde auf Basis der internationalen Qualitätsstandards und des zusammenfassenden Berichts entwickelt, um die in der Berufsorientierung und -aktivierung gefundenen Schwächen zu kompensieren. Das Instrument beinhaltet Beratung mit konkreten Anweisungen, Beispielen und Vorschlägen, die an die jeweiligen Defizite angepasst sind. Es ist online in allen Sprachen der Partnerländer erhältlich (www.quinora.com).

QUINORA entwickelte keine neuen Qualitätsstandards für die Ausbildung von BerufsberaterInnen oder TrainerInnen, da dies in verschiedenen anderen Leonardo-Projekten gemacht wird. QUINORA beabsichtigt vielmehr existierende Best-Practice-Projekte und Erfahrungen in den Partnerländern aufzuzeigen und auf deren Basis ein internationales Qualitätsstandardpaket auf Systemebene zu entwickeln, das an das Management gerichtet ist. Damit sollen alle Beteiligten ein Instrument in die Hand bekommen, das ihnen die Evaluierung der Qualität einer Maßnahme sowie den Ausgleich bestehender Defizite ermöglicht.

Warum musste das QUI NORA-Programm auf internationaler Basis erarbeitet werden?

Der Berufsberatungsmarkt ist zunehmend internationalisiert, was bedeutet, dass jene Einrichtungen, die Berufsorientierungs- und -beratungsmaßnahmen ausschreiben (meist öffentliche Arbeitsmarktservices oder die Sozialpartner – je nach Land), damit begonnen haben, diese Maßnahmen international auszuschreiben und Trainingsinstitutionen in ganz Europa begonnen haben, an den Ausschreibungen teilzunehmen (auf Ausschreibungen zu antworten) und Maßnahmen transnational durchzuführen. QUINORA bietet ein standardisiertes Qualitätssicherungsprogramm, was insofern für alle EU-Länder essentiell ist, da dasselbe Qualitätsniveau in allen EU-Ländern garantiert werden soll. Darüber hinaus versucht QUINORA eine strengere, verlässlichere und glaubwürdigere Basis für Methoden der Qualitätssicherung anzubieten als die derzeit

¹ Derartige Maßnahmen inkludieren sowohl Maßnahmen, die von der (öffentlichen) Arbeitsmarktverwaltung angeboten werden, als auch Maßnahmen von Trainingsinstitutionen. Beide Organisationen bieten Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen für Arbeitslose (z.B. Kenntnis des bestehenden Arbeitsplatzangebots, Training für Bewerbungssituationen, Angewöhnen eines strukturierten Tagesablaufes etc.).

bestehende. Dies wird dadurch ermöglicht, dass das Qualitätssicherungsprogramm auf bereits existierenden Best-Practice-Beispielen beruht.

Die hauptsächliche Zielgruppe des Programms sind alle an der Planung, der Konzeptualisierung, dem Management und der Durchführung von Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen beteiligten Personen. Die Zielgruppe soll vor allem auf System- oder Metaebene an der Maßnahme beteiligt sein, wo die Interaktion zwischen InitiatorInnen (z.B. öffentliches Arbeitsmarktservice) und dem Management in der jeweils durchführenden Trainingseinrichtung sowie zwischen Management und TrainerInnen stattfindet.

Das E-Learning-Instrument QUI NORA (<http://www.quinora.com>)

Das aktuelle E-Learning-Element von QUINORA bietet ein E-Book, das Qualitätsdomänen und Module beinhaltet, die mit den entwickelten Qualitätsrichtlinien übereinstimmen. Jedes Modul besteht aus Lernzielen, Theorie zu den jeweiligen Qualitätsrichtlinien, Übungen und einem interaktiven Wissenstest.

Auch die Best-Practice-Beispiele beziehen sich auf die Qualitätsrichtlinien und werden in den jeweils dazugehörigen Modulen angeboten. Theorie, Übungen und Best-Practice-Beispiele können heruntergeladen, individuell ausgedruckt und/oder den Teilnehmenden an den parallel zum E-Learning angebotenen Workshops auch als Hardcopy zur Verfügung gestellt werden.

Der Online-Lehrplan ist in sieben Domänen unterteilt (Qualitätsfelder). Jede Domäne besteht wiederum aus verschiedenen Modulen um die jeweiligen Inhalte der Qualitätsfelder zu strukturieren. Die Module sind ihrerseits in Theorie- und Übungs-Dateien geteilt.

- Das Theorie-Dokument bezieht sich auf eine Theorie und sollte als Vorbereitung für eine Übung gelesen werden. Dieser Teil des E-Learnings stellt den theoretischen Inhalt dar und hilft ihn zu überblicken.
- Das Übungs-Dokument beinhaltet Übungen, die alleine oder in Gruppen durchgeführt werden können. Die Übung kann entweder im persönlichen Kontakt absolviert werden oder online in Anwesenheit eines Trainers/einer Trainerin.

Außerdem bietet QUINORA eine E-Bibliographie, die wichtige Informationsquellen zum Thema beinhaltet (Bücher, Artikel in Sammelwerken/Fachzeitschriften, Zeitschriften, unpublizierte Literatur, Weblinks).

Inhalte des QUI NORA Qualitätssicherungsprogramms

Jede Domäne, bestehend aus einem Theorieteil und einem Übungsteil, setzt sich mit einem Thema der Qualitätssicherung in der Berufsorientierung und begleiteten Gruppenmaßnahmen auseinander. Die in den Domänen beschriebenen Richtlinien, Instrumente und Qualitätskriterien zeigen unterschiedliche Wege auf, wie Trainingsinstitutionen Hilfe erlangen können, ihre Potentiale auszuschöpfen, und das Ziel der Best-Practice und der Qualitätssicherung in hohem Ausmaß erreichen können. Folgende Schritte/Domänen sind erarbeitet:

1. Domäne: Bedarfs- und Bedürfnisanalyse
2. Domäne: Ausschreibung und Trainingsdesign
3. Domäne: Personalpolitik und TrainerInnenkompetenzen
4. Domäne: Handouts und Kursinfrastruktur
5. Domäne: Allgemeine Qualität auf Systemebene
6. Domäne: Qualitätsmaßnahmen vor und während des Kurses
7. Domäne: Feedback und Evaluation

Die Instrumente und Qualitätskriterien

Die Ausführungen von QUINORA zeigen, dass die Qualität von berufsberatenden Kursen, die in einem Gruppensetting angeboten werden, nicht einzig von den Kursen selbst abhängt. Die verschiedenen Ebenen, auf denen Qualität erzielt werden muss, müssen unterschieden werden. Die Finanzierung muss gesichert sein, das Wissen und die Fertigkeiten der TrainerInnen müssen verbessert werden, die allgemeine Arbeitsmarktpolitik muss zu den Richtlinien der Trainingseinrichtung passen etc. Außerdem muss die Kooperation der verschiedenen Akteure in der beruflichen Aus- und Weiterbildung untereinander gefördert werden. Dies gilt sowohl innerhalb der Trainingsinstitution als auch mit externen Partnern wie beispielsweise dem öffentlichen Arbeitsmarktservice, Arbeitsvermittlungsagenturen, Bildungsministerium, KurskoordinatorInnen, TrainerInnen und TeilnehmerInnen. Das Ziel einer so weit reichenden Kooperation ist es, Netzwerke und Partnerschaften zu initiieren, die die berufliche Aus- und Weiterbildung in allen Phasen von der Bedürfnisanalyse bis hin zur Nachbereitung (dem Wissenstransfer) begleiten. Insofern ist die Thematik von QUINORA nicht auf Trainingsanbieter beschränkt, sondern betrifft auch das bestehende System der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Das heißt, dass die Qualitätskriterien für die Trainings bereits von Beginn an festgelegt werden müssen. Daher muss der Zugang vor Beginn der Maßnahme erleichtert werden, wobei die Bedürfnisse von verschiedensten KlientInnen erfüllt werden müssen. Auch die beratende Begleitung nach Beendigung einer Maßnahme muss ermöglicht werden. Diese Vorgehensweise wird TeilnehmerInnen einerseits dabei helfen, Zugang zu einem Training zu erhalten und andererseits die im Kurs erlernten Fähigkeiten gewinnbringend einzusetzen.

Die Entwicklung von QUINORA wurde ermöglicht durch die finanzielle Unterstützung der Europäischen Kommission durch das Leonardo da Vinci Programm und einer Ko-Finanzierung des Österreichischen Ministeriums für Arbeit und Wirtschaft sowie dem Arbeitsmarktservice Österreich.

Leitlinien für Qualitätsentwicklung der Berufsorientierung in Gruppen

Auf dieser Situationsanalyse aufbauend wurden im Rahmen zweier QUINORA-Projekt-treffen internationale Qualitätsleitlinien für Trainings in der Berufsorientierung und Aktivierung entwickelt, die insbesondere auf die Management- und Systemebene der arbeitsmarktpolitischen Akteure fokussieren. Nachfolgend werden die wesentlichen Aspekte der identifizierten Qualitätsdomänen, die in den weiteren QUINORA-Projekt-schritten eingehend bearbeitet werden, im Überblick charakterisiert:

Qualitätsdomäne 1: Bedarfs- und Bedürfnisanalyse

Bedarfs- und Bedürfnisanalysen sind als Grundlage für die Konzeption und die Umsetzung von Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen zu sehen. Bedarfsanalysen basieren dabei auf einem umfassenden Monitoring der aktuellen und kontinuierlichen Veränderungen des Arbeitsmarktes, wobei hier lokale, regionale und globale Entwicklungen, Abhängigkeiten und Wechselwirkungen in die Beobachtung und Analyse miteinzubeziehen sind. Es ist davon auszugehen, dass nur eine zielgerichtete Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes qualitativ gut konzeptionierte Maßnahmenprodukte ermöglicht. Nur unter Miteinbeziehung der

QUINORA-Qualitätshandbuch der Berufsorientierung in Gruppen

aktuellen Verfasstheit des Arbeitsmarktes wird es gelingen, eine – auch ethisch – vertretbare Beratungs- und Aktivierungsarbeit mit den TeilnehmerInnen unterschiedlicher Trainingsmaßnahmen zu realisieren. Neben der Fokussierung auf den Arbeitsmarktbedarf und auf die Beschaffenheit des Arbeitsmarktes sind auch die zu erwartenden – oftmals heterogenen – Bedürfnisse der TeilnehmerInnen für die Konzeption von Maßnahmeprodukten zu berücksichtigen. So sind die TeilnehmerInnen in ihrer Unterschiedlichkeit rechtzeitig zu identifizieren und die daraus ableitbaren Bedürfnislagen und Interessen in der Konzeption entsprechend zu beachten. Die Definition von Inhalt, Ziel und Zielgruppe resultiert aus einer Verbindung zwischen Bedarfs- und Bedürfnisanalysen. Leitend wird dabei in der Regel ein übergeordnetes Maßnahmenziel sein. Im Mittelpunkt sämtlicher arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen steht das Bestreben, TeilnehmerInnen der unterschiedlichen Maßnahmen in den Arbeitsmarkt zu integrieren bzw. weiter zu qualifizieren, um eine drohende (Langzeit-)Arbeitslosigkeit zu verhindern. Zur konkreten Zielerreichung sind neben einer Vielzahl an spezifischen Inhalten in jedem Fall relevante Basisinhalte zu berücksichtigen. Dazu ist in jedem Fall die Vermittlung von Laufbahn- und Life-Management-Skills zu beachten.

Qualitätsdomäne 2: Ausschreibung und Trainingsdesign

Öffentliche Auftraggeber legen unter Berücksichtigung der notwendigen einschlägigen Gesetze und Vorschriften zur Vergabe von öffentlichen Aufgaben einen definierten, verbindlichen Qualitätskriterienkatalog vor. Ausschreibungsrichtlinien schaffen eine Gliederungsstruktur für die inhaltliche Darlegung der Maßnahmen und sind eine verbindliche Grundlage zur strukturierten Beurteilung der vorgelegten Konzepte und der zur Vergabe intendierten Maßnahme. Klar strukturierte Ausschreibungskriterien bilden die Grundlage für die Begleitung und für die abschließende Bewertung und Evaluation von Maßnahmen. Insofern haben Ausschreibungskriterien eine Steuerungsfunktion für den gesamten Maßnahmenprozess. Die Entwicklung von Kriterien und Leitlinien für die Planung, die Beurteilung und Durchführung von Trainingsmaßnahmen ist eine qualitätssichernde Maßnahme in Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen. Um die Umsetzbarkeit der herangezogenen Kriterien – operationalisiert durch ein spezifisches Trainingsdesign – in den dargelegten Angeboten bewerten zu können, müssen Auftraggeber sicherstellen, dass in der Beurteilungskommission, aber auch bereits im Konzeptions- und Planungsteam und letztlich auch auf Seite der Durchführung (TrainerInnen) ein einheitliches Qualitäts- und Zielverständnis vorhanden ist.

Qualitätsdomäne 3: Personalpolitik und TrainerInnenkompetenzen

Diese Qualitätsdimension fokussiert auf einen der essentiellsten Aspekte im Kontext der Umsetzung von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen. Die Qualität von Trainingsmaßnahmen hängt auch von den Qualifikationen und Kompetenzen der TrainerInnen ab. Die Qualifikation der TrainerInnen ist durch deren formale Ausbildung und deren informell erworbene Kompetenzen definiert. Aufgabe der Trainingseinrichtungen ist es, systematisch und strukturiert personalbezogene Qualitätsstandards und Qualitätskriterien zu definieren und diese auch weiter zu entwickeln. Die Bewältigung dieser Aufgaben ist schwierig; so gibt es zum Beispiel keine definitiv standardisierte Ausbildung für TrainerInnen im Berufsorientierungs- und Aktivierungsbereich. TrainerInnen verfügen über heterogene formale Ausbildungshintergründe, sind in der Regel nebenberuflich, mit unterschiedlichen Dienstverträgen und vielfach auch gleichzeitig bei unterschiedlichen Schulungsträgern beschäftigt.

Beschäftigungen sind diskontinuierlich, die Honorierung ist in Relation zum tatsächlich geleisteten Einsatz zum Teil gering, der geleistete Arbeitsaufwand inklusive Vor- und Nachbereitung wird kaum in Rechnung gestellt. Kontinuierliche, fachspezifische Weiterbildung wird nicht institutionalisiert angeboten. Eine Identifikation mit den Zielen, den Erwartungen der Einrichtung und schließlich auch mit den Zielen und Erwartungen der Auftraggeber ist schwer herzustellen.

Trainingseinrichtungen müssen ihre Personalpolitik auch in Bezug auf administratives bzw. kaufmännisches Personal in ausreichendem Maße verantworten können. Administrative und organisatorische Belange sollten nicht zu den Aufgabenbereichen von TrainerInnen gezählt werden. Bereits in der Konzeption und Planung muss seitens der Auftragnehmer ein schlüssiges Konzept zur Personalpolitik dargelegt werden. In der Verantwortung der Auftraggeber liegt es daher, die Personalsituation – entsprechend der Maßnahmenbeschreibung – zu überprüfen und gegebenenfalls auch klare Anforderungen, zum Beispiel im Hinblick auf die Qualifikationen und Kompetenzen, rechtzeitig zu formulieren.

Qualitätsdomäne 4: Handouts und Kursinfrastruktur

Kursunterlagen müssen auf die Ziele und auf die Zielgruppen abgestimmt sein. Was als selbstverständlich erachtet wird, stellt sich aber auch als große Herausforderung dar. TeilnehmerInnen von einzelnen Maßnahmen sind in der Regel sehr heterogen hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Arbeits- und Lernbiographien. Bei der Erstellung von Kursunterlagen müssen alle wesentlichen Informationen – einerseits zu den Zielen der Maßnahme, aber andererseits auch zur Zielgruppe – vorhanden sein. Es ist unbedingt erforderlich, das Sprachniveau (inklusive Alphabetisierungsgrad, Abschätzung der Lesekompetenzen u. Ä.) der TeilnehmerInnen zu erfahren, bevor aufwendige Texte erstellt werden. Die Sprache sollte einfach, klar und frei von umfangreichen Fach- und Fremdtermini sowie Stereotypen sein.

Während sich in der „Freien Erwachsenenbildung“ die TeilnehmerInnen (= zumeist zahlende KundInnen) oft aufgrund der vorhandenen Infrastruktur für oder gegen die Inanspruchnahme einer Weiterbildungsmaßnahme bei einem bestimmten Anbieter entscheiden, bleibt in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen den TeilnehmerInnen diese Entscheidungsgrundlage zumeist vorenthalten. Die Teilnahme ist mehr oder weniger verpflichtend und an den Bezug von finanziellen Mitteln geknüpft.

Es sollte aber gerade nicht übersehen werden, dass die Infrastruktur der Trainingsinstitution sehr viel zur Motivation und letztlich auch zur Lernbereitschaft der TeilnehmerInnen beitragen kann. Die Trainingseinrichtung muss in jedem Fall in der Lage sein, die infrastrukturelle Ausstattung gemäß der gängigen Gesundheits- und Sicherheitsstandards bzw. Vorschriften bereitzustellen. Im Hinblick auf die technische Ausstattung (z.B. IKT) sollte gewährleistet werden, dass das Equipment den gängigen Standards und Anforderungen entspricht. Es ist sicherzustellen, dass TrainerInnen hinsichtlich der neuesten Entwicklungen up to date sind. Es muss gewährleistet werden, dass die TeilnehmerInnen der Maßnahmen unter Heranziehung aller notwendigen aktuellen Lernsettings auf die Integration in reguläre Beschäftigungsverhältnisse vorbereitet werden.

Qualitätsdomäne 5: Allgemeine Qualität auf Systemebene

Qualitätssicherung ist eine Herausforderung, die Institutionen in ihrer Gesamtheit betrifft und sich in allen Teilbereichen widerspiegelt. Auf Systemebene verfügen Trainingsinstitutionen (bzw. sollten sie verfügen) über Qualitätsmanagement- (QM) und Qualitätssicherungssysteme (QS). In der Regel handelt es sich dabei um Zertifikatsmodelle aus den Normenreihen ISO, EQFM, TQM bzw. um Qualitätsmodelle, die speziell für den Weiterbildungsbereich entwickelt wurden, wie zum Beispiel CERTQUA, LQW, eduQwa und dergleichen. Allein das Vorhandensein von QM-Systemen auf institutioneller Ebene garantiert noch nicht, dass durchgeführte Maßnahmen von guter Qualität sind. QM-Systeme werden oft mit viel Zeit- und Ressourcenaufwand implementiert, garantieren aber noch nicht notwendigerweise, dass ein institutionsübergreifendes Qualitätsbewusstsein geschaffen bzw. dass dadurch die Qualität von Maßnahmen erhöht wird. Institutionen verfügen oft über eigene Bibliotheken mit QM-Prozessdokumentationen, die nach Abschluss dieser Prozesse allerdings in vielen Fällen keine (ausreichende) weitere Berücksichtigung mehr erfahren und im Alltag nicht gelebt werden. Implementierte QM-Systeme, sollten in der Lage sein, ein institutionsübergreifendes –

das heißt alle Beteiligten miteinbeziehendes – Qualitätsverständnis zu vermitteln. Es sollte allen Beteiligten klar sein, was die Institution unter Qualität versteht, welche Kriterien in der Umsetzung dieses gemeinsamen Verständnisses eine Rolle spielen, welche Prozesse zur Umsetzung dieses Verständnisses definiert wurden und wie sich dieses Verständnis kontinuierlich weiterentwickelt.

QM- und QS-Systeme implizieren zwei Aspekte: Einerseits geht es um die Kontrolle der Qualität in der Institution, und andererseits geht es aber um die Weiterentwicklung von Qualität. Es muss vorausgesetzt werden, dass QM und QS in die Gesamtstrategie von Institutionen eingebettet sind und dass alle Teileinheiten einer Institution erfasst werden und damit vertraut sind. In allen relevanten Prozessphasen muss von allen beteiligten Personen von den gleichen Qualitätsstandards ausgegangen werden.

Qualitätsdomäne 6: Qualitätsmaßnahmen vor und während des Kurses

Kurz gesagt ist die Qualität von Kursen durch die Konzeption der richtigen Maßnahme für die richtige Zielgruppe unter Bereitstellung der adäquaten und richtigen Ressourcen und infrastrukturellen Voraussetzungen sowie durch die Vermittlung der relevanten Inhalte durch qualifiziertes und kompetentes Personal definiert. Dafür Sorge zu tragen haben zu gleichen Teilen Auftraggeber und Auftragnehmer. Beide Hauptakteure müssen sich in gleichem Ausmaß dafür verantworten, dass die Qualität im Kurs, die in der Regel durch die Konzeption der Anforderungen vorgegeben ist, umgesetzt werden kann. So muss z.B. die zuweisende Stelle alle relevanten Informationen über die geplanten Kurse haben, um adäquate TeilnehmerInnen bereits im Vorfeld auf die Maßnahme ausreichend vorzubereiten. Der Auftragnehmer muss auf seiner Seite dafür Sorge tragen, dass die TrainerInnen rechtzeitig mit den relevanten (Hintergrund-)Informationen zum Kurs versorgt werden und diese daher auch gegebenenfalls näher hinterfragen und abklären können.

Qualitätsdomäne 7: Feedback und Evaluation

Kriterien und Anknüpfungspunkte für Feedback und Evaluation sind mehr oder weniger bereits in einem Qualitätszyklus (vgl. www.eduqua.ch) der Maßnahme (Planung – Durchführung – Auswertung und Reflexion der Maßnahme) festgelegt. In der Verantwortung der Trainingsinstitution liegt die Bereitstellung von klaren Regelungen für Rückmeldungs-/Feedbacksysteme für TrainerInnen und für TeilnehmerInnen. Feedback und Reflexion über und zur geleisteten Arbeit bzw. Teilnahme an Maßnahmen sind zu institutionalisieren.

Darüber hinaus ist jede Trainingsinstitution gut beraten, wenn sie die Angebote und Trainingsmaßnahmen kontinuierlich einem internen und externen Evaluationsprozess unterzieht. Die interne Evaluation hat das Ziel, Stärken und Schwächen der Maßnahmen in einem Bericht darzulegen, der in der Folge auch als Basis für eine externe Evaluierung herangezogen werden kann. Die externen Evaluationen werden von unabhängigen ExpertInnen vorgenommen. Ziel einer externen Evaluation ist es, mit Hilfe der ExpertInnen Strategien zur Verbesserung der Qualität in den zu evaluierenden Bereichen herauszufiltern. In der Regel sieht der Prozess der externen Evaluation vor, dass Verbesserungsvorschläge und allgemeine Rückmeldungen im Zuge von Follow-up-Maßnahmen umgesetzt werden sollen. Externe EvaluatorInnen sollten in ihrer Kompetenz unabhängig und frei agieren dürfen. Insofern ist die Auswahl und Entsendung der ExpertInnen vielfach ein heikler Prozess. ExpertInnen sollten über unterschiedliche Kompetenzen (z.B. Kenntnisse der Evaluation und der Grundlagenforschung, arbeitsmarktpolitisches Know-how, Trainingskompetenz) verfügen. Auf Grundlage der Expertise sollten Empfehlungen formuliert und Entscheidungen getroffen werden.

1 Domäne 1: Bedarfs- und Bedürfnisanalyse

1.1 Erhebung des Arbeitsmarktbedarfs und der spezifischen Zielgruppenbedürfnisse

Lernziele

- Auf welchem Bedarf sollte das Training aufbauen?
- Wer soll die TeilnehmerInnenbedürfnisse untersuchen?
- Wie wird die Untersuchung der Trainingsbedürfnisse durchgeführt?
- Quellen für die Untersuchung (ExpertInnen, Daten etc.)

Theoretischer Inhalt

Trainingsmaßnahmen sollten auf Basis des realen Bedarfs geplant werden. Deswegen sollte die Analyse des Trainingsbedarfs anhand der folgenden Kriterien erfolgen:²

- Lokaler und nationaler Arbeitsmarktbedarf;
- spezielle Zielgruppen und/oder
- Bedarf innerhalb eines Wirtschaftssektors oder bestimmter Unternehmen.

Die Ergebnisse der Bedarfs- und Bedürfnisanalyse (sowohl bezüglich des Arbeitsmarktbedarfs als auch der Bedürfnisse spezieller Zielgruppen) werden dazu verwendet, Trainingsmaßnahmen zu entwickeln, die Menschen neue oder andere Zugänge zu Berufsfeldern ermöglichen.

Wer analysiert den Trainingsbedarf?

Die Bedarfsanalyse sollte sowohl von den von politischer Seite beauftragten Arbeitsmarkteinrichtungen (Öffentliche Arbeitsmarktverwaltung³)⁴ als auch von privaten Trainingsanbietern⁵ durchgeführt werden.

- Die Arbeitsmarktverwaltung ist meist die Einrichtung mit der Hauptverantwortung für die Umsetzung von Arbeitsmarktpolitik in öffentlichen Dienstleistungen. Es ist ihre Aufgabe, regionale und sektorale Arbeitsmarktdaten und Studien zu verfolgen. Informationen (über wirtschaftliche, technologische, rechtliche etc. Trends und Herausforderungen) werden meist aus der Umgebung der öffentlichen Arbeitsmarktverwaltung (z.B. Gewerkschaften, ArbeitgeberInnen, Unternehmen, Öffentliche Verwaltung, Netzwerke, Zielgruppen der Arbeitsmarktverwaltung, Berufsverbände etc.) bezogen.
- Auch Trainingseinrichtungen führen Bedarfs- und Bedürfnisanalysen durch. Im Allgemeinen ist der Wettbewerb zwischen Trainingsanbietern recht hoch. Um eine renommierte Stellung zu erlangen, sollte die Trainingseinrichtung Trainings anbieten, die auf ihren Stärken beruhen. Des Weiteren ist es wichtig, dass die Analyse des Trainingsbedarfs mit dem Leitbild der Einrichtung und

² Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn.

³ Diese sollten jedoch nicht als Erbringer von definierten Dienstleistungen gesehen werden (insbesondere der Arbeitsvermittlung), sondern als flexibles Instrument der nationalen ökonomischen und sozialen Entwicklung.

⁴ Auch regionale und lokale Arbeitsmarkteinrichtungen können Analysen ausführen.

⁵ Einige private Trainingsanbieter lagern Bedarfsanalysen aus.

ihren allgemeinen Zielen verbunden ist. Die Trainingseinrichtung sollte den regionalen und lokalen Arbeitsmarkt sowie Ergebnisse von Kursevaluationen konstant verfolgen. Studien und andere Daten sollten hinsichtlich der Chancen und Risiken für die Erwerbsbevölkerung bewertet werden.⁶

Die Analyse

1. Erforschung des Arbeitsmarktbedarfs:

Die Erforschung des Arbeitsmarktbedarfs ist eine Analyse der gegenwärtigen Situation auf dem regionalen und nationalen Arbeitsmarkt. Dies kann nur durch konstante und umfassende Beobachtung sichergestellt werden. Da die meisten Untersuchungen zeigen, dass Erwerbstätige/TeilnehmerInnen durch eine geringe Mobilität gekennzeichnet sind, sollte der Schwerpunkt dabei auf der Analyse des regionalen Arbeitsmarktes liegen.

Arbeitsmarktbedarfsanalysen sollten qualitative und quantitative Beschreibungen und Analysen der relevanten regionalen/lokalen Unternehmen, Wirtschaftssektoren, -gruppen und -zweige beinhalten, die Arbeitskräfte aufnehmen könnten.

„Prognosen über den Arbeitsmarkt anzustellen ist unvermeidbar. Die einzige wirkliche Frage ist, wie dies gemacht werden sollte.“⁷

Welche Methoden der Arbeitsmarktbedarfsanalyse sind gebräuchlich?⁸

- Makroökonomische Prognosen: um Angebot und Bedarf am Arbeitsmarkt vorauszusagen;
- Umfragen in Unternehmen: um den Qualifikationsbedarf in verschiedenen Branchen vorauszusagen;
- Umfragen unter Erwerbstätigen: eine Analyse des Qualifikationsbedarfs aus Sicht der ArbeiterInnen und Angestellten;
- Delphi-Methode: um zukünftige Trends vorherzusagen (ExpertInnen-einschätzung);
- Szenario-Entwicklung: um Handlungsalternativen zu entwickeln;
- Analyse von Stellenangeboten;
- Evaluationen vorhergegangener Trainingsmaßnahmen;
- Systematische Kontaktaufnahme mit den früheren TeilnehmerInnen der Einrichtung, Unternehmen, Gewerkschaften, öffentlichen Verwaltung etc.

Um das beste Resultat zu erzielen, ist es sinnvoll, zumindest zwei bis drei der angeführten Methoden zu kombinieren.

Mögliche Leitfragen

- Kann eine strukturelle Veränderung erkannt werden?
- Besteht ein Bedarf nach neuen Kompetenzen und Qualifikationen?

⁶ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn.

⁷ Siehe: Markowitsch, Jörg et al. (2005): Forschungsgestützte Ansätze der Antizipation: Qualifikationsbedarfsanalysen in Österreich, in: Lassnigg, Lorenz / Markowitsch, Jörg (Hg.) (2005): Qualität durch Vorausschau, Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung, Innsbruck-Wien, Studienverlag, S. 77-122.

⁸ Siehe: ibid.

Analyse: eine kontinuierliche qualitative und quantitative Analyse der Beschäftigungsstruktur und Beschäftigungsquoten der Region und darüber hinaus eine angemessene Analyse der Bildungsstruktur der Angestellten in der Umgebung.

Mögliche Leitfragen

- Wie ist die lokale/regionale Beschäftigungsstruktur zusammengesetzt?
- Wie kann die lokale/regionale Beschäftigungsstruktur beschrieben werden (Beschäftigungsstand, Fluktuation, Alter und Geschlecht, Beschäftigung von MigrantInnen, formeller Ausbildungsstand etc.)?
- Welche Beschäftigungsmöglichkeiten gibt es für Frauen/Männer, MigrantInnen, AkademikerInnen/Menschen mit Pflichtschulabschluss etc.?
- Gibt es Beschäftigungsmöglichkeiten, die für bestimmte Ausbildungsstufen besonders geeignet sind?
- Wie sieht das Rekrutierungsverhalten (Bewerbungsgespräche, Aufnahmeverfahren) in der regionalen/lokalen Umgebung aus? Wie in einzelnen Unternehmen/Branchen/Zweigen (formelle Bewerbungsprozesse, formelle versus informelle Quellen etc.)?

Analyse: Neben einer allgemeinen quantitativen und qualitativen Analyse der lokalen/regionalen Beschäftigungsmöglichkeiten sollte eine Bedarfsanalyse auch Interviews mit VertreterInnen von Unternehmen, möglichen ArbeitgeberInnen (Personalverantwortlichen, GeschäftsführerInnen etc.) beinhalten.

Mögliche Leitfragen

- Welche formalen Qualifikationen und Kompetenzen sind gefragt?
- Gibt es spezifische Anforderungen?
- Bestehen Engpässe bei bestimmten Qualifikationen/Kompetenzen?
- Wie kann der/die „optimale“ Beschäftigte beschrieben werden?
- Was sind die besonderen Situationen/Umstände der Unternehmen?
- Sind alternative – flexible – Beschäftigungsmodelle möglich?
- Gibt es weitere (inhouse) Trainings oder allgemeine Trainingsmaßnahmen?

Resümee der Bedarfsanalyse: Wie können allgemeine Entwicklungstrends des Arbeitsmarktes beschrieben werden und können daraus mögliche Trainingsmaßnahmen für die Berufsorientierung/-beratung bzw. Aktivierungsprogramme abgeleitet werden?

2. Analyse der Zielgruppen

Neben der kontinuierlichen Arbeitsmarktbeobachtung sollte auch eine Bedürfnisanalyse der verschiedenen Zielgruppen erfolgen.

Verschiedene Zielgruppen müssen rechtzeitig identifiziert werden, um diese mit Maßnahmen erreichen zu können. Es kann angenommen werden, dass Menschen, die nach einer längeren Wartezeit wieder in den Arbeitsmarkt eintreten wollen, mit anderen Anforderungen konfrontiert werden als zum Beispiel junge Menschen in einer allgemein schwierigen Lebenslage, die versuchen, durch verschiedene Maßnahmenteilnahmen den Arbeitsmarkt wieder zu betreten. Auch wird die Bedürfnislage von Langzeitarbeitslosen anders sein als diejenige von relativ kurz arbeitslosen Menschen. Des Weiteren gibt es einen Unterschied zwischen Menschen, die an allgemeinen Berufsberatungsprogrammen teilnehmen, und Menschen, die sich auf ihren ersten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten und dabei sind, sich dafür zu qualifizieren. Auch gibt es Unterschiede zwischen älteren ArbeitnehmerInnen, MigrantInnen, Menschen mit Lernbehinderungen, Niedrigqualifizierten etc.

Mögliche Leitfragen

- Wer wird an der Maßnahme teilnehmen und welche Bedürfnisse haben diese Menschen?

Die folgenden Aspekte sollten nach Foster/Gutschow⁹ bei den Zielgruppen berücksichtigt werden:

- Formale Zugangsbedingungen;
- Vorhergegangene Arbeits- und Lebenserfahrung;
- (Persönlichkeits-)Profil der BewerberInnen (vor dem Hintergrund der im angestrebten Beruf benötigten Kompetenzen/Qualifikationen);
- Berechtigung zu finanzieller Unterstützung (des/der individuellen TeilnehmerIn oder der Einrichtung).

Analyse: Es sollte eine bestimmte Person ernannt werden, die als VerteilerIn von Kontaktinformationen (Telefonnummern, E-Mail-Adressen etc.) und für möglicherweise auftretende Fragen des Konzeptionierungsteams zur Verfügung steht.

Bedarfs- und Bedürfnisanalysen sind die Grundlage für die Entwicklung und Umsetzung von Trainingsmaßnahmen. Sie sind notwendige Voraussetzungen, um eine Übereinstimmung von Arbeitsmarktbedarf und Zielgruppe zu erzielen. Grundsätzlich kann angenommen werden, dass ...

„... in einem sich schnell verändernden Arbeitsmarkt, Berufsorientierungs- und Beschäftigungsberatung die folgenden wichtigen Funktionen innehaben: Sie können Einzelpersonen dabei helfen, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Selbst-Einschätzung, der Informationssuche und der Entscheidungsfindung zu entwickeln, die notwendig sind im Umgang mit einer komplexen Arbeitswelt und um Mitwirkende/r beim Prozess des lebenslangen Lernens zu sein. Außerdem versorgen sie PolitikerInnen und PraktikerInnen mit den notwendigen Instrumenten, um Stellen und Trainingsmaßnahmen im Rahmen einer aktiven Arbeitsmarktpolitik effektiver zu besetzen.“ (übersetzt von Eva Leuprecht)¹⁰

Die konstante Überwachung des Zustandes und der Entwicklung des Arbeitsmarktes sowie der Bedürfnisse der TeilnehmerInnen sollten als Grundlage des Handelns dienen.

Schlussfolgerungen hinsichtlich der identifizierten Bedürfnisse sind Teil der Dokumente, die für Planung und Konzeption einer Trainingsmaßnahme bereitstehen sollten. Die Daten sollten auch als präsentierbare Informationsmaterialien für TeilnehmerInnen und andere Interessierte zur Verfügung stehen.

⁹ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn.

¹⁰ Watt, Glenys (1998): Supporting Employability. Guides to Good Practice in Employment Counselling and Guidance, Luxembourg. Verfügbar unter: <http://www.eurofound.eu.int/pubdocs/1998/34/en/1/ef9834en.pdf>

Übungen

Einzelübungen:

1. Hat Ihre Trainingseinrichtung den Bedarf selbst erhoben? Wenn ja, wie wurde das gemacht?
2. Wenn die Trainingseinrichtung den Bedarf nicht selbst erhoben hat, wer hat die Bedarfsanalyse durchgeführt? Hat die Einrichtung weiterführende Forschungen durchgeführt?

Gruppenübungen:

1. Definieren Sie drei gebräuchliche Methoden der Arbeitsmarktanalyse. Diskutieren Sie Vor- und Nachteile dieser Methoden.
2. Stellen Sie sich vor, Sie wären der/die ManagerIn einer Trainingseinrichtung. Entwickeln Sie einen kurzen Vorschlag, wie der Arbeitsmarktbedarf (durch Einsatz welcher Methoden?) und die Bedürfnisse der Zielgruppen analysiert werden könnten. In welchem Zeitrahmen sollten diese Analysen durchgeführt werden und wer sollte sie durchführen? Wie würden Sie vorgehen? Was sind die Konsequenzen der Ergebnisse?
3. Diskutieren Sie die Best-Practices dieses Moduls und finden Sie heraus, worin Sie einer Meinung sind und worin nicht.

Wissenstest – richtig oder falsch?

Das Hauptkriterium für die Qualität eines Trainings ist, dass es sich nach dem gegenwärtigen und zukünftigen Bedarf richtet (individuell, regional, sektoral).	
Die Analyse des Trainingsbedarfs sollte ausschließlich von Einrichtungen durchgeführt werden, die mit dem Arbeitsmarkt verbunden sind und von politischer Seite beauftragt werden.	
Der Schwerpunkt der Analyse sollte auf dem Bedarf des nationalen Arbeitsmarktes liegen, da Studien besagen, dass die meisten TeilnehmerInnen/ArbeitnehmerInnen hohe Bereitschaft zur Mobilität aufweisen.	
Die Delphi-Befragung ist geeignet, zukünftige Trends herauszufinden und ist eine gängige Methode zur Bedarfsanalyse des Arbeitsmarktes.	
Der Bildungshintergrund der TeilnehmerInnen ist einer der Aspekte, die berücksichtigt werden müssen, wenn die Zielgruppe definiert wird.	
Bedürfnis- und Bedarfsanalyse sind die Basis der Konzeption und Realisation von Trainingsmaßnahmen.	
Die Feststellung des Bedarfs ist nicht Bestandteil der Dokumente, die für die Beantragung einer Trainingsmaßnahme auszufüllen sind.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

1.2 Definition der Inhalte und Ziele der Kurse

Lernziele

- Wie werden messbare Ziele entwickelt?
- Wie werden die Zielgruppen kontrolliert?
- Wie werden die Erwartungen der Zielgruppe überprüft?
- Wie werden potentiell messbare Ziele in „harte“ und „weiche“ unterteilt?
- Auf welche Inhalte beziehen sich berufliche Aus- und Weiterbildungen üblicher Weise?

Theoretischer Inhalt

Die Definition der Zielsetzungen, Zielgruppen und des Inhaltes ist Voraussetzung für die Vorbereitung einer Trainingsmaßnahme.

1. Ziele

Die Ziele einer Maßnahme sollten mit dem Leitbild und den Werten der Trainingseinrichtung übereinstimmen. Nach Foster/Gutschow¹¹ sollte die Zieldefinition folgende Punkte umfassen:

- Die Einrichtung muss die Fertigkeiten und Kompetenzen beschreiben, die durch die Teilnahme an der Maßnahme erworben werden sollen;
- die Einrichtung muss darüber entscheiden welche Zertifizierung die TeilnehmerInnen erhalten sollen;
- Informationen über alle Aspekte der Maßnahme müssen für TeilnehmerInnen, Arbeitsmarkteinrichtungen, Unternehmen etc. zugänglich sein.

Eine klare Zieldefinition beruflicher Trainingsmaßnahmen ist keine hinreichende Bedingung für Qualität, aber essentiell, um Trainingsmaßnahmen effektiv zu gestalten (vgl. 1.1). Ohne das Bestehen von Zielen wird es schwierig, von Qualität zu sprechen oder grundlegende Instrumente des Qualitätsmanagements, wie zum Beispiel der Qualitätssicherung (= Sicherstellen, dass Standards bestehen = Sicherstellen, dass diese immer erreicht werden) oder der Qualitätsoptimierung (= die Standards zu erhöhen oder die Zahl derjenigen, die die Ziele erreichen, zu erhöhen) zu implementieren. Durch eine genaue Definition der Ziele und Teilziele wird der Einsatz jeder Qualitätsmaßnahme deutlich einfacher (z.B. Selbstevaluation).

In beinahe allen Mitgliedsstaaten der EU sind die Ansätze zu beruflicher Aus- und Weiterbildung unterschiedlich gestaltet. In zentralistischen Systemen werden die Ziele oft vom Bildungsministerium oder Institutionen auf einer ähnlichen Autoritätsstufe vorgegeben.

Diese Ziele können sehr spezifisch formuliert – und daher für die Trainingseinrichtungen hilfreich – oder auch eher breit gefasst sein (im Großteil der Fälle). Auf jeden Fall sollten

¹¹ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn.

präzise Teilziele von Trainingsmaßnahmen in die allgemeinen Zielsetzungen der EU eingebettet sein.

Die EU hat die folgenden allgemeinen Zielsetzungen für Trainingsanbieter festgelegt:

„Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens erstreckt sich Beratung auf eine Vielzahl von Tätigkeiten, die Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen.“¹²

Dementsprechend sollte Berufsberatung den BürgerInnen zeitlich und örtlich zugänglich sein, sodass sie ihre Fertigkeiten und Kompetenzen während ihres gesamten Lebens, entsprechend den veränderlichen Bedingungen des Arbeitsmarktes, entwickeln können. Sie sollte als aktives Instrument zur Unterstützung der individuellen Entwicklung gesehen werden und Menschen sollten ermutigt werden, sie zu nutzen.

Zusätzlich sollten die Globalziele der öffentlichen Arbeitsmarktverwaltung berücksichtigt werden. Das AMS Wien formuliert zum Beispiel:

„Die Integration (...) der erwähnten Zielgruppe in den Arbeitsmarkt soll durch eine auf die Zielgruppe und ihre individuellen Problemkonstellationen zugeschnittene Maßnahme erfolgen (wobei der Fokus auf bestehenden Stärken und Fertigkeiten der TeilnehmerInnen liegen sollte); vor allem durch eine intensive und begleitete Arbeit an Bewerbungen und Unterstützung bei der Vermittlung sowie dem Aufzeigen von individuell gangbaren Wegen.“¹³

Der Anbieter von beruflichen Trainingsmaßnahmen benötigt eine Art Umsetzungsmechanismus, mit Hilfe dessen er/sie diese breit gefassten politischen Ziele in Handlungsziele übersetzen kann. Ziele müssen „operationalisiert“ sein, um messbar zu werden.

Messbare Ziele (Indikatoren) entwickeln

Messbare Ziele werden als Bewertungsinstrument verwendet. Sobald die Ziele definiert sind, werden sie zur Grundlage der Bewertungs- oder Benotungspolitik.

Welche Leitlinien zur Definition messbarer Ziele gibt es?

Die Ziele sollten anhand der folgenden Vorlage zusammengestellt werden (z.B. Ergebnisziele).

Die von der/dem TeilnehmerIn vorgewiesenen Fertigkeiten	Rahmenbedingungen, unter denen der/die TeilnehmerIn Fertigkeiten beweist	Kriterien zur Erfolgsmessung
---	--	------------------------------

Durch die Klarstellung der Erwartungen – wie viele, unter welchen Bedingungen etc. – ist sowohl TrainerInnen als auch TeilnehmerInnen klar, was erwartet wird.

¹² Siehe: Rat der Europäischen Union (2004): Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa (18. Mail 2008). Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/guidance/resolution2004_de.pdf

¹³ Siehe: Public Employment Service Vienna (2005): Dep. 7: Course description „JOBEX-PRESS“ for the regional department Geiselbergstraße, S.4.

Mögliche messbare „harte“ Ziele und Teilziele

- Vermittlungsrate;
- Dropout-Quote;
- Anzahl der TeilnehmerInnen mit verbesserten Qualifikationen;
- Anzahl der TeilnehmerInnen, die nicht auf traditionelle Geschlechterrollenbilder fokussieren (Gender Mainstreaming);
- Individuelle Umstände der jungen Erwachsenen;
- Anzahl der TeilnehmerInnen, die besser informiert sind
 - über die gegenwärtigen Annahmen und Anforderungen des Arbeitsmarktes (zur Umsetzung einer selektiven und spezifischen Klassifikation von beruflichen Fertigkeiten);
 - über gegenwärtige Beschäftigungsmöglichkeiten;
 - über den gegenwärtigen Arbeitsmarkt (in welchen Gebieten Arbeitskräfte benötigt werden).

Mögliche messbare „weiche“ Ziele und Teilziele

- Anzahl der TeilnehmerInnen mit verbesserter Selbstwahrnehmung:
 - Wie nehmen TeilnehmerInnen sich selbst wahr? Wie beschreiben sie ihre eigenen Fertigkeiten und Kompetenzen? (Vergleich zwischen vor und nach der Teilnahme).
- Anzahl der TeilnehmerInnen mit erhöhtem Selbstwert:
 - Eigene Gefühle ausdrücken können;
 - sich über persönliche Gefühle unterhalten können;
 - sich in der Gruppe zu Wort melden;
 - die eigene Meinung ausdrücken und verteidigen;
 - sich über die eigene Zukunft im Klaren sein (Was sind meine Ziele?);
 - sich der eigenen Stärken und Schwächen bewusst sein und sich über diese unterhalten können.
- Anzahl der TeilnehmerInnen mit erhöhter Entscheidungsfähigkeit und -verantwortung:
 - Wie setzen die TeilnehmerInnen die in der Maßnahme entwickelten Lösungsvorschläge um?
- Anzahl der TeilnehmerInnen mit erhöhter Motivation:
 - Verbleib in der Maßnahme, obwohl die TeilnehmerInnen den Erfolg der Maßnahme nicht erkennen (können);
 - aktive Zusammenarbeit während der Maßnahme;
 - Verbleib in der Maßnahme, obwohl diese manchmal erschöpfend, zeitintensiv und teuer ist;
 - durchhalten während der Jobsuche;
 - durchhalten, obwohl der Eintritt in den Arbeitsmarkt nicht unmittelbar gelingt.
- Anzahl der TeilnehmerInnen mit erhöhter persönlicher Verantwortung:

- An seinen/ihren Zielen über die Maßnahme hinaus weiterarbeiten (Verantwortung für die eigene Zukunft übernehmen);
- fragen, wenn etwas unklar ist;
- an den eigenen Schwächen arbeiten;
- Transfer der eigenen Pläne (Wie setzen junge Erwachsene ihre Pläne um?).
- Anzahl der TeilnehmerInnen mit erhöhter Selbstreflexion:
 - Situationen ausmachen, in denen Wollen und Tun nicht übereinstimmen;
 - Unterscheidung zwischen Selbstbild und Fremdwahrnehmung (Wie nehmen andere mich wahr? Wie nehme ich mich selbst wahr?);
 - die Balance im eigenen Leben finden (Woher komme ich? Wo stehe ich jetzt? Wo will ich hin?).
- Anzahl der TeilnehmerInnen mit erhöhter Empathie:
 - Sich selbst und andere besser verstehen;
 - bessere Beziehungen zu anderen;
 - anderen Personen die eigene Gefühle beschreiben, obwohl diese noch nicht verbalisiert sind;
 - Fähigkeit, sich selbst aus der Perspektive von anderen zu sehen.
- Anzahl von TeilnehmerInnen mit erhöhter Authentizität:
 - Sich selbst und andere respektieren;
 - Ehrlichkeit in Gesprächen mit anderen;
 - Ehrlichkeit zu sich selbst;
 - die eigenen Fähigkeiten erkennen und sie anderen gegenüber angebracht kommunizieren.
- Anzahl von TeilnehmerInnen mit erhöhter Zielorientierung:
 - Genaue Vorstellung hinsichtlich der eigenen beruflichen Zukunft;
 - Fähigkeit nach realistischen Jobs zu streben;
 - Wissen über Möglichkeiten, diese Jobs zu bekommen.

Eines der Hauptprobleme, denen Trainingseinrichtungen bei der Zieldefinition gegenüberstehen, ist, dass die Zieldefinition recht kompliziert ist:

- Es ist nicht immer klar, für welche Bereiche Ziele gesetzt werden sollten und können;
- es ist manchmal sehr schwierig (zeitaufwendig, teuer), Ziele zu definieren;
- verschiedene Interessensgruppen verlangen möglicherweise verschiedene (einander widersprechende) Zielsetzungen;
- Standards müssen möglicherweise ständig geändert werden, da sich die Rahmenbedingungen schnell verändern;
- Uneinigkeit darüber, wer die Ziele festlegt;
- etc.

2. Zielgruppen

Ein weiterer Punkt, der bei der Maßnahmenplanung festgelegt werden muss, ist die Zielgruppe. Die Definition der Zielgruppe ist einer der wesentlichsten Prozesse in der Planungsphase. Eine präzise Zielgruppendefinition jeder Trainingsmaßnahme ist die Grundlage der Entwicklung des Lehrplans (z.B. Auswahl der Kursmaterialien, Entwicklung der passenden Methoden und Medien, Zusammenstellung der Inhalte etc.; siehe auch 6.3). Eine Maßnahme, die die heterogenen Bedürfnisse und Erwartungen der Zielgruppe nicht berücksichtigt, wird nicht sehr erfolgreich sein.¹⁴ Deswegen spielt die Definition der Zielgruppe eine so wesentliche Rolle.

Erster Schritt: Es wird eine genaue Untersuchung der Zielgruppen empfohlen. Welche Art von Zielgruppe wird an der Maßnahme teilnehmen? In diesem Zusammenhang taucht eine Reihe von Fragen auf:

- Welchen Bildungshintergrund weisen die TeilnehmerInnen auf?
- Welche Arbeitserfahrungen haben die TeilnehmerInnen bislang gemacht?
- Welche Sprachen sprechen die TeilnehmerInnen (fließend, eingeschränkt)?
- Über welche technischen Kompetenzen verfügen die TeilnehmerInnen (z.B. IT-Kompetenzen)?

Eventuell mitberücksichtigen: In welchen Lebensumständen befinden sich die TeilnehmerInnen? (Diese Frage muss zumindest theoretisch beantwortet und umrissen werden.) Z.B.: Hat eine Mutter das notwendige Unterstützungsnetz, um überhaupt an der Maßnahme teilnehmen zu können? Haben die TeilnehmerInnen Schulden? Etc.

Zweiter Schritt: Da die Erfüllung von Erwartungen eine der wesentlichen Erfolgsvoraussetzungen in beruflichen Trainings ist, ist es auch notwendig, die Erwartungen der TeilnehmerInnen abzuklären. Mögliche Leitfragen, um die Erwartungshaltungen der TeilnehmerInnen zu klären, könnten sein:

- Was erwarten sich die TeilnehmerInnen von der Maßnahme?
- Gibt es formale Qualifikationen, auf die die Maßnahme aufbauen kann oder die sie entwickeln sollte? (z.B. Schreiben und Lesen, Mathematik etc.)
- Worauf sollte sich die Maßnahme konzentrieren? (z.B. Aneignung technischer, sprachlicher, sozialer oder methodischer Kompetenzen etc.)
- Welche Ergebnisse erwarten sich die TeilnehmerInnen von der Teilnahme an der Maßnahme?

Das Skizzieren der verschiedenen Gruppen von TeilnehmerInnen sowie ihrer Bedürfnisse und Erwartungen führt unweigerlich zu zielgruppenspezifischen Settings, Aufgaben und Themen in der Trainingsmaßnahme.

3. Inhalt

Diese Unterschiede in Bedürfnissen und Erwartungen müssen in der Zusammenstellung der Inhalte berücksichtigt werden. Was brauchen TeilnehmerInnen und was erwarten sie? Jeder Kurs beruht auf (inhaltlichen) Vorgaben. Sollten im Rahmen der Arbeitsmarktbedarfsanalyse oder der Bedürfnisanalyse der TeilnehmerInnen thematische Lücken aufgedeckt werden, sollten diese geschlossen werden.

Maßnahmen sind üblicherweise auf die folgenden Punkte ausgerichtet:

¹⁴ Siehe: Balli, Christel / Krekel, Elisabeth M. / Sauter, Edgar (Hg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis?, Bielefeld, Bertelsmann.

- Berufsorientierung;
- Ausbildungs- und Berufswahl;
- Soft Skills;
- Gesundheits- und Qualifikationsförderung;
- Lebens- und Berufslaufbahnberatung;
- Arbeitssuche.

In der Praxis muss der passende Handlungsrahmen für jede individuelle Problemstellung und jedes Bedürfnis gesondert ermittelt werden. Besonders wenn heterogene Gruppenstrukturen in der Maßnahme gewünscht sind, muss die Maßnahmenplanung einen individuellen Zugang zu den TeilnehmerInnen wählen.

Übungen

Einzelübungen:

1. Nennen Sie einige „harte“ und einige „weiche“ Ziele. Finden Sie zumindest zwei messbare Teilziele (Indikatoren) zu jedem Ziel.
2. Welche Gruppe war die Zielgruppe des letzten Trainings, das Sie gehalten oder an dem Sie teilgenommen haben? Wie hat „Ihre“ Trainingseinrichtung die Zielgruppe ermittelt?
3. Wer war an der Zielgruppendefinition beteiligt? Wer hätte an der Zielgruppendefinition beteiligt sein sollen?
4. Was sind die Leitlinien zur Entwicklung messbarer Ziele?

Gruppenübungen:

1. Diskutieren Sie, warum die Identifikation der Trainingsziele eine schwierige Angelegenheit sein könnte. Argumentieren Sie Ihren Standpunkt.
2. Diskutieren Sie, warum eine detaillierte Erkundung der Zielgruppe notwendig ist. Welche Folgen kann es haben, wenn die Bedürfnisse der Zielgruppe nicht entsprechend berücksichtigt werden?

Wissenstest – richtig oder falsch?

Berufsberatung muss gut erreichbar sein und die BürgerInnen ermutigen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen kontinuierlich auszubauen, um den wechselnden Bedürfnissen des Arbeitsmarktes zu entsprechen.	
Durch genau definierte Ziele und Unterziele wird die Adaptierung eines Qualitätsansatzes erleichtert.	
In zentralisierten Systemen setzen meist die Trainingsinstitutionen selbst die Ziele fest.	
Eine präzise Zielgruppendefinition ist bei der Planung einer Maßnahme weniger wichtig als die Ziele.	
Die Maßnahmenplanung sollte eher einem allgemeinen als einem individuellen Ansatz folgen, bei dem mit den Teilnehmenden zusammenarbeitet wird.	
Wenn während der Analyse des Arbeitsmarktbedarfs oder der Analyse der Bedürfnisse der TeilnehmerInnen fehlende Bereiche festgestellt werden, sollen alle Anstrengungen unternommen werden, um diese Lücken zu schließen.	
Der Unterschied zwischen Bedarf und Erwartung soll bei der Entwicklung des Inhalts der Maßnahme berücksichtigt werden.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

1.3 Hauptsächliche Inhalte der Berufsorientierungsmaßnahmen

Lernziele

- Welche Aspekte sollen bei der Planung beruflicher Aus- und Weiterbildung berücksichtigt werden?
- Welche notwendigen Schritte müssen unternommen werden?
- In welcher Weise wird der Arbeitsmarkt bei der Maßnahmenerstellung berücksichtigt?
- Wie können Inhalte der Maßnahmen präzise beschrieben werden?

Theoretischer Inhalt

In vielen Ländern stehen Systeme der Berufsorientierung heutzutage unter hohem Erfolgsdruck: KursteilnehmerInnen erwarten sich eine garantierte Vermittlung auf den Arbeitsmarkt sowie erfolgreiche Karrieren; Unternehmen benötigen qualifizierte und effiziente MitarbeiterInnen, die ihre Aufgaben gut erledigen; die Gesellschaft erwartet sich eine hohes Potential an Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und Wohlstand; PolitikerInnen erwarten sich Unterstützung im Umgang mit sozialen und wirtschaftlichen Angelegenheiten. Berufliche Aus- und Weiterbildung sollte verlässlich und umfassend, flexibel und dynamisch, auf den Arbeitsmarkt und die Förderung persönlicher Fertigkeiten ausgerichtet sein.¹⁵

Angesichts dieser umfangreichen (und manchmal widersprüchlichen) Anforderungen sind Personen, die für die Entwicklung und Umsetzung von beruflichen Trainings verantwortlich sind, gut beraten, ihre eigene Vision der Berufsorientierung zu entwickeln, die all diese verschiedenen Ansprüche berücksichtigt, ohne sie erschöpfend zu behandeln.

Was sind die notwendigen Schritte?

Am Anfang der Festlegung der Inhalte einer Trainingsmaßnahme müssen aus erfahrenen ExpertInnen zusammengesetzte Teams zur Entwicklung des Kurrikulums gebildet werden. Diese sollten öffentliche Institutionen (z.B. Arbeits- oder Bildungsministerium), Arbeits- oder TrainingsexpertInnen, ArbeitgeberInnen und VertreterInnen der ArbeitnehmerInnen sowie betroffene soziale Gruppen wie zum Beispiel Anbieter der Berufsorientierung, NGOs oder Bezirksvertretungen umfassen. Die für die Festlegung der Inhalte verantwortlichen Personen benötigen so viele Informationen wie möglich über das Feld der Berufsberatung und -orientierung. Diese sollten Informationen über den Arbeitsmarkt, Informationen über technische Änderungen, sich ankündigende strukturelle Änderungen, wirtschaftliche Entwicklungen sowie Informationen über den operativen Qualifikationsbedarf beinhalten (siehe 1.1). Zusätzlich sollte die Aus- und Weiterbildungssituation in jedem der Sektoren dokumentiert werden.

Informationen über den Trainingsbedarf der Zielgruppe (z.B. AbsolventInnen einer gewissen Qualifikationsstufe) sind für die Planung effizienter Trainingsmaßnahmen unumgänglich (siehe 1.1).

¹⁵ Siehe: InWEnt – Capacity Building International (2005): Selecting and Structuring Vocational Training Contents. Beiträge aus der Praxis der beruflichen Bildung (12/2005), Mannheim. Verfügbar unter: http://www.inwent.org/imperia/md/content/bereich4-intranet/abteilung4-01/12_select.and_struct.pdf

Erster Schritt: Festlegung von Kernaufgaben

Der Inhalt einer beruflichen Trainingsmaßnahme wird auf Basis einiger Kernaufgaben, die ein/e ausgebildete/r TrainerIn erfüllen sollte, festgelegt. Diese Kernaufgaben erfüllen die Funktion eines bestimmten Trainingsprofils. Der Grundgedanke bei der Definition dieser Kernaufgaben ist es, die Aufgaben festzulegen, ohne den speziellen Charakter des Trainingsprofils aus den Augen zu verlieren.

Die grundlegende Frage ist daher: *Welche Kernaufgabe ist für das Qualifikationsprofil der Trainingsmaßnahme charakteristisch?*

Auch wenn die Frage und die Antwort auf den ersten Blick trivial erscheinen, werden sie die Grundlage der beruflichen Identität von zukünftigen AbsolventInnen sein. Eine präzise definierte Aufgabe lässt die TeilnehmerInnen sich selbst nach der Maßnahme als „geschult“ wahrnehmen, womit sie sich von anderen Aufgabengebieten abheben.

Ein offenes Diskussionsklima, das den Teammitgliedern die Akzeptanz ihrer Ideen durch die anderen Teammitglieder unabhängig von der Umsetzbarkeit garantiert, ist in dieser Phase (und in den folgenden Schritten) besonders wichtig.

Zweiter Schritt: Definition von Hierarchieebenen

Grundlegende Frage: *Wo soll die Trainingsmaßnahme im Bildungssystem und in der Arbeitsmarkthierarchie verankert sein?*

Da die Zertifizierung sowohl von Ausbildungseinrichtungen und -behörden als auch auf dem Arbeitsmarkt formal akzeptiert werden soll, muss das Trainingszertifikat im Bildungs- und Arbeitsmarktsystem verankert werden. Das Qualifikationsniveau, das durch die Maßnahme erreicht werden soll, hängt unter anderem von der Art der Zielgruppe und den Maßnahmenzielen ab.

Geht es um die Hierarchien, entwickelt das für die Kursentwicklung verantwortliche Team zuerst ungefilterte Ideen darüber:

- Auf welcher operationalen Organisationsebene der/die geschulte TeilnehmerIn aktiv werden wird und
- Auf welcher Ebene das formale Zertifikat im Ausbildungs- und Trainingssystem positioniert werden soll.

Wenn die Trainingsmaßnahme keine Sackgasse darstellen soll, muss neben der Klassifikation, entlang der operationalen Kategorien der Arbeitsorganisation, auch das Thema der Verknüpfung mit anderen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen angesprochen werden.

Dritter Schritt: Benennung des Kurses

Um eine langfristige Verwertbarkeit des Trainingszertifikates zu garantieren, ist eine möglichst klare und präzise Definition wichtig, die eine Verwechslung mit ähnlichen Zertifikaten ausschließt.

Leitfrage: *Unterscheidet sich das Training von anderen Angeboten?*

Vierter Schritt: Vernetzung

In dieser Phase unterbreitet die Gruppe, die die Maßnahme entwickelt hat, diese einer breiten Basis und initiiert einen umfassenden Austausch mit Institutionen, ExpertInnen, Vereinigungen, Behörden und Privatpersonen (wie z.B. potentiellen TeilnehmerInnen). Der Zweck dieser Phase ist die Überprüfung, ob sich die Planung auf dem „richtigen“ Weg befindet, und der Austausch mit anderen betroffenen Institutionen und Gruppen. Umfassende Gespräche und Diskussionen, Workshops oder exemplarische Umfragen helfen dabei festzustellen, ob das entwickelte Kursprofil sowohl den Bedürfnissen der potentiellen TeilnehmerInnen als auch dem Bedarf des Arbeitsmarktes entspricht.

Da eine Evaluation der Akzeptanzbreite essentiell ist, ist dies einer der wichtigsten Schritte.¹⁶

Im fünften und sechsten Schritt der Entwicklung (siehe 1.4) muss eine Analyse der Kompetenzen und der Didaktik erfolgen, bevor sich das Team an die Entwicklung von Trainingsmodulen machen kann.¹⁷

Als grundlegender Inhalt der Berufsorientierung und -beratung können die folgenden Aspekte aufgelistet werden:

- Berufsorientierungs- bzw. Beratungsmaßnahmen müssen grundlegende Aspekte der Jobsuche und „life management skills“ beinhalten. TrainerInnen müssen auf Basis ihres Know-hows, ihrer formalen Qualifikationen und Erfahrung in der Lage sein, diese Aspekte entsprechend den Zielsetzungen und der Zielgruppe in ihrer Arbeit umzusetzen.
- Viele TeilnehmerInnen von beruflichen Trainingsmaßnahmen sind arbeitslos. Für diese Menschen ist es notwendig, dass berufliche Trainings sie bei der aktiven Akzeptanz ihrer durch Arbeitslosigkeit belasteten Lebenssituation unterstützen. Die Entwicklung von notwendigen Bewältigungsstrategien zur aktiven Lenkung ihrer Lebenssituation ist dabei zentral. Im Besonderen sollte die Entwicklung von konstruktiven Bewältigungsstrategien durch den Erfahrungsaustausch in Gruppensettings gefördert werden. TrainerInnen sollten über umfangreiches Methodenwissen verfügen: Sie müssen in der Lage sein, flexibel an die Situation angepasst zu reagieren.
- Berufsorientierungs- bzw. -beratungsmaßnahmen unterstützen den Erwerb von sozialen und formalen Fertigkeiten und Kompetenzen (z.B. IT-Fertigkeiten, Arbeitssuche, Erstellen von Lebensläufen, Selbstpräsentation, Selbstverantwortung, Empowerment etc.) in Gruppen- und Teamsituationen. Durch die Schaffung eines geeigneten Lernklimas unterstützen und begleiten TrainerInnen den Erwerb dieser Fertigkeiten und Kompetenzen.
- TrainerInnen in Berufsorientierungs- und -beratungsmaßnahmen sollten auf geeignete Art eine konstruktive Diskussion über den oftmals überwiegenden Erfolgsindikator „Vermittlungsquote“ entfachen. Die TeilnehmerInnen einer Maßnahme dürfen durch die Messung dieses Erfolgsindikators nicht unter Druck gesetzt werden. Im Rahmen individueller Betreuung und Beratung muss es auch möglich sein, individuelle Erfolgsindikatoren zu erarbeiten. Es ist die Aufgabe der TrainerInnen, diese zusammengefassten individuellen Indikatoren auch entsprechend an die Auftrag gebenden Institutionen zu kommunizieren.

¹⁶ Siehe: InWEnt – Capacity Building International (2005): Selecting and Structuring Vocational Training Contents. Beiträge aus der Praxis der beruflichen Bildung (12/2005), Mannheim. Verfügbar unter: http://www.inwent.org/imperia/md/content/bereich4-intranet/abteilung4-01/12_select.and_struct.pdf

¹⁷ Module sind Trainingseinheiten, die Grundkonzepte vermitteln oder eingesetzt werden, um bestimmte charakteristische Arbeitsfunktionen zu trainieren.

- Berufliche Orientierung bzw. Beratung müssen ihren Fokus auf den Arbeitsmarkt und die individuelle Arbeitssuche ausgerichtet haben. Weitere Fragen hinsichtlich Training und Ausbildung müssen als Zusatzfragen betrachtet werden. TrainerInnen müssen auch in der Lage sein, mit weiteren in diesem Kontext auftauchenden Themen (z.B. Drogen- oder Alkoholmissbrauch, Krankheit, Schulden etc.) umzugehen. Diese Probleme können einer Arbeitsaufnahme im Weg stehen. Daher ist es oftmals besser, die betroffenen TeilnehmerInnen an geeignete Beratungseinrichtungen zu überweisen, wenn soziale Hilfestellungen nicht von der Institution selbst angeboten werden (können). In diesen Fällen müssen TrainerInnen die notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen zusammen mit anderen arbeitsmarktbezogenen Schlüsselkompetenzen aufweisen.

Abschließende Bemerkungen: Im Gegensatz zu höheren Trainingsprofilen sind Module relativ flexibel und an regionale oder aktuelle Bedürfnisse anpassbar. Eine regelmäßige Anpassung der Lehrpläne und der Kursinhalte sowie eine regelmäßige Neudefinition ihrer Inhalte sind notwendig, da so sichergestellt werden kann, dass berufliche Trainingsmaßnahmen mit Veränderungen am Arbeitsmarkt (in Handel und Industrie) Schritt halten.¹⁸

Übungen

Einzelübungen:

1. Welche sind die notwendigen Schritte in der Festlegung des Inhaltes einer Trainingsmaßnahme? Definieren Sie jeden Schritt in zwei bis drei Sätzen. Schreiben Sie die Antwort in Schlagworten auf ein Blatt Papier.
2. Was ist der Basisinhalt von beruflichen Orientierungs-/Beratungsmaßnahmen?
3. Was ist das Ziel des Vernetzens? Nennen Sie zumindest zwei Gründe.

Gruppenübungen:

1. Stellen Sie sich vor, Sie wären das für die Entwicklung und Umsetzung einer beruflichen Trainingsmaßnahme verantwortliche Team. Ihre Aufgabe ist es, das Profil einer speziellen Art von Maßnahme zu erstellen. Drei grundlegende Entscheidungen müssen getroffen werden:
 - Welche Kernaufgaben sollen die Maßnahme charakterisieren?
 - Wo sollte das Training im Bildungssystem und in der Hierarchie des Arbeitsmarktes verankert sein?
 - Wie wird das angestrebte Zertifikat genannt?
2. Warum ist eine klare und präzise Benennung des Kurses wichtig? Diskutieren Sie dieses Thema und argumentieren Sie ihren Standpunkt.
3. Das Ziel der Vernetzung (in diesem Kontext) ist es, sicherzustellen, ob der Inhalt der Maßnahme „auf dem richtigen“ Weg ist. Denken Sie an „Ihre“ Trainingseinrichtung. Findet Ihrer Meinung nach, Vernetzung in Ihrer Einrichtung entsprechend Anerkennung?

¹⁸ Siehe: Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (Hg.) (2006): Vocational education and training in Austria, in: Cedefop Panorama Series, 125, Luxembourg, S. 15. Verfügbar unter: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5163_en.pdf

Wissenstest – richtig oder falsch?	
Zu Beginn der Definition der Inhalte einer Trainingsmaßnahme muss ein Team damit beauftragt werden, einen Lehrplan zu entwickeln, wobei ExpertInnen miteinbezogen werden sollen.	
Die Schwerpunkte sollen so ausgearbeitet werden, dass der spezifische Charakter der Trainingsmaßnahme nicht berücksichtigt wird.	
Die Zertifikate für das Training müssen nicht unbedingt im System der Ausbildung und des Arbeitsmarktes verankert sein.	
Um eine langfristige Anerkennung der Trainingszertifikate sicherzustellen, ist es wichtig, eine klare und passende Definition zu verwenden.	
Berufsorientierungs-/Berufsberatungsmaßnahmen sollen Basisaspekte zum Finden der Berufslaufbahn und zu Fähigkeiten der Lebensbewältigung beinhalten.	
Es ist nicht wesentlich, neue und produktive Fähigkeiten zu erarbeiten, die die Auseinandersetzung mittels Erfahrungsaustausch in der Gruppe fördern.	
TrainerInnen in Berufsorientierungs-/Berufsberatungsmaßnahmen sollen eine konstruktive Diskussion über den dominierenden Erfolgsfaktor „Vermittlungsrate“ anregen können.	
Berufsorientierungs-/Berufsberatungsmaßnahmen müssen ihren Fokus sowohl auf die Arbeitsmarktsituation als auch auf die individuelle Arbeitssuche richten.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

1.4 Validierung informell erworbener Kompetenzen

Lernziele

- Was ist eine Kompetenzanalyse?
- Worauf zielt die Kompetenzanalyse ab?
- Was sind Handlungskompetenzen?
- Was ist der Unterschied zwischen formellen und informellen Kompetenzen?
- Was sind die Gefahren der Kompetenzanalyse?
- Was ist eine didaktische Analyse?
- Worauf zielt die didaktische Analyse ab?
- Warum sind Kompetenzanalyse und didaktische Analyse wichtig für die Vorbereitung eines Trainings?

Theoretischer Inhalt

Kompetenzanalyse und didaktische Analyse müssen durchgeführt werden, bevor Trainingsmodule gestaltet werden können.

Fünfter Schritt: Kompetenzanalyse¹⁹

Diese Phase schafft eine Verbindung zwischen Aufgabe und Lernsystem. Wie können KursteilnehmerInnen systematisch dazu angeleitet werden, die vorher identifizierten Arbeitserfordernisse kompetent und effizient zu erfüllen? Welches Wissen, welche Fertigkeiten und Einstellungen sind notwendig und wie können sie entwickelt werden?²⁰

In den letzten zwei Jahrzehnten wurde das Problem der Übersetzung von allgemeinen Themen und Aufgaben in Lehrpläne vernachlässigt. Die für Entwicklung und Umsetzung von Trainingsmaßnahmen verantwortlichen Teams sollten jedoch ermutigt werden, allgemeine Aufgabenanforderungen in konkrete Kompetenzen zu übersetzen (Kompetenzanalyse) und dazu die notwendigen Lernschritte aufzubauen, um diese Kompetenzen zu analysieren (didaktische Analyse).

Formal und informell erworbene Kompetenzen

Formal erworbene Kompetenzen können von informell erworbenen unterschieden werden. Formal erworbene Kompetenzen werden durch entsprechende Zertifikate, Titel, Diplome etc. als Qualifikationen anerkannt, während dies auf informell erworbene nicht zutrifft. Berücksichtigt man, dass „Erfahrung von Wert“²¹ ist, sollte der Schwerpunkt der Kompetenzanalyse vor allem auf den informell erworbenen Kompetenzen liegen.

Eine gute Definition findet sich in Michel Joras Buch „Le bilan de compétences“²². Er beschreibt die Kompetenzanalyse als einen dynamischen Prozess, der die Möglichkeit bietet, Kompetenzen, die außerhalb formaler Qualifikationen erworben wurden, zu

¹⁹ Kompetenzen sind Wissen, Fertigkeiten sowie eine professionelle Haltung.

²⁰ Siehe: InWEnt – Capacity Building International (2005): Selecting and Structuring Vocational Training Contents. Beiträge aus der Praxis der beruflichen Bildung (12/2005), Mannheim. Verfügbar unter: http://www.inwent.org/imperia/md/content/bereich4-intranet/abteilung4-01/12_select_and_struct.pdf

²¹ Siehe: www.valida.ch

²² Joras, Michel (1995): Le bilan de compétences, Paris, Presses Universitaires de France.

analysieren und die Entwicklungspotentiale hinsichtlich des Treffens von Entscheidungen zur Berufslaufbahn festzustellen.

Die Analyse

Der erste Schritt der Kompetenzanalyse erfordert, dass alle in der Ausbildung, im Beruf und im Alltagsleben des/der (potentiellen) TeilnehmerIn informell erworbenen Kompetenzen sichtbar gemacht werden. Dies ist die Beurteilung der informellen Kompetenzen der TeilnehmerInnen. Laut Ruedi Winkler, Vorsitzendem des Schweizer Verbandes Valida, sollte die Durchführung der Profilanalyse (oder Kompetenzanalyse) an das Ausbildungsniveau der Zielgruppe angepasst werden.²³ Die Ergebnisse der Kompetenzanalyse sollten folgende Informationen liefern: (Welche sozialen Kompetenzen hat der/die TeilnehmerIn? Verfügt der/die TeilnehmerIn über methodische Fertigkeiten wie Kommunikations- oder Präsentationsfertigkeiten, Konfliktmanagement etc.?)

- Information über berufliche, außerberufliche und persönliche Kompetenzen;
- Informationen über Eignung und Fähigkeiten sowie Potentiale in zukünftigen Personalentwicklungsmaßnahmen und -möglichkeiten;
- Information über Motivation und Motive;
- Zieldefinition hinsichtlich Laufbahnstrategien, Weiterbildung und konkreter nächster Schritte.

In einem zweiten Schritt der Kompetenzanalyse werden die Fertigkeiten und Einstellungen aufgelistet, die notwendig sind, um eine Arbeitsfunktion kompetent ausführen zu können (siehe 1.1 Analyse des Arbeitsmarktbedarfs). Die Frage ist: Welche Qualifikationen und Kompetenzen werden für eine sichere und effiziente Umsetzung benötigt? Nach der Identifikation dieser Fertigkeiten wird die Liste mit den persönlichen Kompetenzen des/der TeilnehmerIn verglichen. Auf Basis der Unterschiede wird ein Lehrplan zusammengestellt.

Die didaktische Analyse erarbeitet in den weiteren Schritten den richtigen Lehrplan, um diesen Anforderungen zu genügen.²⁴ Welche Fertigkeiten sollten durch den Kurs entwickelt werden?

Allgemeine Merkmale des Konzeptes

- Die Bewusstwerdung über die bereits bestehenden eigenen Kompetenzen versorgt den/die TeilnehmerIn mit aufschlussreichen Informationen und führt zu einem höheren Selbstbewusstsein. Dies ist wichtig für TeilnehmerInnen, die aufgrund von Langzeitarbeitslosigkeit ein geringes Selbstwertgefühl haben. In dieser Hinsicht zielt die Kompetenzanalyse darauf ab, die eigenen, nicht zertifizierten Kompetenzen zu entdecken und bewusst zu machen, um neue Wege aufzuzeigen. Das Potential des Individuums soll durch das Reflektieren der Kompetenzen aktiviert werden. Es ist wünschenswert, dass Individuen in der

²³ Siehe: Winkler, Ruedi (2006): Aspekte der Qualität – Wo steht Europa, und wer sind die Akteure?, in: Egger-Subotitsch, Andrea / Sturm, René (Hg.): „Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen mittels Kompetenzbilanzen“. Beiträge zur Fachtagung „Der Erfahrung einen Wert geben! Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen“ vom 18. Mai 2005 in Wien. AMS report 51, Communicatio, Wien, S.10. Verfügbar unter: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport51.pdf>

²⁴ Die didaktische Analyse untersucht, ob die geplanten Maßnahmen die zusammengestellten Kompetenzen vermitteln können (siehe Kompetenzanalyse). Auf der Liste wird eine ganze Reihe von Kompetenzen stehen, die in einer begrenzten Trainingszeit zwar wachsen, aber nicht systematisch aufgebaut werden können. Dies beinhaltet Kompetenzen, die am Beginn des Kurses als allgemein bekannt angesehen werden können, aber auch allgemeine Haltungen (wie z.B. die pünktliche Erledigung von Aufgaben), die das Trainingsprogramm implizit mitbearbeitet, die es aber nicht wert sind, als zentrale Themen systematisch bearbeitet zu werden.

Handhabung ihrer eigenen Lebenssituation aktiver werden und ihr Repertoire an Techniken zur Stressbewältigung vergrößern.²⁵

- Dieser Schritt setzt nicht einfach den Lehrplan mit den funktionellen Erfordernissen gleich. Stattdessen bedarf es einer individuellen Analyse der Wissens- und Haltungskomponenten sowie Ideen, wie dieses Wissen erweitert, vertieft und systematisch aufgebaut werden kann. Informell erworbene Kompetenzen sind notwendig, da

„Arbeit – der grundsätzlichen Idee nach – mehr ist, als vorgefertigte Reaktionsmuster auf bestimmte Handlungs-Stimuli zu verstehen. Arbeit beinhaltet die aktive Interpretation von Aufgaben und deren überlegte Umsetzung.“ (übersetzt von Eva Leuprecht)²⁶

TeilnehmerInnen müssen lernen, ihre Aufgaben informiert, effizient und angemessen zu erledigen. Um Arbeitsanweisungen richtig zu verstehen, sollten MitarbeiterInnen eine Auswahl an Handlungskompetenzen mitbringen.²⁷

Training von Aufgabenroutine: Trainings sollten die Möglichkeit bieten, Erfahrungen mit Arbeitsmaterialien zu sammeln oder bestimmte Aufgaben zu erproben und zu üben. Das Meistern von beruflichen Aufgaben erfordert umfangreiches Wissen und Erfahrung, die – unter Umständen – erst im späteren Verlauf der Karriere perfektioniert werden können.

Spezialwissen: Wie bereits in traditionellen Trainingskonzepten, sollen KursteilnehmerInnen Fakten, Ausdrücke und Regeln ihrer zukünftigen Arbeit erlernen. Dieses Wissen dient als Basis für ein richtiges technisches Verständnis der Arbeitsaufgaben, ermöglicht die Kommunikation unter KollegInnen und bildet die Basis für weitere selbstgesteuerte Ausbildungsprozesse.

Handlungs- oder Aufgabenwissen: Neben fachlichem Wissen benötigen ArbeitnehmerInnen auch Wissen über Methoden und Prozesse, um sich im Umgang mit Produkten, Arbeitsmaterialien, in der Zusammenarbeit mit anderen und in der eigenen Arbeit kompetent zu verhalten.

Prozedurales Wissen: ArbeitnehmerInnen können sich in komplexen Situationen und unter unklaren Arbeitsbedingungen nur dann kompetent verhalten, wenn sie über die Umstände, die Zielsetzungen und Vorbedingungen, unter denen sie arbeiten, voll informiert sind. Sie benötigen ein angemessenes Wissen über Prozesse wie zum Beispiel Arbeitsabläufe (Arbeitsablaufwissen), die Struktur der Organisation, Hintergrund der Arbeitsprozesse etc.

Gestaltungswissen: ArbeitnehmerInnen werden heute zunehmend mit sich verändernden Produktionsbedingungen konfrontiert, die eine Haltung verlangen, die offen ist gegenüber Innovationen.

²⁵ Siehe: Wolf, Bertram (2006): Der Erfahrung einen Wert geben, in: Egger-Subotitsch, Andrea / Sturm, René (Hg.): „Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen mittels Kompetenzbilanzen“. Beiträge zur Fachtagung „Der Erfahrung einen Wert geben! Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen“ vom 18. Mai 2005 in Wien. AMS report 51, Communicatio, Wien, S. 59. Verfügbar unter: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport51.pdf>

²⁶ Siehe: InWEnt – Capacity Building International (2005): Selecting and Structuring Vocational Training Contents. Beiträge aus der Praxis der beruflichen Bildung (12/2005), Mannheim. Verfügbar unter: http://www.inwent.org/imperia/md/content/bereich4-intranet/abteilung4-01/12_select_and_struct.pdf

²⁷ Siehe: ibid.

Modelle der Kompetenzanalyse:

In den letzten Jahrzehnten haben viele europäische Länder Einrichtungen geschaffen, in denen eigene Zugänge zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen entwickelt wurden und auch angeboten werden. Es bestehen daher verschiedene Vorgehensweisen, Methoden und Instrumente, um informell erworbene Kompetenzen zu identifizieren. Das französische Modell der Kompetenzanalyse nach Michel Joras schlägt die folgende Vorgehensweise vor:²⁸

Stufe	Ziele der Stufe
Stufe 1: Einführung und Vorbereitung	Die Bedürfnisse des Individuums sind bekannt.
<p>Stufe 2: Ausarbeiten der grundlegenden Prinzipien:</p> <p>Identifizieren und Sammeln der grundlegenden beruflichen und persönlichen Motivation und der entsprechenden Interessen.</p> <p>Sammeln und beschreiben der beruflichen und außerberuflichen (informellen) Kompetenzen.</p> <p>Sammeln von allgemeinen Informationen, soweit notwendig.</p> <p>Festlegung der beruflichen Entwicklungspotentiale.</p>	<p>Berufliche und persönliche Motive und entsprechende Interessen sind geklärt.</p> <p>Berufliche und außerberufliche Kompetenzen sind erkannt und beschrieben.</p> <p>Benötigte allgemeine Informationen sind gesammelt.</p> <p>Berufliche Entwicklungspotentiale sind ausgearbeitet und notiert.</p>
Stufe 3: Abschluss und weitere Schritte	<p>Das Individuum hat die Resultate der Stufe 2 genau zur Kenntnis genommen.</p> <p>Entscheidungen der nächsten beruflichen Schritte und der Weiterbildung werden getroffen.</p> <p>Weitere Schritte werden geplant.</p>

²⁸ Siehe: Joras, Michel (1995): Le bilan de compétences, Paris, Presses Universitaires de France.

- Das deutsche Modell KOMBI²⁹, ein Lebenszyklus Modell der Kompetenzanalyse des Lehrstuhls und des Institutes für Industrielle Konstruktion und Ergonomie, RWTH (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule) Aachen, unterstützt Unternehmen bei der Anpassung von arbeitsplatzspezifischen Anforderungen und tatsächlich vorhandenen Kompetenzen der MitarbeiterInnen.

KOMBI wird in vier Phasen umgesetzt:

1. Analyse der arbeitsplatzspezifischen Anforderungen;
 2. Analyse von bestehenden und potentiellen Kompetenzen der MitarbeiterInnen;
 3. Beurteilung der gesammelten Kompetenzen und deren offizielle Anerkennung;
 4. Festlegung von Maßnahmen – entweder in Richtung strategischer Personalentwicklung oder in Richtung interner/externer Personalsuche.
- Ein weiteres deutsches Modell der Kompetenzanalyse, das durch die Entwicklungspartnerschaft Gendernet entwickelt und durch das von der EU geförderte Programm EQUAL finanziert wird, legt den Schwerpunkt auf die Vereinbarkeit von Arbeit und Familie.
 - Das Teilprojekt KOBRA³⁰ bietet unter <http://www.kobra-berlin.de/> die Möglichkeit, die eigenen Stärken kennenzulernen. Spezielle Übungen, Anwendungen und Anleitungen sollen die Reflektion vorheriger Lernerfahrungen und Fertigkeiten, sei es aus der beruflichen, sozialen oder familiären Umgebung, erleichtern. Die Kombination von Tests der Kategorie „Potentialtests“ und „Jobprofile“ unterstützen die Selbstbeurteilung für die weitere berufliche Orientierung und Entwicklung. Es finden sich Übungen wie Intelligenztests, Wissenstests, Computertests und Rätsel (siehe auch das KOBRA-Handbuch unter: http://www.gendernet.de/2004/publikationen/Kobra_handbuch.pdf)

Best-Practice-Beispiele von Qualitätssicherungsprogrammen sind zum Beispiel die Methoden von „Valida“ (Schweiz)³¹, „Das Kompetenzportfolio“ der „Bildungswerke“ (Österreich) und das Projekt „CREA“ (Italien). Andere europäische Länder haben auch mit der Entwicklung von eigenen Konzepten begonnen.

Zum Beispiel beschreibt das irische Projekt WAVE³² die Notwendigkeit, ein „Bewertungsprotokoll der Arbeitserfahrung in der Europäischen Wasserwirtschaft“ einzuführen. Das Projekt WAVE

- stellt eine Liste der für die Wasserwirtschaft relevanten Qualifikationen zusammen. Diese beinhaltet Fertigkeiten, Wissensvoraussetzungen und technische Kompetenzen.
- identifiziert Lücken zwischen momentan verfügbaren Ausbildungen und dem Kompetenz- und Trainingsbedarf sowohl für strukturiertes als auch informelles Lernen in Unternehmen.

²⁹ <http://www.iaw.rwth-aachen.de/produkte/kombi/index.html>

³⁰ <http://www.kobra-berlin.de/>

³¹ <http://www.valida.ch/>

³² <http://www.aquatt.ie/index.php/181/wave/>

Risiken und Schwachpunkte der Kompetenzanalyse

- Das größte Hindernis hinsichtlich der Einführung von Kompetenzanalysen in Unternehmen könnte der zeitliche und finanzielle Aufwand dieser neuen Methode sein.
- Zusätzlich könnten ethische Probleme der Datensicherheit auftreten, da die im Rahmen einer vertraulichen Kompetenzanalyse gewonnenen Informationen auch für andere zugänglich sind (TrainerInnen, Trainingseinrichtungen, Arbeitsmarktverwaltung etc.).
- Die Chancengleichheit ist nur selten gesichert, da benachteiligte Menschen üblicherweise aufgrund von Sprache und Bildungsnachteilen von diesen Instrumenten ausgeschlossen bleiben. In dieser Hinsicht ist eine Anpassung der Methoden an die Zielgruppe (z.B. MigrantInnen) notwendig.
- Ein weiterer Kritikpunkt ist an die Methodologie der Messung informeller Kompetenzen durch die Kompetenzanalyse gerichtet. Beurteilung wird immer mit dem Problem der Objektivität und der Fälschung konfrontiert. Inwieweit sind TeilnehmerInnen oder andere Personen (im Falle externer Beurteilung) in der Lage, sich selbst auf eine realistische und angemessene Weise zu beschreiben?
- Die Erwartungen der Individuen stellen ein weiteres Risiko der Kompetenzanalyse dar, da sie mit dem Arbeitsmarkt oder mit Unternehmenskulturen zusammentreffen, in denen eine Anerkennung informell erworbener Kompetenzen praktisch nicht existent ist.

Sechster Schritt: Didaktische Analyse

Laut InWEnt – Capacity Building International ist Lernen ein hoch individueller, von den TeilnehmerInnen initiiertes und kontrollierter, Prozess des Verbindens von Bekanntem und Unbekanntem, des Bildens und Testens von Hypothesen und der Herausbildung von subjektiven Bedeutungen.³³

Bei der Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten sollten die folgenden Punkte berücksichtigt werden:

1. Wissensreserven müssen subjektive Bedeutung für den/die TeilnehmerIn erlangen, um einen nachhaltigen Lerneffekt zu bewirken;
2. Lernprozesse sollten so gestaltet werden, dass vernetzte Wissensstrukturen unterstützt und auf hierarchische Weise geordnet werden können.

Um beide Anforderungen an den Lernprozess zu erfüllen, setzt die didaktische Analyse die in der Kompetenzanalyse formulierten Anforderungen in strukturierte Lernfelder um.

Siebenter Schritt: Entwicklung einer Modulstruktur³⁴

Dieser Schritt beinhaltet die Entwicklung einer modularen Kursstruktur des Trainingsprogramms. Es ist zu empfehlen, die Module in Wissens- und Aufgabenmodule zu unterteilen, die sich hinsichtlich der Auswahl von Lehrplänen und der verwendeten Trainingsmethoden unterscheiden. Es ist wichtig, die individuellen Module nach einer getrennten Zusammenfassung der Lernfelder zusammenzustellen. Die Module sind jene Lehreinheiten, die entweder Basiswissen vermitteln oder den TeilnehmerInnen beibringen, bestimmte Arbeitsaufgaben zu erfüllen.

³³ Siehe: InWEnt – Capacity Building International (2005): Selecting and Structuring Vocational Training Contents. Beiträge aus der Praxis der beruflichen Bildung (12/2005), Mannheim. Verfügbar unter: http://www.inwent.org/imperia/md/content/bereich4-intranet/abteilung4-01/12_select_and_struct.pdf

³⁴ Siehe: *ibid.*

Übungen

Einzelübungen:

1. Angestellte sollten über eine große Bandbreite an Handlungskompetenzen verfügen. Nennen Sie zumindest vier Handlungskompetenzen und erklären Sie, warum es wichtig ist, diese im Rahmen von Berufsorientierungsmaßnahmen zu vermitteln.
2. Worauf zielt die didaktische Analyse ab? Welche Aspekte sollten bei der Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten berücksichtigt werden?
3. Nennen Sie ein bis zwei Modelle der Kompetenzanalyse. Beschreiben Sie zumindest eines der Modelle (Empfehlung: Lesen Sie zuerst die Best-Practices).

Gruppenübungen:

1. Führt „Ihre“ Trainingseinrichtung Kompetenzanalysen durch? Wenn ja, beschreiben Sie wie die Einrichtung dabei vorgeht.
2. Diskutieren Sie die Risiken und Nachteile der Kompetenzanalyse. Finden Sie mögliche Lösungen, um die Nachteile zu beseitigen.

Wissenstest – richtig oder falsch?

Kompetenzanalyse und didaktische Analyse sollen nach dem Designen der Trainingsmodule durchgeführt werden.	
Das Team, das für die Entwicklung und Implementierung der Trainings verantwortlich ist, soll dazu ermutigt werden, die Erfordernisse in Kompetenzen zu übersetzen und die zur Kompetenzentwicklung notwendigen Lernschritte zu analysieren.	
Die Kompetenzanalyse ist notwendig, um alle formalen Qualifikationen sichtbar zu machen, die die TeilnehmerInnen im Zuge der Ausbildung, im Berufsleben oder im täglichen Leben erworben haben.	
In der Kompetenzanalyse werden Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen aufgelistet, die nötig sind, um eine Arbeit kompetent zu leisten.	
Arbeit ist das vorherbestimmte Reaktionsmuster auf Handlungsanregungen.	
Trainingsprogramme sind nicht dafür verantwortlich, dass mit dem vorhandenen Material experimentiert wird oder bestimmte Aufgaben in der Praxis erprobt werden.	
Gekonnte Didaktik ist ein individueller Prozess, der Gewusstes mit Ungewustem verbindet und das Formulieren und Testen von Hypothesen sowie das Bilden einer eigenen Meinung anregt, wobei die TeilnehmerInnen die Initiative ergreifen und Kontrolle über den Prozess haben.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

2 Domäne 2: Ausschreibung und Trainingsdesign

2.1 Definition von Bewertungskriterien im Zuge von Ausschreibungen – Spezifika von Trainingsdesigns

Lernziele

- Wie sollte eine hochqualitative Ausschreibung abgewickelt werden?
- Auf Basis welcher Kriterien kann die Qualität von Ausschreibungen und Trainingsdesigns beurteilt werden?
- Welche dieser Kriterien sind verpflichtend und welche optional?

Theoretischer Inhalt

Ausschreibungen sollten mehreren Anforderungen entsprechen und mehrere Funktionen erfüllen. Die ausschreibende Institution (in vielen Fällen die öffentliche Arbeitsmarktverwaltung) erstellt unter Berücksichtigung der relevanten Gesetze und Regulierungen als auch ihrer öffentlichen Aufträge einen *obligatorischen Katalog von Qualitätskriterien*. Diese Checkliste ermöglicht es der Auftrag gebenden Institution, eingebrachte Angebote mittels eines Punktesystems (im Großteil der Fälle³⁵) zu bewerten. Diese Qualitätskriterien sind ein grobes, verpflichtendes Grundgerüst für Angebote. Bezugnahme auf einen entwickelten Kriterienkatalog erleichtert den Vergleich und die Analyse verschiedener Angebote. Zusätzlich zielt die Einführung dieser Kriterien darauf ab, den Angebotsvergleich objektiver und transparenter zu gestalten. Laut einigen Studien³⁶ können jedoch, aufgrund der relativ einfachen Struktur dieser Raster, qualitative Unterschiede der Angebote nicht abgebildet werden und fließen daher nicht in den Bewertungsprozess mit ein.

Aktuelle Entwicklungen der EU-Gesetzgebung konzentrieren sich auf eine standardisierte elektronische Vergabe öffentlicher Aufträge. Da sich diese Standards auf objektiv messbare Kriterien (wie z.B. den Preis) konzentrieren, kann diese Entwicklung zu Preisdumping und, damit einhergehend, zu einem Qualitätsverfall führen.

Strukturierte Ausschreibungsrichtlinien erfüllen die wichtigsten „Kontroll- und Unterstützungsfunktionen“: Beginnend beim Ausschreibungs- und Vergabeverfahren über den Umsetzungsprozess bis hin zur abschließenden Bewertung des Erfolges/Misserfolges einer Maßnahme.

Im Idealfall erfüllen Ausschreibungsrichtlinien diese Aufgaben. Sie ...

„... schaffen (...) Klarheit für die Ausformulierung professioneller Aufgaben und geben Anweisungen für die Umsetzung einer spezifischen Maßnahme (Leistungsspezifikation), bieten eine Strukturierungshilfe für die inhaltliche Darstellung der Kompetenzen der

³⁵ In Deutschland wurde von der Bundesagentur für Arbeit ein Entscheidungsleitfaden zur qualitativen Bewertung von vorberuflichen Trainingsmaßnahmen entwickelt. Dieser Leitfaden ist ein wichtiges Instrument in der Planungsphase. Er ist für alle involvierten Parteien ein rationales Fundament im Rahmen der Ausschreibungs- und Vergabekriterien, der sowohl den Umsetzungsprozess beinhaltet, als auch an Input-, Prozess- und Output-Qualitätskriterien ausgerichtet ist – insgesamt 15 Qualitätsdomänen. Für jeden Kurs kann ein spezifisches Profil erstellt werden. Diese Profile stellen die Basis für die Dienstleistungsbeschreibung und die Bewertung der Angebote der Trainingseinrichtungen dar (siehe: Steiner, Karin / Weber Maria E. / Zdrahal-Urbaneck, Julia (2005): Pädagogisch-didaktische Qualität bei der Aktivierungsmaßnahme 2005, unveröffentlichter Endbericht, Auftraggeber AMS Wien, Wien, S. 28).

³⁶ Siehe: Steiner, Karin / Weber Maria E. / Zdrahal-Urbaneck, Julia (2005): Pädagogisch-didaktische Qualität bei der Aktivierungsmaßnahme 2005, unveröffentlichter Endbericht, Auftraggeber AMS Wien, Wien.

Trainingseinrichtung (Durchführungsspezifikation), bieten eine systematische Basis zur Bewertung von Angeboten (Bewertungsspezifikation) und eine gemeinsame Basis zur abschließenden ex-post Bewertung der Maßnahme (verfügbare Grundlage zur Evaluation und Kontrolle sowohl für Trainingseinrichtungen als auch für Auftraggeber).³⁷

Eine umfassende Definition der Kriterien ist nötig: Das Ziel der „Integration in den Arbeitsmarkt“ ist zum Beispiel üblicherweise über eine Vermittlungsquote operationalisiert. Daher ist es in allen Prozessen die grundlegende Aufgabe, die entsprechenden Quoten zu spezifizieren. Gilt nur die Integration in den ersten (offenen) Arbeitsmarkt als „Integration“? Oder kann auch eine Integration in den zweiten (geschützten) Arbeitsmarkt als „Erfolg“ gesehen werden? Ist die Quote absolut oder relativ in Bezug auf Vergleichsgruppen (welche?) zu sehen? In diesem Zusammenhang ist die Aufrechterhaltung der Zieltransparenz für die Auftragnehmer sehr wichtig.

Qualitätskriterien von Angeboten und Trainingsdesigns

Die Entwicklung von Qualitätskriterien und -richtlinien für Konzeption, Durchführung und Bewertung von Trainingsmaßnahmen sollte als qualitätssichernde Maßnahme in der Berufsorientierung und -beratung sowie Aktivierung gesehen werden.

Um die Machbarkeit der Kriterien in den eingereichten Angeboten vergleichen zu können, muss der Auftraggeber sicherstellen, dass alle Mitglieder der Bewertungskommission (und im Entwicklungsteam) dasselbe Qualitätsverständnis teilen. Das Vergabeverfahren muss als substantieller Bestandteil des gesamten Qualitätssicherungsprozesses verstanden werden.³⁸

Galiläer fordert die Einbeziehung von pädagogisch geschultem Personal (auf beiden Seiten: beim Auftraggeber und auf Seiten der Trainingsinstitution) in den Bewertungs- und Beurteilungsprozess.³⁹ Nur dadurch kann sichergestellt werden, dass die bestehenden Kriterien in einem angemessenen Beurteilungsprozess, der mehr ist als eine formale Prüfung der Kriterienerreichung, angewandt werden. Das Forschungsinstitut abif kommt in der bereits erwähnten Studie von Steiner et al. zu ähnlichen Schlussfolgerungen.

Die einzelnen Kriterien sollten immer in Bezug auf die maßnahmenbezogenen Anforderungen gesehen werden. Jedoch sind nicht alle vom Auftraggeber formulierten Kriterien für die Umsetzung einer bestimmten Maßnahme von Bedeutung. Die Kriterien formulieren hauptsächlich Anforderungen an die Trainingsinstitution als Organisation (z.B. Finanzierung, Infrastruktur, Personalanforderungen etc.) und auch Anforderungen an die Umsetzung (z.B. methodisch-didaktisches Konzept, zielgruppenspezifische Aspekte etc.). Durch eine Bewertung dieser Kriterien ist es möglich, sie in „verpflichtende“ und „optionale“ Kriterien zu trennen.

Verpflichtende Kriterien

Verpflichtende Kriterien sind üblicherweise diejenigen, die vom Auftraggeber oder von Behörden vorgegeben werden. Die Spezifikationen müssen in der Entwicklung des Angebotes berücksichtigt werden. Sie sind die Grundlage für die Bewertung der Angebote. Ein Nichterfüllen dieser Kriterien führt zum Ausschluss vom Bewertungsverfahren.

³⁷ Siehe: Steiner, Karin / Weber Maria E. / Zdrahal-Urbaneck, Julia (2005): Pädagogisch-didaktische Qualität bei der Aktivierungsmaßnahme 2005, unveröffentlichter Endbericht, Auftraggeber AMS Wien, Wien.

³⁸ Siehe Galiläer, Lutz (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung, Weinheim/München, Juventa Verlag, S.172.

³⁹ Siehe: ibid.

Formal verpflichtende Kriterien

Verpflichtungserklärung

Der Anbieter verpflichtet sich zur Zustimmung, Überwachung und Umsetzung der generellen gesetzlichen Regelungen und grundlegenden Bedingungen der Maßnahme (z.B. Gleichbehandlung, Berichtspflichten, Abrechnungsmodalitäten, Transparenz in der Verwendung öffentlicher Mittel etc.).

Der Anbieter verpflichtet sich zu den im Angebot formulierten Angaben und Garantien. Im Fall einer positiven Bewertung des Angebotes kann der Auftraggeber diese jederzeit überprüfen (Vor-Ort-Besuche).

Allgemeine Angaben die Trainingsinstitution betreffend

Angaben betreffend die grundlegende Eignung der Trainingseinrichtung zur Planung und Umsetzung der Maßnahme: Bestätigung der finanziellen Verlässlichkeit und Liquidität, Nachweis der Berechtigung und Geschäftserfahrung, Angaben zu Aktivitäten hinsichtlich der Vermittlung von TeilnehmerInnen.

Angaben zur Durchführung ähnlicher Maßnahmen unter Angabe von Name und Durchführungszeitraum der Maßnahme, beschäftigten TrainerInnen etc.

Befolgung der zeitlichen und formalen Richtlinien für die Beteiligung am Ausschreibungsverfahren

Einreichung des Angebotes entsprechend den Vorgaben (z.B. verschlossenes „anonymes“ Kuvert, Verwendung einer bestimmten Adresse auf Seiten des Angebotsstellers etc.) bis zur genannten Deadline.

Darstellung des Konzeptes anhand der vorgegebenen formalen Anforderungen. Der Anbieter muss die vom Auftraggeber bereitgestellte Formatvorgabe beachten (zum Beispiel Schriftart, Schriftgröße etc.). Der Anbieter muss die Einreichung von Dokumenten, die über den vorgeschriebenen maximalen Umfang hinausgehen, vermeiden.

Das Angebot muss von den (pädagogisch- bzw. Management-)Verantwortlichen der Trainingseinrichtung unterschrieben sein.

Namen der Personen, die an der Konzepterstellung beteiligt waren, deren formale und berufliche Qualifikationen und deren (Nicht-)Mitgliedschaft in der Trainingseinrichtung müssen genannt werden.

Angaben zu Personen, die für die Planung und Koordination der Angebotserstellung zuständig sind und für weitere Fragen zur Verfügung stehen (Kontaktmöglichkeiten: E-Mail, Telefonnummer, Anwesenheit), müssen angegeben sein.

Inhaltliche Kriterien (mit Bezug auf die konkrete Umsetzung der Maßnahme)

Ziele der Maßnahme (Falls diese bereits durch den Auftraggeber festgelegt wurden, muss die Trainingseinrichtung erklären, auf welche Art und Weise die Einrichtung geeignet ist, diese zu erreichen).

Zielgruppe der Maßnahme (Falls diese bereits durch den Auftraggeber festgelegt wurde, muss die Trainingseinrichtung ihre Eignung zur Arbeit mit dieser nachweisen).

Personal

Die Anzahl der TrainerInnen in Bezug zur Anzahl der TeilnehmerInnen pro Maßnahme muss angegeben werden.

Vollzeit- und Teilzeitpersonal; Aufteilung des Personals in administratives und Trainingspersonal.

Formale und berufliche Qualifikationen, Erfahrung der TrainerInnen.

Zertifikate, die die Qualifikationen der TrainerInnen belegen.

Infrastruktur (räumliche und technische Ausstattung)

Erreichbarkeit der Trainingseinrichtung.

Allgemeine Raumaufteilung der Trainingseinrichtung: Räume, die von der allgemeinen Administration verwendet werden, sowie Räume, die für die Maßnahme zur Verfügung stehen.

Räume, die für die Maßnahme zur Verfügung stehen: Klassenräume (Gruppen), Beratungsräume (für Gruppen und Einzelpersonen), Sozialräume (für TeilnehmerInnen und TrainerInnen).

Technische Infrastruktur; IT-Ausrüstung (Hard- und Software, Verfügbare Lizenzen); Weitere, für die Maßnahmendurchführung relevante, technische Ausstattung.

Zertifikate der räumlichen und technischen Ausstattung.

Zeitliche Rahmenbedingungen

Dauer der geplanten Maßnahme (Beginn- und Enddatum – Kalenderwochen).

Kursstundenplan (wöchentliche Kurszeiten, Anzahl der Wochenstunden, Ferien, kursfreie Zeiten).

TeilnehmerInnen

Verfügbare Plätze unter Berücksichtigung der infrastrukturellen und personellen Ressourcen der Einrichtung.

Bedingungen des Kursbeginns und Ausstiegsmöglichkeiten.

Beschreibung der Zielgruppe.

Finanzierungskonzept der Maßnahme

Finanzierungskonzept der Maßnahme unter Berücksichtigung der TeilnehmerInnenanzahl, Gehälter der TrainerInnen etc.

Methodisch-didaktisches Konzept

Beschreibung der modularen Aufteilung des methodisch-didaktischen Konzeptes (siehe 2.3).

Strukturierte Angaben bezüglich Lehr- und Lerninhalten unter Berücksichtigung der Zielgruppe und der Ziele der Maßnahme (siehe 2.2). Diese Angaben beziehen sich auf die geforderten Inhalte und Ziele der Ausschreibung.

Optionale Kriterien

Beschreibung des Qualitätssicherungs- bzw. Qualitätsmanagement-Systems der Einrichtung (Was ist das Qualitätskonzept der Einrichtung? Welche Konzepte und Instrumente verwendet die Einrichtung zur Qualitätssicherung?).

Vorstellung der Personalbewertungsprozeduren (Rekrutierung von TrainerInnen): Das Beschäftigungsverhältnis betreffende, allgemeine Vereinbarungen zwischen TrainerInnen und Einrichtung.

Pädagogische Fertigkeiten der TrainerInnen (besondere Aufmerksamkeit auf Weiterbildungsaktivitäten der selbständigen und TeilzeitrainerInnen): Wie stellt die Einrichtung sicher, dass TrainerInnen regelmäßig berufliche methodisch-didaktische Weiterbildungen besuchen?

Beschreibung der Kommunikationsprozesse zwischen Trainingseinrichtung und Auftraggeber.

Übungen

Einzelübungen:

1. Definieren Sie die verpflichtenden und optionalen Kriterien, die Ihre Trainingsinstitution in der letzten Ausschreibung einhalten musste.
2. Erinnern Sie sich, wer an der Zusammenstellung der verpflichtenden und optionalen Kriterien beteiligt war.
3. Stellen Sie sich vor, Sie sind ManagerIn einer ausschreibenden Organisation und müssen über die Auftragsvergabe entscheiden: Wie würden Sie die Kriterien festsetzen? Welche der Kriterien, die die Trainingseinrichtung einhalten muss, sind aus Ihrer Sicht am wichtigsten und welche am wenigsten wichtig? Entwickeln Sie ein Punktesystem, das die wesentlichsten Qualitätskriterien umfasst.
4. Vergleichen Sie Ihr Punktesystem mit dem offiziellen System einer ausschreibenden Organisation Ihres Landes.

Gruppenübungen:

1. Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe, welche Vor- und Nachteile die Punktesysteme und Qualitäts-Checklisten haben.
2. Planen Sie eine Ausschreibung für die berufliche Aus- und Weiterbildung (für Zielgruppen und Ziele ihrer Wahl) unter Berücksichtigung der Bewertungskriterien. Strukturieren Sie es anhand der „Checkliste“, die im theoretischen Teil dieses Moduls dargestellt wurde. Nachdem jede (Klein-)Gruppe ihre Ausschreibung in Schlagworten entwickelt hat, stellen Sie diese im Plenum vor.
3. Diskutieren Sie die Best-Practices dieses Moduls und finden Sie heraus, welchen Sie inhaltlich zustimmen und welche Sie ablehnen.

Wissenstest – richtig oder falsch?

Checklisten verpflichtender Qualitätskriterien und Punktesysteme vereinfachen den Vergleich und die Prüfung verschiedener Angebote.	
Checklisten verpflichtender Qualitätskriterien ermöglichen immer eine objektivierte und transparente Bewertung der Angebote.	
Die Einführung von objektiv messbaren Kriterien könnte zu einem Qualitätsverlust führen.	
Allgemeine Kriterien sind spezifischen vorzuziehen.	
Die Zugänglichkeit der Trainingseinrichtung ist ein formal verpflichtendes Kriterium.	
Aussagen bezüglich der modularen Struktur des didaktischen Konzeptes sind nicht notwendig.	
Das Verfahren der Personalbeurteilung (Auswahl von TrainerInnen) sollte in Angeboten beschrieben werden.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

2.2 Designs von Orientierungsmaßnahmen

Lernziele

- Wie sollen gut konzipierte Ziele, Zielgruppen, Inhalte und Didaktik im Rahmen von Ausschreibungen definiert werden?
- Welche Aspekte sollten berücksichtigt werden, nimmt man die Schwerpunkte der Europäischen Politik als Basis?
- Welche Bedürfnisse hat welche Zielgruppe?
- Welche didaktischen Regeln bestehen für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen?
- Allgemeines Verhalten von TrainerInnen
- Bestehende Methoden
- Wie werden verschiedene Parameter (z.B. Zeit, Methoden etc.) beschrieben?

Theoretischer Inhalt

Der Inhalt, die Ziele und Zielgruppen werden größtenteils vom Auftraggeber in der Ausschreibung festgelegt. Die Anbieter müssen in ihren Angeboten (Trainingsdesigns) darlegen, wie sie die Anforderungen in der geplanten Maßnahme umsetzen werden. Durch ihre Unterschrift bestätigen die an der Ausschreibung beteiligten Anbieter, dass sie den Anforderungen im vorgegebenen Rahmen entsprechen und sie befolgen werden.

1. Ziele

Die in der Planungsphase beinhalteten Zieldefinitionen des Kurses oder Programms sollten Teil des Konzeptes sein und können grundsätzlich alle möglichen Aspekte umfassen, abhängig von der Zielgruppe, den Rahmenbedingungen und der geplanten Länge des Kurses.

Die Ziele sollten sowohl interne (in Bezug auf die Organisation des Trainingsanbieters) als auch externe (in Bezug auf die Umgebung des Trainingsanbieters und die Zusammensetzung der SchlüsselakteurInnen) Aspekte beinhalten. Die folgenden sowohl interne als auch externe Aspekte berücksichtigenden Prinzipien beschreiben die Bedingungen der beruflichen Trainingsdienstleistungen, die von BürgerInnen, die diese Dienstleistungen in Anspruch nehmen, erwartet werden können. Laut CEDEFOP sollten die folgenden Prinzipien bei der Zieldefinition berücksichtigt werden:⁴⁰

a) Zentrale Position des Bürgers/der Bürgerin

- Unabhängigkeit: Das berufliche Training sollte die Freiheit des Bürgers/der Bürgerin respektieren, seine/ihre eigene Laufbahnentscheidungen und Entscheidungen hinsichtlich seiner/ihrer persönlichen Entwicklung zu treffen.
- Unparteilichkeit: Der Anbieter beruflicher Trainings soll sich allein an den Interessen des Bürgers/der Bürgerin orientieren. Der/Die BürgerIn sollte weder durch Anbieter, noch durch institutionelle oder finanzielle Überlegungen beeinflusst und in keiner Weise diskriminiert werden, sei es auf Basis des

⁴⁰Siehe: Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (Hg.) (2005): Improving lifelong guidance policies and systems. Using common European reference tools, in Cedefop reference series, Luxemburg. Verfügbar unter:

http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4045_en.pdf

Geschlechtes, des Alters, der Herkunft, der sozialen Schichtzugehörigkeit, seiner/ihrer Qualifikation, seiner/ihrer Fertigkeiten etc.

- Vertraulichkeit: BürgerInnen haben das Recht auf eine vertrauliche Behandlung ihrer Daten.
- Chancengleichheit: Der Trainingsanbieter soll gleiche Lern- und Arbeitschancen aller BürgerInnen fördern.
- Ganzheitlicher Ansatz: Der persönliche, soziale, kulturelle und ökonomische Hintergrund von Entscheidungen der BürgerInnen wird im Beratungsprozess anerkannt und geschätzt.

b) BürgerInnen befähigen

- Empowerment: Der Anbieter beruflicher Trainings unterstützt BürgerInnen dabei, Kompetenzen in der Planung und Handhabung ihres Lernens und ihrer Berufslaufbahn und den daraus entstehenden Handlungen zu erwerben.
- Aktive Beteiligung: Berufliches Training ist eine Zusammenarbeit zwischen BürgerInnen, Trainingsanbietern und relevanten anderen AkteurInnen, wie zum Beispiel Lernanbietern, Unternehmen, Familienmitgliedern, gemeinschaftlichen Interessen und baut auf die aktive Beteiligung der BürgerInnen.

c) Verbesserung der Zugänglichkeit für BürgerInnen

- Transparenz: Die Art des beruflichen Trainings ist für den/die BürgerIn unmittelbar erkennbar.
- Freundlichkeit und Empathie: Die TrainerInnen schaffen eine den/die BürgerIn willkommen heißende Atmosphäre.
- Kontinuität: Der Anbieter beruflicher Trainings unterstützt die BürgerInnen in der gesamten Bandbreite von Lernen sowie gesellschaftlichen und persönlichen Veränderungen, die diese durchmachen oder die ihnen begegnen.
- Verfügbarkeit: Alle BürgerInnen haben das Recht, Orientierungsleistungen an jedem Punkt ihres Lebens in Anspruch zu nehmen.
- Erreichbarkeit: Berufliches Training wird in zugänglicher Weise angeboten, ist flexibel und benutzerfreundlich. Man/Frau kann die MitarbeiterInnen persönlich, per Telefon oder E-Mail kontaktieren. Der Kurs kann zu Zeiten und an Orten besucht werden, die für den/die BürgerIn passend sind.
- Reaktionsfreudigkeit: Berufliche Trainings werden mit einer großen Methodenbandbreite angeboten, sodass den verschiedenen Bedürfnissen der BürgerInnen entsprochen werden kann.

d) Qualitätssicherung

- Angemessenheit der Methoden beruflicher Trainings: Die eingesetzten Methoden haben eine angemessene theoretische und/oder wissenschaftliche/empirische Basis mit Relevanz für den jeweils verwendeten Ansatz.
- Kontinuierliche Verbesserung: Trainingsdienstleistungen haben eine Kultur der kontinuierlichen Verbesserung. Sie beinhalten regelmäßiges TeilnehmerInnen-Feedback und bieten den MitarbeiterInnen Möglichkeiten zur kontinuierlichen Weiterbildung.
- Kompetente MitarbeiterInnen: Die MitarbeiterInnen haben national anerkannte Kompetenzen in der Identifikation und Handhabung von Bedürfnissen der BürgerInnen; wenn notwendig auch in der Wahl von Dienstleistungen, die den individuellen Anforderungen entsprechen.

Laut Auffassung/Regulierung der Europäischen Union⁴¹ ist es das Ziel beruflicher Trainings (es ist wichtig, die unten aufgelisteten Ziele individuell zu berücksichtigen und sich dabei allgemein an den Prioritäten der europäischen Politik zu orientieren):

- BürgerInnen dazu zu befähigen, ihre Lern- und Arbeitswege entlang ihrer Lebensziele und auf Basis ihrer Kompetenzen und Interessen in Aus- und Weiterbildung, Chancen am Arbeitsmarkt sowie der beruflichen Selbständigkeit zu planen und zu gestalten und auf diese Weise zu ihrer Selbstverwirklichung beizutragen.
- Aus- und Weiterbildungseinrichtungen dabei zu unterstützen, motivierte TeilnehmerInnen (SchülerInnen, StudentInnen, Trainees etc.) zu haben, die ihre Zukunft gestalten, Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und sich selbst ihre Ziele stecken.
- Unternehmen und Organisationen dabei zu unterstützen motivierte MitarbeiterInnen zu finden, die in der Lage sind, Lernmöglichkeiten in- und außerhalb des Arbeitsplatzes wahrzunehmen.
- Politischen EntscheidungsträgerInnen fertige Werkzeuge zur Erreichung ihrer weitreichenden politischen Zielsetzungen zu geben.
- Lokale, regionale und nationale Europäische Volkswirtschaften durch die Entwicklung der Arbeitskräfte und durch die Anpassung an veränderte wirtschaftliche und soziale Entwicklungen zu unterstützen.
- Die Entwicklung einer Gesellschaft zu unterstützen, in der BürgerInnen aktiv zu ihrer sozialen, demokratischen und nachhaltigen Entwicklung beitragen.

Die konkreten Ziele zur auf Indikatoren basierenden Erfolgsmessung (in der präzisen Maßnahmenplanung sollte das Hauptziel definiert und Subziele formuliert werden) sollten auf Basis der oben aufgelisteten Prinzipien formuliert werden. Je genauer die Ziele (Definitionen) dargestellt werden, desto treffsicherer können TeilnehmerInnen der Maßnahme zugewiesen werden. Die Verantwortung für die Zieldefinition liegt bei der Institution, der von politischer Seite arbeitsmarktpolitische Maßnahmen anvertraut wurden. Teilziele müssen im Konzept transparent formuliert werden.

Die folgende Tabelle stellt die Ausarbeitung konkreter Ziele dar.⁴²

Politische Schwerpunkte	Ziele
Beschäftigungsfähigkeit	Kompetenzen und Einstellungen Abschluss/Abbruch Übergang in Beschäftigung Art des Beschäftigungsverhältnisses
Übereinstimmung/Passung	Informationen/Wissen Responsivität Anpassung/Flexibilität Innovation
Zugang	Grundlegende Kompetenzen für jede/n Zielgerichtetes Angebot Teilnahmequoten bestimmter Gruppen Durchlässigkeit/Transparenz

⁴¹Siehe: Cedefop (Hg.) (2005): Improving lifelong guidance policies and systems. Using common European reference tools, in Cedefop reference series, Luxemburg. Verfügbar unter: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4045_en.pdf

⁴²Siehe: Cedefop (Hg.) (2002): Quality Development in Vocational Education and Training, Interim Report of the European Forum. Verfügbar unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/projects_networks/quality/archives/conf_docs/en/report_qdevelopment_draftforum_en.doc

Die Inhaltlichen Ziele umfassen üblicherweise fünf Dimensionen:

- Berufliche Orientierung;
- Ausbildungs- und Berufswahl;
- Verbesserung der Soft Skills;
- Gesundheit;
- Lebens- und Laufbahnmanagement, Arbeitssuche.

Die Ziele können auch eine minimale Vermittlungsquote beinhalten, falls die Ausschreibung dies fordert.

2. Zielgruppen

Um eine Trainingsmaßnahme angemessen entwickeln/gestalten zu können, ist es notwendig zu wissen, welche Zielgruppe an der Maßnahme teilnehmen wird. Die folgenden verschiedenen Eigenschaften von TeilnehmerInnen sollten vorab geklärt werden. TeilnehmerInnen werden in der Erreichung von Zielen einer angemessenen Bildungs-, Berufs- und Arbeitsmarktorientierung von verschiedensten Bedürfnissen geleitet.

- Jugendliche (15 – 25 Jahre) müssen nach Abschluss der Pflichtschule über ihren weiteren Ausbildungs- und Berufsweg entscheiden. An diesem Punkt wägen sie Vor- und Nachteile der verschiedenen Bildungs- und Berufswege ab und versuchen ihre Interessen, Veranlagungen und Talente festzustellen. Die individuelle Sozialisation, persönliche Interessen, Geschlechtsrollenzuschreibungen, Informationen über Ausbildungs- und Berufswege sowie die momentane Situation am Arbeitsmarkt spielen hierbei eine Rolle. Darüber hinaus werden Ausbildungs- und Berufentscheidungen wesentlich vom sozioökonomischen Status der Eltern sowie deren Ausbildungs- und Berufsidealen beeinflusst. Informationsmangel, Druck der Familientradition, die Erwartungen der Eltern an ihre Kinder, aufgrund derer Jugendliche gedrängt werden, den Berufsweg eines Elternteils einzuschlagen, sind weitere wichtige Einflussfaktoren. Eltern nehmen die Fähigkeiten und Talente ihrer Kinder meist verzerrt wahr, weswegen es wichtig ist, die Eltern über verschiedene Ausbildungs- und Berufswege sowie die aktuelle Arbeitsmarktsituation zu informieren. Persönlichkeits-, Interessens- und Fähigkeitstests können in diesem Zusammenhang eingesetzt werden, um die Stärken, Schwächen und Fertigkeiten der Jugendlichen herauszufiltern. Im Rahmen beruflicher Orientierungsmaßnahmen muss die Tatsache, dass keine ausgeprägte Ausbildungs- oder Berufsorientierung vorhanden ist und dass Selbstvorstellungs- und Bewerbungsfertigkeiten noch entwickelt werden müssen, besonders berücksichtigt werden.

Um sich am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu orientieren, ist es notwendig, die eigenen Stärken, Schwächen und Fertigkeiten zu kennen. Das Ziel von beruflichen Orientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen ist es, die Einzigartigkeit jedes Teilnehmers/jeder Teilnehmerin herauszustreichen. Zusätzlich sollten jugendliche TeilnehmerInnen das Suchen nach Ausbildungs- und Arbeitsplätzen sowie das Verfassen von Blindbewerbungen erlernen.

- Aufgrund von grundlegenden und schnellen Veränderungen am Arbeitsmarkt werden Frauen nach der Karenz und BerufswechslerInnen zu immer bedeutenderen Zielgruppen der Berufsorientierung und Aktivierung. Bestehende berufliche Kompetenzen werden aufgrund des technologischen Wandels und des fehlenden Arbeitsmarktes schnell überflüssig. In diesem Fall benötigen die TeilnehmerInnen Beratung hinsichtlich möglicher neuer Schlüsselqualifikationen und Weiterbildungsmöglichkeiten. Eine berufliche Neuorientierung kann auch für diejenigen TeilnehmerInnen notwendig werden, deren physische, psychische oder mentale Leistungsfähigkeit beeinträchtigt wurde oder die aufgrund von Krankheit oder Allergien

ihren früheren Beruf nicht mehr ausüben können. Menschen können auch den Beruf wechseln wollen, weil sie in ihrem alten nicht mehr glücklich waren.

In jedem dieser Fälle ist es wichtig, im Rahmen der beruflichen Orientierung verschiedene Möglichkeiten der Berufsausbildung und aktuelle Arbeitsmarkttrends aufzuzeigen. Die TeilnehmerInnen sollten in ihrer Berufsorientierung und ihrer Aus- bzw. Weiterbildungsentscheidung unterstützt werden und sollten lernen, wie sie relevante Informationen suchen und diese aktiv gebrauchen können. Darüber hinaus sollten Vorstellungs- und Bewerbungsstrategien trainiert werden, da diese vor langer Zeit erlernt wurden und sich mittlerweile möglicherweise verändert haben (zum Beispiel Assessment Center).

Frauen (und auch Männer) nach der Karenz haben mitunter zusätzlich zu den oben erwähnten Bedürfnissen auch Beratungsbedarf zur Organisation der Kinderbetreuung, des Haushalts sowie zu Zeit- und Selbstmanagement.

- Neben den bereits genannten Bedürfnissen haben langzeitarbeitslose TeilnehmerInnen Unterstützungsbedarf hinsichtlich des Selbstmanagements und, da sie lange Zeit nicht mehr einer täglichen Arbeitsroutine unterworfen waren, der Fähigkeit sich an gewisse Zeitpläne zu gewöhnen. Andere soziale Probleme (z.B. Wohnungsprobleme, hohe Schulden, Drogenabhängigkeit, Alkoholmissbrauch, Straffälligkeit und Gefängnisstrafen etc.) sind weitere Hindernisse, die einer notwendigen beruflichen Orientierung im Weg stehen können.

- Aufgrund von geringen Geburtenraten wird die Altersobergrenze der Erwerbstätigen immer höher und die arbeitssuchende Bevölkerung daher immer größer. Diese demografischen Veränderungen hängen mit den neuen Anforderungen am Arbeitsmarkt zusammen (z. B. erhöhter internationaler Wettbewerb zwischen Unternehmen, schnelle strukturelle Veränderungen von Branchen-, Management- und Handlungsstrukturen, technologischer Wandel wie Veränderungen im Bereich der Produktionstechnologie und der Arbeitsorganisation etc.). Als Antwort darauf entwickeln Unternehmen häufig neue Geschäfts- und Organisationsmodelle, die ältere ArbeitnehmerInnen betreffen. Aus diesen Gründen ist es das Ziel beruflicher Orientierung für ältere Menschen, sie über diese neuen Anforderungen zu informieren und individuelle Bewältigungsstrategien dieser Situation zu entwickeln. Berufliche Orientierung für diese Zielgruppe sollte neue Weiterbildungsmöglichkeiten aufzeigen und Motivation für einen Neubeginn schaffen.

- Beeinträchtigte und behinderte Menschen, Menschen nach einer längeren Rehabilitationsphase und Menschen mit Lernbehinderungen haben ähnliche aber auch andere Bedürfnisse als die bereits erwähnten Zielgruppen. Entsprechend ihren speziellen Bedürfnissen sollten berufliche Trainings Lösungsmöglichkeiten behandeln oder anbieten. Die Hauptfaktoren, die für eine bessere Zugänglichkeit für prekäre Gruppen zu beruflicher Orientierung sorgen, sind: Kontaktaufnahme, Systeme zur Bereitstellung von Informationen, Motivation, Berufsorientierung und -beratung sowie die Verfügbarkeit von zielorientierten Angeboten der Berufsorientierung.

Die Hauptprobleme dieser Zielgruppe sind systematisch unter- oder überschätzte Defizite, Krankheiten, Handicaps und deren Tabuisierung sowie eine Nichtakzeptanz der Situation und ein daraus resultierendes Gefühl der Hilflosigkeit. Wichtige Ziele der Berufsorientierung für diese Zielgruppe sind daher die Wahrnehmung, Bewältigung und aktive Akzeptanz der Beeinträchtigung, realistische statt diffuse Arbeitsziele, die Bewusstwerdung von übertriebener beruflicher Aktivität, der aus zu hoher Selbsterwartung resultierende Druck, die Motivation für einen Neustart, das Erkennen, Sich-Öffnen und die Akzeptanz einer psychischen Beeinträchtigung, individuelle Strategien der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt, die Organisation der täglichen Routine vor Arbeitsbeginn sowie die Möglichkeit auf dem geschützten Arbeitsmarkt Arbeitserfahrung zu sammeln.

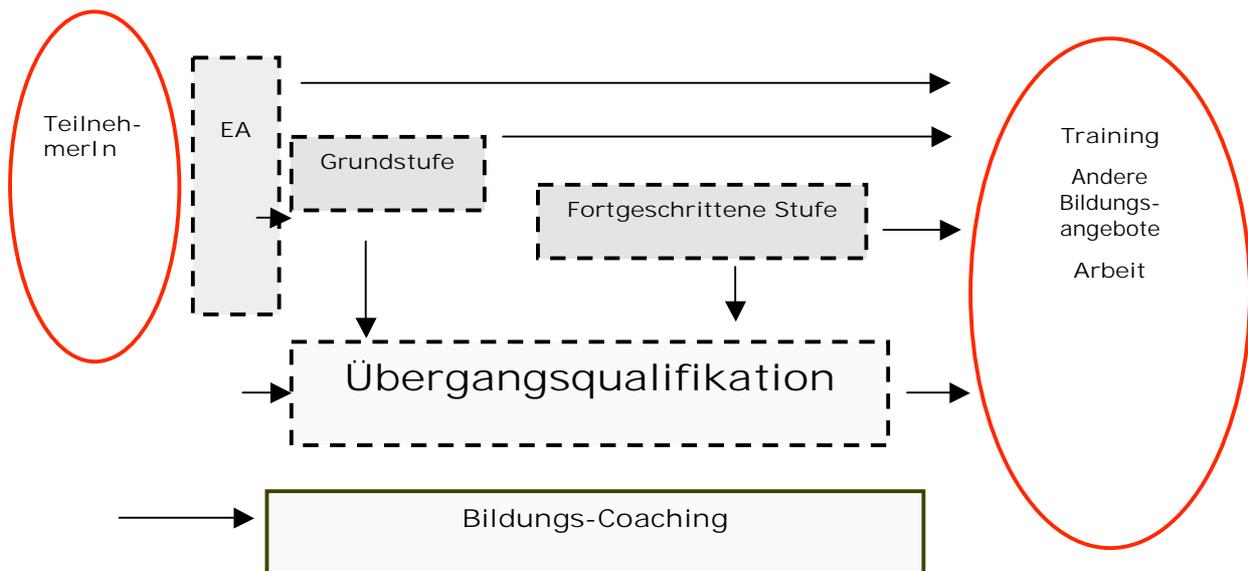
- Menschen mit Migrationshintergrund haben zwar ähnliche, aber im Vergleich zu anderen Gruppen andere Probleme am Arbeitsmarkt. Meist haben sie Sprachdefizite

(ihre Muttersprache wird nur in dem Land gesprochen, das sie verlassen haben), was dann zum vorrangigen Problem wird. Sie haben wenig Sozialkontakte und Probleme mit der Anerkennung ihrer Ausbildungszertifikate und -abschlüsse. Diese Dokumente entsprechen oft nicht den nationalen Standards des Arbeitsmarktes. MigrantInnen haben selten Kenntnisse über Berufsorientierung und Arbeitsmarktchancen, das „Wo“ und „Wie“ der Arbeitssuche sowie den Ablauf und die Regeln des Bewerbungsverfahrens. In Hinblick auf diese Probleme sollten sie über arbeitsmarktbezogene Informationsprogramme speziell für MigrantInnen informiert werden.

Entsprechend der Zielgruppendefinition ist es auch wichtig zu wissen, wie heterogen die Gruppe zusammengesetzt sein wird. Je heterogener die Gruppe, desto mehr Zeit ist notwendig, um die individuellen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen zu befriedigen. Eine komplett homogene Gruppe wiederum kann für die TeilnehmerInnen langweilig sein, da nur neue Ansichten (neben denen des Trainers/der Trainerin) die persönliche Entwicklung vorantreiben. Eine zu heterogene Gruppe kann zwar spannend sein, aber die Chance allen Bedürfnissen zu entsprechen ist gering.

3. Inhalte

Bildungsmaßnahmen als Vorbereitung für einen Beruf beinhalten mehrere Qualifizierungsstufen, von denen jede an den individuellen Fall angepasst ist (Eignungsanalyse (EA), Grundstufe, Fortgeschrittene Stufe, Übergangsqualifikation) und durch kontinuierliches Bildungs-Coaching begleitet wird.



EA = Eignungsanalyse

Die Grundstufe ist abgeschlossen, wenn der/die TeilnehmerIn seine/ihre Berufswahl getroffen hat und in der Lage ist, seine/ihre persönlichen, im Orientierungstraining erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Praxis anzuwenden. Falls die Fähigkeit, eine Berufsausbildung zu besuchen oder eine Anstellung zu finden, nach der Grundstufe noch nicht ausreichend gegeben ist, werden in der so genannten „Fortgeschrittenen Stufe“ weitere vorberufliche Qualifikationsmaßnahmen geplant. Der Inhalt muss vertraglich klar vereinbart werden.

Eine Aufnahme in die „Übergangsqualifikation“ ist zu jeder Zeit möglich, sei es direkt (z.B. ohne eine Eignungsanalyse durchzuführen) oder aus der Grund- oder fortgeschrittenen Stufe.

Die Inhalte der Qualifizierungsstufen werden, mit Ausnahme der Eignungsanalyse, mittels Förderung und folgenden Qualifikationssequenzen vermittelt:

- Berufsorientierung/Berufswahl;
- Grundlegende Berufsfertigkeiten;
- Soft Skills (siehe „soft indicators“ im Punkt „Zielerreichung unter Berücksichtigung der Ergebnisse“);
- Technische Qualifikationen (z.B. IT-Wissen);
- Vertraut werden mit einem Arbeitsplatz;
- Bewerbungs- und Vorstellungstraining;
- Sprachtraining;
- Gebiet der allgemeinen Grundlagen und darauf folgender sekundärer Schulabschluss.

Anmerkung: Falls der Trainingsanbieter weder die Bedarfsanalyse am Arbeitsmarkt noch die Analyse der Zielgruppe selbst durchführt, sondern von anderen Institutionen durchführen lässt (das kommt in vielen Fällen vor), sollte der Trainingsanbieter Unterlagen des Anbieters dieser Dienstleistungen dem Anbot im Rahmen einer Ausschreibung beilegen.

4. Didaktik

Didaktik ist die Theorie und Praxis von Lehr- und Lernprozessen. Didaktik beschäftigt sich mit der Analyse und Planung von Ausbildungen und ihren Rahmenbedingungen. Im Rahmen der Erwachsenenbildung gibt es kein „einzig wahres“ didaktisches Modell. Alle didaktischen Modelle behandeln üblicherweise die folgenden Aspekte:

Wer (TrainerIn) lehrt wen (Zielgruppe), was (Inhalte), wozu (Ziele), wie (Methoden), wo und wann (Rahmenbedingungen) mit welchem Erfolg (Evaluation). Diese Faktoren beeinflussen und bedingen sich gegenseitig. Darüber hinaus ist es ein Prinzip der Didaktik der Erwachsenenbildung, dass sie auf bestehendem Lernbedarf, -möglichkeiten und -strategien aufbaut. Die Lernziele sind an der individuellen Situation und den individuellen Bedürfnissen der TeilnehmerInnen ausgerichtet.

Das in Folge dargestellte didaktische Konzept ist eine Möglichkeit, die in vielen Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen in Österreich eingesetzt wird. Es beinhaltet Überlegungen zur Trainingsethik, zum allgemeinen Verhalten der TrainerInnen im Rahmen der Kurse und zu den Rahmenbedingungen.

Die Trainingsethik steht hinter allem und beeinflusst maßgeblich den Kurserfolg und die Kooperation der TeilnehmerInnen, auch wenn sie nicht von Anfang an sichtbar ist:

- Eine wertschätzende Haltung gegenüber den TeilnehmerInnen;
- Die Anerkennung verschiedener Lern- und Informationsverarbeitungsstrategien, speziell wenn die Gruppe heterogen zusammengesetzt ist (Diversity Management);
- Die (soziale und berufliche) Gleichheit von Menschen mit verschiedenen Lebenschancen (z.B. Frauen, MigrantInnen, Personen mit Beeinträchtigungen, Niedrigqualifizierte) ermöglichen;
- Individuelle Möglichkeiten und spezielle Bedürfnisse erkennen;
- Einsatz eines ressourcenbasierten statt eines defizitorientierten Ansatzes;
- Persönliche Ressourcen aktivieren;
- Das Individuum in den Mittelpunkt des Kurses stellen;

QUINORA-Qualitätshandbuch der Berufsorientierung in Gruppen

- Die Aktivitäten von TeilnehmerInnen fördern und Selbsthilfepotentiale stärken;
- Die Abbruchquote durch Motivation verringern;
- Die Berücksichtigung bestehender individueller Kenntnisse und Erfahrungen, wie z.B. der gesamten Biografie und Kompetenzen;
- Die Förderung von Vernetzung unter den TeilnehmerInnen durch die Berücksichtigung der Lebenserfahrung jedes Teilnehmers/jeder Teilnehmerin;
- Arbeitslosigkeit nicht nur als individuelles, sondern auch als gesellschaftliches und wirtschaftliches Problem auffassen;
- Zuschneiden von Kursmaßnahmen (auf die speziellen Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmt).

Des Weiteren legt das Konzept das allgemeine Verhalten von TrainerInnen fest:

Wege der Informationsweitergabe und Wissensvermittlung an TeilnehmerInnen

- Faktische Informationen über Ausbildungen, Berufsorientierung und Arbeitsmarkt in klarer und verständlicher Weise weitergeben;
- Informationen mit verschiedenen Methoden strukturieren, visualisieren und kommunizieren;
- Theoretische Darstellungen durch Praxisbeispiele ergänzen;
- Quellen zur weiteren Information anbieten;
- Zur aktiven Informationsverarbeitung und Kooperation mit anderen im Rahmen des Kurses anregen;
- Pausen, Aktivitäten und Bewegungsphasen während des Trainings gewährleisten;
- Unterschiedliche Geschwindigkeiten der Informationsverarbeitung und des Lernens berücksichtigen;
- Diskussionen über verschiedene verwandte Themen durchführen.

Wege, die Berufsorientierung zu fördern

- Erarbeitung realistischer Erwartungen an die Arbeit;
- Berücksichtigung der aktuellen Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes;
- Anpassung der persönlichen Qualifikationen und Bedürfnisse an den Arbeitsmarkt;
- Identifizierung individueller Möglichkeiten fördern;
- Gestaltung des Trainings anhand der individuellen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen.

Wege, die Selbsterfahrung zu steigern

- Rückmeldungen zu Soft Skills geben und diese gezielt fördern;
- Diskussionen über persönliche Probleme im Rahmen der Planung der zukünftigen beruflichen Entwicklung ermöglichen;
- Bei der Akzeptanz persönlicher Einschränkungen helfen;
- Auf Störungen während des Trainings durch direktes darauf Eingehen angemessen reagieren.

Wege, Schlüsselqualifikationen zu fördern

- Die Verwendung neuer Technologien fördern (z.B. PC, Internet-Suche, Plattformen);
- Reduktion von Unsicherheiten und Ängsten durch praktische Übungen;
- Einsatz verschiedener Medien.

Wege, Methoden anzuwenden

- Wenn notwendig, die Gründe der Methodenwahl erklären;
- Methoden auf vernünftige Art und Weise und unter Berücksichtigung der Gruppenprozesse einsetzen;
- Die Autonomie und persönliche Verantwortung durch Gruppenarbeiten mit Begleitung des Trainers/der Trainerin steigern;
- Einsatz verschiedener Methoden entsprechend den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen;
- Wenn notwendig individuelle Beratung anbieten (speziell für benachteiligte TeilnehmerInnen).

Das didaktische Konzept hält auch fest, wie die Rahmenbedingungen an die individuellen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen angepasst werden können:

- Berücksichtigung der Bedürfnisse der Zielgruppe bei der zeitlichen Planung des Kurses;
- Berücksichtigung der Größe der Trainingsräumlichkeiten, Sozialräume und individuellen Beratungsräume;
- Berücksichtigung der Angemessenheit der Medien, die der/die TrainerIn einsetzen will.

Übungen

Einzelübungen:

1. Definieren Sie die Hauptziele der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Ihrer Einrichtung so präzise wie möglich.
2. Unterteilen Sie die Hauptziele in Unterziele und beschreiben Sie in zwei bis drei Sätzen, wie Sie diese beurteilen würden.
3. Stellen Sie sich vor, Sie wären der/die ManagerIn einer Trainingseinrichtung und wollten ein Angebot einbringen für selbst ausgewählte Kurse: Wie würden Sie vorgehen? Stellen Sie (in Schlagworten) ein Angebot zusammen, das die wichtigsten Aspekte beinhaltet:
 - a. Ziele;
 - b. Zielgruppe;
 - c. Inhalt;
 - d. Zeit;
 - e. Budget.

Gruppenübungen:

1. Diskutieren Sie in ihrer Gruppe, welche speziellen Trainingsbedürfnisse niedrigqualifizierte Frauen zwischen 30 und 45 haben, die hauptverantwortlich für die Kinderbetreuung sind.
2. Diskutieren Sie, welche Modelle im Rahmen der Berufsorientierung oder Aktivierung für Jugendliche eingesetzt werden könnten/sollten.
3. Entwickeln Sie ein Berufsorientierungs- und Aktivierungsprogramm für die folgende Zielgruppe mit den folgenden Zielen:
 - a. Zielgruppe: Frauen nach der Karenz, deren Kinder in täglicher Kinderbetreuung untergebracht sind.
 - b. Ziele:
 - Den Prozess ihrer beruflichen Orientierung und Aktivierung angemessen unterstützen;
 - Ihnen IKT und methodische Fertigkeiten (Projektmanagement, Prozessmanagement, Moderationstechniken, Teamarbeit) beibringen;
 - Jobentscheidungen unterstützen, die mit Kinderbetreuungsaufgaben vereinbar sind.
4. Diskutieren Sie die im österreichischen Best-Practice beschriebenen ethischen Richtlinien und finden Sie heraus, womit Sie einverstanden sind und womit nicht. Versuchen Sie, zusätzliche ethische Standards zu finden.

Wissenstest – richtig oder falsch?	
Die Zieldefinition sollte in der Planungsphase eines Kurses oder Programms Teil des Konzeptes sein.	
Die Ziele sollten nur die äußeren Umstände berücksichtigen (z.B. die Umgebung des Anbieters von Berufsorientierungstrainings, Zusammensetzung der SchlüsselakteurInnen).	
Für Trainings sind die zeitliche Begrenzung und finanzielle Aspekte wichtig, nicht aber die Zielgruppe.	
Es ist notwendig, Ziele auf Unterziele herunter zu brechen.	
Eine homogenere Gruppe ist einfacher zu handhaben als eine zu heterogene Gruppe.	
Alle BürgerInnen sollten zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens Zugang zu Beratungsleistungen haben.	
Es ist möglich, Trainings durchzuführen, ohne die Trainingsethik auszuformulieren, obwohl diese immer besteht.	
Didaktik und Trainingsethik sind zwei unabhängige Themen, die keinen Bezug zueinander haben.	
Was sind wichtige Ziele von Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen?	
Informationen über Arbeitsmarktthemen geben	
TeilnehmerInnen erklären, wie sie ihren Tagesablauf strukturieren sollen	
Informationen über das Treffen beruflicher Entscheidungen geben	
Beraten, wie man sich um einen Job bewirbt	
Beratung hinsichtlich der Jobs, um die sich TeilnehmerInnen bewerben sollten	
Den TeilnehmerInnen mitteilen, dass je länger sie arbeitslos sind, desto schlechter die Chancen sind, einen Job zu finden	
Den TeilnehmerInnen Feedback zu verschiedenen Aspekten ihres Verhaltens geben	
Stärken statt Schwächen betonen	
Auf die Bedeutung von IKT-Fertigkeiten für die Arbeitssuche hinweisen	
Bekräftigung von allen beruflichen Entscheidungen unabhängig davon, wie realistisch diese sind	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

3 Domäne 3: Personalpolitik und TrainerInnenkompetenzen

3.1 Personalpolitik und Trainingseinrichtungen

Lernziele

- Warum ist die Personalpolitik in Hinblick auf die Qualitätssicherung von Bedeutung?
- Was ist Skill-Management?
- Welche Kriterien kommen bei der Auswahl von TrainerInnen zum Tragen?
- Welche Politiken sollten von Trainingsanbietern berücksichtigt werden?

Theoretischer Inhalt

Die Qualität der TrainerInnen, insbesondere deren Qualifikationen und Kompetenzen, hat großen Einfluss auf die Qualität des Trainingsablaufes. Deswegen müssen Trainingseinrichtungen angemessenes Personal bereitstellen, was bedeutet, dass die MitarbeiterInnen über ihrer Funktion entsprechende Qualifikationen verfügen müssen.⁴³

Personalpolitik von Trainingseinrichtungen

Die Struktur einer Organisation und ihre Personalpolitik sind wichtige Faktoren der Qualitätssicherung.⁴⁴ Die Organisationsstrukturen beeinflussen die Übernahme der jeweiligen Funktion durch den/die TrainerIn, während gleichzeitig die Personalpolitik die Strukturen gestaltet. Ein Organigramm gibt einen guten Einblick in den Aufbau der Organisation und in die Verteilung der Verantwortung. Es sind auch die Verteilung der Kompetenzen auf die Individuen und deren Eignung innerhalb der Organisationsstruktur leicht zu erkennen.

Die zentrale Frage in der Personalentwicklung ist: Welche Qualifikations- und Kompetenzprofile weisen MitarbeiterInnen in verschiedenen Funktionen und Positionen auf?

Fragen, die in diesem Zusammenhang beantwortet werden sollten, sind: Wie sieht die Personalstruktur aus? Wie viele TrainerInnen werden Vollzeit, wie viele Teilzeit und wie viele freiberuflich beschäftigt? Wie viele MitarbeiterInnen gibt es in der Verwaltung? Gibt es finanzielle bzw. akademische Management-Rollen? Wie hierarchisch ist die Organisation organisiert? Ermöglicht die Struktur kontinuierliche Verbesserung? Ermöglicht es die Struktur, dass alle Organisationsmitglieder ihre Funktionen effektiv wahrnehmen können?

Neben der Analyse und der Definition der Organisationsstruktur ist es eine zentrale Aufgabe der Personalpolitik, Vorgehensweisen zur Rekrutierung, Bewertung und Entwicklung von MitarbeiterInnen zu erstellen.

Weiterbildung von MitarbeiterInnen

Das Bekenntnis zum lebenslangen Lernen ist grundlegend. Von den MitarbeiterInnen wird erwartet, dass sie Ausbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten nutzen, um sich in

⁴³ Trainingseinrichtungen stellen Beschreibungen und Definitionen der Personalpolitik üblicherweise in ihrem Qualitätsmanagementsystem dar.

⁴⁴ Siehe: Burri, Thomas (2004): EduQua - Handbuch – Information über das Verfahren, Anleitung zur Zertifizierung, Thalwil, S. 24. Verfügbar unter: http://www.eduqua.ch/pdf/eduqua_handbuch.pdf

die Lage zu versetzten, flexibel auf Veränderungen reagieren zu können bzw. um eine hohe Qualität der angebotenen Dienstleistung sicher zu stellen.⁴⁵

Siebert (2003) hat festgestellt, dass Bildungseinrichtungen meist vernachlässigen, was von ExpertInnen als „Skill-Management“ (dt. Fertigkeiten-Management) bezeichnet wird.⁴⁶ Skill-Management befasst sich mit der langfristigen professionellen Entwicklung von bestehenden MitarbeiterInnen durch den Einsatz von Weiterbildungsmaßnahmen. Sobald eine Einstellung in einer Bildungseinrichtung erfolgt ist, wird die Weiterentwicklung des eigenen Personals vernachlässigt, vielleicht zum Teil aufgrund der Tatsache, dass Bildung und Training der Schwerpunkt ihrer täglichen Arbeit sind.

Trotzdem wird in privatwirtschaftlichen Unternehmen mehr Wert auf Personalentwicklung und -politik gelegt als in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Trotzdem ist die Aufmerksamkeit, die privatwirtschaftliche Unternehmen der Weiterbildung schenken, noch immer zu gering.

Vertragsbedingungen

Eines der Hauptprobleme ist, dass Trainingseinrichtungen (sowohl öffentliche als auch privatwirtschaftliche) selten Vollzeitangestellte haben. In der Trainingspraxis überwiegen freiberufliche, selbständige und TeilzeittrainerInnen (diskontinuierliche und prekäre Beschäftigung) gegenüber vollberuflichen TrainerInnen. Dies ist insofern ein großes Problem, als diskontinuierliche Beschäftigung die Qualität des Trainings beeinflusst. Galiläer umreißt mehrere Gründe dafür:⁴⁷

- Mangel an Identifikation mit den Zielen der ArbeitgeberInnen (Trainingseinrichtung);
- TrainerInnen haben mehrere Funktionen, was zu Arbeitsunzufriedenheit führen kann;
- Hohe Personalfuktuation;
- Geringe Weiterbildungsmöglichkeiten.

Die Personalpolitik von Trainingseinrichtungen sollte dieses Problem ansprechen und aufgreifen. Unabhängig davon, wie gut ein Kurs oder Lehrplan vorbereitet ist, steht und fällt seine Qualität mit den TrainerInnen. Deswegen muss die Einrichtung eng und vertrauensvoll mit ihren TrainerInnen zusammenarbeiten. Die MitarbeiterInnen der Einrichtung sollten durch angemessene Dienstverträge und Entlohnung motiviert werden.

⁴⁵ Unterlagen der Universität York: Staff Training and Development Policy
http://www.york.ac.uk/admin/persnl/strategy/2001/b_train.htm

⁴⁶ Siehe: Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung - Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, München, Ziel-Zentrum F. Interdis, S. 275ff.

⁴⁷ Siehe: Galiläer, Lutz (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung, Weinheim/München, Juventa Verlag, S. 167.

Formale Aspekte

Beschreibung der Rekrutierung von MitarbeiterInnen und Dokumentation des Auswahlprozesses

- Die Organisation muss ein standardisiertes Rekrutierungs- und Auswahlverfahren haben. Personalbereitstellung, Qualifikationen und Ansprüche an Kompetenzen müssen festgelegt sein. Welche Kriterien werden in den meisten Fällen zur Bewertung von TrainerInnen herangezogen?
 - Expertise;
 - pädagogische Fertigkeiten;
 - Vorerfahrung mit der Zielgruppe;
 - den Kursinhalt betreffende Vorerfahrungen;
 - Qualitätsrelevante Kenntnisse;
 - Selbsterfahrung.
- Das Bewertungsverfahren sollte nicht nur erfahrene akademische MitarbeiterInnen, sondern auch professionelle PersonalistInnen beinhalten.
- Die Trainingseinrichtung sollte standardisierte, funktionsabhängige Löhne bezahlen und dementsprechende Verträge anbieten (Kollektivverträge). Die Konditionen für Vollzeit-, Teilzeit- und freiberufliche TrainerInnen müssen durch die Verträge eindeutig klargestellt werden.

Maßnahmen zur verstärkten Bewusstmachung von Qualität in der Beratungsarbeit

- Trainingseinrichtungen sollten eine Arbeitsumgebung bieten, in der TrainerInnen Auswirkungen ihrer Arbeit auf den Ruf und die *Qualitätswahrnehmung* der gesamten Institution erkennen können. Sie müssen sich ihres individuellen Beitrags zur Erreichung von Qualitätszielen bewusst sein. TrainerInnen sollten bei der Arbeit ein *Qualitätsbewusstsein* haben.
- Die Trainingseinrichtung ermöglicht Weiterbildung für TrainerInnen; Diese Weiterbildung kann sowohl in der Einrichtung selbst als auch extern stattfinden. Weiterbildung sollte sowohl im Bereich der Sozialkompetenzen als auch im Bereich der methodisch-didaktischen Fertigkeiten gefördert werden. Die Einrichtung hat für den gleichberechtigten, vom Dienstverhältnis (Vollzeit, Teilzeit, Freiberuflich) unabhängigen Zugang zu diesen Weiterbildungsmöglichkeiten zu sorgen. Insbesondere sollten neue MitarbeiterInnen an diesen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Anreizsysteme, die zur Teilnahme an Weiterbildungen motivieren, sollten erstellt werden.

Die Leitlinien der Personalpolitik geben die Regeln und Prozesse vor, deren sich die MitarbeiterInnen bewusst sein sollten. Die Leitlinien helfen den MitarbeiterInnen dabei zu verstehen, was von ihnen erwartet wird und wie sie sich verhalten sollen. Sie berät MitarbeiterInnen auch hinsichtlich der Regeln und extra Vergütungen, die sie erhalten könnten. Eine klare Personalpolitik hilft Organisationen einerseits potentielle Gefahren für MitarbeiterInnen zu identifizieren und zu verhindern, andererseits stellt sie auch sicher, dass sich die Organisation gesetzeskonform verhält. Sie hilft dabei, ein Klima zu schaffen, das eine faire und konsistente Behandlung von Themen ermöglicht.⁴⁸

⁴⁸ <http://www.businesslink.gov.uk/bdotg/action/layer?topicId=1073982502> Set up employment policies for your business.

Die folgenden Punkte einer Personalpolitik gelten als repräsentativ für viele Organisationen⁴⁹:

- Chancengleichheit

Chancengleichheit wird gefördert und Hindernisse, die Menschen benachteiligen können, werden ausgeschaltet. Diskriminierung und Vorurteile werden nicht toleriert; die Verwirklichung von Chancengleichheit ist die Aufgabe aller MitarbeiterInnen. MitarbeiterInnen werden über den aktuellen Stand und die neuesten gesetzlichen Entwicklungen auf dem Laufenden gehalten. Darüber hinaus verpflichtet man sich, Diskriminierungen aufgrund von Geschlecht, Familienstand, sexueller Orientierung, Rasse, Farbe, Nationalität, religiöser Überzeugung, Alter, Behinderung, Glaubensbekenntnis und nationaler Herkunft zu verurteilen.

- Richtlinien gegen Mobbing und Belästigung

Mobbing und Belästigungen werden nicht toleriert. Es besteht eine Zusicherung für eine Umgebung ohne Angst und Belästigung.

- Lern- und Entwicklungspolitik

Es besteht eine Übereinstimmung, dass Lernen und Personalentwicklung gefördert werden. Dies kann zum Beispiel durch den Sieg in einem „Investor in People (IIP) award“ oder durch ein Instrument zur Verbesserung des Geschäftsbetriebs, das die Leistung einer Organisation über die MitarbeiterInnen erhöht, unter Beweis gestellt werden.⁵⁰ Jeder Aufwand ist auf das Erreichen eines Gleichgewichts zwischen individuellen und organisationalen Bedürfnissen ausgerichtet.

- Einführungsprogramm für MitarbeiterInnen

MitarbeiterInnen müssen bei ihrem Eintritt in die Organisation verpflichtend eine Einführungsveranstaltung besuchen. Dies stellt sicher, dass

- MitarbeiterInnen die Vision, Mission und strategischen Ziele der Organisation vor Augen haben und ihre Rolle in der Organisation verstehen;
- die MitarbeiterInnen sich ihrer Verpflichtungen als Angestellte bewusst sind;
- Angelegenheiten der Personalverwaltung gründlich und sofort erledigt werden.⁵¹

Die Einführungsveranstaltung sorgt auch dafür, dass jede/r neue/r MitarbeiterIn

- mit der Organisation und ihren Zielen vertraut gemacht wird und ihren eigenen Beitrag zur Erreichung derselben erkennt;
- am Beginn der Dienstzeit auf strukturierte Art und Weise und mit Leitlinien und Ratschlägen, die eventuell benötigt werden, unterstützt wird.

Häufig stehen Einführungspakete allen neuen MitarbeiterInnen bei ihrem Eintritt in die Organisation zur Verfügung.

⁴⁹ Aus dem MitarbeiterInnenhandbuch des City College Norwich (2006), Abschnitt 3, S. 25-29.

⁵⁰ Investors in People: What is Investors in People?
http://www.investorsinpeople.at/pdf/iip_oesterreich.pdf

⁵¹ Siehe: City College Norwich (2006): Staff Handbook, S. 27.

- Schutz von Kindern

Der „Sexual Offences Act 2003“ wurde entwickelt, um die Öffentlichkeit vor Sexualverbrechen gegen Erwachsene (inklusive Menschen mit Behinderung), Vergehen gegenüber Kindern und häuslichen Vergehen zu schützen. Die MitarbeiterInnen sollten über die Gesetzgebung informiert und über ihre Verpflichtungen im Rahmen der Gesetze aufgeklärt werden. Hat man den Verdacht, dass eine Gesetzesübertretung vorliegt, sollte die Polizei informiert werden. In Übereinstimmung mit den Disziplinarregelungen der Organisation sollte man sich mit der Übertretung auch organisationsintern auseinandersetzen.

- Disziplinarverfahren

Das Verfahren ist so gestaltet, dass MitarbeiterInnen dazu angeregt werden, akzeptable Arbeitsstandards zu erreichen und beizubehalten. Das Verfahren hilft, alle MitarbeiterInnen fair zu behandeln, sollten sie von disziplinären Maßnahmen betroffen sein. Das Verfahren umfasst eine Reihe von Stufen: In der informellen Phase versucht der/die direkte Vorgesetzte, das Problem durch ein informelles Gespräch zu lösen. MitarbeiterInnen haben das Recht, sich in dieser Phase von einem/r VertreterIn des Betriebsrates oder einem Kollegen/einer Kollegin begleiten zu lassen. In weiterer Folge erhalten MitarbeiterInnen mündliche, schriftliche und eine letzte schriftliche Verwarnung. Eine Entlassung kann erst dann ausgesprochen werden, wenn eine letzte schriftliche Warnung zugesandt worden ist und die Arbeit weiterhin nicht akzeptablen Standards entspricht.

- Verfahren zur Feststellung der Befähigung

Das Verfahren ist so gestaltet, dass MitarbeiterInnen dazu angeregt werden, angemessene Arbeitsstandards zu erreichen und beizubehalten. Die Absicht ist, alle MitarbeiterInnen, die bei der Erledigung ihrer Aufgaben Schwierigkeiten erfahren, fair zu behandeln und ihnen Unterstützung zukommen zu lassen. In diesem Verfahren gibt es vier Phasen:

- Phase 1 – Informelles Vorgehen;
- Phase 2 – Erstes formelles Gespräch;
- Phase 3 – Zweites formelles Gespräch;
- Phase 4 – Entlassungsgespräch.

Steht die Befähigung der MitarbeiterInnen in Zweifel, sollte das oben beschriebene Prozedere erst als letzter Ausweg eingesetzt werden. Zuerst sollte das informelle Gespräch gesucht werden, in dem die Problematik ganz klar verdeutlicht wird.

- Rehabilitierung von RechtsbrecherInnen

Neue MitarbeiterInnen müssen bei ihrer Anstellung Angaben über Verurteilungen und erhaltene Strafen machen. Jede erhaltene Information wird vertraulich behandelt und nur in Bezug auf die zu besetzende Stelle berücksichtigt.

- Beschwerdeverfahren

Dieses Verfahren zielt darauf ab, individuelle Beschwerden gerecht und zügig zu erledigen. Das Beschwerdeverfahren kann vier Stufen haben.

- Stufe 1 – Informelle Diskussion;
- Stufe 2 – Wenn der/die BeschwerdeführerIn nach Stufe 1 noch nicht zufrieden gestellt ist;
- Stufe 3 – Wenn das Problem in Stufe 2 nicht gelöst worden ist;
- Stufe 4 – Wenn das Problem in Stufe 2 und 3 nicht gelöst worden ist, kann sich der/die BeschwerdeführerIn weiter beschweren.

Dies gilt für alle MitarbeiterInnen.

- Verhaltenscodex für MitarbeiterInnen

Der Verhaltenscodex für MitarbeiterInnen umfasst die folgenden Elemente:

Verhalten – Jede/r MitarbeiterIn ist für sein/ihr eigenes Verhalten und für eine eventuell notwendige Änderung desselben verantwortlich.

Respekt – Es ist die Pflicht eines jeden Mitarbeiters/einer jeden Mitarbeiterin, KollegInnen mit Respekt zu behandeln.

Angemessener Sprachgebrauch – Alle MitarbeiterInnen sollen bei der Arbeit eine angemessene Sprache gebrauchen. Die MitarbeiterInnen sollten darüber aufgeklärt werden, dass sie keinen Kollegen und keine Kollegin geringschätzig behandeln oder sexistische Witze machen sollten.

Angemessene Kleidung – Es wird von den MitarbeiterInnen verlangt, sich bei der Arbeit angemessen zu kleiden.

Recht, nicht belästigt zu werden – Unter Belästigung wird jedes Verhalten verstanden, das von der Person, an die die Handlung gerichtet ist, nicht gewünscht wird. Auch jegliches Verhalten, das die Würde eines Individuums oder einer Gruppe beeinträchtigt, fällt darunter.

Persönliche Beziehungen – MitarbeiterInnen sollten darauf achten, dass sie keine Beziehungen eingehen, die Privat- und Berufsleben konfliktreich vermischen.

- Verfahren zum Aufzeigen von Problemen

Dies ist dazu gedacht, MitarbeiterInnen dazu zu bewegen, sich bei Feststellen eines wesentlichen Missstandes in der Organisation an das Management zu wenden.

Übungen

Einzelübungen:

1. Definieren Sie die wichtigsten Aspekte der Personalpolitik, die von Trainingseinrichtungen berücksichtigt werden sollten (zumindest sechs). Berücksichtigt Ihre Einrichtung diese Kriterien?
2. Die Kriterien zur Auswahl von TrainerInnen sind: „Expertise“, „Pädagogische Fertigkeiten“, „Vorerfahrung mit der Zielgruppe“, „Vorerfahrung betreffend den Kursinhalt“, „Qualitätsrelevante Kenntnisse“ und „Selbsterfahrung“. Stellen Sie sich vor, Sie wären der/die ManagerIn einer Trainingseinrichtung oder ein/e externe/r EvaluatorIn: Wie würden Sie Ihre TrainerInnen anhand dieser Kriterien beurteilen?

Gruppenübungen:

1. In vielen Trainingseinrichtungen wird ein großer Anteil der Trainingsstunden von freiberuflichen TrainerInnen gehalten. Inwieweit beeinflusst das die Situation in der Trainingseinrichtung und die Qualität der Maßnahmen? Bitte diskutieren Sie die Hauptvor- und -nachteile unter besonderer Berücksichtigung der MitarbeiterInnen und der Lernbedingungen.
2. Diskutieren Sie, inwieweit eine Anstellung der TrainerInnen deren Expertise beeinflusst/bestimmt.
3. Welche Art der Unterstützung der TrainerInnen (in Bezug auf Arbeitsbedingungen) sollten Trainingseinrichtungen bereitstellen? Stellen Sie aussagekräftige Argumente zusammen.

Wissenstest – richtig oder falsch?

Die Einrichtung beeinflusst die Struktur der Organisation.	
MitarbeiterInnenentwicklung und Personalpolitik sind in Bildungseinrichtungen viel konzentrierter als auf dem freien Markt.	
Um hochqualitative Dienstleistungen anzubieten, sollte die Einrichtung faire Arbeitsverträge anbieten und MitarbeiterInnen angemessen bezahlen.	
Diskontinuierliche Anstellungen und niedrige Löhne können die Qualität von Trainingsmaßnahmen beeinflussen, da dies Faktoren sind, die zu einer niedrigen Arbeitszufriedenheit führen.	
Anforderungen an die Personalbereitstellung und an Qualifikationen (Kompetenzen) müssen definiert sein.	
TrainerInnen müssen Qualitätsbewusstsein haben, um hochqualitative Maßnahmen anbieten zu können.	
Obwohl klare Regeln Organisationen helfen, potentielle Risiken für MitarbeiterInnen zu identifizieren und zu vermeiden, und die Einhaltung der Gesetze durch die Organisation sicherstellen, können sie keine faire Arbeitsumgebung (Kultur) in der Organisation schaffen.	
MitarbeiterInnen müssen bei der Arbeit angemessen gekleidet sein.	
MitarbeiterInnen sollten KollegInnen nicht bevormundend behandeln oder sexistische Witze machen.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

3.2 Qualifikationen und Kompetenzen von TrainerInnen

Lernziele

- Welche beruflichen Qualifikationen werden vorrangig von TrainerInnen erwartet?
- Welche Soft Skills werden vorrangig von TrainerInnen erwartet?
- Was sind geforderte Minimumstandards für TrainerInnen?
- Welche Art von Qualifikationen haben BerufslaufbahnberaterInnen üblicherweise?

Theoretischer Inhalt

„Es ist die Aufgabe der TrainerInnen einer Organisation, Arbeits- und Lernstrukturen zusammenzuführen und Menschen dazu zu ermutigen, voneinander zu lernen. Sie müssen soziale und wirtschaftliche Innovationen erfolgreich in Trainingsmaßnahmen einbringen und die Lernmaßnahmen mit der Gesamtperformance der Organisation in Übereinstimmung bringen.“⁵²

Die Qualifikation der TrainerInnen wird als die grundlegende Voraussetzung eines effektiven und qualitativ hochwertigen Trainings angesehen.

Ausbildung

Die Ausbildung von TrainerInnen findet in speziell ausgerichteten Ausbildungseinrichtungen wie Akademien der LehrerInnenbildung oder der Berufsorientierung sowie an Universitäten statt.⁵³ Nachdem der Bologna-Prozess begonnen wurde und bereits vergleichbare Titel in der tertiären Ausbildung eingeführt wurden, werden all diese Ausbildungen (mit Ausnahme derer, die an Universitäten angeboten werden), unter dem gemeinsamen Dach der tertiären pädagogischen Hochschulen zusammengefasst.⁵⁴

Es ist nicht immer notwendig, eine mit einem Titel abschließende Ausbildung zu haben, um TrainerIn zu sein. Von BewerberInnen wird vor allem erwartet, dass sie über Spezialwissen verfügen. Darunter werden praktische Arbeitserfahrung, Supervision und Feedback (z.B. durch die Befragung von TeilnehmerInnen) verstanden, welche oft als die wichtigsten Strategien zum Erlangen von TrainerInnenkompetenzen bezeichnet werden. Aufgrund der eben beschriebenen Heterogenität gibt es verschiedene Zugangsbedingungen zum Training.

⁵² Siehe: Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (Hg.) (2006): Vocational Training in Europe, in: cedefopinfo 1/2006: Luxemburg, S.3. Verfügbar unter: <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo12006/Cinfo12006EN.pdf>

⁵³ Siehe: Hausegger, Gertrude / Bohrn, Alexandra (2006): Quality in labour market policy training measures. The work situation of trainers as relevant factor to the quality of the measures? Interim report. Module 3: Learning procurement system – labour market policy services, Wien, S. 17. Verfügbar unter: <http://www.improve-info.at/frame.asp?zielid=1956>

⁵⁴ Siehe: Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (Hg.) (2006): Vocational education and training in Austria, short description, in: Cedefop Panorama Series, 125, Luxemburg, S.49. Verfügbar unter: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5163_en.pdf

Die Trainingseinrichtung sollte die Mindeststandards für TrainerInnen definieren und festlegen (formale und berufliche Qualifikationen, Ausbildung, Alter, relevante Berufserfahrung):

- Formale Qualifikationserfordernisse – Bildungs- und Berufsaspekte. In Ausnahmefällen ist die Beschäftigung von TrainerInnen mit unterbrochener Ausbildung möglich, sofern diese über mehrjährige Berufserfahrung verfügen (ca. sechs Jahre). Vom AMS werden Nachweise des Bildungshintergrundes und der Berufserfahrung sowohl von ManagerInnen der Trainingseinrichtung als auch den MitarbeiterInnen gefordert.⁵⁵
- Für die Berufsausübung verpflichtende Ausbildungen müssen von der Trainingseinrichtung festgelegt werden: z.B. auf einen Universitätsabschluss, Soziologie oder Psychologie, aufbauende Zertifizierung (soziales oder berufliches Lehren, Weiterbildung). Auch sollten formelle Zugangsvoraussetzungen, wie Trainings- oder Ausbildungsprogramme, festgelegt werden.
- TrainerInnen, die in den eher praxisnahen Bereichen beruflicher Qualifikationsprogramme eingesetzt werden, sollten zusätzlich zur beruflichen Qualifikation auch über eine AusbilderInnen-Berechtigung verfügen.
- Auch Berufserfahrung ist von Bedeutung – inklusive praktischer Arbeitserfahrung in der Berufsorientierung und -beratung und in Aktivierungsmaßnahmen. Diese praktische Arbeitserfahrung sollte durch entsprechende Zeugnisse belegt werden (z.B. Ausbildungs- und Trainingserfahrung in der Erwachsenenbildung und anderen Trainingssituationen; Beratungs- und Coachingenerfahrung in psychosozialen Arbeitsfeldern, allgemeine Beratungserfahrung). Gemäß dem Bundesinstitut für Berufsbildung (Deutschland) müssen TrainerInnen zumindest zwei Jahre Berufserfahrung in (Berufs-)Ausbildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung haben. Dies ist notwendig, da die TrainerInnen Vorbilder sein sollen. TeilnehmerInnen sollten die TrainerInnen hoch schätzen, um von ihnen lernen zu wollen.⁵⁶

Zusätzlich zu Ausbildungs- und Berufserfahrung und -qualifikation, sind pädagogische Fertigkeiten und „Soft Skills“ notwendig.

- Persönliche Kompetenzen: TrainerInnen sollten wissen, wie sie Themen im Zusammenhang mit Gender und Diversität handhaben, sie sollten über Fremdsprachenkenntnisse, zertifizierte Konfliktmanagement-, Mediations- und Beratungskompetenzen und auch über Forschungswissen und sozialanalytische Kenntnisse verfügen. (Anmerkung: Zusätzliche persönliche Kompetenzen sollten durch geeignete Tests und Zertifikate belegt werden). Des Weiteren ist es notwendig, lernfähig zu sein und die Fähigkeit zur Selbstreflexion zu besitzen.
- Methodisches (Pädagogisches) Wissen: TrainerInnen müssen über geeignete Methoden zur Einzel- und Gruppenberatung verfügen. Der Lernerfolg hängt wesentlich von der Art und Weise der Wissensvermittlung ab. Über die Jahre hat der integrative Lernansatz, in dem TeilnehmerInnen sich aktiv am Kurs beteiligen, zunehmend an Bedeutung gewonnen. Die TrainerInnen agieren nicht mehr als „InstruktorInnen/LehrerInnen“, sondern eher als ModeratorInnen, die den Lernprozess aktivieren, begleiten und moderieren.

⁵⁵ Siehe: Bundesinstitut für Berufsbildung (1999): Anforderungskatalog für die Qualität der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung, Anlage 4a, in: Balli, Christel / Harke, Dietrich / Ramlow, Elke (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld, Bertelsmann, S. 10.

⁵⁶ Siehe: ibid., S. 10-12.

- Soziale Kompetenzen:

Empathie: TrainerInnen müssen in der Lage sein, die Lebenssituation der Zielgruppe zu verstehen und Situationen mit professionellem Abstand zu analysieren, ohne sich durch die individuelle Situation beeinflussen zu lassen.

Konfliktfähigkeit: TrainerInnen müssen über für die Zielgruppe geeignete Präsentations- und Moderationstechniken verfügen. TrainerInnen müssen mit TeilnehmerInnen in Einzel- und Gruppensettings angemessen umgehen können. TrainerInnen müssen die Fähigkeit und Kompetenz aufweisen, mit der für die (falsche) Zuweisung von TeilnehmerInnen verantwortlichen Stelle zu kommunizieren und mögliche Konflikte lösen zu können.

- ExpertInnenwissen: TrainerInnen haben erwiesenermaßen Fachkenntnisse über die Dynamiken des Arbeitsmarktes. Sie sollten über relevante Informationen bezüglich verschiedener Berufsfelder, Berufsanforderungen und der Angebots- und Nachfragesituation am Arbeitsmarkt verfügen. Über dieses Wissen verfügen sie teilweise aufgrund ihrer Ausbildung, aber auch aufgrund ihrer praktischen Arbeitserfahrung in diesem Berufsfeld. Zusätzlich müssen TrainerInnen bereit sein, sich auf diesem Gebiet weiterzubilden.⁵⁷ Weiterbildungsaktivitäten sollten durch die Trainingseinrichtung unterstützt und gefördert werden. Alle pädagogischen MitarbeiterInnen sollten mindestens einmal pro Jahr Weiterbildungen besuchen.⁵⁸

Es gibt eine Reihe von Qualifikationen, über die TrainerInnen verfügen sollten, um ihre effektive Professionalität in der Berufsberatung auszudrücken. Diese beinhalten nationale Berufsqualifikationen⁵⁹, Zertifikate⁶⁰ und Auszeichnungen⁶¹ in Bezug auf Information, Rat und Beratung, Lernen und Entwicklung⁶² sowie Berufsbildung und -beratung. Die Qualifikationen, über die BerufstrainerInnen normalerweise verfügen, beinhalten viele für ihren Beruf notwendige Kompetenzen. Dazu gehören:

- Wissen über Informationen der Beratung und Begleitung

TrainerInnen müssen dazu fähig sein, sich den Zugang zu Informationen zur Beratung und Begleitung zu verschaffen, diese aufzubereiten und anzubieten. Im Speziellen müssen TrainerInnen in der Lage sein, TeilnehmerInnen hinsichtlich Taktiken und Strategien der Arbeitssuche zu beraten sowie aktuelle Informationen über Arbeitsmarkt, Berufslaufbahnen, Beschäftigungen, Beschäftigungsmöglichkeiten, Trainings- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu sammeln, aufzubereiten und weiterzuverteilen. Es ist wichtig, diese Fertigkeit sowohl theoretisch (Prinzipien) als auch praktisch (Erfahrung) zu besitzen und sie sowohl in der Beratung von Gruppen als auch von Individuen einsetzen zu

⁵⁷ Anmerkung: Wenn die TrainerInnen diese Art von Qualifikation nicht aufweisen, muss die Trainingseinrichtung dafür sorgen, dass ExpertInnen zur Verfügung stehen, die in den Arbeitsmarkt betreffenden Fragen um Unterstützung gebeten werden können. Trainingseinrichtungen, die weder in diese Richtung qualifizierte TrainerInnen noch ArbeitsmarktexpertInnen zur Verfügung stellen können, müssen diese Dienstleistungen von außerhalb beziehen.

⁵⁸ Siehe: Bundesinstitut für Berufsbildung (1999): Anforderungskatalog für die Qualität der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung, Anlage 4a, in: Balli, Christel / Harke, Dietrich / Ramlow, Elke (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld, Bertelsmann, S. 11.

⁵⁹ Z.B. Stufe 4 NVQ in Berufsbildung und -beratung.

⁶⁰ Fortgeschrittenen-Zertifikat in Information, Rat und Beratung und Fortgeschrittenen-Zertifikat in Rat und Beratung (2003).

⁶¹ Z.B. Mittlere Auszeichnung in der Informationsentwicklung, Rat und Beratung (2003).

⁶² Siehe: City & Guilds: Level 3 NVQ in Learning and Development, Candidate Pack, London, City and Guilds.

können. TrainerInnen sollten auch über Kenntnisse der Arbeitsvorschriften, -gesetze und Arten der Beschäftigung verfügen.

- Emotionale Kompetenzen sind für eine Anstellung notwendig, genauso wie die Fähigkeit, diese Kompetenzen zu vermitteln.

TeilnehmerInnen erwarten von TrainerInnen Beratung in Bezug auf soziale und emotionale Kompetenzen (z.B. Körpersprache, Selbstwert, Selbsterkenntnis, Impulskontrolle und Empathie etc.) Es kann auch von den TrainerInnen gefordert werden, dass sie zum Thema Motivation und Motivationsentwicklung beraten.

- Die Fähigkeit, Trainings abzuhalten

TrainerInnen müssen über die Fähigkeit verfügen, den Ausbildungsbedarf und andere Voraussetzungen der TeilnehmerInnen zu erkennen. Dies beinhaltet das Verständnis von individuellen Lernbedürfnissen. Die Fähigkeit, Trainings und Entwicklungseinheiten zu gestalten, ist ebenso wichtig wie gute Präsentationsfertigkeiten. Zusätzlich müssen TrainerInnen in der Lage sein, Berufsbildungsprogramme zu gestalten, Vortragende vorzuschlagen und zu einzelnen Einheiten beizutragen. Während des Trainingsprozesses wird möglicherweise Wissen über Gruppendynamik und die Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen, notwendig sein.

- Die Fähigkeit, mit Menschen zu arbeiten, die spezielle Bedürfnisse haben

Es kann notwendig werden, dass TrainerInnen Gruppen beraten, die spezielle Bedürfnisse haben. Es kann sich dabei um Menschen mit niedrigem Bildungsstand, sozialen Problemen, physischen oder psychischen Beeinträchtigungen oder um aus sozialen bzw. ökonomischen Gründen aus der Gesellschaft ausgeschlossene Menschen handeln.

- Planungsfähigkeit

TrainerInnen müssen fähig sein, die Wissensvermittlung, Empfehlungen und Beratungen zu planen. Es kann vorkommen, dass TrainerInnen zur Planung und Umsetzung von eigenen Plänen der TeilnehmerInnen um Rat gefragt werden, insbesondere hinsichtlich deren Berufslaufbahn, deren Beschäftigung bzw. deren Aus- und Weiterbildung. TrainerInnen können TeilnehmerInnen auch bei der Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche oder -runden unterstützen.

- Die Fähigkeit, gute Arbeitsbeziehungen aufzubauen

TrainerInnen sollten wissen, wie man den Kontakt zu TeilnehmerInnen aufbaut, um es diesen zu ermöglichen, das angebotene Service auch zu nutzen. Aufgrund der Verschiedenheit der Situationen und der Bedürfnisse der TeilnehmerInnen müssen die TrainerInnen beim Beziehungsaufbau flexibel sein können. TrainerInnen sollten wissen, wie sie andere KollegInnen unterstützen können und sollten in der Lage sein, in einem Netzwerk Informationen und Beratung anzubieten.

- Die Fähigkeit zu beraten

Die TrainerInnen sollten über Beratungsfertigkeiten verfügen, um angemessene Ratschläge zu geben und die Interaktion mit dem Klienten/der Klientin zu planen. TrainerInnen müssen TeilnehmerInnen bei der Entdeckung ihrer Fähigkeiten behilflich sein, insofern Entscheidungen über einen zukünftigen Berufsweg betroffen sind. Es kann von TrainerInnen erwartet werden, dass sie berufliche Entscheidungen von TeilnehmerInnen und deren Umsetzung unterstützen und auch bei der Bewältigung von im Zuge der Umsetzung auftauchenden Problemen helfen. Um diesen Prozess unterstützen zu können, ist es hilfreich, den sozialen und kulturellen Hintergrund der betreffenden Personen zu kennen.
- Die Fähigkeit, Beiträge zu entwickeln und sie zu bewerten

TrainerInnen müssen in der Lage sein, ihre eigenen Beiträge zum Betrieb zu bewerten und (weiter) zu entwickeln. Auch die Entwicklung und Bewertung von Trainings- und Entwicklungsprogrammen ist ihre Aufgabe. Sie müssen Beiträge zur Laufbahnentwicklung erkennen können und Beratung hinsichtlich der Werte, Absichten und Ziele der Organisation durchführen können.
- Die Fähigkeit, TeilnehmerInnen dabei zu unterstützen, Zugang zu anderen Dienstleistungen zu bekommen

TrainerInnen müssen Verbindungen zu anderen Dienstleistungen herstellen können. Dies kann eine Vertretungsrolle für den Klienten/die Klientin beinhalten, inklusive der Vertretung des Klienten/der Klientin bei formalen Veranstaltungen. Die Verbindung zu anderen Trainingsanbietern, LehrerInnen, Eltern, MentorInnen und anderen Einrichtungen kann ebenso wichtig sein, um eine vollständige Dienstleistung anzubieten. TrainerInnen müssen auch wissen, wie man Empfehlungen gibt und Leitlinien umsetzt.
- Verhandlungsfähigkeit

TrainerInnen sollten fähig sein, Dienstleistungsverträge zu verhandeln und einzuhalten sowie Ressourcen für die Funktionsfähigkeit der Dienstleistung sicherzustellen.
- Die Fähigkeit, Informationen und Aktivitäten zu managen

TrainerInnen müssen ihre Fälle und Aktivitäten bewältigen, um Anforderungen der Dienstleistung gerecht zu werden. TrainerInnen müssen in der Lage sein, Informationsmanagement und Kommunikationssysteme zu entwickeln, zu organisieren, Informationsquellen zu verwalten und detaillierte digitale Protokolle ihrer Interaktion mit TeilnehmerInnen zu verfassen. TrainerInnen können auch für die Planung und Organisation von Berufsmessen und -veranstaltungen verantwortlich sein.
- Die Fähigkeit, Projekte vorzuschlagen

TrainerInnen sollten Projekte für die Einrichtung vorschlagen, die für die jeweiligen beruflichen Themen relevant sind.
- Die Fähigkeit, Berufsbildung zu fördern

Es kann von TrainerInnen verlangt werden, dass sie innerhalb der Organisation oder der Gemeinde den Stellenwert von Berufsbildung und -beratung sowie einzelne Projekte fördern. Es kann erforderlich werden, dass sie geeignete Methoden der Informationsverbreitung finden müssen, wie zum Beispiel der Besuch von Konferenzen oder das Verfassen von Artikeln für Fachmagazine oder die Tagespresse.

- Kenntnis persönlicher Rollen und Verantwortlichkeiten
TrainerInnen sollten ihre Rechte und Pflichten in der Beratungspraxis kennen und sollten sicherstellen, dass sie sich innerhalb der Rahmenstandards von Information und Beratung bewegen. TrainerInnen sollten auf Basis eines Ethikkodes arbeiten und Ethikthemen in der Berufsberatung verstehen.
- Die Fähigkeit, Werkzeuge zur Fertigungsbeurteilung im Zuge der Berufsberatungspraxis einzusetzen
TrainerInnen müssen eventuell psychologisch-diagnostische Instrumente und Methoden einsetzen und deren Ergebnisse auf verständliche Art und Weise gegenüber den KlientInnen kommunizieren können. Vor allem der Einsatz von computergestützten Beratungspaketen, psychometrischen Verfahren und Persönlichkeitstests ist dabei gefragt.
- Institutionelles Training und Netzwerke
TrainerInnen sollten externe Institutionen zu Trainings zur Arbeitssuche beraten können, in anderen Einrichtungen erworbenes Wissen in der Praxis anwenden können und die Werte und Modelle anderer Organisationen wertschätzen.

Bewertung von Fertigkeiten und Kompetenzen

In diesem Abschnitt wird dargestellt, welche unterschiedlichen Bewertungen für Fertigkeiten und Kompetenzen herangezogen werden können⁶³. Die oben aufgelisteten Kompetenzen werden üblicherweise auf Basis von gegenwärtiger Arbeitsleistung beurteilt, obwohl auch vergangene Erfahrungen den Ausgangspunkt mitbestimmen können. Kompetenzfelder können auch durch das Vorführen der Arbeit bzw. durch die Beantwortung von Fragen über diese unter Beweis gestellt werden. Die Grundlage dieses Kompetenzbeweises sollte möglichst aktuell sein (innerhalb der letzten drei Jahre). Bei der Anerkennung von davor gelernten Inhalten sollte überprüft werden, ob die Kompetenzen tatsächlich noch vorhanden sind. Beurteilungsgrundlagen können sein:

- Bewertungsberichte von GutachterInnen
Die Berichte enthalten Beobachtungen darüber, wie die zu testende Person Routinearbeit erledigt. Die Person arbeitet unter Beobachtung und der/die GutachterIn versucht möglichst unauffällig die Fertigkeiten, das Wissen und das Verstehen der Person zu beurteilen. Anschließend verfasst der/die GutachterIn einen Bericht.
- Arbeitsprodukte
Auch der "Output" von vergangenen Arbeiten kann als Beurteilungsgrundlage dienen. Dieser kann zum Beispiel beinhalten:
 - Produkte und Dokumente, wie zum Beispiel Kopien von für TeilnehmerInnen erstellte Materialien, Berichte über den Fortschritt von TeilnehmerInnen oder über absolvierte persönliche Ausbildungsaktivitäten;
 - Berichte über relevante Arbeitsprojekte und Aktivitäten (z.B. Evaluationen von Systemen und Prozessen);
 - Berichte über professionelle Diskussionen mit GutachterInnen.

⁶³ Siehe: City & Guilds, Level 3 NVQ in Learning and Development, Candidate Pack, London, City and Guilds, S. 15-19.

- Bestätigung durch ZeugInnen

ZeugInnen können durch Unterschrift und Datum bestätigen, dass ein bestimmtes "Werkstück" von einer Person erstellt wurde, oder sie können eine schriftliche Beschreibung der individuellen Leistung zur Verfügung stellen (Arbeitszeugnis). Die ZeugInnen sollten sich der Beurteilungsstandards voll bewusst sein.

- Befragung

Der/Die BewerberIn kann mündlich oder schriftlich durch einen/eine GutachterIn befragt werden, um festzustellen, ob er/sie das für die Position notwendige Wissen und Verständnis mitbringt. Bei mündlichen Fragen sollten die Fragen und Antworten mittels geeigneter Audiogeräte aufgezeichnet werden. Bei schriftlichen Befragungen sollten alle Schritte dokumentiert werden.

- Professionelle Diskussion

Diese Methode kann zum Einsatz kommen, wenn der/die BewerberIn Aspekte der Arbeit beschreiben, erklären und beurteilen soll, die nicht auf andere Art und Weise dargestellt werden können. Dies sollte am Arbeitsplatz geschehen, damit dem/der BeurteilerIn Arbeitsprodukte gezeigt werden können, die aufgrund ihrer Komplexität, aus Sicherheits- oder Vertraulichkeitsgründen nicht aus dieser Umgebung entfernt werden können. Diese Diskussionen sollten mittels geeigneter Technik (schriftlich, Audio- oder Videoaufnahme) dokumentiert werden.

Schlussfolgerungen: Es sollten Bemühungen in der kontinuierlichen Verbesserung sowohl der fachlichen als auch der didaktischen Fertigkeiten unternommen werden. Dies bedeutet, dass TrainerInnen sich konstant weiterbilden müssen. Während der gesamten Laufbahn am Lernen zu bleiben, bedeutet, dass fixe Lehrgänge weniger hilfreich sind als flexibles kontinuierliches Training am Arbeitsplatz.⁶⁴

Um die Qualität der Kompetenzen der TrainerInnen zu garantieren, sollte deren Qualifikation regelmäßig evaluiert werden.

„In der Qualitätssicherung und in Entwicklungsmodellen wird die Qualifikation von TrainerInnen im Prinzip als zugrunde liegender Bestandteil der institutionellen Rahmenbedingungen definiert und, zusammen mit anderen Kriterien, zweimal bewertet: um auf der einen Seite die Qualität der Personalentwicklung einer Organisation und auf der anderen Seite die Qualität des Bildungsprozesses, z.B. anhand einer konkreten Bildungsmaßnahme, zu beurteilen. Die Trainingseinrichtung sollte die für die Maßnahme relevanten Qualifikationen der TrainerInnen differenziert darstellen.“⁶⁵

⁶⁴ Siehe: Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (Hg.) (2006): Vocational Training in Europe, in: cedefopinfo 1/2006, Luxemburg, S. 3. Verfügbar unter: <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo12006/Cinfo12006EN.pdf>

⁶⁵ Siehe: Hausegger, Gertrude / Bohrn, Alexandra: Quality in labour market policy training measures. The work situation of trainers as relevant factor to the quality of the measures? Interim report. Module 3: Learning procurement system – labour market policy services, S. 18.

Übungen

Einzelübungen:

1. Wie können die Fertigkeiten und Kompetenzen der TrainerInnen beurteilt werden? Nennen Sie die wichtigsten Methoden.
2. Denken Sie an das letzte Training, das Sie gehalten oder besucht haben. Waren die TrainerInnen in der Durchführung von Trainings erfahren?
 - Wenn ja: Warum und inwiefern?
 - Wenn nein: Warum nicht?

Gruppenübungen:

1. Es gibt eine Reihe von Qualifikationen, über die TrainerInnen verfügen sollten, um zu zeigen, dass sie effektive KarriereberaterInnen sind. Nennen Sie zumindest fünf dieser Qualifikationen und finden Sie zu jeder zwei bis drei Indikatoren (Wie könnten diese Qualifikationen beurteilt werden?). Danach gewichten Sie die Qualifikationen bitte anhand deren Wichtigkeit (Ihrer Meinung nach).
2. Warum sind konstante Bemühungen wichtig, kontinuierliche Weiterbildung anzubieten – sowohl für berufliche als auch für pädagogische Qualifikation?
3. Ist die Fähigkeit, ein positives Arbeitsklima/eine gute Beziehung zu schaffen Ihrer Meinung nach eine besonders wichtige Fertigkeit eines Trainers/einer Trainerin oder eher nicht? Vertreten Sie ihre Meinung.
4. Warum ist der/die TrainerIn als Vorbild wichtig? Diskutieren Sie die wichtigsten Aspekte.

Wissenstest – richtig oder falsch?

Die Qualifikation von TrainerInnen einer Trainingseinrichtung ist eine Voraussetzung für die Erbringung von wirksamen und qualitativen Trainingsmaßnahmen.	
TrainerInnen müssen einen tertiären Bildungsabschluss (Zertifikat) haben.	
Ein unterbrochener Bildungshintergrund von TrainerInnen ist zulässig, wenn sie mehrjährige Berufserfahrung vorweisen können.	
TrainerInnen sollten zumindest fünf Jahre Berufserfahrung im Bereich der Berufsausbildung oder -orientierung haben.	
Durch die Arbeitsmarktverwaltung beglaubigte Beweise der Arbeitserfahrung sowohl der ManagerInnen als auch der TrainerInnen der Trainingseinrichtung sind erforderlich.	
Alle pädagogischen MitarbeiterInnen sollten zumindest zweimal pro Jahr an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen.	
Es kann vorkommen, dass TrainerInnen psycho-diagnostische Instrumente einsetzen und den TeilnehmerInnen die Ergebnisse erklären müssen.	
Die Fertigkeiten und Kompetenzen der TrainerInnen werden üblicherweise auf Basis ihrer Vorerfahrung getestet, da diese den individuellen Ausgangspunkt der Qualifikation darstellt.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

4 Domäne 4: Handouts und Kursinfrastruktur

4.1 Kursmaterialien und Handouts

Lernziele

- Den Nutzen des Einsatzes von Kursmaterialien erkennen.
- Dokumente und Materialien bereitstellen, die im Trainingsprogramm verwendet werden können.
- Den Nutzen von verschiedenen Materialien und Handouts benennen können.
- Kriterien zur Auswahl von auszuteilenden Materialien entwickeln.
- Einschätzen des Zeitpunktes zur Ausgabe von Materialien.

Theoretischer Inhalt

Die Kursunterlagen sind eines der Hauptinstrumente zur nachhaltigen Verankerung der in der Maßnahme umgesetzten Inhalte. Deswegen sollten sie als unterstützende und hilfreiche didaktische Werkzeuge angesehen und ihnen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.⁶⁶

Gründe für das Austeilen von Unterlagen

In der Umsetzung von Trainingsmaßnahmen können mehrere Gründe für das Verteilen von Unterlagen festgestellt werden: Um die Lernerfahrungen im Trainingsraum zu unterstützen und zu erleichtern, um die Lehrinhalte durch die Bereitstellung von Grafiken und Bildern anregender zu gestalten, um praktische Werkzeuge zur Förderung des Verständnisses anzubieten, um nach Ende des Kurses die Möglichkeit anzubieten, sich vertiefend mit dem Gegenstand auseinander zu setzen, um Möglichkeiten anzubieten, sich mit verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen, um eine strukturierte Zusammenfassung der gelehrteten Inhalte zu geben, um alle während des Trainings sowohl mündlich als auch schriftlich erstellten Unterlagen gesammelt zu verteilen, um verschiedene im Training vorgestellte Lernwerkzeuge darzustellen, um den TrainerInnen die Möglichkeit zu geben, die Kursinhalte auch längere Zeit nach Ende des Kurses wieder aufzufrischen und um denjenigen, die eine Kurseinheit verpasst haben, die Möglichkeit zum Nachholen zu geben. Da die didaktischen Unterlagen all diese Zwecke verfolgen, sollten sie als eigenständiger Bestandteil von Trainings gesehen und gründlich vorbereitet werden.

Auswahl der Trainingsunterlagen

Die Auswahl wird von dem/der KurskoordinatorIn und den jeweiligen TrainerInnen diskutiert. Während eines Kurses finden regelmäßige TrainerInnentreffen statt, um Probleme, Änderungen und Ähnliches zu besprechen.⁶⁷

⁶⁶ Siehe: Bundesanstalt für Arbeit (1999): Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, S. 7, in: Balli, Christel / Harke, Dietrich / Ramlow, Elke (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld, Bertelsmann.

⁶⁷ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 28.

Welche Aspekte müssen bei der Zusammenstellung der Kursunterlagen berücksichtigt werden?

Um wirkungsvoll und nützlich zu sein, sollten die Kursunterlagen folgende Kriterien erfüllen: an den Zielsetzungen des Trainings ausgerichtet, an die angesprochene Zielgruppe angepasst, einfach und übersichtlich, stimulierend und Gedanken anregend, strukturiert und wenn möglich den Trainingsablauf abbildend. TrainerInnen sollten die Unterlagen als Werkzeuge anerkennen, die den Lehr- und Lernprozess erleichtern.

Sie sollten diese folgendermaßen gestalten: leicht verständlich, klar, zielorientiert, zusammenhängend mit dem Geschehen im Trainingsraum, miteinander vergleichbar, pädagogisch wertvoll und wenn möglich proportional zu den Trainingsinhalten und der Trainingsdauer.

- *In Bezug auf die Trainingsziele* sollten die didaktischen Werkzeuge zusammenhängend und (selbst)erklärend, an das Thema angepasst, mit der Trainingsphilosophie abgestimmt, vielseitig gestaltet, ergänzend und fortschreitend, nicht wiederholend oder redundant sein. Sie können auch weniger relevante Inhalte umfassen, die im Training nicht vermittelt werden konnten.
- *In Bezug auf die Zielgruppe* sollten die Unterlagen an Alter, Geschlecht, Anzahl der TeilnehmerInnen, Sprache, Lernfähigkeit, persönliche und berufliche Fertigkeiten (Lese- und Rechtschreibfertigkeiten), Niveau des Hintergrundwissens und vorheriger Trainingserfahrung angepasst sein.
- *In Bezug auf die Trainingseinrichtung* sollten die Unterlagen finanziell tragbar, in der Praxis anwendbar und leicht archivierbar sein, damit die Trainingsinstitution ein Archiv der bisher ausgegebenen Unterlagen anlegen kann und damit nachverfolgt werden kann, welche Angebote im Laufe der Jahre gesetzt wurden. Ein solches Archiv kann in der Weiterbildung von TrainerInnen effektiv genutzt werden und bietet den TrainerInnen die Möglichkeit, früher eingesetzte Unterlagen wieder zu verwenden (aktuelles und sachgemäßes Material). Das führt zum Thema Copyright: Jegliche Unterlagen, die von jemand anderem als dem/der TrainerIn selbst erstellt wurden und im Kurs eingesetzt oder verteilt werden, sollten ordnungsgemäß genehmigt (wenn erforderlich) und entsprechend zitiert werden. Didaktische Unterlagen, die von einem/r TrainerIn speziell für einen Kurs erstellt wurden, gehören dem/der TrainerIn und können von der Trainingseinrichtung nur nach dessen/deren Genehmigung verwendet werden, worauf die Einrichtung die Unterlagen aber aufbewahrt. Derartige Fälle sollten vorbeugend zwischen TrainerInnen und Einrichtung ausdiskutiert werden.

Wann sollten die Trainingsunterlagen vorbereitet werden?

Aufgrund der bisher angeführten Argumente kann empfohlen werden, dass Trainingsunterlagen vor Kursbeginn von dem/der TrainerIn vorbereitet und zumindest auf die Zielgruppe abgestimmt sowie von der verantwortlichen Person der Trainingseinrichtung auf Verständlichkeit hinsichtlich der zu vermittelnden Inhalte überprüft werden. Trotzdem sollte dem/der TrainerIn die Möglichkeit offen stehen, während des Kurses neue Unterlagen zu entwickeln und einzubringen, um spontan auftretende Themen abdecken zu können. Dies gilt auch für TeilnehmerInnen: Diese sollten ermutigt werden, selbst Unterlagen einzubringen, die sie für den Kursfortschritt als sinnvoll erachten. Diese Methode erzeugt Motivation und ist hilfreich für die TeilnehmerInnen (soweit die TrainerInnen es für angemessen halten).

Didaktische Unterlagen sollten für jeden Kurs individuell zusammengestellt werden, da jeder Kurs eigene Ziele und Zielgruppen hat.

Arten von Kursunterlagen

In Trainings möglicherweise einsetzbare Unterlagen sind: Kurspläne, Handouts, Kurspakete, Lehrpläne, Regeln für die TeilnehmerInnen, Anweisungen und Broschüren der Trainingseinrichtung, Namensschilder, Zwischenfeedback, Instrumente, Tests/Quizzes, individuelle Aufgaben, Gruppenaufgaben, Grafiken, Bewertungsschemata, Zeitungsanzeigen, Problemzusammenstellungen, Leselisten, kopierte Notizen, Bücher, Literaturverzeichnisse, Link-Verzeichnisse, Transkripte von im Training erstellten Flipcharts, Folien/Dias, PowerPoint-Präsentationen, Software, Disketten, CDs, DVDs und weiteres Material, das in Gruppen- oder Einzelübungen zum Einsatz gekommen ist.

Die Unterlagen unterscheiden sich voneinander; manche sind auf Papier, andere visuell und weitere computerbasiert. Es ist sinnvoll, die TeilnehmerInnen während des Kurses die ausgeteilten Unterlagen sammeln zu lassen und ihnen am Ende des Kurses dennoch eine gebundene Version zur Verfügung zu stellen, um Chaos und Durcheinander zu vermeiden. Für den Fall, dass die eingesetzten Medien visuell aufbereitet sind (zum Beispiel Flipchart oder Diapräsentation) sollten diese auch auf Papier ausgefertigt werden, um den TeilnehmerInnen die Aufbewahrung zu ermöglichen.

Um allen TeilnehmerInnen die Möglichkeit zu geben, sich während des Kurses Notizen zu machen, und um den peinlichen Mangel an Papier und Bleistiften zu vermeiden, wird empfohlen, ausreichend Klemmbretter mit Papier und Stiften zur Verfügung zu stellen.

Aufbewahrung der Unterlagen der TeilnehmerInnen

Da manche der ausgeteilten Unterlagen in verschiedenen Kurseinheiten benötigt werden und es nicht immer notwendig ist, dass die TeilnehmerInnen die Unterlagen mit nach Hause nehmen, kann es ratsam sein, einen Platz zur Aufbewahrung der Unterlagen anzubieten, damit die TeilnehmerInnen sie bei der nächsten Einheit zur Verfügung haben und nicht wertvolles didaktisches Material zu Hause vergessen.

Umfang der Trainingsunterlagen

Der Umfang der Trainingsunterlagen sollte angemessen und im Verhältnis zu Kurszielen und -dauer sein. Es sollten nicht zu wenige sein, wodurch Lernerfahrungen in- und außerhalb des Kurses nicht angemessen unterstützt würden. Sie sollten allerdings auch nicht zu umfangreich sein und dadurch den Eindruck vermitteln, dass die Trainingsinhalte an die Handouts „delegiert“ wurden und die TeilnehmerInnen ausschließlich aus diesen lernen sollten (und viel Zeit auf deren Studium verwenden müssen), anstatt die Inhalte aus der Trainingserfahrung zu beziehen.

Kursunterlagen können zu verschiedenen Zeitpunkten verteilt werden

Entsprechend der Lernziele, der Dynamik und des Unterstützungs- bzw. Stimulierungszwecks der Unterlagen selbst werden sich verschiedene Zeitpunkte anbieten, um den Zielen und Lehrabsichten der TrainerInnen zu entsprechen.

- Manche didaktische Unterlagen können gleich zu Beginn des Kurses verteilt werden. Auch eine Verteilung vor Beginn des Kurses kann sich als günstig erweisen (z.B. bei der Anmeldung). Dies trifft insbesondere auf Handouts, Kursplan und Teilnehmerrichtlinien zu, die alle wesentlichen Informationen über das Programm, die Einrichtung, Erreichbarkeit, Ablauf und Bedingungen für eine reibungslose und fruchtbare Teilnahme geben. Namensschilder sind zu diesem Zeitpunkt notwendig. Reader und Textbücher, die vor jedem Treffen benötigt werden, sollten unmittelbar vor Kursbeginn ausgegeben werden, damit die TeilnehmerInnen ihre Aktivitäten und Pflichten außerhalb des Kurses planen und sich auf die Trainings vorbereiten können.

- Andere Unterlagen sollten während des Trainings ausgeteilt werden, soweit sie die direkten Kursthemen betreffen und zum richtigen Zeitpunkt ausgehändigt werden. Individuelle und Gruppenaufgaben, Dias und PowerPoint-Präsentationen, Tests und zusammenschauende Diagramme sollten genau zu dem Zeitpunkt ausgegeben werden, zu dem sie benötigt werden und zu dem sie ihren Zweck erfüllen. In manchen Fällen werden die Unterlagen den TrainerInnen wieder zurückgegeben, weshalb es eine gute Idee ist, eine Kopie für die TeilnehmerInnen zur Hand zu haben.
- Der letzte Teil der Unterlagen kann am Ende des Trainings, während der letzten Trainingseinheit, verteilt werden. Dies sind normalerweise diejenigen Unterlagen, die nicht dazu benötigt werden, Informationen, Wissen oder Kompetenzen zu vermitteln, sondern dazu dienen, den TeilnehmerInnen Nachbereitung und Auffrischung zu ermöglichen, die eigene Weiterentwicklung anzuregen und das Verständnis und die Umsetzung nach Ablauf des Kurses zu verbessern und zu vertiefen.

Die Bereitstellung der Unterlagen zu verschiedenen Zeitpunkten hat ihre eigenen Ziele und Wirksamkeit; falsche Entscheidungen hinsichtlich der Verteilung von Unterlagen können nicht nur das Instrument selbst konterkarieren, sondern auch das gesamte Training behindern, indem sie die Motivation, das Verständnis und die Lernerfahrung vermindern. Daher muss der Zeitpunkt der Materialausgabe sorgfältig geplant und entsprechend dem Trainingsplan und den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen umgesetzt werden.

Unterlagen müssen den TeilnehmerInnen vorgestellt und erklärt werden

Es ist wichtig, dass jegliche Art von ausgeteiltem Material oder Handouts den TeilnehmerInnen vorgestellt und erklärt wird – sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich des Zwecks –, um sie zu einem wirksamen Werkzeug und zu einer angemessenen Unterstützung der Trainingserfahrung zu machen. Der/Die TrainerIn sollte genau überprüfen, ob die Unterlagen vollständig sind und von den TeilnehmerInnen zur Gänze verstanden werden.

Spezielle Aufmerksamkeit sollte didaktischen Online-Unterlagen gewidmet werden, die den TeilnehmerInnen außerhalb des Kurses zur Verfügung stehen. Die TrainerInnen sollten den TeilnehmerInnen erklären, wie man folgende Instrumente in der Praxis benützt: Internet-Zugang, Herunterladen und Verwenden der Unterlagen am PC. Der/Die TrainerIn sollte sicherstellen, dass jede/r TeilnehmerIn über einen Zugang zu einem Computer plus geeigneter Software verfügt, um Online-Inhalte zu verwenden. Zur Benutzung mancher Online-Inhalte benötigt man/frau ein Passwort, welches rechtzeitig bekannt gegeben werden sollte.

Abschließende Kontrolle:⁶⁸

- Die Trainingsunterlagen sollten auf dem aktuellen Stand sein.
- Die Unterlagen sollten es TeilnehmerInnen ermöglichen, ihre Kompetenzen zu üben/trainieren.
- Die Dokumente sollten den Sinn und die Ziele der Maßnahme widerspiegeln.
- Die Trainingsunterlagen sollten anhand des Inhalts und der Methoden ausgewählt werden.

⁶⁸ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 27.

- Die Unterlagen sollten auf die spezielle Zielgruppe abgestimmt sein. Sollten Niedrigqualifizierte oder Menschen mit Behinderungen am Kurs teilnehmen, sollte die Einrichtung geeignete Dokumente bereitstellen (z.B. Braille-Texte für blinde Menschen). Eines der allgemeingültigen Ziele von Berufsorientierungstrainings ist es, ausgeglichene Ergebnisse für benachteiligte Gruppen zu erzielen. Bei der Zusammenstellung der Unterlagen ist es auch wichtig, die unterschiedlichen Wissensstände der TeilnehmerInnen sowie den Gender-Aspekt zu berücksichtigen. *Leitfragen zur Gestaltung von Kursunterlagen könnten daher sein:*
 - Entsprechen die Unterlagen dem Sprachniveau der TeilnehmerInnen in angemessener Weise (entsprechend den Lese- und Rechtschreibfertigkeiten)?
 - Werden Menschen mit substantiellen Defiziten in der Nationalsprache teilnehmen? Ist es notwendig, die Dokumente auch in Fremdsprachen wie Türkisch oder Serbokroatisch bereitzustellen?
 - Sind die Dokumente frei von antiquierten Geschlechterrollen?
 - Etc.
- Verschiedene Lernansätze der TeilnehmerInnen (z.B. auditive, visuelle Lerntypen) und die Bedeutung von Anwendung und Praxis werden als wichtige Bestandteile des Lernens durch Methoden, Unterlagen und Lernwerkzeuge untermauert.
- Die Unterlagen sollten die Einbeziehung der Erfahrungen, Kompetenzen sowie des sozialen und kulturellen Hintergrundes der TeilnehmerInnen zulassen.
- Die Kursunterlagen sollten in einfacher Sprache und „im Klartext“ verfasst sein. Sie sollten keine Fremdworte, schwierige Ausdrücke oder Abkürzungen enthalten.

Übungen

Einzelübungen:

1. Erinnern Sie sich an das letzte Training bzw. an den letzten Orientierungskurs an dem Sie teilgenommen haben. Beschreiben Sie die Kursmaterialien, die an die TeilnehmerInnen ausgegeben wurden. Seien Sie kritisch und nennen Sie Vor- und Nachteile der ausgeteilten Materialien. Argumentieren Sie Ihre Meinung! Ihre Beurteilung sollte sich an der Zielgruppe, Trainingsinhalt, Trainingsmethode, Effektivität des Lernens, Motivation sowie am Erreichen von Wissen und Kompetenz orientieren.

Gruppenübungen:

1. Die folgende Liste gibt eine Übersicht über Kursmaterialien und Handouts. Diskutieren Sie zu jedem Punkt wann diese Materialien am besten eingesetzt werden: vor Trainingsbeginn, zu Beginn, während des Trainings oder am Ende. Definieren Sie genau, auf welche Inhalte, Methoden und Zielgruppen sich Ihre Argumentation bezieht:

Kurslehrpläne	Zeitungsartikel
Handouts	Problemstellungen
Kurspakete	Literaturliste/Leseziele
Kursplan	kopierte Unterlagen
Richtlinien zur Teilnahme	Bibliographie/Online-Verzeichnis
Merkblätter und Benutzungshinweise bezüglich der Einrichtung	Literatur- Linkverzeichnisse
Namensschilder	Transkripte von Kurs-Flipcharts
Zwischenfeedback	Übungen mit Anleitungen
Instrumente	Overhead-Folien, Dias
Tests/Quizzes	PowerPoint-Präsentationen
Einzelaufgaben	Software
Gruppenaufgaben	Disketten, CDs, DVDs
Grafiken	übriges Material
	Bewertungsraster

Wissenstest – richtig oder falsch?	
------------------------------------	--

Eines der Hauptziele des Einsatzes von Kursmaterialien ist es, das Verständnis für die Materie zu erhöhen.	
Die Verantwortung für die Auswahl der Kursmaterialien liegt bei der Trainingseinrichtung.	
Das didaktische Material muss nicht notwendigerweise selbsterklärend sein, da es Bestandteil des Trainings ist.	
Didaktisches Material sollte individuell vorbereitet und zusammengestellt werden, da jeder Kurs andere Ziele und Zielgruppen hat.	
Wenn der/die TrainerIn visuelle Medien (z.B. Projektion oder Grafiken) verwendet, ist es notwendig, diese Information auch verbal zu kommunizieren, um es auch blinden Menschen zu ermöglichen, die Information zu verstehen.	
Es ist besser, zu viele Materialien bereitzustellen als zu wenige.	
Material, das am Ende des Kurses bereitgestellt wird, sollte eher die notwendige Nachbereitung und Wiederholung der Lernerfahrung unterstützen, als neue Informationen, Wissen oder Kompetenzen zu vermitteln.	
Der falsche Einsatz spezieller Materialien kann das Instrument selbst konterkarieren, kann aber auch die gesamte Trainingsmaßnahme behindern, da er die Motivation und das Verständnis der TeilnehmerInnen verringert.	
Eine der wichtigsten Voraussetzungen eines wirksamen Trainings ist es, dass der/die TrainerIn überprüft, ob die Materialien von allen TeilnehmerInnen richtig verstanden worden sind. Materialien sollten daher vorgestellt und erklärt werden.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

4.2 Infrastruktur

Lernziele

- Unterschiede und Feinheiten des Infrastrukturaspektes bei Trainings erkennen
- Bedingungen und Kriterien zur Auswahl der geeignetsten Trainingsbedingungen und -ausrüstung erkennen
- Prioritäten in der Auswahl von Infrastruktur und technischer Ausstattung setzen
- Die wirksamste und fruchtbarste Zusammenstellung infrastruktureller Faktoren für die geplante Trainingsmaßnahme definieren
- Kriterien zur Auswahl der geeignetsten Trainingsumgebung und -bedingungen anbieten

Theoretischer Inhalt

Die Umgebung, in der ein Trainingsprogramm stattfindet, sowie die technische Einrichtung, die die Wissens- und Kompetenzvermittlung ermöglicht und vereinfacht, wirken sich signifikant auf das Arbeitsklima⁶⁹, auf das Wohlbefinden, die Gesundheit, die Konzentrationsfähigkeit, die Befriedigung von Lernbedürfnissen und die Professionalität aus. Somit werden die Qualität und die Wirksamkeit von Trainings maßgeblich durch die Infrastruktur beeinflusst.

Bereitstellung und Erreichbarkeit der Trainingseinrichtung

Trainingseinrichtungen sollten sich bemühen, ihre Niederlassungen in verkehrsgünstiger Lage anzusiedeln. Sie sollten sowohl mit öffentlichen Verkehrsmitteln als auch mit dem Auto innerhalb der Stadtgrenze leicht erreichbar sein.⁷⁰ Wenn die Erreichbarkeit der Einrichtung ein Problem darstellt, sollte ein Shuttle-Service von der nächstgelegenen frequentiertesten Haltestelle öffentlicher Verkehrsmittel eingerichtet werden. So viele Kurse wie möglich sollten in Einrichtungen stattfinden, die mit einem vernünftigen Zeitaufwand erreicht werden können. Zu langes Pendeln oder Fahren könnte die Konzentrationsfähigkeit der TeilnehmerInnen beeinträchtigen und zu Müdigkeit führen.

Am Eingang der Trainingseinrichtung sollte klar ausgeschildert sein, wo und wann die Kurse stattfinden, sodass die Räumlichkeiten für jede/n TeilnehmerIn einfach und direkt erreichbar sind. Die weiteren Räumlichkeiten (z.B. WC, Garderobe, Telefone, Internet-Zugang, Sozialräume etc.) sollten eindeutig gekennzeichnet und angeschrieben sein. Gibt es keine solchen Wegweiser, sollten Informationen über deren Lage am Empfang verfügbar sein bzw. sollte eine Person als WegweiserIn zur Verfügung stehen. Auf jeden Fall sollte das Personal der Trainingseinrichtung über das Training informiert sein, sodass bei Bedarf grundlegende Informationen weitergeben werden können.

⁶⁹ Die Infrastruktur einer Trainingseinrichtung trägt zur Motivation der TeilnehmerInnen bei.

⁷⁰ Siehe: Bundesanstalt für Arbeit: Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, S. 10, in: Balli, Christel / Harke, Dietrich / Ramlow, Elke (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld, Bertelsmann.

Für TeilnehmerInnen mit speziellen Bedürfnissen ist es notwendig, dass für deren Bedürfnisse geeignete Infrastruktur zur Verfügung steht (z.B. Aufzüge für RollstuhlfahrerInnen, Bodenmarkierungen für Blinde etc.). Es sollte diesen Menschen möglich sein, sich in der Einrichtung ohne Probleme aufzuhalten und zu bewegen.⁷¹

1. Der Trainingsraum

Es gibt keine "besten" Räumlichkeiten für alle Trainings: Je nach Zielgruppe, Anzahl der TeilnehmerInnen, Trainingsmethode⁷² und Zeitpunkt der Intervention⁷³ sollten von den TrainerInnen und der Einrichtung eigene Räume und Lernumgebungen ausgewählt werden. De facto gibt es einen direkten Zusammenhang zwischen Lern- und Trainingsumgebung, der es den TeilnehmerInnen und dem/r TrainerIn ermöglicht, die persönlichen Bedürfnisse während des Kurses zu befriedigen: Komfort, Ergonomie, Sicherheit, Gesundheit, Zugehörigkeit, Selbstbild, reale Umsetzung und Anerkennung.⁷⁴

Raum und Design sollten die Leitidee des Kurses mit all ihren physischen und psychischen Bedeutungen darstellen. Der Raum (oder die Räume) sollten geeignet für die jeweiligen Trainingsmethoden und -aktivitäten sein, den TeilnehmerInnen angemessen⁷⁵, flexibel⁷⁶, ästhetisch vertretbar⁷⁷, ordentlich⁷⁸, modern, komfortabel⁷⁹ und sicher⁸⁰ gestaltet sein.

Sessel und Tische sollten so ergonomisch wie möglich gebaut sein, um Müdigkeit, physische Schmerzen und Gesundheitsgefahr zu vermeiden; sie sollten entsprechend den Trainingsanforderungen bewegbar oder anpassbar sein, modularartig zusammengesetzt sein, rutschfest sein und auf einer Inventurliste geführt werden.

Die Sitzordnung sollte als Teil der Trainingsmethode angesehen werden, da sie die Interaktionsmöglichkeiten zwischen TrainerIn und TeilnehmerInnen sowie unter den TeilnehmerInnen maßgeblich beeinflusst. Ein allorts bekanntes Design ist die Schulklassen-Anordnung mit Tischen und Sesseln in auf den/die LehrerIn ausgerichteten Reihen. Weitere Anordnungen sind: Das Auditorium/Amphitheater, in dem alle TeilnehmerInnen in Reihen sitzen, die im Halbkreis angeordnet sind und auf den/die Vortragende/n blicken; die U-Hufeisen Anordnung, in der die TeilnehmerInnen den/die

⁷¹ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 19.

⁷² Brainstorming, Planspiele, Einzelgespräche, Konferenzen, Kongresse, Postkorb-Übung, T-Gruppe, Labortraining, Treffen, Rollenspiel, Seminar, Symposium, Workshop, Panel.

⁷³ Teilzeitraining, Vertiefungstraining, Training im Wohnviertel.

⁷⁴ Siehe: Bundesinstitut für Berufsbildung (1999): Anforderungskatalog für die Qualität der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung, Anlag 4a, in: Balli, Christel / Harke, Dietrich / Ramlow, Elke (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld, Bertelsmann, S. 9.

⁷⁵ Anzahl, Geschlecht, Alter und berufliche Funktion.

⁷⁶ Es sollte möglich sein, die Räumlichkeiten im Kursverlauf entsprechend den Bedürfnissen zu verändern (z.B. sollten Sessel und Tische bewegbar sein, einige Einrichtungsgegenstände sollten bewegbar sein, Licht und Ausstattung sollten veränderbar sein).

⁷⁷ Schöne und ansprechende Räumlichkeiten erhöhen die Motivation, Interaktion und Leistung.

⁷⁸ Ordentlichkeit gibt den TeilnehmerInnen Auskunft über die Professionalität der Einrichtung und der TrainerInnen, über deren Genauigkeit und ihren Respekt gegenüber den TeilnehmerInnen.

⁷⁹ Komfort wird über technische Einrichtung, Klimaanlage und/oder Belüftungsmöglichkeiten, Beleuchtungs- und Heizungssysteme, Sessel und Tische sowie die Abwesenheit von Lärm hergestellt.

⁸⁰ Sicherheit wird hergestellt durch die Größe des Raumes, Zu- und Ausgänge, Einrichtungsgegenstände, Abwesenheit von Hindernissen, Schrägen, rutschigen Böden sowie über Hygiene, Wartung, Geräte, nicht brennbare Einrichtung etc.

TrainerIn und einander sehen; die Kreis- und Rechtecksanordnung, in denen der/die TrainerIn im Kreis/Rechteck sitzt.

Jede Anordnung sollte unter Berücksichtigung der folgenden Faktoren gewählt werden: Anzahl der TeilnehmerInnen, gewünschte Interaktionsdichte untereinander und mit dem/der TrainerIn, Beweglichkeit des Trainers/der Trainerin, Sichtbarkeit, Kontrolle des Trainers/der Trainerin über die TeilnehmerInnen, Dauer der Kurseinheit sowie Nutzung von Einrichtung und Material.

Bei der Sitzordnung, sind die Sitzpositionen wichtig, da sie Motivation, Aufmerksamkeit und Leistung der TeilnehmerInnen beeinflussen. Den TeilnehmerInnen sollte es möglich sein, ihren eigenen Platz zu wählen (keine vorgegebenen oder fixen Plätze, nicht einmal von einer Einheit zur nächsten). Sie sollten selbst entscheiden, neben wem und in welchem Teil des Raumes sie sitzen wollen. Externe oder autoritäre Entscheidungen über die Sitzordnung können als Kontrolle oder Urteil über die TeilnehmerInnen wahrgenommen werden.

Schallisolation ist sehr wichtig. Berufsorientierungstrainings sind am wirksamsten, wenn sie in einem ruhigen Raum abgehalten werden. Menschen können sich besser konzentrieren, wenn es keine störenden Nebengeräusche gibt. Daher wird empfohlen, dass die Trainingseinrichtung ruhige Arbeitsbedingungen zur Verfügung stellt. Die Kursräume sollten wirksam gegen Außenlärm abgeschirmt werden, um eine Raumakustik zu erzeugen, die Kommunikation und akustisches Verständnis sowohl unter den TeilnehmerInnen als auch mit dem/der TrainerIn ermöglicht. Eine gute Akustik ist dadurch gekennzeichnet, dass jede Wortmeldung von jedem/r im Raum klar und ohne Echo oder Störgeräusche verstanden werden kann. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten Lage und Einrichtung berücksichtigt werden. Manchmal sind Geräusche nicht vermeidbar. In solchen Fällen empfiehlt es sich, diese durch den Einsatz von Schutzmaßnahmen einzudämmen, umzuleiten oder zu richten.⁸¹

Des Weiteren ist eine gute Belüftung sehr wichtig. Um konzentriert geistig arbeiten zu können, benötigen Menschen frische Luft. Deswegen sollten alle Räume über eine angemessene Anzahl von Fenstern nach außen verfügen. Wenn das nicht möglich ist, sollten eine Klimaanlage und Ventilatoren verfügbar sein. Die empfohlene Menge frischer Luft liegt bei 35m³ pro Kopf und Stunde.⁸² Es sollte unter Beachtung des Mikroklimas auf gute Lüftungsbedingungen geachtet werden, damit das Wohlbefinden der im Raum befindlichen Menschen sichergestellt ist.

Auch die Temperatur sollte an die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen und der TrainerInnen angepasst werden. In der kalten Jahreszeit liegt die als angenehm empfundene Temperatur zwischen 19° und 25°.⁸³ Die Temperatur und die Luftqualität sollten einem langen Aufenthalt mehrerer Menschen in einem geschlossenen Raum angemessen sein. Zu beachten ist des Weiteren, dass Aktivität (z.B. langes Sitzen oder aktives Handeln) das Raumklima maßgeblich beeinflusst und Menschen sich daher bei unterschiedlichen Parametern wohl fühlen.⁸⁴

⁸¹ Baumaterialien, Teppiche, Wandbehang, schalldichte Wände und Böden können viel bewirken.

⁸² Siehe: § 22 AschG and § 28 AstV, in: BMWA (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit) (Hg.) (2005): Arbeitsstätten. Gestaltung von Arbeitsstätten, Wien, S. 19. Verfügbar unter: http://www.arbeitsinspektion.gv.at/NR/rdonlyres/96F4A588-4271-4004-9EAO-216AD58EAA04/0/astv_br.pdf

⁸³ Siehe § 22 AschG and § 28 AstV, in: BMWA (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit) (Hg.) (2005): Arbeitsstätten. Gestaltung von Arbeitsstätten, Wien, S. 18. Verfügbar unter: http://www.arbeitsinspektion.gv.at/NR/rdonlyres/96F4A588-4271-4004-9EAO-216AD58EAA04/0/astv_br.pdf

⁸⁴ Üblicherweise ändert sich bei längerem Sitzen die Wahrnehmung darüber, welche Raumtemperatur als angenehm empfunden wird (sowohl bei Wärme als auch bei Kälte).

Schlussendlich sollte auch noch der Beleuchtung der Trainingsräumlichkeiten Aufmerksamkeit gewidmet werden. Sie soll optimale Sichtverhältnisse herstellen und die Umgebung angenehm machen. Die Beleuchtung sollte sowohl natürliches Tageslicht als auch künstliches Licht nutzen, um qualitativ wichtige Faktoren wie die Lichtintensität, -richtung und -verteilung zu steuern und damit Blendungseffekte zu vermeiden und stattdessen scharfe Kontraste sowie gute Farbqualität zu bieten. Die TrainerInnen sollten die Möglichkeit haben, die Beleuchtung des Raumes zu steuern: durch den Einsatz von Vorhängen und Rollos zu verdunkeln oder durch den Einsatz von zusätzlichen Lampen und Dimmern zu erhöhen.

Aus diesem Grund sollten sich die Lichtschalter leicht erreichbar innerhalb des Trainingsraums befinden.⁸⁵ Spezielle Plätze in den Räumen, wie die Tafel oder der Platz des Trainers/der Trainerin sollten mit zusätzlichen und stärkeren Lichtquellen ausgestattet sein. Des Weiteren sollte der Raum mit Jalousien ausgestattet sein, um ihn bei Bedarf verdunkeln zu können.

Die Farbe der Wände ist in Hinblick auf Licht und Kontrast von Bedeutung. Sie sollte eine homogene Lichtausbreitung unterstützen und für guten Kontrast sorgen, um die TeilnehmerInnen nicht zu ermüden, aber auch um Langeweile und geistige Abwesenheit zu vermeiden. Es sollten keine Bilder oder Poster an den Wänden hängen, da freier Platz an den Wänden benötigt wird, um Poster und Lehrbehelfe aufzuhängen.

In manchen Fällen und bei bestimmten Trainingsmethoden ist ein Raum nicht ausreichend. Neben dem Hauptkursraum, in dem das Plenum stattfindet, kann der/die TrainerIn andere kleine Räume einsetzen, um die TeilnehmerInnen in Kleingruppen arbeiten zu lassen und auf diese Weise Interaktion und praktische Übungen zu verstärken und Störungen durch andere Gruppen zu vermeiden. Diese kleineren Räume, die dieselbe Ausstattung wie der Hauptraum haben sollten, sollten zur gleichen Zeit verfügbar und leicht erreichbar sein. Es sollte dem/der TrainerIn möglich sein, die einzelnen Gruppen zu begleiten, ohne lange Wege zurücklegen zu müssen. Die Verfügbarkeit und Funktionalität dieser Räume sollten vor Trainingsbeginn geplant werden und vor Beginn jeder Einheit überprüft werden.

2. Technische Hilfsmittel

Unter technischer Einrichtung und Ausrüstung werden Trainingsinstrumente und -werkzeuge verstanden. Sie sind für Trainingseinrichtungen nicht optional, sondern sollten TrainerInnen und TeilnehmerInnen entsprechend dem Kursbedarf zur Verfügung stehen.

Technische Trainingsinfrastruktur sollte in der Lage sein, eine große Bandbreite an technischen Anwendungen zu unterstützen; sowohl auf allgemeiner Ebene (z.B. was für allgemeine Trainings benötigt wird) als auch auf besonderer Ebene (z.B. auf spezielle technische Richtungen eingerichtete Trainingszentren und Berufsbildungsschulen mit speziell eingerichteten Labors und Maschinen).

Die technische Ausstattung sollte auf dem neuesten Stand sein und ergonomischen und Sicherheitsvorschriften entsprechen. Des Weiteren muss die Anzahl der technischen Geräte an die Anzahl der TeilnehmerInnen angepasst sein.⁸⁶

⁸⁵ Eine Fernbedienung kann hier nützlich sein.

⁸⁶ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 19.

Für Trainingsprogramme notwendige technische Ausstattung kann sein:⁸⁷

- *Audio-Technologie:* Mikrophon und Lautsprecher, Kassetten und CD-Stereoanlage;
- *Video-Technologie:* Videokamera, Digitalkamera, Videorekorder und -Player, DVD-Player, Dia-Projektor, Overhead-Projektor, Video-Beamer, Camcorder, Webcam;
- *Informations- und Kommunikationstechnologie:* PCs, Laptop (mit entsprechender Software), Internetzugang, Post, Telefon, Fax, Videokonferenz-Ausstattung;
- *Weitere technische Ausstattung:* Drucker, Kopierer, Pinnwände, Flipcharts, Whiteboards, Paper-Board, Magnettafel und dafür jeweils notwendige Stifte/Marker.

Abgesehen von der technischen Ausstattung (Hardware) muss die Trainingseinrichtung die TrainerInnen auch mit der notwendigen aktuellen Software (inklusive der Lizenzen) ausstatten. Trainingseinrichtungen müssen mit den aktuell geläufigen Internet-Werkzeugen, Arbeitsmarkt-Datenbanken, Lernsoftware, Anwendungsprogrammen (z.B. Office, Grafikprogramme etc.) und Internetzugang ausgestattet sein.

TrainerInnen sollten mit der Handhabung der entsprechenden Instrumente vertraut sein. Für den Fall, dass sie dies nicht sind, sollte die Organisation Informationen über die Funktionsweise oder – wenn möglich – eine Person bereitstellen, die während des Kurses die technische Infrastruktur bedient.

Die Ausstattung sollte in gutem Zustand sein. Daher muss regelmäßige und außerordentliche Instandhaltung organisiert werden.⁸⁸ Trotzdem sollten Geräte vor dem Einsatz kurz überprüft werden.

Neben der technischen Ausstattung sollten auch andere grundlegende Materialien bereitgestellt werden. TrainerInnen sollten vor jeder Einheit sicherstellen, dass die benötigten Materialien vorhanden sind. Es ist wichtig hervorzuheben, dass die technische Ausstattung in der Verantwortung der Trainingseinrichtung liegt und daher die angestellten MitarbeiterInnen der Einrichtung berechtigt und zuständig dafür sind, die Ausstattung zu warten. Das sollte nicht auf die TrainerInnen abgeschoben werden; insbesondere nicht auf externe TrainerInnen, die nur für einen bestimmten Auftrag mit der Institution zusammenarbeiten.

3. Weitere Infrastruktur

Neben den Kursräumlichkeiten sollten den TeilnehmerInnen und TrainerInnen, im Sinne einer angenehmen und konstruktiven Umgebung, auch andere Räumlichkeiten zur Verfügung stehen.

Sozialräume für die TeilnehmerInnen (Kaffee- und Teeküchen) sind notwendig um während der Maßnahme „informelle“ Kontakte zwischen den TeilnehmerInnen anzuregen. Viele Aspekte werden privat unter einzelnen TeilnehmerInnen und nicht in der Gruppe oder mit den TrainerInnen besprochen. Es sollten wenn möglich separate Sozialräume für TeilnehmerInnen und TrainerInnen bestehen. Sie sollten es ermöglichen, über den Kurs hinausgehend zu kommunizieren, zu diskutieren, sich auszuruhen, ein wenig freie Zeit zu genießen, etwas zu essen etc. Zusätzlich sollte es auch eine Rauchzone geben.

⁸⁷ Einige der Geräte funktionieren ohne Verkabelung. Daher muss die Fernbedienung als Teil des Gerätes angesehen werden und inklusive Batterien bereitliegen.

⁸⁸ Für die regelmäßige Instandhaltung der Ausstattung sollte eine eigene Person (intern/extern) verantwortlich sein. Die TrainerInnen sollten sich darauf verlassen können, dass die Ausstattung bei Kurs- bzw. Trainingsbeginn voll funktionsfähig ist.

Es sollte auch ein Bereich für Einzelgespräche und -beratung vorbereitet werden, in dem TeilnehmerInnen und TrainerInnen/KursleiterInnen zu persönlichen Orientierungs- oder Beratungsgesprächen zusammentreffen können. Es sollte ein „sicherer“ Platz sein, an dem man sich in geschützter Privatsphäre über die persönliche berufliche Orientierung unterhalten kann.

Rückzugsmöglichkeiten für TrainerInnen sind von größter Bedeutung. Berücksichtigt man die Tatsache, dass viele Trainingseinrichtungen mit einem hohen Anteil von Teilzeit- oder freiberuflichen TrainerInnen arbeiten, müssen Orte des „formellen/informellen“ Know-hows und Wissensaustausches geschaffen werden. Ein Teil der TrainerInnen benötigt Platz zur Trainingsvorbereitung und Materiallagerung. Zusätzlich sollten freiberufliche TrainerInnen in der Einrichtung, für die sie arbeiten, einen Raum haben, an dem sie ihre Trainings vorbereiten können. Aus all diesen Gründen sollten die Sozialräume für TrainerInnen außerhalb des Trainings- oder Sozialbereichs der TeilnehmerInnen gelegen sein.

Die Toiletten sollten nach Geschlecht getrennt, leicht zugänglich und sauber sein. Weiters sollten sie sich in der Nähe der Trainingsräume befinden. Eine Garderobe oder Kästchen würden den TeilnehmerInnen die Möglichkeit geben, Jacken und Taschen, die im Kurs nicht benötigt werden, an einem sicheren Platz zu verstauen.

Um die Mittags- und Kaffeepause angenehm, leicht erreichbar und nicht zeitintensiv zu gestalten, sollte die Trainingseinrichtung eigene Räumlichkeiten in der Nähe anbieten. Ein Buffet (Catering oder Mensa), eine Bar/Café oder andere ergänzende Gastronomie wie ein Restaurant sollten leicht erreichbar sein; wenn nicht innerhalb der Einrichtung, dann außerhalb.

Es wird empfohlen, dass die Trainingseinrichtung eine Möglichkeit zur Kinderbetreuung für TeilnehmerInnen und MitarbeiterInnen organisiert, zum Beispiel in Kooperation mit einem Kindergarten.

Ebenfalls sollte eine Bibliothek für TeilnehmerInnen und TrainerInnen eingerichtet werden, die zumindest Standardliteratur zu in den Trainings behandelte Themen anbietet. Die Bibliothek sollte TeilnehmerInnen auch Raum zur ungestörten Vorbereitung auf die Trainings bieten.

Kriterien zur Auswahl und zur Definition von Standards der Räumlichkeiten

Trainingseinrichtungen und TrainerInnen sollten sich bei der Auswahl von Trainingsräumen während der Kurs- oder Maßnahmenplanung von den folgenden Kriterien leiten lassen. Diese Aspekte sollten geregelt werden, um eine ausreichende Qualität zu garantieren und so die Basis für positive Lernbedingungen zu schaffen.

- *Sicherheit*: betrifft alle notwendigen Vorkehrungen, um Gefahren und Unfälle zu vermeiden;
- *Komfort* (für TrainerInnen und TeilnehmerInnen): betrifft die Ergonomie aller Einrichtungsgegenstände, die die Arbeits- und Lernumgebung angenehm gestalten; im Speziellen: Einrichtung, Tische, Sessel, Arbeitsflächen, Raumabmessungen und Beleuchtung;
- *Funktionalität des Trainingsraumes*: betrifft alle Aspekte, die den Trainingsraum funktionell gestalten: Licht, Akustik, Mikroklima und technische Unterstützung;
- *Ordnung*: bezieht sich auf die Reinigung und Instandhaltung der Einrichtung (Räume und andere logistische Leistungen), Einrichtung und Ausstattung;
- *Eignung für das Training*: bezieht sich auf die räumliche Anordnung von TeilnehmerInnen und TrainerIn im Kursraum;
- *Unterstützung des Trainers/der Trainerin*: bezieht sich auf Faktoren, die die Aktivitäten und Leistung des Trainers/der Trainerin erleichtern können;

- *Ausrüstung und Technik:* bezieht sich auf die praktische und funktionelle Verfügbarkeit der technischen, hilfreichen und wesentlichen Ausstattung;
- *Flexibilität:* bezieht sich auf die Möglichkeit, die räumliche Anordnung im Trainingsraum anzupassen, sowie auf die Bereitstellung erprobter Lösungen für verschiedenste TeilnehmerInnen;
- *Ästhetischer Eindruck:* bezieht sich auf alle Aspekte, die die Trainingsumgebung und verbundene Aktivitäten ästhetisch angenehm machen können.

Die ausgewogene und richtige Mischung dieser Elemente bildet den qualitativen Grundstein einer wirkungsvollen Trainingsumgebung und einer bereichernden Umgebung für effizientes Lernen.

Übungen

Einzelübungen:

1. Erinnern Sie sich an das letzte Training bzw. den letzten Orientierungskurs, an dem Sie teilgenommen haben. Nennen und beschreiben Sie die wichtigste Logistik und Infrastruktur, die dabei benutzt wurde. Beurteilen Sie kritisch die Vor- und Nachteile der Infrastruktur und der technischen Hilfsmittel und argumentieren Sie Ihre Antwort. Ihre Beurteilung sollte auf Zielgruppe, Trainingsinhalt, Trainingsmethode, Effektivität des Lernens, Motivation sowie der Aneignung von Wissen und Kompetenzen beruhen.
2. Wenn Sie ein/e TrainerIn wären, welche wären für Sie die fünf wichtigsten Aspekte der Infrastruktur des Trainings. Erklären Sie die Gründe dafür.

Wissenstest – richtig oder falsch?

Die Infrastruktur einer Trainingseinrichtung zielt auf die Motivation der TeilnehmerInnen ab.	
Beim Eingang der Einrichtung sollte klar ersichtlich sein, wo und wann das Training stattfindet.	
Üblicherweise gibt es fixe Räume für jegliche Art von Trainings.	
Die empfohlene Menge an Frischluft ist 25 m ³ pro Kopf und Stunde.	
Es ist notwendig, dass die Trainingsräumlichkeiten mit Jalousien ausgestattet sind.	
Trainingseinrichtungen müssen mit den aktuellsten und gebräuchlichsten Online-Werkzeugen, Datenbanken zum Bedarf am Arbeitsmarkt, Lernsoftware und Software-Anwendungen ausgestattet sein.	
Sozialräume für TeilnehmerInnen wie z.B. Kaffee- oder Teeküchen sind notwendig, um "informelle" Kontakte zwischen den TeilnehmerInnen während des Maßnahmenzeitraumes zu stimulieren.	
Die Organisation von Kinderbetreuungsmöglichkeiten ist nicht notwendigerweise Aufgabe der Trainingseinrichtung.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

5 Domäne 5: Allgemeine Qualität auf Systemebene

5.1 Qualitätsmanagementkonzept der Trainingseinrichtung

Lernziele

- Welches Modell der Qualitätssicherung ist vorhanden?
- Worauf zielen die Leitbilder einer Trainingsinstitution ab?
- Welche Themen sollen die Leitbilder behandeln?
- Welches sind die relevanten Qualitätsbereiche und wie kann man sie implementieren?
- Welche Aspekte sollen die Konzepte der Qualitätssysteme beinhalten?

Theoretischer Inhalt

Unter „Qualitätsmanagementsystemen“ (QM-Systemen) wird jene Art von System verstanden, die Richtlinien und Instrumente zur Erfolgsmessung und Verbesserung von Trainingseinrichtungen liefert. Um die allgemeine Qualität zu sichern, sollten sowohl die individuelle Ebene (Personal, TrainerInnen, TeilnehmerInnen etc.) als auch die Ebene der Organisation berücksichtigt werden.

QM-Konzepte der Trainingseinrichtung

Es gibt für Dienstleistungseinrichtungen (und daher Trainingseinrichtungen) einige QM-System-Modelle und -Rahmen. Darunter finden sich unter anderem:

- Zertifizierungen auf Basis der DIN EN ISO 9000ff⁸⁹;
- Das EFQM-Modell (European Foundation for Quality Management);
- AQW („Ausweis für Qualität in der Weiterbildung“ basiert auf DIN EN ISO 9001:2000, deckt aber mehr Dienstleistungen ab als ISO 9000);
- Verschiedene nationale Zertifikate, basierend auf Gütesiegeln für Dienstleister (Zertifizierungen sowie communities-of-practice);
- Spezifische Zertifizierungsverfahren für Bildungsanbieter wie z.B. EDUQUA (Schweizer Qualitätszertifikat für Weiterbildungsinstitutionen).

Zertifizierungen stellen einen Rahmen bereit, der es einfacher macht, Qualitätsanforderungen und Standards zu vergleichen. Obwohl die Umsetzung von Qualitätsstandards keine „echte“ Qualität garantiert, so stellen Qualitätsstandards doch ein „Idealbild“ dar, nach dem TeilnehmerInnen streben.

Um die Qualität einer Einrichtung zu verbessern, ist es nicht unbedingt notwendig, nach einem Qualitätszertifikat zu streben, aber die Qualitätsmodelle, die hinter diesen Zertifizierungen stehen, können als Richtlinien für die Qualitätsstrategie der Institution dienen.⁹⁰

⁸⁹ Die spezifischen QM-Systeme der DIN EN ISO Normenreihe wurden von und für hoch industrialisierte Produktionsunternehmen entwickelt. Der Prozess, diese Konzepte auf Dienstleistungsunternehmen anzupassen, ist noch im Laufen.

⁹⁰ Siehe auch: Beywl, Wolfgang / Geiter, Christiane (1996): Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung, Bielefeld, wbv Verlag, S. 53.

Leitbild, Philosophie der Trainingseinrichtung und Trainingsprogramm

Die Entwicklung einer Vision und eines Leitbildes dient üblicherweise als Zugang zu einem detaillierteren Qualitätsansatz. Die Vision zeichnet ein Bild der Organisation in fünf bis zehn Jahren und stellt dabei realistische und erreichbare, eher langfristige Ziele auf.

Das Leitbild beschreibt die Einzigartigkeit der Organisation (was unterscheidet sie von anderen Organisationen mit ähnlichen Zielen), ihren besonderen "Lebenszweck" und (nicht immer, aber meistens) ihre Bedeutung für die Gesellschaft im Allgemeinen.

Das Leitbild von Trainingseinrichtungen hebt üblicherweise die spezielle Dienstleistung, die die Einrichtung erbringt, hervor. Da dienstleistungsorientierte Organisationen stark von zufriedenen KundInnen abhängen, legen sie viel Wert auf deren Zufriedenheit. Zusätzlich legen sie einen Schwerpunkt auf die Ausgewogenheit der Interessen der KundInnenorganisation (Auftraggeber des Trainings) und der KundInnen (TeilnehmerInnen) selbst.

QM-orientierte Leitbilder sollten (unter anderem) die folgenden Themen umfassen:

- Das grundlegende Verständnis der Organisation von Berufsberatung und Training;
- Den Zugang der Organisation zu (manchmal widersprüchlichen) Interessen der TeilnehmerInnen und der KundInnenorganisation;
- Das Grundverständnis der Organisation von Qualität und deren Umsetzung.

Organisationsstruktur

Die Verantwortlichkeiten innerhalb der Organisation müssen klar und transparent sein. Sie sollten in Form eines Organigramms aufbereitet sein.⁹¹

Menschliches Potential der Organisation

Aufbauend auf den Anforderungen eines Qualitätssystems sollten Trainingseinrichtungen regelmäßig den Weiterbildungsbedarf ihres Personals überprüfen, unabhängig davon, ob diese angestellte oder freiberufliche TrainerInnen sind. Auftraggeber sind dazu berechtigt, Konzepte der kontinuierlichen Weiterbildung und Beweise für deren Umsetzung von den Trainingseinrichtungen zu verlangen; allerdings nicht ohne die Verantwortung für zumindest einen Teil der Finanzierung dieser Aktivitäten zu übernehmen.⁹²

Qualitätszirkel zur Verbesserung zukünftiger Projekte

Trainingsmaßnahmen werden oft als wiederkehrende Projekte gestaltet. Unglücklicherweise fließen die Projektergebnisse oft (zumindest in Organisationen ohne etablierte Qualitätsrichtlinien) nicht in die nächsten Durchgänge mit ein. Um ein regelmäßiges Zustandekommen dieser Rückmeldeschleifen sicherzustellen, sollten diese zuerst als Bestandteil eines strukturierten Projektphasen-Ansatzes eingerichtet werden. Das bedeutet, dass das letzte Arbeitspaket eines jeden Projektes oder Projektzyklus eine Aufbereitung der Lernerfahrungen beinhaltet, um Verbesserungen in zukünftigen Projekten zu garantieren.

Dies kann im Rahmen eines größeren Qualitätsrahmens (wie z.B. Total Quality Management – TQM) oder durch die Einrichtung einfacher projekt- oder organisationsbezogener Qualitätszirkel (QZs) erfolgen. Qualitätszirkel können auf regelmäßiger Basis stattfinden, um allgemeine Verbesserungen in der Organisation hervorzurufen oder spezielle Lernerfahrungen aufgrund eines bestimmten Projektes.

⁹¹ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 17.

⁹² Sonst würden Organisationen ohne interne Weiterbildungsprogramme Aufträge aufgrund der niedrigeren Personalkosten gewinnen.

Relevante Qualitätsdomänen und deren Umsetzung

Es gibt verschiedene Modelle, um Qualitätsmaßnahmen in unterschiedliche Bereiche einzuteilen. Ein klassischer Ansatz zur Qualität von Trainingsprozessen ist das so genannte „phasenorientierte Konzept“. Dieses zirkuläre Modell definiert die Analysepunkte eines Trainingsprozesses wie folgt:

- Analyse des kontinuierlichen Weiterbildungsbedarfs der Angestellten;
- Evaluation des Lernprozesses;
- Evaluation der Lernergebnisse;
- Evaluation des Transfers gelernter Inhalte auf den Arbeitsplatz;
- Kosten/Effizienzanalyse.

Während dieser Ansatz für die Evaluation der Maßnahme selbst nützlich sein kann, setzt er sich mit Qualität auf der Systemebene nicht auseinander, die auch Beteiligte außerhalb des eigentlichen Lernprozesses mit einschließen sollte.

Die folgende Tabelle beschreibt Qualitätsdomänen, ihre intendierten Ergebnisse, quantitativen Erfolgsindikatoren und mögliche Datenquellen. Im Prozess der Einrichtung eines QM-Projektes könnten diese als Orientierungshilfe für den Prozess und die Qualitätskontrollen der Indikatoren und Daten verwendet werden.

Qualitätsdomäne ⁹³	Ergebnis	Indikatoren	Datenquelle(n)
Auf die relevanten Bildungsbedürfnisse der KundInnen ausgerichtetes Angebot	Zufriedene KundInnen	Bessere Beschäftigungsfähigkeit der KundInnen	KundInnenorganisation, Fragebogen an KundInnen
Präsentation des Inhaltes und der Materialien	Zufriedene KundInnen	Lernerfolge und Einsatz	Materialien, Fragebogen an KundInnen
Nachhaltiger Lernerfolg (Return on Investment) der KundInnen	Zufriedene KundInnen	Bessere Beschäftigungsfähigkeit der KundInnen	KundInnenorganisation, Fragebogen an KundInnen
Ausgleichen von Bedürfnissen der KundInnen und der Organisation	Zufriedene KundInnenorganisation	Gute Beziehungen zur KundInnenorganisation	Interne Daten, Daten der KundInnenorganisation
Effektives Management des MitarbeiterInnen-Potentials	Zufriedene TrainerInnen	Allgemeine Fluktuationsrate; didaktisches, technisches und methodisches Wissen der TrainerInnen	TrainerInnenfragebögen
Wirtschaftlich erfolgreiche, effiziente und erfolgreiche Leistung des Trainings	Zufriedene BesitzerInnen	Basierend auf einer Investitions-Kostenrechnung	Interne Daten
Entwicklung von Qualitätsmaßnahmen	Alle Beteiligten	Erfolgreiche Umsetzung von Qualitätsmaßnahmen	Dokumentation des Qualitätssystems

⁹³ Teilweise entnommen aus: Burri, Thomas (2004): EduQua – Handbuch. Verfügbar unter: www.eduqua.ch/pdf/eduqua_handbuch.pdf, S. 12.

Fragen der Organisation

Die Trainingseinrichtung sollte sich selbst fragen, ob sie über die notwendigen finanziellen, personellen und anderen nötigen Ressourcen verfügt, um ein alle Aktivitäten umspannendes Qualitätsmanagementsystem zu implementieren.⁹⁴ Für Trainingseinrichtungen ist der Basis-Umfang im Konzept des QM festgelegt. Die folgenden Aspekte sollten in der Entwicklung eines QM-Systems in Erwägung gezogen werden, um mit der zu erwartenden Komplexität der Aufgaben umzugehen:

Auf Seiten der Trainingsinstitution sollten von Anfang an alle relevanten Personen in den QM-Prozess miteinbezogen werden. Die Einrichtung sollte daher nicht nur die freiberuflichen TrainerInnen sondern auch die administrativen MitarbeiterInnen mit einbeziehen. Der Prozess der Einbeziehung von TrainerInnen sollte zeitlich vor Beginn der Maßnahme erfolgen, um den TrainerInnen die Gelegenheit zu geben, sich mit den relevanten Aspekten des Qualitätszirkels rechtzeitig vertraut zu machen.

Die Trainingseinrichtung muss sicherstellen, dass all ihre TrainerInnen angemessen qualifiziert sind (Beschreibung der notwendigen beruflichen Eignung für die Trainingsmaßnahme und der formalen Qualifikationsanforderungen). Die berufliche Eignung und die formalen Qualifikationen sollten von der Auftraggeberorganisation vor Beginn des Kurses überprüft werden (Beweise der Qualifikation).

Des Weiteren sollte die Rekrutierung von Personal sorgfältig erfolgen (siehe auch 3.2).

Die Trainingsorganisation sollte die notwendige Infrastruktur für die Trainings bereitstellen (Lage und Zugänglichkeit, verfügbare Bereiche, Räume und deren Größe, verfügbare technische Ausstattung und Geräte). Die bestehende Infrastruktur sollte mit den Anforderungen der Maßnahme übereinstimmen und muss von der Auftraggeberorganisation vor Kursbeginn überprüft werden (Beweise der Qualifikation).

Institutionen können Qualitätsmanagementaufgaben auch in unterschiedlich gestalteten Prozessen auslagern. Zur Erbringung dieser ausgelagerten Dienstleistungen sollten sowohl klare quantitative als auch qualitative Richtlinien festgelegt werden. Auftragnehmer dieser Leistungen verpflichten sich dazu, Maßnahmen mit Hilfe der vorhandenen Ressourcen, Personal und Infrastruktur, umzusetzen.

⁹⁴ Siehe: Orru, Andreas / Pfitzinger, Elmar (2005): AOW – Das Qualitätsmodell für Bildungsträger, Berlin, Beuth Verlag.

Übungen

Einzelübungen:

1. Nennen Sie zumindest drei Qualitätsdomänen, die zur Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit einem bestimmten Berufsorientierungskurs führen. Welche weiteren fallen Ihnen ein?
2. Nennen Sie einige Aspekte absehbarer Aufgabenkomplexität, die von einem Qualitätssystemkonzept erfasst werden sollten.

Gruppenübungen:

1. Einrichtungen können Qualitätsmanagementaufgaben auslagern. Diskutieren Sie mögliche Vor- und Nachteile dieser Vorgehensweise. Stellen Sie sich vor, Sie wären ein/e ManagerIn einer Trainingseinrichtung: Würden Sie das Qualitätsmanagement auslagern? Argumentieren Sie Ihre Meinung.
2. Es gibt mehrere QM-Systeme und Rahmen von Trainingseinrichtungen. Unter anderem gibt es die DIN EN ISO 9000ff, das EFQM-Modell und das AQW (basierend auf DIN EN ISO 9000:2000, aber mehr Dienstleistungen beinhaltend als 9000) usw. Welches Modell ist das Beste? Argumentieren Sie Ihre Meinung.

Wissenstest – richtig oder falsch?

Nicht jedes System, das Richtlinien und Instrumente zur Messung des Erfolgs und der Verbesserung eines Trainings bereitstellt, kann als "Qualitätsmanagementsystem" bezeichnet werden.	
Die Implementierung von Qualitätsstandards garantiert nicht automatisch reale Qualität.	
Leitbilder sind ein wichtiger Bestandteil des Konzepts von Qualitätsmanagement.	
Leitbilder, die sich an Qualitätsmanagement orientieren, sollten (unter anderem) das Bewusstsein der Organisation für Qualität und deren Implementierung beinhalten.	
Die Ergebnisse müssen nicht verbindlich in den nächsten Projektzyklus miteinbezogen werden.	
Nachhaltiger Lernerfolg (return-on-investment) befriedigt die KursteilnehmerInnen.	
Die Trainingsinstitution soll alle für den Trainingsverlauf relevanten Gruppen von Beginn an in den Prozess des Qualitätsmanagements mit einbeziehen.	
Die infrastrukturellen Anforderungen entsprechen nicht notwendigerweise den Anforderungen der Maßnahme.	
Viele Trainingsinstitutionen lagern das Qualitätsmanagement in Form von Prozessen mit unterschiedlichen Profilen aus.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

5.2 Analyse der wichtigen internen und externen Schlüsselpersonen und deren Erwartungen

Lernziele

- Kennenlernen der Schlüsselpersonen und deren jeweiliger Verantwortung
- Was erwarten sich die TrainerInnen?
- Was erwarten sich die TeilnehmerInnen?
- Was erwarten sich die Auftraggeber?
- Welche Restriktionen sind typisch für die meisten europäischen Staaten?

Theoretischer Inhalt

Eine größere Anzahl an Schlüsselpersonen und daher eine größere Anzahl an Parteien haben Aufgaben und verfolgen ihre Interessen im System der Berufsorientierung. Die Rollen dieser Schlüsselpersonen unterscheiden sich in ihrer Verantwortung und in ihren Interessen grundlegend. Jede der Schlüsselpersonen hat einen gewichtigen Einfluss auf das System der Berufsorientierung.⁹⁵

Schlüsselpersonen und deren Verantwortlichkeiten

Die Beteiligten und ihre Verantwortlichkeiten sind die folgenden:

- Externe KundInnen (Auftraggeber): Der Kunde/Die Kundin, die einen Trainingskurs bucht, spielt eine wichtige Rolle im Prozess der Herstellung von Qualität. Erstens kann der Kunde/die Kundin von der Trainingseinrichtung im Rahmen der Ausschreibung verlangen, dass Maßnahmen zur Qualitätssicherung gesetzt werden. Zweitens kann er/sie die Trainingseinrichtung anhand von Qualität und Nachhaltigkeit statt hauptsächlich anhand des Preises auswählen. Der Kunde/die Kundin ist in der Lage, Standards zu setzen, sowohl hinsichtlich der Qualität der Zusammenarbeit als auch hinsichtlich des Ergebnisses der Trainingsmaßnahme.
- Leitendes Personal der Trainingseinrichtung (nicht TrainerInnen): Diese Menschen sind für die Planung von Kursen, die Zusammenstellung der Inhalte und Systeme zu deren Abhaltung (z.B. E-Learning-Module) verantwortlich. Sie reagieren auf Ausschreibungen, kontaktieren KundInnen, TrainerInnen und TeilnehmerInnen und arbeiten mit diesen zusammen, sie wählen MitarbeiterInnen aus, entscheiden über deren Weiterbildung und wählen manchmal auch TeilnehmerInnen aus. Sie sind direkt für die Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsmaßnahmen in ihrer Organisation und im Trainingsprozess verantwortlich.
- TrainerInnen: Sie sind diejenigen, die das eigentliche "Produkt" liefern. Sie sind für die rechtzeitige Erbringung (und manchmal auch die Erstellung) der beauftragten Inhalte sowie für die Anpassung von technischen und pädagogischen Werkzeugen an Kurs und TeilnehmerInnen verantwortlich. Sie sind auch (oft, wenn auch nicht alleine) für ihre eigene Weiterbildung und die Qualität in ihrem unmittelbaren Umfeld (Training) verantwortlich.

⁹⁵ Siehe: Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2002): Quality Development in Vocational Education and Training. Interim Report of the European Forum, S. 19. Verfügbar unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/projects_networks/quality/archives/conf_docs/en/report_qdevelopment_drafftforum_en.doc

- Interne KundInnen (KlientInnen, TeilnehmerInnen) sind die Menschen, die trainiert werden. Auch sie übernehmen große Verantwortung, da die Erwachsenenbildung vom klassischen Klassenzimmer-Lernen abweicht und eine/n einwilligende/n Erwachsene/n voraussetzt. Also liegt es in ihrer Verantwortung, sich an der Festlegung und Umsetzung der Kursinhalte zu beteiligen und sich zu beschweren, wenn Probleme auftreten.
- Sozialpartner: In einigen Mitgliedsstaaten der EU spielen die Sozialpartner eine wichtige Rolle im System der Berufsorientierung. Sie sitzen im für Reformen und andere Veränderungen im System der Berufsorientierung zuständigen Beirat.⁹⁶ Andere Mitgliedsstaaten haben zentralisiertere Systeme.

Laut des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsorientierung (Cedefop) ist es ein gemeinsames und unterschiedlich umgesetztes Element aller Qualitätsansätze, die Schlüsselpersonen jeder Ebene zu identifizieren und deren Rolle im System der Berufsorientierung zu definieren.⁹⁷ Ein qualitätsorientierter Zugang sollte alle Beteiligten des Trainingsprozesses mit einbeziehen und versuchen einen „Lern-Lebenszyklus“ aufzubauen.

Es soll angemerkt werden, dass die wahrscheinlich voneinander abweichenden Sichtweisen der Berufsorientierung die Wurzel der verschiedenen „Qualitäts-Dilemmata“ in der Berufsorientierung sind.

Die Erwartungen der Schlüsselpersonen

Erwartungen der TeilnehmerInnen:⁹⁸

A. BürgerIn im Zentrum:

- Unabhängig – freie Wahl;
- Unparteiisch – nur entsprechend den Interessen der Person selbst;
- Vertraulichkeit – Schutz vertraulicher Daten;
- Chancengleichheit – im Lernen und Arbeiten;
- Ganzheitlicher Ansatz – Berücksichtigung des persönlichen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Hintergrundes individueller Entscheidungen.

B. Möglichkeiten der BürgerInnen zu

- Kompetenzerwerb – Handhabung und Planung von Entscheidungen;
- Aktiver Beteiligung des Individuums in Partnerschaft mit all den am Beratungsprozess beteiligten Personen.

C. Zugang:

- Transparenz der Dienstleistung – für das Individuum sichtbar;
- Freundliche Einstellung und Haltung – Aufbau von Vertrauen;
- Kontinuität – Dienstleistung während des Lernens, der Arbeit, während sozialer und persönlicher Veränderung;

⁹⁶ Siehe: Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2002): Quality Development in Vocational Education and Training. Interim Report of the European Forum, S. 17. Verfügbar unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/projects_networks/quality/archives/conf_docs/en/report_qdevelopment_draftforum_en.doc

⁹⁷ Siehe: ibid.

⁹⁸ Siehe: 6.2.

- Verfügbarkeit – Dienstleistung zu jedem Lebenszeitpunkt des Individuums;
- Zugänglichkeit – Persönlicher Kontakt, via Telefon, E-Mail zu günstigen Zeiten und an günstigen Plätzen;
- Die Bedürfnisse befriedigend – ein breites Set an Methoden.

D. Qualität der Dienstleistung:

- Angemessene Methodologie – Methoden in Übereinstimmung mit den Zielen;
- Kontinuierliche Verbesserung – der Dienstleistung in Übereinstimmung mit den Zielen;
- Das Recht, Unzufriedenheit auszudrücken – mit der Qualität der Dienstleistung;
- Kompetenz der TrainerInnen – national anerkannte Kompetenzen der Dienstleistungsanbieter.

Erwartungen der TrainerInnen:

TrainerInnen erwarten angemessene Bedingungen, um ihre Trainings durchzuführen (ausreichend Platz und Möglichkeiten, den Raum entsprechend den eingesetzten Methoden umzugestalten). Zusätzlich erwarten sie sich Arbeitsverträge mit festen Bedingungen.

Erwartungen der Auftraggeber/der Regierung:

Die Erwartungen der Auftraggeber konzentrieren sich auf den Beitrag der Berufsorientierung zur Erreichung der EU-Zielsetzungen der Wirtschaftsentwicklung, Arbeitsmarkteffizienz, sowie der Beschäftigungs- und geografischen Mobilität durch Investitionen in Berufsorientierung, lebenslanges Lernen, menschliches Kapital und Arbeitskräfteentwicklung.

„Ein effizientes Beratungsangebot spielt eine entscheidende Rolle bei der Förderung der sozialen Eingliederung, der sozialen Gerechtigkeit, der Gleichstellung der Geschlechter und der aktiven Bürgerbeteiligung, indem die Bürger dazu motiviert und dabei unterstützt werden, das Angebot der allgemeinen und beruflichen Bildung zu nutzen sowie realistische und sinnvolle Laufbahnentscheidungen zu treffen.“⁹⁹

Als Schlussfolgerung: Es sollten die verschiedenen Sichtweisen der Schlüsselpersonen berücksichtigt und ausgewogen werden. Es sollten ernsthafte Versuche unternommen werden, um in den angebotenen Trainings den Erwartungen der verschiedenen Schlüsselpersonen gerecht zu werden.

Wichtige Aufgaben von Regierungen und Auftraggebern:

Es ist eine wichtige Aufgabe der Regierung und der Auftraggeber, die für europäische Länder typischen Hindernisse im System der Berufsorientierung zu überwinden.

- Mangel an Abstimmung unter den Programmen.
- Leistungen werden meist nur für SchülerInnen an höheren Schulen und StudentInnen sowie Arbeitslose angeboten, während andere Zielgruppen vernachlässigt werden. Die Philosophie der „Karriereberatung“ ist nicht ausreichend entwickelt und es bestehen keine Verbindungen zu langfristigem Lernen.

⁹⁹ Rat der Europäischen Union (2004): Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa (18. Mail 2008). Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/guidance/resolution2004_de.pdf

- Ungenügende Beteiligung der SchlüsselakteurInnen: Die meisten Leistungen werden von staatlichen Einrichtungen angeboten. Es gibt beinahe keine „Beratung on the Job“ durch Unternehmen oder Gewerkschaften (im Allgemeinen zeigen sie geringes Interesse – nehmen es nicht als ihre Aufgabe wahr); beschränkter partnerschaftlicher Geist.
- Unzureichende Ressourcen.
- Mangel an Personal oder unzureichende Qualifikation des Personals.
- Mangel an entsprechenden Mechanismen der Qualitätssicherung.
- Unzureichende Koordination der verschiedenen Anbieter beruflicher Orientierung innerhalb der einzelnen Staaten.
- Schwerpunkt liegt auf unmittelbaren Entscheidungen (statischer Ansatz) und nicht der Entwicklung (dynamischer Ansatz).
- Unterschätzung individueller Beratung.
- Die Kurse werden nicht denen angeboten, die sie am meisten benötigen.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Resolution of the Council of the European Union on Strengthening Policies (28 May 2004), Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe, Brüssel. Verfügbar unter: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/80643.pdf

Übungen

Einzelübungen:

1. Bitte beschreiben Sie den Zusammenhang zwischen der Nachfrage am Arbeitsmarkt und dem Angebot von Berufsorientierungstraining.
2. Stellen Sie sich vor, Sie wären ein/e TrainerIn in einer Berufsorientierungsmaßnahme: Analysieren Sie die Erwartungen der TeilnehmerInnen und skizzieren Sie ihre Kommunikationsstrategie mit der Gruppe.

Gruppenübungen:

1. Diskutieren Sie die in einigen europäischen Ländern typischen Hindernisse im Berufsorientierungssystem.
2. Entwickeln Sie für jedes dieser Hindernisse (beschrieben in Modul 5.2) eine mögliche Strategie, um eine Lösung zu finden, und argumentieren Sie Ihre Vorschläge.

Wissenstest

Stimmt es, dass die Auftraggeber sich erwarten, dass die EU-Ziele der Wirtschaftsentwicklung, der Arbeitmarkteffizienz und der beruflichen und geographischen Mobilität erreicht werden?	
Muss sich die Trainingsinstitution bemühen, ihre Trainings den Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen?	
Die Transparenz der Berufsberatung spiegelt sich wider in:	
- einer Preissenkung?	
- der Verbesserung des Zutritts des Bürgers/der Bürgerin?	
- einer Erhöhung der Qualifikation des Trainers/der Trainerin?	
Ist es sinnvoll, innovative Methoden und Techniken einzuführen, die es den TeilnehmerInnen ermöglichen, Lernprozesse und Berufsentscheidungen selbst effektiv zu gestalten?	
Sollte die Trainingsinstitution den TrainerInnen die Möglichkeit geben, sich aktiv zu beteiligen?	
Kennzeichnen Sie drei mögliche Strategien der Trainingsinstitution, um effizientes Training in der Berufsberatung zu erzielen:	
- passende Trainingsmethoden anbieten	
- mit den Teilnehmenden interagieren	
- fertige Lösungen und Verhaltensregeln einführen	
- Druck ausüben, um bestimmte Normen zu erreichen	
- über die Einflüsse des Trainers/der Trainerin auf die Gruppendynamik informieren	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

5.3 Austausch und Kommunikation zwischen verschiedenen AkteurInnen in der Maßnahmenplanung und -implementierung

Lernziele

- Wie wird Kommunikation hergestellt?
- Was sind die Prinzipien der Kommunikation?
- Wer ist verantwortlich für die Entwicklung und Implementierung von Kommunikationsstrategien?
- Warum spielt effiziente Kommunikation zwischen den SchlüsselakteurInnen während der Planung und Implementierung eine wesentliche Rolle?
- Warum ist formale Kommunikation wichtig?
- Warum ist die Dokumentation genauso wichtig wie die Kommunikation?

Theoretischer Inhalt

Die Einrichtung eines starken und gut koordinierten Kommunikationssystems zwischen den AkteurInnen während der Planung und Umsetzung bildet die Basis für die Arbeitsumgebung. Es begünstigt den Teamgeist, die Lernumgebung und sichert die Chancengleichheit und eine hohe Qualität der Dienstleistung.¹⁰¹

Theorie der Kommunikation

Laut Kommunikationstheorie¹⁰² ist Kommunikation der interpersonelle Austausch von Fakten, Ideen und Meinungen durch Wörter, Buchstaben oder Symbole. Die Arten von Kommunikation sind: direkt (persönlich oder via Telefon) und indirekt (Brief, Fax, E-Mail, elektronischer Datenaustausch). Der Kommunikationsprozess umfasst:

- Entstehen der Idee;
- Übersetzung der Idee in Wörter und Zahlen;
- Erhalt der Nachricht (visuell, verbal) durch den/die EmpfängerIn;
- Übersetzung des Gesehenen/Gehörten in Gedanken;
- Bestätigung des Empfangs;
- Analyse des Feedbacks.

Die Prinzipien von Kommunikation sind: Verantwortlichkeit, Effizienz und die Aufrechterhaltung des Images der Organisation.

Die Entwicklung und Umsetzung von Kommunikationsstrategien

Die Entwicklung von Strategien der internen und externen Kommunikation sind spezifische Aufgaben des Managements.¹⁰³ Als Teil der Informationspolitik sollten diese Strategien die Mission und die Werte der Institution widerspiegeln. Interne und externe Kommunikation sowie die eingesetzten Kommunikationstechnologien müssen den Zielen

¹⁰¹ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 17.

¹⁰² Siehe: Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main, Suhrkamp. / Luhmann, Niklas (1986): The autopoiesis of social systems, in: Felix Geyer and Johannes van der Zouwen (Hg.): Sociocybernetic Paradoxes, Sage Publications, London, S. 172-192.

¹⁰³ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 19.

der Institution sowie den Ansprüchen und Bedürfnissen ihrer Umgebung entsprechen. Die Methoden der Kommunikation hängen unter anderem zu einem großen Teil von den Zielsetzungen der Kommunikation, der Größe der Trainingseinrichtung und der speziellen Organisationskultur ab. So werden zum Beispiel „ungewöhnliche“ Methoden (z.B. Flyer) für jene Zielgruppen eingesetzt, die schwer zu erreichen sind.

Die Kommunikation verschiedener AkteurInnen während der Planung und der Umsetzung

Effiziente und regelmäßige Kommunikation zwischen Auftraggeber, Trainingsanbieter (Trainingseinrichtung), TrainerInnen und TeilnehmerInnen ist zu jedem Zeitpunkt der Planung, Umsetzung und Evaluation von Maßnahmen der Berufsorientierung wesentlich.

Die Kommunikation zwischen Auftraggeber und Trainingsanbieter spielt eine wesentliche Rolle. Auftraggeber und Trainingseinrichtung sollten zu Einigkeit über die Ziele der Berufsorientierungsmaßnahme kommen und das Verständnis teilen, dass Berufsorientierung effizient, zeitgerecht und mit einer sorgfältig ausgewählten Zielgruppe stattfinden sollte. Die Ziele sollten präzise definiert und zwischen Auftraggeber und Trainingseinrichtung abgestimmt sein. Sie stellen eine gute Basis für Strategie, Planung und Evaluation der Maßnahme dar.

Kommunikation zwischen Auftraggeber, Trainingsanbieter und Zielgruppe: Zusätzlich sollten die spezifischen, von der Trainingseinrichtung definierten, Ziele auch den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen. In der Planungsphase von Berufsorientierungsmaßnahmen müssen sich Trainingseinrichtungen und Auftraggeber daher eine Reihe wesentlicher Fragen stellen und diese beantworten: Was sind die typischen Bedürfnisse der verschiedenen Zielgruppen? Werden diese Bedürfnisse gegenwärtig abgedeckt? Wie muss die Berufsorientierungsmaßnahme organisiert werden, sodass eine größere Bedürfnispalette auf effiziente Art und Weise abgedeckt wird?

Des Weiteren sollten die Umsetzung des Programms (Didaktik) und die auszugebenden Materialien in Übereinstimmung mit dem Niveau und den Bedürfnissen der Zielgruppe entwickelt werden und deren vorhergegangene Leistungen und Erfahrungen berücksichtigen.

Zusätzlich muss eine wirksame Feedback-Schleife zwischen Auftraggeber und TeilnehmerInnen eingerichtet werden, um die Arbeit der Trainingseinrichtung kontinuierlich zu verbessern. Es ist praktischer, einfacher und genauer, Evaluation in allen Phasen der Umsetzung einzuplanen und wenn notwendig die eingeschlagene Richtung zu ändern.

Kommunikation zwischen Auftraggeber, Trainingsanbieter und „der Gesellschaft“: Das System der Berufsorientierung deckt sowohl die Bedürfnisse des Individuums als auch der Gesellschaft ab: Das Individuum, das sich selbst besser kennt, wird eine erfolgreichere Berufswahl treffen, was wiederum zur Erhöhung des Effizienzkoeffizienten für die Gesellschaft beiträgt.

Während der Vorbereitung dieser Maßnahmen sollten daher die folgenden Fragen beantwortet werden:

- Was ist der Inhalt der Maßnahme? (Auswahl und Strukturierung der Inhalte);
- Weshalb und aus welchen Gründen wird die Maßnahme gesetzt? (Pädagogische und psychologische Aspekte und deren Rechtfertigung);
- Wie soll die Maßnahme durchgeführt werden? (Methoden, Stil, Ort und Situation der Durchführung).

Kommunikation zwischen Auftraggeber, Trainingsanbieter und MitarbeiterInnen (inklusive TrainerInnen): Auf Basis der definierten Zielsetzungen und Inhalte der Maßnahme muss die Trainingseinrichtung den notwendigen Personalbedarf festlegen, den Prozess zur Rekrutierung von qualifizierten TrainerInnen planen und diesen mit dem Auftraggeber abstimmen.

Personalmanagement wird in Trainingseinrichtungen oft als Methode aufgefasst, durch die das Management benötigtes Personal rekrutiert, Informationen bereitstellt, Rechte zugesteht, Anweisungen erteilt und Kontrolle ausübt. Allerdings ist die eigentliche Hauptaufgabe des Personalmanagements, die Weiterbildung der TrainerInnen und anderer AssistentInnen, unter besonderer Berücksichtigung von deren Stärken, Schwächen und Bedürfnissen. Die Kompetenzen der Angestellten müssen konstant beobachtet (regelmäßig beurteilt) und entwickelt werden.

Kommunikation zwischen regionalen Unternehmen (oder ArbeitsmarktexpertInnen) und Trainingsanbietern: Des Weiteren ist eine effiziente Kommunikation zwischen regionalen Unternehmen (potentiellen zukünftigen ArbeitgeberInnen der TeilnehmerInnen) und dem Trainingsanbieter von großer Bedeutung für die effiziente Planung von Berufsberatung. Im Gegensatz zur allgemein anerkannten Meinung wissen die meisten Unternehmen weder über ihren quantitativen Bedarf noch über ihren Nutzen aus zukünftig benötigten Fertigkeiten Bescheid. Auf der anderen Seite haben die in ihren Einrichtungen isolierten TrainerInnen unzutreffende Vorstellungen über die am Arbeitsplatz benötigten Fertigkeiten. Mit vereinten Anstrengungen können Unternehmen und Trainingsanbieter ihre Erfahrungen nutzen und passende Maßnahmen zur Berufsorientierung erarbeiten. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Berufsorientierung auf die Steigerung des individuellen Wissens und der beruflichen Reife abzielt, sind die TrainerInnen gut beraten, über die Anforderungen am Arbeitsmarkt informiert zu sein, um die TeilnehmerInnen bei der Entwicklung von geeigneten beruflichen Plänen unterstützen zu können.

Kommunikation zwischen Trainingseinrichtung und TrainerInnen: Regelmäßige und systematische Kommunikation zwischen TrainerInnen und Trainingseinrichtung zielt auf einen reibungslosen Ablauf der Berufsberatung ab. Planung, Umsetzung und Evaluation sollten systematisch ablaufen, notwendige Änderungen sollten rechtzeitig an alle AkteurInnen kommuniziert werden. Von TrainerInnen wird sowohl die Gestaltung von Trainingsprogrammen zur Berufsorientierung als auch deren Umsetzung erwartet. Um mit diesen vielseitigen Anforderungen umgehen zu können, ist es notwendig, dass ihre Qualifikation aufgewertet wird. Oft haben TrainerInnen entweder theoretische oder praktische Lücken. In Hinblick auf diese Tatsache kann die in die Arbeitszeit inkludierte Vorbereitungszeit dazu dienen, ihr Wissen und ihre Fertigkeiten zu vertiefen, und eine Möglichkeit darstellen, mit den definierten Zielsetzungen der Maßnahme Schritt zu halten.

Des Weiteren sollten alle MitarbeiterInnen (TrainerInnen, BeraterInnen und andere Angestellte) rechtzeitig über ihre Aufgaben, Rechte und Verpflichtungen informiert werden. Es ist angemessen, TrainerInnen in den das Programm betreffenden Angelegenheiten größeren Freiraum und größere Verantwortung einzuräumen.

Die Trainingseinrichtung ist für ein ausgewogenes Verhältnis von Bedürfnissen der Einrichtung und des TrainerInnenteams verantwortlich. Die Ergebnisse der einzelnen Aktivitäten sollten verfolgt und bewertet werden und die Resultate Einfluss auf zukünftige Pläne haben.

Die Entwicklung einer Kultur der Zusammenarbeit, des geteilten Wissens und des gegenseitigen Verständnisses zwischen TrainerInnen und der Einrichtung ist sehr wichtig. Auf Basis der Ansprüche der eduQa und LQW Konzepte wurden die folgenden Aspekte als Prioritäten im Projektrahmen zusammengefasst:¹⁰⁴

- Verfügbarkeit von Ansprechpersonen, z.B. für die Maßnahme oder die Abteilung verantwortliche Personen;
- Kommunikations- und Feedbackstrukturen der TrainerInnen;
- Teamtreffen von TrainerInnen verschiedener Kurse (beinhaltend: Inhalte, methodische und didaktische Themen, TeilnehmerInnen);
- Verfügbarkeit von Intervision und Supervision (Fallbezogen oder thematisch).

Formelle und informelle Kommunikation

Es soll die Unterscheidung zwischen formeller und informeller Kommunikation getroffen werden. Formelle Kommunikation bedeutet, dass es Aufzeichnungen darüber gibt und dass Aussagen auf ihre Quelle zurückgeführt werden können. Bei der informellen Kommunikation werden keine formellen Kanäle verwendet.

Für beide Arten der Kommunikation sind zweiseitiger Informationsfluss, unmittelbares Feedback sowie der Austausch von Informationen, Meinungen und Ideen wichtig.

Sollte Kommunikation formell ablaufen?¹⁰⁵

- Formelle Kommunikation ist leichter durchzusetzen, zu überwachen und zu verbessern.
- Die Institutionalisierung von Kommunikation durch die Einrichtung von formellen Kommunikationskanälen kann zu einer positiven Bewertung von Kommunikation in der Organisationskultur führen und dadurch die MitarbeiterInnen dazu anspornen, mehr zu kommunizieren.
- Formelle Kommunikation passt besser zu formellen und stabilen Geschäftsprozessen.
- Formelle Kommunikation führt üblicherweise zu erhöhter Verlässlichkeit und Nachvollziehbarkeit.
- Eine starke vertikale Arbeitsteilung benötigt formelle Kommunikation zwischen den hierarchischen Ebenen der Organisation.

Risiken:¹⁰⁶

- Bei informellen oder unsicheren Abläufen kann formelle Kommunikation zu einem Mangel an Flexibilität im Prozess führen und die Organisation daran hindern, sich anzupassen oder mit Ausnahmefällen umzugehen.
- Formelle Kommunikation kann auf psychologische Barrieren treffen und wird deswegen eventuell nicht verwendet. Bei formeller Kommunikation muss dann die Fähigkeit der AkteurInnen, sie anzuwenden, festgestellt und möglicherweise verbessert werden.

¹⁰⁴ Siehe: Hausegger, Gertrude / Bohrn, Alexandra (2006): Quality in labour market policy training measures. Tutors' work situations as relevant factor of the quality of the measures? Interim report, Module 3: Learning procurement system – labour market policy services, Wien, S. 18. Verfügbar unter: <http://www.improve-info.at/frame.asp?zielid=1956>

¹⁰⁵ Siehe: <http://projekte.fast.de/ADDE/Guidance/Decision/MicroDec/wp5-1.htm>

¹⁰⁶ Siehe: *ibid.*

- Formelle Kommunikation kann einzelne AkteurInnen möglicherweise einschränken und deren Effizienz vermindern; diese AkteurInnen hätten daher eine negative Einstellung gegenüber diesen Kanälen.

Warum ist informelle Kommunikation wichtig?

Ein System arbeitet durch einzelne Persönlichkeiten. Jede/r möchte mit Menschen aller Ebenen von Angesicht zu Angesicht sprechen, nicht nur über formelle Kanäle. Informelle Kanäle bestimmen/formen zwischenmenschliche Beziehungen. Menschen werden bereitwilliger zuhören und sich mit Informationen versorgen, wenn sie sich mit Vorname kennen. Informelle Kommunikation ist daher notwendig, um einer Organisation etwas Menschliches zu verleihen, was bei der Einrichtung von Maßnahmen zur Berufsorientierung äußerst notwendig sein kann.

Dokumentation ist genauso wichtig wie Kommunikation

Obwohl kontinuierliche und wirkungsvolle Kommunikation unumgänglich ist, ist sie auch eines der Hauptprobleme von Trainingseinrichtungen.¹⁰⁷ Die Einrichtung sollte daher sicherstellen, dass die gegenwärtige Kommunikation „funktioniert“. Dokumentation erhöht die Verständlichkeit und Transparenz. Die Trainingseinrichtung sollte darauf achten, dass die Kommunikation/Dokumentation allen Mitgliedern zugänglich ist, sodass Vorgänge zurückverfolgt werden können.

¹⁰⁷ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S.18.

Übungen

Einzelübungen:

1. Beschreiben Sie den Kommunikationsprozess zwischen Trainingseinrichtung und TrainerInnen in der Planung, Umsetzung und Evaluation von Berufsorientierungsmaßnahmen. Wie wirksam ist diese Kommunikation in Ihrer Einrichtung? Argumentieren Sie ihre Meinung.
2. Wie kann die Trainingseinrichtung aktive Maßnahmen setzen, die die TrainerInnen während der Teilnahme an Berufsorientierungsmaßnahmen unterstützt? Schreiben Sie eine kurze Zusammenfassung.

Gruppenübungen:

1. Diskutieren Sie die Vor- und Nachteile von formeller und informeller Kommunikation.
2. Stellen Sie sich vor, Sie wären der/die ManagerIn einer Trainingseinrichtung: Die letzte Evaluation ergab, dass die Kommunikationskultur in Ihrer Einrichtung sehr schlecht ist. Es gibt viele Missverständnisse, MitarbeiterInnen haben eine negative Einstellung gegenüber formellen Kommunikationskanälen und beidseitiger Informationsfluss findet selten statt. Wie würden Sie vorgehen, um die Kommunikationskultur in Ihrer Einrichtung zu verbessern? Diskutieren Sie Beispiele und erarbeiten Sie eine Kommunikationsstrategie.

Wissenstest	
Was sind Ihrer Meinung nach die wesentlichen Prinzipien der Kommunikation (Klicken Sie alle Antworten, die Ihrer Meinung nach richtig sind)?	
- Verantwortung	
- Effizienz	
- niedriger Preis	
- Kompliziertheit	
- Konsistenz	
- das Leitbild der Organisation darstellen	
Ist es Ihrer Meinung nach wichtig, dass Auftraggeber und die Trainingsinstitution hinsichtlich der Ziele der geplanten Berufsberatung übereinstimmen?	
Ist es erforderlich, dass man alle MitarbeiterInnen der Trainingsinstitution um ihre Meinung fragt, wenn die speziellen Ziele der Maßnahme definiert werden?	
Ist es für die TrainerInnen notwendig, vorab eine Vorstellung von den TeilnehmerInnen und deren Bedürfnissen zu haben?	
Die Teamarbeit der TrainerInnen ist (Wählen Sie die richtige Antwort aus):	
- Wettbewerb zwischen den TrainerInnen, wer vom Management besser beurteilt wird?	
- Interaktion zwischen den TrainerInnen, um ihr „Ego“ zu pflegen?	
- Wissen zu teilen, um die Probleme in der Berufspraxis besser lösen zu können?	
- persönliche Probleme unter TrainerInnen auszutauschen?	
Welche Eigenschaften soll die Kommunikation der TrainerInnen haben (Klicken Sie alle Antworten, die Ihrer Meinung nach zutreffen)?	
- Taktgefühl?	
- Reizbarkeit?	
- Verständnis?	
- Geduld?	
- Selbstbezogenheit?	
- Ehrlichkeit?	
- Eitelkeit?	
- zuhören können?	
- Aggressivität?	
- Flexibilität?	
- Gespür für Kompromisse?	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

6 Domäne 6: Qualitätsmaßnahmen vor und während des Kurses

6.1 Auswahl der KursteilnehmerInnen

Lernziele

- Wer wählt die KursteilnehmerInnen aus?
- Warum ist der Auswahlprozess wichtig?
- Was sind die Auswahlkriterien?
- Wann findet der Auswahlprozess statt?
- Welche Aspekte sollen hervorgehoben werden, um die Zielgruppe herauszufinden?
- Welche Fragen sollen die Auswahl der TeilnehmerInnen leiten?
- Warum dominiert das „freie Plätze“-Prinzip in der Praxis?

Theoretischer Inhalt

Die Auswahl der KursteilnehmerInnen soll mit Vorsicht erfolgen.¹⁰⁸

Wer wählt die KursteilnehmerInnen aus?

Verschiedene Modelle berücksichtigen sowohl die Art der Trainingsinstitution als auch die angewandte Trainingsmethode. In den meisten Fällen werden die TeilnehmerInnen zugewiesen. Der Auswahlprozess basiert auf der Übereinstimmung zwischen der auftraggebenden Organisation und der Trainingseinrichtung:

- Im Falle einer Zuweisung der Teilnehmenden, z.B. durch das Arbeitsmarktservice (AMS), Jobvermittlungen, Firmen etc. und keiner Möglichkeit der Trainingsinstitution, einen Einfluss auf den Auswahlprozess zu nehmen, soll sie mit der delegierenden Organisation zusammenarbeiten, um den Teilnehmenden die Notwendigkeit von Selektionskriterien zu erklären und beim Definieren der Selektionskriterien zu helfen.¹⁰⁹
- Wenn eine Trainingseinrichtung das Training selbständig festsetzt, wird die Verantwortung für den Auswahlprozess von der jeweiligen Trainingseinrichtung getragen.

Die Methoden und Instrumente des Auswahlprozesses sollen mit den Zielen und dem Leitbild der Trainingseinrichtung im Einklang stehen. Die angewandte Methode wird durch das Profil der Trainingseinrichtung, die Kursdauer und der Anzahl der TeilnehmerInnen bestimmt. Die gebräuchlichsten Methoden sind die Prüfung des Bewerbungsschreibens und des Lebenslaufes, Tests, Interviews, Castings, Arbeitsproben, Assessment Center etc. In vielen Fällen werden die Methoden kombiniert.

Die Verantwortung für die TeilnehmerInnenauswahl und die Bewertung der mitzubringenden Erfordernisse soll klar und transparent für alle Beteiligten sein.

¹⁰⁸ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 25.

¹⁰⁹ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 26.

Welche Methoden werden für die Auswahl der KursteilnehmerInnen angewendet? Auf jeden Fall sollte die Trainingseinrichtung die Profile der TeilnehmerInnen prüfen, um sicherzugehen, dass diese passend zum Kursangebot ausgewählt werden, und so die Qualität des Trainings sicherstellen zu können.

Selektionskriterien

TeilnehmerInnen sollten nach folgenden Kriterien ausgewählt werden:¹¹⁰

- Motivation der TeilnehmerInnen: Warum wollen sie den Kurs besuchen?
- Formale und informelle Qualifikationen (wichtig: zusätzlich zu formalen werden informelle Qualifikationen beachtet);
- beruflicher Werdegang und bisherige Lebenserfahrungen;
- Profil/Persönlichkeit der BewerberInnen.

Bei uneingeschränktem Trainingszugang sollte die Bedeutung des Trainings für die TeilnehmerInnen überprüft werden. Im Falle eines Fehlens der individuellen Entsprechung sollen die Ursachen dafür herausgefunden werden. Nach Möglichkeit soll der/die BewerberIn ein Feedback dazu bekommen. Außerdem sollen die BewerberInnen Empfehlungen bekommen, wie die Ursachen für fehlende Entsprechung der Maßnahme beseitigt werden können und wie somit eine Verbesserung der BewerberInnen erreicht werden kann.

Im Falle einer Zuweisung der TeilnehmerInnen zur Trainingseinrichtung werden die Selektionskriterien zwischen der auftraggebenden Organisation und der Trainingseinrichtung besprochen. Beide Parteien sollen die definierten Kriterien befolgen, wenn „falsche“ Zuordnungen oder Maßnahmenbeurteilungen erfolgen.

Der Zweck ist die Erstellung eines Basis-Tools für die TeilnehmerInnenauswahl mit dem Ziel, den Prozess objektiver zu gestalten. Als Basis für die Entwicklung der Maßnahme dient die Information, die man beim Auswählen und Anerkennen von TeilnehmerInnen gewinnt.

Wann findet der Selektionsprozess statt?

Die Definition der Zielgruppe wird während der gesamten Planungs- und Konzeptbildungsphase überlegt. Dazu werden die Auswahl und der Eintritt der TeilnehmerInnen von folgenden Fragen geleitet:¹¹¹

- Gibt es eine Definition der Zielgruppe?
- Ist die Definition an die Maßnahme angepasst (die Maßnahme an die Definition) und eindeutig und klar für alle?
- Haben alle wichtigen Interessensgruppen¹¹² einen klaren Begriff davon, welche Voraussetzungen für die Trainingsteilnahme maßgeblich sind? (Anmerkung: Das ist ein sehr wichtiger Punkt. Potentielle TeilnehmerInnen sollen umfassende Information über die geplante Zielgruppe jeder Maßnahme bekommen. Wenn die TeilnehmerInnen nicht vom Auftraggeber bestimmt werden, sondern von der Trainingseinrichtung angeworben werden, dient die von der Trainingseinrichtung angebotene Information als Marketinginstrument. Die Information über das Set der Anforderungen spielt beim Erwerb potentieller KursteilnehmerInnen eine ausschlaggebende Rolle.)

¹¹⁰ Siehe: National Open College Network, <http://www.nocn.org.uk>

¹¹¹ Siehe: Burri, Thomas (2004): EduQua - Handbuch – Information über das Verfahren, Anleitung zur Zertifizierung, Thalwil, S. 43. Verfügbar unter: http://www.eduqua.ch/pdf/eduqua_handbuch.pdf

¹¹² Auftraggeber, Trainingseinrichtung, TrainerIn.

Die Definition und die Auswahl der Zielgruppe spielen während der gesamten Kursdauer eine wichtige Rolle. Um die TrainerInnen- und TeilnehmerInnenzielgruppe herauszufinden, müssen mehrere Aspekte in Betracht gezogen werden:

Das Kursziel und der Kurszweck bestimmen, an wen der Kurs adressiert ist. Ziel und Zweck sollen dem/der TeilnehmerIn klar sein; das beinhaltet angemessene Kriterien, die es ihm/ihr ermöglichen, seine/ihre eigenen individuellen Ziele zu artikulieren (siehe unten).

Die Kursidee muss so definiert sein, dass es möglich ist, die Maßnahme, so wie sie beschrieben ist, zu verstehen (z.B. dass sie selbsterklärend ist) und auch ihre möglichen Implikationen für den/die TeilnehmerIn und seine/ihre Zukunftschancen.

Lernmethoden, Pädagogik und Methodologie haben auch einen Einfluss auf die TeilnehmerInnenauswahl.

Die Zeit muss genau angegeben werden; welche Möglichkeiten sind für individuelle Anpassungen vorhanden?

Formale Voraussetzungen sollen so definiert sein, dass jede/r TeilnehmerIn die Gelegenheit hat zu beurteilen, ob er/sie die richtige Person am richtigen Platz ist.

Informelle Voraussetzungen befassen sich mit den adäquaten Bedingungen und Voraussetzungen für jede/n individuelle/n TeilnehmerIn.

Anforderungen der Trainingseinrichtung sollen so klar wie möglich angegeben werden, sodass jede/r Einzelne/r sowie die Trainingseinrichtung entscheiden kann, ob sie zur Zielgruppe gehören.

Anforderungen der TeilnehmerInnen ermöglichen es ihnen, ihre speziellen Wünsche und Bedürfnisse auszudrücken, sodass der/die TrainerIn einschätzen kann, ob die Anforderungen aller TeilnehmerInnen übereinstimmen.

Ein Follow-up/Eine Überprüfungsstrategie ist einzusetzen, wenn Probleme nach dem Kursbeginn auftreten und wenn der/die TeilnehmerIn und/oder die Trainingseinrichtung der Meinung ist, dass der/die TeilnehmerIn eigentlich nicht der Zielgruppe angehört.

Es ist ratsam, der Homogenität der TeilnehmerInnen Aufmerksamkeit zu schenken, um die Kursqualität zu erhöhen. Die Gruppenhomogenität wird aufrechterhalten, wenn die Zielgruppendefinition für alle wichtigen Projektbeteiligten klar ist und wenn die Definition klar und transparent an die entsprechenden Autoritäten vermittelt wurde.

Im Zuordnungsprozess der Personen an die Maßnahme dominiert in der Praxis oft das „freie Plätze“-Prinzip. Dabei werden TeilnehmerInnen ohne Rücksicht auf ihre Voraussetzungen und Bedürfnisse zugewiesen. Das Streben nach Homogenität hat manchmal den Nachteil, dass es dem Ziel der Chancengleichheit entgegenwirkt. Aus diesem Grund soll die „Homogenität der TeilnehmerInnen“ eine feste Argumentationsbasis haben, um Benachteiligung zu verhindern.¹¹³

Maximal sollen 25 TeilnehmerInnen pro Kurs erlaubt sein, da laut dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) diese Gruppengröße am effektivsten ist.¹¹⁴

¹¹³ LIMPACT – Leitprojekte Informationen compact August 2/2000, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), Bonn. Verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12ptiaw_limpact02_2001.pdf

¹¹⁴ Siehe: Balli, Christel / Harke, Dietrich / Ramlow, Elke (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld, Bertelsmann, S. 20.

Übungen

Einzelübungen:

1. Stellen Sie sich vor, Sie wären LeiterIn einer Trainingsinstitution und Sie wollen eine bestimmte Art von Weiterbildungstraining durchführen. Wie würden Sie verfahren? Denken Sie über folgende Fragen nach und schreiben Sie Ihre Antworten auf ein Blatt Papier (in Stichworten):
 - Was wären Ihre Kriterien für die Auswahl der TeilnehmerInnen?
 - Wer muss am Festlegen der Auswahlkriterien beteiligt sein?
 - Was/Wie ist Ihr Auswahlprozess?
 - Wer nimmt an der Auswahl der TeilnehmerInnen teil?
 - Was kann getan werden, falls die TeilnehmerInnen die Kriterien, die Sie für die Zielgruppe aufgestellt haben, nicht erfüllen?
 - Wie könnten Ihrer Meinung nach informell angeeignete Fähigkeiten/Kompetenzen geprüft werden? Werden in Ihrer Institution informelle Kompetenzen und Qualifikationen geprüft und berücksichtigt?
2. Nach Durchführung der Einzelübungen präsentiert jede Person ihre Antworten. Danach sollte eine Diskussion stattfinden (Reflexionsprozess).

Gruppenübungen:

1. Diskutieren Sie mögliche Vor- und Nachteile des Prozesses der TeilnehmerInnenauswahl. Argumentieren Sie Ihre Meinung.
2. Diskutieren Sie welche Vor- und Nachteile homogene und heterogene Gruppen haben könnten. Wie beeinflusst die Zusammensetzung der Zielgruppe den Lernprozess?
3. Entwerfen Sie passend zu den Zielen des speziellen Kurses ein Werkzeug für die TeilnehmerInnenauswahl.

Wissenstest – richtig oder falsch?

In den meisten Fällen werden die TeilnehmerInnen dem Training zugewiesen.	
Im Prozess der TeilnehmerInnenauswahl werden nur formale Qualifikationen und Fähigkeiten bewertet, nicht aber die informal angeeigneten.	
Bei uneingeschränktem Zugang zum Training ist keine Prüfung der Zielgruppe notwendig.	
Die Zusammensetzung der Zielgruppe hat starken Einfluss auf den Lernprozess und den Erfolg der Maßnahme.	
Gruppenhomogenität verursacht manchmal Chancenungleichheit.	
Die Definition der Zielgruppe zusammen mit der Auswahl der TeilnehmerInnen darf nicht für alle wichtigen Interessensgruppen transparent sein.	
In der Praxis dominiert oft das Prinzip der „freien Plätze“ im Prozess der Zuordnung von Personen zu Maßnahmen.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

6.2 Individuelle Erwartungen und Lernziele

Lernziele

- Warum ist es notwendig, individuelle Erwartungen und Lernziele in Betracht zu ziehen?
- Warum ist es notwendig, umfassende Information an potentielle TeilnehmerInnen zu richten?
- Welche Aspekte im Informationsmaterial der Maßnahme müssen genannt werden?
- Herausfinden individueller und genereller Ziele
- Was sind die üblichen Erwartungen der KundInnen?

Theoretischer Inhalt

Zusätzlich zu den allgemeinen Lernvereinbarungen der Maßnahmen (allgemeine Ziele), spezifiziert für jede Maßnahme, sollen die individuellen Lernziele der Teilnehmenden beachtet werden. Die berufliche Aus- und Weiterbildung zwingt den TeilnehmerInnen nicht die Gesamtziele auf, sondern findet individuelle Lernziele heraus, die aus der Zusammenarbeit von TrainerInnen, TeilnehmerInnen, Firmen und ExpertInnen resultieren. Studien haben ergeben, dass berufliche Aus- und Weiterbildungen, bei denen die Lernziele in Zusammenarbeit mit allen beteiligten Parteien (z.B. Zielgruppen, TrainerInnen, ExpertInnen) gesetzt wurden, am effektivsten sind.¹¹⁵ Generelle Zielsetzungen von der Arbeitsmarktpolitik bilden den Rahmen für die Zielerreichung in der jeweiligen Maßnahme.

Die individuellen Lernvereinbarungen, bezeichnet als „detaillierte Spezifikation“ der anleitenden Lernvereinbarungen der Gesamtmaßnahme, sollen im Rahmen von individuellen Coaching- und Beratungssettings formuliert werden. Laut Siebert¹¹⁶ können Lernziele und Erwartungen jedoch nicht a priori von den TeilnehmerInnen abgefragt werden. Deshalb sollen die TeilnehmerInnen zuerst mit der Maßnahme vertraut gemacht werden, wobei die Trainingsinstitution die Versorgung der TeilnehmerInnen mit umfassender Information vor Maßnahmenbeginn garantieren soll. Das spielt eine entscheidende Rolle im Qualitätssicherungsprozess.

Information für die TeilnehmerInnen vor dem Kursbeginn

Für die Institution ist es wichtig, ihre potentiellen TeilnehmerInnen zu erreichen und sie anhand von entsprechendem Informationsmaterial zu informieren. Jedes schriftliche Material, einschließlich Internetseiten, soll folgende Aspekte abdecken:¹¹⁷

- Angaben über den Anbieter der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Rechtsform des Anbieters);
- Überblick über die Trainingsangebote;
- Vertragsbedingungen und -konditionen;

¹¹⁵ Siehe: Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training (Hg.) (2006): Vocational training in Europe, in: Cedefopinfo 1/2006, Luxemburg, S. 17. Verfügbar unter: <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo12006/Cinfo12006EN.pdf>

¹¹⁶ Siehe: Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung - Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, München, Ziel-Zentrum F. Interdis, S. 97.

¹¹⁷ Siehe: Bundesinstitut für Berufsbildung (1999): Anforderungskatalog für die Qualität der von der Bundesanstalt für Arbeit geforderten Weiterbildung, Anlage 4a, in: Balli, Christel / Harke, Dietrich / Ramlow, Elke (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld, Bertelsmann, S. 8.

- den TeilnehmerInnen zuerkannte Qualifikationen oder Zertifikate nach Abschluss der Maßnahme;
- Kursdauer (Stundenanzahl);
- Kosten (z.B. Bücher, öffentliche Verkehrsmittel etc.);
- Zugangsbeschränkungen, erforderliche formale Qualifikationen und Berufserfahrungen, sowie Anforderungen der Trainingsinstitution an potentielle TeilnehmerInnen;
- geplante didaktische Methoden;
- TrainerInnenqualifikationen;
- vorgesehene TeilnehmerInnenzahl;
- Information, welche die TeilnehmerInnen ermutigt, die Institution bei weiteren Fragen zu kontaktieren.

Die KursteilnehmerInnen sollen auf mehreren Wegen informiert werden. Die Informationsquellen zur Entscheidungsfindung im Hinblick auf den Kurseintritt sind:

- schriftliches Material;
- Ankündigungen;
- informative Meetings, abgehalten von der Trainingsinstitution;
- Arbeitsmarktservice (AMS).

Das Arbeitsmarktservice ist für die Versorgung der potentiellen TeilnehmerInnen mit Details über das Training verantwortlich. Zusätzlich soll vom Arbeitsmarktservice ein individuelles Beratungsservice organisiert werden, mit dem Ziel, die berufliche auf den Arbeitsmarktanforderungen basierende Entscheidung der TeilnehmerInnen zu sichern. Falls der Trainingsanbieter eine Maßnahme allein anbietet, soll die Klientel dazu ermutigt werden, in Kontakt mit dem Arbeitsmarktservice zu treten. Das vom Arbeitsmarktservice angebotene Beratungsservice soll mit der von der Trainingsinstitution angebotenen Information vernetzt sein.¹¹⁸

Herausfinden individueller und genereller Ziele

Die Ziele der TeilnehmerInnen sollen ausgehend von ihren individuellen Bedürfnissen herausgefunden werden. Im Anfangsstadium der Maßnahme soll die Planung flexibel sein, denn nur das garantiert, dass die individuellen Ziele beachtet werden können. Die ursprüngliche Planung darf überprüft werden.¹¹⁹

Für die TeilnehmerInnen sollen die Maßnahmenziele verständlich sein, damit sie zur Identifizierung ihrer eigenen formalen und nicht formalen Ziele fähig sind. Ein individueller Ablaufplan/eine Aufstellung (schedule) kann das Verstehen der TeilnehmerInnenziele erleichtern. Der Plan/Die Aufstellung (Studier-/Lernplan) kann während des Kurses als wichtiges Arbeitswerkzeug verwendet werden.

¹¹⁸ Siehe: Bundesinstitut für Berufsbildung (1999): Anforderungskatalog für die Qualität der von der Bundesanstalt für Arbeit geforderten Weiterbildung, Anlage 4a, in: Balli, Christel / Harke, Dietrich / Ramlow, Elke (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld, Bertelsmann, S. 16.

¹¹⁹ Siehe: Gnahn, Dieter / Kuwan, Helmut (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Effekte, Erfolgsbedingungen und Barrieren, in: Balli, Christel / Krekel, Elisabeth M. / Sauter, Edgar (Hg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis?, Bielefeld, Bertelsmann, S. 41-59.

Zum Beispiel:

Pädagogisches Interessensfeld: z.B. wie man lernt – Strategien für die praktische Anwendung.

Plan: Kursname, TeilnehmerInnenname, Datum.

Was will ich tun/lernen?	Wie soll ich es tun/lernen?	Warum soll ich es tun/lernen?	Wie soll es dokumentiert werden?

Diese Methode ist insofern effizient, als jede/r TeilnehmerIn sich Zeit nimmt, um seine/ihre Meinung und Gedanken auszudrücken und sowohl die zu erreichenden Ergebnisse als auch die Methoden zu ihrer Erreichung bestimmt und die Gründe dafür analysiert.

Vor der Erstellung eines individuellen Plans, soll der/die TeilnehmerIn die Gelegenheit haben, darüber mit einem/r TrainerIn zu diskutieren, um eine Empfehlung bezüglich der Strukturierung seiner/ihrer (bereits erworbenen) Kompetenzen, Erwartungen, Ressourcen und Interessen zu bekommen.

Wirklich hilfreich für die TeilnehmerInnen kann eine Kriteriendefinition sein, die sich auf das angestrebte Setting bezieht; sowohl in Bezug auf die Zielerreichung als auch in Bezug auf eine klare und deutliche Dokumentation der Lernergebnisse.

Der/Die TeilnehmerIn muss seine/ihre Ziele so formulieren, dass sie messbar, realistisch und konkret sind und eine zeitliche Perspektive haben. Manchmal unterscheiden sich diese individuellen Ziele von den allgemeinen Zielen und Möglichkeiten des Kurses.

Formale Ziele (z.B. Lernergebnisse) und nicht formale Ziele (z.B. Faktoren und Entwicklungen von mehr oder weniger individuellem Charakter) sollen nicht vermischt werden. Das generelle Ziel (die Lernziele) dient als Vorlage für alle Beteiligten.

„Die Ausrichtung des Angebots auf die angestrebten Ziele muss klar erkennbar sein. Sie bestimmen die Auswahl der Inhalte, das Vorgehen sowie die Art und Weise der Erfolgskontrolle.“¹²⁰

Darüber hinaus hilft eine sorgfältige Analyse der Erwartungen und Motive der Zielgruppe eine klare Linie abseits von unrealistischen Zielsetzungen zu finden.

Was sind die allgemeinen Erwartungen der TeilnehmerInnen?¹²¹

Aktivierende Modelle zur Berufslaufbahnberatung: Nach Ergebnissen des europäischen Projektes zur Auswirkung von Berufsberatung auf Erwartungen von Studierenden („The impact of career consultants on students' expectations“) ist das *Modell der Trainerberatung* am meisten angemessen. Die Bedürfnisse und Präferenzen der Teilnehmenden variieren. Manche Menschen müssen dirigiert werden, manche

¹²⁰ Siehe: Burri, Thomas (2004): EduQua - Handbuch – Information über das Verfahren, Anleitung zur Zertifizierung, Thalwil, S. 44. Verfügbar unter: http://www.eduqua.ch/pdf/eduqua_handbuch.pdf

¹²¹ Siehe: Paszkowska-Rogacz, Anna (2006): The impact of cultural differences on students' expectations from career counsellors, Łódź.

suchen Information und manche brauchen einen Anstoß, um ihr Potential zu realisieren. Ein/e perfekte/r TrainerIn ist fähig, mit all den Modellen zu arbeiten, angepasst an die Bedürfnisse jedes/r Einzelnen. Diese sich an der persönlichen Haltung des/der Einzelnen orientierende Einstellung des Trainers/der Trainersin ist ein wesentliches Element der Beratungspraxis. Der/Die TrainerIn sollte keinen Druck auf die Menschen ausüben, ihre Richtung zu ändern bzw. eine bestimmte Richtung einzuschlagen. Er/Sie sollte stattdessen den TeilnehmerInnen helfen, ihre Bedürfnisse aus eigener Perspektive zu äußern und ihre eigenen Ressourcen zu entdecken.

Erwartungen an den/die TrainerIn: Diese Erwartungen können nicht nur den Ausgang des Prozesses beeinflussen, sondern können beim Treffen der Entscheidung hinsichtlich der Inanspruchnahme des Beratungsservices entscheidend sein. Die Art und Weise, wie der/die TrainerIn seine/ihre eigenen Fähigkeiten einsetzt und sie an die Erwartungen der Ratsuchenden anpasst, hat starken Einfluss auf die Qualität und Effektivität der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Eine genau durchgeführte Untersuchung und eine korrekte „Diagnose“ ist die Basis eines Handlungsplanes. Um falsche Ideen für die Aktionen von beruflicher Aus-/Weiterbildung zu vermeiden und um die Frage zu beantworten, was BerufstrainerInnen und deren KundInnen bevorzugen, wurde eine ausführliche empirische Untersuchung eingesetzt. Galasi et al. (1992)¹²² baten die KursteilnehmerInnen, ihre Erwartungen in Hinblick auf die Berufsberatung und berufliche Aus- und Weiterbildung zu präsentieren. Erwartungen wurden begrifflich als Präferenzen und Erwartungen erfasst, die aus folgenden Schlüssen resultieren:

- Teilnehmende haben ziemlich klare Ideen darüber, was sie von beruflicher Aus- und Weiterbildung erwarten (Präferenzen) und welche Erfahrungswerte sie bekommen wollen;
- Teilnehmende sind sich nicht sicher darüber, wie die berufliche Aus- und Weiterbildung tatsächlich sein wird (Erwartungen) und sind demgegenüber nicht sehr optimistisch;
- Es existiert eine Anzahl von Nicht-Übereinstimmungen zwischen den Präferenzen der Teilnehmenden und ihrer realen Erwartungshaltung.

Einige wenige Differenzen zwischen denjenigen Teilnehmenden, die schon die Erfahrung gemacht haben, beraten worden zu sein, und denen, die diese Erfahrung nicht haben, sind vorhanden.

¹²² Siehe: Galasi, J.P. / Crace, R.K. / Martin, G.A. / James, R.M. / Wallace, R.L. (1992): Client Preferences and Anticipations in Career Counselling: A preliminary Investigation, *Journal of Counselling Psychology*, 39, 1, S. 46-55.

Übungen

Einzelübungen:

1. Diskutieren Sie über einen individuellen Lernplan und entwerfen Sie ein Beispiel dafür.
2. Diskutieren Sie über Informationsblätter und entwerfen Sie ein Beispiel eines solchen für einen Kurs, wobei Sie darauf abzielen, die TeilnehmerInnen zum Kurs zu locken. Welche Angaben sollte das Blatt enthalten?

Gruppenübungen:

1. Entwerfen Sie ein mögliches Werbekonzept, um die „richtigen“ TeilnehmerInnen für einen Kurs zu finden. Welche Aspekte sollten in Betracht gezogen werden? Wie würden Sie für das Training „werben“?
2. Wie würden Sie mit einem/einer TeilnehmerIn individuell kommunizieren, wenn Sie seine/ihre spezifischen Ziele klären wollen? Machen Sie eine Vorlage für solche Gespräche.

Wissenstest – richtig oder falsch?

Lernziele und Erwartungen sollten ohne Information über die Maßnahme abgefragt werden.	
Umfassende Information spielt eine entscheidende Rolle im Qualitätssicherungsprozess.	
Angaben über die verfügbare Infrastruktur der Trainingseinrichtung sollten im Informationsmaterial erwähnt werden.	
Die individuellen Ziele mit den generellen Zielen der Maßnahme in Einklang zu bringen, sollte individuell erfolgen.	
Die Erfolgchancen steigen, wenn jede/r TeilnehmerIn Zeit bekommt zu reflektieren, um sich die Lernergebnisse die er/sie erreichen will zu verdeutlichen.	
Im Allgemeinen sind sich TeilnehmerInnen darüber im Klaren, wie die Erfahrung mit der Berufsorientierung tatsächlich sein wird, und sind optimistisch eingestellt.	
TeilnehmerInnen, die Erfahrung mit Beratung haben, und TeilnehmerInnen ohne Erfahrung auf dem Gebiet unterscheiden sich wesentlich voneinander.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

6.3 Anpassung von Erwartungen und geplanten Kursinhalten

Lernziele

- Welche Aspekte beinhaltet der Kurslehrplan?
- Wer sollte am Vermittlungsprozess beteiligt sein?
- Welchen Zweck hat die Vermittlung zwischen den Erwartungen und dem geplanten Kurs?
- Welche Aspekte sollten im Rahmen des Treffens von Trainingsanbietern und potentieller Zielgruppe geklärt werden?
- Was soll das Training enthalten?

Theoretischer Inhalt

Vor Beginn der Maßnahmen sollte ein Kurslehrplan entwickelt, überarbeitet oder adaptiert werden, der an jede spezifische Maßnahme angepasst ist, sowohl hinsichtlich der Bedürfnisse der Zielgruppen als auch der Bedürfnisse des Arbeitsmarktes sowie hinsichtlich der Ziele und der Erwartungen an den Kurs.

Die Kurse basieren auf Lehrplänen, die folgende Aspekte beinhalten:¹²³

- Ziel und Zweck der Maßnahme;
- zu erwerbende Fähigkeiten und zu erwerbendes Wissen;
- Voraussetzungen und Anforderungen (formale und informale);
- Lerninhalte (inklusive persönlichen und sozialen Kompetenzen);
- Vorschläge für die Struktur der Lernprozesse (z.B. Module, Materialien, Lernmethoden (Pädagogik, Methodologie), Beurteilung etc.).

Der/Die KurskoordinatorIn, die TrainerInnen, potentielle KursteilnehmerInnen und ExpertenInnen sollten am Vermittlungsprozess beteiligt sein. Der Lehrplan soll zusätzlich zu den Zielen und Werten der Trainingsinstitution die individuellen Anforderungen und Erwartungen der Teilnehmenden beinhalten.

Generell repräsentiert der Lehrplan das ExpertInnenwissen. TeilnehmerInnen haben unterschiedliche Berufslaufbahnen, Lebenserfahrungen und Bildungsstand und verstehen die Logik des Gegenstands nicht immer von vornherein. Außerdem tendieren sie in vielen Fällen dazu, ihre individuellen Ziele zu verfolgen, ohne andere Potentiale und Perspektiven in Betracht zu ziehen (sofern es die Arbeitsmarktgegebenheiten und die Erfahrung anderer TeilnehmerInnen betrifft etc.). Es ist entscheidend, dass der Lehrplan, inklusive Themen und Methoden, streng an die Erwartungen und Bedürfnisse des Teilnehmers/der Teilnehmerin angepasst wird.

Im Allgemeinen ist das Erlangen von Lernkompetenzen und von der Fähigkeit, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen, Teil des Lehrplans. Insofern sollte der/die TrainerIn verschiedene Herangehensweisen mit den TeilnehmerInnen diskutieren, ohne das Endziel zu ändern, nämlich das erfolgreiche Vermitteln der TeilnehmerInnen am Arbeitsmarkt. Der Transfer von Einstellungen des Teilnehmers/der Teilnehmerin hin zu den Ansätzen des Experten/der Expertin ist eine

¹²³ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 24.

schwierige Aufgabe, da sie ein großes Maß an Arbeitserfahrung in diesem Bereich erfordert.

Vermittlung zwischen den Erwartungen und dem Lehrplan des Kurses

Den potentiellen Zielgruppen wird empfohlen, sich vor Kursbeginn mit dem/der KoordinatorIn und den TrainerInnen zu treffen, um die Trainingsbedingungen vor Trainingsbeginn kennenzulernen. Das Treffen soll auf die Klarstellung der Kursinhalte und die Identifizierung der Erwartungen *jeder Partei* abzielen. Die TeilnehmerInnen sollten ermutigt werden, ihre Bedürfnisse und Erwartungen vor Kursbeginn auszusprechen. Während des Treffens sollten ihnen die Aspekte des Lehrplans (wie oben erwähnt) klargemacht werden. Solche Treffen geben den TrainerInnen die Gelegenheit, die Inhalte und die methodisch-didaktischen Konzepte der geplanten Maßnahme zu überarbeiten, um den Erwartungen aller beteiligten TeilnehmerInnen zu entsprechen.

Folgende Aspekte sind Gegenstand der Überlegungen:

- Welche KursabsolventInnen werden erwartet?
- Wie homogen/heterogen ist die Gruppe?
- Welche motivierenden Gegebenheiten werden erwartet?
- Welche grundlegenden Fähigkeiten oder Erfahrungen werden erwartet?
- Welche Inhalte entsprechen den Erwartungen der TeilnehmerInnen?
- In welchem Ausmaß können Erwartungen nicht (vollständig) berücksichtigt werden?
- Welche „Maßnahme-Erfahrungen“ haben die TeilnehmerInnen bereits?

Leider finden solche Treffen der Anbieter von beruflicher Aus- und Weiterbildung mit potentiellen Zielgruppen vor dem Training zu selten statt, da die Zeit und das Budget der AkteurInnen und der Trainingsinstitution begrenzt sind. In diesem Fall sollten die TeilnehmerInnen und TrainerInnen zumindest ihre Erwartungen im Hinblick auf die geplanten Kursinhalte bei der ersten Kurseinheit austauschen. Die Vermittlung zwischen den erwarteten und geplanten Kursinhalten spielt eine wichtige Rolle im System der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Die Teilnehmenden sollten die Gelegenheit erhalten, ihre Erwartungen bezüglich des Inhalts/Lehrplans auszudrücken. Wenn dies möglich ist, sind gute Chancen für eine gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung und einen erfolgreichen Kursbeginn geboten.

Widersprüchliche und wechselnde Lernziele?

Die Ermittlung der individuellen Erwartungen kann es mit sich bringen, dass den Inhalt betreffende Lernziele den Erwartungen widersprechen. Dem/Der TrainerIn kann klar werden, dass seine/ihre Ziele oder die Ziele der Institution, den Zielen der TeilnehmerInnen widersprechen. Dabei handelt es sich um einen Ziel- oder Interessenskonflikt. Das heißt eventuell, dass der/die TrainerIn gemeinsam mit den Teilnehmenden die Priorität, die sie den verschiedenen Werten geben, überdenken sollen.¹²⁴

Akzeptanz des Inhalts seitens der TeilnehmerInnen

Für die Gruppe ist es wichtig, dass sowohl die TeilnehmerInnen als auch die Trainingsinstitution (TrainerIn, KoordinatorIn) mit dem Rahmen und den Richtlinien der Maßnahme einverstanden sind. Diese Arbeit ist ein Prozess für sich selbst, wobei wichtig ist, dass der/die TeilnehmerIn die Verbindung zwischen der allgemeinen Trainingssituation und seinen/ihren Handlungen in Gruppensituationen begreift. Der Lehrplan sollte fair und ausgewogen sein. Weiter ist es wichtig, dass der Lehrplan flexibel und

¹²⁴ Siehe: Hartz, Stefanie / Meisel, Klaus (2006): Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld, wbv Verlag, S. 109.

offen für Unvorhergesehenes ist, um auf Veränderungen oder Probleme adäquat zu reagieren.¹²⁵

Ziele und Inhalte¹²⁶

- Die Maßnahmeninhalte sollen den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes, den Bedürfnissen und Erwartungen der Zielgruppe (den Kurs betreffend), den von der Arbeitsmarktpolitik gesetzten Zielen und auch denen der Trainingsinstitution entsprechen.
- Nur Maßnahmen, die auf eine fließende Vermittlung in den Arbeitsmarkt gerichtet sind, sollten angeboten werden.
- Die Trainingsinstitution ist verantwortlich dafür, dass die TeilnehmerInnen die in der Maßnahme zu erwerbenden Schlüsselqualifikationen erlangen.
- Außer der Übermittlung von Wissen soll das Training auch das soziale Lernen der TeilnehmerInnen fördern.
- Die Maßnahme und deren Inhalt sollen den Transfer des gewonnenen Wissens und der gewonnenen Fähigkeiten in den Arbeitsmarkt unterstützen. Weiters müssen die TeilnehmerInnen beim Anwenden der (im Kurs) erlernten Fähigkeiten in der Praxis unterstützt werden.
- Die Übermittlung von theoretischem Wissen soll mindestens ein Viertel der gesamten Zeitdauer der Maßnahme einnehmen. (Diese Anforderung betrifft Maßnahmen mit starkem praktischem Bezug nicht.)
- Die Inhalte sollten flexibel und offen für Eventualitäten gehalten werden.

¹²⁵ Siehe: <http://www.bibb.de/de/23734.htm>

¹²⁶ Siehe: Bundesinstitut für Berufsbildung (1999): Anforderungskatalog für die Qualität der von der Bundesanstalt für Arbeit geforderten Weiterbildung, Anlage 4a, in: Balli, Christel / Harke, Dietrich / Ramlow, Elke (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld, Bertelsmann, S. 24-25.

Übungen

Einzelübungen:

1. Definieren Sie die Hauptaspekte, auf denen die Kurslehrpläne basieren.
2. Stellen Sie sich vor, Sie sind TrainerIn in einer Trainingsinstitution (die letzte Maßnahme an der Sie teilgenommen haben) und Sie wollen zusammen mit den TeilnehmerInnen einen Kurslehrplan entwickeln. Wie würden Sie vorgehen? Beschreiben Sie einen idealen Lehrplan, wobei Sie folgende Fragen berücksichtigen. Schreiben Sie Ihre Antworten auf ein Blatt Papier (in Stichworten):
 - Was wird in Ihrer Institution unter „Lehrplan“ verstanden?
 - Aus welchen Teilen besteht Ihr Lehrplan?
 - Wird der Lehrplan innerhalb Ihrer Institution entwickelt?
 - Ist der Lehrplan an eine Zielgruppe/an die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen angepasst?
 - Wer ist am Gestalten des Lehrplans beteiligt?
 - Wie oft überarbeiten Sie den Lehrplan? Wie würden Sie vorgehen?

Gruppenübungen:

1. Wie würden Sie vorgehen, wenn das Lernen in der Institution in bedeutendem Widerspruch zu den Lernmethoden des Trainers/der Trainerin steht? Machen Sie eine Vorlage mit den geeigneten Methoden.
2. Diskutieren und entwerfen Sie ein Konzept, das eine regelmäßige Überprüfung des entwickelten Lehrplans sichert.

Wissenstest – richtig oder falsch?

Ein Kurslehrplan für eine Maßnahme muss angepasst für jede spezifische Maßnahme entwickelt werden.	
Der Trainer sollte verschiedene Ansätze mit den TeilnehmerInnen diskutieren und wenn notwendig die Endziele ändern.	
Wenn der/die TeilnehmerIn die Gelegenheit hat, seine/ihre Erwartungen den Inhalt und den Lehrplan betreffend mitzuteilen, sind gute Chancen für einen erfolgreichen Kursbeginn geboten.	
Es sollten nur Maßnahmen, die sich auf die Besserung der Unterbringung am Arbeitsmarkt richten, angeboten werden.	
Das Training sollte mehr auf die Übermittlung von sozialen Fertigkeiten als auf die von theoretischem Wissen konzentriert sein.	
Im Allgemeinen geben Lehrpläne ExpertInnenwissen wieder.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

6.4 Lernvereinbarungen zwischen TeilnehmerInnen und TrainerInnen

Lernziele

- Welche Aspekte deckt die Vereinbarung zwischen TeilnehmerInnen und TrainerInnen ab?
- Welche Kernideen sind üblicherweise im Prozess der beruflichen Aus- und Weiterbildung enthalten?
- Welche Rahmenbedingungen können als Standard für die Entwicklung von Programmen eingeführt werden?

Theoretischer Inhalt

Lernvereinbarungen zwischen TeilnehmerInnen und TrainerInnen fördern die positive Haltung gegenüber dem Lernen, also das aktive Interesse am behandelten Gegenstand und als Konsequenz davon, die kooperative Beziehung zwischen TrainerInnen und TeilnehmerInnen.

„Den TeilnehmerInnen wird ermöglicht, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen, eigene Ziele und ihre Karriereplanung festzusetzen. Jede/r TeilnehmerIn wird von den TrainerInnen ermutigt und unterstützt, diesen aktiven Ansatz des Lernens aufzunehmen und dabei die individuelle Position, Erwartungshaltung, Motivation etc. zu bedenken.“¹²⁷

Lernvereinbarungen garantieren insbesondere in der Erwachsenenbildung, dass die TeilnehmerInnen als Erwachsene ernst genommen werden und nicht in eine SchülerInnenrolle zurückfallen. Je offener die Kommunikation zwischen TrainerInnen und TeilnehmerInnen ist (siehe 6.3.), desto mehr können Enttäuschungen und mögliche Dropouts vermieden werden. Siebert¹²⁸ spricht von der Förderung des „Anpassungsprozesses zwischen dem Anbieter (der Trainingsinstitution) und der Teilnehmendenperspektive“.

„Vertrag“ zwischen TeilnehmerInnen und TrainerInnen

Die Basis von Lernvereinbarungen bildet sowohl die Auswahl der KursteilnehmerInnen (siehe 6.1.), sowie die Ermittlung der individuellen Erwartungen und Lernziele (siehe 6.2.), als auch die Vermittlung zwischen den Erwartungen und den geplanten Kursinhalten (siehe 6.3.).

Falls Meinungsunterschiede bestehen, werden diese dokumentiert, wobei ein gemeinsamer Handlungsplan eingeführt wird, um Unstimmigkeiten bezüglich möglicher Konsequenzen zu vermeiden. Während des Trainings sollten Gelegenheiten gegeben sein, den individuellen Plan (siehe 6.2.) und den entwickelten Lehrplan (siehe 6.3.) zu überprüfen. Die Trainingsinstitution hat dafür zu sorgen, dass genug Flexibilität und Zeit vorhanden ist, um die Haltung und Reife der TeilnehmerInnen zu bedenken. In diesem Zusammenhang hat der/die TrainerIn zu garantieren, dass er/sie die Einführung einer sicheren Umgebung unterstützt, in der die TeilnehmerInnen ihre Benachteiligungen vor

¹²⁷ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 28.

¹²⁸ Siehe: Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, München, Ziel-Zentrum F. Interdis, S. 205

den TrainerInnen und anderen TeilnehmerInnen offen legen können (durch Kommunikationsregeln).¹²⁹

Der/Die TrainerIn sollte die Rolle eines Moderators/einer Moderatorin haben, nicht die eines Lehrers/einer Lehrerin.¹³⁰ Es ist entscheidend, dass die TeilnehmerInnen ausreichend ermutigt werden, ihre Erwartungen und Fragen einzubringen.¹³¹

In einem System der beruflichen Aus- und Weiterbildung übernehmen alle TeilnehmerInnen Verantwortung für das Erreichen ihrer Lernziele und für das Erfüllen ihrer Erwartungen. Diese Lernziele (Vereinbarungen) können spezifische oder individuelle Kurse und Aktivitäten sein, oder es können solche sein, die das gesamte Training und die Trainingsinstitution begleiten.

Folgende vier Kernideen sind im Prozess der beruflichen Aus- und Weiterbildung enthalten:¹³²

- **Gemeinsames Entdecken und Lernen.** Gemeinsame Lernaktivitäten, bei denen die TeilnehmerInnen die Verantwortung für das Lernen teilen, welche der Lerngemeinschaft hilft, sich zu entwickeln. Anstatt auf traditionelle „expertenbezogene“ Trainingsformate zu vertrauen, sollten TrainerInnen gemeinschaftliche Lerntechniken einsetzen, damit die Auszubildenden ihre Beteiligung an den Lernzielen erkennen können.
- **Zweckmäßige Beziehungen unter den TeilnehmerInnen.** Interaktionen zwischen den Teilnehmenden müssen bedeutsam, zweckmäßig und wichtig für die Erbringung der „Arbeit“ im Kurs oder Training und für die Lernaktivitäten sein. Außerdem müssen sich bedeutsame Beziehungen durch das ganze Training erstrecken. Das heißt, dass die TrainerInnen den TeilnehmerInnen helfen sollten, sich an Lernchancen über den Kurs hinaus zu beteiligen, die Auswirkung von Lernerfahrung deutlich machen und die gegenseitige Einflussnahme dieser Beziehungen aufeinander beurteilen.
- **Verbindung mit ähnlichem Lernen und Lebenserfahrungen.** Lerngemeinschaften gedeihen, wenn implizite und explizite Vernetzung zu Erfahrungen und Aktivitäten außerhalb des Kurses oder Programms, an dem teilgenommen wird, hergestellt werden. Diese Vernetzung hilft, das eigene Lernen in einem größeren Kontext zu sehen, während gleichzeitig die eigene Position in einem breiteren Kontext von Lerngesellschaft und Lebenserfahrung gefestigt wird. Diese Vernetzung reduziert das Gefühl von inhaltlicher Leere und persönlicher Isolation.
- **Einschließende Lernumgebung.** Lerngemeinschaften sind erfolgreich, wenn verschiedene Hintergründe und Erfahrungen der Lernenden angenommen werden, sodass sie helfen, das kollektive Lernen der Gruppe zu unterstützen. Wann immer es möglich ist, sollten Personen mit unterschiedlichen Hintergründen zusammenfinden.

¹²⁹ Siehe: Balli, Christel / Harke, Dietrich / Ramlow, Elke (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld, S.24-25.

¹³⁰ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 29.

¹³¹ Siehe: Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, München, Ziel-Zentrum F. Interdis, S. 206

¹³² Siehe: <http://www.cirtl.net>

Folgende Rahmenbedingungen wurden als Standard für ProgrammentwicklerInnen/ AusbilderInnen/TrainerInnen entwickelt, indem Lernziele und Evaluationspläne für ihre TeilnehmerInnen in ihren Programmen entwickelt werden.

Konzeptualisierung	Gutes Verständnis, systematische und kontinuierliche Handlungen
Gemeinsames Entdecken und Lernen ermöglicht und fördert für alle TeilnehmerInnen das Teilen der Verantwortung für das Erreichen der Lernziele.	Der/Die TrainerIn versteht den Wert des gemeinsamen Lernens, hat die Fähigkeiten, es durchzuführen, führt es durch und beurteilt diese Aktivitäten gezielt, um seinen/ihren lernfördernden Ansatz zu verbessern.
Interaktionen während der beruflichen Aus- und Weiterbildung und unter den TeilnehmerInnen sind zweckmäßig und notwendig um die Lernziele zu erreichen.	Der/Die TrainerIn versteht den Wert von Interaktion zwischen den Teilnehmenden und weiß, wie diese hergestellt werden kann, da sie notwendig ist, um die Lernziele zu erreichen. Der/Die TrainerIn kann Interaktionen implementieren und hat einen Plan ausgearbeitet, um die Effektivität der Vorgehensweise zu evaluieren sowie seine/ihre Trainingsmethoden und das Lernen der Teilnehmenden zu verbessern.
Implizite und explizite Verbindungen werden zu anderen Lern- und Lebenserfahrungen hergestellt.	TrainerInnen helfen den TeilnehmerInnen, sich mit Lerngelegenheiten außerhalb des Kurses vollständig verbunden zu fühlen, die Auswirkungen auf die Lernerfahrung zu verdeutlichen und die Auswirkung auf diese Verbindungen zu evaluieren.
Eingeschlossene Lernumgebungen begrüßen die unterschiedlichen Hintergründe/ Erfahrungen der TeilnehmerInnen und können Verwirklichung von kollektivem Gruppenlernen unterstützen.	TrainerInnen schaffen ein Umfeld, in dem sich alle KursteilnehmerInnen mit ihren unterschiedlichen Hintergründen beim Erreichen der Lernziele aufeinander verlassen können, da sie Bereicherung durch ihre unterschiedlichen Hintergründe erfahren haben. Der/Die TrainerIn evaluiert und veranlasst Veränderungen dahingehend, dass Verschiedenheit eine Bereicherung der Lernziele darstellt.

Gemäß Foster und Gutschow (1999) sollten Lernvereinbarungen entwickelt werden, in denen bedacht wird, dass die TeilnehmerInnen folgende Kompetenzen, Fähigkeiten und Haltungen erlangen können:¹³³

- Lernen lernen;
- Finden und Weiterverarbeiten von Information;
- Anwenden von Fähigkeiten und Wissen;
- Kooperation und Kommunikation;
- Anwendung neuer Techniken;
- Selbstorganisation (z.B. das Ideal der multifunktionalen Aktivität dem Bedürfnis, Prioritäten zu setzen, gegenüber stellen (für die eigene Weiterentwicklung));

¹³³ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 29

- Bewusstsein und Erkenntnis von Überlegenheit und Unterdrückung innerhalb von Gruppen, auch in Lernsituationen;
- Fehler als notwendigen Schritt in Richtung Verbesserung akzeptieren;
- Meinung anderer Personen akzeptieren, z.B. in einer Gruppe;
- Werte von Minderheiten akzeptieren;
- aktive Teilnahme ermöglichen/erleichtern.

Übungen

Einzelübungen:

1. Überdenken Sie im Geiste das letzte Training, das Sie absolviert haben. Zeigen Sie die entwickelten Lernvereinbarungen auf und beschreiben Sie diese (falls welche entwickelt wurden).
2. Welche fünf relevanten Lernvereinbarungen für Trainings wären für Sie als TrainerIn am wichtigsten? Erklären Sie warum.
3. Bestimmen Sie aus Ihrer Sicht als TeilnehmerIn die fünf relevantesten Lernvereinbarungen für berufliche Aus- und Weiterbildungskurse und erklären Sie warum.
4. Zum Schluss vergleichen Sie Ihre Antworten des zweiten und dritten Punkts. Diskutieren Sie die Ergebnisse (siehe Gruppenübungen).

Gruppenübungen:

1. Diskutieren und entwerfen Sie ein Konzept von Lernvereinbarungen (mindestens acht) zwischen TrainerInnen und TeilnehmerInnen. Führen Sie eine schrittweise Analyse durch und schätzen Sie Vor- und Nachteile von jeder Lernvereinbarung ein und geben Sie jeweils Erklärungen für die Einschätzung an.
2. Diskutieren Sie die Hauptideen des Prozesses der beruflichen Aus- und Weiterbildung.
3. Diskutieren Sie die Rolle des Trainers/der Trainerin in einer beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Wissenstest – richtig oder falsch?

Eine positive Haltung dem Lernen gegenüber sichert aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand.	
Der/Die TrainerIn soll verschiedene Ansätze mit den Teilnehmenden diskutieren und wenn notwendig die Endziele ändern.	
Die Teilnehmenden sollen ihre Benachteiligungen in der Phase des Trainings nicht offen legen.	
Der/Die TrainerIn soll die Rolle des Lehrers/der Lehrerin übernehmen.	
In einem System der Berufsausbildung übernehmen alle TeilnehmerInnen Verantwortung für das Erreichen ihrer Lernziele.	
Es ist notwendig, den Fokus von den Ergebnissen auf den Prozess zu verlagern, um in der Berufsausbildung erfolgreich zu sein.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

6.5 Dropout-Prävention

Lernziele

- Was sind die persönlichen und gesellschaftlichen Kosten von Dropouts?
- Welche Gründe haben Dropouts?
- Wie können Dropouts verhindert werden?

Theoretischer Inhalt

Das Ausscheiden aus einer Maßnahme verursacht sowohl persönliche als auch gesellschaftliche Kosten. Normalerweise verlieren die TeilnehmerInnen ihre Arbeitslosenzahlungen, wenn das Ausscheiden nicht durch eine neue Anstellung bedingt ist. Die gesellschaftlichen Kosten entstehen durch den Verlust von Steuergeldern, wodurch alle SteuerzahlerInnen tangiert sind.

Der Unterschied in Bezug auf Weiterbildung liegt darin, dass Sanktionen seitens der (öffentlichen) Auftraggeber verhängt werden. Bei Weiterbildungsmaßnahmen, an denen die Teilnahme freiwillig erfolgt, sind die TeilnehmerInnen normalerweise jederzeit zu einem Abbruch berechtigt. Wenn sie Kurskosten zahlen mussten, werden sie ihr Geld verlieren.

Wie groß ist das Problem?

Eine genaue Ausfallrate zu berechnen, ist nahezu unmöglich, da Weiterbildungsanbieter sich in ihrer Definition von Abbruch, ihren Zählmethoden und ihren Methoden der Begleitung eines Teilnehmers/einer Teilnehmerin, der/die abgebrochen hat und wieder einsteigt, oder der/die die Stadt verlassen oder eine Stelle angenommen hat, unterscheiden.

Im Falle eines vorzeitigen Abbruchs spricht Siebert¹³⁴ von einem speziellen Fall von „Disengagement“. Nach Siebert ist die Fluktuation der TeilnehmerInnen auch ein Weg des Abbruchs und passive Teilnahme kann als „interner Ausfall“ gesehen werden.

Gründe für Ausfälle können auf folgende Faktoren zurückgeführt werden:

Maßnahmeninterne Faktoren:

- Zu große Gruppen;
- Die Versammlungszeiten passen nicht zum Tagesablauf;
- Der Ort der Treffen ist schwierig mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen.

TrainerIn und Kurszielsetzungen:

- Mangel an neuen Inputs;
- Der Lernprozess wird als zu gering angesehen;
- Die Lerninhalte sind für die Lebensbewältigung oder die gewünschte Beschäftigung unbedeutend;
- „Verknüpfungslernen“ ist nicht möglich – die TeilnehmerInnen können neue Inhalte nicht mit bereits bestehenden Inhalten verbinden;
- Keine positiven sozialen Kontakte mit der Gruppe und den TrainerInnen;

¹³⁴ Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung - Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, München, Ziel-Zentrum F. Interdis, S. 251.

Belastungen:

- Externe Belastungen wie Krankheiten, Fürsorge und Unterstützung für Familien- oder andere Angehörige.

Motivationale Faktoren¹³⁵:

- Information über die Maßnahme ist unzureichend;
- Individuelle Erwartungen stimmen nicht mit den Zielen der TrainerIn oder denen der Trainingsinstitution überein;
- Die Teilnahme ist primär extern motiviert – die Teilnahme erfolgt unfreiwillig;
- Das erlangte Wissen/Information wird nicht verinnerlicht.

Sozialkontakte:

- Die TeilnehmerInnen fühlen sich in der Gruppe isoliert oder die TeilnehmerInnen werden durch andere unter Druck gesetzt;
- TrainerInnen geben kein positives Feedback und widmen den TeilnehmerInnen nicht ihre Aufmerksamkeit;
- Die TeilnehmerInnen werden aufgrund ihrer Teilnahme zu Hause kritisiert.

Was kann man zur Vermeidung von Dropouts tun?

Wenn ein/e TeilnehmerIn ein Training abbricht, ist es einfach, dem/der TeilnehmerIn Misserfolg vorzuwerfen. Die Teilnehmenden für die „erfolglose“ Teilnahme zu kritisieren (ausgenommen jene, die abbrechen, weil sie eine neue Anstellung gefunden haben), vermittelt dem/der Kritisierenden vielleicht ein Wohlgefühl, aber es behandelt nicht das eigentliche Problem: Was kann getan werden, um TeilnehmerInnen vor dem Ausscheiden zu bewahren? Dafür gibt es einige Methoden:

- Sich auf die Ziele der TeilnehmerInnen konzentrieren: Der/Die TeilnehmerIn soll herausfinden, was er/sie von der Trainingserfahrung mitnehmen will. Der/Die TrainerIn sollte eine TeilnehmerInnenliste haben, anhand derer er/sie diese Ziele erreichen kann. Mitunter hilft es, ein Ziel ausführlich zu besprechen, um sich auf die Bemühungen zur Zielerreichung zu konzentrieren.
- Fördern der Trainingsbeteiligung: Der/Die TrainerIn sollte die TeilnehmerInnen ermuntern, das Berufstraining regelmäßig zu besuchen. Das hilft dem/der TeilnehmerIn sich als Mitglied einer Gruppe zu fühlen, sich bedeutsam für die Trainingsinstitution zu fühlen und somit motivierter zu sein, Leistung zu erbringen. Außerdem hat der/die TrainerIn (oder die Institution) dafür Sorge zu tragen, dass der/die TeilnehmerIn sich in der Institution und dem Training wohl fühlt. Die TeilnehmerInnen brauchen manchmal etwas Positives, um sich darauf zu freuen. Den Teilnehmenden sollte es möglich sein, ihre Bedürfnisse im Rahmen des Trainings zu erfüllen.
- Aktive Teilnahme: Es muss gewährleistet sein, dass die TeilnehmerInnen die Möglichkeit zur aktiven Teilnahme durch Gruppenarbeit während der gesamten Trainingsmaßnahme haben. Aktive Teilnahme erhöht die Motivation der TeilnehmerInnen und erzielt darüber hinaus bessere Lerneffekte.
- Einbeziehen von Betrieben: Es zeigte sich, dass Berufslaufbahn- und Berufsprogramme erfolgreicher in der Vermeidung von Ausfällen waren, wenn die Trainings integrativ waren und wichtige Schlüsselfiguren wie TrainerIn, TeilnehmerInnen und potentielle ArbeitgeberInnen in die Zieldefinitions- und Entscheidungsfindungsprozesse einbezogen wurden. Besonders die Partnerschaft

¹³⁵ KursteilnehmerInnen mit niedriger Motivation tendieren eher als andere dazu, aus Trainings auszuscheiden.

zwischen Betrieben und der Trainingsinstitution ist wichtig bei Berufstrainings. Wenn TeilnehmerInnen mit VertreterInnen der kooperierenden Betriebe („MentorInnen“) zusammenkommen, die anbieten, mit den TeilnehmerInnen Zeit zu verbringen (z.B. um TeilnehmerInnen in ihren Betrieben aufzunehmen, um ihnen die Arbeitswelt zu zeigen etc.), erhöhen sich die Chancen, dass die TeilnehmerInnen den Kurs nicht abbrechen.

- Berücksichtigung alternativer Trainingssettings: TrainerInnen sollten mit den TeilnehmerInnen sprechen, um herauszufinden, wie deren Ziele erreicht werden können. Im Idealfall sollten zusätzliche BerufsberaterInnen und WeiterbildungsanbieterInnen zu Rate gezogen werden. Die Trainingsinstitution soll Ideen für alternative Settings herausfinden. Wenn geeignete alternative Angebote ermittelt wurden, sollten TrainerInnen die TeilnehmerInnen bei der Kontaktaufnahme, dem Ausfüllen von Formularen etc. unterstützen.
- Berücksichtigung realistischer Ziele: TrainerInnen sollten sich nicht auf das Problem der Integration der TeilnehmerInnen in den Arbeitsmarkt fixieren, sondern die wichtigsten Frage sind: „Was findet der/die TeilnehmerIn interessant?“, „Worin ist der/die TeilnehmerIn gut?“ und „Welche der Fähigkeiten ist vermarktbare?“. Beim Besuch einer Bildungsinstitution wird das Ziel dadurch erreicht, dass der/die TrainerIn die TeilnehmerInnen fördert, aktive Schritte in Richtung Ziel zu setzen. Wenn die Integration in den Arbeitsmarkt der „richtige“ Weg ist, um das individuelle Ziel zu erreichen, dann sollte der/die TrainerIn die Arbeitsvermittlung während der Maßnahme unterstützen. Das bedeutet: Wenn der Ausfall durch „Arbeit finden“ des Teilnehmers/der Teilnehmerin herbeigeführt wird, dann sollte der/die TrainerIn flexibel genug sein, um die Arbeitsvermittlung während der Maßnahme zu fördern.
- Erkennen spezieller Bedürfnisse: Der/Die TrainerIn sollte feststellen, ob der/die TeilnehmerIn ein spezifisches Lern- oder Verhaltensproblem aufweist, welches eine erfolgreiche Vermittlung oder einen erfolgreichen Berufs- (Bildungs-)Weg verhindert. Geringer Erfolg, Wiederholen einer Schulstufe/eines Lernmoduls und Verhaltensschwierigkeiten sind Voranzeiger eines Abbruchs. Die Benennung möglicher Lern- und Verhaltensprobleme kann beim Herausfinden von speziellen Methoden helfen, die wiederum den Lernenden helfen, erfolgreicher abzuschneiden.

Einer der Hauptgründe für Ausfälle ist, wenn das Kursprogramm die Erwartungen der TeilnehmerInnen verfehlt (siehe motivationale Faktoren).¹³⁶

Welche Möglichkeiten bestehen, um das Kursprogramm anzupassen, wenn es den Erwartungen der TeilnehmerInnen nicht entspricht?

Wenn Maßnahmen erst nach einem „falschen“ Ergebnis angepasst werden, kann dies zur Entstehung einer Kultur in der Organisation führen, bei der man einander ständig Fehler vorwirft. Stattdessen sollte die Organisation jedes Ergebnis von Beobachtungen und Evaluationen nutzen, um eine Feedback-Schleife zu fördern, die eine regelmäßige Verbesserung der Qualität und Zielübereinstimmung der Trainingsmaßnahme ermöglicht (Adaptation aller Maßnahmen als Teil eines kontinuierlichen Qualitätskreises, siehe Domäne 7).

¹³⁶ Siehe: Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (Hg.) (2006): Vocational education and training in Austria, in: Cedefop Panorama Series, 125, Luxembourg, S.15. Verfügbar unter: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5163_en.pdf

Diese kontinuierliche Verbesserung wird in Verbindung gesehen mit:¹³⁷

- Verbesserung externer KundInnenzufriedenheit;
- Verbesserung der Qualität der Anbieter (d.h. TrainerInnen, konzeptionell Arbeitenden etc.)
- Verbesserung interner Anbietenden-Teilnehmenden Effektivität;
- Verbesserung des Informationsflusses zu und von den Teilnehmenden;
- Verbesserung interner Kommunikation;
- Verhindern von unbeabsichtigter Veränderung;
- Verminderung der Ursachen ungewollter Schwankungen;
- (ABER) Begünstigen beabsichtigter Schwankungen (d.h. Veränderungen zum Besseren erkennen und im Lehrplan umsetzen);
- Benennung der Kosten für die gebotene Qualität;
- Verbesserung der Methoden der inhaltlichen Entwicklung von Trainingsprogrammen;
- Verbesserung des internen Systems;
- Verbesserung der gesamten Flexibilität und Anpassungsfähigkeit;
- Verminderung von „Abfall“.

Außerdem: Ausfälle sollten als methodisch-didaktische Herausforderung gesehen werden. Eine sachgemäße Beachtung sollte vorgenommen werden:

1. Ausreichende Information über die Maßnahme zu Beginn.
2. Spezifizierung der Inhalte der Maßnahme – welche Inhalte können von der teilnehmenden Gruppe akzeptiert werden und welche nicht?

Es sollte für jede/n LehrerIn und jede/n TeilnehmerIn die Möglichkeiten bestehen, jenen Lernstil zu finden, welcher für den/die TeilnehmerIn am besten geeignet ist, und wenn möglich sollen Lernsituationen an seinen/ihren Lernstil angepasst werden. Es wird empfohlen, dass das Berufstraining so kundenorientiert wie möglich sein soll.

¹³⁷ Adaptiert von Thomas, Brian (1992): Total Quality Training, McGraw Hill.

Übungen

Einzelübungen:

1. Haben Sie jemals überlegt auszuscheiden? Was waren die Gründe?
2. Denken Sie an das letzte Training, das Sie absolviert haben. Heben Sie die wichtigsten Faktoren hervor, die Ihre Motivation positiv beeinflusst haben.
3. Erzählen Sie aus Ihrer Sicht als TeilnehmerIn, welche Faktoren den Lernprozess am meisten unterstützt haben und erklären Sie warum.

Gruppenübungen:

1. Diskutieren Sie verschiedene Dropout-Präventionsmaßnahmen und bestimmen Sie die am besten passende für eine bestimmte Zielgruppe.
2. Diskutieren Sie die persönlichen und gesellschaftlichen Kosten, die aus Dropouts entstehen.
3. Diskutieren Sie, wie TrainerInnen und Trainingsinstitutionen mit Dropouts umgehen sollten. Arbeiten Sie die Reichweite des Problems heraus.
4. Diskutieren Sie, warum die Beteiligung von Firmen dabei zu helfen scheint, TeilnehmerInnen vor Dropouts zu bewahren.

Wissenstest – richtig oder falsch?

Üblicherweise wird den TeilnehmerInnen das Arbeitslosengeld nicht ausbezahlt, wenn sie aus der Berufsausbildung ausscheiden.	
Dropout ist primär eine persönliche Angelegenheit. Den Themen, Inhalten und Methoden des Trainings kann die Schuld in den meisten Fällen nicht zugewiesen werden.	
Selten können Dropouts verhindert werden.	
„Abfallverringerung“ ist eine der Möglichkeiten, das Kursprogramm zu adaptieren, für den Fall, dass es nicht den Erwartungen der TeilnehmerInnen entspricht.	
Wenn sich ein/e TeilnehmerIn in der Gruppe isoliert fühlt, ist es wahrscheinlich, dass er/sie ausscheidet.	
Krankheiten führen oft zu Dropouts.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

7 Domäne 7: Feedback und Evaluation

7.1 Feedback und Reflexion

Lernziele

- Wie ist Feedback definiert?
- Was ist der Nutzen von Feedback?
- Vier gängige Formen von Feedback: TeilnehmerInnen-Feedback, Gruppen-Feedback, 360-Grad-Feedback, Supervision.

Theoretischer Inhalt

Trainingsinstitutionen müssen garantieren, dass die fachliche, methodisch-didaktische und soziale Kompetenz ihrer TrainerInnen regelmäßig überprüft wird und somit gewährleistet ist. Die TrainerInnen müssen sich über die Auswirkungen ihrer Trainings bewusst sein.

Definition

Feedback wird definiert als Zurücksenden von Informationen (Output) an den/die SenderIn der Nachricht. Beim Prozess des Feedbacks unterscheidet man, ob die Information richtig verstanden wurde und ob die gesetzten Handlungen auch zu den gewünschten Ergebnissen geführt haben. In besagtem Zusammenhang stellt Feedback eine Methode dar, um die Eindrücke der KursteilnehmerInnen und den Nutzen, den sie aus einer Teilnahme an der beruflichen Aus- und Weiterbildung gezogen haben, zu erkennen, und ist somit eine Möglichkeit, einen Kommunikationskreislauf herzustellen.

Eine allgemeine Zielsetzung bezüglich des Qualitätsmanagements ist das Lernen. Um Qualitätssicherung zu gewährleisten, müssen die Trainingsinstitutionen (und die TrainerInnen) lernen zu erkennen, wie ihre angebotenen Dienstleistungen von den TeilnehmerInnen wahrgenommen werden. Hat ihnen die Maßnahme bei ihrer beruflichen Orientierung geholfen? In welcher Weise? Welche Aspekte waren hilfreich und welche nicht? Was hat gefehlt? Nur anhand von Feedback-Schleifen können Institutionen und TrainerInnen ihre Leistungen verbessern. Daher ist es eine Notwendigkeit für die Institutionen, einen Feedback-Prozess einzuführen und zu einem fixen Bestandteil der Maßnahmen werden zu lassen, das heißt den Feedback-Prozess zu „institutionalisieren“.

In verschiedenen Studien wurde gezeigt, dass das Einfordern von Feedback aus der Sicht von beruflichen Weiterbildungsinstitutionen eine der wichtigsten Maßnahmen zur Qualitätssicherung ist (44,5%).¹³⁸

Im Allgemeinen unterscheidet man zwischen vier Formen von Feedback¹³⁹: TeilnehmerInnen-Feedback (1), Feedback von KollegInnen (2), 360-Grad-Feedback (3) und Supervision (4).

¹³⁸ Siehe z.B.: öibf (Hg.) (2004): Qualitätssicherung und -entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung. Eine Studie im Rahmen des Projekts „Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich“ (INSI-QUEB), Wien, S. 21. Verfügbar unter: <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=12704>

¹³⁹ Siehe: Rabenstein, Reinhold / Reichel, René / Thanhoffer, Michael (2001): Das Methoden-Set. 5 Bücher für Referenten und SeminarleiterInnen. 3. Gruppe erleben, Münster, Oekotopia Verlag.

1. TeilnehmerInnen-Feedback

Das TeilnehmerInnen-Feedback (oder auch *Kursfeedback*) gibt den TrainerInnen und der Institution Information über die Sichtweise der TeilnehmerInnen in Bezug auf die Trainingsmaßnahmen. Diese Form von Feedback kann auf unterschiedlichem Weg eingeholt werden: informal oder formal, verbal oder schriftlich (z.B. anhand standardisierter Fragebögen), während oder nach der Maßnahme, einmalig oder regelmäßig usw. Es gibt keine „beste Methode“, um Feedback zu erhalten, sondern jede Methode muss je nach Zielsetzung derer, die Feedback wünschen, bestimmt werden.

Es gilt zu beachten, wer Feedback wünscht und wem es die TrainerInnen geben.

Direktes Feedback an TrainerInnen

Für TrainerInnen ist es wichtig, von den TeilnehmerInnen Feedback über ihr Training zu bekommen. Aufgrund des täglichen direkten Kontaktes mit den TeilnehmerInnen haben die TrainerInnen eine große Auswahl an Feedback-Möglichkeiten, welche sie entsprechend der Zielgruppe, Gruppengröße, Gruppenphase, Interventionsabsicht, dem Informationsbedarf und den zeitlichen Ressourcen nutzen können.

Aufgrund dieser Faktoren müssen von den TrainerInnen Entscheidungen getroffen werden bezüglich:

Informationssammlung und Intervention – Was ist das Ziel des gewünschten Feedbacks? Dient das Feedback nur der Informationssuche von trainingsförderlichen Aspekten oder handelt es sich um einen Eingriff in den gruppendynamischen Prozess? In gewisser Weise wird Feedback immer einen Interventionscharakter haben, weil es die Leute dazu bringt, das Vergangene zu reflektieren.

Persönlich vs. Öffentlich – Feedback kann sowohl von einzelnen Personen als auch von einer Gruppe angestrebt werden. Ein Vorteil des individuellen Feedbacks ist, dass die Meinung des Teilnehmers/der Teilnehmerin unabhängig von jener des Trainers/der Trainerin ist und dass das Output höher sein wird (einschließlich dessen, was in einem Gruppenfeedback vernachlässigt wird, da „es bereits von anderen Personen erwähnt wurde“). Öffentliches Feedback hat hingegen einen stärkeren Interventionscharakter, läuft aber Gefahr, durch MeinungsführerInnen beeinflusst zu werden, selbst wenn die Möglichkeit besteht, in Form eines Brainstormings Feedback zu geben. Ein zwischen persönlichen und öffentlichen Rückmeldungen liegender Ansatz wäre, die TeilnehmerInnen in einer Kleingruppe zusammenarbeiten zu lassen und die Ergebnisse anschließend im Plenum vorzustellen.

Feedback sollte immer in einem vorurteilsfreien und positiven Klima erteilt werden, da Rückmeldungen, welche von Angesicht zu Angesicht erteilt werden, leicht Unbehagen für die AdressatInnen auslösen können. Die TrainerInnen sollten sich dessen immer bewusst sein. Die Ausarbeitung einiger „Regeln“ dient zum Erhalt einer guten Arbeitsumgebung, wobei die TrainerInnen respektvolle und klare Regelungen an das Feedback-System erteilen sollten. Folgende Regeln sollten berücksichtigt werden (TrainerInnen sollten die TeilnehmerInnen zu Beginn des Trainings über die Regeln informieren und die TeilnehmerInnen sollten die Regeln befolgen):¹⁴⁰

1. Zuhören statt Entschuldigen und Bestreiten.
2. Gerechtigkeit/Fairness und Ehrlichkeit beim Antworten.
3. Subjektivität statt Verallgemeinerung von Bewertungen (TeilnehmerInnen sollen „Ich“ statt „Wir“ sagen).

¹⁴⁰ Siehe: Rabenstein, Reinhold / Reichel, René / Thanhoffer, Michael (2001): Das Methoden-Set. 5 Bücher für Referenten und SeminarleiterInnen. 3. Gruppe erleben, Münster, Oekotopia Verlag.

4. Erläutern Sie, welche Prozesse bereits im Training wahrgenommen wurden, welche Folgen sie haben könnten und wie die Prozesse eine Person selbst betroffen haben (seien Sie sich immer bewusst, Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung voneinander zu trennen).
5. Freiwilligkeit der Personen ist Voraussetzung, sowohl jener in der Gruppe, die Feedback erhalten, als auch jener, die Feedback geben.
6. TrainerInnen sollten Feedback erst geben, nachdem die TeilnehmerInnen Feedback gegeben haben. Im Fall, dass die TeilnehmerInnen die Regel regelmäßig brechen, sollten TrainerInnen sie nicht zur Einhaltung zwingen, sondern nach den Gründen fragen.

Strukturierte vs. Offene Fragen – Das Feedback der TeilnehmerInnen an TrainerInnen kann durch Beurteilen von aufgelisteten Aktivitäten erfolgen, die nach einer Skala von eins bis fünf („hilfreich“ bis „nicht hilfreich“) erfolgt. TrainerInnen können auch direkt fragen: „Welche der heutigen Aktivitäten waren hilfreich?“. Strukturierte Fragen sind nur sinnvoll, wenn das Interesse der TrainerInnen spezifischen Informationen gilt oder die Gruppe ein hohes Maß an Leitung benötigt. Offene Fragen führen eher zu überraschenderen Antworten, da die TeilnehmerInnen bislang unberücksichtigte Aspekte erwähnen.

Visuell - verbal – kinästhetisch – Feedback kann in unterschiedlichen Modalitäten gegeben werden: TeilnehmerInnen können ihre Wahrnehmung mündlich mitteilen (vor einer Gruppe), sie können sie aufschreiben, sie auf Papier aufzeichnen oder auch mit Körpersprache ausdrücken. Die Auswahl der jeweiligen Modalität sollte in Betracht der Ausdrucksstärke der TeilnehmerInnen und der momentanen Gruppensituation erfolgen. In der Regel folgt eine mündliche Gruppendiskussion.

Materialgebrauch – Die Verwendung unterschiedlicher Materialien kann den Feedback-Prozess unterstützen. Die Materialien sollen den TeilnehmerInnen beim Feedback helfen, weitere Analyse ermöglichen oder die Ergebnisse des Feedbacks dokumentieren. Das Feedback kann dadurch unterstützt werden, dass der/dem gerade Sprechenden ein Gegenstand in die Hand gegeben wird, der ein Mikrofon symbolisiert (das lenkt die Aufmerksamkeit auf den/die SprecherIn und vermeidet Unterbrechungen). Oftmals werden auch Moderationskärtchen benutzt, auf denen die individuelle Wahrnehmung oder Übereinkünfte und Stimmungen notiert werden (z.B. Ampel-Feedback: grün symbolisiert positiv, gelb neutral und rot steht für negativ). Ebenfalls werden Listen/ Handouts im Feedback verwendet, welche als Begleitung und Dokumentation der Ergebnisse dienen.

Zeitvorgaben – Feedback kann fünf Minuten dauern („Blitzlicht“, jede/r TeilnehmerIn sagt einen Satz) oder fünf Stunden (mehrstufige Interventionen – sammeln, strukturieren, reflektieren, zusammenfassen etc.). Die Entscheidung soll auf den zeitlichen Ressourcen sowie der Intention des Feedbacks basieren.

Verwendung von Metaphern – Viele Feedback-Methoden benutzen Metaphern um die TeilnehmerInnen zu inspirieren. Das kann von der Portraitierung der Gruppe in einer Gruppenstatue bis hin zur Verwendung von Analogien reichen (z.B. können die Trainingselemente als Nahrungsmittel beschrieben werden, „fruchtig, vitaminreich, faszig, schwer verdaulich...“).

Feedback für Trainingseinrichtungen

Üblicherweise wünschen sich nicht nur die TrainerInnen Feedback von den TeilnehmerInnen über die Maßnahme, sondern auch die gesamte Institution. Dafür gibt es zwei Beweggründe: um etwas über die Maßnahme zu lernen und diese dann zu verbessern und um die Arbeit der TrainerInnen zu kontrollieren. Das TeilnehmerInnen-Feedback ist also ein heikles Thema, denn TrainerInnen können aufgrund der Evaluierung ihrer Arbeit

eingeschüchtert sein, und die TeilnehmerInnen können sich der Tatsache bewusst sein, dass ihr Feedback für die TrainerInnen Konsequenzen nach sich zieht. Aus diesem Grund sollten eine Reihe von Fragen klar erläutert werden, um entsprechende Situationen zu vermeiden:

- Warum? Was ist das Ziel (sind die Ziele) von Feedback?
- In welcher Form ist es erhältlich? Meist durch einen Fragebogen.
- Wann wird es gegeben? Während oder nach einer Maßnahme?
- Wer holt das Feedback ein? Der/Die TrainerIn selbst oder das administrative Personal?
- Wer analysiert das Material und in welcher Weise? Haben die TrainerInnen ein Mitspracherecht?
- Wer hat Zugang zu den Informationen? QualitätsmanagerInnen? Die Vorgesetzten der TrainerInnen? TrainerInnen? KursteilnehmerInnen? Die auftragsvergebende Organisation?
- Wie werden die Ergebnisse den TrainerInnen mitgeteilt? Es ist wichtig, dass die TrainerInnen die Chance bekommen, durch das Feedback zu lernen, das ihnen nur indirekt gegeben wurde.
- Was sind die Konsequenzen eines „guten“ oder „schlechten“ Feedbacks? Und wer legt diese Richtlinien fest?

Diese Fragestellungen sollten beantwortet und in einem innerbetrieblichen Qualitäts-sicherungsmanagement verankert und transparent kommuniziert werden, im speziellen an die TrainerInnen und TeilnehmerInnen. Dies stellt einen wichtigen Teil des institutionalisierten Feedbacks dar.

Feedback an die auftraggebende Trägerorganisation

Auch Trägerorganisationen wünschen ein Feedback der KursteilnehmerInnen. Meist geschieht dies in Form eines Fragebogens, wenn sich die TeilnehmerInnen nach dem Kursende zurückmelden. Dieses Datenmaterial wird im Idealfall von einer unabhängigen Institution analysiert und an die auftraggebende Trägerorganisation rückgemeldet. Ziel dieser Feedbackform ist es, unabhängige Informationen über die Qualität der bereitgestellten Dienste der Bildungsinstitution zu erzielen. Die Ergebnisse dieses Feedbacks sollten anschließend auch an die Institution und die TrainerInnen weitergeleitet werden, damit diese ihre Leistungen verbessern können.

2. Feedback zwischen KollegInnen – Intervention und Hospitation

TrainerInnen sollen die institutionalisierte Möglichkeit haben, sich mit Feedback auseinanderzusetzen. Die Institution muss Möglichkeiten für eine professionelle Reflexion anbieten, dies kann zum Beispiel durch ein Angebot von Interventionsstrukturen erfolgen. Ebenfalls hat die Institution dafür Sorge zu tragen, dass den KollegInnen Zeit und Raum für eine kollegiale Beratung und Reflexion zur Verfügung stehen, da TrainerInnen das Bedürfnis haben, mit KollegInnen über individuelle Erfahrungen zu diskutieren und anschließend Feedback von ihnen zu erhalten.

In Gruppen zu arbeiten, ist ein Weg, informelles Feedback und Diskussionen anzuregen. Auch formale Strukturen, wie ein „Jour fixe“ (fixer Tag) oder eine vorgeschriebene (bezahlte) Anzahl an Hospitationen (TrainerInnen nehmen gegenseitig am Training teil oder sehen zu, um voneinander zu lernen), sollten eingeführt werden.

Um ein konstruktives Feedback zwischen KollegInnen oder TrainerInnen und TeilnehmerInnen zu unterstützen, sollten folgende Feedback-Regeln berücksichtigt werden:

1. *Konstruktiv*: Feedback sollte Möglichkeiten für Veränderungen offen lassen;
2. *Deskriptiv*: Feedback sollte sich auf Fakten beziehen, nicht bewertend und ohne Anschuldigungen sein;
3. *Präzise*: Feedback sollte so genau wie möglich sein, spezifisch und nicht allgemein;
4. *Subjektiv*: Die KursteilnehmerInnen sollten ihr Feedback in „Ich“ statt „Du“ oder „wir“ statt „sie“ formulieren;
5. *Nicht nur negativ*: es sollte nicht nur kritisiert werden; Feedback ist leichter zu akzeptieren, wenn es ausgeglichen ist.

Weiters gibt es Regeln, wie man Feedback annehmen kann:

- Die anderen KursteilnehmerInnen ausreden lassen;
- Die eigenen Handlungen nicht verteidigen oder rechtfertigen, da es im Feedback darum geht, wie andere Personen die eigenen Handlungen wahrnehmen. Es ist erlaubt und wichtig nachzufragen, wenn Unklarheiten bestehen.

Um für die Einhaltung der Feedback-Regeln zu sorgen, können Handouts über die Regeln an die TeilnehmerInnen und TrainerInnen ausgeteilt werden.

2. 360-Grad-Feedback

360-Grad-Feedback ist ein Feedback von allen Seiten, von unterschiedlichen Quellen aus unterschiedlichen Hierarchieebenen. Es kann als Kombination der vorher genannten Formen gesehen werden. Zum Beispiel kann ein/e TrainerIn Feedback von TeilnehmerInnen, KollegInnen oder SupervisorInnen erhalten, was zu einer differenzierteren Sicht der Auswirkungen der eigenen Handlungen führt sowie zu einem vollständigeren Verständnis der eigenen Einbindung in der Organisation.

3. Supervision

Eine regelmäßige Supervision der TrainerInnen (sowie auch der Freiberuflichen) sowie eine zielorientierte Beratung und unterstützende Strukturen von den TeamleiterInnen in der Organisation sind wichtige Bedingungen, um mit Erfahrungen umzugehen und aus ihnen konstruktiv zu lernen.

Schlussfolgerung

Üblicherweise benutzen TrainerInnen Feedback (z.B. am Ende eines Trainings oder Kursteils), um ihren Erfolg zu überprüfen und ihre Leistungen zu verbessern. Manche Monitoring-Modelle teilen das schriftliche Feedback in einen quantitativen und einen qualitativen Teil, damit statistisch relevante Informationen in die Institution gelangen, während qualitative Überprüfungsergebnisse lediglich von TrainerInnen verarbeitet werden. Ein/e gute/r TrainerIn diskutiert die qualitativen Ergebnisse der Evaluation und Überprüfung mit den Auszubildenden, um ihnen die Möglichkeit für weitere Erklärungen zu geben und sie als Lernerfahrungen zu nutzen.

Übungen

Einzelübungen:

1. Definieren Sie Feedback so genau wie möglich in drei Sätzen.
2. Erstellen Sie eine Liste mit allen Formen von Feedback, die Sie kennen und beschreiben Sie jede in zwei bis vier Sätzen.
3. Entwickeln Sie eine Feedbackintervention von TeilnehmerInnen für TrainerInnen mit folgenden Merkmalen:
 - Ziel: Erkennen des Nutzens für die TeilnehmerInnen durch die Maßnahme, Erkennen welche Teile des Trainings besonders nützlich sind;
 - Zielgruppe: 15 langzeitarbeitslose ArbeiterInnen zwischen 35 und 55 Jahren, wobei einige hörgeschädigt sind;
 - Zeit: In der Mitte einer geblockten sechswöchigen Trainingsmaßnahme.
4. Stellen Sie sich vor, Sie wären ein/e QualitätsmanagerIn in einer Bildungsinstitution, der/die ein standardisiertes Feedbacksystem über einzelne Kurse einführen will, mit dem Ziel, TrainerInnen zu beurteilen. Wie würden Sie vorgehen? Erstellen Sie ein Konzept, in dem folgende Aspekte berücksichtigt werden:
 - Wann und wie wird Feedback erhoben?
 - Wie und durch wen werden die Daten analysiert?
 - Wie und durch wen werden die Ergebnisse interpretiert?
 - Was sind die Folgen?
 - Wie werden die Ergebnisse und Folgen den TrainerInnen mitgeteilt?
 - Wie kann man Akzeptanz des Instrumentes seitens der TrainerInnen erzeugen?

Gruppenübungen:

1. Entwickeln Sie eine Feedbackintervention von TeilnehmerInnen für TrainerInnen, welche folgende Merkmale beinhaltet:
 - Ziel: Erlernen der Wahrnehmung der Qualifikationen der TrainerInnen durch TeilnehmerInnen;
 - Zielgruppe: Acht Frauen beim Wiedereintritt in das Arbeitsleben nach der Karenz;
 - Zeit: Nach dem dritten Tag einer geblockten achtwöchigen Maßnahme.
2. Geben Sie einem/einer der KollegInnen Feedback unter Berücksichtigung der Feedbackregeln und fragen Sie auch nach Feedback.
3. Stellen Sie sich vor, Sie wären ein/e QualitätsmanagerIn in einer Bildungsinstitution, der/die versucht ein standardisiertes Feedbacksystem über individuelle Kurse zu erstellen, mit dem Ziel, die Qualität der Maßnahme zu verbessern. Wie würden Sie vorgehen? Entwickeln Sie ein Konzept, das folgende Aspekte beinhaltet:
 - Wann und wie wird Feedback erhoben?
 - Wie und durch wen werden die Daten analysiert?
 - Wie und durch wen werden die Ergebnisse interpretiert?

- Welches sind die Folgen?
- Wie werden die Ergebnisse und die Folgen den TrainerInnen mitgeteilt?
- Wie kann man Akzeptanz des Instrumentes seitens der TrainerInnen erreichen?

Wissenstest – richtig oder falsch?

Feedback kann definiert werden als das Zurücksenden (zurück füttern; engl. feed = füttern) von Information über das „Input“ zum/zur KontrolleurIn des „Output“.	
TeilnehmerInnenfeedback (oder <i>Kurs-Feedback</i>) sendet Informationen über die Wahrnehmung der TeilnehmerInnen von der Maßnahme zurück zu den TrainerInnen und der Institution.	
TrainerInnen sollten das verwendete Design des TeilnehmerInnen-Feedbacks auf Merkmale der Zielgruppe und Gruppengröße, aber nicht auf Interventionsabsichten und zeitliche Ressourcen ausrichten.	
Materialien werden vorwiegend im TeilnehmerInnen-Feedback genutzt, um den TeilnehmerInnen den Prozess des Feedback-Gebens zu erleichtern.	
Institutionen suchen TeilnehmerInnen-Feedback nicht nur um über Kursergebnisse zu lernen und die Maßnahme zu verbessern, sondern auch um die Arbeit der TrainerInnen zu kontrollieren.	
Auftragsvermittler fragen nie nach TeilnehmerInnen-Feedback.	
Nach den Feedback-Regeln sollte Feedback sachbezogen und wertfrei sein und keine Schuldzuweisungen enthalten.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

7.2 Interne Evaluation

Lernziele

- Was ist "Evaluation"?
- Warum beinhaltet Evaluation manchmal widersprüchliche Anregungen?
- Welches sind die Unterschiede zwischen interner und externer Evaluation?
- Welche Ziele hat Evaluation?
- Welche Qualitätsindikatoren können festgesetzt werden (gemäß Cedefop)?

Theoretischer Inhalt

Evaluation ist die systematische Festlegung, Analyse und Beurteilung von Prozessen in Organisationen und Systemen. Evaluationsstudien können sich auf unterschiedliche Ebenen in Trainingsinstitutionen beziehen:

1. Evaluation von Gesamtergebnissen der Organisation (im Vergleich zum Auftrag, dem Konzept, kurz- und mittelfristiger Planung etc.);
2. Evaluation des Managements, der Administration und der Infrastruktur;
3. Evaluation des Trainings:
 - Evaluation des Kontextes (z.B. der Voraussetzungen und des Rahmens);
 - Evaluation des Prozesses (deckt alle Phasen inklusive der Vorbereitung eines Kurses, dem Abhalten des Trainings und der Folgeaktivitäten ab) und/oder
 - Evaluation des Trainingsergebnisses.

In beruflichen Aus- und Weiterbildungszentren sollen alle drei genannten Bereiche aktiv in den Evaluationsprozess eingebunden werden.

Viele der bestehenden Evaluationsnachweise stehen mit Lernergebnissen¹⁴¹ in Beziehung. Dafür gibt es zwei Gründe:

- Lernergebnisse repräsentieren direkt die Ziele von Interventionen in der Berufsberatung. Das Ziel von Berufsberatung ist nicht, den Menschen zu sagen, was sie tun sollen, sondern ihnen zu helfen, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu erwerben, die ihnen bei ihrer Berufswahl oder beim Berufswechsel helfen sollen.
- Da Lernergebnisse unmittelbar sind, sind sie relativ einfach und kostengünstig zu messen. Studien über langfristige Ergebnisse sind komplexer, kostspieliger und anfälliger für äußere Einflussfaktoren.

¹⁴¹ So wie Vorläufer (Haltungsfaktoren, welche rationale Entscheidungen vereinfachen, wie verminderte Entscheidungsangst), Selbstbewusstsein, Gelegenheitsbewusstsein (Lernen über Gelegenheiten und Möglichkeiten), Entscheidungsfindungsfertigkeiten (Erlernen rationaler Entscheidungsfindungsfertigkeiten und -strategien), Übertragungsfertigkeiten (Erlernen von Fertigkeiten für die Durchführung der Entscheidungen, inklusive Jobsuche- und Befragungsfertigkeiten) und Gewissheit/Bestimmtheit von Entscheidungen.

Manchmal ist Evaluation eine kontroverse Aufgabe, wofür es unterschiedliche Gründe gibt¹⁴²:

- Wer wird die Beurteilung durchführen?
- Welche Evaluationskriterien werden angewendet? Es gibt keine einfache und klare Definition von Qualität. Kriterien können bezüglich Zielsetzungen und Lehrfächern variieren und die Beurteilung erfolgt oft unter schwierigen Voraussetzungen. Außerdem verändert sich die Qualität mit der Entwicklung der Fächer, den Unterrichtsaktivitäten und Umgebungen, während unterschiedliche InteressensvertreterInnen den unterschiedlichen Aspekten unterschiedliche Aufmerksamkeit widmen.¹⁴³
- Werden die Kosten für eine externe Verantwortlichkeit untragbare Ausmaße erreichen und dadurch die Fähigkeit der Institution vermindern, in Qualitätsverbesserung zu investieren?

Dennoch ist Evaluation von großer Bedeutung und dient der Selbstprüfung. Falls keine Evaluation durchgeführt wird, ist es möglich, dass die Institution ihre Ziele nicht erreicht. Eine kontinuierliche Qualitätsevaluation hilft der Überwachung der Ziele der Institution und hilft damit auch die Qualität zu verbessern und zu prüfen. Die ständige Überprüfung des Ist-Zustandes und der Vergleich mit dem Soll-Zustand mittels qualitativer und quantitativer Methoden helfen der Institution, sich selbst zu verbessern.

Interne versus externe Evaluation

Qualitätsevaluation kann intern oder extern durchgeführt werden. Externe Evaluation bezeichnet einen Prozess, bei dem die Evaluation durch Dritte geschieht. Bei der internen Evaluation werden Qualität und Standards von der Institution (oder den AkteurInnen) selbst evaluiert. Beide Formen haben ihre Vor- und Nachteile. Zum Beispiel ist ein externer Experte/eine externe Expertin teurer, hat aber den Vorteil einer unabhängigen und professionellen Position. In der internen Evaluation werden die Planung, Durchführung und der Bericht von den MitarbeiterInnen der Trainingsinstitution durchgeführt, womit sie Gefahr läuft, wegen fehlender professioneller Methode und mangelnder Objektivität verzerrt zu werden.

Rossi, Freeman und Lipsey¹⁴⁴ betonen, dass der internen Evaluation mehr Bedeutung zugemessen werden müsste als der externen Evaluation: Interne Evaluation kann als Form des Empowerment der MitarbeiterInnen gesehen werden und sie somit zur Reflexion über die Qualität und den aktuellen Status der Maßnahmen/Trainings bewegen. Dies führt dann zu organisationalem Lernen und der Entwicklung einer lernenden Organisation. Aufgrund des häufigen Kontaktes der EvaluatorInnen und EntscheidungsträgerInnen in der Organisation hat interne Evaluation eine höhere Auswirkung auf Entscheidungen¹⁴⁵ und hilft bei der Entwicklung einer stärkeren Qualitätskultur innerhalb der Institution. Das System soll Klarheit über die internen Aufgaben und Verantwortungen geben.

Die Ergebnisse sollten die Basis für weitere Qualitätsverbesserungen darstellen, unabhängig von der gewählten Methode.

¹⁴² Siehe: Green, Diana (1994): What is Quality in Higher Education, Society for Research for Education, Buckingham, Open University Press, S. 22.

¹⁴³ Siehe: NOKUT: Criteria For Evaluation. <http://www.nokut.no>

¹⁴⁴ Siehe: Rossi, Peter / Freeman, Howard / Lipsey, Mark (1999): Evaluation – A Systematic Approach, London, Sage Publications.

¹⁴⁵ Siehe: Rossi, Peter / Freeman, Howard / Lipsey, Mark (1999): Evaluation – A Systematic Approach, London, Sage Publications, S. 424.

Nach Rossi, Freeman und Lipsey sollen Institutionen ihre Trainingsmaßnahmen regelmäßig internen Evaluationen unterziehen.¹⁴⁶ Falls kein ausreichendes methodisches Wissen verfügbar ist, sollte bei der Entwicklung eines Evaluationskonzeptes auf Empfehlungen von externen EvaluatorInnen zurückgegriffen werden.

Zu Beginn einer Evaluation sollte die Institution einige wichtige Voraussetzungen festlegen, die Antworten auf folgende Fragen geben:¹⁴⁷

1. Was ist das Ziel der Evaluation? Aus welchem Grund wird sie durchgeführt?
2. Welches sind die Ziele der Maßnahme? Wie können sie gemessen werden? Welche Aspekte sind integraler Bestandteil der Evaluation?
3. Welche Personengruppen werden an der Evaluation teilnehmen (TrainerInnen, administratives Personal, TeilnehmerInnen)?
4. Welche Instrumente der Datenerhebung werden angewendet?
5. Wofür wird das Ergebnis verwendet? (z.B. Qualitätsverbesserung, Leistungsvergleiche – Vergleiche mit anderen Institutionen/Partnern/Netzwerken)
6. Welche Konsequenzen für die Maßnahme werden durch die Ergebnisse entstehen?
7. Wie werden die Ergebnisse genutzt? Wer sorgt für die Verbreitung der Ergebnisse? Werden die Ergebnisse veröffentlicht – für die TrainerInnen, die TeilnehmerInnen, die auftraggebenden Organisationen?

Zweck der Evaluation

Das Ziel einer Evaluation ist es, Output und Ablauf zu verbessern.¹⁴⁸

Definieren der Ziele der Maßnahme und deren messbar Machen

Es sollte bewusst darauf geachtet werden, dass das Qualitätssicherungssystem im Rahmen einer kontinuierlichen Evaluation, alle bedeutenden Prozesse für die Qualität von Studien mit einbezieht; von der Qualität des Zuganges für mögliche BewerberInnen bis zur Qualität des Kurses. Dies beinhaltet Routinen für die Evaluation der Lehrtätigkeit durch die TeilnehmerInnen des Kurses, Selbstevaluation und die Nachbereitung der Evaluation durch die Institution, die Dokumentation der Arbeit der Institution in der direkten Lernumgebung und die Routine für Qualitätssicherung von neuen Kursmaßnahmen.¹⁴⁹

Ein gutes Qualitätssicherungssystem ist einerseits ein Verwaltungsinstrument für die Institution und andererseits ein Praxisinstrument für eine regelmäßige Verbesserung von alltäglichen Aktivitäten. Das System sollte somit auf Abläufen aufbauen, die in enger Beziehung mit dem Lernprozess selbst und der Lernumgebung stehen. Sie sollen MitarbeiterInnen sowie TeilnehmerInnen des Kurses motivieren und sie in die Arbeit

¹⁴⁶ Siehe: Rossi, Peter / Freeman, Howard / Lipsey, Mark (1999): Evaluation – A Systematic Approach, London, Sage Publications.

¹⁴⁷ Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2002): Quality Development in Vocational Education and Training – Interim Report of the European Forum, S. 23. Verfügbar unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/projects_networks/quality/archives/conf_docs/en/report_qdevelopment_draftforum_en.doc

¹⁴⁸ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 31.

¹⁴⁹ Siehe: NOKUT: Criteria for Evaluation. www.nokut.no

einbinden. Die Evaluation von Qualität sollte aber nicht ausschließlich auf Prüfung und Kontrolle beschränkt sein.

Die Trainingsinstitution sollte ihr eigenes Konzept für eine Evaluation entwickeln, welches auf den Qualitätszirkel¹⁵⁰ der Maßnahme abgestimmt sein kann (Planung – Durchführung – Evaluation und Reflektion der Ergebnisse). Anhand des Evaluationskonzeptes kann der Prozess, der hinter der Maßnahmenimplementierung steht, erfasst und evaluiert werden.

Interne und externe Evaluation, sowie auch normative und summative Evaluation weisen alle die gleiche Logik in der Abfolge der Abläufe auf, welche von der Definition eines allgemeinen Zieles der Maßnahme über die Aufteilung in Handlungsziele in der Definition präziser Indikatoren endet.

1. Definition allgemeiner Ziele

- **Arbeitsfähigkeit der Arbeitskräfte:** Das Konzept der Arbeitsfähigkeit stellt den Versuch dar, die Beziehung zwischen Berufsausbildung und Beschäftigung zu erfassen. In einer Hinsicht bezieht sich die Berufsfähigkeit auf jede/n Einzelne/n und seine/ihre Verantwortung, die Voraussetzungen für die Arbeitsmarktintegration hervorzuheben. Zusätzlich bezieht es sich auf das System der Beschäftigungsbeziehungen, Geschäftspraktiken eingeschlossen, welche Anreize bieten und die Erwartungen bezüglich Voraussetzungen der Arbeitskräfte erhöhen. Die Definitionen von Arbeit des CEDEFOP sind personenbezogen und beinhalten zwei Komponenten von Bereitschaft: mobilisieren und entwickeln beruflicher Kompetenzen.¹⁵¹
- **Abstimmen von Trainingsangebot und Anforderungen des Arbeitsmarktes:** Durch den steigenden Bedarf an beruflicher Ausbildung in den letzten Jahren, ist es wichtig geworden, dass das Ausbildungssystem besser auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes abgestimmt ist. Demnach bezieht sich die Abstimmung hauptsächlich auf die Anpassungsfähigkeit und die Ansprechbarkeit des Berufsbildungssystems in Bezug auf die ständig wechselnden Anforderungen des Arbeitsmarktes. Im Mittelpunkt der verbesserten Anpassung stehen informierende und verbreitende Prozesse, die prognostizierende Mechanismen und reagierende Angebote der beruflichen Aus- und Weiterbildung inkludieren. Das Ausmaß des Nutzens der beruflichen Aus- und Weiterbildung sollte sowohl vom Standpunkt der ArbeitnehmerInnen als auch dem der ArbeitgeberInnen betrachtet werden.¹⁵²
- **Zugang zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, insbesondere für am Arbeitsmarkt gefährdete Gruppen:** Der Zugang besteht im Recht und den aktuellen Möglichkeiten einer Person an einer beruflichen Aus- und Weiterbildung teilzunehmen, wann immer Bedarf danach besteht. Dieser Bedarf kann aus einer persönlichen Motivation entstehen oder durch die aktuelle Situation in der Gesellschaft. Im Allgemeinen beeinflussen die Durchlässigkeit, die Bewertung vorherigen Lernens und die Verfügbarkeit individualisierter Trainings die Zugänglichkeit des beruflichen Aus- und Weiterbildungssystems.¹⁵³

¹⁵⁰ Siehe: Burri, Thomas (2004): EduQua – Handbuch – Information über das Verfahren. Anleitung zur Zertifizierung, Thalwil, S. 31. Verfügbar unter: http://www.eduqua.ch/pdf/eduqua_handbuch.pdf

¹⁵¹ Siehe: Cedefop: Glossary on identification, assessment and validation of qualification and competences; and transparency and transferability of qualifications.

¹⁵² Siehe: Cedefop: Glossary on identification, assessment and validation of qualification and competences; and transparency and transferability of qualifications.

¹⁵³ Siehe: Cedefop: Glossary on identification, assessment and validation of qualification and competences; and transparency and transferability of qualifications.

2. Definition strategischer Ziele

Der erste und vielleicht wichtigste Schritt in einer Evaluation ist die Bestimmung der strategischen Ziele einer Maßnahme. Welche Ziele strebt die Maßnahme an und in welcher Rangordnung stehen die Ziele? Beispiele strategischer Ziele sind:

- Berufliche Orientierung der TeilnehmerInnen;
- Motivationale Aktivierung der TeilnehmerInnen;
- Stärkung der Persönlichkeit der TeilnehmerInnen;
- Stabilisierung der TeilnehmerInnen (Schulden, Unterkunft, Substanzmissbrauch etc.);
- Integration in den Arbeitsmarkt.

Im Falle der Existenz eines internen QM-Modells, wurden die Ziele bereits definiert. Es empfiehlt sich außerdem, die Ziele regelmäßig zu überprüfen, da sie sich im Laufe der Zeit verändern können.

3. Definition der Handlungsziele

Was ist geplant und gemacht, um die allgemeinen Ziele zu erreichen? Welche Handlungen wurden gesetzt? Mit welcher Absicht wurden bestimmte Handlungen geplant? Für wen sind die Kurse bestimmt? Es sollten mehrere Handlungsziele für die einzelnen strategischen Ziele bestimmt werden.

Zum Beispiel kann das strategisch Ziel „berufliche Orientierung“ in folgende Handlungsziele unterteilt werden:

- Bestimmung der Stärken und Schwächen der TeilnehmerInnen;
- Bestimmung der Bedürfnisse und Ressourcen der TeilnehmerInnen;
- Information über den Arbeitsmarkt;
- Information über (weitere) Qualifikationen;
- Individuelle Entwicklungspläne;
- Praktika.

4. Definition von Indikatoren

Wie kann der Erfolg von gesetzten Handlungen verdeutlicht werden? Wie kann man herausfinden, ob das Training hilfreich war? Jedes „Handlungsziel“ soll zu einem bestimmten Indikator passen; wenn möglich soll man alle Aspekte eines bestimmten Handlungszieles erfassen. Die Indikatoren müssen eine Vielzahl an Bedingungen erfüllen: Zusammenfassend kann man sagen, dass sie SMART sein sollen.

S – Specific (genau)	Sie müssen sich auf ein charakteristisches Ziel beziehen, nicht auf ein allgemeines.
M – Measurable (messbar)	Sie müssen messbar sein (auf irgendeine Weise müssen sie erfassbar sein).
A – Acceptable (akzeptabel)	Es muss ein Minimum an Konsens geben, dass der Indikator notwendig ist.
R – Realistic (realistisch)	Sie kann mit verfügbaren Ressourcen gemessen werden.
T – Timed (zeitlich festgelegt)	Es muss ein Zeitbezug vorhanden sein, der den Zeitperspektiven des Projektes angepasst ist.

Indikatoren zielen darauf ab, das Erreichen bestimmter Ziele zu unterstützen. Das heißt, sie müssen immer mit klar definierten Zielsetzungen verbunden sein. Zur Unterstützung der Erreichung der drei Grundsatzprioritäten (bessere Arbeitsfähigkeit, Abstimmung und Zugang), welche von den Mitgliedern der Europäischen Union festgesetzt wurden, wurde vorgeschlagen, dass die Indikatoren zur Qualitätsentwicklung im beruflichen Aus- und Weiterbildungssystem diese strategischen Zielsetzungen widerspiegeln sollen. Des Weiteren sollen die Indikatoren nicht isoliert dastehen, sondern untereinander verbunden sein. Wenn über ein Indikatorensystem entschieden wird, müssen verschiedene Startpunkte, Ziele und Zielsetzungen in anfänglicher und weiterführender beruflicher Aus- und Weiterbildung berücksichtigt werden. Es wird empfohlen, dass alle Indikatoren bezüglich des Bildungsgrades der Auszubildenden, Informationen zur Gender-Thematik bereitstellen sollen. Wichtig ist ferner, dass die Sozialpartner an der Auswahl und Bestimmung der Indikatoren teilnehmen. Somit sollen alle bedeutenden Akteure im beruflichen Aus- und Weiterbildungssystem in die Entwicklung eines zusammenhängenden Indikatorensystems, sowie auch in die Entwicklung einer entsprechenden Umsetzungsstrategie eingebunden werden. Die Verwendung von Indikatoren soll sich nicht nur auf die Bewertung von bereits gesetzten Qualitätszielsetzungen beschränken, sondern soll in einen weiteren Lernprozess des beruflichen Aus- und Weiterbildungssystems eingebunden sein und einen wesentlichen Teil davon ausmachen.¹⁵⁴

Zum Beispiel kann das Handlungsziel „Bestimmung der Stärken und Schwächen der TeilnehmerInnen“ mit folgenden Indikatoren verbunden werden:

- Mindestens drei Stärken/Schwächen der TeilnehmerInnen sollen im Laufe der ersten Kurswoche von den TrainerInnen im Teilnehmendenprotokoll vermerkt werden.
- Bei der Frage „Welches sind Ihre persönlichen Stärken und Schwächen“ (z.B. in einem Evaluationsinterview), sollte der/die TeilnehmerIn in der Lage sein, mindestens drei Stärken und zwei Schwächen in fünf Minuten zu benennen.
- Die Beurteilung des Trainers/der Trainerin zu folgender Aussage (in einem Evaluationsfragebogen am Ende einer Maßnahme): „Der/Die TeilnehmerIn bewirbt sich für jene Stelle, wo persönliche Stärken zum Einsatz kommen“ ist jederzeit „(vollständig) wahr“.

Input- und Prozessindikatoren liefern wichtige Information darüber, warum ein Output erreicht wurde oder nicht. In einer umfassenden (und lernorientierten) Evaluation sollen alle drei genannten Kategorien zu den Indikatoren passen.

¹⁵⁴ Siehe: Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2002): Quality Development in Vocational Training, Interim Report of the European Forum, S. 33. Verfügbar unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/projects_networks/quality/archives/conf_docs/en/report_qdevelopment_draftforum_en.doc

Vorläufiger Vorschlag für ein Set von Indikatoren gemäß Cedefop:¹⁵⁵

- Indikatoren, die die Arbeitsfähigkeit messen

Kompetenzen	TeilnehmerInnenzahl (gemäß der zu definierenden Gruppen) Elementare Fertigkeiten (Lese- und Schreib-, rechnerische, soziale Fähigkeiten) Anteil der Trainingsmaßnahmen, welche IKT-Fertigkeiten bereitstellen Verbindung des Trainings mit relevanter Arbeitsumgebung
Abschluss	Anteil von Misserfolgen und Ausfällen ¹⁵⁶ Anzahl der Abschlüsse je nach Art der beruflichen Aus- und Weiterbildung
Überleitung	Übergangszahl bei Bildungsabschluss (nur für erste Berufsausbildung) Wirksamkeit des Überganges Anteil von Engpässen am Arbeitsmarkt getrennt nach Berufsausbildung
Beschäftigung	Anteil ehemaliger Ausgebildeter, welche nach 12 Monaten noch in einer Beschäftigung sind

- Indikatoren, welche die Übereinstimmung von Angebot und Nachfrage messen

Information	Bestehende Mechanismen zur Entwicklung und Verbreitung von Information
Ansprechbarkeit	Verminderte Fehlanpassung durch Berufsausbildung Verwendung von erworbenen Fertigkeiten (aus der Perspektive der ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen) Bestehende Strategien, um Richtlinien zu verbreiten
Adaptation/ Innovation	Anteil der Kurse, die angesichts der Nachfrage überprüft wurden Anteil neuer Angebote der beruflichen Aus- und Weiterbildung entsprechend der Nachfrage

- Indikatoren, welche den Zugang zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, insbesondere für benachteiligte Personen, messen

Verbreiteter Zugang	Zugänglichkeit (differenziert nach zu definierenden Gruppen) Bestehen von Informations-, Motivations- und Beratungssystemen Bestehen von (finanziellen) Unterstützungsmaßnahmen
Benachteiligte Gruppen	Bestehen von beratenden Aktivitäten Anteil von Eintragungen für besondere Angebote Abschlussrate je nach Gruppe
Durchlässigkeit	Bestehen von Mechanismen zur Validierung früheren Lernens Anteil von individualisierten Wegen für verschiedene Gruppen

¹⁵⁵ Siehe: Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2002): Quality Development in Vocational Training, Interim Report of the European Forum, S. 34. Verfügbar unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/projects_networks/quality/archives/conf_docs/en/report_qdevelopment_draftforum_en.doc

¹⁵⁶ Es muss berücksichtigt werden, dass Personen Maßnahmen verlassen, wenn sie einen Job finden. Diese Personen sollten nicht in die Ausfallquote einbezogen werden.

Eine Entscheidung über die Methode der Datenerhebung kann nur nach der Definition dieser Indikatoren¹⁵⁷ erfolgen. Erst jetzt ist Information darüber vorhanden, wer befragt werden soll oder was gemessen werden soll.

Beteiligte Personen in der Evaluation

Ein weiterer wichtiger Aspekt der berücksichtigt werden muss, ist die Frage, welche Personen an der Evaluation beteiligt sind. Es wird empfohlen, dass alle Schlüsselkräfte einer Institution (z.B. TeilnehmerInnen, KundenInnen, TrainerInnen, ManagerInnen, MitarbeiterInnen, Kommunalbehörden usw.)¹⁵⁸ eingebunden werden. Evaluation kann leicht Ängste und Widerstand unter den MitarbeiterInnen wecken, da sie eine Beurteilung ihrer Leistungen und mögliche Auswirkungen für ihre Stelle (z.B. Kündigung) erwarten. Ein möglicher Weg, mit diesen Schwierigkeiten umzugehen, wäre, die MitarbeiterInnen in die Definition der Zielsetzungen einzubinden und sie Entscheidungen über Methoden und die Verwendung von Ergebnissen mitbestimmen zu lassen. Für den Fall, dass MitarbeiterInnen, warum auch immer, nicht an diesem Prozess teilnehmen können, sollte die Institution zumindest für weitestgehende Transparenz sorgen, um die Kooperation sicherzustellen. Um unverfälschte Meinungen zu erlangen, muss außerdem die Anonymität der TeilnehmerInnen gesichert sein.

Datenerhebung

Unterschiedliche Instrumente können für die Datenerhebung genutzt werden: Dokumentenanalyse, Fragebögen, Interviews, Tests, Checklisten, Beobachtungsprotokolle usw.¹⁵⁹ Die Wahl des entsprechenden Instrumentes hängt maßgeblich von der Größe der Institution, ihren Ressourcen, den Themengebieten und der Zielgruppe ab. Normalerweise handelt es sich bei der Wahl um einen Kompromiss zwischen Präzision und Vollständigkeit einerseits und den finanziellen Ressourcen andererseits. Auf jeden Fall stellt die methodische Datenerhebung einen unerlässlichen Teil der Evaluation dar. Die Bildungsinstitution ist verpflichtet, das methodische Vorgehen im Evaluationskonzept zu definieren und zu erklären.

Analyse und Evaluation

Die Analyse sollte von Personen mit fundierten Kenntnissen in Statistik und Sozialforschung durchgeführt werden. Im Idealfall sollten die geplanten Ausprägungen (d.h. die gewünschten Ergebnisse) für jeden Indikator vor der Datenerhebung definiert sein und so schnell wie möglich transparent gemacht werden. Die geplanten Ausprägungen erst im Nachhinein zu bestimmen, wenn die Daten bereits vorhanden sind, kann zu erheblichen Verzerrungen führen.

Während des Evaluationsprozesses werden die erhobenen Daten (tatsächliche Ausprägungen) mit den geplanten Daten (geplante Ausprägungen) verglichen, wobei die Differenz zeigt, ob Handlungen erfolgreich waren und Ziele erreicht wurden.

¹⁵⁷ Einige dieser Indikatoren beruhen auf quantitativen Daten; andere auf weichen Informationen. Dieser Mix aus harten und weichen Indikatoren scheint für Qualität geeignet, welches an sich ein komplexes Konzept ist.

¹⁵⁸ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 31.

¹⁵⁹ Siehe z.B. Lamnek, Siegfried (1993): Qualitative Sozialforschung – Methoden und Methodologie, Bd. 1 u. 2, Weinheim, Psychologie Verlags Union. Oder: Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Heidelberg, Springer Medizin Verlag.

Auswirkungen der Ergebnisse

Ergebnisse und Entwicklungen müssen verzeichnet und mit den ursprünglichen Zielsetzungen verglichen werden. Abweichungen können somit identifiziert, analysiert und neue Ziele gesetzt werden.¹⁶⁰ Um die Wirkung der Evaluation sicherzustellen, sollte eine Reihe von Fragen beantwortet werden (wenn möglich vorher) und im Evaluationskonzept angegeben werden.

- Was bedeutet es, wenn einige Ziele nicht erreicht wurden? Welches sind die Auswirkungen? Diese Frage ist leicht zu beantworten, indem auf die oben genannte Zielhierarchie Bezug genommen wird. Sie erklärt abgeleitete kausale Zusammenhänge; z.B. Maßnahme A führt zur Erreichung von Ziel XY.
- Was muss verändert werden?
- Wie kann es verändert werden?
- Wer ist für die Veränderung verantwortlich?
- Wann und wie werden Veränderungen evaluiert?

Erklärungen und Gründe sollten in einer verständlichen Art und Weise mitgeteilt werden, sodass sie auch für Außenstehende verständlich sind. Außerdem sollte der Grund dafür erkennbar sein, warum langfristig bestimmte Ergebnisse zu bestimmten Beurteilungen geführt haben (Transparenz ist ein grundlegender Aspekt eines Qualitätssystems).

Wie die Erfahrung zeigt, ist die Evaluation zur Verbesserung von einzelnen reformbedürftigen Bereichen besser geeignet als der Versuch, mehrere Probleme auf einmal zu lösen.

¹⁶⁰ Siehe: Reischmann, Jost (2003): Weiterbildungsevaluation. Lernerfolge messbar machen, Neuwied, Luchterhand Verlag, S. 18-20.

Übungen

Einzelübungen:

1. Geben Sie eine präzise Definition von „Evaluation“ in drei Sätzen.
2. Stellen Sie interne und externe, sowie formative und summative Evaluation gegenüber. Welche sind die Unterscheidungsmerkmale? Kann eine interne Evaluation summativ sein?
3. Planen Sie ein internes Evaluierungskonzept mit dem Ziel, die Kompetenzen der TrainerInnen zu beurteilen. Strukturieren Sie es bezüglich der verschiedenen Phasen der Evaluation und definieren Sie kritische Meilensteine.
4. Ein strategisches Ziel von beruflichen Orientierungsmaßnahmen ist es, eine gute Phase der Vermittlung in den Arbeitsmarkt zu haben. Definieren Sie mindestens fünf Handlungsziele, um dies zu erreichen.
5. Wählen Sie zwei der eben definierten Handlungsziele und finden Sie für jedes mindestens drei SMART-Indikatoren.

Gruppenübungen:

1. Planen Sie ein internes Evaluationsprojekt mit dem Ziel, die Dienstleistungen zu verbessern. Strukturieren Sie es entsprechend den typischen Phasen der Evaluation und definieren Sie kritische Meilensteine.
2. Ein strategisches Ziel von beruflichen Orientierungsmaßnahmen ist es, TeilnehmerInnen in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Definieren Sie mindestens fünf Handlungsziele, um dies zu erreichen.
3. Wählen Sie zwei der soeben definierten Handlungsziele und finden Sie für jedes mindestens drei SMART-Indikatoren.

Wissenstest – richtig oder falsch?	
Evaluation kann als spezielle Form des Feedbacks gesehen werden, die gemeinsam mit den zurückgemeldeten Informationen auch Werte vermittelt.	
Interne Evaluation führt nicht zur Entwicklung einer lernenden Organisation.	
Interne Evaluationen finden meistens statt, um den Erfolg einer angebotenen Leistung zu überprüfen (Kontrollfunktion).	
Interne Evaluation läuft Gefahr, durch interne Perspektiven verfälscht zu werden, und es mangelt ihr an professioneller Methodologie und Objektivität, welche von den Auftraggebern verlangt werden.	
Der Prozess einer (internen) Evaluation beginnt mit der Definition von Handlungszielen.	
Im Akronym SMART (das verwendet wird, um geeignete Indikatoren zu beschreiben) steht das „A“ für „akzeptabel“.	
Die Entscheidung über das verwendete Instrument der Datenerhebung muss immer ein Kompromiss zwischen Genauigkeit und Vollständigkeit einerseits und zeitlichen und finanziellen Ressourcen andererseits sein.	
Die geplanten Konsequenzen einer internen Evaluation sollen vertraulich behandelt werden, bis die Datenerhebung beendet wurde, um unerwünschte Verzerrungen zu vermeiden.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

7.3 Externe Evaluation

Lernziele

- Was ist externe Evaluation?
- Was sind die Vorteile der externen Evaluation?
- Wer wählt externe EvaluatorInnen aus?
- Welche Kriterien sollen bei der Wahl eines externen Evaluators/einer externen Evaluatorin berücksichtigt werden?
- Welches sind typische Konflikte in einem externen Evaluationsprozess?

Theoretischer Inhalt

Externe Evaluationsprozesse gründen zum Großteil auf den gleichen Prinzipien wie jene der internen Evaluation. Der Unterschied besteht hauptsächlich in der Tatsache, dass die Evaluation von externen ExpertInnen durchgeführt wird und nicht von internen MitarbeiterInnen. Das Hauptziel einer externen Evaluation ist, dass mit Hilfe eines externen Evaluators/einer externen Evaluatorin interne Strategien zur Qualitätsverbesserung hergeleitet werden. Aber auch die Erfolgskontrolle gehört zu den Zielsetzungen.

Wie bereits in Modul 7.2 angeführt, besitzen externe EvaluatorInnen den Vorteil, eine neutrale und objektive Position innezuhaben. Ein weiterer Vorteil ist ihr Fachwissen bezüglich Evaluationsdesign und -techniken, die in der Organisation nicht vorhanden sind. Aus diesem Grund ist die Wahl eines externen Begutachters/einer externen Begutachterin von Bedeutung.

Auswahl von externen BeurteilerInnen

In der Auswahl von externen EvaluatorInnen ist eine zentrale Frage, wer den/die BeurteilerIn aufgrund welcher Kriterien auswählt.

Wer wählt die externen BeurteilerInnen aus?

Die Auswahl des Beurteilers/der Beurteilerin sollte von der Bildungsinstitution, die für die Durchführung der Trainingsmaßnahmen verantwortlich ist, getroffen werden, wobei hier eher die Institution und weniger die Auftraggeber selbst gemeint sind.

Eine wesentliche Voraussetzung bei externen Evaluationen ist, dass externe BeurteilerInnen neutral und unabhängig sind und keine Interessenskonflikte mit der Bildungsinstitution (oder mit dem Auftraggeber) haben. Die BeurteilerInnen sollten ferner unabhängig in ihrer Tätigkeit sein und das Ziel der Evaluation (so gut wie möglich) in unvoreingenommener Weise verfolgen, was zu einer Optimierung der Maßnahmen und jeglichen mit ihnen verbundenen Handlungen führen soll (Planung, Durchführung der Maßnahmen).

Welche Kompetenzen, Qualifikationen und Fähigkeiten sollen externe BeurteilerInnen besitzen? Hier ist eine Liste¹⁶¹ der benötigten Qualifikationen:

- Inhaltliche Expertise: spezielle Kenntnisse des Evaluationszieles und des Kontextes (Arbeitsmarkt, berufliche Qualifikation, Training, Zielgruppe);
- Methodische Expertise: Wissen und Erfahrung bezüglich des Designs und der Instrumente angewandter und wissenschaftlicher Forschung, umfangreiches Methodenwissen (Forschungsdesign, quantitative und qualitative Erhebungsinstrumente, Stichprobenauswahl, Interviewerfahrung, statistische und qualitative Analysen);
- Projektmanagement-Fähigkeiten: administrativ-organisatorisches Wissen, praktische Erfahrungen außerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft;
- Soziale Kompetenzen: Fähigkeit zur Rollenübernahme, Kommunikationsfähigkeiten, diplomatische Fertigkeiten, Arbeitserfahrung (am besten auf Managementebene in einer vergleichbaren Institution, wenn möglich international);
- Berichtskompetenzen: Präsentationsfähigkeiten, sozialpsychologische Techniken (Experte/Expertin der Didaktik).

Ein weiteres Qualitätskriterium in Evaluationen ist die Anwendung von Qualitätsstandards. Derartige Listen mit Standards wurden zum Beispiel von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) veröffentlicht und sind auch in englischer Sprache verfügbar¹⁶². Sie behandeln Fragen der Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit. Vor der Einstellung von externen EvaluatorInnen sollte die strukturelle Implementierung dieser (oder ähnlicher) Standards überprüft werden.

Externe BeurteilerInnen sind abhängig von der zu evaluierenden Organisation

Zu Beginn benötigen sie die gesamte Unterstützung und Rückendeckung der Institution. Externe BeurteilerInnen sollten durch eine höhere Managementebene bevollmächtigt und unterstützt werden, zumindest jener Ebene, die die Evaluation abnimmt und mit den Ergebnissen weiterarbeitet. Anderenfalls besteht die Gefahr, dass die Arbeit nicht beachtet wird, wenn die Ergebnisse nicht den Erwartungen des Managements entsprechen. Auch die Vergabe der Zuständigkeiten muss klar formuliert werden: Wer ist verantwortlich für die Datenerhebung? Wer ist verantwortlich für die Evaluation der Ergebnisse? Wer ist verantwortlich für die Festlegung der Konsequenzen?

Externe BeurteilerInnen benötigen Daten und Material, und alle benötigten Dokumente müssen ihnen während der Evaluation zur Verfügung gestellt werden. Wichtige Dokumente sind zum Beispiel Selbstevaluationsberichte, das Konzept, Beschreibungen der Maßnahmen oder QM-System-Berichte.

Projektablauf von externen Evaluationsprojekten

Nachdem ein/e externe/r BeurteilerIn ausgewählt wurde, beginnt die eigentliche Evaluation – meist im Rahmen eines Ziel-Workshops, wo der/die externe BeurteilerIn die Definition des Programms und die Evaluationsziele moderiert und diese anschließend in eine Zielhierarchie bringt. Tatsächlich führt diese Verdeutlichung zu einer Bewusstmachung der Erwartungen aller beteiligten Parteien und macht versteckte Widersprüche oder Zielkonflikte sichtbar.

¹⁶¹ Siehe z.B.: Wottawa, Heinrich / Thierau, Heike (1998): Lehrbuch Evaluation, Bern, Huber, S. 50-51.

¹⁶² Siehe: <http://www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=72>

Es gibt eine Vielzahl von typischen Konflikten, die zu diesem Zeitpunkt entstehen:

- Interessenskonflikte zwischen Evaluationsbeauftragten und der Institution – Die vergebenden Stellen verlangen meist harte Fakten, um über den Erfolg der Maßnahme zu urteilen, während die Bildungsinstitution eher detaillierte und weiche Informationen fordert um die Maßnahme zu verbessern. *Das heißt, in einer Aktivierungs- und Qualifikationsmaßnahme verlangt der Auftraggeber eine präzise schriftliche Darstellung der Maßnahmendurchführung, während die teilnehmenden Institutionen eher eine qualitative Beschreibung des Nutzens für die TeilnehmerInnen verlangen.*
- Rollenkonflikt des Beurteilers/der Beurteilerin – Institutionen wollen so positiv wie möglich beurteilt werden, da ihre Dienstleistungen finanziert werden, während die auftraggebende Organisation eine objektive Sicht verlangt, um über weitere Finanzierungen zu entscheiden. *Das heißt, dadurch dass die Institutionen Kontrolle über die für die Evaluation benötigten Daten haben (z.B. TeilnehmerInnenadressen), wollen sie oftmals eine Vorauswahl über die den BeurteilerInnen ausgehändigten Daten treffen.*
- Interessenskonflikt zwischen verschiedenen Abteilungen einer Institution – Wenn Maßnahmen aus verschiedenen Modulen bestehen, stehen die Ziele mitunter in Konflikt zueinander. *Das heißt, dass in einer Aktivierungs- und Orientierungsmaßnahme, die sich auf eine künstlerische Darbietung der TeilnehmerInnen beschränkt, sich die Module bezüglich der Frage widersprechen, ob die Vorbereitungszeit zur Darbietung oder die Zeit zur Arbeitsplatzvermittlung nach der Darbietung wichtiger ist.*

Nachdem die Ziele definiert wurden, entwickelt der/die BeurteilerIn ein Evaluationsdesign, welches die Kernmerkmale des Evaluationsprojektes darstellt. Das Design bestimmt, welche Instrumente (Interviews, Fragebögen usw.) zum Einsatz kommen, zu welchem Zeitpunkt und welche Beteiligten befragt werden (TeilnehmerInnen, MitarbeiterInnen, Externe etc.).

Anschließend findet die Datenerhebung in einem vorgegebenen Zeitabschnitt statt. Während dieser Bestandsaufnahme vor Ort, führt der/die externe BeurteilerIn Interviews mit unterschiedlichen Personen der Institution durch (TrainerIn, MaßnahmenteilnehmerInnen, MitarbeiterInnen aus unterschiedlichen Ebenen – Administration, Management etc.). Außerdem sollen sie regelmäßig über die Ergebnisse der unterschiedlichen Untersuchungen *Bericht* erstatten.

Nach Beendigung der Bestandsaufnahme vor Ort sollen die BeurteilerInnen ein erstes Feedback an die Institution geben. Die Evaluation endet mit dem Erstellen und Übermitteln des Evaluationsberichtes. Das Evaluationsteam wird eine Reihe an Empfehlungen unterbreiten (Verbesserungsmaßnahmen).¹⁶³ Somit beurteilt eine externe Evaluation auch das interne Qualitätssicherungssystem.

¹⁶³ Eine weitere konkrete Funktion externer Evaluation ist hier nicht gegeben.

Evaluationskriterien

Das Qualitätssicherungssystem der gesamten Institution soll mit der Evaluation abgedeckt sein – Aktivitäten, die mit (Aus-)Bildungsqualität und der Lernumgebung in Verbindung stehen. Es muss alle internen und externen Bereitstellungen beinhalten, für die die Institution verantwortlich ist. Während der Evaluation eines Qualitätssicherungssystems sollen folgende Aspekte und Funktionen des Systems¹⁶⁴ erläutert werden:

1. Die Wege in der Qualitätssicherung werden ein wesentlicher Teil der strategischen Arbeit der Institution.
2. Zielsetzungen der Qualitätssicherung für die Organisation.
3. Wie ist Qualitätssicherung mit der Leitung und dem Management in allen Ebenen der Organisation gekoppelt?
4. Wie ist Qualitätssicherung routinemäßig organisiert? Welche Maßnahmen werden genutzt, um eine umfassende Teilnahme zu sichern und mit der Verteilung von Verantwortung und Autorität in unterschiedlichen Stadien der Arbeit umzugehen?
5. Wie kann die Institution jene Daten und Informationen sicherstellen und aufbereiten, die notwendig sind um eine zufriedenstellende Bewertung der Qualität aller Trainingseinheiten zu erbringen? Wie wird diese Information in höheren und höchsten Ebenen der Institution gesammelt?
6. In welcher Weise und mit welcher Systematik werden die Analyse der Information und die Bewertung der Qualitätssicherung in der Zielerreichung durchgeführt?
7. In welcher Weise nutzt die Institution die Ergebnisse der Qualitätssicherung als Basis zur Entscheidungsfindung sowie auch als Maßnahme, die zur Sicherung und weiteren Erhöhung der Trainingsqualität führt?
8. Wie trägt die Qualitätssicherung zum Ressourcenmanagement und der Prioritätensetzung in der Organisation bei (personelle Ressourcen, Infrastruktur, Dienstleistung)?
9. Wie sichert das System, dass man sich auf die Lernumwelt und die aktive Teilnahme der Lernenden an der Qualitätssicherung fokussiert?
10. Gibt der reguläre Qualitätsbericht, der dem Vorstand der Institution vorgelegt wird, eine zusammenhängende, verständliche Gesamtbeurteilung der Bildungsqualität in der Institution und eine Übersicht über Pläne und Maßnahmen für eine fortgesetzte Qualitätsarbeit?

¹⁶⁴ Siehe: NOKUT: Criteria for Evaluation; www.nokut.no

Übungen

Einzelübungen:

1. Was sind die Vor- und Nachteile einer externen Evaluation? Erstellen Sie eine Liste.
2. Sie haben die Aufgabe, eine/n externe/n EvaluatorIn für Ihre Institution zu suchen, der/die eingestellt wird, um die Dienstleistungen zu optimieren. Erstellen Sie eine ausführliche Tätigkeitsbeschreibung.
3. Erstellen Sie einen Projektplan für eine externe Evaluation, der kritische Meilensteine definiert.
4. Stellen Sie sich vor, Sie sind ein/e externe/r EvaluatorIn, der/die mit einem neuen Kunden/einer neuen Kundin zu einem Kick-Off-Workshop geht. Beauftragte von der durchführenden Institution und Auftraggeber sind anwesend. Was werden Sie tun und was sollten Sie dabei beachten?

Gruppenübungen:

1. Sie haben die Aufgabe, eine/n externe/n BeurteilerIn für Ihre Institution zu suchen. Der/Die BeurteilerIn soll die Institution und Sie evaluieren und den Auftraggebern darüber Bericht erstatten (Wer wird Entscheidungen treffen bezüglich weiterer Finanzierungen für Ihre Institution aufgrund des Berichtes?). Erstellen Sie eine ausführliche Tätigkeitsbeschreibung.
2. Stellen Sie sich vor, Sie sind ein/e externe/r EvaluatorIn, der/die mit einem neuen Kunden/einer neuen Kundin zu einem Kick-Off Workshop geht. Es sind ausschließlich Auftraggeber anwesend. Was werden Sie tun und was sollten Sie dabei beachten?

Wissenstest – richtig oder falsch?

Externe Evaluationsprozesse gründen großteils auf den gleichen Prinzipien wie die der internen Evaluationsprozesse.	
Die wichtigste Frage bei der Wahl einer externen Evaluation ist, wer sie durchführen wird.	
Spezielle Kenntnisse bezüglich des Evaluationsobjektes und seiner Kontextbedingungen sind nicht so wichtig bei der Auswahl von externen EvaluatorInnen.	
Externe BeurteilerInnen sind vollständig unabhängig von der zu evaluierenden Organisation.	
Die Fähigkeit, Rollen zu übernehmen, stellt eine wichtige Qualifikation für externe EvaluatorInnen dar.	
Der Kick-off Workshop mit dem/der externen EvaluatorIn deckt oftmals Zielkonflikte auf.	
Von dem/der EvaluatorIn kann nicht erwartet werden, über Teile der Ergebnisse zu berichten, wenn die Evaluation noch nicht beendet ist.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

7.4 Erfolgskontrolle

Lernziele

- Wie ist Erfolgskontrolle definiert?
- Welche Erfolgskriterien gibt es?
- Zu welchem Zeitpunkt beginnt die Kontrolle vom Teilnahmeerfolg?
- Welches sind die Hauptprobleme der Erfolgskontrolle?
- Welche Zielsetzungen sollten danach gesetzt werden?

Theoretischer Inhalt

Erfolgskontrolle

Erfolgskontrolle ist eines der Hauptziele von Evaluationen. Der Auftraggeber verlangt nicht nur die Kontrolle von Qualifikationen, sondern auch die Kontrolle des Erfolges einer Institution. Der Fokus der Auftraggeber geht dabei immer mehr weg von einer Kontrolle des Inputs (z.B. Finanzen, Qualifikationen) hin zu einer Kontrolle des Outputs (z.B. Vermittlungsquote der TeilnehmerInnen).

Welche Erfolgskriterien gibt es?

Die Erfolgskriterien zur Überwachung eines Trainingserfolges hängen von dem Teil des Trainings ab, der kontrolliert werden soll und/oder den thematischen Rahmenbedingungen des Monitorings (d.h. pädagogisch oder arbeitsplatzbezogen oder kontrollierend).

Für das Monitoring des Trainingsprozesses relevante Erfolgskriterien sind:

- Bildungsbedürfnisse im Vorhinein klären (d.h. ob der Inhalt mit den Bedürfnissen der KlientInnen übereinstimmt);
- Evaluation des tatsächlichen Lernprozesses;
- Evaluation des Lernergebnisses;
- Evaluation des Transfers von Gelerntem an den Arbeitsplatz (oder in den Alltag) des Teilnehmers/der Teilnehmerin;
- Kosten-Nutzen-Analyse (d.h. ob das Ergebnis die Kosten rechtfertigt);
- Spezifische Ziele der KundInnenorganisation (z.B. ein bestimmter Prozentsatz an Auszubildenden, die einen Job finden).

Zukünftige Finanzierungen hängen oftmals vom Erfolg vergangener Aktivitäten ab. Außerdem ist das Wissen über den Erfolg bedeutend für die Bildungsinstitution (beim Abhalten eines Kurses muss die Erfolgsdefinition regelmäßig überprüft werden).

Indikatoren

Die Erfolgskontrolle basiert auf einigen wenigen Indikatoren. Meistens ist es unerlässlich, dass genaue Erfolgsindikatoren bereits vor Beginn des Kurses vom Auftraggeber und der Bildungsinstitution in Übereinstimmung mit den Zielsetzungen der Maßnahme formuliert werden.

Um nachhaltige Effekte zu gewährleisten, soll das zeitliche Potential des Ausbildungserfolges und die Fähigkeiten jedes/r Auszubildenden, den Erfolg der Ausbildung ins alltägliche Leben zu überführen, bereits während der Kursplanung und -implementierung deutlich gemacht werden. Wie kann gewährleistet werden, dass

Wissen, welches während eines Kurses erworben wurde, auch ins alltägliche Leben übertragen wird? Gibt es einige Maßnahmen für die Unterstützung von Lerntransfers? Werden Inhalte oder Methoden des Wissenstransfers berücksichtigt? Folgende Fragen sollten während der Planungsphase und der Implementierung des Trainings beantwortet werden¹⁶⁵:

- Gibt es eine Verbindung zwischen theoretischem Wissenstransfer und praktischer Anwendung?
- Ist eine gewisse Vielfalt vorhanden?
- Sind Angebote und Strukturen nach Abschluss des Trainings geplant?
- Wird eine fortlaufende Überprüfung des Lernerfolges der TeilnehmerInnen in Betracht gezogen?
- Sind die Ziele in einer Art und Weise formuliert, welche eine fortlaufende Überprüfung ermöglicht?

Die Kontrolle des Teilnahmeerfolges erfolgt während der Kursplanungsphase. Ein Problem, dem man häufig begegnet, sind die wechselnden Ziele. Oft werden innovative Maßnahmen für „neue“ Zielgruppen gesetzt, über deren Bedürfnisse es aber nur geringe Kenntnisse gibt. Aus diesem Grund kann es vorkommen, dass sich Handlungsziele im Laufe eines Kurses ändern. Da Veränderungen und Adaptationen aber Bestandteil von Innovationen sind, sollte dies nicht verhindert werden. Die Verdeutlichung, Dokumentation und Kommunikation dieser Veränderungen in der Zielhierarchie an alle Beteiligten ist wesentlich, vor allem für jene Personen, die für die Evaluation verantwortlich sind.

Ein weiteres Problem, das auftreten kann, ist das Finden einer adäquaten Vergleichsgruppe. Um den Erfolg einer Maßnahme zu ermitteln, müssen die Effekte der Maßnahme mit einer ähnlichen Gruppe an Leuten verglichen werden, die nicht am Programm teilgenommen haben. Aber auch wer nicht an einer beruflichen Orientierungsmaßnahme teilgenommen hat, sieht sich mitunter nach Jobs, Qualifikationen etc. um. Wird diese Tatsache vernachlässigt, würde das zu einer Überschätzung der Maßnahmeneffekte führen. Eine Möglichkeit wäre, das Verhalten der TeilnehmerInnen mit jenem der Grundgesamtheit der Zielgruppe einer Maßnahme zu vergleichen (das wären dann alle jene Personen, die die Auswahlkriterien von Arbeitsagenturen für die jeweilige Maßnahme erfüllen). Im Idealfall sollte es sich hierbei um Personen handeln, welche an der Maßnahme teilnehmen wollten, aber es aufgrund begrenzter Kapazitäten der Institution nicht konnten. Aus diesem Grund stellen Wartelisten eine gute Möglichkeit für Gruppenvergleiche dar.

Eine andere Möglichkeit wäre, die Erfolgsindikatoren der Maßnahme mit jenen ähnlicher Maßnahmen zu vergleichen (Benchmarking). Diese Vergleichsprozesse sollten so nah wie möglich an der besagten Maßnahme sein (hinsichtlich der Zielgruppe, Dauer, Methode etc.).

Das wichtigste Evaluationskriterium ist die Angleichung der Zielgruppe mit den gegenwärtig tatsächlich an der Maßnahme teilnehmenden Personen. Oftmals wird diesem Kriterium unzureichend Aufmerksamkeit geschenkt: Letzten Endes handelt es sich hierbei um die grundlegende Voraussetzung für das Funktionieren des Maßnahmenkonzeptes. Das beste Konzept für eine Zielgruppe muss nicht auf eine andere passen, denn ohne passende Zielgruppe werden andere Erfolgsindikatoren zweitrangig. Was ist der Erkenntnisgewinn bei der Feststellung, dass eine Maßnahme für junge Drogenabhängige nicht ebenso für langzeitarbeitslose Jugendliche funktioniert? Es sagt sicherlich nichts darüber aus, warum das Konzept für die Zielgruppe funktioniert.

¹⁶⁵ Siehe: Burri, Thomas (2004): EduQua – Handbuch – Information über das Verfahren, Anleitung zur Zertifizierung, Thalwil, S. 48f. Verfügbar unter: http://www.eduqua.ch/pdf/eduqua_handbuch.pdf

Auch die geplante und die tatsächliche Verteilung von Frauen und Männern unter den TeilnehmerInnen ist ein interessanter Erfolgsindikator.

Die Ausfallquote (Quote der TeilnehmerInnen, die die Maßnahme begonnen haben, verglichen mit jenen, die den Kurs beendet haben) ist ein weiterer wichtiger Erfolgsindikator. EvaluatorInnen haben sorgfältig zu prüfen, wer aufgrund einer Teilnahme an einem unpassenden Kurs oder aufgrund anderer Faktoren ausschied (z.B. Rückfall in süchtiges Verhalten, medizinischen Ursachen, Finden eines Jobs etc.).¹⁶⁶ Eine Möglichkeit, dies zu tun, ist das Dokumentationssystem der Institution: Hintergründe des Verlassens eines Kurses sollen so genau wie möglich verzeichnet werden, zum Beispiel aufgrund folgender Kategorien:

- Anstellung (1. Arbeitsmarkt);
- Anstellung (2. Arbeitsmarkt);
- Weiterbildung/weitere Qualifikationen;
- Medizinische Gründe;
- Therapie;
- Schwangerschaft;
- Andere Gründe (spezifizieren, wenn weitere Analysen möglich sind);
- Unbekannte Gründe (z.B. TeilnehmerInnen hinterlassen keine Nachricht).

Eines der Hauptziele von beruflicher Orientierung/Berufsberatung und Aktivierungsmaßnahmen ist die erfolgreiche Integration der TeilnehmerInnen in unterschiedlichen Arbeitsbedingungen. Aus diesem Grund stellt die Quote der Arbeitfindenden oftmals ein Kriterium für den Erfolg eines Trainings/einer Berufsberatungsmaßnahme dar. Meistens gibt es aber keine Vorgaben über den Zeithorizont, in dem die Integration in den Arbeitsmarkt stattfinden soll, sowie es auch keine Angaben über die Art der Arbeit gibt, die die TeilnehmerInnen aufnehmen sollen (Wurde eine Arbeit im 1. oder im 2. Arbeitsmarkt gefunden? Haben sie eine Arbeit gefunden, die ihren Qualifikationen und Kompetenzen angemessen ist? Welche Art von Verträgen wird ihnen angeboten? Gibt es Vollzeit-, Teilzeit- oder Freiberufsbedingungen?).

Aber nicht nur die Arbeitsfindungsraten sollten untersucht werden, sondern Erfolg bedeutet auch, dass die Maßnahme die Erwartungen der TeilnehmerInnen erfüllt (TeilnehmerInnenzufriedenheit).

Zusätzlich ist die Zeit, die ehemalige TeilnehmerInnen in ihrer Arbeit bleiben, ebenfalls ein wichtiger Faktor und guter Indikator für die Nachhaltigkeit einer beruflichen Orientierung und Aktivierung. Eine mögliche Gliederung kann für ehemalige TeilnehmerInnen genutzt werden, die:

- noch immer die gleiche Arbeit haben;
- zu einer anderen Arbeit gewechselt sind – Wie oft haben sie gewechselt?;
- Arbeit hatten, aber wieder arbeitslos wurden;
- wechselnde Phasen von Arbeit/Arbeitslosigkeit durchmachten.

Die Untersuchung des Arbeitswechselverhaltens kann zu interessanten Schlussfolgerungen über die unterschiedlichen Typen von TeilnehmerInnen führen (z.B. häufige WechslerInnen).

¹⁶⁶ Manchmal finden Personen während der Maßnahme eine Stelle. Diese Personen sollten deshalb nicht in die Ausfallquote einbezogen werden.

Gute Indikatoren für den Erfolg beruflicher Orientierungsmaßnahmen sind auch Einschreibungen in weitere Qualifikationsmaßnahmen und die Tatsache, ob die TeilnehmerInnen sie in der vorgegebenen Zeit beenden oder nicht.

Praktika können ebenfalls als Erfolgsindikatoren dienen.

Der Beginn einer Therapie, die auf die Persönlichkeit oder das Suchtverhalten bezogen ist, kann als Indikator dienen, insbesondere dann, wenn sie mit dem Erfolg oder dem Zeitaufwand der Therapie in Verbindung steht.

Der Lernaufwand, erworbenes Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, welche hinter dem Rahmen der Maßnahme stehen, sollten auch im alltäglichen Leben und in einer möglichen neuen Arbeitsstelle angewendet werden. Eine sachgemäße Erfolgsdefinition (Indikatoren) soll alle diese Themen/Sachverhalte umfassen.

Hauptprobleme

Das typische Problem, das bei der Evaluation dieser Kriterien entsteht, ist die schwierige Kontaktaufnahme mit den TeilnehmerInnen, wenn diese die Maßnahme bereits verlassen haben. Daten über spezifische Merkmale der Arbeit der TeilnehmerInnen sind meistens kein Bestandteil der üblichen Monitoring-Systeme. Eine Kontaktaufnahme mit ehemaligen TeilnehmerInnen ist notwendig, um diese Einzelheiten nach Beendigung des Kurses zu erfragen. Die Durchführung kann einige Monate bis hin zu einigen Jahren nach Beendigung des Kurses stattfinden, wobei aber das typischste Problem hierbei die fehlende Verfügbarkeit von entsprechenden Kontaktadressen ist (E-Mail, Telefon), sowie die „Eigenauswahl“ von Befragten:

- Erfassung, Archivierung und Schutz privater Daten beschränkt die Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme mit ehemaligen TeilnehmerInnen. Darum sollten die TeilnehmerInnen über eine bevorstehende Evaluation informiert werden und gefragt werden, ob sie während des laufenden Kurses daran teilnehmen möchten. Das Problem der privaten Daten soll vor der Evaluation verdeutlicht werden, um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten.
- Ein weiteres Problem ist jenes der „Eigenauswahl“ der Befragten. Nur ein Teil folgt der Einladung zur Befragung oder sendet ausgefüllte Fragebögen zurück, wodurch es unmöglich wird zu erkennen, ob die Ergebnisse wirklich repräsentativ sind. Eine mögliche Lösung dieses Problem wäre es, die TeilnehmerInnen zur Teilnahme an der Evaluation zu verpflichten, verbunden mit einer Bezahlung/Zuwendungen.

Wer ist verantwortlich für die Überwachung des Kurserfolges?

In der Praxis liegt die Verantwortung bei den MitarbeiterInnen in der Verwaltung der Bildungsinstitution, die die Aufgabe haben, KlientInnen und TrainerInnen das dazu Notwendige (Fragebögen oder sogar eine/n Ombudsmann/-frau) zur Verfügung zu stellen, um den Monitoring-Prozess zu erleichtern. Außerdem sollten sie die Ergebnisse an alle Beteiligten und Interessierten zur Information weiterleiten. Auf der Transfer-ebene ist es auch die Aufgabe der Auftraggeber, den Erfolg der von ihnen in Auftrag gegebenen Maßnahme zu überwachen. Für diese Art von Evaluation sollen spezifische, messbare Ziele als Teil der Ausschreibungen und Verträge vorhanden sein (siehe 2.1).

Nachfolgendes

Den Kontakt mit ehemaligen TeilnehmerInnen und Projektpartnern zu halten, insbesondere TeilnehmerInnen und Betrieben oder Arbeitsamt, ist hilfreich und sollte ein wesentlicher Bestandteil des verbindlichen Prozesses der Bildungsinstitution sein, da diese Kontakte sowohl Informationen über die Evaluation vermitteln, als auch zur Aufdeckung neuer wirtschaftlicher und organisatorischer Trends und Trainingsbedürfnisse dienen.¹⁶⁷

Arbeitsvermittlung

Nach der Kursbeendigung ist es wichtig, dass die TeilnehmerInnen von der Berufsbildungsinstitution auf ihrem weiteren Berufsweg begleitet werden; anderenfalls kann es vorkommen, dass die erworbene berufliche Orientierung verloren geht.

Arbeitsvermittlung wird als effektives Instrument der Arbeitsmarktpolitik verstanden, welches den Übergang vom Berufsbildungssystem zur Bildung und anschließend zur Arbeit anhand spezifischer Leistungen und Betreuung erleichtert. Vermittlung bezeichnet die erfolgreiche Einstellung arbeitsloser Menschen durch einen geeigneten Betrieb.¹⁶⁸ Für den Fall, dass TeilnehmerInnen aufgrund eines Mangels an Weiterbildung keine Anstellung bekommen, muss gewährleistet sein, dass TeilnehmerInnen ein weiterführendes Training besuchen.

Arbeitsvermittlung sollte demnach folgende Zielsetzungen befolgen:

- Abstimmung von „Angebot-Nachfrage“ (Welche Arbeit passt zu welchem Qualifikationsprofil von welchem/r TeilnehmerIn?);
- Information für Betriebe und Jobsuchende;
- Analyse der Qualifikationserfordernisse (Welche weiteren Qualifikationen werden von den TeilnehmerInnen benötigt?);
- Organisation von Weiterbildungsmöglichkeiten, wenn notwendig;
- Begleitung des Überganges der Arbeitslosigkeit in Arbeitsbedingungen (Coaching/Nachhilfe, Praktikum);

In diesem Zusammenhang entwickelt die Bildungsinstitution in der Vermittlungsphase ein Regel-Set betreffend:¹⁶⁹

- Kontakte zu Betrieben, welche Praktika und offene Stellen anbieten;
- Beschreibung von Zielen/Aufgaben der TeilnehmerInnen;
- Kooperation/Beratung während der Vermittlungszeit;
- Vermittlung – wenn die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen berücksichtigt werden: Ein individueller Bildungsplan, welcher vom Betrieb in Zusammenarbeit mit der Bildungsinstitution entwickelt wird, unterstützt die Kompatibilität.¹⁷⁰

Die Bildungsinstitution sollte den Betrieb, der eine Vermittlung anbietet, vor, während und nach der Vermittlung begleiten und beraten.

¹⁶⁷ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 31.

¹⁶⁸ Siehe: www.move-ment.at

¹⁶⁹ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 25.

¹⁷⁰ Siehe: Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn, S. 25.

Arbeitsvermittlung sollte folgende Schritte beinhalten:

- Arbeitsbereiche erkennen, die zu den Interessen der TeilnehmerInnen passen

Um die Motivation der TeilnehmerInnen, einen Praktikumsplatz/Arbeitsplatz zu finden, sicherzustellen, ist es wichtig, nach deren persönlichen Interessen zu suchen. Im Normalfall erkennen die TeilnehmerInnen während des Trainings jene Fähigkeiten, die sie gerne benutzen und die sie auch in der Arbeit anwenden können. Im Anschluss sollten die TeilnehmerInnen mit der Unterstützung ihrer TrainerInnen versuchen herauszufinden, ob sie den Kontakt mit anderen Menschen bevorzugen oder nicht, und inwiefern sie es mögen, in großen oder kleinen Menschengruppen zu sein. Außerdem sollten die TeilnehmerInnen ihre vergangenen Arbeiten analysieren, sowie auch ihre damaligen Rollen, um einen Hinweis darauf zu bekommen, was ihr Interesse während der letzten Jahre geweckt und gefesselt hat. Im Anschluss ist es wichtig, dass der/die TeilnehmerIn mit Unterstützung des Trainers/der Trainerin allgemein darüber nachdenkt und sich fragt: Welche Organisationen/Betriebe unterstützen diese Interessen, Themen und Anliegen? Es wird empfohlen, jeden einzelnen Gedanken aufzuschreiben, der gegen die Interessen des Teilnehmers/der Teilnehmerin spricht, sogar wenn er sich nicht ausschließlich auf seine/ihre Interessen konzentriert. Zum Beispiel: Was machen sie? Welche unterstützenden Netzwerke sind vorhanden? Können sie die Fertigkeiten, Interessen und das Wissen der TeilnehmerInnen nutzen?
- Welche Qualifikationen werden für den Job benötigt?

ArbeitgeberInnen, die auf der Suche nach Leuten mit bestimmten Qualifikationen sind, sollten eine Reihe von Standards für Neuestellte setzen, um sicherzustellen, dass diese ausreichend Wissen und Fertigkeiten für die kompetente Ausübung ihrer Arbeit besitzen. Im folgenden Schritt sollte man versuchen, mehr über die Interessensbereiche der TeilnehmerInnen herauszufinden. Von Bedeutung sind Arbeitsmöglichkeiten in der örtlichen Umgebung des Teilnehmers/der Teilnehmerin. Es gibt eine Vielzahl an Möglichkeiten der Informationssuche über Betriebe, die TeilnehmerInnen interessieren. Mittels Literatursuche (Betriebsliteratur), Internetrecherchen, Pressemitteilungen oder Durchsicht fachlicher oder beruflicher Magazine können sich die TeilnehmerInnen und TrainerInnen mit gegenwärtigen Trends/Entwicklungen des gewählten Berufsbereiches auf dem neuesten Stand halten. Das Lesen von Stellenanzeigen in Zeitungen bringt Kenntnisse über die erforderlichen Qualifikationen und somit können TeilnehmerInnen erkennen, welche Qualifikationen ihnen noch fehlen. Es gibt viele MitbewerberInnen um einen Job. Darum ist es von Nutzen, gründlich zu recherchieren (Analysen von freien Stellen). Wenn TeilnehmerInnen bereit sind, einen bestimmten Kurs zu besuchen, um eine bestimmte Berufslaufbahn einzuschlagen, ist es ratsam herauszufinden, ob die (Hoch-)Schule Beschränkungen für diesen Kurs vorschreibt (Alter, Bildungsgrad etc.) oder ob die Kosten dafür zu hoch sind. TeilnehmerInnen sollten zusätzlich bei der Suche nach einem geeigneten Job beraten werden. Darum ist es empfehlenswert, eine vernünftige Zeit für spezifische Diskussionen mit Vorgesetzten oder BeraterInnen zu finden.
- Qualifikationen erwerben (=Kompatibilität von Qualifikation und Arbeitsmarkt)

Im Falle eines Mangels an Qualifikationen sollten TeilnehmerInnen einen Qualifikationskurs nach Beendigung des beruflichen Trainings besuchen. Ist die Zeitspanne zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung zu groß, kann Unzufriedenheit entstehen – Langeweile, Frustration. Um das zu vermeiden, sollten die TeilnehmerInnen aktiv handeln, bevor ihre Leistung beeinträchtigt ist.

- **Arbeitsvermittlung**

In dieser Phase versucht der/die Vorgesetzte oder der/die BeraterIn, eine Stelle für den/die TeilnehmerIn zu finden. Die Bildungsinstitution wird einige Leute in ihren Kursen haben, die zu der verfügbaren Stelle passen würden. Entweder steht die Institution mit den Betrieben in direkter Verbindung oder sie stehen mit einer Arbeitsvermittlung in Kontakt, die versucht, freie Stellen an Arbeitslose zu vermitteln. Viele der kleineren oder mittleren Betrieben werden eine Arbeitsvermittlungsagentur mit der Suche von geeignetem Personal beauftragen, weil die Arbeitsvermittlungsagenturen über die relevante Gesetzesmaterie Bescheid wissen und somit helfen, Gesetzesfallen bei der Einstellung neuer MitarbeiterInnen zu vermeiden.

Außerdem ist persönliche Initiative erforderlich. Im Gespräch mit Menschen können die TeilnehmerInnen erkennen, wer in dem Bereich arbeitet, der ihn/sie interessiert, er/sie kann sein/ihr eigenes Netzwerk nutzen, Stellenanzeigen lesen, die Lokalpresse nutzen – als Informationsquelle für verfügbare Stellen – und ebenfalls die Initiative in der Kontaktaufnahme mit ArbeitgeberInnen übernehmen. Vorgesetzte sollen verdeutlichen, dass es viele Wege gibt, eine Arbeit zu finden. Außerdem sollten die BeraterInnen die TeilnehmerInnen auf Aspekte aufmerksam machen, die bedeutend bei der Arbeitssuche und Bewerbung sind. Zum Beispiel können perfekt geschriebene Briefe ArbeitgeberInnen beeindrucken und werden eher beantwortet werden. Wie stellt man einen gewinnbringenden Lebenslauf auf? Usw.

Zusammenfassung: TeilnehmerInnen sollten auf der Suche nach einem geeigneten (Weiter-)Bildungskurs und der Jobsuche nicht allein gelassen werden. Arbeitsvermittlung bedeutet Unterstützung.

Übungen

Einzelübungen:

1. Stellen Sie in drei Sätzen Erfolgskontrolle der externen Evaluation gegenüber.
2. Nennen Sie mindestens fünf Indikatoren für Erfolgskontrolle einer beruflichen Orientierungsmaßnahme. Welche anderen können Sie nennen?
3. Stellen Sie sich vor, dass es Ihre Aufgabe ist, den Erfolg einer beruflichen Trainingsmaßnahme zu evaluieren. Welche Probleme sehen Sie voraus und wie werden Sie damit umgehen?
4. Welche Schritte soll die Vermittlung eines Arbeitsplatzes mit einbeziehen?

Gruppenübungen:

1. Die "Selbstausswahl" durch die TeilnehmerInnen ist ein Problem während der Beurteilung eines Kurses. Was kann getan werden, um einen höheren Rückfluss der Fragebögen oder höhere Interviewverbundenheit herzustellen?
2. Denken Sie an „Kompatibilität der Zielgruppe und der tatsächlichen Gruppe“ als Erfolgsindikator. Welche Probleme werden während der Messung der Maßnahme auftreten? Und wie können sie vermieden werden?
3. In der Praxis ist das wichtigste Ziel einer Bildungsinstitution, so viele Personen wie möglich in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Eine weitere wichtige Zielsetzung ist es, den Erwartungen der TeilnehmerInnen zu entsprechen. In einigen Fällen widersprechen sich diese Ziele. Diskutieren Sie über die Gründe dafür. Welche Probleme können in dieser Verbindung entstehen. Diskutieren Sie die Hauptpunkte und argumentieren Sie aus Ihrer Sicht.

Wissenstest – richtig oder falsch?	
------------------------------------	--

Die Kontrolle der auftragsvergebenden Stelle betrifft sowohl die Kontrolle des Inputs (z.B. Finanzen, Qualifikationen) als auch die des Outputs (z.B. Beschäftigung der TeilnehmerInnen).	
„Erfolgskontrolle“ kann als Beurteilung des Outputs und der Auswirkung einer Maßnahme bezogen auf eine Vielzahl an Indikatoren definiert werden.	
Spätestens bei der Maßnahmen-Phase der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt soll geklärt werden, wie individuelle TeilnehmerInnen ihren Erfolg ins Alltagsleben übertragen können.	
Das wichtigste Erfolgskriterium ist die Angleichung der Zielgruppe mit den aktuellen TeilnehmerInnen der Maßnahme.	
TeilnehmerInnen, welche aufgrund der Berufsorientierung eine Therapie beginnen, gelten nicht als erfolgreich.	
Der Ausdruck „Selbstauswahl“ der Befragten betrifft jene Personen, welche freiwillig an einer Berufsorientierungsmaßnahme teilnehmen.	
Das Hauptproblem bei der Evaluation ist die Kontaktaufnahme mit den TeilnehmerInnen nach Beendigung des Kurses.	
Kontakt aufzunehmen und aufrechtzuerhalten, liegt eher im Aufgabenbereich des Arbeitsmarktservices als bei der Trainingsinstitution.	
Es ist wichtig, nach Interessen der Teilnehmenden zu suchen, um die Motivation, eine Arbeit zu finden und auszuüben, zu gewährleisten.	

Anm.: Bitte überprüfen Sie online unter www.quinora.com (siehe E-Learning), ob Ihre Antworten richtig sind.

Literatur

- Balli, Christel / Harke, Dietrich / Ramlow, Elke (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld, Bertelsmann.
- Balli, Christel / Krekel, Elisabeth M. / Sauter, Edgar (Hg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis?, Bielefeld, Bertelsmann.
- Beywl, Wolfgang / Geiter, Christiane (1996): Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung, Bielefeld, Bertelsmann.
- BMWA (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit) (Hg.) (2005): Arbeitsstätten. Gestaltung von Arbeitsstätten, Wien. Verfügbar unter: http://www.arbeitsinspektion.gv.at/NR/rdonlyres/96F4A588-4271-4004-9EA0-216AD58EAA04/0/astv_br.pdf
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Heidelberg, Springer Medizin Verlag.
- Bundesanstalt für Arbeit: Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, in: Balli, Christel / Harke, Dietrich / Ramlow, Elke (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld, Bertelsmann.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (1999): Anforderungskatalog für die Qualität der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung, Anlage 4a, in: Balli, Christel / Harke, Dietrich / Ramlow, Elke (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld, Bertelsmann.
- Burri, Thomas (2004): EduQua – Handbuch – Information über das Verfahren, Anleitung zur Zertifizierung, Thalwil. Verfügbar unter: www.eduqua.ch/pdf/eduqua_handbuch.pdf
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (Hg.) (2005): Improving lifelong guidance policies and systems. Using common European reference tools, in: Cedefop reference series, 35 S., Luxemburg. Verfügbar unter: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4045_en.pdf
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (Hg.) (2002): Quality Development in Vocational Education and Training, Interim Report of the European Forum. Verfügbar unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/projects_networks/quality/archives/conf_docs/en/report_qdevelopment_draftforum_en.doc
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (Hg.) (2006): Vocational education and training in Austria, in: Cedefop Panorama Series, 125, Luxembourg. Verfügbar unter: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5163_en.pdf
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (Hg.) (2006): Vocational Training in Europe, in: cedefopinfo 1/2006: Luxemburg, S.3. Verfügbar unter: <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo12006/Cinfo12006EN.pdf>
- Cedefop: Glossary on identification, assessment and validation of qualification and competences; and transparency and transferability of qualifications.
- Center for the Integration of Research, Teaching and Learning: Learning Communities (LC): Developmental framework. Verfügbar unter: <http://www.cirtl.net/files/LCframework.pdf>
- City & Guilds (2005-2006): Level 3 NVQ in Learning and Development, Candidate Pack, London, City and Guilds.

City College Norwich (2005-2006): Course Information: Advice and Guidance NVQ Levels 2, 3 and 4. Norwich, City College Norwich.

City College Norwich (2006): Staff Handbook, Norwich, City College Norwich.

Connexions, Understanding Connexions (April 14, 2006): A Programme For All Those Working With and Within Connexions. Verfügbar unter:
http://www.connexions.gov.uk/partnerships/partnership_area/uploads/UC%20Course%20Guide.pdf

Council of the European Union (2004): Resolution of the Council of the European Union on Strengthening Policies, Systems and Practices in the Field of Guidance throughout life in Europe (28 May 2004), Brüssel. Verfügbar unter:
http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/80643.pdf

EduQwa – Schweizerisches Qualitätszertifikat für Weiterbildungsinstitutionen (2004): Handbuch – Informationen über das Verfahren. Anleitung zur Zertifizierung.

Favretto, Giuseppe / Fiorentini, Francesca (2002): Ergonomia della formazione. Roma, Carocci.

Foster, Helga / Gutschow, Katrin (1999): E-Quality in Vocational Training. A Handbook, BIBB (Hg.), Bonn.

Frech, M. (1996): Arbeit in und mit Gruppen, in: Kasper, Helmut / Mayrhofer, Wolfgang (Hg.): Personalmanagement, Führung, Organisation, Wien, Linde Verlag, S. 293-336.

Galasi, J.P./ Crace, R.K./ Martin, G.A/ James, R.M./ Wallace, R.L. (1992): Client Preferences and Anticipations in Career Counselling: A preliminary Investigation, Journal of Counselling Psychology, 39, 1, S. 46-55.

Galiläer, Lutz (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung, Weinheim/München, Juventa Verlag.

Gausted, Joan (1991): Identifying potential dropouts. Eugene, OR: ERIC Clearing-house on Educational management (ERIC No. Ed 339092).

Gnahs, Dieter / Kuwan, Helmut (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Effekte, Erfolgsbedingungen und Barrieren, in: Balli, Christel / Krekel, Elisabeth M. / Sauter, Edgar (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld, Bertelsmann, S. 41-59.

Green, Diana (1994): What is Quality in Higher Education. Society for Research for Education, Buckingham, Open University Press.

Greenberg Jerald / Baron, Robert (2002): Behaviour in Organizations. Understanding and Managing the Human Side of Work, New Jersey, Prentice Hall.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Hartz, Stefanie / Meisel, Klaus (2006): Qualitätsmanagement. Studententexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld, wbv Verlag.

Hausegger, Gertrude / Bohrn, Alexandra (2006): Quality in labour market policy training measures. The work situation of trainers as relevant factor to the quality of the measures? Interim report. Module 3: Learning procurement system – labour market policy services, Wien. Verfügbar unter: <http://www.improve-info.at/frame.asp?zielid=1956>

InWEnt – Capacity Building International (2005): Selecting and Structuring Vocational Training Contents. Beiträge aus der Praxis der beruflichen Bildung (12/2005), Mannheim. Verfügbar unter: http://www.inwent.org/imperia/md/content/bereich4-intranet/abteilung4-01/12_select_and_struct.pdf

Joras, Michel (1995): Le bilan de compétences, Paris, Presses Universitaires de France.

Lamnek, Siegfried (1993): Qualitative Sozialforschung – Methoden und Methodologie, Bd. 1 u. 2, Weinheim, Psychologie Verlags Union.

LIMPACT – Leitprojekte Informationen compact, August 2/2000, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), Bonn. Verfügbar unter:

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12ptiaw_limpact02_2001.pdf

Longson, Sally (1999): Women returning to work. How to work out what you want and then go out and get it, How to Books Ltd, Oxford.

Luhmann, Niklas (1986): The autopoiesis of social systems, in: Felix, Geyer / Johannes van der Zouwen (Hg.): Sociocybernetic Paradoxes, London, Sage Publications, S. 172-192.

Markowitsch, Jörg / Plaimauer, Claudia / Humpl, Stefan / Lassnigg, Lorenz (2005): Forschungsgestützte Ansätze der Antizipation: Qualifikationsbedarfsanalysen in Österreich, in: Lassnigg, Lorenz / Markowitsch, Jörg (Hg.) (2005): Qualität durch Vorausschau, Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung, Innsbruck-Wien, Studienverlag, S. 77-122.

National Dropout Prevention Center at Clemson University,

<http://www.dropoutprevention.org/>

Office of Educational Research and Improvement (1993): Reaching the goals, Goal 2: High school completion. Washington. D.C.: Author (ED 365 471).

öibf (Hg.) (2004): Qualitätssicherung und -entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung. Eine Studie im Rahmen des Projekts „Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich“ (INSI-QUEB), Wien. Verfügbar unter: <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=12704>

OpenQuals, Qualification details (2003): NOCN Advanced Certificate in Information, Advice and Guidance. Verfügbar unter:

<http://www.openquals.org.uk/openquals/qualificationDetails.aspx?QualificationID=1845>

OpenQuals, Qualification details (2003): NOCN Advanced Certificate in Providing Advice and Guidance. Verfügbar unter:

<http://www.openquals.org.uk/openquals/qualificationDetails.aspx?QualificationID=9973>

OpenQuals, Qualification details (2003): OCR Level 4 NVQ in Careers Education and Guidance. Verfügbar unter:

<http://www.openquals.org.uk/openquals/qualificationDetails.aspx?QualificationID=749>

Orru, Andreas / Pfitzinger, Elmar (2005): AQW – Das Qualitätsmodell für Bildungsträger, Berlin, Beuth Verlag.

Paszowska-Rogacz, Anna (2006): The impact of cultural differences on students' expectations from career counsellors, Łódz.

Public Employment Service Vienna (2005): Dep. 7: Course description „JOBEX-PRESS“ for the regional department Geiselbergstraße, S.4.

Rabenstein, Reinhold / Reichel, René / Thanhoffer, Michael (2001): Das Methoden-Set. 5 Bücher für Referenten und Seminarleiterinnen. 3. Gruppen erleben, Münster, Oekotopia Verlag.

Rat der Europäischen Union (2004): Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa (18. Mail 2008). Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/guidance/resolution2004_de.pdf

Reischmann, Jost (2003): Weiterbildungsevaluation. Lernerfolge messbar machen, Neuwied, Luchterhand Verlag.

Rossi, Peter / Freeman, Howard / Lipsey, Mark (1999): Evaluation – A Systematic Approach, London, Sage Publications.

Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung – Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, München, Ziel-Zentrum F. Interdis.

Steiner, Karin / Weber Maria E. / Zdrahal-Urbanek, Julia (2005): Pädagogisch-didaktische Qualität bei der Aktivierungsmaßnahme 2005, unveröffentlichter Endbericht, Auftraggeber AMS Wien, Wien.

Thomas, Brian (1992): Total Quality Training, McGraw Hill.

Watt, Glenys (1998): Supporting Employability. Guides to Good Practice in Employment Counselling and Guidance, Luxembourg. Verfügbar unter:
<http://www.eurofound.eu.int/pubdocs/1998/34/en/1/ef9834en.pdf>

Wilson, Robert A. (2001): Forecasting Skill requirements at National and Company Levels, in: Decy, Pascaline / Tessaring, Manfred (2001): Training in Europe (2nd report on Vocational Training Research in Europe 2000: Background Report, Volume 2) CEDEFOP Reference Series, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, S. 563-609.

Winkler, Ruedi (2006): Aspekte der Qualität – Wo steht Europa, und wer sind die Akteure?, in: Egger-Subotitsch, Andrea / Sturm, René (Hg.): „Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen mittels Kompetenzbilanzen“. Beiträge zur Fachtagung „Der Erfahrung einen Wert geben! Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen“ vom 18. Mai 2005 in Wien. AMS report 51, Communicatio, Wien, S.9-15. Verfügbar unter: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport51.pdf>

Wolf, Bertram (2006): Der Erfahrung einen Wert geben, in: Egger-Subotitsch, Andrea / Sturm, René (Hg.): „Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen mittels Kompetenzbilanzen“. Beiträge zur Fachtagung „Der Erfahrung einen Wert geben! Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen“ vom 18. Mai 2005 in Wien. AMS report 51, Communicatio, Wien, S. 51-60. Verfügbar unter:
<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport51.pdf>

Wottawa, Heinrich / Thierau, Heike (1998): Lehrbuch Evaluation, Bern, Huber.

Internetquellen:

<http://projekte.fast.de/ADDE/Guidance/Decision/MicroDec/wp5-1.htm>

http://www.abif.at/deutsch/news/events2005/Erfahrung_einen_wert_geben/erfahrung_einen_wert_geben.asp

<http://www.aquatt.ie/index.php/181/wave/>

<http://www.bibb.de/de/23734.htm>

<http://www.businesslink.gov.uk/bdotg/action/layer?topicId=1073982502>

<http://www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=72>

http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/kaepflinger02_01.pdf

<http://www.eduqua.ch>

<http://www.eife-l.org/>

http://www.gendernet.de/2004/publikationen/Kobra_handbuch.pdf



<http://www.iaw.rwth-aachen.de>

<http://www.improve-info.at/frame.asp?zielid=1956>

http://www.investorsinpeople.at/pdf/iip_oesterreich.pdf

<http://www.kobra-berlin.de/>

http://www.lrqg.de/desite/template.asp?name=deproducts_branchen_erw_bild

<http://www.move-ment.at>

<http://www.nocn.org.uk> (National Open College Network)

<http://www.nokut.no>; NOKUT: Criteria For Evaluation

<http://www.ruediwinkler.ch>

<http://www.valida.ch>

http://www.york.ac.uk/admin/persnl/strategy/2001/b_train.htm

<http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo12006/Cinfo12006EN.pdf>