

Kellner, Wolfgang

Research Report

Drei Thesen zur Kompetenzorientierung

AMS info, No. 131

Provided in Cooperation with:

Public Employment Service Austria (AMS), Vienna

Suggested Citation: Kellner, Wolfgang (2009) : Drei Thesen zur Kompetenzorientierung, AMS info, No. 131, Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), Wien

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/98096>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Drei Thesen zur Kompetenzorientierung

Im Folgenden werde ich drei Thesen zur Kompetenzorientierung (eine affirmative, eine fundamental-kritische und eine kritisch-konstruktive) vorstellen und ansatzweise begründen – u. a. anknüpfend an Erfahrungen mit dem »Kompetenz-Portfolio für Freiwillige« des Ringes Österreichischer Bildungswerke (Exkurse I und II).¹

These 1: Die Kompetenzorientierung ist plausibel und praktisch.

These 2: Die Kompetenzorientierung ist idealistisch und harmonistisch.

These 3: Die Kompetenzorientierung bedarf einer ethisch-politischen Erweiterung.

1. These 1: Die Kompetenzorientierung ist plausibel und praktisch

Eine allgemein verbindliche Definition von Kompetenz steht uns nicht zur Verfügung. Eine sehr häufig verwendete Kompetenz-Bestimmung ist die von John Erpenbeck, wonach Kompetenzen »Selbstorganisationsdispositionen des Individuums«² sind. Der Bedarf an einer allgemein verbindlichen Definition relativiert sich aber vor dem Hintergrund der Plausibilität jenes Kompetenzschemas, das wir in fast allen gängigen Kompetenzkonzepten finden, nämlich jenem Schema, das zwischen fachlichen, methodischen, sozial-kommunikativen und personalen Kompetenzen unterscheidet. Bezogen auf die obige Definition sind das dann Dispositionen (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften), um geistige, instrumentelle, sozial-kommunikative und reflexive Handlungen auszuführen.³ Dieses Grundschema ist im Rahmen der deutschsprachigen Bildungsdiskurse nicht so neu, wie »modische« Kompetenzdiskurse oft glauben machen (wollen), denn wir finden das Schema nämlich schon Anfang der 1970er Jahre in der Pädagogischen Anthropologie von Heinrich Roth – mit der Differenzierung nach Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Aber wir können durchaus noch weiter zurückblicken, denn mit Akzentverschiebungen finden wir das Schema schon im pädagogisch-didaktischen Ganzheitskonzept des Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) mit seiner Ausrichtung auf Kopf, Herz und Hand.

Erpenbeck und Heyse erweitern das gängige Schema »Fachlich-methodische Kompetenz – Sozial-kommunikative Kompetenz – Personale Kompetenz« um den Bereich »Aktivitäts- und Handlungskompetenz« und begründen das folgendermaßen: »Diese Ba-

siskompetenzen – oder Schlüsselkompetenzen – sind von allen Kompetenzforschern heute mehr oder weniger akzeptiert. Einige trennen fachliche und methodische Kompetenzen voneinander (worüber man streiten kann), viele sehen die aktivitätsbezogenen Kompetenzen schlicht als die Summe der anderen (was unseres Erachtens nicht berücksichtigt, dass es z. B. Führungskräfte gibt, die persönlich unangenehm, fachlich schwach, sozial-kommunikativ mäßig und doch von hervorragender Führungsstärke sind). Aber »irgendwie« werden stets diese vier Basiskompetenzen thematisiert.«⁴

Vor diesem Hintergrund erscheint das gängige Kompetenzschema zunächst als eine mehr oder weniger plausible Systematik zum Zuordnen von Fähigkeiten und Eigenschaften. Kompetenzorientierung besteht dann also nicht darin, jede Fähigkeits- oder Eigenschaftsbestimmung um den Zusatz »Kompetenz« zu erweitern; beispielsweise sprechen »modernisierte« ErwachsenenbildnerInnen sogar von »Humorkompetenz«. Es geht aber nicht darum, so eine befremdende Verknüpfung zu bilden, sondern es geht schlicht darum, die Eigenschaft »Humor« dem Bereich der personalen oder sozial-kommunikativen Kompetenz zuzuordnen – wobei das »oder« bereits auf die Vielfalt der Zuordenbarkeit verweist.

Ein sehr anschauliches Schema für die vielfältigen Schnittstellen beim Zuordnen von Fähigkeiten und Eigenschaften bietet der Kompetenzatlas von Heyse/Erpenbeck aus dem Jahr 2004. Dieser (siehe die Abbildung) verortet 64 Einzelkompetenzen, die sich aus Erhebungen in den Bereichen »Personalführung«, »Erwachsenenbildung« und »Lernpsychologie« ergaben und als in Unternehmen besonders nachgefragte Kompetenzen gelten. Die 64 Einzelkompetenzen werden den vier Grundkompetenzen »Fach- und Methodenkompetenz«, »Sozial-kommunikative Kompetenz«, »Personale Kompetenz« sowie »Aktivitäts- und Handlungskompetenz« zugeordnet. Einen besonderen Stellenwert bei den Zuordnungen hat nun, dass drei Viertel der 64 Einzelkompetenzen jeweils an Schnittstellen zwischen den Grundkompetenzen liegen.

1 In seinem Beitrag formuliert Wolfgang Kellner Thesen zur Kompetenzorientierung, die auch am »Workshop Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung« (5.–6. Oktober 2007) des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung (bifeb) von ihm vorgetragen wurden.

2 Erpenbeck/Heyse 1999.

3 Vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, Seite 157.

4 Heyse/Erpenbeck 2004, Seite XV.

Exkurs 1: Einzelkompetenzen beschreiben – Erfahrungen mit dem »Kompetenz-Portfolio für Freiwillige« des Ringes Österreichischer Bildungswerke

Der Portfolio-Prozess des Ringes, in dem Freiwillige/Ehrenamtliche ihren Kompetenzerwerb im Engagement mit Unterstützung von ErwachsenenbildnerInnen erkunden, systematisieren und dokumentieren (»Begleitete Selbstbewertung«), »kompensiert« das Fehlen allgemein verbindlicher Kompetenzdefinitionen und Kompetenzzuordnungen dadurch, dass jede geltend gemachte Einzelkompetenz in drei bis fünf Sätzen beschrieben wird – und damit deutlich wird, wo und wie sie erworben oder weiterentwickelt wurde oder zum Tragen gekommen ist. Die Kurzbeschreibungen der Einzelkompetenzen definieren sie gewissermaßen für den jeweiligen »Fall«. Die beschriebenen Einzelkompetenzen werden dann einer der Grundkompetenzen zugeordnet. Dabei wird u. a. der Kompetenzatlas in besonderer Weise angewandt bzw. verwendet: Der Kompetenzatlas bildet bei Heyse/Erpenbeck eigentlich die Grundlage für einen formalisierten Fragebogencheck, im Erkundungsprozess des Ring-Portfolios wird er aber dialogisch eingesetzt – und lädt zum Erwägen, Probieren und Verhandeln ein. D. h., allein mit der Benennung einer Einzelkompetenz ist wenig Trennschärfe zu gewinnen (jeder/jede versteht etwas anderes darunter), etwas mehr durch die Lokalisierung im Schema.

Wirklich nachvollziehbar wird eine Kompetenz erst durch die Charakterisierung für den jeweiligen Fall. Sehr oft regen die Zuordnungen im Kompetenzatlas im Rahmen des Ring-Portfolio-Prozesses zu Widerspruch bezüglich der vorgegebenen Zuordnungen oder Benennungen der Einzelkompetenzen an – und motivieren so zu alternativen Benennungen und Zuordnungen. Aber immer vor dem Hintergrund der relativ hohen Plausibilität des Schemas.

Abbildung: Kompetenzatlas nach Heyse und Erpenbeck

P Personale Kompetenz				A Aktivitäts- und Handlungskompetenz			
Loyalität	Normative Einstellung	Einsatzbereitschaft	Selbst-Management	Entscheidungsfähigkeit	Gestaltungswille	Tatkraft	Mobilität
P		P/A		A/P		A	
Glaubwürdigkeit	Eigenverantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen	Innovationsfreudigkeit	Belastbarkeit	Ausführungsbereitschaft	Initiative
P/S		P/F		A/S		A/F	
Humor	Hilfsbereitschaft	Lernbereitschaft	Ganzheitliches Denken	Optimismus	Soziales Engagement	Ergebnisorientiertes Handeln	Zielorientiertes Führen
Mitarbeiterförderung	Delegieren	Disziplin	Zuverlässigkeit	Impulsgeben	Schlagfertigkeit	Beharrlichkeit	Konsequenz
S/P		S/A		F/P		F/A	
Konfliktlösungs-fähigkeit	Integrations-fähigkeit	Akquisitions-stärke	Problemlösungs-fähigkeit	Wissens-orientierung	Analytische Fähigkeiten	Konzeptions-stärke	Organisations-fähigkeit
Teamfähigkeit	Dialogfähigkeit Kundenorientierung	Experimentierfreude	Beratungsfähigkeit	Sachlichkeit	Beurteilungsvermögen	Fleiß	Systematisch-methodisches Vorgehen
S		S/F		F/S		F	
Kommunikations-fähigkeit	Kooperations-fähigkeit	Sprachgewandtheit	Verständnis-bereitschaft	Projektmanagement	Folgebewusstsein	Fachwissen	Marktkenntnisse
Beziehungsmanagement	Anpassungs-fähigkeit	Pflichtgefühl	Gewissenhaftigkeit	Lehrfähigkeit	Fachliche Anerkennung	Planungsverhalten	Fachübergreifende Kenntnisse
S Sozial-kommunikative Kompetenz				F Fach- und Methodenkompetenz			

Quelle: Heyse/Erpenbeck 2004, Seite XXI

2. These 2: Die Kompetenzorientierung ist idealistisch und harmonistisch

Im deutschsprachigen Bildungsdiskurs hat sich die Kompetenzorientierung über das Drei- bzw. Vier-Grundkompetenzen-Schema (Pestalozzi, Roth, Erpenbeck) durchgesetzt, international über den Soft-Skills-Diskurs: »(...) der *soft skills talk* hat sich durchgesetzt: international, global, interdisziplinär, cross-curricular und auf allen Ebenen der Abstraktion und Konkretheit.«⁵ Kompetenz- und Soft-Skills-Orientierung erwecken den Eindruck, dass die Fachkompetenzen gegenüber persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen bzw. Soft Skills zunehmend in den Hintergrund treten. So können beispielsweise im Kompetenzatlas drei der vier Grundkompetenzen bzw. 48 der 64 Einzelkompetenzen den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen/Soft Skills zugerechnet werden. Und im Trainingshandbuch zum Kompetenzatlas von Heyse/Erpenbeck (2004) wird der Bereich »Fach- und Methodenkompetenz« erst an vierter Stelle behandelt, und zwar nach (1.) »Personale Kompetenz«, (2.) »Aktivitäts- und Handlungskompetenz« und (3.) »Sozial-kommunikative Kompetenz«. Der Eindruck dieser Priorität ergibt sich zunächst schlicht aus der größeren Anzahl der genannten persönlichkeitsbezogenen Kompetenzbereiche und Einzelkompetenzen. Dass es in der Kompetenzorientierung primär um persönlichkeitsbezogene Kompetenzen bzw. um Soft Skills gehe, wird aber von PersonalistInnen nachhaltig korrigiert. Diese betonen, dass die vergleichsweise einfacher differenzierbaren und nachweisbaren sachbezogenen Kompetenzen von ihnen schlicht vorausgesetzt werden. Die verstärkte Aufmerksamkeit für die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen ist in Bewerbungskontexten also schlicht eine zusätzliche Anforderung. Das »Was ich kann: ...« ist keineswegs von einem »Wer ich bin: ...« abgelöst worden.⁶ Die neue Aufmerksamkeit für »Persönlichkeit«, für »Sozial-Kommunikatives« und überhaupt das »Soft« der Soft Skills verführen zu harmonistischen und idealistischen Missverständnissen (oder eben schlicht zu Ideologisierungen). Roland Reichenbach spricht diesbezüglich von einem »Kompetenzidealismus«⁷, der aufgrund seiner theoretischen und politischen Oberflächlichkeit (»ganz ohne tiefenschürfende Analysen«) sämtliche Ambivalenzen, Widersprüche und Paradoxien der Erwerbsexistenz sowie der politischen und persönlichen Existenz zu »glätten« und zu »integrieren« vermag: »Der pädagogische Preis für den pseudo-demokratischen und pseudo-egalitären Kompetenzidealismus ist die Isolierung des Individuums von Fragen der Macht und Kontrolle. (...) Der *soft skills talk* erscheint so als subtile und vielleicht auch wirksame Schützenhilfe der Individualisierung und Psychologisierung sozialer Probleme.«⁸ Reichenbach stellt sich selbst die Frage, was sich wohl über jene ZeitgenossInnen sagen lässt, die über sämtliche Soft Skills in einem ausgereiften Sinn verfügen, und antwortet so: »Wahrscheinlich am letzten, dass sie menschlich sind.«⁹ Fragwürdig ist in diesem Zusammenhang auch das mit der Kompetenzorientierung (eigentlich mit dem Lifelong-Learning-Diskurs insgesamt) verknüpfte Selbstveränderungs- und Selbststei-

5 Reichenbach 2007, Seite 64.

6 Vgl. Kellner 2007.

7 Reichenbach 2007, Seite 72ff.

8 Ebenda, Seite 75ff.

9 Ebenda.

gerungspathos. Ernüchternd sind diesbezüglich Befunde des auch in der Erwachsenenbildungsforschung häufig rezipierten Neurobiologen Gerhard Roth. Unter dem Titel »Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten« (und mit dem programmatischen Untertitel »Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern«) versammelt Roth (2007) Belege für die äußerst begrenzten Möglichkeiten von Persönlichkeitsveränderung bei Erwachsenen im Kontext der »Vier Einflusskräfte« (1) »Genetische Prädispositionen«, (2) »Eigentümlichkeiten der Hirnentwicklung«, (3) »Vorgeburtliche und frühe nachgeburtliche affektiv-emotionale Erlebnisse«, (4) »Sozialisierende Vorgänge im späteren Kindesalter und in der Jugend«: »Die beiden Einflusskräfte Gene und Hirntätigkeit legen nach groben Schätzungen etwa 50 Prozent unserer Persönlichkeit fest. (...) [Die] prägenden Einflüsse der ersten Lebensjahre machen rund 30 Prozent unserer Persönlichkeit aus.«¹⁰ Und rund 20 Prozent bleiben für die sozialisierenden Vorgänge im späteren Kindesalter und in der Jugend. So fragwürdig diese Zahlen-spiele aus der Neurobiologie auch sein mögen, so beenden sie immerhin »(...) die alte Kontroverse zwischen ›Anlage‹ und ›Umwelt‹ ebenso wie diejenige zwischen ›Individualität‹ und ›Sozialität‹ des Menschen.«¹¹ Ebenso relativieren sie den Veränderungsoptimismus der Lifelong-Learning-Diskurse, die (so Roth) »ohne jegliche wissenschaftliche Begründung« davon ausgehen, »(...) dass Menschen ein Leben lang in ihren Persönlichkeitsmerkmalen formbar sind, neues Wissen erwerben und neue Fertigkeiten erlernen können.«¹²

3. These 3: Die Kompetenzorientierung bedarf einer ethisch-politischen Erweiterung

Nach dieser mehr oder weniger plausiblen Kritik und Relativierung der Kompetenzorientierung soll nun konstruktiv nach Möglichkeiten der Weiterentwicklung und des Ausbaus gefragt werden. Ausgangspunkt ist die ambivalente Erfahrung, dass Analysen bzw. »Bilanzierungen« persönlichkeitsbezogener Kompetenzen immer auch (je nach Grad der Formalisierung) Auseinandersetzungen mit Charaktereigenschaften sind, mit eigenen Werten und Haltungen, mit moralischen Gefühlen und persönlichen Leidenschaften, also mit der eigenen Lebensführung. »Ambivalent«, da diese Bezugnahmen sowohl als illegitimer Zugriff und personale Selbstverdinglichung erfahren werden können als auch als produktive Selbstreflexion und Selbsterkundung, als ein »Medium« für die Frage nach einem gelingenden/gelungenen Leben (Anknüpfung an die klassische Bildungsidee). Es stellt sich also die Frage, wie reduktionistisch Kompetenzmodelle und Settings im Hinblick auf den Eigenwert oder den gesellschaftlichen Wert bestimmter Eigenschaften sind. Einen Weg zu einer ethisch-politischen Erweiterung der Kompetenzorientierung eröffnet beispielsweise ein (aufgeklärter) Rückgriff auf die antike Bildungstheorie und ihre Tugenddiskurse, wie dies insbesondere Micha Brumlik unternimmt. Der Tugendbegriff befremdet zunächst, klingt veraltet, konservativ usw., hat aber durchaus Verbindungen zum Kompetenzdiskurs: »Die tugendgemäßen Tätigkeiten (...) [sind] ihrem Begriff nach in Vergessenheit (...) geraten, die Sache selbst schlummerte unaufgeklärt in der Sprache der Qualifikations-, Kompetenz- und Performanztheorie vor sich hin.«¹³ Eine Theorie der Tugenden ist »(...) eine Lehre von wesentlichen, in sich wert-

vollen Charaktereigenschaften (...)« Tugenden »(...) lassen sich – unabhängig davon, ob man das klassische Gespann von Gerechtigkeit, Mut, Klugheit, Besonnenheit sowie Glaube, Liebe und Hoffnung oder einen anderen Kanon in Betracht zieht – als das Ensemble jener individuellen Verhaltensdispositionen analysieren, deren Zusammenspiel ein befriedigendes menschliches Leben verheißt.«¹⁴ Wurden Kompetenzen als »Selbstorganisationsdispositionen des Individuums«¹⁵ bestimmt (siehe oben), so können Tugenden als »(...) jene Dispositionen, Fähigkeiten und Fertigkeiten angesehen [werden], die es einem Individuum ermöglichen, sein Leben den eigenen Wünschen gemäß zu meistern und darüber hinaus (...) ein Leben zu führen, das auch nach objektiven Maßstäben als ›gut‹ gilt.«¹⁶ Vor diesem Hintergrund kann gesagt werden, dass relativ offene und sorgfältig begleitete Kompetenzerkundungen sehr häufig eine produktive Pendelbewegung zwischen (reduktionistisch) systematisierten Kompetenzdiskursen und (noch) nicht systematisierten Tugenddiskursen darstellen. Daraus lässt sich für eine ethisch-politische Erweiterung der Kompetenzorientierung die Forderung nach einer ergänzenden Systematisierung und empirischen Fundierung der Tugenddiskurse ableiten.

Exkurs II: Demokratiekompetenz – Erfahrungen mit dem »Kompetenz-Portfolio für Freiwillige« des Ringes Österreichischer Bildungswerke

Demokratiekompetenz/Politische Kompetenz hat bei den Kompetenzerkundungen mit dem Freiwilligen-Portfolio einen besonderen Stellenwert, konnte aber (so zeigte die Evaluation) nicht angemessen erfasst bzw. differenziert werden. Denn fast jedes Engagement erwies sich »irgendwie« als »auch politisch« oder »vor allem politisch« – und das mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen: als oder gegen parteipolitisches Engagement, in kritischer Kooperation mit Parteipolitik, gemeindebezogen, gemeinwesenorientiert usw. Es zeigte sich, dass uns ein differenziertes Kompetenzvokabular zum Bereich »Demokratiekompetenz/Politische Kompetenz« eigentlich nicht zur Verfügung steht.

Vor diesem Hintergrund entwickelt und erprobt der Ring Österreichischer Bildungswerke derzeit ein Portfolio »Demokratiekompetenz/Politische Kompetenz«, das u. a. anknüpfend an die Politische Ethik von Otfried Höffe (1999, 2004) genuin politische Kompetenzen zu unterscheiden und zu beschreiben versucht. Bestimmende Elemente dabei sind z. B. Rechtssinn, Gerechtigkeits-sinn, Bürgersinn, Gemeinsinn usw., aber auch Klugheit, Besonnenheit und Gelassenheit als spezifisch politische Kompetenzen. Und diese Kompetenzen/Tugenden gilt es nun im Portfolio-Prozess operationalisierbar zu machen. So stellt diese Ring-Initiative im Besonderen auch einen möglichen Weg zu einer politisch-ethischen Erweiterung der Kompetenzorientierung dar.

¹⁰ Roth 2007, Seite 104.

¹¹ Ebenda, Seite 105.

¹² Ebenda, Seite 211.

¹³ Brumlik 2002, Seite 43.

¹⁴ Ebenda, Seite 14.

¹⁵ Erpenbeck/Heyse 1999, Seite 157.

¹⁶ Ebenda, Seite 44.

4. Literatur

- Brumlik, Micha (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugend, Hamburg.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstgesteuertes Lernen und multimediale Kommunikation, München/New York.
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme, Stuttgart.
- Höffe, Otfried (1999): Demokratie im Zeitalter der Globalisierung, München.
- Höffe, Otfried (2004): Wirtschaftsbürger, Staatsbürger, Weltbürger. Politische Ethik im Zeitalter der Globalisierung, München.

- Kellner, Wolfgang (2007): »Wer ich bin und was ich kann« – Liebes- und Arbeitssuche als netzbasierter Kompetenzdiskurs, in: Ries, M./Fraueneder, H./Mairitsch, K. (Hg.): Dating 21. Liebesorganisation und Verabredungskulturen, Bielefeld, Seite 99–116.
- Reichenbach, Roland (2007): Soft Skills: Destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens, in: Pongratz, L./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld, Seite 64–81.
- Ring Österreichischer Bildungswerke (2005): Engagement schafft Kompetenz. Informelles Lernen im Alltag. Das Kompetenz-Portfolio der Bildungswerke, Wien.
- Roth, Gerhard (2007): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten: Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern, Stuttgart.

www.ams-forschungsnetzwerk.at

... ist die Internet-Adresse des AMS Österreich für die Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung

Zum Autor

Mag. Wolfgang Kellner betreut das Bildungs- und Projektmanagement im Ring Österreichischer Bildungswerke (www.bildungswerke.at). In seinem Beitrag zu diesem AMS info formuliert er Thesen zur Kompetenzorientierung, die von ihm auch am »Workshop Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung« (5.–6. Oktober 2007) des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung (bifeb) vorgetragen wurden.

Die Publikationen der Reihe AMS info können als pdf über das AMS-Forschungsnetzwerk abgerufen werden. Ebenso stehen dort viele weitere interessante Infos und Ressourcen (Literaturdatenbank, verschiedene AMS-Publikationsreihen, wie z. B. AMS report oder AMS-Qualifikationsstrukturbericht, u. v. m.) zur Verfügung.

www.ams-forschungsnetzwerk.at oder
www.ams.at – im Link »Forschung«

Ausgewählte Themen des AMS info werden als Langfassung in der Reihe AMS report veröffentlicht. Der AMS report kann direkt via Web-Shop im AMS-Forschungsnetzwerk oder schriftlich bei der Communicatio bestellt werden.

AMS report Einzelbestellungen

€ 6,- inkl. MwSt., zuzügl. Versandkosten

AMS report Abonnement

12 Ausgaben AMS report zum Vorzugspreis von € 48,- (jeweils inkl. MwSt. und Versandkosten; dazu kostenlos: AMS info)

Bestellungen und Bekanntgabe von Adressänderungen bitte schriftlich an: Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Steinfeldgasse 5, 1190 Wien, E-Mail: verlag@communicatio.cc, Tel.: 01 3703302, Fax: 01 3705934

P. b. b.

Verlagspostamt 1200, 02Z030691M