

Perspektive Praxis

**Rudolf Epping
Rosemarie Klein
Gerhard Reutter**

Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung

Didaktisch-methodische Orientierungen



DiE

PERSPEKTIVE PRAXIS

Herausgeber

PD Dr. Hannelore Bastian, VHS Hamburg
Dr. Wolfgang Beer, EAD Bad Boll
Rosemarie Klein, bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund
Prof. Dr. Jörg Knoll, Universität Leipzig
Dr. Klaus Meisel, DIE

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Epping, Rudolf:

Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung ; didaktisch-methodische Orientierungen / Rudolf Epping ; Rosemarie Klein ; Gerhard Reutter, Hrsg.:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. - Bielefeld : Bertelsmann, 2001
(Perspektive Praxis)
ISBN 3-7639-1815-9

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 43/0014

© 2001 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1815-9

Inhalt

Vorbemerkungen	5
Einleitung	7
1. Das Wegbrechen von Sicherheiten	13
1.1 Veränderungen in der Erwerbsarbeit	15
1.2 Gesellschaftliche Entwicklungstrends	19
1.3 Arbeitslosigkeit in Deutschland	25
1.4 Berufliche Weiterbildung für Arbeitslose – eine Fehlinvestition?	37
2. Langzeitarbeitslose als Zielgruppe in der Weiterbildung	43
2.1 Unterschiedliche Gruppen von Langzeitarbeitslosen	43
2.2 Arbeitslosigkeit macht sprachlos	45
2.3 Auswirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit	46
3. Bildungsziele und Bildungsprinzipien für die Weiterbildung mit Langzeitarbeitslosen	60
3.1 Ziele in der Bildungsarbeit	60
3.2 Handlungsleitende Prinzipien	62
4. Teilnehmergewinnung und Anfangssituation	68
4.1 Lerngestaltung beginnt bei der Teilnehmergewinnung	68
4.2 Die Anfangssituation	77
5. Das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen stärken	82
5.1 Motivation und Ergebniserwartung	82
5.2 Die Lebenskurve – die Berufslebenskurve	84

5.3	Entwicklung individueller Qualifikations- und Kompetenzprofile	93
5.4	Zwischenfazit	104
5.5	Auseinandersetzung mit gewandelten Anforderungen der Arbeitswelt	105
6.	Lerninteressen, Lernziele und Lernbiographie	111
6.1	Lerninteressen identifizieren, Lernziele ableiten	112
6.2	Dem eigenen Lernen auf der Spur	118
6.3	Den eigenen Lernerfolg sichern	123
7.	Elemente zur Lern-/Lehrgestaltung	143
7.1	Das Lerntagebuch	143
7.2	Die Lernkonferenz	147
7.3	Der Lernquellenpool	148
8.	Ausblick	150
Anhang	153
	Zitierte Literatur	153
	Literaturempfehlungen	155
Die Autorin/die Autoren	157

Vorbemerkungen

Die Massenarbeitslosigkeit, mit der unsere Gesellschaft nunmehr seit drei Jahrzehnten kämpft, wuchs nach der deutschen Einigung auf ca. 10% der Erwerbstätigen an. Berücksichtigt man die erheblichen Unterschiede zwischen prosperierenden Regionen (wie z. B. das Rhein-Main-Gebiet, der Großraum Stuttgart oder der Großraum München) und den Krisenregionen in den strukturschwachen Gebieten (an der Küste oder etwa im Erzgebirge), dann ist plausibel, dass namhafte Arbeitsmarktwissenschaftler/innen von einer grundsätzlichen *Krise der Arbeitsgesellschaft* sprechen. Nun kann man sicherlich darüber streiten, ob unserer Gesellschaft die Arbeit ausgeht oder ob ihr ‚nur‘ die Vernunft abhanden gekommen ist, die vorhandene Arbeit gerecht zu verteilen. Die vielfältigen, aber punktuellen Projekte für neue Beschäftigungsmöglichkeiten, zur sog. „Alternativarbeit“ oder für die Aufwertung des Ehrenamtes, können nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Erwerbsarbeit bei den erwachsenen Individuen in unserer Gesellschaft in erheblichem Maße zur ihrer Identitätsentwicklung beiträgt. Am offensichtlichsten wird das im Falle der Arbeitslosigkeit. Auch angesichts der aktuell leicht sinkenden Arbeitslosenquote aufgrund einer längeren Phase der Hochkonjunktur bei gleichzeitig geringer werdender Erwerbsbevölkerung bleibt die Arbeitslosigkeit *das zentrale gesellschaftspolitische Problem*, an dem durchaus nicht unbegründet das Entstehen sozialen Sprengstoffs, wie beispielsweise wachsender militanter Rechtsradikalismus und Rassismus, festgemacht wird. Es ist ein Paradox, dass es nicht wenige Regionen und Branchen gibt, die dringend nach qualifiziertem Personal suchen, während gleichzeitig für viele Betroffene die Chance für eine Reintegration in die Arbeitswelt mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit immer geringer wird. Risikoverschärfend wirkt die Anhäufung ‚vermittlungshemmender Faktoren‘ wie fehlende formale Qualifikation, Nationalität, Alter und Geschlecht. Auch aus europäischen Nachbarländern, in denen die Konjunktur bereits einige Jahre früher ‚angesprungen‘ ist – etwa die Niederlande oder Dänemark –, wird berichtet, dass eine ‚Arbeitslosenkohorte‘ existiert, die nur bei einem *systematischen Ineinandergreifen* der unterschiedlichsten sozial-, arbeitsmarkt- und weiterbildungspolitischen Strategien noch Vermittlungschancen hat.

Diese Feststellung wirkt durchaus entlastend auf die Weiterbildung, die häufig dazu neigt, wirtschaftliche und soziale Probleme eindimensional zu bildungspolitischen oder pädagogischen Problemen umzudefinieren. Gleichwohl hat die Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten – in erster Linie im Bereich der AFG-geförderten beruflichen Bildung – erhebliche Anstrengungen unternommen, um einen Beitrag zur Lösung der Probleme beizusteuern. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat diese Anstrengungen kontinuierlich mit jeweils veränderten inhaltlichen Akzentuierungen begleitet. Projekte und Publika-

tionen bezogen sich z. B. auf die Vermittlung der Grundbildung und der schulischen Mindestvoraussetzungen, auf die Entwicklung und Erprobung von Konzepten zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, auf die Erprobung von Ansätzen subjektbezogenen Arbeitens und Lernens, auf die Entwicklung von Kompaktlehrgängen zum Erwerb von Zusatzqualifikationen, auf die zielgruppengerechte didaktische Gestaltung von Lehrgängen für sog. Berufsrückkehrerinnen, auf die fachliche Begleitung und Praxisunterstützung von Umschulungslehrgängen für Langzeitarbeitslose oder die berufliche Qualifizierung von Arbeitslosen in regionalen Netzwerken. Bei den letztgenannten Arbeitsschwerpunkten stand bereits die Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen im Mittelpunkt.

Die hier vorliegende Publikation unterscheidet sich von früheren in mehrfacher Hinsicht. Es handelt sich nicht um eine theorieorientierte wissenschaftliche Analyse der Arbeitsmarktsituation und der psycho-sozialen Situation der Betroffenen, auch wenn einführend der gesellschaftliche Kontext und die spezifische Situation der Betroffenen prägnant und illustrativ beschrieben werden. Die Publikation ist aber auch keine Handreichung ‚aus der Praxis für die Praxis‘. Der Schwerpunkt liegt auf den didaktisch-methodischen Empfehlungen für die praktische erwachsenenpädagogische Arbeit, die sich aber auf die vorangestellten wissenschaftlichen Analysen beziehen. Eine besondere Qualität ergibt sich zusätzlich dadurch, dass erkennbar wird, dass sich die Autorin und die Autoren seit Jahren mit den wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Weiterbildung mit Arbeitslosen auseinandersetzen und auf ein ‚geronnenenes‘ Erfahrungswissen an der Schnittstelle von Theorie und Praxis und auf vielfach erprobte Praxiskonzepte zurückgreifen können.

*Klaus Meisel
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*

Einleitung

Die berufliche Weiterbildung ist ein vergleichsweise junger Bereich des Bildungssystems, in dem sich für diejenigen, die hier planend und lehrend tätig sind, noch kein klar konturiertes Berufsbild herausgeschält hat. Dementsprechend finden sich hier ganz unterschiedliche Berufsbezeichnungen für das pädagogische Personal. Ein Blick auf die Beschäftigtenstruktur einer mittelgroßen Bildungs- und Beschäftigungseinrichtung verdeutlicht die Bandbreite. Hier gibt es:

Ausbilder/Ausbilderinnen
Meister/Meisterinnen
Vorarbeiter/Vorarbeiterinnen
Facharbeiter/Facharbeiterinnen
Anleiter/Anleiterinnen
EDV-Lehrer/EDV-Lehrerinnen
Sozialpädagoge/Sozialpädagoginnen
Sozialarbeiter/Sozialarbeiterinnen
Lehrer/Lehrerinnen
Erwachsenenbildner/Erwachsenenbildnerinnen

Dieser Band wendet sich an berufliche Weiterbildungler/innen in der Bildungsarbeit mit Problemgruppen des Arbeitsmarktes, insbesondere mit Langzeitarbeitslosen. Er stellt eine Aktualisierung und Konkretisierung der Handreichungen ‚Praxishilfen für die Umschulung‘ dar, die im Zuge einer Querauswertung von Modellversuchen der Qualifizierungsoffensive Mitte der 80er Jahre entstanden und auf ein breites Interesse gestoßen waren. Die damalige Intention war es, die Erfahrungen und Ergebnisse aus den Modellversuchen zu bündeln und mit der Verbreitung einen Beitrag zur Qualität der Umschulung von Langzeitarbeitslosen zu leisten (vgl. Djafari/Kade 1987).

Seit dem Erscheinen dieser „Praxishilfen“ sind Entwicklungen auf dem Arbeits- bzw. Beschäftigungsmarkt, in der Bildungspolitik und der fachöffentlichen Diskussion zu verzeichnen, die hinreichend Anlass dazu bieten, sich erneut mit Zielen, Inhalten sowie organisatorischen und methodischen Aspekten der Bildungsarbeit mit Problemgruppen des Arbeitsmarktes auseinanderzusetzen. Ein weiterer Grund, eine aktualisierte praxisorientierte Veröffentlichung vorzulegen, sind die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Veränderungen aus der Sicht derjenigen, die in der Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen tätig sind. Ihre Erfahrungen und Einschätzungen haben wir in vielen Seminaren und

Beratungen in den letzten Jahren erfasst und ausgewertet. Beginnen wir mit letztgenannter Perspektive.

Vorstellungsrunden zum Seminareinstieg haben wir in den letzten Jahren oft verbunden mit den Ausgangsfragen „Was gefällt mir zur Zeit an meiner Arbeit?“ und „Was belastet mich zur Zeit in meiner Arbeit?“ Im Zeitvergleich liefern die Antworten interessante Informationen über die realen Veränderungen in der Bildungspraxis, aber auch über die subjektiven Sichtweisen derjenigen, die die Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen planen und gestalten. Die Antworten stellen einen Spiegel dar, in dem sich inhaltliche, arbeitsorganisatorische und didaktisch-methodische Wandlungsprozesse reflektieren. Auf der Positivseite lässt sich ein Ansteigen der Arbeitszufriedenheit beobachten, der darin begründet ist, dass die Arbeit im Team an Bedeutung zugenommen hat, dass mehr Autonomie und Verantwortung für die Bildungsarbeit in Teams verlagert wurde und dass die pädagogische Arbeit mit den Teilnehmer/innen von diesen stärker gewürdigt wird. Einen weiteren Grund für die gestiegene Arbeitszufriedenheit sehen wir darin, dass der Bedeutungszuwachs personaler und sozialer Kompetenzen als Teil beruflicher Handlungskompetenz sich in der Bildungspraxis allmählich und zunehmend niederschlägt. Damit wird nämlich die individuelle Beratung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen wichtiger; diese fühlen sich dadurch in ihren Interessen und Bedürfnissen ernst genommen, was sie durch positive Rückmeldungen an die pädagogischen Fachkräfte honorieren.

Dieser Beratungsbedarf und die (meist implizite) Forderung nach einem Mehr an Orientierungswissen stellen zum einen eine Aufwertung der pädagogischen Profession dar, sind andererseits aber auch die Bereiche, die auf der Belastungsseite am häufigsten und zunehmend genannt werden. Beispiele dafür sind Antworten wie: „die Perspektivlosigkeit meiner Teilnehmer“, „die Frage nach dem Sinn meiner Arbeit“, „die zu erwartende Arbeitslosigkeit meiner Teilnehmer nach Maßnahmeende“. Das in diesen Antworten verwendete besitzanzeigende Fürwort bringt einerseits die Identifikation der pädagogischen Fachkräfte mit den Teilnehmer/innen und deren Lebenssituation zum Ausdruck; in diesen Antworten wird aber auch die Erkenntnis deutlich, dass die traditionellen Bildungsmaßnahmen für die Problemgruppen des Arbeitsmarktes mit ihrer ausschließlichen Zielorientierung auf die Reintegration in Erwerbsarbeit - durch fachlich-funktionale Qualifizierung - der Ausgangslage nicht mehr gerecht werden. (Es ist hier nicht nur von Langzeitarbeitslosen, sondern generell von Problemgruppen des Arbeitsmarktes die Rede, weil die Problemlagen bei – insbesondere jüngeren – Aussiedler/innen, jugendlichen Ausländern oder jungen Deutschen ohne Schulabschluss vergleichbar ist. Diese Gruppen stellen die potentiellen Langzeitarbeitslosen dar.)

Die Belastungskategorie ‚Schwierige Teilnehmer/innen‘ war bis Mitte der 90er Jahre die meistgenannte. Im Zeitvergleich zeigt sich dabei eine auf den ersten Blick überraschende Entwicklung. Obwohl die Arbeit mit den Langzeitarbeitslosen schwieriger geworden ist, weil sich individuelle Problemlagen (z. B. Sucht, materielle Armut, psychische Verwahrlosungstendenzen, Krankheit) häufen, werden die ‚schwierigen Teilnehmer/innen‘ auf der Belastungsseite immer seltener genannt. Wurde von unseren Seminarteilnehmer/innen bis vor wenigen Jahren die eigentliche Ursache der Arbeitslosigkeit vor allem in den Verhaltensauffälligkeiten ihrer Teilnehmer/innen, deren Unlust und Demotivation gesehen (was von den pädagogischen Fachkräften nicht selten vorwurfsvoll vorgetragen wurde), so zeigt sich hier eine Trendänderung: Zunehmend ist das Bemühen erkennbar, das Verhalten der Teilnehmer aus deren Situation heraus zu erklären und es damit partiell verstehbar zu machen. Dies mag eine kritische Reaktion derjenigen sein, die aus ihrer Berufspraxis heraus begründete Zweifel an dem gesellschaftlichen Leitmotiv „Jeder ist seines Glückes Schmied“ haben. Wer regelmäßig die Misserfolge derjenigen erleben muss, die als Arbeitslose versuchen, aktiv an der Veränderung ihrer Situation zu arbeiten, hält die Zuschreibung der Verantwortlichkeit für das „Scheitern“ der Biographie („Jeder ist auch seines Unglücks Schmied“) meist nicht mehr aufrecht.

Verstärkt wird die kritische Sicht auf derartige ideologielastige Zuschreibungen und Einschätzungen durch die eigenen berufsbiographischen Erfahrungen: Der festangestellte Pädagoge mit regulärem Arbeitsverhältnis in Langzeitarbeitslosen-Maßnahmen ist zu einer Minderheit geworden. Befristete Verträge, Teilzeitarbeit, Tätigkeit auf Honorarbasis, Arbeitslosigkeit zwischen den Maßnahmen, kurzfristiges Eingestellt- oder Entlassen-Werden infolge einer nicht antizipierbaren Stop-and-go Politik bei der Vergabe der Maßnahmen kennzeichnen zunehmend die Arbeitssituation. Damit wird den Betroffenen eindrücklich vor Augen geführt, dass persönliches Engagement und pädagogische Kompetenz keineswegs Garantien für eine Beschäftigung sind. Im Hinblick auf die Erfahrung, wie unsicher die Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt sind, gibt es zunehmend Gemeinsamkeiten zwischen Pädagog/innen und Langzeitarbeitslosen-Teilnehmenden.

Langzeitarbeitslosigkeit als Kernproblem des Arbeitsmarktes

Betrachtet man die Zahl der Ein- und Austritte in bzw. aus Arbeitslosigkeit, wie sie in der Statistik der Bundesanstalt für Arbeit ausgewiesen wird, so wird zunächst deutlich, wie hoch das Risiko für abhängig Beschäftigte ist, einmal oder mehrfach in ihrer Erwerbslaufbahn von Arbeitslosigkeit betroffen zu werden. Deutlich wird aber auch, welche enorme Dynamik der Arbeitsmarkt aufweist. So haben sich 1998 in den alten Bundesländern fast fünf Millionen

Menschen arbeitslos gemeldet, aber gleichzeitig fast 4,7 Mio. ihre Arbeitslosigkeit beendet.

Dabei haben wir es zunehmend mit zwei Arbeitsmärkten zu tun: einerseits der Bereich der Kurzfristarbeitslosen, der ca. 60% der Arbeitslosen umfasst und der als Markt der geringen Vermittlungsrisiken bezeichnet werden kann; andererseits die knapp 40% Langzeitarbeitslosen, deren Reintegrationschancen mit zunehmender Dauer ihrer Arbeitslosigkeit sukzessive abnehmen. „Wer länger arbeitslos ist, bleibt arbeitslos“ ist die griffige Kurzbeschreibung dieses gesellschaftlich skandalösen Tatbestandes.

Dabei hatten Arbeitsmarktexperten und -politiker in Reaktion auf die erste Krise des bundesdeutschen Arbeitsmarktes in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre (die nach heutigen Maßstäben Vollbeschäftigung bedeuten würde) in der Ausarbeitung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) Instrumente entwickelt, die durch rechtzeitige Anpassung an veränderte inhaltliche und arbeitsorganisatorische Veränderungen und durch kontinuierliche Höherqualifizierung Arbeitslosigkeit erst gar nicht entstehen lassen bzw. durch Qualifizierung rasche Reintegration sichern sollten. Die Begrenztheit dieser Instrumente wurde offensichtlich, als die Arbeitslosigkeit Anfang der 1980er Jahre die Millionengrenze überschritt und seitdem – mit kleinen Schwankungen – kontinuierlich auf sehr hohem Niveau verbleibt.

Scheint für die Gruppe der geringeren Risiken Ausgesetzten eine entsprechende Qualifizierung nach dem AFG (bzw. heute SGB III) nach wie vor das erfolgversprechende Vorgehen zu sein, so erweist sich konventionelle Qualifizierung bei den Langzeitarbeitslosen zunehmend als stumpfe Waffe. Die seit einiger Zeit zu beobachtende Reaktion der Arbeitsverwaltung auf diese Problemlage erscheint widersprüchlich. Einerseits wird auf der politischen Ebene der Anspruch erhoben, besondere Bemühungen zur Reintegration der Langzeitarbeitslosen zu unternehmen, andererseits gibt es – nicht nur im SGB III – zunehmend Indizien dafür, dass die Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit nicht mehr als Aufgabe der aktiven Arbeitsmarktpolitik begriffen wird. Die Umdefinition der Langzeitarbeitslosigkeit vom arbeitsmarktpolitischen zum sozialpolitischen Problem ist aus der Sicht der Arbeitsämter nachvollziehbar, stellen Langzeitarbeitslose doch diejenigen dar, die die regionalen Wiedereingliederungsstatistiken belasten und damit imageschädigend und im Benchmarking zwischen den Ämtern nachteilig wirken. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich übrigens auch bei den ausländischen Arbeitslosen, deren Quote kontinuierlich doppelt so hoch ist wie die der deutschen und für die beinahe schon traditionell kaum gezielte Reintegrationsbemühungen unternommen werden.

Intentionen des Bandes

Der hier vorgelegte Band begreift sich als ein bescheidenes Signal, diesen Ausgrenzungstendenzen bildungspolitisch etwas entgegenzusetzen. Das partielle Versagen traditioneller Instrumente der aktiven Arbeitsmarktpolitik bei der Gruppe der Langzeitarbeitslosen stellt für die berufliche Weiterbildung und die dort Tätigen eine Herausforderung dar, bietet aber keinen Anlass zur Resignation. Wir hoffen, mit diesem Band Anstöße zu geben, neue Wege in der Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen auszuprobieren, und wollen einen kleinen Beitrag dazu leisten, den resignativen Tendenzen entgegenzuwirken, die auch in der Bildungspraxis zu beobachten sind. Einen wichtigen Anstoß zu dieser Publikation lieferten – wie bereits erwähnt – Eindrücke und Erfahrungen aus der Bildungsarbeit mit beruflichen Weiterbildner/innen, die in Qualifizierungs- und Beschäftigungsangeboten engagiert sind und uns zum Schreiben ermutigt haben. Ihnen sei dafür an dieser Stelle gedankt.

Modularer Textaufbau und Reflexionsangebote

Unter großem Zeitdruck zu stehen, kennzeichnet nicht nur die Arbeit von pädagogischen Fachkräften in der Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen, sondern es ist ein Merkmal gegenwärtiger Arbeitssituationen überhaupt. Wir haben der allgemeinen Tendenz zur Beschleunigung – die auch vor dem Leseverhalten nicht Halt gemacht hat – dadurch Rechnung getragen, dass wir den Text modular aufgebaut haben, d. h., wir haben den Gesamttext in kurze, überschaubare Kapitel gegliedert, verbunden mit der Absicht, dass jedes Kapitel für sich verständlich sein soll. Dadurch kann jede Leserin/jeder Leser gezielt die Textabschnitte heraussuchen, die für die eigene Praxis von Interesse sind. (Mit Hilfe des Inhaltsverzeichnisses geht das übrigens schneller als bei mancher CD-ROM.)

Die Intention, dass jedes Kapitel für sich verständlich sein soll, führt dazu, dass der Text ein paar Wiederholungen enthält. Wir haben uns aber bemüht, solche Überschneidungen auf das zum Verständnis Notwendige zu begrenzen.

Mit den Reflexionsangeboten, die wir an verschiedenen Stellen eingefügt haben, möchten wir dem Zeitgeist der Beschleunigung aber auch etwas entgegensetzen. Pädagogische Arbeit, besonders wenn sie zielgruppen- und biographieorientiert ist, erfordert es, die Teilnehmer/innen in ihrer sozialen und individuellen Situation zu verstehen. Jemanden verstehen bedeutet vor allem, die Welt mit seinen bzw. ihren Augen betrachten zu können. Die Reflexionsangebote enthalten Anregungen, einen solchen Perspektivwechsel vorzunehmen. Bei

einigen dieser Angebote geht es darum, sich der eigenen Einstellungen, Einschätzungen und Gefühle zu vergewissern. Denn wer andere verstehen will bzw. aus professionellen Gründen verstehen muss, muss zunächst einmal sich selbst kennen und verstehen. Das erfordert Zeit, und wir hoffen, dass manche unserer Leserinnen und Leser sich diese Zeit nehmen mögen. Als Ermutigung dazu sei an die Paradoxie erinnert: Sich Zeit zu nehmen, ist die wichtigste Methode, der Beschleunigungsfalle zu entkommen.

Was zu erfahren noch wichtig sein mag

Mit Blick auf die potentiellen Leser/innen dieser Veröffentlichung - wobei Einsteiger/innen in dieses Berufsfeld ebenso angesprochen sind wie langjährig im Feld Tätige – ist es uns nicht leicht gefallen, zu entscheiden, was wichtig, interessant oder eher überflüssig ist. Aufgrund der Kenntnis von Interessen und Bedarfen, die uns auf Fortbildungsseminaren begegnet sind, gehen wir davon aus, dass es Ihnen als Leser/in und Nutzer/in dieses Bandes wichtig ist, Impulse für Ihre Arbeit zu erhalten. Sie können nachfolgend etwas darüber erfahren,

- welche Entwicklungstrends auf dem Arbeitsmarkt und in der Bildungspolitik die eigene Bildungsarbeit mit bestimmen,
- was die Zielgruppe Langzeitarbeitslose kennzeichnet,
- welche didaktisch-methodischen und organisatorischen Konsequenzen sich aus den Entwicklungstrends und veränderten Teilnehmererwartungen ableiten lassen.

Besonders bezüglich methodischer Anregungen sollen neben den im Text vorgestellten und detailliert beschriebenen Methoden auch ausgewählte Literaturempfehlungen gegeben werden.

Wir hoffen, mit der Struktur, der inhaltlichen Auswahl und der Präsentationsform des Textes nicht nur Ihr Interesse zu wecken, sondern auch Anstöße für die Weiterentwicklung Ihrer Praxis zu liefern.

*Rudolf Epping
Rosemarie Klein
Gerhard Reutter*

1. Das Wegbrechen von Sicherheiten

Analysiert man die aktuelle soziologische, andragogische oder politologische Literatur, die sich mit der Gegenwartsbeschreibung unserer Gesellschaft befasst, wird ein gemeinsamer Nenner deutlich: Die Postmoderne zeichnet sich dadurch aus, dass die Gesellschaft fluide geworden ist (vgl. Kirsch 1998) und traditionelle Sicherheiten, Lebensmuster und Biographieverläufe brüchig geworden sind. Das Aushalten von Unsicherheiten wird zu einer zentralen Schlüsselqualifikation der Individuen, die immer weniger auf gesellschaftlich vorgegebene beständige Strukturen bauen können und immer stärker der Notwendigkeit ausgesetzt sind, ihr eigenes Leben selbst in die Hand zu nehmen, den für ihr Handeln richtunggebenden Katalog an Normen und Werthaltungen selbst formulieren zu dürfen und zu müssen.

Dieses Wegbrechen von Sicherheiten trifft die Individuen in sehr unterschiedlicher Weise. Abhängig von der persönlichen Lebenssituation, vom sozialen und beruflichen Status, von der materiellen Situation und anderen Faktoren wird die Auflösung gesellschaftlich wirksamer Bindungskräfte teils als persönlicher Zugewinn an Freiheit und Gestaltungsmöglichkeit begriffen, teils als Bedrohung und Überforderung erfahren.

Wenn wir im Folgenden versuchen, dieses Wegbrechen von Sicherheiten im gesellschaftlichen Feld und in der Sphäre der Erwerbsarbeit zu skizzieren, tun wir dies, weil wir davon ausgehen, dass sich dieser Verlust an Sicherheiten für diejenigen besonders prekär darstellt, denen die in unserer Arbeitsgesellschaft zentrale Sicherheit weggebrochen ist: die Sicherheit, durch Teilhabe an Erwerbsarbeit vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu sein. „Keine andere Technik der Lebensführung bindet den Einzelnen so fest an die Realität als die Betonung der Arbeit, die ihn wenigstens in ein Stück der Realität, in die menschliche Gemeinschaft sicher einfügt“ (Freud 1930). Diese Aussage, die Sigmund Freud in einer Phase der Massenarbeitslosigkeit formulierte, hat nach wie vor Gültigkeit, auch wenn immer deutlicher wird, dass das Modell einer Vollbeschäftigungsgesellschaft im traditionellen Sinn ein Auslaufmodell darstellt und die Gesellschaft mittelfristig nicht umhin kommen wird, den Arbeitsbegriff neu und erweitert zu definieren. Wer sich mit dem historisch über Jahrhunderte dauernden Prozess der Gewöhnung bzw. Zurichtung der Individuen an die Anforderungen kapitalistischer Erwerbsarbeit befasst, erhält eine Vorstellung davon, wie mühsam und langfristig eine Entwöhnung und Neuorientierung sein wird.

Dieser Band konzentriert sich auf diejenigen, die in ihrer großen Mehrzahl unfreiwillig aus der Erwerbsarbeit ausgeschlossen sind. Dieser Ausschluss aus der zentralen identitätsstützenden bzw. nicht selten identitätsstiftenden Instanz der Erwerbsarbeit führt auch dazu, dass das Wegbrechen anderer orientierungsgebender Sicherheiten aus der spezifischen Perspektive der ‚Freigesetzten‘ anders wahrgenommen und interpretiert wird. Für die Bildungsarbeit mit diesen ‚Freigesetzten‘ erscheint es sinnvoll, sich nicht nur auf die unmittelbare Sphäre der Veränderungen der Erwerbsarbeit zu konzentrieren, sondern auch die die Lebensbedingungen prägenden sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen in die Betrachtung einzubeziehen.

Auch wenn die Hauptintention dieses Bandes auf didaktisch-methodische Orientierungen zielt, ist es aus Sicht der Autoren notwendig, die gesellschaftlichen und erwerbsarbeitlichen Bedingungen aufzuzeigen. Sie stellen den Rahmen der andragogischen Arbeit; die zu beobachtenden Entwicklungstrends begründen die Auswahl der Methoden und Instrumente mit, die sich in den Kapiteln 4 bis 7 wiederfinden. Zielsetzungen wie Stärkung der Selbstkompetenzen oder Unterstützung in der Fähigkeit der Selbstreflexion sind nicht losgelöst von diesem Rahmen, sie erfahren dadurch erst ihre eigentliche Begründung.

Die Reflexionsangebote, die sich in den verschiedenen Kapiteln wiederfinden, sollen es zum einen dem Leser/der Leserin ermöglichen, seine/ihre Position zu den Ausführungen zu entwickeln, zum anderen können sie auch auf die Bildungsarbeit mit den Teilnehmenden transferiert werden.

Reflexionsangebot

Notieren Sie für sich:

- *Welches sind die Faktoren, die mir in meinem beruflichen und in meinem privaten Leben die Sicherheiten geben, die ich für das Leben brauche?*
- *Welchen Stellenwert hat dabei für mich meine bezahlte Erwerbsarbeit?*

Wenn ich das letzte Jahrzehnt gedanklich Revue passieren lasse:

- *Wie hat sich der Stellenwert dieser Faktoren für mich verändert?*
- *Welche Faktoren sind neu hinzugekommen?*
- *Welche Faktoren sind wichtiger, welche weniger wichtig geworden und warum?*

Wenn Sie die Möglichkeit haben, diese Fragen nicht nur für sich selbst, sondern in Ihrem Arbeitsteam zu diskutieren und die indivi-

duellen Einschätzungen auszutauschen, sollten Sie diese nutzen. Das Wissen über die unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen ist eine Voraussetzung zur Klärung gemeinsamer erwachsenenbildnerischer Leitprinzipien im Team.

1.1 Veränderungen in der Erwerbsarbeit

Bevor auf die Entwicklung der Arbeitslosigkeit, insbesondere der Langzeitarbeitslosigkeit eingegangen wird, ist es sinnvoll, der Frage nachzugehen, wie sich die Arbeitsstrukturen und Anforderungsprofile in der Erwerbsarbeit entwickeln und verändern. Erwerbsarbeit bleibt – unabhängig von den in beruflicher Weiterbildung mit Arbeitslosen erreichten Reintegrationsquoten – der Bereich, auf den hin berufliche Weiterbildung primär orientiert.

Verallgemeinernde Aussagen über Entwicklungen in der Erwerbsarbeit zu treffen, ist zwangsläufig ein vermessenes Unterfangen, weil sich die Dynamik der arbeitsinhaltlichen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen branchen- und betriebsgrößenabhängig sehr unterschiedlich gestaltet. Während in pädagogischen Arbeitsfeldern die überdauernden Grundbestandteile des beruflichen Wissens relativ umfassend sind, ist in den neuen IT-Berufen die Veralterungsrate berufsfachlichen Wissens hoch, die Haltbarkeitsdauer des Berufswissens kurz, das Verfallsdatum schnell erreicht, d. h., die Notwendigkeit des berufslebenslangen Lernens stellt sich uneinheitlich dar. Trotzdem lassen sich einige Trends verallgemeinern.

Der Weg zur Dienstleistungs- oder Informationsgesellschaft wird begleitet von einem tiefgreifenden Strukturwandel. Das ist insofern nicht neu, als die letzten 50 Jahre bereits durch massiven Strukturwandel geprägt waren. Der Zwang, sich auf andere Beschäftigungsfelder umzuorientieren, hat in den 50er und 60er Jahren Millionen von in der Landwirtschaft Tätigen oder Hunderttausenden aus dem Bergbau Umstiege und berufliche Neuorientierungen zugemutet. Allerdings standen in der – historisch einmaligen – Aufschwungphase zwischen 1955 und 1975 den ‚absterbenden‘ Branchen immer hinreichend beschäftigungsintensive Wachstumsbranchen gegenüber, die – bspw. in der Automobilindustrie – durch Arbeitsplätze gekennzeichnet waren, deren Anforderungen durch kurze Anlernphasen bewältigt werden konnten. Der gravierende Unterschied zu heute liegt darin, dass die damaligen Umsteiger aus Landwirtschaft und Handwerk mehrheitlich in Großbetriebe eingebunden und ihre neuen Beschäftigungsverhältnisse stabiler waren und besser bezahlt wurden. Heute erfolgen die Übergänge meist in Klein- und Mittelbetriebe, häufig mit schlechter be-

zahlten und perspektivisch unsicheren Arbeitsplätzen. Der Berufsbildungsbericht von 1998 hat darauf hingewiesen, dass Facharbeiter, die den Beruf wechseln, in andere Statuspositionen überwechseln, einerseits in Angestellten-/Beamtenstellungen und andererseits in Hilfs- oder Anlernpositionen. Der Übergang in die letztgenannten Bereiche hat dabei spürbar zugenommen. Der Bericht weist darauf hin, dass insbesondere diejenigen, die bereits kurz nach der Ausbildung den Beruf wechseln, häufig den Anschluss an eine als normal angesehene berufliche Entwicklung verlieren. Wie weit sich das klassische Modell der Erwerbsbiographie mit ihrem Muster Schule – Ausbildung – Beruf – Rente auflöst, machen einige Zahlen deutlich:

- 80% der Facharbeiter, die zwischen 1979 und 1992 ihre Berufsausbildung abgeschlossen haben, sind nicht mehr in ihrem Ausbildungsbetrieb tätig.
- 40% dieser Betriebswechsler, die keine zusätzliche Ausbildung absolvierten, haben Tätigkeiten in berufsfremden Bereichen übernommen, d. h., 30% aller Absolventen einer Berufsausbildung auf BBiG-Niveau haben einen Erwerbsweg hinter sich, in dem ihre in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen weitgehend oder völlig entwertet worden sind.
- Drei Jahre nach Ausbildungsschluss arbeiten – je nach Ausbildung und Beruf – zwischen 21% und 68% nicht mehr im erlernten Beruf.
- Jährlich werden 32% aller Beschäftigungsverhältnisse neu vereinbart.
- In Normalarbeitsverhältnissen (Vollzeit – unbefristet – Normarbeitszeit) arbeiten nur noch 56% aller Beschäftigten, im expandierenden Dienstleistungsbereich sind es noch 47%.
- Die Änderungsgeschwindigkeit beim Entstehen neuer Berufe und bei der Professionalisierung hat zugenommen. Zugleich besteht im Feld der sich erst entwickelnden Berufe ein besonderer Personalbedarf.
- Die traditionelle Form der Entwicklung neuer Berufsbilder braucht Zeiträume, die den veränderten Geschwindigkeiten nicht mehr gerecht werden.
- Trotz steigender Sockelarbeitslosigkeit weist der Arbeitslosenmarkt eine enorme Bewegung auf. So haben sich in den alten Bundesländern im vergangenen Jahr fast fünf Mio. Personen arbeitslos gemeldet, gleichzeitig fast 4,7 Mio. ihre Arbeitslosigkeit beendet. Rein rechnerisch wurde der Bestand von knapp 4 Mio. Arbeitslosen 1,7 mal umgeschlagen.
- Die Zahl geringfügig Beschäftigter ist auf 5,64 Mio. angestiegen, davon sind 4,21 Mio. Alleinbeschäftigungen ohne weiteren Arbeitsplatz.
- Das klassische Normalarbeitsverhältnis, das generationenlang die Regel darstellte, verändert sich: „Noch Anfang der siebziger Jahre standen einem Nicht-Normbeschäftigten fünf Normbeschäftigte gegenüber.“

Anfang der achtziger Jahre lag das Verhältnis bei eins zu vier, Mitte der achtziger Jahre bereits bei eins zu drei. Mitte der neunziger Jahre liegt es bei eins zu zwei. Bei Fortschreibung dieser Trends wird das Verhältnis von Norm- und Nichtnormarbeitsverhältnissen in fünfzehn Jahren bei eins zu eins liegen. Nur die Hälfte der abhängig Beschäftigten hätte dann noch dauerhafte, arbeits- und sozialrechtlich abgesicherte Vollzeitarbeitsplätze, ohne dass die Zahl der Arbeitsplätze insgesamt zugenommen hätte“

(Kommission für Zukunftsfragen 1996, S. 11).

Für die berufliche Weiterbildung heißt dies, dass ihr Ziel nicht mehr nur die Anpassung an neue Arbeitsanforderungen sein kann; die Vorbereitung auf den Wandel wird zu einer zentralen Herausforderung oder, wie es Arnold formuliert: „Nicht mehr die gewandelten Anforderungen als solche, sondern die Vorbereitung auf den konkret-inhaltlichen, immer weniger prognostizierbaren Wandel wird zum Leitprinzip beruflicher Aus- und Weiterbildung. Die Zukunftsorientierung wird dabei reflexiv gewendet. An die Stelle der vorbereitenden Schärfung von Qualifikationen tritt die Vermittlung selbstschärfender und subjektbezogener Qualifikationen“ (Arnold 1998, S. IV). Einige wesentliche Dimensionen des Wandels und der damit vom Individuum erwarteten Anpassungsleistungen sollen herausgestellt werden (vgl. Voß/Pongratz 1999; Reutter 1999). Sie beziehen sich auf folgende Faktoren:

- *Zeit*: Die zeitliche Flexibilisierung der Erwerbsarbeit hat eine Vielzahl neuer Arbeitszeitformen hervorgebracht (Gleitzeit, Teilzeit, verschiedene Schichtformen, Arbeitszeitkonten, Jahresarbeitszeitkonten, Arbeit auf Abruf u. a.). „Wann und wie lange gearbeitet und wie dies organisiert wird, steht in vielen Betrieben zumindest latent ständig zur Disposition, weil Arbeitgeber oft mit unterschiedlichen Zeitformen operieren, oder weil Zeitformen in sich variabel sind und damit die konkreten Zeiten situativ definiert und ausgehandelt werden müssen“ (Voß 1999, S. 475).
- *Raum*: Die Zunahme von dienstleistungsorientierten Tätigkeiten, auch im Handwerks- und Industriebereich, erhöht die Zahl extensiver Mobil- und Außendienstarbeit. Arbeitskraft wird zunehmend näher am Ort der Leistungsabnehmer angelagert. Räumliche Mobilitätsbereitschaft ist immer öfter Voraussetzung für Um- und Wiedereinstiege.
- *Sozialorganisation der Arbeit*: Moderne Formen des betrieblichen Managements verändern die Beziehungen von Vorgesetzten zu Untergebenen. Geringe Verantwortungsspielräume und direkte Kontrolle des Arbeitshandelns durch Vorgesetzte („low-trust-relation“) werden abgelöst durch die Delegation von Verantwortung nach unten bei zuneh-

mender Selbstkontrolle („high-trust-relation“). Teilautonome Gruppenarbeit, Profit-Center-Einrichtungen, Projektarbeit führen zu Organisationsstrukturen, die ‚von unten‘ geregelt werden. „Viele Gruppen haben nur noch bedingt feste Kollegenkreise, Vorgesetzte und Untergebene und stattdessen häufig wechselnde Projektpartner“ (Voß 1998, S.475). Die Funktion des Betriebs als Arbeitsort *und* als sozialer Ort reduziert sich auf die des Arbeitsortes. Dabei zeigen sich Paradoxien auf den unterschiedlichsten Ebenen. So erzwingen diese Arbeitsformen ein Mehr an Kommunikation und Kooperation, aber die Agierenden bleiben natürlich Konkurrenten.

Sprenger hat diese Paradoxie auf der Anforderungsebene folgendermaßen treffend charakterisiert:

„Sei teamfähig – aber setz dich durch.
Sei kooperativ – aber stich deine internen Konkurrenten aus.
Identifiziere dich mit dem Ganzen – aber belohnt wird nur deine individuelle Leistung.
Verhalte dich gemeinschaftsdienlich – aber optimiere deine Selbstdarstellung, schließlich muss man dich ja beurteilen“
(Sprenger 1996, S. 226).

Eine zweite Ambivalenz ergibt sich aus dem Zusammenspiel von zunehmend unsicheren Beschäftigungsperspektiven, veränderter Sozialorganisation der Unternehmen und des Corporate-Identity-Gedankens als der Identifikation des Einzelnen mit dem Unternehmen. Die daraus resultierende Paradoxie: „Identifiziere dich mit deiner Teilgruppe, deinem Fachbereich im Betrieb, aber auch mit dem Ganzen, aber vergiss nicht, dass deine Beschäftigungsfähigkeit und deine Konkurrenzfähigkeit das Einzige sind, was dir langfristige Überlebenschancen bietet, weil wir dir keine Beschäftigungsgarantien geben.“ Oder anders formuliert: Je unsicherer die Beschäftigungssituation, desto größer ist die Nichtübereinstimmung von persönlichen Zielen und Unternehmenszielen.

- *Vertragsfreiheit*: Berufs- und/oder Betriebswechsel konfrontiert die Betroffenen mehr und mehr mit neuen, in ihren Effekten oft uneindeutigen Vertragsformen auf der Ebene der
 - Form der Tätigkeit, wo sich zwischen den zwei Polen „abhängig beschäftigt“ und „selbständig“ eine Vielzahl von Mischformen entwickelt hat,
 - Entlohnung; auch hier gibt es zwischen den Eckpunkten „erfolgsunabhängige Entlohnung“ und „erfolgsabhängige Entlohnung“ mehr und mehr Zwischenmodelle,
 - Sozialversicherung. Nicht nur das Phänomen der Scheinselbstän-

digkeit zeigt, dass die traditionelle Selbstverständlichkeit, Erwerbsarbeit sei mit Integration in soziale Sicherungssysteme verbunden, nicht mehr zwingend ist.

Bei vielen längerfristig Arbeitslosen, deren Selbstwertgefühl durch die Dauer der Ausgrenzung aus der Erwerbsarbeit beschädigt ist, wird dieser Wandel vorrangig unter Bedrohungsaspekten wahrgenommen. Die Furcht vor erneuter Arbeitslosigkeit führt nicht selten dazu, dass angebotene Arbeitsverhältnisse abgelehnt werden, weil sie die scheinbar Sicherheit bietenden Regelungen des Normalarbeitsverhältnisses nicht mehr aufweisen. Flexibilität und Mobilität wurden von den meisten nur in der reaktiven Form als Anpassungszumutung und nicht als Möglichkeit der Selbstgestaltung erlebt. Gesteigerte Anforderungen an Flexibilität und Mobilität erscheinen deshalb nicht selten als nicht-überwältigbare Hürde und lassen die Befürchtung wachsen, den Anforderungen einer entsprechenden Stelle nicht gewachsen zu sein. Das Vermeiden erneuter Scheiternserfahrung wird von Dritten oft vorschnell als Ausdruck fehlenden Willens zur Arbeit interpretiert.

Reflexionsangebot

Gehen Sie gedanklich Ihre Arbeitssituation in den vergangenen Jahren durch. Listen Sie für sich auf, was sich verändert hat in Bezug auf

- die Arbeitszeiten und -dichte
- die Anforderungen an inhaltliche Flexibilität und räumliche Mobilität
- die Verantwortungsbereiche
- die Identifikation mit Ihrer Einrichtung.

Notieren Sie für sich, welche dieser Veränderungen Sie als positiv und welche Sie als Zumutung erfahren und mit welchen Strategien Sie diese Veränderungen bewältigt haben. Nutzen Sie die Möglichkeit, Ihre Erfahrungen im Team auszutauschen.

1.2 Gesellschaftliche Entwicklungstrends

Wir haben bereits darauf hingewiesen: Das Kontextwissen, das diejenigen benötigen, die berufliche Weiterbildungsangebote für Arbeitslose konzipieren, muss mehr umfassen als die Kenntnisse über Arbeitsmarktanforderungen und Veränderungen in der Erwerbsarbeit. Beide Bereiche sind zwar notwendig in Hinblick auf die primäre Zielsetzung beruflicher Weiterbildung; sie greifen

aber deshalb zu kurz, weil zum einen der Arbeitslose sich aktuell in einem Status außerhalb der Erwerbsarbeit befindet und zum zweiten gerade bei Langzeitarbeitslosen kurzfristige Reintegrationschancen relativ gering sind.

Der sozial und gesellschaftlich definierte Lebenskontext außerhalb der Erwerbsarbeit ist daher mit zu thematisieren, erhält er doch für die Betroffenen ein umso höheres Maß an Bedeutung, je länger sie aus der Sphäre der Erwerbsarbeit ausgegrenzt bleiben. Bei der Betrachtung des gesellschaftlichen und sozialen Kontexts wird allerdings auch deutlich, dass derjenige, der aus dem zentralen gesellschaftlichen und sozialen Integrationsmedium „Erwerbsarbeit“ ausgegrenzt ist, soziale und gesellschaftliche Veränderungen anders wahrnimmt als der Arbeitsbesitzende. Im Bild gesprochen: Derjenige, der eine Zugfahrt im Abteil mitmacht, erfährt die vorbeirasende Landschaft anders als derjenige, dem es gerade noch gelungen ist, einen Platz auf dem letzten Zuggpuffer zu erhalten, immer im Bewusstsein des Risikos, bei zunehmendem Tempo abzustürzen.

Es scheint – nicht erst seit der industriellen Revolution – ein immanentes Merkmal von Gesellschaften zu sein, dass sie ihre jeweilige Epoche als eine des großen Wandels und der tiefgreifenden Veränderung begreifen. Betrachtet man im Zeitraffer die vergangenen zwei Jahrhunderte, so scheint jede gesellschaftliche Epoche tatsächlich genügend Indikatoren aufzuweisen, die die Charakteristik hoher Veränderungsdynamik beweisen. Insbesondere die uns biographisch noch zugängliche Generation unserer Großeltern, deren Gesellschaften durch zwei Weltkriege und die Erfahrung von ein oder zwei Diktaturen geprägt waren, waren enormen gesellschaftlichen und sozialen Anpassungsleistungen ausgesetzt. Daher ist die Rede vom epochalen Wandel in unserer Gesellschaft einerseits begründet, andererseits immer relativierungsbedürftig. Aber möglicherweise ist die Einschätzung der spezifischen Einmaligkeit eine Voraussetzung dafür, das tatsächliche Ausmaß an Veränderung wahrzunehmen.

Die wesentlichen Veränderungen auf der gesellschaftlichen Ebene sollen hier schlaglichtartig angerissen werden:

Individualisierung

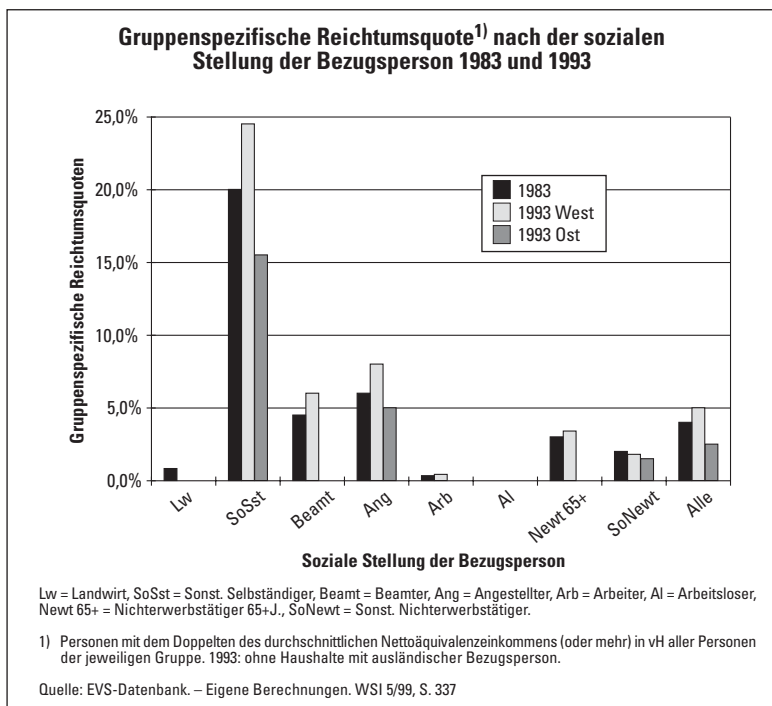
Die Gesellschaft weist immer stärkere Individualisierungstendenzen auf. Die Zahl der Ein-Personen-Haushalte hat in den Großstädten die 50%-Marke überschritten. Die Haltbarkeitsdauer von Ehen hat sich drastisch verringert. Wurden in den 50er Jahren noch ca. 10% aller Ehen geschieden, so sind es heute über ein Drittel, in den Großstädten beinahe 50%. Beruflich geforderte Mobilität hat die Zahl der häufigen Wohnortwechsler stark erhöht; Heimat wird für immer mehr ‚Heimat auf Zeit‘, ohne die Möglichkeit, längerfristig tragfähige

soziale Strukturen aufzubauen. Dieser Aspekt wird häufig übersehen, wenn von Arbeitslosen mehr Mobilität gefordert wird. Gerade für Langzeitarbeitslose stellt das soziale Umfeld häufig die letzte stabilisierende Stütze dar, die aufgegeben werden soll, ohne dass gesichert wäre, dass eine Erwerbsarbeit anderen Orts langfristig stabil ist.

Auch das Wohnumfeld hat sich für die meisten verändert. Die Siedlungsstrukturen auf dem Dorf oder in den Werkssiedlungen des Ruhrgebiets, die einerseits einengten und die Realisierung alternativer Lebensentwürfe fast unmöglich machten, boten zugleich Überschaubarkeit und Sicherheit. Ihre Auflösung wird von den Individuen als befreiend erfahren, die sich ihrer selbst und ihrer normgebenden Orientierungen sicher sind. Die Unsicheren, Ängstlichen, durch Arbeitslosigkeit in ihrem sozialen Status Gefährdeten erleben dies eher als Verlust.

Soziales Ungleichgewicht

Das soziale Ungleichgewicht verstärkt sich. 1998 gab es in der BRD ca. 3 Mio. Sozialhilfeempfänger darunter ca. 1 Mio. Kinder und Jugendliche. „Hinzu kommt eine etwa gleich große Gruppe, die mit ihren Familien unterhalb



der Sozialhilfegrenze lebt, aber aus verschiedenen Gründen ihren Sozialhilfeanspruch nicht realisiert“ (Frankfurter Rundschau vom 26.10.2000). Die Armutsquote, d. h. das Verfügen über ein Einkommen, das weniger als 50% des Durchschnittseinkommens beträgt, liegt

- in Gemeinden bis 20.000 Einwohnern bei ca. 18%
- in Gemeinden zwischen 20.000 und 100.000 Einwohnern bei ca. 27%
- in den Großstädten bei über 30%.

1965 bezog jedes 25. Kind Sozialhilfe, 1992 war es jedes 12., 1997 bereits jedes 7. Kind. 1988 verfügten „die obersten 10% der Haushalte über fast die Hälfte des Gesamtvermögens, während die untere Hälfte der Haushalte weniger als 4% des Gesamtvermögens besaß“ (WSI-Mitteilungen 5/1999). Neuere Zahlen liegen nicht vor, es ist allerdings aufgrund einer Reihe von Veränderungen im Steuerrecht davon auszugehen, dass sich dieses Missverhältnis eher vergrößert hat.

Multikulturelle Gesellschaft

Die bundesrepublikanische Gesellschaft wird multikultureller. Damit ist nicht einfach ein Sachverhalt beschrieben, der auf einen steigenden Anteil ausländischer Mitbürger hinweist. Multikulturalität meint hier die Vielzahl von Kulturen und Subkulturen, die sich auch innerhalb der deutschen Bevölkerung identifizieren lässt. Ein ‚deutsche Leitkultur‘ zu beschreiben, ist angesichts der Vielfalt der deutschen Kulturen schlicht nicht mehr möglich. Die kulturellen Gemeinsamkeiten zwischen dem deutschen und dem italienischen Arbeiter am Hochofen sind sicherlich größer als die zwischen diesem Deutschen und dem deutschen Punk oder einem anderen deutschen Angehörigen einer Subkultur. Auch hier sind diejenigen, deren sozialer Status durch Arbeitslosigkeit gefährdet ist, anders betroffen als die selbstsicheren, gesellschaftlich integrierten Individuen. Kulturelle Vielfalt erscheint für die Bedrohten eher als Verlust von Heimat, weil das wenige Gemeinsame angesichts des vielen Unterschiedlichen nicht mehr erkennbar wird.

Damit sind nur einige der wichtigsten gesellschaftlichen Veränderungsbereiche angedeutet, die noch keinen hinreichenden Beleg für einen fundamentalen Wandel darstellen, aber deutlich machen, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse gerade von denen als fragil und verunsichernd wahrgenommen werden, die von Marginalisierung bedroht sind. Unabhängig davon, ob unsere Gesellschaft tatsächlich am Beginn einer völlig neuen Epoche steht oder ob das ‚Ende der Geschichte‘ erreicht sei, scheint eine Tendenz neu zu sein, die sich in ihren Auswirkungen erst abzeichnet: die Erosion von Deutungsmustern, „die soziale Umbrüche zu normalisieren in der Lage wären“ (Keupp 1996, S. 40).

Deutungsmuster werden hier verstanden als relativ überdauernde „Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe ... , die ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, aber latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen (bilden), in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält“ (Arnold 1992, S. 55). Kollektive oder für größere soziale Gruppen wirksame Deutungsmuster erlauben die Einordnung, Bewertung und Verarbeitung von Ereignissen, die vielen ‚zustoßen‘ und verweisen auf außerhalb der Person liegende Ursachen. Die für größere soziale Gruppen schmerzhaft empfundene Erfahrung der Währungsreformen für unsere Großeltern-Generation wurde bspw. verarbeitbar, weil sie viele in vergleichbarer Dimension getroffen hatte und es übereinstimmende Deutungen in der Frage der Verantwortlichen gab. Um nicht missverstanden zu werden: Kollektive Deutungsmuster verhindern nicht die Produktion individuellen Leids, aber sie erleichtern seine Verarbeitung. In einer Phase zunehmender Individualisierung, die sich in dem gesellschaftlichen Leitprinzip „Jeder ist seines Glückes Schmied“ (und damit auch der seines Unglücks) ausdrückt und auf der andragogischen Ebene ihre Entsprechung in der Betonung der „Selbst“-Kompetenzen findet, lösen sich sozial wirksame Deutungsmuster zunehmend auf.

Welche Wirkungen diese Erosion nach sich zieht, wurde exemplarisch und auf drastische Weise Anfang der 90er Jahre in Ostdeutschland sichtbar. Aus der Arbeitslosenforschung in Westdeutschland waren die Folgen längerer Arbeitslosigkeit für die Individuen hinreichend bekannt. Die Voraussetzungen, unter denen sie erhoben worden waren, waren jedoch nicht mit der Nach-DDR vergleichbar. Arbeitslosigkeit war ein schleichender Prozess und in der großen Mehrzahl im Westen individuell erfahren worden; genannte Gründe waren meist mit der Qualifikation, dem Alter oder der Gesundheit des Individuums verbunden. Die kollektive Erfahrung der Freisetzung, wie sie nach 1990 in Ostdeutschland viele Betriebe und Regionen ‚heimsuchte‘, ließ vermuten, dass der Umgang mit Arbeitslosigkeit und die Ausprägung der Bewältigungsstrategien auf der Folie kollektiver Deutungsmuster erfolgen würde. Es gehört zu unseren irritierendsten beruflichen Erfahrungen, dass es zwar zunächst so schien, als würde die ungeachtet der Personen getroffene Entscheidung zur Betriebsschließung verarbeitungswirksame Deutungsmuster entstehen lassen (anfänglich waren sogar gemeinsame Protestaktionen möglich). Mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit, die in Regionen wie dem strukturschwachen Erzgebirge für die Mehrheit der Betroffenen langfristig wurde, zeichnet sich jedoch ein schleichender Prozess der individuellen Verantwortungsübernahme für die nicht gelingende berufliche Reintegration ab. Die Minderheit der erfolgreich Reintegrierten scheint der Mehrheit der Beleg dafür zu

sein, dass der Reintegrationserfolg eine Frage der individuellen Kompetenzen sei.

Reflexionsangebot

Mitarbeiter/innen in berufliche Bildungseinrichtungen arbeiten häufig auf der Basis von zeitlich befristeten Maßnahmeverträgen. Bedingt durch die Stop-and-go-Vergabepolitik der Arbeitsverwaltung haben viele temporäre Arbeitslosigkeit erfahren. Wenn Sie zu dieser Gruppe gehören, notieren Sie für sich,

- welche Befürchtungen und Erwartungen die Ankündigung von Arbeitslosigkeit bei Ihnen ausgelöst hat,
- wie Ihre unmittelbare Umgebung darauf reagiert hat,
- mit welchen konstruktiven und/oder destruktiven Bewältigungsstrategien Sie mit Arbeitslosigkeit umgegangen sind.

Tauschen Sie sich im Team über diese Erfahrungen aus und analysieren Sie Ihre Erfahrungen im Hinblick auf Gemeinsames und Unterschiedliches zu den arbeitslosen Teilnehmer/innen, mit denen Sie arbeiten.

Das Wegbrechen der Sicherheit „Erwerbsarbeit“ als Garant sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe führt bei der Mehrzahl der Betroffenen zu ‚Dominoeffekten‘, weil damit teils massive Statusveränderungen im familiär-sozialen und im gesellschaftlichen Bereich verbunden sind. Die Leitplanken bürgerlicher Existenz wie Einkommen, Beruf, Familie, Freundeskreis, Vereinsmitgliedschaft werden umso nachhaltiger beschädigt, je länger Arbeitslosigkeit andauert. Die physischen und psychischen Reaktionen sind in Kapitel 2 dargestellt; auf der gesellschaftlichen Ebene führt der vermeintliche Eindruck, sein eigenes Leben nicht selbst gestalten zu können, sondern ‚gelebt zu werden‘, zu politischer Apathie. Je weniger Gestaltungsmöglichkeiten gegeben scheinen, desto mehr verkümmert der Wille zur Gestaltung sowohl der individuellen als auch der gesellschaftlichen Lebensumstände. Schlimmstenfalls entlädt sich die Erfahrung der Marginalisierung, des Überflüssig-Seins in Exzessen gegenüber denjenigen, die ebenfalls nicht dem Leitbild des gesellschaftlich Integrierten und damit gesellschaftlich Wertvollen entsprechen.

Die Rekonstruktion eines Bewusstseins über den eigenen „Wert“, die Unterstützung bei der Wiederherstellung eines „Selbst“-Bewusstseins wird – so schwierig dies auf den ersten Blick erscheinen mag – zur Aufgabe beruflicher Weiterbildung im Angebot für Arbeitslose.

1.3 Arbeitslosigkeit in Deutschland

Es ist bereits an anderen Stellen darauf hingewiesen worden, dass unsere heutige Sicht auf gesellschaftliche und arbeitsmarktliche Entwicklungen von einer gewissen historisch verengten Perspektive geprägt ist. Die ökonomische Prosperitätserfahrung der letzten 50 Jahre hat den Blick dafür verstellt, dass diese lange Phase steigenden Wohlstandes historisch gesehen eine absolute Ausnahmesituation darstellt und Zeiten der Massenarbeitslosigkeit die historischen Phasen seit der industriellen Revolution stärker geprägt haben als Zeiten der Vollbeschäftigung. Diese Erkenntnis nützt den individuell Betroffenen wenig, an sie zu erinnern erscheint allerdings in einer Zeit angebracht, in der die herrschende Wirtschaftsform als die beste aller möglichen angesehen wird. Sie ist auch deshalb erwähnenswert, weil sie den Betroffenen deutlich machen kann, dass nicht nur der Waren-, sondern auch der Arbeitsmarkt nach den Gesetzen von Angebot und Nachfrage funktioniert. Damit kann der Tendenz zur individuellen überzogenen Verantwortungszuschreibung entgegengewirkt werden (vgl. Übung Stellenanzeigen in Kap. 5).

Entwicklung der Arbeitslosigkeit

Bereits ab Mitte der 1950er Jahre war der Arbeitsmarkt in der Bundesrepublik Deutschland geprägt von einem Ungleichgewicht zwischen Arbeitskräftenachfrage und -angebot. Nur der massenhafte Zustrom qualifizierter Arbeitskräfte aus der DDR und das Ende der 1950er Jahre initiierte Anwerbeprogramm für ausländische Arbeitnehmer – euphemistisch „Gastarbeiter“ titulierte – ermöglichten einen annähernden Ausgleich. Wie idyllisch die Situation im Rückblick anmutet, sollen zwei Fakten verdeutlichen. 1962 lag die Zahl der Arbeitslosen bei ca. 160 Tsd., die Einzahlungen der Arbeitnehmer in die staatliche Arbeitslosenversicherung wurden ausgesetzt, da sie zu hohe und nicht abgerufene Zuschüsse angehäuft hatten.

Die erste Rezession zu Beginn der zweiten Hälfte der 1960er Jahre ließ die Zahl der Arbeitslosen schlagartig auf über 600 Tsd. ansteigen. Eine Arbeitslosigkeit in dieser Größenordnung zwang die politisch Verantwortlichen zum Handeln, befürchtete man doch allgemein eine Bedrohung des sozialen und gesellschaftlichen Friedens. (In der politischen Debatte bestand Konsens in der Einschätzung, dass ein Anstieg auf 1 Mio. Arbeitslose systemgefährdende soziale Unruhen nach sich zöge.) Die Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes 1969 war mit der Hoffnung verbunden, durch frühzeitige und prospektive Qualifizierung den strukturellen Wandel gestalten und Arbeitslosigkeit vermeiden zu können. Die weltweite Rezession als Ergebnis der Ölkrise in der ersten Hälfte der 1970er Jahre zeigte die Begrenztheit des Instruments auf. Der durch die

Krise ausgelöste Rationalisierungsdruck forcierte zum einen die Ausschöpfung aller Rationalisierungsreserven – zuerst in der Produktion, später auch in den administrativen Bereichen –, zum anderen führten neue arbeitsorganisatorische und arbeitsinhaltliche Zuschnitte zu einem Minderbedarf an Beschäftigten. Insbesondere die Durchdringung der meisten Arbeitsbereiche durch die neuen IuK-Techniken verstärkte diese Tendenz. Auch kurzfristige konjunkturelle Hochphasen verbesserten die Lage auf dem Arbeitsmarkt nicht grundsätzlich. Wirtschaftswachstum hatte nicht mehr zwangsläufig Beschäftigungszuwachs zur Folge. Neu am Strukturwandel war auch, dass den Arbeitskräfte abgebenden Sektoren nicht mehr kompensierend Arbeitskräfte nachfragende neue Sektoren gegenüberstanden. Der allgemeine Trend zu höherqualifizierten Arbeitsplätzen führte dazu, dass der hohen Zahl Freigesetzter eine relativ geringe Zahl von freien Arbeitsplätzen gegenüberstand, die deswegen unbesetzt blieben, weil sie völlig andere Qualifikationen erforderten, als sie bei den Arbeitslosen vorhanden waren. Zusätzlich erschwert wurde die Situation für die Arbeitslosen dadurch, dass neben den formal-fachlichen Anforderungen andere Einstellungskriterien bedeutender wurden. Der Trend zu ‚olympiareifen Belegschaften‘ – jung, flexibel, belastbar etc. – grenzte nicht nur Unqualifizierte, sondern auch Ältere, gesundheitlich Eingeschränkte und andere aus, die der neuen Maßlatte nicht mehr entsprachen.

Eine unerwartet starke Belastung für den Arbeitsmarkt resultierte aus der Vereinigung der west- und der ostdeutschen Wirtschaft. Die ostdeutsche Ökonomie erwies sich in einer nicht vorhergesehenen Dimension als nicht konkurrenzfähig, massenhafte Betriebsstilllegungen waren die Folge. Von 9,8 Mio. Arbeitsplätzen in der DDR wurden über 3 Mio. abgebaut.

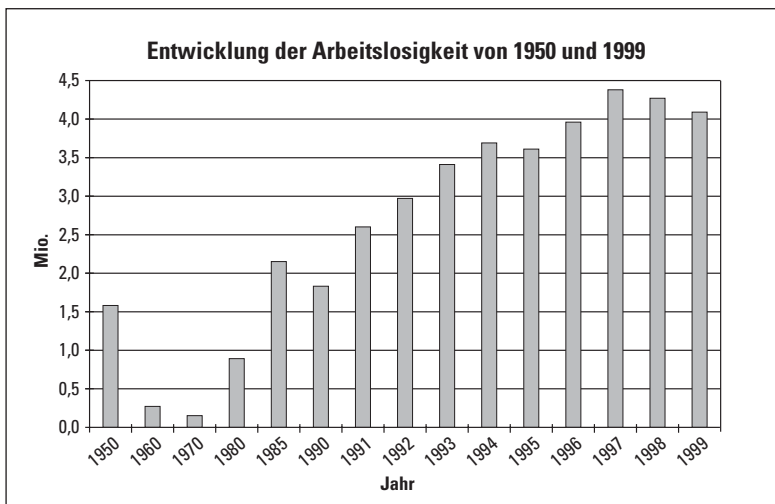
DDR 1989	9,5 Mio. Erwerbstätige
Ostdeutschland 1992	– 6,3 Mio. Erwerbstätige (1998: 6 Mio. Erwerbstätige)
	– ca. 1 Mio. Vorruhestand/ Frühverrentung
	– über 1 Mio. ABM/Kurzarbeit Null
	– 400 Tsd. in Qualifizierung (FuU)
(Grünert 1999, S. 667)	

Dass sich diese Dramatik nicht unmittelbar in der Arbeitslosenstatistik niederschlug, lag darin begründet, dass zum einen Hunderttausende im Westen Arbeitsplätze suchten und fanden, dass zum zweiten extensiv Vorruhestandsregelungen eingesetzt wurden und dass zum dritten schließlich die Arbeitslosen in Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen aufgefangen werden konnten.

Der im politischen Feld erweckte Eindruck, die Transformationsproblematik sei im Wesentlichen eine Qualifikationsproblematik, erwies sich jedoch schnell als Trugschluss; er war nur ein und nicht der zentrale Teil des Problems. Nach wie vor ist die Arbeitslosenproblematik in den neuen Ländern ungleich größer als im Westen, und insbesondere in den peripheren Regionen Ostdeutschlands, in denen große Teile des endogenen Potentials abgewandert sind, droht längerfristig eine Tendenz wie im ‚Mezzogiorno‘, dem armen Süden Italiens. Allerdings bleibt festzuhalten, dass der Beginn der Massenarbeitslosigkeit lange vor der deutsch-deutschen Einigung lag. Sie hat sie verstärkt, aber nicht verursacht.

Aktuelle Situation auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland

Die aktuelle deutsche Arbeitsmarktdebatte ist durch einige Merkwürdigkeiten gekennzeichnet. Die Einführung der Green-Card für ausländische Arbeitnehmer in IT-Berufen, die Forderung anderer Branchen, ebenfalls Green-Cards einzuführen, und die Klagen des Handwerks und einzelner Industrien, nicht genügend qualifizierte Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt gewinnen zu können, lässt fast den Eindruck einer Gesellschaft mit Vollbeschäftigung aufkommen. Die leichten, weitgehend demographisch begründeten Rückgänge der Arbeitslosenzahlen (im Westen) und die öffentlichen Äußerungen über den in 15 Jahren zu erwartenden Arbeitskräftemangel tragen ebenfalls dazu bei, dass Massenarbeitslosigkeit als das zentrale gesellschaftliche Problem nur noch eingeschränkt wahrgenommen wird.¹ Dabei liegt die Zahl der registrierten Arbeitslosen immer noch bei über 3,5 Millionen, in Ostdeutschland ist eine Entspannung bislang nicht absehbar.



Der Mehrheit dieser Arbeitslosen gelingt, teils mit Hilfe zusätzlicher Qualifizierung, der Wiedereinstieg in Erwerbsarbeit relativ problemlos, auch wenn für alle Erwerbstätigen insgesamt sich das Risiko, ein- oder mehrmals in ihrer Erwerbsbiographie arbeitslos zu werden, in den letzten beiden Jahrzehnten vervielfacht hat. Im Kontext dieses Bandes ist die Frage zentral, welche Risikofaktoren dazu führen, langfristig aus Erwerbsarbeit ausgegrenzt zu werden. Eine differenziertere Analyse der Arbeitslosenstatistik zeigt, dass die alten Risiken, wie sie durch die von den Arbeitsverwaltung eingeführte Kategorie „vermittlungshemmende Merkmale“ beschrieben werden, nach wie vor relevant sind, aber der Ergänzung durch die neuen Risiken bedürfen.

Veränderungen in der Struktur vermittlungshemmender Merkmale

Von je 100 Arbeitslosen waren	im Westen		im Osten	
	1994	1996	1994	1996
ohne abgeschlossene Berufsausbildung	46	47	21	21
Langzeitarbeitslose	33	33	35	27
gesundheitlich Beeinträchtigte	26	26	12	16
über 55 Jahre	21	23	12	20

Den wichtigsten Risikofaktor stellt – im Westen stärker als im Osten – die fehlende Berufsausbildung dar. Der Rückgang der Industriearbeitsplätze mit ihrem relativ hohen Anteil an Arbeitsplätzen mit geringen Qualifikationsanforderungen, die zunehmende Automatisierung und Modernisierung einfacher Tätigkeiten und der Zuwachs an Arbeitsplätzen im „höheren Dienstleistungsbe-
reich“ haben die Beschäftigungschancen für An- und Ungelernte erheblich reduziert und wird sie zukünftig noch geringer werden lassen. Hinzu kommt, dass bei einem Reservoir von 4 Mio. Arbeitslosen auch diejenigen Arbeitsplätze durch Formalqualifizierte besetzt werden, die von ihrem Anforderungsprofil her durch An- und Ungelernte bewältigt werden könnten.

	1991	2010
Hilftätigkeit	20,1%	15,7%
einfache Tätigkeit	17,9%	13,6%
Qualifizierte Tätigkeit	28,4%	30,1%
Fachtätigkeit mit Führungsaufgaben	14,4%	16,4%
hoch qualifizierte Tätigkeit	19,3%	24,1%
(IAB-Prognose 1999)		

Den zweiten veränderbaren Risikofaktor bildet das Kriterium „gesundheitliche Beeinträchtigung“, das häufig Grund für das Ausscheiden aus Erwerbsarbeit, nicht selten aber auch die Folge von längerfristiger Arbeitslosigkeit ist (vgl. Kapitel 2).

Das vermittlungshemmende Merkmal „langzeitarbeitslos“ bedarf einer genaueren Analyse. Die Kategorie als solche sagt nichts darüber aus, durch welche Faktoren Arbeitslose zu Langzeitarbeitslosen werden. Im Folgenden wird versucht, aufzuzeigen, welche neuen Risiken die Wahrscheinlichkeit erhöhen, langfristig aus Erwerbsarbeit ausgegrenzt zu bleiben.

Neue „vermittlungshemmende Merkmale“

Die im Wesentlichen auf individuelle Eigenschaften orientierten Kategorien der vermittlungshemmenden Merkmale, die die zwei Risikofaktoren „fehlende Qualifikation“ und „gesundheitliche Einschränkung“ in den Vordergrund stellen, können zu dem Fehlschluss führen, Qualifizierungsmaßnahmen bzw. Angebote zur gesundheitlichen Rehabilitation wären ausreichende Instrumente zur Beseitigung individueller Arbeitslosigkeit. Abgesehen davon, dass diese Überlegung nur bei einem entsprechend ausgeglichenen Verhältnis von Arbeitskräfteangebot und -nachfrage greift, ignoriert sie die arbeitsmarktlichen Folgen, die sich aus – durch Intervention nicht veränderbaren – Merkmalen wie *Alter* und *Geschlecht* ergeben.

Lebensalter als Hemmnis

Ein zentrales Arbeitsmarktrisiko stellt das Lebensalter dar. Nach Aussagen von Arbeitsberatern ist bereits das Erreichen des 45. Lebensjahres ein kritischer Faktor im Hinblick auf Wiedereingliederungschancen. Derzeit expandierende Beschäftigungsfelder wie die IT-, die Medien- oder die Werbebranche mit ihrer ausgesprochenen Jugendlichkeitsfixierung setzen die kritische Grenze ein halbes Jahrzehnt früher an.

„Das Alter hat ... in allen Zeitperioden (gemeint ist kurz-, mittel- und langfristige Arbeitslosigkeit) einen deutlich negativen Effekt auf die Wahrscheinlichkeit eines Übergang in eine Erwerbsarbeitslücke. Mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit nimmt der negative Alterseffekt sogar noch zu“ (Gilberg u. a. 99, S. 285).

Die folgende Tabelle verdeutlicht das mit zunehmendem Lebensalter erhöhte Risiko, dass aus Arbeitslosigkeit Langzeitarbeitslosigkeit wird. Wer als Älterer arbeitslos wird, bleibt mit hoher Wahrscheinlichkeit lange arbeitslos.

Verhältniszahlen differenziert nach Altersgruppen							
Verhältniszahlen in %		Weniger als 1 Monat arbeitslos	1-3 Monate arbeitslos	3-6 Monate arbeitslos	6-12 Monate arbeitslos	12-24 Monate arbeitslos	länger als 24 Monate arbeitslos
unter 20 Jahre	100	34,3	39,2	16,6	7,8	2,0	0,1
20 bis unter 25 Jahre	100	24,9	32,6	21,2	14,5	5,5	1,4
25 bis unter 30 Jahre	100	17,6	24,8	20,2	20,2	11,6	5,6
30 bis unter 35 Jahre	100	14,9	21,4	19,0	20,8	14,0	9,8
35 bis unter 40 Jahre	100	13,1	19,6	17,7	20,3	15,8	13,6
40 bis unter 45 Jahre	100	11,7	17,6	16,4	20,1	16,7	17,5
45 bis unter 50 Jahre	100	10,2	14,7	14,5	19,4	18,5	22,7
50 bis unter 55 Jahre	100	7,8	11,1	11,9	17,6	20,2	31,3
55 bis unter 60 Jahre	100	5,3	7,4	9,6	16,0	21,3	40,4
60 bis unter 65 Jahre	100	5,8	8,6	10,6	18,2	25,0	31,8
Insgesamt Sept. 1999	100	13,6	19,0	16,2	18,4	15,3	17,5
Sept. 1998	100	14,2	20,4	15,7	16,7	16,6	16,4
Sept. 1999	100	13,1	18,4	15,6	21,0	18,1	13,8

Die eigentliche Dramatik der Altersarbeitslosigkeit wurde im Westen in den 1980er und 1990er Jahren durch eine Reihe relativ großzügiger Vorruhestandsprogramme, die allerdings nur in Großbetrieben üblich waren, kaschiert. Trotzdem sind aus der Altersgruppe der Erwerbsfähigen von den 55- bis 59-Jährigen im Westen 16% und im Osten 31% arbeitslos gemeldet (Stand 1997, vgl. Grünert 1999, S. 671). Von den Arbeitslosen dieser Altersgruppe waren 1999 57,8% bereits länger als ein Jahr arbeitslos.

Wie notwendig neue Konzepte in der beruflichen Qualifizierung Älterer sind, zeigen die Reintegrationsquoten nach der Absolvierung von Qualifizierungsmaßnahmen. Bei den 24-Jährigen, die an beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen teilnahmen, mündete die Qualifizierung für die Hälfte (im Westen) bzw. für ein Drittel (im Osten) in Erwerbstätigkeit. Von den Teilnehmenden an Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen, die älter als 55 Jahre waren, wurden im Osten nur noch 8% mit anschließender Erwerbsarbeit ‚belohnt‘, im Westen waren dies 0%. Eine berufliche Weiterbildung für diese Altersgruppen, die in ihren Orientierungen nicht mehrheitlich, sondern ausschließlich auf Reintegration in Erwerbsarbeit ausgerichtet ist, erscheint daher wenig sinnvoll. Um die geringen Chancen einer Reintegration zu nutzen, sind in beruflichen Bildungsangeboten

für diese Altersgruppe berufsqualifizierende Anteile weiterhin notwendig, aber nicht ausreichend. Sie bedürfen der Ergänzung um Inhalte, die eine Vorbereitung auf ein Leben neben der Erwerbsarbeit ermöglichen.

„Frau-Sein“ als vermittlungshemmendes Merkmal

Für Ost- und Westdeutschland gilt, dass Frauen geringere Eingliederungschancen haben als Männer (vgl. Gilberg u. a. 1999, S. 285). Auch bei den Langzeitarbeitslosen ist der Anteil der Frauen kontinuierlich höher als der der Männer (s. Tabelle). Allerdings sind die Arbeitsmarktchancen für Frauen in Ostdeutschland ungleich prekärer; ihre Wiedereingliederungschancen nach Arbeitslosigkeit sind wesentlich geringer als im Westen. So waren 1999 knapp 40% der arbeitslos gemeldeten Frauen in Ostdeutschland bereits länger als ein Jahr ohne Erwerbsarbeit.

Jahr	Anteil der LZA an Gesamtarbeitslosigkeit in %	Männer	Frauen
1994	30,5	27,5	33,7
1995	31,6	29,1	34,3
1996	30,0	27,4	33,0
1997	32,1	29,8	34,7
1998	35,6	33,1	38,4
1999	34,6	32,3	37,1

Eine Entspannung ist nicht zu erwarten, da der öffentliche Dienst in Ostdeutschland mit seinem traditionell hohen Frauenanteil in den kommenden Jahren verstärkt Personal abbauen wird und im Bereich „Erziehung und Unterricht“ aufgrund zurückgehender Schülerzahlen der Personalbedarf entsprechend zurückgeht.

Von allen sozialversicherungspflichtigen Arbeitnehmer/innen waren 1998 im öffentlichen Dienst beschäftigt:

Westdeutschland 5,9%	Ostdeutschland 10,3%
davon im Bereich „Erziehung und Unterricht“ 2,9%	5,9%
(Grünert 1999, S. 670)	

Arbeitslosigkeit trifft die Frauen in Ostdeutschland insofern häufiger, als Erwerbstätigkeit stärker als im Westen Teil der weiblichen ‚Normalbiographie‘ war und den Garanten für die Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen

Leben darstellte. Entsprechend zynisch erscheinen Argumentationsmuster, nach denen die hohe Erwerbsneigung der Frauen in Ostdeutschland ‚unnormal‘ sei. „Befände sich der ostdeutsche Erwerbsanteil der Frauen auf westdeutschem Niveau, wäre auch in Ostdeutschland ... die Arbeitslosigkeit von Männern und Frauen gleich. Ob und wann diese Angleichung stattfindet, ist jedoch wiederum ungewiss. Denn bislang vermindert sich in Ostdeutschland der weibliche Erwerbspersonenanteil nur sehr zögerlich, während er in Westdeutschland steigt“ (Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen 1996, S. 104). Damit wird der Versuch unternommen, eine strukturelle Problematik in eine individuell unangebrachte Haltung umzuinterpretieren und den erwerbswilligen Frauen eine Mitverantwortung für nicht gelingende Reintegration zuzuschreiben. (Die Argumentationsmuster sind nicht neu. Die Debatte um die sog. Doppelverdiener, die zwischen 1933 und 1936 intensiv ‚von oben‘ geführt wurde, erfährt bei Arbeitsmarktkrisen eine regelmäßige Renaissance.) Dabei zeigen die Erfahrungen anderer Länder, wie die Niederlande oder Dänemark, dass eine hohe Erwerbsbeteiligung der Frauen insgesamt beschäftigungswirksame Effekte zeitigt, weil damit ein erhöhter Bedarf an Erwerbsarbeit in denjenigen Tätigkeitsbereichen einhergeht, in denen bisher private Arbeit geleistet wurde (soziale Dienste, Pflege usw.).

„Nicht deutsch sein“ als vermittlungshemmendes Merkmal

Arbeitnehmer ausländischer Nationalität tragen ein fast doppelt so hohes Arbeitsmarktrisiko wie deutsche Arbeitnehmer. Trotzdem ist dieses Problem kaum Gegenstand der fachöffentlichen Debatte. Entsprechende Qualifizierungsangebote für diese Zielgruppe fehlen weitgehend, sieht man von einigen wenigen Modellversuchen in den 1980er Jahren ab, die zwar wichtige Hinweise für die Gestaltung erfolgreicher Umschulungen für ausländische Arbeitslose lieferten, aber so gut wie nicht in die sonstige Praxis beruflicher Weiterbildung transferiert wurden.

Es soll hier nicht unterstellt werden, dass dieses vermeintliche oder tatsächliche Desinteresse an einer Problemlösung darin begründet ist, dass Arbeitslosigkeit die Bereitschaft zur Rückkehr ins Herkunftsland erhöht (Heimatländ ist angesichts der in der Regel langjährigen Erwerbsarbeit in Deutschland keine adäquate Bezeichnung). Es bleibt jedoch unverständlich, dass diese auch unter ökonomischen Aspekten inakzeptable Situation offensichtlich nicht zu entsprechenden Handlungen zwingt.

Die hohe Verweildauer der älteren ausländischen Arbeitslosen in der Arbeitslosigkeit zeigt auch, dass für ihre Weiterqualifizierung innerhalb der Zeit ihrer Erwerbstätigkeit wenig investiert wurde. Die Beteiligung an innerbetriebli-

Verhältniszahlen differenziert nach Altersgruppen

Von je 100 ausländischen Arbeitslosen waren	Weniger als 1 Monat arbeitslos	1-3 Monate arbeitslos	3-6 Monate arbeitslos	6-12 Monate arbeitslos	12-24 Monate arbeitslos	länger als 24 Monate arbeitslos
Ausländer unter 45 Jahre	79,9%	79,9%	73,6%	65,1%	51,1%	33,1%
Ausländer über 45 Jahre	20,1%	20,5%	26,4%	34,9%	48,9%	66,9%

cher Weiterbildung und die Eröffnung innerbetrieblicher Aufstiegsmöglichkeiten sind nach wie vor vergleichsweise gering, obwohl in vielen Branchen deutlich wurde, dass der Arbeitskräftebedarf der Zukunft – und dies wird ein Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften sein – ohne ausländische Arbeitnehmer nicht gedeckt werden kann.

Region und Arbeitsmarktrisiko

In bestimmten Regionen beheimatet zu sein bedeutet ein erhöhtes Arbeitsmarktrisiko. In Westdeutschland wurde seit den 1960er Jahren durch eine Vielzahl von Programmen (z. B. Zonenrandförderung) versucht, die regionalen Disparitäten des Arbeitsmarktes zu minimieren. Nach wie vor sind die Einkommensunterschiede zwischen verschiedenen Regionen (z. B. Emsland – Rhein-Neckar-Gebiet) durch erhebliches Gefälle gekennzeichnet und die Arbeitslosenquoten regional deutlich unterschiedlich, aber gemessen an der Situation in den neuen Bundesländern kann für Westdeutschland von einer relativen Angleichung ausgegangen werden. Zwar ist der Anteil der Langzeitarbeitslosen an der Gesamtzahl der Arbeitslosen im Westen ungleich verteilt (Bayern 30,9%, NRW 40,5%, Saarland 43,6%), aber die Ungleichheit gegenüber Ostdeutschland ist wesentlich gravierender. So ist die Wahrscheinlichkeit für einen Sachsen-Anhalter, langzeitarbeitslos zu werden, fast doppelt so hoch wie die eines in Bayern arbeitslos Gewordenen. Werden nicht Länder, sondern periphere Regionen wie das Erzgebirge, die Niederlausitz oder Vorpommern verglichen, fallen die Unterschiede zum Westen noch wesentlich krasser aus.

Arbeitslosigkeit ist branchenabhängig

Das Risiko, längerfristig arbeitslos zu bleiben, ist branchenabhängig. Die nachstehende Tabelle macht deutlich, dass die Langzeitarbeitslosigkeitsrisiken in den Branchen am höchsten sind, die sich durch einen hohen Anteil un- und angelernter Arbeitskräfte auszeichnen, die im Zuge der „Verdienstleistung der Erwerbsarbeit“ zu den Bereichen mit zurückgehendem Arbeitskräftebedarf gehören oder die überdurchschnittlich viele Arbeitsplätze aufweisen, in denen der Grad an transferierbaren Kompetenzen gering ist. Transferierbare Kompetenzen umfassen die extrafunktionalen Qualifikationen, die an unterschiedlichen

Arbeitsplätzen gefordert sind. Je höher die Ausprägung dieser Qualifikationen, desto eher gelingen Umstiege in andere Branchen und Tätigkeitsfelder.

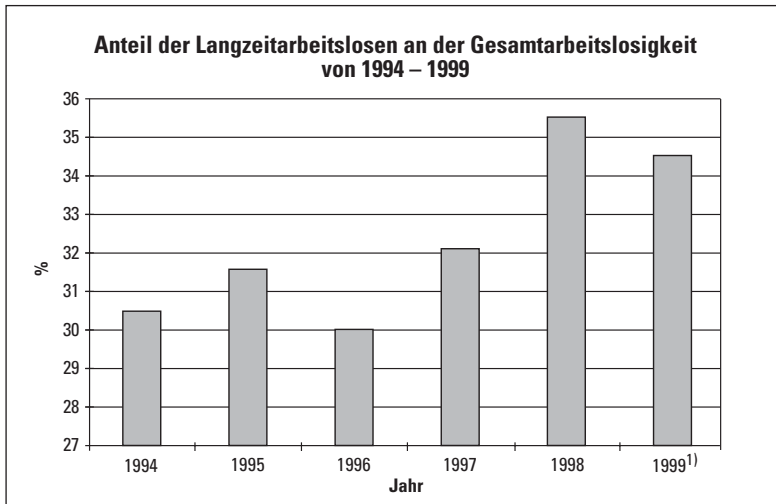
Anteil der Langzeitarbeitslosen nach ausgewählten Wirtschaftsabteilungen (Stand 12/1999)			
Von 100 Arbeitslosen waren im Bereich	Zwischen 12 und 24 Monaten	länger als 24 Monate arbeitslos	(über 12 Monate arbeitslos)
Verarbeitendes Gewerbe	15,7%	27,4%	(43,1%)
Baugewerbe	14,6%	13,0%	(27,6%)
Handel, Instandhaltung und Reparatur von Kfz. und Gebrauchsgütern	15,0%	20,1%	(35,1%)
Gastgewerbe	12,9%	13,4%	(26,3%)
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	18,1%	20,2%	(38,3%)
Grundstücks-/Wohnungswesen, Vermittlung beweglicher Sachen usw.	14,1%	13,7%	(27,8%)
Öffentl. Verwaltung, Verteidigung, Sozialvers.	14,2%	16,6%	(30,8%)
Erbringung sonstige öffentl. und persönliche Dienstleistung	14,7%	12,9%	(27,6%)

Arbeitslosigkeit und Weiterbildungsbereitschaft

Das Risiko, längerfristig arbeitslos zu bleiben, hängt auch davon ab, wie schnell ein berufliches Weiterbildungsangebot genutzt wird. „Der Anteil derer, die im Anschluss an eine Qualifizierung in eine Erwerbstätigkeit wechseln, ist umso größer, je eher nach dem Eintritt in die Arbeitslosigkeit eine Qualifizierungsmaßnahme begonnen wird“ (Gilberg u. a., 1999, S. 293). Diese empirisch fundierte Aussage belegt zum einen die These von der qualifikationszerstörenden Wirkung von Langzeitarbeitslosigkeit, die dazu führt, dass die Investitionen in Weiterbildung umso unwirksamer sind, je später sie nach dem Eintritt der Arbeitslosigkeit stattfinden. Zum andern verdeutlicht sie auch, dass die geübte Praxis, Sonderprogramme für Langzeitarbeitslose aufzulegen, an der eigentlichen Problemlage vorbeigeht. Wir haben versucht, deutlich zu machen, dass die Risikofaktoren, die Langzeitarbeitslosigkeit wahrscheinlich machen, bekannt sind und daher frühzeitig entsprechende Angebote bereitgestellt werden können. Der jetzt für Nordrhein-Westfalen geplante Ansatz, Arbeitslose unmittelbar nach Eintritt der Arbeitslosigkeit in Arbeitsmarktagenturen berufliche Perspektiven entwickeln zu lassen, weist in die richtige Richtung.

Langzeitarbeitslosigkeit – das zentrale Problem des Arbeitsmarktes

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass die eigentliche Problematik der Arbeitslosigkeit im wachsenden Anteil derjenigen liegt, die längerfristig aus Erwerbsarbeit ausgegrenzt sind. Dieser Anteil wächst ständig, der leichte Rückgang in der Statistik von 1998 zu 1999 ist hauptsächlich auf den verstärkten Einsatz von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) zurückzuführen.



Wer länger arbeitslos ist, bleibt lange arbeitslos

1999 war fast jeder fünfte Arbeitslose seit über zwei Jahren ohne Beschäftigung. Bei den 55- bis 60-Jährigen Arbeitslosen waren 1999 57,8% länger als ein Jahr arbeitslos.

von 100 Arbeitslosen waren	1994	1995	1996	1997	1998	1999
12-24 Monate arbeitslos	19,5%	16,5%	16,1%	18,9%	18,1%	15,8%
über 24 Monate arbeitslos	13,6%	15,4%	14,9%	15,2%	18,6%	19,2%
LZA	33,1%	31,9%	31%	34,1%	36,7%	35,0%

Dabei ergeben die offiziellen Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit nur ein geschöntes Bild der tatsächlichen Situation. Sie erfassen bei den Lang-

¹ Dieser Rückgang begründet sich hauptsächlich durch den verstärkten Einsatz von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) oder Strukturanpassungsmaßnahmen (SAM) und ist nicht Ausdruck gelungener Reintegration in Erwerbsarbeit.

zeitarbeitslosen diejenigen nicht, die

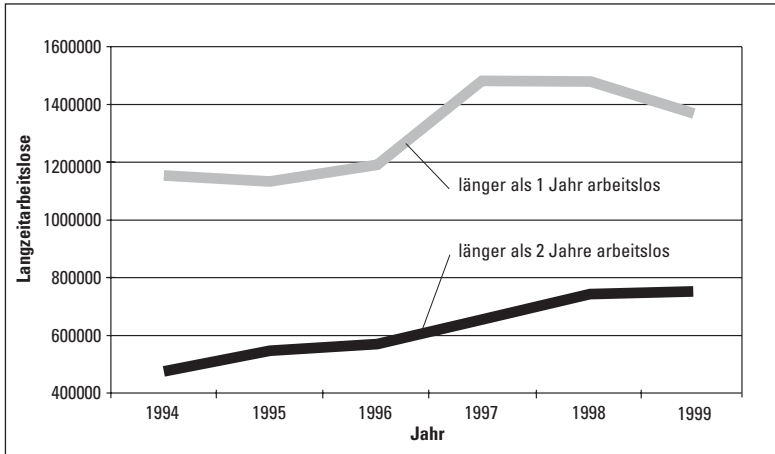
- ihre Dauerarbeitslosigkeit durch kurzfristige Beschäftigungsverhältnisse unterbrechen, ihr Status wird als perforierte Langzeitarbeitslosigkeit beschrieben,
- an Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit von über vierwöchiger Dauer teilnehmen,
- in ihrer Arbeitslosigkeit länger als sechs Wochen krankgeschrieben und somit Empfänger von Krankengeld geworden sind,
- älter als 58 Jahre sind (vgl. Peters 2000, S. 5),
- sich als Nicht-Leistungsempfänger nicht mehr regelmäßig, d. h. innerhalb von drei Monaten, bei der Arbeitsverwaltung melden.

Aus dem Blickfeld geraten und empirisch nicht greifbar sind auch diejenigen Akademiker, die sich mit gelegentlichen Honoraraufträgen oder mit dem Status des selbständigen Trainers ohne relevante Aufträge ‚über Wasser halten‘ und keine Ansprüche an die Arbeitslosenversicherung anmelden können. Sie tauchen allerdings auch kaum als Teilnehmende in Angeboten der beruflichen Weiterbildung auf.

Auch der Abgang der Langzeitarbeitslosen aus der Arbeitslosenstatistik sagt wenig darüber aus, ob damit eine gelungene Reintegration in Erwerbsarbeit verbunden ist. Eine neuere empirische Untersuchung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung liefert hierzu einige ernüchternde Erkenntnisse, die auch wichtige Hinweise für die Notwendigkeit einer Umgestaltung beruflicher Weiterbildungsangebote für diese Zielgruppe beinhalten (vgl. Gilberg u. a. 1999, S. 281-299):

- Von den Langzeitarbeitslosen, die aufgrund der langen Dauer ihrer Arbeitslosigkeit ihren Anspruch auf Bezug von Arbeitslosengeld verloren haben, waren sechs Monate nach dem Ende des Arbeitslosengeldbezugs knapp zwei Drittel weiterhin arbeitslos.
- Davon erhielten 82% erneut Leistungen der Arbeitsverwaltung, 14% erhielten erneut Arbeitslosengeld, 68% die geringere Arbeitslosenhilfe.
- Ein Übergang in Erwerbsarbeit gelang in Westdeutschland 17,5% der Langzeitarbeitslosen, in Ostdeutschland 13,1% (12,5% in Ostdeutschland waren in ABM übergegangen). Bemerkenswert sind die Verbleibe der nicht mehr arbeitslos Gemeldeten. Während im Westen 22,5% der Abgänge aus dem Arbeitslosenhilfebezug in eine Erwerbstätigkeit einmündeten und knapp 19% aus dem Erwerbsleben ausschieden, nahmen im Osten lediglich 17% der Abgänge eine Erwerbstätigkeit auf und 27% wechselten in eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme (ABM).
- Die Reintegrationschancen bei Langzeitarbeitslosigkeit sind in Ost-

deutschland wesentlich geringer als im Westen. Im Westen dauerte nach 25 Monate bei 65% die Arbeitslosigkeitsphase an, im Osten bei fast 80%; nach 50 Monaten etwa bei 50% im Westen, bei 70% im Osten.



Die Vielzahl der in diesem Kapitel aufgelisteten Risikofaktoren, die Arbeitslosigkeit zu Langzeitarbeitslosigkeit werden lassen, macht deutlich, wie wenig haltbar die These von individuellen Unzulänglichkeiten als Ursache von Langzeitarbeitslosigkeit ist, mit der versucht wird, die Verantwortung für nicht gelingende Reintegration dem Individuum zuzuschreiben.

1.4 Berufliche Weiterbildung für Langzeitarbeitslose – eine Fehlinvestition?

„Die hoch gesteckten Erwartungen an institutionalisierte Weiterbildung werden nicht erfüllt. Hohe Streuverluste und mangelnde Verwertungsmöglichkeiten führen dazu, dass mindestens 50% der traditionellen Weiterbildungsmaßnahmen nicht die Realisierung angestrebter (beruflicher) Veränderung erfüllen“ (Staudt/Kriegesmann 1999, S. 48). Zur Begründung derartiger Einschätzungen werden i. d. R. die Reintegrationsquoten nach der Teilnahme an Fortbildung und Umschulung bzw. ABM herangezogen, die bei Fortbildungsteilnahme bei etwa 60%, bei den insbesondere in Ostdeutschland praktizierten ABM zwischen 30% und 40% liegen. Dabei stellt sich die Frage, wer über die Definitionsmacht verfügt, 60%-Quoten als Erfolg oder als Misserfolg zu bezeichnen. Wenn zwischen der Zahl der angebotenen offenen Stellen und der Nachfrage nach Arbeitsplätzen ein Verhältnis von 1:10 besteht, also die Zahl der Arbeitssuchenden ungleich

höher ist als die der offenen Stellen, gibt es gute Gründe, eine 60%-Quote als Erfolg zu bewerten. Der simple Rechenansatz, die in berufliche Weiterbildung investierten Mittel mit der Reintegrationsquote in Beziehung zu setzen und nur die Investitionen als sinnvoll anzusehen, die sich in Form eines Erwerbsarbeitsplatzes amortisieren, wäre selbst bei Vollbeschäftigung fragwürdig; in Zeiten von Massenarbeitslosigkeit wirkt er zynisch.

Was ist erfolgreiche berufliche Weiterbildung?

Das eigentlich Problematische ist allerdings die hinter diesen Überlegungen stehende Vorstellung vom ‚Erfolg‘ beruflicher Weiterbildung. „Der in der institutionalisierten Arbeitsmarktpolitik vorhandene Erfolgsbegriff stellt vorrangig auf den statistischen Aspekt von Vermittlungsquote in Beschäftigungsverhältnisse ab. Ein solches Evaluationskonzept greift ... zu kurz: Es blendet die Wirklichkeit veranstalteter Erwachsenenbildung aus und unterschlägt den prozessualen Zugewinn an Sach- und Orientierungswissen sowie an Handlungs- und Lebensführungskompetenz für die Teilnehmenden“ (Brödel 1997, S. 134). Für die in der Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen Tätigen ist es keine neue Erkenntnis, dass Arbeitslose den Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme differenzierter bewerten. „Die Bereitschaft, sich beruflich zu qualifizieren, ist aber (schon zu Maßnahmebeginn; Anm. d. Verf.) nicht einfach mit der Erwartung gleichzusetzen, aufgrund der beruflichen Weiterbildung tatsächlich einen Arbeitsplatz zu erhalten ... sondern den persönlichen Nutzen auch an anderen Kriterien als denen der beruflichen Verwertungschancen zu messen“ (Meier u. a. 1998, S. 102). Das ist eines der zentralen Ergebnisse eines breit angelegten Forschungsprojektes, das in den neuen Ländern durchgeführt wurde. Die realistische Sicht auf den Arbeitsmarkt und seinen Arbeitskräftebedarf, die die Mehrheit der Teilnehmer/innen auszeichnet, führt dazu, dass der Nutzen bzw. der Erfolg auf verschiedenen Ebenen gesehen wird. Der Wert beruflicher Weiterbildung geht dabei über den *Tauschwert* hinaus. Unter Tauschwert wird der ökonomische Nutzeneffekt von Weiterbildung verstanden. In den Blick genommen wird auch der *Gebrauchswert*, „das heißt als Effekt von Bildung mit vorwiegend kulturell-bildnerischem Nutzen“ (ebd., S. 25) im Sinne von Kompetenzerhalt und Kompetenzzuwachs. Die dritte Ebene ist der *Symbolwert* von Weiterbildung, d. h. der soziale Nutzen im engeren Sinn. Bildung erscheint als symbolischer Ersatz für fehlende Arbeit und als Möglichkeit der sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe. Daher verwundert es auch nicht, dass die Weiterbildung „auch rückblickend von der großen Mehrheit der Absolventen als nützlich erfahren wird“ (ebd., S. 105), obwohl nur rund ein Drittel der Befragten kurz danach wieder auf dem Arbeitsmarkt Schritt fassen konnte. Nur vier Prozent der Befragten hielten ihre Teilnahme im Nachhinein für nutzlos. Dagegen konstatiert die große Mehrheit für sich ein durch die Teilnahme wiedergewonnenes Selbstbewusstsein und einen Zuwachs an Kom-

petenz und Kreativität (ebd. S. 193). Dieser mehrschichtige Nutzen beruflicher Weiterbildung durch die Teilnehmer/innen stellt nicht nur eine Bestätigung und Ermutigung für die in der Bildung Tätigen dar. Damit werden auch wichtige Hinweise für die Gestaltung von beruflichen Weiterbildungsangeboten für Arbeitslose gegeben, wenn man weiß, dass die Effekte von den Teilnehmer/innen „nicht mehr in erster Linie nach ihren künftigen Folgen für den Arbeitsmarkt, sondern nach ihrer aktuellen Wirkung entsprechend der sozialen Lage und den individuellen Lebenszusammenhängen der Betroffenen beurteilt“ werden (ebd., S. 193). Für die im Feld Tätigen ergeben sich damit neue Chancen einer teilnehmerorientierten Ausrichtung ihrer Bildungsmaßnahme (siehe Kap. 3). Die Verkürzung von Bildung auf fachlich-funktionale Qualifizierung ist unter den gegebenen Rahmenbedingungen disfunktional. „Je weniger sich Bildungsbemühungen arbeitsmarktpolitisch instrumentalisieren lassen, desto mehr gewinnen sie (notgedrungen) eine Art sozialer und kultureller Eigenfunktion zurück“ (ebd. S. 199).

Arbeit ist mehr als Erwerbsarbeit

Die Erkenntnis, dass berufliche Weiterbildung für Arbeitslose auf mehr vorbereiten muss als auf Erwerbsarbeit, hat sich bisher vorwiegend in den peripheren Regionen Ostdeutschlands durchgesetzt, in denen nicht selten mehr als ein Drittel der erwerbsfähigen Bevölkerung faktisch erwerbslos ist. Insbesondere das Instrument ABM wurde und wird genutzt, um die soziokulturelle Infrastruktur der Region zu erhalten. Die Einsicht, dass periphere Regionen in der ökonomischen Konkurrenz zu anderen nicht mithalten können, hat dazu geführt, Regionen wieder stärker als Lebensort oder – um einen etwas prekären Begriff zu gebrauchen – als Heimat und nicht ausschließlich als Wirtschaftsstandort in den Blick zu bekommen. Damit ist auch ein erweitertes Verständnis von Arbeit verbunden. Nicht mehr nur bezahlte Erwerbsarbeit, sondern auch unterschiedliche Formen gesellschaftlich nützlicher Tätigkeiten oder ehrenamtlicher Aktivitäten stellen Arbeitsformen dar, die für die Zeit der Arbeitslosigkeit nicht nur ein sinn erfülltes Leben ermöglichen, sondern auch zum Erhalt und zur Weiterentwicklung berufsrelevanter Kompetenzen beitragen. Eine wichtige Pionierarbeit haben dabei die Projekte des BMBF-geförderten Programms „Lernen im sozialen Umfeld (LISU)“ geleistet, das von der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (QUEM) durchgeführt wurde (Informationen über LISU: QUEM, Storkower Str. 158, 10402 Berlin). Am Anfang des Programms stand die Suche nach kompetenzerhaltenden Aktivitäten für diejenigen, die längerfristig aus Erwerbsarbeit ausgegrenzt sind, und nach Möglichkeiten, die von Auszehrung bedrohten regionalen soziokulturellen Infrastrukturen zu erhalten. Aus diesen beiden Strängen haben sich Projekte entwickelt,

- die es den Individuen ermöglichen, lebensbiographisch erworbene Qualifikationen und Kompetenzen zu erhalten, weiterzuentwickeln und

- auch bisher ‚ungelebte‘, d. h. beruflich bisher nicht nachgefragte Kompetenzen zu aktivieren,
- die den Betroffenen die Chance geben, berufliche Interessen außerhalb des gelernten Berufs für sich zu entdecken und in Einzelfällen neue Tätigkeitsfelder zu erschließen, die in Erwerbsarbeit münden
 - die neue Koppelungen von Ehrenamt und ABM ermöglichen,
 - die zur Professionalisierung und Verstetigung lokaler Vereinsstrukturen beitragen.

Das Sozialgesetzbuch III – Chancen für eine veränderte berufliche Weiterbildung?

Die Neufassung des Arbeitsförderungsgesetzes und sein Aufgehen im Sozialgesetzbuch III (SGB III) war mit der Hoffnung verbunden, neue Wege in der beruflichen Weiterbildung insbesondere für die Problemgruppen des Arbeitsmarktes gehen zu können. Eine stärkere Autonomie der örtlichen Arbeitsämter und vor allem der als ‚Experimentiertopf‘ bezeichnete §10 SGB III, der die Finanzierung innovativer Konzepte ermöglichen sollte, nährte die Erwartungen auf positive Veränderungen. Aus der Praxis heraus ist es noch zu früh, die langfristigen Auswirkungen des SGB III für die Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen zu beurteilen. Die derzeitige relativ günstige finanzielle Situation der Arbeitsverwaltung und eine entsprechende Vergabepaxis haben dazu geführt, dass das ‚Bedrohungspotenzial‘ des SGB III für die Arbeit mit Langzeitarbeitslosen nicht hinreichend wahrgenommen und dass übersehen wird, dass bei restriktiver Auslegung das SGB III das Ende der beruflichen Weiterbildung für Chancensarme bedeuten kann (vgl. Klein/Reutter 1999), da es vorsieht, dass berufliche Bildungsmaßnahmen nur dann von der Arbeitsverwaltung finanziert werden dürfen, wenn gewährleistet ist, dass mit der Teilnahme die Integration in stabile und dauerhafte Erwerbsarbeit verbunden ist. Der renommierte Gemeinschaftskommentar präzisiert diese Vorgabe: „Leistungen der aktiven Arbeitsförderung dürfen nur bei Feststellung der Notwendigkeit und der Erfolgsaussichten eingesetzt werden“. Dabei „ist ein Einsatz nicht erlaubt, wenn damit nur vorübergehend Arbeitslosigkeit vermieden wird“ (Gemeinschaftskommentar §8). Die Aufgabe, längerfristige Erfolge arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen prognostizieren zu können, wird in die Verantwortung der Arbeitsämter gelegt, obwohl die letzten Jahrzehnte überdeutlich gezeigt haben, dass ein nach anarchischen Regeln funktionierender Arbeitsmarkt derartige Prognosesicherheiten gar nicht bieten kann und Generationen von Wissenschaftler/innen bei der Bedarfsermittlung die größte Mühe hatten. Übersehen wird dabei auch, dass sich die Struktur des Arbeitsmarktes gravierend verändert. Die Dreiteilung in relativ kleine Kernbelegschaften (wo Arbeitslose kaum Zugang finden), einen Kranz von zuliefernden Firmen und abhängigen Selbständigen und eine größer werdende Zahl temporär

benötigter Arbeitskräfte macht Bedarfsermittlungen und die Feststellung langfristiger Bedarfe zumindest für die beiden letztgenannten Gruppen fast unmöglich – abgesehen davon, dass die Arbeitsämter nicht über die entsprechenden personellen und materiellen Ressourcen für derartige Prognosen verfügen.

Zwei-Klassen-Arbeitslosigkeit

Praktische Konsequenz der Paradoxie wäre die Einteilung der Langzeitarbeitslosen in solche, bei denen das Vermittlungsrisiko niedrig, und solche, bei denen das Vermittlungsrisiko hoch ist, wobei letztere kaum mehr berücksichtigt würden. Wir hätten dann eine weitere Segmentierungslinie, die zwischen den Langzeitarbeitslosen verläuft. Einerseits gäbe es die arbeitsmarktpolitisch noch relevanten Langzeitarbeitslosen, andererseits diejenigen, die nur noch unter sozialpolitischen Gesichtspunkten eine Rolle spielen. Wir hätten damit auch eine Trennlinie zwischen Regionen mit einem noch besser funktionierenden ersten Arbeitsmarkt und solchen, wo es diesen Markt kaum oder gar nicht gibt, wie etwa in verschiedenen Regionen in den neuen Ländern.

In der Praxis der Bildungsträger schlägt sich die Paradoxie teilweise bereits dadurch nieder, dass sie durch die Arbeitsverwaltung überwiegend solche Langzeitarbeitslosen zugewiesen bekommen, die ein geringeres Vermittelbarkeits-Risiko tragen. Mit intellektueller, psychischer und physischer Eignung werden im Gesetz drei zentrale Bereiche benannt, die in der Folge von Langzeitarbeitslosigkeit beschädigt werden. Warum sich die psychischen Voraussetzungen mit der Dauer von Arbeitslosigkeit verschlechtern, warum intellektuelle Fähigkeiten mit zunehmender Dauer von Arbeitslosigkeit beschädigt werden, weil sie zum Erhalt Felder der Anwendung brauchen, warum Krankheiten Folge von Langzeitarbeitslosigkeit sein können, brauchen wir hier nicht auszuführen. Auch wenn häufig nicht (mehr) eindeutig ist, ob psychische oder physische Probleme Ursache oder Folge der Langzeitarbeitslosigkeit sind, hat die empirische Forschung ja hinreichend Belege für die zerstörende Wirkung von Langzeitarbeitslosigkeit geliefert. Eindeutig ist jedenfalls, dass für Langzeitarbeitslose das Ziel ‚optimale Wiedereingliederung‘ am ungeforderten Arbeitsmarkt im Vergleich zu Kurzfristarbeitslosen wohl kaum ohne Mehraufwand erreicht werden kann. In der Paradoxie zwischen Erfolgsfaktor Vermittlungsquote und Berücksichtigung von Langzeitarbeitslosen ist demzufolge die Gefahr angelegt, dass „dort eingespart wird, wo es um die langfristigen Opfer der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssituation geht: in den abgehängten Regionen und bei den abgehängten Personen“ (Klein/Reutter 1999, S. 110).

Glücklicherweise ist eine restriktive Auslegung des SGB III eher die Ausnahme. Die Einsicht, dass Massenarbeitslosigkeit auf absehbare Zeit anhal-

ten wird, hat die Chance vergrößert, berufliche Weiterbildung für Langzeitarbeitslose so zu konzipieren, dass tatsächlich Bildungs- und nicht nur Qualifizierungsangebote realisiert werden können.

In den folgenden Kapiteln soll aufgezeigt werden, wie eine derart verstandene Bildung die Subjekte befähigen kann, ihrer durch Arbeitslosigkeit geschädigten Persönlichkeit zu einem veränderten Bewusstsein ihres Selbst zu verhelfen, und dass somit auch die Voraussetzungen geschaffen werden können, einerseits den Anforderungen der Erwerbsarbeit gerecht zu werden, andererseits aber auch für sich sinnvolle Tätigkeitsperspektiven außerhalb von Erwerbsarbeit zu entwickeln.

2. Langzeitarbeitslose als Zielgruppe in der Weiterbildung

Als Langzeitarbeitslose gelten Personen, die länger als ein Jahr arbeitslos sind. Dies ist eine formale Definition der Zielgruppe, die noch keine Hinweise auf Gemeinsamkeiten der sozialen Situation enthält. Überhaupt ist der Begriff „arbeitslos“ eine Negativdefinition: Zum Ausgangspunkt der Beschreibung wird nicht etwas genommen, was alle gemeinsam haben, sondern die einzige Gemeinsamkeit, die diese Zielgruppe kennzeichnet, ist zunächst einmal das, was alle *nicht* haben, nämlich einen Erwerbsarbeitsplatz. So sind denn auch die soziale Situation und die Berufs- und Lebensperspektiven von Langzeitarbeitslosen sehr vielschichtig.

2.1 Unterschiedliche Gruppen von Langzeitarbeitslosen

Gering qualifizierte Arbeitskräfte, also Un- und Angelernte ohne formalen Berufsbildungsabschluss, stellen die größte Gruppe innerhalb der Langzeitarbeitslosen. Arbeitsplätze mit geringen Qualifikationsanforderungen sind in besonders großer Zahl abgebaut worden, und damit sind die entsprechenden Beschäftigungsmöglichkeiten entfallen (genauere statistische Angaben vgl. Kap. 1).

Allerdings ist die Situation im Osten Deutschlands anders als im Westen: Im Westen hatten 46% der Arbeitslosen keine abgeschlossene Berufsausbildung, im Osten lag dieser Anteil bei nur 22% (Zahlen von September 1999, vgl. Bundesanstalt für Arbeit 2000). Das bedeutet: Im Osten hatten fast 80% der Arbeitslosen eine berufliche Qualifikation und konnten dennoch keinen Arbeitsplatz finden).

Aber unter den Langzeitarbeitslosen befinden sich viele qualifizierte Arbeitskräfte, die aufgrund des Strukturwandels der Wirtschaft ihren Arbeitsplatz verloren haben. Betroffen sind auch Hochschulabsolventen, vor allem dann, wenn sie Fachrichtungen studiert haben, die ungünstige Beschäftigungsperspektiven bieten, wenn sie unterdurchschnittliche Examensergebnisse erzielt haben oder Defizite in der beruflichen Sozialisation aufweisen, d. h. Einstellungen und Verhaltensweisen entwickelt haben, die mit den Anforderungen der Beschäftigungsseite nicht übereinstimmen. Bei vielen qualifizierten Personen, die ihren Lebensunterhalt durch gelegentliche Honorar- und Werkverträge oder als ‚scheinbare Selbständige‘ verdienen, kann man von verdeckter Langzeitarbeitslosigkeit sprechen oder auch von ‚perforierter Arbeitslosigkeit‘, die durch meist kurze Phasen von Erwerbstätigkeit unterbrochen ist.

Frauen sind einem überdurchschnittlich hohen Arbeitsmarktrisiko ausgesetzt, und dementsprechend sind sie auch unter den Langzeitarbeitslosen überproportional vertreten. Geschlechtsspezifische Diskriminierungen bei Entlassungen und Wiedereinstellungen sowie die gesellschaftlich zugeschriebene Rolle, primär für Kinder und Familie verantwortlich zu sein, wirken sich hier zu Lasten der Erwerbschancen von Frauen aus.

Schließlich sei noch auf die Jugendlichen mit Berufsstartschwierigkeiten hingewiesen, die sich zunehmend als junge Erwachsene unter den Langzeitarbeitslosen wiederfinden.

Viele Langzeitarbeitslose haben gesundheitliche Einschränkungen, sowohl physischer als auch psychischer Art, die sich vermittlungshemmend auswirken. Teils haben diese Beeinträchtigungen zur Entstehung von Arbeitslosigkeit mit beigetragen, teils haben sie sich in Folge der Arbeitslosigkeit verstärkt. Auch wenn es keinen einfachen Ursache-Wirkung-Zusammenhang gibt, kann man doch sagen, dass Arbeitslosigkeit ein psychosozialer Stressfaktor ist, der eine Gefährdung der Gesundheit und des psycho-physischen Wohlbefindens bedeutet. Was die Beziehung zwischen Arbeitslosigkeit und Gesundheit betrifft, geht Kieselbach von einem kreisförmigen Zusammenhang aus: „Gesundheitlich belastende Arbeitsplätze erhöhen langfristig das Risiko gesundheitlicher Einschränkungen und daraus resultierend wiederum die Gefahr des Arbeitsplatzverlustes. Bereits gesundheitlich belastete Arbeitslose sind gegenüber dem Stress der Arbeitslosigkeit zusätzlich verletzlich, da dieser die Effekte anderer belastender Lebensbedingungen verstärkt. Ein Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt ist für Arbeitslose mit gesundheitlichen Einschränkungen erheblich erschwert; ihre Arbeitslosigkeit dauert durchschnittlich länger an. Langzeitarbeitslose wiederum haben mit zunehmender Dauer abnehmende Chancen der Wiedereingliederung“ (Kieselbach 1998a, S. 117).

Langzeitarbeitslose sind also keine homogene Zielgruppe für die Bildungsarbeit, eher im Gegenteil: Die beruflichen Erfahrungen und Qualifikationen, die Interessen, Einstellungen und Motivationslagen sind so unterschiedlich, dass es schwerfällt, Gemeinsamkeiten auszumachen.

Reflexionsangebot

Von pädagogischen Fachkräften, die Bildungsangebote für Arbeitslose durchführen, wird oft geäußert: „Die Struktur der Teilnehmergruppe ist zu heterogen.“ Das trifft sicherlich häufig zu, und die Heterogenität der Teilnehmerschaft erschwert eine effektive Bil-

dungsarbeit. Richtig ist aber auch: Es gibt keine homogene Kursgruppe, Heterogenität ist geradezu ein Kennzeichen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Bei manchen Lehrgängen ist die Teilnehmerzusammensetzung von Anfang an oder nach dem Beginn nicht mehr zu beeinflussen, so dass sich die Frage stellt, wie man mit der großen Heterogenität umgehen kann. Dafür gibt es kein Patentrezept, wir halten es aber für nützlich, sich die folgenden drei Fragen vorzulegen und wenn möglich mit anderen Mitgliedern des pädagogischen Teams zu besprechen:

1. Bezüglich welcher Merkmale, die für das Lernen relevant sind, sind Ihre Teilnehmer/innen heterogen?
2. Warum ist Heterogenität für uns, die Lehrenden, ein so wichtiges Problem?
3. Wie können wir didaktisch auf Heterogenität reagieren?

2.2 Arbeitslosigkeit macht sprachlos

Arbeitslosigkeit ist ein Nicht-Status, der – wie eingangs erwähnt – aus der Abgrenzung zu den Erwerbstätigen heraus definiert wird. Arbeitslosigkeit – und in verstärktem Maße Langzeitarbeitslosigkeit – ist mit Erfahrungen von Ausgrenzung, Peinlichkeit und Scham verbunden, die das Selbstwertgefühl untergraben und eher zu Rückzug und Verheimlichung als zur offensiven Auseinandersetzung führen. Vielleicht ist eine Art „Sprachverlust“ das wichtigste gemeinsame Merkmal, das mit dem Status Arbeitslosigkeit verknüpft ist. Arbeit ist ja in unserer Gesellschaft nicht nur das wichtigste Mittel zur Sicherung der materiellen Existenz, sondern darüber hinaus und ebenso wichtig das zentrale Vehikel gesellschaftlicher Integration. „Die Erwerbsarbeit ist ... ein Code, ein austariertes System von Symbolen, Bildern und Zeichen, mit dem sich Menschen in der Wirklichkeit einer Gesellschaft zurechtfinden und sie zugleich mitbestimmen“ (Sander 1998, S. 56).

Wer seinen Arbeitsplatz verliert und in diesem Status längere Zeit bleibt, kann an diesem Austausch von Symbolen, Bildern und Zeichen nicht mehr teilnehmen, er ‚verstummt‘ quasi. Mehr noch: Die Existenz der Arbeitslosen wird von den noch Beschäftigten wie eine Bedrohung erlebt. Die Arbeitslosen zeigen auf, wie gefährdet und brüchig die Sicherheit des Arbeitsplatzes ist. Manche aggressiven Attacken auf Arbeitslose, deren Verunglimpfung als ‚Drückeberger‘ und Ähnliches lassen sich als Äußerung dieser Bedrohung durch die Arbeitslosen erklären.

Wie einschneidend der Verlust des Arbeitsplatzes bzw. der drohende Verlust von den Betroffenen erlebt wird, zeigt sich am Gebrauch der Sprache und anderer Symbole: In der englischsprachigen Fachliteratur werden diejenigen, die nach einer Kündigungswelle in einem Unternehmen ihren Arbeitsplatz behalten, als *survivors-of-layoffs* bezeichnet, also als Überlebende der Entlassung. Beschäftigte in amerikanischen Organisationen, in denen ein Personalabbau bevorstand oder durchgeführt wurde, benutzten häufig Worte, die dem Begriff Tod nahe stehen: Die Kündigung wird als „sudden death“ bezeichnet, der Personalmanager, der die Entlassungen aussprechen soll, als „Todesengel“, die Aktion der Geschäftsleitung zum Personalabbau als Aktion „Pearl Harbour“ (vgl. Stein 1999).

Als in Soest eine Firma mit ca. 800 Beschäftigten, einer der größten Arbeitgeber am Ort, eine Massenentlassung ankündigte, demonstrierten die Beschäftigten – die schon viele Vorleistungen zur Sicherung der Arbeitsplätze erbracht hatten –, indem sie längs des Werkszaunes Holzkreuze und Friedhoflichter aufstellten und einen Sarg vor das Werkstor stellten. Wenn man sich die Macht dieser Symbole vor Augen führt, bekommt man eine Vorstellung davon, welch einen Einschnitt der Verlust des Arbeitsplatzes für das soziale Leben der Menschen über die finanzielle Seite hinaus bedeutet. Die ‚Sprachlosigkeit‘ der Arbeitslosen zeigt sich übrigens auch daran, dass die Menschen beim drohenden Verlust des Arbeitsplatzes demonstrieren und medienwirksame politische Aktionen starten, jedoch nicht mehr, nachdem sie arbeitslos geworden sind (vgl. Sander 1998, S. 55). Eine Arbeitslosenbewegung als selbst organisierte Bewegung der Betroffenen mit nennenswerter politischer Stoßkraft ist trotz der Zunahme des Umfangs und der Dauer der Arbeitslosigkeit nicht entstanden.

2.3 Auswirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit

Wenn man mit Langzeitarbeitslosen Bildungsarbeit betreiben will, ist es notwendig, sich ihrer Lebenssituation zu vergewissern, und das heißt, die Auswirkungen langfristiger Arbeitslosigkeit auf den Einzelnen wahrzunehmen. Diese Auswirkungen lassen sich in vier Bereiche gliedern:

- in finanzieller Hinsicht
- im Kontakt zum sozialen und gesellschaftlichen Umfeld
- im psychischen Bereich
- im gesundheitlichen Bereich.

Die Auswirkungen in diesen vier Bereichen beeinflussen sich gegenseitig. Manchmal werden Probleme und Belastungen in einem Bereich durch

Stärken und Unterstützung in einem anderen Bereich aufgefangen und gemildert, oft aber verstärken sich die Probleme wechselseitig, sodass es zum Effekt des ‚Teufelskreises‘ kommt. Generell kann man davon ausgehen, dass sich die Belastungen und Einschränkungen mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit verschärfen.

Die finanziellen Auswirkungen langfristiger Arbeitslosigkeit sind einschneidend: Die Arbeitslosenhilfe beträgt 57% bzw. 53% des früheren Nettoeinkommens.

Reflexionsangebot

Die folgende Übung ist nur für Vollzeit-Beschäftigte sinnvoll.

Übung zur Einfühlung

Schreiben Sie Ihr monatliches Netto-Einkommen auf einen Zettel und berechnen Sie davon 57%. Das ist der Satz an Arbeitslosenhilfe, den längerfristig Arbeitslose mit mindestens einem Kind i. d. R. erhalten.

Notieren Sie dann in einer Spalte, welche Ihrer Ausgaben Sie kürzen oder ganz streichen und welche Ausgaben Sie auf jeden Fall beibehalten würden.

Auswertung:

- Schauen Sie sich das Ergebnis an.
- Nach welchen Kriterien haben Sie Ihre Entscheidungen für Kürzung, Streichung oder Beibehaltung getroffen?
- Welche Gefühle sind bei Ihnen im Verlauf des Entscheidungsprozesses entstanden?

Weil die früheren Einkommen von Langzeitarbeitslosen meist unter dem Durchschnittseinkommen der abhängig Beschäftigten lagen, geraten langfristig Arbeitslose meist unter die Armutsgrenze. Denn als arm gilt in unserer Gesellschaft, wer über weniger als die Hälfte des monatlichen Durchschnittseinkommens verfügt. Die Folge ist, dass viele Langzeitarbeitslose Sozialhilfe in Anspruch nehmen müssen und dass manchmal auch eine erhebliche Verschuldung entstanden ist. Wie aus vielen Modellversuchen und Projektberichten bekannt ist, stellt die prekäre finanzielle Situation eine erhebliche Belastung dar, die sich auf eine kontinuierliche und erfolgreiche Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung negativ auswirkt.

Durchschnittliche Höhe des Arbeitslosengeldes (Stand Juni 1997)

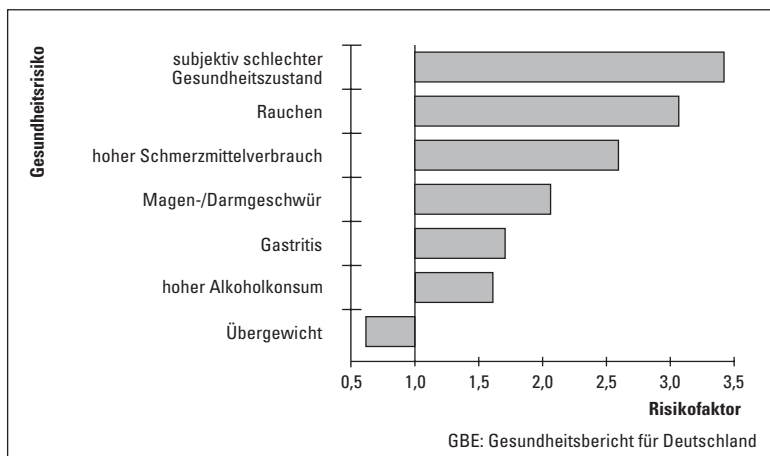
in Westdeutschland	in Ostdeutschland
DM 1.438,00	DM 1.191,00
Männer: DM 1.703,00	DM 1.316,00
Frauen: DM 1.056,00	DM 1.056,00

Durchschnittliche Höhe der Arbeitslosenhilfe

in Westdeutschland	in Ostdeutschland
DM 1.040,00	DM 847,00
Männer: DM 1.129,00	DM 995,00
Frauen: DM 847,00	DM 792,00

Langzeitarbeitslosigkeit beeinträchtigt den Kontakt zum sozialen und gesellschaftlichen Umfeld. Im Kontakt mit Bekannten und Verwandten wird der Status Arbeitslosigkeit verschwiegen oder – wenn das nicht mehr geht – im Gespräch vermieden. Meist wird *über* Arbeitslose gesprochen, aber wenig *mit* ihnen. Mit dem Verlust des Kontaktes zu Arbeitskollegen gehen wichtige identitätsstabilisierende Kontakte verloren. Vom Kunden, der wegen seiner Kaufkraft umworben und ‚bedient‘ wird, wird man als Langzeitarbeitsloser zum hilfsbedürftigen Antragsteller und fühlt sich von den Launen des „entscheidungsbefugten Beamten oder Angestellten“ abhängig. Von der Öffentlichkeit (von der Presse über die Medien bis zu den Stammtischen) wird man als Arbeitsloser oft als „arbeitsunwillig“ diskreditiert, im günstigen Fall zum bedauernswerten Opfer von Mitleidsbekundungen.

Im Bereich der gesundheitlichen Auswirkungen ist es – wie bereits erwähnt – nicht angemessen, von einem einfachen Ursache-Wirkung-Zusammenhang auszugehen. Gesundheit und Krankheit sind ein zu komplexes Geschehen, als dass man einzelne Faktoren isoliert betrachten könnte. So spielt es beispielsweise eine große Rolle, ob Arbeitslose isoliert leben, ob sie in einem Netz sozialer Beziehungen Unterstützung erfahren oder aber noch zusätzlichen Belastungen ausgesetzt sind. Was das gesundheitliche Verhalten betrifft, hat sich gezeigt, dass bei Arbeitslosen der Tabakkonsum deutlich höher liegt (vgl. Kieselbach, 1998a, S. 116-121): Das verstärkte Rauchen ist vor allem als Versuch zu verstehen, die psychischen Belastungen zu bewältigen. Mit Arbeits-



Quelle: RKI Gesundheitssurveys.
 Das relative Gesundheitsrisiko für männliche Erwerbstätige beträgt 1,0. Beim Alkoholkonsum wird ein Verbrauch ab 60g je Tag angenommen. Der Schmerzmittelverbrauch bezieht sich auf einen Konsum von mehr als 2 mal je Woche. Beim Übergewicht wurde ein Body-Mass-Index ab 25 kg je m² zugrunde gelegt. In die Befragung sind Personen im Alter von 25-69 Jahren einbezogen.

losigkeit ist aber nicht allgemein ein verstärkter Alkoholkonsum verbunden, er erhöht sich allerdings bei denjenigen, die schon früher relativ viel getrunken haben. Beschwerden zeigen sich vor allem im Bereich der psychischen Gesundheit, sie äußern sich in depressiven Verstimmungen, Unzufriedenheit mit der aktuellen Lebenssituation, Ängstlichkeit, Hoffnungslosigkeit, geringem Selbstwertgefühl, geringem Aktivitätsniveau und Resignation. Körperliche Beschwerden sind vor allem psychosomatischer Art und betreffen das Herz-Kreislauf-System.

All diese Erfahrungen im gesellschaftlichen Umgang beeinträchtigen das durch den Arbeitsplatzverlust ohnehin beschädigte Selbstwertgefühl. Die identitätsstiftende und statusverleihende Wirkung der Berufstätigkeit geht verloren, oft treten – mehr oder weniger verdeckt – Schamgefühle auf, die anzeigen, dass jemand sich zur Zeit nicht mehr in der Lage fühlt, den eigenen Persönlichkeitsbereich vor unerwünschten (Gewalt-)Einwirkungen von außen zu schützen, verbunden mit dem Gefühl, von allen Seiten wegen eines vermeintlichen Mangels angestarrt zu werden. Wer sich schämt, spürt meist den Wunsch, sich ‚in ein Mausloch zu verkriechen‘. Diese auf der psychischen Ebene auftretenden Schamgefühle sind mit Ursache dafür, dass Langzeitarbeitslose sich eher zurückziehen und isolieren, als sich mit anderen offensiv und mit politischer Außenwirkung zu organisieren.

Reflexionsangebot

Notieren Sie für sich auf getrennten Zetteln die Antworten auf folgende Fragen

- Was bin ich für meine Teilnehmer? Welche Rolle nehme ich ihnen gegenüber wahr?
- Was bin ich für meine Kolleg/innen? Welche Rolle nehme ich ihnen gegenüber wahr?
- Was bin ich für meine Beziehung/meinen Partner (evtl. für meine Kinder)? Welche Rolle nehme ich hier wahr?
- Was bin ich für meine Freunde? Welche Rolle nehme ich ihnen gegenüber wahr?

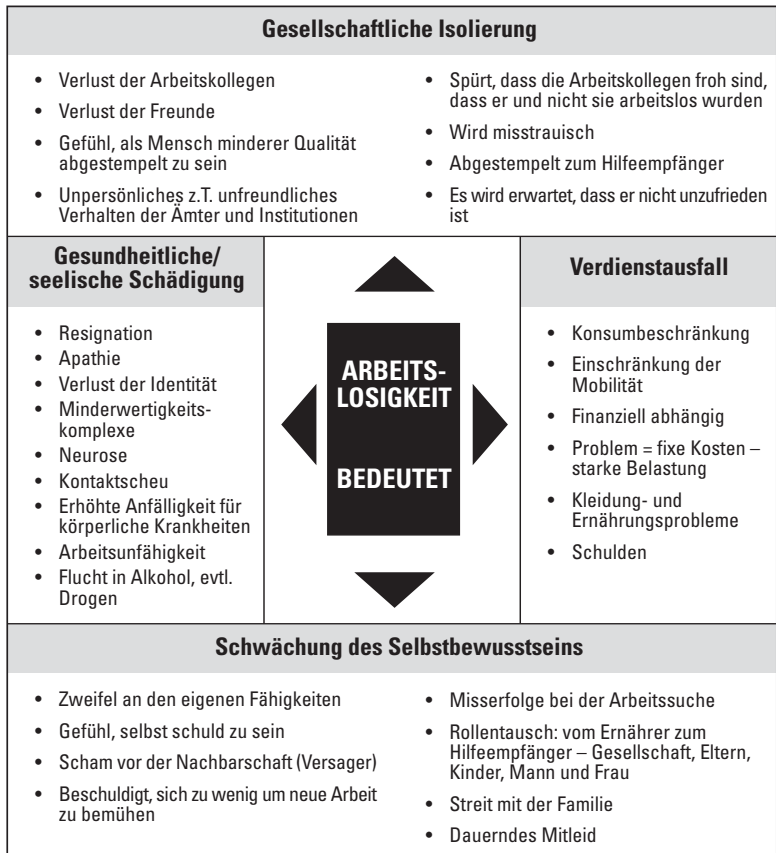
Überprüfen Sie im zweiten Schritt, was sich in Ihren Rollen/Beziehungen verändern würde, wenn Sie längerfristig arbeitslos wären. Arbeiten Sie die Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit den Teilnehmern in den Bildungsangeboten für Arbeitslose heraus. (Diese Vorgehensweise lässt sich auch in der Bildungsarbeit mit den Betroffenen umsetzen. Dabei empfiehlt es sich, lebensgroße Figuren aus festem Papier auszuschneiden und sie entsprechend beschriften zu lassen.)

Daraus ergeben sich Konsequenzen für das Verhalten von Weiterbildner/innen: Wer wegen seines Status Scham empfindet, bedarf nicht des Mitleids oder des Aufzeigens optimistischer Zukunftsperspektiven, sondern der Anerkennung und Wertschätzung als Person, damit der psychische Haushalt wieder ins Gleichgewicht kommt (vgl. Wurmser 1998). Es geht nicht darum, den Langzeitarbeitslosen quasi therapeutisch zu begegnen, sondern es geht um die Haltung, mit der Weiterbildner/innen ihren Teilnehmenden gegenüber treten. Zur Haltung der Anerkennung und des Respekts gehört vor allem auch, die persönlichen Grenzen der Teilnehmenden zu achten und diese Grenzen weder durch disziplinarische oder bürokratische Zumutungen noch durch nicht erwünschte Hilfeleistungen zu überschreiten. Gerade Langzeitarbeitslose sind, was die Respektierung der persönlichen Grenzen betrifft, sehr ‚dünnhäutig‘ und reagieren häufig auf Grenzüberschreitungen entweder gereizt und aggressiv oder mit weiterem ‚Rückzug ins Schneckenhaus‘, sodass man nicht mehr an sie herankommt.

Subjektive Verarbeitungsformen

Die Arbeitslosenforschung hat sich intensiv mit der Frage beschäftigt, wie die Erfahrung der Arbeitslosigkeit subjektiv verarbeitet wird und ob es typische Phasen und Verarbeitungsstile gibt. Wegweisend in dieser Hinsicht ist die klassische Studie von über die „Arbeitslosen von Marienthal“ aus dem Jahre

1933 (vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1978). Diese noch heute überaus lesenswerte Studie hat die Menschen in dem österreichischen Dorf Marienthal untersucht, wo alle Einwohner durch die Schließung einer Textilfabrik arbeitslos wurden.



Quelle: H. Zingel: Arbeitslosigkeit – Recht auf Arbeit, hg. von der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Hessen e.V., Limburg, o.J. (1982)

Obwohl die soziale Absicherung bei Arbeitslosigkeit in den 30er Jahren weit geringer war als heute und obwohl hier nicht Arbeitslose in einer Gesellschaft von Beschäftigten, sondern eine arbeitslose Gemeinschaft untersucht wurde, gibt die Studie ein eindrucksvolles Bild davon, wie Arbeitslosigkeit in das Leben der Menschen eingreift.

Die Autoren beschreiben nicht nur die materielle Not, sondern auch, wie das soziale Leben in Marienthal erlahmt und wie die Strukturierung der Zeit verloren geht, ein Ergebnis, das auch in neueren Forschungen bestätigt wird.

Doppelt verläuft die Zeit in Marienthal, anders den Frauen und anders den Männern. Für die Letzteren hat die Stundeneinteilung längst ihren Sinn verloren. Aufstehen – Mittagessen – Schlafengehen sind die Orientierungspunkte im Tag, die übrig geblieben sind. Zwischendurch vergeht die Zeit, ohne dass man recht weiß, was geschehen ist. Die Zeitverwendungsbogen zeigen das drastisch. Ein 33-jähriger Arbeitsloser schreibt:

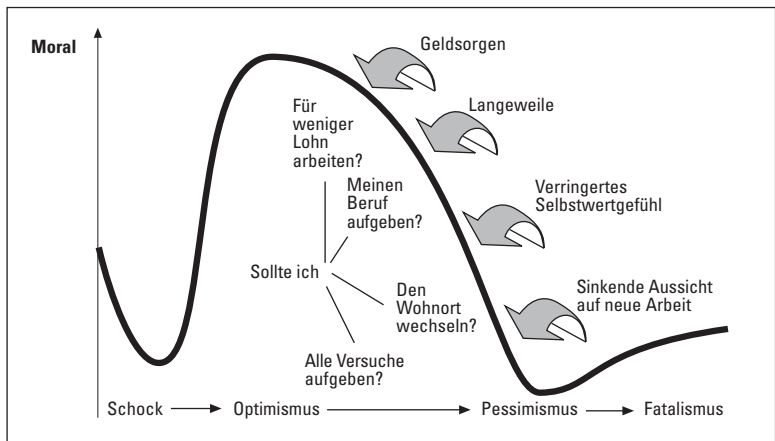
6.00 – halb 7.00 Uhr	stehe ich auf,
7.00 – 8.00 Uhr	wecke ich die Buben auf, da sie in die Schule gehen müssen,
8.00 – 9.00 Uhr	wenn sie fort sind, gehe ich in den Schuppen, bringe Holz und Wasser herauf,
9.00 – 10.00 Uhr	wenn ich heimkomme, fragt mich immer meine Frau, was sie kochen soll; um dieser Frage zu entgehen, gehe ich in die Au,
10.00 – 11.00 Uhr	einstweilen wird es Mittag,
11.00 – 12.00 Uhr	(leer),
12.00 – 13.00 Uhr	13.00 Uhr wird gegessen, da die Kinder erst aus der Schule kommen,
13.00 – 14.00 Uhr	nach dem Essen wird die Zeitung durchgesehen,
14.00 – 15.00 Uhr	bin ich hinunter gegangen,
15.00 – 16.00 Uhr	zum Treer gegangen,
16.00 – 17.00 Uhr	beim Baum fällen im Park zugeschaut, schade um den Park,
17.00 – 18.00 Uhr	nach Hause gegangen,
18.00 – 19.00 Uhr	dann nachtmahlten wir, Nudeln in Gries geröstet,
19.00 – 20.00 Uhr	schlafen gehen.

Das Aufwecken der Kinder hat gewiss keine volle Stunde in Anspruch genommen. Der Kaufmann Treer ist drei Minuten vom Wohnort dieses Arbeiters entfernt, und der Weg vom Park nach Hause, den er zwischen 17.00 bis 18.00 Uhr zurücklegt, ist 300 Schritte lang. Was ist also in der fehlenden Zeit geschehen? (Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1978, S. 84-85)

In einer neueren Untersuchung mit einer vergleichbaren methodischen Anlage – durchgeführt in einer ländlichen und einer großstädtischen Region mit hoher Arbeitslosigkeit in England – zeigt Strittmatter, dass sich die Verarbeitungsformen verändert und differenziert haben. Nur bei knapp der Hälfte der Langzeitarbeitslosen waren ähnliche Prozesse wie in der Marienthal-Studie (insbesondere Zerfall des sozialen Lebens, Reduzierung der Raum-/Zeitnutzung, Tendenz zu Resignation) zu beobachten. Fast 30 % der Langzeitarbeitslosen in der Studie von Strittmatter entwickelten neue, den veränderten und schlechten Lebensbedingungen durchaus angepasste Formen sozialer Beziehungen und Aktivitäten (Sport, Hobbys, künstlerische und ehrenamtliche Tätigkeiten mit identitätsstützender Wirkung). Und obwohl die wirtschaftliche Infrastruktur der untersuchten Region, die früher durch die Monostruktur von Stahlindustrie und Kohlebergbau geprägt war, extrem ungünstig war, gelang es einem Viertel der Langzeitarbeitslosen, sich eine quasi unternehmerische Existenz aufzubauen, die allerdings weitgehend im Bereich der Schattenwirtschaft blieb.

Als Zwischenfazit bleibt festzuhalten: Das häufig dargestellte Verlaufsmodell der individuellen Verarbeitung in vier Phasen

- Schock über den Eintritt der Arbeitslosigkeit
 - Optimismus bezüglich einer Wiederbeschäftigung mit großer Bewerbungsaktivität
 - Pessimismus, nachdem die Bewerbungen erfolglos waren
 - Fatalismus mit Aufgeben der aktiven Arbeitssuche
- ist ein lediglich idealtypisches Verlaufsmuster, das in der Realität vielfach modifiziert und differenziert wird und das für einen beträchtlichen Teil der



Quelle: Überlegungen zu einer vorausschauenden Arbeitsmarktpolitik, Hrsg.: Bundesanstalt für Arbeit, 1978, S. 209 (Primärquelle: Department of Employment Gazette, April 1976).

Langzeitarbeitslosen gar nicht zutrifft. Dieses Verlaufsmodell kann eine Hilfe sein, die Situation und die Reaktionen von Langzeitarbeitslosen zu verstehen, es sollte aber nicht dazu benutzt werden, ihr Verhalten schablonenhaft wahrzunehmen und einzuordnen.

Auf einen wichtigen Unterschied bei der Verarbeitung von Arbeitslosigkeit soll hier noch kurz eingegangen werden, nämlich den zwischen Frauen und Männern. Die geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung in unserer Gesellschaft hat dazu geführt, dass Männer einseitig auf Erwerbsarbeit orientiert sind, während Frauen traditionell in erster Linie auf die geringer bewertete Haus- und Familienarbeit verwiesen werden und erst in zweiter Linie auch eine Option auf Erwerbsarbeit zugestanden bekommen. Diese geschlechtsspezifische Arbeitsteilung ist die Hauptursache für die gesellschaftliche Benachteiligung der Frauen. Die Option auf beide Bereiche macht viele Frauen aber auch flexibler in der Wahrnehmung unterschiedlicher gesellschaftlicher Rollen und aufgeschlossener bei der Suche nach Alternativen. In den neuen Bundesländern zumindest hat sich gezeigt, dass Frauen flexibler bezüglich eines notwendigen Berufswechsels sind, aber auch mehr Aktivitäten entfalten, um Alternativen zur Erwerbsarbeit zu entwickeln, wenn der Arbeitsmarkt – wie es in einigen strukturschwachen Regionen der Fall ist – keine Beschäftigungsmöglichkeit mehr bietet.

Weil Männer einseitig auf die Erwerbsarbeit festgelegt sind, Frauen hingegen sowohl auf Haus- und Familienarbeit als auch auf Erwerbsarbeit orientiert sind, wird oft gefolgert, dass Frauen den Verlust des Arbeitsplatzes als weniger einschneidend und identitätsgefährdend erleben, jedenfalls sofern ihnen ein Ausweichen auf die gesellschaftlich akzeptierte Rolle der Hausfrau und Mutter möglich ist. Diese Auffassung stellt jedoch eine Falle dar: Die anscheinend leichtere subjektive Verarbeitung von Arbeitslosigkeitserfahrung bedeutet in Wirklichkeit eine erneute Festlegung der Frauen auf die Aufgabe, primär für Haus- und Familienarbeit zuständig zu sein und nur ‚außerdem noch‘ erwerbstätig sein zu dürfen. Das ist ein Rückschritt in Bezug auf das Ziel, Männern und Frauen gleichermaßen die Belastungen und Belohnungen von Haus- und Familienarbeit einerseits und Erwerbsarbeit andererseits zukommen zu lassen.

Reaktionen der Gesellschaft auf Arbeitslosigkeit

Während mit dem Konzept der Verarbeitungsstile versucht wird, die Erfahrung der Arbeitslosigkeit aus der Sicht der Betroffenen zu beschreiben, betrachtet Kieselbach mit dem Konzept der ‚Viktimisierung‘ das Problemfeld Arbeitslosigkeit aus einer anderen Perspektive: Er konzentriert die Beschreibung darauf, was die Gesellschaft „mit den Arbeitslosen macht“, welche sozialen und

finanziellen Einschränkungen sie ihnen zumutet und welche Zuschreibungen sie vornimmt (vgl. Kieselbach 1998a, S. 117).

Viktimisierung bedeutet, jemanden zum Opfer machen. Kieselbach unterscheidet drei Ebenen, wobei die nachteiligen Folgen für die Arbeitslosen mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit ansteigen:

- a) Mit dem Verlust des Arbeitsplatzes verliert man an ökonomischer Sicherheit, sozialer Einbindung, Selbstwertgefühl, Zeitstrukturierung und Anforderungen von außen (primäre Viktimisierung).
- b) Mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit nehmen die Alltagsprobleme zu: finanzielle Sorgen, Zukunftsunsicherheit, soziale Stigmatisierung. Die daraus entstehenden zusätzlichen Belastungen, die über die mit dem Verlust des Arbeitsplatzes direkt verbundenen Einschränkungen hinausgehen, nennt Kieselbach sekundäre Viktimisierung.
- c) Die Arbeitslosen entwickeln Verarbeitungsstile und Bewältigungsformen, die als sozial unangemessen betrachtet werden: Einige werden mangels ausreichender persönlicher und sozialer Ressourcen mit der Situation nicht fertig, sie werden sozial unangepasst, z. B. misstrauisch, unzuverlässig, nörglerisch, unpünktlich und unrealistisch in der Selbsteinschätzung ihrer eigenen Kompetenzen, sei es, dass sie sich zu viel oder zu wenig zutrauen. Ihnen wird mit der – meist allerdings nicht offen geäußerten – Meinung begegnet: „Kein Wunder, dass einer mit solch einem Sozialverhalten seine Stelle verliert“. Andere bewältigen die Situation – jedenfalls nach außen hin – „zu gut“, sie versuchen, sich in der neuen Situation möglichst kommod einzurichten, und präsentieren sich unter dem Motto: „Ich bin doch nicht blöd und gehe für die paar Mark mehr auch noch 40 Stunden pro Woche arbeiten“. Ihnen wird dann vorgeworfen, sie seien Drückeberger und Ausnutzer der sozialen Sicherungssysteme. Diese Haltung der Gesellschaft den Arbeitslosen gegenüber, die ihnen sozusagen keine Chance lässt, nennt Kieselbach tertiäre Viktimisierung.

In der Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen ist es sehr nützlich, immer wieder beide Perspektiven einzunehmen bzw. zwischen ihnen zu wechseln: die individuelle Perspektive der subjektiven Verarbeitungsstile und die Perspektive der gesellschaftlichen Zumutungen und Zuschreibungen. Insbesondere gelangt man dabei zu der Frage, was denn eine gesellschaftlich akzeptierte Bewältigungsform von Arbeitslosigkeit ist bzw. ob es das, wenn der berufliche Wiedereinstieg langfristig nicht gelingt, überhaupt gibt.

Schuldzuschreibung und Schuldgefühl

Für die Art und Weise, wie die Erfahrung der Arbeitslosigkeit verarbeitet wird, spielt die Frage der Schuldzuschreibung eine wichtige Rolle. Es macht einen Unterschied, ob jemand die Ursachen für den Eintritt und das Fortbestehen der eigenen Arbeitslosigkeit überwiegend sich selbst zuschreibt oder ob Ursachen von außen verantwortlich gemacht werden.

Dass ein Arbeitsloser zu interner oder zu externer Schuldzuschreibung tendiert, ist ein sozialpsychologisch komplexer Vorgang: Das Ergebnis wird von der jeweiligen Charakterstruktur beeinflusst und kann sich im Zeitverlauf ändern. Ferner hängt es von der aktuellen Gesprächssituation ab, ob ein Arbeitsloser sich offen zu dieser Frage äußern kann oder ob das Bedürfnis, sich vor möglichen Angriffen oder Abwertungen zu schützen, zu sozial erwünschten oder auch zu provokativen Äußerungen führt. Bei diesen Fragen sind Sensibilität und die Fähigkeit zu verstehen seitens der pädagogischen Fachkräfte besonders gefordert.

Reflexionsangebot

Mit Hilfe kleiner Szenen aus dem Alltag kann man selbst einschätzen, ob man zu interner oder externer Schuldzuweisung tendiert: Wenn der Autoschlüssel verloren gegangen ist: Ärgere ich mich dann eher über mich selbst und über die eigene Vergesslichkeit und Unordentlichkeit? Oder beschuldige ich zuerst einmal jemand anderen, den Schlüssel verlegt oder zu wenig oder auch zu viel aufgeräumt zu haben?

Wenn in der Arbeit etwas nicht geklappt hat: Lag es an mir, weil ich nicht sorgfältig und zielorientiert gearbeitet habe, oder liegt die Ursache bei unzuverlässigen und unfähigen Kolleginnen und Kollegen?

Für die Selbstaufklärung interessant ist die erste Reaktion, die sich einstellt, wenn die ‚objektive‘ Ursache für den Fehler noch gar nicht bekannt ist bzw. noch gar nicht bekannt sein kann.

Wenn Betroffene die Ursachen der Arbeitslosigkeit überwiegend sich selbst zuschreiben, tendieren sie häufiger zu depressiven Reaktionsweisen, zugleich sind sie aber oft aktiver bei der Suche nach einer neuen Stelle (vgl. Kieselbach 1998b, S. 235).

Wer auch für die eigene Arbeitslosigkeit vor allem äußere Kräfte und die Gesellschaft insgesamt verantwortlich macht, nimmt eher eine abwartende

Haltung ein: „Wenn die Gesellschaft mich arbeitslos macht, soll sie gefälligst auch dafür sorgen, dass ich wieder eine Stelle bekomme.“ Die Frage der Schuldzuweisung wirkt sich natürlich auch auf die Motivation aus, an Angeboten der beruflichen Bildung teilzunehmen bzw. sich im Rahmen solcher Angebote aktiv um das eigene Lernen zu bemühen und Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses zu übernehmen.

Das Problem der Schuldzuschreibung und -verarbeitung stellt sich nicht nur für gering qualifizierte Arbeitskräfte. Sennett hat diesen Prozess am Beispiel von hoch qualifizierten Programmierern und Managern der Firma IBM geschildert, die Anfang der 90er Jahre entlassen worden waren. In einer ersten Phase machten diese Arbeitslosen ein persönliches Versagen ihrer ehemaligen Vorgesetzten für ihre Situation verantwortlich, wobei sie nicht selten fantasiereiche Spekulationen anstellten und diesen Vorgesetzten alle möglichen niederträchtigen Motive und Handlungen unterstellten. Solche z. T. absurden Spekulationen hatten vor der eigenen kritischen Vernunft nicht lange Bestand. So kam es zu einer zweiten Phase, in der internationale wirtschaftliche Veränderungen in der Computerbranche als Ursachenerklärung für die Entlassungen bei IBM herangezogen wurden. Diese Erklärung hielt rationaler Überprüfung und Argumentation schon eher stand und bereitete eine dritte Phase vor, in der diese Arbeitslosen nach dem Teil Verantwortung fragen konnten, den sie selbst an ihrer Situation trugen. Sie waren selbst kenntnisreiche Experten der Computerbranche und hatten die Trendwende von den Großrechnern, wie IBM sie herstellte und vertrieb, zu den PCs teils kommen sehen, teils gehaut, hatten aber – im Gefühl, bei IBM einen dauerhaft sicheren Arbeitsplatz zu haben – daraus keine Konsequenzen für ihre eigene Berufskarriere gezogen (vgl. Sennett 1998, S. 166f.).

Dieses Beispiel soll Folgendes deutlich machen: Sowohl für die Arbeitslosen als auch für diejenigen, die als Weiterbildner/innen mit ihnen arbeiten, ist es wichtig, dass bei der Ursachenzuschreibung keine strikte Trennung in interne (individuelle) und externe (gesellschaftliche, wirtschaftliche) Faktoren vorgenommen wird. Es kommt vielmehr darauf an, mit den Arbeitslosen einen Bearbeitungs- und Klärungsprozess zu beginnen, in dem ausgelotet wird, wie interne und externe Faktoren zusammenwirken bzw. in jedem individuellen Fall zusammengewirkt haben. Wenn es dann – meist erst nachdem die Bedeutung der äußeren Faktoren ausreichend gewürdigt wurde – möglich ist, dass Arbeitslose auch ihren eigenen Verantwortungsanteil sehen können, ist eine wichtige Vorarbeit für die Stärkung des Selbstwertgefühls geleistet. Solange nämlich Arbeitslose in der Haltung verharren, sie seien an ihrer Situation vor allem selbst schuld, stempeln sie sich leicht – besonders im Fall von langfristiger Arbeitslosigkeit – zu Versagern, die „es sowieso nicht mehr schaffen, eine Stelle zu be-

kommen“. Aber auch die umgekehrte Haltung ist nicht sehr hilfreich: Wenn Langzeitarbeitslose der Meinung sind, allein die Gesellschaft sei verantwortlich und für die Lösung des Problems zuständig, und wenn eine solche Haltung durch die Weiterbildner/innen gestärkt wird, indem sie die Arbeitslosen zu bedauernden Opfern gesellschaftlicher Umstände machen, wirkt sich das ebenfalls eher hemmend auf die Lern- und Handlungsbereitschaft aus.

Wer aber dabei unterstützt wird, die Einflüsse interner und externer Faktoren in realitätsgerechter Weise abzuwägen und einzuschätzen, und wer daraufhin Fremd- und Eigenanteil angemessen sehen kann, kann auch die Verantwortung für die eigene Lebensplanung und Lebensgestaltung wieder übernehmen.

Gegen die Gefahr der individuellen Schuldzuweisung kann man sich selbst und auch die Arbeitslosen schützen, wenn man sich klar macht, dass Arbeitslosigkeit nicht nur ein gesellschaftliches Übel ist, sondern auch eine gesellschaftliche Funktion hat. So überraschend es zunächst auch klingen mag: Arbeitslosigkeit ist nicht nur ein Problem, sondern stellt auch eine – mehr oder weniger gelungene – Lösung für andere gesellschaftliche Probleme dar.

In seinem Aufsatz „Vom Wert der Arbeit – und der Arbeitslosigkeit“ hat Karl Otto Hondrich eine Reihe von gesellschaftlichen Problemen aufgezählt, die mit Hilfe von Arbeitslosigkeit ‚gelöst‘ werden. Hier einige Beispiele:

- „Arbeitslosigkeit ist eine Lösung für das Problem gesellschaftlicher Flexibilität. Moderne Gesellschaften sind bewegliche Gesellschaften. Es bewegen sich in ihnen nicht nur Waren, Kapital und Menschen, sondern auch Bedürfnisse und Nachfragen. Sie bewegen sich über alle gewohnten Grenzen hinweg, ja die Grenzen selbst öffnen und bewegen sich. Unternehmen müssen dieser Beweglichkeit folgen, und zwar ins Ungewisse hinein. Sie haben mal zu viel, mal zu wenig Beschäftigte. Arbeitslosigkeit als gesellschaftliche Institution stellt für sie ein Reservoir dar, aus dem sie schöpfen können – ‚Reservearmee‘ hieß das bei Marx – oder in das sie Leute entlassen können. Sie können das ohne allzu schlechtes Gewissen tun, solange das Netz des Sozialstaates, zu dem sie ja beitragen, die Entlassenen hält.
- Arbeitslosigkeit löst auch Probleme der Disziplin und Loyalität. In Phasen der Vollbeschäftigung haben alle Arbeit, auch die ‚Grenzarbeiter‘, um deren Qualifikation, Motivation, Disziplin und Loyalität es nicht zum besten steht. Arbeitslosigkeit entlastet die Unternehmen von diesen problematischen Fällen – und stärkt das Band zwischen Kernbelegschaften und Unternehmen.

- Hohe Löhne treiben die Unternehmer an, teure Arbeit durch immer modernere, arbeitssparende Technologie zu ersetzen. Die so entstehende Arbeitslosigkeit ist also die Kehrseite, man kann auch sagen die Lösung für das Problem, die Wirtschaft immer schneller zu modernisieren.
- Arbeitslosigkeit hierzulande trägt ... aber auch dazu bei, dass in Billiglohnländern Einkommen entsteht. Sie sorgt dafür, dass das Problem der ungeheuren Einkommens- und Wohlstandsunterschiede in der Welt nicht immer größer wird“ (Hondrich 1998, S. 497-498).

3. Bildungsziele und Bildungsprinzipien für die Weiterbildung mit Langzeitarbeitslosen

3.1 Ziele in der Bildungsarbeit

Bei Weiterbildungsangeboten für Langzeitarbeitslose sind die Ziele meist vom Arbeitsamt als der finanzierenden Stelle vorgegeben, bestenfalls zwischen Weiterbildungseinrichtung und Arbeitsamt ausgehandelt. Die Teilnehmenden selbst spielen dabei meist nur insofern eine Rolle, als ihre Bildungsziele vermutet oder als notwendig postuliert werden. So weit die Langzeitarbeitslosen an der Bildungsmaßnahme freiwillig teilnehmen, werden sie mit den Bildungszielen weitgehend übereinstimmen, teilweise aber gibt es immer wieder auch Diskrepanzen zwischen dem, was die Langzeitarbeitslosen lernen wollen, und dem, was die Bildungsinstitution und die Weiterbildner/innen für wichtig halten und vermitteln wollen.

Auf die Frage der fachlichen Qualifizierungsziele können wir in dieser fachübergreifend konzipierten Publikation für die Praxis nicht eingehen. Sie werden mit Bezug auf die Zielgruppe und den Bedarf des regionalen und branchenspezifischen Arbeitsmarkts festgelegt. Darüber hinaus sind aber auch fachübergreifende Bildungsziele wichtig, insbesondere berufsrelevante soziale Kompetenzen. Gerade bei Bildungsangeboten für Langzeitarbeitslose besteht die Gefahr, dass der Erwerb sozialer Kompetenzen für den Beruf auf die Vermittlung von Arbeitstugenden reduziert wird. Die ‚klassischen‘ Arbeitstugenden Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit, schonender Umgang mit Maschinen und Material, Bereitschaft zur Unterordnung usw. sind nicht unwichtig geworden, ihre Bedeutung hat sich aber verändert: Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit sind nach wie vor eine Grundvoraussetzung, um einen Arbeitsplatz zu bekommen und zu behalten, hinzugekommen sind aber neue soziale Anforderungen, wie Eigeninitiative und Selbständigkeit beim Planen und Entscheiden, die einige der alten Arbeitstugenden relativieren und ergänzen.

Der Erwerb – wie übrigens auch der Verlust – von Arbeitstugenden und sozialen Kompetenzen ist ein komplexer Prozess, der sich vor allem im Verlauf der beruflichen Sozialisation vollzieht. Weiterbildungsangebote haben hier nur eine begrenzte Wirkung, sie können aber wichtige Impulse für Veränderungen und Neuorientierungen geben. Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit lassen sich nicht losgelöst vom realen Bezug vermitteln. Die soziale Anforderung: „Hauptsache, ihr lernt, morgens pünktlich um 8.00 Uhr zu er-

scheinen“, wird von den Erwachsenen eher als Zumutung, Versuch der Disziplinierung und Einschränkung der Autonomie erlebt und dementsprechend häufig aggressiv zurückgewiesen oder mit Verweigerung beantwortet. Erwachsene sind pünktlich dann, wenn es sinnvoll ist, pünktlich zu sein, d. h. wenn man akzeptiertes Mitglied einer Gruppe ist, für deren erfolgreiches Lernen und Arbeiten ein pünktlicher gemeinsamer Beginn zweckmäßig ist, wenn man bei Unpünktlichkeit etwas verpasst oder wenn die Unpünktlichkeit den Ärger anderer Gruppenmitglieder hervorruft und dadurch soziale Folgen für den eigenen Stand in einer Lerngruppe hat.

Weniger sinnvoll ist es, mit Sanktionen (Ermahnungen, Tadel, disziplinarische Maßnahmen) zu arbeiten. Wenn man erwachsene Teilnehmende sanktioniert, behandelt man sie wie Kinder oder Jugendliche; wenn sie dagegen die sozialen Folgen des eigenen Verhaltens selbst erfahren, bleibt ihr Erwachsenenstatus erhalten. Das aber ist Voraussetzung dafür, dass die Teilnehmenden soziale Kompetenzen wie Verantwortung für das eigene Arbeitshandeln und Eigeninitiative entwickeln.

Das Hauptziel von Kursen der beruflichen Weiterbildung ist die Reintegration in den Arbeitsmarkt. Die Vermittlungsquote ist zunehmend zum Kriterium des Erfolgs gemacht worden (vgl. Kapitel 1). Bei hoher struktureller Arbeitslosigkeit ist es aber realistisch, davon auszugehen, dass ein mehr oder minder großer Teil von Langzeitarbeitslosen auch nach erfolgreicher Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme keinen Arbeitsplatz finden wird. Allerdings weiß man zu Beginn eines Kurses nicht, bei wem die Integration in den Arbeitsmarkt gelingt und bei wem nicht. Deshalb ist es sinnvoll, neben das Ziel der Vermittlung in Arbeit auch das Ziel „Vorbereitung auf eine mehr oder weniger lange Phase des Lebens ohne Erwerbsarbeit“ zu stellen. Institutionen, die Kurse der beruflichen Weiterbildung finanzieren, sind oft nicht damit einverstanden, dass dieses Bildungsziel formuliert wird. Hier ist eine Differenzierung erforderlich: Das Bildungsziel „Vorbereitung auf eine Lebensphase ohne Erwerbseinkommen“ bedeutet nicht, dass diese Lebenssituation angestrebt wird, sondern dass die Teilnehmenden unter Berücksichtigung der Realitäten auf dem Arbeitsmarkt möglichst gut auf die möglichen Situationen vorbereitet werden, auf die sie nach Beendigung der Weiterbildung voraussichtlich treffen werden.

Angesichts der Lebens- und Arbeitserfahrungen der Langzeitarbeitslosen, wie sie im vorherigen Kapitel dargestellt wurden, stellt die Stärkung des Selbstvertrauens ein zentrales Ziel von Weiterbildungskursen dar. Es geht darum, das Vertrauen in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit, das durch die Erfahrung der Langzeitarbeitslosigkeit fast immer erschüttert ist, wieder herzustellen.

len und zu erweitern. Langzeitarbeitslose müssen das Vertrauen wiedergewinnen, das eigene Leben und die Berufsbiografie aktiv gestalten zu können, damit das Gefühl, Opfer der Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt zu sein, überwunden werden kann. Nur dann können sie wieder ein aktives Verhalten in Bezug auf den Arbeitsmarkt entwickeln, indem sie eigeninitiativ nach besetzbaren Stellen suchen, sich bewerben, befristete Arbeitsverhältnisse eingehen usw.

3.2 Handlungsleitende Prinzipien

In dem pädagogischen Konzept „Lernberatung“ haben Marita Kemper und Rosemarie Klein sechs Prinzipien für die Gestaltung von Lernprozessen für Erwachsene formuliert, die auch für die Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen bedeutsam sind (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 39f.). Es sind die Prinzipien

- Biografiebezug
- Kompetenzorientierung
- Sicherung von lern- und lebensbiografischer Kontinuität
- Reflexionsorientierung
- Orientierung an den Lerninteressen
- Transparenz und Partizipation.

Was mit diesen Lernprinzipien gemeint ist, soll im Folgenden in geraffter Form dargestellt werden.

Biografiebezug

Jeder Erwachsene, der an einem Weiterbildungskurs teilnimmt, bringt lebensgeschichtliche, schulische und berufliche Vorerfahrungen mit, die sein Verhalten in der aktuellen Lernsituation prägen. Von besonderer Bedeutung sind diejenigen Erfahrungen und die daraus abgeleiteten Einstellungen, Haltungen und (Selbst-)Einschätzungen, die sich auf die eigene Lernfähigkeit und die eigenen Lernstile beziehen. Nicht nur in Lehrgängen und Kursen für Langzeitarbeitslose werden diese Vorerfahrungen und Einstellungen oft nicht oder nicht genügend berücksichtigt. Damit sie aber berücksichtigt werden können, müssen sich zunächst einmal zur Kenntnis genommen und den Lernenden selbst bewusst werden.

Erwachsene, besonders wenn sie wenig Erfahrung mit organisierten Lernprozessen gesammelt haben, reaktivieren häufig Erfahrungen mit schulischem Lernen, wenn sie an Weiterbildungskursen teilnehmen. Die Folgen sind zwiespältig: Einerseits werden oft unangenehme Erfahrungen wachgerufen wie: versagt zu haben, vor der Klasse bloßgestellt zu werden, etwas ohne eigenes Lerninteresse lernen zu müssen. Andererseits prägen schulische Lernerfahrungen die

Vorstellungen davon, wie Lernen zu funktionieren hat, und ein Verstoß gegen diese Erwartung – etwa durch die Begegnung mit neuen Lernformen – wird mit Unwillen, Skepsis oder gar Ablehnung quittiert.

Das Prinzip Biografiebezug meint also, dass die Lernerfahrungen der Langzeitarbeitslosen zur Kenntnis genommen, bewusst gemacht und zum Ausgangspunkt der Planung weiterer Lernprozesse gemacht werden.

- Welche Lebens- und Lernerfahrungen bringe ich mit?
 - Welche Lebens- und Lernerfahrungen haben mich geprägt?
 - Welche Lernerfahrungen bestimmen mein Bild von Lernen und meine Lernleistungsfähigkeit?
 - Welche Kompetenzen habe ich wann, wo erworben?
 - Welche habe ich wann/wo unter Beweis gestellt?
 - Welche will ich wann/wo einsetzen?
 - Welche könnte ich weiterentwickeln?
- (Kemper/Klein 1998, S. 41)

Die eigenen Lernerfahrungen bewusst zu machen, hat auch zum Ziel, diese Erfahrungen aus heutiger Sicht und mit Unterstützung der Lehrenden einer kritischen Bewertung zu unterziehen: Welche erworbenen Einstellungen möchte ich beibehalten, welche Erfahrungen möchte ich in der aktuellen Lernsituation überprüfen und evtl. revidieren? Stimmt mein Selbstbild über meine Lernfähigkeit? Waren meine schulischen Lernerfahrungen wirklich so negativ? Wo sind die positiven Lernerfahrungen aus der Schulzeit, die es ja auch gegeben hat, geblieben?

Biografiebezug richtet sich aber nicht nur auf das eigene Leben, sondern berücksichtigt auch die sozialen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Ereignisse, die die persönlichen Biografien beeinflusst haben. Es geht also darum, mit den Teilnehmenden zu erarbeiten, welche Auswirkungen beispielsweise die 1989er Wende oder die Deregulierung und Flexibilisierung der Arbeitsbeziehungen für die eigene Lebensgestaltung gehabt haben.

Wenn es gelingt, die eigenen Lern- und Lebenserfahrungen kritisch unter die Lupe zu nehmen, und d. h., sich frühere Lernerfolge bewusst zu machen und erworbene Lerneinstellungen auf ihren Nutzen und Nachteil zu überprüfen, ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg gelungen, sich als aktives und handelndes Subjekt der eigenen Biografie zu begreifen.

Kompetenzorientierung

Verlauf und Erfolg von Lernprozessen werden günstig beeinflusst, wenn man bei vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten ansetzt. Die Motivation, die notwendig ist, um Lernanstrengungen zu unternehmen und Lernschwierigkeiten zu überwinden, wird wesentlich von dem Wunsch gespeist, später etwas zu wissen und zu können, was man derzeit noch nicht weiß und kann. Lernen gelingt leichter, wenn dieses Neue als Erweiterung und Ergänzung vorhandener Kompetenzen und nicht nur als Ausgleich gegenwärtiger Defizite gesehen wird, wenn also nicht die Betrachtung der defizitären Gegenwart im Vordergrund steht. „Die Sicht auf die eigenen Kompetenzen fällt den Menschen in der Regel nicht leicht, die Sicht auf die Kompetenzen ihrer Teilnehmenden ist Lehrenden nicht selbstverständlich, geschärft ist vielfach eher der pädagogische ‚Defizitblickwinkel‘ – und tatsächlich eröffnen sich die Kompetenzen der Lernenden ja oft erst auf den zweiten Blick“ (Kemper/Klein 1998, S. 42).

Letzteres gilt besonders für Langzeitarbeitslose, bei denen die Lern-, Verhaltens- und Qualifikationsdefizite so offenkundig im Vordergrund stehen, dass darüber die Sicht auf die Kompetenzen und erbrachten (Lebens-)Leistungen leicht verloren geht. Um diese Kompetenzen und Leistungen sehen und würdigen zu können, ist es hilfreich, den objektiven Maßstab der Leistungsbeurteilung beiseite zu legen und stattdessen den Blick auf das Individuum zu richten, auf seine Lebensumstände, seine Art und Weise, mit erfahrenen Schwierigkeiten fertig zu werden, seine Fortschritte und (Über-)Lebenskünste. Bei einer solchen auf das Individuum bezogenen Betrachtungsweise gelingt es Lehrenden eher, Respekt vor den Kompetenzen und Leistungen von Langzeitarbeitslosen zu entwickeln und dadurch deren Selbstachtung zu erhöhen oder gar erst wieder zu wecken.

Gerade am Beispiel der Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen wird deutlich, wie eine Defizitorientierung der Lehrenden einen Teufelskreis auslösen kann: Die Defizitsichtweise richtet sich auf Teilnehmende, die sich selbst häufig als defizitär einschätzen, weil sie entsprechende gesellschaftliche Zuschreibungen übernommen haben. Wenn dies durch eine Zuschreibung seitens der Lehrenden bestärkt und bestätigt wird, sind die Aussichten gering, dass Motivation und Energie für Lernprozesse freigesetzt und gefördert werden.

Der Blick auf die Kompetenzen der Lernenden ist darüber hinaus aus didaktischen Gründen notwendig: Nur wer die Kompetenzen der Lernenden sehen und wertschätzen kann, kann sie zu Mitverantwortlichen für die Gestaltung ihrer Lernprozesse machen und ihnen eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen zutrauen.

Reflexionsangebot

Auch diese kleine Übung aus unserer Fortbildungspraxis bietet sich für die Selbstreflexion, jedoch auch für eine kollektive Reflexion im Arbeitsteam an.

Notieren Sie zunächst für sich:

- Welche Probleme und Schwierigkeiten meiner Teilnehmer/innen erschweren ihnen das Lernen?
- Über welche Kompetenzen verfügen meine Teilnehmer/innen? Halten Sie eine Laudatio auf Ihre Teilnehmer/innen!

Richten Sie jetzt bitte den Blick nach vorne:

Welche dieser Kompetenzen können im Lern-/Lehrgeschehen der aktuellen Bildungsmaßnahme wie genutzt werden?

Sicherung von lern- und lebensbiografischer Kontinuität

Die Erfahrung der Langzeitarbeitslosigkeit bedeutet meist einen dramatischen Bruch in der Lebensplanung der Betroffenen: So hatte man sich den weiteren Verlauf des Berufslebens nicht vorgestellt. Für diejenigen, die ihre Berufsbiografie in der DDR begonnen haben, lag Arbeitslosigkeit außerhalb eines realistischen Erwartungsspektrums. Auch in Westdeutschland galt Arbeitslosigkeit in den 1960er und 1970er Jahren als prinzipiell und gesellschaftlich überwunden, sie erschien allenfalls als ein vorübergehendes konjunkturelles Phänomen. Es ist daher wichtig, in der Bildungsarbeit die biografische Kontinuität zu sichern, d. h. frühere Lebensphasen nicht zu entwerten, auch wenn die in diesen Phasen erworbenen Kompetenzen und Einstellungen derzeit nicht mehr brauchbar zu sein scheinen.

Dieses Prinzip hat auch eine lerntheoretische Begründung: Neues Wissen und neues Verhalten erwirbt man bzw. behält man eher dann, wenn es an vorhandene Wissensbestände angedockt werden, wenn also die Brücke der Kontinuität zwischen Altem und Neuem geschlagen werden kann. Diese Verbindung von Altem und Neuem zu betonen und bewusst herauszustellen ist eine wichtige lernförderliche Aktivität.

Reflexionsorientierung

Lernen zielt nicht nur auf Erweiterung von Wissen und Handlungskompetenzen ab, sondern auch auf eine Veränderung von Einstellungen, Haltungen und Erwartungen. Lernen bedeutet also auch ein Arbeiten an sich selbst, an der eigenen Person. Solche Lernprozesse können und sollen von außen, vor allem von Lehrenden, angeregt und angestoßen, nicht aber völlig gesteuert und geleitet werden. Letzteres wäre Manipulation und würde die Lernenden un-

mündig halten. Um das zu vermeiden, sollen die Lernenden ihre eigenen Lernprozesse reflektieren und sie sich dadurch bewusst machen. Reflexion ist besonders für das Lernen im Bereich von Einstellungen und Haltungen wichtig: Während man den Lernerfolg im Bereich von Wissen und handwerklichen Fähigkeiten relativ leicht anhand von Tests, Prüfungen und Erledigung praktischer Arbeitsaufgaben feststellen kann, sind Lernfortschritte im Bereich der sozialen und personalen Kompetenzen nur schwer ‚von außen‘ zu überprüfen, sie bedürfen der Reflexion, verstanden als Selbstvergewisserung und Selbstinfragestellung: Welche Haltungen und Einstellungen habe ich derzeit? Wie haben sie sich entwickelt und verändert? In welche Richtung möchte ich sie verändern?

Reflexion soll sich aber nicht nur auf das lernende Individuum beziehen, sondern auch die Lerngruppe, die Lehrenden und die Institution, also die Weiterbildungseinrichtung einbeziehen. Dadurch werden soziale Kompetenzen wie Arbeiten im Team und verantwortliches Handeln im Rahmen einer Institution oder Firma gefördert.

Reflexion umfasst also Fragen an sich selbst und Fragen an andere. Sie bedarf, damit sie sich nicht in Spekulation verliert, der Rückmeldung von anderen und an andere. Rückmeldung sorgt sozusagen für die Bodenhaftung der Reflexion. Rückmeldung in konstruktiver Form zu geben und anzunehmen bedarf der Übung und Unterstützung, wodurch zugleich soziale Kompetenzen entwickelt werden.

Orientierung an Lerninteressen

Energie, Konzentration und Ausdauer, die für Lernen erforderlich sind, werden von Lernenden dann bereitgestellt, wenn ihre Interessen zum Ausgangspunkt und Ziel des Lernens gemacht werden. Lerninteressen bezeichnen einen Spannungszustand zwischen einer gewünschten, zukünftigen Situation und den Kompetenzen, die zum Erreichen dieser Situation erforderlich sind einerseits und der gegenwärtigen Situation und den derzeit verfügbaren Kompetenzen andererseits. Es gilt, diese Spannung bewusst zu machen und die in dieser Spannung liegende Energie für Lernen zu nutzen. Lerninteressen sind stärkere und längerfristige Lernanreize als von außen herangetragene Motivationen wie Belohnung oder Bestrafung durch Zensuren und bestandene oder nicht bestandene Prüfungen. Die Frage „Wie motiviere ich meine Teilnehmenden?“ sollte also ersetzt werden durch die Frage „Welche Lerninteressen haben meine Teilnehmenden?“

Wenn es gelingt, auf die letztgenannte Frage zusammen mit den Teilnehmenden Antworten zu finden, erübrigt sich die Frage nach der Motivation

weitgehend. Tatsächlich wird es um verschiedene Antworten gehen. Denn wenn man die Lernenden als Individuen ernst nimmt, wie mit dem Prinzip der Biografieorientierung gefordert, wird es mehrere und verschiedene Lerninteressen geben, die nicht leicht – und manchmal gar nicht – ‚unter einen Hut‘ zu bringen sind. Aber wichtiger als die Vereinheitlichung ist es, der Verschiedenartigkeit und Vielfalt von Lerninteressen Raum zu geben, denn dadurch wird ein selbstverantwortetes und selbstgesteuertes Lernen der Teilnehmenden unterstützt.

Transparenz und Partizipation

Partizipation ist die konsequente Fortführung und praktische Umsetzung des Prinzips der Orientierung an den Lerninteressen, Transparenz ist eine Vorbedingung für Partizipation. Mit Transparenz ist gemeint, dass die Lernenden das Lehr- und Lerngeschehen möglichst weitgehend durchschauen bzw. überblicken können. Dazu gehört zunächst einmal die Transparenz der Inhalte: Was soll gelernt werden? Welche Lernabschnitte wurden bereits bearbeitet, welche sind noch geplant? Transparenz bezieht sich darüber hinaus auch auf die Methoden und Verfahren, mit denen gelernt werden soll, und auf die Medien, die für das Lernen zur Verfügung stehen. Auch die Weiterbildungsinstitutionen selbst, d. h. ihre Organisationsstruktur, ihre Ziele, Aufgaben und Interessen sowie die Möglichkeiten, wie die Teilnehmenden auf die Institution Einfluss nehmen können, sollte transparent gemacht werden. Natürlich sind die Möglichkeiten der Einflussnahme für Teilnehmende begrenzt, die Transparenz ist aber eine Einladung, die vorhandenen Spielräume auch tatsächlich zu nutzen.

Die genannten Prinzipien für ein erwachsenengerechtes Lernen mit Langzeitarbeitslosen stehen in Wechselwirkung zueinander, bedingen sich gegenseitig, greifen ineinander und überschneiden sich teilweise. Sie dienen alle dem Ziel, Selbststeuerung und Selbstverantwortung beim Lernen zu erhöhen, um dadurch eine Stärkung des Subjekts zu erreichen und bei den Lernenden den Bereich des selbstbestimmten Handelns zu erweitern.

4. Teilnehmergewinning und Anfangssituation

Nach der Darstellung der Rahmenbedingungen, der Zielgruppen und der daraus abgeleiteten Ziele und handlungsleitenden Prinzipien beginnt mit diesem Kapitel die Darstellung konkreter Folgerungen für die Lern-/Lehrgestaltung. Die Schwerpunkte liegen in diesem und in den folgenden Kapiteln auf der Förderung der überfachlichen personalen und sozialen Kompetenzen und auf Verfahren, Mitverantwortung für den Lernprozess auf die Lernenden zu übertragen. Im Zentrum stehen dabei Ansätze und Instrumente, die sowohl in den zunehmend kurzzeitigen Weiterbildungsangeboten (Feststellungsmaßnahmen u. Ä.) als auch in den abschlussbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen einen Beitrag zur Ich-Stärkung der Persönlichkeit und zur Weiterentwicklung von Lernkompetenz leisten können und die nicht zuletzt maßgeblich für den Erhalt bzw. die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit sind. Es handelt sich damit um zentrale Felder, die in der theoretischen Diskussion gerade – aber nicht ausschließlich – für die Zielgruppe Langzeitarbeitslose eingefordert werden, mit deren praktischer Umsetzung Lehrende und Berater/innen in der Bildungsarbeit bislang jedoch weitgehend alleine gelassen werden.

Aspekte der Teilnehmergewinning und der Gestaltung von Anfangssituationen greifen wir nur insofern auf, als wir exemplarisch auf die Fülle bereits entwickelter Ansätze und Modelle (vgl. Djafari/Kade 1987a; Geisler 1986) eingehen und sie weiterentwickeln. Über Literaturempfehlungen im Anhang werden Zugänge zu diesen Aspekten, die vor allem in den 1980er Jahren in den vielen Modellversuchen der Qualifizierungsoffensive entstanden sind, möglich. Die Ausführungen zu Teilnehmergewinning greifen auf Ergebnisse verschiedener Modellversuche zurück, deren Aktualität, auch wenn sie vorrangig auf Maßnahmetypen von Umschulung orientieren, ungebrochen ist (vgl. Djafari/Kade 1987a). Diese Ergebnisse sind in der Diskussion mit Kollegen und Kolleginnen in unserer Fortbildungspraxis weiterentwickelt, angereichert und aktualisiert worden.

4.1 Lerngestaltung beginnt bei der Teilnehmergewinning

Auch in Zeiten der weitaus günstigeren förderrechtlichen Zugangsbedingungen der Zielgruppen Langzeitarbeitsloser war bekannt, dass der eingeschränkte Zugang der erwachsenen Langzeitarbeitslosen zur beruflichen Weiterbildung weniger mangelnder Bereitschaft zuzuschreiben war, sondern durch objektive Belastungsmomente (vgl. Kap. 2) hervorgerufen ist. Es galt deshalb damals und gilt heute, bereits bei der Konzeption von Bildungsangeboten die

Zugangsbeschränkungen und Barrieren der Zielgruppe zu ergründen und auf die besondere Lebenssituation der Betroffenen abgestimmte Verfahren der Teilnehmergeinnung einzusetzen.

Kooperation mit dem Arbeitsamt

Generell ist in der Frage der Ansprache, der Erstberatung und der Auswahl der Teilnehmer/innen eine enge Kooperation mit der Arbeitsverwaltung bzw. dem Sozialamt anzustreben. Dass dies nicht selbstverständlich ist, sich nicht aus sich heraus einstellt und auch nicht in jedem Fall gelingen wird, ist bekannt. Der Erfolg einer durch den Bildungsanbieter initiierten zielgruppenspezifischen Teilnehmergeinnung gilt jedoch bis heute als ein Qualitäts- und Erfolgsfaktor, der geeignet ist, die Gefahr frühzeitigen Ausscheidens von Bildungsteilnehmern zu minimieren. Gerade angesichts der im SGB III verankerten Verantwortung des Bildungsträgers für die Vermittlung und des Erfolgsdrucks der Vermittlungsquote (vgl. Kap. 1), in dessen Konsequenz die Bildungsträger das Risiko tragen, kommt der Teilnehmergeinnung heute eine eher steigende Bedeutung zu. Ihre Eigeninitiative ist damit unter doppelter Hinsicht unverzichtbar: im Blick auf die Zielgruppe und im Blick auf die Erfolgs-Nachweispflicht.

Auswahl und Anwerbung von Teilnehmer/innen sollten jedoch eine gemeinsame Aufgabe bleiben, denn eine zentrale Ansprache potentieller Langzeitarbeitsloser ist nur über das Arbeitsamt möglich. Auch liegt es in der Verantwortung des Arbeitsamtes, darüber zu entscheiden, ob eine Weiterbildungsmaßnahme arbeitsmarktpolitisch zweckmäßig ist und welche potentiellen Zielgruppen und Teilnehmenden gefördert werden sollen. Ergänzend und in Abstimmung mit dem Arbeitsamt empfiehlt es sich, von Trägerseite aus Öffentlichkeitsarbeit zur Anwerbung und Beratung zur Entscheidungsabsicherung zu betreiben. Diese sollte bereits auf abgestimmten Bildungszielen und Teilnahme Kriterien basieren. Für eine gelingende kooperative Vorgehensweise in der Teilnehmergeinnung stehen zwei Faktoren:

- die Bekanntheit des Bildungsträgers beim örtlichen Arbeitsamt und bestehende gute Kooperationserfahrungen, die geprägt sind von einer Wertschätzung der jeweiligen Kompetenzen und der Achtung der Verantwortlichkeiten,
- die positive Einstellung und persönliche Einsatzbereitschaft der Arbeitsberater/innen.

Natürlich wird die Intensität der Zusammenarbeit zwischen Bildungsträger und Arbeitsamt von lokalen Bedingungen und persönlichen Beziehungen geprägt, dennoch lassen sich einige Empfehlungen von Kolleg/innen aus der Praxis für diese Zusammenarbeit festhalten.

Empfehlungen für die Zusammenarbeit mit Arbeitsberater/innen

Binden Sie Ihren Arbeitsberater/Ihre Arbeitsberaterin frühzeitig in die Konzipierung eines Bildungsangebots ein,

- indem Sie Ihre Kurzinformationen schriftlich zur Verfügung stellen,
- die Konzeption im Gespräch zur Diskussion stellen,
- gemeinsam überlegen, wie erwartbaren Schwierigkeiten in der Zielgruppenansprache begegnet werden kann.

Binden Sie Ihren Arbeitsberater/Ihre Arbeitsberaterin mit seinen/ihren Kompetenzen in Informationsveranstaltungen mit ein.

Informationen zu den Langzeitarbeitslosen bringen

Öffentlichkeitsarbeit ist bei der Teilnehmergebung in der Regel unverzichtbar. Dabei gilt grundsätzlich: Die Informationen über berufliche Bildungsangebote und -chancen müssen zu den Arbeitslosen gebracht werden. Um die Zugangs- und Einstiegsbarrieren der potentiellen Teilnehmenden zu überwinden, bedarf es nicht nur einer Vielfalt von Methoden und Medien, sondern einer guten Kombination und zielgruppenerreichbaren Platzierung. Als wirksam haben sich folgende Medien der Öffentlichkeitsarbeit bewährt:

Medien der Öffentlichkeitsarbeit

- *Vertreter/innen aus Institutionen und Verbänden, die bekanntermaßen von Arbeitslosen aufgesucht werden*
- *Lokalzeitungen und kostenlose Anzeigenblätter, und zwar möglichst der Stellenmarkt*
- *lokale/regionale Rundfunk- und ggf. Fernsehsender zu ausgewählten Zeiten*
- *Plakate und Info-Schriften an öffentlichen Plätzen und Orten*

Für diese Arten der Öffentlichkeitsarbeit gilt, dass eine Breitenwirksamkeit erreicht wird. Anspracheformen mit Breitenwirksamkeit bedürfen jedoch der Ergänzung um Formen intensiver Informationsvermittlung mit der Möglichkeit zum Austausch.

Informationen zielgruppenspezifisch gestalten

Dies spricht die qualitative Seite der Öffentlichkeitsarbeit an, für die Kenntnisse der Lebensgewohnheiten der potentiellen Teilnehmenden eine zentrale Voraussetzung darstellen. Für die Aufbereitung der o. a. Medien und darüber hinausgehender Formen wollen die Fragen im Kasten eine Unterstützung darstellen:

Checkliste zur Aufbereitung von Informationen

- Wie kann ich eine Motivation für das Angebot oder gar Identifikation mit ihm erreichen (z. B. über Fallbeispiele, Zitate ehemaliger Teilnehmer u. Ä.)?
- Welche sprachlichen und optischen Gestaltungen sind für die Zielgruppe augenfällig und auffällig?
- Wer ist geeignet, die Information über das Bildungsangebot zu übermitteln, und wo sind die geeigneten Orte, sie zu verbreiten?

Zielgruppenspezifische Beratung von Interessenten

Die Beratung kennzeichnet das dialogische Verfahren der Teilnehmergewinnung. Insgesamt ist Teilnehmergewinnung für die pädagogisch Tätigen und die potentiellen Teilnehmer ein kurvenreicher Weg, auf dem beide Seiten in hohem Maße beansprucht und belastet sind, denn in dieser Phase werden bereits die ersten Weichen für den Erfolg oder Misserfolg in der Bildungsmaßnahme gelegt. Die Beratung ist das Element von Teilnehmergewinnung, das möglichst zu einer Absicherung, zu einer begründeten Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an der Bildungsmaßnahme führen sollte. Dies gilt nicht nur für Maßnahmen, in denen eine freiwillige Entscheidung des Bildungsteilnehmers möglich ist, sondern auch dort, wo die Beratung mit Teilnehmenden stattfindet, die nicht aus eigenen Motiven handeln, sondern fremdbestimmt eine Maßnahme ‚verordnet‘ bekommen haben. Auch hier entscheidet das Beratungsgespräch wesentlich darüber, ob und unter welchen Bedingungen die ‚Fremdentscheidung‘ für alle Beteiligten einen zumutbaren und tragbaren Weg beinhaltet.

Spezifik von Beratung in der Phase der Teilnehmergewinnung

- Anlass und Ausgangspunkt ist der/die Ratsuchende,
- Ziel ist die begründete Entscheidung für oder gegen die Maßnahme bzw. die Absicherung der Entscheidung,
- Informationsbedarfe bestehen auf Seiten des Ratsuchenden und des Beraters.

Ergänzend zur Beratungsaufgabe des Arbeitsamtes, die zwischen den am Arbeitsmarkt orientierten Anforderungen und den Wünschen der Ratsuchenden vermittelt und auf die Klärung formaler Zugangsvoraussetzungen ausgerichtet ist, sind Beratungsangebote durch den Bildungsträger erforderlich. Bewährt haben sich Kombinationen von Gruppen- und Einzelberatung, um eine möglichst umfassende Information des Bildungsträgers und der Interessenten zu gewährleisten. Damit wird der spezielle Charakter zielgruppenspezifischer Bera-

tung in der Phase der Teilnehmergewinning deutlich: Auch wenn der/die ‚Ratsuchende‘ im Zentrum steht, Anlass und Ausgangspunkt darstellt, spielen die Informationsbedarfe des Beraters/der Beraterin als verantwortliche Vertreter des Bildungsanbieters ebenfalls eine tragende Rolle. Er/sie wird immer auch zu ermitteln suchen, inwieweit das Leistungsangebot der Bildungsmaßnahme und die Voraussetzungen und Perspektiven des Ratsuchenden zueinander passen bzw. passend gemacht werden können.

Gruppeninformation und -beratung

Funktion der Gruppeninformation ist es, vor den Einzelberatungen einer Gruppe potentiell Interessierter bzw. Zugewiesener in kurzer Zeit Informationen über Ziele, Inhalte, Wege und Anforderungen des geplanten Bildungsangebots zu geben. Da es hierbei eher um Informationsvermittlung als um Beratung geht, besteht die Gefahr, dass die gering Motivierten nicht erreicht werden. Deshalb empfiehlt es sich, die Gruppeninformation mit einem konkreten Angebot zu individueller Beratung zu verbinden, indem z. B. zum Abschluss der Veranstaltung auf Funktion und Wert einer Einzelberatung hingewiesen und die Möglichkeit eingeräumt wird, sich in eine Einzelberatungs-Terminliste einzutragen.

Die Gruppenberatung folgt zu diesem Zeitpunkt prinzipiell den gleichen Zielen, nämlich über das geplante Angebot so viel an Orientierung zu geben, dass die Interessenten wissen, für was sie sich entscheiden sollen. Anders als die Gruppeninformation verlässt die Beratung jedoch den einseitigen Weg der Informationsvermittlung, indem sie den Austausch zwischen den Interessenten und zwischen Interessenten und Informanten ermöglicht. Dies gelingt zu diesem Zeitpunkt nicht ohne Weiteres und ist abhängig von der Zielgruppe und den Bedingungen, unter denen sie zu der Gruppenberatung gekommen ist. Einige Verfahren und Methoden haben sich in der Praxis als Angebot jedoch bewährt, um einen lebendigen Austausch zu ermöglichen:

- Durchbrechen Sie die übliche Form der sitzenden Informations- und Beratungssituation, indem Sie Info-Wände vorbereiten, die zum ‚laufenden Informieren‘ anregen. Regen Sie Ihre Teilnehmer dazu an, sich über die Informationen, die sie lesen und sehen, auszutauschen und ihre Fragen an Sie zu richten.
- Gewinnen Sie eine/n ehemalige/n Teilnehmer/in für die Gruppenberatung und ermöglichen Sie mit ihm/ihr ein ‚Round-Table-Interview‘.
- Bereiten Sie kurze informative Hand-Outs vor, die sie zum passenden Zeitpunkt während der Gruppenberatungssituation austeilen. Rufen Sie eine ‚Murmelfase‘ auf. Das heißt, ermutigen Sie die Teilnehmenden, sich mit ihrem Tischnachbarn/ihrer Tischnachbarin darüber zu verständ-

- digen, wie sie das Bildungsangebot aufgrund des Hand-Outs einschätzen, welche Fragen sie haben, was ihnen fehlt, was ihnen zusagt usf.
- Binden Sie diejenigen Personen aktiv in die Gruppenberatung ein, die die Bildungsmaßnahme tatsächlich durchführen werden.

Als intensive Form der Gruppenberatung haben sich mehrtägige Informations- und Orientierungsseminare bewährt, weil sie einen wechselseitigen und lebendigen Informationsaustausch aller an der geplanten Maßnahme Beteiligten ermöglichen und darüber hinaus ein erstes Forum für Einzelgespräche und -beratungen bilden können. Diese Seminare empfehlen sich vor allem zur Entscheidungsabsicherung für und umfassenden Vorbereitung auf eine längerfristige Bildungsmaßnahme. Allerdings sind sie aus den ‚Regeltöpfen‘ nicht finanzierbar. Zu klären wäre mit dem Arbeitsamt, ob eine Finanzierung über den §10 SGB III in Frage kommt. Wegen der Bedeutung dieser Seminare für den Maßnahmeerfolg sollte auch geprüft werden, ob Eigenmittel dafür freigemacht werden können.

Individuelle Beratung

Die Einzelberatung als individuelle Beratung orientiert auf die biographische Geschichte und Situation des Interessenten, die sich mit der Entscheidung für oder gegen das Bildungsangebot verbindet. Es ist dies zugleich die erste Situation, in der die Prinzipien der Biographie- und Reflexionsorientierung (siehe Kap. 3) greifen. Biographische Vorerfahrungen beruflicher, lernbezogener und privat-persönlicher Art werden in der Regel von den Ratsuchenden freiwillig thematisiert. Defizit-, Problem- und Belastungsaspekte stehen dabei erfahrungsgemäß im Vordergrund. Auch wenn diese Aspekte für den Klärungs- und Entscheidungsprozess wichtig sind, gilt als Grundsatz die Freiwilligkeit der Thematisierung biographischer Problemfelder und Situationen; d. h. der/die Ratsuchende setzt die Akzente, die ihm/ihr für die Situationsklärung wichtig sind. Weigert sich der Ratsuchende im Erstgespräch, sich für biographische Aspekte zu öffnen, muss dies akzeptiert werden, auch wenn es aus Sicht des/der Beratenden für die zu treffende Entscheidung wesentlich ist. In dieser Situation ist der Respekt vor den Grenzen des Vertrauens, die der/die Ratsuchende zieht, vorrangig (vgl. Kap. 3). Auch wenn sich eine Bilanzierung des bisherigen Lebens den Teilnehmenden bereits in der Entscheidungssituation aufdrängt: Für eine umfassende Thematisierung individueller biographischer Vergangenheit sollten spätere Beratungssituationen vorgesehen werden, denn sie braucht i. d. R. nicht nur eine größere Vertrauensbasis, sie braucht auch mehr Zeit.

Die Erfahrung zeigt, dass die Erstberatung, dem Bedürfnis der Ratsuchenden gemäß, in der Regel über Information, Entscheidungsfindung und Motivation hinausgeht. Häufig wird direkte Hilfestellung, die sich z. B. aus dem

Gespräch mit der Arbeitsverwaltung ergeben hat, angefragt. Die individuelle Erstberatung wird zunehmend auch damit verbunden, Interessen, Ziele und Perspektiven zu thematisieren, vor allem bei Bildungsangeboten, die kurzzeitig sind, die curricular offen sind und bei denen die Interessen der Teilnehmenden zum Ausgangspunkt für didaktische Entscheidungen gemacht werden können. Immer wieder verweisen Kolleg/innen aus der Praxis darauf hin, wie wichtig es ist, in der Erstberatungssituation eine persönliche Beziehung zum Ratsuchenden aufzubauen und ihm deutlich zu machen, dass er nicht nur als potentieller ‚Kunde‘ bzw. Bildungsteilnehmer gesehen wird, sondern dass es der Bildungseinrichtung auch darum geht, individuelle, auf seine Bedarfe, Interessen und Problemlagen zugeschnittene Beratung und Unterstützung zu leisten. Insgesamt wird die Individualberatung im Vergleich zur Gruppenberatung wichtiger, da die Ausgangssituationen, das soziale Umfeld und die lebens- und berufsbiographischen Aspekte als Faktoren, die den Entscheidungsprozess und die Entscheidungsabsicherung maßgeblich beeinflussen, dort ihren Raum finden.

Zunehmend schließen Berater/innen bei der Entscheidung für die Teilnahme an der Bildungsmaßnahme das Beratungsgespräch mit einem Bildungskontrakt ab. Dieser Bildungskontrakt setzt voraus, dass im Beratungsgespräch die Interessen, Ziele, Vorstellungen und Perspektiven des Ratsuchenden angesprochen und mit den Angebotsmöglichkeiten des Bildungsträgers abgeglichen wurden. Erwachsenenpädagog/innen, die mit diesem Instrument in der Phase der Teilnehmergewinning arbeiten, verweisen darauf, dass dieser Bildungskontrakt mehr ist als die formale Vereinbarung zur Teilnahme an einer von der Arbeitsverwaltung finanzierten Bildungsmaßnahme. Der Bildungskontrakt wird zwischen Bildungsträger und Bildungsnehmer abgeschlossen, konkretisiert die Bildungsvorstellungen, -bedarfe, -ziele und -interessen des Bildungsnehmers und stimmt sie mit den Angebotsmöglichkeiten des Bildungsträgers ab. Die Erfahrung belegt, dass ein derart individuell zugeschnittener Vertrag in Bezug auf die Übernahme von Selbstverantwortung im Lernen mehr als nur Symbolcharakter hat. Er macht den Teilnehmenden des Bildungsangebots deutlich, dass sie nicht einer ‚fertigen‘ Maßnahme ‚ausgeliefert‘ sind, sondern dass sie als Lernende mit ihren Zielen, Perspektiven und Interessen zum Ausgangspunkt für das Lernen gemacht werden und dass ihre Mitsprache in der Bildungsmaßnahme gefragt ist. Gerade diese Erfahrung ist für Langzeitarbeitslose, die sich nicht unbegründet in ihrer Lebensgestaltung häufig ‚ausgeliefert‘ fühlen, emotional wertvoll, auch wenn sie ihnen zunächst ungewöhnlich erscheint. Auch wenn der für das Zustandekommen eines Bildungskontrakts erforderliche Reflexionsprozess erhebliche Anforderungen an die Beratungssituation stellt, lohnen sich die Bemühungen. Die Praxis zeigt: Die mit dem Kontrakt hergestellte Verbindlichkeit wirkt sich positiv auf die Einstiegsmotivation der Teilnehmenden aus.

Vereinbarung zu Kommunikation, Kontaktbereitschaft, Artikulation

Frau/Herr _____

tätig bei der / in der Weiterbildung bei

Träger _____

Fachbereich _____

trifft mit dem Lernberater / der Lernberaterin

Namen _____

folgende **Vereinbarungen**:

1. Auf der Grundlage der Kompetenzen und Interessen von Herrn/Frau _____ erklärt er/sie sich auf Anfrage/bei Bedarf grundsätzlich bereit zu

- Übernahme von Lernpatenschaft
- Moderation der Lernkonferenz
- Vertrauensperson der Gruppe
- _____
- _____

2. Für die besprochenen Kommunikations- und Kontaktprobleme werden folgende Lösungswege vereinbart

- Teilnahme an Sprachkursus
- _____
- _____
- _____

3. Der Lernberater / die Lernberaterin _____ bietet folgende internen/externen Unterstützungen an:

4. Die gemeinsame Überprüfung der Vereinbarungen unter 1-3 findet statt am _____ um _____ Uhr

Datum:

Unterschrift Bildungsteilnehmer/in

Unterschrift Lernberater/in

Die Überprüfung der Vereinbarungen am _____ ergab folgendes Ergebnis:

Es dürfte deutlich geworden sein: Die Ziele und Inhalte der ersten Beratung sind nicht rezepthaft vorzugeben. Auch wenn die Entscheidungsfindung als Ergebnis im Zentrum steht, sind die Wege dorthin in Abhängigkeit von der Zielgruppe, dem jeweiligen Individuum und dem Bildungsangebot spezifisch zu gestalten. Das erste Gespräch dient auf alle Fälle auch dazu, sich kennen zu lernen, und steht für einen ersten Eindruck über die zu erwartende Atmosphäre in der Bildungsmaßnahme.

Auf zwei ‚Killer‘, die man vermeiden sollte, haben Kolleg/innen in unserer Fortbildungspraxis hingewiesen:

- Zeitdruck, der entstehen kann, wenn die Terminabfolge der Erstberatungen zu eng geplant wird,
- eine Ab- und Ausfrage-Atmosphäre, die sich dann einstellt, wenn die Gesprächsorientierung zu starr einem vorbereiteten Fragebogen folgt.

Typische Themenfelder von Erstberatungen

- Rechtsansprüche
- Finanzierungsprobleme
- Regelungen im sozialen Umfeld und Umstellungen im Tagesablauf
- Psychosoziale Probleme
- Hoffnungen und Befürchtungen, (negative) Bildungserfahrungen
- Informationen über das Bildungsangebot
- Möglichkeiten der Einflussnahme auf das Bildungsangebot
- Perspektiven nach Maßnahmeende

Ein Dilemma

Es soll hier abschließend auf eine Problematik in der Beratung aufmerksam gemacht werden, die in der Bildungspraxis mit der Zielgruppe seit der Verabschiedung des SGB III (vgl. Kap. 2) immer häufiger zu beobachten ist: Die Eingliederungsbilanzen, die die Arbeitsämter jährlich vorlegen müssen und die einen Vergleich (benchmarking) zwischen den Ämtern ermöglichen, setzen die Arbeitsberater unter Erfolgsdruck. Dieser Druck wird nicht selten an die Einrichtungen weitergegeben, in dem sie einerseits bestimmte Reintegrationsquoten erreichen müssen, andererseits aber die Teilnehmerauswahl in fast alleiniger Verantwortung durchführen dürfen. Damit ist ein Dilemma angelegt: Grenzt der Berater diejenigen aus, deren Reintegrationschancen gering erscheinen, so sichert er den Erfolg der Maßnahme und damit das Weiterbestehen ‚seiner‘ Maßnahme; orientiert er sich aber an den Bedarfen und Bedürfnissen der Ratsuchenden und handelt nach seinen erwachsenenpädagogischen Prinzipien, so läuft er

Gefahr, die ökonomische Basis der Maßnahmen und möglicherweise der Einrichtung zu gefährden. Um diesen Konflikt zwischen Ökonomie und Erwachsenenbildung resp. Beratungsethik nicht zum Individualproblem werden zu lassen, sind team- bzw. einrichtungsintern Reflexionen über den Umgang mit dieser Problematik notwendig. Es lohnt zudem den Versuch, mit dem Problem gegenüber den Ansprechpersonen des Arbeitsamtes offen umzugehen und ggf gemeinsam eine Definition von Erfolgsfaktoren für die Bildungsarbeit mit Zielgruppen mit geringen Reintegrationschancen zu suchen.

4.2 Die Anfangssituation

Anfänge

„Paul: Wenn man an einen fremden Strand ankommt, ist man zuerst immer etwas verlegen.

Jakob: Man weiß nicht recht, wohin man gehen soll.

Paul: Wen man anbrüllen darf.

Jakob: Und vor wem man den Hut zieht

Paul: Das ist der Nachteil, wenn man an einem fremden Strand ankommt.“

(Bertolt Brecht: Flüchtlingsgespräche)

Man könnte davon ausgehen, dass die Teilnehmenden nach den Vorinformationen hinreichend informiert sind über das, was in der Bildungsmaßnahme, für die sie sich entschieden haben, auf sie zukommt. Aber wir wissen: Das Ohr, das sich auf eine Entscheidung vorbereitet, hört anders als das Ohr, das sich entschieden hat. Auch ist die Fülle der Informationen, die im Verlaufe der Teilnehmergewinnung auf die Interessenten einströmen, nicht zu unterschätzen, keiner wird sie sich in Gänze gemerkt haben können – was ihre sozialintegrative Funktion aber in keiner Weise mindert.

Was kennzeichnet Anfangssituationen?

- Unsicherheiten und Ängste über das zu Erwartende sind Probleme der Teilnehmer/innen und der Dozent/innen.
- Die einzige Gemeinsamkeit der Beteiligten ist, dass sie noch nichts Gemeinsames haben.
- Die Lehrenden sind vorläufig die einzig Prominenten und bleiben dies auch für eine Weile.
- Die Teilnehmer/innen platzieren sich verstreut, die vorderen Sitzplätze bleiben meist bis zum Schluss unbesetzt.
- Unterhaltung findet kaum statt.

Und auch für die Lehrenden und Berater/innen ist der erste Tag, der Einstieg mit einer neuen Gruppe, ein spannender Tag, denn: Keine Gruppe ist wie die andere, und die weitere Zusammenarbeit wird entscheidend davon beeinflusst, wie die Einzelnen die Einstiegssituation erleben und verarbeiten. Eine sorgfältige Planung des ersten Tages ist wichtig, denn die Anfangssituation ist bekanntermaßen eine der kritischen Phasen, in der ‚Zeichen‘ für den weiteren Verlauf gesetzt werden.

Von dem/der Lehrenden wird erwartet, dass er/sie

- Orientierung schafft
- Unsicherheiten reduziert
- Kommunikation ermöglicht.

Alle inneren Fragen, die sich bei den Teilnehmenden und den Lehrenden/Beratenden auftun, haben etwas mit der Suche nach Orientierung zu tun. Die zentrale Planungsfrage lautet deshalb: „Welche Orientierungen brauchen die Teilnehmer und welche brauchen wir als Lehrende und Beratende?“ Dabei gelten für die Zielgruppe Langzeitarbeitslose prinzipiell keine anderen Orientierungen als für andere Gruppen. Dennoch spielt gerade hier eine Kenntnis der Lebenssituation der Teilnehmenden eine Rolle. Für einige wird es lange her sein, dass sie sich in eine organisierte Lernsituation begeben haben; Unsicherheit, Zweifel, Angst vor der ungewohnten Situation, vielleicht verbunden mit wenig positiven Erinnerungen an alte Schulzeiten mögen sie gefühlsmäßig bestimmen. Mangelndes Zutrauen in ihre Lernleistungsfähigkeit wird sie möglicherweise hinsichtlich der Lehrenden und der anderen Gruppenmitglieder innerlich plagen. Ein angeschlagenes Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl mag bei etlichen die Frage aufwerfen, wie sie wohl mit den Ansprüchen der Lehrenden und mit den anderen Gruppenmitgliedern klarkommen werden. Andere wiederum werden zum wiederholten Mal eine Bildungsmaßnahme beginnen, vielleicht gar beim gleichen Bildungsträger; sie treibt innerlich die Unsicherheit um, ob und was es denn wohl diesmal bringen wird, ob und was sich verändert, wie sie diesmal im Kurs klarkommen, wie wohl die Lehrenden auf sie reagieren, wie sie als Person mit ‚Maßnahmekarriere‘ angesehen sein werden.

Frage nach der Rollenverteilung

- Wer hat hier das Sagen?
- Wer gehört zusammen?
- Wem kann und möchte ich mich anschließen?
- Wen finde ich sympathisch?

Kompetenzfrage

- Werde ich das können, was von mir verlangt wird?

- Welche Fähigkeiten bringen die anderen mit?
 - Was passiert, wenn ich etwas nicht weiß oder nicht kann?
 - Frage nach der Partizipation**
 - (Wie weit) Kann ich hier meine eigenen Interessen einbringen?
 - (Inwieweit) Kann ich die Bildungsmaßnahme mitgestalten?
 - Frage nach den Inhalten und Methoden**
 - Sind die Inhalte für mich interessant und wichtig?
 - Sind die Inhalte praxisrelevant?
 - Kenne ich die Methoden, mit denen hier gearbeitet wird?
 - Kann und möchte ich mich auf die Methoden einlassen?
 - Lehrenden-orientierte Frage**
 - Wie wird er/sie sich verhalten?
 - Welche Sanktionsmöglichkeiten hat er/sie?
 - Wie wird er/sie mich behandeln?
 - Frage nach der Lebenssituation**
 - Komme ich mit der Umstellung des Tagesablaufs zurecht?
 - Komme ich mit meiner finanziellen Situation zurecht?
 - Wie lassen sich die Bildungszeiten und die Verkehrsverbindungen aufeinander abstimmen?
 - Wie wird meine Situation als Erziehende/r berücksichtigt?
 - Frage bezüglich der eigenen Perspektive**
 - Bin ich hier richtig?
 - Was verändert sich hier positiv für mich?
 - Interessiert man sich hier für meine spezielle Situation?
 - Komme ich hier weiter?
- (Quelle: Seminarunterlagen von Rudolf Epping)

Für die Gestaltung des Einstiegs, des ersten Tages oder auch der ersten Woche gibt es keine Patentrezepte, jedoch wird es hilfreich sein,

- sich die eigenen inneren Fragen zu vergegenwärtigen,
- die Fragen der Anwesenden und ihre Gefühlslage zu antizipieren,
- Vorbereitung und Planung im Team oder mit einem/einer Kolleg/in zu machen oder sie zumindest mit jemanden vorzubesprechen,
- bei der Planung die Ansprache mehrerer Sinne zu berücksichtigen (nicht nur reden, sondern auch etwas zeigen und etwas tun lassen)
- die Teilnehmenden so früh wie möglich aktiv einzubinden, vor allem in Planungen, wo ihre Interessen und Vorstellungen zum Zuge kommen können.

Abhängig von den Gegebenheiten vor Ort, der Dauer des Bildungsangebots, der Zielgruppe, der didaktischen Konzeption sollen folgende Aspekte bei der Vorbereitung leiten und unterstützen.

Checkliste zur Planung der Einstiegsphase

Organisatorische Rahmenbedingungen

- Welche Sitzordnung passt zu den heutigen Zielen, Schwerpunkten und Methoden?
- Welche kommunikationsfördernden Raumbedingungen kann ich herstellen (Blumen, Bilder, Willkommensplakat, stimulierendes/r Bild/Spruch/Comic)?
- Welche Informationen (Zeitstruktur, Tages-/Wochenprogramm, Maßnahmenprogramm) sollen die Teilnehmer/innen erhalten?
- Welche will/muss ich schriftlich vorbereiten (Flipchart, Hand-Out, Folie)?
- Wen in meiner Einrichtung muss ich über Einrichtungserkundungen informieren, damit er/sie als Ansprechperson eingebunden werden kann?
- Welche ‚Arbeits- und Lernmittel‘ will ich bereits aushängen?

Personelle Rahmenbedingungen

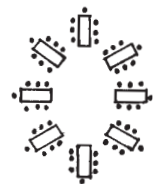
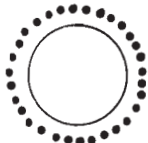
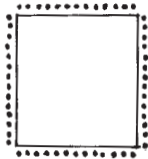
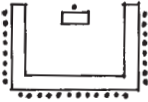
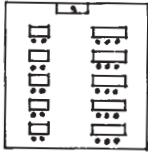
- Wer aus dem Team/der Einrichtung ist für die Einstiegsphase wann und mit welchem Part zuständig?

Kennenlernen untereinander

- Wie stellen wir als Lehrende/Beratende uns vor (wie viel Berufliches, wie viel Privates wollen/sollen die Teilnehmer/innen über uns erfahren)?
- Was sollten die Teilnehmenden über unsere fachlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten in der Einrichtung und in der Maßnahme erfahren?
- Welche Methode der Vorstellungsrunde wähle ich für diese Gruppe?
- Wodurch kann ich Ängste vor der ersten Äußerung minimieren?
- Wodurch kann ich die Kontaktaufnahme der Teilnehmer/innen untereinander unterstützen?

Kennenlernen der Ziele, Inhalte, Methoden des Bildungsangebots

- In welcher Form übermitteln wir den Teilnehmenden eine Übersicht über das Bildungsangebot/den Lernstoff?
- Wie stellen wir die Ziele, die angestrebten Ergebnisse des Bildungsangebots dar?
- Wie übermitteln wir unser pädagogisches Konzept (ge-



Welche Sitzordnung ist geeignet?

schlossenes, teiloffenes, offenes Angebot; Prinzipien; Methoden; Sozialformen)? Welche Möglichkeiten haben wir, dies anschaulich zu machen, exemplarisch erfahrbar werden zu lassen?

- Wie erklären wir, warum wir konzeptionell so vorgehen wollen?
- Formulieren wir zunächst nur die Ansprüche oder verbinden wir diese mit Erläuterungen oder exemplarischen Erfahrungen, wie das Konzept umgesetzt wird?
- Weisen wir auf evtl. Schwierigkeiten in der Umsetzung hin und wenn ja, wie tun wir das?
- Wie gelingt uns angesichts der Fülle von Informationen die Balance zwischen Orientieren versus Erschlagen: In welchen Inhalts- und Zeitabschnitten können wir bei der Einstiegsphase denken?
- Welche Informationen wollen wir geben, damit die Teilnehmer/innen wissen, was wir von ihnen erwarten? Vorstellungen, Erwartungen, Interessen der Teilnehmenden einbeziehen
- Auf welche Weise können wir zu einem Austausch über die Erwartungen der Teilnehmenden kommen?
- Wie können wir die (Lern-)Interessen der Teilnehmenden erfassen?
- Wie übermitteln wir, warum und mit welchem Ziel wir uns über die Erwartungen und Interessen der Teilnehmenden austauschen?
- Wie kann es uns gelingen, Missverständnisse, unerfüllbare Erwartungen und Interessen der Teilnehmenden wahrzunehmen, und wie gehen wir damit um?

5. Das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen stärken

In diesem Kapitel geht es um Ansätze, die darauf abzielen, das Lernen der Teilnehmer/innen an ihren mitgebrachten Fähigkeiten, Qualifikationen, Kompetenzen ansetzen zu lassen. Das Vergegenwärtigen eigener Fähigkeiten und Kompetenzen ist notwendige Voraussetzung, damit diese von den Lernenden und von den Lehrenden im Lern-/Lehrprozess genutzt werden können. Die Sicht auf die eigenen, im Verlaufe des Lebens erworbenen Kompetenzen fällt den Menschen in der Regel nicht leicht. Die Sicht auf die Kompetenzen von Bildungsteilnehmer/innen zu richten ist nicht selbstverständlich – und tatsächlich eröffnen diese sich ja oftmals erst auf den zweiten Blick. Es soll nun darum gehen, wie Kompetenzorientierung als Bildungsprinzip mit den Zielgruppen Langzeitarbeitsloser umgesetzt werden kann.

5.1 Motivation und Ergebniserwartung

Aus einem Erstberatungsgespräch:

„Was können Sie ...?“

„Nichts, ich habe nichts gelernt, kann nichts ...“.

Mit der durch Beratung gestützten, begründeten Entscheidung, an einem Bildungsangebot teilzunehmen, lassen sich die Teilnehmenden mit einer anfänglich oft hohen Motivation auf die Maßnahme ein. Diese Motivationslage mag zum einen Ausdruck dafür sein, angesichts fehlender Alternativen eine zumindest subjektiv nicht falsch erscheinende Entscheidung getroffen zu haben. Sie geht auch mit einer an den Bildungsträger gerichteten Ergebniserwartung einher, die sich vor allem aus einem gelungenen Prozess der Teilnehmergewinnung ergeben hat: Ist es gelungen, den Teilnehmenden die Ziele und das Vorgehen in der Bildungsmaßnahme einsichtig und sie zu ihren eigenen Vorstellungen, Bedarfen, Interessen anschlussfähig zu machen, dann kann sich eine für die Motivation förderliche Ergebniserwartung einstellen. Diese kann nun bei einem Teilnehmenden an die eigene Person gerichtet sein, d. h. er hat für sich die Einschätzung gewonnen, dass er mit seinen Voraussetzungen und seinem Verhalten die Maßnahme zu einem guten Ergebnis bringen kann. Bei einem anderen Teilnehmer mag die Ergebniserwartung nach außen, auf die Lehrenden oder die sozialpädagogischen Betreuer gerichtet sein. Insbesondere Langzeitarbeitslose, die längere Zeit von Sozialhilfe abhängig waren und eine ‚Klientalisierung‘ erfahren haben, neigen dazu, eher fremden Ratschlägen bzw. Hilfen zu trauen, als selbständig Entscheidungen zu treffen. Außengerichtete Ergebniserwartung

entspricht der durch Klientelisierung erzeugten Einstellung, dass Wirksamkeit nicht aus sich selbst heraus, sondern ausschließlich durch Externe unterstützt herbeigeführt werden kann.

Sowohl die auf das Selbst wie die auf andere gerichteten Ergebniserwartungen erweisen sich in der Praxis freilich als fragil, vor allem dann, wenn sie den Teilnehmenden nicht bewusst und den pädagogisch Tätigen nicht bekannt sind. Deutlich wird dies in der Erfahrung, dass die recht hohe Motivation nach der Anfangsphase zuweilen rapide sinkt. Natürlich können hier auch eingetretene Misserfolgserlebnisse im Lernen, im privaten Umfeld, in der Gruppe eine Rolle spielen. Ursächlich für den Motivationseinbruch kann auch – und dies scheint spezifisch für Personen mit der Erfahrung von Langzeitarbeitslosigkeit – die fehlende, verschüttete oder auch nicht hinreichend als sicher erlebte Kompetenz- und Wirksamkeitserwartung der Teilnehmenden zu sein. Ihre Selbsteinschätzung, inwieweit sie sich selbst für kompetent halten, erfolgversprechende Handlungen auch ausführen zu können, ist, wie in Kap. 2 verdeutlicht, häufig negativ, ihr Selbstbewusstsein gebrochen. In der Folge anhaltender und wiederholter Arbeitslosigkeit, in der ihre Kompetenzen nicht mehr gefragt waren, schätzen viele Teilnehmende ihre beruflichen Vorerfahrungen, Kompetenzen und Qualifikationen subjektiv und scheinbar erfahrungsbegründet als wertlos ein, fast alle haben den Blick für ihre Kompetenzen verloren.

Aus Ergebnissen dieser Motivationsanalyse lassen sich für die Gestaltung der Bildungsarbeit einige Konsequenzen ziehen:

1. Sie bestätigen zum einen die Bedeutsamkeit eines vorbereitenden Teilnehmergewinnungsprozesses und eines Einstiegsprozesses, der es den Teilnehmenden ermöglicht, eine Ergebniserwartung aufzubauen.
2. Sie verweisen zum anderen darauf, gerade in der Anfangszeit den Blick auf erfolgreiche subjektive Bewältigung von Misserfolgserlebnissen in der Bildungsmaßnahme und ihre individuelle Verarbeitung zu richten.
3. Sie machen vor allem deutlich, wie wichtig es ist, den Blick auf die eigenen Kompetenzen und die personale Wirksamkeit wieder zu schärfen. Verschüttete und blockierte Kompetenzen wieder bewußt zu machen, ist deshalb eine der vorrangigen Herausforderungen in der Lern-/Lehrgestaltung. Und die Praxis zeigt: Nicht selten muß man einen Beweis gegen vermeintliche Wertlosigkeit antreten.

Berufsfachliche Lernangebote bergen eine Fülle von Möglichkeiten, das Lernen erfolgreich zu gestalten, tatsächlichen oder vermeintlichen Lernstillstand zu überwinden und damit die Motivation der Teilnehmenden zu erhalten. Um den Blick für die Kompetenzen zu öffnen, empfehlen sich jedoch ergänzend

biographie- und reflexionsorientierte Methoden, bspw. die nachfolgend beschriebene ‚Lebens-/oder Berufslebenskurve‘ und die ‚Entwicklung individueller Qualifikationsprofile‘.

5.2 Die Lebenskurve – die Berufslebenskurve

Mit Hilfe einer Biographiereise rufen sich Teilnehmende Stationen ihres beruflichen und privaten Lebens in Erinnerung und bewerten sie rückblickend. Sichtbar wird eine Kurve, die deutlich macht, wie lebensgeschichtliche Wendepunkte subjektiv erlebt worden sind. Im Austausch in der Gruppe oder mit dem/der Berater/in werden die Stationen näher beleuchtet und die Wendepunkte dann dahingehend erörtert, welche Ereignisse, Entscheidungen, Aktivitäten zu einer Veränderung geführt haben. Die subjektiv positiv erlebten Stationen verbinden sich beim erzählenden Ausführen mit Beschreibungen von aktiven Handlungen und Verhaltensweisen, in denen auch die dafür erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen zur Sprache kommen. Vor allem jedoch bei den ‚Tiefpunkten‘ wird für den Einzelnen sichtbar, dass Wendepunkte – hier das Aufsteigen der Kurve nach dem Tiefpunkt – nicht Ergebnis von Zufällen sind oder ausschließlich durch Außeneinwirkungen erfolgen, sondern dass eigene Kräfte und Handlungen und die dafür erforderlichen Kompetenzen dazu geführt haben, aus einer Krisensituation wieder herauszukommen. Diese Erkenntnis über die eigene Krisenbewältigungskompetenz hat sich als ein eindrücklicher Schlüssel für die beginnende Entwicklung von Zutrauen in die eigenen Kompetenzen und die Wirksamkeit der eigenen Person erwiesen. Es ist möglich, die „negative Verklärung“ der eigenen Lebensbiographie, die mit wiederholter und andauernder Arbeitslosigkeit nicht nur das Selbstbild der Betroffenen ausmacht, sondern auch mit individueller Schuldzuschreibung einhergeht wird, vor allem durch eine kollektive Bearbeitung von Lebenskurven aufzubrechen.

Diese Methode kann auf berufliche Stationen (berufliche Laufbahnkurve) oder auf berufliche *und* private Stationen (Lebenskurve) bezogen durchgeführt werden. Erwachsenenbildner/innen, die mit dieser Methode arbeiten, bevorzugen aus berufsethischen Gründen eher das Anbieten der beruflichen Laufbahnkurve, die bereits hinreichende Möglichkeiten zur Vergewisserung über Kompetenzen bietet. Die Konzentration auf die Felder ‚Lernen‘ und ‚Beruf‘ bedeutet schließlich auch, dass man sich auf vertrautem und auf ‚legitimem‘ Boden bewegt. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass die Teilnehmenden diese Biographiereise nicht mit der analytischen Trennung zwischen Berufs- und Privatperson durchführen, sondern für sie wichtige private Wendepunkte gleichermaßen rückerinnern, festhalten und thematisieren. Das Aussparen privater Lebensfelder

und Wendepunkte erscheint bei diesem biographischen Reflexionsangebot offenkundig vielen als künstlich.

Daraus resultiert die Empfehlung, die Methode durchaus auch auf die Lebenskurve anzuwenden, wobei jedoch bei der Thematisierung das Primat der Freiwilligkeit vorherrschen muss. Als Erwachsenenbildnerin sollte man sich dessen bewusst sein, dass biographieorientierte Methoden fast immer damit einhergehen, das vertraute Handlungsfeld zu verlassen. Es handelt sich dabei um Angebote, die auf eine Entgrenzung beruflicher Bildung in persönlichen Sphären angelegt sind, indem sie die Individuen anregen, ihre aktuelle Lebenssituation in ihrer Gesamtheit Revue passieren zu lassen. Die Entwicklung beruflicher Perspektiven scheint – wenn sie mit biographie- und reflexionsorientierten Angeboten angestoßen wird – erleichtert zu werden, wenn sie als umfassende Lebensbilanzierung von den Individuen vorgenommen wird. Beim durchaus legitimen Festhalten an einer Differenzierung zwischen beruflicher Laufbahnkurve und Lebenskurve muss man sich darüber im Klaren sein, dass sie in der praktischen Umsetzung von der Ausweitung auf das Persönliche nicht befreit.

Mögliche Ziele:

- Aufbrechen von subjektiven Gefühlen des lebenslangen Versagens
- Erkennen eigener Krisenbewältigungskompetenz
- Subjektive Standortbestimmung: „Wo stehe ich heute?“ und ihre lebensbiographische Analyse: „Wie bin ich hier hingekommen?“
- Herausarbeiten und Bewusstmachen von lebensbiographisch erworbenen Deutungsmustern, bezogen auf die eigene Lernleistungsfähigkeit
- Einstimmung in die Entwicklung neuer Lebenspläne.

Durchführung

Die Teilnehmenden markieren auf dem vorgegebenen Bogen zunächst wichtige Ereignisse entlang der ‚Lebenslinie‘ (horizontal) und entsprechend ihrem ‚Stimmungswert‘ (vertikal) mit einem Punkt oder Kreuz. Die Punkte/Kreuze werden durch eine Linie miteinander verbunden, so dass eine dynamische Kurve des bisherigen Lebens erscheint. Diese Kurve ist der formale Ausdruck dafür, wie die lebensgeschichtlichen Wendepunkte subjektiv erlebt worden sind. Je nach Einsatz der Methode werden die Lebenskurven anschließend entweder der moderierten Kleingruppe oder dem/der Beraterin vorgestellt und erläutert, wobei Fragen gestellt werden können.

Als Grundregel gilt: Die Reichweite der Selbstdarstellung beruht auf Freiwilligkeit.

Meine individuelle Lebenskurve

Arbeitsanleitung:

Gehen Sie gedanklich im Rückblick Ihr Leben durch und erinnern Sie sich an die Zeiten, Situationen, Momente, die Um-, Ein-, Aufbrüche für Ihre Identität bedeutet haben.

1. Tragen Sie diese positiv oder negativ empfundenen Brüche als Punkte auf der Nulllinie (Alterslinie) der Vorlage ein und notieren Sie die entsprechenden Ereignisse am Blattrand. (z.B. Berufswechsel, Arbeitslosigkeit, Heirat, Geburt der Kinder, Scheidung etc.)
2. Überlegen und bewerten Sie die Bedeutung dieser Ein-, Um-, und Aufbrüche aus Ihrer heutigen Sicht. Tragen Sie Ihre Bewertung als Punkte im Koordinatensystem ein. Ihnen steht dafür eine Skala von + 5 (positivste Bewertung) bis - 5 zur Verfügung.
3. Wenn Sie jetzt die Bewertungspunkte zu den verschiedenen Ein-, Um-, und Aufbrüchen verbinden, haben Sie Ihre Lebenskurve.

Jetzt beginnt die Austausch in der Kleingruppe. Wieviel Sie von Ihrer Lebenskurve in der Kleingruppe öffentlich machen wollen, entscheiden anschließend Sie.

Leitfragen für die Diskussion könnten sein:

- *Welche wichtigen Ereignisse/Brüche sind mir nachhaltig in Erinnerung?*
- *Wie habe ich diese Brüche erlebt? Welche Gefühle haben sie in mir ausgelöst?*
- *Welche Menschen waren bei diesem Ereignis wichtig?*
- *Welche Erfahrungen waren damit verbunden?*
- *Welche Strategien habe ich zur Bewältigung oder Verdrängung dieser Um-, Ein- und Aufbrüche entwickelt?*
- *Wer hat mich dabei unterstützt?*

Stellen Sie sich Ihre Kurven gegenseitig vor, wieweit Sie diese öffentlich machen wollen, entscheiden Sie.

Quelle: bbb 1998

Arbeitsmittel:

- je Teilnehmer/in ein vorbereiteter DIN-A3-Bogen ‚Lebenskurve‘
- Schreibstifte
- Ggf. Flipchart zum Festhalten gemeinsamer Aspekte des Gruppenaustauschs

Methodisches Vorgehen:

1. Schritt: Einführung in die Intentionen und möglichen Ziele
 2. Schritt: Anschauliches Vorstellen der Methode (ausgefülltes Modell zeigen oder entwickeln)
 3. Schritt: Erstellen der Lebenskurve in Einzelarbeit
 4. Schritt: Die Teilnehmenden stellen ihre Lebenskurven gegenseitig vor
 5. Schritt: Festhalten von Gemeinsamkeiten/Typiken (z. B. durch Erstellung eines Gruppenprofils auf Folie oder Plakat)
 6. Schritt: Rückmelderrunde: Was nehme ich aus dieser Übung mit?
- Dauer: ca 90 Minuten

Didaktisch-methodische Hinweise

Beim Einsatz dieser Methode ist auf Folgendes zu achten:

- *Eigene Vorbereitung:* Jede/r Berater/in sollte die eigene Lebenskurve gezeichnet und sich darüber mit einer Person des Vertrauens oder im Team ausgetauscht haben. Dies ist die beste Vorbereitung, um sensibel dafür zu werden, welche inneren Prozesse diese biographieorientierte Reflexion und ihre Thematisierung mit anderen auslösen.
- *Geschlechtsspezifischer Aspekt:* Grundsätzlich scheinen Frauen sich eher auf diese Methode einlassen zu können, aber es gibt auch gute Erfahrungen in Bildungsmaßnahmen mit Männern.
- *Wann:* Eine Vertrauensbasis zum Berater/zur Beraterin und in der Gruppe sollte sich eingestellt haben, bevor man mit der Lebenskurve arbeitet. Dies sollte allerdings in den ersten Wochen geschehen.
- *Lebens- oder Laufbahnkurve:* Aus berufsethischen Gründen mag der eine oder die andere sich entscheiden, die Methode als Laufbahnkurve anzubieten; dies ist auch durchaus empfehlenswert. Die Erfahrung verweist jedoch darauf, dass – auch in der Bildungsarbeit mit männlichen Teilnehmenden – die Entgrenzung von Laufbahn- zu Lebenskurve i. d. R. von den Teilnehmenden selbst vorgenommen wird. Zentral ist: Die Entscheidung, wie tief ein Individuum in diese Methode einsteigen will, und vor allem, wie viel er/sie öffentlich machen will, basiert auf Freiwilligkeit.
- *Einführung der Methode:* Gerade für biographieorientierte Lernangebote gilt es, sie schlüssig zu begründen und nicht isoliert, sondern kontextbezogen einzuführen. Gute Erfahrungen liegen dort vor, wo sie mit weiteren Reflexionsverfahren zur Vergewisserung über die eigenen Potentiale und mit Informationen und Auseinandersetzungen über (neue) Anforderungen des Beschäftigungsmarktes verbunden wurde.
- *Das Koordinatenkreuz:* Zur Einführung in die Methode gehört zwingend, sie an einem Beispiel für alle sichtbar anschaulich zu machen.

Bewährt hat es sich, am Beispiel einer fertigen Lebenskurve zu zeigen, wie mit dem Koordinatenkreuz umzugehen ist. Um ggf. vorhandene Schwellenangst zu minimieren, sollte die Methode am Beispiel der eigenen Biographie anschaulich gemacht werden.

- *Kleingruppenaustausch moderieren:* Für einen Austausch, der die gruppenpezifische Balance zwischen Offenheit und Privatheit wahrt, ist eine Moderation erforderlich; das Leitprinzip „Jede/r stellt das vor, was er/sie den anderen mitteilen möchte“ sollte von Anfang an formuliert sein. Ein weiteres wichtiges Prinzip bei diesem Austausch ist es, gemeinsame Erfahrungen von Teilnehmenden zur Sprache kommen zu lassen und ein Klima zu begünstigen, in dem der/die Erzählende die Möglichkeit hat, sich die Selbstdeutungen von Wendepunkten im Leben bewusst zu machen.

Was kann die Bearbeitung der Lebenskurve bewirken?

Abhängig von Zielgruppe, Anlass und Rahmenbedingungen, unter denen eine Bildungsmaßnahme steht, berichten Erwachsenenbildner/innen über folgende Wirkungen, die sie beim Einsatz der Lebens- bzw. Laufbahnkurve verzeichnen konnten:

Wirksam für den Gruppenbildungsprozess und das Zugehörigkeitsgefühl:

- auf andere zugehen
- gegenseitiges Kennenlernen
- Vertrauensbildung in der Gruppe
- Atmosphäre schaffen
- Wir-Gefühl herstellen

Wirksam für die Steigerung des Selbstwertgefühls und für die Entwicklung von Lebensperspektiven:

- Bewusstsein herstellen über subjektive Krisenmanagement-Kompetenzen
- Steigerung des Selbstbewusstseins
- Aufwertung der Position in der Gruppe
- Aufbrechen von negativen Selbstzuschreibungen und Negativ-Verklärungen
- Aufbrechen subjektiver Schuldzuschreibungen
- Aufbrechen innerer und äußerer Isolation

Wirksam hinsichtlich didaktisch-methodischer Entscheidungen:

- Aufbrechen von ‚Defizitblickwinkeln‘ bei Erwachsenenbildnern/innen in Bezug auf ihre Teilnehmenden
- Aufgreifen und Einbinden von Teilnehmerqualifikationen und -kompetenzen in die Gestaltung von Lern-/Lehrangeboten durch die Erwachsenenbildner/innen

- Interessen, Ängste, Erwartungen, Hoffnungen, Zweifel, Sicherheiten und Unsicherheiten von Teilnehmenden werden greifbar und können berücksichtigt werden.
(Quelle: bbb 1999)

Ausblick

Die langjährige Erfahrung mit dem Einsatz dieser Methode verweist darauf, dass es keine Teilnehmenden gibt, deren Lebenskurve ausschließlich im negativen Bereich verläuft. D. h., es gab immer Lebensabschnitte, in denen jede/r Qualifikationen und Kompetenzen unter Beweis gestellt hat, und es lohnt sich, sie aus der Gedächtnisblockade ins Bewusstsein zu heben. Insgesamt handelt sich um ein Instrument, mit dem der Beweis angetreten werden kann gegen die Selbsteinschätzung, nichts zu können und nichts zu wissen. Diese subjektiven Sichtweisen aufzubrechen ist eine Voraussetzung, die Investition in berufliche Bildungsanstrengungen ernsthaft zu betreiben. Erst ein gewisses Vertrauen in die eigene Fähigkeit und in die Entwicklungsfähigkeit der eigenen Potentiale ermöglicht es den Individuen, sich mit veränderten Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes auseinanderzusetzen zu können und nicht frühzeitig resigniert aufzugeben.

An dieser Stelle sei auf das Modul 1 „Mein Weg“ aus der in den Literaturempfehlungen ausgewiesenen QUALIBOX verwiesen (vgl. BIFO 1999). Der Lebenskurve vergleichbaren Zielsetzungen folgend, haben die Autoren einen Bogen in verschiedene zeitliche Abschnitte eingeteilt. In jeden dieser Abschnitte können in vorgesehenen Rubriken

- wichtige Ereignisse
- Menschen, die wichtig waren und sind
- Interessen, die die Lebensphasen geprägt haben
- intensive Gefühle, die den Lebensweg begleitet haben
- Gedanken zum Zeitraum (Zusammenhänge zwischen den Ereignissen, Menschen, Interessen und Gefühlen)
eingetragen werden.

Für den Austausch in der Gruppe können ergänzende Fragestellungen sein:

- Welche Verhaltens- und Handlungsweisen habe ich/haben die Kolleg/innen bei mir entdeckt, die ich stärker in den Vordergrund stellen sollte?
- Welche Verhaltens- und Handlungsweisen habe ich/haben die Kolleg/innen bei mir entdeckt, die ich vielleicht ändern sollte?

In einem abschließenden Lernberatungsgespräch kann bei Interesse des/der Ratsuchenden versucht werden, ein Fazit zu ziehen. Leitfrage: Welches sind

Beispiel

Zur Übung: Mein Weg

1 Wichtige Ereignisse

0 bis 10

Kindergarten

Volksschule

Krankheit

10 bis 15

Gymnasium

Unfall

15 bis 20

Erste Arbeitsstelle

Lehre

Prüfungen

neue Arbeitsstelle

neue Arbeitsinhalte

Unfall

Ehe

Lehre

Prüfungen

neue Arbeitsstelle

neue Arbeitsinhalte

Unfall

2 Menschen, die mir wichtig sind/waren

Tante

Großvater

Großmutter

Freundin der Familie

Vorbilder

Freundin

Kollegen

Arbeitskollegin

Mutter

Freund

3

Interessen

Vögel

Spiel

sammeln

Bücher

Tiere

musizieren

Musik

Lebensgestaltung

Bücher

hören

4

Intensive Gefühle

Heimweh

Gefühl als Kind

Angst

einsam

rebellisch

ausgenutzt

Liebe

alleingelassen

Liebeskummer

Prüfungsangst

Hilfflosigkeit

Ehrgeiz

Gedanken zum Zeitraum

Familienprobleme

Partnerschaft

Arbeitsbeginn

die wichtigsten Dinge, die mir in Bezug auf meine Person und den Werdegang aufgefallen sind? Dabei kann bilanzierend noch einmal konkretisiert werden,

- auf welche Dinge der/die Ratsuchende besonders stolz ist/sein kann,
- wovon er/sie sagen kann: „Das kann ich besonders gut!“,
- wo er/sie für sich noch einmal festhält, welche individuellen Verhaltensweisen zur Bewältigung von Lebensfragen von Vorteil sind oder sich im Verlauf der Erfahrungen eher als ungünstig erwiesen haben,
- ob und welche Vorsätze er/sie fassen will,
- welche dieser Vorsätze in der Bildungsmaßnahme berücksichtigt werden sollen/können.

5.3 Entwicklung individueller Qualifikations- und Kompetenzprofile

Mit der Entwicklung individueller Qualifikations- und Kompetenzprofile kann die durch die Lebenskurve angestoßene Vergewisserung über erworbene Kompetenzen strukturiert fortgeführt werden und eine Präzisierung erfahren. Die ersten drei Übungen sind wieder biographie- und reflexionsorientiert angelegt. Dabei geht es einmal darum, sich der im beruflichen und außerberuflichen Bereich durchgeführten Tätigkeiten zu vergewissern. Es geht dann auch darum, diese Tätigkeiten auf die dafür erforderlichen bzw. bei der Ausübung erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen hin zu beleuchten. Bewusst stehen dabei auch außerberufliche Felder wie Hobbys, familienbezogene Tätigkeiten, Vereinstätigkeiten usf. zur Reflexion an, um den Blick dafür zu öffnen, dass die individuellen Kompetenz- und Wirksamkeitsbereiche in den verschiedensten Feldern entwickelt und entfaltet wurden und werden. Diese Übung birgt für die Teilnehmenden immer auch eine Chance, sich an Tätigkeiten zurückzuerinnern, die ihnen einmal wichtig und wertvoll waren, die vielleicht der Vergangenheit angehören, also nicht mehr ausgeübt werden, die jedoch im Zuge der notwendig werdenden Perspektiventwicklung wieder relevant werden.

Bei den Folgeübungen geht es dann um die Verknüpfung der biographisch an verschiedenen Orten erworbenen Kompetenzen mit den Anforderungen der Bildungsmaßnahme, mit den Anforderungen des angezielten Berufes bzw. mit den veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes. In Übung 4 bspw. übertragen die Teilnehmenden die Ergebnisse der biographischen Vergewisserung über ihre erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen auf einen standardisierten Bogen (Qualifikations- und Kompetenzprofil 2), in dem exemplarisch die fachlichen und vor allem die überfachlichen sozialen, personalen, methodischen Qualifikationen und Kompetenzen in eine Struktur gebracht sind. Mit der anschließenden Auswertung (Qualifikations- und Kompetenzprofil 3)

beginnt der Abgleich der eigenen Qualifikationen und Kompetenzen mit den im Zielberuf bzw. in der Arbeitswelt geforderten. Wie aus den Beispielen ersichtlich wird, können dabei verschiedene Zielebenen verfolgt werden. Generell geht es jedoch darum, den subjektiven Blick dafür zu schärfen, welche der vorhandenen Kompetenzen und Qualifikationen für die jeweils angezielten Berufsfelder tragfähig sind und welche weiterer Entwicklung bedürfen. Abschließend geht es bei diesen Übungsangeboten darum, die eigenen Stärken und Schwächen zu bilanzieren und in einem Lernberatungsgespräch daraus Konsequenzen zu ziehen. Für die Teilnehmenden und die Erwachsenenbildner/innen wird so der Vergleich zwischen verfügbaren und nicht hinreichend entwickelten Qualifikationen und Kompetenzen und den Anforderungen sichtbar, die für die angezielte Berufstätigkeit bzw. den modernen Arbeitsmarkt erforderlich sind.

Die Ergebnisse aus diesen Übungen, also die erstellten individuellen Qualifikations- und Kompetenzprofile und die daraus abgeleiteten Konsequenzen können, abhängig vom Maßnahmetyp konkrete Aufschlüsse darüber geben,

- welche Qualifikationen und Kompetenzen die einzelnen Teilnehmenden im Zusammenhang mit den Kompetenzanforderungen einer sich verändernden Arbeitswelt allgemein mitbringen
- welche Qualifikationen und Kompetenzen die Teilnehmenden im Blick auf eine angezielte Umschulung oder Anpassungsqualifizierung für das zu wählende oder gewählte Berufsfeld mitbringen
- welche fachlichen und überfachlichen Weiterentwicklungsschwerpunkte sich für den jeweiligen Teilnehmenden ergeben bzw. welche als Bildungsangebot bereit gestellt werden müssen.

Mögliche Ziele:

- sich über vorhandene Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen und den Lebenskontext ihres Erwerbs bewusst werden,
- das Anforderungsprofil des gewünschten/gewählten Umschulungsberufs bzw. der Anpassungsqualifizierung mit den vorhandenen und erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen vergleichen,
- Lernfelder zur Weiterentwicklung von Qualifikationen und Kompetenzen durch das aktuelle Bildungsangebot bestimmen,
- individuelle Ziele für die Bildungsmaßnahme entwickeln.

Übung 1:

Mein individuelles Qualifikations- und Kompetenzprofil Welche Tätigkeiten habe ich bisher ausgeführt und welche Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen waren dafür erforderlich?

Listen Sie in der linken Spalte auf, welche Tätigkeiten/Arbeiten Sie bisher gemacht haben. Dazu gehören auch Aushilfstätigkeiten und Arbeiten, die eher zu Ihrem Privatleben gehören (Hobbies, Familienarbeit, Vereinsarbeit usw.).

Tragen Sie dann in der rechten Spalte ein, welche Fähigkeiten, Qualifikationen, Kompetenzen Sie für die jeweilige Tätigkeit/Arbeit mitbringen mussten bzw. in dieser Tätigkeit erworben haben.

<i>Welche Tätigkeiten/Arbeiten habe ich bisher ausgeübt?</i>	<i>Welche Fähigkeiten, Qualifikationen, Kompetenzen habe ich dafür gebraucht bzw. dabei erworben?</i>

Quelle: Dajafari / Kade 1989

Übungsbeispiel 2: Qualifikationen abseits vom Job

Gerade in der Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen kann es, abhängig von der Zielgruppe, auch lohnenswert sein, den Blick gezielt auf aktuelle Tätigkeiten abseits von Erwerbsarbeit zu lenken und Erinnerungen wachzurufen, die Tätigkeiten im Feld von Hauswirtschaft, Kindererziehung, Familie/Lebensgemeinschaft/Partnerschaft, Sport/Fitness, persönliche informelle Weiterbildung, Garten/Natur/Tiere, Behörden, Ehrenamt, Handwerk/Technik, Pflegen/Betreuen u. Ä. lenken. Hierzu findet sich ein entsprechender Arbeitsbogen in der in den Literaturempfehlungen aufgeführten QUALIBOX (BIFO 1999).

Ziel dieses Fokus auf die Beschäftigungsfelder außerhalb von Erwerbsarbeit ist es, der Frage nach dem Wert und der Verwertbarkeit von außerberuflichen Tätigkeiten nachzugehen und Ansatzpunkte für sinnstiftende Tätigkeiten außerhalb von Erwerbsarbeit zu finden:

- Berufliche Qualifikationen können durch außerberufliche Tätigkeiten erhalten, erweitert, ergänzt, vertieft, verstärkt, bestätigt werden.
- Außerberufliche Tätigkeiten können eine gute Grundlage für eine spätere berufliche Tätigkeit sein.
- Viele der in außerberuflichen Feldern eingesetzten und dort auch erwerbbar Qualifikationen und Kompetenzen haben auf den ersten

Blick wenig mit beruflichen Qualifikationen zu tun, es gibt aber vor allem im Bereich der sozialen und personalen Kompetenzen immer wieder Anknüpfungspunkte.

- In außerberuflichen Tätigkeiten kann man seine Fähigkeiten und Kompetenzen erproben und nützliche Kontakte knüpfen.
- Bei Bewerbungen kann man die Tätigkeiten anführen, wenn man damit solche Qualifikationen glaubhaft machen kann, die im entsprechenden Arbeitsangebot gefragt sind.

Übungsbeispiel 3: Erworbene Fähigkeiten im Lebensverlauf

Ein weiteres Beispiel für die Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen, das in der Anfangszeit einer Frauenqualifizierungsmaßnahme entwickelt und erprobt wurde, operiert mit offenen Fragestellungen. Nach einer kurzen Gruppenreflexion, die gedanklich zu einer Biographiereise durch die Ausbildung, die Berufstätigkeiten und sonstige Lernsituationen einlädt, bearbeiten die Lernenden in einer kurzen Einzelarbeitsphase (15 bis 20 Minuten) untenstehendes Arbeitsblatt. Im Anschluss findet ein moderierter Gruppenaustausch statt, bei dem alle genannten Kompetenzen auf Metaplan festgehalten werden. Bei diesem offenen Einstieg kann einerseits deutlich werden, dass der Blick auf die eigenen Kompetenzen ungewohnt und wenig selbstverständlich ist; andererseits wird der Blick für die Fülle der unterschiedlichen persönlichen, sozialen und fachlichen Kompetenzen geschärft. Dieses Vorgehen ist als Einstieg in die Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen geeignet, es fördert das Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander und bietet bereits hinreichende Ansatzpunkte für eine Verknüpfung mit anstehenden Lern-/Lehrsituationen.

Erworbene Fähigkeiten		
	Fachliche Fähigkeiten	Persönliche Fähigkeiten
Welche Fähigkeiten bringe ich mit?		
Was kann ich besonders gut?		
Was habe ich in den letzten zwei Jahren neu gelernt?		
Was war meine Motivation, dies zu lernen?		

Quelle: Kemper/Klein 1998, S. 89

Im nächsten Schritt geht es dann darum, die individuellen Qualifikationen und Kompetenzen im Zusammenhang mit den Anforderungen der Bildungsmaßnahme, dem angezielten Beruf oder der angezielten Tätigkeit zu verknüpfen. Dazu stellen wir zwei Beispiele vor. Übung 4 ist in einer Frauenqualifizierungsmaßnahme in den 80er Jahren erarbeitet worden (vgl. Djafari/Kade 1987b) und in verschiedenen Fortbildungsseminaren mit Kollegen und Kolleginnen weiterentwickelt worden. Dabei sei bereits an dieser Stelle angemerkt: Die inhaltliche Ausgestaltung des Arbeitsbogens muss jeweils in Abhängigkeit von Zielgruppe, Zielberufen und Maßnahmetyp erfolgen. Die in den Literaturempfehlungen aufgeführte QUALIBOX beinhaltet eine sog. Quali-Liste mit Qualifikationen im Überblick, die eine gute Unterstützung für die Konkretisierung dieser Übung in der eigenen Zielgruppe darstellt.

Übung 4:

Mein individuelles Qualifikations- und Kompetenzprofil Bilanzierung meiner erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen

Auf diesem Arbeitsblatt finden Sie einige Qualifikationen und Kompetenzen aufgelistet, die auf dem heutigen Arbeitsmarkt an Bedeutung gewinnen. Sie sind eingeordnet in methodische, soziale, personale und berufsfachbezogene Bereiche.

- *Lesen Sie sich diese Bereiche zunächst durch.*
- *Sammeln Sie in der Gruppe Verständnisfragen und klären Sie diese.*
- *Klären Sie Verständnisfragen mit Ihrem Ausbilder/Ihrer Ausbilderin/Ihrem Sozialpädagogen/Ihrer Sozialpädagogin*
- *Unter Zuhilfe-Nahme Ihres Arbeitsblattes 1 übertragen Sie nun in die linke Spalte Ihre Qualifikationen und Kompetenzen*
- *Füllen Sie anschließend die rechte Spalte aus. Überlegen Sie dabei, welche Informationen Sie noch benötigen, um diese Spalte bearbeiten zu können. Nutzen Sie den Lernquellenpool mit den Informationen der Arbeitsverwaltung und/oder fragen Sie einen Kollegen/eine Kollegin/Ihren Ausbilder/Ihren Sozialpädagogen*

Gutes Gelingen

Qualifikationen und Kompetenzen	Ist bei mir ... sehr ausgeprägt	Ist bei mir ... mittelmäßig ausgeprägt	Ist bei mir ... fast nicht vorhanden
<p>Berufsfachliche Kompetenz</p> <p>Fachliches Wissen und Können in meinem Beruf als</p> <p>Handwerkliche Geschicklichkeit/ Fingerfertigkeit in</p> <p>Formgefühl</p> <p>EDV-Anwendung</p> <p>Fremdsprachenkenntnisse</p>			
<p>Methodische Kompetenz und Planungskompetenz</p> <p><i>Lernfähigkeit</i> Lernstil, Lernstrategien, Informationsaufnahme- und verarbeitung</p> <p><i>Merkfähigkeit</i> Gedächtnisleistung, Kurz-/Langzeitgedächtnis</p> <p><i>Konzentrationsfähigkeit</i> Wachheit, Aufmerksamkeit</p> <p><i>Denkfähigkeit</i> logisch, abstrakt, zusammenhängend, exakt</p> <p><i>Vorstellungsvermögen I</i> mündliche Anweisungen praktisch umsetzen, vom Gedachten ins Handeln umsetzen</p> <p><i>Vorstellungsvermögen II</i> technisches Verständnis, Umgang mit Symbolen, räumliche Vorstellung</p> <p><i>Transferfähigkeit</i> Gelerntes auf Neues übertragen, allgemeine Aussagen in konkretes Handeln umsetzen</p> <p><i>Flexibilität</i> auf Anderes/Neues umschalten können</p> <p><i>Überblick</i> Fähigkeit zum Einschätzen und Beurteilen, Zusammenhänge erkennen können, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden können</p>			

Qualifikationen und Kompetenzen	Ist bei mir ... sehr ausgeprägt	Ist bei mir ... mittelmäßig ausgeprägt	Ist bei mir ... fast nicht vorhanden
<p><i>Phantasie</i> kreativ denken, improvisieren, ungewohnte Wege einschlagen</p> <p><i>Genauigkeit</i></p> <p><i>Ordnung</i></p> <p><i>Disziplin</i></p> <p><i>Pünktlichkeit</i></p> <p><i>Strukturieren, Planen, Entscheiden</i> Arbeitsaufgabe klassifizieren, Arbeitsschritte festlegen, Ergebnisse kontrollieren und bewerten</p> <p><i>Analysefähigkeit</i> Probleme auf mögliche Ursachen beleuchten</p>			
<p>Soziale und personale Kompetenz</p> <p><i>Geduld, Ausdauer</i></p> <p><i>Sorgfalt</i></p> <p><i>Zuverlässigkeit</i></p> <p><i>Gefühl unter Kontrolle halten</i></p> <p><i>Wahrnehmungsfähigkeit</i> Verständnis für das Handeln und Verhalten anderer</p> <p><i>Zusammenarbeit, Kooperation</i> soziale Spielregeln und Verhaltensweisen</p> <p><i>Verantwortungsbewusstsein</i></p> <p><i>Belastbarkeit</i></p> <p><i>Engagement</i></p> <p><i>Selbständigkeit</i></p> <p><i>Anpassungsbereitschaft</i></p> <p><i>Loyalität</i></p> <p><i>Kritikfähigkeit</i> Kritik äußern und Kritik annehmen können</p>			

Quelle: nach Djafari/Kade 1989, Bd. 2; bbb 1999

Übung 5:

Mein individuelles Qualifikations- und Kompetenzprofil Konsequenzen aus der Reflexion

Welche Fähigkeiten, Qualifikationen, Kompetenzen würden Sie in der Bildungsmaßnahme gerne weiterentwickeln/trainieren?

Beispiel für das methodische Vorgehen:

1. Einführung in die Intentionen und Ziele der Unterrichtseinheit
2. Vorstellen der Methode und der Leitfragen
3. Erste Übung
 - Welche Tätigkeiten habe ich bisher ausgeübt?
 - Welche Qualifikationen habe ich dabei gebraucht bzw. erworben?
 - Einzelarbeit, dann Austausch in der Gruppe
4. Folgeübung
 - Welche Qualifikationen brauche ich heute auf dem Arbeitsmarkt?
 - In welchen Berufsfeldern kann ich meine Kompetenzen am sinnvollsten nutzen?
 - Liegt mein Berufs- bzw. mein Arbeitswunsch im Bereich meiner Qualifikationen und Kompetenzen?
 - Einzelarbeit, begleitende Beratung, Austausch in der Gruppe oder mit Lernpartner/in
5. Übung: Blick nach vorne richten
 - Welche Konsequenzen resultieren aus der Erarbeitung meines individuellen Qualifikations- und Kompetenzprofils?
6. Austausch in der Gruppe.

Im letzten Schritt geht es dann darum, aus den Ergebnissen im Rahmen von Einzelberatungen Konsequenzen zu ziehen. Abhängig von der Bildungsmaßnahme können diese in der Formulierung individueller Lernziele und in der Erstellung individueller Handlungspläne liegen (s. Kap. 6).

Didaktisch-methodische Hinweise

Es empfiehlt sich, diese Methoden zunächst als Lehrende/r selbst, besser noch im Arbeitsteam durchzuführen, um den eigenen Blick dafür zu schärfen, welche Reflexionsmöglichkeiten, aber auch welche Schwierigkeiten auf kognitiver und emotionaler Ebene bei der Übung entstehen können. Die Erfah-

rung zeigt, dass die Übungsteile nicht in einer Lernsituation abzuarbeiten sind und auch die ersten Teile nicht gleich umfassend bearbeitet werden können. Typisch für biographieorientierte Methoden ist es, dass nicht jederzeit alle biographiebezogenen Erinnerungen verfügbar sind. Ihre Aktivierung braucht eine Wiederholung und Fortführung von Angeboten. Hinzu kommt, dass der neben der Tätigkeitsbezeichnung geforderte Blick auf die dahinter stehenden Qualifikationen und Kompetenzen ungewohnt ist und dass es zunächst einiger Beispiele bedarf, um die Phantasie anzuregen. Gute Erfahrungen wurden damit gemacht, nach den ersten 20 Minuten Einzelreflexion in einen Gruppenaustausch zu gehen. Manche Lerngruppen benötigen Ermutigungen und Impulse, um die Hürde von berufsfachlich bezogener Reflexion zu den außerberuflichen Tätigkeiten zu nehmen; auch dafür eignet sich ein frühzeitiger Gruppenaustausch. Deshalb sollte man im ersten Zugang mit Übung 1 beginnen, jedoch darauf hinweisen, dass diese Übung zu einem späteren Zeitpunkt fortgeführt wird.

Beim Übertragen der ersten Erarbeitungen aus Übung 1, 2 oder 3 in die Folgeübungen bedarf es in der Regel zunächst eines Austauschs darüber, welche Verständnisse hinter den aufgelisteten und in Struktur gebrachten Qualifikations- und Kompetenzbereichen stehen. Einige Begriffe aus den Bereichen der sozialen, personalen und Methoden-Kompetenzen werden den Teilnehmenden mittlerweile bekannt sein, finden sie sich doch seit einigen Jahren in Stellenausschreibungen wieder. Viele davon sind jedoch nicht inhaltlich gefüllt. Gute Erfahrungen wurden damit gemacht, kurze Informationsblöcke darüber einzubauen, was sich an der Arbeitswelt verändert und welche veränderten Anforderungen dahinter stehen. So können Kompetenz-Begrifflichkeiten anschaulicher beschrieben werden. Ein weiterer Zugang zu einem Verständnis der geforderten Kompetenzen und Qualifikationen kann auch durch die weiter unten vorgestellte Übung „Analyse von Stellenanzeigen“ geschaffen werden.

Grundsätzlich empfehlen wir, wie auch bei den anderen Übungsmustern, vor allem den Übungsbogen 4 auf die eigene Maßnahme und Zielgruppe zuzuschneiden. Vor allem bezüglich des Bereichs „berufsfachliches Handeln“ sollten die Teilnehmenden ihre Erarbeitungen erworbener bzw. vorhandener Qualifikationen aus den Arbeitsbereichen, in denen sie tätig waren, selbst übertragen. Wenn die Zielberufe eindeutig sind, wie etwa bei Umschulungsmaßnahmen, ist es auch günstig, die berufsfachlichen Anforderungen anzuführen.

Wissen und Fähigkeiten aus beruflichen Tätigkeiten

Die bereits mehrfach erwähnte QUALIBOX bietet auch für diese Zielebene auf die Bildungsarbeit mit verschiedenen Zielgruppen leicht transferierbare methodische Beispiele. Sie lenkt bspw. den Blick auf eine genauere Be-

trachtung des letzten Arbeitsplatzes und die ausgeübten Tätigkeiten, auf Aspekte der Zusammenarbeit und auf Erfahrungen und Eindrücke zu den Arbeitsbedingungen. Hierzu das Beispiel einer Transferleistung aus einem Fortbildungsseminar mit Ausbilder/innen, die mit arbeitslosen jungen Erwachsenen arbeiten (vgl. Modul 4 der QUALIBOX):

Übung: Ein ganz gewöhnlicher Arbeitstag

Jede berufliche Tätigkeit umfasst ein ganzes Bündel von verschiedensten Aufgaben und Tätigkeiten. Das wird einem im Alltag gar nicht immer so bewusst. Nehmen Sie sich deshalb jetzt die Zeit, sich einmal mit dem Aufgabengebiet auseinander zu setzen, das Sie bei Ihrem letzten Job zu erfüllen hatten. Erinnern Sie sich an einen Arbeitstag, an eine Arbeitswoche oder auch an einen speziellen Arbeitsauftrag. Versuchen Sie einmal, möglichst genau den inneren Film ablaufen zu lassen und sich die Aufgaben genau vor Auge zu führen.

1. Welche Tätigkeit habe ich ausgeübt?
2. Zusammenarbeit: Mit wem bin ich bei dieser Tätigkeit in Kontakt gekommen?
3. Wie waren die Arbeitsbedingungen, unter denen ich tätig war (z. B. Arbeiten im Freien, laut, ruhig, hektisch, alleine, Schmutz, Zeitdruck, gesundheitlich belastend, Qualität der Zusammenarbeit usw.)?

Im nächsten Schritt geht es in der QUALIBOX darum, sich darüber klar zu werden, welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten Grundlage für diese Tätigkeit waren und welche davon auf den Einzelnen zutreffen. Auch hierzu wieder ein Umsetzungsbeispiel (vgl. Modul 4, S. 8-9):

Übung: Das kann ich gut, einigermaßen, na ja ...

1. Welche fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse sind erforderlich, um diese Tätigkeit gut ausführen zu können?

Anforderungen	trifft auf mich zu			meine persönlichen Stärken	was ich noch lernen könnte
	sehr	etwas	weniger		

2. Welche Fähigkeiten braucht man für die Zusammenarbeit mit anderen Menschen am Beispiel dieser Tätigkeit?

Anforderungen	trifft auf mich zu			meine persönlichen Stärken	was ich noch lernen könnte
	sehr	etwas	weniger		

3. Welche Fähigkeiten sind wichtig, um mit den von mir benannten Arbeitsbedingungen zurecht zu kommen?

Anforderungen	trifft auf mich zu			meine persönlichen Stärken	was ich noch lernen könnte
	sehr	etwas	weniger		

In der QUALIBOX sind nun noch einige Zwischenstufen eingebaut, die den meisten Kolleg/innen zu weitgehend und zu analytisch im Blick auf ihre Zielgruppen erschienen. Als Abschluss dieser Übungseinheit entwickelten sie jedoch in Anlehnung an das QUALIBOX-Muster einen zusammenfassenden Übungsteil, der entweder in der Kleingruppe oder im Rahmen eines Lernberatungsgesprächs bearbeitet und besprochen wurde (vgl. QUALIBOX, Modul 4, S. 14-15).

Übungsabschluss: Was habe ich über mich erfahren? Und wie geht's weiter?

1. Was ist mir aus diesen Übungen nachhaltig über mich in Erinnerung?
2. Meine mir wichtigsten Qualifikationen und Kompetenzen sind:
 - *fachliche Qualifikationen:*
 - *soziale Kompetenzen:*
 - *persönliche Kompetenzen:*
3. Welche dieser Qualifikationen und Kompetenzen muß ich für meine berufliche Zukunft und für mein Leben noch ausbauen?

Ausblick

Die Entwicklung individueller Qualifikationsprofile birgt in der Vernetzung mit Situationen, in denen sie abgefragt und unter Beweis gestellt wurden, nicht nur die Chance, den Blick für vermeintlich nicht vorhandene Kompetenzen wiederzuerlangen, sondern auch eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zu bekommen, das heißt für einzelne Teilnehmende auch, dass das neue Bewusstsein ihnen die Chance eröffnet, sich als das, was sie auszeichnet,

zu akzeptieren. Dazu gehört es auch, die Vergangenheit als Teil der eigenen Geschichte akzeptieren zu lernen, um sich dann der Gegenwart öffnen zu können und Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Das Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen ist ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zu einer Verbesserung des Selbstwertgefühls.

5.4 Zwischenfazit

Die ‚Lebenskurve‘ und die Übungen zur Entwicklung individueller Qualifikations- und Kompetenzprofile basieren darauf, durch den Blick zurück in die eigene Biographie bewusst werden zu lassen, welche Qualifikationen, Fähigkeiten und Kompetenzen für die Bewältigung unterschiedlichster Lebenssituationen erforderlich waren. Gelingt es, die Vergangenheit als Teil der eigenen Geschichte zu akzeptieren und die dort unter Beweis gestellten Kompetenzen als Teil der Persönlichkeit wiederzuentdecken, sind die Voraussetzungen dafür verbessert, sich der Gegenwart zu öffnen und Perspektiven zu entwerfen.

Damit soll zweierlei deutlich werden: Das Aufspüren von Kompetenzen muss als Prozess betrachtet werden und mit der Gegenwart verbunden werden: Das Bewusstwerden über den Blick zurück ist eine Stärke dieser und ähnlicher Methoden. Damit ist jedoch das Zutrauen in die eigenen Kompetenzen noch nicht wieder hergestellt. Diese Chance entsteht dann, wenn in der aktuellen Bildungssituation, die das momentane Orientierungsfeld des Einzelnen darstellt, Kompetenzen eingefordert und gefördert werden. Felder, die die Aktivität des Lernenden fordern, sind Felder, in denen Kompetenzen erhalten und entwickelt werden können. Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung des anfangs begründeten Prinzips der Kompetenzorientierung deutlich. Gelingt es Lehrenden und Beratenden, ihre Teilnehmenden in ihren Kompetenzen wahrzunehmen und ihre je spezifischen Kompetenzen, Fähigkeiten und Qualifikationen mit dem Lernangebot so zu verbinden, dass sie aktuell gefordert sind, kann Zutrauen in die eigenen Kompetenzen sich wieder herstellen. Dieses Zutrauen ist nicht zuletzt auch verantwortlich für das Selbstbild des Individuums bezüglich seiner Lern- und Leistungsfähigkeit. Es ist bekannt, dass die Lern- und Leistungsfähigkeit von Langzeitarbeitslosen nicht irreversibel verloren gegangen ist, sondern nur durch lebensgeschichtliche Einflüsse in Form eines negativen Selbstbildes von der eigenen Leistung blockiert ist, so dass die aktuelle Lern- und Leistungsfähigkeit beeinträchtigt wird. In einer Untersuchung mit Langzeitarbeitslosen in einer Umschulungsmaßnahme konnte nachgewiesen werden, dass bei einer kompetenz- und biographieorientierten Bildungsmaßnahme gute Möglichkeiten bestehen, das biographisch erworbene Selbstbild der eigenen Lern- und Leistungsfähigkeit zu modifizieren (vgl. Peters 1989, S. 20f).

5.5 Auseinandersetzung mit gewandelten Anforderungen der Arbeitswelt

In Kapitel 1 haben wir auf die Notwendigkeit hingewiesen, sich in den Bildungsmaßnahmen mit Fragen der sich verändernden Arbeitswelt und der gestiegenen Anforderungen an überfachliche Qualifikationen und Kompetenzen zu beschäftigen. Die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit der Vergewisserung sowohl über die eigenen als auch die auf dem Markt geforderten Kompetenzen bedarf in den Bildungsmaßnahmen immer wieder der Begründung, da sie sich als Lernfeld den Teilnehmenden nicht so selbstverständlich erschließen wie die im engeren Sinne berufsfachlichen Lerngegenstände. Eine anschauliche und an der Lebensrealität der Teilnehmenden anknüpfende Methode, die den Wandel der Anforderungen aktiv diskutierbar macht, ist die Analyse von Stellenanzeigen.

Analyse von Stellenanzeigen im Zeitvergleich

Diese Methode scheint in der Vorbereitung auf den ersten Blick etwas aufwendig, da es neben der Recherche aktueller Stellenanzeigen auch darum geht, Stellenanzeigen aus Zeitungen von Anfang der 60er Jahre zu besorgen, also aus der Zeit, in der funktionale Qualifikationen mit relativ eindeutigen Berufsbezeichnungen und den klassischen Arbeitstugenden gefragt waren und in der quasi Vollbeschäftigung existierte bzw. Arbeitskraft Mangelware war (vgl. Kap. 1). Besonders lebendig wird diese Methode, wenn man sie im Zuge der eigenen Vorbereitung oder auch als Exkursion mit der Lerngruppe mit einem Besuch einer Stadt- oder Landesbibliothek verbindet und dort in Zeitungen aus den 60er Jahren Stellenanzeigen sichtet und sie in einem zweiten Schritt mit solchen aus aktuellen Zeitungen vergleicht. Die Methode haben wir im Rahmen unserer Fortbildungstätigkeit mit Ausbilder/innen in der beruflichen Erwachsenenbildung entwickelt (vgl. bbb 1999/2000).

- Eine Analyse der aktuellen Stellenanzeigen kann deutlich machen,
- wie stark die funktionalen, in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen (Berufskennnisse) als selbstverständlich und kaum noch erwähnenswert vorausgesetzt werden,
 - wie selbstverständlich zusätzliche berufliche Kennnisse wie z. B. Fremdsprachenkenntnisse, EDV erwartet werden,
 - wie wenig die klassischen Arbeitstugenden wie Ordnung, Fleiß, Pünktlichkeit (vermeintlich) nachgefragt sind
 - wie die Bedeutung der Eigenschaften zugenommen hat, die eher in den Bereich der Persönlichkeit/des „Charakters“ fallen
 - wie inhaltsleere Worthülsen, z. B. „Freude am Erfolg“ scheinbare Qualifikationsanforderungen beschreiben,

- wie undeutlich die neuen Berufsbezeichnungen wie z. B. „Market Research Analyst“ sind.

Der Vergleich mit den Stellenanzeigen der 60er Jahre gibt nicht nur Hinweise auf die rasante Veränderungsgeschwindigkeit beruflicher Anforderungsstrukturen, sondern macht auch die Tendenzen der ‚Entberuflichung‘ und den Wandel von den geforderten klassischen Arbeitstugenden zu den nachgefragten Persönlichkeitsmerkmalen deutlich. Dieser Zeitvergleich stellt insofern auch ein Element politischer Bildung dar, als deutlich wird, wie stark die Verfügbarkeit der Ware Arbeitskraft die explizierte Vorstellung der Arbeitgeber hinsichtlich der nachgefragten Arbeitskraft trägt. Es wird deutlich, dass die unserem Wirtschaftssystem immanente Gesetzmäßigkeit von Mangel bzw. Überfluss im Angebot die Struktur der Nachfrage entscheidend prägt. Wir haben deshalb als Muster bewusst Stellenanzeigen von 1962 ausgewählt, als Arbeitskräfte in der BRD – bedingt durch Mauerbau und noch zögerlich angelaufene Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte – dringend gebraucht wurden. Wir verbinden damit auch die Erwartung, einen Beitrag zur Entlastung der Individuen von der individuellen Verantwortungszuschreibung für ihre Arbeitslosigkeit zu leisten, wenn wir ihnen vermitteln können, dass Arbeitslosigkeit auch eine Frage der Angebot-Nachfrage-Relation ist.

Mit der Frage, wo die sozialen und personalen Kompetenzen erworben werden, kann man diese Übung gut an die biographieorientierte Übung 1 „Erstellung individueller Qualifikations- und Kompetenzprofile“ anschließen.

Ziele der Übung

- Schärfen des Blicks für die gewandelten Anforderungen des Arbeitsmarktes
- Erkennen der Bedeutungszunahme überfachlicher Qualifikationen und Kompetenzen
- Auseinandersetzung mit Arbeitsmarktanforderungen und eigenen Kompetenzen
- Steigerung der Akzeptanz für überfachliche Bildungsziele, -inhalte und -methoden
- Einführung ins Bewerbungstraining.

Arbeitsmittel

- Stellenanzeigen im Zeitvergleich (Wandzeitungen oder Folie)
- Leitfragen für die Übung für jede/n Teilnehmer/in
- Flipchart für die Auswertung
- eine aktuelle Stellenanzeige (Folie).

Methodisches Vorgehen

1. Schritt: Einführung in die Ziele und Intentionen der Übung
2. Schritt: evtl. Sammeln und Sichten aktueller Zeitungen nach Stellenanzeigen und Planung der Exkursion in eine Bibliothek zum Sammeln/Sichten alter Stellenanzeigen
3. Schritt: ‚Marktplatz‘ zum Sichten der Stellenanzeigen und Bearbeitung von Arbeitsbogen 1 in Partner- oder Kleingruppenarbeit
4. Schritt: Herausarbeiten der Anforderungen in den Stellenanzeigen im Zeitvergleich (Partner-/Kleingruppenarbeit)
5. Schritt: Herausarbeiten der Anforderungen in den aktuellen Stellenanzeigen; Schritte: Austausch im Plenum, Festhalten der herausgearbeiteten Aspekte auf Flipchart; Info-Block mit Austausch zur wirtschaftlichen und politischen Situation in den 60er Jahren und heute; kollektives Erarbeiten von Anforderungen und deren Interpretation an einem Beispiel einer aktuellen Stellenanzeige.

Zwei Stellenanzeigen aus der Frankfurter Rundschau 1962

Ehrl. kräft. Kraftfahrer

Mit Führerschein II, für Fahrten in Nahverkehrszone per sofort od. später gesucht. 5-Tage-Woche. Brutto 140,-DM, einschließl. Einer Stunde Ueberstundenpauschale. Für Mittagessen 3,-DM. Zuschriften unter xxxxx d. FR



Zum baldigen Eintritt suchen wir eine gewandte junge Dame als

STENOSEKRETÄRIN

Sie sollte nicht unter 23 Jahren als sein, Stenographie und Schreibmaschine perfekt beherrschen und zuverlässig arbeiten.

Wir bieten ein gutes Betriebsklima, gute Bezahlung und 5-Tage-Woche.

Bitte schicken Sie Ihre Bewerbung mit kurzem, handgeschriebenem Lebenslauf, Zeugnisabschriften und Lichtbild an die Personalabteilung der

XXXXXXXXXXXX
Frankfurt am Main

3 Stellenanzeigen aus der jüngeren Zeit

Hallo, sind Sie ein **PC-Freak?**

Dann lesen Sie bitte weiter!

Sie können einen PC zusammenschrauben, Betriebssystem und Programme darauf einrichten, und wenn die Kiste mal bockt, dann wissen Sie sich schnell zu helfen. Vielleicht sind Sie auch in Ihrem Bekanntenkreis der Mann oder die Frau, der/die andere Rechner ebenfalls wieder flottmacht. Wenn Sie dann auch noch Ihre Computerleidenschaft zum Beruf machen wollen, sind Sie bei uns genau richtig.

Wir, ein Dienstleister in der Computerbranche, suchen Leute, die unseren Kunden bei PC-Problemen am Telefon hilfreich zur Seite stehen. Sie sollten neben sehr guten

Computerkenntnissen also noch ein gewisses freundliches Wesen besitzen. Alles andere, was Sie für den Job brauchen, lernen Sie bei uns.

Wir möchten Sie gerne fest anstellen und bitten Sie, uns in ihrer Bewerbung neben Ihren Fachkenntnissen ebenfalls Ihre Gehaltsvorstellungen anzugeben.

Schreiben Sie bitte an:

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung.

Wir suchen eine/n Spezialisten/in

für die Bereiche

Dance/Rap, Hip-Hop und Vinyl

Für die ausgeschriebene Position wäre Berufserfahrung wünschenswert, ist aber keine Bedingung. Einsatzbereitschaft und Flexibilität im Arbeitsalltag sowie Spass am Verkauf setzen wir voraus.

Interessiert?

**Senden Sie bitte Ihre Bewerbungsunterlagen mit
Lichtbild und Gehaltsvorstellungen an:**

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXX ist ein modernes und erfolgreiches Arzneimittelunternehmen (Pharma · Ernährung · Kosmetik) im Süden Münchens.

Innerhalb unserer Marketingabteilung suchen wir eine engagierte, junge

Sekretärin

In einem jungen, dynamischen Team übernehmen Sie für eine Produktgruppe alle anfallenden Sekretariatsaufgaben.

Sie haben eine fundierte abgeschlossene kaufmännische Sekretariatsausbildung und idealerweise bereits erste Berufserfahrung im Marketingbereich. Perfekter Umgang mit allen gängigen PC-Programmen (MS-Office-Paket) sowie gute Englischkenntnisse in Wort und Schrift setzen wir voraus. In persönlicher Hinsicht zeichnen Sie sich durch Organisationstalent, Flexibilität, eine rasche Auffassungsgabe sowie die Fähigkeit zu eigenständigem Arbeiten aus. Zuverlässigkeit und Diskretion runden Ihr Profil ab.

Ihre Entwicklungsmöglichkeiten als auch unsere zusätzlichen sozialen Leistungen sind interessant.

Fühlen Sie sich angesprochen? Dann senden Sie bitte Ihre vollständigen Bewerbungsunterlagen mit Angabe Ihrer Gehaltsvorstellungen sowie Ihres möglichen Eintrittstermins an unsere Personalabteilung.

Übung:

Sichten Sie bitte gemeinsam die alten und die neuen Stellenanzeigen. Arbeiten Sie heraus:

1. Welcher Beruf ist nachgefragt?
2. Welche beruflichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen werden gefordert?
3. Welche Fähigkeiten/Fertigkeiten/Kompetenzen werden verlangt, die über die üblichen beruflichen Anforderungen hinausgehen?

1962

2000

Didaktisch-methodische Hinweise

Im Blick auf die jeweilige Zielgruppe gilt es zu entscheiden, welche aktuellen Stellenanzeigen man auswählt. Vor allem bei den Stellenanzeigen, die weit weg vom Kompetenzprofil der Teilnehmenden liegen, ist didaktische Sensibilität gefragt, um nicht dem mangelnden Selbstbewusstsein der Teilnehmenden Nahrung zu geben. Ein konkretes Beispiel ist jedoch durchaus geeignet, mit den Teilnehmenden einen Blick hinter die Funktion solcher Stellenanzeigen, wie z. B. die Ab-

schreckungsfunktion, zu werfen. Auch lässt sich die vermeintlich oder tatsächlich für Bewerbungssituationen zweckmäßige ‚Bluff‘-Kompetenz thematisieren.

Im Zentrum sollte jedoch die Herstellung eines Bewusstseins für die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes stehen. Die Übung kann damit auch dafür genutzt werden, die Akzeptanz für neue Bildungsinhalte, Methoden und Lernarrangements zu fördern.

Im Folgenden sei noch ein Auswertungsbeispiel der Qualifikations- und Kompetenzanforderungen in Stellenanzeigen im Zeitvergleich vorgestellt, das als Ergebnis einer Lerngruppe festgehalten wurde.

Qualifikationsanforderungen in den Stellenanzeigen		
Aus 1958 – 1963	Aus 1990	Aus 2000
Abgeschlossene Banklehre Kaufmännische Ausbildung Kaufmännische Kenntnisse Stenographie Maschinenschreiben Berufserfahrung	Fundierte kaufmännische Ausbildung Mit Büroarbeiten vertraut Kenntnisse auf dem kaufmännischen Gebiet Fertigkeiten in Stenographie Schreiben nach Phondiktat mit PC Berufserfahrung	Wirtschaftliches Denken und Handeln Unternehmerisches Denken Betriebswirtschaftliche Kenntnisse Mehrjährige Berufserfahrung
	Erfahrung in Textverarbeitung Umgang mit moderner Bürotechnik	EDV ist kein Fremdwort Perfekter Umgang mit allen gängigen PC- Programmen Sicheres Arbeiten im Internet Keine Scheu vor technologischem Umfeld
Englischkenntnisse	Kenntnisse der englischen Sprache Englisch und Französisch	Gute Englischkenntnisse in Wort und Schrift Mehrere Fremdsprachen
Vertrauenswürdigkeit Zuverlässigkeit Rasche Auffassungsgabe Selbstständiges Arbeiten Aufgeschlossenheit	Zuverlässigkeit Flexibilität Sicheres Auftreten Eigeninitiative Mitarbeiterführungserfahrung Organisationstalent Für den Umgang mit Kunden angemessenes Auftreten Durchsetzungsvermögen Selbstständiges und verantwortungsvolles Arbeiten Einsatzbereitschaft Freude an der Arbeit im Team	Team-, Konfliktfähigkeit, Durchsetzungsvermögen Engagement, Belastbarkeit Rasche Auffassungsgabe Gespür für das Machbare Führungsfähigkeit Organisationsgeschick Freundlicher, souveräner Umgang mit Menschen Zuverlässigkeit und Diskretion Disziplin, Ausdauer, Ehrgeiz Kommunikationsstark Serviceorientiert Freude an der Arbeit auch bei belastenden Situationen

Quelle: bbb 1999/2000

6. Lerninteressen, Lernziele und Lernbiographie

Die Entscheidung, an einem Bildungsangebot teilzunehmen, ist in beruflichen Weiterbildungsangeboten für Arbeitslose meist nur eingeschränkt freiwillig, gelegentlich auch nur unter dem Druck angekündigter Sanktionen erfolgt. Für alle ist sie jedoch verbunden mit der Verlusterfahrung des eigenen Erwerbsarbeitsplatzes – auch wenn diese Erfahrung bereits länger zurückliegen mag. Verunsicherung und Desorientierung sind häufige Begleiter dieser Erfahrung, die Hoffnung auf Sicherheit und Orientierung ist daher nicht selten eine zentrale Erwartung an das Bildungsangebot und die dort Tätigen. Dabei handelt es sich um zwei tendenziell inkompatible Erwartungen. Orientierung bedeutet in der Situation des Arbeitslosen eine Orientierung hin auf Neues, Unbekanntes, Unsicheres und damit tendenziell Verunsicherndes. Die Erwartung von Sicherheit impliziert dagegen Orientierung auf Vertrautes/Bekanntes. Sicherheit im Kontext von Bildungsangeboten muss sich daher primär auf die Unterstützung der Selbstsicherheit beziehen, die es dem/der Einzelnen ermöglicht, ‚von sicherer Warte aus‘ über neue Orientierungen nachzudenken.

In Ergänzung zu den vorangehenden Übungen, den eigenen Kompetenzen nachzuspüren, ist es deshalb wichtig, jedem/jeder Teilnehmenden die Möglichkeit einzuräumen, sich seiner/ihrer Lerninteressen bewusst zu werden und Lernziele zu formulieren. Dieser Prozess birgt für die Zielgruppe Langzeitarbeitslose die Chance, aus dem Gefühl des ‚Gelebt-Werdens‘, der vermeintlichen Erfahrung und Deutung, Opfer zu sein, herauszutreten und ihre Selbstorganisationspotentiale zu aktivieren. Die Erfahrung zeigt auch hier, dass dies für die Lernenden ein ungewohnter und neuer Weg ist, den sie angeboten bekommen, dass sie es jedoch frühzeitig als Ernstnehmen und Würdigen ihrer Person erleben und zu schätzen lernen, wenn neben den ausgewiesenen Bildungszielen ihre Bedürfnisse, Interessen und Ziele zum Ausgangspunkt für die konkrete Lern-/Lehrgestaltung erhoben werden. Aus der Forschung wissen wir, dass arbeitslose Bildungsteilnehmende den Wert einer Bildungsmaßnahme neben dem potentiellen künftigen Nutzen für ihre Arbeitsmarktchancen im Rückblick vorrangig daran messen, inwieweit ihre sozialen Lagen und ihre aktuellen individuellen Lebenszusammenhänge berücksichtigt wurden (vgl. Meier u. a. 1998).

In diesem Kapitel greifen wir einige Übungen zur Lernbiographie auf. Lernende benötigen im Zusammenhang mit den Forderungen des lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens zunehmend Wissen über ihre eigenen Lernmuster, ihre Lernverhaltensweisen und die individuell passenden Lernstrategien.

Diese bewusst werden zu lassen, ist eine der herausragenden Aufgaben von Erwachsenenbildner/innen, wenn sie ihre Bildungsangebote auf mehr Verantwortungübertragung an die Lernenden hin ausrichten wollen. Es hat sich bewährt, mit den Lernenden zunächst einen Blick auf ihre lernbiographisch erworbenen Vorstellungen von, Haltungen zu und Verhaltensweisen beim Lernen zu richten und die dabei erworbenen Erkenntnisse zum Ausgangspunkt für die Förderung von Lern-Management-Kompetenz (vgl. Kemper/Klein 1998) zu machen.

6.1 Lerninteressen identifizieren, Lernziele ableiten

Lerninteressen sind ein Ergebnis biographischer Reflexion. Sie verbinden biographisch begründet Wesentliches mit dem Ergreifen und inhaltlichen Besetzen einer aktuell gebotenen (Bildungs-)Chance. Die Orientierung an Lerninteressen beginnt demzufolge mit dem Schritt, begründete Lerninteressen zu identifizieren. Diese sind Potenziale für Selbstorganisation und aktive Steuerung des Lernprozesses. Lerninteressen beziehen sich auf die – auch von Langzeitarbeitslosen – subjektiv gewünschte Gestaltung von Zukunft. In diesem Sinne bilden sie – wie die Vergewisserung über Kompetenzen – einen Schritt zu Selbstgewissheit als Wissen um den Ausgangspunkt eigener Handlungspotentiale, vielleicht gar eigener Wertschätzung. Gerade im Zeitalter ungewisser Zukünfte, in der Erfahrung diskontinuierlicher Erwerbsbiographien, wo bei den Langzeitarbeitslosen – und nicht nur bei ihnen – eher die Furcht vorherrscht, nicht mehr anschlussfähig zu sein, wo wenig Mut zu eigenem Denken und Handeln besteht, liegt in der Bewusstmachung von und Orientierung auf Lerninteressen die Chance für das Entwickeln von Lebensentwürfen sowohl für Erwerbsarbeit als auch für Phasen ohne Erwerbsarbeit.

Die Vergewisserung über subjektive Lerninteressen erhält den Charakter einer ‚Leitplanke‘ für den Einzelnen im Bildungsprozess. Um Missverständnissen vorzubeugen: Die Fokussierung auf Lerninteressen ist nicht Ausdruck einer ausschließlichen Orientierung auf die Bedürfnisstruktur der Teilnehmenden. Es geht vielmehr darum, eine Balance zwischen den berufsfachlichen, überfachlichen und persönlichen Lerninteressen und -zielen herzustellen.

Das Aufspüren von Lerninteressen erfolgt deshalb auf zwei Ebenen. Es ist einmal bezogen auf allgemeine Interessen, die die Teilnehmenden mit dem gegenwärtigen Bildungsangebot verbinden. Die Orientierung auf Lerninteressen geht hier bei den Langzeitarbeitslosen eindeutig über die berufsverwertbaren Interessen hinaus und bedeutet, den Blick weiter zu öffnen als auf die gewünschte Berufsperspektive bzw. die Integration in den Arbeitsmarkt. Auf dieser Ebene erhalten die eher gegenwartsorientierten Interessen, die die aktuelle soziale Lage

und die individuellen Lebenszusammenhänge berühren, einen Raum zur Artikulation. Dabei geht es nicht darum, weitergehende Lerninteressen hervorzulocken, sondern vielmehr darum, sie zuzulassen, ihnen Raum und Zeit zu geben, sich zu entfalten, und damit ein Signal zu setzen, dass die Bearbeitung von Fragestellungen, die für die Individuen zur Bewältigung ihrer aktuellen und ihrer außerberuflichen Situation wesentlich sind, neben der Arbeitsmarktorientierung gleichermaßen berechtigt ist. (In der Praxis hat es sich bewährt, für diese ersten Reflexionen mit dem Begriff ‚Lerninteresse‘ zu operieren, da er für die Teilnehmenden gedanklich größere Freiräume birgt als der Begriff ‚Lernziel‘, der eher fachlich-funktional besetzt ist und für den aus Sicht der Teilnehmenden eher die Lehrenden zuständig sind.)

Auf der zweiten Ebene verbinden sich die Lerninteressen mit einer Bilanzierung der mitgebrachten Qualifikationen und Kompetenzen, dem berufsfachlichen Bildungsziel und den inhaltlichen Bildungsangeboten und konkretisieren sich an den jeweiligen Inhaltsangeboten.

Bezugspunkte und Voraussetzungen für die Ermittlung von subjektiven Lerninteressen sind demzufolge:

- das Bewusstsein über die vorhandenen bzw. erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen
- das Wissen um veränderte Anforderungen des Arbeitmarktes
- das Wissen um das Angebot des Bildungsträgers, seine Ziele, Inhalte, Methoden
- die Ergebnisse einer biographischen Reflexion über die eigenen Interessen.

Zum Initiieren einer persönlichen Reflexion gehören:

- das Entwickeln einer ‚Wunschvorstellung‘ von der eigenen (beruflichen) Perspektive
- das Erkennen und Benennen von mitgebrachten Lern- und Praxiserfahrungen
- das Arbeiten mit und an den fachlichen und persönlichen Fähigkeiten und Vorlieben
- das Überprüfen der Wunschvorstellung auf einen möglichen Transfer in die konkrete Lern- und später Arbeitssituation oder auch einer Tätigkeit neben Erwerbsarbeit.

Auch wenn die Lerninteressen schon in der Anfangszeit einer Bildungsmaßnahme ermittelt werden, werden sie sich erst im Lernprozess in Lernzielen, Lerninhalten und Lernwegen konkretisieren, auffächern und aktualisieren.

Mögliche Ziele

- Vergewisserung über die Gründe für die Teilnahme an der Bildungsmaßnahme
- Konkretisierung allgemeiner Interessen auf die jeweiligen Lernangebote
- Steigerung der Selbstverantwortung für den Lern-/Lehrprozess
- Aushandeln zwischen subjektiven und kollektiven Lerninteressen für die Gestaltung der Bildungsmaßnahme
- Förderung der Balance zwischen Vertreten von Eigeninteressen und kooperativem Aushandeln mit den Interessen anderer.

Methodisches Vorgehen

Bei Übung 1 gilt es, abhängig von der Zielgruppe und dem Zeitpunkt der Erfassung von Lerninteressen zu entscheiden, ob die im untenstehenden Arbeitsblatt aufgeführten Fragen

- Gegenstand einer Einzelberatung sind,
- in einer Gruppenberatung/Lernkonferenz bearbeitet werden,
- in zwei Arbeitseinheiten unterteilt werden.

Das Arbeitsblatt kann in dieser oder ähnlicher Form die Grundlage für eine Gruppensituation sein, in der zunächst jede/r für sich Lerninteressen in der Verknüpfung mit Maßnahmeninhalten und beruflichen Handlungsperspektiven reflektiert. Die Bearbeitung dieser Fragen hat sich als eine tragfähige Voraussetzung erwiesen, um in weiteren Schritten Lernziele ableiten zu können.

Meine (Lern-)Interessen in dieser Bildungsmaßnahme

Meine Gründe für die Teilnahme an dieser Bildungsmaßnahme ...

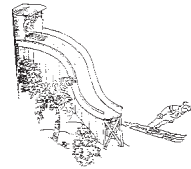
Diese Bildungsmaßnahme ist für mich eine Sprung(s)chanc(z)e ...

Wenn ich an die nächsten Monate denke, dann wünsche ich mir ...

Wenn ich an das Ende der Maßnahme denke:

- *Mein Berufsziel, mein Berufswunsch:*
- *Meine Aufgabengebiete und mein Tätigkeitsfeld stelle ich mir konkret so vor:*

Quelle: Kemper/Klein 1998, S. 90



Für die Einzelarbeit sollten zunächst ca. 5 bis 10 Minuten zur Verfügung gestellt werden. Es folgt dann ein Vorstellen der und ein Gruppenaustausch über die Lerninteressen. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten, also auch Einzelinteressen, festgehalten.

Es hat sich bewährt, in einer weiteren Übungsphase das individuelle Interesse an sozialen Regeln zu erfassen und daraus diejenigen, die für den kollektiven Lern-/Lehrprozess gelten sollen, gemeinsam festzuhalten.

Dies wird eine gute Bildungsmaßnahme, wenn ...

Dies wird keine gute Bildungsmaßnahme, wenn ...

Die folgende Übung setzt erste Erfahrungen mit den jeweiligen Lerninhalten voraus. Die Formulierung der fachspezifischen Lerninteressen funktioniert erst dann, wenn sie mit konkretem und aktuellem Erleben verbunden werden kann, vor allem bei Lerngruppen, für die diese Reflexion ungewohnt ist. Die Teilnehmenden sollten angeregt werden, sich ihrer allgemeinen Lerninteressen, ihrer Berufsziele und Tätigkeitswünsche zu vergewissern und diese bei der Bearbeitung der fachbezogenen Interessen mit zu berücksichtigen.

Diese ‚Querverbindungen‘ zwischen den einzelnen Reflexionsangeboten herzustellen, ist vor allem in der Anfangszeit wichtig, wenn sich den Teilnehmenden der Sinn solcher Methoden vielleicht noch nicht hinreichend erschlossen hat. Das Aufgreifen und weitere Verwerten von selbst erarbeiteten Unterlagen fördert nicht nur die Akzeptanz selbstreflexiver Lernmethoden, sondern stellt für Individuen, die wenig Zutrauen in ihre Lernleistungsfähigkeit haben, zudem eine besondere Form der Würdigung dar.

Meine Lerninteressen an den Bildungsinhalten

Englisch ist für mich interessant, wenn ...

Warum:

Bei EDV wünsche ich mir vor allem ..., weil ...

Das Beispiel soll deutlich machen, dass die in der Bildungsmaßnahme vorgesehenen Fächer bzw. inhaltsbezogenen Lernangebote aufgelistet werden müssen. Für diese zweite Reflexion von Lerninteressen ist es wichtig, die Teilnehmenden zu Begründungen für ihre Vorstellungen anzuregen. Diese Begründungen stellen zum Teil eine Präzisierung der Reflexionen von Übung 1 dar.

Diese Übung kann in gleicher Weise wie die vorangehende durchgeführt werden. Die Rückmeldung der Ergebnisse im Plenum gibt dem Dozenten/der Dozentin weitere Hinweise für die Planung und Ausgestaltung des Lernangebots und sollte deshalb schriftlich festgehalten werden. Wird im weiteren Lern-/Lehrprozess für die Teilnehmenden deutlich, dass ihre Reflexionen sich in der Unterrichtsplanung und -gestaltung niederschlagen, ist mit dieser Übung ein Signal dafür gesetzt, dass die Mitsprache und Mitsteuerung der Lernenden, ihre Eindrücke und Vorstellungen tatsächlich gefragt sind und die Lern-/Lehrgestaltung beeinflussen.

Das nun vorgestellte Muster eines ausgefüllten Lernziel-Arbeitsblattes stellt ein Beispiel dafür dar, Lerninteressen auf fachspezifische Ziele zu beziehen und im Dialog für die weitere Lern-/Lehrgestaltung wirksam werden zu lassen. Mit der Fragestellung: „Was will ich nach Beendigung der Maßnahme können?“ wird deutlich, dass eine positive und möglichst präzise Interessen- bzw. Zielformulierung gefragt ist. Auch hier ist intendiert, die Lernenden aktiv in die Lern-/Lehrgestaltung mit einzubeziehen. Voraussetzung für die Bearbeitung dieses Arbeitsblattes ist es jedoch, dass für die Lernenden die geplanten Inhalte für die jeweiligen Fächer überschaubar sind. Die Auseinandersetzung mit den fachspezifischen Lerninteressen der Teilnehmenden hat damit für den Dozenten/die Dozentin den Charakter einer Rückmeldung und birgt die Aufforderung zu curricularer Offenheit.

Meine Lernziele in dieser Bildungsmaßnahme

Vor dem Hintergrund meines jetzigen Qualifikationsprofils und meiner angestrebten Berufstätigkeit habe ich folgende Lernziele für die angebotenen Lernbausteine. *Bearbeiten Sie dies anhand folgender Frage: Was will ich nach Beendigung der Maßnahme können?*

Englisch

Möglichst sicher sprechen - Wortschatz und Mut; Grammatik und Sicherheit;

Formales zur Gestaltung von Geschäftsbriefen

EDV

Möglichst viel Wissen, um selbständig arbeiten zu können - Rüstzeug, um mich auch selber in Neues einarbeiten zu können.

Alles was ich brauche für mein Grundverständnis: Ich will nicht nur nach Anweisung abarbeiten können

Rechnungswesen

Leider noch keine!

Wirtschaftslehre

Auffrischung der allgemeinen Zusammenhänge, Betrachtung der derzeitigen wirtschaftlichen Lage - Perspektiven für mich/uns

Kommunikation/Rhetorik

Weiß ich noch nicht.

Quelle: bbb 1999

Es hat sich bewährt, dieses Arbeitsblatt in einer Gruppenberatung/Lernkonferenz zu bearbeiten und auf Gemeinsamkeiten und individuelle Sonderinteressen hin auszuwerten. Die Ergebnisse der zusammengetragenen Lerninteressen sind für die Lerngruppe öffentlich.

1. Schritt: Bearbeiten des Arbeitsblattes in Einzelarbeit (Gruppenberatung/Lernkonferenz)
2. Schritt: Einsammeln und Auswerten der Ergebnisse durch eine/n Dozenten/in/sozialpäd. Begleitung
 - a) fächerspezifische Auswertung für die Hand des/der jeweiligen Fachdozenten/in
 - b) Auswertung aller Fächer in Bezug auf gemeinsame und individuelle Interessen als Vorlage für die nächste Gruppenstunde/Lernkonferenz
3. Schritt: Austausch über die Gemeinsamkeiten und individuellen Interessen und ggf. Abstimmung über ein Planungsgespräch zwischen Gruppe und jeweiligem/r Fachdozent/in.
4. Schritt: Austausch zwischen Gruppe und jeweiliger/m Fachdozenten/in; Konsequenzen für die fächerbezogene Lern-/Lehrgestaltung.

In Bildungsmaßnahmen, die die Möglichkeit haben, über das vorgesehene Angebotsspektrum hinausgehend Lerninteressen und Lernziele der Teilnehmenden zu berücksichtigen, wird ergänzend eine Frage nach weiteren Lerninteressen und Lernzielen gestellt. Die Bearbeitung solcher Fragestellungen bedarf in der Regel eines Austauschs, um die Phantasie anzuregen bzw. den Blick auf die Vorarbeiten ‚Lebenskurve‘, ‚Entwickeln individueller Qualifikations- und Kompetenzprofile‘ und ‚Meine Lerninteressen‘ zu lenken. Eine methodische Alternative stellt hier das Auflisten verschiedener Problem- und Themenfelder dar, die von den Teilnehmenden angekreuzt werden können.

Ausblick

Bei dem Übungszyklus zur Erarbeitung von Lerninteressen und Lernzielen haben wir bereits auf die Funktion der Querverweise und Verknüpfungen zwischen den biographieorientierten Methoden hingewiesen. Damit dies gelingen kann, ist es zweckmäßig, wenn die Teilnehmenden das Angebot erhalten, einen Ordner zu führen, in den sie ihre Erarbeitungen dauerhaft abheften können, so dass der Zu- oder Rückgriff zur Vergewisserung oder weiteren Bearbeitung jederzeit möglich ist. Aus der Bildungsarbeit mit Erwachsenen sind solche das eigenaktive und selbstgesteuerte Lernen befördernden Instrumente als ‚Lerntagebücher‘ in die Diskussion eingegangen (vgl. Kemper/Klein 1998, s. auch Kap. 7).

Mit dieser Übungseinheit stellt sich hinsichtlich der Lern-/Lehrgestaltung auch die Frage der aktiven Mitsprache und Mitbestimmung der Teilnehmenden. Als Forum haben wir die Gruppenberatung oder auch die Lernkonferenz (vgl. Kemper/Klein 1998) erwähnt. Unter Bezugnahme auf die vorne skizzierten Bildungsziele und die Auseinandersetzung um das lebenslange und selbstgesteuerte Lernen aller stellen die Gestaltungselemente Mitsprache, Lerntagebuch und Lernkonferenz einige Umsetzungsmöglichkeiten dar. Wir wissen aus der Praxis, dass es gerade bei lernungewohnten und in ihrem Selbstvertrauen beeinträchtigten Individuen nicht leicht ist, sie mit diesen mit schulischen Lernerfahrungen nicht kompatiblen Formen zu konfrontieren. Die größere Schwierigkeit ergibt sich allerdings für die Organisation, weil damit das Postulat bzw. Prinzip der Teilnehmerorientierung (s. Kap. 3) seine Bewährungsprobe findet und sichtbar wird, ob das Selbstverständnis der Einrichtung, ihre inhaltliche und strukturelle Flexibilität tatsächlich auf ‚mündige Teilnehmer/innen‘ oder doch eher auf traditionelle Unterweisung mit klassischem Lehren-Lernen-Verständnis orientiert ist.

6.2 Dem eigenen Lernen auf der Spur

Zurückliegende Lernerfahrungen, sei es als Kind, als Jugendliche/r oder als junge/r Erwachsene/r, prägen das aktuelle Lernverhalten und beeinflussen die Vorstellung, wie Lernen und Lehren zu geschehen habe. Auch wenn mehrheitlich frühere Lernerfahrungen in organisierten Lernzusammenhängen kritisch bis negativ gesehen werden, ändert dies wenig daran, dass Teilnehmende ‚richtiges‘ Lernen immer noch an den Maßstäben schulischen Lernens messen. Diese eigentümliche Ambivalenz, schulisch vertraute Lernformen aufgrund der damit verbundenen un guten Erfahrung abzulehnen und gleichzeitig auf neue Lernformen, ihre Brauchbarkeit und Effektivität ebenfalls kritisch zu reagieren, wirkt sich im Lern-/Lehralltag hemmend und störend aus. Dies ist ein Grund für die Notwendigkeit, die subjektiven Lernerfahrungen zu bearbeiten.

Eine zweite, wichtigere Begründung liegt jedoch auf einer anderen Ebene. In Kap. 3 haben wir als ein wesentliches Bildungsziel im Zusammenhang mit den sich wandelnden Anforderungen in Beruf und Gesellschaft und der daraus resultierenden Forderung des lebenslangen Lernens für alle die Förderung der Fähigkeit zu mehr selbstgesteuertem Lernen und zum ‚Selbst-Lern-Management‘ hervorgehoben. Diese Fähigkeiten bzw. Kompetenzen werden für immer mehr Individuen in unserer Gesellschaft zu einem Auslesekriterium. Berufliche Weiterbildung muss gerade für die Personengruppen, die aus der Erwerbsarbeit ‚freigesetzt‘ wurden, eine Anschlussfähigkeit an sie suchen. Die Teilnehmenden benötigen für die Entwicklung von Selbstlernmanagement das Wissen über ihre eigenen Lernhaltungen, Lernmuster und Lernstrategien und Angebote, diese kompetent zu nutzen bzw. weiterzuentwickeln.

Dem eigenen Lernen auf die Spur zu kommen, verbindet sich somit mit der Anforderung an die Erwachsenenbildner/innen, die Teilnehmer/innen durch Angebote zur Entfaltung von Selbstlern-Management-Kompetenz zunehmend in die Lage zu versetzen, ihre Lerninteressen selbst zu verfolgen, indem sie ihnen die dafür erforderlichen Hilfen zur Selbstorganisation ihres Lernens im organisierten Lernkontext an die Hand geben.

Selbstlern-Management-Kompetenz heißt, ein Bewusstsein darüber zu haben,

- *was zu lernen wichtig ist und was nicht*
- *was ich bereits kann und weiß*
- *wohin ich mich entwickeln will*
- *wo ich mir Orientierungen holen kann, was zu lernen wichtig wäre*
- *wie ich zu meinen Lernbedarfen kommen kann*
- *wie ich am besten/effektivsten lerne*
- *welche äußeren und inneren Bedingungen meinem Lernen förderlich/hinderlich sind*
- *wo meine Grenzen liegen.*

Kemper/Klein 1998, S. 35

Dem eigenen Lernen auf die Spur zu kommen und die Kompetenz des Selbstlern-Managements zu fördern, muss als Prozess angelegt und von der inneren Haltung getragen sein, dass es eines langen Atems bedarf, denn die vertrauten Lerngewohnheiten haben eine wichtige Funktion, die sie für Veränderung recht resistent macht: Sie bieten – wie oben angesprochen – Sicherheit, auch wenn eine Misserfolgserfahrung damit verbunden ist. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, mit einer lernbiographischen Reise zu beginnen, in der zu-

rückliegende Lernerfahrungen ins Bewusstsein gerufen und ausgetauscht werden können.

Rückblicke: Reisen durch die eigene Lernbiographie

Der Blick zurück erfolgt mit Hilfe des Arbeitens an einer individuellen Lernkurve, deren Aufbau vergleichbar ist mit der oben vorgestellten Lebens- bzw. Laufbahnkurve. Diesmal sind die Teilnehmer/innen aufgefordert, sich daran zu erinnern, welche Lernanlässe und Lernsituationen, welche Personen und Ereignisse ihr Lernen positiv oder negativ beeinflusst haben.

Die wenigen bisher vorliegenden Erfahrungen mit dieser Methode deuten auf zwei für die Lerngestaltung wichtige Erkenntnisse und Ergebnisse hin: Im Austausch der eigenen Lernerfahrungen zeigt sich zum einen, dass den Teilnehmer/innen eine Fülle informeller Anlässe in den Sinn kommt, die interessanterweise häufig als positive Lernerfahrung gewertet wurden, während andererseits die in formellen Lernkontexten erinnerten Erfahrungen mehrheitlich eher negativer Natur sind. Dieses auch für die Teilnehmer/innen erstaunliche Ergebnis ihrer Reflexion bietet gute Möglichkeiten für eine nähere Auseinandersetzung darüber, was die positiv und was die negativ besetzten Lernsituationen auszeichnete, um daraus gemeinsam Folgerungen für die Organisation des eigenen Lernens abzuleiten. Betont werden als positive Merkmale Aspekte, die auf mehr Eigenaktivität, Eigenverantwortung und Selbststeuerung verweisen. Für die Gestaltung des Lernens in organisierter Form ergibt sich so aus Teilnehmer/innen-Sicht die Notwendigkeit, Möglichkeiten zu suchen und Felder zu schaffen, in denen selbstgesteuertes Lernen im quasi Informellen stattfinden kann. (Erinnert sei hier an die Parallele zu der oben angesprochenen Übung „Erstellen individueller Qualifikations- und Kompetenzprofile“, wo ebenfalls nicht im Ausbildungskontext erworbene Fähigkeiten zentrale Bedeutung erhalten.)

Blick zurück 1: Meine Lernerinnerungen im Lebenslauf

Arbeitsanleitung:

1. Tragen Sie Lernanlässe/Lernsituationen, die sich in Kindergarten, Schule, beim Spielen, in der Familie, in der Ausbildung, in der Arbeit, in der Freizeit...entwickelt haben an der Null-Linie (Alterslinie) ein und notieren Sie die entsprechenden Ereignisse knapp in den vorgesehenen Linien.
2. Überlegen und bewerten Sie diese Lernerinnerungen aus ihrer heutigen Sicht. Tragen Sie Ihre Bewertung als Punkte im Koordinatensystem ein.

3. Setzen Sie sich jetzt mit Ihrem Lernpartner/Ihrer Lernpartnerin/ in Ihrer Lerngruppe zusammen und tauschen Sie sich über Ihre Lerngeschichte aus: Welche Lernsituationen und Anlässe beeinflussen mein Lernen bis heute? Gibt es Ähnlichkeiten zwischen Ihnen und Ihrem Lernpartner? Wenn ja: Woran liegt das?

Schreiben Sie einige wichtigen Erkenntnisse, die Sie im Plenum mitteilen möchten, mit einem Stichwort auf eine Karte.

Blick zurück II: Meine Lernerinnerungen – eine Bilanz

Welche Personen, welche Ereignisse und Situationen haben mein Lernen positiv beeinflusst und gefördert?

Welche Personen, welche Ereignisse und Situationen haben mein Lernen negativ beeinflusst und behindert?

Quelle: Kemper/Klein 1998

Eine dritte lernbiographische Übung konzentriert die Erinnerung ausschließlich auf Personen; ihr liegt die Annahme zugrunde, dass verschiedene Menschen mit ihren in Aussagen deutlich werdenden Einstellungen uns gegenüber unsere Lerngeschichte und heutige Haltung zum Lernen beeinflusst haben.

Blick zurück in die eigene Lerngeschichte: Inwieweit prägt meine Lerngeschichte mein heutiges Lernverhalten?

1. Denken Sie an drei für Sie wichtige Menschen, die für Sie in der Erinnerung positiv oder negativ besetzt sind.

2. Welche Sie einschätzenden oder bewertenden Sätze haben diese Menschen jeweils zu Ihnen gesagt (z .B.: „Ich weiß, dass du das schaffst, weil du ...“, „Aus dir wird nie etwas, wenn du nicht ...“)?

3. Welche Gefühle haben diese Äußerungen bei Ihnen ausgelöst?

4. In welcher Weise haben diese Sätze Sie geprägt und Auswirkungen auf Ihr Lernen gehabt?

Eine letzte lernbiographische Übung richtet den Blick direkt auf die Teilnehmenden und führt sie in der Erinnerung zu ihren ‚Überlebensstrategien‘, die sie zur Bewältigung organisierter Lernanforderungen ausgeprägt haben. Die Schulzeit bietet sich hier als Erinnerungszeitraum an, um Vermeidungs- und Abwehrstrategien gegen Lernen herauszuarbeiten. Es handelt sich dabei vielfach um Strategien, derer sich die Teilnehmenden auch in der aktuellen Lernsituation bedienen, die ihre Funktion und zum Teil auch ihre Legitimation haben, die aber auch kontraproduktiv und selbstschädigend sein können. Diese Übung hat sich als Einstieg in die Lerngeschichte bewährt, da sie in der Regel zu sehr lebendigen und zum Teil witzigen Kommunikationssituationen führt.

Blick zurück IV: Meine Überlebensstrategien in der Schule

Erinnern Sie sich bitte an Ihre Schulzeit zurück und dabei besonders an die Fächer, in denen Sie weniger „geglänzt“ haben. Wie haben Sie sich verhalten?

Welche Strategien haben Sie entwickelt, um Ihr Nicht-Wissen, Ihre Unlust, Ihre völlig andersgelagerten Interessen zu verbergen bzw. unschönen Situationen auszuweichen?

Methodische Hinweise

Diese Übung kann in Gruppen bis zu 10 Personen durchgeführt werden. Nach einer ca. 10-minütigen Einzelarbeit werden die Ergebnisse durch Zuruf erfasst und sichtbar festgehalten. Die Übung lebt davon, dass die sich in der Gruppe ggf. entwickelnde Bereitschaft zum Erzählen von ‚Anekdoten‘ zugelassen wird. Bei der Auswertung ist es wichtig, Funktion und Legitimation der einzelnen Strategien zurückzumelden. Wichtiger als die Rückmeldung durch den/die Erwachsenenbildner/in sind dabei die Rückmeldungen der Mitlernenden.

Auswertungsleitlinien können sein:

- Sortieren der Strategien nach aktiven und passiven Verhaltensweisen
- Herausarbeiten von Erfolgs- und Sanktionserfahrungen einzelner Strategien
- Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Wahl von Strategien und in der Erfolgs- und Sanktionserfahrung
- Rückmeldung der Gruppe an Einzelne, welche Strategien heute noch bei ihm/ihr wahrgenommen werden
- Rückmeldung durch den/die Dozenten/in, was die für sie aktuell erleb-
baren Strategien der Teilnehmenden bei ihr/ihm auslösen bzw. in der
Lern-/Lehrsituation ausgelöst haben.

Als kurzes Fazit können drei Merkposten festgehalten werden:

1. Vermeidungs- und Abwehrstrategien richten sich als ‚Überlebensstrategien‘ nicht gegen die Lehrenden. Sie wollen vielmehr den Lernenden, der sie einsetzt, schützen.
2. Aktive/aggressive Strategien fallen im Lern-/Lehrgeschehen eher auf als passiv/rückzugsorientierte und führen eher zu sanktionierendem Verhalten von Seiten der Lehrenden und teils auch der Mitlernenden.
3. Vermeidungs- und Abwehrstrategien haben einen Sinn. Sie bieten Schutz. Schutz aber ist oft auch eine Form des Sich-Einmauerns. Man sollte sich dieser Strategien deshalb bewusst sein, damit sie nicht zur permanenten Lernfalle werden.

6.3 Den eigenen Lernerfolg sichern

Wie sich die Erkenntnis „Lernen kann man nur selbst“ (Krischausky 1999) in eine Steuerung des eigenen Lernens umsetzen kann, soll mit den folgenden methodischen Hinweisen und Beispielen aufgezeigt werden. Waren die bisher vorgestellten Übungen, die auf eine Reflexion der eigenen Lernbiographie orientieren, eine Möglichkeit, sich der eigenen Lernhaltungen und -verhaltensweisen bewusst zu werden, indem über vergangene Lernerfahrungen in ihrer Wirkung für die Gegenwart gesprochen wird, so geht es in den folgenden Übungen um einen Blick nach vorne. Es sind Angebote, an der eigenen Lern-Management-Kompetenz zu arbeiten.

Auf didaktisch-methodische Hinweise und Empfehlungen verzichten wir im Folgenden, da sie sich nicht grundlegend von denen unterscheiden, die in den vorangehenden Methodenkapiteln angeregt wurden. Wir verweisen jedoch auf die Hinweise, die die Autor/innen in den jeweiligen Publikationen geben. Grundsätzlich sei angemerkt: Wir wissen aus der Bildungspraxis, dass gerade Angebote im Feld der Förderung der ‚weichen Kompetenzen‘ von den Teilnehmenden nicht ohne Weiteres angenommen werden. Sie bedürfen der Begründung und, wo immer es möglich ist, der Verknüpfung mit fachlichen Lernzielen. Einige dieser Übungen bergen ein hohes Maß an Anstrengung und können kaum ‚verordnet‘ werden. Die Akzeptanz ist höher, wenn sie nach der Einzelarbeit in einen Gruppenaustausch oder eine Lernberatung münden. Überzeugend wird die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernsteuerung dann, wenn die Teilnehmenden merken, dass ihre Reflexionen und ihre Weiterentwicklung im Lernen sich direkt in einer veränderten Lern-/Lehrgestaltung niederschlagen, sie also als aktive Lernpartner ernst genommen werden.

Förderung von Lern-Management-Kompetenz

Auch in der Bildungsarbeit mit der Zielgruppe Langzeitarbeitslose liegen die Tücken des Lernens weniger in den kognitiven Anforderungen, die der Lerninhalt birgt, sondern eher in der persönlich-aktiven Aneignung durch den/die Lernenden. Dieser Prozess der Aneignung kann durch Lehrende angestoßen und unterstützt, jedoch nicht vollbracht werden. Die Aussage von Siebert: „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar“ verdeutlicht, dass der eigentliche Lernprozess vorrangig von umfassenden Kompetenzen des/der Lernenden abhängt, die Aneignung des inhaltlichen Stoffes selbst zu steuern. Es sind drei Begegnungen, in denen dieser Lernprozess stattfinden kann (vgl. Schloos 2000, S. 8-9) und die wir in diesem Kapitel exemplarisch mit Möglichkeiten der Förderung von Lern-Management-Kompetenz verknüpfen:

- die Begegnung des/der Lernenden mit sich selbst
- die Begegnung des/der Lernenden mit dem Lerngegenstand
- die Begegnung des/der Lernenden mit dem sozialen Lernumfeld (Lehrende und Kolleg/innen).

Wir greifen dabei vorrangig auf drei publizierte Konzepte zurück, die Erkenntnisse und Ergebnisse aus der Stress- und Kommunikationsforschung und neurobiologische Grundlagen, die für das Lernen, Behalten und Erinnern relevant sind, für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen aufbereitet haben.

- a) „Der Kreislauf des Erfolgs“ (Schloos 2000) ist Ergebnis eines Projekts, das den Auftrag hatte, Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen bereitzustellen.¹ Die entwickelten Materialien dienen dazu, den für das Lernen zentralen Bereich des Selbstlernmanagements mit den Lernenden in Bildungsmaßnahmen anzusprechen und ihnen Wege aufzuzeigen, die das Lernen erleichtern und durch Zielklärung, planvolles Vorgehen und Zeitmanagement Misserfolge minimieren können. Der Band zielt vorrangig auf die Begegnung des Lernenden mit sich selbst.
- b) „Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter“ (Kullmann/Seidel 2000), eine Publikation in der Reihe „Perspektive Praxis“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, stellt auf der Grundlage neuerer Ergebnisse aus der Gehirnforschung populärwissenschaftlich didaktisierte Informationen zu Lernen und Gedächtnis vor und verbindet sie mit einer Fülle praktischer Übungen und leicht transferierbarer Instrumente, die sowohl für die eigene Auseinandersetzung mit Lern- und Gedächtnistechniken als auch für den Einsatz in der Bildungsarbeit geeig-

1 „SeGeL: Selbstgesteuertes Lernen – Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung“ ist ein vom BMBF gefördertes Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).

net sind. Die vorgestellten Methoden zum Gedächtnistraining beziehen sich auf die Begegnung des Lernenden mit sich selbst und mit den Lerngegenständen.

- c) In „EUROPOOL“, einem Frauenqualifizierungsprojekt der Akademie für Jugend und Beruf e. V. Hattingen, wurden Angebote zur fächerübergreifenden und fachbezogenen Reflexion von Lernerfahrungen mit dem Ziel der Steuerung des Lernens und der Lehrangebote entwickelt. Fachreflexion ist in diesem Konzept (vgl. Kemper/Klein 1998; Kemper 1999) mit Feedback verbunden und als gemeinsame Aufgabe von Lernenden und Lehrenden integraler Bestandteil von Unterricht. Hier finden sich Ansätze, die im Feld der Begegnung der Lernenden mit den Lerngegenständen und mit dem sozialen Lernumfeld liegen.

Zu a) Förderung von Lern-Management-Kompetenz

Im Zentrum des „Kreislauf des Erfolgs“ stehen Anleitungen sehr unterschiedlicher Natur. Es gibt Hilfestellungen, sich der eigenen Ziele in der Bildungsmaßnahme bewusst zu werden und sie mit Lebensperspektiven zu verbinden. Daneben stehen Tipps zur Prioritätensetzung und zur Problemgewichtung. Darüber hinaus werden Reflexions- und Übungsangebote zur Lernzeitgestaltung, zum Umgang mit Zeitdieben, Tipps und Tricks zum Schmieden von Plänen, zur Entspannung usw. angesprochen.

Prioritäten setzen

5 Ideen zum Vor-Denken	ja	nein
1. Ich habe einen klaren Überblick über alle meine Aufgaben und Tätigkeitsfelder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. In den Tätigkeitsbereichen, die ich selbst entscheiden kann, habe ich stets eine Prioritätenabfolge vor Augen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich mache mir stets klar, was die Konsequenz wäre, wenn ich ein bestimmtes Vorhaben nicht ausführen würde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bei der Festlegung der Prioritäten richte ich mich nach meinen eigenen Vorstellungen, Werten und Zielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich kann gut akzeptieren, dass ich vorübergehend auf manche Dinge verzichten muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Das sogenannte Eisenhower-Prinzip unterteilt alle unsere Vorhaben und Tätigkeiten nach:
wenig dringend / sehr dringend / wenig wichtig / sehr wichtig.

wichtig	wenig	II langfristige Weiterbildung / Gesundheit / Beziehungspflege usw.	I Probleme, Krisen, aufgeschobene Dinge, Unvorhergesehenes, von anderen aufgetragene Pflichten usw.
	sehr	IV Zerstreuung, Mittel zum „Zeit totschlagen“ (!), Klatsch und Tratsch	III „spontane“ Einfälle, aufgeschobene Erledigungen, Dinge zum Verdrängen des wirklich Wichtigen usw.
		wenig	sehr
dringend			

Nach dieser Aufteilung folgt die Empfehlung:

I: sofort tun II: vorausplanen und zeitlich festlegen

III: möglichst gar nicht tun oder delegieren IV: nicht tun

Tipp: Teilen Sie Ihre Vorhaben, z.B. die des kommenden Wochenendes, doch einfach mal ein in die vier Kästen des Eisenhower-Prinzips

--	--

Verjagen Sie die Zeitdiebe

5 Ideen zum Vor-Denken	ja	nein
1. Ich kann meine festen Gewohnheiten und deren Zeitbedarf genau benennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich kann eine Tätigkeit sofort beenden, wenn ich merke, dass sie für die Erfüllung meiner Ziele unwichtig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wenn mir klar ist, welches Vorhaben ich ausführen will, fange ich auch sofort damit an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich kann „nein“ sagen, wenn ein Anliegen an mich herangetragen wird, das nicht zu meinen Vorstellungen und Zielen passt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich beginne meine Tätigkeiten (in den Bereichen eigener Entscheidung) mit den wichtigen Dingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TIPP:

Bestimmen Sie **einen** Platz in Ihrer Wohnung, Ihrem Zimmer an dem Sie sich auf die Beschäftigung mit Lerngegenständen konzentrieren wollen.

Stellen Sie hier eine Liste der Gegenstände auf, die sich an diesem Platz befinden sollen, und stellen Sie eine Liste der Dinge auf, zu denen Sie in Zukunft „Nein“ sagen werden, denn:

„Ein großes „Ja“ (z.B. zu einem Weiterbildungsziel) braucht viele kleine „Nein“!

Zu b) Fähigkeiten (weiter-)entwickeln

In der Bildungspraxis haben sich zur Förderung von Lern-Management-Kompetenz auch Angebote zum Gehirn- und Lerntaining bewährt, die entweder in fachliche Qualifizierungsangebote situativ integriert werden oder als begleitendes Trainingsangebot organisiert sind. Diese Angebote können bei Interesse der Lerngruppe durchaus auch theoretische Grundlagen zur Arbeitsweise des Gehirns umfassen. Wesentlich werden jedoch Übungs- und Trainingsangebote sein, die der Steigerung der Konzentrations-, der Wahrnehmungs-, der Aufnahme-, Verarbeitungs- und Merkfähigkeit dienen. In dem Buch von Kullmann/Seidel findet sich hierzu eine Fülle von Anregungen. An dieser Stelle sei eine in einer Fortbildungsmaßnahme mit Ausbilder/innen auf ihre Bildungsarbeit angepasste Übung zur Förderung der Beobachtungsfähigkeit vorgestellt:

Beobachtungsfähigkeit weiterentwickeln

Um die subjektive Beobachtungsgabe zu überprüfen und weiterzuentwickeln, können fachbezogene oder auch künstlerische Bildbetrachtungen, Situationsbeschreibungen und Gespräche eingesetzt werden. Für die Beobachtung ist es dann wichtig, die Inhalte bzw. die Aussagen genau zu betrachten und sie in Einzelbausteine zu zerlegen. Für die Schärfung der Beobachtungsfähigkeit, z.B. bei einem Bild, eignen sich folgende Fragestellungen:

1. Beobachtungsphase
 - Was sind die wichtigsten Linien dieses Bildes?
 - Was steht im Zentrum?
 - Was steht im Vordergrund, was im Hintergrund?
2. Beobachtungsphase
 - Welche Elemente fallen Ihnen besonders auf?

- Benennen Sie diese.
- Achten Sie auf Größe, Farbe, Form.
- 3. Beobachtungsphase
 - Was löst dieses Bild in Ihnen aus? Gefällt es Ihnen, gefällt es nicht, lässt es Sie gleichgültig?
 - Löst dieses Bild eine Erinnerung in Ihnen aus?
 - Haben Sie Ähnliches erlebt?
- 4. Beobachtungsphase
 - Schließen Sie nun die Augen und lassen Sie das Bild vor Ihrem inneren Auge entstehen.
 - Öffnen Sie die Augen wieder und vergleichen Sie Ihr inneres Bild mit dem Realen.
 - Was haben Sie ausgelassen? Merken Sie sich dies besonders gut.
 - Schließen Sie noch einmal die Augen und lassen Sie nun das Bild noch einmal entstehen.

Diese kleine Übung kann dafür sensibilisieren, dass es für die Aufnahme, für das Behalten und Erinnern von schriftlichen und mündlichen oder Bildinformationen wichtig ist, sie nicht nur zu sehen bzw. zu hören, sondern mit einem aktiven Aufnahmeprozess zu verbinden. Das ‚Visualisieren‘ vor dem inneren Auge spielt dafür eine Rolle. Man kann so z. B. auch den Wert von Pausen zum Überlegen, von aktiven Wiederholungsphasen in Lern-/Lehrsituationen plausibel machen.

Auch auf die Bedeutung der Förderung von Phantasie und Kreativität im Kontext von Lern-Management-Kompetenz soll hingewiesen werden. Im Blick auf die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes wird kreatives Denken und Tun, werden kreative Lösungen für neue Problemlagen zunehmend gefordert. In der Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen wird dieses Feld unserer Erfahrung nach bislang eher vernachlässigt. Dabei werden die Teilnehmenden von den Lehrenden oftmals bei der Beschreibung ihrer Kompetenzen (s. Reflexionsangebot in Kap. 3) als kreativ und phantasievoll in der Bewältigung ihres Lebensalltags beschrieben. Diese mit dem Erwachsen-Werden für viele Menschen eher verschütteten Kompetenzen lohnt es zu aktivieren und weiterzuentwickeln (vgl. Kullmann/Seidel 2000, S. 105ff).

Freies Assoziieren

Übungen zum freien Assoziieren können sowohl als Abwechslung in aktuelles Lern-/Lehrgeschehen eingebaut oder auch direkt damit vernetzt werden. Dabei geht es darum, zu einem bestimmten Begriff, der bei der Eröffnung eines Lernthemas (Wasser, Holz, Feuer, Obst u. Ä.) eine Rolle spielt oder aus Zeitung oder

Lexikon ausgewählt wird, frei zu assoziieren. Jede/r hat die Aufgabe, zu diesem Begriff ca. 20 Assoziationen zu finden; eine schöne, weil lustig-lebhafte Alternative ist es, dies als Partnerübung in einer Lerngruppe zu machen. Verbindet sich diese Übung mit dem Einstieg in ein neues Thema, erfüllt sie zugleich die Funktion einer Einstimmung. Benannte Assoziationen, die für den weiteren Unterrichtsverlauf relevant sind, werden dann aufgegriffen und weiter bearbeitet.

Situationsbeschreibung

Bei der Situationsbeschreibung wird den Teilnehmenden eine kurze Szene geschildert, zu der phantasievolle Erklärungen gefunden werden sollen. Z. B.: Ein junger Mann sitzt vormittags im Café und trinkt lächelnd eine heiße Schokolade (Kullmann/Seidel 2000, S. 107) oder: Eine junge Frau betritt aufgeregt die Stadtparkasse und winkt verstoßen mit der Hand. Aufgabe ist es, mindestens fünf Erklärungen für diese Situation zu finden. Auch solche Übungen können mit der Realität einer Bildungsmaßnahme verbunden werden. Ansatzpunkte liefern hier z. B. Phantasieszenen aus der Praxis der Bildungsarbeit (z. B. Köchin, Frau X steht naserümpfend vor dem kochenden Wasser, das Teilnehmer Y vor 15 Minuten auf den Herd gestellt hat).

Zu c) Reflexion des Lern-/Lehrprozesses und Feedback

Die im EUROPOOL-Projekt entwickelten Instrumente zur Reflexion des Lern-/Lehrprozesses wollen die Einschätzung und Bewertung von Lern- und Lehrhandlungen in die Mitverantwortung der Lernenden legen. Diese Reflexionen beziehen sich auf die von den einzelnen Lernenden entwickelten Lernziele und die Vereinbarungen über die Zusammenarbeit in der Gruppe. Abhängig von der Zielgruppe können diese Reflexionen methodisch offener oder eher geschlossen entwickelt und eingesetzt werden.

Reflexion einer Lernwoche

Hintergrund des ersten Beispiels ist eine Maßnahmekonzeption, bei der eine wöchentliche schriftliche Reflexion von Lernerfahrungen stattfand, in der in der Anfangszeit ausführlich verschiedene Erfahrungsfelder angesprochen und mit Handlungsschritten verbunden waren. Mit dieser Ausführlichkeit konnte der Blick der Teilnehmenden auf relevante Reflexionsfragestellungen gelenkt werden. Das zweite, mit gleichem Ziel, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt eingesetzte Beispiel basiert darauf, dass die Lerngruppe mit diesen Reflexionen und mit Mind-Map-Verfahren bereits vertraut ist. Beide Beispiele verweisen auf den Ort für diese Reflexion, der in dieser Bildungsmaßnahme ‚Lernkonferenz‘ hieß (s. Kap. 7).

Lernreflexion

Datum: _____

Wie war für mich die Woche?



Ereignisse, Erfahrungen ... der letzten Woche:

Mir hat gefallen:

Mir hat nicht gefallen:

Die Lerninhalte der Woche, die mir besonders wichtig waren?

Das Lernangebot hat mich insgesamt

überfordert



o.k.



unterfordert



In welcher Lerngruppe, in welchem Fachunterricht fühle ich mich mit meinem jeweiligen Fachwissen und meinen Fähigkeiten gut aufgehoben?

Und warum?

In welcher Lerngruppe, in welchem Fachunterricht fühle ich mich mit meinem jeweiligen Fachwissen und meinen Fähigkeiten nicht gut aufgehoben?

Und warum?

→ Welche Schritte will ich tun, um diese Situation für mich zu verbessern?

Ist mir das Lernen leicht gefallen?

→ Unterstützung wünsche ich mir ...

Wie habe ich mich als Teilnehmerin in der Woche zurechtgefunden (Organisation des Unterrichts, „Klima“ in der Lerngruppe ...)?

Wie habe ich die Zusammenarbeit in der Gruppe erlebt?

sehr positiv und unterstützend

insgesamt ganz positiv

mich hat manchmal gestört, daß ...

Wann habe ich Zeit zum Lernen, Lesen...zu Hause gefunden?

Unterstützt und entlastet meine Familie mich? Wie reagieren die Kinder, der Partner, FreundInnen...?

War noch Zeit für mich?

sehr viel

o.k.

sehr wenig

Veränderungen wünsche ich mir...

→ Was tue ich dafür?

Was sind meine Lernziele für die kommende Woche?

→ Fragen an Projektmitarbeiterinnen, DozentInnen, Lerngruppe...?

→ Ein Thema, daß ich in der Lernkonferenz ansprechen möchte:

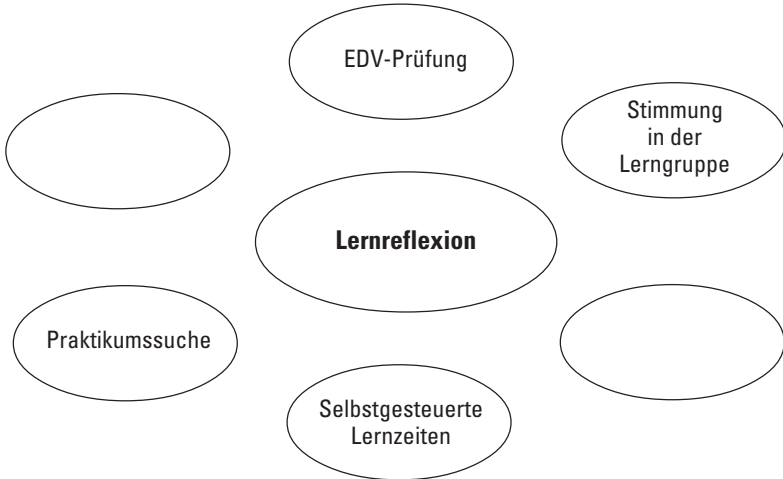
Lernreflexion

Datum: _____

Wie war für mich die letzte Lernwoche?



Welche Erfahrungen, Erinnerungen, Fragen und Wünsche kommen mir in den Sinn, wenn ich an die vergangene und an die kommende Lernwoche denke?



In der Lernkonferenz möchte ich gerne ansprechen:

Fachreflexion

Durch regelmäßige Fachreflexionen können Lernende dazu aufgefordert werden, den Lernbedarf und ihre Lernziele im laufenden Maßnahmeprozess immer wieder zu überprüfen. Fachreflexion ist dabei ein jeweils auf ein Unterrichtsfach oder eine Unterrichtseinheit bezogene Einschätzung, die ihrerseits Lern- und Lehrhandlungen zur Folge hat.

Beispiel:

Englisch Datum: _____

What did I learn?

What did I not understand?

And why not?

Was haben wir in dieser Lerneinheit erarbeitet?

Was habe ich Neues gelernt?

Welche Fehler habe ich häufig gemacht?

Was habe ich nicht verstanden? Wieder vergessen?

Was möchte ich noch einmal im Unterricht mit Hilfe der Dozentin bearbeiten?

Selbständig übe ich :

Stimmt der Lerninhalt noch mit meinem Lernziel und Lernwunsch überein?

Ja

Nein

Wenn nein, warum nicht?

Mit meinen Lernleistungen bin ich...

1

2

3

4

5

6

7

sehr zufrieden

gar nicht zufrieden

Für die nächsten Unterrichtsstunden wünsche ich mir...

Ansprechen möchte ich noch...

Englisch: Mein Feedback



Was hat mir gefallen? Was habe ich als unterstützend erlebt?

Was hat mir nicht gefallen? Was habe ich als störend erlebt?

Besonders wichtig war mir heute...

Für die nächste Unterrichtsstunde wünsche ich mir...

Wie aus den Beispielen deutlich wird, stehen die Überprüfung des subjektiven Lernzieles und der Lernleistungen, das Festhalten von Lernerfolgen, aber auch von Lerndefiziten im Zentrum. Dies wird verbunden mit der weiteren Lernplanung. Die Fachreflexion beinhaltet auch ein Feedback an die Mitlernenden und die Lehrenden. Die Lernenden teilen ihre Erfahrungen und Eindrücke auch auf der fachlichen und auf der sozialen Ebene mit, entwickeln daraus Wünsche und Interessen für die Weiterarbeit. Sie überprüfen und kommunizieren die Zusammenarbeit in der Gruppe und das Lernklima. Dem Feedback geht immer ein Innehalten, ein Zurückschauen voraus. Mit dem Feedback werden die Mitlernenden und die Lehrenden in das nachdenkende Wahrnehmen und das innere Bewerten des Unterrichts und seiner individuellen Lernwirkung einbezogen. Dabei werden unterschiedliche Sichtweisen und Einschätzungen zu gemeinsam erlebten Situationen deutlich. Dieser dynamische Prozess bildet den Ausgangspunkt für Veränderungen. Feedback ist dabei eine duale (Lern-)Anforderung: Es geht darum, anderen Feedback zu geben, aber auch darum, Feedback von anderen anzunehmen; beides – so zeigt die Praxis – muss gelernt werden.

Feedback-Fragestellungen:

Wie hat mir der Unterricht heute gefallen?

Was war mir wichtig?

Was hat mir gefehlt?

Was hat mich gestört?

Was habe ich heute Neues gelernt?

Wie geht es mir jetzt nach dem Unterricht?

Wo möchte ich weitermachen?

Welche Vorstellungen habe ich für die nächste Unterrichtsstunde?

Voraussetzung für diese Fachreflexionen ist der Einsatz von Instrumenten zur Selbst- und Fremdeinschätzung. Fremdeinschätzung, meist verbunden mit Bewertung, ist den Lernenden aus der Schule vertraut. Selbsteinschätzung muss i. d. R. eingeübt werden. Vor allem in der Anfangszeit gilt es, hinreichend Zeit für Lernberatungsgespräche einzuräumen, in denen die Kriterien angesprochen werden, die bei der Selbst- und bei der Fremdeinschätzung angelegt werden können.

Selbst- und Fremdeinschätzung nach einer Lernphase

	Selbsteinschätzung	Einschätzung des/der DozentIn	gemeinsame Einschätzung im Gespräch
Datum:	Datum:	Datum:	Datum:
Wie war meine/Ihre Beteiligung, meine/Ihre Mitarbeit am gemeinsamen Lernprozess?	eher passiv <input type="text"/> eher aktiv 0% <input type="text"/> 100%	eher passiv <input type="text"/> eher aktiv 0% <input type="text"/> 100%	eher passiv <input type="text"/> eher aktiv 0% <input type="text"/> 100%
Sind die Lernziele und Lernaufgaben in dieser Lernphase erfolgreich von mir/von Ihnen bearbeitet worden?	<input type="text"/> 100% 0% <input type="text"/> 100%	<input type="text"/> 100% 0% <input type="text"/> 100%	<input type="text"/> 100% 0% <input type="text"/> 100%
Welche Lerninhalte will ich noch bearbeiten/empfehle ich Ihnen noch zu trainieren?			
Wie beurteile ich meine/Ihre Lernerfolge?	ohne Erfolg <input type="text"/> mit sehr gutem Erfolg 1 2 3 4 5	ohne Erfolg <input type="text"/> mit sehr gutem Erfolg 1 2 3 4 5	ohne Erfolg <input type="text"/> mit sehr gutem Erfolg 1 2 3 4 5
Besondere Anmerkungen/ Fazit			

Die Einschätzung erfolgt zunächst unabhängig voneinander.

Durch die Selbsteinschätzung von Lernerfahrungen und Lernleistungen kann die realitätsgerechte Einschätzung der Kompetenzen und Fähigkeiten eingeübt werden. In der Bildungsarbeit hat es sich als wichtig herausgestellt, die Fremdeinschätzung nicht durch die Selbsteinschätzung zu ersetzen, sondern dem Interesse der Lernenden (und Lehrenden) zu folgen, indem beide, wie am Beispiel verdeutlicht, die Leitfragen bearbeiten und dann in einen vergleichenden Austausch gehen. Lernende – zumindest weibliche Teilnehmende – erleben diese Situation i. d. R. positiv, nicht zuletzt deshalb, weil die Erfahrung zeigt, dass die Selbsteinschätzung kritischer ausfällt als die Fremdeinschätzung. Die Praxis zeigt auch, dass bei einem offenen Umgang mit den Kriterien für die Einschätzung von Lernleistungen und Lernergebnissen der Blick der Teilnehmenden für die Qualität ihrer Leistungen geschärft wird und ihre Selbstbeurteilungsfähigkeit sich verbessert.

Wesentlich für die vorgestellten Lernreflexionsinstrumente ist ihre Verbindung mit der Planung des weiteren Lernens. Im Blick auf die Förderung von Lern-Management-Kompetenz reicht es nicht aus, sie auf dem Stand einer Gegenwartsanalyse zu belassen, es müssen vielmehr Konsequenzen für weitere Lern- und Lehrhandlungen mit möglichst konkreten Vorhaben einbezogen werden. Lernreflexionen beziehen sich auch immer auf die Lerninteressen und Lernziele, die die Lernenden erarbeitet haben, und sie entwickeln oder differenzieren vor allem Letztere weiter. Die mitgebrachten Kompetenzen, die lernbiographischen Erkenntnisse, den aktuellen Lernleistungsstand, die Ressourcen des Bildungsträgers miteinander zu vernetzen und daraus Folgerungen für die weiteren Lern- und Lehrhandlungen abzuleiten, ist eine Kernfähigkeit, die die Lern-Management-Kompetenz ausmacht. Auf diese in der Praxis manchmal recht anstrengenden Vernetzungsnotwendigkeiten hinzuweisen und sie beratend zu begleiten, ist eine der zentralen Herausforderungen für die Lehrenden.

Das Verfahren der Lernphasenplanung

Abschließend sei auf ein Verfahren verwiesen, das bei den Lernenden ein hohes Maß an Mitsteuerungsmöglichkeiten in Bezug auf die inhaltliche und organisatorische Maßnahmegestaltung voraussetzt. Im Hinblick auf die Gestaltung der jeweiligen Lernphasen sind die Lernenden gefordert, ihre Lernziele für diese Zeit zu formulieren, Inhalte mitzubestimmen und die dazu erforderlichen Zeitanteile mit zu erwägen. Im Verlauf des EUROPOOL-Projekts (vgl. Kemper/Klein 1998) wurden verschiedene methodische Möglichkeiten einer partizipativen Lernphasenplanung entwickelt und erprobt. Bewährt hat sich – auch unter Effizienzkriterien – ein mehrschrittiges Verfahren, das wir in seiner Abfolge hier vorstellen (ebd., S. 118ff):

1. Schritt: Reflexion der Lernerfahrungen aus der laufenden Lernphase und Entwicklung individueller Lerninteressen und -ziele für die nächste Lernphase

Auf der Grundlage der wöchentlichen Lernreflexionen und der Fachreflexionen vergegenwärtigen sich die Lernenden, wie die Lernphase verlaufen ist, und halten schriftlich fest, wie weit sie mit der Erreichung ihrer Lernziele gekommen sind (vgl. linke Spalte des abgebildeten Arbeitsblattes). In die rechte Spalte des Arbeitsblattes werden Interessen, Wünsche und Ziele für die nächste Lernphase eingetragen. Dabei ist jede Lernerin/jeder Lerner gefragt, ein bestehendes Fachangebot abzuwählen, es zu intensivieren oder auch ein neues Fach vorzuschlagen. Dieser erste Arbeitsschritt basiert auf der Reflexion des eigenen Lernprozesses und den daraus resultierenden Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich des weiteren Lernens. Die Lernenden sind hier gefordert, ihre Lerninvestitionen auch unter zeitökonomischen Gesichtspunkten zu bilanzieren. Sie bearbeiten diesen Schritt zunächst in Einzelarbeit. In der EUROPOOL-Praxis hat es sich bewährt, dafür eine Woche Zeit einzuräumen. Es stand den Teilnehmerinnen frei, die Lernkonferenz (s. Kap. 7) dafür zu nutzen, die Bearbeitung in sog. „selbstgesteuerten Lernphasen“ zu legen oder auch das Arbeitsblatt zu Hause zu bearbeiten.

Lernziele und Lerninteressen für die nächste Lernphase (bis Ende April)	
Name: _____ Vollzeit <input type="checkbox"/> Teilzeit <input type="checkbox"/>	
Du hast für die einzelnen Fächer Deine Lernziele formuliert.	
Was hast Du davon geschafft?	Was sind Deine Wünsche und Ziele für die nächste Phase?
Englisch present simple, irregular verbs, modal verbs, Fragestellung, present continuous aufgefrischt und Geschäftszeige benennen, Prozentzahlen ausdrücken, telephone conversation	Mein Wunsch ist es, weiterhin bei Noleen Unterricht zu haben. Mein Ziel ist es, die nächsten Kapitel des Buches zu erarbeiten: Talking about stress, discussion arrangements, making appointments, planning a trip, talking to a visitor
EDV nach der DOS-Prüfung gelernt, einen ersten Text einzugeben, zu ändern, zu löschen. Programm-Manager, Hauptgruppe, Datei-Manager angesehen Zeichen einfügen	Die Benutzeroberfläche von Winword besser kennenlernen, grundlegende Techniken beherrschen – Text- und Absatzformatierung – Layoutkontrolle – Sicherer werden im Kopieren, Einfügen, Drucken – Tabellen
BWL Willenserklärung; einseitige, verpflichtende Rechtsgeschäfte, Erfüllung- und Verpflichtungsgeschäft; Rechtssubjekte	Auch wenn ich es grundsätzlich wichtig finde, mich mit (trockener) Rechtsmaterie auseinanderzusetzen, habe ich keine Wünsche und Ziele in mit gefunden
Rechnungswesen (Durchschnittsrechnen); Verteilungsrechnen; Dreisatz; Bildung einf. Buchungssätze; INVENTAR, INVENTUR; Bilanz: Aktiva – Passiva	Ich freue mich auf den Besuch beim Berufsförderungswerk in Essen. Dort können wir eine Übungsfirma kennenlernen.
Kommunikation/Rhetorik Wünsche formulieren; sprachl. Selbstbehauptung (Rollenspiele) Kritik: mit Kritik umgehen; kritisiert werden Konfliktlösung: Konflikt erkennen, benennen, Lösungen sammeln, vereinbaren	Weiter daran arbeiten, darüber sprechen, wie man: selbstbewusster auftritt, freier sich mitteilt, Inhalte gut vermittelt, sich behauptet und sich entspannt.

Deutsch/Berufsdeutsch	
Der Abstand zwischen den Unterrichtsstunden war zu lang, und ...	intensiveren Unterricht
<p>• In welchen Fächern weicht mein Lerninteresse von den bisher angebotenen Unterrichtsinhalten/-zielen und den angestrebten Zertifikaten ab?</p> <p><i>Für mich ist der Unterricht in Buchführung sehr wichtig.</i></p>	
<p>• Was möchte ich stattdessen machen?</p> <p><i>Marketing, Vertrieb, Werbung</i></p>	
<p>• Welches Unterrichtsangebot möchte ich gerne intensivieren?</p> <p><i>EDV (Übungszeiten am PC)</i></p>	
<p>• Gibt es Lernangebote, die ich gerne außerhalb von EUROPOOL wahrnehmen möchte?</p> <p><i>Verkaufs- und Kundengespräche trainieren Arbeitsrecht</i></p>	
<p>• Und ...</p> <p><i>Möchte von frauenspezifischen Berufsbildern erfahren</i></p>	

2. Schritt: Auswertung der individuellen Lerninteressen und -ziele und visuelle Aufbereitung

Die von den Lernenden ausgefüllten Bögen werden von einer Lehrperson zweifach ausgewertet: Für die Gestaltung der Planungskonferenz mit den Lernenden gilt es, die individuell benannten Lernziele, die gewünschten Fächer und Themen zu gruppieren, zu clustern und schriftlich (Empfehlung: visuell auf Metaplan) aufzubereiten. Auch Minderheitenvorstellungen werden dabei berücksichtigt. Ein zweiter Auswertungs- und Aufbereitungsschritt erfasst die für die Lehrenden der einzelnen Unterrichtsangebote relevanten Ziele und Inhalte und wird diesen als Planungsgrundlage ausgehändigt.

3. Schritt: Planungskonferenz mit dem Ziel, verbindliche Lösungen für individuelles und gemeinsames Verfolgen von Lernzielen, für die Schwerpunktsetzungen der kommenden Lernphase und die organisatorische Umsetzung zu finden

Die Planungskonferenz folgt der Struktur der Lernkonferenzen mit ihren vier Eckpfeilern. In der Praxis hat es sich bewährt, zu diesen Planungskonferenzen die für die Maßnahmeleitung zuständige Person mit einzuladen. Sie ist gefordert, in organisatorischen und finanziellen Fragen konkret Stellung zu beziehen, hat also die Aufgabe, die Möglichkeiten und Grenzen von Flexibilisie-

rung, die die Vorschläge der Teilnehmer/innen implizieren, einzuschätzen und an der Realisierung mitzuwirken. Die Nicht-Präsenz dieser entscheidungsrelevanten Person verzögert erfahrungsgemäß nicht nur das Entscheidungsverfahren, sie führt auch zu Missverständnissen in den konkreten Momenten, wo es um gemeinsame Entscheidungen als ‚Verhandlungsergebnis‘ geht.

4. Schritt: Entwicklung des Stundenplanentwurfs für die nächste Lernphase

Die Aufgabe des Stundenplanentwurfs liegt nicht bei den Lernenden, sondern ist eine der disponierenden Aufgaben der Lehrenden oder einer dafür zuständigen Person. Die neue Herausforderung ist die, Lerninteressen und -wünsche der Lernenden, Bedarfsmeldungen der Lehrenden und die zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen (Raum, Zeit, Personal, sonstige Ausstattungen) und finanzielle Ressourcen auszubalancieren.

5. Schritt: Überprüfung und Verabschiedung des Stundenplanentwurfs

In einer zweiten Planungskonferenz steht dann der Stundenplanentwurf zur Überprüfung und Verabschiedung zur Diskussion. An dieser Konferenz sollten, wenn machbar, alle betroffenen Lehrenden teilnehmen. Leitende Fragen des Gesprächs sind:

- Sind die Interessen der Lernenden hinreichend berücksichtigt?
- Welche Veränderungen sind noch erforderlich?
- Welche Veränderungsspielräume gibt es noch?
- Gibt es unterschiedliche Einschätzungen zwischen Lehrenden und Lernenden, die noch diskutiert werden müssen?
- Wo müssen individuelle Lösungen gefunden werden? Hierzu gilt es dann ein Lernberatungsgespräch anzuberaumen.

Voraussetzungen für dieses Einbeziehen der Lernenden in die Planung einzelner Lernphasen sind:

- Die Lernenden kennen die Möglichkeiten und Grenzen der Mitgestaltung
- Die Maßnahmekonzeption folgt einer teiloffenen Angebotsstruktur und eröffnet Wahloptionen auf inhaltlicher und zeitlicher Ebene.
- Es gibt Pflicht- und Wahlbereiche; diese sind festgelegt und den Lernenden transparent
- Bei Lehrenden und weiteren entscheidungsrelevanten Personen der Einrichtung ist eine Offenheit für diese Kommunikation mit den Lehrenden vorhanden.

Ein günstige Voraussetzung bilden modulare Bildungskonzepte, wo die Möglichkeit besteht, Lernende aus unterschiedlichen Maßnahmen interessen- und bedarfsorientiert zusammenzuführen.

7. Elemente zur Lern-/Lehrgestaltung

Die eingangs beschriebenen didaktischen Leitprinzipien (Kap. 3) der Kompetenz-, Biographie- und Reflexionsorientierung führen auch zu Konsequenzen bei der Gestaltung des Lernsettings. Mitverantwortung der Lernenden für den Erfolg des Lernprozesses erfordert Räume und Möglichkeiten der Mitgestaltung und des Austausches untereinander. Wie solche – in der Praxis erprobten – Supportstrukturen aussehen können, soll an drei Kernelementen dargestellt werden (vgl. Kemper/Klein 1998).

7.1 Das Lerntagebuch

Das Lerntagebuch ist ein Angebot zur Systematisierung des individuellen Lernprozesses. Es beinhaltet Methodenangebote für die persönliche Reflexion, für die Zielbestimmung und Zielüberprüfung und damit zur Planung, Organisation und Steuerung des eigenen Lernprozesses. Um es zu präzisieren: Im Lerntagebuch finden die zuvor beschriebenen Methoden ihren Platz. Es stellt damit einen Ordnungsrahmen für die erarbeiteten Reflexionen und Lernplanungen dar, auf den immer wieder zurückgegriffen werden kann und soll.

Das Lerntagebuch ist eine „Kladde“, die sich im Lern-/Lehrprozess nach und nach mit verschiedenen, konkret auf die Lernsituation bezogenen Informations-, Reflexions- und Arbeitsblättern füllt. Neben einem Kalender, dem ‚Stundenplan‘, der Teilnehmendenliste, Informationen zur Gesamtorganisation, Daten zur Bildungsmaßnahme u. Ä. wird im Lerntagebuch auch ein Überblick über die vom Bildungsträger geplanten Inhalte, Strukturen und Gestaltungen der Bildungsmaßnahme gegeben (siehe Beispiel im Kasten S. 144).

Diese in Form erster schriftlich fixierter Informationen gegebene Vorleistung der Lehrenden bzw. der Einrichtung ist ein wichtiges Signal für die Lernenden, wenn es darum geht, Aktivität und Mitsprache zu initiieren. Strukturkenntnisse und Transparenz über die Lerninhalte sind dafür erforderlich. Die Lernenden sind ihrerseits aufgefordert, schriftlich ihre Lernerfahrungen zu reflektieren, fachliche, soziale und personale Fähigkeiten zu benennen, Lernergebnisse einzuschätzen, Lernerfolge (und Lernschwierigkeiten) festzuhalten, Lerninteressen zu ermitteln und zu verfolgen, individuelle Lernpläne zu gestalten. Das Lerntagebuch ist integraler Bestandteil von Lernen und entfaltet mit diesem Selbstverständnis seine lernfördernde Wirkung.

Wie der Begriff ‚Tagebuch‘ verdeutlicht, handelt es sich dabei zunächst

Gesamtorganisation im Überblick

> **Dauer der Vollzeit- und Teilzeitmaßnahmen** **September 1996 - 31. Oktober 1997**

> **Lernphasen**

Die Maßnahme ist in verschiedene Lernphasen eingeteilt:

Erste Lernphase: vom 2. September 1996 bis zum 18. Oktober 1996

Zweite Lernphase: vom 21. Oktober 1996 bis zum 24. Januar 1997

Sie erhalten für die einzelnen Lernphasen jeweils einen Unterrichtsplan mit den Angaben zu den Lernzeiten und Lerninhalten. Die individuellen Lernziele im Rahmen des angebotenen Unterrichts werden mit den DozentInnen besprochen.

> **Stundenumfang Vollzeit**

34 Unterrichtsstunden pro Woche:

An drei Tagen in der Woche von 8.30 Uhr bis 13.30 Uhr.

An zwei Tagen in der Woche von 8.30 Uhr bis 15.30 Uhr.

Bitte beachten Sie: Die langen und die kurzen Tage können sich von einer zur nächsten Lernphase verschieben.

> **Stundenumfang Teilzeit**

Vier Tage pro Woche

18 Unterrichtsstunden pro Woche und einmal pro Monat 4 Unterrichtsstunden zusätzlich:

An 3 Tagen von 8.30 Uhr bis 11.45 Uhr.

An einem Tag von 8.30 Uhr bis 13.30 Uhr. Ein Tag ist jeweils frei!

Bitte beachten Sie: Die langen und die kurzen Tage sowie der freie Tag können sich von einer zur nächsten Lernphase verschieben.

> **Praktikum**

6 Wochen, voraussichtlich vom 15.09. - 31.10.97 in Betrieben/Verwaltungen der Region

> **Auslandspraktikum / Vollzeitmaßnahme**

geplant vom 07.07. - 25.07.97

Achtung: Bewilligungsbescheid liegt noch nicht vor

> **Urlaubszeiten**

23.12.96 - 31.12.96 / 24.03.97 - 04.04.97

28.07.97 - 15.08.97

> **Anwesenheit**

Die Anwesenheit der TeilnehmerInnen wird überprüft. Bei Abwesenheit wegen Krankheit müssen Sie ein Attest vorlegen. Sollten Sie wegen anderer Anlässe am Unterricht nicht teilnehmen können, sprechen Sie dies mit den MitarbeiterInnen von Europool ab.

> **Lernkonferenz**

Einmal wöchentlich findet eine Konferenz zur Lernreflexion statt. Die Teilnahme ist verbindlich.

> **Lerntagebuch**

Sie bekommen ein Lerntagebuch. Die Arbeit mit und in diesem Lerntagebuch ist in den Fachunterricht und die Lernkonferenz eingebunden.

> **Lernquellenpool**

Für die Einzel- und Gruppenarbeit stehen verschiedene Lernmedien und Lernmaterialien, wie Bücher, Arbeitsblätter, Lernsoftware ... zur Verfügung.

> **Lern-/Lehrmethoden**

Fachunterricht mit DozentInnen
fächerübergreifendes Lernen in Projekten
Einzel-, Partnerinnen- und Gruppenarbeit
Selbstgesteuerte Lernzeiten

um ein persönliches Buch von den und für die Lernenden. Im Blick auf die praktische Umsetzung ist anzumerken, dass die individuelle Reflexion, wie ja in den vorangehenden Kapiteln immer wieder verdeutlicht, mit einem anschließenden Austausch in der Lerngruppe oder mit einem Lernberatungsgespräch verbunden ist. Damit wird den Lernenden die Möglichkeit eröffnet, sich über individuelle Lernerfahrungen und Lernpläne auszutauschen, die eigenen Lerninteressen und Lernziele zu vertreten, sie mit denen der Mitlernenden zu vergleichen und aktiv an der weiteren Gestaltung des individuellen Lern-/Lehrprozesses im sozialen Kontext zu partizipieren. Die persönliche Arbeit mit dem Lerntagebuch ist damit zugleich die Vorbereitung für eine kollektive und für die weitere Lern-/Lehrplanung relevante Reflexion.

Lernenden, die es nicht gewohnt sind, zur eigenen Reflexion und Orientierung Dinge schriftlich festzuhalten, ist es am Anfang fremd, dass sie ‚nur für sich selbst‘ etwas aufschreiben und abheften sollen. „Werden diese Blätter nicht eingesammelt?“ ist vor allem in der Anfangszeit die wiederkehrende ungläubige Frage. Es ist notwendig, diese Fragen und Unsicherheiten in der Arbeit mit dem Lerntagebuch aufzugreifen, über das Ziel und den Sinn in der Lerngruppe zu sprechen und den Zusammenhang mit Lernen herauszustellen.

Für die Hinführung zur Selbststeuerung des Lernens und für die aktive Mitgestaltung im Lern-/Lehrarrangement hat sich das Lerntagebuch als orientierende Unterstützung zur Planung, Organisation und Steuerung des eigenen Lernprozesses auch in der Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen bewährt.

Inhalte des Lerntagebuchs im Überblick

1. Informationen

- Stundenplan
- MitarbeiterInnen und TeilnehmerInnen von Europool
- Gesamtorganisation
- Inhalte der Qualifizierungsmaßnahme und mögliche Zertifikate

2. Dem eigenen Lernen auf der Spur

3. Lernziele und Lerninteressen

4. Wochen-/ Lernreflexion

5. Lernkonferenz

6. Fachreflexion / Selbst-/Fremdeinschätzung

- EDV
- Englisch
- Rechnungswesen
- Berufsdeutsch
- Kommunikation / Rhetorik

7. Sonstige Lernangebote

8. Lernübersicht

9. Freie Notizen

Quelle: Kemper/Klein 1998, S. 84

In der Praxis hat sich gezeigt, dass die Lernenden dieses Angebot dann annehmen und aktiv nutzen, wenn

- die Arbeit mit dem Lerntagebuch in die Lernzeit integriert, d. h. in Unterricht oder auch in Lernkonferenzen eingebunden ist,
- ein Austausch mit den ‚Lernberater/innen‘ ermöglicht wird und sie Rückmeldungen zu ihren Erarbeitungen erhalten,
- sie die Erfahrung machen, dass ihre Erarbeitungen und vor allem ihre Rückmeldungen zum Lern-/Lehrgeschehen auf Resonanz stoßen, dass Fragen erwünscht sind und Wirkungen ihrer Aktivitäten sicht- und spürbar werden,
- die stille und individuelle Reflexion von allen am Lern-/Lehrprozess Beteiligten als sinnvoll betrachtet, unterstützt und begleitet wird,
- die verschiedenen Reflexions- und Arbeitsblätter situationsbezogen, methodisch kreativ und abwechslungsreich gestaltet sind.

7.2 Die Lernkonferenz

„Einmal wöchentlich findet eine Lernkonferenz zur Lernreflexion statt. Die Teilnahme ist für alle verbindlich“, war im Informationsteil zur Lern-/Lehrorganisation im Bildungskontrakt der Frauenqualifizierungsmaßnahme EUROPOOL und im Informationsteil des Lerntagebuchs zu lesen (vgl. Kemper/Klein 1998). Konferenzen waren und sind heute noch die Orte, an denen Fragen zur Lern- und Lehrorganisation behandelt, wo Planungen abgestimmt und Lernleistungen beurteilt werden. In der Schule hatten und haben jedoch Lernende kaum Mitspracherechte. Mit der Bezeichnung ‚Lernkonferenz‘ wird diese Erinnerung aufgegriffen und um die Zielorientierung der Mitsprache und Mitbestimmung erweitert. Lernkonferenz als Element in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen heißt: gemeinsame Beratung aller am Lern-/ Lehrprozess Beteiligten. Das Wort Konferenz unterstreicht die Ernsthaftigkeit der gemeinsamen Beratung aller am Lernprozess Teilnehmenden im Kontext der Selbststeuerung des Lernens und der Mitsteuerung der Lehrangebote und ihrer Organisation.

In der Bildungspraxis hat sich die Lernkonferenz als Beteiligungsmodell vielfach bewährt. Abhängig von den Rahmenbedingungen der Maßnahme und des Trägers wird sie wöchentlich, zweiwöchentlich oder auch in monatlichem Rhythmus in das Lern-/Lehrsetting integriert. Die Lernkonferenz ist der Ort,

- an dem individuelles und kooperatives Lernen zusammengeführt wird,
- an dem die Partizipation an der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung des Lern-/Lehrprozesses in Bewegung kommt,
- an dem auf verschiedenen Ebenen ein Übungsfeld für die Anforderungen an das lebenslange und selbstgesteuerte Lernen gegeben ist,
- an dem soziale, personale und methodische Kompetenzen für Kommunikation, Argumentation, für das Leiten und Moderieren von Gruppen und vor allem für kooperative Zusammenarbeit trainiert werden,
- an dem Bilanzierung stattfindet und Feedback gegeben und angenommen wird,
- an dem überfachliche Inhalte diskutiert und die Weiterarbeit bzw. das weitere Lernen geplant werden.

Das Umsetzungsmodell der Lernkonferenz lässt sich auf der Grundlage von vier Eckpfeilern beschreiben:

1. **persönliche Reflexion**

- Was ist mir hier und jetzt wichtig?
- Was soll mein Thema in der anschließenden kollektiven Beratung sein?
- Stimmen die Lerninhalte noch mit meinen Lernzielen überein?

2. **Mitteilungsrunde/Blitzlicht**

- Wie geht es mir heute?
- Was will ich heute mit allen in der Lernkonferenz besprechen?

3. **Interaktion und Gruppenreflexion**

- Welche genannten Themen besprechen wir in welcher Reihenfolge?
- Welche Themen bearbeiten wir zu einem anderen Zeitpunkt?
- Welche Lösungswege finden wir?

4. **Feedback**

- Was war in dieser Lernkonferenz für mich wichtig?
- Was war mir neu?
- Wie fand ich die Leitung der Lernkonferenz?

Die vier Eckpfeiler markieren zugleich den Ablauf der Lernkonferenz. Sie stellen einen systematisierten Weg dar, das individuelle Lernen zu reflektieren und die Eigenverantwortlichkeit durch aktive Mitgestaltung und Mitentscheidung zu praktizieren. Die Moderation der Lernkonferenz geht über in die Verantwortung der Lernenden. Die persönliche Lernreflexion wird durch vorbereitete Arbeitsblätter, die Bestandteil des Lerntagebuchs sind, erleichtert und unterstützt.

Eine besondere Form der Lernkonferenz ist die Planungskonferenz. Deren Ziel ist es, verbindliche und – gemessen an den Ressourcen – realistische Lösungen für individuelles und gemeinsames Verfolgen von Lernzielen zu finden.

In der Praxis setzt dieses Verfahren die Klärung folgender Fragen voraus:

- Welche Chancen und Grenzen sehen wir als Team/Bildungseinrichtung grundsätzlich in der Partizipation der Lernenden bei Fragen der inhaltlichen, organisatorischen und methodischen Gestaltung der Lern-/Lehrprozesse?
- Woran können wir als Bildungseinrichtung die Lernenden beratend bzw. mitentscheidend partizipieren lassen?

7.3 Der Lernquellenpool

Berufliches Weiterlernen wird angesichts der Veränderungsdynamik in der Erwerbsarbeit immer mehr zu einer Anforderung für die Mehrzahl der Arbeitnehmer/innen. Dieses Weiterlernen wird nicht mehr vorrangig in institutionalisierten Kontexten stattfinden, die Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen wird Voraussetzung zur Bewältigung dieser Anforderungen. Diese Fähigkeit kann nicht vorausgesetzt, sie muss erworben werden. Eine Möglichkeit dazu bietet der Lern-

quellenpool, aus dem die Lernenden Materialien, Informationen und verschiedene Lernmedien auswählen können. Ein Lernquellenpool kann bestehen aus

- aktuellen Fachbüchern
- Lexika
- aktueller Fachliteratur
- selbst erstellten Ordnern mit thematisch sortierten Texten
- erarbeiteten Skripten der Lehrenden
- Lern- und Arbeitsaufgaben
- einer Auswahl verschiedener PC-gestützter Lernprogramme
- dem Zugang zum Internet.

Dabei sollte das Angebot über die berufsfachlichen Inhalte hinausgehen. Materialien, die der Förderung überfachlicher Kompetenzen dienen (z. B. Kommunikationsfähigkeit) oder auf die Förderung von Lernen bezogene Materialien, aber auch Arbeitsrecht, Bewerbungsschreiben, Aufgaben aus Assessment-Center u. a. können Teil des Lernquellenpools sein. Die Lernenden sollten auch die Möglichkeit haben, Materialien anzufordern und den Pool nach ihren Interessen und Bedarfen zu erweitern. Ein Lernquellenpool kann kein statisches, fertiges Angebot sein, sondern eine lernbegleitende Material- und Mediensammlung, die sich durch das Lernen und durch die Interessen und Bedarfe der Lernenden verändert und erweitert. Ziel des Lernquellenpools ist es, selbständiges Erarbeiten von Wissen und Erschließen relevanter Informationen und das Wiederholen, Trainieren und Vertiefen von Lerninhalten zu ermöglichen. Dazu bedarf es entsprechender Räumlichkeiten, die über mit PC ausgestattete Arbeitsplätze verfügen und ein Lernen mit modernen Medien erlauben. In beruflichen Weiterbildungseinrichtungen, die über Selbstlernzentren verfügen, sind diese Voraussetzungen gegeben. Generell lässt die Zunahme multimedial gestützter Lernprogramme es ratsam erscheinen, in beruflichen Bildungseinrichtungen Selbstlernzentren einzurichten, die von den unterschiedlichsten Zielgruppen genutzt werden können. Allerdings erfordern auch diese Formen des selbstgesteuerten Lernens die Anwesenheit eines Lernberaters/einer Lernberaterin.

8. Ausblick

Wir haben versucht, deutlich zu machen, dass eine berufliche Weiterbildung für Langzeitarbeitslose, die sich auf die traditionelle Funktion formalfachlicher Kenntnis-, Fähigkeiten- und Fertigkeitenvermittlung beschränkt, nicht mehr angemessen ist. Sie dient weder hinreichend den betroffenen Individuen, bei denen unsicher ist, ob und wann sie eine realistische Reintegrationschance haben, noch wird sie den veränderten Anforderungsstrukturen in der Erwerbsarbeit gerecht, die sich durch eine Zunahme extrafunktionaler Qualifikationsanforderungen auszeichnet. Insofern ist die von uns vorgeschlagene Umorientierung nicht nur für berufliche Bildungsangebote für Arbeitslose relevant, sie gilt – in modifizierter Form – für das Gesamtspektrum beruflicher Weiterbildungsangebote. Diese Orientierung ist als theoriebegründete Forderung nicht neu; die Praxis zeichnet sich allerdings noch weitgehend durch ein Festhalten an der klassischen Vermittlungsfunktion berufsfachlichen Wissens aus. Bereits in den 70er Jahren hat D. Mertens in seinen Ausführungen zum Schlüsselqualifikationsansatz eine Mehrfaktororientierung in der beruflichen Bildung gefordert. Ihre Aufgabe sei es, Schlüsselqualifikationen zu fördern, die beitragen

- „– zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit
- zur Fundierung der beruflichen Existenz
- zum gesellschaftlichen Verhalten“

(Mertens 1977, S. 103).

Diese Trias von Subjekt – Erwerbsarbeit – Gesellschaft impliziert die Auflösung der Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung; sie markiert den „Übergang von zweckorientierter Berufsbildung zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbildung“ (Lehmkuhl 1996, S. 36). In der aktuellen Debatte wird der Schlüsselqualifikationsansatz zunehmend verdrängt durch den Kompetenzbegriff, der beansprucht, „im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeit, Fähigkeit, Qualifikation usw. die Selbstorganisationsfähigkeit des konkreten Individuums auf den Begriff“ zu bringen (Erpenbeck 1996, S. 18). Auch die in diesem Band vorgestellten didaktisch-methodischen Ansätze rekurren auf einen Kompetenzbegriff, der sich auf die „Selbstkompetenzen“ konzentriert. Selbstlernkompetenz, Selbstreflexionskompetenz, Selbststeuerungskompetenz stellen die Leitbegriffe dar. Damit sind zwei Risiken verbunden, die in der praktischen Umsetzung der vorgestellten Ansätze zu bedenken sind. Kompetenzorientierung ist zwar unseres Erachtens der einzig mögliche Ansatz, die durch Arbeitslosigkeit verschütteten Kompetenzen wieder bewusst werden zu lassen, und bietet auch die Chance, Kompetenzen für ein sinnerfülltes Leben auch außerhalb der Erwerbsarbeit zu mobilisieren. Andererseits darf nicht übersehen werden, dass ein derartiger Ansatz auch seine Grenzen hat, die bedacht werden

müssen, um nicht der Gefahr einer Mythologisierung des Kompetenzbegriffs zu unterliegen. Das sind zum einen die objektiven Rahmenbedingungen. Der Trend zu kurzzeitigen Maßnahmen führt dazu, dass die Zeitkontingente nicht hinreichend gegeben sind, die es braucht, lebenslang verfestigte Verhaltensdispositionen aufzubrechen, bspw. wenn es um Lernstrategien geht. Auch die Vorgaben der Arbeitsverwaltung, die vielfach noch primär auf beruflichen Fertigkeitserwerb orientiert sind, machen die Spielräume eng, die zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst notwendig sind. Aber auch von der Teilnehmerseite her kann nicht bedingungslos von der Bereitschaft ausgegangen werden, sich mit der eigenen Persönlichkeit auseinander zu setzen. Gerade Personen mit längerer Arbeitslosigkeitserfahrung entwickeln negative Selbstbilder, die nicht zur Auseinandersetzung ‚einladen‘, und reagieren nicht selten mit Verweigerungsstrategien. Das steht nur scheinbar im Widerspruch zu den beschriebenen Ansprüchen der Teilnehmer, ihre konkrete Lebenssituation und deren Bewältigung zum Gegenstand des Bildungsangebots zu machen.

Auch wenn es unseres Erachtens zu einem kompetenzorientierten Ansatz keine echte Alternative gibt und die Praxiserfahrungen zeigen, dass sich eine derartige Orientierung für alle Beteiligten ‚auszahlt‘, so darf doch nicht unterschlagen werden, dass die Umsetzung dieses Ansatzes oft ein hohes Maß an Beharrungsvermögen und Frustrationstoleranz erfordert und wiederholte Scheiternerfahrungen möglich sind.

Das zweite angesprochene Risiko kompetenzorientierter Ansätze ist auf den ersten Blick nur schwer zu identifizieren und nur indirekt in seinen mittelfristigen Wirkungen praxisrelevant. Es liegt auf einer eher ideologischen Ebene und geriert sich als wissenschaftliche Erkenntnis. Wenn Vertreter des Kompetenzbegriffs behaupten, dass „die im Berufsleben erfolgsentscheidenden Kompetenzen im Schwerpunkt außerhalb der beruflichen Entwicklung, im sozialen Umfeld, im Alltag entwickelt werden“ (Staudt/Kriegesmann 1999, S. 34), erscheint dies als sinnvolle Öffnung der Perspektiven hin auf Lernfelder und Lernmöglichkeiten außerhalb organisierter Kontexte. Ideologisch und in seinen Konsequenzen fatal wird es allerdings, wenn behauptet wird, dass „die Entwicklung dieser (erfolgsentscheidenden) Persönlichkeitseigenschaften in der Sozialisations- und Enkulturationsphase des Kindes statt(findet) und im Erwachsenenalter weitgehend abgeschlossen ist“ (ebd., S. 34). So lässt sich das strukturelle Phänomen Arbeitslosigkeit individualisieren, indem dem Ausgegrenzten eine misslungene Enkulturation unterstellt wird, die im Erwachsenenalter nicht mehr reparabel erscheint. Damit würde der Kompetenzbegriff zur „Vertuschungsformel“ (Gieseke 1999, S. 106), die den Rückzug des Staates aus der Verantwortung für berufliche Weiterbildung für Arbeitslose legitimiert. Der Kompetenzbegriff lässt sich für die berufliche Weiterbildung nur dann produktiv nutzen, wenn von der Lern-

und Veränderungsfähigkeit der Erwachsenen ausgegangen wird. Wenn die Ausprägung der entscheidenden Kompetenzen im Erwachsenenalter weitgehend abgeschlossen wäre, wären die Perspektiven für berufliche Weiterbildung – nicht nur bezogen auf Arbeitslose – ziemlich trostlos. Beschäftigungsfähigkeit (employability) meint ja gerade in Zeiten rasch wechselnder Anforderungsstrukturen die Befähigung, sich neue Kompetenzen rasch aneignen und Unsicherheiten und Paradoxien aushalten zu können. Die Zunahme der Diskontinuitäten in den Normalerwerbsbiographien erfordert von einer beruflichen Weiterbildung, die den Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit als zentrale Aufgabe ansieht, Konzepte, die auf Kompetenzerhalt und Stabilisierung von Beschäftigungsfähigkeit auch für diejenigen abzielen, die längerfristig aus der Erwerbsarbeit ausgegrenzt bleiben. Dazu bedarf es auch eines erweiterten Verständnisses von Arbeit. Die „Suche nach sinnstiftender, kommunikativer, verantwortungsvoller und abwechslungsreicher Erwerbsarbeit“ (Markert 1999, S. 80) beschreibt die Erwartungen der heutigen Arbeitnehmer. Auch in der beruflichen Weiterbildung für längerfristig Ausgegrenzte muss es stärker darum gehen, gemeinsam Möglichkeiten „sinnstiftender, kommunikativer, verantwortungsvoller und abwechslungsreicher Arbeit“ auch außerhalb der Erwerbsarbeit zu identifizieren und Wege zu finden, diese Felder zu besetzen und auszufüllen.

Wenn berufliche Weiterbildung „heute immer mehr auch Aufgaben der Persönlichkeitsbildung übernimmt“ (ebd.), reicht es nicht mehr, nur die Sache (Beruf/Tätigkeit) im Blick zu haben. Die Persönlichkeit des Teilnehmers/der Teilnehmerin wird zum Orientierungspunkt beruflichen Handelns.

Wir hoffen, mit diesem Band dazu beizutragen, diejenigen zu bestärken, die sich in dieser Richtung in ihrem beruflichen Handeln bewegen und diejenigen zu ermutigen, die in ihrer Arbeit über einen Kurswechsel nachdenken.

„Eine anständige Gesellschaft ist nicht verpflichtet, jedem Menschen zur Bestreitung seines Lebensunterhaltes einen Arbeitsplatz zur Verfügung zu stellen, wenn sie ihm auch durch andere Mittel ein Mindesteinkommen garantieren kann; sie ist aber verpflichtet, all ihren Mitgliedern die Möglichkeit einer angemessenen und sinnvollen Beschäftigung (wie etwa ein Studium) zu bieten. Jeder Mensch findet etwas anderes sinnvoll, und aus diesem Grund füge ich der oben genannten Pflicht noch das Kriterium hinzu, dass die Beschäftigung angemessen sein muss, um deutlich zu machen, dass die Fähigkeiten des Einzelnen zu berücksichtigen sind. Eine sinnvolle Beschäftigung muss nicht unbedingt die Quelle sein, aus der wir unser Einkommen beziehen, es kann sich dabei auch um ein Hobby handeln. Daraus folgt, wie gesagt, dass eine anständige Gesellschaft all ihren Mitgliedern zumindest die Möglichkeit bieten muss, einer angemessenen und sinnvollen Beschäftigung nachzugehen“ (Margalit 1977, S. 292).

Anhang

Zitierte Literatur

- Arnold, Rolf (1998): Vorwort des Reihenherausgebers. In: Markert, Werner (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler
- bbb Büro für berufliche Bildungsplanung (1998): Seminarkonzept „Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität“, unveröffentlichtes Manuskript. Dortmund
- bbb Büro für berufliche Bildungsplanung (1999/2000): Seminarmaterialien „Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung“, unveröffentlichtes Manuskript. Dortmund
- BIFO Berufs- und Bildungsinformation Vorarlberg (Hrsg.) (1999): QUALIBOX. Bludenz u. a.
- Brödel, Rainer (Hrsg.) (1997): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen
- Djafari, Nader/Kade, Sylvia (Hrsg.) (1987a): Praxishilfen für die Umschulung, Handreichung Nr. 1: „Teilnehmergewinnung“. Frankfurt/M.
- Djafari, Nader/Kade, Sylvia (Hrsg.) (1987b): Praxishilfen für die Umschulung, Handreichung Nr. 2: „Vorförderung“, Frankfurt/M.
- Freud, Sigmund (1930): Das Unbehagen in der Kultur. Wien
- Friedrich, Horst/Wiedemeyer, Michael (1998): Arbeitslosigkeit - ein Dauerproblem. Opladen
- Geissler, Karlheinz A. (1993): Anfangssituationen. Weinheim, Basel
- Gieseke, Wiltrud (1999): Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft, Band 2. Neuwied, S. 93-120
- Gilberg, Rainer/Hess, Doris/Schröder, Helmut (1999): Wiedereingliederung von Langzeitarbeitslosen – Chancen und Risiken im Erwerbsverlauf. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 3, S. 281-299
- Grünert, Holle (1999): Dauerhaft hohe Arbeitslosigkeit? In: Gewerkschaftliche Monatshefte, H. 11, S. 667-676
- Hondrich, Karl O. (1998): Vom Wert der Arbeit - und der Arbeitslosigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 493-500
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul/Zeisel, Hans (1978): Die Arbeitslosen von Marienthal. Frankfurt/M.
- Kemper, Marita (1999): Qualitätssicherung von Weiterbildung. Ein Plädoyer für aktive Partizipation von Lernenden. In: Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 142-152
- Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Keupp, Heiner (1996): „Wer erzählt mir, wer ich bin?“ - Identitätsofferten auf dem Markt der Narratoren. In: Psyche und Gesellschaft, H. 4, S. 39-64
- Kieselbach, Thomas (1998a): Arbeitslosigkeit. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Gesundheitsbericht für Deutschland. Stuttgart, S. 116-121
- Kieselbach, Thomas (1998b): Die Verantwortung von Organisationen bei Personalentlassungen: Berufliche Transitionen unter einer Gerechtigkeitsperspektive. In: Blickle, Gerhard (Hrsg.): Ethik in Organisationen - Konzepte, Befunde, Praxisbeispiele. Göttingen, S. 233-250

Kirsch, Guy (1999): Lernkultur für den Arbeitsmarkt von morgen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen - Lernen im Wandel. QUEM-Report, Heft 60. Berlin, S. 29-48

Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (1999): Die Paradoxien des SGB III. In: Bayer, Mechthild u. a. (Hrsg.): Das Sozialgesetzbuch III. Praxis und Reformbedarf in der Arbeitsförderung und Qualifizierung. Niedernhausen, S. 105-117

Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen (1996): Erwerbsfähigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland - Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen. Teil I: Entwicklung von Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland und anderen frühindustrialisierten Ländern. Bonn

Krischausky, Ben (1999): Lehren ohne Zukunft: Lernen kann man nur selbst. Individuelles Lernen statt Lehren im Gleichschritt. In: Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 131-141

Kullmann, Heide-Marie/Seidel, Eva (2000): Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter. Bielefeld

Lehmkuhl, Kirsten (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Alsbach

Margalith, Avram (1998): Politik der Würde. Berlin

Markert, Werner (1999): Von der beruflichen Weiterbildung zur neuen organisations- und handlungsbezogenen allgemeinen Weiterbildung. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Band 2. Neuwied, S. 70-89

Meier, Arthur u. a. (1998): Weiterbildungsnutzen - Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung. Berlin

Mertens, Dieter (1977): Schlüsselqualifikationen - Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung Braunschweig, S. 99-121

Peters, Sibylle (1998): Stabilisierung der Selbstkompetenz als zentraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz für Umschüler in Metallberufen. In: Markert, Werner/Zimmer, Gerhard (Hrsg.): Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz während der Umschulung und erreichte Kompetenz nach Abschluss der Umschulung. BIBB-Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen. Berlin, S. 11-25

Reutter, Gerhard (1999): Berufliche Weiterbildung im Umbruch - Was begründet die neuen Anforderungen an das Lehrpersonal? In: Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 17-38

Sander, Hans-Joachim (1998): Das Lebenszeichen Arbeit und der Sprachverlust der Arbeitslosen. In: Wiene, Wilfried/Hupfauer-Hampel, Ludwina/Jansen, Leo: Weiterbildung mit Erwerbsarbeitslosen. Herzogenrath

Schloos, Ulrich (2000): Der Kreislauf des Erfolgs. Materialien zum Selbstmanagement für Lernende. Frankfurt/M.

Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Berlin

Sprenger, Reinhard K. (1996): Das Prinzip der Selbstverantwortung. Wege zur Motivation. Frankfurt/M., New York

Staudt, Erich/Kriegesmann, Bernd (1999): Weiterbildung - Ein Mythos zerbricht. Bochum

Stein, Howard F. (1999): Todesvorstellungen und die Erfahrung organisatorischen Downsizings. In: Freie Assoziationen, H. 2, S. 155-186

Strittmatter, Franz J. (1992): Langzeitarbeitslosigkeit im Wohlfahrtsstaat. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 157. Nürnberg

Voß, G. Günter (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 3, S. 473-487

Voß, G. Günter/Pongratz Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H.1, S. 131-158

Wurmser, Leon (1998): Die Maske der Scham. Berlin

Literaturempfehlungen

1) Veränderungen in Gesellschaft und Erwerbsarbeit

Beck, Ulrich (1989): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.

Beck, Ulrich (1993): Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt/M.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1998): Schöne Fassaden – Schwache Fundamente. Zu den Widersprüchen der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M.

Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (1999): Die Paradoxien des SGB III. In: Bayer, Mechthild u. a. (Hrsg.): Das Sozialgesetzbuch III. Praxis und Reformbedarf in der Arbeitsförderung und Qualifizierung. Niedernhausen, S. 105-117

Meier, Arthur u. a. (1998): Weiterbildungsnutzen. Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung. Berlin

Mertens, Dieter (1977): Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, Braunschweig 1977

Reutter, Gerhard (1999): Berufliche Weiterbildung im Umbruch – Was begründet die neuen Anforderungen an das Lehrpersonal? In: Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 17-38

Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des Neuen Kapitalismus. Berlin

Voß, Günter (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 3, S. ???

2) Arbeitslosigkeit

Jahoda, Marie u. a. (1978): Die Arbeitslosen von Marienthal. Frankfurt/M.

Kieselbach, Thomas (Hrsg.) (1991): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit. Bremen

Kieselbach, Thomas/Wacker, Ali (1985): Individuelle und gesellschaftliche Kosten der Arbeitslosigkeit. Weinheim

3) Lerngestaltung in der beruflichen Weiterbildung

Djafari, Nader/Kade, Sylvia (Hrsg.) (1987/1988): Praxishilfen für die Umschulung. Frankfurt/M.

Handreichung Nr. 1: Teilnehmerge Gewinnung

Handreichung Nr. 2: Vorförderung

Handreichung Nr. 3: Sozialpädagogisches Handeln in der Umschulung

Handreichung Nr. 4: Umschulungsabbruch

Handreichung Nr. 5: Frauen in der Umschulung

Handreichung Nr. 6: Lerngestaltung in der Umschulung

Geissler, Karlheinz A. (1993): Anfangssituationen. Weinheim, Basel

Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler

Krischausky, Ben (1999): Lehren ohne Zukunft: Lernen kann man nur selbst. Individuelles Lernen statt Lehren im Gleichschritt. In: Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S.131-141

4) Förderung übergreifender Kompetenzen

BIFO Berufs- und Bildungsinformation Vorarlberg (Hrsg.) (1999): QUALIBOX. Bludenz u. a.

Kullmann, Heide-Marie/Seidel, Eva (2000): Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter. Bielefeld

Metzig, Werner/Schuster, Martin (1998): Lernen zu lernen. Berlin, Heidelberg

Schloos, Ulrich (2000): Der Kreislauf des Erfolgs. Materialien zum Selbstmanagement für Lernende. Frankfurt/M.

Werneck, Tom (1997): 111 Spielideen, das Gedächtnis zu trainieren. Niedernhausen

Die Autorin/die Autoren

Rudolf Epping, Diplom-Pädagoge mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik, von 1976 bis 1981 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, seit 1981 Leiter des Referats Berufliche Bildung in der Abteilung Weiterbildung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Soest, von 1995 bis 1998 Ausbildung zum Supervisor (DGSv)

Rosemarie Klein, Diplom-Pädagogin mit dem Schwerpunkt Berufliche Weiterbildung/Personal- und Organisationsentwicklung. Geschäftsführerin und Trainerin im Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund. Seit 1998 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.; freiberuflich tätig in der Personal- und Organisationsentwicklung bei Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Gerhard Reutter, Lehrer und Diplom-Pädagoge mit dem Schwerpunkt Berufliche Weiterbildung. Mehrere Jahr pädagogischer Mitarbeiter in der VHS Rüsselsheim. Seit 1983 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.; darüber hinaus freiberuflich tätig in der Personal- und Organisationsentwicklung bei Einrichtungen der Erwachsenenbildung und in Betrieben.