

Soziale und personale Kompetenzen als

BASISQUALIFIKATION

Pädagogische Arbeitsstelle des DVV

Inhalt

Vorbemerkungen	3
1. Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung	5
* Wachsende Anforderungen an die soziale und personale Kompetenz des einzelnen	7
* Soziale und personale Kompetenzen – Schlüsselqualifikationen für Bildungsbenachteiligte!?	8
* Personale und soziale Kompetenzen von Umschülern	12
* Auswirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit im persönlichen und sozialen Bereich	17
2. Arbeit – Arbeitslosigkeit	21
* Arbeit als Thema und Ziel von Weiterbildung	23
* Überlegungen zu Arbeit und Beruf als eine Lebensaufgabe	24
* Zur Problematik von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen	28
* Der Faktor Zeit als Erklärung für Belastungssituationen am Arbeitsplatz	34
* Zur Dimension Zeit in Maßnahmen mit Langzeitarbeitslosen	37
* Zeit und Veränderung in einer Umschulungsmaßnahme	43
* Tagungszyklus zum Thema „Arbeit – Arbeitslosigkeit“	45
3. Das Thema „Lernen“ im Projektzusammenhang	53
* Das Bedingungsgefüge von Erwachsenenlernen	55
* Annäherung an das Lernverständnis in der Projektarbeit	56
* Die Bedeutung der Reflexion der Lerngeschichte für erwachsene Lerner	57
Zwei Praxisbeispiele	59
* Wechselseitige Lernprozesse	62
* Tempo erlernen oder Lerntempo entwickeln?	64
* Die Tendenz zur Eile und das Lernen der Geduld	68
4. Aktivierende Lernformen – Fortbildung und Umsetzung in die Praxis	71
* Fortbildung zur Aktivierung von Teilnehmern in der Erwachsenenbildung	73
* Transfer von Erkenntnissen aus einer Fortbildung in den Berufsalltag	78
* Aktivierendes Lernen im Unterricht – ein Umsetzungsbeispiel	81
* Fortbildung für die Praxis? Ein Rückblick auf die Seminarreihe	85

5. Personenbezogene Fortbildung	89
* Was heißt personenbezogene Fortbildung im Rahmen des Projektes?	91
* Das Thema Erfolg in der personenbezogenen Fortbildung	93
– Gedankensplitter zum Thema „Erfolg – Erfolgsmessung“	93
– Aspekte der Erfolgsmessung in personenbezogenen Fortbildungen	94
– Was hat diese Fortbildung bisher für mich gebracht? Eine Zwischenbilanz	95
– Transfer – von der Fortbildung in die Praxis	97
* Kurzreihen	98
– Einführung in Lernberatung	98
– Beratungsmethoden in Lern- und Arbeitssituationen	100
– Fortbildungsreihe zum Thema „Lernen“	103
– Fortbildungsreihe „Lernberatung“ für MitarbeiterInnen in Schulabschlußlehrgängen aus der Sicht der Fachbereichsleitung	105
* Intensivreihe	107
– Fortbildungszeit ist mehr als die Zeitdauer der Fortbildung	107
– Der Seminarbaustein „Standpunkte“	111
– Stand-Punkte bilden	113
– Eine sinnliche Annäherung an den eigenen Standpunkt	115
– Kreative Methoden in der Seminararbeit	119
Literatur	121
Publikationen des Projektes	124

Vorbemerkungen

Das Thema „soziale und personale Kompetenzen“ hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Forderungen nach derartigen Kompetenzen sind sowohl von Seiten der Vertreter der Wirtschaft bzw. der beruflichen Bildung im weitesten Sinne zu vernehmen als auch – in anderer Formulierung – aus den Reihen der Zukunftsforscher. Unterschiedlichste wissenschaftliche Disziplinen befassen sich mit der Frage, welche Anforderungen Menschen erfüllen müssen bzw. welche Handlungsstrategien ihnen verfügbar sein sollten, um zukünftige Problemstellungen bewältigen zu können. Wenn sich auch die konkreten Anlässe zum Befassen mit dem Thema auf den ersten Blick unterscheiden, so wird doch bei näherem Hinsehen – verbunden mit einer analytischen Distanz – deutlich, daß es sich bei den sozialen und personalen Kompetenzen um eine Grundproblematik handelt, deren Bewältigung in den verschiedenen Lebensbereichen über das Bestehen der Gesellschaft bzw. deren zukünftige Gestaltung im allgemeinen entscheiden könnte.

Damit ist auch der Bildungsbereich im allgemeinen – wie die Erwachsenenbildung im besonderen – aufgefordert, sich intensiv mit diesem Thema zu befassen. Hierbei gilt es, das vorhandene pädagogische Know-how zu nutzen und eine weitergehende Entwicklungsarbeit derart zu leisten, daß das Ziel – der sozial und personal gebildete Mensch – in einer der Person und der Sache angemessenen Weise zu erreichen ist.

Die beiden Begriffe „sozial und personal“ verweisen bereits auf die Bereiche, in denen es gilt, (erweiterte) Fähigkeiten zu entwickeln. Der Mensch als Einzelwesen wie auch als an der Gemeinschaft/Gesellschaft Teilnehmender mit seinen jeweiligen Handlungs- und Bewältigungsstrategien steht im Mittelpunkt des Interesses. Damit ist die dem Thema innewohnende sozialpsychologische Dimension bereits angezeigt und wird zu einem wichtigen Aspekt für die Entwicklung von Angeboten auf diesem Gebiet.

Das Projekt „Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikationen in der Erwachsenenbildung“ hatte zum Ziel, die genannte Thematik für Adressaten der Weiterbildungsbereiche Elementarbildung, berufliche Wiedereingliederung und Umschulung zu bearbeiten. Die Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der Zielgruppe und dem jeweiligen Weiterbildungsanliegen im Hinblick auf das Projektthema führte recht bald zu Fragen wie z.B.: Welche sozialen und personalen Dimensionen von Lernen im Erwachsenenalter gilt es zu berücksichtigen? Welche Bedeutung hat Arbeit bzw. Arbeitslosigkeit auf der sozialen und personalen Ebene? Sind bzw. wie sind soziale und personale Kompetenzen transferfähig zu vermitteln? Wie sind MitarbeiterInnen so zu qualifizieren, daß sie diese Kompetenzen an Teilnehmer weitergeben können?

Aus der Bearbeitung der genannten Fragestellungen ergaben sich für die Projektarbeit im wesentlichen die drei Arbeitsschwerpunkte: Lernen (Erwachsenenlernen), Arbeit/Arbeitslosigkeit und Mitarbeiterqualifizierung.

- Im Arbeitsbereich „Lernen“ waren zwei Aspekte von besonderer Bedeutung. Zum einen galt es, Konzepte zur Reflexion individuellen Lernens unter Berücksichtigung der Weiterbildungs- bzw. Vermittlungssituation zu entwickeln, zum anderen waren aktivierende Lernformen einzubeziehen, um das Spektrum sowohl an Lernerfahrungen als auch an Lernstrategien zu erweitern.
- Aus der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Arbeit/Arbeitslosigkeit“

keit“ resultierten u.a. die Einbeziehung der Aspekte „Beruf/Arbeit“ in die Qualifizierungsreihe und die Durchführung eines Tagungszyklus unter den Überschriften:

- Was macht Arbeitslosigkeit mit den Menschen?
- Wert und Unwert von Arbeitslosigkeit?
- Zukunft und Wert von Arbeit.

Hier wurde sowohl der inhaltliche Dialog über die Möglichkeiten einer Verknüpfung von Beratung und Bildungsmaßnahmen geführt als auch über die Beteiligung von VertreterInnen verschiedener Fachgebiete ein interdisziplinärer Austausch begonnen.

- Die Arbeit im Bereich „Mitarbeiterqualifizierung“ gestaltete sich sehr vielfältig, da neben der Entwicklung des Qualifizierungsprogramms verschiedene andere Fortbildungsvarianten – unter Berücksichtigung der zuvor genannten Themen – erprobt und ausgewertet wurden. Hierzu zählen z.B. Fortbildungsangebote zu den Themen „Lernen lernen“, „Kreative Methoden in der Vermittlungsarbeit“ oder „Wie erleichtere ich mir meinen Arbeitsalltag?“.

Für die Entwicklung der vorliegenden Ergebnisse hat – aus der Projektperspektive heraus betrachtet – der Faktor Zeit eine wesentliche Rolle gespielt. Die Projektlaufzeit von drei Jahren hat es ermöglicht, daß die Entwicklungsarbeit prozeßhaft vonstatten gehen konnte, so daß die Konzeptentwicklung, -umsetzung, -auswertung sowie die Rückführung der erweiterten Erkenntnisse in spiralförmig aufbauender Weise erfolgten. Durch diesen wechselseitig wirkenden Entwicklungsprozeß – sei es hinsichtlich Praxis und Theorie, KursteilnehmerIn und pädagogische/r MitarbeiterIn oder FortbildungsteilnehmerInnen und Leitungsteam – sind Ergebnisse erzielt worden, die für alle Beteiligten von erfolgreicher bzw. folgenreicher Bedeutung sind. Ohne eine derartige Zusammenarbeit und wechselseitiges Lernen wäre eine solche Transferwirkung u.E. kaum erzielt worden. Der zeitliche Rahmen hat Raum gegeben sowohl für die Gestaltung sozial angemessener Formen der Mitwirkung der an der Projektarbeit beteiligten Personen als auch für die Entfaltung unterschiedlicher personaler Kompetenzen mit dem Effekt einer konstruktiven Zusammenarbeit.

Daß Praxisforschung in dieser Weise möglich war, liegt u.E. zu einem wesentlichen Teil in der besonderen Position der PAS im Spannungsfeld zwischen Praxis und Theorie begründet, zu deren Aufgabenstellung auch die Verzahnung der verschiedenen Bereiche gehört. Die enge Kooperation mit den MitarbeiterInnen verschiedenster Erwachsenenbildungseinrichtungen und mit WissenschaftlerInnen hat dazu beigetragen, daß die Bearbeitung der Schwerpunktthemen in sich ergänzender Weise voranschreiten konnte, daß die Erkenntnisse eine entsprechende Öffentlichkeit erhalten haben und ihre Umsetzung sowohl in die Fortbildungsarbeit als auch in die tägliche Praxis auf breiter Ebene gewährleistet war.

Der vorliegende Abschlußbericht stellt eine Zusammenfassung der in dreijähriger Projektarbeit gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen dar. Da Forschungs- und Entwicklungsarbeit immer auch neue und erweiterte Fragestellungen aufwirft, sind wir uns der Tatsache bewußt, daß das Thema hiermit noch längst nicht abschließend behandelt ist und somit verschiedene Fragen offen bleiben müssen. Wie wir den verschiedenen Rückmeldungen zur Projektarbeit entnehmen können, sind wir in der Bearbeitung einzelner Aspekte jedoch wesentliche Schritte vorangekommen, insbesondere was die Frage der Mitarbeiterqualifizierung betrifft.

Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen direkt oder indirekt an der Projektarbeit beteiligten Personen für ihr engagiertes und durchaus kritisches Mitwirken bedanken.

Besonderer Dank gilt dabei den Sachbearbeiterinnen Monika Loch und Elsa Bein, die in der gesamten Zeit für einen reibungslosen Ablauf der Arbeit gesorgt haben. Danken möchten wir ebenfalls dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, das dieses Modellprojekt finanziell gefördert hat.



1

***Soziale und personale
Kompetenzen als
Basisqualifikation in der
Erwachsenenbildung***

Wachsende Anforderungen an die soziale und personale Kompetenz des einzelnen



Die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen im Zielgruppenbereich hat vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der Alphabetisierungs- und Elementarbildungsarbeit sowie neuerer gesellschaftlicher und sozialer Entwicklungen zunehmend an Bedeutung gewonnen. Die inhaltlichen Akzentuierungen der Projekte der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes tragen den Analysen, Erkenntnissen und konkreten Erfahrungen, die sich aus der Zielgruppen-, Beratungs- und Fortbildungsarbeit ergeben, Rechnung: Alphabetisierung muß „integrierter Bestandteil einer [...] Konzeption von Elementarbildung sein“ (Arens 1990), Elementarbildung schließlich muß eingebettet sein in ein umfassendes Lehr-/Lernkonzept, damit die Übertragung und Anwendung des Gelernten in den Lebens- und Arbeitszusammenhängen außerhalb der Kurssituation erfolgreich sein können.

Nicht nur die Rede von der sogenannten „Informationsgesellschaft“ impliziert erhöhte Anforderungen an die Kompetenzen des einzelnen (personal, sozial, medial usw.) zur Meisterung des persönlichen und sozialen Alltags. Soziale, ökonomische und technologische Entwicklungen erfordern auch und gerade auf dem Arbeitsmarkt Kenntnisse und Fertigkeiten, die qualitativ umfassender und anspruchsvoller werden und nicht mehr durch rein fachliche Kompetenzen abgedeckt sind. Das, was heute einem Facharbeiter oder einer Facharbeiterin an fachübergreifenden Fähigkeiten abverlangt wird, war früher nur in den Stellenbeschreibungen von Akademikern zu lesen (vgl. Schwänke in diesem Kapitel). Die Entwicklung schlägt sich in den Stellenprofilen verschiedenster Berufe, der Neuordnung vieler Ausbildungsberufe wie auch in den Eingangsvoraussetzungen für Weiterbildungsmaßnahmen nieder. Besonders benachteiligt hierbei sind „Langzeitarbeitslose“, arbeitslose Jugendliche sowie Frauen, die nach einer Phase der Haus- und Erziehungsarbeit wieder berufstätig werden wollen bzw. müssen.

Die Zielgruppe des Projekts war die der „Bildungsbenachteiligten“ und „Lernungsgewohnten“ als Klientel für Elementar- und Weiterbildungsmaßnahmen v.a. berufsvorbereitender oder -begleitender Art.

Die Struktur dieser Zielgruppe hat sich aufgrund der genannten Entwicklungen im Laufe der letzten zehn Jahre verändert – „pointiert und exemplarisch formuliert: von dem leistungsbereiten und belastbaren Analphabeten eines VHS-Kurses zum motivationslosen und perspektivlosen Teilnehmer einer von der Arbeitsverwaltung finanzierten beruflichen Maßnahme für Langzeitarbeitslose“ (Arens 1990). Tatsächlich sind gering qualifizierte in Weiterbildungsmaßnahmen deutlich unterrepräsentiert, die Abbruchquote ist bei ihnen um einiges höher als bei „Lerngewohnten“ bzw. „Lernmotivierten“, auf die ein großer Teil der Weiterbildung zugeschnitten ist. Dem muß Weiterbildung Rechnung tragen, will sie dazu beitragen, daß Sozial- und Bildungsbenachteiligte nicht zunehmend ins gesellschaftliche und soziale Abseits gedrängt werden. Konkret heißt das, die Eingangsvoraussetzungen für Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Zielgruppenbereich möglichst gering anzusetzen und neben den fachlichen Bestandteilen die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen in den Mittel-

punkt zu rücken. Das „Erkennen und Präzisieren der eigenen Bedürfnisse“, „eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeit und des Lernprozesses“ (personale Kompetenzen), die Ausbildung sozialer Fähigkeiten wie die Verortung in der Lerngruppe, Gesprächs- und Lernbereitschaft, Entscheidungsfindung, Kritikfähigkeit und -vermögen sowie deren Erprobung und Einübung (soziale Kompetenzen) werden somit zum unverzichtbaren Bestandteil und Ziel von Weiterbildung (vgl. Arens 1990).

Lernen will gelernt sein. Daß Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus der angesprochenen Klientel oftmals eine geringe Lernmotivation mitbringen, auf eine „Lernbiographie des Scheiterns“ zurückblicken und ein negatives Selbstbild ausgebildet haben, muß in der Lern- und Lehrsituation methodisch wie inhaltlich berücksichtigt werden. Lernen zum Thema zu machen, will demnach ebenso gelernt sein. Das Ziel der Verknüpfung der fachlichen und persönlichen Ebene auf der Seite der Teilnehmenden muß also seine Entsprechung auf der Seite der Lehrenden haben. Den gestiegenen Anforderungen an die in der Zielgruppenarbeit Beschäftigten ist das Projekt im Rahmen eines Fortbildungs- und Beratungsansatzes entgegengekommen, der im zweiten und dritten Teil des Berichts näher beleuchtet wird.

Die Desiderate einer umfassenden Kompetenzvermittlung stehen jedoch teilweise „im Gegensatz zur gängigen gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Arens 1990). Auf dem Grat zwischen Instrumentalisierung und Emanzipation sind sie zunächst zu präzisieren und kritisch zu hinterfragen.

Der erste Beitrag dieses Kapitels knüpft hierzu an die Diskussion um die „Schlüsselqualifikationen“ aus den 70er Jahren an und stellt sie in den neueren Diskussionszusammenhang über „soziale und personale Kompetenzen“. Hier wie auch im folgenden Beitrag wird die Präzisierung dieser Begriffe verfolgt, die für die Entwicklung der Weiterbildung im Zielgruppenbereich grundlegend ist. Der dritte Beitrag beschäftigt sich mit der Situation der Zielgruppe, die oftmals den Verlust von sozialen und personalen Kompetenzen bewirkt (hier insbesondere der sogenannten „Langzeitarbeitslosen“).

Hinsichtlich der sich aus den gesellschaftlichen Entwicklungen ergebenden Probleme, denen sich eine zielgruppenorientierte Weiterbildung stellen muß, leisten die Beiträge einen Problemaufriß, eine Verortung der Diskussion, eine erste Analyse der Ist-Situation sowie erste Lösungsansätze. Im Licht des „Langzeitphänomens“ Arbeitslosigkeit, v.a. auch auf dem jetzt „gesamtdeutschen“ Arbeitsmarkt, wo die soziale Lage vieler noch prekärer wird, ist es jedoch notwendig, diese Ansätze weiterzuverfolgen, durch empirisches Material den Umriß der Ist-Situation klarer zu machen und die Diskussionen und Reflexionen weiterzuführen mit Blick auf deren Einbettung in eine bildungspolitische wie gesamtgesellschaftliche Diskussion.

Literatur

Arens, B.: Diskussion des Projektzusammenhangs. Begründungsaspekte und Realisierungsmöglichkeiten. In: FACETTEN 1/1990, S. 5-7

Martina Schmerr

Soziale und personale Kompetenzen – Schlüsselqualifikationen für Bildungsbenachteiligte!?

Als ich mich zum ersten Mal intensiver mit dem Thema „soziale und personale Kompetenzen“ auseinandersetzte, stieß ich auf folgendes Zitat des Tiefenpsychologen Fritz Riemann: „Wenn es jemanden gäbe, der sowohl die Angst vor der Hingabe im echten Sinn verarbeitet hatte und sich in liebendem Vertrauen dem Leben und den Mitmenschen öffnen könnte; der zugleich seine Individualität in freier und souveräner Weise zu

Die gegenwärtige Arbeitsmarktlage und die nicht weniger besorgniserregenden Prognosen haben ein verstärktes Nachdenken über die Vermittlung umfassender fachübergreifender Kompetenzen ausgelöst. Hierbei kann an die Diskussion über die sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ angeknüpft werden. Doch sind diese überhaupt erreichbar, ja erstrebenswert? Es sollte kritisch ausgelotet werden, wo zwischen Anpassungsleistung und Emanzipation die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen anzusiedeln ist.

leben wagte, ohne die Angst, aus der schützenden Geborgenheit zu fallen, der weiterhin die Angst vor der Vergänglichkeit angenommen hätte und dennoch die Strecke seines Lebens fruchtbar und sinnvoll zu gestalten vermöchte; und der schließlich die Ordnungen und Gesetze unserer Welt und unseres Lebens auf sich nähme, im Bewußtsein ihrer Notwendigkeit und Unausweichlichkeit, ohne die Angst, durch sie in seiner Freiheit zu sehr beschnitten zu werden – wenn es einen solchen Menschen gäbe, wir würden ihm zweifellos die höchste Reife und Menschlichkeit zuerkennen müssen. Aber wenn wir uns dem auch nur eingeschränkt nähern können, erscheint es doch als wesentlich, überhaupt das Bild einer vollen Menschlichkeit und Reife als Zielvorstellung zu haben; sie ist keine von Menschen erdachte Ideologie, sondern eine Entsprechung der großen Ordnungen des Weltsystems auf unserer menschlichen Ebene“ (Riemann 1985, S. 212 f.).

In diesem Zitat wird für mich ein Bild von einem Menschen gezeichnet, der aufgrund seiner tiefen Menschlichkeit und Reife den Inbegriff von sozialen und personalen Kompetenzen darstellt. Doch er bleibt eine beschriebene Vision. Wir – zumindest die meisten von uns –, die wir als PädagogInnen, SozialpädagogInnen oder auch als wissenschaftliche MitarbeiterInnen in der beruflichen Weiterbildung tätig sind, befinden uns weit weg von dieser Vision. Unsere Lebenssituation ist geprägt durch vielfältige Unsicherheiten und Umbrüche, die uns bedrohen, Angst machen und zum Teil den Aufbau eines stabilen Selbst blockieren: Da ist zunächst die bei vielen von uns ungewisse Arbeitssituation. Nach der Ausbildung gibt es für uns häufig keinen unserer Qualifikation entsprechenden Arbeitsplatz. Über kurzfristige ABM-Verträge müssen wir uns immer wieder auf neue Anforderungen und Bedingungen einlassen und uns daran abarbeiten – dazwischen die Phasen von Arbeitslosigkeit und Ungewißheit, wie es beruflich und auch materiell weitergehen wird. Diese Unsi-

cherheiten und Ängste wirken sich nicht nur auf uns selbst, sondern auch auf unsere Beziehungen aus, führen zu tiefen Krisen, manchmal zu Trennungen. Hinzu kommen vielfältige Verunsicherungen, die durch gesellschaftspolitische Entwicklungen hervorgerufen werden. Wir schwanken öfter – wie vieles um uns herum. Auch die Arbeit in den beruflichen Weiterbildungs-Maßnahmen ist gekennzeichnet durch die vielfältigsten Unsicherheiten und Ängste. Wir verfügen häufig über wenig oder keinerlei Erfahrungen mit der Zielgruppe; die Probleme, mit denen wir konfrontiert werden, überfordern z.T. maßlos unsere sozialen und personalen Kompetenzen, und selbst die fachlichen Kompetenzen lassen sich nicht ohne weiteres auf die Zielgruppe übertragen.

Ich glaube, wenn wir uns auch nur ansatzweise unsere eigene Situation, unsere Unzulänglichkeiten, unsere Ängste, Bedrohungen und Unsicherheiten vor Augen führen, können wir nachvollziehen, wie groß die Ängste, wie vielfältig die Probleme unserer TeilnehmerInnen sein mögen und wie entmotivierend und perspektivlos sich für sie häufig die Situation in den Maßnahmen darstellt. Gleichermassen ist es aber auch faszinierend zu sehen, wieviel Kraft und wieviel Mut viele von ihnen aufbringen, um ihre Lebenssituation in die Hand zu nehmen und zu verändern. Hier müssen sie von uns Unterstützung erfahren. Das setzt vor allem auch unsere Fähigkeit voraus, die TeilnehmerInnen in unseren Maßnahmekonzeptionen dort abzuholen, wo sie stehen, ihnen entsprechende Lern- und Arbeitsangebote zu machen und Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß die TeilnehmerInnen sich auf diese Angebote einlassen können. Wir sollten sie entsprechend ihren Lern- und Arbeitsproblemen individuell beraten und bei der Lösung ihrer Probleme unterstützend begleiten können. In diesem doppelten Sinne, also bezogen auf die MitarbeiterInnen und

Den Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ hat Dieter Mertens Mitte der 70er Jahre in die Diskussion gebracht: Mertens geht bei seinen Überlegungen vom Bild einer „modernen Gesellschaft“ aus, die durch hohe technische und wirtschaftliche Entwicklungsstände, Dynamik, Rationalität, Humanität, Kreativität, Flexibilität und Multi-Optionalität der Selbstverwirklichung gekennzeichnet sein soll. Schulung, d.h. die Vermittlung von Fähigkeiten zur Problembewältigung in einer derartigen Umwelt, hatte drei Dimensionen zu berücksichtigen:

- Schulung zur Bewältigung und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit,
- Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz,
- Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten.

In Bildungsprozessen sei der Schwerpunkt vor allem auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu legen. Diese sind: „... solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht nur mittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten und praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Positionen zum gleichen Zeitpunkt und
- b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Anforderungen im Laufe des Lebens“ (Mertens 1974).

Er nennt vier Typen von Schlüsselqualifikationen:

- „Basisqualifikationen“ umfassen Fähigkeiten wie logisches, analytisches, strukturierendes, konzeptionelles, kreatives Denken.
- „Horizontalqualifikationen“ bedeuten „Informiertheit über Informationen“, d.h. die Fähigkeit, Informationen gewinnen, interpretieren und erarbeiten zu können.
- „Breitenelemente“ sind Kenntnisse und Fähigkeiten, die an vielen Arbeitsplätzen als praktische Anforderungen auftreten. Beispielhaft nennt Mertens Kenntnisse in Arbeitsschutz, Meßtechnik und Anlagenwartung.
- „Vintage-Faktoren“ tangieren speziell die Erwachsenenbildung. Sie sollen die intergenerativen Bildungsdifferenzen beheben, die sich aufgrund der Weiterentwicklung schulischer Lehrpläne zwischen Erwachsenen und Jugendlichen im Zeitablauf ergeben.

Angesichts prognostizierter Arbeitsmarktentwicklungen ist es nicht verwunderlich, daß die Debatte um den Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ in den letzten Jahren neu aufgegriffen wurde.

Die Experten des IAB/der Prognos-Studie haben 1986 Prognosen zur globalen strukturellen und längerfristigen Entwicklung des Arbeitsmarktes mit Hilfe von Alternativprojektionen vorgelegt. Hierbei wird davon ausgegangen, daß Beschäftigungsprobleme nur langsam gelöst werden können und das Problem Arbeitslosigkeit bis in die 2. Hälfte der 90er Jahre bestehen bleiben wird.

Darüber hinaus wird deutlich gemacht, daß die Einführung von neuen Technologien in vielen Bereichen zu vielfältigen Strukturwandelanforderungen führen wird. Man geht davon aus, daß im Jahre 2000 zwischen 60 und 84 % aller Beschäftigten in irgendeiner Weise von neuen Technologien betroffen sein werden.

„Die Bundesrepublik wird somit vermutlich nach der Jahrtausendwende und nach Wiedererreichen der Vollbeschäftigung

TeilnehmerInnen, ist für mich die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen immer zu sehen.

Ich möchte mich in den folgenden Ausführungen aber auch auf die Bedeutung der Herausbildung von sozialen und personalen Kompetenzen bei Bildungsbenachteiligten konzentrieren. Was sind bzw. was können soziale und personale Kompetenzen für die Arbeit mit Bildungsbenachteiligten sein?

Liest man die entsprechende Literatur – es gibt wenig dazu – oder betrachtet man die Zielformulierungen in den verschiedensten Maßnahmeanträgen zur beruflichen Bildungsarbeit, so findet man folgende Begriffe: abstraktes, theoretisches Denken, analytisches Denken, problemlösendes Denken, vorausschauende Planungskompetenz, Lernfähigkeit, Kreativität, Mobilität – die Reihe ließe sich beliebig erweitern.

Obwohl diese Ziele an sich sehr sinnvoll sind, frage ich mich dennoch: Sind sie überhaupt und jemals für diese Zielgruppe zu erreichen? Wird hier nicht eine enorme Anpassungsleistung vorausgesetzt? Geht diese „Anpassung“ nicht in eine völlig verkehrte Richtung? Sind das wirklich die personalen und sozialen Kompetenzen für diese Zielgruppe? Muß es nicht um viel mehr gehen? Um einen grundsätzlich anderen Zugang? Um einen Perspektivenwechsel?

Diese vielfältigen Fragen führen mich einerseits zu meinem Ausgangszitat zurück – und bringen mich andererseits mitten in die spannungsgeladene theoretische Debatte um den Begriff der „Schlüsselqualifikationen“. Ich will näher darauf eingehen.

Bildung – ein Weg zur Entfaltung oder zur Instrumentalisierung des Subjekts?

auch von der Angebotsseite her vor einer gänzlich anderen Wirtschafts- und Arbeitsmarktsituation stehen als heute und in den letzten 25 Jahren“ (Klauder 1988, S. 80).

Um die Jahrtausendwende wird von einem demographischen Rückgang des Arbeitskräftepotentials ausgegangen, der zu einer verstärkten Ausländer-, Frauen- und Alterserwerbstätigkeit führen soll.

Weiterhin wird davon ausgegangen, daß der Arbeitszeitflexibilisierung eine Schlüsselrolle zukommen wird. Die Diskussion um Arbeitszeitverkürzung wird durch das Thema Flexibilisierung von Arbeitszeit abgelöst werden.

Doch was heißt das? Diese Tendenzen werden von einigen Wissenschaftlern sehr kritisch eingeschätzt.

Ulrich Beck sieht ganz klar die Tendenz, daß wir auf dem Weg in ein System flexibel-pluraler Unterbeschäftigung sind, und stellt die kontinuierliche Entwicklung des bisherigen Beschäftigungssystems total in Frage: „Dieses standardisierte Vollbeschäftigungssystem beginnt in den aktuellen und bevorstehenden Rationalisierungswellen vom Rande her in Flexibilisierungen seiner drei tragenden Säulen – Arbeitsrecht, Arbeitsort, Arbeitszeit – aufzuweichen und auszufransen“ (Beck 1986, S. 225).

Für ihn birgt dieses System flexibler, pluraler und dezentraler Unterbeschäftigung, das möglicherweise keine Arbeitslosigkeit mehr kennt, neue soziale Unsicherheiten und Ungleichheiten; Arbeitslosigkeit ist sozusagen in Form von Unterbeschäftigung ins Beschäftigungssystem integriert. Die Janusköpfigkeit liegt für ihn darin, daß Fortschritt und Verelendung in neuer Weise ineinandergreifen.

Angesichts dieser prognostizierten Entwicklungen, die sich durch den Zusammenschluß von BRD und DDR noch in eklatanter Weise zuspitzen werden, ist es nicht verwunderlich, wenn sich auch sehr kritische Stimmen um die wiederbelebte Diskussion des Begriffs der „Schlüsselqualifikationen“ einschalten.

So macht Erhard Meueler auf den Instrumentalisierungscharakter aufmerksam: „Bildung als Ermöglichung von Subjektivität ist in den sogenannten Schlüsselqualifikationen zum Bildungsziel des integrierten Subjekts instrumentalisiert worden. Damit ist gemeint, daß der lohnabhängige Beschäftigte auf der Basis übergreifenden, berufsbezogenen Anwendungswissens außerdem noch kreativ, kooperationsfähig, streßbelastbar und lernbereit sein soll, daß er psychosoziale Interaktions- und Entscheidungsmechanismen kennt, für getroffene Entscheidungen Verantwortung übernimmt und bei alledem sich ‚ganzheitlich‘ wohlfühlt.

Wir haben herauszufinden, ob Vorstellungen von freiheitlichen, d.h. selbstbestimmten Lebensvollzügen im integrierten Subjekt nach Maßgabe industrieller Funktionalität widerspruchsfrei aufgehen. Wird die Entfremdung und Überwältigung des Subjekts durch von uns bereitgehaltene, aber von der Kapitaleseite unter gänzlich anderen Zielsetzungen eingesetzte Arbeits- und Motivationsformen perfektioniert, so sind mit einer gänzlichen Fügsamkeit der Subjekte die Möglichkeiten einer politisch-humanen Praxis gänzlich dahin“ (Meueler 1988).

Berufliche Bildung muß an den vorhandenen Kompetenzen, den Lebens- und Lernerfahrungen der Beteiligten anknüpfen

E. Meueler macht hier auf ein zentrales Problem, nämlich das der Anpassung des Menschen an die industriellen Verwertungsbedürfnisse, aufmerksam, und verschiedene andere Skeptiker weisen auf den durchaus begründeten Verdacht hin, daß das Ziel des Schlüsselqualifikationsansatzes in erster Linie darin liege, die „Anpassungsflexibilität“ des Menschen erhöhen zu wollen (vgl. Geißler 1988, S. 89 ff.).

Auch wenn D. Mertens in einem späteren Aufsatz versucht, diesem Vorwurf entgegenzutreten, indem er sagt: „Schlüsselqualifikationen sollen beileibe nicht nur als Anpassungsinstrument verstanden werden. Sie sind vor allem die qualifikatorische Grundvoraussetzung für die aktive Gestaltung unserer Welt“ (Mertens 1988, S. 33 f), so bleibt der Begriff m.E. auch zwingenderweise – da er sich auf arbeitsmarktspezifische Entwicklungstendenzen und Prognosen bezieht – entsprechend funktional bestimmt.

Ich möchte an dieser Stelle die Frage aufwerfen, inwieweit der von Mertens entwickelte Begriff – trotz aller berechtigter Kritikpunkte – dennoch auch Ansatzpunkte bietet für die Diskussion um personale und soziale Kompetenzen im Umgang mit Bildungsbenachteiligten bzw. Langzeitarbeitslosen.

Mit dieser Fragestellung begeben sich mich allerdings auch in das in der Debatte um diesen Begriff aufgekommene Spannungsfeld, möglicherweise in zugespitzter Form, nämlich allein durch die Frage, ob diese Anpassungsleistung

- a) überhaupt von dieser Zielgruppe erbracht werden kann und
- b) ob sie erbracht werden soll.

Zunächst einmal sehe ich die positive Dimension in der Debatte um den Begriff der Schlüsselqualifikationen darin, daß die Vermittlung nicht mehr von fachlichen, sondern von übergreifenden Qualifikationen, im weitesten Sinne auch von personalen und sozialen Kompetenzen, in den Blickwinkel der Betrachtung rückt. Daß die funktionale Ursache hier auf sich bereits abzeichnende Arbeitsmarkt- und Qualifikationsbedarfsentwicklungen zurückgeht, ist sehr offensichtlich.

In der Thematisierung sehe ich jedoch auch positive Entwicklungsmöglichkeiten für die berufliche Bildungsarbeit mit Bildungsbenachteiligten, nicht im Sinne von Anpassungsflexibilisierung, sondern im Sinne einer Förderung der m.E. brachliegenden, aber bisher kaum geförderten Handlungskompetenzen der Betroffenen.

In der beruflichen Bildungsarbeit mit Bildungsbenachteiligten haben wir es, was „die Lernerfahrungen der am Lernprozeß Beteiligten betrifft, nicht mit unbeschriebenen Blättern zu tun. Eher das Gegenteil trifft zu. Diese ‚Blätter‘ jedes einzelnen

sind vollgeschrieben mit vielfältigen positiven wie negativen Lernerfahrungen, die es gilt, im Lebenszusammenhang jedes einzelnen zu verstehen, um somit die Voraussetzungen zu schaffen, daß neue und andere Lernwege beschritten, Lernstrategien entwickelt und Lernerfahrungen gemacht werden können“ (Fuchs-Brüninghoff/Pfarrmann, in: Facetten 2, S. 2).

Das ist möglich in vielfältigen Formen von Maßnahmen. Gleichwohl macht die Praxis der beruflichen Bildungsarbeit deutlich, daß besonders Lernungsgewohnte und sozial Benachteiligte in den beruflichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen allergrößte Schwierigkeiten haben. Dies wird zuletzt daran deutlich, daß sie überproportional häufig die Maßnahmen abbrechen. So stehen viele Träger der beruflichen Weiterbildung, die vor allem mit dieser Zielgruppe arbeiten, vor vielfältigen Problemen, die sich aus der Lebenssituation dieser Zielgruppe ergeben, die jedoch im Rahmen der existierenden Interventionsprogramme nicht aufgefangen werden können. Die zeitlichen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen der Maßnahmen stellen eine sinnvolle Arbeit mit dieser Zielgruppe zunehmend in Frage.

Die berufliche Bildungsarbeit ist jedoch für Bildungsbenachteiligte und Langzeitarbeitslose von existentieller Bedeutung. Von daher stellt sich die Frage, welche Qualifikationsanstrengungen unternommen und welche Rahmenbedingungen bereitgestellt werden müssen, damit diese Zielgruppe nicht dauerhaft vom Erwerbsarbeitsmarkt abgekoppelt wird bzw. bleibt. In den Abbruchquoten, die bei Lernungsgewohnten und sozial Benachteiligten in vielen Maßnahmen zu verzeichnen sind, wiederholt und perpetuiert sich auf anderer Ebene erneut das, was in den lerngeschichtlichen Erfahrungen dieser Zielgruppe dominant war, nämlich ihr eigenes Scheitern im Arbeits- und Lernprozeß und das damit verbundene negative Selbstbild.

Um diesen *circulus vitiosus* zu durchbrechen und für die Betroffenen tatsächlich eine sinnvolle Qualifizierungs- und Berufsperspektive eröffnen zu können, muß m.E. ein Perspektivenwechsel in den Maßnahmen mit dieser Zielgruppe erfolgen: Neben dem sicherlich ganz entscheidenden Qualifizierungsaspekt muß sich der Blickwinkel auch auf die erworbenen Lern- und Handlungsmuster der TeilnehmerInnen und damit auf den Prozeß des Lernen-Lernens im Sinne der Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen richten. Hier müssen in den Maßnahmen vielfältige Unterstützungs- und Hilfsangebote bereitgestellt werden, damit bestimmende negative Handlungsmuster und Selbsteinschätzungen überwunden werden, die oft auf vielfältigen Ebenen vorhandenen Kompetenzen „aufgedeckt“ und sichtbar gemacht werden, damit ein positiver Lern- und Qualifizierungsprozeß initiiert werden kann. Oskar Negt hat in der Debatte um den Begriff der Schlüssel-

qualifikationen deutlich gemacht, daß mit Schlüsselqualifikationen mehr gemeint sein kann als bloße eindimensionale Anpassung an technikbedingte Qualifikationsanforderungen, und ein Plädoyer für gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen gehalten.

Die von ihm erörterten Gesichtspunkte müssen m.E., ausgehend von der gesellschaftlichen und Arbeitsmarktentwicklung, stärker in den Blickwinkel der Betrachtung um die Diskussion der personalen und sozialen Kompetenzen mit Bildungsbenachteiligten und Arbeitslosen rücken:

1. Die Verarbeitung von Informationen in Zusammenhängen, um der Tendenz der Fragmentierung entgegenzuwirken;
2. Umgang mit gebrochener und bedrohter Identität;
3. technologische Kompetenz;
4. ökologische Kompetenz;
5. Kompetenz der Wahrnehmungsfähigkeit von Recht und Unrecht;
6. Der Umgang mit Zeit und Zeitstrukturen.

(vgl. Negt 1985, S. 16 ff.; vgl. auch Negt 1988, S. 4 ff).

Es gibt also für mich keine klare Antwort darauf, was Schlüsselqualifikationen oder soziale und personale Kompetenzen in der Arbeit mit Bildungsbenachteiligten sein können: Ich meine, es kann weder um die Formulierung von irgendwelchen Zielvorstellungen gehen, an die ich Bildungsbenachteiligte „anpasse“, noch kann es darum gehen, gänzlich vom Arbeitsmarkt und seinen Entwicklungen losgelöste „Inseln“ für diese Zielgruppe zu schaffen. M.E. liegt eine sinnvolle Perspektive in der Arbeit mit dieser Zielgruppe darin, an den vorhandenen Kompetenzen anzusetzen, sie ggfs. wieder „freizulegen“ und diese Menschen persönlich und sozial so weit zu unterstützen, daß sie auch kognitive Anforderungen im Sinne von Arbeitsmarktpolitik bewältigen können.

Literatur

- Beck, U.: Risikogesellschaft, Frankfurt/M. 1986.
 Fuchs-Brüninghoff, E./Pfarrmann, M.: Das Thema „Lernen“ im Rahmen des Projektes. In: Facetten 2, S. 2
 Geißler, K.-H. A.: Schlüsselqualifikation – ein Schlüssel auch zum Abschließen, In: Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 22, 1988, S. 89 ff.
 Klauter, W.: Längerfristige Arbeitsmarktperspektiven für die BRD, In: Hesse/Rolff/Zöpel: Forum Zukunft, Zukunftswissen und Bildungsperspektiven. BAdeb 1988, S. 80
 Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: MittAB 1974
 Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilisierungsinstrument, In: Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 22, 1988
 Meueler, E.: „Klagen sind folgenlos“. Vorbemerkungen zum Gespräch über „Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik“, Vortrag, gehalten bei der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Mainz 1988
 Negt, O.: Zukunft der Arbeit, Erziehung zur Arbeitslosigkeit. In: Engholm, B. (Hrsg.): Demokratie fängt in der Schule an, Frankfurt/M. 1985, S. 16 ff
 Negt, O.: Plädoyer für einen neuen Lernbegriff. In: Zweiwochen dienst. Bildung, Wissenschaft, Kulturarbeit, 21, Bonn 1988, S. 4 ff
 Riemann, F.: Grundformen der Angst: Eine tiefenpsychologische Studie, München 1985

Sigrid Block: Soziale und personale Kompetenzen – Schlüsselqualifikationen für Bildungsbenachteiligte!? In: FACETTEN 5/1991, S. 3-6

Personale und soziale Kompetenzen von Umschülern

Welche Kompetenzen müssen gering qualifizierte Personen mitbringen, wenn sie erfolgreich an Fortbildung oder Umschulung teilnehmen wollen? Diese Frage fußt auf der Beobachtung, daß gerade bildungsmäßig und sozial Benachteiligte in der beruflichen Weiterbildung deutlich unterrepräsentiert sind, obwohl sie am Arbeitsmarkt auf Dauer nur mit einer soliden Berufsqualifikation eine Chance haben werden.

Berufliche Weiterbildung ist für einen ständig wachsenden Personenkreis unabdingbar geworden. Die rasch fortschreitende technische Entwicklung fordert von immer mehr Beschäftigten immer höhere und breitere Qualifikationen. In Produktions- und Dienstleistungsberufen werden nicht mehr nur die in der beruflichen Erstausbildung erworbenen fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten vorausgesetzt, sondern zunehmend werden von den Beschäftigten sog. extrafunktionale Qualifikationen (auch „Schlüsselqualifikationen“) verlangt, wie sie für die selbständige und flexible Durchführung anspruchsvoller Tätigkeiten erforderlich sind. Solche Schlüsselqualifikationen sind z. B. Systemdenken, Kritikfähigkeit, Flexibilität und Verantwortungsbereitschaft.

Da es hier primär um die Zielgruppe gering qualifizierter Personen geht, steht im folgenden zunächst ein Teilaspekt der Schlüsselqualifikationen im Vordergrund, nämlich jene personalen und sozialen Kompetenzen, die bereits während der Ausbildung bzw. der beruflichen Weiterbildung notwendig sind. Im Anschluß wird dann auf den Zusammenhang dieser personalen und sozialen Kompetenzen mit den beruflichen Schlüsselqualifikationen eingegangen.

Teilnehmer oder Absolventen von Kursen zur Vermittlung elementarer Qualifikationen sind auf den raschen Wandel von Technik und Arbeitsstrukturen am wenigsten vorbereitet. Meist un- oder angelernt, sind sie von Arbeitslosigkeit in sehr viel stärkerem Maße bedroht als qualifiziertere Beschäftigte. Einmal arbeitslos geworden, ist es für gering Qualifizierte besonders schwer, wieder eine Beschäftigung zu finden. Sehr viel höher ist das Risiko, in Dauerarbeitslosigkeit abzusinken und damit vom Arbeitsmarkt und letztlich auch von der gesellschaftlichen Entwicklung abgekoppelt zu werden (vgl. Glücklich 1988).

Berufliche Weiterbildung ist daher für den Personenkreis der gering qualifizierten Arbeitslosen und Noch-Beschäftigten von existentieller Bedeutung. Gerade sie haben es aber in Fortbildung und Umschulung besonders schwer, da fast alle beruflichen Weiterbildungsangebote auf die Zielgruppe der lernge-
wohnten, aufstiegsmotivierten, technisch interessierten und beweglichen Erwerbspersonen mit abgeschlossener Ausbildung ausgerichtet sind. Lernungewohnte Teilnehmer, die oft

über viele Jahre hinweg eintönige Tätigkeiten verrichten, haben dagegen in den gängigen Weiterbildungsangeboten große Schwierigkeiten. Überproportional häufig brechen sie eine Weiterbildungsmaßnahme ab oder scheitern in der Abschlußprüfung.

Um die personalen und sozialen Kompetenzen, die für Umschulungen und Fortbildungen notwendig sind, genauer beschreiben zu können, ist zunächst zu fragen, woran bildungsmäßig und sozial Benachteiligte in der beruflichen Weiterbildung scheitern. Meist ist es nicht eine einzige Ursache, sondern es sind mehrere Faktoren, die sich in der Kumulation negativ auf den Weiterbildungserfolg auswirken, wie z.B.:

- fehlende oder mangelnde Weiterbildungsmotivation
- fehlende oder mangelnde allgemeinbildende Schulkenntnisse
- fehlende oder nicht abgeschlossene Berufsausbildung
- veraltete berufliche Qualifikationen
- mangelnde fachliche Vorkenntnisse
- fehlendes oder mangelndes Lernvermögen, mangelnde Lerngewöhnung
- fehlendes bzw. mangelndes Verständnis für die Weiterbildungsaktivitäten im sozialen Umfeld einzelner Teilnehmer
- eine schwierige soziale Lage (z. B. Schulden, Wohnungsprobleme, Verlust sozialer Kontakte, Suchtprobleme usw.).

Bei Arbeitslosen ist das hier knapp umrissene Syndrom besonders stark ausgeprägt. Mangelnde soziale Kontakte, psychische und physische Einschränkungen verschärfen die soziale Lage und unterstützen resignative Tendenzen. Alkohol- und Drogenprobleme, eine allgemeine Mutlosigkeit, erdrückende finanzielle Verpflichtungen, Partnerschaftskonflikte, mitunter das Absinken in Kleinkriminalität signalisieren die Instabilität der sozialen Lage. Zugleich wirken diese Faktoren sich negativ auf die Motivation für berufliche Weiterbildung aus und führen häufig zu einem Scheitern, wenn die Weiterbildungsmaßnahmen nicht auf die besondere Lebenssituation dieser Teilnehmergruppe zugeschnitten sind.

Personale und soziale Kompetenzen als Voraussetzung für erfolgreiche berufliche Weiterbildung

Ganz offensichtlich ist es für Erfolg in der beruflichen Weiterbildung förderlich, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gute Schulkenntnisse und möglichst auch berufliche Vor-

kenntnisse mitbringen. Sind diese Vorkenntnisse nicht vorhanden, können sie in dafür geeigneten Kursen erworben werden (vgl. Schwänke/Sessar-Karpp 1986). Die fachlichen Qualifikationen sind jedoch nicht das Thema dieses Beitrags; vielmehr geht es hier um die personalen und sozialen Kompetenzen, die von den Teilnehmern in berufliche Weiterbildungsmaßnahmen eingebracht werden müssen.

Der Begriff der Kompetenz wird hier umgangssprachlich verwendet, und zwar als Synonym für den Begriff der Fähigkeit. Fähigkeiten umfassen zum einen Kenntnisse, zum anderen (trainierbare) Fertigkeiten, schließlich auch – zumindest teilweise – Einstellungen. Die Kompetenz zum effektiven Umgang mit einem Textverarbeitungssystem verlangt z.B. die Kenntnis der einzelnen Funktionen und der Tastenkombinationen, mit denen sie aufgerufen werden, sowie die Fertigkeit des Maschineschreibens. Darüber hinaus ist eine neutrale Einstellung zum Rechner hilfreich, da eine emotionale Ablehnung der Arbeit an programmierbaren Betriebsmitteln den professionellen Umgang mit einem Textverarbeitungssystem ebenso erschwert wie eine unreflektierte Computerbegeisterung. Kompetenz meint also die Fähigkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten angemessen (oder auch „mit Gefühl“, Busch 1989, S. 38) einzusetzen (1).

In Anlehnung an MacBeath (1988) werden unter personalen Kompetenzen im folgenden jene Fähigkeiten verstanden, die dem einzelnen helfen, mit sich selbst und seiner Lebenssituation zurechtzukommen, während als soziale Kompetenzen jene Fähigkeiten gesehen werden, die das Individuum für das Zusammenleben mit anderen Personen in der Gesellschaft braucht (2). Diese Unterscheidung ist zweifellos recht allgemein, erweist sich aber als ausreichend für den hier beabsichtigten Zweck: die Beschreibung einfacher Kompetenzen auf der Grundlage der alltäglichen Erfahrung mit der Zielgruppe in einer Weiterbildungseinrichtung (3). Auf den sehr viel weiteren Begriff des „sozialen Lernens“, der vor allem in der Diskussion um den schulischen Unterricht eine Rolle spielt (vgl. z.B. Fend 1975), wird hier nicht näher eingegangen.

Bezogen auf die oben genannten Schwierigkeiten in der Weiterbildungssituation sind als wichtige *personale* Qualifikationen von bildungsmäßig und sozial benachteiligten Weiterbildungsteilnehmern zu nennen:

- Weiterbildungsbereitschaft/Motivation
- vorausschauendes Entwickeln einer Lebens- und Arbeitsperspektive
- Lernfähigkeit
- Selbstbewußtsein.

Wichtige *soziale* Kompetenzen für die Weiterbildungssituation sind:

- Kommunikationsfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Gruppenfähigkeit
- Fähigkeit zur Gestaltung des sozialen Umfeldes.

Absichtlich werden hier nur einige wenige Kompetenzen benannt, und schon diese sind im Vorfeld einer Fortbildung oder Umschulung nicht leicht zu erwerben. Hier zeigt sich ein Grunddilemma der beruflichen Weiterbildung: Auf der einen Seite darf – gerade bei bildungsbenachteiligten Teilnehmern – nichts an Vorkenntnissen und Fertigkeiten vorausgesetzt werden; auf der anderen Seite sind Umschulungen im Vergleich zur Erstausbildung erheblich kürzer, sollen aber dieselben Inhalte vermitteln. An Lerntempo und Lernintensität von

Umschülern werden daher meistens relativ hohe Anforderungen gestellt. Auch wenn es nicht offen ausgesprochen wird, besteht vielfach die Erwartung, daß Umschüler einen Teil jener Fertigkeiten und Kenntnisse bereits mitbringen, die sie doch eigentlich erst erwerben sollen.

Personale Kompetenzen

Zu den Voraussetzungen, die in der beruflichen Weiterbildung als selbstverständlich betrachtet werden, gehört die *Motivation*. Die Bereitschaft, sich längerfristig auf eine Situation einzulassen, die gerade von Bildungsbenachteiligten oft mit unangenehmen Schulerinnerungen assoziiert wird, ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Weiterbildung. Wir wissen aus Alphabetisierungs-Kursen, daß Teilnehmer, die auf Wunsch von Eltern oder Partnern oder aber unter dem Druck eines Bewährungshelfers mit dem Kurs beginnen, sehr viel häufiger abbrechen, weil die intrinsische Motivation fehlt und der äußere Druck eher als störend erlebt wird. Die Motivation für eine lang dauernde, anstrengende Weiterbildungsphase ist selten „einfach da“. Meistens muß sie erst erworben und gefestigt werden. Die Fähigkeit, sich diese Motivation zu erarbeiten und sie über den Umschulungszeitraum hinweg aufrechtzuerhalten, ist die eigentliche personale Kompetenz.

Sie ist eng verbunden mit einer weiteren Kompetenz, die von entscheidender Bedeutung ist: der *Fähigkeit zum vorausschauenden Entwickeln einer Lebens- und Arbeitsperspektive* (vgl. hierzu auch Axhausen 1989). Je geringer die formale Qualifikation und je diffuser die Vorstellungen über den Arbeitsmarkt und die eigenen Möglichkeiten sind, desto weniger ist ein Weiterbildungsteilnehmer in der Lage, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Chancen auf dem Arbeitsmarkt realistisch einzuschätzen. Diese Fähigkeit ist aber die Voraussetzung für die Wahl der jeweils geeigneten Weiterbildungsmaßnahme. Selbstüberschätzung führt mittelfristig in der Regel zum Abbruch einer Weiterbildungsmaßnahme, da die Anforderungen einfach zu hoch sind. Unterschätzung der eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten zieht Langeweile, Desinteresse, Abbröckeln der Motivation und in der Folge u.U. ebenfalls einen Abbruch nach sich. Die Kompetenz zur richtigen Einschätzung der eigenen Person ist somit eine wichtige Voraussetzung für Erfolg in der Weiterbildung.

Eine realistische Herangehensweise allein garantiert aber noch nicht den Weiterbildungserfolg. Ein Minimum an *Lernfähigkeit* muß auf jeden Fall zur Lernbereitschaft hinzutreten. Hier haben es jene Personengruppen, die sich häufiger auf Weiterbildung einlassen, aufgrund ihrer Gewöhnung an das Lernen deutlich einfacher. Teilnehmer mit geringen formalen Qualifikationen sollten daher in jedem Fall versuchen, ihre Lernfähigkeit vor Beginn einer Umschulung zu üben und zu stärken. Dafür eignen sich am besten Bildungsangebote, in denen – neben den „eigentlichen“ Inhalten – das Lernen selbst thematisiert und systematisch erprobt wird (Wie lerne ich am effektivsten? Welche Methoden helfen mir persönlich am meisten? Was bin ich für ein Lerntyp? Wie behalte ich Stoff am sichersten? Was schreibe ich im Unterricht mit? Wie lerne ich in der Kleingruppe? Wie muß mein häuslicher Lern-Arbeitsplatz beschaffen sein? Was kann ich tun, damit Lernen Spaß macht? usw.). „Lernen lernen“ ist zwar in der Weiterbildung noch nicht durchgängig als Unterrichtsfach eingeführt, wird aber zunehmend als unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Fortbildung betrachtet (4).

Eine weitere wichtige personale Kompetenz ist in einem gesunden, nicht übersteigerten *Selbstbewußtsein* zu sehen. Aus Kursen zur Vermittlung elementarer Qualifikationen ist bekannt, daß viele Personen mit grundlegenden schriftsprachlichen Defiziten eine deutliche Mißerfolgsorientierung an den Tag legen. Sie haben von klein auf in der Familie, besonders aber in der Schule die Erfahrung gemacht, daß sie den gestellten Ansprüchen nicht genügen können. Solche Teilnehmer erleben das Scheitern in Bildungseinrichtungen oft als eine Bestätigung ihrer immer wieder gemachten Erfahrungen und des internalisierten Selbstbildes. Diese Mißerfolgsorientierung muß vor Aufnahme einer Fortbildung oder Umschulung aufgebrochen werden. Die Teilnehmer müssen ein solides, auf die Erfahrung eigener Lernerfolge gegründetes Selbstbewußtsein entwickelt haben, wenn sie in der beruflichen Weiterbildung vorankommen wollen (5).

Lernungsgewohnte Weiterbildungsteilnehmer bringen die hier aufgeführten personalen Kompetenzen im Regelfall nicht mit oder verfügen nur partiell darüber. Daher wird in der beruflichen Weiterbildung, die sich an benachteiligte Zielgruppen wendet, zunehmend dazu übergegangen, Orientierungs- und Einführungskurse vorzuschalten. Darüber hinaus wird generell für eine Verlängerung der Umschuldauer analog zur Verlängerung der beruflichen Erstausbildung plädiert (6), da insbesondere die nach der Neuordnung in vielen Berufsbildern vorgesehenen Schlüsselqualifikationen eine gründliche und zeitaufwendige Vermittlung erfordern.

Soziale Kompetenzen

Hier ist zunächst die *Kommunikationsfähigkeit* zu benennen. Arbeitslose, insbesondere Langzeitarbeitslose, neigen dazu, sich von sozialen Bindungen abzukapseln. Da ihnen die Möglichkeit fehlt, sich am Arbeitsplatz in die soziale Struktur des Kollegenkreises einzufügen, werden die kommunikativen Fähigkeiten im Laufe längerer Arbeitslosigkeit häufig stark verschüttet. Gleiches gilt für Personen mit gravierender Lese-Rechtschreibschwäche, denen die Schrift als wichtiges Kommunikationsmedium fehlt oder die zumindest keine Übung im Umgang damit haben. Bedingt durch dieses als belastend empfundene Defizit meiden sie Situationen, in denen ihr Handicap zu Tage treten könnte, und schneiden sich dadurch zunehmend von sozialen Kontakten ab. Gerade Kommunikationsfähigkeit aber ist sowohl in der Industrie als auch im Dienstleistungssektor von zunehmender Bedeutung. Dies gilt auch für Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung, die ja einen fortlaufenden Kommunikationsprozeß darstellen. Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich angemessen auf die Kommunikation mit den Lehrkräften und den anderen Umschülern einstellen können, werden den Stoff und die Umschulungssituation besser bewältigen.

Eng verknüpft mit der Kommunikationsfähigkeit ist die *Kooperationsfähigkeit*. Die Zusammenarbeit der Teilnehmer nimmt in Fortbildung und Umschulung einen immer größeren Raum ein. Das gilt vor allem für die praxisbezogenen Unterrichtsanteile. Zwei Teilnehmerinnen, die sich in einer kaufmännischen Umschulung einen Personalcomputer „teilen“, müssen selbst Regeln dafür erfinden und anwenden, wer zuerst die Tastatur bedient, ob beide sich Notizen machen wollen, wie schnell von einem Bildschirminhalt zum nächsten gewechselt wird usw. Auch der Lernort Übungsfirma erzwingt geradezu die Kooperation der Umschüler, um sie auf die Kooperationsprozesse in der späteren beruflichen Praxis vorzubereiten.

Eine Parallele im gewerblichen Bereich stellen die sechseckigen Werkbänke dar, an denen jeweils sechs Teilnehmer einander zugewandt arbeiten. Da die Montagefläche im Vergleich zur herkömmlichen Werkbank kleiner ist und eine gemeinsame Energieversorgung benutzt werden muß, müssen die Umschüler auch hier zwangsläufig kooperieren. Durch die Auswahl geeigneter Projekte, die nur in Zusammenarbeit zu bewältigen sind, kann die Kooperationsfähigkeit weiter geübt werden. Auch im Theorieunterricht setzt sich das gemeinsame Lernen in kleinen Gruppen – u. a. bei den Hausaufgaben – mehr und mehr durch. Kooperationsfähige Teilnehmer sind daher in Kursen der beruflichen Weiterbildung von vornherein im Vorteil.

Eine weitere wichtige soziale Kompetenz ist die *Gruppenfähigkeit*. Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, vereinbarte Spielregeln zu achten und einzuhalten, die Gruppe als Ganzes und nicht nur als Summe ihrer Teile sehen zu können, Konflikte in der Gruppe konstruktiv anzugehen und sich selbst für das Geschehen in der Gruppe mitverantwortlich zu fühlen. Gerade Teilnehmer, die einen Teil ihrer Kommunikationsfähigkeit eingebüßt haben, tun sich oft besonders schwer, Gruppenfähigkeit zu erwerben. In zielgruppenspezifischen Kursen, die auf Fortbildung und Umschulung vorbereiten, muß daher die Gruppenfähigkeit besonders gestärkt werden, beispielsweise durch die Einübung von Gesprächsregeln, durch Vermittlung von Techniken der Meinungsbildung in der Gruppe („Blitzlicht“, Brainstorming), durch die gemeinsame Auswertung einer abgeschlossenen Lernphase (Tagesfeedback, Wochengespräch), aber auch durch gemeinsame Freizeitaktivitäten wie Ausflüge oder Feste.

Schließlich ist als soziale Kompetenz noch die *Fähigkeit zur Gestaltung des sozialen Umfelds* zu benennen. Umschüler leben häufig in einem sozialen Umfeld, das eher weiterbildungsfeindlich ist (vgl. auch Kühn u.a. 1988). Verwandte und Freunde können manchmal nur schwer nachvollziehen, warum jemand sich der Anstrengung einer zeitaufwendigen Umschulung unterwirft, insbesondere wenn – in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit – auch eine erfolgreiche Umschulung nicht unbedingt eine anschließende Beschäftigung garantiert. Umschüler müssen sich gegen diese Zweifel durchsetzen können. Sie müssen Partner, Verwandte und den Freundeskreis überzeugen, daß sie während der Umschulung weniger Zeit für gemeinsame Aktivitäten aufbringen können. Vor allem alleinerziehende Eltern müssen ihren Kindern plausibel machen, daß vom Erfolg der Umschulung u.U. die gemeinsame Zukunft abhängt. Die Kinder müssen also lernen, die Abwesenheit des Elternteils während des Unterrichts ebenso zu tolerieren wie die Tatsache, daß Mutter oder Vater ungestört „Hausaufgaben“ machen muß. Dieses Verständnis im sozialen Umfeld zu wecken und über den relativ langen Zeitraum einer Umschulung zu erhalten, erfordert eine hohe soziale Kompetenz.

Von personalen und sozialen Kompetenzen zu Schlüsselqualifikationen

Personen, die über die aufgeführten personalen und sozialen Kompetenzen verfügen, haben einen ersten Schritt zum Erwerb sogenannter Schlüsselqualifikationen getan. Der Terminus wurde laut Mertens (1974, S. 36) für „übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente“ gewählt, „weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden.“ Wie diese Schlüssel-

qualifikationen zu vermitteln seien – und ob dies überhaupt restlos möglich sei –, darüber gehen die Meinungen der Berufsbildungsforscher noch auseinander. Immerhin gibt es weitgehende Übereinstimmung, daß die Schlüsselqualifikationen, die über die oben genannten grundlegenden sozialen und personalen Kompetenzen teilweise weit hinausgehen, nicht von vornherein von den Auszubildenden oder Umschülern erwartet werden können, sondern in der Ausbildung vermittelt werden müssen (7). Die Neuordnungen der Berufsbilder im Metall- und Elektrobereich sowie in den kaufmännischen Berufen tragen dem bereits Rechnung.

Betrachtet man die Anforderungen, die heute an Fachkräfte gestellt werden, so wird deutlich, wie weit der Weg von den o.a. grundlegenden personalen und sozialen Kompetenzen über die Anforderungen in einer Umschulungssituation bis hin zu den komplexen prozeßunabhängigen Qualifikationen ist, von denen einige im folgenden aufgeführt werden:

- abstraktes theoretisches Denken
- analytisches Denken
- Systemdenken und Systemverständnis
- problemlösendes Denken
- Denken in Alternativen
- vorausschauende Planungskompetenz
- Anwendung von Fähigkeiten, Kenntnissen und Erfahrungen in neuen oder brisanten Situationen
- Entscheidungsfähigkeit
- Selbstständigkeit
- Selbstbewußtsein
- Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik
- Aufgeschlossenheit Neuem gegenüber
- Lernfähigkeit
- Fortbildungsbereitschaft
- Kreativität
- Flexibilität
- Mobilität
- Fähigkeit und Bereitschaft, die Konsequenzen des eigenen Handelns für Dritte zu berücksichtigen
- Verantwortungsbereitschaft
- Kommunikationsfähigkeit
- Fähigkeit zur Kooperation und Teamarbeit
- Identifikation mit der Aufgabe
- Engagement und Leistungsbereitschaft.

Um diese Zieldimension zu verdeutlichen, werden im folgenden einige der Schlüsselqualifikationen näher beschrieben. Sie werden dabei zu Gruppen zusammengefaßt.

Zunächst ist die Fähigkeit zu nennen, abstrakt, logisch und analytisch zu denken. Von konkreter Anschauung und Erfahrung *abstrahieren* zu können, ist heute nicht mehr nur in den Elektronik-Berufen erforderlich (Black-Box-Denken). Vielmehr muß z.B. auch ein Gas- und Wasser-Installateur, der sich unter Ionenaustausch nichts Konkretes vorstellen kann, die Folgen solcher physikalischer Prozesse bei seiner Arbeit mit einplanen; der Bürokaufmann hat nur selten die Gelegenheit, die Waren kennenzulernen, mit denen er vom Schreibtisch aus handelt. *Logisches* Denken, also beispielsweise das Verstehen von kausalen Zusammenhängen, schlußfolgern des Denken oder das Unterscheiden von notwendigen und hinreichenden Bedingungen, wird zunehmend erforderlich, um komplizierte technische oder aber auch kaufmännische Zusammenhänge nachvollziehen zu können. *Analytisches* Denken, wie es z.B. bei der Fehlersuche in nahezu allen technischen Berufen notwendig ist, erhält zunehmende Be-

deutung. Es stellt den ersten Schritt zum Systemverständnis und zum *Denken in Systemen* dar. Dieses verlangt neben der Fähigkeit zur Analyse die Fähigkeit, Subsysteme in ihrer Bedeutung für das gesamte System zu erkennen. Bereits in der Situation der Umschulung erleichtert das Systemdenken nicht nur den Überblick über den Lernstoff und die Einordnung aktueller Lerninhalte in den Gesamtzusammenhang, sondern es ermöglicht den Umschülern auch, die eigene Lerngruppe als ein soziales System zu begreifen. Am späteren Arbeitsplatz wird diese Fähigkeit dann zunehmend unerlässlich.

In einer zweiten Gruppe eng miteinander verbundener Schlüsselqualifikationen geht es um die Bewältigung und Planung zukünftiger Aufgaben. Die *vorausschauende Planungskompetenz* war früher das Privileg – nicht selten auch die Bürde – der leitenden Angestellten in der Verwaltung und in den Entwicklungsabteilungen. Heute wird die Fähigkeit zur Antizipation wahrscheinlicher Entwicklungen von einer Vielzahl von Mitarbeitern erwartet. Der Erwerb dieser Planungskompetenz setzt neben der Fähigkeit zur Analyse das *Denken in Alternativen* voraus. Auch diese Fähigkeiten werden nicht erst im Beruf, sondern bereits in der beruflichen Weiterbildung verlangt. So erfordert allein schon die bewußte Entscheidung für eine Umschulung ein hohes Maß an Lebensplanung, soll das Vorhaben nicht allzu schnell scheitern. Die bewußte Wahl eines Umschulungsberufes bedeutet nichts anderes als das Denken in Alternativen, das Vergleichen wahrscheinlicher Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Eng verbunden mit der Planungskompetenz sind *problemlösendes Denken* und *Kreativität*. Kreatives Handeln geht über das bloße Anwenden von *Fähigkeiten, Kenntnissen und Erfahrungen in neuen oder brisanten Situationen* hinaus. Mit Kreativität ist vielmehr die Fähigkeit gemeint, Probleme, die sich der Anwendung konventioneller Verfahren widersetzen, zu analysieren und angemessene Lösungen zu finden. Im Mittelpunkt steht dabei die Fähigkeit zu „divergentem“, abweichendem Denken (Guilford), dessen Bedeutung auch von Kritikern des Guilfordschen Intelligenzmodells nicht bestritten wird. Der nachträgliche Einbau einer Gas-Etagenheizung z.B. stellt den Installateur hinsichtlich der Führung von Rohrleitungen vor ganz andere Anforderungen als die Installation in einem Neubau. Er kann sich dann oft nicht an erlernte Routine halten, sondern muß neue, abweichende, gleichwohl dem Ziel angemessene Lösungen ersinnen.

Die – keineswegs vollständige – Aufzählung wirkt erschlagend, insbesondere wenn man vor Augen hat, wie weit der Weg von einfachen sozialen und personalen Kompetenzen zu solchen Schlüsselqualifikationen ist, die noch vor einem Menschenalter fast ausschließlich von Akademikern erworben und erwartet wurden und die heute in einer Vielzahl von Berufen auf dem Facharbeiter-Niveau erwünscht sind.

In diesem Zusammenhang ist kurz auf das naheliegende Mißverständnis einzugehen, der Erwerb von Schlüsselqualifikationen diene ausschließlich dem Arbeitgeberinteresse. Es ist zwar unbestreitbar, daß der flexible, verantwortungsbewußte, selbständige und kreative Facharbeiter besser einsetzbar ist und effektiver arbeitet. Das Besondere an den Schlüsselqualifikationen aber ist, daß sie im Unterschied zu den fachlichen Qualifikationen eben nicht nur funktional im Betriebsinteresse einsetzbar sind. Der besser und umfassender ausgebildete Mitarbeiter erwirbt auch die Fähigkeit, die betriebliche Realität zu kritisieren und den Einsatz der Technik, die den eigenen Arbeitsplatz strukturiert, zu beeinflussen.

Insofern die Schlüsselqualifikationen über die klassischen Berufstugenden wie Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit und Zuverlässigkeit hinausgehen, eröffnen sie die Möglichkeit, durch Beherrschung und Gestaltung der Technik und der Betriebsabläufe den eigenen Arbeitsplatz entscheidend mitzugestalten. Genau darin liegt die Chance zur Emanzipation, die letztlich jede Form von Bildung dem lernenden Individuum eröffnen sollte. Vor diesem Hintergrund ist ein Verzicht auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen – zumindest aber von grundlegenden personalen und sozialen Kompetenzen – nicht zu verantworten.

Auch wenn man sich bei realistischer Einschätzung wird eingestehen müssen, daß sich insbesondere bildungsunge- wohnte Personen, Langzeitarbeitslose und Personen mit gra- vierenden Defiziten im Bereich der Allgemeinbildung sehr schwer tun werden, solche Schlüsselqualifikationen zu erwerben, so besteht doch kein Anlaß zur Resignation. Allgemein- didaktische Konzepte und zunehmend auch pädagogische Überlegungen enthalten eine Vielzahl von Hinweisen darauf, wie durch aktivierende Lernmethoden und durch eine Stär- kung der Eigenaktivität der Erwerb allgemeiner personaler und sozialer Kompetenzen gefördert werden kann.

Anmerkungen

- 1) Kompetenzen werden erst erkennbar, wenn sie aktualisiert werden. „Man kann zwar feststellen, daß eine Fähigkeit vorhanden ist, aber nie mit Sicherheit behaupten, sie sei nicht existent. Ist sie nicht erkennbar, bedeutet dies lediglich, daß sie nicht eruiert werden konnte. Ein Prüfungsergebnis kann daher nur Auskunft über das Mindestmaß an beruflichen Fähigkeiten geben und nicht deren Maximum abstecken. Auskunft über berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten gibt die berufliche Qualifikation. Eine Qualifikation ist immer mit einer Fremdbewertung verbunden, da sie vergeben wird. Eine Qualifikation ist z.B. der Führerschein, doch man weiß, daß nicht jeder Autofahrer auch ein guter Autofahrer ist ... Über Qualität sagt eine Qualifikation per se also nichts aus“ (Busch 1989, S. 38).
- 2) Eine – analytisch wünschenswerte – klare Abgrenzung zwischen personalen und sozialen Kompetenzen erweist sich als schwierig, da sich die personalen Fähigkeiten z. T. auch auf das Zusammenleben in der Gemein- schaft auswirken, während die sozialen Kompetenzen ihrerseits letztlich personale Kompetenzen umfassen bzw. voraussetzen. Im englischen Sprach- raum ist es daher üblich, personale und soziale Kompetenzen sowie personale und soziale Erziehung durchweg in einem Zusammenhang zu nennen. Eine auf den ersten Blick präzisere Definition von sozialer Kompe- tenz liefern Hellwig u.a. (1988). Danach wird soziale Kompetenz definiert „als aktive Regulation von beruflichen wie auch von außerberuflichen Situationen in Richtung auf Bewältigung, Integration, Harmonie und Flexibi- lität“ (ebd., S. 190). Bei genauerem Hinsehen erweist sich aber bei dieser Unterteilung jede der Dimensionen als vielschichtig. Unter die Rubrik „Bewältigung“ fallen z.B. die Fähigkeiten, sich von Schwierigkeiten nicht durcheinanderbringen zu lassen, selbständig zu arbeiten, sich selbst Infor- mationen zu beschaffen und durchzuhalten. Auch wenn diese Kompeten- zen in dem von Hellwig u.a. beschriebenen Beispiel im Gruppenunterricht eingeübt wurden, handelt es sich dabei doch eher um personale als um soziale Kompetenzen. Die mangelnde Trennschärfe dieser Definition von sozialer Kompetenz kommt auch darin zum Ausdruck, daß die Kooperati- onsfähigkeit sowohl unter dem Aspekt der „Integration“ wie unter dem der „Harmonie“ behandelt wird.
- 3) Erfahrungsbasis für die Darstellung personaler und sozialer Kompetenzen ist die mehrjährige Tätigkeit in der Stiftung Berufliche Bildung in Hamburg - einer Weiterbildungseinrichtung für bildungsmäßig und sozial Benachteilig- te. Hier werden sowohl vorbereitende Bildungsangebote entwickelt und durchführt, die zu Fortbildung und Umschulung hinführen, als auch ab- schlußbezogene Weiterbildungsmaßnahmen, die direkt mit der Facharbei- ter- oder Gesellenprüfung abgeschlossen werden. Die Erfahrungen in dieser Einrichtung decken sich mit denen von pädagogischen Leitern und Mitarbeitern anderer Weiterbildungsträger, mit denen der Autor in regelmä- ßigem Meinungsaustausch steht.
- 4) So wird z.B. von Weiterbildungsträgern immer wieder hervorgehoben, daß Umschüler nur selten daran scheitern, daß sie dem Fachunterricht nicht folgen können, sondern daran, daß sie nicht wissen, wie man effektiv lernt und die dargebotene Stofffülle verarbeitet.
- 5) Vom Selbstbewußtsein zu unterschieden ist die „Selbstkompetenz“, die in der Definition von Peters (1989, S. 16) „den reflektierenden sowie selbstre- flektierenden Umgang mit sich selbst“ umfaßt. Selbstkompetenz in diesem Sinne steht für die Gesamtheit der personalen Kompetenzen.
- 6) Vor allem die Industrie- und Handelskammern sowie die Handwerkskam- mern fordern eine Verlängerung der üblichen Umschulungsdauer von 24 Monaten auf 27 oder 30 Monate.
- 7) Mitunter allerdings wird auch argumentiert, hier sei nur ein neuer Begriff für das allgemeine Intelligenzkonzept gefunden worden. Damit geht die Skep- sis gegenüber einer lehrgangsmäßigen Vermittlung dieser Schlüsselqualifi- kationen einher.

Literatur

- Axhausen, S.: Lebensplanung - ein Indikator beruflicher Handlungskompetenz? In: Markert/Zimmer 1989, S. 27 - 34.
- Blaschke, D.: Soziale Qualifikationen am Arbeitsmarkt und im Beruf. In: MittAB (1986) H.4.
- Busch, C.: „Die Praxis bringt es an den Tag!“ Betriebliche Handlungskompetenz am Beispiel einer Umschulung für Frauen. In: Markert/Zimmer 1989, S. 35 - 43.
- Diepold, P.: Lernarrangements zur Förderung beruflicher Schlüsselqualifikation- en (Modellversuch WOKI). In: Technik und Ausbildung in kaufmännischen und verwaltenden Berufen. (Zukunftsinvestition Berufliche Bildung, hg. vom BFZ Essen, Bd. 5) Köln 1988, S. 241 - 248.
- Düßler, S.: Interesse als Basiskompetenz für berufliches Handeln. In: Markert/ Zimmer 1989, S. 45 - 51.
- Fend, H.: Perspektiven der Forschung zum sozialen Lernen im Kontext der Schule. In: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Teil 1 (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50) Stuttgart 1975, S. 153 - 213.
- Glücklich, F.: Kapitulation vor der Dauerarbeitslosigkeit - Welchen Weg nimmt die Bundesrepublik? Stiftung Berufliche Bildung Hamburg 1988 .
- Guilford, J.P.: Drei Aspekte der intellektuellen Begabung. In: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln 1967, S. 118 - 136.
- Hellwig, A., u.a.: Förderung von gestalterischer und sozialer Kompetenz. In: BWP (1988), S. 189 - 192.
- Kern, H./Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1985.
- Koch, J.: Was ist berufliche Handlungskompetenz? Von der Schwierigkeit, ein theoretisches Konstrukt in der Realität wiederzufinden. In: Markert/Zimmer 1989, S. 5 - 10.
- Kühn, G., u.a.: Das soziale Umfeld bei Langzeitarbeitslosen als Einflußfaktor in der Umschulung . In: BWP (1988) H. 4, S. 107 - 111 .
- Laur-Ernst, U.: Mehr berufliche Handlungsfähigkeit entwickeln - Konzepte für eine umfassendere Ausbildung. BIBB (Hrsg.): Neue Berufe in der Elektro- technik. (BIBB Kongreß und aktuelle Informationen) Nürnberg 1989, S. 91 - 101.
- MacBeath, J.E.C.: Personal and Social Education. (Professional issues in education, Bd. 3) Edinburgh: Scottish Academic Press 1988.
- Markert, W./Zimmer, G.(Hrsg.): Entwicklung der beruflichen Handlungs- kompetenz während der Umschulung und erreichte Kompetenz nach Ab- schluß der Umschulung. (BIBB Modellversuchsreihe, Bd. 33) Berlin 1989.
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974), H. 1, S. 36 - 43 .
- Peters, S.: Stabilisierung der Selbstkompetenz als zentraler Bestandteil beruf- licher Handlungskompetenz für Umschüler in Metallberufen. In: Markert/ Zimmer 1989, S. 11 - 25 .
- Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung. Dokumentation des 3. BMBW- Kolloquiums zur Weiterbildung am 26. September 1985 in Bonn. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. (Studien zu Bildung und Wissenschaft 36) Bonn 1986.
- Schwänke, U./Sessar-Karpp, E.: Allgemeinbildende Vorbereitungskurse aus Teilnehmersicht. (Stiftung Berufliche Bildung - Veröffentlichungen) Ham- burg 1986 .
- Többe, F.: Anmerkungen zum Problem der Schlüsselqualifikation in der beruf- lichen Bildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik (1989) H. 5, S. 149 - 151.

Ulf Schwänke: Soziale und personale Kompetenzen von Umschülern. In: FACETTEN 1/1990, S. 8-12

Auswirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit im persönlichen und sozialen Bereich

Welche persönlichen und sozialen Auswirkungen hat Langzeitarbeitslosigkeit für den einzelnen? Warum gelingt es Langzeitarbeitslosen trotz des Facharbeitermangels oftmals nicht, wieder Fuß auf dem Arbeitsmarkt zu fassen? Die Erfahrungen zeigen, daß Arbeitslosigkeit, insbesondere Langzeitarbeitslosigkeit, einen recht schnellen Verlust zahlreicher Kompetenzen bewirkt, die für die Arbeitsplatzsuche bzw. den Arbeitsplatzverlust wie auch für den persönlichen Alltag unabdingbar sind. Die Weiterbildungsangebote müssen dieser Zielgruppe daher den (Wieder-) Erwerb dieser Kompetenzen ermöglichen.

Seit mehr als einem Jahrzehnt leben wir in der Bundesrepublik mit einer großen Zahl von Arbeitslosen. Wurde noch in früheren Jahren die Ursache für das Entstehen von Arbeitslosigkeit mit konjunkturellen Schwankungen oder gar Krisen begründet und später vor allem die technologische Entwicklung dafür verantwortlich gemacht, so muß inzwischen festgestellt werden, daß auch zu Zeiten konjunkturellen Aufschwungs eine hohe Arbeitslosigkeit bestehen bleibt. Die Arbeitslosenquote sagt allerdings noch nichts darüber aus, über welchen Zeitraum die Personen schon arbeitslos sind. Der größte Teil der Arbeitslosen findet bereits in den ersten Monaten wieder eine neue Arbeitsstelle.

Problematisch wird es für die Personen, die nach einem Jahr noch nicht vermittelt werden konnten. Für diesen Personenkreis verwendet das Arbeitsamt die Kategorie „langzeitarbeitslos“; damit sind alle Personen gemeint, die seit 12 Monaten und mehr arbeitslos gemeldet und nicht erwerbstätig sind. Das Bewußtsein, in diese Kategorie zu gehören, muß für diese Arbeitslosen besonders belastend sein, drückt sich doch in diesem Begriff die Besonderheit und Perspektivlosigkeit aus. Wer innerhalb eines Jahres keine neue Stelle gefunden hat, muß damit rechnen, auch noch längere Zeit arbeitslos zu bleiben. Das Gespenst der Dauer-Arbeitslosigkeit macht sich bemerkbar.

Was ist das für eine Personengruppe, die Langzeitarbeitslosen? Sie ergibt kein einheitliches Bild und müßte differenzierter betrachtet werden, als es im Rahmen dieses Artikels möglich ist. Es läßt sich aber feststellen, daß mehr als die Hälfte von ihnen An- und Ungelernte sind, daß sie vielfach in Berufen tätig waren, die auf dem Arbeitsmarkt nur geringe Chancen eröffnen, und daß unter ihnen überproportional viele ältere Personen sind.

Auswirkungen im persönlichen Bereich

Was geht den Langzeitarbeitslosen während der Zeit verloren, das ihnen eine Wiederaufnahme von Arbeit so schwer macht? Untersuchungen über Erwerbslose nennen immer wieder folgende Phänomene, die sich nach längerer Arbeitslosigkeit unweigerlich einstellen: den Verlust von Zeitstruktur, ein verringertes Selbstwertgefühl, Realitätsverlust und gesundheitliche Folgen. Dies ist das Ergebnis eines Prozesses, der in

beinahe jeder Arbeitslosen-Biographie so abläuft: Nachdem der erste Schock über den Verlust des Arbeitsplatzes vorüber ist, können die meisten Arbeitslosen ihrer freien Zeit zunächst etwas Positives abgewinnen. Endlich ist mehr Zeit für die Familie und für Hobbys vorhanden. Dies gilt zumindest für die Personen, die auch zu Zeiten ihres Berufslebens eine aktive Freizeitgestaltung betrieben haben. Viele von Arbeitslosigkeit Betroffene wußten aber auch schon vorher nicht, was sie mit

ihrer freien Zeit anfangen sollten. Sie trifft es besonders hart, plötzlich so viel Zeit zu haben.

Erst wenn ein paar Monate erfolgloser Arbeitssuche vorüber sind, wird langsam die Belastung auch psychisch und körperlich spürbar. Nach weiteren Mißerfolgserlebnissen wird die Mutlosigkeit größer, bis sie schließlich zur Resignation führt. Fälschlicherweise wird die daraus resultierende Apathie oft mit mangelndem Interesse gleichgesetzt (1).

Der Wegfall des geregelten Tagesablaufs ist gleichsam wie der Abbau eines Gerüsts, das den Tag zusammenhielt und den eigenen Handlungen Sinn gab. Orientierungspunkte sind nun nur noch das Aufstehen, das Mittag- und Abendessen, das Schlafengehen. Alles, was dazwischen geschieht, ist beliebig. Wenn keine familiären Verpflichtungen bestehen, wie z.B. Kinder zur Schule zu bringen oder abzuholen, gibt es kaum einen Grund, etwas jetzt zu verrichten, was auch später noch Zeit hat.

Mit der Beliebigkeit und Unverbindlichkeit geht die meist negative Einschätzung der Wichtigkeit des eigenen Handelns einher. Das Gefühl, unnütz zu sein, nicht mehr gebraucht zu werden, führt zu einer Verringerung des Selbstwertgefühls. Was tut man denn schon, das es wert wäre, erwähnt zu werden?

Insbesondere die vielen allein lebenden Arbeitslosen finden kaum Selbstbestätigung. Wörtlich genommen bedeutet dies, daß es für diese Menschen kein Gegenüber gibt, das ihnen bestätigt, wie gut es ist, daß sie da sind. Aus eigener Kraft haben nur wenige Arbeitslose die Möglichkeit, sich auch selbst zu ermutigen.

Mit dem Verlust des Selbstwertgefühls verbindet sich auch

eine Verringerung der Selbstachtung. Nichts mehr zu leisten, wird verbunden mit dem Gefühl, nichts wert zu sein.

Die meisten Arbeitslosen in unseren Seminaren* sehen die Ursachen ihrer persönlichen Arbeitslosigkeit differenziert und realistisch. Problematischer wird es jedoch, wenn man sie danach befragt, weshalb sie bisher keinen neuen Arbeitsplatz gefunden haben. Im großen und ganzen lassen sich zwei Verarbeitungsweisen unterscheiden:

Viele Arbeitslose geben sich selbst die Schuld an ihrer fortdauernden Arbeitslosigkeit. Obwohl sie eigentlich daraus ableiten müßten, daß sie dann auch nur selbst an dieser Situation etwas verändern könnten, führt diese Einstellung im Gegenteil eher zu Handlungsunfähigkeit. Durch Mißerfolgsorientierung und steigende Versagensängste werden die Anforderungen der Arbeitswelt als unerfüllbar angenommen.

Eine andere Form, die durch lange Arbeitslosigkeit entstehenden Kränkungen zu verarbeiten, besteht darin, die Schuld in der Gesellschaft zu suchen.

Konkret wirken sich diese Verarbeitungsweisen auf die Einschätzung der eigenen beruflichen Leistungsfähigkeit aus. Es gibt immer wieder Teilnehmer, die sich so gut wie gar nichts mehr zutrauen und z.B. bei jedem Stellenangebot in der Zeitung eine Anforderung zu entdecken glauben, der sie ihrer Meinung nach keinesfalls gerecht werden können.

So suchte eine Kursteilnehmerin, die früher einmal als Verkäuferin beschäftigt war, nun ausschließlich eine Stelle als Kassiererin. Voraussetzung war für sie, daß bei sämtlichen Waren die Preise ausgezeichnet sein sollten, da sie überzeugt davon war, diese nicht auswendig lernen zu können. Auch durfte die Stelle keinesfalls (auch nicht vertretungs- oder stundenweise) mit einer Tätigkeit am Obst- und Gemüsestand oder am Wurststand verbunden sein, da sie sich nicht zutraute, die Kunden angemessen zu beraten oder Auskunft über exotische Obstsorten zu geben. Außerdem war sie sicher, die Schneidemaschine am Aufschnittstand niemals angemessen bedienen zu können. Obwohl die Teilnehmerin im Unterricht ein sehr gutes Gedächtnis unter Beweis stellen konnte, geschickt war und keine besonderen Probleme im Umgang mit anderen Kursteilnehmern hatte, war sie nur schwer von ihrer negativen Selbsteinschätzung abzubringen.

Auf der anderen Seite gibt es aber auch Teilnehmer, die nicht glauben mögen, daß ihre beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse den heutigen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr in ausreichender Weise entsprechen (2).

Trotz fortgeschrittener technischer Entwicklung am Arbeitsplatz und oftmals zwischenzeitlich veränderten Arbeitsweisen, die sie aufgrund der mehrjährigen Arbeitslosigkeit nicht kennengelernt haben, lehnen sie jeden Fortbildungsvorschlag ab und äußern oftmals für ihre Situation unangemessen hohe

***Langzeitarbeitslosigkeit wirkt
sich auf die innere Zeitstruktur,
das Selbstwertgefühl, den
Realitätssinn und den Umgang
mit dem eigenen Körper aus.***

Gehaltsvorstellungen. Sollten sie tatsächlich einmal zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen werden, kann man davon ausgehen, daß die Einstellung spätestens an ihren Gehaltsforderungen scheitert.

Hauptursache für diesen mangelnden Realitätssinn ist sicherlich, daß Langzeitarbeitslose durch die Arbeitslosigkeit den Kontakt zum beruflichen Alltag verlieren und weder von den Anforderungen am Arbeitsplatz noch von der eigenen Leistungsfähigkeit eine angemessene Vorstellung haben. Je nach Persönlichkeitsstruktur reagieren sie dann eher mit Über- oder mit Unterschätzung.

Wenn Teilnehmer in den Kursen entgegen unserer Einschätzung immer wieder anführen, daß sie den Anforderungen möglicher Arbeitsplätze nicht ge-

wachsen sind, muß dies jedoch nicht zwangsläufig nur auf mangelnden Realitätsbezug zurückzuführen sein:

Zu Beginn der Arbeitslosigkeit glauben Erwerbslose, bald wieder einen Arbeitsplatz zu finden. Mit zunehmender Dauer schwindet diese Hoffnung. Jede weitere Absage wird jetzt mehr oder weniger als Ablehnung der eigenen Person erlebt und somit als persönliche Verletzung. Die Bereitschaft, durch weitere Bewerbungsversuche unter Umständen weitere Mißerfolge zu erleben, nimmt verständlicherweise ab. Arbeitslose versuchen deshalb, sich mit ihrer Situation emotionell zu arrangieren und die Arbeitslosigkeit irgendwie zu akzeptieren. Die Aufgabe der Arbeitsplatzsuche hat für sie vor diesem Hintergrund eine Schutzfunktion, nämlich, nicht noch weitere Verletzungen und Mißerfolge einstecken zu müssen.

In unseren Berufsinformationsseminaren wird an dieser Situation, dem Sichabfinden mit der Arbeitslosigkeit, gerüttelt. Das Seminarkonzept sieht vor, mit den Teilnehmern Möglichkeiten der Arbeitssuche zu besprechen, Bewerbungstraining durchzuführen, über Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren usw. Viele Arbeitslose sind aber aufgrund der oben beschriebenen psychischen Verarbeitungsweise nicht mehr bereit, sich auf dieses Angebot wirklich einzulassen, und erfinden „Ausreden“, z.B., daß sie sowieso den Anforderungen nicht gewachsen seien.

Generell darf in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden, daß viele vergebliche Bewerbungsversuche natürlich auch Resignation erzeugen. Der Arbeitslose glaubt nicht mehr daran, daß sich die Mühe lohnt, eine schriftliche Bewerbung besonders sorgfältig zu verfassen oder sich im Bewerbungstraining auf mögliche Vorstellungsgespräche vorzubereiten. Eine gängige Meinung in den Seminaren lautet: „Sicherlich mag das alles irgendwie ganz sinnvoll sein, aber im Grunde weiß man ja schon, daß doch nichts dabei rauskommt. Warum dann sich also noch groß anstrengen?“

* Die beiden Autorinnen dieses Artikels arbeiten seit mehreren Jahren in der Stiftung Berufliche Bildung in Hamburg. Diese Weiterbildungs-Institution richtet sich mit ihren Angeboten an die sogenannten Problemgruppen des Arbeitsmarktes. Neben Umschulungen gibt es ein breit gefächertes Angebot an Maßnahmen zur Vorqualifizierung, die lernungsgewohnten Arbeitslosen den Einstieg in die Weiterbildung erst ermöglichen sollen. Dazu gehören die Berufsinformationsseminare nach § 41a des Arbeitsförderungsgesetzes. An diesen 6-wöchigen Kursen nehmen insbesondere Langzeitarbeitslose, schwer vermittelbare, häufig an- und ungelernte Personen teil, die überwiegend aus technisch-gewerblichen Berufen kommen. Die beschriebenen Auswirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit beziehen sich auf jahrelange Erfahrungen mit dieser Zielgruppe.

in der Familie zu. Allerdings wird auch hier – insbesondere bei Männern – rasch deutlich, wie stark die Berufstätigkeit die Identität geprägt hat. Es gibt zu wenig Möglichkeiten, soziale Anerkennung zu erhalten.

Diese Situation stellt sich für Männer und Frauen unterschiedlich dar. Schon die erwähnte klassische Untersuchung von Marie Jahoda zeigte, daß Frauen, insbesondere wenn sie Kinder zu versorgen haben, anders mit der Arbeitslosigkeit umgehen und weniger darunter leiden. Für sie bedeutet Arbeitslosigkeit zum einen die Aufgabe der Doppelbelastung, was häufig als erleichternd empfunden wird. Auf der anderen Seite bedeutet der Verlust des Arbeitsplatzes aber auch die Einschränkung der Entwicklung einer eigenen, von der Mutterrolle unabhängigen Identität. Dennoch ist es für die meisten Frauen in der Regel nichts Ungewöhnliches, sich außerhalb der Berufsrealität zu befinden und trotzdem, z.B. über die Erziehung der Kinder, an der „gesellschaftlichen Entwicklung“ teilzuhaben.

Gleichwohl ist das, was vorher über die Auswirkungen der Arbeitslosigkeit im persönlichen Bereich gesagt wurde – insbesondere was den Verlust von Selbstwertgefühl betrifft – kennzeichnend für die alltägliche Situation unzähliger Hausfrauen. Vielleicht ist es deshalb auch erklärbar, daß Frauen den Verlust des Arbeitsplatzes eher auf eigene Unfähigkeit und Versagen zurückführen. Die Selbsteinschätzung: „Vielleicht bin ich ja doch nicht für das Berufsleben geschaffen“, hören wir gelegentlich in den Seminaren.

Von arbeitslosen Männern, deren Frauen berufstätig sind, wird diese Situation als besonders unerträglich empfunden. Allgemein ist zu sagen, daß sich Langzeitarbeitslosigkeit stets negativ auf die Beziehungen zu (Ehe-)Partnern auswirkt. Ein Grund hierfür liegt in dem Verlust sozialer Kompetenzen. Mit anderen Menschen zusammenarbeiten zu können, zuhören, vermitteln, teilnehmen, unterstützen, voranbringen, Konflikte durchstehen – dies sind alles alltägliche Anforderungen im Beruf, unabhängig von der Art der Berufstätigkeit. Ein wesentliches Element in der Arbeit ist die Rückmeldung, sei es positiv oder negativ. Das eigene Handeln hat Folgen, wird beachtet, hat einen bestimmten Stellenwert.

Während der Arbeitslosigkeit jedoch haben die Betroffenen häufig nur noch zu sehr wenigen Menschen Kontakt. Bei alleinlebenden Menschen reduzieren sich diese nicht selten auf flüchtige Begegnungen mit Nachbarn, dem Vermittler auf dem Arbeitsamt oder Kontakte beim Einkaufen. In dieser rückmeldearmen Situation können Menschen das Gefühl für angemessenes Umgehen mit anderen verlieren.

In unseren Kursen können wir immer wieder beobachten, daß viele Teilnehmer große Probleme haben, sich in der Gruppe sozial zu verhalten. Zum einen bringen sie Emotionen, die sie schon lange Zeit angestaut haben, mit in das Seminar. Aggressionen, Zynismus, Ausländerfeindlichkeit können die Folge sein und erschweren die Arbeit in der Gruppe.

Andererseits scheint es jedoch auch, als ob soziale Verhaltensweisen durch die isolierte Situation der Arbeitslosigkeit schlicht verlernt werden können. Die Teilnehmer finden z.B. oft nicht die angemessene Lautstärke für ein Unterrichtsgespräch, ihre Artikulation ist häufig sehr undeutlich. Sie lassen andere nicht ausreden, sprechen laut mit ihrem Sitz-

Lang andauernde Arbeitslosigkeit hat deutlich sichtbare Auswirkungen auf den Umgang mit dem eigenen Körper. Viele Teilnehmer (v.a. allerdings Männer) kommen in einem ziemlich „abgerissenen“ Zustand, der bei einzelnen an Verwahrlosung grenzt, in die Kurse. Ihre Kleidung ist oft kaputt und selten gewaschen, die Körperpflege wird – vorsichtig ausgedrückt – vernachlässigt. Ursache ist sicherlich nicht zuletzt die schwierige finanzielle Situation, denn die Arbeitslosen haben kaum Geld für neue Kleidung. Dennoch scheint bei manchen mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit auch eine wachsende Gleichgültigkeit dem eigenen Körper gegenüber verbunden zu sein. Es gibt für sie keinen äußeren Grund mehr, ihren Körper zu pflegen, da weder auf Vorgesetzte noch auf Kollegen und bei vielen nicht einmal auf Familie, Verwandte oder Freunde Rücksicht genommen werden muß.

Dieser nachlässige Umgang mit dem eigenen Körper betrifft häufig nicht nur die äußere Pflege, sondern auch den gesundheitlichen Bereich. Krankheiten, derentwegen man als Berufstätiger bereits frühzeitig und notwendigerweise einen Arzt aufgesucht hätte, da sie bei der Arbeit behindert hätten, werden oft ignoriert. So haben wir z.B. Teilnehmer in den Kursen, deren Zähne in einem sichtbar schlechten Zustand sind, die unter Schmerzen bei Bewegung leiden, Probleme mit der Bandscheibe, Hautausschläge haben u.v.a., die jedoch bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht ernsthaft versucht haben, medizinische Unterstützung zu erhalten.

Ein positive Einstellung zum eigenen Körper, die die Arbeitslosen motivieren könnte, aus eigenem Antrieb pfleglich mit ihrem Körper umzugehen, ist im allgemeinen geknüpft an ein positives Selbstwertgefühl. Das ist jedoch bei vielen Langzeitarbeitslosen kaum noch vorhanden.

Weiterbildung muß den persönlichen und sozialen Auswirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit Rechnung tragen.

Auswirkungen im sozialen Bereich

Die aufgezeigten Auswirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit im persönlichen Bereich stehen im Wechselspiel mit den Auswirkungen auf den sozialen Bereich.

Als gravierendste Erfahrung bezeichnen Arbeitslose den Verlust von Kontakten zu Kolleginnen und Kollegen. Für viele Arbeitslose ist mit dem Verlust des Arbeitsplatzes eine große Scham verbunden, die es ihnen unmöglich macht, weiterhin Kontakt zu früheren Kollegen zu unterhalten. Mangelnde gemeinsame Erfahrungen und daraus resultierend fehlende Gesprächsthemen führen bald dazu, daß die Kontakte abbrechen. Gerade für alleinlebende Arbeitslose führt dieser Verlust relativ bald zu Vereinsamung und Isolation.

Das grundlegende Bedürfnis von Menschen, dazugehören zu wollen, wird nicht mehr befriedigt. Arbeitslose, die Familie haben, wenden sich in der ersten Zeit häufig mehr Aufgaben

nachbarn, während ein anderes Gruppenmitglied gerade an der Reihe ist oder wenn die Gruppe mit schriftlichen Arbeiten beschäftigt ist. Natürlich kann auch dieses Verhalten auf unterschwellige Aggressionen und Verweigerung zurückzuführen sein. Es hat sich aber gezeigt, daß die Teilnehmer in vielen Fällen bereit sind, ihre Umgangsweisen zu verändern, wenn sie konsequent auf ihr Verhalten aufmerksam gemacht werden. Dies zeigt, daß soziale Kompetenzen, die durch die Arbeitslosigkeit verlernt werden, auch wieder neu erlernbar sind.

Welche Angebote sind sinnvoll?

„Was Arbeitslose wirklich brauchen, ist Arbeit, nicht Beratung oder Therapie“ (3).

Dem ersten Teil dieser Aussage können wir unumwunden zustimmen. Die Situation von Arbeitslosen läßt sich grundlegend nur durch einen Arbeitsplatz verändern.

Was aber ist notwendig, damit Langzeitarbeitslose einen Arbeitsplatz finden und diesen auch halten können?

Aus unserer Sicht müssen hier zwei Aspekte berücksichtigt werden: die fachlichen Qualifikationen und die beschriebenen sozialen und persönlichen Folgen der Langzeitarbeitslosigkeit, die sich auch bei der Arbeitsplatzsuche auswirken.

Ein hoher Prozentsatz der Langzeitarbeitslosen verfügt über keine abgeschlossene Berufsausbildung. Durch die fortschreitende technische Entwicklung fallen immer mehr Arbeitsplätze weg, die nur geringe Anforderungen stellten. Die Situation insbesondere für gering qualifizierte Langzeitarbeitslose spitzt sich zu; gesucht werden Facharbeiter, nicht aber An- und Ungelernte. Letztendlich haben die meisten Langzeitarbeitslosen nur dann langfristig eine Chance auf dem Arbeitsmarkt, wenn es ihnen gelingt, sich beruflich weiterzuqualifizieren.

Auf der anderen Seite verhindern oder erschweren die in diesem Aufsatz beschriebenen Folgen der Langzeitarbeitslosigkeit eine erfolgreiche Bewerbung, da viele Erwerbslose nicht (mehr) in der Lage sind, sich angemessen darzustellen. Finden sie tatsächlich einmal einen Arbeitsplatz, haben viele aus eben diesen Gründen Schwierigkeiten, den plötzlichen Wechsel von jahrelanger Arbeitslosigkeit zu einem regelmäßigen Arbeitsalltag zu verarbeiten und den sozialen (und fachlichen) Anforderungen des Berufslebens gerecht zu werden. Ein Angebot, das den Langzeitarbeitslosen den Wiedereinstieg in das Berufsleben erleichtern soll, muß diese Aspekte berücksichtigen.

Im Rahmen eines solchen Angebots können wir uns ein Trainingsprogramm vorstellen, das möglichst realitätsnah einen Berufsalltag „simuliert“. Dies könnte z. B. in gewerblichen Übungswerkstätten geschehen. Die sozialen Anforderungen wie Pünktlichkeit, Regelmäßigkeit, Sauberkeit etc. sollten denen eines normalen Arbeitsplatzes entsprechen, ohne daß bei Nichteinhaltung sofort die gleichen Konsequenzen drohen (Abmahnung, Kündigung). Ziel dieses Programms ist es, die notwendigen Verhaltensweisen kennenzulernen und zu akzeptieren sowie deren Einhaltung schrittweise zu üben. Dieser Prozeß, der bei Teilnehmern unterschiedlich lange dauern kann, wird von den Mitarbeitern begleitet.

Die fachlichen Anforderungen in diesem Trainingsprogramm sollten ermöglichen, daß die Teilnehmer ihre Leistungsfähigkeit realistischer einschätzen lernen. Auf der anderen Seite darf dies aber nicht demotivierend wirken, sondern muß Lernfortschritte ermöglichen und dadurch u.U. eine Fortbildungsbereitschaft erzeugen.

Wie bereits oben angeführt, sind viele Langzeitarbeitslose bestrebt, weitere Mißerfolge auf dem Arbeitsmarkt zu vermeiden, indem sie ihre Bewerbungsbemühungen eingestellt haben. Aus diesem Grund bestehen von ihrer Seite gegenüber solchen Programmen häufig Vorbehalte. Die daraus resultierenden Widerstände sollten ernst genommen und – soweit dies im Rahmen einer solchen Maßnahme möglich ist – akzeptiert werden. Letztendlich können nur die betroffenen Personen selber entscheiden, ob sie an ihrer Situation etwas ändern wollen. Die dafür erforderliche innere Bereitschaft kann u.a. dadurch gefördert werden, daß (Lern-)Fortschritte ermöglicht und erfahrbar gemacht werden. Darüber hinaus ist es notwendig, daß realistische Berufsperspektiven aufgezeigt werden.

Außerdem sollte dieses Trainingsprogramm enthalten:

- Beratung bei persönlichen und sozialen Problemen
- Beratung über Fortbildungs- und Umschulungsmöglichkeiten
- Bewerbungstraining und Unterstützung bei konkreten Bewerbungsbemühungen.

Ein solches Angebot sollte auf die individuellen Bedürfnisse der Langzeitarbeitslosen abgestimmt sein und berücksichtigen, daß die einzelnen Personen Unterschiedliches trainieren müssen und dafür unterschiedlich lange Zeit brauchen.

Anmerkungen:

- 1) Dieser typische Verlauf von Arbeitslosigkeit wurde schon in den dreißiger Jahren bei den „Arbeitslosen von Marienthal“ von Paul Lazarsfeld und Marie Jahoda beschrieben. Diese inzwischen klassische Studie hat in den Grundaussagen heute noch ebenso Gültigkeit wie vor mehr als 50 Jahren.
- 2) In unseren Kursen haben wir feststellen können, daß es überwiegend Männer sind, die dazu neigen, ihre beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu überschätzen.
- 3) Diese Äußerung stammt von Marie Jahoda, Mitautorin der schon zitierten Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“, aus einem Interview mit der Zeitschrift „Psychologie heute“ von 1985.

Literatur

- Jahoda, M./Lazarsfeld, P. F./Zeisel, H.: Die Arbeitslosen von Marienthal. Frankfurt/M. 1982
- Zuleger, Th.: Hat die Arbeitsgesellschaft noch eine Chance? Bonn 1985
- Glücklicher, F.: Kapitulation vor der Dauerarbeitslosigkeit – Welchen Weg nimmt die Bundesrepublik? Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg 1988
- Schlutz, E./Voigt, W.: Arbeitslosigkeit und Kreativität. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn 1986
- „Psychologie heute“, Sonderband: Geschafft – Über Arbeit, keine Arbeit, Freizeit. Weinheim 1985

Gabriele Wegener, Gabriele Mineur: Auswirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit im persönlichen und sozialen Bereich. In: FACETEN 1/1990, S. 13-16

2

Arbeit – Arbeitslosigkeit

Arbeit als Thema und Ziel von Weiterbildung



Das Thema ‚Arbeit‘ ist Bildungsangeboten, die sich an die Gruppe der Bildungsbenachteiligten richten, qua Adressat und inhaltlicher Zielsetzung immanent. Nur äußerst selten jedoch wird es zum Gegenstand einer bewußten Auseinandersetzung gemacht. Dabei drängen sich gerade hierzu viele Fragen auf, so z.B. nach dem heutigen Wert und der Bedeutung von Arbeit, nach den verschiedenartigen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit oder nach den lebensgeschichtlich unterschiedlich erworbenen Sichtweisen von Arbeit und daraus resultierenden Arbeits-Haltungen.

Bei Alfred Adler, der die Arbeit als eine von drei Lebensaufgaben des Menschen betrachtet, heißt es: „Die Berufsfrage, das ist die Art und Weise, wie einer seine Kräfte der Allgemeinheit dienstbar machen will“ (Adler 1926, 1982, S.100). In einem Beitrag von Besems in dem Werk „Psychotherapie und Arbeitswelt“ findet sich die Aussage: „Das individuelle Ziel der Arbeit besteht darin, sich durch sie und in ihr bewähren und verwirklichen zu können“ (Besems 1985, S.15). Für die meisten TeilnehmerInnen der genannten Weiterbildungsangebote existiert jedoch weder eine Gelegenheit, ihre Kräfte der Allgemeinheit dienstbar zu machen oder sich durch ihre Arbeit zu bewähren, noch wissen sie, auf welche Art und Weise sie dies tun können. An Selbstverwirklichung ist dementsprechend schon gar nicht zu denken. Die begriffliche Bestimmung dessen, was Arbeit ist oder sein soll, stellt sich an dieser Stelle als nicht mehr griffig heraus. Allgemeingültige Definitionen erscheinen zunehmend als frag-würdig. Vieles ist auf diesem Gebiet ins Wanken geraten, Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit werden offensichtlicher, Fragen und Fragezeichen häufiger. Wie so oft schon in der Geschichte, ist in solchen Zeiten die Neigung vorhanden, die Lösung gesellschaftlich auftretender Probleme, wie z.B. die Überwindung von Arbeitslosigkeit mittels Qualifizierung, an den Bildungssektor zu delegieren. Dagegen ist grundsätzlich nichts einzuwenden, zumindest dann nicht, wenn die in der Erwachsenenbildung erzielten Erkenntnisse ernstgenommen werden und gesamtgesellschaftliche Konsequenzen daraus resultieren.

Die Technik, so heißt es, ist bis zu einem gewissen Grade ausgereizt, der Mensch wird für die weitere Entwicklung der Wirtschaft wieder zu einem gewichtigeren Faktor. Der Arbeitnehmer soll nicht nur Arbeit nehmen, sondern mitarbeiten, mitdenken, er soll Verantwortung übernehmen, kreative Lösungen entwickeln, mit anderen Worten: Er soll seine „personale und soziale Kapazität“ einbringen.

Angesichts dieser Erfordernisse stellen sich folgende Fragen: Inwieweit ist der Dialog bzw. sind Kooperationen zwischen Bereichen, die bisher eher nebeneinander standen, sinnvoll und notwendig? Welchen Stellenwert hinsichtlich der Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen kann die Erwachsenenbildung mit bereits vorhandenen bzw. noch zu erarbeitenden Konzepten einnehmen?

In der bisherigen Arbeit des Projektes „Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung“ ist deutlich geworden, daß sich bei erfolgreicher Vermittlung derartiger Kompetenzen Sichtweisen, Einstellungen, Haltungen verändern und aus dem Gelernten Handlungskon-

sequenzen erwachsen. Um eine in diesem Sinne erfolgreiche Vermittlungsarbeit zu leisten, ist einerseits ein Lernprozeß notwendig, bei dem die Dimension Zeit einen anderen Stellenwert erhält, andererseits sind aktivierende Lernformen und Elemente der Beratung einzubeziehen.

Soziale und personale Kompetenzen zu vermitteln heißt z.B., an einer realistischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu arbeiten. Dies in Bezug zum Thema Arbeit zu tun, erfordert, daß die individuellen Sichtweisen von Arbeit, die verschiedenartigen Lern- und Arbeitsstrategien mit Hilfe praktischer Übungen erfahrbar gemacht werden, um sie auf diesem Wege ins Bewußtsein zu bringen. Die gewonnenen Erkenntnisse werden reflektiert, neue Handlungsstrategien entwickelt und erprobt und deren Praktikabilität evaluiert. Daß der Vermittlungsprozeß hierbei die gesellschaftliche (soziale) Ebene ebenso beinhalten muß wie die individuelle (personale), ist zwangsläufig, denn eine angemessene Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung kann nur aus der Wechselwirkung beider Teile erwachsen. Im Rahmen verschiedenster Seminare zur Mitarbeiterqualifizierung hat sich gezeigt, daß diese Wechselwirkung z.B. in Sprichwörtern besonders plastisch wird. „Sprichwörter spiegeln gesellschaftliche Bewertungen wider, die im Laufe der zivilisatorischen Entwicklung verinnerlicht werden, so daß sie bereits antizipatorisch wirken“ (Maier 1988, S. 175). Gerade hinsichtlich familiärentypischer und schicht- oder gruppenspezifischer Einstellungen und Haltungen bringen sie die unbewußt enthaltenen Programmierungen zum Ausdruck. Selbst Szenesprüche wie „Sich regen – von wegen“ sind von ihrer Art und Wirkung nichts anderes; sie treten oftmals lückenlos an die Stelle familiärer Programmierungen.

Sich in der Weiterbildung mit der Einstellung zur Arbeit zu befassen, heißt elementare Arbeit an der Person zu betreiben, Arbeit am Selbst-Bewußtsein zu vollführen, Verständigungsarbeit mit den anderen und dem Fremden zu leisten.

Zum einen ist hier beabsichtigt, die Vielschichtigkeit des Themenkomplexes Arbeit durch das Beleuchten einzelner Facetten anzudeuten, zum anderen auf die Chancen aufmerksam zu machen, die in einem Dialog, einer Begegnung der verschiedenen Disziplinen liegen. Interdisziplinäres Denken und Arbeiten stellen wesentliche Elemente sozialer und personaler Kompetenz dar. Alte Muster werden zergliedert, um sie zu erfassen, neue Verknüpfungen mit anderen Disziplinen werden gesucht und hergestellt, um auf diesem Wege zu handlungsbezogenen Lösungen zu gelangen. Wir verstehen die Beiträge in diesem Kapitel als einen Schritt in diese Richtung.

Literatur

- Adler, A.: Liebesbeziehungen und deren Störungen. Wien/Leipzig (Moritz Perles) 1926 [Repr.: 1982 in Anspacher/Antoch: Psychotherapie und Erziehung, Bd. I]
- Besems, Th.: Gesellschaft und Arbeit als Schwerpunkte der Therapie – Konsequenzen und psychotherapeutische Strategien. In: Petzold, H./Heinl, H.: Psychotherapie und Arbeitswelt. Paderborn 1985, S. 15
- Maier, W.: „Ohne Fleiß keinen Preis“. Über Arbeitstugenden. In: Haubl, R. (Hrsg.): Wie man so sagt ... Thema: Alltagsmythen. Weinheim 1988, S. 175 – 202

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, Monika Pfirrmann: Arbeit – Thema und Ziel von Weiterbildung. In: FACETTEN 5/1991, S. 2

Überlegungen zu Arbeit und Beruf als eine Lebensaufgabe

Für die meisten Menschen, die in einem normalen Arbeitsprozeß stehen, ist ihre berufliche Tätigkeit mit der Notwendigkeit des Geldverdienens verbunden. Arbeit und Beruf beinhalten demnach wesentlich die materielle Sicherung des Lebens. Die Menschen arbeiten, um zu leben. Aus dieser Sicht ist Arbeit eine notwendige Last, die bedrückt und einengt; sie stiehlt die Zeit zum eigentlichen Leben. Für andere Menschen bedeuten Arbeit und Beruf die bestmögliche Art und Weise, soziale Anerkennung und wesentlich eine Sinngebung ihres Lebens zu finden. Sie leben, um zu arbeiten. Diese Perspektive idealisiert Arbeit als den eigentlichen Lebensinhalt. In beiden Betrachtungsweisen wird ein Zusammenhang zwischen Arbeit und Leben hergestellt, der jedoch über die konträre Bestimmung von Leben und Arbeit unterschiedlich ausgelegt wird: entweder als Belastung, die Leben verhindert, oder als Sinn, der dem Leben erst seinen stützenden und festigenden Inhalt gibt.

Zwar ist der Begriff der Arbeit im Alltag weit verbreitet, doch erweist er sich gegenüber einer inhaltlichen Bedeutungsklä- rung als unzugänglich und sperrig. Fast jeder redet über seine Arbeit, aber eine allgemein-gültige inhaltliche Bestimmung der jeweiligen beruflichen oder nicht-beruflichen Tätigkeiten als Arbeit bzw. Nicht-Arbeit stößt auf vielfältige Fragen. Ist Arbeit ausschließlich die berufliche Tätigkeit, für die man ausgebildet ist und die bezahlt wird, oder gibt es auch unbezahlte Arbeit? Ist Arbeit identisch mit dem Berufsleben, oder findet sie auch in der Freizeit statt? Kann man während der Arbeitszeit in seinem Beruf nicht arbeiten und doch Geld dafür bekommen? Ist es legitim, von Arbeit auch dann zu reden, wenn sie sich, wie z.B. in der Beziehungsarbeit eines Psychotherapeuten oder der beratenden Tätigkeit eines Sozialpädagogen, nicht in einem greifbaren Produkt realisiert? Die individuellen Stellungnahmen zur Arbeit variieren in einem breiten Spektrum der Anschauungen und Vorstellungen, ohne daß sie vorbehaltlos auf einen allgemeinen Bezugspunkt zu bringen wären.

Über alle individuellen Differenzierungen und Unklarheiten hinweg gibt es jedoch jenen konträren inneren Zusammenhang zwischen Arbeit und Leben, dem wir im folgenden nachspüren wollen.

Wir tun dies nicht, ohne uns gleichzeitig zu fragen, ob dieses Nachspüren, also das Nachdenken über das Wesen der Arbeit und seine Bedeutung im menschlichen Leben, als Arbeit im

Ist Arbeit eine Lust oder eine Last? Die Frage suggeriert eine Scheinalternative. Arbeit gilt als die *conditio sine qua non* der menschlichen Existenz. In ihrer Bezogenheit auf die Außenwelt wird sie dem selbstbezogenen Tun des Spielens gegenübergestellt.

eigentlichen Sinne zu begreifen ist. Das erscheint zunächst paradox, doch ermöglicht uns diese Vorgehensweise eine Annäherung an die Fragestellung über die Bestimmung begrifflicher Gegenpositionen, die über die zwischen Arbeit und Leben hinausgehen. Wir erweitern also unsere Überlegungen um einen Aspekt, in dem Gegenpositionen zwischen den Begriffen Arbeit als Praxis, Last und Lebensinhalt und Nicht-Arbeit als Theorie, Spiel und Luxus aufgestellt werden. Sollte sich diese Zuordnung als zulässig erweisen, dann wären unsere Überlegungen in der Tat reines Vergnügen.

Ein Blick in die Geschichte soll demonstrieren, daß diese Fragestellung weder obsolet noch paradox ist; zugleich wird durch diesen Exkurs die Verbindung von Arbeit zur Sozietät, zur menschlichen Gemeinschaft evident.

Arbeiten bedeutet in der traditionellen Sicht feudalistischer Abhängigkeitsverhältnisse eine körperlich-mühsame Anstrengung und wesentlich nicht spielerisch-luxuriöser Müßiggang (oder Zerstreuung, Erholung usw.); letzteres konnten sich nur diejenigen leisten, die durch ihre hereditär bedingte soziale Stellung von der Last der Arbeit frei waren. Wohlgernekt frei von Arbeit, weil sie andere für sich arbeiten lassen konnten, und nicht arbeits-los. Aus diesem Blickwinkel vergangener Zeiten war Arbeit immer schon in das gesellschaftliche Machtverhältnis von Armut und Reichtum eingebunden. Alle Menschen, die nicht qua Geburt von Arbeit frei waren, mußten arbeiten, um ihre eigene Existenz und darüber hinaus die anderer abzusichern. Arbeit stand damit für Mühe, Qual und soziale Abhängigkeit. Die Frage, ob einer in seiner Arbeit

Trotz der historischen Veränderungen im Sprachgebrauch bleibt die ursprüngliche Bedeutung gerade in den Bevölkerungsschichten, die Arbeit nicht als zweckmäßige Tätigkeit, sondern als Notwendigkeit zum Überleben erfahren mußten (und müssen), bis ins 20. Jahrhundert hinein erhalten.

Auf diesem sozial-historischen Hintergrund mag bereits die Absicht, Arbeit als Gegenstand einer theoretischen Betrachtung zu begreifen, als Luxus und Spiel und damit als ihr eigentlicher Gegenpol erscheinen. Dieser Eindruck wird bestärkt, wenn bereits das Nachdenken und die reflexive Betrachtung als Tätigkeiten des Menschen begriffen werden, die sich nicht an den unmittelbar nutzbringenden und belastenden Merkmalen von Arbeit, die sich in einem gegenständlichen Produkt realisieren soll, orientieren. Arbeit unterliegt aus dieser Sichtweise den spezifischen Kriterien von Zeit, Nützlichkeit und produktivem Gewinn. Als praktische Tätigkeit des Menschen hat sie immer einen bestimmten Zweck und ein bestimmtes Ziel zu verfolgen. Ziel und Zweck der Arbeit haben ihre Bezugspunkte in der gegenständlichen Welt, die qua Arbeit teilweise dem Menschen nutzbar, d.h. verwertbar gemacht werden muß. Arbeit ist daher ständig und dauerhaft bezogen auf die zu bearbeitende Gegenständlichkeit der Welt, die durch die menschliche Arbeit verändert und dem Menschen als Lebensgrundlage und -mittel zugeführt werden muß.

Je weiter sich die theoretische Reflexion von der unmittelbaren Gegenständlichkeit der Welt, wie sie etwa in den naturwissenschaftlichen Forschungen über die Beherrschung der Natur noch gegeben ist, entfernt, desto mehr gerät sie unter den Verdacht einer rein theoretischen, d.h. unnützen Spielerei. Das Spiel aber dient ausschließlich dem Vergnügen und der Entspannung und kann eben deshalb keine Arbeit darstellen. Das Ausschalten der unmittelbaren, nutzbringenden Gegenständlichkeit und der Last des Abarbeitens an ihr hätte nach dieser Argumentation das Verschwinden nutzbringender menschlicher Praxis zur Folge. Wirkliche Arbeit ist demnach die rein praktische Tätigkeit, welche die physischen Kräfte des Körpers verzehrt, um ihn, so paradox es auch erscheinen mag, zu nähren (d.h. dem Körper die durch Arbeit verbrauchte Energie zur Regeneration seiner Kräfte wieder zuzuführen).

Wie H. Arendt betont hat, entspricht Arbeit unter dem Aspekt der praktischen, nutzbringenden Tätigkeit „dem biologischen Prozeß des menschlichen Körpers, der in seinem spontanen Wachstum, Stoffwechsel und Verfall sich von Naturdingen nährt, welche die Arbeit erzeugt und zubereitet, um sie als die Lebensnotwendigkeiten dem lebendigen Organismus zuzuführen“ (2). Als notwendige Voraussetzung menschlichen Lebens wird die zweckbestimmte Arbeit vermittelnde Kategorie der Praxis in einem organisch-biologischen Prozeß. Menschliches Leben bedarf der selbstbewußten Vermittlung mit der Natur, die nur durch Arbeit unter den Bestimmungen von Anstrengung, Zielsetzung, Nutzbarmachung und Beherrschung gelingen kann.

Kann also Arbeit im reflexiven Durchgang des Nachdenkens sich selbst zum Gegenstand werden, ohne ihren Gegenbegriffen, Spiel und Müßiggang, die ja scheinbar keinem Zweck außer sich selbst dienen, anheim zu fallen? Wir können diese Frage entschieden bejahen, da auch das Nachdenken über das Wesen der Arbeit ein gewisses Maß an Sammlung, Angestrengtsein, Selbstbewußtheit, Dauer und Stetigkeit erfordert und des weiteren einem Zweck dient, der außerhalb

Spaß und Freude hatte, konnte unter diesen Prämissen gar nicht erst aufkommen. Bis heute ist diese Frage deshalb weitgehend zweitrangig, zuweilen auch verdächtig. Kann denn eine Arbeit, die mit Freude, gar Lust verbunden ist, richtige Arbeit sein?

Gehen wir von der etymologischen Bedeutung des Wortes Arbeit aus, so finden wir diese sozial-historisch gewachsene Einstellung bestätigt. Das alt- und mittelhochdeutsche Wort „ar(a/e)beit“ bedeutete ursprünglich eine „schwere körperliche Anstrengung, Mühsal, Plage, soziale Herabsetzung und Demütigung“ (1). Doch wurde seit dem Spätmittelalter neben dem Begriff der Arbeit auch die Bezeichnung Beruf gebräuchlich, durch die bereits ein allgemeiner Bedeutungswandel anklang. Durch die Reformation erhielt Arbeit als Beruf, im ursprünglichen Sinn verstanden als Berufung des Priestertums durch Gott, einen abgegrenzten sittlichen Wert. Die wertende, im sozialen Gefüge herabsetzende Bedeutung von Arbeit ging mit dem für Teilpopulationen geltenden Übergang von einer abhängigen Tätigkeit in feudalen Abhängigkeitssystemen zu der beruflichen Tätigkeit der in Ständen organisierten Handwerker zum Teil verloren. Arbeit als Beruf kennzeichnete eine zweckmäßige Tätigkeit, die zugleich den sozialen Stand und das Amt des Menschen in der Welt hervorhob. Wurde in diesem Zusammenhang der Beruf Anlaß zu einer öffentlichen Erklärung, zum Bekenntnis, so wurde seit dem 16. Jahrhundert von einer Profession gesprochen. Eine professionelle Tätigkeit wurde also berufsmäßig ausgeübt und war mit dem entsprechenden gesellschaftlichen Ansehen und Status verbunden.

seiner selbst liegt; mithin hat auch die theoretische Reflexion über den Gegenstand Arbeit charakteristische Voraussetzungen, die dem Gegenpol der Arbeit, dem Spiel, gerade nicht zu eigen sind.

Denn das Spielen ist jenes andere Tun des Menschen, in dem Gegenständlichkeit, Dauer und Stetigkeit nicht zum Tragen kommen. Das Spiel findet in den Zwischenräumen der Zeiten angestrengten Tuns, den Arbeitszeiten, statt und dient ausschließlich der Entspannung und Erholung (3). Der Gegenbegriff zur Arbeit ist wesentlich das Spiel, da in ihm „die Wirklichkeit der gegenständlichen Welt, die den Menschen sonst dauernd zur sie anerkennenden Auseinandersetzung zwingt, für Augenblicke gleichsam außer Kraft gesetzt“ (4) wird. In diesen der Wirklichkeit der gegenständlichen Welt entzogenen Freiräumen kann sich jene Mühelosigkeit und Leichtigkeit entwickeln, die in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes bereits anklingt. Der gewonnene Freiraum wird zu einem Spielraum, der seit dem 18. Jahrhundert im technischen Sinn als „Bewegungsraum eines Körpers in einem Hohlkörper“ (5) verstanden wird. Mit Spielen ist (spielerische und tänzerische) Bewegung assoziiert, die sich in einer gegenständlichen Leichtigkeit entfaltet. Die Entwicklung des menschlichen Seelenlebens ist ohne diese spielerische Bewegung nicht denkbar, denn der Fortschritt all dessen, was die Seele erfüllt, ist durch diese freie Beweglichkeit des Organismus bedingt (6).

Die situative Aufhebung der Gegenständlichkeit, die ihren eigenen Gesetzen und Spielregeln folgt, eröffnet damit eine Dimension menschlicher Freiheit in der scheinbar sinnlosen und zeitenthobenen Zerstreuung, in einem *dolce far niente*, durch das der Mensch wahrhaft zu sich selbst gelangen kann. Da die Entwicklung des Seelenlebens in „innigster Beziehung zur freien Bewegung“ (7) steht, ist dem Spiel nicht nur das Zur-Ruhe-Kommen oder die unterhaltende Ablenkung (quasi als Refugium gegenüber den Belastungen der Arbeit) immanent, sondern auch das kreative und schöpferische Fortschreiten im persönlichen Wachstum, das Entdecken und Erweitern innovativer Fähigkeiten und humaner Potenzen.

Das selbstbezogene Tun des Spielens enthält andere Implikationen des Zu-sich-selbst-Kommens als die Arbeit, der ja auch ein gewisses Maß an Selbstverwirklichungsimpulsen für den Menschen unterstellt werden kann. Spielen wird gerade dadurch zu einem ursprünglichen Geschehen des Selbst (Marcuse), daß der Mensch sich für Augenblicke der belastenden Gegenständlichkeit der Welt entziehen kann und Freiräume zur Entfaltung des Seelenlebens füllt, welche durch die Arbeit niemals erschlossen werden können (8).

Demgegenüber sind die wesentlichen Merkmale der Arbeit bestimmt durch Dauer, Stetigkeit und Last des menschlichen Tuns. In der philosophischen Tradition, spätestens seit Hegel und Marx, sind diese Wesensmerkmale durch die Gegenständlichkeit der Welt einerseits und die Offenheit des Menschen zur Welt hin andererseits vorgegeben. In dieser Betrachtungsweise wird Arbeit als eine ontologische Kategorie des Menschseins verstanden, die im Unterschied zur Tätigkeit, welche nur Teilaspekte des ganzheitlichen Seins erfaßt, zurückgeführt wird auf ein seinbezogenes Tun. Menschsein erfordert den Vermittlungsprozeß mit der Natur; das Tun, in dem der arbeitende Mensch sich als eigene und gegen fremde, außer ihm stehende Natur veräußert, ist ein existentielles Erfordernis. Arbeit als eine ontologische Kategorie ist jene „von allen Gesellschaftsformen unabhängige Existenzbedin-

gung des Menschen, ewige Naturnotwendigkeit, um den Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur, also das menschliche Leben zu vermitteln“ (9).

Arbeit als seinbezogenes Tun wird dadurch zur ontologischen Kategorie und zur Lebensaufgabe des Menschen, daß er im Unterschied zum Tier „sein Dasein selbst tun muß“ (10). Diese Aufgabe, allzu oft und, so können wir jetzt ergänzen, auch notwendigerweise als Last und Mühsal erlebt, bringt es mit sich, daß Arbeit von Natur aus nicht als lustvoll empfunden wird, während die „Faulheit gewissermaßen physiologisch begründet ist“ (11). Da das Tier „biologisch sanktioniert“ (Wexberg) ist, kann ihm Arbeit nicht aufgegeben sein. Für den Menschen hingegen besteht die Notwendigkeit zur Arbeit als eine existentielle Herausforderung und Aufgabe, die als solche dem vernunftbegabten Wesen Last und Mühsal sein muß; seine „natürliche Arbeitsscheu“ (Freud) basiert auf seinen evolutionären Defiziten, seiner biologisch-organischen Minderwertigkeit und seiner konstitutionellen Offenheit.

Während das Tier sein Dasein also unmittelbar geschehen lassen kann, muß der Mensch als „Mängelwesen“ (Gehlen) aufgrund seiner instinktlosen Nicht-Konditioniertheit und Welt-offenheit sein Dasein dauernd geschehen machen. Die Mängel der menschlichen Konstitution, seine „Minderwertigkeit“ (Adler), werden von ihm zu „Mitteln seiner Existenz gemacht, worin die Bestimmung des Menschen zur Handlung (und zur Arbeit; AP) und seine unvergleichliche Sonderstellung zuletzt beruhen“ (12). Die Erfüllung dieser Aufgabe geschieht als Vermittlungsprozeß zwischen dem Menschen und der Gegenständlichkeit der Welt, durch den der Mensch sich die Welt aneignet oder durch den er die Welt zu der seinigen macht.

Der Lastcharakter der Arbeit schließt deshalb die selbstbezogene Freude und Lust an der Arbeit a priori aus. Dies ergibt sich notwendigerweise aus der ontologischen Bestimmung der Arbeit, die als „ein das ganze Sein des Menschen dauernd und ständig durchherrschendes Geschehen“ (13) immer auf die Gegenständlichkeit, also etwas außerhalb des Selbst Existierendes, etwas anderes in der Welt bezogen ist. Gegenständlichkeit ist in der unterschiedlichsten Weise alles, was nicht dem Selbst angehört, also nicht nur der Gegenstand als Gebrauchsgut, nicht nur das Resultat der Wissenschaft oder der Kunst, sondern auch der andere Mensch in seiner Existenz und seinen sozial vermittelten Relationen.

In der Arbeit ist der Mensch daher wesentlich nicht bei sich selbst, sondern „bei Anderem und für Andere“ (14). Der Mensch ist auch im vermittelnden Daseinsprozeß kein isoliertes Wesen, sondern er ist nur in der Sozietät, in der Gemeinschaft mit anderen arbeits- und überlebensfähig; das biologische Fun-

dament seiner Lebendigkeit beruht auf dem Miteinander-Sein in allen wesentlichen Lebensbereichen. Das Miteinander-Sein gestaltet sich in Form von Beziehungen nach außen, der Menschen zueinander, und nach innen, zu sich selbst und in bezug auf die Beziehungen zu anderen: Das „menschliche Sein ist ein stetes Bezogen-Sein“ (15). Insofern besteht zwischen dem selbstbezogenen Zu-sich-Kommen im Spiel und dem Dasein bei und für andere in der Arbeit kein Gegensatz. Die sprichwörtliche Alternative, die in einer fiktiven Kausalsetzung kulminiert (arbeiten, um zu leben – leben, um zu arbeiten), erweist sich damit als eine Ablenkung und eine Falle. Als eine Ablenkung, weil sie die eigentliche Aufgabe menschlicher Existenz (Beweglichkeit und Bezogen-Sein) nicht ins Auge faßt, und als eine Falle, weil sie als Problemlösung nur das Schwanken von der einen zur anderen Alternative anbietet und damit jede echte Entwicklung von Individualität und Sozietät verhindert.

Als Beispiel dafür, wie diese scheinalternative Fragestellung überwunden werden kann, führe ich A. Adler an, der in seiner allgemeinverständlichen Ausdrucksweise darauf verwiesen hat, daß menschliches Sein mit der individuellen Konfrontation und Stellungnahme zu den drei Lebensaufgaben verbunden ist. Die Lösung der drei Lebensaufgaben (Sozietät, Gemeinschaft und Kooperation; Arbeit, Produktivität und Beruf; Ehe, Liebe und Sexualität), denen sich jeder Mensch entsprechend seinem individuellen Lebensstil stellen muß, kann nur in einer ganzheitlichen Herangehensweise vorangetrieben werden; keine dieser Lebensaufgaben ist isoliert, als einzelne, getrennt von den anderen, zu bewältigen.

So beinhaltet die Berufsfrage wesentlich die „Art und Weise, wie einer seine Kräfte der Allgemeinheit zur Verfügung stellen will“ (16). Das Berufsleben kann einen Teil der allgemeinen sozialen Gemeinschaft repräsentieren, in die der einzelne sich durch die Arbeit eingebunden fühlt (17). Ebenso zeigt sich in der Lösung der Berufsfrage die individuelle Stellungnahme zur Liebe und Partnerschaft; gerade die angestrebten Lösungsmöglichkeiten dieser Lebensaufgabe gewinnen angesichts der geschlechtsunspezifischen Berufsmobilität (also in Bezug zur Lebensaufgabe Arbeit und Beruf) und der Ablösung tradiertener Rollenvorstellungen und -konzepte heute zunehmend an Bedeutung.

Die individuelle, lebensstiltypische Stellungnahme zur Berufsfrage zeigt sich bereits in der Berufswahl. Sie bleibt vielen Menschen unbekannt, da sie „unbewußten Zusammenhängen“ (18) entstammt. Unbewußt bleibt dabei sowohl die individuelle Einordnung in die Sozietät (Ausdruck des Gemeinschaftsgefühls) als auch die Möglichkeit, Komponenten des selbstbezogenen Erlebens (narzißtische, aggressive oder auch

erotische) auf das Berufsleben zu übertragen. Nur im Zusammenklang der drei Lebensaufgaben, in dem scheinalternative Fragestellungen überwunden und spielerisches Tun integriert werden können, zeichnen sich individuelle und soziale Lösungswege ab. Die Reflexion der „unbewußten Zusammenhänge“ (Adler) zwischen den drei Lebensaufgaben läßt sich als ein methodisches und alltagspraktisches Basiselement zur Strukturierung von Lebensziel und Lebenssinn bestimmen. Arbeit und Beruf bilden dabei lediglich eine Komponente; ohne die Berücksichtigung der anderen Lebensaufgaben, sei sie nun verhindert durch eine arbeitswütige und leistungsorientierte Gesellschaft oder durch den individuellen Lebensstil, droht die lebensnotwendige Bewältigung von Arbeit und Beruf schal und leer zu werden, gerinnt sie zu einer individuellen und sozialen Scheinbefriedigung, die nach immer mehr verlangt.

Anmerkungen

- 1) Der Große Duden. Bd.7. Herkunftswörterbuch. Mannheim 1963, S. 31.
- 2) Arendt H. (1958), *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München 1981, S.14.
- 3) Ausgeschlossen wird in dieser Betrachtungsweise das kindliche Spiel, da wir unterstellen, daß Spielen im Leben des Kindes eine dem Arbeiten im Leben des Erwachsenen analoge Bedeutung hat. In diesem Sinne ist z.B. auch die Einschätzung A. Adlers zu verstehen, wenn er konstatiert, daß das Spiel des Kindes nicht nur „untrennbar mit der seelischen Entwicklung verbunden“ ist, sondern auch die Vorbereitung für die Zukunft und zuzusagen seine Berufstätigkeit darstellt. Adler A. (1927), *Menschenkenntnis*. Frankfurt 1983, S. 90f.
- 4) Marcuse, H. (1933), Über die philosophischen Grundlagen des wirtschaftswissenschaftlichen Arbeitsbegriffs. In: Ders., *Kultur und Gesellschaft* 2. Frankfurt 1970, S.15
- 5) Der Große Duden. Bd.7. Herkunftswörterbuch. Mannheim 1963, S. 659.
- 6) vgl. Adler, A., *Menschenkenntnis*. a.a.O., S. 29; vgl. auch Heisterkamp, G. (1990) Konturen einer tiefenpsychologischen Analyse originärer Lebensbewegungen. In: *Ztschr. f. Individualpsychologie* 3/1990, S.163f.: „Die immanent schöpferische und lebenslang wirksame Bewegung läßt sich also als Grundbegriff einer individualpsychologischen Gegenstandsbildung ansehen.“
- 7) Adler, A., *Menschenkenntnis*, a.a.O., S. 29
- 8) Deshalb kann H. Marcuse konstatieren, daß in einem einzigen Ballwurf des Spielenden ein unendlich größerer Triumph der Freiheit des Menschenwesens über die Gegenständlichkeit liegt als in der gewaltigsten Leistung technischer Arbeit. Vgl. Marcuse, H., 1933, S.16
Es scheint mir wesentlich, diese ursprüngliche Bedeutung des Spiels zu betonen, da heute durch die Medialisierung und Vermarktung der Freizeitsphären die der Gegenständlichkeit enthobenen Komponenten des Müßiggangs und des Spiels sich eher an den Kriterien der Arbeit und des Marktes als an den Leitlinien eines freien, selbstbezogenen Geschehens orientieren.
- 9) Marx, K., (1864), *Das Kapital*. Bd.1. In: MEW Bd. 23, Berlin 1972, S. 57
- 10) Marcuse, H., 1933, S.20
- 11) Wexberg, E., (1932), *Arbeit und Gemeinschaft*. Leipzig, S. 98; Wexberg ist sich in diesem Punkt mit S. Freud einig, der fast zur gleichen Zeit festgestellt hat, daß „Arbeit als Weg zum Glück von den Menschen wenig geschätzt“ wird (Freud, S., (1930), *Das Unbehagen in der Kultur*. In: GW XIV, S. 439 Anm.).
- 12) Gehlen A. (1940), *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung zur Welt*. Frankfurt/Bonn 1962, S. 37
- 13) Marcuse, H., 1933, S.13
- 14) Ebd., S. 19.
- 15) Sperber, M. (1982), Die zwischenmenschliche Beziehung im therapeutischen Prozeß. In: Schmidt, R., *Die Individualpsychologie Alfred Adlers*. Ein Lehrbuch. Stuttgart 1982, S.13
- 16) vgl. z.B. Adler, A. (1926), *Liebesbeziehungen und deren Störungen*. In: Ders., *Psychotherapie und Erziehung*. Ausgewählte Aufsätze. Bd.1, 1919-1929. Frankfurt 1982, S.100.
- 17) Interessanterweise finden sich ähnliche Hinweise auch bei S. Freud: „Keine andere Technik der Lebensführung bindet den Einzelnen so fest an die Realität als die Betonung der Arbeit, die ihn wenigstens in ein Stück Realität, in die menschliche Gemeinschaft sicher einfügt“ (Freud, S., *Das Unbehagen in der Kultur*, a.a.O., S. 439 Anm.).
- 18) vgl. z.B. Adler, A., *Liebesbeziehungen und deren Störungen*, a.a.O., S.100

K. Albert Petersheim: *Arbeiten, um zu leben, oder leben, um zu arbeiten?* In: *FACETTEN* 5/1991, S. 26-29

Zur Problematik von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen

ABM-Stellen sind für viele Einrichtungen eine Möglichkeit, Weiterbildungsmaßnahmen und Projekte aufzubauen, für die ABM-Beschäftigten bieten sie eine Chance zum Berufseinstieg und zur Qualifizierung. Doch insbesondere im Bereich der Zielgruppenarbeit bringt diese Beschäftigungsform spezifische Probleme für alle Beteiligten mit sich.

In den letzten Jahren arbeiteten durchschnittlich pro Jahr hunderttausend Menschen in der Bundesrepublik Deutschland in sogenannten Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM). Daran hatte man sich in der BRD gewöhnt. In einzelnen Berufen erfolgte der Einstieg in die Beschäftigung im Normalfall bereits über ABM. Der gesamte soziale Bereich würde zusammenbrechen, würde dieses Instrumentarium der Arbeitsverwaltung abgeschafft. Zahllose Initiativen, Wohlfahrtsverbände und gemeinnützige Vereine verlören das Gros ihrer Mitarbeiter. In den neuen Bundesländern hofft man, mit diesem Mittel die drohende Massenarbeitslosigkeit einigermaßen sozialverträglich in den Griff zu bekommen. Dafür sollen nach den neuesten Haushaltsbeschlüssen ABM im Westen der Republik zurückgefahren werden. Im sozialen Bereich waren ABM immer umstritten. Als jemand, der bereits mehrfach in derartigen Maßnahmen gearbeitet hat, möchte ich versuchen, eine Einschätzung zu geben. Diese Einschätzung ist sicher sehr subjektiv, von meinen persönlichen Erfahrungen geprägt und soll auch so verstanden werden.

Damals fühlte ich mich wirklich gut. Kaum war ich nach dem Vorstellungsgespräch, das mich total gestreßt hatte, zuhause, da klingelte auch schon das Telefon. Am anderen Ende der Leitung war der Leiter der Volkshochschule. Freudig teilte er mir mit,

daß man sich für mich entschieden habe. Ich hatte meine (erste) ABM-Stelle. Am folgenden Montag bereits sollte mein Dienst beginnen.

Nun konnte es ja nur noch aufwärts gehen. Das letzte Jahr war sehr schwierig gewesen. Mein Referendariat hatte ich nur unter großem Druck abgeschlossen. Insgeheim hoffte ich, noch eine der wenigen Planstellen zu ergattern. Aber letztlich waren alle Bemühungen vergeblich. Ein Jahr vorher hätte es noch geklappt. Doch jetzt kam ich zu spät. Ich war arbeitslos. Ich schrieb Bewerbungen an Privatschulen, an Einrichtungen der Erwachsenenbildung, an Wohlfahrtsverbände, politische und gewerkschaftliche Institutionen usw. Es kamen, wenn ich denn überhaupt eine Antwort erhielt, nur Absagen. Meine Arbeitskraft als Lehrer für Deutsch und Sozialkunde wurde nicht gebraucht. Zehn Monate war ich bereits arbeitslos. Dies nagte am Selbstwertgefühl.

Finanziell war meine Situation hoffnungslos. In der Rückschau frage ich mich oft, wie wir (meine Frau, mein kleine Tochter und ich) damals überhaupt überlebt haben. Es muß eine regelrechte Kunst gewesen sein. Ich bekam 170 DM Arbeitslosenhilfe pro Woche. Das reichte eigentlich nur für die Miete.

Aus diesen Gründen fand ich mich auch schnell damit ab, daß die Stelle bei der VHS nur mit BAT Vb dotiert war. Anfangs ärgerte mich dies zwar wegen des Geldes, aber im Vergleich zu meinem bisherigen ‚Einkommen‘ kündigten sich ja direkt paradiesische Zustände an. Ich befürchtete vielmehr, daß dies der Beginn einer schleichenden Entwicklung sei, deren Ende offen ist. Stück für Stück würde ich so abqualifiziert. Zudem war mir bewußt, daß die Einstufung auch etwas über die Stellung in der Behördenhierarchie aussagt. Und da

fand ich mich auf Sachbearbeiter-Ebene wieder, was mir der Vertreter des Personalamtes auch ziemlich deutlich zu verstehen gab.

Dies waren jedoch im Augenblick eher Kleinigkeiten für mich. Ich war froh, daß ich überhaupt eine Stelle hatte. In meiner damaligen Situation hätte ich wahrscheinlich (fast) alles angenommen, was auch nur im entferntesten mit meiner Ausbildung und meinen Interessen und Fähigkeiten vereinbar gewesen wäre.

Zudem reizte mich die Aufgabe, die mich an der VHS erwartete. Ich sollte an der Volkshochschule Kurse für erwachsene Analphabeten aufbauen, die Teilnehmer betreuen und die Kurse durchführen. Von dem Aufgabengebiet, den Problemen, die mich bei der Arbeit mit den Teilnehmern erwarteten, ahnte ich damals noch kaum etwas. Im Vorstellungsgespräch hat mich auch keiner danach gefragt. Alle, die an dem Einstellungsgespräch beteiligt waren, zeichneten sich dadurch aus, daß sie – wenn überhaupt – nur eine nebulöse Vorstellung davon hatten, was der Mann, den sie da einstellen wollten, eigentlich genau tun sollte. Man wollte halt eine zusätzliche Stelle schaffen, hatte in Erfahrung gebracht, daß für die Alphabetisierung ABM-Stellen vom Arbeitsamt genehmigt würden. Da wollte man auch dabei sein.

Ich hatte mir, um mich auf das Gespräch vorzubereiten, das Buch von Oswald und Müller ‚Deutschsprachige Analphabeten‘ besorgt. Nach der Lektüre war ich nicht nur ausreichend für das Vorstellungsgespräch gerüstet, sondern ich war auch fasziniert von dem vorgestellten Tätigkeitsbereich. Ich konnte mir gut vorstellen, daß diese Arbeit mich ausfüllen würde.

Beim Vorstellungsgespräch hatte der VHS-Leiter mir leise Hoffnungen gemacht, daß die Stelle durchaus Perspektiven auf einen Dauerarbeitsplatz für mich eröffne. Jedenfalls hatte ich ihn damals so verstanden. Auch sagte ich mir, daß ich im Anschluß an die Maßnahme zumindest über Berufserfahrung verfüge, dies sollte doch meine zukünftigen Bewerbungschancen nachhaltig verbessern. Bisher waren mei-

ne Bewerbungsversuche öfters an diesem Punkt gescheitert. Außerdem war ich nun in einem Bereich tätig, der relativ neu war, eventuell ja mal ausgebaut würde, da das Problem nun offen auf dem Tisch lag. Dann ist es auf jeden Fall einfacher, man bewirbt sich von einer Stelle aus auf eine neue, als wenn man als Arbeitsloser es versucht, einen Job zu finden. Das lehrten mich meine Erfahrungen und Beobachtungen.

Solche Gedanken gingen mir durch den Kopf, und neugierig auf das, was da kommen würde, und positiv gestimmt trat ich meinen Arbeitsplatz an. Mein Dienstbeginn war bereits mit einer kleinen Enttäuschung verbunden. In der VHS herrschte zu der Zeit akuter Raummangel, und so gab es für mich kein Büro. Wir stellten einen Schreibtisch in einen Unterrichtsraum, nach einigen Tagen bekam ich einen Telefonanschluß, und ich richtete mich in dem Raum erstmal ein. Da in dem Raum abends Kurse abgehalten wurden, mußte ich jeden Abend meine Unterlagen zusammenpacken und wegschließen. So bekam ich gleich dokumentiert, daß mein Arbeitsplatz ein provisorischer, vorübergehender war. Dies konnte ich so auch äußerlich alltäglich erfahren.

Am Anfang habe ich dies ebenso verdrängt wie die Tatsache, daß auf meinem Arbeitsvertrag bereits mein Austrittstag schriftlich festgehalten war: „Das Arbeitsverhältnis endet ohne besondere Kündigung am...“

Ich kniete mich voll in die neue Aufgabe hinein. Dabei kamen mir durchaus einige positive Umstände zugute, die bei einem ‚normalen‘ Arbeitsverhältnis so vielleicht nicht vorhanden gewesen wären. Mein Arbeitgeber stellte mich sehr großzügig für Fortbildungen frei, ich bekam eine ausreichend lange Vorbereitungszeit zugestanden. Die Fortbildungen und die Vorbereitungen brauchte ich auch, schließlich mußte ich mich in ein vielschichtiges, kompliziertes und für mich in fast allen Bereichen neues Gebiet einarbeiten. Darüber hinaus hatte ich auch noch Glück. Eine Kursleiterin, die mit mir zusammen in Doppeldozentur unterrichten sollte, hatte bereits mehrere Jahre in einer anderen Stadt Erfahrung in der Alphabetisierung gesammelt. Sie war mir in vielen Bereichen eine solidarische Hilfe.

Die Arbeit machte mir Freude, täglich wurde ich neu motiviert. Mein Einsatzwille steigerte sich noch, als ich die ersten Teilnehmer kennenlernte, in offenen Gesprächen erfuhr, wie sie sich bisher durchgeschlagen hatten, im Unterricht ihre Fortschritte feststellen konnte. Bisher hatte ich ja nur den Schulunterricht gekannt, die Arbeit mit Erwachsenen forderte mich anders und zeigte mir neue Möglichkeiten des Lehrens auf. Ich lernte viel für mich,

und es fiel mir leicht, mich voll zu engagieren.

Innerhalb eines Semesters gelang es mir, vier neue Kurse einzurichten und später zu stabilisieren. Mir wurde rasch klar, daß Alphabetisierung eine Aufgabe von Jahren ist. Ein derartiges Angebot macht auch nur dann einen Sinn, wenn es zumindest mittelfristig personell und finanziell abgesichert ist. Diese Erkenntnis mußte ich jetzt nur noch den Verantwortlichen klar machen.

Für mich persönlich eröffnete dies natürlich auch neue Perspektiven. Zumindest setzte ich jetzt alles daran, eine Verlängerung fürs zweite Jahr zu erreichen.

Dieses Ziel erforderte einige Zähigkeit, mit der ich damals nicht gerechnet habe. Ich hatte nämlich nicht die Schwerfälligkeit und Gleichgültigkeit des bürokratischen Apparates einer Stadtverwaltung in meiner Rechnung.

Ein wenig geahnt habe ich derartige Schwierigkeiten insgeheim wahrscheinlich schon. Nur so erkläre ich es mir heute, daß ich bereits sehr früh das Gespräch mit den Verantwortlichen suchte, um eine Vertragsverlängerung zu erreichen. Die Reaktionen auf meine Vorschläge waren in den Gesprächen auch sehr positiv. Immer wurde die Bedeutung meiner Arbeit betont, mein Engagement gelobt. Nur tat sich nichts. Ich schrieb also selbst ein Papier, in dem ich einen ausführlichen Bericht über meine bisherige Tätigkeit gab und die Notwendigkeit der Weiterführung der Maßnahme begründete. Später diente dieses Konzept als Grundlage für den Verlängerungsantrag. Die Verlängerung der Maßnahme wurde dann auch relativ zügig beantragt und ans Personalamt weitergereicht.

Dort blieb der Antrag zunächst mal liegen. Erste zarte Anfragen meinerseits wurden ziemlich grob abgebügelt. Ich solle mich in der Tugend der Geduld üben, es sei doch noch viel zu früh. Die in Frage kommende Sitzung des Vergabeausschusses des Arbeitsamtes sei doch erst in einigen Monaten. Außerdem sei es ziemlich schwierig, einen Antrag auf eine Verlängerung einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme beim Arbeitsamt durchzukriegen. Die Arbeitsverwaltung habe neue Richtlinien. Wegen der gestiegenen Arbeitslosenzahlen achte man jetzt sehr streng darauf, die ABM-Stellen so zu verteilen, daß möglichst viele Arbeitslose in den Genuß dieser Förderung kämen. Schließlich wies man mich auf die Kompetenzverteilung hin. Personalentscheidungen gingen mich nichts an, diese seien zwischen dem Personalamt und den Dienststellenleitern zu erörtern. Ich sollte abwarten, bis mich mein Vorgesetzter informiert.

Da tat sich in der nächsten Zeit nichts mehr. Die Mitarbeiterin hatte ich wohl ver-

Die Arbeit machte mir Freude, täglich wurde ich neu motiviert. Mein Einsatzwille steigerte sich noch, als ich die ersten Teilnehmer kennenlernte.

Immer wurde die Bedeutung meiner Arbeit betont, mein Engagement gelobt. Nur tat sich nichts.

ärger, ich war erstmal kaltgestellt, mein Antrag lag in der Schublade. Meine Vorgesetzten hatten natürlich auch keine große Lust, wegen eines ABM-Mitarbeiters, der ja schließlich sowieso irgendwann geht, mit der allmächtigen Personalstelle größere Konflikte auszutragen. Vielleicht hatte es sie auch genervt, daß ich so eigenmächtig vorgegangen war, und man gönnte es mir, daß ich erstmal auf die Schnauze gefallen war.

Aber auch bei den übrigen, festangestellten Kollegen kann man bei derartigen, nur die ABM-Kräfte betreffenden Problemen kaum auf Verständnis, geschweige denn auf solidarische Unterstützung hoffen. Ihr Blickwinkel ist eben ein anderer. Während man sich als ABM-Mitarbeiter auch mit den festangestellten Mitarbeitern vergleicht, mit denen man ja Tag für Tag zusammenarbeitet, manchmal die gleiche Arbeit verrichtet, ihre abgesicherten Rechte sieht und zumindest langfristig auch für sich einfordert, weisen einen die Kollegen gerne darauf hin, daß es einem momentan doch gut gehe. Man habe doch jetzt einen Arbeitsplatz und damit ein gesichertes Einkommen. Gerne wird dann in dem Zusammenhang auf die vielen Arbeitslosen verwiesen, denen es ja doch viel schlechter ginge und die auf eine solche Chance, wie sie mir geboten wurde, vermutlich vergeblich warten müßten. In solchen Diskussionen ist meist der einzige, der Arbeitslosigkeit selbst erfahren hat, der ABMler, und diesem wirft man dann Anspruchsdenken und Undankbarkeit vor. Gerade Beamte, die selbst ja nie das Risiko, arbeitslos zu werden, haben und auch keine Beiträge zahlen, aus denen die Arbeitslosigkeit und die ABM-Stellen finanziert werden, haben oft das geringste Verständnis für von Arbeitslosigkeit bedrohte Kollegen. Dies hatte ich schon im Schuldienst schmerzlich erfahren müssen. Vielleicht ist es auch das Bewußtsein, daß man selbst lediglich Glück gehabt hatte und ein paar Jahre eher geboren ist.

In dieser ungesicherten Phase stand ich noch unter einem anderen Druck. Die KursteilnehmerInnen wurden ebenfalls ungeduldig. Sie wollten natürlich auch wissen, wie es weitergeht. Es war ja völlig offen, ob und in welcher Form der Kurs weitergeführt werden kann, wenn die ABM-Stelle nicht verlängert würde. Schließlich hatte man ihnen anfangs Hoffnung gemacht, daß die Kurse auf längere Sicht konzipiert und gesichert seien. Verständlicherweise wollten sie auch mit dem Kursleiter weiterarbeiten, an den sie sich gewöhnt hatten. Zwei Wochen vor Ablauf meines Vertrages hatte sich noch nichts getan. Ich ging zum Arbeitsamt. Hier erfuhr ich zu meiner Überraschung, daß der Arbeitsverwaltung noch kein Verlängerungsantrag vorlag. Die Mitarbeiterin des Personalamtes hatte

meinen Antrag in ihre Schublade gelegt und war in Urlaub gefahren. Dort lag er immer noch. Mittlerweile war es bereits zu spät, den Antrag rechtzeitig dem Bewilligungsausschuß vorzulegen. Mir blieb nichts anderes übrig, als meinen Resturlaub zu nehmen, zu meinem Ärger hatte ich mich noch verrechnet und dadurch zwei Tage Urlaub verschenkt – und mich arbeitslos zu melden.

Endlich wachte auch die VHS-Leitung auf. Dort war man sich eigentlich sicher, daß der Antrag positiv beschieden würde. Auf eine andere Möglichkeit hatte man sich bisher noch gar nicht eingerichtet. Die Mitarbeiterin im Personalamt hatte ebenfalls ein schlechtes Gewissen. Der Antrag wurde nun zügig bearbeitet und lag zur nächsten Sitzung dem Bewilligungsausschuß vor, der ihm auch zustimmte.

Nach drei Wochen Arbeitslosigkeit, in denen ich aber meine Kurse abhielt, wurde ich wieder eingestellt. Diese unfreiwillige Pause kostete mich außer Nerven auch eine schöne Stange Geld. Mein Urlaubsgeldanspruch war weg, da dafür eine lückenlose Beschäftigung von eineinhalb Jahren Bedingung ist, ebenso bekam ich nur ein anteilmäßiges 13. Monatsgehalt. Dafür wurde ich allerdings eine Stufe höher vergütet, ich bekam nun BAT IVb. Dies hatte ich einer neuen Mitarbeiterin des Personalamtes zu verdanken. Sie hatte dies so, ob mit Absicht oder nicht, weiß ich nicht, auf dem Antrag vermerkt. Das Arbeitsamt hatte die Neueinstufung bestätigt. Die neue Mitarbeiterin war speziell für alle ABM-Kräfte, die bei der Stadtverwaltung beschäftigt waren, eingestellt worden. Dies waren zu der Zeit über 100, was ein Zehntel aller städtischen Beschäftigten ausmachte. Die Frau hatte die Aufgabe, die ABMler beim Personalamt zu verwalten, und war selbst mit Hilfe einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme eingestellt worden.

Die finanzielle Situation der Stadt verschlechterte sich im Laufe des Jahres zusehends. Der Stadtvorstand beschloß eine 20%ige Kürzung aller Haushaltsansätze. In einer solchen Situation war natürlich an eine nochmalige Verlängerung der AB-Maßnahme, die ja dann eine endgültige Übernahme in ein Dauerarbeitsverhältnis im folgenden Jahr bedingt hätte, nicht zu denken. Ich versuchte es trotzdem und hätte es sogar fast geschafft. Kurz vor Abschluß der Maßnahme besuchte ein Lokaljournalist, zu dem ich Kontakt hatte, den Kurs und schrieb einen einfühlsamen Artikel. Dieser Artikel hatte gleich doppelte Wirkung. Zum einen nahmen sich die politischen Verantwortlichen des Themas an und forderten eine Weiterführung und finanzielle Absicherung der Kurse. Es meldeten sich aufgrund des Artikels weitere Interessenten für die Kurse. Wir mußten

Während man sich als ABM-Mitarbeiter auch mit den festangestellten Mitarbeitern vergleicht, mit denen man ja Tag für Tag zusammenarbeitet, manchmal die gleiche Arbeit verrichtet, ihre abgesicherten Rechte sieht und zumindest langfristig auch für sich einfordert, weisen einen die Kollegen gerne darauf hin, daß es einem momentan doch gut gehe.

eine Warteliste aufstellen. Der für die VHS zuständige Kulturdezernent beantragte im Stadtvorstand, eine Stelle für Alphabetisierung und Elementarbildung an der VHS einzurichten. Ich wurde aufgefordert, meine Bewerbungsunterlagen dafür einzureichen. Der Stadtvorstand lehnte jedoch mehrheitlich wegen der angespannten Haushaltslage die Einrichtung einer solchen Stelle ab. Wieder war ich wohl ein Jahr zu spät gekommen.

Kurz vor Auslauf meiner AB-Maßnahme fragte mich der VHS-Leiter, ob ich bereit wäre, auf Honorarbasis die Kurse weiterhin zu unterrichten und zu betreuen. Dabei befand ich mich in einem echten Gewissenskonflikt. Mir war genau bewußt, welcher Zweck von seiten der Stadt dabei verfolgt wurde. Gegenüber der Öffentlichkeit und den Kursteilnehmern konnte man schön argumentieren, daß sich für die Teilnehmer in Zukunft nichts verändere. Ihr Unterricht würde nicht gekürzt, sie behielten dieselben Kursleiter. Da die Aufbauarbeit abgeschlossen sei, brauche man auch keine feste Stelle mehr. Auf der anderen Seite wollte ich die Kursteilnehmer auch nicht alleine lassen, zumal die Gelegenheit günstig erschien, einige gute Bedingungen festzuklopfen und auf längere Zeit zu sichern. So konnten wir die Doppeldozentur, den Unterricht über die normalen VHS-Semester hinaus, ein höheres Honorar usw. fest vereinbaren. Unter diesen Bedingungen sagte ich zu.

Finanziell hat mir diese Arbeit, solange ich dann arbeitslos war, wenig gebracht, da mein Kursleiterhonorar auf das Arbeitslosengeld angerechnet wurde. Jahre später kam zudem noch die Krankenkasse auf mich zu und forderte noch Beiträge nach, so daß ich darüber letztendlich nichts verdient habe.

Trotzdem habe ich diesen Entschluß nicht bereut. Es gelang mir, die Kurse auf längere Zeit finanziell einigermaßen zu sichern. Die Arbeit in den Kursen machte mir weiterhin Freude, und der solidarische und offene Umgang mit den Teilnehmern entschädigte mich für vieles.

Ein knappes halbes Jahr später bekam ich wieder eine ABM-Stelle angeboten. Ich sollte Pädagogischer Mitarbeiter eines Projekts in einem sozialen Brennpunkt werden. Arbeitslose Jugendliche aus diesem Stadtteil sollten unter Anleitung eines Handwerksmeisters Wohnungen und Kellerräume eines Hauses zu Seminar- und Werkräumen umbauen. Das gesamte Projekt war von vornherein auf zwei Jahre angelegt. Ich trat die Stelle an, nahm mir aber fest vor, mich diesmal nicht emotional so an die Arbeit zu binden, daß mir später ein Abschied so schwerfällt wie bei der letzten Stelle. Bewußt wollte ich mich diesmal nicht so reinhängen. Dabei kam es mir sehr entgegen, daß ein konkreter Abschluß

– die Fertigstellung der Räume – die Projektplanung beherrschte. Gleichzeitig sollten die Teilnehmer soweit sein, daß sie konkrete neue Ziele, im Idealfall eine feste Arbeitsstelle oder eine Lehrstelle, in Angriff nehmen konnten.

Von der Projektkonzeption und den Bedingungen sagte mir die neue Stelle sehr zu. Grundsätzlich fand und finde ich es jedoch bedenklich, daß mit solch schwierigen Aufgaben immer oder allzuoft Mitarbeiter betraut werden, die selbst nur eine ABM-Stelle haben. Eine langfristige und erfolgreiche Arbeit ist so kaum möglich. Bei diesem Projekt waren alle Mitarbeiter, ein Pädagoge, ein Handwerksmeister und zwölf Jugendliche, auf ABM-Basis eingestellt. Insofern saßen wir in einem Boot, das kann zum gegenseitigen Verständnis und Verstehen beitragen. Durchaus ein positiver Aspekt, der als Ausgangsbasis für das Anvisieren eines gemeinsamen Zieles sinnvoll sein kann. Meine Aufgabe war es, mit den Jugendlichen eine Perspektive für ihre weitere berufliche Zukunft, die ja in den meisten Fällen noch gar nicht begonnen hatte, zu erarbeiten. An dieser Aufgabe hatte ich schwer zu kämpfen, das lag nicht nur daran, daß die jungen Leute, da sie fast alle weder über einen Schulabschluß noch über eine abgeschlossene Lehre verfügten, objektiv in unserer Gesellschaft kaum in das Arbeitsleben zu integrieren sind. Es lag mit Sicherheit auch daran, daß ich mit der Aufgabe insoweit psychisch überfordert war, als meine eigene Perspektive ja alles andere als gesichert war. Wie konnte ich glaubwürdig den jungen Männern gegenüber vertreten, daß es sich lohnt, eine qualifizierte Ausbildung zu beginnen, um später einen gesicherten Arbeitsplatz zu bekommen, wo ich doch selbst als der lebende Gegenbeweis tagtäglich vor ihnen stand? Einige Jugendliche konnten das auch treffend formulieren, indem sie mich fragten: „Was machst Du denn, wenn die Maßnahme hier vorbei ist?“ und ich ihnen ehrlicherweise eine Antwort schuldig bleiben mußte.

Die gemeinsame Ausgangsbasis schlug so ins Negative um. Mir wurde die eigene Ausgrenzung bewußt, und meine Aufgabe, Perspektiven zu vermitteln, wurde immer absurder, da weder ich noch die Jugendlichen über eine realistische Perspektive bei anhaltender Massenarbeitslosigkeit verfügten.

Erschreckt hat mich damals schon eine Tatsache, die ich auf einer späteren Arbeitsstelle noch viel deutlicher erfahren mußte. Einige junge Männer, die damals Mitte zwanzig waren, hatten eine regelrechte Maßnahmenkarriere hinter sich. In ihrem gesamten Berufsleben wechselten sich mehr oder weniger lange Zeiten von Arbeitslosigkeit mit mehr oder weniger lan-

Wie konnte ich glaubwürdig den jungen Männern gegenüber vertreten, daß es sich lohnt, eine qualifizierte Ausbildung zu beginnen, um später einen gesicherten Arbeitsplatz zu bekommen, wo ich doch selbst als der lebende Gegenbeweis tagtäglich vor ihnen stand?

ABM gilt vielen Arbeitgebern immer noch als eine Art Schonraum, eine moderne Spielwiese für Sozialpädagogen.

gen Zeiten, in denen sie in Maßnahmen beschäftigt waren, ab. Auf dem sogenannten regulären Arbeitsmarkt war ihnen noch nie eine Chance gegeben worden. Bei solchen Lebensläufen werden sie dort auch kaum eine Chance erhalten. Potentielle Arbeitgeber bewerten die in AB-Maßnahmen erreichten Berufs- und Lebenserfahrungen oft nur gering. Zeugnisse, die die Arbeitnehmer aus solchen Beschäftigungsverhältnissen vorweisen, haben oft nur einen sehr beschränkten Wert. Wenn es mir gelang, Jugendliche in einen Betrieb zu vermitteln, so wurden meine Aussagen über die Kenntnisse und Fertigkeiten der jeweiligen Person nur am Rande zur Kenntnis genommen. Ein Arbeitgeber sagte es mir deutlich: „Jeder, den Ihr unterbringt, ist ein Erfolg für Euch. Daher ist es doch klar, daß Sie mir den Jungen nur empfehlen werden. Das ist schließlich Ihr Job.“

Was für die Jugendlichen gilt, gilt mit gewissen Einschränkungen auch für Akademiker in AB-Maßnahmen. Die dort gemachten Berufserfahrungen werden von Arbeitgebern nicht so ernst genommen, als wenn diese in unbefristeten Arbeitsverhältnissen erworben wurden. Auch die Zeugnisse haben längst nicht den Stellenwert. ABM gilt vielen Arbeitgebern immer noch als eine Art Schonraum, eine moderne Spielwiese für Sozialpädagogen.

Als problematisch erwies sich später auch, daß wir alle am gleichen Tag aufhörten. Die meisten Jugendlichen waren mit Ende der Maßnahme arbeitslos. Gerade diese hätten mich zu diesem Zeitpunkt wahrscheinlich genauso und noch mehr gebraucht als während der Maßnahme. Eine Nachbetreuung ist nämlich dringend notwendig, denn die erneute Arbeitslosigkeit ist für die jugendlichen Teilnehmer ein tiefer Einschnitt, zudem müssen sie oft relativ komplizierte bürokratische Dinge erledigen, die sie zusätzlich belasten und denen sie manchmal gar nicht gewachsen sind.

Betrachte ich nun mit einem gewissen Abstand meine persönlichen Erfahrungen mit ABM, so fällt das Gesamturteil sehr gemischt aus. Ich habe Erfahrungen machen können, die ich heute nicht missen will, die ich aber nie hätte erleben können, wenn alles glatt und wie geplant gelaufen wäre. Auf der anderen Seite empfand ich das System ABM immer als sehr bürokratisch und manchmal ineffektiv. Mit dem gleichen finanziellen Aufwand könnte die Arbeitsverwaltung meiner Meinung nach mehr erreichen, wenn die Mittel effektiver eingesetzt würden.

Ohne ABM hätte ich wahrscheinlich nie den Einstieg in die Erwachsenenbildung geschafft. ABM haben mir schließlich überhaupt erst den Einstieg ins Berufsleben eröffnet. Ich konnte Berufserfahrung sammeln, lernte gar neue Berufsbereiche ken-

nen, für die ich formal nicht ausgebildet war. Ich bekam die Gelegenheit, mich in völlig neue Gebiete einzuarbeiten, mich somit auch weiter zu qualifizieren. Zudem wurde ich durch meine ABM-Stelle in das System der Arbeitslosenversicherung eingegliedert. Dadurch konnte ich mir erstmals Ansprüche erarbeiten. Nach Abschluß der Maßnahme hatte ich Anspruch auf Arbeitslosengeld, als Berechnungsgrundlage diente nun ein real erzielter Lohn und nicht mehr ein fiktiv festgelegtes Einkommen. Finanziell und sozial war ich dadurch erstmals abgesichert. Zusätzlich hatte ich mir einen Anspruch auf Unterhaltsgeld erarbeitet, dadurch konnte ich auch eine Fortbildungs- oder Umschulungsmaßnahme ins Auge fassen. Für viele arbeitslose Akademiker ist dies sehr wichtig, da sie in der Regel ja nie versicherungspflichtig gearbeitet haben und damit auch keine Ansprüche an die Arbeitslosenversicherung erwerben konnten.

Im sozialen Bereich wurden in den letzten Jahren viele Initiativen gegründet, deren Start ohne das Instrumentarium der Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, welches intensiv genutzt wurde, wohl kaum geglückt wäre. Dadurch sind auch einige Innovationen erfolgt, die sonst kaum die Möglichkeit gehabt hätten, realisiert zu werden. Auch muß objektiv gesehen werden, daß in den letzten Jahren in der alten Bundesrepublik pro Jahr etwa 100.000 Menschen durch das Instrumentarium ABM eine zumindest vorübergehende Beschäftigung gefunden haben. Unter diesen Teilnehmern waren viele Langzeitarbeitslose, Jugendliche ohne Berufsausbildung, ältere Arbeitnehmer, die sonst keine Chance auf dem regulären Arbeitsmarkt hatten und zum Teil mittels ABM wieder vermittlungsfähig wurden. Dies sollte man sicherlich positiv bewerten.

Negativ fällt gerade im Sozialbereich der in den letzten Jahren durch die Ausweitung der ABM-Stellen zu beobachtende Trend ins Gewicht, möglichst alles, was an neuen Stellen anfällt, erstmal mit ABM zu finanzieren. Dadurch haben Berufsanfänger kaum noch eine Chance, eine Festanstellung in dem erlernten Beruf zu bekommen. Dies gilt insbesondere für Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und nach Alternativen für den Schulbereich, der ja seit einigen Jahren ziemlich dicht ist, suchende Lehrer. Die Chance, nach Ablauf einer AB-Maßnahme die Stelle in eine feste umzuwidmen und in ein festes Arbeitsverhältnis übernommen zu werden, ist äußerst gering. Das hat mehrere Gründe. Die Mehrheit der Träger der AB-Maßnahmen sind Vereine, Initiativen, Wohlfahrtsverbände und Kommunen. Allen Institutionen ist gemeinsam, daß sie nur über einen geringen finanziellen Spielraum verfügen. Sie sind meist gar nicht in der Lage, einen

größeren Mitarbeiterstamm zu beschäftigen. Die Versuchung, das von der Bundesanstalt bereitgestellte Instrumentarium extensiv zu nutzen, ist da natürlich groß. Zuweilen werden die im Arbeitsförderungsgesetz (AFG) verankerten gesetzlichen Vorschriften so weit gedehnt, daß ihr Sinn ins Gegenteil verkehrt wird. Wird in §91 Abs. 3 AFG festgelegt, „Bevorzugt zu fördern sind Arbeiten, die geeignet sind, die Voraussetzungen für die Beschäftigung von Arbeitslosen in Dauerarbeit zu schaffen“, so sieht die alltägliche Praxis ganz anders aus. Die meisten Institutionen sind gar nicht in der Lage, Dauerarbeitsplätze zu schaffen, und der Arbeitsverwaltung ist dies auch bei der Antragstellung bekannt. Gerade im sozialen Bereich werden gleiche Tätigkeiten über Jahre hinaus lediglich anders firmiert, der Inhalt der Arbeiten ist derselbe. So können diese Arbeiten immer wieder mit ABM-Leuten erledigt werden. (Einmal heißt es ‚Hausaufgabenhilfe‘, dann ‚Einzelbetreuung für sozial schwache Kinder‘, zwei Jahre später ‚Gruppenunterricht‘, später kann es wieder ‚Hausaufgabenhilfe‘ heißen. Die Arbeit war über Jahre dieselbe, sie wurde immer mit wechselnden ABMlern durchgeführt.) So werden reguläre Arbeiten in der Sozialarbeit zu ‚zusätzlichen Aufgaben‘ umdefiniert, damit sie als ABM förderbar sind. Über den eigentlichen Sinn der ABM, durch eine Anschubfinanzierung vor allem im sozialen Bereich neue, gesellschaftlich sinnvolle Dauerarbeitsplätze zu schaffen, wird seit Beginn der 80er Jahre ehrlicherweise auch nicht mehr geredet.

Unzufriedenheit entsteht bei vielen ABM-Arbeitnehmern dadurch, daß sie, gerade wenn sie richtig eingearbeitet in ihr neues Berufsfeld und motiviert sind und sich und anderen beweisen wollen, was sie leisten können, bereits wieder gehen müssen. Das Jahr ist vorbei, der Vertrag abgelaufen. Das deprimiert nicht nur den einzelnen, sondern ist natürlich auch eine volkswirtschaftliche Verschwendung. Dies und der Umstand, daß beispielsweise arbeitslose Jugendliche eine sozialpädagogische Betreuung durch die vertraute Fachkraft über das Maßnahmeende hinaus brauchen, müßte eigentlich dazu anregen, über längerfristige Konzepte in der Sozialarbeit nachzudenken. Diese wären mit Sicherheit effektiver und langfristig auch preiswerter. Stattdessen werden aber vor allem schwierige Arbeitsbereiche wie beispielsweise die sozialpädagogische Arbeit mit Langzeitarbeitslosen oder die Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung kurzfristig über ABM mit Berufsanfängern besetzt. Wenn sich diese, oft unter großem Engagement, Konzepte, Kompetenzen und Erfahrungen angeeignet haben, können sie diese meist nicht in die nächste Arbeit einbringen, das Spiel beginnt von neuem.

Ich habe bereits ausgeführt, daß die gewonnene Berufserfahrung nicht so gewichtet wird, als wenn der Arbeitnehmer in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis gestanden hätte. Dies wird zwar offiziell nicht so zugegeben, scheint mir aber ein Faktum zu sein. Auch der Arbeitnehmer selbst schätzt sein Arbeitsverhältnis und damit auch seine Arbeitsleistung bisweilen gering ein. Irgendwie fühlt er sich in einem Arbeitsverhältnis zweiter Klasse. Bestimmte Arbeitnehmerrechte gelten für ihn nur eingeschränkt. Was nützt das Mitwirkungsrecht des Betriebs- oder Personalrates bei Kündigungen, wenn das Arbeitsverhältnis eh zum bereits feststehenden Termin ausläuft? Nach dem AFG müssen ABMler nach Tarif bezahlt werden. In der Praxis wird dies jedoch ebenso unterlaufen. Die Stellen werden anders beantragt, als sie später besetzt werden (Sozialarbeiterstellen werden beantragt, besetzt werden sie mit Diplompädagogen, bezahlt wird der Sozialarbeiterlohn). Die Gefahr, daß man in eine ähnliche Maßnahmenkarriere hineinschlittert, wie ich sie bei jugendlichen Teilnehmern beobachtet habe, ist auch für in der Sozialarbeit Tätige nicht ganz von der Hand zu weisen. Unter Umständen verliert man dadurch auch Zeit und verpaßt einfach den Anschluß einer völligen beruflichen Neuorientierung.

Das Instrumentarium ABM ist mittlerweile über zwanzig Jahre alt. Es war von seinen Erfindern auch nicht für die Bewältigung der Massenarbeitslosigkeit gedacht, sondern sollte ursprünglich lediglich dazu dienen, ältere Arbeitnehmer, die durch Rationalisierung ihre Stelle verloren hatten, wieder ins Berufsleben einzugliedern dadurch, daß den Unternehmern ein finanzieller Anreiz geboten wurde. Bedenklich ist an diesem System auch, daß es zum überwiegenden Teil von den Beitragszahlern zur Arbeitslosenversicherung, also vor allem von den Arbeitnehmern, bezahlt wird. Selbständige, Freiberufler und Beamte leisten dazu keinen Beitrag, obwohl sie indirekt auch davon profitieren, da über ABM mittlerweile viele öffentliche Dienstleistungen finanziert werden. In den letzten Jahren ist das System fast zu einem öffentlichen Beschäftigungsprogramm ausgebaut worden. In den neuen Bundesländern werden augenblicklich ja noch größere Dimensionen angestrebt. Ein solches allgemeines Beschäftigungsprogramm kann auch aus Gründen der sozialen Gerechtigkeit nicht mehr allein den Beitragszahlern aufgebürdet werden. Es wäre eine allgemeine sozialpolitische Aufgabe, die aus Steuermitteln zu bestreiten wäre.

Bernhard Matysiak: ABM – Arbeit als bittere Mogelpackung? In: FACETTEN 5/1991, S. 30-34

Das Arbeitsverhältnis endet ohne besondere Kündigung am ...

... das Spiel beginnt von neuem.

Der Faktor Zeit ...

... als Erklärung für Belastungssituationen am Arbeitsplatz

Problembeschreibung

Am Kundendienstschalter einer Behörde steht: „Hetzen Sie uns nicht, wir sind bei der Arbeit und nicht auf der Flucht.“ In der Tagespresse wurde berichtet, daß bei dieser Behörde in einer Arbeitsgruppe von 25 Mitarbeitern 17 krankgeschrieben sind. Auch der Personaldezernent konstatiert: „Da stimmt doch etwas nicht.“

Ist dies ein Einzelfall, der als Führungsfehler von Vorgesetzten zu verbuchen ist? Kann diese Situation unserem Gesundheitssystem angelastet werden, das zu schnell krankschreibt? Oder ist es die Spitze eines Eisberges, die auf einen krankmachenden Faktor in unserer Arbeitswelt hinweist, nämlich darauf, daß die zeitliche Organisation der Arbeit mittlerweile ihre Grenzen erreicht hat?

Es ist zwar bekannt, daß aufgrund der Entwicklung und des Einsatzes neuer Technologien im Arbeitsprozeß psychosoziale Belastungen gegenüber physischen Belastungen in den Vordergrund treten. Im Arbeitssicherheitsgesetz, das die Grundlage ist für betriebliche präventive Maßnahmen, hat dies aber noch keinen Niederschlag gefunden. Grenzwerte, sog. MAK-Werte, gibt es bis jetzt nur für physische Belastungen, wie z.B. Stäube, Gase, Dämpfe, Lärm etc.

In der allgemeinen Diskussion taucht jedoch der Begriff Streß im Zusammenhang mit psychosozialen Belastungen immer wieder auf, der jedoch mit widersprüchlichen Bedeutungen gehandelt wird. Einerseits wird Streß als lebensnotwendig und gesunderhaltend für das Individuum gesehen und darauf hingewiesen, daß ein Leben ohne Streß den Organismus und seine Funktionen erschaffen läßt. In die Krankheitslehre wurde der Begriff erstmals von H. Selye eingeführt, der zeigte, daß erhöhte Beanspruchung und Überlastung der körperlichen und psychischen Kräfte des Individuums durch äußere und innere Reize, die über längere Zeit andauern, zu Erkrankungen führen.

Krankmachender Streß kann somit durch Über- und/oder Unterforderung, durch zuviel oder zuwenig Reize hervorgerufen werden.

Die Reaktionen von betrieblicher Seite auf diese Formen von Belastungen sind, neben Konflikt- und Mitarbeiterberatung, Seminarangebote zu Themen wie z.B. Kommunikationstraining, Konflikt- und Streßbewältigung etc., mit dem Ziel, die Bewältigungsstrategien (coping-Strategien) des Individuums zu verbessern.

Menschen, die am Arbeitsplatz dem Streßfaktor „Zeitdruck“ ausgesetzt sind, werden häufiger krank. Dies kann interpretiert werden als unbewußter Widerstand des Individuums gegen die im Zuge der fortschreitenden Arbeitsteilung überhand nehmende Verplanung von Zeit, bei der soziale Zeiterfordernisse kaum Berücksichtigung finden.

Die Frage bleibt jedoch: Können dies die einzigen Möglichkeiten der Streßreduktion sein, und wie effektiv sind sie? Und kann überhaupt ein Zusammenhang hergestellt werden zwischen Streß und Erkranken? Und was hat dies alles mit Zeit zu tun?

Der erste Aspekt wird im nächsten Abschnitt am Beispiel der linearen Zeit und der sich daraus entwickelnden betrieblichen Normierungen gezeigt. Der Zusammenhang von Zeit und Gesundheit wird stichpunktartig an den zunehmenden Zivilisationskrankheiten und ihrer Verknüpfung mit dem Faktor Zeit vermittelt.

Neben Krebs sind Herz-/Kreislauferkrankungen, Atemwegserkrankungen und psychische Erkrankungen (dazu zählen auch Abhängigkeitserkrankungen) zunehmend.

Untersuchungen über die Ursachen von Herz-/Kreislauferkrankungen zeigen, daß ein Mensch, der nach zeitraffenden und zeiteffektiven Prinzipien lebt, der immer unter Zeitdruck steht, eher einen Herzinfarkt erleidet als ein Mensch, der nicht versucht, immer mehr Aktivitäten in immer kürzeren Zeiten zu leben (Siegrist).

Bei psychischen Erkrankungen zeigt sich der Zusammenhang mit dem Faktor Zeit im Krankheitssymptom. Alle psychischen Erkrankungen gehen mit einer Veränderung des Zeitbewußtseins einher (Ciompi). Und Zeit ist eine Bestimmungsgröße des Lebensrhythmus.

Wie Sprache den Zusammenhang von Zeit und körperlichem Befinden transportiert, zeigen Redewendungen wie: „Atem schöpfen“, „eine Atempause einlegen“, „außer Atem kommen“ (aus dem Rhythmus kommen), „atemlos sein“. Ist es ein Zufall, daß in unserer „atemlosen Zeit“ auch die Atemwegserkrankungen zunehmen?

Wir brauchen also mehr Zeit. Nun werden jedoch die Arbeitszeiten immer kürzer und die Freizeit immer länger, und trotzdem haben wir immer weniger Zeit. Für was brauchen wir also mehr Zeit? Oder brauchen wir vielleicht eine andere Zeit?

Was ist Zeit?

Die Auseinandersetzung mit dem Faktor Zeit findet in der Regel immer dann statt, wenn Zeit als Konflikt erlebt wird. Ansonsten wird Zeit als ein Phänomen empfunden, das ohne unser Zutun abläuft.

Was aber ist Zeit? Ganz allgemein ist Zeit gekennzeichnet durch einen Anfang und ein Ende. Zeit bezeichnet immer die

Spanne dazwischen. Nach Aristoteles ist Zeit die Maßeinheit der Bewegung. Nun gibt es Veränderungen in der Zeit, die von uns Menschen „erlebt“ werden, und solche, die von uns Menschen „planend gemacht“ werden. Zeit kann deshalb nicht ohne den Bezug auf die Bewegungen, die Veränderungen, die in der jeweiligen Zeitspanne stattfinden, definiert werden. Zentral sind dabei zwei unterschiedliche Zeitordnungen, die lineare und die rhythmische Zeit.

Rhythmische und lineare Zeit

Die wesentlichen Unterschiede der beiden Zeitordnungen sind darin begründet, daß in „erlebter“ oder rhythmischer Zeit das Individuum nicht etwas planend gestaltet, sondern erlebt. Bewegungen in diesem Zeitmodell sind nicht mit quantitativen Kriterien vergleichbar und meßbar. Die Veränderungen beziehen sich auf naturgegebene Abläufe wie Jahreszeiten, Tagesrhythmen, Schlaf- und Wachrhythmen des Menschen, soziale Prozesse etc. Dazu gehören auch die Wechselfälle des Lebens, wie sie z.B. von B. Sigher beschrieben wurden, eben das Zahnweh, die Autopanne oder das Verschwinden der Katze.

Diese Zeitordnung wird im folgenden als rhythmische Zeit definiert. Es sind die regelmäßig wiederkehrenden Zyklen im Leben des Menschen. Die Wiederkehr ist jedoch keine Wiederholung, bei der die gleichen Produkte im maschinell geprägten Takt vorbeikommen. Die rhythmische Zeit ist erfahrungs- und erlebnisorientierte Zeit, nicht direkt meß- und planbar und trotzdem ein existentieller Teil menschlichen Lebens.

In den Formulierungen „Zeit gewinnen“, „Zeit nutzen“, „Zeit sparen“, „Zeit managen“ taucht Zeit als etwas auf, mit dem etwas getan wird, d.h., die Veränderungen, die Bewegungen in der Zeit sind Objekt menschlichen Handelns. Dieses Zeitverständnis zielt auf steten Wandel, Wachstum und Fortschritt. Die aufsteigende, unendliche Linie ist Symbol für diese instrumentelle Perspektive der Zeit, deshalb lineare Zeit. Das aktive Tun und das Messen sind zentrale Aspekte dieser Zeitordnung. Zufälle und Schwankungen des Lebens, ökonomische und persönliche, natürliche, psycho-physische und soziale Prozesse, eben alles, was sich gegenüber Messen und Vergleichen sperrig zeigt, wird eliminiert.

Ein solches Zeitverständnis fördert die Rationalität von Handlungen, das Erfassen, die Planung und Kontrolle des Handelns und fördert auch die Vorstellung von der fast grenzenlosen Planbarkeit, Machbarkeit und Kontrollierbarkeit fast aller Prozesse des Lebens. Zeit wird zum Sachzwang ohne Rücksicht auf Personen. Die hastige Tätigkeit tritt an die Stelle des Erlebens. Das „Hetzen“ hat hier seinen Ursprung. Zeit ist Geld.

Zeitliche Normierungen, Reglementierungen des Arbeitslebens

Mit der Entwicklung der Arbeitsteilung wurde es für die in einem Kulturkreis lebenden Menschen notwendig, eine verbindliche Zeitgestalt zu haben, um die Aktivitäten einer Arbeitsgemeinschaft zu synchronisieren und zu koordinieren. Arbeitsprozesse zu koordinieren ist auch das Ziel der heutigen betrieblichen Zeitgestalt. „Just in time“-Produktion und -Lieferung ist die ausgeprägteste Form. Gleichzeitig ist Zeit auch die Dimension, die entscheidend ist für die Effektivität und Pro-

duktivität der Arbeit. Denn Leistung ist Arbeit in einer bestimmten Zeit. Und das Ziel betrieblicher Planung ist, die für die Herstellung eines Produktes oder das Erbringen einer Dienstleistung benötigte Zeit so gering wie möglich zu halten.

F.W. Taylor hat Anfang dieses Jahrhunderts mit der Stoppuhr Arbeitsbewegungen und Arbeitsabläufe gemessen und aufgrund dieser Meßergebnisse neu organisiert. REFA (Reichsausschuß für Arbeitszeitermittlung) und MTM (methods of time measurement) als Folgekonzepte des Taylorschen Leistungssystems sind auch heute noch die Grundlage für die Entwicklung und Planung rationaler Betriebsorganisation. Durch die Einführung der elektronischen Datenverarbeitung wird der Arbeitsprozeß jetzt im Computertakt geplant und kontrolliert.

Ziel ist: immer mehr Produkte, immer mehr Arbeitsleistung in immer weniger Zeit, analog der Zielsetzung der linearen Zeitsysteme. Dadurch entsteht ein Kreislauf. Die Zeitersparnis ist meist nur durch den Einsatz kostenintensiver maschineller Anlagen möglich, die den Wert der Zeit erhöhen und eine größere Nutzungsdichte der Zeit notwendig machen, so daß in der Folge, wie J. Rinderspacher beschreibt, die Notwendigkeit der Zeitökonomie mit dem Umfang der angewandten Zeitökonomie wächst.

Diese Rationalität der Arbeitsorganisation negiert jeden Anspruch auf Inhalte rhythmischer Zeitsysteme in Arbeits- und Kooperationsprozessen. Diese sind „unproduktive Arbeit“ (Negt). Die Folge ist, daß die Arbeitsintensivierung zu- und gleichzeitig Vorgänge „unproduktiver Arbeit“ abnehmen. Prozesse, die nicht normierbar sind, werden immer mehr aus dem Arbeitsleben „ausgelagert“. Die lineare Zeit wird zum Zeitgeber, in den das Arbeitsleben eingepaßt werden muß. Es stellt sich jedoch die Frage, ob ein Arbeitsprozeß ohne „unproduktive Arbeitsformen“, ohne jede Subjektivität noch produktiv sein kann.

Eigenzeitgestalt und soziale Zeit

Jede Tätigkeit, jeder Lebensprozeß hat seine „innere Zeit“, sein inneres Maß an Selbstbewegung. Die Schichtarbeit, deren physische und psychische Folgen bekannt sind, stellt einen der härtesten Eingriffe in die Eigenzeitgestalt des Menschen dar. Auch das Symptom, das bei Flugreisenden auftritt und als „time lag“ bezeichnet wird, zeigt, daß dieses eigene Zeitmaß nicht ohne Folgen einfach verändert werden kann.

Zwar kann in einer Gesellschaft, in einem sozialen Gebilde nicht jede Fremdbestimmung vermieden werden, und dies ist auch nicht wünschenswert. Aber die Anpassung an die verschiedenen Bewegungsrhythmen erfordert Zeit. „Denn in Beziehungen, in kooperativen Prozessen müssen diese verschiedenen Geschwindigkeiten subtil angenähert werden, andernfalls entstehen Störungen und deren umwegreiche Kompensation“ (Negt/Kluge).

Ein auf Beschleunigung und Normierung zentriertes Zeitmaß, wie es die betriebliche Zeitordnung darstellt, negiert menschliche Bedürfnisse. Die Dominanz des linearen Zeitsystems, wie sie derzeit durch die hochentwickelten Methoden der wissenschaftlichen Betriebsführung eine fast vollständige Durchleuchtung des Arbeitsprozesses möglich macht und keine Nischen, sog. „kleine Fluchten“, läßt, überfordert offensichtlich die Anpassungsleistung des Menschen. Es kommt zur Überlastung, da es dem einzelnen nicht mehr gelingt, ein

Gleichgewicht herzustellen zwischen Eigenzeit, sozialen Zeiterfordernissen und betrieblichen Zeitordnungen.

Diese zunehmende Überlastung verläuft jedoch nicht ohne Widerstand, der z.T. unbewußt abläuft. So wird z.B. sehr viel Energie dafür aufgebracht, zusätzliche Pausen möglich zu machen. Die Flucht in die Krankheit, aber auch der Arbeitsunfall gehören zu diesen z.T. tragischen Formen des Widerstands.

Zusammenfassung

Der Anspruch „Lieber mehr Freizeit außer der Arbeit als Zeit in ihr“ kann offensichtlich so nicht weitergeführt werden. Denn die Organisation der Arbeitsprozesse nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Betriebsführung hat ihre Grenzen erreicht. Die Dichte der zu verarbeitenden Informationen und die fast vollständige Durchsetzung der linearen Zeitgestalt am Arbeitsplatz läßt rhythmischem Zeiterleben und den damit verbundenen Erfahrungen keinen Raum.

Das konflikthafte Erleben der Zeit kann deshalb ein Ansatzpunkt sein, um im Rahmen betrieblicher Prävention Zeiträume zu identifizieren für das andere Umgehen mit der Zeit.

Im Rahmen dieser Ausführungen wurde nicht darauf eingegangen, warum eine Kompensation dieser betrieblichen Zeiterfahrung in der Freizeit kaum möglich ist.

Deshalb bleiben Fragen, wie z.B.:

- Wie läßt sich entdecken, daß andere Dimensionen von gelebter Zeit vorhanden und möglich sind als die linearen Zeitordnungen des Arbeitsprozesses?
- Wie und wo lassen sich andere Zeitrhythmen in unserer gesellschaftlich dominanten Zeitordnung leben?
- Könnte es sein, daß die immer mehr ausgeschlossene Subjektivität im Betrieb wieder eingeführt werden muß, um die Wirtschaftlichkeit der Arbeit zu sichern?

Literatur

- Ciampi, L.: Außenwelt – Innenwelt. Göttingen 1988
 Negt, O.: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Frankfurt/New York 1987
 Siegrist, J.: Lebensereignisse und Krankheitsausbruch. Sozialwissenschaftliche Analysen. Wien 1977 [zit. nach Karmans et al.: Stress in der Arbeitswelt]
 Selye, H.: Streß, Bewältigung und Lebensgewinn. München 1988
 Sichtermann, B.: Zeitkämpfe mit Kindern. In: Ästhetik und Kommunikation 1981, Heft 45/46

Traudel-Margarethe Meckle: Der Faktor Zeit als Erklärung für Belastungssituationen am Arbeitsplatz. In: FACETTEN 5/1991, S. 19-21

*Was ist also die Zeit?
 Wenn mich niemand darüber fragt,
 so weiß ich es;
 wenn ich es aber jemandem auf seine Frage
 erklären möchte,
 so weiß ich es nicht.
 Das jedoch kann ich zuversichtlich sagen:
 ich weiß, daß es keine vergangene Zeit gäbe,
 wenn nichts vorüber ginge,
 keine zukünftige, wenn nichts da wäre.
 Wie sind nun aber jene beiden Zeiten,
 Vergangenheit und Zukunft,
 da ja doch die Vergangenheit nicht mehr ist,
 und die Zukunft noch nicht ist?*
Augustinus

Zur Dimension Zeit in Maßnahmen mit Langzeitarbeitslosen

In den Maßnahmen mit Langzeitarbeitslosen hat die Zeit viele Veränderungen gebracht. Arbeitslosigkeit hat sich verändert: Langzeit- und Dauerarbeitslosigkeit haben sich verfestigt, zum Teil auch verschärft, und soziale Ausgrenzungstendenzen zugenommen; die Struktur und Problematik von Jugendarbeitslosigkeit hat sich tendenziell von der ersten Schwelle zur zweiten Schwelle inzwischen vor allem auch auf die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen verschoben, die ihrem beruflichen Status nach an der ersten und biographisch an der zweiten Schwelle stehen, und zwar mit massiven zusätzlichen Benachteiligungsfaktoren.

Diese Tendenzen spiegeln sich auch in den vielfältigen Problemen der Maßnahmen mit Arbeitslosen wider, und zum Teil stehen Träger vor der Aufgabe, daß sie neue, vielfältige soziale Probleme mit den bestehenden arbeitsmarktpolitischen Förderinstrumentarien der Bundesanstalt für Arbeit oder der EG zur Beseitigung der Massenarbeitslosigkeit lösen sollen. Die Rahmenbedingungen der meisten Maßnahmen mit Arbeitslosen unterliegen dem Diktat der Effektivität, d.h., es geht darum, in kürzester Zeit möglichst viele arbeitslose Menschen in den Erwerbsarbeitsmarkt zu integrieren. Durch den zunehmenden Fachkräftemangel in der Wirtschaft sind die Qualifizierungsanforderungen in der beruflichen Bildungsarbeit enorm angestiegen. Dies drückt sich auch in der wiederbelebten Diskussion um den Begriff der Schlüsselqualifikation aus. So sind denn viele Maßnahmen in der beruflichen Weiterbildung vor allem auch auf die Zielgruppe der lerngewohnten, aufstiegsorientierten, häufig technisch interessierten und beweglichen Erwerbspersonen mit abgeschlossener Ausbildung gerichtet (1).

Langzeitarbeitslose Menschen, unter ihnen besonders lernungsgewohnte und sozial benachteiligte, haben in den beruflichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen allergrößte Schwierigkeiten. Dies wird nicht zuletzt daran deutlich, daß sie überproportional häufig die Maßnahmen abbrechen.

So stehen viele Träger der beruflichen Weiterbildung, die vor allem mit der Zielgruppe Langzeitarbeitslose arbeiten, vor vielfältigen Problemen, die sich aus der Lebenssituation dieser Zielgruppe ergeben, die jedoch im Rahmen der existierenden Interventionsprogramme kaum aufgefangen werden können. Die zeitlichen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen der Maßnahmen stellen eine sinnvolle Arbeit mit dieser Gruppe zunehmend in Frage. Die berufliche Bildungsarbeit ist jedoch für die Langzeitarbeitslosen, insbesondere die lernungsgewohnten und sozial benachteiligten, von existentieller Bedeutung.

Zeit bringt Veränderungen, und Veränderungen brauchen ihre Zeit. Ausgerechnet in Maßnahmen mit Langzeitarbeitslosen ist jedoch „Zeit haben“ oft ein Fremdwort. Langzeitarbeitslose, Lernungsgewohnte und sozial Benachteiligte, auf die ein großer Teil der beruflichen Weiterbildung nicht zugeschnitten ist, haben oftmals große Schwierigkeiten mit der Strukturierung von Zeit. Neben den räumlichen und personellen Einschränkungen erschweren Zeitbegrenzungen zunehmend eine sinnvolle Arbeit mit dieser Zielgruppe.

Von daher stellt sich die Frage, welche Qualifizierungsanstrengungen unternommen werden und welche Rahmenbedingungen dafür bereitgestellt werden müssen, damit diese Zielgruppe nicht dauerhaft vom Erwerbsarbeitsmarkt abgekoppelt wird bzw. bleibt.

Langzeitarbeitslose verfügen über sehr unterschiedliche Lern- und Arbeitserfahrungen, dementsprechend differenziert muß auf sie in

der Arbeit reagiert werden. Insgesamt zeichnet sich ab, daß der Anteil derjenigen, bei denen durch Schul- und Ausbildungsabbrüche wesentliche berufliche Sozialisationsprozesse nur ansatzweise oder kaum stattgefunden haben, zunimmt. Selbst die Tatsache, daß sich einige von ihnen zeitweise durch irgendwelche Jobs ihren Lebensunterhalt verdient haben, ändert wenig an diesen Erfahrungen: Ihre Wahrnehmungs- und Handlungsweisen sind durch negative Lernerfahrungen und die lange Erwerbslosigkeit geprägt; vielfältige persönliche Probleme, zum Teil Drogen- und Alkoholprobleme sind dominant.

Der Anspruch, *lebenszeitlich* erworbene Lern- und Handlungsmuster, die durch die lange Arbeitslosigkeit entschieden verstärkt worden sind, in *kürzester Zeit* verändern oder gar kompensieren zu wollen, ist ein Widerspruch in sich. *Lebenszeitlich* erworbene und prägende Lernerfahrungen von 30 oder 40 Jahren lassen sich nicht in einem *Zeitraum von 2 oder 3 Jahren* wesentlich verändern. Wie soll jemand mit einem negativen Selbstbild und tiefsitzenden Erfahrungen von Entmutigung, die er 30 Jahre vor allem auch durch Elternhaus oder Schule erfahren hat, in 2 Jahren lernen, grundsätzliches Zutrauen in seine Fähigkeiten zu erhalten? Und in den Abbruchquoten, die bei lernungsgewohnten und sozial benachteiligten Langzeitarbeitslosen in vielen Maßnahmen zu verzeichnen sind, wiederholt und perpetuiert sich auf anderer Ebene erneut das, was in den lerngeschichtlichen Erfahrungen dieser Zielgruppe dominant war, nämlich ihr eigenes Scheitern im Lern- und Arbeitsprozeß und das damit verbundene negative Selbstbild.

Um diesen Circulus vitiosus zu durchbrechen und für die Betroffenen tatsächlich eine sinnvolle Qualifizierungs- und Berufsperspektive eröffnen zu können, muß ein Perspektivenwechsel in den Maßnahmen mit dieser Zielgruppe erfolgen: Neben dem sicherlich ganz entscheidenden Qualifizierungs-

prozeß muß sich der Blickwinkel auch auf die erworbenen Lern- und Handlungsmuster der TeilnehmerInnen und damit auf den Prozeß des *Lernen-Lernens* richten. Hier müssen in den Maßnahmen vielfältige Unterstützungs- und Hilfsangebote bereitgestellt werden, damit bestimmende negative Handlungsmuster und Selbsteinschätzungen überwunden und ein positiver Lern- und Qualifizierungsprozeß initiiert werden kann. Das setzt adäquate räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen voraus, denn – die Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen braucht Zeit.

In diesem Zusammenhang muß auch stärker nachgedacht werden, ob die weitgehenden persönlichen und sozialen Probleme dieser Zielgruppe überhaupt durch arbeitsmarktpolitische Interventionsmaßnahmen adäquat aufgefangen werden können. Bei der Zielgruppe Langzeitarbeitslose kulminieren in zunehmendem Maße soziale Probleme in Arbeitsmarktproblemen. Möglicherweise müssen von daher arbeitsmarktpolitische Programme durch sozialpolitische Entscheidungen bzw. Maßnahmen flankierend unterstützt werden, um überhaupt den vielfältigen Problemen dieser Zielgruppe gerecht werden zu können. Dieser Problemaufriß wird im folgenden am Beispiel der Bremer Arbeitslosenselbsthilfe e.V. (BRAS) konkretisiert.

Zeit bringt Veränderungen: Die Arbeitslosen haben sich verändert und damit auch die Anforderungen an die Arbeit mit Langzeitarbeitslosen

Die Bremer Arbeitslosenselbsthilfe e.V. ist Anfang der 80er Jahre mit der Zielsetzung gegründet worden, den Folgen von Langzeitarbeitslosigkeit und Ausgrenzung Jugendlicher entgegenzutreten und anknüpfend an den Ansatz der Jugendberufshilfe in Kooperation mit Bremer Jugendfreizeitheimen sinnvolle Berufshilfe, Ausbildung und Beschäftigung für die gesellschaftliche Integration junger Menschen zu initiieren und materiell abzusichern (2).

Die Problematik steigender Jugendarbeitslosigkeit spiegelte sich in einschneidender Weise auch in den Jugendfreizeitheimen wider und erforderte ein Konzept, das gerade an dieser Problematik ansetzte. So wurde in einigen Jugendfreizeitheimen der Stadtgemeinde Bremen über die offene Jugendarbeit hinausgegangen, und es wurden Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekte für Jugendliche entwickelt.

Wesentlich ist dabei, daß es aufgrund mangelnder Ausbildungsangebote darum ging, den Jugendlichen überhaupt Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten zu eröffnen, d.h. sie beim Übergang von der Schule zum Arbeitsleben zu unterstützen. Dabei erwiesen sich die in der Arbeit herausgebildeten folgenden Prinzipien als sinnvoll und praktikabel (3):

1. Zielgruppenorientierung: Die Projekte in den Jugendfreizeitheimen werden dort in Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern und den Jugendlichen initiiert und richten sich an sozial besonders benachteiligte Jugendliche im Alter von 16 bis 25 Jahre ohne bzw. mit schlechtem Hauptschulabschluß, an ausländische Jugendliche und an Mädchen und junge Frauen;

2. Stadtteilorientierung: Davon ausgehend, daß die Jugendfreizeitheime des Stadtteils meistens der letzte Zufluchtsort und eine der wesentlichen Lebenskonstanten darstellen, sollen die Projekte aus der Jugendfreizeitheimarbeit heraus im Idealfall mit den Jugendlichen gemeinsam entwickelt werden. Hinzu kommt, daß zur Steigerung der Identifikation mit der

Arbeit und mit dem Wohngebiet die praktischen Arbeiten der Projekte in dem Stadtteil ausgeführt werden, sich an den Bedingungen und auch Mißständen im Stadtteil orientieren und positiv in diesen zurückfließen. Damit soll auch eine Projektverankerung und damit Projektsicherung bei den Menschen, bei den gesellschaftlichen und politischen Institutionen des Stadtteils erreicht werden.

3. Projektorientierung: Dieses Prinzip meint, daß praktisches Arbeiten und theoretisches Lernen in einen direkten Bezug zueinander gesetzt werden. Das bedeutet, daß die einzelnen Arbeitsvorhaben und -schritte von allen im Projekt Arbeitenden gemeinsam erarbeitet werden, damit das beabsichtigte Ergebnis für alle Beteiligten transparent, das angestrebte Ziel eines Arbeitsvorhabens in seiner Sinnhaftigkeit nachvollziehbar ist und Arbeiten und Lernen einander angenähert werden. Theorie und Praxis müssen sich in den einzelnen Arbeitsvorhaben treffen und aufeinander abgestimmt sein.

4. Sozialpädagogische Betreuung: Der Zielgruppe entsprechend erfordern das jeweilige Projekt und jeder einzelne Jugendliche eine sozialpädagogische Betreuung, sowohl bezogen auf die Entwicklung von Gruppenprozessen als auch im Hinblick auf den Einzelfall. Die sozialpädagogische Betreuung soll in der Regel durch die SozialpädagogInnen des Freizeitheims erfolgen, und Voraussetzung für die gemeinsame Betreuung der Jugendlichen ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den in den Projekten arbeitenden PädagogInnen und SozialpädagogInnen des Freizeitheims.

5. Doppelqualifizierung: Dieses Prinzip drückt aus, daß den Jugendlichen nicht nur handwerkliche und theoretische Kenntnisse vermittelt werden, sondern auch Prozesse des kulturellen, sozialen und politischen Lernens eingeleitet werden sollen. Die Jugendlichen sollen dazu angeregt werden, sich ihre Umwelt anzueignen, sich mit dieser auseinanderzusetzen und sich in dieser Auseinandersetzung zu definieren.

Aufgrund struktureller Entwicklungen des Arbeitsmarktes, arbeitsmarktpolitischer Förderprogramme für (Langzeit-)Arbeitslose und sozialpolitischer Interventionsprogramme für Sozialhilfeempfängerinnen hat sich die Zielgruppe und damit auch die Arbeit der BRAS in den letzten Jahren verändert. Neben den Jugendberufshilfemaßnahmen in Kooperation mit Jugendfreizeitheimen werden in zunehmendem Maße auch Maßnahmen für langzeitarbeitslose Jugendliche unabhängig von Jugendfreizeitheimarbeit und Maßnahmen für langzeiterwerbslose Erwachsene und SozialhilfeempfängerInnen angeboten. Es sind mehrheitlich nicht mehr die Jugendlichen zwischen 15 und 20 Jahren, die keinen Ausbildungsplatz haben, sondern in der Regel junge Erwachsene, bei denen die aktuelle Arbeitslosigkeit inzwischen nur ein einziger Faktor unter vielen Benachteiligungsmerkmalen ist. Die meisten von ihnen werden inzwischen vom Arbeitsamt in die Projekte vermittelt. Diese Tatsache drückt sich vor allem auch in der Motivation der TeilnehmerInnen aus. Letztere ist primär durch den materiellen Aspekt bestimmt. Ihre bildungsbezogenen Merkmale zeichnen sich vor allem dadurch aus, daß die meisten von ihnen kaum noch über qualifizierte schulische Abschlüsse verfügen; viele haben die Sonderschule besucht, einige haben bereits einen Hauptschulabschluß in einer unserer Maßnahmen erworben. Mehrheitlich bewegen sie sich seit ihrer Schulzeit auf dem 2. Arbeitsmarkt; einige haben bereits verschiedene AB-Maßnahmen bei anderen Trägern durchlaufen, zum Teil vorzeitig abgebrochen.

Diejenigen, die Erfahrungen auf dem 1. Arbeitsmarkt gesammelt haben, sind hier aus unterschiedlichen Gründen gescheitert (mangelnde Zuverlässigkeit, konnten gestellte Aufgaben nicht erfüllen) (4). Ein großer Teil der TeilnehmerInnen stammt aus schwierigen bis zerrütteten Familienverhältnissen. Kindheits- und Jugenderfahrungen sind häufig bestimmt durch Scheidung der Eltern, Tod eines Elternteils, Langzeitarbeitslosigkeit der Eltern und deren materielle und psychosoziale Folgen (5), Alkoholismus, Mißhandlung, Heimaufenthalte und Schulversagen.

Dementsprechend schwierig gestalten sich heute die Lebensverhältnisse. Die meisten haben Schwierigkeiten, den gestellten Anforderungen im alltäglichen Leben gerecht zu werden und ihr Leben einigermaßen zu organisieren (6). Bei auftretenden Schwierigkeiten wird in der Regel der Weg in die Verdrängung eingeschlagen: Die Flucht in den Alkohol und härtere Drogen, die Betäubung durch Glücksspiele werden oftmals als Ausweg aus dem Dilemma der alltäglichen An- und Überforderungen gesehen. Viele der TeilnehmerInnen haben massive Schulden; Pfändungen und Gerichtsauflagen gehören bei ihnen zur Normalität.

Besonders schwierig ist die Wohnsituation der TeilnehmerInnen. Aufgrund der angespannten Situation auf dem Bremer Wohnungsmarkt ist es fast aussichtslos, eine entsprechende Wohnung zu finden. Einige der TeilnehmerInnen leben deshalb unter extremen Bedingungen in der elterlichen Wohnung, teilweise auf engstem Raum ohne jegliche Rückzugsmöglichkeiten. Andere leben bei Freunden und Bekannten; zeitweise sind sie obdachlos.

So spiegelt sich denn in den Maßnahmen eine Tendenz wider, die in der ehemaligen Bundesrepublik die Problematik der Jugendarbeitslosigkeit zur Zeit bestimmt: Aufgrund einer längeren Verweildauer in Maßnahmen, eines gesteigerten Ausbildungsplatzangebotes und eines spürbaren demographischen Rückgangs geht der Abbau der Jugendarbeitslosigkeit bei den unter 20jährigen schneller voran als bei den über 20jährigen, und als eine wesentliche Problemgruppe des Arbeitsmarktes kristallisiert sich in zunehmendem Maße die Gruppe der Jugendlichen/jungen Erwachsenen ohne abgeschlossene Berufsausbildung und mit zusätzlichen massiven Benachteiligungsfaktoren heraus. Bei dieser Zielgruppe ist bereits von einer hohen Dunkelziffer auszugehen, da sich die jungen Erwachsenen mangels Leistungsansprüchen häufig nicht auf dem Arbeitsmarkt melden und somit nicht mehr in der Statistik auftauchen (7).

Die spezifische Problematik dieser Gruppe besteht darin, daß sie ihrem beruflichen Status nach an der 1., biographisch an der 2. Schwelle stehen. Es ist davon auszugehen, daß die Arbeitsmarktchancen dieser Gruppe, die bereits jetzt sehr schlecht sind, sich durch den Wegfall von Einfacharbeitsplätzen weiterhin verschärfen werden.

Die Veränderungen der Zielgruppe machen deutlich, und dies drückt sich in der konkreten Arbeit bereits aus, daß die in einem anderen politischen und sozialen Kontext von Arbeitslosigkeit und Jugendarbeitslosigkeit formulierten Prinzipien (s.o.) sich z.T. nicht mehr einlösen lassen: Beispielsweise gibt es in den Projekten der BRAS kaum noch Jugendliche, die aus der Freizeitheimarbeit heraus an Projektentwicklungen beteiligt werden, und auch die Zusammenarbeit mit den Jugendfreizeitheimen hat sich z.T. verändert.

Um dieser Zielgruppe tatsächlich Qualifizierungschancen zu eröffnen, muß es in den Maßnahmen stärker darum gehen, an den Lern- und Handlungsmustern, die die TeilnehmerInnen mit in die Projekte bringen, anzusetzen und sie in dem Arbeits- und Lernprozeß – und das individuell sehr differenziert –

soweit zu unterstützen und zu beraten, daß sie die an sie herangetragenen Anforderungen bewältigen können. An diesem Punkt hat der bereits oben geforderte Perspektivenwechsel zu erfolgen: Es geht nicht mehr nur um die Bereitstellung eines Qualifizierungsangebotes mit sozialpädagogischer Betreuung, sondern um eine individuelle Unterstützung und Beratung bei den in diesem Prozeß auftretenden und ihn behindernden Lernproblemen.

Die Qualifizierungsbemühungen in den Projekten gestalten sich aufgrund der massiven Ballung von sozialen, psychischen, finanziellen und gesundheitlichen Problemen der TeilnehmerInnen in der Regel sehr schwierig. Damit überhaupt ein sinnvoller Arbeits- und Lernprozeß beginnen kann, müssen möglichst schnell die Störfaktoren behoben werden. Das setzt voraus, daß sich die MitarbeiterInnen ständig mit den aktuellen Problemen der TeilnehmerInnen auseinandersetzen und sie bei der Bewältigung lebenspraktischer Fragen unterstützen müssen. Darüber hinaus muß in den Projekten eine Arbeits- und Lernatmosphäre entwickelt werden, in die sich die TeilnehmerInnen mit ihren eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten einbringen können und akzeptiert fühlen. Dieser Prozeß dauert in der Regel ziemlich lange, da lebensgeschichtliche Deformierungen und negative Arbeits- und Lernerfahrungen nicht innerhalb kürzester Zeit ausgeglichen werden können. Ein Mitarbeiter berichtete, daß er in einem Hauptschulabschlußprojekt in der Regel erst ein halbes Jahr vertrauensbildende Arbeit leisten muß, bevor überhaupt ein sinnvoller Lernprozeß entwickelt werden kann. Dieser Prozeß kann in den Projekten zum Teil durch eine hohe Fluktuation der TeilnehmerInnen, aber auch durch einen MitarbeiterInnenwechsel erheblich gestört werden. In einem Projekt führte die mangelnde Kontinuität sowohl bei den TeilnehmerInnen als auch bei den MitarbeiterInnen zu einer totalen Verweigerung des theoretischen Lernanteils seitens der TeilnehmerInnen. Hinzu kommen immer wieder die gerade aktuellen Probleme der TeilnehmerInnen, zum Teil die massiven Schulden oder Suchtprobleme, die in entscheidender Weise den Lern- und Arbeitsprozeß verändern.

Es wird sehr deutlich, daß die Arbeit mit dieser Zielgruppe ungeheuer hohe Anforderungen an die persönlichen und sozialen Kompetenzen der Mitarbeiter stellt. Die Bewältigung der anfallenden Probleme setzt ein ungeheuer großes Einfühlungsvermögen und gleichzeitig eine klare Abgrenzungsfähigkeit neben all den vielfältigen Beratungsanforderungen und dem alltäglichen Projektmanagement voraus. Als ausgebildete LehrerInnen, SozialpädagogInnen oder Handwerker verfügen sie schlichtweg nicht über all diese Fähigkeiten und fühlen sich zeitweise in ihrer Arbeit unter diesen Rahmenbedingungen maßlos überfordert. Gleichzeitig gibt es wenig Raum und Zeit, um sich den Problemen stellen zu können, sie weitgehend auszuwerten und sich entsprechende Kompetenzen aneignen zu können.

In den meisten Maßnahmen kollidieren diese vielfältigen Probleme und Anforderungen mit den zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen der Projekte. Alle von der BRAS angebotenen Maßnahmen sind zeitlich befristet. Sie unterliegen den Förderbestimmungen des AFG, den EG-Richtlinien für Langzeitarbeitslose oder dem Langzeitarbeitslosenprogramm der Bundesregierung. Entsprechend diesen Maßnahmen sind auch die Stellen in den Projekten zeitlich befristet; entweder durch projektgebundene oder ABM-Verträge. Diese zeitliche Befristung hat zur Folge, daß die kontinuierliche Arbeit in den Projekten erschwert wird. Hinzu kommt, daß über die Maßnahmen in der Regel sehr kurzfristig entschieden wird und dementsprechend kurzfristig auch die Zuweisung der Teilneh-

merInnen und MitarbeiterInnen erfolgt. Schlechtestenfalls werden beide von einem Tag zum anderen in die Maßnahme vermittelt.

Eine Vorbereitungsphase, in der Curricula entsprechend den Projektzielen entwickelt und die Teilnehmer gewonnen werden, gibt es mit Ausnahme von EG- und Modellprojekten des Bundesministeriums nicht. Das hat zur Folge, daß in der Regel bei einer neuen Maßnahme den PädagogInnen außer einem Grobkonzept, den Räumlichkeiten und der Werk Ausstattung keinerlei didaktischen Materialien oder Curricula vorliegen. Die müssen von dem Mitarbeiter team, das sich meistens noch nicht kennt, erst während des Arbeits- und Lernprozesses entwickelt werden. Daß dies bereits eine Überforderung der MitarbeiterInnen bedeutet, liegt auf der Hand. Erschwerend kommt hinzu, daß die personelle Ausstattung der Projekte – sieht man von den Modellprojekten oder auch den großzügiger ausgestatteten EG-Projekten ab – normalerweise äußerst schlecht ist. Der gängigen Praxis in den Projekten der BRAS entspricht es, daß auf 12 TeilnehmerInnen eine Handwerkerin und eine Pädagogin kommen, die gleichzeitig die sozialpädagogische Betreuung der TeilnehmerInnen übernehmen müssen. Auch die räumlichen Bedingungen sind in einigen Projekten schlecht.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die persönlichen und sozialen Probleme der „typischen“ Langzeitarbeitslosen enorm zugenommen haben und dadurch auch die Anforderungen an die MitarbeiterInnen. Um für die Betroffenen sinnvolle Qualifizierungs- und Berufsperspektiven aufzeigen und entwickeln zu können, muß stärker darüber nachgedacht werden, inwieweit in der pädagogischen und sozialpädagogischen Arbeit zusätzliche Instrumentarien entwickelt und bereitgestellt werden müssen, mit denen effektiver an den vorhandenen Problemen angesetzt und der Prozeß des Lernen-Lernens unterstützt werden kann.

**Veränderungen brauchen Zeit:
Lernberatung in der Arbeit mit
Langzeitarbeitslosen ist unerlässlich**

Der Qualifizierungsprozeß von lernungsgewohnten und sozial benachteiligten Langzeitarbeitslosen sollte sinnvollerweise durch ein auf verschiedensten Ebenen ansetzendes, umfassendes, personenorientiertes Beratungskonzept unterstützt werden. Grundsätzlich stellt sich die Frage, welchen Beitrag Beratung im Rahmen der pädagogischen und sozialpädagogischen Arbeit in Qualifizierungsmaßnahmen mit dieser Zielgruppe leisten kann. Angesichts der skizzierten vielfältigen Probleme müßte sich Beratung sowohl auf die TeilnehmerInnen als auch auf die MitarbeiterInnen von Maßnahmen richten.

Neben einer Eingangsberatung, die genau überprüfen müßte, welche TeilnehmerInnen sich für welche Angebote interessieren und auch eignen, müßte sich Beratung vor allem auf eine kontinuierliche Unterstützung während des Arbeits- und Lernprozesses und der dort auftretenden Probleme erstrecken.

Ein für die pädagogische Arbeit sinnvoller Beratungsansatz, dessen Grundideen sich auch auf die Arbeit mit lernungsgewohnten und sozial benachteiligten Langzeitarbeitslosen übertragen lassen, ist in der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen konzipiert worden. Hier wurde Beratung von Anfang an zu einem durchgängigen Element in der Arbeit. In den letzten Jahren richtete sich ein besonderes Augenmerk „auf den Lernprozeß begleitende Beratungsgespräche, die unter dem

Begriff Lernberatung zusammengefaßt wurden. Mit dem Begriff Lernberatung verbunden sind vielfältige Beratungsformen, in denen die Lernbedingungen, Lernprobleme und Lernerfahrungen und Konflikte, die sich evtl. in der Gruppe ergeben, zur Sprache kommen“ (8). Lernberatung beinhaltet ebenfalls in den pädagogischen Prozeß integrierte Übungsformen. Alle diese Beratungsformen verfolgen grundsätzlich das Ziel, erfolgreiches Lernen zu ermöglichen (9), und zwar im pädagogischen Prozeß, aber auch darüber hinausgehend für die Bewältigung von Alltagsproblemen. Das heißt, dieser Ansatz beansprucht auch, Transferhilfen für die Lebensrealität der Betroffenen zu geben.

Der hier entwickelte Beratungsansatz fußt auf den Grundlagen der Individualpsychologie Adlers. Sie bezieht sich von ihrem Verständnis her auf Hilfe zur Problem- oder Konfliktlösung in den drei Lebensbereichen Liebe und Ehe, Arbeit und Beruf, Gemeinschaft. Auftretende Probleme und Konflikte werden in der individualpsychologischen Beratung „auf irrtümliche Anteile in der Selbsteinschätzung des Ratsuchenden oder /und der sozialen Gruppe und Gesellschaft, in der er lebt“ (10) zurückgeführt. Bei aktuellen Problemen und Konflikten von erwachsenen Menschen handelt es sich oft um den Versuch, erlebte Beziehungsmuster aufzusuchen und anzuwenden. Das Bekannte gibt ihm Sicherheit (11).

„Mit Lernberatung werden die Punkte aufgespürt, in denen unbewußt Erfahrungen aus anderen Situationen auf die aktuelle Lehr- und Lernsituation übertragen werden und zu Beeinträchtigungen führen. Je nach Art der Beeinträchtigung sind unterschiedliche Interventionen notwendig. Manchmal reicht eine Ermutigung, um jemanden in bestimmten Situationen zu neuem Handeln zu befähigen. Zuweilen kann es ausreichen, den Übertragungsirrtum zu erkennen. Ein anderes Mal kann es notwendig werden, zusätzlich zu dem Erkennen herauszuarbeiten, unter welchen Bedingungen und in welchem Gefühlskontext in der Kindheit eine bestimmte Sichtweise und Verhaltensweise erlernt wurde (um dabei zu sehen, daß sie damals sinnvoll war), um die heutige Situation zu erfassen und so die eigenen Möglichkeiten zu entwickeln“ (12).

Lernberatung wird ebenso eine prophylaktische Bedeutung zugemessen, weil sie das Scheitern eines neuen Lernprozesses verhindern kann (13). Dem Verständnis nach hat pädagogische Beratung die Funktion, „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu geben, und unterscheidet sich von daher von therapeutischen Ansätzen: Es wird das Ausmaß an Hilfe zur Verfügung gestellt, damit sich die Betroffenen selbst helfen können (14).

Ein wichtiges Prinzip der Beratung ist die Ermutigung. Beratung in der Alphabetisierungsarbeit geschieht in Form von regelmäßigen Gesprächen, Einzelgesprächen und Gruppengesprächen über Lernen. Essentials der Beratung sind:

- Die Beratung für alle Beteiligten ist freiwillig
- Es gibt zeitliche Begrenzungen
- Jede/r entscheidet, was er/sie einbringen möchte, wieweit er/sie gehen möchte
- Ergebnisse werden gemeinsam festgehalten.

Die wesentlichen Aspekte von Lernberatung lassen sich durchaus auch auf die Zielgruppe langzeitarbeitsloser und vor allem lernungsgewohnter, sozial benachteiligter TeilnehmerInnen von Maßnahmen übertragen. Viele soziale und persönliche Probleme, die als Verursachungsfaktoren von Analphabetismus aufgezeigt werden, wie z.B. Vernachlässigung und Ablehnung, sind auch prägend für den Weg der TeilnehmerInnen in den Maßnahmen der BRAS gewesen und haben zum Teil zu selbstzerstörerischen Folgen von Verweigerung und Verdrän-

gungen, zum Teil zu massiven Suchtproblemen geführt. Gerade bei den Jugendlichen oder jungen Erwachsenen sind aufgrund erlebter Vernachlässigungen Beziehungs- und Bindungslosigkeit, Hoffnungslosigkeit und Resignation sehr ausgeprägt. Der Weg in die Verdrängung durch Alkohol-, Drogen- oder auch Spielsucht ist vor diesem Hintergrund zu sehen. In den aktuellen Handlungsweisen, Einstellungen und auch in den vielfältigen Formen der Verweigerung in der Projektarbeit spiegeln sich diese lebens- und lerngeschichtlich erworbenen Erfahrungen wider.

Hierzu ein Beispiel aus der pädagogischen Arbeit: Eine Frau, die ungefähr Mitte 50 war, die drei inzwischen erwachsene Kinder allein erzogen und versorgt hatte und die auch alle im Haus anfallenden Reparatur- und Renovierungsarbeiten selbst erledigte, hatte ein tiefsitzendes negatives Selbstbild und Selbstwertgefühl: Alles, was sie machte und geleistet hatte, war in ihren Augen nichts. Auch im Projekt „leistete“ sie nichts, lernte sie nichts und wehrte alles, ihre eigene Arbeit, die Kolleginnen und auch die Hilfestellungen und Anweisungen der MitarbeiterInnen, ab. Als ich sie eines Tages aufforderte, aufzuschreiben, was sie inzwischen im Projekt erstellt hatte, wehrte sie zunächst massiv ab, und erst nach längerem Zureden fing sie an zu schreiben und schrieb dann 3 DIN-A-4 Seiten voll. Sie selbst war sehr erstaunt über dieses Ergebnis. Durch zahlreiche Gespräche und auch vielfältige Übungen gelang es ihr langsam, ihre Abwehr aufzubrechen und ihre Leistungen besser annehmen zu können. Dadurch änderten sich die Beziehungen zu den Kolleginnen, sie fühlte sich selbst viel wohler im Projekt und konnte auch besser Hilfestellungen und Anweisungen annehmen.

Um aus den eingeschlagenen Wegen der Verdrängung und aus ihrer Einsamkeit und Isolation herauszukommen, müssen die TeilnehmerInnen Vertrauen aufbauen können und in ihrem Prozeß des Werdens und Wachsens begleitet und unterstützt werden. Dazu brauchen sie nicht nur entsprechende Hilfestellungen, sondern auch feste Bezugspersonen, die ihnen diese Unterstützung, Hilfe und Beratung bieten (15).

Um ihnen in ihrem beruflichen Qualifizierungsprozeß weiter helfen zu können, kann eine nach dem Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe ausgerichtete, den Lernprozeß begleitende und unterstützende Lernberatung entscheidend dazu beitragen, daß die TeilnehmerInnen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten bekommen und ein positives Selbstbild herausbilden. Nur auf dieser Basis werden sie auch die an sie herangetragenen vielfältigen persönlichen, sozialen und fachlichen Anforderungen bewältigen können. Dazu ist allerdings ein entsprechender zeitlicher Maßnahmenrahmen notwendig, denn lebensgeschichtlich erworbene Einstellungen und Handlungsweisen können nicht in kürzester Zeit verändert werden.

Dennoch darf nicht die Illusion entstehen, daß eine Beratung grundlegende gesellschaftliche Probleme wie z.B. Arbeitslosigkeit, die auf die vielfältigen persönlichen Probleme der TeilnehmerInnen verstärkend einwirken, verändern kann. „Es ist außerordentlich wichtig, daß in Lehr- und Beratungsangeboten der Erwachsenenbildung gerade jene objektiven gesellschaftlichen Bedingungen als Bedingungen der Problematik des einzelnen bewußt gemacht werden, d.h., es ist wichtig, daß sich die Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung dieser Tatsache bewußt sind, damit sie ihre Bildungstätigkeit realistisch einschätzen. Für die Teilnehmer kann es fatale Folgen haben, wenn ihnen der Zusammenhang zwischen der persönlichen Situation und den gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen nicht bewußt ist. Sie deuten dann möglicherweise die Schwierigkeit, einen Arbeitsplatz zu finden, als

ein persönliches Scheitern. Dadurch entsteht die Gefahr, daß gesellschaftlich bedingte Existenzbedrohung auf persönliche und Weiterbildungsprobleme reduziert und damit die Politiker aus ihrer Verantwortung entlassen werden“ (16).

Die Schwierigkeit von MitarbeiterInnen in der Arbeit mit Langzeitarbeitslosen, insbesondere lernungsgewohnten und sozial benachteiligten, besteht darin, daß ihnen ungeheuer vielfältige Kompetenzen abverlangt werden, sie aber vor Beginn der Maßnahme kaum Möglichkeit haben, sich die erforderlichen Kompetenzen anzueignen. Sie lassen sich erst durch die praktische Arbeit, kontinuierliche Fortbildung und eine regelmäßige, die Probleme im Arbeitsprozeß auswertende Supervision erwerben.

Die im Bereich der Alphabetisierung entwickelte Beratungskonzeption erstreckt sich auch auf die Beratung und Fortbildung von MitarbeiterInnen. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, daß beim Auftreten von Lernstörungen und Lernproblemen die Lerngeschichte der KursleiterInnen ebenso zu betrachten ist wie die der TeilnehmerInnen. Lernprobleme werden in einem engen Zusammenhang mit Lehrproblemen reflektiert (17).

Von daher sind wichtige Probleme und Fragestellungen, wie sie in diesem Kontext entwickelt worden sind – Was erwarten wir von den Lernenden, den Kollegen, von uns selbst? Welchen Anteil haben wir am Lernklima der Gruppe? Wie verhalten wir uns als KursleiterInnen? Wie weit wollen wir uns auf die Schwierigkeiten der Lernenden einlassen? Welche Beziehungen wollen wir zu den Lernenden aufnehmen? Wo sind unsere persönlichen und institutionellen Grenzen? (18) –, auch für die Fortbildung von MitarbeiterInnen in der Zielgruppenarbeit mit Langzeitarbeitslosen von Bedeutung, denn die Art und Weise, wie ich als KursleiterIn im Lernprozeß meiner Teilnehmer „agiere, reagiere, funktioniere, hängt in erster Linie mit meiner Persönlichkeit zusammen und kann deshalb auch nur von mir selber unter kompetenter Anleitung entdeckt und reflektiert werden“ (19), und dafür müssen auch in der Arbeit mit Langzeitarbeitslosen entsprechende Hilfestellungen in Form von Mitarbeiterberatung und Fortbildung zur Verfügung gestellt werden.

Die Qualifizierung von lernungsgewohnten und sozial benachteiligten Langzeitarbeitslosen braucht Zeit, Raum und eine entsprechende materielle Absicherung

Angesichts der gesellschaftspolitischen Entwicklungen und der Tatsache, daß Benachteiligtenprogramme für Arbeitslose bereits gestrichen worden sind bzw. zurückgeschraubt werden sollen, scheint es fast grotesk zu sein, die Forderung nach mehr Zeit, Raum und Geld für die Qualifizierung zu erheben. Dennoch – im Sinne der Betroffenen – ist es notwendig, auf die Probleme, die sich in der Qualifizierungsarbeit mit dieser Zielgruppe ergeben, aufmerksam zu machen und nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Wenn diese Zielgruppe nicht dauerhaft vom Erwerbsarbeitsmarkt abgekoppelt und sozial ausgegrenzt werden soll, muß es darum gehen, sich diesen Fragen zu stellen und entsprechende politische Lösungen im Sinne von Arbeitsmarkt-, aber auch Sozialpolitik zu finden.

Damit eine sinnvolle Qualifizierungsarbeit mit dieser Zielgruppe gewährleistet werden kann, muß nicht nur der aufgezeigte Perspektivenwechsel in der pädagogischen und sozialpäd-

agogischen Arbeit erfolgen, sondern es müssen vor allem auch Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen eine solche Arbeit möglich ist. Das bedeutet, daß angesichts der vielfältigen Probleme der TeilnehmerInnen eine Kontinuität in der pädagogischen/sozialpädagogischen Arbeit abgesichert werden muß. Darüber hinaus müssen die räumlichen Voraussetzungen dazu beitragen, diesen vielfältig qualifizierenden Prozeß zu fördern.

Auch in der konzeptionellen und praktischen Maßnahmearbeit müssen die Qualifizierungsziele konkretisiert werden: Worin soll der Qualifizierungsaspekt, bezogen auf die personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen der TeilnehmerInnen in den Maßnahmen bestehen, und wie ist er zu erreichen? Möglicherweise müssen auch über den aufgezeigten Perspektivenwechsel hinaus solche Maßnahmen konzipiert werden, in denen der Qualifizierungsaspekt zugunsten des Prozesses des Lernen-Lernens zurücktritt. Auf jeden Fall ist es notwendig, angesichts der vielfältigen Probleme der TeilnehmerInnen, stärker über Teilqualifizierungsaspekte (Alphabetisierungs- und Elementarbildungsprojekte gekoppelt mit Arbeitsanteilen, Hauptschulabschlußvorbereitungsprojekte mit einem klar ausgewiesenen Qualifizierungs-, möglicherweise auch Elementarbildungsanteil) nachzudenken und deren Finanzierungsmöglichkeiten zu überprüfen. Für diese Zielgruppe muß ein aufeinander aufbauendes vertikales Qualifizierungsangebot entwickelt werden, das an den gering ausgeprägten fachlichen, schulischen, personalen und sozialen Kompetenzen ansetzt und schrittweise dazu beitragen kann, über kleinste Qualifizierungsaspekte insgesamt eine persönliche und soziale Stabilisierung und Qualifizierung der Betroffenen zu erreichen. Als letztendlich qualifizierende Abschlüsse sollten ein Fortbildungs- und Umschulungsprojekt entwickelt werden, mit dem die TeilnehmerInnen einen qualifizierten Berufsabschluß erwerben können. Dies könnte allerdings auch im Verbund mit anderen Maßnahmeträgern durchgeführt werden. Da sich abzeichnen wird, daß nicht alle TeilnehmerInnen diesen Weg gehen wollen oder können, muß in jedem Fall eine horizontale Durchlässigkeit, d.h. der Übergang in Beschäftigung, für die Betroffenen ermöglicht und gesichert werden.

Eine wesentliche Voraussetzung, damit sich die Betroffenen überhaupt auf ein solches durchgängiges, längerfristiges Qualifizierungsmodell einlassen können, ist eine ausreichende materielle Absicherung, die z.Z. nicht hinreichend gewährleistet ist.

Außerdem muß die Frage, inwieweit hier arbeitsmarktpolitische Instrumentarien durch sozialpolitische Maßnahmen flankiert

unterstützt werden müßten, stärker in die Debatte um die Lösung der Arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Probleme dieser Zielgruppe eingebracht werden.

Anmerkungen

- 1) Vgl. Schwänke, U.: Personale und soziale Kompetenzen von Umschülern, In: Facetten 1, S. 8, herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Projekt Soziale und personale Kompetenzen, Bonn, Frankfurt/M. 1990
- 2) Vgl. Rechenschaftsbericht der Bremer Arbeitslosenselbsthilfe e.V., Bremen 1987, S. 2
- 3) Vgl. Jakubowski, K.: Projekte der Jugendberufshilfe in Freizeitheimen der Stadtgemeinde Bremen – Projektdurchgang 1986/87. In: Amt für Soziale Dienste, BRAS e.V. (Hrsg.); Projekte der Jugendberufshilfe in Freizeitheimen der Stadtgemeinde Bremen – Projektdurchgang 86/87, Bremen 1988, S. 22 ff.
- 4) Vgl. Große-Kreul, R.: Abschlußbericht über das BRAS-Projekt im Jugendfreizeitheim Walle, Projektdurchgang 1.12.88 bis 30.11.89, unveröffentlichter Bericht, Bremen 1980, S. 2 f.
- 5) Vgl. ebd.
- 6) Vgl. ebd., vgl. Dunker, U.: Abschlußbericht über das BRAS-Projekt im Jugendfreizeitheim Friesenstraße, Projektdurchgang 1988 bis 89, unveröffentlichter Bericht, Bremen 1980
- 7) Vgl. Institut für Berufliche Bildung; Arbeitsmarkt und Beschäftigung, marginalisierte junge Erwachsene und Jugendberufshilfe, herausgegeben vom Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Landesjugendamt, Referat Jugendpflege, Münster, Frankfurt/M. 1989, S. 42 ff.
- 8) Fuchs-Brüninghoff, E.: Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg, In: Unterrichtswissenschaft, Heft 2/90
- 9) Vgl. Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (Hrsg.): Lernprobleme und Lernberatung, Bonn, Frankfurt/M. 1988, S. 28
- 10) Tymister, H.-J.: Beratung, In: Wörterbuch der Individualpsychologie, herausgegeben von Brunner, R. u.a., München 1985, S. 50
- 11) Vgl. ebd.
- 12) Ebd.
- 13) Vgl. ebd.
- 14) Vgl. Tymister, H.-J.: Beratung als Interventionsmodell in der Lehr- Lernsituation, In: Dieterich, R. u.a.: Psychologische Perspektiven der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1987, S. 128
- 15) Vgl. Kummer, I.: Beratung und Therapie bei Jugendlichen, München 1986, S. 9 ff.
- 16) Fuchs-Brüninghoff, E.: Lernprobleme und Lernberatung, In: Informationen, Heft 4, 1987, S. 3
- 17) Vgl. Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M., 1988, a.a.O., S. 10
- 18) Vgl. Finke, R.: Supervision, Fortbildung für Kursleiter(innen) in der Alphabetisierung im AOB Berlin, In: Informationen zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung, Heft 8/1985, S. 46 f., nach: Fuchs-Brüninghoff, E. (Hrsg.): Elementarbildung, Beratung, Fortbildung, Bonn/Frankfurt/M. 1989, S. 70
- 19) Gobelius, M.: Unterstützung durch Fortbildung. Zur Bedeutung von Fortbildungsveranstaltungen. In: Informationen Alphabetisierung und elementare Qualifikationen, Heft 2/1987, S. 12, zitiert nach: Fuchs-Brüninghoff, E., ebd., S. 70

Sigrid Block: Zeit bringt Veränderungen, und Veränderungen brauchen ihre Zeit. In: FACETTEN 4/1991, S. 17-23



Die Umschulung zum Gas- und Wasserinstallateur bzw. Heizungsbauer dauert 2 Jahre. In diesem Zeitrahmen, der objektiv vorgegeben ist, müssen die Mitarbeiter – Lehrer, Ausbilder, Fach- und Kursberater – die Teilnehmer zur Prüfungsreife bringen. Der Begriff „Reife“ beinhaltet die Ziele der Ausbildung in zweierlei Hinsicht: Das Kontingent der Zeit muß so ausgeschöpft werden, daß der/die Teilnehmer/in die Kammer-Prüfung bewältigt, weil er/sie den theoretischen und praktischen Anforderungen genügt. Zum anderen zielt die Ausbildung darauf hin, die Persönlichkeit des „sozial schwachen Teilnehmers“ hin zum Facharbeiterbewußtsein zu formen. Die Ausbildung im Projekt fordert also geradezu „persönliche Veränderungen“, wobei wachsendes Fachwissen und handwerkliches Können das Erstarken des Selbstbewußtseins fördern und dieses wiederum die Freude am Kurs, die Einsicht in den Wert der Umschulung. (Siehe Umfrage: „Im Dorf hat sich herumgesprochen, daß ich Arbeiten gut erledige.“ „Ich kann meinen Kindern gegenüber stolz auftreten und sagen, ich habe jetzt einen Gesellenbrief.“)

Lehrende wie Lernende müssen die Ausbildungszeit richtig verteilen. Die Mitarbeiter haben die Aufgabe, den Teilnehmern angemessenen Umgang mit der „kostbaren Zeit“ nahezubringen. Das Zeitgefühl ist relativ, es verändert sich, je näher die Prüfung rückt. (Siehe Umfrage: „Man hat ja viel Zeit“, „Es war alles neu, daher hatte ich in bezug auf die Zeit keine Probleme“, am Anfang, in der Mitte der Ausbildung: „Gelassenheit“, am Ende: „aufgeregt“, „Prüfungsangst“, „Hektik“.)

Die Einsicht, daß eine vernünftige Planung am Anfang und insbesondere vor der Prüfung den Teilnehmern eine Menge Prüfungsangst nehmen kann und daß der Umgang mit der Zeit immer kostbarer wird, je näher die Prüfung heranrückt, muß von den Mitarbeitern so umgesetzt werden, daß die Teilnehmer Zeitperspektiven wahrnehmen können.

Stoffpläne helfen also, die Zeit überschaubarer zu machen, zu strukturieren und den Teilnehmern und auch Mitarbeitern Angst vor der Unübersichtlichkeit des Stoffes und der ihm zugeordneten Zeitmenge zu nehmen.

Für den Sozialberater und seinen Umgang mit der Zeit gilt: Er muß den richtigen Zeitpunkt und die angemessene Dosierung für ein persönlichkeitsstabilisierendes Gespräch finden.

In der Praxis heißt das: Der eine Teilnehmer ist in Ruhe zu lassen, Impulse sind nur selten, dann aber gut gezielt zu geben; den anderen Teilnehmer muß der Betreuer fortwährend und kontinuierlich in Beratungsgespräche ziehen, um sein pädagogisches Ziel zu erreichen.

Ob Unterricht bzw. Werkstattausbildung als „spannend“ oder

„langweilig“ empfunden werden, liegt wiederum zum großen Teil an der Fähigkeit des Lehrers oder Ausbilders, mit vorgegebener Zeit umgehen zu können. Wenn er die ihm zur Verfügung stehende Zeit so modelliert hat, daß der Spannungsbogen in den 45 Minuten Unterricht aufrechterhalten bleibt, wird die Stunde als „kurzweilig“ bzw. „spannend“ erlebt werden. Dehnen sich die Minuten, bricht der Spannungsbogen zusammen, bekommt die Stunde sicherlich das Prädikat „langweilig“. Der Lehrer bzw. Ausbilder ist dem Filmregisseur vergleichbar: Er muß die „Schnitte“ so setzen, daß sein Unterricht informativ und kurzweilig wird.

Der eigene Umgang mit der Zeit und die Vermittlung der Zeithandhabung sollen so ausgerichtet sein, daß der „sozial schwache“ Teilnehmer gestärkt wird, sich dessen Persönlichkeit *positiv* ändert. Vom Lehrer bzw. Ausbilder ist zu erwarten, daß er dem Teilnehmer *stabil*, weitgehend identisch gegenübertritt. Diese Forderung an die Ausbilder ist anspruchsvoll, sie sind ja Menschen und keine Maschinen...

So ist anzunehmen, daß Gelingen oder Mißlingen des Privatlebens sich auf das Berufsleben positiv oder negativ auswirken wird. Und selbst wenn er höchste Geduld und größtes Engagement einbringt, wird ihm die Zeit mit dem einen oder anderen „schwierigen“ Teilnehmer lang werden. Die fortschreitende Zeit schärft den Blick auf die Lerngruppe. Der diffuse, anfangs verschwommene Blick auf die Gruppe klärt sich auf. Stärken und Schwächen treten hervor, und der Ausbilder kann sich ein genaueres Bild machen sowie seine pädagogischen Instrumente zielgerichteter einsetzen. Optimal wäre es, innerhalb des objektiven Zeitrahmens *jedem* Teilnehmer einen individuellen Zeitplan zu schneiden, der ihm wie ein Maßanzug sitzt.

Der richtige Umgang mit der Zeit hilft dem Teilnehmer auch bei der Bewältigung der Probleme, die der Verlust so elementarer Fähigkeiten wie das rechtzeitige Aufstehen, Zu-Bett-Gehen, Zur-Arbeit-Gehen und langfristige Beschulungsblocks in der Theorie und in der Werkstatt durchzuhalten, mit sich bringt. „Falscher Umgang mit der Zeit“ erzeugt schnell die Klassifizierung des Faulen, Disziplinlosen. Aber die Erfahrung zeigt, daß gerade den „Sekundärtugenden“ wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Kontinuität am Arbeitsplatz mindestens derselbe Stellenwert eingeräumt wird wie einer fachlichen Qualifikation. Tatsächlich (s. Umfrage) antwortete ein Teilnehmer auf die Frage nach einer positiven Veränderung: „Ich kann jetzt wieder früh aufstehen.“

Die Mitarbeiter müssen während der Umschulung also Zeitdisziplin einüben, das bedeutet auch, daß sie selber vorbildlich *handeln müssen*. Kein Bummeln im Unterricht, pünktliche Zensuren, Pausenregelungen, die eingehalten werden, effektive Planung usw.

Darüber hinaus muß die Kontinuität des ausbildenden Handelns auch von der Persönlichkeit des anleitenden Mitarbeiters ausgehen. Bedroht ist diese Kontinuität z.B. durch private Mißgeschicke oder das „burn-out“-Syndrom im Beruf, von dem ja bekanntlich besonders pädagogische Berufe betroffen sind. Fortbildungen sollten hier stützend und helfend eingreifen.

Nach einer gewissen Zeit der Arbeit mit „schwierigen“ Teilnehmern stellt sich bei den Betreuern oft eine Persönlichkeitsver-

änderung in beruflicher Hinsicht zum Negativen ein: Der eben beschriebene Druck, Teilnehmer zu formen und dabei die unter Berücksichtigung des Helfersyndroms vorbildliche Kontinuität in der Lehrerrolle zu bewahren, kann zu Streßsymptomen, diese wiederum können zum „burn-out“-Syndrom bei Ausbildern und Sozialpädagogen führen. Es ist dann erforderlich, die *festgefahrene* Berufsoptik wieder zu lockern, einen neuen Blick auf die gewohnte Arbeit zu gewinnen und damit wieder lustvoll arbeitsfähig zu werden.

Auf Fortbildungen kann schon der Austausch von Erfahrungen viel helfen (zu hohe Erwartungen an sich selbst werden relativiert, „geteiltes Leid ist halbes Leid“, verborgene Fähigkeiten werden herausgehoben etc.), und zwar hin zu realistischen Sichtweisen von Ausbildungszielen.

Wie der Blick auf die Teilnehmer im Laufe der Zeit klarer wird, so sollte sich auch der Blick auf sich selbst schärfen. Wichtig ist es, Probleme im Umgang mit Teilnehmern, mit dem Privatleben und das Verhältnis von Privatleben und Berufsleben zu erkennen und, wenn nötig, anzugehen. Ein wichtiges Hilfsmittel hierfür sind personenbezogene Fortbildungen. Wenn sie mit Erfolg absolviert werden, werden sie im Laufe der Zeit Verbesserungen in den anzustrebenden Eigenschaften, u.a. Kritikfähigkeit, Belastungsfähigkeit, Gelassenheit, Souveränität etc., ergeben. Denn die Zeit kann zwar ausbrennen, sie kann aber auch positive Veränderungen bringen.

Ali Erder unter Mitwirkung von Gerald Böhnelt und Rainer Dommel: *Der Zeitfaktor in der Umschulung*. In: FACETTEN 4/1991, S. 24-27

Befragung der Teilnehmer

Sie stehen kurz vor dem Ende der Maßnahme. Der Zeitrahmen umfaßte 2 Jahre.

War Ihnen die Zeitdauer
a) zu lang, b) zu kurz, c) angemessen

Antwort: a) zuviel Luft (1 x), b) zu lerngewohnt, brauche mehr Zeit (2 x), c) weil das Wichtigste gemacht wurde, das Wichtigste wurde gefiltert, jedoch sollte damit früher angefangen werden.

Begründung: Zum Schluß stand ich unter Druck, in der ersten Hälfte habe ich nicht viel gemacht.
Zu viel Lehrerwechsel

Wie haben Sie sich in Bezug auf die Maßnahmedauer gefühlt?

a) Am Anfang der Ausbildung:
O je, zwei Jahre mit dem bißchen Geld; Gut; Gut; Ich fühlte mich okay; Es war alles neu, daher im Bezug auf die Zeit hatte ich keine Probleme gehabt; Sehr gut; Unsicher, aber gut; Sehr nervös; Interessiert, ausgeglichen; Nicht so gut; Sehr positiv; Unsicher, aber gut; Sehr nervös; Interessiert, ausgeglichen; Nicht so gut; Sehr positiv, sehr gut; angemessen; man hat ja viel Zeit; euphorisch; gut; normal.

b) In der Mitte der Ausbildung:
Normal; Etwas gelangweilt; Gelassen; gut; Langeweile; Optimistisch; Besser als zu Beginn; Interessiert, ausgeglichen; Angenehmes Gefühl; Lustlos; Gut; Das Lernen wurde leichter; Normal; Abgeschafft; gut; Immer noch ein Jahr.

c) Am Ende (kurz vor der Prüfung):
Endlich vorbei, ziemlich nervös; Nicht gut; Aufgeregt; Normal, Sehr unsicher, Prüfungsangst; Aufgeregt; Gut; Alpträume, Nervös, Angst; Schlaflosigkeit, Nervös, Angst; Viel Angst; Nervös, hektisch; Angst, Gut; Normal

Frage zum täglichen Zeitrahmen:

Begann der Unterricht:
Zu früh 4 x; Zu spät – ; Angemessen 13 x.

Wie hätten Sie es lieber? (mit Begründung)

Mir wäre es lieber, wenn der Unterricht später anfangen würde, weil ich erst meine Tochter zum Kindergarten bringen mußte.
Späterer Anfang wäre für mich lieber, weil ich einen längeren Schulweg habe.
Späterer Anfang wäre für mich lieber, da ich eher ein Nachtmensch bin.
Ohne Angaben 14 x.

Waren die Theorie- und Praxisanteile richtig proportioniert?

Praxisanteile waren zu kurz 11 x;
Proportionierung war okay 5 x;
Verzahnung der Theorie und Fachpraxis war nicht optimal.

Für welches Fach wurde zuviel, für welches zu wenig Zeit aufgewendet?

Die Aufteilung war okay 9 x;
Es wurde für Technologie zu wenig Zeit aufgewendet 8 x.

War die Zeit für die Fachpraxis:

Zu lang – ; zu kurz 11 x; richtig 6 x; angemessen –.

Haben Sie genügend Zeit für Ihre privaten Interessen zur Verfügung gehabt?

Ja 11 x; Nein 6 x.

Wie vergeht Ihnen die Zeit jetzt vor der Prüfung?

Zu schnell 15 x; Normal 1 x; Langsam 1 x.

Wie vergeht Ihnen die Zeit:

a) Wenn Sie sich wohlfühlen?

Zu schnell 9 x; Normal, wie immer 3 x; Gut, angenehm 5 x.

b) Wenn Sie sich schlecht fühlen?

Zu langsam 14 x; Wie immer, normal 2 x; Die Zeit bleibt stehen 1 x.

Was hat sich bei Ihnen während der Ausbildung verändert?

Früher habe ich nur körperlich gearbeitet. Während dieser zweijährigen Ausbildung habe ich gelernt, geistig zu arbeiten (zu lernen), dadurch fühle ich mich wohler.

Ich bin jetzt etwas geworden.

Ich würde die Arbeiten, die ich früher gemacht habe, jetzt ohne weiteres nicht wiedermachen. Ich traue mir qualifiziertere Arbeit zu.

Ich habe jetzt mehr Selbstvertrauen, mehr Sicherheit; ich traue mir in Fachpraxis viel mehr als früher. Ich konnte zum Schluß sogar meine finanzielle Lage verbessern, indem ich Nebenbeschäftigungen aufnahm. Das hat zusätzlich mein Selbstvertrauen gestärkt.

Früher, vor der Ausbildung, hatte ich Angst, mich an fachlichen Diskussionen zu beteiligen. Jetzt hätte ich keine Hemmung, mich an einer Diskussion zu beteiligen.

Ich konnte beim letzten Praktikum gegen Ende der Ausbildung sogar selbständige Arbeiten durchführen. Das hat Spaß gemacht.

Ich habe für meine Arbeit im Praktikum sogar Geld bekommen.

„Soziale Veränderung“:

Ich kann jetzt wieder früh aufstehen.

Meine Frau hat mich unterstützt und immer wieder gestärkt, am Ball zu bleiben.

Ich habe zum Schluß soviel Deutsch gelernt, daß ich mir zutraue, mich an politischen Diskussionen wie im Politikunterricht zu beteiligen.

Ich konnte zum Schluß meinem Kind bei den Schulaufgaben helfen.

Ich kann (wenn ich die Prüfung bestehe) meinen Kindern gegenüber stolz auftreten und sagen, ich habe jetzt einen Gesellenbrief.

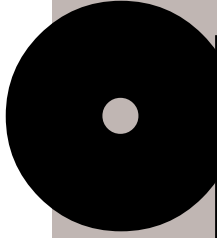
Ich kriege mehr Kontakt zu den Nachbarn, weil sich mittlerweile im Dorf herumgesprochen hat, daß ich Schwarzarbeiten qualifiziert erledige.

Ich hatte während der Ausbildung wenig Geld, ich mußte zwei Jahre lang mit weniger auskommen. Ich hoffe, daß ich nach der Umschulung schnell eine Arbeit mit guter Bezahlung finde.

Meine Freundin hat mich verlassen. Ich hatte unter anderem nicht so viel Zeit für sie, weil ich soviel lernen mußte.

Ich war die ganze Zeit lang gestreßt, weil ich beim Lernen so langsam war und ich viel nacharbeiten mußte.

Ich bin froh, daß die Umschulung zu Ende ist. Ich hatte Schwierigkeiten mit der Gruppe.



Tagungszyklus zum Thema

„Arbeit – Arbeitslosigkeit“ *

Was macht Arbeitslosigkeit mit den Menschen?

1. – 2. Februar 1990

„Ich habe mich eigentlich immer gewundert, daß es aus der Individualpsychologie so wenig an Publikationen und Veranstaltungen zu diesem Thema gibt, obwohl doch der Bereich „Arbeit“, wie wir ja hier auch gehört haben, für die Adler-Schule zu den wichtigsten Lebensbereichen zählt. Mit anderen Worten, ich war keineswegs erstaunt, sondern im Gegenteil eher enttäuscht, daß diese Tagung erst jetzt stattgefunden hat, zu einer Zeit also, in der die Arbeitslosigkeit hierzulande bereits chronisch geworden ist und Millionen Menschen davon betroffen sind“ (Köhler).

Diese kritische Bemerkung von Willi Köhler verweist auf die Kluft zwischen den Implikationen einer anhaltend hohen Massenarbeitslosigkeit und den sozialen, ökonomischen und politischen Antworten hierauf. Nicht zuletzt in den Bereichen Weiterbildung und Beratung der verschiedensten Institutionen wachsen demgemäß die Anforderungen und der Handlungsbedarf beständig. Vor diesem Hintergrund ist die Fachtagung sicherlich dem Bedürfnis entgegengekommen, Handlungs- und Wissenslücken zu bearbeiten und das Thema Arbeitslosigkeit in seinen verschiedenen Ausprägungen deutlicher zu machen.

Die Diskussionen waren gruppiert um drei Expertenbeiträge zum Begriff der Arbeit überhaupt, zum Thema „Therapie und Beratung“ und zu den sozialen Tatbeständen. Obwohl keine von Arbeitslosigkeit Betroffenen anwesend waren, ein Publikum von Interessierten und Fachleuten unter sich diskutierte, war eine deutliche emotionale Betroffenheit spürbar.

„... in diesem Zusammenhang kann ich nur von einem „Wechselbad“ sprechen. Man spürte, daß jeder der Teilnehmer in unterschiedlichem Maße auch emotional von dem Thema betroffen war. Jedenfalls empfand ich Gefühle wie Ohnmacht, Hilflosigkeit und, vor allem im Zusammenhang mit sozialen Fragen, auch Mitleid. Bei einigen Teilnehmern kam an bestimmten thematischen Eckpunkten eine Aggression, eine Gereiztheit auf, die zum Teil sicher mit Schuldgefühlen zusammenhängt. Denn natürlich hatten wir alle gut reden, wir sind ja nicht unmittelbar betroffen ...“ (Köhler).

Der Begriff „Arbeit“

Um die Bedeutung von Arbeitslosigkeit klarer zu machen, leistete Alois Kehrer in seinem Beitrag eine Annäherung an den Begriff „Arbeit“ überhaupt und den Stellenwert, dem Arbeit demzufolge im Lebenszusammenhang beigemessen wird. Ein Alltagsverständnis von Arbeit haben wir alle, eine genaue Definition erweist sich jedoch als komplex.

„Unser Verständnis dessen, was wir heute Arbeit nennen, ist das Resultat bestimmter historischer und sozialer Prozesse, und wird geprägt durch gesellschaftliche Machtverhältnisse und unterschiedliche Interessenslagen. Der Charakter und das Wesen von Arbeit können nicht zur Gänze zeitübergreifend und ihrer sozialen Dimension beraubt, also übergesellschaftlich, dargestellt werden. Wir haben es somit nicht mit einem einheitlichen und statischen Gegenstand zu tun, sondern mit einem in sich komplexen und eventuell sogar widersprüchlichen, in steter Veränderung begriffenen Bereich menschlichen Lebens“ (Neuberger 1985:19).

Historisch gesehen weicht spätestens mit der Entwicklung des Industriekapitalismus die zuvor eher ganzheitliche Sicht von Arbeit und Kultur der Trennung von Arbeit und Leben, von Person und Funktion. Arbeit löst sich „endgültig aus ihren sozialen Bezügen“, Lebens- und Arbeitsrhythmus fallen unter den Zwang der Industrieproduktion.

„Für viele arbeitende Menschen geht der letzte verbliebene Autonomiebereich verloren: über die eigene Arbeitszeit selbst zu bestimmen sowie die Arbeit selbst einzuteilen (...). Die sozialen Beziehungen sind seither in die Wirtschaft eingebettet“ und nicht umgekehrt. Die heute gängigen volks- und betriebswirtschaftlichen Definitionen legen Arbeit demgemäß auf Einkommenserzielung, Güterherstellung und Bedürfnisbefriedigung fest. Bei dieser ausschließlich an Verwertungslogik orientierten Bestimmung von Arbeit stellt sich Kehrer z.B. die Frage, was von menschlicher Arbeit noch übrigbleibt, wenn die Güterherstellung von Maschinen übernommen wird und wo nicht einkommenserzielende Arbeit, wie Erziehungs- und karitative Arbeit, gesellschaftlich zu verorten ist.

Aus der Philosophie (insbesondere von Hegel, Marx und Marcuse) leitet Kehrer einen Arbeitsbegriff her, der den Menschen wieder stärker in den Blick rückt, indem er Arbeit als ein dialektisches Subjekt-Objekt-Verhältnis faßt. Arbeit ist hier

* Während der Projektarbeit (1989-1992) wurden drei Fachtagungen zu diesem Thema in Kooperation mit dem Arbeitskreis der BeraterInnen in der Deutschen Gesellschaft für Individualpsychologie durchgeführt.

mehr als die eindimensionale Auseinandersetzung mit der Natur und die Art- und Selbsterhaltung: „Im Tun der Arbeit erzeugt und vergegenständlicht sich der Mensch (...). Er wird für andere sichtbar. Der Arbeitsprozeß erweist sich als dialektisch insofern, als jedes Arbeitsergebnis, das hervorgebracht wird, auch den handelnden Menschen verändert.“ In der Individualpsychologie schließlich wird Arbeit neben Liebe/Sexualität und Gemeinschaft „als ständige Herausforderung gesehen, als zentrale Lebensfrage, um deren Beantwortung immer neu zu ringen, zu der immer neu Stellung zu beziehen ist.“ Die Art, wie diesen drei Aufgaben, die immer ineinander verzahnt sind, begegnet wird, ist „ein sehr brauchbares Kriterium für seelische Gesundheit oder Störung eines Menschen.“ Adler geht davon aus, „daß ein Mensch, der in diese Welt hineingeboren wird, danach strebt, ein gleichberechtigtes, gleichwertiges Mitglied der menschlichen Gesellschaft zu werden.“ Den Königsweg hierzu sieht er in der Arbeit. Hier beweist sich der Mensch seinen Wert, seine Nützlichkeit, hier kann aus Minderwertigkeitsgefühlen ein produktives Veränderungspotential, aus Verzweiflung Hoffnung werden. Die Folgen eines Versagens in der Lebensaufgabe Arbeit gelten daher als ungleich schwerwiegender und bedrohlicher im Gegensatz zu den Folgen eines Mißlingens der beiden anderen Lebensaufgaben (Liebe/Sexualität und Gemeinschaft). Wenn Arbeit also den Wert eines Menschen entscheidend bestimmt, hat dies in einem kapitalistischen Wirtschaftssystem eine geringere Wertschätzung all jener zur Folge, „die keine marktfähige Leistung erbringen“, wie z.B. Alte, Kinder, Hausfrauen, Behinderte und nicht zuletzt die Arbeitslosen.

„Am Stock gehen...“

Wie katastrophal sich Arbeitslosigkeit subjektiv niederschlagen kann, hat Michael Titze anhand von Beispielen aus seiner Therapie- und Beratungspraxis eindrucksvoll schildern können. Viele Arbeitslose, die erst einmal ein Therapie- oder Beratungsangebot wahrnehmen, gingen buchstäblich am Stock: Sie hatten „allesamt ihr **eigenes** Handicap, unter dem sie litten, ... weil es ihnen peinlich war, sie an einem normalen Lebensvollzug hinderte und ihnen die Arbeits- und Berufsfähigkeit nahm. Diese Handicaps waren verschiedenartig, bezogen sich auf Kopfschmerzen, Tics, mehr oder weniger umschriebene Phobien, Depressionen und andere psychophysische Alarm- und Stoppsignale. Sie werden gemeinhin als Symptome bezeichnet.“ Diese Symptome, die nicht selten das Ende einer beruflichen Laufbahn und somit eine persönliche und soziale Katastrophe auslösen, sind auf einer anderen Ebene Ausdruck für eine „Weisheit des Körpers“, der sich auf seine Art gegen unermeßliche Leistungsansprüche zur Wehr setzt in einer Angstreaktion auf die befürchtete Wertlosigkeit. Oftmals sind es gerade die „Besten“ und „Vollkommensten“, „die für die hier in Frage stehenden Arbeitsstörungen prädisponiert sind.“ Die empfundene oder befürchtete Wertlosigkeit besitzt „keine objektive Valenz“, sondern ist „eine gänzlich subjektive Fiktion (...), aufbauend auf den unrealistischen Idealnormen verabsolutierter Leistungsansprüche.“ So gesehen sind die Menschen, die aufgrund beruflicher Niederlagen so leiden, daß sie therapeutische Hilfe in Anspruch nehmen müssen, in der Regel eher „Idealisten“ denn „Arbeitsscheue“. Dieses idealistische Vollkommenheitsstreben ist nicht ausschließlich auf entmutigende Einflüsse in der Kindheit zurückzuführen, sondern ist vor allem ein gesellschaftliches Phänomen:

„Wir alle wurden in einer ‚Überbietungsgesellschaft‘ (Metzger, 1970, S.1) sozialisiert, in der das Bessersein-Müssen nach

wie vor ganz hoch auf der pädagogischen Werte-Skala rangiert.“

Im Lichte dieser Wertvorstellungen bedeutet der Verlust des Arbeitsplatzes eine Entmutigung ohnegleichen. Neben den materiellen Beeinträchtigungen lösen psychologische Faktoren einen Teufelskreis von Entwertung, Minderwertigkeitsgefühl und Lebensangst aus. Wenn man davon ausgeht, daß die Sinnhaftigkeit des Lebens sich in Ausrichtung auf die Zukunft manifestiert, dann liegt es auf der Hand, daß Langzeitarbeitslose dieses Sinns oftmals nicht mehr habhaft werden können: Sie verlieren ihre innere Zeitstruktur, „leben dahin“. Die mangelnde Möglichkeit einer Ausrichtung an der Zukunft führt zu einer inneren Leere, zu einem „existentiellen Vakuum“. Den hilfeschuchenden Arbeitslosen den Stock, an dem sie gehen, wegzunehmen, sprich: ausschließlich ihr Symptom zu behandeln, fördert in der Regel jenes Vakuum nur zutage und führt eher zu einer Verschlechterung ihrer Situation, die ihre letzte Sinnhaftigkeit an der Existenz des Symptoms gewann. Eine erfolgreiche Arbeit mit Langzeitarbeitslosen erfordert dagegen ein Auffüllen jenes Vakuums, „eine sinnorientierte Hilfestellung, die konsequent ausgerichtet ist auf eine Zukunft, die frei ist vom Zwang zum (immer) Bessersein-müssen“, die den „Mut zur Unvollkommenheit“ fördert, indem sie konsequent die normativen Wertvorstellungen der „Überbietungsgesellschaft“ relativiert.

Die „Zeitbombe“ Dauerarbeitslosigkeit

Freilich müßte eine Gesellschaft, die solche Haltungen fördert und Langzeitarbeitslosen z.B. wieder eine Perspektive ermöglicht, anders beschaffen sein, andere Orientierungen haben. Die sozialen Tatbestände sind dahingehend zunächst ernüchternd. Um dieses Thema ging es in dem Beitrag von Frank Glücklich von der Stiftung Berufliche Bildung Hamburg. Seit Mitte der 70er Jahre ist Massenarbeitslosigkeit manifestes gesellschaftliches Phänomen, ihre Bekämpfung durch die Bundesregierungen blieb seither ohne nennenswerte Erfolge. Einem konsequent geförderten Wachstum oder einer Umverteilung des vorhandenen Arbeitszeitvolumens steht die anhaltende Modernisierung in Produktion und Dienstleistung entgegen; die erhoffte Entlastung durch den Rückgang der Erwerbspersonen in den 90er Jahren bleibt aus aufgrund fortschreitender Rationalisierung und der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Frauen. „Die Dauerarbeitslosigkeit spaltet die Gesellschaft in Besitzer und Nicht-Besitzer von Arbeitsplätzen“ und führt zu „immer höheren Anforderungen an Qualifikationen und Leistungsfähigkeit“. Nicht nur die Zahlen sind erschreckend – „in einzelnen Arbeitsamtsbezirken beträgt die Quote der Langzeitarbeitslosen nahezu 50%“ – auch qualitativ wird eine Veränderung sichtbar: Der „Rotations- und Ausleseprozeß wird sich tendenziell solange fortsetzen, bis sich die Gesamtzahl der Arbeitslosen aus nicht mehr vermittelbaren ‚Problemgruppen‘ zusammensetzt.“

Die persönlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Folgen von Langzeitarbeitslosigkeit sind kaum wiedergutzumachen: „Wer davon betroffen ist, gerät in einen Teufelskreis, aus dem es ohne fremde Hilfe kein Entrinnen gibt. Materielle Not, Schwinden des Selbstvertrauens und der sozialen Beziehungen, Verschlechterung des körperlichen und seelischen Gesundheitszustandes sowie der Verlust einmal erworbener Qualifikationen kennzeichnen den erschreckenden Prozeß des Persönlichkeitsverfalls“, an dessen Ende nicht selten das Zerbrechen der Familie und die völlige gesellschaftliche Isolation stehen. Auf gesellschaftlicher Seite stehen die direkten und indirekten Folgekosten und die sozialen Dimensionen der

„Ausgrenzung ganzer Bevölkerungsteile“ zu Buche. Volkswirtschaftlich gesehen „bedeutet Dauerarbeitslosigkeit einen Verzicht auf potentielle wirtschaftliche Leistungen“, eine Beeinträchtigung der Wettbewerbsfähigkeit durch „die Entwertung des gesellschaftlichen Qualifikations- und Lernpotentials“ sowie einen erheblichen Nachfrageausfall.

Im Kampf um die Wettbewerbsfähigkeit werden „extrafunktionale“ Kompetenzen immer entscheidender, das sogenannte „Humankapital“ wird zur wichtigsten Produktivkraft.

Die sozial und bildungsmäßig Benachteiligten trifft der wirtschaftliche Strukturwandel am härtesten: Vor allem die Arbeitsplätze der Un- und Angelernten, deren Anteil an den registrierten Arbeitslosen rund 50% ausmacht, werden millionenfach vernichtet. Aber auch Fachkräfte mit veralteten Kompetenzen sind zunehmend von diesem Wandel bedroht. Auf der anderen Seite sind aus der Wirtschaft immer wieder Klagen über einen Fachkräftemangel zu vernehmen.

„Je weiter der Zerstörungsprozeß der Dauerarbeitslosigkeit fortgeschritten ist, desto weniger kann Weiterbildung den versäumten Anschluß herstellen. (...) Das Qualifikationsniveau muß also auf breiter Basis angehoben werden, um den zukünftigen Fachkräftebedarf abdecken zu können. Dazu bedarf es vor allem einer zukunftsorientierten beruflichen Weiterbildung für die ‚Problemgruppen‘, die die gestellten Qualifikationsanforderungen schon heute nicht mehr erfüllen können.“

„Gegenwärtig verschärft die berufliche Weiterbildung den Ausleseprozeß“: Die Aufwendungen für Weiterbildung sind zwar gestiegen, kommen aber hauptsächlich den Besserqualifizierten zugute. Un- und Angelernte sind nur zu einem verschwindend geringen Anteil in den Maßnahmen repräsentiert.

Was not tut, ist eine flächendeckende, langfristig geplante und institutionsübergreifende Weiterbildung sowie die sozial verträgliche Gestaltung des wirtschaftlichen Strukturwandels.

„Für die Weiterbildungspolitik bedeutet das: (...) Sie muß der inhaltlichen Vernetzung mit anderen Politikbereichen (...) Rechnung tragen. Sie muß folglich ganzheitliche Konzepte erarbeiten, eindeutige, daraus abgeleitete Prioritäten setzen und zugleich Teil eines Gesamtkonzepts zur Bekämpfung von Dauerarbeitslosigkeit sein. Durch die Bündelung von Kräften

sowohl in fachpolitischer als auch in institutioneller Hinsicht gilt es, geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen und die Weiterbildung aus den Blockaden institutioneller Zuständigkeiten und dem tagespolitischen Wettstreit konkurrierender Interessenssphären zu befreien.“

Glücklichs elaborierter Vorschlag – ein „Benachteiligtenprogramm für Erwachsene“ –, der hier leider nicht näher ausgeführt werden kann, setzte den ernüchternden sozialen Tatbeständen zum Abschluß der Redebeiträge eine konkrete gesellschafts- und bildungspolitische Perspektive entgegen.

Was macht Arbeitslosigkeit mit den Menschen? Auf diese Frage hat die Tagung erste Antworten erarbeitet und das Problem der Arbeitslosigkeit in den Fokus gerückt, den es verlangt.

„Mir ist in diesen Tagen besonders deutlich geworden, in welchem Maße dieses Thema allorten verdrängt wird. Letztlich sind wir alle davon bedroht, mehr oder weniger, und diese Bedrohung scheinen wir, wie andere Gefahren auch, ständig von uns zu schieben, nach dem Motto: ‚Mir wird schon nichts geschehen‘...“ (Köhler).

Das Thema braucht breite Aufklärungs- und Öffentlichkeitsarbeit.

Hierzu war die Tagung gewiß ein erster wichtiger Schritt.

Literatur

Metzger, W.: Geleitwort. Schule und Psychologie, 17/1970
Neuberger, O.: Arbeit. Stuttgart 1985

* Diese Zusammenfassung sowie alle Zitate sind ausschließlich folgenden Beiträgen entnommen:

Köhler, W.: Was macht Arbeitslosigkeit mit den Menschen? Eindrücke von einer Fachtagung der DGIP. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, Heft 3/1990, S. 241-243

Kehrer, A.: Arbeit. Manuskript 1990

Titze, M.: Der Mann, der am Stock ging. Anmerkungen zur psychotherapeutischen Arbeit mit Langzeitarbeitslosen. Manuskript 1990

Glücklich, F.: Kapitulation vor der Dauerarbeitslosigkeit – Welchen Weg nimmt die Bundesrepublik? Stiftung Berufliche Bildung – Arbeitslosenbildungswerk, Hamburg 1988

Martina Schmerr

Wert von Arbeit – Unwert von Arbeitslosigkeit? 10. – 12. April 1991

„Arbeit ... ist ... ein grundlegendes Subjekt-Objekt-Verhältnis, in dem eine für die Persönlichkeitsentwicklung entscheidende Berührungsfläche der Sinne, des psychischen Apparates und des Denkens mit der Außenwelt geschaffen wird; man kann diese Form der Arbeit Beziehungsarbeit nennen. Ohne Umgestaltung der äußeren Realität, ohne Formung und Veränderung der Gegenstände verkümmern die fünf Sinne des Menschen, bleibt sein Denken gegenstandslos. ... Daß Arbeit ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Erwerbsarbeit gesehen wird, gründet sich nicht auf die Natur des Menschen, sondern ist ein Produkt einer geschichtlichen Entwicklung, welche die öffentlich anerkannten Betätigungen der Menschen auf den engen Horizont von Arbeiten reduziert, die in Waren oder Dienstleistungen im gesellschaftlichen Tausch-

verkehr umsetzbar und dinglich erfahrbare sind“ (Negt, O., Lebendige Arbeit, enteignete Zeit – politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit. Frankfurt: Campus, 1984, S. 184).

„Normalerweise ist die Arbeit das dringendste Bedürfnis des Menschen. Arbeiten heißt, sich in einer Tätigkeit äußern, seine Absicht in die Tat umsetzen, sie in materiellen Produkten verkörpern. Arbeiten heißt, sich in seinen Arbeitsprodukten zu objektivieren, sein eigenes Dasein bereichern und erweitern, Schöpfer und Gestalter sein. Dies ist das höchste Glück, das dem Menschen überhaupt möglich ist. Die Arbeit ist das Grundgesetz der Entwicklung des Menschen“ (Rubinstein, S.L., Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin (DDR), 1962, S. 703).

„Der Mensch muß arbeiten. Ich glaube, der erste Schritt zur Besserung liegt in der Erkenntnis, daß Arbeit eine biologische Notwendigkeit ist. So wie unsere Muskeln erschlaffen und degenerieren, wenn sie nicht betätigt werden, machen sich auch in unserem Gehirn Chaos und Konfusion breit, wenn wir ihm nicht ständig etwas zu tun geben, das uns der Mühe wert erscheint“ (Selye, H., Stress – Bewältigung und Lebensgewinn (1974) München: Piper, 1988, 2. Auflage, S. 126).

Ohne Arbeit zu sein, heißt demzufolge Störung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses, der Persönlichkeitsentwicklung und Beziehungsarbeit, heißt Ausschluß aus der öffentlich anerkannten Betätigung des Menschen, heißt Unglück, Passivität, Degeneration.

Die individuell sichtbar werdenden Folgen der gesellschaftlich bedingten Arbeitslosigkeit bestimmen heute vielfach das Arbeitsfeld von Beratern und Erwachsenenbildnern. Fragen nach sinnvollen Gegen- bzw. Unterstützungsmaßnahmen rücken deshalb zunehmend ins Blickfeld ebenso wie die nach der heutigen Bedeutung von Arbeit bzw. Arbeitslosigkeit.

Zielsetzung dieser Fachtagung war es, die verschiedenen sozialpsychologischen, erwachsenenpädagogischen und gesellschaftlichen Aspekte von Arbeitslosigkeit zur Sprache zu bringen, sie aufzuzeigen. Auf dieser Grundlage sollten ein Dialog über die Möglichkeiten einer Verknüpfung von Beratung und Bildungsmaßnahmen initiiert und darüber hinausreichende Erfordernisse benannt werden.

Das Programm umfaßte folgende Beiträge:

- Rückblick auf die erste Fachtagung und Einführung in die zweite Veranstaltung (Elisabeth Fuchs-Brüninghoff)
- Der Einfluß von Arbeitslosigkeit auf das Familienleben (Ali Wacker)
- Arbeitszeit – Unfallzeit (Horst Gröner)
- Arbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern (Michael Froese)
- Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen (Monika Pfirrmann).

In den Arbeitsgruppen wurden die Themen „Auswirkungen von Arbeitslosigkeit auf das Individuum und das soziale Umfeld“ und „Arbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern“ behandelt. Das Abschlußkolloquium stand unter den Fragen:

- Welche Möglichkeiten bietet Beratung für diese Probleme?
- Was ist durch Bildungsmaßnahmen in dieser Hinsicht zu leisten?
- Welche gesellschaftlichen Erfordernisse ergeben sich daraus?

Um einen über das Programm hinausreichenden, etwas intensiveren Eindruck von dieser Fachtagung zu vermitteln, sind im folgenden Auszüge aus den beiden Hauptreferaten von Prof. Dr. Wacker (Universität Hannover) und Dr. Froese (Institut für Psychotherapie und Neurosenforschung Berlin-Ost) sowie die Nachbemerkung des „Konferenzbeobachters“ Herrn Köhler (Verlagslektor Frankfurt) abgedruckt.

Der Einfluß der Arbeitslosigkeit auf das Familienleben – Familien arbeitsloser Väter

Ali Wacker

Noch vor wenigen Jahren, als ein Kollege und ich ein Symposium zum Stand der Arbeitslosenforschung vorbereiteten (Kie-

selbach/Wacker 1987), fanden wir in der Bundesrepublik niemanden, der sich damals in der Lage gesehen hätte, aufgrund eigener Studien über Auswirkungen von Arbeitslosigkeit auf das Familienleben zu berichten. Damit bestätigte sich, was in einem im selben Jahr verfaßten Gutachten über die Lage arbeitsloser Familien (Auftraggeber: Bundesfamilienministerium) so formuliert wurde: Der Arbeitslose wird „zumeist als ein von seinem sozialen Kontext losgelöstes Individuum betrachtet, an dem allein Merkmale interessieren, die – wie Alter, Geschlecht, Beruf, Qualifikation, gesundheitliche Einschränkungen, Dauer der Arbeitslosigkeit usw. – für die jeweiligen Vermittlungschancen relevant sind“ (Breuer/Schoor-Theissen/Silbereisen 1984, S. 2).

Die Situation hat sich mittlerweile etwas gewandelt. So kann ich mich in meinem Beitrag u.a. auf die Ergebnisse einiger kleinerer qualitativer Studien stützen, die erst kürzlich publiziert worden sind und von Familien aus großstädtischem Milieu stammen. Die eine der beiden Studien, auf die ich mich hauptsächlich beziehe, wurde im süddeutschen Raum durchgeführt; das Material umfaßt 18 umfangreiche qualitative Interviews mit 12 Familien aus unterschiedlichen Phasen des Familienzyklus (Münchener Untersuchung). Die andere, gleichfalls qualitative Studie bezieht 17 Familien aus einer Stadt in Norddeutschland ein, von denen 5 nach ca. einem Jahr nochmals befragt werden konnten (Bremer Untersuchung). Interviewt wurden in beiden Studien beide Ehepartner. Weiterhin stütze ich mich auf einige eigene Fallstudien und Fallberichte aus dem ALZ Hannover, bei denen sich der Beobachtungszeitraum z.T. über mehrere Jahre erstreckte. *In allen Fällen lebten minderjährige Kinder mit im Haushalt der Eltern, und es war der Vater, der – meist seit längerer Zeit – arbeitslos war.*

Aufgrund fehlender Erhebungen im Rahmen der Arbeitsmarktstatistik ist es nicht möglich, das genaue Ausmaß der Betroffenheit von Familien durch Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik zu bestimmen. Die letzte Mikrozensus-Erhebung aus dem Jahr 1988 läßt jedoch erkennen, daß ca. die Hälfte aller Erwerbslosen verheiratet ist. Die gruppenspezifische Erwerbslosenquote verheirateter Männer lag dabei mit 5% (493.000 von 9.837.000) vergleichsweise niedrig, die Quote der erwerbslosen Frauen dagegen mit 11,4% (643.000 von 5.654.000) mehr als doppelt so hoch. Aus anderen Quellen ist bekannt, daß Erwerbslosigkeit von Männern in Mehrpersonenhaushalten besonders häufig zu außergewöhnlichen finanziellen Belastungen führt. Da die Arbeitslosenstatistik keine Angaben zur Zahl und zum Alter der im Haushalt lebenden Kinder – ggf. spezifiziert nach Dauer der Arbeitslosigkeit des Haupternährers/der Haupternährerin – enthält, ist eine weitergehende Aufschlüsselung unmöglich. Aus allgemeiner Sicht stellt die Studiengruppe des Europarates wohl zutreffend fest: „Das typische Bild eines Arbeitslosen als jemand, der in mittlerem Alter ist, Alleinverdiener, verheiratet ist und zwei Kinder hat, ein hohes Arbeitsethos besitzt, der bislang einen stabilen und zufriedenstellenden Arbeitsplatz hatte ... beschreibt ... in keinem Falle den vorherrschenden Typ des Arbeitslosen. (Er) repräsentiert wahrscheinlich lediglich ungefähr ein Fünftel der Arbeitslosen“ (1986, S. 459).

Will man aus den sicherlich begrenzten Beobachtungen und Daten ein vorsichtiges Fazit ziehen, so bestätigt sich eine Feststellung, die Pearlin & Turner mit Blick auf die Familie allgemein getroffen haben: Die Familie „is a place where the well-being of people can be seriously damaged. But ... it is also the place where the injured can be nurtured and healed and from which they acquire strength for protecting themselves“ (1987, S. 156).

In spezifischer Sicht auf Arbeitslosenfamilien läßt sich festhalten:

1. Die im Falle der Arbeitslosigkeit *verstärkte Familienzentriertheit arbeitsloser Familienväter* ermutigt keine Außenkontakte. Soziale Unterstützung wird primär von den Familienangehörigen, insbesondere der Ehefrau und den Kindern, erwartet und zumindest in der Eingangsphase der Arbeitslosigkeit meist auch gewährt.
2. Arbeitslosigkeit führt – mit Ausnahme der Familienbinnenkontakte bzw. der Arbeitssuche – häufig zu einer *Passivierung* des arbeitslosen Mannes, dem es zeitweilig nicht gelingt, die ökonomische Existenz der Familie zu sichern und der die Aufgabe der Aufrechterhaltung der Familien- und Haushaltsorganisation an die Ehefrau delegiert (Umzentrierung der Autorität innerhalb der familiären Hierarchie).
3. Selbst bei längerfristig Arbeitslosen wird die Hoffnung auf Wiederbeschäftigung nur selten aufgegeben. Die Gespräche mit den Arbeitslosenfamilien belegen, wie wichtig die *gemeinsame Familiendefinition des aktuellen Status als ‚job-seeking‘* ist. Solange man sich als arbeitssuchend definieren kann, so lange sind die Beschäftigten die Bezugsgruppe und nicht die Gruppe der Arbeitslosen. Dies macht auch verständlich, warum verheiratete Arbeitslose mit Familie in der Beratungsarbeit der Arbeitslosenzentren eher unterrepräsentiert sind: Ein Besuch in einer solchen Einrichtung würde öffentlich den eigenen Arbeitslosenstatus symbolisieren.
4. Wir leben in einer Kultur, in der Unabhängigkeit und Selbstständigkeit einen hohen Stellenwert haben. Deshalb werden nach Möglichkeit solche Situationen gemieden, die jemanden als hilfebedürftig und unabhängig erscheinen lassen. Dies gilt insbesondere für Familienväter, die in ihrer Rolle als ‚Ernährer‘ der Familie ökonomische Unabhängigkeit garantieren sollen. Längerfristige Arbeitslosigkeit aber macht zwangsläufig abhängig.

Familien, in denen die Männer einen hohen sozialen Rückhalt finden, scheinen dagegen hinreichend zur psychosozialen Stabilisierung beizutragen, so daß externe Hilfeleistungen sich auf sachliche Hilfe (z.B. Wohngeld oder andere sozialstaatliche Transferleistungen) beschränken können. In einigen jungen Familien zu Beginn des sog. ‚family cycle‘, in denen das erste Kind zu betreuen war, kam den Frauen die Mithilfe ihres Mannes offensichtlich ganz gelegen.

Die in den hier referierten Studien zu beobachtende Orientierung an der erhofften schnellen Wiederbeschäftigung paßt die Familien jedoch im Falle längerfristiger Arbeitslosigkeit schlecht an die aktuellen Notwendigkeiten der Organisation des Arbeitslosenalltags an und führt mit wachsender Dauer der Arbeitslosigkeit fast immer in eine Krise.

Literatur

- Breckner, I./Heinelt, H./Krummacher, M./Oelschläger, D./Rommelspacher, Th./Schmals, K.M.: Armut im Reichtum – Erscheinungsformen, Ursachen und Handlungsstrategien in ausgewählten Großstädten der Bundesrepublik. Bochum: Gernimal 1989
- Breuer, W./Schoor-Theissen, I./Silbereisen, R.K.: Auswirkungen der Arbeitslosigkeit auf die Situation der betroffenen Familien. Statistikauswertung und Literaturstudie. Köln: Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik e.V. 1984
- Brinkmann, Chr.: Die individuellen Folgen langfristiger Arbeitslosigkeit – Ergebnisse einer repräsentativen Längsschnittuntersuchung. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 17, 454-473, 1984
- Kieselbach, Th./Wacker, A. (Hrsg.): Individuelle und gesellschaftliche Kosten der Massenarbeitslosigkeit. Weinheim: Deutscher Studienverlag. 1987
- Pearlin, L.I./Turner, H.A.: The family as a context of the stress process. In: Kasl, S.V./Cooper, C.L. (Hrsg.): Stress and Health: Issues in research methodology (S. 143-165). Chichester: Wiley. 1987

Zur Arbeitslosigkeit in Ostdeutschland

Michael Froese

Bedeutung der Arbeit

Allerhand muß sich bei uns ändern. Insbesondere denke ich dabei an Rolle und Bedeutung der Arbeit. Sie war früher etwas Geachtetes. Gut und sinnvoll zu arbeiten, bildete den Kern des identitätsbildenden Tuns im alten System. Wie schon im Dritten Reich, kam es im Laufe der Jahre zu einer ideologischen Überhöhung der Arbeit. Bei allseits spürbarer unterdurchschnittlicher Arbeitsproduktivität wurde die Arbeit durch die Instanzen des Überbaus, durch die Medien und die Erziehung idealisiert. Sprachen die Nazis vom „Kampf an der Arbeitsfront“, kürten die SED-Führer schon in den frühen 50er Jahren mit Adolf Hennecke den ersten einer immer länger werdenden Schlange von sog. „Helden der Arbeit“. Wurde in der sozialistischen Ethik gelebt, um zu arbeiten, kehrt sich dieses Prinzip jetzt um. Nun wird eher gearbeitet, um zu leben. Diese besonderen Entfremdungserscheinungen der bürgerlichen Marktwirtschaft erfährt der ostdeutsche Durchschnittsbürger unter den Bedingungen der jäh hereinbrechenden Marktwirtschaft am konsequentesten im Bereich des Arbeitslebens.

Ein Patient, der im Westen eine gutbezahlte Stelle in seinem Beruf als Rohrleger gefunden hat, sagt mir: „Es gibt drei Probleme für den Ostdeutschen in den Westfirmen. Erstens muß ich ständig gegen das Vorurteil ankämpfen, zu faul zum Arbeiten zu sein. D.h., ich renne wesentlich mehr als mein Wessi-Kollege herum, ohne daß das ausreichend gesehen wird. Zweitens muß ich eine Reihe von Dingen, die die anderen aus dem FF kennen, elementar lernen. Das kostet Zeit. Drittens ist das Klima häufig ein anderes. Es gibt eine ausgeprägte Hierarchie; jeder noch so kleine Vorarbeiter will geachtet und hofiert werden. Teamgeist existiert kaum. Überall findest du eine Menge Rivalität!“

Ohne Arbeit

Arbeitslosigkeit ist derzeit das wichtigste soziale Problem Ostdeutschlands. Vor dem Zusammenbruch gab es sie, damals allerdings war sie verdeckt. Mit dem Zerfall der alten, ineffektiven Wirtschaftsstrukturen entsteht eine neue, eine sogenannte strukturelle Arbeitslosigkeit. Der Übergang von der Planwirtschaft zur Marktwirtschaft erzeugt höhere Arbeitslosenzahlen als 1931/1932, die Jahre der großen Wirtschaftskrise. Wenn die Prognosen von Wirtschaftsexperten eintreffen, steigt die Zahl der Betroffenen in den fünf neuen Bundesländern noch auf 3 Millionen. Das sind, gemessen an den 16 Millionen Einwohnern, anteilig wesentlich mehr als die 6 Millionen Reichsdeutschen, mit deren Hilfe Adolf Hitler 1933 an die Macht kam.

Die hieraus folgenden Frustrationen stellen sozialen Sprengstoff par excellence dar. Gewalt in verschiedenen Varianten, in den Fußballstadien, als Kriminalität, als Aggressivierung des Straßenverkehrs, Mißbrauch in den Familien bei den einen, Mutlosigkeit, Depressionen, psychosomatische Störungen, Süchte und Suizide bei den anderen. Es gibt aber auch zunehmend Gegenwehr. Montagsdemonstrationen kommen wieder in Mode. Paradoxerweise beginnen jetzt allerdings dort diejenigen das große Wort zu führen, denen auf den ersten Versammlungen dieser Art die schlimmsten Angriffe gegolten haben.

Diese sozialen Spannungen fanden mit der Ermordung Rohwedders einen überraschenden und dramatischen Höhepunkt. Mit der Treuhandanstalt hatte die Bundesregierung nicht nur ein administratives Organ zur Privatisierung unwirt-

schaftlich gewordener Staatsbetriebe geschaffen. In den Augen der Betroffenen errichtete sie ein Institution, die Tag für Tag Henkersarbeit verrichtet. In dieser Weise von den Politikern zur Projektionsfläche dargereicht, bot sie sich für die Affekte der verschiedensten Art an. Wer davon Gebrauch macht, haben wir gesehen. Eine symbolische, allerdings stellvertretende Vätertötung ist geschehen.

Obwohl man sich jetzt beeilt, mit schnellen Lösungen die Menschen im Osten ruhig zu stellen, bleibt das Pulverfaß aktiv. 250 Millionen für Buna und 250 Millionen für Leuna klingen nicht schlecht. Aber immer hängen Entlassungen dran, und die jeweils in beträchtlichen Größenordnungen.

Wir rechnen Anfang April damit, daß im Laufe der Umgestaltung unserer Wirtschaft am Ende jeder Zweite kurzfristig oder dauerhaft seinen Arbeitsplatz verliert. Um es in Zahlen auszudrücken: Nach Angaben des Bundesarbeitsministeriums gibt es in der Wirtschaft der fünf neuen Länder

220 000 überflüssige Stellen im Bergbau
400 000 in der Landwirtschaft
550 000 in der Metall- und Elektroindustrie
700 000 im öffentlichen Dienst
1 500 000 in der Exportbranche.

Die zum Ende des ersten Quartals gemeldeten Zahlen verharmlösen den bösen Trend absolut. Die Arbeitslosen von Ende März erscheinen in der Statistik nicht. 1,9 Millionen Kurzarbeiter zählen bei dieser Verdrängungsrechnung erst gar nicht mit. Die große Entlassungswelle wird erst für den Sommer erwartet. Dabei sind über drei Viertel der Arbeitslosen im besten arbeitsfähigen Alter zwischen 18 und 45 Jahren.

Arbeitslosigkeit wird kollektiv ausgelöst und muß individuell bewältigt werden

Anders als bei der Arbeitslosigkeit in den 30er Jahren, in der die Schwere der Situation gemeinsam getragen wurde, in einer Zeit, in der es unter der Arbeiterschaft mit dem Begriff Klasse ausgeprägte Gemeinschaftsgefühle gab, sehen sich die Betroffenen trotz materieller „Absicherung“ heute allein gelassen. Zwar kennen sie noch die angenehmen Seiten der Geborgenheit im sogenannten Arbeitskollektiv, aber auch aus diesem fühlen sie sich längst herausgestoßen. Seit längerem sind alte kollegiale und solidarische Bindungen zugunsten zukünftiger Existenzsicherungsaktivitäten in Gefahr. Früher gut befreundete Kollegen sind längst Rivalen um einen der wenigen Arbeitsplätze für die häufig unklare Zukunft geworden.

Wegen fehlender Erfahrung mit dem Zustand gibt es natürlich inadäquatere Abwehrmechanismen gegenüber der Arbeitslosigkeit. Zwar sehen wir die verschiedenen Typen des Umgangs. Wir sehen die Ängstlichen, die Ignoranten, die Kämpfer, die Demoralisierten in den unterschiedlichen Stadien. Eines ist allen gemeinsam: Ihre persönlichen Bewältigungsmuster schlagen in dieser Situation eminent zu Buche, da ein kollektiver Umgang mit Arbeitslosigkeit bisher nicht gelernt werden konnte.

Drei Gruppen möchte ich herausgreifen. Zunächst sind das diejenigen, die nur Arbeitslosigkeit phantasieren. Das betrifft viele Tausende. Nicht wenige von ihnen sehen wir in der Psychotherapie. Später höre ich dann oft, daß es dann gar nicht so schlimm gewesen sei, wie man zunächst vermutet hätte. Die unklare Existenzsituation weckt Katastrophenängste. Und diese sind vielfach schlimmer als die Realität.

Eine zweite wichtige Gruppe bilden die Arbeitslosen in einem frühen Stadium. Hier beobachte ich häufig einen Entlastungseffekt, der von der westlichen Arbeitslosigkeitsforschung ja auch verschiedentlich beschrieben worden ist: Man freut sich über die ungewohnte Situation, erstmalig im Erwachsenenle-

ben Zeit zu haben und ohne schlechtes Gewissen während sonst immer verplanter Zeit Müßiggang betreiben zu können. Dafür auch noch Geld zu bekommen, besitzt eine gewisse makabre Faszination. Auf einer tieferen Ebene allerdings werden hier Enttäuschungsaggressionen agiert, die man nirgendwo sonst loswerden kann.

Die eigentlich schwierige Gruppe betrifft die über 50jährigen ohne reelle Arbeitsmarktchancen. Deren jäher Fall in das gesellschaftliche Aus ist kaum zu kompensieren. Mit Recht müssen diese Menschen eine totale Entwertung ihres bisherigen Lebens empfinden. Daß sich bei diesen Menschen Depressionen, Suchterscheinungen und Suizide häufen, kann man gut verstehen. Nur wenige von ihnen kommen zu uns; noch weniger sind bereit, von den neuartigen psychosozialen Angeboten, wie z.B. Selbsthilfegruppen, Gebrauch zu machen. So etwas kannten und brauchten sie früher nicht. Es kommt auch aus dem Westen. Und weshalb sollte das nun gerade gut sein. Es setzt ja auch freiere Menschen voraus.

Literatur:

Fromm, E.: Wege aus einer kranken Gesellschaft. Wien 1981
Richter, H.E.: Die hohe Kunst der Korruption. Hamburg 1990

Nachbemerkungen zur Fachtagung „Wert von Arbeit – Unwert von Arbeitslosigkeit?“

Willi Köhler

Am Ende des ersten Tages, nach Referaten und Diskussionen in Arbeitsgruppen, war ich so leichtfertig, mich zu der kritischen Anmerkung hinreißen zu lassen, es sei zwar viel über Arbeitslosigkeit, über ihre materiellen und psychischen Folgen gesprochen worden, aber so gut wie gar nicht über konkrete Fälle, über Menschenschicksale, die den abstrakten Vorstellungen erst Leben und Anschauung gegeben hätten. Einer der Teilnehmer reagierte verärgert mit dem zweifellos berechtigten Hinweis, als Berater habe man tagtäglich mit solchen Fällen zu tun, und da sei es nicht notwendig, auch noch diese Tagung damit zu befrachten. Ob ich den Einwand des Teilnehmers wörtlich wiedergebe, weiß ich nicht. Aber ich habe ihn so verstanden.

Die verärgerte Replik scheint mir symptomatisch zu sein. Schon bei der ersten Fachtagung im Februar des Vorjahres in Frankfurt am Main war mir – und anderen – aufgefallen, daß die von Arbeitslosigkeit betroffenen Menschen – die ja nur in unserer Vorstellung Fälle sind – so gut wie gar nicht zu Wort gekommen waren, weder in Form der Anwesenheit von Arbeitslosen noch in Form von konkreten Schilderungen des Lebens von Menschen, die kürzer oder länger arbeitslos sind. Ich hatte mir diese Vermeidungshaltung damals so erklärt, daß alle Teilnehmer, einschließlich meiner Person, die „nur“ teilnehmender Beobachter war, von dem gravierenden gesellschaftlichen Versagen, das Arbeitslosigkeit darstellt, dermaßen innerlich berührt, mit Schuldgefühlen (aufgrund unserer Besserstellung) infiziert waren, daß sie, wir alle, sich angestrengt bemühten, das Thema auf Distanz zu halten. In der zweiten Tagung schien mir dieses Abwehrverhalten noch stärker ausgeprägt als in der ersten, soweit ich dies als Tagungsteilnehmer an nur einem Tag beurteilen kann.

Inzwischen hat sich, nach der deutschen Einigung, das Problem Arbeitslosigkeit noch verschärft und erscheint im Augenblick so, daß es, vor allem im östlichen Deutschland, noch Ausmaße annehmen wird, die wir uns noch gar nicht ausmalen können. Diese Problemverschärfung schien sich in der zweiten Fachtagung als verstärkter Abwehrdruck niederge-

schlagen zu haben. Das klingt hart, einseitig, ist vielleicht ungerecht, jedenfalls aber geäußert von einem Teilnehmer, der sozusagen gut lachen hat, insofern er ja nicht wie die Berater tagtäglich mit betroffenen Menschen konfrontiert ist. Aber psychische Strategien wie Vermeidung und Abwehr fallen ja in der Regel auch nur dem aus der Distanz zuschauenden Beobachter auf.

Gefühle der Bestürzung, der Ohnmacht, der Trauer und auch Depression, in der ersten Tagung virulent, ja streckenweise beherrschend, waren in der Nachfolgetagung wie abgeflaut. War dies der Gewöhnungseffekt? Hatten die Teilnehmer das in der ersten Tagung noch so aufrüttelnde Problem emotional unter Kontrolle gebracht? Waren die Berater inzwischen zu „Verwaltern“ eines Problems geworden? Waren die Menschen hinter diesem Problem zumindest für diese Tagung durch Rationalisierungen, durch Strategien der Problemlösung und der Konzeptvermittlung in den Hintergrund gedrängt worden?

Auffällig auch, daß die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Arbeitslosigkeit weitgehend ausgeblendet wurden. Fragen wie die nach den Interessenten und Nutznießern von Arbeitslosigkeit wurden eher beiläufig gestellt, obwohl doch gerade solche verdeckten Motivationen die Beratungsarbeit nicht nur erschweren, sondern möglicherweise auch perpetuieren. Perpetuieren zu wessen Gunsten? Auch solche selbstkritische Fragen blieben weitgehend ausgespart. Wem nützen

Beratung und Vermittlung von sozialer und personaler Kompetenz, wenn ganze Gruppen von Arbeitslosen, etwa Frauen und Männer ab einem Alter von 45 Jahren, fast ohne Chance sind, einen neuen Arbeitsplatz zu finden. Wird Beratung dann zu einer karitativen oder kalmierenden Tätigkeit? Wenn ja, dann sollte sie auch so benannt werden.

Solche Bedenken und Fragen schmälern keineswegs den Wert dieser Fachtagung. Schon gar nicht den Wert der kenntnisreichen Referate, die das Tagungsthema von den verschiedensten Seiten her beleuchteten. Besonders aufschlußreich war das von allen mit sichtlicher Bestürzung aufgenommene Referat des Ostberliner Psychologen Michael Froese, der über die „Arbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern“ referierte. Die mit Fakten und Prognosen versehene Darstellung, die offene, ja schonungslose Sprache des Referenten und nicht zuletzt die ungeschminkte Kritik an der Mentalität der Westler ließen auf bestürzende Weise erkennen, wie sehr den Bewohnern der alten Bundesländer, auch den früheren Kapitalismus-Kritikern, der Blick für die offenkundigen Schwächen der sogenannten sozialen Marktwirtschaft abhanden gekommen ist. Dieses Referat allein lohnte die Teilnahme an der Fachtagung, die wie schon die Frankfurter Tagung hervorragend organisiert worden war.

Zusammenstellung und Erläuterung der Texte: Monika Pfirrmann. In: FACETTEN 5/1991, S. 38-41

Wert und Zukunft von Arbeit 1. – 3. April 1992

„Das Holz für die Brücke über die Gräben haben wir zwar noch nicht, aber wir wissen jetzt, wo der Wald steht.“

Formen und Inhalte von Arbeit verändern sich. Dies ist zum einen Ausdruck technologischer Entwicklungen, zum anderen fanden gesellschaftliche und politische Veränderungen statt, z.B. die Wiedervereinigung, die die Einstellung zur Arbeit, den Wert von Arbeit und die Möglichkeiten zu arbeiten für die einzelnen entscheidend beeinflusste.

Was bedeuten diese Tatsachen für die Arbeitenden und für die Aufgaben im therapeutischen und Beratungsbereich? Diese Fragen standen im Mittelpunkt der Tagung. Sie hatte zum Ziel, Aspekte dieser Veränderungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, den Dialog zwischen diesen unterschiedlichen Bereichen anzufachen und Perspektiven zu entwickeln, wie auf diesen Prozeß gestaltend Einfluß genommen werden kann. Das hieß, Sichtweisen von Betriebswirtschaftlern und „Sozialberuflern“, von Westdeutschen und Arbeitenden der ehemaligen DDR sowie männliche und weibliche Gestaltungsformen von Arbeit zu verknüpfen.

Im Referat über die „Auswirkungen der Computerisierung aus betriebswirtschaftlicher Sicht“ wurde deutlich, daß Kommunikation im Betrieb, die Entwicklung und der Ausbau von Kommunikationsstrukturen, eine Strategie ist, die den Betrieb konkurrenzfähig hält.

Worin liegt der Gewinn für die Arbeitenden? Durch den Einsatz von Computern entfallen Hilfstätigkeiten oder werden zumindest reduziert. Die Arbeit wird vielseitiger. Bei Versicherungen z.B. bearbeitet ein(e) MitarbeiterIn nunmehr den ganzen Schadensfall und erhält damit eine größere Sach- und Entscheidungskompetenz. Auf der Führungsebene bedeutet dies Delegation von Vollmachten. Dieser Ausbau der Kommunikationsstrukturen bedeutet aber auch, daß der Austausch von Information „ohne Bewegung und Begegnung“ stattfinden kann. Kommunikation findet fast ausschließlich über und mit dem Computer statt. Bei einem Austausch von Fragen und Antworten ist nur ein Ja oder Nein, ein Richtig oder Falsch möglich.

Kommunikation im sozialen Sinne hat jedoch eine andere Bedeutung. Daher werden hier gleiche Begriffe mit unterschiedlichen Inhalten gehandelt. Und um nicht aneinander vorbeizureden, muß man/frau erst einmal genau zuhören und evtl. nachfragen, damit die unterschiedliche Bedeutung deutlich werden kann. Erst dann kann sich etwas bewegen zu einer Bestimmung, welchen Wert diese Form von Arbeit für den Menschen hat, welche Konsequenzen die Einschränkung vitaler Ausdrucksmöglichkeiten für den Menschen hat und welche Formen der Kompensation möglich sind und/oder gefunden werden müssen.

Das Referat „Wertewandel von Arbeit als Folge politischer Veränderungen“ zeigte, welche Brüche durch diesen Wertewandel und durch Arbeitslosigkeit in der Identität bei Men-

schen entstehen. In der ehemaligen DDR war bisher Arbeiten Pflicht; Nicht-Arbeiten wurde mit Sanktionen belegt. Jetzt werden die Menschen bezahlt, wenn sie nicht arbeiten. Kollektive und solidarische Arbeitsbeziehungen verändern sich und weichen rivalisierenden Beziehungen.

Für die Arbeitenden im psychosozialen Bereich ergeben sich Konsequenzen aus diesen gesellschaftlichen Veränderungen. Denn die individuell auftretenden Probleme sind „natürliche“ Umorientierungsprozesse aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen. „Sie gehören nicht auf die Couch“. D.h., es ist im Vorfeld von Therapie notwendig, andere Formen der Hilfe zu entwickeln, in denen die Möglichkeit besteht, sich zu erproben.

Der rote Faden des Referats war „Beschädigungen und Brüche in der Identität“. Sicher war es mutig, das komplexe Thema Identität auf diesen Aspekt einzugrenzen. In der anschließenden Arbeitsgruppe waren dann aber auch die „Wessis“ gefordert, Farbe zu bekennen. Denn Brüche und Beschädigungen in der Identität werden nicht nur durch gesellschaftliche Veränderungen hervorgerufen, sondern können in jedem Leben eintreten.

Last not least, das Referat: *Formen Frauen Arbeit anders?* Natürlich. Nur, was ist das andere, und welchen Stellenwert hat es in der Arbeitswelt? Frauen wird nachgesagt, daß sie eher beziehungsorientiert arbeiten. Sie reagieren in der konkreten Situation flexibler und sind kompromißbereiter. Männer dagegen gelten eher als regel- und prinzipienorientiert, sie nehmen sich selbst und die eigenen Ziele wichtiger und zeigen Durchsetzungswillen und -stärke. Sie arbeiten zielorientierter.

Als Schlüsselqualifikationen in Führungspositionen werden heutzutage eher die weiblichen Fähigkeiten gefordert, eben „social performance“. Kann das die Lösung des Problems zur derzeitigen Entwicklung in der Arbeitswelt sein: die Feminisierung der Qualifikationen in Führungspositionen? Ein Bereich, in dem Frauen nach wie vor unterrepräsentiert sind, wo sie doch die qua Stereotypen besten Voraussetzungen mitbringen. In der Realität ist es leider immer noch so, daß Frauen Führungspositionen nur erreichen, wenn sie zeigen, daß sie „die besseren Männer“ sind. Eins wurde deutlich: Wenn es nicht nur um kosmetische Korrekturen gehen soll, sind Veränderungen auf zwei Ebenen notwendig. Die eine ist das Umgehen mit Macht und Konkurrenz, mit strukturellen Vorgaben und Zwängen. Das berührt Fragen der Arbeitszeit und der unterschiedlichen Lebenspläne. Die zweite Ebene betrifft die Aus- und Fortbildung der Persönlichkeit. Denn ohne persönliche Veränderungen sind keine strukturellen Veränderungen möglich und umgekehrt. Dies wird immer wieder deutlich an

Beispielen wie flexible Arbeitszeiten, Erziehungsurlaub und Teilzeitangeboten. Diese erfüllen nur dann ihren Sinn, wenn sie gekoppelt sind mit einer Einstellungsänderung auf beiden Seiten (Mann-Frau, öffentlich-privat etc.).

Insgesamt stand die Tagung im Spannungsfeld zwischen weiblichen Arbeitsformen und neuen Kommunikationsformen im Betrieb sowie zwischen dem Wert von Arbeit und möglichen Individuationsformen in der alten BRD und der ehemaligen DDR.

Um daraus mögliche Gestaltungsformen zukünftiger Arbeit zu entwickeln, war es notwendig, zunächst die Arbeit in den einzelnen Bereichen und das vorhandene lebensgeschichtliche und kulturgeschichtliche Verhaltensrepertoire zu analysieren. Wo liegen „persönliche Sterne“, wo liegen die „Steine“. Denn „Zukunft hat Geschichte“.

Die Probleme nur bei den anderen zu sehen, z.B. bei den Frauen, bei den „Ossis“ und bei den Menschen, die in unseren Arbeitsstrukturen nicht mehr mitkommen und krank werden, wäre sicherlich einfacher, aber es wäre eine Einbahnstraße gewesen. Daß dieser Weg nicht gegangen wurde, lag dies an der Struktur der Tagung und dem Einsatz verschiedener Medien?

Auf dieser Tagung wurde das Thema Arbeit nicht nur aus einer Perspektive heraus diskutiert, sondern es entwickelte sich eine die einzelnen Bereichsgrenzen überschreitende Diskussion. Manchmal vorsichtig tastend, manchmal auch mit Leuchtraketen – oder waren es Platzpatronen –, wenn der Satz im Raum stand: „Ist die Arbeit von ‚Sozialberuflern‘ überhaupt Arbeit?“ Es war manchmal nicht einfach, trotz dieser unterschiedlichen Sichtweisen miteinander im Gespräch zu bleiben.

Die Tagung war kein Schonraum. Ein erster Schritt auf dem Weg zu Gestaltungsmöglichkeiten von Arbeit ist, darzustellen, wie sieht Arbeit aus, und zuzuhören, wie dies bei anderen ist. Erst dann wird es möglich, einen Dialog über Wert und Zukunft von Arbeit zu beginnen. Auf dieser Tagung wurde ein solcher Dialog geführt.

Anmerkung:

Die Referate der drei bisher durchgeführten Fachtagungen zum Thema „Arbeit und Arbeitslosigkeit“ erscheinen Anfang 1993 als Tagungsband in der Reihe „Beiträge zur Individualpsychologie“, Band 17, hrsg. von Elisabeth Fuchs-Brüninghoff und Horst Gröner.

Traudel-Margarete Meckle

3

Das Thema „Lernen“ im Projektzusammenhang

Das Bedingungsgefüge von Erwachsenenlernen



Das Projektthema „Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikationen in der Erwachsenenbildung“ führt bei der Beschäftigung mit Fragen der Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen und Fragen zu Möglichkeiten ihrer Überprüfbarkeit, dem Sichtbarwerden von Gelerntem ganz zwangsläufig auf die Auseinandersetzung mit dem Thema „Lernen“ zurück.

Wie wird etwas erlernt? Warum wird etwas nicht gelernt oder wieder verlernt? Kann man überhaupt etwas verlernen? In welchem Zusammenhang steht (nicht) erfolgreiches Lernen mit anderen, das Lernen beeinflussenden Faktoren? Welche Bedeutung nimmt dabei die persönliche Stellungnahme ein? Wie anwendungsbezogen, nachvollziehbar, persönlich erlebbar müssen Lernsituationen gestaltet werden, damit erfolgreiches Lernen ermöglicht wird etc.? All diese Fragen rücken wieder ins Bewußtsein und fordern Antworten.

Die Erwachsenenbildung im allgemeinen und die Zielgruppenarbeit im besonderen hat es – was die Lernerfahrungen der am Lernprozeß Beteiligten betrifft – nicht mit „unbeschriebenen Blättern“ zu tun. Eher das Gegenteil trifft zu. Diese „Blätter“ jedes einzelnen sind vollgeschrieben mit sehr vielfältigen positiven wie negativen Lernerfahrungen, die es gilt, im Lebenszusammenhang jedes einzelnen zu verstehen, um somit die Voraussetzungen zu schaffen, daß neue und andere Lernwege beschritten, Lernstrategien entwickelt und Lernerfahrungen gemacht werden können.

Innerhalb der Arbeit der zurückliegenden Projekte in den Bereichen Alphabetisierung und Elementarbildung ist offensichtlich geworden, daß insbesondere bei Personen, die auf eine überwiegend negative Lerngeschichte zurückblicken, das erneute Lernen im Erwachsenenalter in größeren Zusammenhängen, in der Verknüpfung von Vergangenem und Gegenwärtigem betrachtet werden muß, um auftretende Lernprobleme oder Lernblockaden beheben bzw. vermeiden zu können. Entsprechendes gilt sicherlich auch für die im Rahmen des derzeitigen Projektes vor allem angesprochenen Zielgruppen von arbeitslosen Jugendlichen und Dauerarbeitslosen. Doch kommt bei diesem Personenkreis der gesellschaftlichen Einflußnahme eine nicht unerhebliche Rolle zu, denn die individuellen Defizite sind aufgrund gesellschaftlicher und arbeitsmarktpolitischer Veränderungen zu einem Problem geworden. Es wird gefährlich und für die Betroffenen auch aussichtslos, betrachtet man diese Defizite nur unter individuellen bzw. familiären Gesichtspunkten. Eine Lösung für diesen Personenkreis ist nur dann zu erreichen, wenn eine Veränderung, sprich: Erweiterung des persönlichen Kompetenzrahmens auf verschiedenen Ebenen erfolgt.

Entscheidende Bedingungen für einen solchen Lösungsweg sind:

1. gesellschaftliche Unterstützung, d.h. Finanzierung entsprechender Angebote
2. Bildungsangebote, die dem einzelnen ermöglichen, seine Defizitlage im Kontext individuell, familiär und gesellschaftlich bestimmender Faktoren zu verstehen. Dabei ist dieses Verstehen für den einzelnen unabdingbare Voraussetzung, um seinen Weg der „Anpassung“ an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen gehen zu können, was auch heißt, sich neuen, anderen, lebensweltbezogeneren, aktivierenderen Lernformen und dem Aufbau eines neuen Selbstvertrauens stellen zu können.

Einen Boden zu bereiten, der es ermöglicht – auch bei dem Vorhandensein negativer Lernerfahrungen –, daß soziale und

personale Kompetenzen (er)neu(t) erworben werden können, heißt also zu allererst, ein Verständnis für den individuellen Lernprozeß zu schaffen, um daraus dann weiterreichende sowohl methodische als auch gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten abzuleiten. Da das Lernen der TeilnehmerInnen nicht unabhängig vom Lehren der KursleiterInnen zu betrachten ist, besteht ein wesentlicher Aspekt der Projektarbeit darin, im Rahmen von Mitarbeiterfortbildungen das eigene Lernerleben in den Vordergrund zu rücken, es zum Fortbildungsinhalt zu machen und über diesen Zugang Analysemöglichkeiten herzustellen. Dabei geht es darum, sowohl die Dynamik des Lernprozesses als auch darin enthaltene „kritische Stellen“ sichtbar werden zu lassen und durch deren Analyse das Verstehen von Lernen, insbesondere von Lernversagen, zu fördern, die Mitarbeiter für dieses Feld zu sensibilisieren.

Das Thema Zeit spielt in diesem Lernprozeß eine gewichtige Rolle. Schnelligkeit, Kurzlebigkeit, Gleichzeitigkeit, Zeitverkürzung haben in unserer Gesellschaft zunehmend an Priorität gewonnen.

Mit dieser Schnellebigkeit geht einher, daß sich die Möglichkeiten des eigenen Erforschens, Erlebens oder Erprobens verringern. Der Verlust an Originalität, an Sinnlichkeit und damit an Lebensqualität ist somit ein Preis, der zu zahlen ist. Auch Bildungszeit bleibt von diesem Trend nicht verschont. Das zunehmende Ungleichgewicht in den Relationen von Inhalt, Form und Person in ihrer Gebundenheit an die Dimension Zeit zeigt seine Wirkungen. Glücklicherweise, so kann man fast schon sagen, machen (Lern-)Störungen, Widerstände, Blockaden darauf aufmerksam, daß Lernprozesse nicht problemlos zu verkürzen sind. Sie verweisen vielmehr auf die Notwendigkeit, hinzusehen und die Relationen zu überdenken.

Um den Erwerb von sozialen und personalen Kompetenzen gewährleisten zu können, Kompetenzen, die die neuen Berufsbilder als Anforderung explizit nennen, ist es erforderlich, das bisherige Vermittlungskonzept in seiner Gebundenheit an Zeit zu hinterfragen. Dabei geht die Zielrichtung nicht einseitig hin zu einer zeitlichen Ausdehnung, sondern eher zur Überprüfung und Analyse der bisherigen Aufteilung der Komponenten, die für Lernen maßgebend sind. Die Vermittlung wie der Erwerb von sozialen und personalen Kompetenzen benötigt das Element des eigenen Erlebens, und das benötigt Zeit – bewußt verwendete Zeit, nicht beiläufige Zeit. Das Arrangement des Zeit-Raumes muß neu gestaltet werden, so daß Pausen, Unterbrechungen, Warte-Zeiten, Erprobungszeiten, Reflexionszeiten, Aus-Wertungszeiten als bewußt eingesetzte methodische Instrumente Verwendung finden und somit Entwicklungsprozesse ermöglicht werden.

Jedoch nicht nur die „(Er-)Lernsituation“ steht im Mittelpunkt unseres Interesses, sondern auch die „Schlußfolgerungen“, die aus der Lernsituation gezogen werden, w.h., der Frage des Transfers in den Alltag und der individuellen „Umsetzung“ nachzugehen. Gerade im Hinblick auf die Vermittlung und den Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen sind „aktivierende Lernformen“, die „Kopf, Herz und Hand“ mit einbeziehen und Methoden zur Sichtbarmachung des Gelernten verwenden, von unverzichtbarer Wichtigkeit, da insbesondere diese Kompetenzen nicht theoretisch anzueignen und mit dem herkömmlichen Instrumentarium zur Leistungsmessung nicht festzustellen sind.

Annäherung an das Lernverständnis in der Projektarbeit

Jeder Mensch eignet sich im Laufe seines Lebens verschiedenste Kenntnisse an, erwirbt Fähigkeiten und Fertigkeiten, sammelt Erfahrungen und findet mehr oder minder erfolgreiche Formen und Wege, um sein Leben zu bewältigen. Ermöglicht wird diese Entwicklung und Heranbildung der Person durch die ihr inwohnende Fähigkeit, zu lernen.

Was ist Lernen? Zu dieser Frage gibt es vielfältige Erklärungen. Oftmals stehen dabei jedoch kognitive und operationale Aspekte im Vordergrund, was der Vielschichtigkeit und Individualität von Lernprozessen nicht gerecht wird. In der Projektarbeit haben die sozialen und personalen Dimensionen von Lernen zentrale Bedeutung und damit auch die subjektiven Sichtweisen der Lernenden und Lehrenden.

Was jedoch ist Lernen?

Versucht man ganz unbefangen, sich diesem Thema zu nähern, z.B., indem man in einer Bibliothek im Stichwortregister unter ‚Lernen‘ nachschaut, so sieht man sich alsbald einer schier unbewältigbaren Reihe von Werken gegenübergestellt, die sich mit der Klärung dessen, was es ist, wie es vonstatten geht oder unter welchen Bedingungen es gefördert werden kann bzw. auch verhindert wird, auseinandersetzen. Behaviorismus, klassische Konditionierung, Modellernen, soziales Lernen und andere Begriffe mehr sind unter dieser Thematik zu finden. Von der Psychologie über die Biologie und Pädagogik bis hin zur Literaturwissenschaft reicht die Palette der Bereiche, die versuchen, mehr Klarheit über diese menschliche Fähigkeit zu erhalten.

Viele Erkenntnisse konnten im Laufe der Zeit gewonnen werden, und ein Großteil des Wissens hat bereits Eingang in unseren Alltag gefunden. Dies geht von der Werbung über den Spracherwerb bis hin zur Altersbildung. Mehrere Wissenschaftsbereiche scheinen in der Bearbeitung dieser Thematik jedoch die kognitiven Aspekte des Lernens in den Mittelpunkt zu rücken. Doch die Betrachtung individueller Lern- und Bildungsbiographien zeigt auf, daß noch andere Dimensionen eine gewichtige Rolle im menschlichen Lernprozeß spielen. Sinnhaftigkeit von Lernen, emotionale Betroffenheit, subjektive Geschichte, Körper und Sinnlichkeit, Ästhetik sind Aspekte, die es ebenso in das Nachdenken über Lernen einzubeziehen gilt (1). Die Bedeutung dieser Aspekte wird zumeist erst offensichtlich, wenn wir feststellen, daß Lernen nicht funktioniert (hat), oder Störungen und Blockaden im Lehr-Lern-Prozeß auftauchen, wenn Ursachen für ‚nicht lernen‘ und ‚Lernbehinderungen‘ weitergehend analysiert werden.

In welche Richtung müssen wir also unseren Blick lenken, um etwas mehr von der Vielfalt lernbestimmender Faktoren und

ihres Zusammenspiels zu begreifen, um tiefere Einsicht in die individuelle Verschiedenartigkeit des Lernens zu erhalten?

Verstehen, was Lernen für den einzelnen bedeutet

Beim Thema „Lernen“ fühlt sich fast jeder angesprochen mitzureden. Zu Recht, denn jeder hat auch etwas dazu zu sagen, kann Auskunft geben über die jedem Menschen inwohnende Fähigkeit zu lernen. Einige lehr- und lernerfahrene Personen, danach befragt, was Lernen für sie bedeute, äußerten z.B.:

„Lernen ist für mich nichts, was ich erzwingen kann. Wenn ich richtig lernen will, dann muß ich für das offen sein, damit es mich auch wirklich erreicht und damit ich dauerhaft etwas davon habe“ (2).

„Lernen geschieht sehr oft aber auch ganz unbewußt. Man erlebt sich und seine Mitmenschen und seine Umgebung in ganz bestimmten Situationen und lernt daraus, wie man sich in einer ähnlichen Situation vielleicht nicht verhalten sollte, oder aber, daß man sich dann genauso verhält“ (3).

„Lernen – mit einem Muß verbunden – ist lästig. Aus freien Stücken heraus macht es Spaß, fruchtet und haftet. Man lernt praktisch ein ganzes Leben lang, mehr oder weniger bewußt, mehr oder weniger intensiv und nützlich“ (4).

„Das, was ich für mich gelernt, erfahren habe, ist anderen kaum so weiterzuvermitteln, daß sie in gleicher Weise davon profitieren könnten. Sie müssen ihre eigenen Erfahrungen machen, die dann in ihren Augen wieder anders aussehen können, als dies mit meinem Blickwinkel möglich war. Es bedeutet auch schon mal ein Umstellen von bisherigen Gewohnheiten – Unbequemlichkeit“ (5).

Wie diese Aussagen bereits aufzeigen, beinhaltet die „Selbstverständlichkeit des Lernens“ eine Vielfalt verschiedenster Komponenten, stellt sie sich als ein äußerst komplexes Thema dar. Hier wird ausgesagt, daß Lernen Offenheit erfordert und den einzelnen erreichen muß. Es ist die Rede von mehr

oder minder bewußten Lernvorgängen, von Spaß und Last des Lernens, von Übertragbarkeit, Freiwilligkeit, dauerhaftem und sozialem Lernen. Mit diesen Komponenten sind längst nicht alle das Lernen beeinflussenden Faktoren benannt. Doch sie geben bereits ein recht plastisches Bild über die sozialen und personalen Aspekte von Lernen ab.

Diese Aspekte gilt es näher in das Blickfeld zu rücken, um so weitere Anhaltspunkte für ein ganzheitliches Lernverständnis zu gewinnen. Das Aufzeigen neuerer oder effizienterer Lern-techniken oder eine Erweiterung didaktisch-methodischer Konzepte im Bereich kognitiver Wissensaneignung sind demzufolge nicht unser Anliegen.

Bildungsarbeit mit Erwachsenen zu machen heißt konfrontiert zu sein mit den lebensgeschichtlich bedingten Lernhaltungen und Lernstrategien jedes einzelnen. Sie werden virulent im aktuellen Lerngeschehen, vielfach ohne daß sie den Beteiligten bewußt sind oder ihre Wirkung erkannt wird. Ein Verständnis der unterschiedlichen Entstehungsgeschichten dieser Haltungen und Strategien ist u.E. jedoch – auf seiten der Lehrenden wie auf der der Lernenden – eine entscheidende Voraussetzung, um eine bessere Einschätzung dafür zu be-

kommen, wann Lernen erfolgreich ist und wann nicht. Erkenntnisse über die individuell unterschiedlichen „Psychologiken“ des Lernens sollten u.E. in die Konzipierung angemessener Lehrverfahren mit einbezogen werden. Um diese jeweilige „Psycho-Logik“ verstehen zu können, ist es notwendig, Einblick in die lebensgeschichtliche Entstehung der Lernhaltungen des einzelnen zu gewinnen. „Gilt uns die Fähigkeit zu lernen als unmittelbarer Ausdruck der Reflexivität und Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz, dann läßt sich Lernen im Bewußtsein des Subjekts nur geschichtlich erfahren, objektiv nur geschichtlich verstehen“ (6).

Anmerkungen:

- 1) Vgl. Schäfer, G.E.: Von der anderen Seite des Lernens. In: Neue Sammlung, 31. Jg./Heft 2, 1991, S. 176-186
- 2) – 5) Bei diesen Aussagen handelt es sich um Auszüge aus Texten, die zur Frage „Was heißt Lernen für mich?“ von TeilnehmerInnen aus Berufsbildungsmaßnahmen und von Sachbearbeiterinnen aus der Erwachsenenbildung geschrieben wurden.
- 6) Maurer, F.: Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Langenau – Ulm 1990, S. 13

Aus: Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (Hrsg.): Ansichten von Lernen – Lernansichten. Frankfurt/M. 1992, S. 6-21

Die Bedeutung der Reflexion der Lerngeschichte für erwachsene Lerner

Ein umfassendes Lernverständnis begreift das Lernverhalten einer Person im Zusammenhang mit ihrer Geschichte, ihren Erfahrungen und Gefühlen, ihrem Selbst- und Weltbild. Die Sinnhaftigkeit des Nicht-Lernens kann deshalb nur aus dem Gesamt dieser Faktoren heraus verstanden werden, ebenso wie die Veränderung des Lernverhaltens eine Korrektur des Selbstbildes erfordert und Auswirkungen auf das gesamte Leben der Lernenden zeitigen kann. Eine Schlüsselfunktion kommt hierbei der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zu, in der vergangene Lernerfahrungen aktualisiert werden und somit potentiell für eine Bearbeitung offenstehen.

Der in der Projektarbeit verwendete Lernbegriff basiert im wesentlichen auf dem von der Individualpsychologie im Anschluß an Alfred Adler und Rudolf Dreikurs erarbeiteten Verständnis von Lernen (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1988 und Tymister 1985).

Der individualpsychologische Lernbegriff ist in dreifacher Hinsicht geeignet zum Verständnis der Problematik, mit der Lehrende in der Zielgruppenarbeit konfrontiert werden:

- Wie andere Tiefenpsychologien begreift die Individualpsychologie Lernen als ein Phänomen, das im Zusammenhang mit der ganzen Person, ihren Erfahrungen und Gefühlen, ihrer Sichtweise auf sich selbst und die Welt steht.

- Als praktische Psychologie zielt ihr Verständnis von Lernen nicht auf eine vollständige und theoretisch geschlossene Erfassung aller Lernphänomene, sondern auf ein theoretisches Verständnis, das mit der Einsicht in die Zusammenhänge des konkreten Falls auch Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Lernproblemen aufzeigt.

- Von ihren Anfängen an war die Individualpsychologie in besonderer Weise mit der Pädagogik verbunden. Schon Alfred Adler beschäftigte sich neben der Behandlung von neurotischen Störungen mit den Möglichkeiten zur Prophylaxe solcher Störungen, die er in der Arbeit mit Kindern, Eltern und Berufserziehern anstrebte. Diese Tradition hat sich bis in die Gegenwart erhalten. So können wir auf einen großen Fundus von Erfahrungen mit der Anwendung individualpsychologischer Einsichten in der Pädagogik zurückgreifen.

Die Individualpsychologie geht davon aus, daß das Lernverhalten eines Menschen Ausdruck seiner Persönlichkeit, seines Lebensstils ist. In der Art, wie jemand lernt und was er lernt, zeigt sich, welches Bild er von sich und seiner Welt hat, welche Einstellung gegenüber Anforderungen und Aufgaben er als sinnvoll für sich gefunden hat. Im Fall von Lernstörungen kann man zunächst einmal davon ausgehen, daß der Betroffene lernen nicht als sinnvoll für sich betrachten kann. Die Entscheidung darüber, ob eine bestimmte Art von Lernen als sinnvoll oder nicht sinnvoll betrachtet wird, fällt in der Kindheit. Sie wird dann meist über viele Jahre durchgehalten, wenn der Betroffene nicht auf irgendeine Weise die Chance bekommt, sie zu revidieren. Für den Erwachsenen sind diese frühen Entscheidungen und ihr Sinn nicht mehr zugänglich. Was bleibt, ist ein Selbstbild, in dem Lernverweigerung als Versagen, als Dummheit oder Unfähigkeit zu lernen aufgefaßt wird. Vergessen wird dabei meist auch, daß die Lernverweigerung

sich auf eine bestimmte Art von Lernen, schulisches Lernen nämlich, begrenzt und in anderen Bereichen mit Erfolg gelernt wurde und wird. Dieses negative Selbstbild wirkt sich zusätzlich zu den durch die Lernverweigerung entstandenen Lücken hemmend auf alle Versuche aus, Versäumtes nachzuholen. In der Regel kann man davon ausgehen, daß erfolgreiches Neulernen einhergehen muß mit einer Korrektur des negativen Selbstbildes. Die Konsequenzen einer solchen Korrektur sind sehr weitreichend, weil sie Auswirkungen auf das gesamte Leben haben. Erst wenn man versteht, daß für Erwachsene ein neuer Anfang im Lernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in unserer Kultur als elementar gelten, die ganze Person, ihr Selbstbild und ihre Lebensweise betreffen, versteht man die Schwierigkeiten, die ein Neuanfang bereiten kann.

Lernen, sei es auch das Erlernen begrenzter Fähigkeiten und Fertigkeiten, betrifft immer die ganze Person und erhält so seinen Sinn – oder ermangelt eben auch dieses Sinnes – vor dem Hintergrund der Einstellung der Person zu sich selbst, den anderen und ihrer Welt.

Die Lerngeschichte und die aus ihr resultierenden Erfahrungen und Erwartungen sind ständig in der aktuellen Lernsituation präsent. Daher bietet es sich an, bei Auftreten von Lernproblemen die Lerngeschichte zu betrachten und die Ergebnisse der Betrachtung auf die aktuelle Lernsituation zu beziehen.

Die Betrachtung der Lerngeschichte versucht zu verstehen, welche Erfahrungen das Kind machte – mit Lernen und Lernverweigerung – und welches Selbstbild daraus resultierte. Sie fragt nach dem Sinn des Nichtlernens, begreift Lernverweigerung als aktives Tun, dem eine wenn auch nicht mehr bewußte Entscheidung zugrunde liegt.

Bei der Betrachtung der aktuellen Lernsituation kann man vor dem Hintergrund des Verstehens der Lerngeschichte fragen: Welche Elemente der aktuellen Situation entsprechen der Situation des Kindes (Gefühle eingeschlossen), seinen Erfahrungen und dem alten Selbstbild und welche nicht? Welchen Sinn hatte das vergangene Nichtlernen und könnte ein erneutes Scheitern haben, und welchen Sinn kann demgegenüber das aktuelle Lernen haben?

Es ist damit zu rechnen, daß in jeder aktuellen Lernsituation Erfahrungen aus vergangenen Lernsituationen unbewußt aktualisiert werden, d.h. die aktuelle Situation vom Lernenden so wahrgenommen wird, daß sie zu seinen Erfahrungen paßt. Aus dieser Übertragung alter Erfahrungen auf neue Situationen erwachsen Risiken und Chancen für Lernen.

Es besteht die Gefahr, daß sich bei einer nicht reflektierten Aktualisierung alter Erfahrungen diese bestätigen und der Lernende erneut scheitert. Gelingt allerdings eine Reflexion der alten Erfahrungen (einschließlich der dabei wichtigen Gefühle), kann dadurch nicht nur ein erneutes Scheitern verhindert werden, möglicherweise eröffnen sich darüber hinaus weitere Wege zu mehr Selbstständigkeit und Anerkennung als Person.

Einen wichtigen Einfluß auf die Entscheidung über Gelingen

oder Mißlingen des Lernprozesses wird dabei die Beziehung zwischen Lernendem und Lehrendem haben. Wie die Beziehungen des Kindes zu Eltern und Lehrern einen Einfluß auf die mißlungene Sinnggebung seines Lernens hatten und zu lern-

geschichtlich relevanter Erfahrung verallgemeinert wurden, so wird die aktuelle Beziehung Gegenstand der Übertragung dieser Erfahrungen sein. Paßt sich die aktuelle Beziehung in diese Übertragung ein, werden die alten Erfahrungen bestätigt und eine neue Sinnggebung für den Lernenden mindestens schwierig. Gelingt es jedoch den Lehrenden und den Lernenden, ihre Beziehung so zu gestalten, daß sie zumindest in einigen wichtigen Elementen der lerngeschichtlichen Erfahrung des Lernenden nicht entspricht, so kann

sie die Grundlage zu einer Reflexion der Erfahrungen in Hinblick auf Veränderungsmöglichkeiten sein. Gelingt eine solche Gestaltung nicht, sind die Chancen für eine Reflexion der Übertragung gering.

In vielen Fällen mag bereits eine gute Beziehung zwischen Lernendem und Lehrendem so ermutigend sein, daß ein erneutes Scheitern verhindert wird; denn mindestens implizit enthält eine solche Beziehung bereits eine Relativierung alter Erfahrungen – ‚dieser Lehrer hält mich nicht für dumm‘ – und eröffnet damit ein Feld, auf dem neue Erfahrungen möglich sind. Häufiger treten jedoch Lernprobleme auf, bei denen weder den Lernenden noch den Lehrenden klar ist, welchen Sinn sie haben. In solchen Fällen ist es notwendig, die aktuellen Lernprobleme vor dem Hintergrund der lerngeschichtlichen Erfahrung ausdrücklich zu reflektieren und nach Wegen zur Lösung der Probleme zu suchen.

Das Ergebnis einer solchen Reflexion könnte sein, daß der Lernende sein eigenes Lernen und Nichtlernen besser versteht, den Einfluß von Situationen und Beziehungen auf sein Lernen besser einschätzen lernt und schließlich in der Lage ist, selbstständig, d.h. unabhängiger von Personen und Situationen sein Lernen zu planen, eigene Erfolge zu würdigen und Mißerfolge nicht als schwere Entmutigung zu empfinden. Ein solches Ergebnis ginge weit über die Lösung aktueller Probleme hinaus, enthielte es doch die Veränderung des Selbstbildes und die Revidierung alter Erfahrungen in ihrer Gültigkeit für aktuelle und zukünftige Situationen.

Eine solche Veränderung erfordert nicht nur veränderte Kognitionen. Zwar ist Lernen auch immer ein kognitiver Prozeß – über Einsicht verstandesmäßig zu neuen Erfahrungen kommen –, aber es beschränkt sich nicht darauf. Wesentlicher Bestandteil des Lernens sind Gefühle und der Zugang zu

genau so stark des Zugangs zu den eigenen Gefühlen, wie sie neuer verstandesmäßiger Einsichten bedürfen. Das komplexe Zusammenspiel von Kognitionen und Gefühlen, verstandesmäßigen Einsichten und Gefühlswahrnehmungen bestimmt menschliches Lernen, wie ich es vor dem Hintergrund der Individualpsychologie verstehe.

Literatur

- Fuchs-Brüninghoff, E.: Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Integration von Beratern und Lehren. In: Hochstrasser, F. (Hrsg.) – "Ich habe keine Bücher". Luzern 1988
- Tymister, H.J.: Beratung. In: Brunner, R./Kausen, R./Titze, M. (Hrsg.) – Wörterbuch der Individualpsychologie. München, Basel 1985

Joachim Schmerfeld: Das Verstehen von Lernversagen macht den Weg frei für neue Erfahrungen mit Lernen. In: FACETTEN 2/1990, S. 14-16

Gefühlen. Die Übertragung lebensgeschichtlicher Erfahrung vollzieht sich mindestens genauso stark über die Aktualisierung von Gefühlen wie über rein kognitive Elemente der Identifizierung. Neue Erfahrungen bedürfen dementsprechend mindestens

Praxisbeispiel 1

Lernprobleme haben immer eine Geschichte

Beim sonntäglichen Kirchgang fielen mein Vater und ich meist dadurch auf, daß wir keinen der Töne im Gesangbuch trafen. „Na, du Sänger im finsternen Walde“, sagte er hinterher immer zu mir. Das war seine Art, Liebe zu zeigen.

Später, als ich in den gymnasialen Chor kam, lachte die ganze Familie, und Mutter meinte, da bleibe Vater ja alleine übrig. Das war mir dann doch zu riskant, und so sang ich im Chor so lange falsch, bis ich befreit wurde.

Noch später wurde dann aus dem Singen nichts mehr.

Ein einfaches Beispiel dafür, zu welchem Zweck jemand sich einem Lernprozeß entzieht. So einfach es erscheint, so schwierig war es für mich, der es erlebt hatte, den Zusammenhang zu begreifen. Ich hatte schließlich über Jahre die klare Vorstellung, ich sei jemand, der keinen Ton treffen kann.

Die Teilnehmer, die in unsere Kurse kommen, haben ein ähnlich gelagertes Problem. Sie leiden darunter, versagt zu haben. Verantwortlich dafür machen sie sich oder die anderen oder sich und die anderen. Keiner von ihnen hat sich je gefragt, was ihn oder sie irgendwann in seiner Kindheit dazu bewegt hat, das Lernen zu verweigern.

Statt dessen kommen unsere Teilnehmer mit neuem Mut. Jetzt wollen sie endlich das erreichen, was ihnen bisher nicht gelang. Der am häufigsten benutzte Satz lautet: „Ich bin hier, um den Hauptschulabschluß zu machen.“ Fatalerweise stehen einer solchen Verbaläußerung die diversesten Lernverweigerungen gegenüber, die man sich nur vorstellen kann. Oft wird bis zum letztendlichen Scheitern dieser Drahtseilakt durchgehalten. „Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach“, heißt es dann. Aber eigentlich ist dieser Drahtseilakt nur Ausdruck dafür, daß jemand sich nicht zu dem fähig fühlt, wozu er angetreten ist.

Karl fiel bei uns im Grundkurs durch enormes Wissen auf, so daß sogar eine Höherstufung in Erwägung gezogen wurde. In der ersten Lernberatung erfuhren wir, daß Karl auch bis zum

achten Schuljahr ein guter Hauptschüler gewesen war. Dann kam der Einbruch. Karl mußte zweimal wiederholen und schließlich abbrechen. Als wir über Karls familiäre Situation sprachen, erfuhren wir, daß Karls Vater die Familie vor fünf Jahren verlassen hatte. Das war für Karl der Anlaß gewesen, der Schule den Rücken zu kehren.

Jede gescheiterte Lerngeschichte hat einen Anfang, und der ist wichtig. Er ist der Schlüssel für alle weiteren Schwierigkeiten. Wenn die, die als Versager zu uns kommen, die alten Erfahrungen und Verletzungen neu aktualisieren, nachempfinden und wirklich begreifen lernen, besteht die Chance, daß sie sich selbst als Personen anerkennen und damit als lernfähig begreifen.

Seit einem Jahr geben wir deshalb den Teilnehmern unseres Grundkurses im Rahmen des Stundenplans die Möglichkeit einer persönlichen Lernberatung. Es ist uns wichtig, dies

während der Unterrichtszeit zu tun. So bekommt die Lernberatung eine offizielle Anerkennung, sie ist nicht eine persönliche Schuldauflösung, für die man zusätzliche Zeit opfern muß. Während also die Gesamtgruppe in den drei Wochenstunden „Lernkurs“ mit neuen Lernformen, Konzentrations- und Kooperationsübungen beschäftigt ist, erhält ein Teilnehmer die Gelegen-

heit, im Gespräch mit mir und der Sozialbetreuung Stücke seiner Lerngeschichte aufzuarbeiten.

Die erste Lernberatung schließt meist an die Eingangsberatung in der Volkshochschule an, so daß der Teilnehmer ein Gefühl von Kontinuität entwickelt. Wir machen uns immer, für den Teilnehmer einsehbar, Notizen von den Gesprächen. Viele Dinge geben wir, das Einverständnis des Teilnehmers vorausgesetzt, an die Kollegen in der Teamkonferenz weiter, damit sie sich im Unterricht auf einzelne Teilnehmer besser einstellen können.

Meistens entwickelt sich schon im Erstgespräch ein Schwer-

***Jede gescheiterte Lerngeschichte hat
einen Anfang, und der ist wichtig.
Er ist der Schlüssel für alle weiteren
Schwierigkeiten.***

punkt, der auf den Kern der Lernprobleme hinweist. Natürlich versucht jeder Teilnehmer zunächst, seine Sichtweise der Dinge zu behalten.

Anne war schon vor der ersten Lernberatung im Unterricht dadurch aufgefallen, daß sie sich dem Geschehen durch Stören, Zuspätkommen, Vergessen ihrer Unterlagen und diverse andere Strategien entzog. Soweit feststellbar, hatte sie enorme Probleme mit den Grundrechenarten sowie dem Schreiben. Während sie in den Augen der Kurslehrer kaum lernfähig erschien, äußerte sie sich zu Beginn der Beratung mit ihren Anfängen bei uns sehr zufrieden. Ihre Schulgeschichte ergab zwei Wiederholungsjahre in der Grundschule und den anschließenden Wechsel auf die Sonderschule. Uns ließ das vermuten, daß Anne sich nie als lernfähig erfahren hatte. Mit der Zeit hatte sie sich alle möglichen Strategien zugelegt, sich das nicht einzugestehen. Zu groß wäre sonst das Gefühl gewesen, eine Versagerin, ein dummes Mädchen zu sein. Ihre Sichtweise ging so weit, daß sie als Grund dafür, daß sie den Schulabschluß nicht geschafft hatte, eine vierzehntägige Krankheit im 8. Schuljahr angab. Nur langsam akzeptierte sie, daß sich ihre Einstellung zum Lernen auch bei uns kaum verändert hatte. In der dritten Sitzung äußerte sie, daß sie dann störe, wenn sie Angst habe, etwas nicht zu verstehen. Wir haben dann ausführlich über diese Angst geredet. Ein erster Schritt hin zur Akzeptanz der eigenen Situation war getan.

Zu einem möglichst frühen Zeitpunkt versuchen wir erste kleine Absprachen mit den Teilnehmern zu treffen, um ihnen zumindest in kleinen Nischen eine andere Sichtweise der Dinge zu ermöglichen.

Sylvia äußerte in der ersten Lernberatung die Angst, ihre ruhige, sehr zurückhaltende Art könne Bewertungsnachteile mit sich bringen. Unter anderem sprachen wir ab, daß sie sich in den nächsten Biologiestunden, ihrem Lieblingsfach, jeweils mindestens dreimal zu Wort meldet.

Auf diesen neuen Erfahrungen aufbauend, tasten wir uns langsam an den Sinn der alten Struktur heran. Jedes Versagen mag zahlreiche sogenannte objektive Gründe haben. Leistungsdruck, ungünstiges soziales Umfeld, Mengenlehre oder Ganzheitsmethode. Jedes Versagen mag ob dieser Gründe von allen, auch von dem Versager selbst, bedauert werden. Aber jedes Versagen hat für den, der betroffen ist, auch einen Sinn. Diesen Sinn, das Ziel, das der Betroffene irgendwann einmal damit verfolgt hat, wollen wir in der Lernberatung wieder präsent werden lassen. Erst dann scheint

uns eine wirklich veränderte Haltung zum eigenen Lernen möglich.

Unsere Gespräche haben im wesentlichen zwei mögliche Bruchstellen im Laufe einer Schulkarriere ergeben.

Die eine liegt im Bereich des 7. oder 8. Haupt- oder Realschuljahres. Diese Teilnehmer kommen in der Regel mit soliden Grundlagen zu uns. Ihr Versagen ist, oft pubertätsbedingt, an ein konkretes, meist familiäres Ereignis gebunden. Die Versagensgefühle sind bei diesen Teilnehmern relativ leicht thematisierbar. Das verwundert nicht, weil diese Gruppe sich ja vor dem Einbruch auch anders selbst erfahren hat und auf diese Erfahrung wieder zurückgreifen kann.

Bei der zweiten Gruppe sieht das völlig anders aus. Die haben, wenn nicht schon zu Beginn der Schulzeit, innerhalb der ersten Grundschuljahre versagt. Sie sind ausnahmslos auf der Sonderschule gelandet und dort meist bis zum Ende der Pflichtschulzeit verwaltet worden. Versagen in der Grundschule bedeutet massive Rechtschreibprobleme, bedeutet massive Lücken bei den Grundrechenarten. Das wiederum hat ständige Folgen beim weiteren Lernen. Jemand, für den Lernen von vornherein eine Angelegenheit war, von der er ausgeschlossen war, schließt irgendwann für sich aus, jemals richtig lernen zu können. Sich selber aber als lernunfähig einzustufen, wäre zu schmerzhaft. Also werden für das eigene Selbstwertgefühl andere Logiken im Bewußtsein gestrickt, wie zum Beispiel die Argumentation: „Ich könnte, wenn ich nur wollte!“ oder „Ich hätte, wenn nicht das und das gewesen wäre!“

Was in der Kindheit dazu geführt hat, daß sie sich vom Lernprozeß ausgeschlossen haben oder haben ausschließen lassen, ist meist mit einer schmerzhaften Erinnerung verbunden. Deshalb wird so weit verdrängt wie möglich. Die Erinnerung wieder auszugraben, kann ein längerer Prozeß sein.

Dieter Zeppenfeld: Lernprobleme haben immer eine Geschichte. In: Nachholen von Schulabschlüssen. FACETTEN 3/1991, S. 5-14

Praxisbeispiel 2

Lerninhalte sind Anlaß für Beratung

An der Volkshochschule Wuppertal werden mehrere Kurse zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses angeboten. Neben der Eingangsberatung, die dazu dient, den für den Teilnehmer geeigneten Kurs zu finden, sind im Verlauf eines Lehrgangs immer wieder Beratungsgespräche notwendig. Anlässe für Beratung sind z.B. Lernprobleme, die sich sehr unterschiedlich äußern. Ich unterrichte in einem einjährigen Hauptschulabschlußkurs das Fach Deutsch. Der Unter-

richt orientiert sich an den Richtlinien für Klasse 10 a. Er sieht u.a. das Thema vor: Umgang mit Texten. Für diesen Kurs hatte ich Fabeln und Parabeln vorgesehen, eine Textart, die kurz und überschaubar ist, ein wichtiges Kriterium bei Teilnehmern, die wenig lesen. In der Regel sind die Inhalte leicht verständlich und die formale Struktur durchschaubar, so daß die Teilnehmer in der Lage sind, nach einer angemessenen Zeit der Übung, Texte selbständig zu interpretieren.

Parabeln haben eine sehr lange literarische Tradition. Schon in der Bibel, im AT wie im NT, werden sie erzählt. Deshalb führte ich die Gattung mit der Parabel des Propheten Nathan aus dem 2. Buch Samuel 12, 1-15, ein. Diese Parabel eignet sich gut, weil sie nicht nur leicht zu verstehen ist, sondern gut erkennbare Strukturen aufweist. Kurz zum Inhalt: Nathan vergleicht König David mit einem reichen Mann, der viele Schafe besitzt. Als er jedoch Besuch bekommt, läßt er das einzige Schaf seines armen Nachbarn schlachten. David empört sich über das Verhalten des Reichen. Daraufhin wird er von Nathan belehrt, daß er sich genauso verhalten hat, als er Bethseba raubte und deren Mann Uria in der Schlacht gegen die Ammoniter an so gefährlicher Stelle stellte, daß dieser im Kampf fiel. Durch den Vergleich erkennt David seine Schuld und tut Buße.

In der Bearbeitung der Parabel ging es neben dem inhaltlichen Verständnis darum, daß die Teilnehmer erkennen sollten, daß der Text einen Bildteil enthält, der auf eine konkrete historische Situation, den Sachteil, übertragen werden muß. Bild- und Sachteil sind in einem Punkt gleich, dem „tertium comparationis“. Als drittes Merkmal sollten die Teilnehmer erkennen, daß eine Parabel eine lehrhafte Erzählung ist. Der Bildteil ermöglicht eine Distanz des Hörers, so daß dieser zu einem objektiven Urteil kommt.

Die 14 Teilnehmer des Kurses nahmen die Parabel mit großem Interesse auf. Über eine Identifikation mit dem armen Mann gewannen sie Zugang zu dem Text. Die formalen Gesichtspunkte bereiteten ihnen erwartungsgemäß einige Schwierigkeiten. Trotzdem war die Mitarbeit sehr rege. Nur ein Teilnehmer, N., der sich in der Regel immer aktiv am Unterricht beteiligt, meldete sich in dieser Stunde keinmal. Als die Ergebnisse schriftlich zusammengefaßt wurden, schimpfte er vor sich hin, daß er alles nicht verstanden habe. In dieser Stunde dachte ich, daß er nur „Anlaufschwierigkeiten“ habe. Ich tröstete ihn auf die nächste Stunde, in der wir die Merkmale an einer anderen Parabeln üben würden. Die nächste Parabel war aus dem Neuen Testament, das Gleichnis von den „Arbeitern im Weinberg“ (Matthäus 20, 1-6). Den Teilnehmern gelang es unter Anleitung, den Vergleich zu ziehen zwischen dem Verhalten des Weinbergbesitzers und dem Gottes, so wie es Jesus darstellt. Der Kurs diskutierte

sehr intensiv über Gerechtigkeit, denn der Arbeiter, der nur eine Stunde gearbeitet hat, erhält den gleichen Lohn wie der, der 12 Stunden gearbeitet hat, weil der Weinbergbesitzer gütig ist. Auch in dieser Stunde meldete N. sich nicht. Als ich ihn bei einer einfachen Frage aufrief, ohne daß er aufgezeigt hatte, gab er keine Antwort und zuckte nur mit den Achseln. Das wiederholte sich auch bei der dritten Parabel von Herder „Die Ratte in der Bildsäule“. Als die Teilnehmer die Tafelschrift in ihr Heft übertragen sollten, mußte ich die Stunde um zwei Minuten überziehen. Das war bis dahin nie ein Problem. Die Teilnehmer akzeptierten dies immer. Nicht so an diesem Tag N. Punkt 10 Uhr knallte er seine Sachen auf den Tisch, stand auf und verließ mit hochrotem Kopf den Raum mit der Bemerkung: „Jetzt macht sie auch noch länger.“

Die Teilnehmer und ich waren sehr erschrocken. Wir hatten N. noch nie so wütend gesehen. Die zwei Minuten Überziehung konnten eigentlich kein Anlaß für diesen Ausbruch sein. Ich fragte die anderen Teilnehmer, ob sie auch gehen oder ob sie die Tafelschrift noch in ihr Heft übertragen wollten. Alle schrieben den Text ab.

In der Pause suchte ich N. auf dem Schulhof auf und fragte ihn, ob wir einmal miteinander sprechen sollten. Er war sofort zu einem Gespräch bereit, das wir für den nächsten Tag vereinbarten. Wir begannen das Gespräch damit, daß ich ihm meine Beobachtungen schilderte, die mir unverständlich waren. N. erklärte mir, daß er schon in der ersten Stunde kein Wort verstanden habe. Ich hätte den Stoff viel zu schnell durchgezogen, und da er das Prinzip nicht begriffen habe, könne er auch die anderen Parabeln nicht deuten. Ich versuchte herauszufinden, welche Punkte ihm konkret Schwierigkeiten machten. „Schon diese lateinischen Begriffe“, antwortete er. Hier konnte aber das Problem nicht liegen, da er im Grammatikunterricht keinerlei Probleme hat, die Fachtermini in Latein zu lernen und richtig anzuwenden. Sein Verständnis mußte durch etwas anderes blockiert sein.

Aus Erfahrung weiß ich, daß manchmal Schüler eine Aversion gegen religiöse Texte haben. Ich fragte ihn deshalb, ob er Schwierigkeiten mit Texten aus der Bibel habe. „Ja“, sagte er, „Religion kotzt mich an.“ Und dann erzählte er von seiner Kindheit. Als er zehn Jahre alt war, ließen sich seine Eltern scheiden. Da weder Vater noch Mutter für ihn sorgen wollten, wurde er in ein Kinderheim gesteckt, das von katholischen Nonnen geleitet wurde. Fünfmal am Tag mußte er beten, jeden Abend war eine längere Andacht. Drei Jahre dauerte sein Aufenthalt dort. Nach dieser Zeit hatte er für sein ganzes Leben lang genug von Kirche. Er wollte nie wieder was „Frommes“ hören. Als ich mit den Bibeltexten „ankam“ – und das in Deutsch –, ist ihm seine „ganze beschissene“ Kindheit wieder „hochgekommen“. Er hätte einfach nichts von den Texten aufnehmen können, weil er voller Wut auf die Nonnen und auf seine Eltern war. N. erzählte fast eine Stunde von sich. Er schloß mit den Worten: „Aber das ändert ja nichts. Ich muß die Parabeln lernen, denn ich will eine gute Klausur schreiben.“ Ich bot ihm an, die ersten beiden Parabeln wegzustekken. Ich wollte ihm eine „weltliche“ heraussuchen, auch wenn die Struktur nicht so deutlich erkennbar sei. Das lehnte N. aber ab. Er bat vielmehr darum, ob ich nicht eine Förderstunde machen könne, in der alles noch einmal wiederholt werden solle. Das ließ sich problemlos arrangieren. Die Förderstunde wurde für alle Teilnehmer freiwillig angesetzt, aber nur N. blieb. Wir gingen beide Parabeln nochmals durch. Jetzt verstand er die Texte und konnte danach mühelos einen dritten unbekannten Text selbständig deuten.

LERNPROZESSE

Wird das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden als interaktiver Lernraum begriffen, in dem sich vergangene Erfahrungen aktualisieren, rückt auch die Wechselseitigkeit von Lernprozessen in den Blick. In der Interaktion mit TeilnehmerInnen aus Alphabetisierungs- und Elementarbildungsmaßnahmen z.B. können aufseiten der Lehrenden alte Selbstverständlichkeiten aufgebrochen und Selbsteinschätzungen korrigiert werden.

Eine enorm große Anzahl von Menschen – alle – erfolgreich Lernenden – haben sich bis heute Gedanken über das Lernen gemacht und sie zu Papier gebracht. Über die hochkomplexen physiologischen, psychologischen, biologischen und all die anderen Ursachen und Bedingungen von Lernen. Darüber, was, wie, wann, wo, wozu, unter welchen Umständen, wie dauerhaft und für wen gelernt wird; was wir PädagogInnen aus diesen Erkenntnissen für unser Lehren lernen können. Als Pädagogin in der Alphabetisierung und Elementarbildung leiste ich seit vielen Jahren selbst einen Beitrag dazu, die Voraussetzungen für erfolgreicheres „schulisches Lernen“ (was lediglich heißt, daß Lernen an einem Ort „Schule“ stattfindet, dabei aber viele Facetten von Lernen mit beinhaltet) zu reflektieren und nach Möglichkeit zu verbessern.

meine Welt – deine Welt

An dieser Stelle möchte ich jedoch über einen speziellen Aspekt meines eigenen Lernens berichten: nämlich darüber, was ich von den TeilnehmerInnen oder durch sie gelernt habe. Selbst eine – in unterschiedlichen Phasen je unterschiedlich-erfolgreiche (schulische) Lernerin, war für mich die Tatsache, siebzehn Jahre lang „zur Schule“ zu gehen, eine Selbstverständlichkeit: Nach der Grundschule ging „man“ aufs Gymnasium, danach begann „man“ ein Studium, es gab Zeiten, die unerfreulicher und schwieriger waren, aber letztendlich ging alles seinen vorgesehenen Gang – bei mir wie auch bei den anderen Personen meines sozialen Umfelds.

Wenn ich nun heutzutage manchmal auf dem Weg zur Arbeit einen Teilnehmer vor mir her gehen sehe, von dem ich aus der Anfangsberatung und aus Äußerungen im Kurs weiß, wie fast durchgängig schlecht seine Erfahrungen mit „Schule“ waren, da sie vielfach mit Nicht-erkannt-Sein, Scheitern, Ausgrenzung verbunden waren; wenn ich darüber hinaus erfahren habe, daß seine Familie z.B. dem Kursbesuch durchaus skeptisch bis ablehnend gegenübersteht, dann empfinde ich große Achtung und Respekt vor dem Mut und dem Durchhaltevermögen, die dieser Teilnehmer auf seinem erneuten „Schulweg“ aufbringt.

Ganz besonders auch deshalb, weil er sich damit einer Situation aussetzt, in der er genau das thematisieren und bearbei-

ten muß, was er bis dahin aus Scham geheimgehalten hat. Während er, solange er noch erwerbstätig war, seinen Mann gestanden hat und als Arbeitskraft anerkannt war, sieht er sich im Kurs fortwährend mit einem „defizitären Anteil“ konfrontiert: den Lücken z.B. im schriftsprachlichen Bereich.

Ich habe gelernt, daß es auch aus diesem Grund – neben vielen anderen guten Gründen – wichtig ist, ganz unterschiedliche, auch handlungsorientierte Lernformen zu ermöglichen.

So z.B. im Rahmen einer Projektwoche das Herstellen einer Radiosendung, bei der sämtliche anfallenden Arbeiten, von der inhaltlichen, zeitlichen, organisatorischen Planung über das Durchführen und Auswerten von Interviews, die hochkomplexen und komplizierten Arbeiten im Ton- und Schneidestudio von den TeilnehmerInnen, nach einer lediglich kurzen Einweisung, allein und selbständig ausgeführt werden. Ich genieße diese Arbeitsformen sehr, die mir neben dem inhaltlichen Zugewinn ganz neue Möglichkeiten des KennenLERNENS der TeilnehmerInnen eröffnen und mich außerdem lehren, daß ich gar nicht so nötig bin, wie ich dachte, es zu sein.

hinschauen und verändern

Wenn ich in meiner Kursleiterinnen-Geschichte zurückblicke, stelle ich fest, daß ich schon früh lernen mußte, differenzierte Rückmeldungen zu geben. Zu Beginn meiner Tätigkeit, im Alphabetisierungskurs, besonders als ich mit sog. „Nullanfängern“ arbeitete, hatte ich die Tendenz, jede Form der Beschäftigung mit Schriftsprache von seiten der Lernenden grundsätzlich „gut“ zu finden und dies auch zu vermitteln, unabhängig von stilistischem und orthographischem „Erfolg“.

Bis mir eines Tages ein Teilnehmer in einem Gespräch ein für mich sehr bedeutsames Bedürfnis signalisiert hat: er wolle nicht immerzu gelobt werden.

Klargeworden ist mir dabei, daß nicht nur Lernende, sondern auch ich mich nur dann richtig ernstgenommen und angespornt fühle, wenn ein Gegenüber nicht lediglich minimalste Erwartungen an mich hat, sondern mir auch etwas zutraut – auch oder gerade dann, wenn die Erwartungen dergestalt sind, daß sie Anstrengung und das Inkaufnehmen von – korrigierbaren – Fehlern beinhalten; daß eine anspruchsvolle Haltung meinen Leistungen gegenüber unterstützende Funktion haben kann bei einem inneren Widerstreit, einerseits im Altgewohnten, Sicheren verharren und andererseits etwas Neues, Unsicheres wagen zu wollen. Da besonders letzteres Fortschritt bedeutet und generalisierenden Charakter bekommen kann, habe ich als Kursleiterin geradezu die Verpflichtung zu einer solchen – abgewogenen – Lokomotionsfunktion. Gleichzeitig weiß ich natürlich – und das steht keineswegs im

Widerspruch dazu –, daß die TeilnehmerInnen (und nicht nur sie) in der Regel an ihren zu hohen Ansprüchen scheitern, weil sie ihnen nicht gerecht werden (können) und sie sich somit ausdauernd Gründe für Entmutigung liefern.

Damit tut sich für mich ein weiteres Lernfeld auf: nämlich den Blick energisch und forciert darauf zu richten, was TeilnehmerInnen gut und richtig machen. Wenn wir im Elementarbildungskurs – von allen mit durchaus gemischten Gefühlen gewünscht – ein Diktat schreiben, das 100 Wörter umfaßt, stellen alle TeilnehmerInnen nach der Korrektur fest, daß sie Fehler gemacht haben. Beispielsweise in verzweifelt befriedigtem Ton: „Schon wieder acht Wörter falsch geschrieben!“ Inzwischen hat es sich (habe ich) eingebürgert, daß alle *richtig* geschriebenen Wörter in einer markanten Farbe unterstrichen werden. Und die einfache Rechnung, daß die Fehlerquote anders ausgedrückt bedeutet, daß 92 Prozent der Wörter richtig geschrieben sind, mag zumindest ein Baustein sein auf dem mühsamen Weg von der auf Fehler zentrierten Selbstentmutigung zur Selbstermutigung (der Lernenden und möglicherweise auch der Lehrenden). Mit selbst-entwertenden Äußerungen der TeilnehmerInnen haben wir es ja häufig und oftmals gehäuft zu tun. Wenn ich die richtige Schreibweise eines Wortes herleite und vermittele und TeilnehmerInnen ganz überzeugt die Reaktion äußern, daß sie niemals auf die Idee gekommen wären, diese Schreibweise zu wählen und sich damit „bestätigen“, daß sie auch ungeschriebene Wörter falsch schreiben, nehme ich das inzwischen zum Anlaß, daraus einen zumindest potentiellen Grund für Ermutigung zu machen: Denn immer, wenn einem eine mögliche Schwierigkeit auffällt, heißt das gleichzeitig, daß sie bewußt wahrgenommen und dadurch auch erst veränderbar wird. Damit können die tendenziell resignierenden Reaktionen als geradezu wünschenswerte in einem neuen Licht erscheinen.

Nicht selten bieten mir speziell die Beschäftigung mit Orthographie und die Äußerungen der TeilnehmerInnen darauf Anlaß, die deutsche Schriftsprache mit ihren Willkürlichkeiten, Besonderheiten, unverständlichen Selbstverständlichkeiten mit neuen Augen zu sehen. Für mich als Kursleiterin, die ich die Orthographie weitgehend verinnerlicht habe, tun sich da zum Teil ganz neue Erkenntnisse und Sichtweisen auf:

– HERRlich mit dem Baustein HERR (männlich) ist ja bekanntermaßen auf Substantive jeglichen Geschlechts anwendbar: sowohl ein Fest (sächlich), als auch ein Morgen (männlich) oder eine Woche (weiblich) können so charakterisiert werden. Warum sollte dann eine Teilnehmerin nicht etwas persÖHnlich nehmen können?

– Alle Welt ist im Fußball-Weltmeisterschafts-Fieber. Es konzentriert sich alles auf das ENDspiel, die ENDAusscheidung. Die ENTscheidung wird bei Erscheinen dieses Heftes ENDgültig gefallen sein.

Regel: Wenn der Baustein END betont ist, kommt er von ENDE und wird deshalb mit „d“ geschrieben. Anders bei entwickeln, entsetzlich, enttäuschend. Warum schreibt man dann entweder mit „t“? Ganz zu schweigen von den kleinen Härchen, die unbestritten von Haar abgeleitet sind, und dem Freitag abend, den man weder in einem Wort schreibt, noch dem Abend sein großes A beläßt.

– Ohne Zweifel existiert das Verb „zusetzen“ – warum wird dann „zusätzlich“ nicht analog geschrieben? Die Reihe ließe sich noch lange „fortsätze“ und würde ein Licht darauf werfen, daß oftmals fundierte Überlegungen der TeilnehmerInnen in der Orthographie keine „entsprechende“ Würdigung finden.

Deutlich geworden ist mir an der orthographischen Arbeit mit den TeilnehmerInnen, daß in ihrem Tun und Handeln sehr viel entdeckendes Lernen enthalten ist und daß wir durch ihre

Fragen die „Unlogik“ in der Sprache ent-deckt haben. Diese Form des Arbeitens halte ich für notwendig, damit die TeilnehmerInnen eine entsprechende Sprachsensibilität entwickeln können.

Verantwortung und Grenzen

Ganz generell – auf meine Unterrichtstätigkeit im engeren Sinne bezogen – habe ich gelernt, beim Vermitteln von Inhalten sehr genau und sehr anspruchsvoll zu sein und besonders viel Sorgfalt und Phantasie darauf zu verwenden, komplexe/komplizierte Sachverhalte in ganz kleine, nachvollziehbare, möglichst lustvoll üb bare, anschaulich dargestellte Schritte zu zerlegen, was selbst bei so selbstverständlichem „Wissen“, daß es im Sommer wärmer ist als im Winter, gar nicht so einfach ist.

Neben diesen ganz konkreten benennbaren Lernerfahrungen hat sich – in einer allgemeineren Weise – auch in mir als Person „einiges getan“. Daß ich diese Arbeit nach sechs Jahren (immer noch) sehr gerne und mit Kraft und Phantasie mache, liegt sicherlich nicht zuletzt daran, daß ich in der Zwischenzeit gelernt habe, Grenzen zu setzen.

Das kann zum einen bedeuten, daß ich mir zugestehe, mich nicht für alle TeilnehmerInnen potentiell gleichermaßen zuständig oder verantwortlich zu fühlen. Wenn mir z.B. ein Teilnehmer „unsympathisch“ ist, oder/weil ich auf ein bestimmtes Verhalten so allergisch reagiere, daß bei einem intensiveren persönlichen Kontakt (wie in einer Lernberatung) zu erwarten stünde, daß ich durch das Ausagieren eigener Anteile Möglichkeiten der positiven Veränderung verbauen würde, dann kann ich das inzwischen erkennen, meinen KollegInnen mitteilen und mich so weit wie möglich zurückhalten. Denn schließlich habe ich ja auch gelernt, meinen Gefühlen zu trauen und sie als Indikator und Wegweiser für stimmiges Verhalten zu nutzen.

Grenzen zu setzen ist für mich auch – oder gerade dann – notwendig, wenn ich mit TeilnehmerInnen besonders gut zurechtkomme, in nahem persönlichen Kontakt mit ihnen stehe und TeilnehmerInnen dann möglicherweise dazu tendieren, eine Ansprechbarkeit meinerseits immerzu und an allen Orten (z.B. zwischen Tür und Angel) vorauszusetzen. Zunehmend häufig gelingt es mir, eine realistische Einschätzung meiner eigenen Belastbarkeit mit der Notwendigkeit des Intervenierens in Krisenfällen und einem realitätsangemessenen „Modellverhalten“ in eine ertragreiche Balance zu bringen. Dies steht nicht im Widerspruch dazu, daß ich mit der Zeit ebenfalls gelernt habe, immer hellhöriger auch für versteckte Signale und Hilfeersuchen zu werden – besonders von den TeilnehmerInnen, die nicht ausreichend ermutigt und eingeübt sind im Mitteilen von persönlichen Schwierigkeiten.

besonders ungewöhnlich?!

Bleibt die Frage, was dieses Lernen speziell mit den TeilnehmerInnen aus Alphabetisierungs- und Elementarbildungskursen zu tun hat. Natürlich können diese Erfahrungen grundsätzlich und generell im Umgang mit Lernenden gemacht werden. Eine wesentliche Besonderheit besteht allerdings darin, daß unsere TeilnehmerInnen unter ganz erschwerten Grundvoraussetzungen neu oder erstmalig lernen. In dieser Hinsicht sind sie „ungewöhnlich“. Das vielfältige Lernfeld im Kurs auch mal unter einem etwas ungewöhnlicheren Blickwinkel zu betrachten, ist demnach auch ganz „passend“.

Barbara Heling: *Wie ich Dir, so Du mir!* In : FACETTEN 2/1990, S. 17-18

Tempo erlernen ...

... oder Lerntempo entwickeln?

„...mir hatte ja eigentlich dafür gar kei Zeit groß zu denke.“

„...aber die (Lehrer) hatten auch ihren Schulstoff gehabt, wo sie durchnehme mußte und dann hatten die doch net so Zeit gehabt nur für mich sich da so hinzusetze, ne.“

„Wenn bei meinem Kind dann Wörter kamen, die nicht so geläufig waren, wurde ich schon unsicher. Wir haben aber dann einen Kinderduden genommen und nachgesehen. Es war umständlich, es ging viel Zeit verloren.“

„Meistens so 12 Uhr stehe ich auf. Gibt ja nichts zu tun. Dann räum ich auf, mach für meine Mutter die Arbeit und so. Und dann sitz ich die ganze Zeit vor dem Fernseher. Eigentlich gammel ich rum. Es ist unheimlich langweilig.“

„Je größer der Zeitdruck wird, um so eher setze ich mich (gegen die Teilnehmer) durch“ (1).

Fünf Aussagen über Zeit – Aussagen aus verschiedenen Blickwinkeln getroffen, die unterschiedliche Zeiterfahrungen wiedergeben. Für die einen stellt Zeit etwas dar, das Druck macht, das fehlt, um zu denken, nachzuschlagen oder Zuwendung zu erhalten. Für die anderen existiert sie im Übermaß, bietet sie kaum noch Struktur, wird sie zur langen Weile ohne Sinn und Ziel, scheinbar überflüssig. Beiden Seiten gemeinsam zeigt sich die Eigenart von Zeit als etwas, das sich als kaum be-greifbar und hand-habbar erweist.

Die Arbeit in Bildungsmaßnahmen mit sogenannten ‘Problemgruppen’, mit Personen, die Lehr- und Leerzeiten verschiedenster Art kennengelernt haben, läßt im täglichen Erleben recht bald die Widersprüche offensichtlich werden, die sich aus dem angestrebten Lernprozeß und dem Faktor Zeit ergeben. Bei dieser zeitlich befristeten Bildungsarbeit treffen Menschen mit unterschiedlicher (Lern-)Geschichte aufeinander und begeben sich gegenwärtig in einen gemeinsamen Lernprozeß, der zukünftig erfolgreich sein soll. Dort stehen auf der einen Seite die TeilnehmerInnen, die zumeist ungewollt zuviel Zeit haben und nichts damit anzufangen wissen, weil sie ohne Arbeitsplatz sind und die Lang-Zeit-Arbeitslosigkeit ihre Wirkungen zeigt. Auf der anderen Seite befinden sich die Mitarbeiter, die über zuviel Arbeit und zu wenig freie Zeit

Gerade in Weiterbildungsmaßnahmen für bildungsbenachteiligte Gruppen sind viele TeilnehmerInnen, für die der vorgegebene Zeitraum des schulischen Lernprozesses nicht ausreichte. Um die Fehler der Vergangenheit zu vermeiden, sollten Freiräume geschaffen werden, die den TeilnehmerInnen die Entwicklung eines persönlichen Lerntempos ermöglichen.

klagen, weil sie ersteren in möglichst kurzer Zeit Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln sollen, für die bisher nicht ausreichend Zeit vorhanden war.

Obwohl das Thema ‘Zeit’ in seinen verschiedenen Dimensionen Lebenszeit, Lerngeschichte, Unterrichts- und Maßnahmendauer, individuelles Lerntempo usw. Bildungsmaßnahmen immanent ist, so wird es dennoch nur selten zum Gegenstand der bewußten Auseinandersetzung und Bearbeitung gemacht.

Die aktuelle Diskussion über die Notwendigkeit von sozialen und personalen Kompetenzen für die Gestaltung zukünftiger Arbeitsplätze bietet daher aus meinem Blickwinkel betrachtet einen geeigneten Anlaß, wieder einmal über Lernen, insbesondere über das ‘Wie’ der Vermittlung und des Erwerbs und damit auch über die enthaltene Komponente Zeit nachzudenken. Anregen möchte ich in diesem Zusammenhang auch Überlegungen zu der Frage: Welchen Zeit-Raum und Stellenwert gesteht man der Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen im Rahmen derzeitiger Bildungsprozesse zu bzw. welchen sollten oder könnten sie dort zukünftig einnehmen?

Tempo erlernen – (k)ein soziales Lernziel?

Den konkreten Anlaß, mich mit dem Zusammenhang von Lernen und Zeit näher zu befassen, stellte die Lektüre zweier Projektberichte über Qualifizierungsmaßnahmen von langzeit-arbeitslosen jungen Frauen dar (2). Nachdem ich eine Weile in den Broschüren gelesen hatte, überkam mich ein Gefühl der Beklemmung. „Zum Glück bin nicht ich Teilnehmerin dieser Maßnahme“, dachte ich, „muß nicht ich dermaßen viel Neues lernen, erwartet man (noch) nicht von mir, daß ich meine Einstellung zu bestimmten Berufen ändere“. Ich, die ich den Vorteil habe, von außen, aus der Distanz auf diese Arbeit zu sehen, war betroffen von den vielen Anforderungen, die an die Frauen gestellt waren und die sie innerhalb des vorgegebenen Zeit-Rahmens erfüllen sollten. Auch die Bedingungen der Lehrkräfte, wie kurze Einarbeitungszeit, befristeter Arbeitsplatz, schienen mir, vor dem Hintergrund der angestrebten Ziele betrachtet, mit dem Faktor Zeit in Widerspruch zu stehen. Daß, wie der Bericht aufzeigt, unter solchen Gegebenheiten Störungen, Widerstände und Blockaden auftauchen, verwundert mich nicht. Sie rufen vielmehr Nachdenklichkeit bei mir hervor über das, was sich dahinter verbirgt. Aus meinen persönlichen und beruflichen Erfahrungen heraus ist die Sichtweise entstanden, daß solche Verhaltensweisen als Zeichen eines nicht verbalisierten Widerstandes zu sehen, als

Symptome für tiefergehende Schwierigkeiten zu verstehen sind. Da sie häufig jedoch nicht als solche (an-)erkannt werden, findet weder eine Analyse der Ursachen noch eine irgendwie geartete Aufklärung darüber statt. Ein Lernen aus Fehlern ist so nicht möglich. Die Widersprüche werden nicht zur Sprache gebracht, da ein Bewußtsein für derartige „Zeichen“ und somit auch Formen eines bewußten Umgangs (3) fehlen. Infolgedessen werden für notwendige Bearbeitungsprozesse auch keine Zeiträume zur Verfügung gestellt. Die Widersprüche werden von den Betroffenen zwar gelebt, aber sie sind ihnen nicht bewußt. Könnten sie ihren Unmut, ihre Hilflosigkeit allerdings schon konstruktiv zur Sprache bringen, dann würden sie bereits über ein gutes Maß an personaler und sozialer Kompetenz verfügen.

Eine Bedeutung des Begriffes Tempo ist die der Geschwindigkeit, Schnelligkeit, Hast (4). Betrachte ich verschiedenste Lerngeschichten unter diesem Aspekt – meine eigene, die von verschiedenen KursteilnehmerInnen und TeilnehmerInnen von Fortbildungsseminaren –, so möchte ich behaupten, daß eben das Erlernen von Schnelligkeit, Geschwindigkeit ein wichtiges Lehr- und Lernziel für die meisten von uns darstellte. Dieser Trend hat sich bis heute noch verschärft.

Von Geburt an unterliegt das Individuum der Notwendigkeit, bestimmte Ziele, wie Greifen lernen, Laufen lernen bis hin zu Lesen, Schreiben, Rechnen lernen, innerhalb vorgegebener Zeiten zu erreichen. Mit Hilfe fortschreitender Technik gilt es dann, dieses Tempo noch zu erhöhen. Unterricht findet im 45-Minuten-Takt statt, Lernziele sind innerhalb von Wochen zu erreichen, möglichst viele Personen werden zum gleichen Zeitpunkt unter Einhaltung gleicher Zeitdauer geprüft. Man sagt, „der Gerechtigkeit wegen“. Lernen wird in Zeit und Raum organisiert, Frei-Räume, Pausen oder gar „Leerzeiten“ haben in diesem linear geplanten Bildungsraster zunehmend weniger Platz (5). Wer in dieses Raster von Hast und Eile nicht hineinpaßt, um den bemühen sich zwecks „Integration“ dann Sonderpädagogen, Psychologen oder Ärzte. Wem auch diese nicht weiterhelfen können, der fällt durch die Maschen des Rasters hindurch.

Der Sinn dieser Eile will sich mir nicht recht erschließen, denn diejenigen, die durch das Raster gefallen sind, beanspruchen an anderer Stelle wieder Zeit, sei es beim Arbeitsamt, beim Sozialamt, bei Beratungsstellen oder in Bildungsmaßnahmen. Das Vorgehen erscheint mir erst recht fragwürdig, wenn ich es unter dem Motto „Zeit ist Geld“ betrachte. Dadurch, daß Gelder von verschiedenen Ämtern zugeteilt werden, daß verschiedene Einrichtungen Arbeit und Zeit aufwenden, läßt sich die Gleichung nur scheinbar besser lösen. Es bleibt im Endeffekt eine „Milchmädchenrechnung“. Es fehlt die Sicht, daß eine frühzeitige Zeitinvestition in Bildungsprozesse pro-

duktiver und letztendlich auch kostengünstiger sein könnte. Die Erwachsenenbildung mit ihren Angeboten für die genannte Zielgruppe steht aufgrund der arbeitsmarktpolitischen Lage sicherlich unter hohem Erwartungsdruck, unter dem Druck, diesen Prozeß des „Tempolernens“ fortzusetzen bzw. nachzuholen, eine Gefahr, der sie aktuell in den neuen Bundesländern auch ausgesetzt ist. Gerade sie sollte jedoch nicht den Fehler begehen, diese Art des Lernens fortzusetzen oder zu wiederholen, da sie ausreichendes Wissen um die Folgen eines solchen Lernprozesses besitzt. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, Frei-Räume zu schaffen, damit der in Ansätzen schon begonnene Prozeß des Umdenkens von Quantität zu mehr Qualität forciert werden kann. Denn erfolgreiche Bildungsmaßnahmen haben wohl kaum etwas mit der Geschwindigkeitsrechnung „durchgeschleuste Zahl von Teilnehmern pro Zeiteinheit“ gemein (6).

Lerntempo entwickeln – nur ein personales Lernziel?

„Der Zeitfaktor und das Qualifikationsniveau der Beschäftigten haben sich zu Wettbewerbsfaktoren von immenser Bedeutung entwickelt“.

„Hinzu kommt, daß auch die modernste und ausgefeilteste Automatisierung nur funktionieren kann, wenn sie richtig programmiert, gesteuert und gewartet wird. Deshalb kommt dem Menschen auch zukünftig die Schlüsselrolle zu. Von seinem Engagement, seiner Kreativität und Innovationsfähigkeit hängt es ganz entscheidend ab, wie effizient neue Techniken eingesetzt werden können“.

„Die neuen Formen der Arbeitsorganisation mit flexiblen Produktionseinheiten können nur mit 'mündigen Mitarbeitern' funktionieren, die ihr Selbstbewußtsein und ihr geistiges Potential nicht am Fabrikator abgeben ...“ (7).

Gefragt sind heute weniger Arbeit-Nehmer, eher Mit-Arbeiter, die über Fähigkeiten der Zusammenarbeit verfügen, die Teamgeist besitzen, die weitsichtig planen können und Entscheidungen treffen, die kritisch sich selbst und anderen gegenüber sind, eben Personen, die über soziale und personale Kompetenzen verfügen. Derartige Anforderungen wurden schon mehrfach formuliert, von Philosophen, Reformpädagogen, Bildungsexperten, jeder hat sie seiner Zeit entsprechend formuliert. Für die einen war das Ziel der „mündige Bürger“, für die anderen war es der „selbst-bewußte Mensch“. Nur die Bezeichnung hat sich verändert, nicht das Problem. Die praktische Umsetzung dieser Ansprüche scheint also ihre Tücken zu haben, denn das Thema ist bis heute aktuell. Es bleibt somit weiterhin zu fragen: Wie können soziale und personale Kompetenzen vermittelt werden, wie werden sie erlernt, und – im Zusammenhang mit diesem Artikel – welche Verbindung besteht zum Faktor Zeit?

In der Erwachsenenbildung haben wir es mit Menschen zu tun, die alle ihre je eigene Lern-Geschichte besitzen, welche dann in der Lern-Gegenwart aktualisiert wird und ihre Auswirkungen auf sehr unterschiedliche Weise zeigt (8). Viele der für Kursleiter, Lehrer, Pädagogen sehr irrational erscheinenden Reaktionen von TeilnehmerInnen lassen sich m.E. auf diese für andere und häufig auch für die Betroffenen selbst nicht einsehbare und verstehbare Geschichte zurückführen. Jeder hat im Laufe seiner Lebenszeit seine individuellen Lernstrategien entwickelt, jeder hat das für seine soziale Lage und die persönliche Logik passende Lerntempo herausgebildet (9). In

der aktuellen Lernsituation erfolgt dann die unbewußte Konfrontation mit dieser von den Beteiligten oft schon als irrelevant erachteten Lerngeschichte. Daraus erwachsende Schwierigkeiten im Lernprozeß sind zwar individuell bedingt, ziehen jedoch soziale Folgewirkungen nach sich. Ein Beispiel hierfür ist die häufig genannte Störung des Unterrichts durch „Zu-spät-Kommen“ der Teilnehmer. Ein individuelles Verhalten, das für eine Unterbrechung der gerade arbeitenden Gruppe sorgt, für deren Ablenkung sowie für gesonderte Aufmerksamkeit durch Mitschüler und Lehrperson. Also ein durchaus sinnvolles Verhalten, wenn man die genannten Aspekte als unbewußte Ziele begreift. Sicherlich läßt sich solches Verhalten auch schlicht und einfach auf einen kaputten Wecker, eine defekte U-Bahnleitung oder Unachtsamkeit zurückführen. Es besteht jedoch ebenso die Möglichkeit, es als eine Eigenheit der betreffenden Person aufgrund entsprechender Erfahrungen zu betrachten oder als Anzeichen und Merk-Mal für Schwierigkeiten im Bereich sozialer Fähigkeiten.

Viel zu selten wird m.E. die Sinnhaftigkeit solcher Strategien und die darin enthaltene Kreativität gesehen, wobei ich mit Sinnhaftigkeit das Zusammenspiel von individueller zielgerichteter Handlungsstrategie und sozialer Wirkung meine. Viel zu oft wird den Teilnehmern bewußtes „Nicht-Wollen“ unterstellt, sieht man nicht die Not dieser Personen aufgrund fehlender Ausdrucksmöglichkeiten.

Damit das Individuum diesen im Laufe der Lebenszeit erworbenen Strategien nicht 'hilflos' ausgeliefert bleibt, es ihrer habhaft werden kann, ist es notwendig, die verschiedenen Lern-Zeiten ins Bewußtsein zu bringen, sie begreifbar zu machen. Es vervielfältigen sich damit nicht nur die individuellen Möglichkeiten der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft, sondern auch die des sozialen, gesellschaftlichen Zusammenlebens. „Die Bildung des Zeitbewußtseins wird damit zu einem Kernstück pädagogischer Analyse. Vom Zeitbewußtsein hängt es ab, ob und wie der Educandus sich Tradition aneignet, ob und wie er sich als möglicher Entwurf in die Zukunft hineinbestimmt, wie er in seiner Selbsttätigkeit Identität im gegenwärtigen Moment gewinnt“ (10).

Lernberatung – ein Konzept für soziale und personale Lernziele?!

Für den Begriff Tempo wird eine zweite Bedeutungserklärung gegeben, nämlich die von „im Zeitmaß, Rhythmus von ... ablaufend.“ Fragen möchte ich deshalb: In wessen Rhythmus soll Lernen ablaufen? Wer gibt den Rhythmus an oder vor: das Individuum, die Gemeinschaft oder beide wechselseitig? Aufgrund der Analyse eigener Lernerfahrungen und Erkenntnisse aus Arbeitserfahrungen in Schule und Erwachsenenbildung, dort besonders denjenigen aus der Alphabetisierung, liegt meine Zielsetzung und die des Projektes darin, den eigenen, den personalen Rhythmus mit dem der (Um-)Welt, dem sozialen in Einklang zu bringen. Es ist dies daher kein Plädoyer für Langsamkeit, eher eines für die Berücksichtigung und Anerkennung individuell und situativ unterschiedlicher Zeitmaßstäbe im Lernprozeß. Es geht darum, Wege zu finden, die die Kreativität und Produktivität dieser verschiedenen Zeiten und Rhythmen entfalten helfen.

Die Bildungsmaßnahmen für diese Zielgruppe stehen wegen der arbeitsmarktpolitischen Situation unter hohem Erwartungsdruck. Um die Fehler der Vergangenheit zu vermeiden, sollte der Prozeß des Umdenkens von Quantität zu Qualität forciert werden. Es gilt, Freiräume zu schaffen, die es den TeilnehmerInnen ermöglichen, ihren eigenen Rhythmus zu finden und ein persönliches Lerntempo zu entwickeln.

Personale Kompetenz erwerben heißt die eigene Person „berühren“, einen Gefühls-Sinn für sich gewinnen, mit sich selbst in Kontakt kommen (11). Das Erkennen und Kennen des eigenen Taktschlages als Ausgangsrhythmus für das Zusammenspiel mit anderen ist Voraussetzung, um personale wie soziale „Räume“ bewußt gestalten zu können. Im bewußten Er-Leben der eigenen Rhythmen im sozialen Gefüge liegt dann die Möglichkeit, diese auf Passungen hin zu überprüfen, festzustellen, wo sich keine ergeben bzw. wo Unpassendes Reflexion und Veränderung erforderlich macht. Im Grunde genommen ein sehr einfacher Erfahrungs-, ja fast schon Forschungsprozeß und dennoch so kompliziert und aufwendig, um ihn professionalisiert in die Tat umsetzen zu können.

Lernberatung stellt eine Möglichkeit dar, diesen Prozeß zu einem methodisch und professionell bewußt gestalteten Prozeß zu machen. Hierfür wird ein Weg beschritten, der die verschiedenen Zeiten der Lernentwicklung, insbesondere die Zeit, in der die Grundlagen für aktuelle Lernhaltungen entwickelt wurden, durch gezielte Übungen dem Bewußtsein zugänglich macht. Es werden Entwürfe für andere oder veränderte Lernstrategien erarbeitet und der Transfer in den Alltag begleitet. Die Reflexion der veränderten Lernstrategien nach einer längeren Zeit der Erprobung und deren Evaluation sind in dieses Vorgehen mit eingeschlossen (12). Ziel ist, die Vernetzung von Lerngeschichte, Lerngegenwart und -zukunft einsehbar und verstehbar zu machen, um so den Aufbau einer neuen Lernfähigkeit zu ermöglichen. Zu dieser neuen Lernfähigkeit gehören hinzu: die Entwicklung einer realistischen Selbst- und Fremdeinschätzung, einer dauerhaften Lernmotivation und einer selbständigen Lern- und Lebensgestaltung. Kompetenzen wie Entscheidungsfähigkeit, perspektivisches Denken, Zusammenhänge herstellen oder Kreativität können auf diesem Wege erlebt und damit leichter gelernt werden. Das Kennenlernen und Erlernen eigener wie sozialer Rhythmen innerhalb von Vermittlungsprozessen zu ermöglichen heißt Erlebnisräume schaffen, wo folgendes noch möglich ist:

Anmerkungen

- 1) Bei diesen Aussagen handelt es sich um Originalaussagen von Teilnehmerinnen aus Alphabetisierungskursen, einer Teilnehmerin eines Bremer Mädchenprojektes und einer Teilnehmerin eines Fortbildungsseminares. Die Begriffe in den Klammern wurden der Verständlichkeit wegen von mir hinzugefügt.
- 2) vgl. Baltschun, H.: Eindrücke, Erfahrungen, Träume aus einem Mädchenprojekt der „BRAS“. Bremen 1989
Block, S.: „...da habe ich schon eine ganze Menge gelernt!“ Der Arbeits- und Lernprozeß im Projekt „Kleiderwerkstatt“
- 3) vgl. Fuchs-Brüninghoff, E.: Beratung – von der Schwierigkeit, Gefühle, Eindrücke und Bilder in Worte zu fassen. Federlesen 3/1988
- 4) vgl. Duden: Fremdwörterbuch 1982
- 5) vgl. Rabe-Kleberg, U./Zeiger, H.: Kindheit und Zeit. Über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4. Jg. Heft 1/1984, S. 37
„... ist ... immer ein pädagogisches Problem gewesen: die Planung unter der Annahme gleichen Lerntempos, obwohl Schüler mit unterschiedlicher Geschwindigkeit lernen. ... Das, was gelernt werden soll, ist entlang der Zeitachse als Lernprogramm geordnet: als aufeinander aufbauende Wissensstücke und nach Schwierigkeitsstufen. Ein weiteres Stück Zukunft wird so Kindern nicht offen gelassen, sondern als linearer Ablauf festgelegt.“ Zum Begriff „linearer Bildungsabläufe“ vgl. ebenso: Geißler, K.A.: Zeit leben S. 117 ff
- 6) „Jedermann weiß, Erfolge bei der Weiterbildung zur Integration von Problemgruppen des Arbeitsmarktes verursachen einen erhöhten Mittelaufwand. Ist die Zielsetzung der Integration ernst gemeint, müßte die so oder so bestehende Konkurrenz der Träger nicht mehr primär über die Kosten pro Teilnehmer, sondern über den Erfolg stattfinden.“
Glücklich, F.: Anforderungen an die Qualität von Maßnahmen für „Problemgruppen“ des Arbeitsmarktes. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1/1991, S. 28
- (7) Alle drei Zitate sind der Broschüre „Soziale Kompetenz“ von Faix, W. G./Laier, A.: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik/Institut der deutschen Wirtschaft, entnommen (S. 11/12/13)
- (8) vgl. Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M.: Lernprobleme – Lernberatung. Bonn – Frankfurt 1988
- (9) „Hier ist jede kausale Betrachtung vergebens ... Strebend im unausrechenbaren Raum seiner Möglichkeiten ergibt sich dem Kinde aus Versuch und Irrtum ein Training und ein genereller Weg zu einem Ziel der Vollkommenheit, das ihm Erfüllung zu bieten scheint. Ob aktiv strebend oder in Passivität verharrend, ob herrschend oder dienend, kontaktfähig oder egoistisch, mutig oder feig, verschieden in Rhythmus und Temperament, ob leicht bewegbar oder stumpf – das Kind entscheidet im vermeintlichen Einklang mit seiner Umgebung, die es in seinem Sinn auffaßt und beantwortet, für sein ganzes Leben und entwickelt sein Bewegungsgesetz.“
Adler, A.: Der Sinn des Lebens. 1933, 1973, S. 56
- (10) Mollenhauer, K.: Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung. In: Die Deutsche Schule, Jg. 73, 1981, Heft 2, S. 69/70
- (11) Der Begriff Kontakt enthält die lateinischen Worte *con-tingere* 'berühren, anrühren' und *tangere* mit der gleichen Bedeutung. vgl. Kluge, F.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 1989
- (12) vgl. Duden: Das Fremdwörterbuch 1982
Evaluation – a) Bewertung, Bestimmung des Wertes b) Beurteilen
Evaluierung – Auswertung
- (13) „training on reality“ wurde von mir abgeleitet von „training on the job“, ein in der letzten Zeit häufig verwendeter Begriff im Zusammenhang mit Handlungslernen und dem Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen.
- (14) Der Begriff 'warten' ist hier im Sinne von 'wachen, hüten, pflegen, achthalten' und von 'Ausschau halten, Kommendem entgegensehen' verwendet. vgl. Duden: Das Herkunftswörterbuch 1963
- (15) Kamper, D.: Zeit und Technik. Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten. In: Ästhetik und Kommunikation, Heft 75, 1990, S. 95

Literatur

- Geißler, K. A.: Zeit leben. Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben. Weinheim-Basel 1985
Nadolny, S.: Die Entdeckung der Langsamkeit. München-Zürich 1983
Vester, F.: Leitmotiv vernetztes Denken. Für einen besseren Umgang mit der Welt. München 1988
Sichtermann, B.: Zeitkämpfe mit Kindern. In: Ästhetik und Kommunikation, 1981, Heft 45/46, S. 5-19

Monika Pfirrmann: *Tempo erlernen oder Lerntempo entwickeln?*
In: FACETTEN 4/1991, S. 5-8

nach - denken,
um sich an Zurückliegendes zu erinnern

ent - decken,
um Verstecktes offenzulegen

wieder - holen,
um Bekanntes erneut verfügbar zu machen

wahr - nehmen,
um es jetzt als wahr anzunehmen

be - greifen,
um es mit verschiedenen Sinnen zu erfassen

ver - stehen,
um heute dazu stehen zu können

aus - bilden,
um Neuem oder Verändertem Gestalt zu geben

um - setzen,
um Gelerntes in den Alltag zu bringen

aus - werten,
um den Erkenntnissen (m)einen Wert zu geben

Mit dieser Handlungsabfolge sind längst nicht alle Tätigkeiten eines solchen Entwicklungsprozesses benannt. Dennoch macht bereits diese Auswahl deutlich, daß dieser Prozeß des Tuns, daß die in periodischem Wechsel ablaufenden Handlungen Zeit benötigen. Denn „training on reality“ (13) folgt anderen Zeithrhythmen, als dies bei allgemein üblichen Vermittlungsmethoden der Fall ist. Zeiten der Wiederholung und Wartezeiten (14) gehören mit einbezogen, denn „...Wiederholung – sagt man – sei das Geheimnis der Zeit, ihre verdeckt musikalische Struktur. ... eine Spiralbewegung, die Vergangenheit wiederholt, um Zukunft zu gewinnen, eine offene Schleife, die ihre Wirkungen als Ursache rückkoppeln kann“ (15).

Kompetenzen, die auf diesem spiralförmig sich weiter entwickelnden Wege erworben werden, tragen dazu bei, die sozialen und personalen Anforderungen zu erfüllen, die an Mitarbeiter heutzutage gestellt werden.

Auch Pädagogen und Lehrer sind Mitarbeiter – nämlich Mitarbeiter, die die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen übernehmen sollen. Dies läßt sich nicht ohne entsprechende qualifizierende Weiterbildungs- bzw. Fortbildungsmaßnahmen bewerkstelligen. Denn ein derart gestalteter Lernprozeß verlangt von ihnen einen bewußten Umgang mit den eigenen sozialen und personalen Kompetenzen sowie Kenntnisse methodischer Verfahren, eine Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex 'Lernen und Lernstörungen' und Beratungskompetenz. Daß eine ebensolche Qualifizierung Zeit benötigt, versteht sich nach den bisherigen Erläuterungen von selbst.

Die Tendenz zur Eile und das Lernen der Geduld

Wieder einmal ist Widersprüchliches über die Zeit zu hören und zu lesen. Immer noch wetteifern der Volksmund und die Philosophen um plausible Sprüche. Dabei werden durchaus neuartige Töne laut. Das Nachdenken über Zeit kommt nicht an der Frage vorbei, was die technische Entwicklung für den Umgang mit der Zeit bedeutet. Sie signalisiert Chancen und Gefahren. Einerseits ermöglicht sie es, Zeit zu sparen, andererseits gilt als eine der gravierendsten Technikfolgen die allseitige Verschnellerung (Rinderspacher). Ihrer lebensprägenden Kraft kann sich kaum jemand entziehen, auch wenn die Reaktionen darauf im einzelnen unterschiedlich sein mögen. Dem wachsenden Lebenstempo ist jedenfalls noch nicht alle Nachdenklichkeit gewichen. Wer sich zur täglichen Fahrt mit der Vorortbahn entschlossen hat, kann gelegentlich ein Sinnieren darüber hören, wie die Großväter damit fertig geworden sind, wenn sie 10 oder 12 Stunden arbeiten mußten und kilometerlange Wege zum und vom Arbeitsplatz hatten. Die häufigste Assoziation auf das Stichwort Zeit ist heute denn auch wohl Arbeitszeitverkürzung.

Das Handgreifliche dieses Tatbestandes kann indes nicht übersehen lassen, daß er vielerlei Facetten enthält und unterschiedliche Deutungen ermöglicht. So ist denn gegenwärtig nicht nur von dem Zeitgewinn die Rede, sondern auch von der Zeitnot (Müller-Wichmann). Bei genauem Hinsehen stellt sich heraus, daß für allzu viele die wirklich frei disponierbare Zeit so umfangreich nicht ist, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Das viele Reden von dem Ausmaß und der Fülle des Freizeitangebots täuscht. Die Betriebsamkeit der Freizeitindustrie suggeriert eine Scheinsouveränität der in Wahrheit ohnmächtigen Konsumenten (Habermas), die der Unerschöpflichkeit der Konsumanreize unterliegen. Aber selbst eine solche Sicht bleibt noch relativ vordergründig. Bestimmend für die Mentalität der Menschen ist noch etwas anderes. Das wird deutlich, wenn wir unter dem Aspekt der Bildung Zeitverhalten und Zeitbewußtsein reflektieren.

Dafür will bedacht sein, daß sich mit der technisch bedingten Beschleunigung unser Verhältnis zu Raum und Zeit von Grund auf geändert hat. Dabei können so einfache Erscheinungen wie das Näherrücken der Entfernungen komplizierte

Das gesellschaftliche Klima von Hektik und Eile macht vor dem Bildungsreich nicht halt. Gerade hier jedoch ist die „Hoffnung auf kurze Wege“ oft kontraproduktiv. Lernschwierigkeiten zu bearbeiten, das Lernverhalten zu verändern, das eigene Lernen zu organisieren – dies alles braucht Zeit. Die Fähigkeit des Warten-Könnens steht quer zum gesellschaftlichen Umgang mit Zeit, wiewohl gerade diese Fähigkeit ein Prüfstein für erfolgreiches Lernen ist.

Wirkungen haben. Pointiert formuliert: Der Bedeutungsverlust von Überwindungsschwierigkeiten macht begehrlisch. Was mühelos mit Knopfdruck erreichbar ist, verliert an Wert und läßt nach dem Nächsten verlangen. Das ist die Kehrseite der sonst so hilfreichen, immer präsenten technischen Medien. Derzeit ist es das Faxen, das den Arbeitsrhythmus und den zwischenmenschlichen Verkehr verändert. Wie das Fernsehen die Weltsicht verändert hat, davon wird kaum noch gesprochen. Dabei wären manche Tabus zu untersuchen. Immerhin hat das Mehr an Medienöffentlichkeit keineswegs mehr Transparenz mit sich gebracht. Zugleich aber umgekehrt: Wie abgebrüht werden wir, wenn wir immer schneller und immer direkter unvermindert schlechte Nachrichten bekommen? Dahinter steht allerdings noch die grundlegendere Frage, in welcher Weise sich unser Zeitbewußtsein und unser Zeitempfinden mit den Beschleunigungsvorgängen verändert. Es geht letztlich also um die Wechselwirkung mentaler und sozialer Umstrukturierungen.

Solche Wandlungsprozesse sind zuerst mit der Gewichtung des Wortes „jetzt“ bei gesellschaftlichen Forderungen zu Tage getreten. Damit kommt ein Differenzierungsverlust zum Ausdruck, der den Deutungsstil rigider werden läßt, mit dem der Nährboden für Vorurteile angereichert wird. In jüngster Zeit zumal sind verheerende Konsequenzen aus dieser informationsmediengesteuerten Kurzsichtigkeit zu beobachten. Wenn die Umbrüche in der ehemaligen DDR, ja des gesamten Ostblocks sich als Sieg der Medien über die Bürokratie auslegen lassen, so ist dies mitnichten der Sieg der vielberufenen Freiheit. Auch die braucht Zeit genauso wie eine ökonomische Besserung. Was wir aber erleben, ist eine Einstellung, nach der alles nicht schnell genug besser geht. Die Dimension der

geübt wird, stagniert die Entwicklung und Ausweitung der Lernfähigkeit. Und zu den ironischen Folgen gehört es, daß auch der Zeitgewinn, der mit entfalteter Bildung als Basis von Zeitautonomie verbunden ist, nicht mehr eintritt (Müller-Wichmann, S. 180).

Wenn gesagt wird, Bildung braucht Zeit, so sind damit meist Überlegungen auf einer relativ allgemeinen Ebene zusammengefaßt. Es wird dabei an die Mühseligkeit der Arbeit an sich selbst gedacht und an die Lernschwierigkeiten, die mit Prozeßhaftem verbunden sind. Indes läßt sich auch durchaus konkret belegen, inwiefern Geduld als eine wichtige Lernvoraussetzung gelten kann. Auch bei elementaren Lernanforderungen wollen Zusammenhänge erkannt sein. Das Beziehen von Daten aufeinander muß aber mißlingen, wenn es linear erreicht werden soll. Erst in Kenntnis des Ensembles zeichnen sich die Bezüge ab. Und eben auf diese Kenntnis will gewartet sein. Was hier gemeint ist, läßt sich allein schon an der Art des Hörens oder Lesens zeigen. Es zu verstehen, gelingt meist nicht sofort. Der gedankliche Nachvollzug läßt sich allzu oft nicht Satz für Satz leisten. Das Verständnis muß erst auf Umwegen über Rückgriffe erschlossen werden. Denn der Sinn eines Satzes ergibt sich nicht immer schon aus dem nächsten. Lineares Lernen führt daher nicht weit. Ein additives Vorgehen verhindert rückwärtiges Erschließen und nachträgliches Verständnis. Dafür wollen Strukturen erkannt, Teilaussagen kombiniert werden. Der Momentanismus des Lernen-

Wollens aber blockiert den Spielraum des Erkennens.

Daß diese Komplexität schon ein Stück Lernwirklichkeit auch im elementaren Bereich ist, irritiert viele. Damit ist aber ihre Aufmerksamkeit gestört und die Mißerfolgserfahrung vorgegeben, die weitere nach sich zieht. Das durchaus vorhandene Wissen-Wollen, wie sich etwas ver-

hält, die sprachliche Grammatik oder die politische, die technische Formel oder die handwerkliche Prämisse, erlahmt. Die Dimension geistiger Probiebewegungen bleibt bei der Kurzatmigkeit des Zugangs unerschlossen. Da der Befriedigungsaufschub nicht gelernt ist, kann sich kein Sinn für Oberbegriff und Implikationen entwickeln, bleibt nur Auswendiggelerntes haften, das seinen Stellenwert nicht zu erkennen vermag (Tietgens, S. 90ff). Was statt dessen gefragt ist, wurde einmal eine Zeitlang als antizipierendes Lernen aus dem Konzept des Club of Rome („Bildung 2000“) fleißig zitiert. Didaktisch-methodische oder bildungspolitische Konsequenzen wurden aber daraus kaum gezogen. Verwunderlich ist dies allerdings nicht. Was im gesellschaftlichen Leben an Zeitmanipulation und am Zeitbewußtsein vorgenommen wird, wie unmerklich ein medienkonformer Zeitrhythmus sich durchsetzt, läßt erkennen, wie schwer es ist, hier gegensteuernd zu wirken.

Literatur

- Geißler, K.A.: Zeit leben, Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben. Weinheim – Basel 1985
 Habermas, J.: Notizen zum Mißverhältnis von Kultur und Konsum. In: Merkur 3/1956, S. 212–228
 Müller-Wichmann, Chr.: Zeitnot, Weinheim 1983
 Tietgens, H.: Sprache und Medien. In: Heitmeyer, H./Clauser, R. u.a.: Perspektiven mediensoziologischer Forschung, Hannover/Paderborn 1972

Hans Tietgens: *Die Tendenz zur Eile und das Lernen der Geduld. In: FACETTEN 4/1991, S. 3-4*

Verarbeitungszeit ist aus dem Blick geraten. Ebenso der Wert der Allmählichkeit der Prozesse. Was fehlt, ist das Augenmaß für die Komplexität der Situation. Was trägt und führt, ist die Hoffnung auf kurze Wege und operationale Anweisungen. Die Eile des Informationstransports hat vergessen lassen, wie bedingungsbelastet eine Problemannäherung ist. Eine künstliche Hektik bestimmt das gesellschaftliche Klima und überschattet auch den Lern- und Bildungsbereich.

Die Folgen für die Entfaltung des Lern- und Bildungspotentials sind noch kaum diskutiert. Es wäre aber ein schwerwiegender Irrtum zu meinen, das Erreichen von Lernerfolgen könnte und müßte sich dem neuen Tempo anpassen. Für den überschaubaren Bereich der Schule wird dies auch meist eingesehen. Im Falle der Erwachsenenbildung aber begibt man sich durch die öffentliche Rhetorik und den noch immer nicht aufgehobenen kasuistischen Legitimationszwang in eine Eilfertigkeit hinein, die nur kontraproduktiv sich auswirken kann. Der Ablenkungskonkurrenz beim Lernen Erwachsener ist nicht durch erhöhtes Lerntempo zu begegnen. Empirische Untersuchungen zeigen, wie stark Lernschwierigkeiten durch mangelnde Fähigkeit zur Lernorganisation bedingt sind. Dies verlangt neben kognitiven Kompetenzen einen förderlichen Umgang mit der Zeit. Er beinhaltet auch immer den Umgang mit sich selbst und hat insofern eine emotionale Komponente. Er braucht eine „aktive Art der Passivität“ (Geißler, S. 164). Die aber ist selten, weil die permanente Aktivitätsaufforderung zum pädagogischen Stil unserer Zeit gehört.

Was meist unterschätzt wird, ist die Fähigkeit des Wartens-Könnens auf den Erfolg als Voraussetzung für ihn. Dabei sollten wir uns, wie Geißler mit dem Hinweis auf das Grimmsche Wörterbuch zu bedenken gibt, an den Doppelsinn des Wartens erinnern, das auch heute noch pflegen bedeutet und meint, seine Aufmerksamkeit auf etwas zu richten. So ist wohl die wichtigste Eigenschaft, die Lernende brauchen, eine allen Tendenzen der Epoche entgegenstehende, die Geduld. Da ihr Wert aber andererseits ignoriert und sie daher auch nicht

So ist wohl die wichtigste Eigenschaft, die Lernende brauchen, eine allen Tendenzen der Epoche entgegenstehende, die Geduld.

4

Aktivierende Lernformen Fortbildung und Umsetzung in die Praxis

Fortbildung zur Aktivierung von Teilnehmern in der Erwachsenenbildung

Zwei praktische Vorschläge

Beobachtet man Lernprozesse in der Erwachsenenbildung, so sieht man überwiegend die folgenden *Aktivitäten*:

- Lesen
- Zuhören (1)
- Schreiben (auch Abschreiben, Mitschreiben)
- Antworten, Wiederholen, Wiedergeben
- Diskutieren.

Sehr viel seltener sind dagegen zu beobachten:

- Zeichnen, Malen, plastisches Gestalten
- Brainstorming
- Planen, Entwerfen, Bauen von Modellen
- Experimentieren
- Fragebögen erstellen und Befragungen durchführen
- Erkundungen und Besichtigungen durchführen
- Werkstücke fertigen
- Fehler suchen
- Maschinen oder Verfahren optimieren usw.

In dem Maße, wie *soziale und personale Kompetenzen* als Lernziele immer stärker in den Mittelpunkt der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung für Erwachsene rücken, wird deutlich, daß Lernen auch in der Erwachsenenbildung lange Zeit als ein Prozeß des weitgehend entsinnlichten Belehr-Werdens (miß-)verstanden worden ist, nicht als ein soziales Geschehen, das die Teilnehmer aktiv gestalten. Dabei ist die Erkenntnis nicht neu, daß effektives Lernen am ehesten stattfindet, wenn möglichst viele verschiedene Sinne angesprochen werden und den Teilnehmern auch der Lernweg des eigenen Handelns eröffnet wird (2). Das Begreifen komplizierter Zusammenhänge erfordert eben häufig tatsächlich das *Be-greifen* von Gegenständen oder Werkzeugen.

Die leitende Frage dieses Beitrags heißt daher: Wie kann Unterricht so organisiert werden, daß die Teilnehmer das Lernen selbständig gestalten oder mitbestimmen und aktive Subjekte statt passiver Objekte ihres Lernprozesses werden (3)? Die Antwort ist naheliegend: Es müssen vermehrt Lehr-Lern-Verfahren eingesetzt werden, die das selbständige aktive Lernen durch Handeln ermöglichen.

Methoden, die einen solchen *handlungsorientierten Unterricht* fördern, sind immer wieder beschrieben worden (4). Gleichwohl dominieren in der Praxis nach wie vor traditionelle

Daß Lernen effektiver sein kann, wenn möglichst viele Sinnesebenen angesprochen werden, ist bekannt. Aktivierende Unterrichtsverfahren rufen jedoch oft Abwehrreaktionen auf seitens der Lehrenden hervor, weil sie deren Rolle in Frage stellen. Besonders aber im Hinblick auf die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen stellen sie eine sinnvolle Ergänzung tradierter Methoden dar, die die Entwicklung von Eigenständigkeit und Selbstbestimmtheit bei den TeilnehmerInnen verfolgt.

Lehrverfahren. Warum dies so ist, darüber ließe sich trefflich spekulieren und empirisch forschen. Hier sei nur auf einen Aspekt hingewiesen: Lernprozesse, die Teilnehmer zum Handeln bringen, lassen sich in ihrem

Verlauf schwerer vorhersagen und fordern offenere – und damit auch weniger sichere – Unterrichtsarrangements, als die meisten von uns sie aus ihrer eigenen Schulzeit und Ausbildung kennen. Aktivierende Lernformen beinhalten immer auch die latente oder manifeste Bedrohung der Rolle der Kursleiterin (5) – und erzeugen somit eine natürliche Abwehrreaktion bei vielen Lehrenden. Diese Abwehr läßt sich mit Appellen kaum überwinden.

Vielleicht kann aber die praxisnahe Beschreibung einzelner Methoden die Lust auf das Ausprobieren solcher Unterrichtsverfahren stärken. Die folgenden Beispiele sollen dazu ermutigen, Lernumwelten so zu gestalten, daß aktives Lernen gefördert wird. Zunächst soll erläutert werden, wie durch entdeckendes Lernen motivierende Unterrichtseinstiege geschaffen werden können. Im Anschluß wird dann die Methode der „kreativen Simulation“ vorgestellt.

Entdeckendes Lernen

Aktives, selbstbestimmtes Lernen hat häufig die Form des eigenständigen Entdeckens von Sinnzusammenhängen (6). Daher sollten möglichst häufig Lernsituationen geschaffen werden, in denen diese Form des Lernens möglich ist. Entdeckendes Lernen hat den Vorteil, daß das Lernen nicht nur Spaß macht, sondern daß die Teilnehmer die Unterrichtsinhalte auch besser behalten, weil sie sie in bereits vorhandene kognitive Strukturen einordnen können. Dies soll an zwei Beispielen erläutert werden.

Im ersten geht es um das selbständige Herstellen historischer Zusammenhänge. Die Ausgangsfrage lautet: Welche Aussagen lassen sich über die Geschichte einer Stadt auf der Grundlage eines modernen Stadtplans treffen? Schon auf den ersten Blick erkennen die Teilnehmer, daß die Altstadt mit den schmalen, gewundenen Gassen den heutigen Stadtkern bildet. Dann wird nach Straßennamen oder anderen Bezeichnungen gesucht, die Auskunft über die frühere Lage von Befestigungsanlagen geben. Hinweise auf Mauern, Wälle, Tore, Bastionen usw. zeigen oft, wo der ehemalige Festungsgürtel um eine Stadt gelegen hat. Auch die Bezeichnung „Glacis“, die für das von Bebauung freizuhaltende Schußfeld

üblich war, findet sich teilweise in Straßennamen wieder. Nachdem im 19. Jahrhundert in den meisten Städten die Befestigungsanlagen abgebaut wurden, sind an deren Stelle vielfach Ringstraßen und parallel dazu häufig Grünanlagen entstanden, so z.B. in Köln oder Frankfurt/M.

Schon mit diesen wenigen Anregungen können Teilnehmer häufig einen recht genauen Plan des spät-mittelalterlichen Zustandes einer heutigen Großstadt zeichnen. Das geht am einfachsten, wenn jeder Teilnehmer eine Kopie des Stadtplans und ein Blatt Transparentpapier erhält, auf dem er maßstabsgetreu die vermutete Lage von Mauern, Toren, Bauwerken usw. eintragen kann, die nur noch als Namen im Stadtplan existieren. Mit Sicherheit lassen sich solche Aussagen allerdings selten treffen. Das macht die Grenzen der Methode des ausschließlich entdeckenden Lernens bzw. nachentdeckenden Lernens deutlich. Sie eignet sich zum Formulieren von Vermutungen und Hypothesen, weniger zur Überprüfung der Vermutungen. Letzteres muß anschließend mit Hilfe anderer Materialien geschehen. Die Methode erleichtert den Einstieg in ein Thema, sie fördert die Motivation, ist jedoch weniger geeignet zur Vertiefung bereits vorhandener Vorkenntnisse und zum gründlichen Erarbeiten von Zusammenhängen.

Die motivierende Wirkung soll nun an einem weiteren Beispiel dargestellt werden. In beruflichen Orientierungskursen oder Berufsinformationsseminaren ist die aktuelle Situation des Arbeitsmarktes häufig ein zentrales Thema. Die Kursleiterin kann diese Situation aus ihrer eigenen Sicht darstellen oder einen Mitarbeiter des Arbeitsamtes bitten, einen kurzen Vortrag über den lokalen Arbeitsmarkt zu halten und sich für Fragen zur Verfügung zu stellen. Die Teilnehmer werden einen ziemlich zutreffenden, zusammenfassenden Überblick erhalten, der als Grundlage für die Einschätzung ihrer eigenen beruflichen Chancen dienen kann. Es ist allerdings immer zu beobachten, daß einige Teilnehmer eine solche Darstellung zwar allgemein für richtig halten, aber zögern, daraus Schlußfolgerungen für ihren eigenen beruflichen Werdegang zu ziehen, da sie einfach nicht glauben, daß die Informationen auch für sie persönlich von Bedeutung sind.

In dieser Skepsis kommt zum Ausdruck, daß die Teilnehmer ihre eigene Erfahrung nicht mit dem mitgeteilten Sachverhalt in Zusammenhang bringen können. Sind die Teilnehmer überwiegend ungelernte Arbeitslose, die oft langjährig im verarbeitenden Gewerbe Hilfstätigkeiten ausgeübt haben, dann leuchtet ihnen auf der Grundlage ihrer Lebenserfahrung nicht ein, daß plötzlich nur noch Fachkräfte mit abgeschlossener Gesellen- oder Facharbeiterprüfung am Arbeitsmarkt eine Chance haben sollen. Man muß also nach einem Lehrverfahren suchen, das die persönliche Betroffenheit der Teilnehmer bewirkt. Dies kann z.B. dadurch geschehen, daß zunächst die verschiedenen Strategien der Teilnehmer bei der Suche nach einem Arbeitsplatz gesammelt und als Liste an die Tafel geschrieben werden. Meist werden dabei genannt:

- Umhören bei Freunden, Verwandten, ehemaligen Kollegen
- Herantreten an frühere Arbeitgeber
- Anfrage beim Arbeitsamt
- schriftliche oder telefonische Bewerbung auf Stellenanzeigen in Zeitungen
- persönliches Vorsprechen bei Firmen, die auf Anschlagtafeln nach Personal suchen.

Allen Teilnehmern gemeinsam ist die Erfahrung, daß diese

Suchstrategien nicht erfolgreich waren. Über die Ursachen werden Vermutungen angestellt, die sich meist auf die Konjunkturlage oder einzelne Schlagworte wie Zechensterben, schlechte Zeiten, Werftenkrise reduzieren. Daß der gravierende Strukturwandel in der Wirtschaft zu einer starken Veränderung der Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt geführt hat – weg von den Hilfskräften, hin zu den Fachkräften –, wird von gering qualifizierten Arbeitslosen kaum wahrgenommen.

Um nun einen entdeckenden, die Weiterbildungsmotivation fördernden Lernprozeß in Gang zu setzen, werden in einem weiteren Schritt die Stellenanzeigen der größten regionalen Tageszeitung analysiert. Meistens eignet sich hierfür die Wochenendausgabe. Die Annoncenanalyse kann in Kleingruppen erfolgen. Der Annoncenteil wird zunächst grob in den kaufmännischen, gewerblich-technischen und sozial-pflegerischen Bereich aufgeteilt. Innerhalb der Bereiche wird dann unterschieden nach Qualifikationsniveaus: Es gibt Anzeigen, in denen Führungskräfte gesucht werden, Angestellte mit abgeschlossener Berufsausbildung, Facharbeiter, angelernte sowie schließlich ungelernte Arbeiter. Die Anzahl der jeweils gesuchten Mitarbeiter wird abschließend in ein Diagramm eingetragen, aus dem hervorgeht, in welchem Berufsfeld wie viele Mitarbeiter mit welcher Qualifikation gesucht werden.

Das Ergebnis ist oft überraschend: Es werden fast ausschließlich Fachkräfte gesucht; Un- und Angelernte haben auf dem Arbeitsmarkt, wie er sich in den Stellenannoncen spiegelt, kaum eine Chance. Diese Entdeckung ist für Un- und Angelernte oft zunächst ein Schock. Gerade weil dieser Sachverhalt von ihnen selbst entdeckt wurde, wird er aber auch von Teilnehmern, die einer Fortbildung oder Umschulung zunächst eher skeptisch gegenüberstehen, als zutreffend angesehen. In der Folge kann dann nicht selten eine Verbesserung der Weiterbildungsmotivation erreicht werden. Auch hier gilt, daß eine Vertiefung der Kenntnisse nicht allein mit entdeckendem Lernen zu erreichen ist.

Einzelne Unterrichtseinheiten, die sich der Methode des entdeckenden Lernens bedienen, lassen sich zu sehr vielen Inhalten planen. Die Einführung in Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre kann z.B. mit dem Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Organisationsaufbau verschiedener Betriebe beginnen, für die jeweils ein Organigramm vorgelegt wird. In einem Kurs über gesunde Ernährung können die Teilnehmer über eine längere Zeit beobachten und protokollieren, wie sie selbst auf eine Ernährungsumstellung reagieren. Damit solche entdeckenden Lernsequenzen erfolgreich verlaufen, müssen folgende Bedingungen erfüllt sein:

- Es müssen Materialien vorgelegt werden, die eigenständige Entdeckungen ermöglichen.
- Das Thema muß für die Teilnehmer eine unmittelbare Bedeutung haben. (Die Beschäftigung mit einem mittelalterlichen Stadtplan ist unsinnig „um ihrer selbst willen“. Geht es aber um die eigene Heimatstadt oder soll die Stadt z.B. im Rahmen eines Kursausflugs oder Bildungsurlaubs besucht werden, so besteht für die Teilnehmer ein Anreiz, sich auf das Thema einzulassen.)
- Der Arbeitsauftrag muß einfach und unmißverständlich sein.
- Die zu entdeckenden Sachverhalte oder Zusammenhänge müssen in eine größere Lerneinheit thematisch integriert sein.
- Die möglichen Entdeckungen sollen nicht trivial sein, son-

dem möglichst Neuigkeitswert besitzen und für die weitere Beschäftigung mit dem thematischen Zusammenhang motivieren.

- Es muß den Teilnehmern möglich sein, an eigene Erfahrungen anzuknüpfen. Am Beispiel der Annoncenanalyse ist dies unmittelbar einsichtig; aber auch die Beschäftigung mit einem fremden Stadtplan kann unter der Überschrift „Zurechtfinden in einer fremden Stadt“ erfahrungsorientiert behandelt werden.
- Der Lernprozeß muß offen sein für Entdeckungen, die die Kursleiterin nicht vorher gesehen hat. Anders als beim klassischen Experiment im naturwissenschaftlichen Unterricht, das nachentdeckendes Lernen anstrebt, dürfen (und können) die möglichen und „richtigen“ Entdeckungen nicht alle vorab festgelegt sein.

Sind diese Bedingungen erfüllt, so kann mit der Methode des entdeckenden Lernens gerade in Anfangssituationen oft das Eis gebrochen werden und ein aktivierender Einstieg in einen längeren Lernprozeß gelingen.

Die Methode der „kreativen Simulation“

Methoden der Simulation werden im Unterricht schon seit langem eingesetzt. Rollen- und Planspiele z.B. haben sich einen festen Platz im Methodenrepertoire vieler Kursleiterinnen erobert; die Simulation von realen Situationen auf dem Computer wird zunehmend für Unterrichtszwecke eingesetzt. Gemeinsam ist diesen Methoden, daß Probleme anhand von Repräsentationen der Realität bearbeitet werden, z.B. technische Modelle, Denkmodelle, Computerprogramme oder Rollen beim Rollenspiel. Da diese Repräsentationen eine geringere Komplexität aufweisen als die dahinter stehende Realität, ist ein gezieltes Lernen, das nicht ständig durch unvorhersehbare Ereignisse in andere Bahnen gelenkt wird, leichter möglich. Aktives Handeln – sowohl von Kursleiterinnen wie von Teilnehmern – wird begünstigt. Die Simulation ist meistens problemorientiert und eignet sich gut für interdisziplinäre Vorgehensweisen. Personale und soziale Kompetenzen, die für das Alltagsleben von Bedeutung sind, können geübt und gestärkt werden.

Die Methode der *kreativen Simulation* zeichnet sich dadurch aus, daß die Simulation realer Situationen überwiegend mit Hilfe kreativer, teilweise sogar künstlerischer Techniken erfolgt (7). Ziel des kreativen Handelns ist nicht ein freies, ungezügelter Entfalten der Phantasie, sondern die Entwicklung der Vorstellungskraft. Kreative, abweichende Lösungen sind durchaus erwünscht, mit Hilfe der Methode oft auch zu erreichen, müssen sich aber anschließend den kritischen Fragen der Mitlerner und Kursleiterinnen stellen. Die Gegebenheiten der realen Umwelt werden dabei nicht als Kriterien für die Qualität der Ideen angelegt; es kommt nicht darauf an, daß ein Modell der vorfindlichen Realität in der Alltagspraxis entspricht, sondern daß es unter den gegebenen Rahmenbedingungen der Simulation funktionieren *könnte*. Es gibt also zunächst kein Richtig oder Falsch, sondern nur plausible und weniger plausible Lösungsvorschläge. Zu diesen Vorschlägen oder Reprä-

sentationen von Realität werden vielfältige Fragen gestellt. Können diese zufriedenstellend – d.h. in der simulierten Realität stimmig – beantwortet werden, so wird auch die von bisherigen Gewohnheiten und Traditionen abweichende Lösung akzeptiert.

Die kreative Simulation eignet sich besonders gut für das Simulieren komplexer Zusammenhänge und Ereignisse, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Brain-Storming, Rollenspiel, Erstellen von Listen, Diskussionen, Partnerarbeit an Texten und immer wieder kreatives Gestalten wechseln einander als Arbeitsformen ab. Das kreative Gestalten ist nicht allein auf das Zeichnen und den Bau von Modellen beschränkt. Es fallen darunter auch Aktivitäten wie das Malen eines Wandfrieses, das plastische Gestalten von Figuren aus Ton oder Knetmasse, die Herstellung von Masken, das Komponieren und Singen eines Liedes, Vorführen eines Tanzes, Drucken eines Plakats usw.

Es mag scheinen, als sei diese Methode nur schwer auf die Erwachsenenbildung zu übertragen. Zeichnen, Malen, plastisches Gestalten, Basteln von Modellen etc. sind sicher eher typisch für den Unterricht in der Grundschule als in der Erwachsenenbildung. Gleichwohl sprechen mehrere Gründe dafür, die Methode auch in der Erwachsenenbildung auszuprobieren: Die Teilnehmer bestimmen selbst über weite Strecken den Fortgang des Lernprozesses und werden in hohem Maße aktiv; d.h., sie sind *alle* gleichzeitig am Unterrichtsgeschehen beteiligt, nicht nur derjenige, der gerade „dran“ ist. Dadurch läßt sich die Motivation nachhaltig stärken. Die Methode ermöglicht entdeckendes Lernen sowohl während der kreativen Herstellung der Repräsentationen als auch in den Reflexionsphasen, die dazwischengeschaltet werden können. Vor allem aber führt sie zu einer hohen emotionalen Einbindung der Teilnehmer, da zu den Produkten des eigenen kreativen Gestaltens meistens eine sehr viel engere Beziehung besteht als beispielsweise zu Übersetzungen, Ergebnissen von Rechenaufgaben oder zu den Vorgaben in einem

Computermodell. So können affektive, emotionale Lernziele eingeplant werden, und das heißt: soziale und personale Kompetenzen vermittelt werden.

Die Teilnehmer bestimmen selbst über weite Strecken den Fortgang des Lernprozesses und werden in hohem Maße aktiv; d.h., sie sind alle gleichzeitig am Unterrichtsgeschehen beteiligt, nicht nur derjenige, der gerade „dran“ ist.

Letzteres wird an einem Beispiel deutlich: In einer längeren Unterrichtseinheit zum Thema Einkaufen/Konsum bauen die Teilnehmer in Kleingruppen ein Einzelhandelsgeschäft als dreidimensionales Modell. Sie „erfinden“ die dort beschäftigten Personen und geben ihnen

fiktive – aber in sich stimmige und plausible – Lebensläufe. Sie legen fest, welche Waren verkauft oder welche Dienstleistungen erbracht werden, welche Konsequenzen bei Gewinn oder Verlust zu ziehen sind usw. Durch die mehrstündige gemeinsame Arbeit an dem Modell des Ladens entsteht eine enge affektive Bindung zu diesem Produkt kreativer Arbeit. Wenn nun die mit viel Liebe und Detailgenauigkeit gebauten Läden im Rahmen der Simulation „abgerissen“ werden sollen, weil ein Kaufhauskonzern auf dem Gelände einen Neubau errichten will, so entsteht bei den Teilnehmern, die sich bislang mit den Besitzern kleiner Fachgeschäfte identifiziert haben, eine hohe emotionale Betroffenheit, wie sie im Rahmen einer

bloßen Diskussion etwa über die Fragen der Konzentration im Einzelhandel sicher nicht herzustellen wäre.

An dem folgenden Beispiel soll nun gezeigt werden, wie die Methode der kreativen Simulation mit erwachsenen Teilnehmern sinnvoll eingesetzt werden kann. Als Thema wird „Das teilnehmerfreundliche Arbeitsamt“ ausgewählt (8). Dieses Thema eignet sich z.B. für Kurse mit Arbeitslosen, die sich auf eine berufliche Weiterbildung vorbereiten und die das Arbeitsamt oft als eine eher anonyme, ja teilweise feindliche Einrichtung erleben. Um nicht bei der bloßen Kritik stehenzubleiben, die letztlich zur Resignation führt, lautet die Ausgangsfrage dieser Simulation: Wie stellen wir uns ein besucherfreundliches Arbeitsamt vor? In einem ersten Schritt wird der Aufriß des Gebäudes gezeichnet, der demonstrieren soll, wie ein einladendes öffentliches Gebäude von außen aussehen könnte. Darauf folgt der Grundriß, auf dem neben den Büros der Beamten auch ausreichend und ansprechend gestalteter Raum für die wartenden Ratsuchenden vorgesehen werden kann.

Als nächstes wird das Personal „erfunden“. Wichtig ist, daß es für jede erfundene Person eine Repräsentation gibt, eine bildliche Darstellung, z.B. in Form einer Collage aus Stoffresten. Da gerade erwachsene Teilnehmer meist dazu neigen, sich für unkreativ zu halten, ist es notwendig, daß die Kursleiterin demonstriert, wie eine solche Collage in wenigen Minuten hergestellt werden kann. Die Teilnehmer verwenden dann meistens sehr viel mehr Zeit und Sorgfalt darauf mit dem Ergebnis, daß jeder mit „seiner“ Figur zufrieden ist. Für diese fiktiven Personen, die durch das kreative Gestalten ein Gesicht und auch eine fiktive Persönlichkeit erhalten haben, werden dann Lebensläufe entwickelt. Dabei stellt sich den Teilnehmern die Frage, woher Arbeitsberater ihr Spezialwissen über die einzelnen Berufsbereiche beziehen und wie ihre Berufsbiographie verlaufen ist. Ausgehend davon – oder auf Grund eigener Gespräche mit Mitarbeitern des Arbeitsamtes – wird den Teilnehmern oft schnell klar, daß eine Tätigkeit im Arbeitsamt nicht immer mit einer Verwaltungslehre begonnen hat, sondern in vielen Fällen eine zweite Karriere nach einer ganz anderen Ausbildung darstellt, daß Arbeitsvermittler oder Arbeitsberater also oft erst in einem zweiten beruflichen Anlauf in ihre jetzige Tätigkeit gekommen sind, nachdem sie als Erwachsene umgeschult haben. Diese Entdeckung, daß es biographische Parallelen zwischen arbeitslosen Teilnehmern, die sich weiterqualifizieren wollen (oder sollen), und Beschäftigten der Arbeitsämter gibt, kann zu einer ganz neuen Sichtweise dieses Personenkreises führen.

Der darauffolgende Schritt ist der Bau eines dreidimensionalen Modells, z.B. das eines Beratungszimmers oder einer besucherfreundlichen Aufenthalts- und Wartezone. Beim Bau dieses Modells kommt es nicht darauf an, möglichst unkonventionelle oder möglichst traditionelle Lösungen zu finden, sondern solche, die dem Ziel eines besucherfreundlichen Arbeitsamtes entsprechen. Der Vorschlag soll allerdings nicht nur zweckmäßig, sondern auch ästhetisch ansprechend sein. Der Phantasie sind solange keine Grenzen gesetzt, wie die Vorschläge logisch und für die Kursleiterin nachvollziehbar

sind. Wenn Teilnehmer z.B. auf dem Boden der Wartezone Gras säen wollen, so ist das durchaus „erlaubt“, wenn sie plausibel erklären können, wie z.B. die Bewässerung funktioniert und wie die Rasenfläche den Winter in geheizten Räumen überdauert (bzw. wie die Ratsuchenden das Warten im Freien überstehen). Weitere mögliche Arbeitsschritte sind: Entwurf eines Beratungsleitfadens, Gesprächstraining für Arbeitsberater (Rollenspiel), Planung notwendiger Veränderungen bei einem starken Ansteigen oder Absinken der Arbeits-

losenzahlen, Reaktionen auf den Zustrom ausländischer Arbeitssuchender nach Einrichtung des europäischen Binnenmarktes usw.

Um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen: Ziel dieser Unterrichtseinheit ist nicht die Vermittlung von Planungsfertigkeiten. Die Teilnehmer sollen vielmehr lernen, warum Behörden bestimmte Strukturen haben, welche Gründe es für die Anwendung von Verwaltungs-

verfahren gibt und warum Mitarbeiter von Behörden manchmal zunächst befremdlich reagieren. Durch die – simulierte – Übernahme einer anderen Rolle identifizieren sich die Teilnehmer zeitweise mit Personen, mit denen sie sich im realen Leben auseinandersetzen müssen. Sie erwerben dadurch nicht nur Kenntnisse, sondern erweitern vor allem ihr eigenes Verhaltensrepertoire um soziale und personale Kompetenzen.

Für alle genannten Teilnehmeraktivitäten gilt, daß nur die Anregungen und die einleitenden Fragestellungen von der Kursleiterin kommen, während die Teilnehmer die Antworten und die simulierten Lösungen für die durchaus realen Problemstellungen liefern. Während im traditionellen Unterricht die Kursleiterinnen durchweg aktiv sind und die Teilnehmer zumindest teilweise in einer passiven Rolle verharren, ist es bei der Methode der kreativen Simulation umgekehrt: Die Teilnehmer sind durchweg aktiv, allein, im Partnerunterricht oder in der Kleingruppenarbeit – gelegentlich auch im Plenum. Die Kursleiterin übernimmt dagegen die eher passive Rolle einer Beobachterin und Zuhörerin, die interessiert nachfragt und als Organisatorin des weitgehend selbstgesteuerten Lernprozesses im Hintergrund bleibt.

Wichtig für die Methode ist die Fragetechnik der Kursleiterin. Die üblichen einfachen W-Fragen (wer, was, wann, wo, wie, warum) müssen um „Fragen höherer Ordnung“ ergänzt werden, damit komplexere Denkprozesse eingeleitet werden können (9). Solche Fragen lauten z.B.:

- Was würde Ihrer Meinung nach passieren, wenn...?
- Was würden Sie tun, wenn...?
- Warum würden Sie das tun, was Sie vorschlagen?

Diese Fragen werden ergänzt um konkrete Nachfragen zu den Modellen und sonstigen von den Teilnehmern erstellten Repräsentationen. So gelingt es der Kursleiterin, die Teilnehmer zu logischen Begründungen ihrer Vorschläge und ihres Handelns zu bewegen. Gerade dadurch erschließen sich den Teilnehmern die Lerninhalte sehr viel genauer als bei einem passiven Rezipieren von vorgegebenem Lernstoff.

Abschließend soll auf einen naheliegenden und häufig vorge-

Die Kursleiterin übernimmt dagegen die eher passive Rolle einer Beobachterin und Zuhörerin, die interessiert nachfragt und als Organisatorin des weitgehend selbstgesteuerten Lernprozesses im Hintergrund bleibt.

brachten Einwand eingegangen werden. Er lautet: Was über aktivierende Lernformen gesagt und geschrieben wird, das hört sich ganz nett an, mag im Einzelfall – oder in der Grundschule – auch funktionieren, aber ein ernsthafter und systematischer Lernprozeß erfordert nun einmal die Anwendung der tradierten und eben deshalb auch bewährten Unterrichtsverfahren.

Zu diesem Einwand ist zweierlei anzumerken.

1. Er ist zutreffend, und zwar insoweit, als viele Unterrichtsziele sich nicht oder nur unter großem Aufwand mit Methoden erreichen lassen, bei denen das praktische Handeln der Teilnehmer im Vordergrund steht. Allerdings hat meines Wissens auch noch niemand verlangt, jeglicher Unterricht müsse durchweg handlungsorientiert sein. Es geht nicht darum, traditionelle – schon gar nicht: bewährte – Unterrichtsmethoden abzulösen, sondern darum, sie durch solche zu ergänzen, die die Eigenaktivität der Teilnehmer fördern.

2. Unterricht hat sich in erster Linie im Hinblick auf die angestrebten und erreichten Ziele, erst in zweiter Linie im Hinblick auf die hierzu eingesetzten Unterrichtsmethoden zu legitimieren. Für die Wahl der Methoden ist entscheidend, daß sie auch den Zielen der Eigenständigkeit und Selbstbestimmtheit dienen, nicht allein dem – zweifellos wünschenswerten – meßbaren Kenntniszuwachs. Das wiederum bedeutet, daß den Teilnehmern Gelegenheit gegeben werden muß, in eigener Verantwortung aktiv zu werden.

Ziel dieses Beitrags ist es, Kursleiterinnen und Kursleiter zu ermutigen, aktivierende Methoden selbst auszuprobieren und die eigenen Erfahrungen damit weiterzuentwickeln. Der einfachste und sicherste Weg hierzu ist zweifellos, derartige Lernverfahren zunächst an sich selbst zu erproben – z.B. im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung. Ähnlich wie bei gruppenspezifischen Übungen ist das eigene Erleben die beste Voraussetzung für das spätere Arbeiten mit einer Methode. Ein anderer Weg besteht darin, gemeinsam mit Kolleginnen oder Teilnehmern zunächst kleinere handlungsorientierte Lernsequenzen vorzubereiten, zu erproben und zu revidieren, um sich nach und nach einen Fundus von aktivierenden und motivierenden professionellen Handlungsmöglichkeiten zu schaffen und das Methodenrepertoire zu erweitern. Dazu ist allerdings die Bereitschaft erforderlich, sich von der Rolle des allwissenden Spezialisten zu verabschieden und die Teilnehmer in den Mittelpunkt des Lernprozesses zu stellen.

Anmerkungen

- 1) Das „Zuhören“ ist – streng genommen – keine beobachtbare Aktivität; hinter der beim Zuhören äußerlich eher unbeteiligten Haltung eines Teilnehmers kann ebensogut geistige Abwesenheit stehen.
- 2) Vgl. Vester (1978) und Kugemann (1972).
- 3) Hinter dieser derzeit in der Erwachsenenbildung breit diskutierten Frage (vgl. Gieseke u.a., 1990) steht die aufklärerische Devise, daß der Mensch Subjekt seines eigenen Handelns, nicht Objekt fremden Handelns sein solle.
- 4) Eine anschauliche und umfassende Übersicht haben z.B. Fischer und Harke (1987) vorgelegt.
- 5) Um die sprachlichen und ästhetischen Probleme zu umgehen, die sich regelmäßig ergeben, wenn darüber geschrieben wird, daß „ein/e Kursleiter/in mit ihrem/r/seinem/r TeilnehmerIn dessen/deren Arbeitsergebnisse bespricht“ usw., wird im folgenden für Kursleiter die weibliche und für Teilnehmer die männliche Form verwendet.

- 6) Lernen, das die Mitbestimmung der Teilnehmer über Unterrichtsinhalte und Methoden ermöglicht und den Zusammenhang von Lehren und Lernen als Interaktionsprozeß definiert, „muß in seinem Kern entdeckendes bzw. nachentdeckendes und sinnhaftes, verstehendes Lernen sein, dem die nur reproduktive Übernahme von Kenntnissen und alles Trainieren, Üben und Wiederholen von Fertigkeiten eindeutig nachgeordnet oder besser: eingeordnet ist, als zwar notwendige, aber nur vom entdeckenden und/oder verstehenden Lernen her pädagogisch begründbare Momente“ (Klafki, 1980, Seite 12).
- 7) Die Methode der „kreativen Simulation“ ist von Dozenten des Jordanhill College of Education in Glasgow entwickelt worden, und zwar zunächst für den Grundschulunterricht, kann aber im Prinzip in allen Bildungseinrichtungen angewandt werden. Neben dem Terminus „kreative Simulation“ wird auch die Bezeichnung „Epochaler Gesamtunterricht“ verwendet. Der englische Terminus lautet „creative art method“ oder „expressive art method“. Die Methode basiert größtenteils auf Piagets Theorie des Angleichens äußerer Gegebenheiten an die innere Welt des Lernenden und die anschließende Anpassung an Phänomene der äußeren Welt, die durch das innere Modell des Lernenden nicht abgedeckt sind (Assimilation und Akkomodation). Daneben werden die Ergebnisse der amerikanischen Lernpsychologie berücksichtigt. Aneignungstheoretische Überlegungen sind ebenfalls in die Methode eingeflossen. Es handelt sich insofern nicht um ein in sich geschlossenes Konzept, sondern um einen pragmatischen Vorschlag, der Elemente verschiedener theoretischer Entwürfe vereint. Diese Arbeitsweise ist bislang vor allem im Sachunterricht der Grundschule erprobt worden an Themen wie z.B.:
 - „Law and Order“ – über das Zusammenleben in der Nachbarschaft
 - Nordsee-Öl: Förderung und Vermarktung des Nordsee-Öls unter ökonomischen, ökologischen und sozialen Gesichtspunkten
 - Verkehrsfluß und Verkehrsführung in der Großstadt
 - „Big shops – little shops“ – Einkaufen, Konsumkultur und die Konzentration im Einzelhandel
 Für diese und zahlreiche andere Themen sind Arbeitsschritte entworfen worden, die ermöglichen, daß die Teilnehmer eine konkrete, greifbare Vorstellung mit dem Problem verbinden, das simuliert wird.
- 8) Die Idee hierzu verdanke ich vier Teilnehmerinnen eines Fortbildungsseminars, das im Frühjahr 1990 von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) im Rahmen des Projektes SOPEK durchgeführt wurde.
- 9) Fischer/Harke (1987), S. 168.

Literatur

- Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel (AOL) (Hrsg.): Das AOL-Projekte-Buch. 250 Projekte und Ideen für eine lebendige Schule. Reinbek 1986
- Fischer, T./Harke, D.: Didaktische Konzepte der Lernförderung bei Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener – Materialien und Praxiserfahrungen. BIBB Sonderveröffentlichung. Berlin 1987
- Gieseke, W./Meueller, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Nur gelegentlich Subjekt? Beiträge der Erwachsenenbildung zur Subjektkonstitution. (Jahrestagung 1989 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.) Heidelberg 1990
- Gudjons, H.: Was ist Projektunterricht? In: Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.): Das Projektbuch. Hamburg 1986
- Klafki, W.: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Braunschweig 1980, S. 11 – 26
- Kugemann, W.F.: Lerntechniken für Erwachsene. Reinbek 1972
- Meueller, E.: Erwachsene lernen. Stuttgart 1982
- Moodie, S.: Wir lesen ein Kinder-Taschenbuch. Basteln und Werken im Literaturunterricht der Grundschule. In: Balhorn, H. u.a. (Hrsg.): Sprachunterricht 2 – 4. München 1981, S. 85 – 100
- Rendell, F./Bell, S.: Warum „epochaler Gesamtunterricht“? In: Tymister, H.J. u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht 5 – 10. München 1980, S. 156 – 172
- Rogers, C.: Lernen in Freiheit. München 1974
- Scheller, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein 1981
- Schwänke, U.: Die exemplarische Anwendung schulischer Lehr-Lern-Verfahren in der Lehrerbildung. In: Tymister, H.J. u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht 5 – 10. München 1980, S. 192 – 207
- Taylor, J./Walford, R.: Simulation in the Classroom. Harmondsworth (Penguin) 1972
- Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1978

Ulf Schwänke: Aktivierung von Teilnehmern in der Erwachsenenbildung. In: FACETTEN 2/1990, S. 3-7

TRANSFER

von Erkenntnissen aus einer Fortbildung in den Berufsalltag

1. Praxisbeispiel

„Das Wissen um ein mögliches Gefangensein in eigenen ‚alten‘ Erfahrungen läßt mich in Beratungsgesprächen mit Kursleiterinnen und Kursleitern bzw. Teilnehmerinnen und Teilnehmern gelassener werden; es ist mir dadurch leichter möglich, Ansatzpunkte für ein verändertes Handeln in der Zukunft zu finden.“

Mehr als drei Monate sind vergangen, seit ich an dem Fortbildungsseminar „Aktivierende Lernformen in der Zielgruppenarbeit mit Erwachsenen“ teilgenommen habe. Der Bitte, auf das Seminar noch einmal zurückzublicken und über die Wirkungen des Seminars auf mein Arbeitsfeld nachzudenken, bin ich gerne nachgekommen, und zwar aus zwei Gründen:

Das Geschehen während dieser Fortbildungsveranstaltung steht mir immer noch sehr lebendig vor Augen; es fällt mir nicht schwer, ganze Bildersequenzen in meine Erinnerung zurückzurufen. Die Veranstaltung hat anscheinend einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen. Ich möchte genauer herausfinden, was sich eingepreßt hat und wo die Erinnerungsintensität herrührt.

Fortbildungsveranstaltungen sind in gewissem Sinne ein „Ausnahmestadium“; über die Integration der dort gemachten Erfahrungen und des Gelernten in den „Normalzustand“, in das alltägliche Handeln, wird normalerweise nicht systematisch nachgedacht. Auch mir fällt – wenn es nicht nur um abrufbares Wissen geht – meist nur punktuell auf, daß neue Aspekte und veränderte Sicht- und Handlungsweisen in meinem Berufsalltag auf eine bestimmte Fortbildungsveranstaltung zurückzuführen sind. Mir die Zeit für ein vertieftes Nachdenken zu nehmen, reizt mich.

Ich erinnere mich nicht nur gut, sondern auch gerne an diese Fortbildungsveranstaltung und habe ganz allgemein den Ein-

druck, sowohl für meinen Arbeitszusammenhang als auch für mich persönlich viel gelernt zu haben.

Die beiden Methoden „Entdeckendes Lernen“ und „Kreative Simulation“ als Lernmöglichkeiten „mit Kopf, Herz und Hand“ standen im Mittelpunkt der Fortbildung. Diese habe ich eingehend kennengelernt und erlebt. Daß die Vermittlung von teilnehmeraktivierenden Lehr- und Lernmethoden nicht nur im Reden über, sondern auch und vor allem im Selbst-Ausprobieren geschah, ist unter fortbildungsdidaktisch-methodischen Gesichtspunkten eigentlich selbstverständlich und an sich nichts Besonderes. Das Besondere lag m.E. darin, daß die Seminarleitung ihre konzeptionellen Vorstellungen wirklich umzusetzen verstand und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Raum und Zeit für eigenes Handeln und eigene Erfahrungen ließ. Die Leitenden beschränkten sich darauf, Lernprozesse zu initiieren und auszuwerten. Wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihren Lernweg im einzelnen gestalteten, blieb in ihrer eigenen Verantwortung und Entscheidung.

Die Fortbildungssituation war nicht direkt übertragbar auf eine mögliche Kurssituation – viele der inhaltlichen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die geübt wurden, waren uns, die wir nicht nur allesamt erfahrene Kursleiterinnen und Kursleiter sind, sondern auch in der Leitung von Fortbildungsgruppen Erfahrung haben, nicht neu und hatten eher exemplarischen Charakter. Dies war auch nicht anders zu erwarten, denn die Situation von lehr- und lerngewohnten Kursleiterinnen und Kursleitern ist schon verschieden von der lernungsgewohnter Erwachsener in der Zielgruppenarbeit. Ich möchte im folgenden einige Beobachtungen aufzählen, die mir für einen Transfer wesentlich erscheinen. Vielleicht sind das auch die Punkte, die für das Handeln lerngewohnter wie -ungewohnter Personen gleichermaßen gelten.

Mit etwas selbst Erschaffenem ist die emotionale Verbindung hoch.

Ich erinnere mich noch sehr genau an den Aufschrei der Empörung, als Ulf seine Pappfigur zerschneidete – mitten durch. „Meine würde er nicht zerschneiden“, war mein erster Gedanke, und ich war kampfbereit. Ein ähnliches Gefühl herrschte, als „unsere“ Büros einem Großraumbüro weichen sollten. Etwas zerstören, das wir selbst gebaut hatten, an dem wir stundenlang mit Liebe zum Detail gearbeitet hatten, hinter dem mittlerweile ausgefeilten (wenn auch fiktiven) Lebensläufe und Lebensgeschichten von Firmenmitarbeiterinnen, wohl-durchdachte Arbeitsabläufe „unsere“ Firma, Zukunftsentwür-

fe über Expansionsmöglichkeiten „unserer“ Firma steckten ...! Die Identifikation mit dem Ergebnis unseren Handelns war enorm, die Bereitschaft, gemeinsam Widerstand zu leisten, auch. Schließlich hatten wir vorher ausgiebig die Erfahrung gemacht, daß wir gemeinsam etwas erreichen können. Ob wir uns wohl auch so gesträubt hätten, wenn vorher kein kreatives Tun, kein Experimentieren, kein Zeichnen, Kleben, Schneiden, kein ständiges gemeinsames Suchen nach Verbesserungsmöglichkeiten stattgefunden hätten, sondern „nur“ Denken, Zuhören, Diskutieren, Lesen und Schreiben?!

Kreatives gemeinsames Tun aktiviert in starkem Maße frühere Erfahrungen.

Ich habe mich zeitweise in meine Kindheit zurückversetzt gefühlt – ein für mich durchaus positiver Erlebnisraum. Ich hatte ein Gefühl des Selbstversunkenseins, der Zeitlosigkeit, des Einsseins mit dem eigenen Handeln. Das Zusammenspiel in unserer Kleingruppe war fast schon beängstigend perfekt, von einer Leichtigkeit des Miteinanders ... Was die eine nicht konnte oder nicht gerne machte, erledigte die andere. Es gab eine Übereinstimmung und ein Verstehen ohne viele Worte.

Ich weiß aufgrund der Zwischengespräche und der Gesamtauswertung, daß die Gruppenprozesse nicht überall so glücklich verlaufen sind. Die aktivierenden Erinnerungen waren es wohl auch nicht. Mir hat zu denken gegeben, daß m.E. dieses intensive Gruppengefühl in unserer Gruppe ohne das gemeinsame Erfinden, Phantasieren und Entwürfe-Basteln – ohne dieses Kind-sein-Dürfen – nicht zustande gekommen wäre. (Übrigens waren nicht wenige auch noch in den Mittagspausen beim Waldspaziergang von diesem Virus der kindlich unbefangenen Neugierde und Ausgelassenheit infiziert.)

Teilnehmeraktivierende Lehr-/Lernmethoden bedürfen der aufmerksamen und qualifizierten Begleitung durch Kursleiterinnen und Kursleiter.

Lernprozesse, die in hohem Maße eigenes Erleben aktivieren, verlaufen nicht unbedingt harmonischer, konfliktfreier oder führen schneller zum Ziel – auch das konnten wir erfahren. Aber sie ermöglichen es der/dem einzelnen, sich selbst genauer kennenzulernen, die eigenen Grenzen, Ängste, Hemmungen ebenso wie die Stärken, Kräfte, den Mut und die Fähigkeiten. Die „Lernbremsen“ bewußt zu erfahren, ist natürlich schmerzlich und mühsam. Doch eröffnet nicht dies erst die Chance, sie auch zu überwinden? Sind Konflikte, Rückschritte und Verzagtheit für Lernprozesse nicht genau so wichtig wie Freude, Engagement und Fortschritte?

Wir als erfahrene Kursleiterinnen und Kursleiter, die es gewohnt sind, Gruppenprozesse zu initiieren und zu steuern, über die eigene Rolle, das eigene Lehren und Lernen zu reflektieren, brauchten auch die aufmerksame Begleitung unserer Lernprozesse durch die Seminarleitung. Wichtig waren aus meiner Sicht insbesondere:

- Phasen der Metakommunikation über das Fortbildungs-geschehen;
- Anstöße zur Reflexion des eigenen Handelns, zum Abgleichen von Selbst- und Fremdbild;
- Möglichkeiten, darüber nachzudenken, wie das Verhaftet-sein in vergangenen Erlebnissen heutiges Erleben beeinflusst, Lernen fördert oder blockiert.

Der Grund für die Intensität, mit der ich das Seminar erlebt habe, liegt vermutlich darin, daß ich wirklich mit Kopf, Herz und

„Ich bin durch das Fortbildungsseminar in meiner Auffassung bestärkt worden, daß Fragen stellen zu können wichtiger ist als Antworten zu kennen; so ist es leichter möglich, neue Gesichtspunkte überhaupt wahrzunehmen.“

Hand gefordert war. Und das ist vielleicht auch das wesentlichste Ergebnis, das ich in meinen Berufsalltag mitgenommen habe: Für mich haben sachbezogenes Handeln und kognitive Aneignungsstrategien immer einen sehr hohen Stellenwert eingenommen. Auch heute greife ich darauf bevorzugt zurück. Mir ist „vom Kopf her“ auch immer klar gewesen, daß Lernen ganzheitlich geschieht und in Lernsituationen verschiedene und vielseitige Aneignungsmöglichkeiten geschaffen werden sollten. Seit dieser Fortbildungsveranstaltung *weiß* ich, wie Kopf, Herz und Hand bei Lernprozessen gleichermaßen angesprochen werden können und dann zusammenwirken.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesem Fortbildungsseminar für meine Arbeit als HPM an der Volkshochschule? Wie bereits oben angesprochen, sind mir aktivierende Lernformen noch wichtiger geworden. Dies fließt in Planungsgespräche mit Kursleiterinnen und Kursleitern ein, wenn es um neue Angebote geht. Dies hat direkte Auswirkungen auf die Gestaltung von Fortbildungsveranstaltungen für Kursleiterinnen und Kursleiter, die ich konzipiere und durchführe. Dies hilft bei der Reflexion bewährter VHS-Angebote, wenn gemeinsam überlegt wird, welche Umstrukturierungen das Lernen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern intensivieren könnten. Das Wissen um ein mögliches Gefangensein in eigenen „alten“ Erfahrungen läßt mich in Beratungsgesprächen mit Kursleiterinnen und Kursleitern bzw. Teilnehmerinnen und Teilnehmern gelassener werden; es ist mir dadurch leichter möglich, Ansatzpunkte für ein verändertes Handeln in der Zukunft zu finden. Ich bin durch das Fortbildungsseminar in meiner Auffassung bestärkt worden, daß Fragen stellen zu können wichtiger ist als Antworten zu kennen; so ist es leichter möglich, neue Gesichtspunkte überhaupt wahrzunehmen. Und ich weiß den Wert von Zeit für das Lernen höher zu schätzen. – Zu wenig für ein 3 1/2-tägiges Fortbildungsseminar?

Diese Fortbildung war eine „einmalige Sache“ – im Sinne von „einzigartig“, aber auch im Sinne von „nur ein Mal“. Wenn man Fortbildung als einen Prozeß ansieht, der der Vergewisserung und Reflexion in zeitlichen Abständen bedarf, so hat das Wort „einmalig“ eine negative Konnotation. Wie steht es mit der Möglichkeit, den begonnenen Lernprozeß fortzuführen? Wäre das Nachdenken darüber, was die Fortbildung in den verschiedenen Arbeitsfeldern bewirkt und was die/der einzelne hat umsetzen können, nicht ein lohnendes gemeinsames Unterfangen? – Alles in allem: ein Plädoyer für eine Fortsetzung des Fortbildungsseminars!

*Ulrike Kropp: Mit Kopf, Herz und Hand ... zurück in den Alltag.
In: FACETTEN 2/1990, S. 8-9*

2. Praxisbeispiel

„Die Simulation von realen Situationen ermöglicht eine ganz spannende Art zu lernen... Man kann ausprobieren, man kann planen und handeln, sich in den Arbeitsgruppen austauschen und sich gegenseitig ergänzen und unterstützen und dabei die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sehen und natürlich – es kann nicht anders sein – auch die eigenen Schwierigkeiten.“

Der unterschriebene Mietvertrag für einen Büroraum liegt neben mir. Nach 7jähriger freiberuflicher Tätigkeit innerhalb meiner Wohnung habe ich mich nun entschieden, einen Raum nur für mich zum Arbeiten zu mieten. Damit bin ich die ständige Verquickung von privaten und beruflichen Tätigkeiten los. Erleichterung, Freude und Spannung stellen sich ein – und manchmal etwas Unsicherheit und auch Druck. Den Wunsch, mit meiner Arbeit nicht immer so nah an meinem Privatbereich zu sein, trage ich schon länger mit mir herum, aber ich zögerte, konnte nicht handeln, mir war die Richtung nicht klar, in die ich wollte.

„Aktivierende Lernformen in der Zielgruppenarbeit mit Erwachsenen“ war der Titel des Seminars, das von der PAS im März 1990 angeboten wurde. Ich erhoffte mir Ideen für meine Fortbildungstätigkeit. Das Seminar hat mich aktiviert – doch anders, als ich es erwartet hatte.

Die 1. Übung, die mir zu denken gab, war die Skizze meines Wunschbüros und der Vergleich mit der Realität. Mein Arbeitszimmer ist zu integriert in meinen privaten Wohnbereich, um es ganz nach meinen Wünschen einzurichten. Die jetzige Ausstattung ist weder Fisch noch Fleisch, und ich fühle mich auch oft so bei der Arbeit.

Wir haben im Verlauf des Seminars in unserer Phantasie Firmen gegründet, Firmennamen kreiert, Dienstleistungsangebote entwickelt, dreidimensionale Modelle unserer erträumten Firmenräume gebastelt, wir haben Lebensläufe für unsere beruflichen Rollen entworfen, wir haben gezeichnet, geplant, diskutiert, Vorteile und Nachteile abgewogen, uns geeinigt und entschieden. Es war ein Spiel, ein Spiel voller Spannung, Lust und Abenteuer.

Kreative Simulation heißt diese Lern- und Lehrmethode. Eine wunderbare Methode, um Vorstellungskraft, Entscheidungsfähigkeit, soziales Verhalten, Systemdenken, Gesamtplanung und Kreativität zu trainieren. Ich bin begeistert von dieser Methode. Die Simulation von realen Situationen ermöglicht eine ganz spannende Art zu lernen: Man kann ausprobieren, man kann planen und handeln, sich in den Arbeitsgruppen austauschen und sich gegenseitig ergänzen und unterstützen und dabei die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sehen und natürlich – es kann nicht anders sein – auch die eigenen Schwierigkeiten. Während des Seminars kam mir oft der Gedanke, meine beruflichen Unzufriedenheiten vielleicht an-

ders als allein durch Nachdenken und Grübeln lösen zu müssen. Ich erlebte mich im Verlauf des Seminars sehr lebendig und beweglich – voller Freude bei der Arbeit. Als ich zu Hause wieder allein in meinen vier Wänden mit meiner Arbeit war, spürte ich meine Unzufriedenheit besonders unangenehm: Meine Arbeitsbedingungen gefielen mir nicht, und es war mir klar, verändern kann ich sie nur durch Handeln.

Diese Erkenntnis klingt heute fast banal. Warum habe ich das vorher nicht so deutlich gesehen? Ich bewegte mich mit meinen Gedanken immer im Kreis, und um aus diesem Kreis rauszukommen, hätte ich mir die Alternativen nur aufzuzeigen brauchen – es gab nur zwei: eine Stelle suchen oder einen Arbeitsraum außerhalb der Wohnung. Aber ich dachte viele „Wenn“ und „Aber“, dachte „mal sehen“ und „mal gucken“. Wer wagt, gewinnt, heißt es, aber ich fürchtete wohl zu verlieren; vielleicht fürchtete ich um meinen Traum.

Die Auswertung des Seminars und die Überlegungen bezüglich der Übertragbarkeit auf meine berufliche Tätigkeit haben mir aber auch gezeigt, daß es genügend Gründe für „Wenn“ und „Aber“ gibt. Persönliche Unsicherheiten mischen sich mit real vorhandenen Schwierigkeiten: Es ist nicht leicht, eine Stelle zu bekommen, und mein Arbeitsbereich ist nicht vergleichbar mit den Dienstleistungsfirmen, die wir im Seminar geplant haben. Da die Erwachsenenbildung weitgehend aus öffentlichen Mitteln finanziert wird, ist hier ein begrenzter Rahmen gegeben. Angebot und Nachfrage richten sich nicht nach marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten. Von daher stehen freiberufliche MitarbeiterInnen in diesem Bereich besonderen Schwierigkeiten gegenüber.

Die Simulation einer Firmengründung war eine Konfrontation mit meinen Wünschen, Träumen und Hoffnungen. Jedoch war das Thema allein noch nicht ausreichend dafür, um vom Grübeln zum Planen und Handeln zu kommen. Es war die Art, wie die Lernprozesse angeregt wurden: Die Vorgehensweise war darauf ausgerichtet, die vorhandenen Fähigkeiten erlebbar zu machen und auf dieser Basis Neues zu lernen. Es war die Aktivität im Seminar, die mir gezeigt hat, was mir gerade fehlte: Aktivität. Am schönsten fand ich, daß meiner Phantasie keine Grenzen gesetzt wurden. Grenzen gab es für die einzelnen und die Arbeitsgruppen nur dort, wo es um den Gesamtverlauf des Seminars und um die Zusammenführung der Arbeitsgruppen ging – ein wichtiger Aspekt für die Realität.

Zwei Dinge noch, die ich für mich als besonders bedeutsam mitgenommen habe:

- Die Zusammenarbeit mit den Frauen in meiner Arbeitsgruppe hat mir so gut getan, daß ich beschloß, nicht mehr so viel alleine zu arbeiten. Als ersten Schritt zur Veränderung habe ich mir einen Raum in einer Bürogemeinschaft gesucht.
- Ulf Schwänke, der die Simulation angeleitet hat, begleitete uns bei der Arbeit mit vielen Fragen; die Fragen haben mich häufig verduzt, sie waren sehr hilfreich. Ich habe Fragen früher immer anders erlebt: In der Schulzeit waren die Fragen eine Kontrolle und galten der Bewertung; habe ich gefragt, so war es für die Befragten Anlaß, mir Raum zu nehmen, sich einzumischen, alles besser zu wissen. So wie es mir ergangen ist, ergeht es immer noch vielen Kindern. Fragen sind den Erwachsenen oft lästig, sie reagieren ungehalten oder auch belustigt.

Aktivierendes Lernen im Unterricht – ein Umsetzungsbeispiel

Wieviel Spaß aktivierende Lernformen machen können und wie gut sie dazu geeignet sind, soziale und personale Kompetenzen zu fördern, zeigt folgendes Umsetzungsbeispiel. Die vorher befürchteten Widerstände von Teilnehmern und Teilnehmerinnen gegen neue, kreative Methoden erweisen sich im nachhinein oftmals als eigene Hemmungen, neu Gelerntes und Erfahrenes umzusetzen.

Neugier

Im Oktober 1990 wurde das Seminar „Aktivierende Lernformen in der Zielgruppenarbeit mit Erwachsenen“ von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV erneut angeboten. Der Titel reizte mich deshalb, weil ich häufig unzufrieden war mit meinen Unterrichtsangeboten an unsere Teilnehmer in den Fachoberschulreifekursen. Unterrichtsformen, die ich während meiner mehrjährigen Tätigkeit an einer Montessorischule mit Epochalem Sachunterricht praktiziert hatte, waren in Vergessenheit geraten bzw. dem Leistungsdruck, der eine Kursleiterin angesichts vieler Leistungsnachweise und der Abschlußprüfungen befallen kann, zum Opfer gefallen. Hinzu kamen Bedenken bezüglich der Anwendbarkeit von spielerischen Methoden auf erwachsene Teilnehmer. Häufiger hatte ich erfahren, daß Teilnehmer gerade in den ersten Unterrichtswochen eines Semesters, in denen ich in spielerischer Form versuchte, „Lernen lernen“ und soziales Lernen zum Thema des Unterrichts zu machen, eher einen ganz „straighten“ Unterricht, z.B. mit grammatischen Übungen forderten, etwas, was sie schwarz auf weiß nach Hause tragen konnten. Der Titel des angebotenen Seminars verhiß mir nun: Hier lernst du Lernformen kennen, mit denen du auch erwachsene Teilnehmer ansprechen kannst. Neugierig und erwartungsvoll fuhr ich also nach Dorfweil im Taunus.

Lampenfieber

Es zeigte sich nun, daß meine Erwartungen an die Fortbildung einerseits enttäuscht, andererseits erfüllt wurden. Die Leiter des im übrigen sehr gut vorbereiteten und gut koordinierten Seminars hatten sich im wesentlichen auf zwei Themenschwerpunkte beschränkt: „Entdeckendes Lernen“ und „Kreative Simulation“. Im ersten Themenbereich fand ich Altbekanntes, im Unterrichtsalltag z.T. Verschüttetes wieder, und es entstand der Vorsatz, mich über Zeitdruck hinwegzusetzen und diese „reaktivierten“ Lernformen wieder häufiger im Unterricht einzusetzen! Wichtig war für mich die Ermutigung dazu, auch nach einigen negativen Erfahrungen, solche aktivierenden Lernformen im Bereich der Erwachsenenbildung wieder gezielt zu verwenden. Ermutigend und anregend waren dabei die eigenen positiven Erfahrungen beim Umsetzen der aktivierenden Lernformen im Seminar, die Idee, daß das, was mir Spaß machte, auch unsere erwachsenen Teilnehmer motivieren mußte.

Dann aber kam in der zweiten Phase des Seminars das Neue, auf das ich gehofft hatte: die Methode der „Kreativen Simulation“. Die Teilnehmer des Seminars sollten Gruppen bilden, in denen sie sich für ein selbstorganisiertes Projekt in Form eines Planspiels entschieden. Zusammen mit drei anderen Teilnehmerinnen wählte ich eine Tanz- und Theaterwerkstatt. Zunächst sollten die Projektgruppen sich einen Namen geben. Wir einigten uns auf „Lampenfieber“ und wählten als musikalisches Logo „Feaver“ von Elvis Presley.

Der nächste Schritt war die Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe, also die Frage: „Wer macht was?“ Dieses Problem wurde heftig diskutiert, nachdem zunächst die Aufgabenbereiche festgelegt wurden. Umkämpfte Bereiche waren die Leitung der Kursleiter/innen, Programm- und Öffentlichkeitsarbeit. Weniger beliebt waren Finanzierung („Wenn *ich* das mache, sind wir schnell pleite!“), Raumorganisation und Technische Leitung. Schon an dieser Stelle fand eine starke Identifikation mit dem fiktiven Projekt statt.

Nun sollten die einzelnen Teilnehmer der Projektgruppe sich Namen geben und diese Personen als kleine Figuren aus Pappe und mitgebrachten Stoff- und Wollresten zusammenkleben. Diese Phase war diejenige, welche bei mir den stärksten Eindruck hinterlassen hat. Völlig vertieft in die Arbeit, meine Umgebung vergessend, erlebte ich diese Tätigkeit wie das Herstellen von Anziehpuppen in meiner Kindheit. Ungern beendete ich sie für die nächste Phase, das Ausdenken eines fiktiven Lebenslaufs für meine Figur.

Im Anschluß daran sollte, in gemeinsamer Arbeit, aus Schuhkartons und anderen Materialien das Gebäude der Tanz- und Theaterwerkstatt gebaut werden. Auch in dieser Arbeitsphase konnte ich mich wieder sehr stark mit der von mir „dargestellten“ Person identifizieren, die ihre Bedürfnisse in bezug auf die Räumlichkeiten artikulieren und durchsetzen bzw. Kompromisse eingehen mußte. Die Identifikation mit den Zielen unseres gemeinsamen Projektes fiel mir leicht.

Es folgte eine Aufstellung der geschätzten Einnahmen und Ausgaben und anschließend eine Werbeaktion, um der Einnahmenseite mehr Gewicht zu verschaffen. All diese Aktionen ließen, trotz einiger sachlicher Differenzen, ein starkes Wir-Gefühl entstehen. Das führte in der letzten Phase

der Projektarbeit dann zu großer Empörung und kämpferischem Aufbegehren, als nämlich der Konzern „Multifit“ das Gelände, auf dem unsere Projekte in alten Gewerbegebäuden entstanden waren, aufkaufte. Dieser „Vergnügungskonzern“ bot zwar allen an den Projekten Beteiligten Arbeitsverträge an, aber die alten Gebäude sollten plattgewalzt, ein neues, modernes Vergnügungszentrum sollte errichtet werden, natürlich ohne unsere Ideen und Konzeption. Solidarisch probten wir nun, zusammen mit den drei anderen Projekten, den Aufstand gegen die beiden Seminarleiter, die Vertreter von „Multifit“. Regelrechte Empörung, Herzklopfen, lautstarker Protest entstanden in den Gruppen: „Unsere Gebäude lassen wir uns nicht einfach so zerstören, nur weil da welche kommen, die die dicke Knete haben (die uns vorher an allen Ecken und Enden gefehlt hatte)!“ Die zeitliche Organisation des Seminars erforderte jedoch – zu unserem Bedauern – ein frühzeitiges Aussteigen aus diesem Konflikt. So blieb offen, ob Geld oder Engagement gesiegt hätten. Ich hoffe, aus diesem kurzen Abriss wird deutlich, wieviel Spaß den meisten von uns diese Form des aktivierenden Lernens gemacht hat, und dies, weil sie m.E. wirklich soziale und personale Kompetenzen fördert: Die Rollendistanz ermöglicht es, sich auf ungewohnte Situationen einzulassen, Regression zuzulassen („basteln“, mit Puppen spielen), zwischen simulierter Realität und Metaebene zu wechseln, Probleme nicht alleine lösen zu müssen, Konflikte nicht nur der eigenen Person, den eigenen Unzulänglichkeiten zuzuschreiben. Entlastend und anregend ist die Arbeit in der Kleingruppe. Voll mit diesen Eindrücken nahm ich mir am Ende der Veranstaltung vor, die positiven Erfahrungen, die ich gemacht hatte, auf jeden Fall auch den Kursteilnehmern der Fachoberschulreife-kurse, die ich in Deutsch und Kunst unterrichtete, zu vermitteln.

Der Übergang in den Alltag

Aber schon auf der Heimfahrt im Zug kamen mir, als ich mich mit meiner Kollegin über die Seminarerfahrungen austauschte, die ersten Vorbehalte, Ängste, Widerstände. Uns hatte die Sache Spaß gemacht, aber wenn wir so an unsere „Chaoten“ dachten ...

Würden sie nicht eine solch lockere Arbeitsatmosphäre ausnutzen, um Unfug zu treiben, sich vor der Arbeit zu drücken? Würde sich nicht wieder die häufig bei Gruppenarbeit gemachte Erfahrung bestätigen, daß einige wenige mit Spaß arbeiteten, während der Rest passiv bleibt oder die anderen bei der Arbeit stört? Außerdem

gäbe es sicher wieder die, die ständig nörgelten, daß wir sie mit einem solchen „Kinderkram“ wie „Püppchen basteln“ und „Häuschen bauen“ verschonen sollten, die lieber „etwas Vernünftiges“ machen wollten. Wäre die geopfert Zeit nicht zu groß, der Lernerfolg aber zu gering? Und dann der Organisationsaufwand ...! Bedenken gab es genug, und am Ende der Zugfahrt war ich so weit, mich eher auf die Aktivitäten des „Entdeckenden Lernens“ beschränken zu wollen, weil ich hier weniger Widerstände bei mir verspürte (da es sich eben um Bekanntes handelte) und auch weniger Widerstände bei den Teilnehmern erwartete. Also hatte ich doch wenig brauchbares Neues für die Arbeit mit meinen – mehr oder weniger – erwachsenen Teilnehmern gelernt?!

Ideen müssen wachsen

Etwa acht Monate später wollte ich in einem Deutschkurs, in dem ich sechs Unterrichtsstunden pro Woche unterrichtete, Orwells „Farm der Tiere“ lesen und besprechen. Dieser Kurs setzte sich aus 18 Teilnehmern zusammen, die größtenteils 18-20 Jahre alt sind. Ein Drittel des Kurses bestand aus ausländischen Teilnehmern mit z.T. starken Sprachschwierigkeiten. Der Kurs ist insgesamt sehr unruhig, lernunlustig und leistungsschwach. An manchen Tagen ist es schwierig, den geplanten Unterricht durchzuführen, und der/die Kursleiter/in muß während des Unterrichts die geplante Arbeitsform aufgeben, um auf anderem Weg zum Lernziel zu gelangen. Meine Kollegin, mit der ich den Unterricht teilweise differenzierte, und ich zerbrachen uns nun den Kopf über einen geeigneten Einstieg in die Lektüre. Es sollte nichts Theoretisches, nichts Schriftliches sein, sondern etwas „Handfestes“,

eine Aktivität. Man müßte, dachten wir uns, einen Einstieg wählen, bei dem die Teilnehmer zunächst einmal von sich selbst, ihren eigenen Erfahrungen und Vorstellungen vom „idealen Zusammenleben“ ausgehen könnten. Dann wäre der Zugang zu den Ideen der Tiere auf Orwells „Animal Farm“ sicher einfacher. Zunächst dachten wir an ein Rollenspiel, und dann tauchte die „Kreative Simulation“ in meiner Erinnerung auf. Natürlich waren da immer noch die alten Bedenken: Ausgerechnet in diesem Chaos-Kurs! Ob das wohl gut ginge? Wir beschlossen, einen Versuch zu wagen und abzubrechen, wenn die Sache schiefginge.

Meine Kollegin besorgte also größere Mengen Schuhkartons in einem Schuhgeschäft. Ich suchte aus meinen Beständen Stoffreste, Wolle und andere Zutaten zusammen und besorgte große Pappen. Die Teilnehmer wurden aufgefordert, leere Zigarettenschachteln, Stanniolpapier, Streichholzschachteln usw., Scheren und Klebstoff mitzubringen.

Uns hat die Sache Spaß gemacht, aber wenn wir so an unsere „Chaoten“ dachten ... Würden sie nicht eine solch lockere Arbeitsatmosphäre ausnutzen, um Unfug zu treiben, sich vor der Arbeit zu drücken?

„... den befürchteten Einwand ‚Kinderkram‘ hörte ich kein einziges Mal. Die nächste Doppelstunde, in der die Figuren fertiggestellt werden sollten, begannen viele Teilnehmer ohne Aufforderung, holten das benötigte Material aus dem Schrank und waren wieder sehr konzentriert bei der Arbeit.“

Die Probe aufs Exempel

Die nächste Unterrichtsstunde leiteten wir ein mit der Frage: „Sicher gibt es vieles in unserer Gesellschaft, was Euch nicht paßt. In welchen Bereichen würdet Ihr etwas verändern, wenn Ihr die Möglichkeit dazu hättet?“ Die Teilnehmer nannten Umwelt, Schule, Familie, Berufswelt, Freizeit und forderten eine „Beschwerdestelle“ oder „Einflußstelle“, um z.B. auf die Gesetzgebung Einfluß nehmen zu können.

Wir forderten die Teilnehmer nun auf, sich für einen der an der Tafel festgehaltenen Bereiche zu entscheiden und sich in Gruppen zusammenzuschließen. Unsere Vorgaben: Kein Thema sollte zweimal erscheinen, die Gruppen sollten vier bis sechs Teilnehmer haben. Der Gruppenbildungsprozeß lief ruhig und reibungslos ab. Die in dem Kurs bereits existierenden vier Tischgruppen blieben weitgehend erhalten; die Themen „Familie“, „Umwelt“, „Freizeit“ und „Schule“ wurden gewählt.

In der nächsten Arbeitsphase sollten innerhalb der Gruppen zu dem gewählten Bereich jeweils Verbesserungsvorschlä-

ge, Wünsche, Idealvorstellungen diskutiert und von je einem Protokollführerschriftlich fixiert werden. Diese Arbeitsform ist den Kursteilnehmern bekannt, und, wie leider häufig in diesem Kurs, es kam Unruhe auf; nur wenige konzentrierten sich auf das Thema. Meine Kollegin und ich gingen von Tisch zu Tisch, um Anregungen zu geben, Fragen zu stellen, aber insgesamt waren wir mit dem Ergebnis der Gruppenarbeit sehr unzufrieden. Schon fühlte ich mich in meinen Befürchtungen bestätigt, und wir waren uns darin einig: Wenn der Kurs weiterhin so wenig Interesse zeigt, werden wir nach der nächsten Doppelstunde das Projekt abbrechen und ganz „konventionell“ mit der Lektüre beginnen. Als nächstes sollten die Teilnehmer sich darüber einigen, welche Projektform sie wählen wollten, um die von ihnen bemängelten Fakten zu verändern. Die Gruppen sollten sich Namen geben. Es entstanden die Schülergruppe „Die Einsteiger“, die Umweltgruppe (Bürgerinitiative) „ÖKO'Lutscher“, die Familie „Sanitärs“ (wurde später zur Wohngemeinschaft) und ein „Freizeitministerium“. In dieser Arbeitsphase wurde schon mit mehr Betroffenheit und Engagement diskutiert. Allerdings setzten sich, was Namengebung und Zielsetzung des jeweiligen Projektes betraf, die durch, die auch sonst dominant in den Gruppen waren.

Der nächste Schritt betraf die Auswahl einer Rolle und Funktion im Projekt für jeden Teilnehmer, die Namengebung und die Herstellung der Figuren aus den mitgebrachten Materialien. Ab dieser Stunde fand der Unterricht undifferenziert statt, da meine Kollegin an Prüfungen teilnehmen mußte, und gerade dies war ja die „unbekannte Phase“, bei der ich die meisten Widerstände während der Planung verspürt hatte. Erstaunlicherweise fand aber von diesem Zeitpunkt an eine Wandlung

im Kurs statt. Ich hatte den Teilnehmern mein in der Fortbildung hergestelltes Figürchen gezeigt, und mit großem Eifer machten sie sich an die Arbeit und produzierten sehr phantasievolle Figuren vom „Punker“ über den „Freak“ zum „Manager“ im Nadelstreifenanzug und der Hausfrau mit Kind. In dieser Stunde war ich eigentlich überflüssig als Kursleiterin, und den befürchteten Einwand „Kinderkram“ hörte ich kein einziges Mal. Die nächste Doppelstunde, in der die Figuren fertiggestellt werden sollten, begannen viele Teilnehmer ohne Aufforderung, holten das benötigte Material aus dem Schrank und waren wieder sehr konzentriert bei der Arbeit.

Die Figuren wurden auf bunte Pappen aufgeklebt, die als Überschrift den Namen des jeweiligen Projektes trugen. Eigentlich hatten wir in unserer Planung beschlossen, aus zeitlichen Gründen auf die Lebensläufe der Figuren zu verzichten. Da sich aber zwischenzeitlich herausgestellt hatte, daß der Kurs im kommenden Semester ein Berufswahlpraktikum durchführen wird, bat ich die Teilnehmer darum, zu jedem Figürchen einen fiktiven Lebenslauf zu verfassen. Diese Lebensläufe waren aber, da zu wenig vorbereitet, zu konstruiert und unrealistisch. Dafür boten sie aber die Möglichkeit, als Aufhänger für die im Anschluß an dieses Unterrichtsprojekt eingeschobene Unterrichtsphase „Lebenslauf/ Bewerbungsschreiben“ zu dienen.

Nun sollten die Teilnehmer in den Rollen, in die sie hineingeschlüpft waren, in der jeweiligen Gruppe die Umsetzungsmöglichkeit ihrer idealen Lebensform in einem „Pappmodell“ diskutieren, Einzelheiten kurz notieren und dann mit dem Bau beginnen. Die Motivation für den Bau war in allen vier Gruppen hoch. Allerdings traten in zwei Gruppen in der Anfangsphase Meinungsverschiedenheiten bezüglich der Gestaltung der Modelle auf, die aber im weiteren Verlauf beigelegt wurden. Auch in dieser Arbeitsphase war der Kurs so ruhig und konzentriert, wie ich ihn selten erlebt hatte. Da immer noch Veränderungen und Verbesserungen an den Modellen angebracht werden sollten, wurden aus zwei veranschlagten Doppelstunden für den Modellbau drei.

Zum Schluß stellten die Gruppen ihre Modelle im Kurs vor. Die übrigen Teilnehmer konnten Fragen dazu stellen, Verbesserungsvorschläge machen, Kritik üben. Die Modelle wurden sehr kritisch beurteilt, vor allem in bezug auf ihre Umsetzbarkeit, obwohl ich mehrfach darauf hingewiesen hatte, daß im Modell auch Utopisches möglich sein könne, wenn es mit den Zielvorstellungen des Projektes übereinstimme. Handwerkliche Fähigkeiten und gute bauliche Ideen wurden anerkannt und gelobt. Ich denke, daß das Vorstellen der

Arbeitsergebnisse sehr wichtig war, weil die Teilnehmer sich noch einmal bewußt machten, was sie in dieser Unterrichtseinheit „gelernt“ hatten, womit sie sich auseinandergesetzt hatten.

Be-Wertung des Projektes

Eindrucksvoll war für mich die Diskussion mit der „Familie Sanitärs“, die im Verlaufe der Arbeit zur Wohngemeinschaft wurde, weil keiner aus der Gruppe in die Rolle des Vaters oder der Mutter schlüpfen wollte. Zum Thema „Ist es sinnvoll, in einer Wohngemeinschaft zu leben?“, das sich aus der Vorstellung des Modells ergab, entstand dann eine heiße Diskussion. Nur zwei Teilnehmer wollten aus ideellen Gründen in einer WG leben; einige konnten sich dies aus wirtschaftlichen Gründen vorstellen, die meisten zogen aber das Leben in einer (ihrer) Familie vor („Meine Mutter kocht immer für uns, ich brauche nicht für mich selbst zu sorgen.“ „In der Familie nehmen sie mich so, wie ich bin; in einer WG muß man sich immer anstrengen, um akzeptiert zu werden.“) Gerade bei diesem Thema fiel mir auf, daß sich diese Form des aktivierenden Lernens gut als motivierender Einstieg für Erörterungsthemen im Deutschunterricht eignet.

Auch die Diskussion mit der Umweltgruppe zeigte, daß sich die Teilnehmer während der Arbeit an dem Modell sehr intensiv mit Umweltproblemen beschäftigt hatten, z.B. mit der Frage, ob industrielle und technische Entwicklung grundsätzlich zu verurteilen seien, ob ein vorindustrieller Status der Gesellschaft angestrebt werden solle, wie sie selbst zur Verringerung von Abfall beitragen könnten etc. Anregungen und Denkanstöße zur Unterrichtsgestaltung bzw. zur schülergerechten Gestaltung eines Unterrichtsgebäudes erhielten wir durch die Schülergruppe „Die Einsteiger“. Auch die Vorstellungs- und Diskussionsphase dauerte doppelt so lange, wie wir dafür veranschlagt hatten, nämlich zwei Doppelstunden.

Am Ende der letzten Doppelstunde fand eine „Manöverkritik“ statt. Wir fragten die Teilnehmer, ob sie diese Unterrichtseinheit als Spielerei betrachtet hätten oder ob sie der Meinung seien, hierbei auch etwas gelernt zu haben. Einhellig wurde geäußert, daß diese Art der Unterrichtsgestaltung ihnen Spaß gemacht habe. Gelernt hätten sie dabei viel zum Thema „Umwelt“ und was man selbst in diesem Bereich tun könne zur Verbesserung der bestehenden Situation. Wichtig sei es gewesen, in der Gruppe zu arbeiten und zusammen ein sichtbares Ergebnis zu haben, auch wenn es bei der Planung zu Auseinandersetzungen gekommen sei. Geäußert wurde: „So

etwas haben wir als Kinder gemacht, ich hätte nicht gedacht, daß mir das wieder Spaß macht.“ Ein sonst schwer zufriedenzustellender Teilnehmer ließ sich zumindest zu der Aussage hinreißen: „Das war mal was anderes!“ Positiv wurde auch bewertet, daß die Modelle mit kurzen Erläuterungstexten im Forum der VHS in Vitrinen ausgestellt wurden, wodurch die Arbeiten in den Augen der Teilnehmer eine starke Aufwertung erfuhren.

Kritisch wurde geäußert, daß zu wenig Zeit für den Modellbau zur Verfügung gestanden habe. Gerne hätten sie auch mehr Material zum Anregen ihrer Phantasie gehabt (der Aufforderung, selbst verschiedene Materialien mitzubringen, wurde allerdings nur von der Umweltgruppe nachgekommen). Ein wichtiger Kritikpunkt war, daß es den Teilnehmern schwer gefallen oder unmöglich gewesen sei, sich mit den Rollen ihrer Pappfigürchen zu identifizieren und wirklich in dieser Rolle zu argumentieren. In zwei Gruppen hatten sich Teilnehmer mit ihren Ideen durchgesetzt, die auch sonst, allein durch ihre lauten Stimmen, dominieren. Auch dies wurde – erfreulicherweise – bemängelt.

Ich gestand dem Kurs meine anfänglichen Bedenken und Vorbehalte bezüglich dieser Lernform und stieß damit z.T. auf Verständnis. Ich fand es bedauerlich, daß, wie meistens, durch äußere Vorgaben (Zeugnisse, Ferien, Praktikumsvorbereitungen) wieder Zeitdruck entstanden war. Gerne hätte ich z.B. auch die anstehende Zerstörung oder Infragestellung der Modelle durch Personen oder Institutionen mit anderen Zielsetzungen durchgespielt. Einige Teilnehmer benötigten zwei Doppelstunden, um sich an die neue Lernsituation zu gewöhnen. Sie liefen zunächst von Gruppe zu Gruppe, beobachteten und wurden dann erst aktiv. Diese Teilnehmer hätten auf jeden Fall mehr Zeit für ihre Arbeit benötigt. Auch um eine stärkere Identifikation mit den gewählten Rollen zu erreichen, wäre eine längere Vorbereitung und Einstimmung nötig gewesen.

Interesse wecken durch „kreative Simulation“?!

Leider bekam ich keine direkte Rückmeldung darüber, ob es nun tatsächlich die „Aktivierenden Lernformen“ waren, die dazu geführt haben, daß die Teilnehmer Orwells „Farm der Tiere“ mit – für ihre Verhältnisse – großem Engagement gelesen und bearbeitet haben. Denn es gab einige Tatsachen, die das Besprechen des Textes sofort in Anschluß verhinderten: Wie schon beschrieben, hatten wir mehr Zeit für die Aktivitäten benötigt als zunächst dafür veranschlagt. (Mein Tip: Für

ein solches Projekt eine großzügige Zeitplanung vornehmen!) Dann mußte dringend und unerwartet eine zweiwöchige Unterrichtsphase „Bewerbung und Lebenslauf“ eingefügt werden, weil die Teilnehmer, auf eigenen Wunsch, im Herbst an einem Berufspraktikum teilnehmen und sich während der sich anschließenden Sommerferien um eine Praktikumsstelle bemühen wollten.

Auf diese Unterrichtsphase reagierte der Kurs sehr arbeitsunlustig. Ich denke, der Gegensatz zwischen dem praktischen „Tun“ und dem eher auf formale Kriterien ausgerichteten Unterricht war zu groß. Auch die selbst erfahrenen Schwierigkeiten mit den Lebensläufen ihrer „Püppchen“ waren in diesem Fall zu wenig motivierend, da nur Thema am Rande.

Den Beginn der Lektüre mußte ich auf den Anfang des Wintersemesters verschieben, d.h., es lag ein Zeitraum von 10 Wochen zwischen dem Abschluß des Modellbaus und der sich darauf beziehenden Unterrichtsphase. Diesen Bezug konnte ich nur noch einmal rekapitulierend aufgreifen. Ich kann also nur vermuten, daß es die „Aktivierenden Lernformen“ waren, die zu verstärktem Interesse an der Lektüre des Orwell-Textes geführt haben. Was dafür spricht, ist die Tatsache, daß Teilnehmer, die beim Modellbau besonders stark engagiert waren und die ansonsten eher durch sehr große Unruhe auffallen, sich sehr stark mit den unterdrückten Tieren bei Orwell identifizieren konnten und sich deshalb lebhaft und konstruktiv am Unterricht beteiligten.

Ganz sicher bin ich mir darin, daß ich die Methode der kreativen Simulation in meinem Deutschunterricht wieder aufgreifen werde. Denkbar wäre sie z.B., wie bereits erwähnt, bei Erörterungsthemen wie: „Leben in einer WG oder in der Familie?“ „Was kann ich selbst zum Schutz der Umwelt beitragen?“ Möglich ist damit die Einführung des Lebenslaufs, wenn darauf in der Phase der Rollenübernahme eine starke Betonung gelegt wird. Im Kunstunterricht ließe sich z.B. ein ansprechendes und publikumsgerechtes Museum entwerfen. In der Arbeitslehre wäre es interessant, das Thema „Bedarf und Bedürfnisse“ zu gestalten, in der Gesellschaftslehre könnte man auf diese Weise die Themen Umweltproblematik, sinnvolle Entwicklungshilfe in der sog. „Dritten Welt“ und Neonazis („Was müßte verändert werden, damit Jugendliche nicht in Neonazi-Gruppen eintreten?“) behandeln. Ich denke, es gibt da viele Ideen, aber leider wenig Zeit, diese umzusetzen ...

Monika Leson: Aktivierendes Lernen im Unterricht. In: FACETTEN 6/1992, S. 24-27

Fortbildung für die Praxis?

Ein Rückblick auf die Seminarreihe

Benjamin Britten wird das Bild zugeschrieben, Lernen sei wie Rudern gegen den Strom: Sobald man damit aufhört, fällt man zurück. Rudern kann vielerlei sein: die schweißtreibende Befriedigung sportlichen Ehrgeizes, das gemächliche Dahingleiten über einen ruhigen Strom, aber auch die Überquerung eines reißenden Flusses, dessen unbekanntes Ufer Überraschungen verspricht. Passende Bilder für eine Reflexion über Fortbildung? Beim Vergleich des Lernens mit dem Rudern stellen sich leicht Assoziationen an militärischen Drill ein, Schlagzahl, Takt, ein unerbittlicher Trainer. Der Achter mit Steuermann fällt einem ein oder schlimmer noch: die Galeere. Kein schmeichelhaftes Bild für einen Seminarleiter, aber vielleicht gerade deswegen geeignet als Ausgangspunkt für einen Blick zurück auf eine Reihe von Fortbildungen und Fachkonferenzen (1).

Als die Pädagogische Arbeitsstelle vor gut zwei Jahren das Projekt zur Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen (SOPEK) einrichtete, hatte das Thema Konjunktur. Frisch verabschiedete neue Ausbildungsordnungen schrieben für Erstausbildung und berufliche Umschulung die Berücksichtigung von „extrafunktionalen“ oder „Schlüsselqualifikationen“ fest, die zum größten Teil nichts anderes sind als personale und soziale Kompetenzen. Mit der Leittextmethode und der Projektmethode schienen auch geeignete Verfahren zur Verfügung zu stehen, solche für die modernen Industrie- und Dienstleistungsberufe unerlässlichen Fähigkeiten zu vermitteln. In der kulturellen und politischen Erwachsenenbildung war schon seit längerem methodisches Neuland betreten worden: Zukunftswerkstatt, Planspiel, Arbeit mit der Videokamera waren neben die traditionellen Vermittlungsformen getreten. Vor diesem Hintergrund lag es nur nahe, auch für die allgemeine Erwachsenenbildung, und hier insbesondere für die Vermittlung elementarer Qualifikationen, neben neuen Lernzielen – den sozialen und personalen Kompetenzen – auch neue Vermittlungsmethoden anzuregen.

Im Mittelpunkt der Fortbildungen, über die hier berichtet wird, stand die Vermittlung *aktivierender* Lernmethoden; denn es kann als ausgemacht gelten, daß soziale und personale Kompetenzen sich vor allem im Handeln äußern und daher nicht nur den Erwerb von Kenntnissen, sondern vor allem von Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch von Werthaltungen

Soziale und personale Kompetenzen treten vor allem im Handeln zutage. Die Vermittlungsmethode in den Fortbildungen „Aktivierende Lernformen in der Zielgruppenarbeit mit Erwachsenen“ war demgemäß handlungsorientiert. Die TeilnehmerInnen hatten hier die Möglichkeit, methodische Kenntnisse und die Fähigkeit zu deren Anwendung zu erwerben sowie aktivierende Unterrichtsverfahren „am eigenen Leib“ zu erleben.

erfordern. Daß als Methode der Vermittlung in der Fortbildung passenderweise nicht der Vortrag mit anschließender Diskussion gewählt wurde, ist naheliegend. Angesichts der begrenzten Zeit von maximal drei Fortbildungstagen wurde auch ein Methodenpotpourri als wenig angemessen betrachtet. Zu groß ist die Gefahr, daß die teilnehmenden Kursleiter/innen (2) nach Ende der Fortbildung zwar beeindruckt nach Hause fahren, aber für ihre tägliche Praxis wenig mitnehmen. Daher fiel die Wahl auf eine relativ selten angewandte Mischung von Planspiel und Simulation, verbunden mit praktischem kreativen Gestalten (3). Diese Methode hat den Vorzug, komplexe Zusammenhänge in kurzer Zeit erfahrbar und dem eigenen – wenn auch häufig simulierten – Handeln zugänglich zu machen. Darüber hinaus können mit dieser Methode leichter – und leichter planbar – als mit anderen Methoden Emotionen geweckt werden. Begeisterung und Enttäuschung, Überschwang und Verzagtheit wechseln einander ab und bieten reichlich Gelegenheit, die Erfahrungen beim Lernen zu reflektieren und zu beobachten, welche persönlichen und sozialen Kompetenzen zum Einsatz gekommen sind. Außerdem fördert die Methode den Wechsel der Sozialformen und ermöglicht so viele verschiedene Kooperationserfahrungen.

In dieser Vielfalt von Handlungsanregungen und emotionalen Anstößen liegt allerdings auch eine Gefahr: Dadurch, daß die Teilnehmerinnen nicht nur einen kognitiven Lehrgang durchliefen, sondern mit ihren Gefühlen, ihren Wünschen, ihren persönlichen Lebensstilen beteiligt waren, entstand der Wunsch nach Bearbeitung der persönlichen Erfahrungen, Erlebnisse und Schwierigkeiten. Einige hätten es gern gesehen, wenn das als methodische Fortbildung angekündigte und geplante Seminar als personenbezogene Fortbildung oder Selbsterfahrungstraining zu Ende geführt worden wäre. Genau das war aber nicht Aufgabe dieser Seminare. Es ging vielmehr darum, methodische Kenntnisse und die Fähigkeit zu ihrer Anwendung zu vermitteln und die Offenheit für aktivierende Unterrichtsverfahren zu unterstützen. Daneben sollte die Sensibilität für den eigenen Lernprozeß, auch für Lernblockaden, gestärkt werden, um die Teilnehmerinnen, die selbst überwiegend Kursleiterinnen sind, auf den Umgang mit ähnlichen Lernproblemen in ihrer Alltagspraxis vorzubereiten. Es war nicht beabsichtigt, psychologische Deutungsmuster zu vermitteln, wohl aber Hinweise zu geben, wie die in der Lernsituation erfahrenen Gefühle und Haltungen aufgegriffen und weiter bearbeitet werden können. Die Seminare waren also keine psychologisch orientierten Fortbildungen. Für die Seminarleitung war es wichtig, sich dieser Abgrenzung stets bewußt zu sein.

Transfer

Der Erfolg einer Fortbildung bemißt sich letztlich an dem, was die Teilnehmerinnen für ihre tägliche Arbeit mitnehmen und dort auch tatsächlich anwenden. Inwieweit dies geschieht, läßt sich nur schwer überprüfen. In der Fortbildungssituation selbst fehlt der Praxisdruck des Alltags. Kursleiterinnen können sich zwar *vorstellen*, Inhalte oder Methoden auf ihren eigenen Unterricht zu übertragen, aber diese Praxis muß antizipiert werden. Sinnvoll wäre es zweifellos, die Teilnehmerinnen einer Methodenfortbildung in zeitlichem Abstand von einigen Monaten im Unterricht zu besuchen und gemeinsam Schwierigkeiten des Transfers zu besprechen. Von der bekannten Hospitationsproblematik einmal abgesehen, verbietet sich ein solches Verfahren schon wegen der regionalen Verteilung der Teilnehmerinnen über das gesamte Bundesgebiet.

Skeptisch müssen die Möglichkeiten des Transfers allein schon deswegen betrachtet werden, weil mit den Fortbildungen ja eine Veränderung von Konventionen, von eingeschliffenen und oft auch bewährten Routinen beabsichtigt war. Gerade die Begeisterung, die die vermittelte Methode bei vielen Teilnehmerinnen weckte, kann bei einem Scheitern in der Praxis in Enttäuschung umschlagen und das Festhalten am vermeintlich Bewährten nach sich ziehen. Daher wurde in den Seminaren immer wieder darauf verwiesen, daß ein professionell erteilter traditioneller Unterricht einem dilettantischen Herumprobieren mit ungewohnten Methoden allemal vorzuziehen ist. Es kam nicht darauf an, die Teilnehmerinnen zu einer abrupten Änderung ihrer täglichen Unterrichtspraxis zu bewegen, sondern sie zu ermutigen, auch einmal andere Zugangswege zu erproben und auszuwerten, insbesondere im Hinblick auf die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen.

Offen muß allerdings die Frage bleiben, inwieweit es gelungen ist, die Alltagspraxis der Teilnehmerinnen durch die Fortbildungen zu beeinflussen. Ganz sicher wäre es verfehlt, zu erwarten, daß eine einzige Veranstaltung nachhaltige Verhaltensänderungen über einen längeren Zeitraum nach sich ziehen kann. Insofern ist es konsequent, wenn die Teilnehmerinnen eines Seminars in ihren Überlegungen zum Transfer von einer „einmaligen Sache“ – im Sinne von ‚einzigartig‘, aber auch im Sinne von ‚nur ein Mal‘ – spricht und für eine Fortsetzung derartiger Fortbildungen plädiert.

Schlußfolgerungen aus Sicht des Seminarleiters

Insgesamt blicke ich gern und mit angenehmen Gefühlen auf die Fortbildungen zurück. Die Teilnehmerinnen sind mir mit großer Offenheit begegnet und haben sich engagiert eingebracht. Trotz mancher Auseinandersetzungen und teilweise herber Kritik war die Zusammenarbeit überwiegend fruchtbar und konstruktiv. Jede einzelne Fortbildung war – trotz ähnlicher Inhalte und gleicher methodischer Vorgehensweise – von allen anderen deutlich unterschieden. In jedem der Seminare sind mir neue, unerwartete Situationen begegnet. Nicht zuletzt deshalb macht die Leitung von Fortbildungen zur Vermittlung personaler und sozialer Kompetenzen so viel Spaß.

Uneingeschränkt positiv ist das Team-Teaching zu bewerten. Auch wenn ich z.B. Universitätsseminare meistens allein durchführe, so ist die Zusammenarbeit bei der Seminarleitung doch in jedem Fall vorzuziehen. Nicht nur, daß vier Augen mehr sehen als zwei, so daß Entwicklungen im Gruppengeschehen leichter erkannt werden können; auch daß man aus

der Leiterrolle in die Beobachterrolle wechseln, sich gegenseitig Feedback geben und Kleingruppenarbeit zu zweit anleiten kann, erleichtert die Arbeit und verbessert die Qualität der Fortbildung. Lediglich im Hinblick auf den Transfer ist hier kritisch anzumerken, daß im normalen Kursalltag nur ausnahmsweise die Möglichkeit zu Team-Teaching besteht. Gleichwohl würde ich am Team-Teaching festhalten, um den teilnehmenden Kursleiterinnen Gelegenheit zu geben, Team-Teaching als eine positive Kooperationsform zu erfahren. Denn mitunter sind es weniger finanzielle oder organisatorische Rahmenbedingungen, die das gemeinsame Unterrichten verhindern, als vielmehr die Angst, den Erwartungen der Co-Teamerin nicht zu entsprechen.

Man ist beim Rückblick auf ein Seminar leicht geneigt, einzelne Ereignisse – positive oder negative – hervorzuheben und dahinter den Gesamteindruck verschwinden zu lassen. Das kann dazu führen, daß bei der Vorbereitung eines Folgeseminars solche isolierten Erfahrungen überbewertet werden: Um einen bestimmten Fehler ganz bestimmt zu vermeiden, wird das Seminarkonzept stark verändert – und möglicherweise entsteht dann gerade dadurch im Folgeseminar ein wiederum unerwarteter Konflikt, auf den man nicht vorbereitet ist. Andererseits kann das Festhalten an einem einmal entwickelten Seminarkonzept dazu führen, daß man das Programm routiniert absplott, was den Teilnehmerinnen natürlich nicht verborgen bleibt. Für mich habe ich daraus den Schluß gezogen, möglichst nie genau das gleiche Seminar anzubieten, sondern das Programm für jede Veranstaltung inhaltlich zu variieren. Außerdem ist es ratsam, stets erheblich mehr Lernsequenzen vorzubereiten, als tatsächlich durchgeführt werden können, so daß man entsprechend der Entwicklung im Seminar flexibel reagieren kann.

Gleichwohl bleiben einige Unsicherheiten, die sich mit der Zahl der Fortbildungen eher noch vertieft haben:

- Wann darf ich mich auf die Wünsche der Teilnehmerinnen nach mehr Zeit für einzelne Unterrichtseinheiten, nach mehr Austausch untereinander einlassen, und wie weit muß ich dafür sorgen, daß das inhaltlich vorgesehene und versprochene Programm realisiert wird?
- Darf ich überhaupt (und wenn ja, wie vorsichtig) Projektionen, regressive Verhaltensweisen oder Übertragungen benennen oder thematisieren, obwohl sie im Rahmen des Seminars, das ja kein Selbsterfahrungstraining, sondern ein Methodenseminar ist, nicht bearbeitet werden können?
- Wie sehr muß ich mich auf Kritik von Teilnehmerinnen einlassen? Entsteht sie vielleicht erst dadurch, daß ich mich nicht flexibel genug zeige oder mich als Person anbiete, in Konkurrenz um die Seminarleitung zu treten?
- Wann sollte ich dem Wunsch von Teilnehmerinnen nach einer Änderung der Inhalte nachgeben? Inwieweit darf ich

die vorab formulierten Lernziele im Verlauf eines Seminars zugunsten gemeinsam mit den Teilnehmerinnen formulierter anderer Ziele aufgeben?

- Wie viele Informationen müssen die Teilnehmerinnen im Vorhinein über Inhalte und Ablauf des Seminars haben, um nicht so stark überrascht zu werden, daß die Abwehrmechanismen den Seminarablauf gefährden?

Zweifelloos gibt es keine generellen Antworten auf diese Fragen. Sicher ist es aber auch nicht hilfreich, sie stets nur situativ in der Fortbildung selbst zu beantworten. Ausschlaggebend ist letztlich, daß – ohne Fixierung auf ein starres Konzept – das Ziel einer Fortbildung nicht aus dem Auge gerät. Um noch einmal das eingangs gewählte Bild zu bemühen:

Wenn Lernen wie Rudern ist, dann sollte es nicht – wie das normalerweise geschieht – mit dem Rücken zum Ziel betrieben werden. Es gibt Rudertechniken, wie z.B. die der Gondolieri, die zwar schwieriger zu lernen sind, aber nicht nur ungleich eleganter aussehen, sondern vor allem gestatten, mit freiem Blick einen schwierigen Kurs zu steuern.

Auch der Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen erfordert andere, schwierigere Techniken als das Lernen der Regeln für die Bruchrechnung. Anzustreben ist für alle Lernprozesse, daß die Ziele von Lehrenden und Lernenden im Einvernehmen festgelegt und im Anschluß gemeinsam überprüft werden. Inwieweit uns dies gelungen ist, muß letztlich dem Urteil der Teilnehmerinnen überlassen bleiben. Wenn sie einiges von dem, was in den Seminaren erarbeitet wurde, in ihrer alltäglichen Praxis anwenden können, dann haben sich diese Fortbildungen aus meiner Sicht gelohnt.

Abschließend bleibt aus Seminarleitersicht zu fragen, was die Fortbildungen mir selbst gebracht haben, was ich für meinen

eigenen Arbeitsalltag mitgenommen habe. Es sind zweierlei Erträge: zum einen eine produktive Verunsicherung, wie sie sich in den gerade aufgezählten Fragen äußert, zum anderen aber auch Bestätigung und Ermutigung. Bestätigt fühle ich mich darin, daß es in der Weiterbildung darauf ankommt, was die Teilnehmer tun, außer zuzuhören und mitzuschreiben, daß aktivierende Lernformen also gefördert werden sollten. Auch daß inzwischen an mehreren Orten Teilnehmerinnen der Fortbildungen begonnen haben, einiges von dem Erprobten für sich umzusetzen (4), spricht für ein solches handlungsorientiertes Vorgehen. Sicherer bin ich mir in der Wahrnehmung, daß es allen Risiken zum Trotz richtig ist, die Vermittlung fachlicher Inhalte mit personenbezogenen Fortbildungsanteilen zu verknüpfen. Bestärkt sehe ich mich darin, in meiner eigenen Praxis neue Unterrichtsmethoden zu erproben, ohne deshalb Erfahrung und Routine als Basis des pädagogischen Handelns zu vernachlässigen. Das wichtigste Ergebnis für mich aber ist die gar nicht so seltene und doch immer wieder neue Erfahrung, daß Fortbildung in der Erwachsenenbildung, die über das Vermitteln von Faktenwissen hinausgeht, immer ein Prozeß ist, von dem beide – Fortbildner und Fortgebildete – durch das gemeinsame Lernen profitieren.

Anmerkungen

- 1) Basis dieses Rückblicks sind drei Seminare zur Vermittlung aktivierender Lernmethoden und zwei jeweils halbtägige Demonstrationen auf einer Fachtagung des Projekts. Die Veranstaltungen wurden zusammen mit drei verschiedenen Co-Leiterinnen durchgeführt. Daneben habe ich teils allein, teils mit Co-Leitung einige weitere Seminare mit ähnlichen Inhalten geleitet, darunter eine Fortbildung für Kursleiterinnen aus der Alphabetisierung und einige Seminare für Studenten des Diplomstudiengangs Erwachsenenbildung. Die letztgenannten Veranstaltungen sind nicht Thema dieses Rückblicks, sie werden aber gelegentlich vergleichend herangezogen.
- 2) Da die Teilnehmer überwiegend weiblich waren, beschränke ich mich aus sprachästhetischen Gründen im folgenden – das Verständnis der männlichen Teilnehmer voraussetzend – auf die weibliche Form.
- 3) Vgl. Bell u.a. 1990, Letschert 1992, Rendell o.J., Rendell/Bell 1980, Schwänke 1980, 1990 b. Leider liegt bislang keine Publikation in deutscher Sprache vor, die den Nutzen für die Erwachsenenbildung systematisch darstellt. Ein dänischer Beitrag beschreibt anschaulich den Einsatz der Methode in einem Seminar für arbeitslose Frauen, vgl. Moosgaard 1989.
- 4) Vgl. u.a. Waldmann 1990, sowie den Beitrag von Monika Leson in diesem Kapitel.

Literatur

- Bell, S./Fifield, K./Bradshaw, S. (Hrsg.): The Scottish Storyline Method, Summer Institute, a Training Manual to Accompany the Storyline. Educational Resources Northwest. Portland 1990.
- Kropp, U.: Mit Kopf, Herz und Hand ... Zurück in den Alltag. In: „Facetten“ 1990, Nr. 2, S. 8 – 9.
- Langmaack, B./Braune-Krickau, M.: Wie die Gruppe laufen lernt. München 1989.
- Letschert, J. u.a.: Topic Work. A Storyline Approach. (European Association for Educational Design) Enschede 1992.
- MacBeath, J.: Personal and Social Education. Edinburgh: Scottish Academic Press 1988.
- Moosgaard, F.: En Arbejdsplads. Beskrivelse af et arbejdsforløb. Den skotske Metode for de ældste elever. Skive 1990.
- Rendell, F.: Topic Study, How and Why. Glasgow: Jordanhill College of Education o.J.
- Rendell, F./Bell, S.: Warum „epochaler Gesamtunterricht“? In: Tymister, H.-J. et al. (Hrsg.): Deutschunterricht 5 – 10. München 1980, S. 156 – 172.
- Schwänke, U.: Die exemplarische Anwendung schulischer Lehr-Lern-Verfahren in der Lehrerbildung. In: Tymister, H.-J. et al. (Hrsg.): Deutschunterricht 5 – 10. München 1980, S. 192 – 207.
- Schwänke, U.: Personale und soziale Kompetenzen von Umschülern. In: „Facetten“ 1990 a, Nr. 1, S. 8 – 12.
- Schwänke, U.: Aktivierung von Teilnehmern in der Erwachsenenbildung. Zwei praktische Vorschläge. In: „Facetten“ 1990 b, Nr. 2, S. 3 – 7.
- Waldmann, D.: Um-Setzen. In: „Facetten“ 1990, Nr. 2, S. 13.

Ulf Schwänke: Fortbildung für die Praxis? In: FACETTEN 6/1992, S. 28-33

5

Personenbezogene Fortbildung

Was heißt personenbezogene Fortbildung im Rahmen des Projektes?

Der Beratungsansatz des Projektes ist darauf angelegt, früh erworbene, lebens- und lerngeschichtlich geprägte Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Auffassungsmuster der TeilnehmerInnen verstehbar und somit veränderbar zu machen. Analog hierzu geht es auch in der personenbezogenen MitarbeiterInnen-Fortbildung, in der emotional-kognitive Verfahren eingesetzt werden, um die Grundmuster, die hinter den aktuellen komplexen Verhaltensweisen verborgen liegen.

Personenbezogen heißt nicht, daß keine Sachthemen behandelt werden und institutionelle Fragestellungen außen vor bleiben. Personenbezogen heißt vielmehr, daß die Person der Mitarbeiterin bzw. des Mitarbeiters (mit ihrer Lerngeschichte) den Ausgangspunkt der Bearbeitung bildet, wenn es darum geht, den Umgang mit den Teilnehmern oder Kollegen und Vorgesetzten, die eigene Beratungs-, Lehr- oder Planungstätigkeit bzw. den eigenen Platz im institutionellen Gefüge zu verstehen und zu verändern. Hinter dieser Arbeitsweise steht die Auffassung, daß aktuelle komplexe Verhaltensweisen geprägt sind durch elementare Grundmuster des Verhaltens, die im Laufe des Lebens, besonders aber in der Kindheit, erworben wurden. Hat der einzelne die Möglichkeit, seine Grundmuster in ihrem Entstehungszusammenhang zu beleuchten, so kann er sie verstehen und akzeptieren und erhält damit eine wesentliche Voraussetzung, um sein aktuelles Verhalten bewußt zu gestalten bzw. umzugestalten.

Selbst-Bewußtsein durch Arbeit am Selbstbild

„Ich weiß heute besser, was ich kann. Mein erziehungswissenschaftliches Studium erschien mir über lange Zeit unbedeutend, meine fachlichen Fähigkeiten selbstverständlich. Eine Folge davon war, daß ich dazu neigte, die Qualifikation von MitarbeiterInnen zu überschätzen, denn ich hielt es für selbstverständlich, bestimmte fachliche Anforderungen zu erfüllen. Inzwischen kann ich meine Fähigkeiten klarer einschätzen, sowohl meine Qualifikation als Pädagogin als auch die Qualifikation im Umgang mit den Kommunikationsstrukturen der Berufswelt. Dadurch vertraue ich mir mehr. Ich bin unabhängiger von anderen, auch geschützter davor, andere zu überfordern“ (1).

„Für meine Kursarbeit war es ganz besonders hilfreich, daß ich ein Bewußtsein über mein eigenes Verhalten im Kurs entwickeln konnte. Wichtig waren z.B. die Beratungsgespräche in der Fortbildung über Probleme mit bestimmten Typen von Teilnehmern. Wie einen großen Schatz empfinde ich die Beratungsmethoden und die Sichtweisen über menschliches

Lernen, die wir in der Fortbildung erarbeitet haben. Regelmäßige Gespräche über das Lernen in meinem Kurs führten dazu, daß viele Teilnehmer ihren Lernstand und ihre Strategien eigenständiger beurteilen können und dazu stehen. Sie gehen kooperativer und kritischer miteinander um“ (2).

„Natürlich gibt es auch Probleme, aber zu denen habe ich eine andere Einstellung als früher. Früher waren Probleme etwas, was möglichst schnell weg mußte, peinlich, daß es sie überhaupt gab, eigentlich eine Kränkung und als solche geeignet, mich zu entmutigen. ‚Professionell ist es nicht, keine Probleme zu haben, sondern zu wissen, wo man sich Hilfe holen kann und sie sich zu holen.‘ Ein wunderbarer Satz, den ich aus den Fortbildungen für mich mit nach Hause genommen habe“ (3).

Bewußtsein zu entwickeln für eigene Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Einstellungen z.B. zu Problemen, wie es in den vorangestellten Äußerungen von TeilnehmerInnen an Fortbildungen benannt wird, ist eine wesentliche Zielsetzung der Fortbildungs- und Beratungskonzeption des Projektes. Je klarer das Bewußtsein seiner selbst, desto weniger verabsolutierend sind die Auffassungen und umso differenzierter wird das pädagogische Handeln.

„Wird Lernen als die Fähigkeit des Menschen verstanden, sich zu sich selbst verhalten und damit das Verhalten bewußt und begründet verändern zu können, und wird als ein Medium dafür die Kommunikation angesehen, erhält das Bild, das der Lernende sich von sich selbst macht, ein entscheidendes Gewicht. Er sollte dabei auch reflektieren, inwieweit dieses Selbstbild von Fremdbildern bestimmt ist bzw. inwieweit die Annahme von Fremdbildern auf das Selbstbild zurückwirkt. (...) Letztlich ist Bildungsarbeit Arbeit an diesem Selbstbild, wenn man davon ausgeht, daß dieses Selbstbild seine Selbstvergewisserung und seine Veränderungen immer nur in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erfährt“ (4).

Bedeutung der Lerngeschichte

Entwickelt wurde ein Konzept zur Lernberatung, das zur Zielsetzung hat, mit den TeilnehmerInnen eine neue Lernfähigkeit aufzubauen, die sie auch realistisch einschätzen, und eine dauerhafte Lernmotivation aufzubauen, so daß sie zu selbständigen, unabhängigen LernerInnen werden. Wichtig ist dabei die realistische Selbsteinschätzung, da sowohl Unter- als auch Überschätzung zu neuen Mißerfolgen und

Entmutigungen führen. Dohmen spricht in diesem Zusammenhang von „psychischer Elementarbildung“ (5). Das Besondere des Beratungsansatzes und auch des Fortbildungskonzeptes liegt in der Einbeziehung der Kindheit, der Zeit vor der Schule, bei der Reflexion der Lerngeschichte. Dies mag den Leser verwundern, hat auch im Verlaufe der Entwicklung manchen Kritiker auf den Plan gerufen, sich aber letztlich in der Arbeit ausgesprochen bewährt. Ohne die Konfrontation mit den grundsätzlichen Lernproblemen der Kursteilnehmer wären wir nicht in dieser Klarheit auf die Bedeutung der frühen, ursprünglichen Lernerfahrungen für das Verhalten und Lernen der Erwachsenen gekommen.

Die aktuelle Lernsituation der KursteilnehmerInnen, das „Ergebnis“ einer langen Lerngeschichte, ist häufig gekennzeichnet durch Widersprüche. Um sie zu verstehen, sind wir in Beratungsgesprächen dem Entstehungsprozeß der „Ergebnisse der Lerngeschichte“ nachgegangen, meist chronologisch rückwärts. Wirkliches Verstehen wurde oft erst durch die Einbeziehung bestimmter Kindheitserfahrungen möglich. Elementare Grundmuster des Lernens wurden offengelegt, die als Wirkungsprinzip im aktuellen Verhalten enthalten sind, sich aber keinesfalls 1:1 entsprechen. „Die Entstehungssituation ist einfacher und unmittelbarer verstehbar als das ausdifferenzierte Ergebnis. Deshalb wird das ‚ursprüngliche Verstehen‘ zum Schlüssel für das Verstehen der Komplexität“ (6).

Analog zur Arbeit mit den TeilnehmerInnen wurde auch für die Mitarbeiterfortbildung nach dem Prinzip gearbeitet: Die aktuellen, komplexen Verhaltensweisen lassen sich verstehen und gegebenenfalls verändern, wenn die darin enthaltenen Grundmuster erkannt und in ihrem Entstehungszusammenhang beleuchtet werden.

In der frühen Phase seiner Entwicklung bildet der Mensch seine individuellen Auffassungsmuster durch Auswertung seiner Erfahrungen aus. Dies ist eine genuin „schöpferische Leistung“, da die Menschen, Gegenstände, Sachverhalte etc., die die Lebenswelt des Kindes bestimmen, in ihrer Beschaffenheit und Funktionalität zunächst unbekannt sind. Sie müssen in einer persönlichen Stellungnahme beurteilt, typisiert und funktionalisiert werden. Mit der Zeit entwickelt das Kind seine „subjektive“ Wahrnehmungsweise, seine Meinung über sich, die Mitmenschen und die Welt. Dieser Prozeß der primären Meinungsbildung mündet in ein grundsätzliches Auffassungsmuster, was zwar im späteren Leben weiter differenziert und teilweise korrigiert wird, aber als Grundprinzip erhalten bleibt, solange es dem „Selbst“ nicht „bewußt“ und korrigiert wird.

„Wir sind durch den Sinn, den wir unseren Erfahrungen geben, selbst-bestimmt; dieser Sinn ist aber wahrscheinlich immer irgendwie fehlerhaft, wenn wir bestimmte vereinzelte Erfahrungen zur Grundlage unseres künftigen Lebens machen. Der Sinn ist nicht durch eine bestimmte Lage festgelegt, sondern wir legen uns selber fest durch den Sinn, den wir den Lagen geben“ (7). Adler sieht dabei aber sehr deutlich, daß es gewisse Kindheits-Situationen gibt, die zu fehlerhaften Sinngebungen führen. „Fehler in der Sinngebung des Lebens können nur dadurch behoben werden, daß die Lage, in der die

falsche Deutung erfolgte, noch einmal durchdacht, der Irrtum erkannt und das Auffassungsschema berichtigt wird. In seltenen Fällen kann sich vielleicht das Individuum durch die Folgen eines mißlungenen Ansatzes gezwungen sehen, den Sinn, den es dem Leben gegeben hat, neu zu durchdenken, und es kann ihm gelingen, die Änderung aus eigener Kraft zustande zu bringen“ (8).

Die Entstehung einer bestimmten Sichtweise oder Deutung zu verstehen heißt auch, sich die „Lage“ genauer anzuschauen, d.h. das soziale Umfeld, und zwar sowohl das nähere – bestehend aus Familie und Freunden – als auch das weitere – die Gesellschaft, die ihrerseits wieder auf das nähere einwirkt und hier bestimmte „Lagen“ entstehen läßt. Die Analyse und das Verstehen des primären Meinungsbildungsprozesses oder anders formuliert: der Entstehung des Selbst-, Menschen- und Weltbildes bringen den Betroffenen in der Regel eine immense Entlastung, weil sie sehen können, daß ihre Sichtweise bzw. Deutung der Zusammenhänge damals unter den gegebenen Bedingungen für sie persönlich sinn-voll war. Dieses Verstehen macht den Weg frei für die Entwicklung neuer oder erweiterter Handlungsmuster bzw. für den bewußten Umgang mit bewährten.

Was bedeutet dies alles nun für die konkrete Fortbildungsarbeit mit Mitarbeitern, die befähigt werden sollen zur „Bildungsarbeit als Arbeit am Selbstbild“? Sie benötigen theoretisches Wissen, methodisches Handwerkszeug und müssen ihre eigenen grundlegenden Auffassungsmuster kennen. Um dies zu erreichen, ist der Lernprozeß in den personenbezogenen

Fortbildungen angelegt als ein emotional-kognitives Verfahren, d.h., alle Dinge werden sowohl über Einsicht als auch über Erleben vermittelt. Dabei werden die Methoden weitgehend so ausgewählt, daß die SeminarteilnehmerInnen sie für ihre Arbeit in der Erwachsenenbildung einsetzen können.

Das Fortbildungs- und Beratungskonzept wurde in zwei unterschiedlichen Angebotsformen in die Praxis umgesetzt: 1. in Kurzreihen zum Thema: Beratung und Lernen. 2. in einer Intensivreihe: Personenbezogene Berufsfeldreflexion und Qualifizierung in Beratung.

Daß sich die Intensität des Arbeitens und damit auch das Ergebnis der Fortbildung zwischen Kurz- und Intensivreihe unterscheidet, versteht sich aufgrund der zeitlichen Umfangs von selbst.

Anmerkungen

- 1)-3) Auszüge aus persönlichen Auswertungsberichten von FortbildungsteilnehmerInnen
- 4) Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986, S. 114
- 5) Dohmen, G.: Zu Fragen einer neuen Elementarbildung für Erwachsene. In: Unterrichtswissenschaft 18. Jg., Heft 2, 1990, S. 139
- 6) ebd., S. 137
- 7) Adler, A.: Wozu leben wir? Frankfurt 1979, S. 21
- 8) ebd., S. 20

Gekürzte und ergänzte Fassung von: Elisabeth Fuchs-Brüninghoff: Selbstbewußtsein als Voraussetzung für verantwortliches pädagogisches Handeln. In: BERATUNG, S. 27-28

Bildungsarbeit ist immer auch Arbeit am Selbstbild

Das Thema

ERFOLG

in der personenbezogenen Fortbildung

Was sind nun Ergebnisse, die mit dieser Fortbildungskonzeption erzielt werden können, und wie sind sie zu erfassen bzw. zu messen? Grundsätzlich läßt sich sagen, daß bei personenbezogenem Ansatz und Arbeit am Selbstbild der Erfolg in erster Linie von den beteiligten Personen selbst wahrgenommen wird. Wenn der Erfolg sich in konkretes Handeln umsetzt, also Folgen hat, wird er auch für andere sichtbar. Daher ist eine Auswertung in mehreren Schritten aus unterschiedlichen Perspektiven sinnvoll.

Meine langjährige Fortbildungsarbeit hat mich gelehrt, daß auch „Erfolgsmessung“ gelernt werden muß, sowohl von den FortbildungsteilnehmerInnen als auch von den SeminarleiterInnen. Um Veränderungen im Selbst- und Weltbild mit ihren Handlungskonsequenzen zu erfassen, bedarf es differenzierter Auswertungsformen, die mit entsprechender Sensibilität eingeübt und angewendet werden. Die Wirkungen der Arbeit liegen, je nach Zeitpunkt der Betrachtung, auf unterschiedlichen Ebenen. Im Seminar sind es meist Erkenntnisse, verbunden mit der Entwicklung neuer bzw. veränderter Handlungsperspektiven. Nach Abschluß einer Seminarreihe – bei

der Intensivreihe gilt dies auch für die Zwischenbilanz – richtet sich der Blick auf die sich verändernde Praxis.

Die nachfolgenden Beiträge befassen sich jeweils von ganz unterschiedlichen Perspektiven mit dem Thema „Erfolg“. Bei Barbara Heling sind es Gedankensplitter, sowohl aus der Teamerinnen- als auch aus der Teilnehmerinnensicht. Katharina Lenner zeigt an einem Beispiel, wie sie als Teamerin innerhalb eines Seminars Erfolg mißt.

Monika Tröster zieht als Teilnehmerin an der Intensivreihe „Personenbezogene Berufsreflexion und Qualifizierung in Beratung“ zur Halbzeit der Reihe eine persönliche Zwischenbilanz.

Bei den Beiträgen über die Kurzreihen handelt es sich um Auswertungsberichte, die sich zum einen auf persönliche Auswertungsberichte der SeminarteilnehmerInnen stützen und aus diesen zitieren, zum anderen wird bei den Seminaren, die explizit für MitarbeiterInnen einer Institution angeboten wurden, von einer Person, die nicht an einer Fortbildung teilgenommen hat, Bilanz gezogen.

Gedankensplitter zum Thema „Erfolg – Erfolgsmessung“

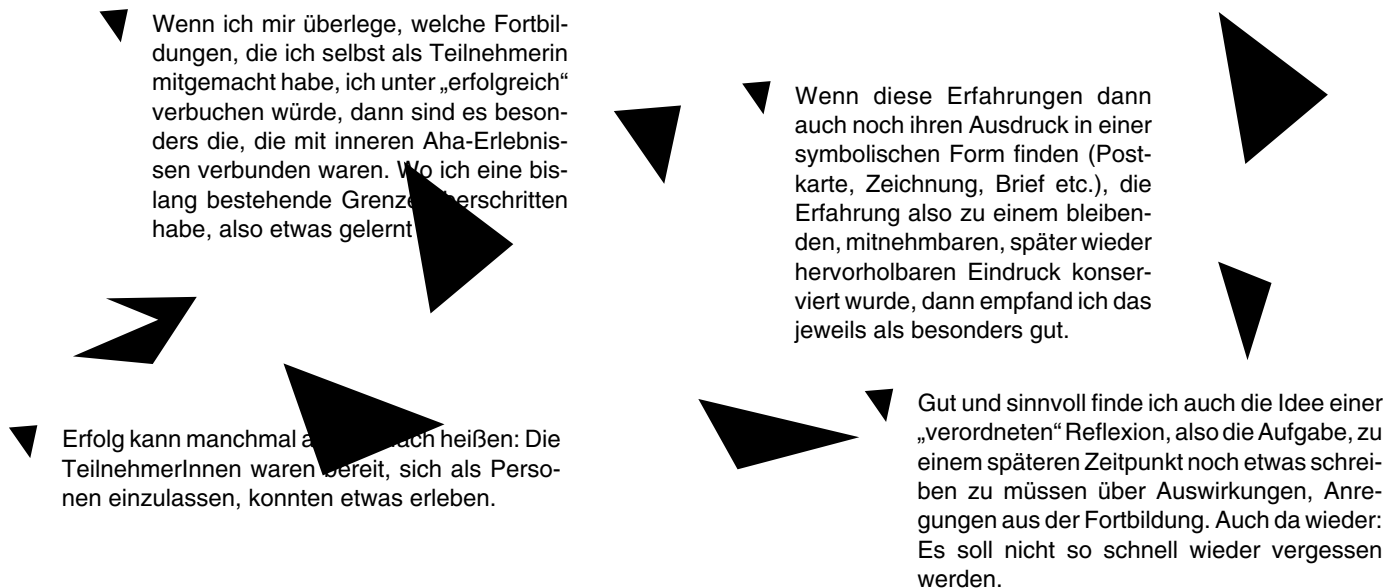
Wie läßt sich der Erfolg einer Fortbildung, gar einer personenbezogenen Fortbildung, messen? Wenn die Anregungen, Anstöße, die die TeilnehmerInnen bekommen haben, (Aus-)Wirkungen auf die ganze Person haben sollen, ist davon auszugehen, daß das erstens langsam und nur peu à peu vonstatten geht, und zweitens möglicherweise nicht unmittelbar am Ende einer Fortbildung, sondern vielleicht Wochen oder Monate später erst sich so langsam bemerkbar macht.

Erfolg heißt: Etwas erfolgt daraus, hat Folgen – das Wort bereits weist in die Zukunft.

Wenn am Ende einer Fortbildung nach dem Ertrag gefragt wird und alle fanden alles wunderbar, muß das nicht heißen, daß die Fortbildung erfolgreich war. Vielleicht war sie einfach zu glatt, mit zu wenig Reibungspunkten, die vielleicht noch etwas längerfristig nachwirken könnten.

Wenn es in einer Fortbildung darum geht, z.B. eigenes Lernverhalten zu reflektieren und zu erkennen, wie und wann man selbst besonders gut und gerne lernt, und wenn sich daraufhin ein Fortbildungsteilnehmer bei einer Übung weigert (nicht „folgsam“ ist), sie – wie sonst immer – gegen seinen Willen mitzumachen, dann kann eben diese selbstbestimmte Verweigerung ein deutlicher Erfolg sein. (Es kann natürlich auch Abwehr sein.)

Erfolg wird sich zeigen im Verlaufe eines Prozesses, deshalb ist es sinnvoll (wenn irgend möglich), vor Ort über eine/n in der Fortbildung gefundene/n AnsprechpartnerIn eine Austausch-Anlaufstelle zur gegenseitigen Unterstützung, Begleitung, Anregung zu organisieren.



Barbara Heling

Aspekte der Erfolgsmessung in personenbezogenen Fortbildungen

Als ich meine Kollegin Monika Maurer-Morgenstern fragte: „Was denkst du über Erfolgsmessung in personenbezogenen Fortbildungen?“, machte sie ein mürrisches Gesicht und gab mir keine Antwort. Ich insistierte jedoch: „Woran mißt du denn, ob eine personenbezogene Fortbildung ein Erfolg war?“
 Sie: „An den zufriedenen Gesichtern der TeilnehmerInnen.“
 Ich: „Und dein eigener Erfolg?“
 Sie: „An meinem Gefühl.“
 Ich: „Und warum hast du mir am Anfang keine Antwort gegeben?“
 Sie: „Weil ich spontan dachte, daß Erfolgsmessung und personenbezogene Fortbildungen nicht zusammenpassen.“

Genauso war es mir ergangen, als in einer Arbeitssitzung mit Teamerinnen das Thema auf die Tagesordnung kam. Da war mein erster Gedanke: „Etwas so Persönliches kann und will ich doch nicht messen“, denn Assoziationen von Benotung und Beurteilung geisterten durch meinen Kopf.

Bei näherem Hinsehen wurde mir jedoch klar, daß ich den Erfolg will und brauche und daß es ein wesentliches Element von personenbezogenen Fortbildungen ist, die TeilnehmerInnen spüren zu lassen, was bei ihnen bereits „erfolgt“ ist. Dies gehört ja zu dem Konzept von Ermutigung durch Fortbildung.

Der Erfolg der TeilnehmerInnen und mein eigener Erfolg sind die Komponenten, aus denen sich der Erfolg der Fortbildung zusammensetzt. Es handelt sich dabei um unsere jeweiligen Erfolgserlebnisse. Ich erlebe Erfolg, wenn ich ein Ziel erreiche. Welche Ziele haben personenbezogene Fortbildungen? Ich zitiere aus Ausschreibungen:
 „Die TeilnehmerInnen können ihre Beratungskompetenz erweitern ... Sie können durch Erleben und Reflektieren ein Stück ihrer Lerngeschichte aufarbeiten ... Sie erhalten Gele-

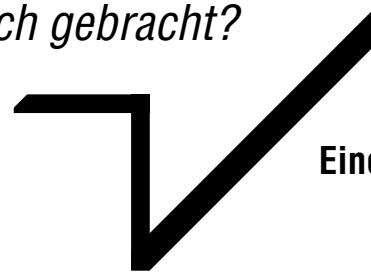
genheit, Kurssituationen zu bearbeiten und mit Lernproblemen ihrer Kursteilnehmer umzugehen ... Sie können sich Ermutigung für ihre alltägliche Kursarbeit holen...“
 Mein Ziel ist also Kompetenzvermittlung, Ermutigung zum Handeln und Reflektieren, Bereitstellung eines Erlebnisraumes. Die Ziele der TeilnehmerInnen mögen sein: Kompetenzerweiterung, Selbsterfahrung, Erarbeiten von Problemlösungsstrategien, Ermutigung.
 Die Art, wie ich den Erfolg messe, hängt von der Definition der Ziele ab. Die Meß-Methode muß dem zu Messenden angemessen sein.

Ich möchte eine solche Methode an einem Beispiel darstellen: In einem Seminar über Beratung wurden die TeilnehmerInnen am Anfang gebeten, aus einer meditativen Übung heraus ein Bild zu malen, das zeigt, was „Beratung“ im Moment für sie bedeutet. Eine Teilnehmerin malte eine schwarze Wand mit einem roten Fragezeichen. Ihre Erklärung dafür war, daß sie sich als Beraterin völlig blockiert fühle und zu dem Thema lauter brennende Fragen habe.

Am Ende des Seminars wurden die TeilnehmerInnen wieder aufgefordert, ein Bild zu malen – diesmal mit der Vorgabe, sich zu vergegenwärtigen, wie sie sich jetzt wahrnehmen nach allem, was während des Seminars passiert sei. Dieselbe Teilnehmerin malte ein Bild mit zwei Menschen, die sich an einem Tisch gegenüber saßen und ein Gespräch führten. Ihre Erklärung dazu war, daß sie gemerkt habe, daß Beratung ein Gespräch ist, das zwei gleichwertige Menschen miteinander führen. Ihre Blockierung sei weg, und viele Fragen hätten eine Antwort bekommen. Für mich ist das ein Erfolg – und zwar sowohl für die Fortbildungsleiterin als auch für die Teilnehmerin –, und mit der Methode der bildlichen Darstellung konnte er sehr anschaulich gemessen werden.

Katharina Lenner

Was hat diese Fortbildung bisher für mich gebracht?



Eine Zwischenbilanz

TRAUEN – BEKENNEN – TUN

Mit dieser „Zwischenbilanz“ beschäftige ich mich gedanklich schon lange. Als ich dann einen Entwurf machen wollte, bekam ich Schwierigkeiten hinsichtlich der Strukturierung; ich wußte nicht was bzw. wie. Klar jedoch war und ist, daß ich mit dieser Fortbildung absolut zufrieden bin, daß ich mit mir zufriedener bin und daß sich viele positive Entwicklungen ergeben haben. Beim Studieren meiner Fortbildungsunterlagen habe ich zu meinem Erstaunen festgestellt, daß ich das, was ich mir vorgenommen hatte, auch tatsächlich umgesetzt habe – dies hätte ich anfangs kaum für möglich gehalten. Weiterhin habe ich in der Vorbereitungsphase ein Cluster nach G.L. Rico entwickelt, das mir meine „Fortschritte“ in einem größeren Zusammenhang zeigte. Nun endlich mit der Niederschrift beginnend, fiel mir plötzlich eine Überschrift ein: „Trauen – Bekennen – Tun“, die meine Entwicklung einfach und treffend wiedergibt. Diesen Prozeß versuche ich im folgenden darzustellen, wobei ich mich auf einige – für mich im Moment wesentliche – Hauptaspekte beschränken möchte.

Trauen

- mir trauen,
 - meiner Wahrnehmungsfähigkeit
 - meinen Wünschen, meinen Vorstellungen
 - meinen Fähigkeiten
- mich trauen,
 - meinen Wünschen nachzugeben
 - meinen Ideen, Vorstellungen zu folgen
 - Ziele zu entwickeln
 - Forderungen, Bedingungen zu stellen
 - Pläne umzusetzen
 - deutlich Positionen zu beziehen
 - Verantwortung und Risiken tragen.

Ich habe immer wieder erfahren, wie eindeutig mein Wahrnehmungssensorium funktioniert, und lerne immer mehr, darauf zu achten bzw. danach zu handeln.

Mein Zutrauen in mich ist gewachsen, so daß ich vertrauter darin werde, Ideen auszugestalten, Pläne für weitere (Arbeits-)Vorhaben zu entwickeln und dadurch „Standpunkte“ deutlich zu machen, während ich sonst eher Kompromisse eingegangen bin oder Anti-Haltungen eingenommen habe, was mich sowohl unzufrieden machte als auch unnötige Energien abzweigte. Durch dieses „vermehrte Trauen“ gelingt mir ein flexiblerer Umgang mit Personen und mit Problemen. Verstärkt traue ich mich, gestatte ich mir, mir viel, viel mehr Zeit zu nehmen – ich mache wenige Arbeiten intensiver. Mittler-

weile traue ich mir sogar zu, Abschied von meiner Schnelligkeit und meinem Perfektionismusstreben zu nehmen, um verstärkt einer „spielerischen Leichtigkeit“ zu frönen und mich in Kreativität auszutoben (zugegebenermaßen halb Traum, halb Wirklichkeit). Nebenbei bemerkt: Mein Lachen, meinen Humor lebe ich immer mehr aus – auch auf meine Kosten, auch wenn ich „Fehler“ mache (was sonst meinem Ideal bezüglich Perfektionismus (s.o.) doch ziemlich widersprochen hat). Besonders gefällt mir auch, verschiedene Strategien zu entwickeln und auszuprobieren, was entlastend wirkt, da ich weniger „verbissen“ bin.

Bekennen

Da ich mich – meine Stärken, meine Schwächen – immer besser kennenlerne, sensibler für mich werde, meine Körpersprache besser verstehe, meiner Intuition mehr vertraue, fällt es mir leichter, mich dazu auch zu bekennen. Mein Denken, folglich auch mein Handlungsspielraum, war eingeschränkt. „Eigentlich wußte oder ahnte ich, was ich eigentlich gerne gewollt hätte.“ Abgehalten haben mich oft folgende Gedanken:

„Ich kann nicht so unbescheiden sein.“

„Ich muß die an mich gestellten Erwartungen erfüllen.“

„Was wird passieren, wenn ich ... mache?“

„Kann ich das überhaupt?“

Bei dem Bekennen von Fehlern oder Schwächen entdecke ich seit kurzem ein Phänomen: Ich bin irgendwie einverstanden mit meinen Schwachpunkten!!! Damit meine ich, daß ich sie nicht verstecken oder ungeschehen machen möchte, sondern ich merke, wie wichtig es ist, diese Schwächen zu sehen, zu benennen, um Alternativen entwickeln zu können. Rein theoretisch war mir diese Bedeutung natürlich geläufig, und ich weise auch die Kursteilnehmer immer wieder darauf hin; jetzt gestatte ich es mir auch. Mein Umgang damit ist mir deutlich geworden, als ich mit einer Kollegin ein Seminar durchgeführt habe. Zwar habe ich schon z.B. in der Referendarzeit bei Unterrichtsbesuchen Schwachstellen gespürt, benannt und z.T. auch Alternativen entwickeln können, habe mir das jedoch immer sehr angelastet, diese „Fehler“ verurteilt und mich dadurch extrem verunsichert. Jetzt ist es so, daß ich Schwierigkeiten sehe – z.B. bei der Ansage bestimmter Übungen oder in Auswertungsphasen, schiebe es jedoch nicht mehr auf Unfähigkeit, sondern auf noch fehlende Erfahrung, die ich durch „Tun“, also durch Anwendung bekomme.

Bekennen möchte ich auch, wie gerne ich in diesem Bereich weiterarbeiten möchte, denn diese Art von Arbeit fordert und fördert mich, ist anstrengend und macht Spaß, entspricht meinen Interessen und auch Fähigkeiten, bietet Möglichkeiten zur Weiterentwicklung.

Tun

Während ich die Phasen „Trauen“ und „Bekennen“ ganz bewußt „geübt“ habe, hat sich – für mich bisher nicht so deutlich gewesen – das „Tun“ ergeben bzw. mitentwickelt. Mein heutiges Handeln orientiert sich an

- meinen Vorstellungen
- meinen Möglichkeiten
- den Teilnehmern
- dem Thema
- gegebenen Rahmenbedingungen.

Daraus resultiert u.a., daß ich an meiner Arbeitsstelle z.Zt. viel eindeutiger Position beziehe, als ich es je getan habe. Sonst war ich verbindlicher, habe mehr reagiert, erfüllte Erwartungen (auch meine eigenen bezüglich Perfektionismus).

Meine neuen Erfahrungen bestärken mich. Ich bin konsequent geblieben, hatte manchmal verflixtes Herzklopfen, befand mich auch manchmal wieder in Fußangeln, habe sie aber nicht zuschnappen lassen. Dabei war für mich die Zusammenarbeit mit einem Kollegen, einem Sozial-Pädagogen, sehr hilfreich, mit dem ich mich austauschen konnte. Ich konnte die Fallen meiden.

Bei Grundsatzdiskussionen oder Teambesprechungen gelingt es mir inzwischen, Sach- und Beziehungsebenen auseinanderzuhalten sowie meinen Standpunkt zu vertreten. Dabei fühle ich mich grundsätzlich sicherer, d.h., ich bereite mich vor, entwickle Strategien bezüglich meiner Vorhaben, verstecke mich nicht mehr hinter mir dienlichen Argumenten oder Personen. Persönliche – z.T. versteckte – Angriffe meinerseits entfallen mehr und mehr, Angriffe gegen meine Person lenken mich nicht mehr ab, sondern ich behalte meine Ziele im Auge.

Mein Handeln ist klarer, direkter, zielstrebig. Ich bemühe mich zuzuhören, auf mein Gegenüber einzugehen, schaffe es aber auch, mich abzugrenzen. Insgesamt empfinde ich diese neue Situation als Entlastung, da ich die Initiative ergreife, Bedingungen stelle und die Beziehungsebene weniger mit der Inhaltsebene verknüpfe.

Schlußbemerkung

Abschließend möchte ich noch einmal hervorheben, wie wichtig diese Fortbildung für mich ist.

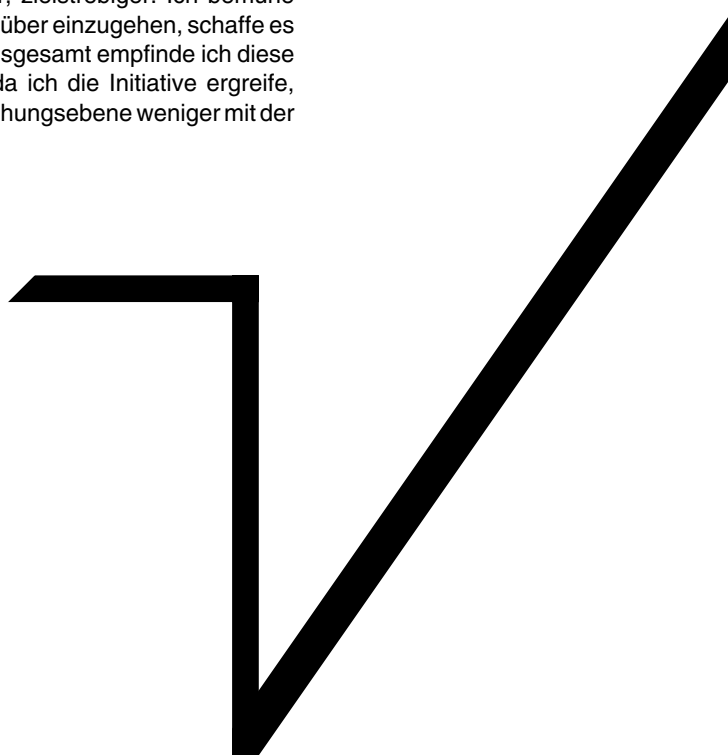
Ich habe mich sehr auf Euch, die Inhalte und die Übungen eingelassen, was mich manchmal ganz tief berührt hat und auch sehr schmerzhaft war, was mich aber dann weitergebracht hat – im Sinne von Abschied und Befreiung und neuen Möglichkeiten.

Ich bin mir viel klarer geworden, habe alte Wünsche entdeckt und belebe sie wieder, ich entwickle zielstrebig neue Pläne – und setze sie auch um, wobei ich das viel weniger anstrengend erlebe als meine sonstige Situation.

Insgesamt bin ich sehr zuversichtlich und offen für neue Entwicklungen. Meine drei Phasen sehe ich weder als statisch noch als abgeschlossen an; die Grenzen sind fließend, und es kommt Neues.

Ein letzter Gedanke kreist um meinen neuen Umgang mit meinen Schwächen. Ich bin sehr froh darüber, weil „Fehler machen“ mich immer sehr eingeschränkt und z.T. auch handlungsunfähig gemacht hat. Nun eröffnen sich mir neue Möglichkeiten. Dieses ist neu und noch „neuer“ meine „sichere Zielstrebigkeit“, dafür fehlen noch genauere Bezeichnungen. Ich bin noch mittendrin.

Monika Tröster



TRANSFER

– von der Fortbildung in die Praxis

Das Wort Transfer geht auf das lateinische Verb „transferre“ zurück. Es bedeutet: hinübertragen, übertragen, übersetzen, auf etwas anderes anwenden, auf eine andere Zeit verschieben.

Im Fremdwörterbuch des DUDEN wird die Bedeutung von Transfer mit „Übertragung der im Zusammenhang einer bestimmten Aufgabe erlernten Vorgänge auf eine andere Aufgabe“ (1) angegeben.

Im Zusammenhang der Fortbildungsarbeit des Projektes verstehen wir unter Transfer, daß SeminarteilnehmerInnen im Rahmen der Seminare (kennen)gelernte Inhalte, Methoden und Fähigkeiten in ihren Arbeitsalltag übertragen. Dabei geht es keineswegs um eine 1:1-Übertragung von der einen in die andere Situation. Dies wird leicht nachvollziehbar, wenn man sich die Lernschritte im Seminar näher betrachtet. Das Kennen-Lernen neuer Inhalte, Methoden, Sichtweisen geschieht über konkretes Erleben, An-sich-selbst-Erfahren; mit den Erfahrungen wird sich aus-einander-gesetzt; sie werden ausgewertet und dabei Erkenntnisse über das Neue in Bezug zur eigenen Person bzw. Arbeitssituation gewonnen. Diese Form des An-Eignens, Zu-eigen-Machens macht das Neue handhabbar, in eigenes Hand-eln umsetzbar.

Die Umsetzung ist bei den Fortbildungsreihen Bestandteil des Fortbildungsprozesses. Die Anwendung neu angeeigneter Inhalte, Methoden und Verhaltensweisen wird im Seminar vorbereitet. Je nach Komplexität des neuen Handelns werden die einzelnen Teilschritte vorher ausgeleuchtet bis hin zu möglichen zu erwartenden Konflikten (2).

In einem Folgeseminar wird dann die erfolgte Umsetzung in Relation zu Person, Sache, Methode und Institution ausgewertet. Dabei werden Erfolge ebenso wie Fehler ins Blickfeld genommen, wobei Fehlermachen als ein wichtiges und sinnvolles Element im Lernprozeß angesehen und positiv bewertet wird. Umsetzungssituationen werden im Hinblick auf fördernde und hemmende Faktoren betrachtet. Abschließend werden sowohl die positiven Elemente noch einmal herausgestellt als auch die angestrebten Veränderungen klar benannt. Diese Form der Auswertung, die eine Seminarevaluation auf verschiedenen Ebenen darstellt, leistet einen wesentlichen Beitrag bei der Entwicklung einer allgemeinen Umsetzungskompetenz bzw. Transferfähigkeit.

„Ein Transfer auf längere Sicht ist kaum möglich ohne Selbstreflexion“ (3). Daß Selbstreflexion grundlegend ist bei der Entwicklung von dauerhafter Transferfähigkeit, dies wurde uns von den TeilnehmerInnen an der Intensivreihe „Personenbezogene Berufsfeldreflexion und Qualifizierung in Beratung“ bestätigt.

Die Arbeit am Selbstbild führt zu einem Bewußtsein seiner selbst. Es geht darum, die eigenen Wahrnehmungs-, Deutungs-, Lernmuster zu erfassen oder, anders ausgedrückt, die eigene Denk- und Gefühlslogik mit ihren Auswirkungen auf

Handlung zu verstehen. Ist dies geschehen, verändert sich auch der Umgang mit anderen Menschen. Sie können deutlicher in ihrer Eigenheit, ihrer eigenen Art und mit ihren eigenen Bedürfnissen wahrgenommen werden.

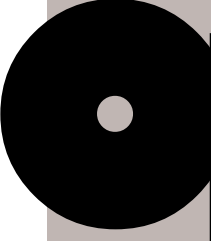
Eine Seminarteilnehmerin formuliert das für sich folgendermaßen: „Die Beratungsfortbildung hat einen großen Stellenwert im Hinblick auf meine persönliche und berufliche Entwicklung. Ich weiß jetzt deutlicher, wer ich bin [...]. Unterschiedliche Perspektiven werden für mich verfügbar. Mein Blickwinkel hat sich verändert, er ist weiter geworden. Ganz wichtig war dabei für mich der Prozeß der Bewußtwerdung (besser: des Sehens und Zulassens) von ambivalenten Gefühlen durch Beratungs- und Supervisionsgespräche. Ich habe gelernt: Jede Sache hat 2 Seiten, im Kopf weiß man das, aber heute kann ich es auch gefühlsmäßig zulassen und ggf. die verdeckte zweite Seite suchen. Ich kann unterschiedliche Perspektiven anwenden und bin mir über meinen eigenen Hintergrund (meine Brille) bewußt. Für mich hat sich damit auch der Umgang mit anderen Menschen verändert. Ich kann andere besser verstehen und meine eigenen Reaktionen im Umgang mit den Leuten auch besser wahrnehmen. (Also das klappt nicht immer! Aber in der Tendenz: Rückfälle werden mir spürbar bewußt!)“ (4).

Die Bedeutung von 'Transferfähigkeit' ist in der seit Jahren geführten Diskussion um soziale und personale Kompetenzen immer wieder betont worden, ebenso die Schwierigkeit ihrer Vermittlung. Nach dreijähriger Projektarbeit in diesem Zusammenhang lautet unsere Antwort: Nicht die Vermittlung von Transferfähigkeit an sich ist das Problem, sondern Schwierigkeiten liegen zum einen in einem mangelnden Bewußtsein über personenbezogene Fortbildung als ein entscheidendes Mittel zur Professionalisierung beruflichen Handelns und zum andern in der unzureichenden Bereitstellung der für den Vermittlungsprozeß erforderlichen Bedingungen. Es bedarf einer Akzeptanz hinsichtlich der Notwendigkeit von personenbezogener Fortbildung mit ihren eigenen Zeiten und Formen. Konkret gesprochen heißt dies: Investition von Zeit und Geld. Die Ergebnisse der Projektarbeit zeigen, die Investitionen lohnen sich. Einmal erworbene grundsätzliche Transferfähigkeit ist anschließend dauerhaft verfügbar.

Anmerkungen

- 1) DUDEN, Fremdwörterbuch, Mannheim 1966², S. 722
- 2) Weitere Ausführungen zur Transferplanung am Ende eines Seminars vgl. Fuchs-Brüninghoff, E.: Fortbildungszeit ist mehr als die Zeitdauer der Fortbildung. In: FACETTEN Heft 4, S. 10
- 3) Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986, S. 113-114
- 4) Auszug aus einem persönlichen Auswertungsbericht einer Seminarteilnehmerin

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, Monika Pfirrmann: Transfer – von der Fortbildung in die Praxis. In: FACETTEN 6/1992, S. 2



Kurzreihen

Die vom Projekt angebotenen Kurzreihen bestehen in der Regel aus drei zweitägigen Seminaren, die verteilt über einen Zeitraum von ca. einem Jahr stattfinden.

Konkrete Erfahrungen liegen vor, sowohl mit Seminaren, die regional bzw. bundesweit offen ausgeschrieben wurden, als auch mit Angeboten, die für MitarbeiterInnen einer Institution bzw. eines Arbeitsbereichs innerhalb einer Institution angeboten wurden. Für jede dieser genannten Angebotsformen findet sich nachfolgend ein Auswertungsbericht.

- Einführung in Lernberatung (regional ausgeschrieben)
- Beratungsmethoden in Lern- und Arbeitssituationen (bundesweit ausgeschrieben)
- Das Thema „Lernen“ (MitarbeiterInnen einer Institution aus unterschiedlichen Abteilungen)
- Beratung für KursleiterInnen in Schulabschlußlehrgängen (MitarbeiterInnen eines Arbeitsbereichs).

„Einführung in Lernberatung“

Fortbildungsreihe mit drei 2tägigen Veranstaltungen

Den Ausgangspunkt der Arbeit in dieser Fortbildungsreihe stellen die in der Praxis in verschiedenster Weise auftretenden Lernprobleme der TeilnehmerInnen dar. In ihrer Bearbeitung geht es darum, diese verschiedenen Ausdrucksformen wahrnehmen zu lernen, ein Verständnis für ihren Sinn und Zweck zu gewinnen und sie als „Zeichen für...“ bzw. auch als „Leistung“ der TeilnehmerInnen mit ihrer Zielfunktion begreifen zu können. Über die Arbeit an Fallbeispielen und/oder durch Supervisionsgespräche werden zudem mögliche Hintergründe und Ursachen von Lernproblemen offengelegt. Die Hinzunahme der Reflexion der Lernerfahrungen der MitarbeiterInnen dient dazu, sowohl mögliche Zusammenhänge von eigenem Lehrstil, seinen Hintergründen und auftretenden Lernproblemen wahrnehmen zu können als auch die Zusammenhänge von Lerngeschichte und aktuellem Lernverhalten besser zu erfassen. Unter Einbeziehung der theoretischen Grundlage von Lernberatung und der methodischen Prinzipien von Beratung geht es dann darum, Einsatzmöglichkeiten von Lernberatung im Unterricht zu erarbeiten, sozusagen eine Stellenwertbestimmung von Lernberatung in der eigenen pädagogischen Arbeit vorzunehmen. Alle Seminare sind derart konzipiert, daß die MitarbeiterInnen auf anderer Ebene selbst erfahren und erleben können, was Lernberatung heißt.

Fortbildungen in Lernberatung sind in der Erwachsenenbildung noch keine Selbstverständlichkeit. Der Bedarf zeigte sich in der hohen Nachfrage nach dieser Seminarreihe; für ihren Erfolg sprechen die Rückmeldungen. In theoretischen und praktischen Einheiten konnten die TeilnehmerInnen hier z.B. einen tieferen Einblick in die Sichtweisen von Lernenden gewinnen sowie eigene Beratungskompetenzen entwickeln, reflektieren und erweitern.

Bei einer Auswertung dieses Seminarangebots – einer rückblickenden Betrachtung – taucht fast wie selbstverständlich die Frage auf, welche Ergebnisse oder Wirkungen sich über diese Form der personenbezogenen Fortbildung erzielen lassen? Ist die anberaumte Zeit – so wie der Name „Kurzreihe“ schon fast vermuten läßt – nicht viel zu kurz, um personenbezogen zu arbeiten, d.h. über verschiedene Formen des eigenen Erlebens zur Umsetzung in die Alltagspraxis zu kommen? In der jeweiligen Seminarkritik sowie in einzelnen Auswertungsberichten wird der Wunsch nach mehr Zeit, nach mehr Übungen oder Beratungen fast immer genannt. Dies ist sicher aus Sicht der SeminarteilnehmerInnen verständlich, denn ihr Arbeitsalltag ist gespickt mit zahlreichen Problemen, für deren Bearbeitung es an entsprechenden Zeit-Räumen zumeist mangelt. Man wünscht und erhofft sich gerade von dieser Fortbildung die Lösung möglichst vieler Schwierigkeiten gleichzeitig. Und bei fast grenzenlos erscheinenden Belastungen im Arbeitsalltag sind jegliche Fortbildungen zu kurz, läßt sich nur schwer mit der Begrenzung leben. Sicherlich wird bei der Frage des „zu kurz oder lange genug“ auch deutlich, daß personenbezogene Fortbildungen, Fortbildungen in Lernberatung noch nicht zu einer Selbstverständlichkeit der Erwachsenenbildungsarbeit gehören. Doch gerade dies macht eine Auswertung der verschiedenen Angebotsformen um so notwendiger, um hierdurch Anhaltspunkte für sinnvolle Lösungen zu gewinnen, die dazu geeignet sind, dem vorhandenen Bedarf gerecht zu werden, möglichst vielen InteressentInnen Angebote bereitstellen zu können.

Wie der Titel der Seminarreihe schon sagt, war ihr Ziel die „Einführung in ...“. Wohin hat also Einführung die SeminarteilnehmerInnen geführt, und was haben sie aus dieser Einführung gemacht?

- „Ich empfand es als sehr wohltuend und aufschlußreich, einen Rückblick auf das eigene Empfinden in vergangenen Lernsituationen zu erhalten. Dabei wurde mir deutlich, wie oft ich wider Erwarten diesen Blickwinkel des Lernenden aus den Augen verliere und fast ausschließlich meinen eigenen Blickwinkel, den des Pädagogen oder Lehrenden habe.“
- So rückte für mich der psychologische und erlebnisgeschichtliche Hintergrund, wie das Selbstbild des Teilnehmers, viel stärker in das Blickfeld meiner pädagogischen Arbeit.
- Durch die Reflexionen und Gespräche in den Kleingruppen lernte ich versteckte Widerstandsformen der Teilnehmer erkennen und akzeptieren.
- Methodisch fand ich die Sprache und Mitteilung über eigene Bilder interessant. Wenn schon für uns Pädagogen, die wir gewohnt sind, über das Thema Lernen zu sprechen, dieses Medium so viel fruchtbarer war als Sprache, wie viel einfacher muß es für viele unserer Teilnehmer sein.
- Die intensivste Form des Lernens während der Fortbildung war für mich die Durchführung einer Lernberatung, das Erleben des eigenen Verhaltens dabei und eine anschauliche Reflexion. Hierbei wurde deutlich, wie stark der Beratungsprozeß von den eigenen, unbewußten Fragen- und Themenstellungen des Beraters beeinflusst werden kann und wie unterschiedlich Begriffe, Verhalten etc. von den Beteiligten (Berater und Ratsuchender) bewertet werden können.
- Die Fortbildung hat mich ermutigt, vereinzelte Beratungen nach dem „Muster“ der teilnehmerzentrierten Beratung durchzuführen.
- Diese Gespräche haben mir, sofern sie gelangen, einen wesentlich tieferen Einblick in die Sichtweise des Teilnehmers geschaffen und wohl auch eine bewußtere Wahrnehmung der eigenen Lerngewohnheiten“ (1).

In diesen Ausführungen eines Fortbildungsteilnehmers ist die Rede davon, daß der Rückblick auf eigene Lernerfahrungen, ihr Wiederbeleben aufschlußreich war in dem Sinne, daß die verschiedenen Sichtweisen der an der Lernsituation beteiligten Personen unterscheidbar wurden. Das eigene Erleben, Wahrnehmen und Sehen von sich selbst in Relation zur Person des Kursteilnehmers unter neuen, anderen Blickwinkeln hat einen tieferen Einblick in die Sichtweise „des Teilnehmers“ ermöglicht. Hieraus folgten ein besseres Verständnis seiner Verhaltensweisen und in einem weiteren Schritt die Veränderung des Verhältnisses zu ihnen. Mit den Worten einiger Seminarteilnehmerinnen gesprochen: „Die Beziehung zu den SchülerInnen veränderte sich, weil durch die Reflexion der eigenen Lerngeschichte deren Situation verständlicher wurde.“

Das eigene Blickfeld wurde erweitert sowohl hinsichtlich der Person des lernenden Teilnehmers als auch in Hinblick auf die lehrende eigene Person. Diese verschiedenen Personen gewinnen in diesem Blickfeld zunehmend ihren eigenen, akzeptierten Platz. Vorhandene Urteile konnten relativiert werden, da das Zusammenspiel der Faktoren, die die Lern- bzw. Lehrhaltungen bestimmen, deutlicher sichtbar war. „Die Situation, in der Lernen geschieht, kann deutlicher und sensibler in die Konzeption mit einbezogen werden.“ Unter der Überschrift „Auswirkungen auf die berufliche Tätigkeit“ schreibt eine andere Seminarteilnehmerin: „Entlastung von Zweifeln an der eigenen Lehrtätigkeit, indem die Situation der Lernenden in ihrer Problematik mit berücksichtigt wird.“

Hinsichtlich der eigenen Beratungstätigkeit hat die Fortbildung zu einer „Relativierung der überhöhten Ansprüche an

Kenntnisse und Fähigkeiten an sich als Beraterin“ geführt. Die „Entlastung von Zweifeln an der eigenen Lehrtätigkeit“ und die „Erkenntnis, daß jede(r) einen je individuellen Beratungsstil entwickelt, der wieder in Abhängigkeit von der/dem zu Beratenden steht“, ließen eine Offenheit entstehen, die es ermöglichte, „Grenzen bei Beratungsgesprächen akzeptieren zu lernen und Kreisbewegungen der zu Beratenden mitzumachen“.

Zur Verdeutlichung dessen, was diese Einsichten und Erkenntnisse in der Praxis bewirkt haben, sind nachfolgend einige Umsetzungsbeispiele (2) aufgeführt:

Praxisbeispiele:

Aus meinem beruflichen Alltag möchte ich 3 Beispiele schildern, bei denen mir die Fortbildung „Lernberatung“ half, Probleme neu zu sehen.

1. Eigene Lernerfahrung

Aufgrund meiner eigenen Lernerfahrung habe ich „Täuschungsversuche“ immer streng verurteilt. Abschreiben, Spickzettel etc. waren für mich als Schülerin unlautere Mittel, die ich nicht anwandte. Sie fälschten die Bewertung und waren in meinen Augen Betrug. Ich hatte einmal eine Lehrerin, die auch die auffälligsten Tricks nicht zur Kenntnis nahm. Alle Mitschülerinnen schrieben Texte seitenweise ab, ohne daß die Lehrerin es bemerkte. Der Notendurchschnitt stieg natürlich, nur meine Note fiel zurück. Ich fand das sehr ungerecht. Meine Ablehnung gegen Täuschungsversuche übernahm ich bis vor kurzem unreflektiert. Jeden Versuch, sich unerlaubtes Material anzueignen, faßte ich als persönlichen Affront auf. Ich wurde belogen. Erst in Gesprächen mit Kollegen ist mir klargeworden, daß Teilnehmer nicht pfuschen, um mich zu beleidigen, sondern um für sich ein möglichst gutes Ergebnis zu erzielen. Daraufhin habe ich einer Teilnehmerin einen Spickzettel wegnehmen können ohne große Diskussion. Ich habe ihre erlaubt weiterzuarbeiten und sie lediglich darauf aufmerksam gemacht, daß der Zettel sie mehr behindert als ihr nützt, da sie alle Kräfte zur Vertuschung brauchte. In der Tat konnte sie anschließend wesentlich ruhiger arbeiten.

2. Eigenes Beratungsgespräch während der 2. Fortbildung

Während der 2. Fortbildung hatte ich ein Beratungsgespräch darüber, inwieweit man Teilnehmer ermutigt weiterzumachen, ohne den aktuellen Leistungsstand zu vertuschen bzw. zu beschönigen.

Die Erkenntnis, Beschönigen hat nichts mit Ermutigen zu tun, war bei den Beratungsgesprächen zur Prüfungsanmeldung sehr nützlich. Ich war in der Lage, den Teilnehmern ihren Leistungsstand angemessen darzulegen, und gemeinsam haben wir die beste Lösung ausgesucht. Auch Teilnehmer, die nicht zur Prüfung zugelassen würden, haben wir frühzeitig darüber aufgeklärt und gemeinsam weitere Wege besprochen. Die Gespräche waren so erfolgreich, daß keine der Teilnehmerinnen den Kurs abbrach, sondern die vereinbarten Regelungen (Weiterbesuch des Kurses, Fördermaßnahmen etc.) wahrnahm.

3. Selbständiges Beratungsgespräch

Da wir eine Sozialpädagogin im Team haben, brauche ich selbst relativ wenig eigene Beratungsgespräche zu führen. Vor der Prüfung ergab sich aber ein solches Gespräch.

Ein Teilnehmer rief mich an, um mit mir über seine Deutschnote zu diskutieren. Da ihm das Gespräch auf den Nägeln

brannte, habe ich es nicht vertagt, um z.B. bessere Gesprächsbedingungen zu haben.

In dem Gespräch wollte er unbedingt, daß ich ihm eine „2“ statt einer „3“ gäbe. Seine Leistungen liegen dazwischen, tendieren aber zur „3“. Da er bisher nicht der Typ war, der um Noten feilschte, mutmaßte ich, daß ein anderes Problem dahinterlag, als das Bestreben, eine gute Note um jeden Preis zu bekommen. Im Gespräch zeigte sich dann, daß der Teilnehmer sehr große Prüfungsängste hatte und mit der bestmöglichen Vornote „ins Rennen“ gehen wollte. Die Note sollte ihm die nötige Sicherheit und das Vertrauen, nicht durchfallen zu können, geben.

Wir fanden gemeinsam Wege, die Prüfungsangst aufzuarbeiten. Durch gezielte Übungen und Prüfungssimulation wurde sein Selbstvertrauen gestärkt. Fragen, die die Aufgabenstellung betrafen, konnte ich ihm grob beantworten. Das Thema konnte ich ihm natürlich nicht geben. Im Gespräch schätzten wir seine realen Möglichkeiten ab, und so war er schließlich mit der „3“ zufrieden, die seinem Leistungsstand entsprach.

P.S. In der Prüfung hat er eine „3“ geschrieben und war schließlich froh, nicht auch noch ins „Mündliche“ zu müssen.

Auf die Anfangsfrage nach den Ergebnissen und Wirkungen dieser Seminarreihe noch einmal zurückkommend, kann den Ausführungen der verschiedenen FortbildungsteilnehmerInnen folgend davon gesprochen werden, daß das Ziel, die „Einführung in Lernberatung“, erreicht wurde. Betrachtet man sich zudem noch die Beispiele einer Umsetzung der Erkenntnisse in die tägliche Praxis, so läßt sich schlußfolgern, daß die Ergebnisse dieses Fortbildungsangebotes über das, was üblicherweise unter „Einführung“ gefaßt wird, hinausreichen. Die Erfolge dieser Seminarreihe sind aus Sicht des Projektes

neben anderen wichtigen Aspekten darauf zurückzuführen, daß

- * Erkenntnisse durch praktisches Erleben und dessen Reflexion gewonnen werden
- * die Frage der Umsetzung Teil der Seminararbeit ist
- * die TeilnehmerInnen dort abgeholt werden, wo sie stehen
- * Fehler als notwendig für Lernen betrachtet werden
- * die Prinzipien von Beratung theoretisch *und* praktisch in ihrer Wechselwirkung erfahrbar werden.

Die SeminarteilnehmerInnen erhalten auf diesem Wege ein erstes „Handwerkszeug“, mit dem sie andere Formen der Bewältigung bzw. des Umgangs mit den Lernproblemen und Lernstrategien der KursteilnehmerInnen entwickeln können.

„Das Handwerkszeug, das ich von euch mitbekommen habe, werde ich mit Sicherheit mehr nutzen, wenn die äußeren Bedingungen geändert sind. Ich freue mich schon darauf.“

„Motiviert durch die praktische Anwendung von Lernberatung während der Fortbildung und deren ‚kleine Erfolge‘, wünsche ich mir, diese zu vertiefen, um selbständiger Beratungsgespräche durchführen und reflektieren zu können. Sollte es eine weitere Seminarfolge geben, bin ich mit Sicherheit dabei.“

Der Wunsch nach Vertiefung oder Fortsetzung der Fortbildungsarbeit bleibt bestehen und ist somit Anlaß, weiterhin an der Verstetigung derartiger Fortbildungsangebote zu arbeiten.

Anmerkungen

- 1) Bei diesen Aussagen handelt es sich um Auszüge aus Auswertungsberichten der SeminarteilnehmerInnen der regionalen Fortbildungsreihe.
- 2) Alle drei Umsetzungsbeispiele stammen von der Seminarteilnehmerin Frau Margarete Geier.

Monika Pfirrmann

Beratungsmethoden in Lern- und Arbeitssituationen

Fortbildungsreihe mit drei 2tägigen Veranstaltungen

Voraussetzungen und Ziele

Die Seminarreihe wurde bundesweit ausgeschrieben und richtete sich an MitarbeiterInnen aus Erwachsenenbildungseinrichtungen, die in der praktischen Bildungsarbeit tätig sind. Voraussetzung zur Teilnahme waren theoretische und methodische Grundkenntnisse in Beratung, wie sie z.B. in Einführungsseminaren des Projektes Sopek zur Lernberatung oder zum Umgang mit Lernproblemen vermittelt werden.

Im Ausschreibungstext wurde explizit darauf hingewiesen, daß Methoden nicht theoretisch vorgestellt, sondern im eigen-

Diese Seminarreihe zielte auf eine Erweiterung der Beratungskompetenz. Die TeilnehmerInnen hatten hier z.B. die Gelegenheit, in Rollenspielen Einsichten in das Beziehungsgefüge einer Kursgruppe zu gewinnen sowie Konflikte in Beratungsgesprächen zu bearbeiten. Aus den Rückmeldungen wurde deutlich, daß die Angebotsform „Fortbildungsreihe“ mit angemessenen Zeiträumen zwischen den einzelnen Seminaren zum Ausprobieren des Neugelerten einlud. Die gemachten Erfahrungen konnten im nächsten Seminar gemeinsam reflektiert werden, was insgesamt dem Lerntransfer sehr förderlich war.

nen Handeln erlebt, anschließend reflektiert und Transfermöglichkeiten in die Arbeitssituationen besprochen werden.

Im Mittelpunkt der Seminarreihe stand die Reflexion und Bearbeitung von Fragestellungen und Konflikten aus der Arbeitssituation der TeilnehmerInnen. Unser Angebot bezog sich ausdrücklich auf die gesamte Arbeitssituation; Aspekte der Teamarbeit oder institutionelle Bedingungen konnten neben Fragen zum Unterricht oder zu Beratungssituationen eingebracht werden. Es wurde auch ausdrücklich vermerkt, daß wir in der Seminararbeit von den Fragestellungen der TeilnehmerInnen ausgehen werden.

Zu diesen Veranstaltungen hatten sich nur Frauen angemeldet. Sie arbeiteten in verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung. Die Bildungstätigkeit der Frauen unterschied sich 1. durch die Zielgruppe, mit der sie arbeiteten (Erwachsene/Jugendliche) und 2. durch die Rahmenbedingungen (Vollzeitmaßnahme zur Erlangung von Schulabschlüssen, vorqualifizierende Vollzeitmaßnahmen, einzelne Alpha-Kurse, Deutschkurse mit Aussiedlern).

Diese Fortbildungsreihe wurde konzipiert, um TeilnehmerInnen der Einführungsseminare „Lernberatung“ oder „Umgang mit Lernproblemen“ eine Vertiefung anzubieten. Gleichzeitig sollte das Spektrum der Beratung erweitert werden, indem alle Bereiche der Arbeitssituation thematisiert werden konnten. Dieses neue Konzept resultierte aus der Reflexion der genannten Einführungsveranstaltungen, in denen die Einflüsse der institutionellen Rahmenbedingungen oder der Konflikte im Kollegenkreis auf Unterricht und Beratung sichtbar wurden. Da dieses erweiterte Konzept neu war und wir auch in bezug auf Beratungserfahrung und Arbeitsbereich von einer heterogenen Zusammensetzung der Teilnehmergruppe ausgingen, haben wir bereits in der Planung viel Raum für die Auswertung einkalkuliert.

Schwerpunkte des Konzepts

Alle Übungen wurden nach zwei Gesichtspunkten ausgewertet:

1. Welchen Nutzen bringt die Übung für die persönliche Arbeit?
2. Wo und wie kann die Übung eingesetzt werden, was leistet sie, was leistet sie nicht?

Es sollten sowohl einzelne Elemente der Fortbildungen überprüft als auch das Gesamte im Hinblick auf einen erweiterten Handlungsraum für die TeilnehmerInnen reflektiert werden. Diese intensive Auswertung sollte den Transfer erleichtern und auch Grenzen der Übertragbarkeit für die TeilnehmerInnen und für uns verdeutlichen. Mit der Frage, was die Übungen leisten können und was nicht, sollte verdeutlicht werden, daß vor einem Einsatz der Sinn und Zweck gut überlegt sein will. Auch „gute“ Übungen können zum falschen Zeitpunkt oder am falschen Ort negative Wirkungen erzielen. Es war uns ebenfalls wichtig, in der Gruppe deutlich zu machen, daß einige Übungen nur mit entsprechender Qualifikation eingesetzt werden können (wir hatten z.B. eine Supervision mit Elementen des Psychodrama durchgeführt).

Jeweils am Ende der 1. und 2. Veranstaltung sammelten wir die Erwartungen und Wünsche an die nächste Fortbildung. Auch aus dieser Sammlung ergab sich ein Bild von den Übungsformen, aus denen die TeilnehmerInnen viel Hilfe für die Bewältigung ihres Arbeitsalltags zogen.

Innensicht und Außensicht

In meinen ersten Aufzeichnungen zur Auswertung dieser Seminarreihe einige Tage nach deren Abschluß habe ich mir notiert, daß eine recht hohe Bereitschaft vorhanden war, sich auf die von uns angebotene Arbeits- und Denkweise einzulassen, und sich im Laufe der Reihe auch verstärkt die Erfahrung einstellte, daß der angebotene Ansatz die Arbeit erleichtern hilft. Die Auswertungsberichte der TeilnehmerInnen bestätigen diese Einschätzung. Ein Aspekt war für mich besonders interessant. Ich hatte bemerkt, daß eine Teilnehmerin zu Beginn auffällig zurückhaltend war und nach meinem Eindruck auch unzufrieden. Da sie zu den TeilnehmerInnen gehörte, die weniger Vorerfahrung mitbrachten, hatte ich hier einen Zusammenhang gesehen, den ich eher negativ bewertete. Ich dachte an eine Überforderung und an eine daraus folgende bremsende Wirkung. Meine Überlegungen gingen in die Richtung darauf zu achten, die Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen mehr zu vereinheitlichen. Beim Lesen ihres Auswertungsberichtes war ich jedoch überrascht; zwar stimmte meine anfängliche Einschätzung, doch die Konsequenzen

lasen sich anders: „Beim zweiten Seminar fühlte ich mich schon besser. Ich kannte die TeilnehmerInnen und den Veranstaltungsort und konnte mit viel größerer Gelassenheit und ohne verkrampfte Erwartungshaltung das Seminar auf mich zukommen lassen. Nun gelang es mir auch, rückblickend Zusammenhänge und eine Strukturierung zu erkennen, wo ich beim ersten Seminar nur wahllos aneinandergereihete Übungen sah. Ich konnte mich zwar auf vieles noch nicht richtig einlassen, da ich aber keinen Druck verspürte, fühlte ich mich nicht unwohl und in meiner Zurückhaltung akzeptiert.“ Und an anderer Stelle: „Ich bin der Überzeugung, daß ich bei Fortführung des Seminars immer mehr Mut finden würde, neue Dinge auszuprobieren und damit zu lernen.“

Es findet sich auch in anderen Auswertungsberichten kein Hinweis darauf, daß die Zusammenstellung der Gruppe bezüglich der Vorerfahrungen kritisch bewertet wird. Im Gegenteil: Es war wohl eher von Bedeutung, daß die TeilnehmerInnen, die etwas mehr Erfahrung hinsichtlich unserer Arbeitsweise mitbrachten, vertrauens- und damit lernfördernd wirkten.

Da wir in den Seminaren besonderen Wert auf die verschiedenen Sichtweisen legen – Perspektiven, Innen- und Außen-sicht, Nähe/Distanz – möchte ich diesen Aspekt nicht unerwähnt lassen.

Freiwilligkeit

An dieser Stelle möchte ich nochmals den Aspekt der Freiwilligkeit hervorheben. Nicht nur bei der oben genannten Teilnehmerin hat die druckfreie Situation lernfördernde Wirkung. In anderen Berichten liest sich das so: „Jede in der Gruppe war wichtig und wurde so genommen, wie sie war, keine wurde zwangsweise verändert, jede konnte soweit mitgehen, wie sie wollte, keine mußte etwas tun, was sie nicht wollte.“

Diese Dimension von Freiwilligkeit ist mir nach Erfahrungen in anderen Zusammenhängen nochmal besonders wichtig und deutlich geworden. Freiwilligkeit ist kein formales Kriterium, das mit der freiwilligen Anmeldung bei einer Fortbildung erledigt ist, es gilt, sie bei jedem neuen Schritt wieder neu zu beachten. Leider ist das keine Selbstverständlichkeit in personenbezogenen Fortbildungen.

In meinen ersten Notizen zur Auswertung heißt es: Nach Abschluß der Fortbildung sind meiner Einschätzung nach die TeilnehmerInnen fähig zu sehen, daß eigene Anteile, die Sichtweisen von sich und der Welt, bei der Bewältigung des Arbeitsalltags eine wichtige Rolle spielen. Daß diese Haltung sich herausgebildet hat, liegt auch an der Erfahrung, daß sie nicht gedrängt wurden und Grenzen und Widerstände von uns gesehen und akzeptiert wurden. Die Schlußauswertung hat gezeigt, daß diese Freiwilligkeit die Lernbereitschaft erhöht. Es war schön, diese Einschätzung auch in den Auswertungsberichten bestätigt zu finden.

Zum Verlauf

Für den Auswertungsbericht haben wir den TeilnehmerInnen einige Fragen genannt:

- Was habe ich aus den Stationen der Fortbildung für mich mitgenommen?
- Haben sich bei mir Sichtweisen verändert?
- Was habe ich davon in meiner Arbeit oder anderswo umgesetzt?

– Was halte ich weiterhin für sinnvoll?

Ich möchte die Teilnehmerinnen hierzu selbst zu Wort kommen lassen:

„Am Ende des 1. Teils habe ich mir im Zug aufgeschrieben: Ich habe wieder einmal festgestellt,

- wie unsicher und kompetenzlos ich mich fühle,
- wie schwer es mir fällt, in Gruppen Gefühle und Empfindungen zuzulassen und zu artikulieren (Schweißausbruch, möglichst vorformulieren, was ich sagen möchte, dabei keine Mühe, den anderen zuzuhören, beim Reden dann das Gefühl, ich stehe neben mir und höre einer fremden Person zu),
- daß ich Schwierigkeiten habe, klare Erwartungen zu haben und diese auch artikulieren zu können (...)

Am Ende dieser Veranstaltung (gemeint ist die 2. Veranstaltung) merkte ich,

- daß es mir relativ leicht fiel, meine Erwartungen für das nächste Mal zu formulieren, (...)
- daß ich nicht laufend neben mir stand, sondern genau hinter dem, das ich sagte.“

„Das dritte Seminar hat mir dann sehr gut gefallen. Die Vertrautheit in der Gruppe und auch die anfangs von mir so kritisch gesehene Vorgehensweise trugen dazu bei, daß ich mich in viel höherem Maße auf die Übungen einlassen konnte.“

„Für mich persönlich war gerade die Seminarreihe hilfreich. So konnte ich jeweils nach ein paar Monaten die Punkte, die ich mir vorgenommen hatte zu verändern, noch einmal aufgreifen und vertiefen. Entgegen den sonstigen Fortbildungen, wo ich immer gute Vorsätze für die Arbeit faßte, die dann meist im Alltagstrott schnell wieder untergehen, war ich ein Stück weit gezwungen, die Vorsätze und Veränderungen wieder anzugehen.“

„Den beiden Leiterinnen ist es gelungen, in der Gruppe ein Klima der wechselseitigen Akzeptanz und Offenheit zu schaffen, so daß ich Mut und Lust habe, die dort gewonnenen Einsichten im Kursalltag umzusetzen. Ich versuche, mein eigenes Verhalten in seiner Begründung auch durch Gefühle, Schwierigkeiten, Vermeidungsstrategien wahrzunehmen, was bedeutet, daß ich meinen Platz innerhalb meiner Kursgruppe besser reflektiere, auch auf meine eigenen Gefühle, meine Stimmung achte, mir überlege, welche Bedeutung eine bestimmte Anfangsübung, die Tischordnung etc ... haben.“

„– daß die Eigen- und Fremdwahrnehmung sich verbessert haben. Ich sehe heute Dinge, die mir früher nicht aufgefallen wären. Der gesamte Gesprächsstil den Teilnehmern gegenüber hat sich gewandelt. Ich schildere oft meine Beobachtungen und frage dann nach, wie Teilnehmer das sehen. Das schafft eine Atmosphäre von Offenheit.“

Fazit

Der Seminarstil war eine wichtige Voraussetzung, damit sich die Teilnehmerinnen auf die Reflexion persönlicher Anteile am

Kursgeschehen bzw. an Konflikten im Arbeitsbereich einließen.

Die Auswertungen und das Zusammentragen der Erwartungen für die nächste Veranstaltung zeigten, welche Übungen den Teilnehmerinnen viel vermittelten und verdeutlichten. Das waren z.B. die Rollenspiele mit fiktiven Kursleiter- und Teilnehmerrollen, die viel Reflexion über berufliche Rollen und Einsichten in das Beziehungsgefüge und in die Verhaltensformen im Kurs ermöglichten. „Bei der ersten Fortbildung wurde mir besonders bei einem Rollenspiel klar, daß die Spielerinnen, die im Kreis waren und unmittelbar beteiligt waren, eine ganz andere Sichtweise der Situation hatten als die Zuschauerinnen, die außen saßen und beobachtet hatten.“

„Faszinierend bei dem 1. Teil war das Rollenspiel von (...) als distanzierte Kursleiterin. Für mich war Distanz immer gleichbedeutend mit Ferne, Desinteresse, Nicht-dabei-sein-Wollen, keinen Anteil nehmen wollen. Hier habe ich das erste Mal ganz bewußt erfahren, daß Distanz auch etwas Wohltuendes sein kann.“

Die Beratungsgespräche zu vorhandenen Konflikten waren der Kernbereich in unserer Planung und wurden von den Teilnehmerinnen stark gewünscht, da alle aus jedem besprochenen Konflikt für sich etwas ziehen konnten. Ob von außen: „Durch verschiedene Rollenspiele, Supervisionsgespräche und Balintgruppen wurden viele Konflikte angesprochen, die auch in meinen Kursen vorkommen und für die wir Lösungsmöglichkeiten gesucht haben,“ oder von innen: „Das Beratungsgespräch mit D. in Eppenhain hat mir sehr viel Entlastung gebracht. Es ging um mein Verständnis von Verantwortung. Doris hat mir Mut gemacht, sanfter mit mir umzugehen. Dieses Bewußtsein hilft mir, Verhärtungen bei mir wahrzunehmen und meine Bedürfnisse nicht immer zugunsten der berechtigten Bedürfnisse anderer zurückzustellen.“

Der dritte Bereich von Übungen, die in den Auswertungsberichten besonders hervorgehoben werden, sind die „anschaulichen“, die auch im Unterricht eingesetzt werden können:

- der Einsatz von Bausteinen, um Kommunikationsprozesse zu verdeutlichen,
- das gemeinsame Basteln einer Brücke, um Kommunikation, Kooperation und Gruppenprozesse zu verdeutlichen,
- Bilder, die durch das Betrachten die Probleme mit Nähe und Distanz verdeutlichen.

Zum Abschluß soll noch einmal eine Teilnehmerin zu Wort kommen: „Eine Fortsetzung dieses Projektes würde ich sehr begrüßen, da ich nur dann gut mit Menschen zusammenarbeiten kann, wenn ich möglichst viel über mich selbst weiß. Nur wenn ich mir selbst sicher bin, mich wertschätze, kann ich jemand anderen wertschätzen, ihn annehmen und damit auch Grundlagen für sinnvolle Lernsituationen schaffen.“

Es ist für mich auch überraschend, daß sich in nur sechs Fortbildungstagen so viel bewegt hat.

Doris Waldmann

Alle Zitate stammen aus den Auswertungsberichten.

Fortbildungsreihe zum Thema „Lernen“

Eine Auswertung

Diese Reihe hatte drei thematische Schwerpunkte:

- Lernen lernen (Lerngeschichte)
- Sinn und Zweck von Lernproblemen
- Lernberatung

Die TeilnehmerInnen kamen aus den Abteilungen Berufsvorbereitung, Ausbildung, Sozialdienst, dem Internat des Berufsbildungswerkes und der Berufsschule des Rotkreuz-Instituts, Berlin. In der Gruppe von 14 TeilnehmerInnen waren folgende Berufsgruppen vertreten: AusbilderInnen, pädagogische MitarbeiterInnen, SozialarbeiterInnen und LehrerInnen. Zwischen dem ersten und zweiten Durchgang fand eine Fluktuation statt, danach blieb die Zusammensetzung unverändert.

Zur Auswertung der Fortbildungsreihe wurde mit den TeilnehmerInnen entlang der aufgeführten Fragen ein Interview durchgeführt.

Interview-TeilnehmerInnen:

- N.K. (Ausbilder, Abt. Ausbildung)
- B.L. (Sozialarbeiterin, Sozialdienst)
- W.S. (päd. Mitarbeiter, Internat)*
- S.N. (Ausbilderin, Berufsvorbereitung)
- T.S. (Fachlehrer, Berufsschule)

Da die Verschriftlichung des Interviews insgesamt 14 Seiten umfaßt, wird im folgenden eine Zusammenfassung entlang der Fragen vorgenommen, wobei eine Auswahl aus dem Interview in Form von „Kernzitaten“ getroffen und wiedergegeben wird.

Ergebnisse der Auswertungsinterviews

1. Hatte diese Fortbildungsreihe einen Nutzen für Sie? (z.B. persönlich/beruflich)

„... ich rede anders mit den Auszubildenden, ich gucke immer wieder, wie verhältst Du Dich denen gegenüber ...“ (B.L., Sozialdienst)

„Dadurch (Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngeschichte) kann man sich vielleicht ein bißchen besser in manche Auszubildende hineinversetzen und sich die Frage stellen: ‚Mensch, wie habe ich das denn damals empfunden, wie habe ich es wahrgenommen und wie habe ich es geändert?‘ ...“ (S.N., Berufsvorbereitung)

„Der persönliche Kontakt zu den Auszubildenden hat sich ein bißchen geändert ... ich nehme mir Zeit, mehr mit den Auszubildenden zu reden ... das Persönliche ist mehr gefragt für mich ...“ (N.K., Ausbildung)

Wie sinnvoll eine einrichtungsbezogene Fortbildung sein kann, zeigte sich in dieser Seminarreihe. Hier waren MitarbeiterInnen einer Institution angesprochen, die in zunehmendem Maße auf Beratungskompetenzen angewiesen sind. Laut der Rückmeldungen führten die Seminare zu einer Sensibilisierung in der Arbeit mit Auszubildenden und SchülerInnen, zu einem besseren Verständnis der Bedeutung der Lerngeschichte von Lehrenden und Lernenden sowie letztlich zu einem verbesserten Arbeitsklima.

„...Ich habe auch mehr Verständnis für die Schüler bekommen aufgrund dieser drei Seminare von dieser Reihe ... Das hat bei mir dazugeführt, daß ich lockerer mit den Schülern umgehen konnte und von daher sich die ganze Unterrichtssituation gelockert und entkrampft hat ... Ich beziehe die Schüler mehr mit ein, dann sind die Schüler zufrieden, ich bin zufrieden, weil ich ja auch mehr entlastet bin, das ist eine ganz positive Geschichte ...“ (T.S., Schule)

2. Wie sehen Ihre Möglichkeiten aus, Erworbenes umzusetzen?

„... ich habe verschiedene Unterrichtsformen ausprobiert ... ich war überrascht, daß die Schüler klar wußten: ‚Ich lerne besonders gut in der Gruppe, ich brauche es unbedingt, daß ich mir selber etwas aus dem Buch herausuche ...‘ ein anderer braucht einen Text von mir an der Tafel ...“ (T.S., Schule)

„Was mir in der Sprechstunde geholfen hat, war, eine konkrete Zeitvorgabe zu geben ... und auch ein Ziel offen anzusprechen, z.B. was will man bewirken? Worauf will man hinaus?“ (B.L., Sozialdienst)

„... Dieses sture Lernschema oder Unterrichtssituationen (Lehrer steht vorn, und Auszubildende sitzen in den Bänken) versuche ich zu verhindern ... ich versuche eine entspannte Atmosphäre herzustellen ...“ (S.N., Berufsvorbereitung)

„... Ich versuche den Zeitdruck zu nehmen, indem ich nicht mehr direkte Zeitarbeiten gebe ... Sinn und Zweck soll eigentlich sein, daß die Auszubildenden selbständiger werden. Das ist ja auch ein Punkt der Schlüsselqualifikationen ... Ich sehe sie (die Auszubildenden) untereinander kommunizieren, wenn Probleme auftreten ... nicht mehr in dem Maße sich zurückziehen ... sie kommen offener oder öfter auf mich zu und sagen: ‚Also hier geht es irgendwo nicht weiter‘ ... und das ist ja für mich wichtig, daß sie kommen. Denn sonst hätte ich viel zu tun, wenn ich da hinter jedem Auszubildenden stehe, da würde ich automatisch Druck erzeugen, weil der denkt, ... der Ausbilder steht da, guckt mir auf die Finger und wartet nur darauf, daß ich einen Fehler mache ... Das genau versuche ich abzubauen, den Fehler unter den Tisch zu kehren. ... daß sie sich einfach den Materialkellerschlüssel holen, in den Keller gehen und sich da beliebig viel Material abschneiden, ohne überhaupt darüber nachzudenken, woran hat es denn gelegen, was habe ich überhaupt falsch gemacht? Und wie vermeide ich diesen Fehler?“ (N.K., Ausbildung)

3. Welche Schwierigkeiten gab es für Sie bei der Umsetzung? (in der pädagogischen Arbeit/in der Arbeit mit Kollegen)

„... Unverständnis bei den Kollegen ...“ (S.N., Berufsvorbereitung)

„... Zeitliche Probleme, ... mit den Kollegen hatte ich eigentlich keine Schwierigkeiten, ich war eher positiv überrascht über die Bereitschaft und Aufgeschlossenheit ...“ (B.L., Sozialdienst)

* Wegen schlechter Bandqualität war die Auswertung unmöglich

„... das ist eine Sache der Überwindung. Ich meine, ich versuche einfach, das, was ich in mich aufgenommen habe, weiterzugeben ...“ (N.K., Ausbildung)

4. Konnten Sie/wollten Sie Ihr neu erworbenes Wissen anderen Mitarbeitern weitergeben?

„... in den berufsvorbereitenden Maßnahmen bestand ... wenig Interessen von meinen Kollegen. Vielleicht lag es daran, daß ich im ersten Moment nicht darüber geredet habe, weil ich das selber erst einmal aufarbeiten mußte und vor allen Dingen auch verarbeiten mußte ...“ (S.N., Berufsvorbereitung)

„... Im Sozialbereich war das Interesse sehr groß ... Neugier ... erstaunt ... daß sich so viele Kollegen auf einmal so gut verstanden ... aus sämtlichen Bereichen gemischt ... Ich finde, daß durch dieses Seminar der Austausch ... hier im Institut sehr gut geworden ist, daß dadurch andere Kollegen, die nicht bei dem Seminar waren, auch mitgerissen worden sind ... daß das weitaus besser funktioniert, weil eben aus jedem Bereich Leute dabei waren ...“ (B.L., Sozialdienst)

„... Bei uns war schon die Frage da: ‚was habt ihr eigentlich gemacht? Wie ist es gelaufen?‘ ... und was sehr positiv war, daß auch die Mitarbeiter sich nähergekommen sind ...“

5. Wie werten Sie für sich die erfahrene Arbeitsweise (Methoden/Problemlösungsverhalten ...) während dieser Seminarreihe?

- Von allen Seminarteilnehmern wurde der Wechsel der Teamerinnen vom ersten zum zweiten Seminar als ungünstig bewertet.
- Bis auf eine Mitarbeiterin haben alle die Fortbildung an Wochenenden positiv bewertet.

„... Von den Methoden her fand ich das sehr gut ... die Mischung und ... es war nicht fest vorgegeben ... es lag viel an uns, was wir daraus gemacht haben und was wir machen wollten.“ (B.L., Sozialdienst)

„... Was mir gut gefallen hat, war, daß ich nicht nur Konsument war, sondern daß ich direkt mitarbeiten konnte und daß die Stimmung in der Gruppe gut war ...“ (S.N., Berufsvorbereitung)

„Für mich war das eine neue Form von Seminar, ich fand das sehr interessant ... ich hab mich ... darauf eingelassen, weil ich auch an mir selbst gemerkt habe, was da für interessante Sachen herausgekommen sind ...“

Da denke ich besonders an das Seminar hier in Berlin ... Ich fand diese Methode sehr interessant, sehr konstruktiv, man wurde einfach miteinbezogen, man wurde selber aktiviert, und beim zweiten Seminar war ich ziemlich irritiert, weil ich da andere Erwartungen hatte ... eine glatte Fortführung des ersten Seminars, und das hat aus verschiedenen Gründen nicht so geklappt, von daher wurden meine Erwartungen nicht so in dem Maße erfüllt, wie ich es mir vorher erhofft hatte.

... aus meiner Sicht war das dritte Seminar sehr gut, es war eine gute Kombination zwischen dem eigenexperimentellen Anteil und dann aber auch eine konkrete Erläuterung bzw. noch eine Ergänzung durch Hintergrundwissen. Gerade beim letzten Seminar wurden auch die Methoden nochmal gewechselt. Es kam dann zwar auch eine ganz traditionelle Vortragsform vor, fand ich aber auch sehr interessant, weil da auch mal Hintergrundwissen zum Thema insgesamt gegeben wurde. Ich habe auch gerade das letzte Seminar als eine runde Sache

in Erinnerung, die dann nochmal zusätzlich die ganze Seminarreihe gut abgeschlossen und ergänzt hat. Das hat für mich dann auch einen Sinn ergeben.“ (TS Berufsschule)

Fazit

Als Erfahrungen, die während dieser Fortbildungsreihe gewonnen werden konnten, werden benannt:

- Veränderung der persönlichen Sichtweise zum Thema „Lernen“
- enger Zusammenhang zwischen dem persönlichen und beruflichen Nutzen
- Sensibilisierung für die Arbeit mit Auszubildenden/Schülern
- Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngeschichte für die pädagogische Arbeit
- genauer hinsehen
- Erkennen und Akzeptanz verschiedener Lernwege
- Bedeutung von Gesprächen
- die Wichtigkeit, Fragen stellen zu können
- die Bedeutung der Methodenkompetenz
- Fähigkeit, zielgerichtet Fragen an die Arbeit zu stellen
- Lernen ohne Zeitdruck
- Umsetzungsversuch zur Ausbildung von Schlüsselqualifikationen
- Fehler haben einen Sinn
- Methodenwechsel
- Das Einbeziehen des einzelnen mit seinen individuellen Fähigkeiten in den Gesamtprozeß
- Bedeutung der Metaebene beim Lernprozeß

Die in Stichpunkten aufgereihten Erfahrungen, die dem Interview zu entnehmen sind, sind Ausdruck dafür, daß durch diese Fortbildungsreihe eine hohe Bereitschaft erzeugt worden ist, sich mit grundsätzlichen Fragen des Lernens und Lehrens unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeit zu befassen. Es besteht nach wie vor eine starke Nachfrage nach personenbezogenen Fortbildungen zu Themen, wie sie in der Fortbildungsreihe bearbeitet wurden. So hat die Gruppe, die an dieser Veranstaltungsreihe teilgenommen hat, das Bedürfnis geäußert, diese Reihe fortsetzen zu wollen. Dieses Anliegen wurde durch ein entsprechendes Schreiben des Fortbildungsausschusses an die Leitung des Projektes ‚SopeK‘ unterstützt.

Der Personenkreis, der in unserer Einrichtung ausgebildet wird oder an beruflichen Vormaßnahmen teilnimmt, stellt hohe Anforderungen an die Persönlichkeit des pädagogischen Personals (AusbilderInnen, LehrerInnen, Pädagogische MitarbeiterInnen, SozialarbeiterInnen).

Es sind in zunehmendem Maße neben den fachlichen Kompetenzen Beratungskompetenzen in der pädagogischen Arbeit gefragt.

Die Ausbildung dieser Kompetenzen sollte berufsbegleitend, bezogen auf die Bedürfnisse des Personenkreises unserer Einrichtung, konzipiert und gefördert werden.

Diese Erfahrungen der Zusammenarbeit mit dem Projekt SopeK, den Projektleiterinnen und Teamerinnen, waren ein beachtenswerter Schritt in die oben skizzierte Richtung.

Wir möchten diesen gemeinsam begonnenen Ansatz weiterführen. Es stellt sich für uns in diesem Zusammenhang die Frage, ob es weiterhin Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit der PAS (vielleicht in einem neuen Projekttrahnen) gibt, die uns in unserem Anliegen unterstützen könnten.

Adelgard Steindl

Fortbildungsreihe „Lernberatung“ für MitarbeiterInnen in Schulabschlußlehrgängen aus der Sicht der Fachbereichsleitung

Beratungsanforderungen in Schulabschlußlehrgängen

Beratung findet in Schulabschlußlehrgängen durchgängig statt und muß als integraler Bestandteil vom ersten Kontakt mit InteressentInnen an gesehen werden.

Eine erste Beratung erfährt jede/r InteressentIn in der Eingangsberatung. In dieser Sequenz beschäftigt sich der/die InteressentIn gemeinsam mit dem/der BeraterIn mit den Fragen: Ist der Schulabschluß das, was ich wirklich will? Oder muß ich diesen Abschluß auf Initiative Dritter machen? Was wird mir helfen, dieses Ziel weiter zu verfolgen? Was steht dem entgegen – was kann mir dabei schaden? Wie sehen die Lehrgänge aus, für die ich mich gerade interessiere? Passen sie zu meinen Vorstellungen? Was macht mir Angst? etc.

Außerdem finden während der Lehrgänge laufend Beratungen statt:

- Hinsichtlich eines jeden Unterrichtsfaches mit den Fragestellungen: Habe ich den Eindruck, daß ich mitkomme? Was stört mich? Was ist gut für mich, was hilft mir?
- Hinsichtlich des Lernprozesses (fachübergreifend) mit den Fragestellungen: Wie habe ich früher gelernt, wie lerne ich gerne/ungern? Wie wurde in meiner Familie gelernt? Habe ich meine eigene Art zu lernen? Wie sieht die aus? etc.
- Laufende persönliche Beratung (Lebensberatung, Krisenintervention), vor allem durch die sozialpädagogischen BetreuerInnen.
- Eingeschränkt auch: Familienberatung, ebenfalls durchgeführt vor allem von den sozialpädagogischen BetreuerInnen, d.h. TeilnehmerInnen-Beratung unter Hinzuziehung der „wichtigen“ Personen, z.B. Vater, Mutter, Geschwister, Erzieher, PartnerInnen.
- Laufende Beratung der Gruppe.

Da sich die Arbeitsfelder der KursleiterInnen und sozialpädagogischen BetreuerInnen konzeptionell z.T. deutlich überschneiden, sind gemeinsame Veranstaltungen sinnvoll.

Die KursleiterInnen und sozialpädagogischen BetreuerInnen sind als LehrerInnen, SozialpädagogInnen oder DiplompädagogInnen ausgebildet. Diese Ausbildungen stellen – vorsichtig ausgedrückt – die zu Beratenden derart in den Mittelpunkt, daß der Einfluß der eigenen Persönlichkeit der BeraterInnen aus dem Blickfeld gerät.

Das gilt vielleicht nicht für alle Ausbildungen durchgängig, doch kann ich nach der Erfahrung mit meinen eigenen Ausbildungen als Lehrerin und Diplompädagogin durchaus sagen, daß Beratung in diesem Zusammenhang eher als Gespräche

Die MitarbeiterInnen von Schulabschlußlehrgängen haben zunehmend Beratungsaufgaben zu erfüllen. Daher wurde speziell für diesen Arbeitsbereich einer Volkshochschule diese Seminarreihe angeboten. Auch hier stand die Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngeschichte zum besseren Verständnis von Lernschwierigkeiten und Beratungssituationen im Vordergrund. Aus Sicht der Fachbereichsleitung war infolge der Fortbildungen ein verbessertes Arbeitsklima, eine neue Lebendigkeit im Team, ein verstärktes Interesse an den TeilnehmerInnen sowie eine erhöhte Fortbildungsmotivation feststellbar.

zwischen Wissenden und Unwissenden gesehen werden.

Es ist das Beratungskonzept, an dem der TeilnehmerInnenkreis in Schulabschlußlehrgängen bisher gescheitert ist oder: Es hat jedenfalls nicht gereicht zur Überwindung von Lernblockaden bzw. Lernhindernissen.

Da die schulische Laufbahn der TeilnehmerInnen bisher gestört verlaufen ist, erscheint mir das Bewußtmachen der eigenen Lerngeschichte und ihres noch in die heutige Zeit reichenden Einflusses unter zwei Gesichtspunkten für BeraterInnen als wichtig:

- Zum einen wird der Einfluß der eigenen Lerngeschichte auf das Verhalten in Beratungssituationen deutlich. Das verhindert oder erschwert zumindest unzulässige Übertragungen und damit eine Gängelung der zu Beratenden.
- Zum anderen wird den BeraterInnen die Gebundenheit der zu Beratenden deutlich. Das fördert die Akzeptanz dieser als eigenständige Persönlichkeiten mit ihren ganz eigenen Wegen, die also auch nur auf eigene Initiative hin geändert werden können. Es erleichtert zugleich das Aufgabenverständnis der BeraterInnen, ihren eigenen Part als aufklärerisch-unterstützend zu sehen.

Das Beratungskonzept des Projektes „Soziale und personale Kompetenzen“ der Pädagogischen Arbeitsstelle, welches durch Momente der Selbsterfahrung ermöglicht, Aspekte der Lerngeschichte während der Beratung zu aktualisieren, scheint mir genau die richtige Antwort auf die Probleme bei der Arbeit mit bildungsbenachteiligten Erwachsenen zu sein.

Konkrete Auswirkungen der Fortbildungsreihe auf die pädagogische Arbeit

Wie bei allen pädagogischen Prozessen ist eine Bewertung in der Art „Input-Output/gegeben-bekommen/Operation-Ergebnis“ nicht so einfach möglich.

Alle im folgenden aufgeführten „Ergebnisse“ sind mit Sicherheit auf eine jeweils mehr oder weniger große Zahl von Faktoren zurückzuführen. Ein Zusammenhang mit den Beratungswochenenden läßt sich jedoch meiner Meinung nach durchaus herstellen bzw. einfach erkennen.

Von den TeilnehmerInnen selbst wurde mir gegenüber geäußert, man habe seine Methodik mal wieder auffrischen können, dies ginge im Alltag oft unter, und weiter: Es sei gut gewesen, die Methoden, die man anwenden soll, erst mal am eigenen Leib (der eigenen Seele) zu erfahren. Die Aussagen, die mir gegenüber zum Sinn der Veranstaltung gemacht wurden, waren eher etwas dürrig, aber ich denke, es ist schwer, einer Fachbereichsleiterin, und für die meisten bin ich dienstliche Vorgesetzte, zu berichten, man habe ganz neue Methoden entdeckt, wolle gar seinen Unterrichtsstil verändern, habe verstanden, wo eigene persönliche Probleme,

deren man sich nicht bewußt gewesen ist, das Lernverhalten von SchulabschlußteilnehmerInnen bisher negativ beeinflußt haben.

Alle aber äußerten übereinstimmend, daß man einfach jede Sequenz der Fortbildung bei der Arbeit verwenden könne.

Nach meiner Einschätzung hat sich das „Betriebsklima“ verbessert. Man steht wieder einmal in Pausen zusammen, verläßt nach Unterrichtsende nicht mehr fluchtartig das Gebäude, die Stimmung ist gelöster. Ich meine, daß der Zusammenhang deutlich ist. In einer derart personenbezogenen Fortbildung „veröffentlicht“ man sich einmal wieder. Die jeweils anderen sehen alte, aber vergessene Seiten wieder, entdecken neue. Man kommt sich wieder näher. Feste Beziehungen werden aufgeweicht zugunsten anderer oder etwas anderer Konstellationen. Das verunsichert, macht aber lebendig, und ein Team wie meines, das schon sehr lange zusammen arbeitet, bis vor kurzem unter schlechten sozialen Bedingungen, war eher in Gefahr, dauerhaft zu erstarren, und genießt daher – wie ich meine – neue Lebendigkeit und nimmt dafür auch ein wenig Verunsicherung in Kauf.

Weiter habe ich den Eindruck, daß der Wunsch nach Fortbildungen gestützt wurde:

- Nach einer Zeit der Unterbrechung nehmen im Moment wieder ca. 30 (von 50) PädagogInnen an Supervisionen teil, die im Fachbereich angeboten werden.
- Nach langer Zeit wurde zum ersten Mal wieder der Wunsch geäußert, die Konzeption zu überarbeiten.

Die Gespräche an den sogenannten Beratungstagen für TeilnehmerInnen, an denen ich auch beteiligt bin, haben eine stärkere pädagogische Orientierung. Bei diesen Beratungstagen werden die TeilnehmerInnen einzeln, in Gruppen, auch zu zweit – je nach Wunsch – vom pädagogischen Team eines Lehrgangs hinsichtlich ihres Lernfortschritts, ihres Verhaltens im Kurs etc. beraten. Während in der Vergangenheit diese Tage immer in Gefahr waren, zu „Abrechnungstribunalen“ zu geraten, ist heute ein deutlich gestiegenes Interesse an den TeilnehmerInnen, ihrer Situation zu verspüren. Ich habe den Eindruck, daß seitens der BeraterInnen die Bereitschaft besteht, Eindrücke, die sich während des Unterrichtsgeschehens gebildet haben, während der Beratungssituation zu verändern. In der Regel verlassen die TeilnehmerInnen inzwischen die Beratung gelöst, d.h., sie fühlen sich ernstgenommen.

Bestärkend für meine eigenen konzeptionellen Überlegungen hinsichtlich der Kursleiterfortbildungen ist dabei für mich vor allem die Erfahrung, daß ganz eindeutig schon 1-2 Personen in einer Gruppe, die eingefahrene Wege verlassen, die gesamte Beratungssituation verändern können. Bewußt beratende Personen strahlen etwas aus, was andere mitreißt. Ich habe lange und immer wieder versucht, zum Teil mit dienstlichen Verpflichtungen, alle (50) zu einer Fortbildung zu bewegen. Meine Erfahrungen mit dem Personenkreis, der an der Fortbildungsreihe teilgenommen hat, sind so, daß ich diese Gesamtveranstaltungen inzwischen nicht mehr für nötig halte. Das ist entlastend für mich und auch für alle anderen.

Übertragbar Gleiches wie für die Beratungstage gilt für die Konferenzen, an denen im Grunde nur das pädagogische Team beteiligt ist. Das Bemühen um die TeilnehmerInnen –

auch in Abwesenheit – ist gestiegen. Die Lust, auch einmal wieder antizyklisch zu arbeiten, ist wieder zu spüren.

Für mich, die ich die Aufnahmeberatung durchführe, selbst an der mehrwöchigen Beratungsreihe teilgenommen habe, ist es sehr beruhigend, daß die TeilnehmerInnen nun von einem echten Beratungskonzept begleitet werden, einem Konzept, daß den „Zufall“ nicht akzeptiert, sondern nach Bedingungen sowohl bei den BeraterInnen als auch den zu Beratenden sucht.

Institutionelle Überlegungen

Daß personenbezogene Fortbildung nicht durch die eigene Fachbereichsleitung möglich ist, erscheint mir selbstverständlich. Bestärkt werde ich durch die „sparsamen“ Aussagen, die die KursleiterInnen und sozialpädagogischen BetreuerInnen – wie oben gesagt – mir gegenüber zum Sinn der Veranstaltung gemacht haben.

Die PAS als durchführende Organisation halte ich deshalb für besonders geeignet, weil sie zunächst einmal nicht unbedingt festgelegt ist auf die Volkshochschule als Organisationsform. Auf der anderen Seite bietet sie aber in Personen der BeraterInnen Erfahrungen mit Volkshochschulen, zum Teil sogar in Schulabschlußbereichen. Das hilft, zum einen die Grenzen einer Einrichtung, die wir „Betriebsblinden“ inzwischen klaglos akzeptieren, auch einmal in Frage zu stellen. In Frage zu stellen, aber dennoch unter Berücksichtigung der realen Situationen. Zum anderen spricht für die PAS, daß die Beratungsseminare eingebettet sind in einen Beratungskontext, der für Alphabetisierungs- und Elementarbildungsmaßnahmen entwickelt wurde, also für Angebote, die in bezug auf Schulabschlußkurse als Vorbereitungsmaßnahmen zu sehen sind. Ein durchgängiges Beratungskonzept für Bildungsbenachteiligte in all diesen Angeboten ist mit Sicherheit stärkend für diese Klientel. Aber selbstverständlich ist die Frage der Finanzierung eine zentrale, d.h.,

- die auswärtige Unterbringung während der Seminare ist unbedingt erforderlich, durch die Volkshochschulen in der Regel aber nicht leistbar. Bei Eigenbeteiligung der SeminarteilnehmerInnen ist vor allem die problematische Situation von NebenberuflerInnen zu bedenken.
- Eine gewisse Kontinuität (im Fall der Volkshochschule Aachen wurden drei Veranstaltungen angeboten) ist ebenfalls notwendig, aber schwer zu finanzieren.
- Dennoch kann ich mir für die Zukunft eine finanzielle anteilige oder sogar Vollbeteiligung der Volkshochschule an einer solchen Fortbildungsreihe durchaus vorstellen: Das großzügige Angebot, an dem die KursleiterInnen und sozialpädagogischen BetreuerInnen teilnehmen konnten, sehe ich als Initiativfortbildung, die weitere Angebote notwendig macht. Eine Begründung dieser Angebote fällt mir mit Sicherheit leichter, da ich auf das Erstangebot verweisen kann.

Eine fortlaufende Beratung/Begleitung von TeamerInnen durch die Pädagogische Arbeitsstelle scheint mir jedoch von großer Bedeutung, um die Kontinuität des erprobten Beratungskonzeptes weiterhin zu gewährleisten.

Annemarie Henrichs

Intensivreihe

Bei dem vorliegenden Qualifizierungskonzept handelt es sich um eine personenbezogene Berufsfeldreflexion und Qualifizierung in Beratung und Fortbildung. Zielsetzung dieser Intensivreihe ist eine Fortbildung im Bereich sozialer und personaler Kompetenzen für Mitarbeiter und deren Transfer in die verschiedenartigen Angebote der Weiterbildung.

Die Qualifizierungsreihe ist darauf ausgerichtet, Bewußtsein zu entwickeln für eigene Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen. Sie besteht aus sechs Bausteinen. Jeder Baustein hat ein Hauptthema, an dem gearbeitet wird:

- Einführung in personenbezogene, biographisch fundierte Berufsfeldreflexion,
- Standpunkte (mein Arbeitsplatz in der Geschichte – mein Platz heute),
- Arbeit (Berufsweg, Arbeitsverständnis, Arbeitshaltungen),
- Familie (im familiären Zusammenhang erworbene Lern-, Verhaltens-, Deutungsmuster, die bis heute wirken),
- Gruppe (eigene Gruppenerfahrung, Umgang mit Gruppen),
- praktisches Training von Methoden der Gesprächsführung und Beratung.

Das Thema Transfer ist integrativer Bestandteil eines jeden Bausteins.

Im wesentlichen geht es darum, daß die einzelnen sich in ihrem Arbeitszusammenhang aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten, um so nach und nach ein möglichst realistisches Bild der eigenen Fähigkeiten zu gewinnen. Dahinter steht die Auffassung, daß Selbst-Bewußtsein eine Voraussetzung für verantwortliches pädagogisches Handeln ist. Ein entscheidendes Element für den Erfolg ist, daß die Fortbildung als Reihe angeboten wird, also zwischen den Seminaren Zeit zum Sich-Setzen und Umsetzen von Erkenntnissen und Erfahrungen vorhanden ist (vgl. Beitrag von Fuchs-Brüninghoff).

Bisher vorliegende Auswertungsberichte belegen den Transfer von Inhalten, Methoden und Erkenntnissen aus den Fortbildungen in die Bildungspraxis und bestätigen die erfolgreiche Vermittlung von Transferfähigkeit durch dieses Qualifizierungskonzept.

Zum Seminarbaustein „Standpunkte“ finden sich im nachfolgenden Berichtsteil exemplarisch sowohl Gedanken einer der drei Teamerinnen zum Seminar als auch zwei Berichte von Seminarteilnehmerinnen über die „Folgen“, die dieses Seminar für ihre Arbeit hatte.

Der letzte Beitrag in diesem Kapitel befaßt sich explizit mit der Umsetzung der im Seminar erlebten Methode „Malen“ in die eigene pädagogische Arbeit.

Fortbildungszeit ist mehr als die Zeitdauer der Fortbildung

Unsere Fortbildungsarbeit basiert auf dem Prinzip Lernen durch Erleben.

Lernprozesse werden bewußt so gestaltet, daß sie Zeit und Raum lassen für Erleben. Es wird nicht über die Bedeutung von erinnern, erkennen, umsetzen, verändern etc. theoretisiert, sondern es wird erinnert, erkannt, umgesetzt, verändert und im Anschluß daran das konkrete Tun noch einmal reflektiert.

Es wird z.B. erlebt, wie Vertrauen wächst, wie lang und schwierig der Weg vom Erkennen bis zum erfolgreichen Umsetzen ist, was es heißt, erfolgreich zu verändern. Erkennen und Umsetzen gehören für uns zusammen und sind Bestandteil eines Lern- bzw. Fortbildungsprozesses. Ein Lernprozeß gilt erst als abgeschlossen, wenn das im Seminar Gelernte bzw. Erkannte im praktischen Handeln seinen Niederschlag gefunden hat und dieses Handeln

Die Intensivreihe war auf knapp drei Jahre angelegt und bot somit einen angemessenen Rahmen, die Schritte Erkennen – Reflektieren – Umsetzen kontinuierlich anzuwenden. Die Ergebnisse von derart gestalteten Fortbildungszeiten zeigen, daß die Teilnehmerinnen den Erkenntnistransfer in die Praxis sowohl mit mehr Mut als auch mit mehr Sicherheit leisten.

reflektiert wurde.

Lernen erstreckt sich demnach immer über einen Zeitraum und berührt somit Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. In meinem Beitrag zeige ich auf, welchen Zeitrahmen wir für personenbezogene Fortbildungen entwickelt haben – ausgehend von der Prämisse „Erleben braucht Zeit bzw. (Er-)Leben ist an Zeit gebunden“.

Zur Zeitstruktur in den Seminaren oder: Weniger ist oft mehr

Der Zeitplan in den Seminaren wird von der Seminarleitung fest vorgegeben: je drei Zeitstunden Arbeitszeit am Vormittag und am Nachmittag. Dazwischen liegt eine 2 1/2-stündige Mittagspause. Der Abend ist zur freien Verfügung. Dies erscheint den SeminarteilnehmerInnen zunächst vom Umfang her wenig oder von der Einteilung her rigide.

Hinter diesem Zeitplan stehen die Erfahrung und das Wissen, daß persönliche Reflexionsprozesse anstrengend sind und

daß, wenn die gewonnenen Erkenntnisse nicht gleich wieder verlorengehen bzw. in Aktivität untergehen sollen, Verarbeitungs- und Erholungszeit eingeräumt werden muß. Zeit allein genügt allerdings nicht. Es muß auch geeigneter Raum (Einzelzimmer, Tagungshaus mit Freizeitangeboten in erholsamer Gegend) vorhanden sein.

Die Bedeutung dieser Zeitstruktur konnten die SeminarteilnehmerInnen nach wiederholtem Erleben an sich selbst bewußt wahrnehmen und wie folgt formulieren: „Ich konnte vor allem auch erfahren, daß bei einer personenbezogenen Fortbildung genügend 'Freizeit' zur Verarbeitung und zum Ausruhen bestimmte Lernprozesse erst ermöglicht. Es war äußerst günstig, daß ich durch das Einzelzimmer die Möglichkeit hatte, mich vom intensiven Gruppenleben zu distanzieren, und wir uns abends informell und je nach Lust und Laune zusammensetzen konnten, das Erlebte noch mal im anderen Rahmen anzusprechen, oder – was häufiger der Fall war – einfach miteinander Spaß zu haben“ (1).

„Ganz entscheidend zum Gelingen der Fortbildungsreihe hat auch der organisatorische Rahmen beigetragen: Dazu zählt vor allem die Zeitplanung mit einer zweieinhalbständigen Mittagspause. ... Wir TeilnehmerInnen brauchten die Zeit zum Nachdenken, zum Aufschreiben unserer Erfahrungen und zum Abschalten beim Spaziergehen in der landschaftlich reizvollen Gegend“ (2).

„Schließlich habe ich es immer sehr genossen, während der Fortbildungen mich um nichts als die Fortbildung kümmern zu müssen: kein alltäglicher Kleinkram, Besorgungen, Erledigungen, Kümern um Haushalt und dergleichen mehr. Diese Entlastung erlaubte mir die volle Konzentration auf die Arbeit, erlaubte allerdings keine vielleicht auch angenehmen, durch alltäglichen Kleinkram legitimierten Ablenkungen. Da diese Legitimation fehlte, bedurfte es einer 'richtigen' Entscheidung: Ich will dieses, statt: Ich kann dieses nicht tun, weil ...“ (3).

„Ich habe durch die Teilnahme an inzwischen schon mehreren Fortbildungen des Projektes erfahren können, daß eine zeitliche Begrenzung der Arbeit nicht zwangsläufig den Inhalt begrenzen muß, daß ein permanentes 'Mehr' an Arbeit nicht notwendigerweise die Arbeitsergebnisse besser machen muß. Diese Erfahrung – ich mußte es erfahren, da ich so etwas nicht theoretisch lernen kann – hat auch ihren Beitrag dazu geleistet, meine persönlichen Leistungsansprüche (wer viel arbeitet, ist engagiert; dauernd im Streß sein, heißt, sich abheben von anderen, heißt, besonders gute Arbeit zu leisten) etwas zu relativieren“ (4).

Zur Zeitstruktur der Seminarreihe oder: Wiederholtes Erleben intensiviert

Die Zeitstruktur der Seminarreihe, auf ein Jahr gesehen, entspricht im Prinzip der Zeitstruktur eines Seminartages. Zwei intensive Arbeitsblöcke (sprich: Wochen) im Jahr, dazwischen eine lange Pause. Die Wochenform – Beginn Montag-nachmittag, Ende Freitagmittag – wurde bewußt gewählt, um zwischen dem Anreise- und Abreisetag drei intensive Arbeitstage zu haben. Dies ist – objektiv gesehen – viel Zeit, aber entscheidender dabei ist das subjektive Erleben aller Beteiligten, Ruhe und Zeit zum intensiven Arbeiten zu haben. Dieses Zeit-Erleben läßt Gelassenheit entstehen, läßt Abstand gewinnen vom normalen Arbeitsalltag, läßt Begegnungen zu mit

sich selbst, mit anderen, läßt Vertrauen wachsen. Dieselbe Zeit – verteilt auf zwei oder mehr Veranstaltungen – würde nicht annähernd die gleichen Prozesse ermöglichen bzw. Ergebnisse bringen. Zur Verdeutlichung dieser Problematik nachfolgend einige TeilnehmerInnenaussagen:

„Ein Wochenseminar von Montag bis Freitag hieß für mich auch immer: weg von der konkreten Arbeitssituation, hieß – im wörtlichen Sinne – Standpunkt und Perspektive wechseln und damit auch wieder neue Perspektiven gewinnen. Das erfordert Zeit und Ruhe, die ein Wochenendseminar nicht unbedingt hat“ (5).

„Günstig hat sich auch der Wechsel von intensiver Beratungswoche, fern von Familie und Arbeit, und dem alltäglichen Leben zu Hause und im Beruf ausgewirkt. Ich vermute, daß es so leichter möglich war, neue Erkenntnisse zu gewinnen und neue Erfahrungen zuzulassen. So bestand die Gelegenheit, den während der Beratungszeit gefaßten Vorsatz, etwas zu ändern, bis zum nächsten Treffen in die Tat umzusetzen oder zumindest erste Schritte dahin auszuprobieren“ (6).

„Die intensive Arbeitsweise über eine Woche und der lange Abstand zwischen den einzelnen Veranstaltungen führten bei mir immer wieder dazu, daß viel aufgebrochen wurde und ich es mit nach Hause nehmen mußte, daß ich aber auch genug Zeit hatte, es zu verarbeiten, und nicht durch ständiges Umrühren darin zu versinken drohte. Durch die langen Abstände ergaben sich bei mir auch weitgehend persönliche und berufliche Veränderungen, die völlig neue Fragestellungen aufwarfen. Ich war oft beruhigt, zu wissen, daß ich bald wieder zur Fortbildung fahren konnte, um etwas zu bearbeiten“ (7).

„Ich hatte nie vorher eine einwöchige Fortbildung gemacht, so daß ich diesen Zeitraum auch sehr bedrohlich empfand. Ich erlebte Nähe, Akzeptanz, Verständnis, ich erfuhr den Sinn von Beratungen in der Gruppe, von Supervision, lernte viele Schritte von mir und auch von anderen. Ich verlor die Angst vor der Gruppe, freute mich auf unser Wiedersehen“ (8).

Zu den Strukturelementen der Seminarreihe gehört auch, daß am Ende eines jeden Seminars eine feste Zeiteinheit zur Reflexion und Transferplanung steht. Nach den Phasen intensiven Erlebens, Erkennens und Erarbeitens geht es zum Abschluß noch einmal darum, die Arbeitsergebnisse zu sammeln und die erlebten Methoden Revue passieren zu lassen. Zu den Arbeitsergebnissen zählen auch die Erkenntnisse über die eigene Person. Die Reflexion der Methoden läuft meist unter Fragestellungen wie: Was kann die einzelne Methode leisten, bzw. was leistet sie nicht? Unter welchen Voraussetzungen ist sie in den Arbeitsalltag der SeminarteilnehmerInnen übertragbar?

Dieses abschließende Wiederholen der einzelnen Arbeitsschritte hat konfrontativen Charakter.

Personen, die erstmals diese Arbeitsweise an sich erleben, kritisieren sie manchmal mit den Worten: „Bei euch muß man immer reflektieren. Könnte man diese Zeit nicht noch für weitere Übungen nutzen?“

Ohne dieses Innehalten würden viele Erkenntnisse in Daueraktionen untergehen, und entscheidende Voraussetzungen für den Transfer würden fehlen. Die individuelle Transferplanung bildet den Seminarabschluß, d.h., jede/r SeminarteilnehmerIn überlegt für sich, welche konkreten Schritte sie/er als nächstes gehen will, und hält diese schriftlich fest, was eine spätere Reflexion erleichtert.

Die Regelmäßigkeit der Seminarblöcke ermöglicht es den SeminarteilnehmerInnen, wiederkehrende Erfahrungen zu machen. Da die gleichen Situationen mehrfach mit denselben Personen erlebt werden, sind sie konfrontativ, bearbeitbar, und erfolgreiche Veränderungen sind wahrnehmbar.

Als ein entscheidendes, sich wiederholendes Element wird von den SeminarteilnehmerInnen das Thema „Abschied“ benannt. Und zwar Abschied auf verschiedenen Ebenen: zum einen als Abschiednehmen von Personen und das bewußte Beenden von gemeinsamen Arbeitssituationen, zum anderen als sich von Gewohntem zu verabschieden, um Neues tun zu können. In den nachfolgenden Beispielen werden beide Aspekte ausgeführt.

„Abschiednehmen – ein Problem für mich!“ – 1. Beispiel
Herr B. kommt in seinem Auswertungsbericht mehrfach auf das Thema Abschied.

„Daß ‘Abschiednehmen’ ein Problem für mich war und ist, wurde mir erst durch die Teilnahme am Seminar bewußt, und ich konnte mir auch erklären, woher ich diese Schwierigkeiten mit dem Thema hatte.“ Nach erfolgreicher Bearbeitung dieser Problematik berichtet er über das Auslaufen seiner ABM (Arbeitsbeschaffungsmaßnahme) folgendes: „Um diese Zeit lief mein Arbeitsvertrag aus. Dies belastete mich jedoch lange nicht so sehr, wie es beim letzten Mal der Fall war... Nun konnte ich mich in der konkreten Situation darauf einstellen und den Abschied bewußt und genau planen. Ich hatte das Gefühl, daß mir ein guter Abschied von meinen Teilnehmern gelungen war. Ich konnte unbelastet in die Zukunft blicken und etwas Neues in Angriff nehmen. Ich war zufrieden mit mir, und dies war ein weiterer Beweis, wie wichtig die Arbeit an der eigenen Person ist und welche positiven Veränderungen doch möglich sind“.

Zur letzten Seminarwoche, die offensichtlich unter der Überschrift „Abschiednehmen“ stand, gibt Herr B. nachfolgende Rückmeldung.

„In dieser Woche habe ich gelernt und erfahren, wie fruchtbar es sein kann, sich von vertrauten Strukturen zu trennen und neue Wege zu gehen. Um diese neuen Wege beschreiten zu können, mußten wir uns von eingefahrenen Gleisen trennen, und diese Trennungen waren nicht einfach und nicht immer schmerzfrei. Auch ich tat mich dabei schwer und mußte oft gegen innere Widerstände ankämpfen. ... Den stärksten Eindruck machte auf mich die Abschiedsrunde. Abschiedsstimmung lag über der gesamten Woche, und da ich mich immer gerne vor dem ‘förmlichen Abschiednehmen’ gedrückt habe, hatte ich auch oft ein nicht so gutes Gefühl während dieser Woche. Es war mir bisher selten gelungen, Abschied in einen produktiven Neuanfang umzusetzen. Da hat mir das Beispiel dieser Woche eine neue Sicht gegeben. Ich fand es ganz toll, wie wir uns voneinander verabschiedet haben. Über die Worte, die ich in meinem Paket (9) mit nach Hause nehmen durfte, habe ich mich sehr gefreut und freue mich noch heute daran. Ganz stark war daher auch das Gefühl, daß die Fortbildung ein gelungenes Ende gebracht hat und ich auf dem Gelernten und Erfahrenen aufbauen kann“ (10).

„An Altem festhalten, verhindert neue Erfahrungen“ – 2. Beispiel

Für Frau V., der im Verlaufe der Seminarreihe ein Beraterwechsel bzw. der Wechsel von der Klein- in eine Großgruppe Probleme bereitete, war das Thema Abschied in anderer Weise akut. Sie faßt ihre Erfahrungen wie folgt zusammen: „Klar und deutlich sehe ich jetzt, daß jede Entwicklung einen

Abschied von gewohnten Formen, die Sicherheit gaben, beinhaltet. Gleichzeitig setzt jeder Abschied neue Möglichkeiten frei. Wenn die Bedeutung des Abschiednehmens als Übergang zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit verstanden wird, die nur mit den vorher gewonnenen Kompetenzen möglich ist, setzt dieser entscheidende Einschnitt in gewohnte Bahnen ungeahnte Lebensenergie frei, das Vertrauen in die eigenen Kräfte wird gestärkt, Selbstermutigung und Unabhängigkeit können ihren Platz einnehmen. Eine wichtige Erkenntnis für meine Beratungsarbeit und meine Arbeit mit Erwachsenen, denn der Erfolg meiner Arbeit wird jedes Mal mit einem Abschied ‘belohnt’ “ (11).

Zur Zeitdauer der Seminarreihe oder: Vertrauen wächst mit der Zeit

Die Durchführung der gesamten Seminare erstreckt sich über einen Zeitraum von 2 1/2 bis 3 Jahren. Da dies für die TeilnehmerInnen vor Beginn der Fortbildung ein unübersehbarer Zeitraum ist und sie zudem nicht wissen, was sie erwartet, ist die erste Woche als Kennenlern- oder Entscheidungswoche konzipiert. D.h., in der ersten Woche wird den TeilnehmerInnen ein erster Einblick in die Theorie gegeben, an exemplarisch ausgewählten Übungen kann die Arbeitsweise erlebt werden; darüber hinaus gibt es eine Beratungsdemonstration, die nachvollziehbar macht, wie die intensive Arbeit an der eigenen Person vonstatten geht. Erst im Anschluß an diese Woche nach einer angemessenen Reflektionszeit entscheiden sich die TeilnehmerInnen für oder gegen die Teilnahme an der gesamten Seminarreihe. Erfahrungsgemäß scheiden 1 bis 2 Personen aus der Gruppe aus. Rückblickend wird von fast allen TeilnehmerInnen die durch diese erste Woche gegebene Entscheidungsmöglichkeit als ausgesprochen wichtig erachtet für den weiteren Prozeß des Sich-Einlassens.

Die Vertrautheit und Offenheit miteinander und die Bereitschaft, brisante Themen anzusprechen, wachsen von Seminar zu Seminar. So berichtet ein Teilnehmer von der vierten Woche: „Mit Hilfe und Unterstützung, die ich sowohl von der Gruppe als auch von der Beraterin bekam, gelang es mir, Themen anzusprechen, die ich bisher in dieser Form noch kaum einem anvertraut hatte. Da ich es bei diesem Anlaß konnte, traute ich mich auch in anderen Zusammenhängen schrittweise an solche Themen heranzuwagen, die ich bisher tabuisiert hatte“ (12).

Dieselbe Seminarzeit mit wechselnden Personen würde eine solche Vertrautheit und Bearbeitungstiefe nie zulassen. Dazu zwei TeilnehmerInnen:

„Ich habe in dieser Gruppe so viel Vertrauen erlebt, daß mir persönlich in meiner Entwicklung Schritte möglich waren, die – ich glaube – in Einzelgesprächen nie so erfahrbar sind. Für mich war es wichtig, daß wir als geschlossene Gruppe uns 4 Wochen lang intensiv kennenlernen konnten und mit so viel gegenseitiger Achtung, persönlicher Wertschätzung und der Bereitschaft, aufeinander einzugehen, an uns gearbeitet haben“ (13).

„Während der Fortbildungswochen habe ich erstaunliche Erfahrungen gemacht in Bezug auf meine eigene Bereitschaft, mich mitzuteilen und weitergehend zu öffnen. Diese Offenheit, über Gedanken, über Probleme, über alles, was mich bewegt, laut nachzudenken und damit wundersamerweise kein Mißverständnis hervorzurufen, hat mich beeindruckt, daß ich sie in meinen Alltag Stück für Stück integriert habe“ (14).

Die auf 2 bis 3 Jahre angelegte Fortbildung machte vielen TeilnehmerInnen Mut, Veränderungen anzustreben, da sie die Gewißheit hatten, sowohl bei Fort- als auch bei Rückschritten begleitet zu werden. Während der Seminare berichteten TeilnehmerInnen häufiger von mißglückten früheren Versuchen, nach Einzelveranstaltungen Veränderungen im eigenen Verhalten bzw. im Arbeitsablauf durchzuführen. Meist erwies sich die Umsetzung der guten Vorsätze schwieriger als während des Seminars erwartet, und bald war man wieder im alten Trott.

Lernprozesse über 3 Jahre vollziehen sich allmählich, dafür aber nachhaltig. Veränderungen werden nicht nur gedacht, sondern auch gelebt. Hierzu einige Rückmeldungen:

„Es ist meinem Lernprozeß sehr förderlich gewesen, daß die Fortbildungsreihe über einen so langen Zeitraum angelegt war. So hatte ich in der Zwischenzeit Gelegenheit, über das Gelernte nachzudenken, mein Wissen umzusetzen. Ich konnte neue Erfahrungen sammeln und hatte dann im nächsten Fortbildungsseminar die Möglichkeit, meine Erfahrungen unter Mithilfe der Teilnehmerinnen in der Kleingruppe auszuwerten“ (15).

„Ich habe heute den Eindruck, daß die Fortbildung, die mich entlang einiger Um-, Ein- und Aufbrüche meines Lebens begleitet hat, über entscheidende Themen gründlich nachdenken ließ: Leistungsanforderungen, Team- und Hierarchieprobleme im Beruf, Kollegialität, Freundschaft und Liebesbeziehung, mein Wunsch nach einem Kind mit der Frage Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Begegnung mit Krankheit und Ängste vor dem lustbetonteren Umgang mit mir selbst, mir Gutes zu tun“ (16).

„Schrittweise konnte ich meine eigene Entwicklung selber besser verstehen und aktiver gestalten. Dazu gehörte auch das Sehen der eigenen Fortschritte und das Akzeptieren, daß ich wirklich etwas kann, etwas leiste. Es gehörte ja früher zu meinem Selbstbild, daß alles, was mir passierte, relativ unabhängig von meinem Zutun war, also auch meine Leistungen 'vom Himmel fielen'. Die Konsequenz aus der Erfahrung 'ich kann was' war für mich, daß ich auch beruflich mehr wagte. Als mir die Übernahme der Abteilungsleitung zugetraut wurde, begriff ich schon langsam, daß dies etwas mit meinen Fähigkeiten zu tun haben muß (richtig überzeugt davon war ich erst fast zwei Jahre später)“ (17).

Veränderungen brauchen Zeit oder: Zeit braucht Veränderungen

Zu Beginn der Seminarreihe äußern viele TeilnehmerInnen, wenn sie gefragt werden, ob und was sie verändern wollen: „Verändern müßte man vieles, aber das meiste ist ja aussichtslos, wir können doch nichts bewirken“.

Am Ende des Seminars, wenn alle Erfahrungen mit von ihnen veranlaßten Veränderungen gemacht haben, sieht die Welt ganz anders aus. Jede/r kann sehen, daß sie/er über *Veränderungsmacht* verfügt. Diese Erfahrung macht zuversichtlich,

optimistisch und mutig. Um sie zu machen, brauchen die SeminarteilnehmerInnen Zeit – fast 3 Jahre mit 24 Seminartagen. Könnte man die 24 Seminartage nicht über einen wesentlich kürzeren Zeitraum verteilen oder gar als Block durchführen, dann wäre viel Zeit gewonnen?! mag mancher fragen. – Nein, lautet meine Antwort, man würde dann viele der beschriebenen Lernprozesse und Veränderungen nicht zulassen, denn Fortbildungszeit ist mehr als die Zeitdauer der Fortbildung. In unserer immer schnelllebiger werdenden Zeit sind 3 Jahre für manch einen ein ungewöhnlich langer Zeitraum, den man glaubt, sich nicht leisten zu können. Bildung – besonders Erwachsenenbildung – soll immer schneller in immer kürzeren Maßnahmen vonstatten gehen.

Zeit nimmt man sich hingegen, zu beklagen, daß vieles im Argen liegt und nicht schnell genug verändert wird. „Dieses Sich-Hinsetzen und Wehklagen über unsere Zeit, das heute so groß geworden ist, ist genau das falsche Rezept. Es bekümmert mich, weil es unsere Aufgaben wirklich hemmt. Die Aufgabe, eine sinnvollere Art des Zusammenlebens der Menschheit herbeizuführen oder die Lage der Menschheit zu verbessern, steht immer noch vor uns, und ich sehe nicht, warum wir sie nicht aufnehmen können“ (18).

Über diese Worte von Norbert Elias, die er auf größere gesellschaftliche Zusammenhänge bezogen geäußert hat, bin ich vor einiger Zeit beim Zeitunglesen gestolpert und habe mich gefragt, inwiefern seine Sätze auch auf mich zutreffen. Dabei ist mir deutlich geworden, daß auch ich mich öfter beklage, zu wenig Zeit zu haben und zu viele Dinge tun zu müssen – mit einer Ausnahmesituation: den Beratungsfortbildungen. Dort gerate ich nahezu nie unter Zeitdruck und bin mit den Arbeitsergebnissen äußerst zufrieden. Dies war mir Anlaß genug, mich im Rahmen dieses Textes dem Thema Zeit und Fortbildung zu widmen. Die Bearbeitung des Themas hat mich viel Zeit gekostet. Zunächst habe ich die diversen Zeitebenen in der Mitarbeiterfortbildung analysiert. Die Fülle des Materials hat mich gelähmt, bis ich einem meiner Leitsätze aus der Fortbildungsarbeit, 'Die Kunst liegt in der Beschränkung', gefolgt bin und mich für die Bearbeitung *eines* Zeitaspekts entschieden habe. Dann war der Text schnell geschrieben.

Anmerkungen

1)–8) Bei diesen Aussagen handelt es sich um Auszüge aus persönlichen Auswertungsberichten von SeminarteilnehmerInnen.

9) Die Schlußrunde stand unter dem Motto „Jeder/m SeminarteilnehmerIn ein Paket packen“. Dazu hatte die Seminarleiterin für alle TeilnehmerInnen ein entsprechendes Blatt mit Namen vorbereitet. Diese Blätter gingen dann reihum, und jede/r konnte den KollegInnen etwas ins Paket packen, z.B.: Ich wünsche Dir, daß Du weiterhin den Mut hast, neue Wege zu gehen. Deine kritischen Fragen haben mir einiges deutlicher werden lassen, etc.

10)–17) Auszüge aus den Auswertungsberichten von SeminarteilnehmerInnen.

18) Elias, N.: In: Zeit ist eine gesellschaftliche Institution. Ein Gespräch mit dem Soziologen Norbert Elias kurz vor seinem Tode. Frankfurter Rundschau, 29.8.1990, Nr. 200, S. 14

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff: Fortbildungszeit ist mehr als die Zeitdauer der Fortbildung. In: FACETTEN 4/1991, S. 9-12

Der Seminarbaustein „Standpunkte“

Den Standpunkt finden lassen – Gedanken einer Teamerin

„Willst Du ein Seminar zum Thema ‚Standpunkte‘ mitgestalten?“ Als diese Frage zum Jahresanfang 1990 auf mich zukam, reizte mich die Aufgabe, und ich sagte zu. Viele Gedanken und Ideen gingen mir durch den Kopf, es galt sie zu ordnen.

In meinem Leben sind Standpunkte immer wieder wichtig in Form von innehalten, gewahr werden, erspüren, auf der Spur sein.

Das ist verbunden mit der Frage:

WO STEHE ICH JETZT?

WO	– räumliches Umfeld
STEHE	– aktiv gestaltend
ICH	– als Person
JETZT	– in dieser Zeit

Ich „orte“ mich, spüre mich am Ort, kann von diesem erspürten Ort meine Spur erkennen:

wo komme ich her?
wo gehe ich hin?

Dieser Punkt, auf dem ich jetzt stehe, ist mein derzeitiger Standpunkt, unterworfen den verändernden Komponenten von Zeit und Raum, den Erfahrungen, die Veränderungen mit sich bringen, die Flexibilität erfordern, oder geprägt von durchzustehenden Unveränderlichkeiten.

Auf Grund meiner langjährigen Erfahrung im körpertherapeutischen Bereich tun sich mir immer klarer Zusammenhänge auf zwischen körperlichen und psychischen Vorgängen. Situationen, die ich äußerlich erlebe, die mir erlebbar gemacht werden, können Ausdruck eines inneren Prozesses sein, ein inneres Erleben werden. Der Weg ist auch umgekehrt möglich: Mein Inneres kann sich in äußeren Bewegungsimpulsen, Bewegungsformen spiegeln. Wir kennen verschiedene Methoden des Sich-Kennenlernens. Als Beispiel sei erwähnt: Zeichnen, Malen, Gestalten mit Ton, Schreiben, Träumen als Königsweg der Selbsterkenntnis bezeichnet.

Ebenso, oder eigentlich noch unmittelbarer – ohne zusätzliche Mittel, bin ich mir in meiner Ganzheit als Person im körperlichen Ausdruck erlebbar – leibhaftig werde ich Ich.

Wie sind nun die Möglichkeiten, dieses Leibhaftige mir in der Erkenntnis aufzutun? Wie kann ich diesen Bereich wahrnehmen, als Wirklichkeit erleben, der mir in der bisherigen Selbstverständlichkeit so integriert war, daß ich kaum ein Augenmerk darauf verwendete, weil er so ungefragt einfach dazugehört zu meinem Sein?

Bei den Schritten sollten wir ganz langsam vorgehen, so langsam, daß wir uns erst einmal im Stand wahrnehmen, noch genauer: im Standpunkt.

Das Wort Standpunkt besteht aus zwei Einheiten:

Stand

Punkt

Stand

das bin ich, ist meine Kraft, mein Stehvermögen, das ich der Anziehungskraft der Erde entgegensetze.

Punkt

das ist die Erde, das außer mir, das mich trägt, das mich durch seine Anziehungskraft am Abheben hindert, das mich hält. Das ist der Punkt, der Ort, an dem ich mich im Raum festmache, stehe.

Das, womit ich – stehend – den Ort berühre, sind meine Füße. Der Kontakt meiner Füße mit dem Boden ermöglicht mir meinen Standpunkt.

Die Füße

Die meiste Zeit unseres aktiven Lebens sind sie eingesperrt in Schuhe, meist passend für die verschiedenen Gelegenheiten. Sind die Schuhe aber auch immer passend für meine Füße? Wie oft ist Äußeres wichtiger, zwänge ich meine Füße in äußere Form, in äußere Zwänge? Wie ist das oft mit unserer Damenmode: schmale Formen, drückende Zehen, schmerzhaft Ballen durch hohe Absätze? Haben Herrenschuhe da andere Aufgaben zu erfüllen? Würden sich Männer freiwillig solchen Diktaten, Zwängen unterordnen? Ich merke, diesen Gedanken nachzugehen ist sehr reizvoll, fast könnte ich mich in eine Schuh-Philosophie verlieren, also zurück zu den Füßen.

Wann habe ich das letzte Mal meine Füße wahrgenommen? Ich ziehe Schuhe und Strümpfe aus und schaue sie an: die Form, die Farbe der Haut. Ich ertaste sie mit meinen Händen: die Temperatur, die Erhebungen, Vertiefungen, sich abzeichnende Blutgefäße, Sehnen, Knochen, weiche Polster und Hornhäute an den Sohlen. Ich betrachte die Zehen, Nägel, Nagelbett, den rechten Fuß, den linken, verweile, trete in einen Dialog mit meinen Füßen, die mich mein bisheriges Leben getragen haben, ich besinne mich auf verschiedene Stationen, auf verschiedene Standpunkte.

Doch wie sind diese Gedanken, Assoziationen einem Kurs vermittelbar? Wie erreichen sie „Kopf, Herz und Hand“ und in diesem Fall noch dazu „Fuß“? Der Weg von Kopf bis zum Fuß ist lang, es liegen viele Möglichkeiten für Blockaden dazwischen.

„Ich bringe mich auf den Punkt“

Wir machen uns zur Aufgabe, erst einmal unsere Füße zu spüren. Dazu helfen uns folkloristische Tänze:

Stampfen in verschiedenen Rhythmen in vorgegebener Form,
– mit den Fersen die unnachgiebige Boden Härte erleben,
– wippend auf den Vorderfüßen unser Gewicht spielerisch federn lassen.

Durch die vorgegebene äußere Form in Kreisfassung können wir uns ganz auf das Empfinden in unseren Füßen konzentrieren. In den Pausen zwischen den Tänzen spüren wir sie warm werden, pulsieren, lebendig werden.

Wir lösen die feste Form auf und suchen uns einen Platz im Raum, der uns im Augenblick entspricht, auf dem jeder ganz bei sich selbst sein kann: Die eigenen Sensoren, Sensibilitäten werden wahrgenommen und treten im Standpunkt gegenüber der Außenwelt im Wahrnehmen des Bodens, des Umfeldes. Wie fühlt sich das an?

Wir spüren unserer Standfestigkeit nach

- mit offenen Augen
- mit geschlossenen Augen (trau ich mir das überhaupt zu?)
- Wieweit kann ich mein Gewicht verlagern, ohne meinen Standpunkt verlassen zu müssen,
- Wie ist das, wenn ich aus dem Gleichgewicht komme?
- Wie lerne ich mich wieder in meinen Standpunkt ein?
- Mit welcher Haltung fühle ich mich sicher, „bin ich im Lot“?

Partner tun sich zusammen

- Wie geht es mir, wenn eine Kraft von außen mich aus dem Lot bringt: von vorne, von den Seiten, von hinten?
- Wie geht es mir, wenn ich meinen Stand starr behaupte oder wenn ich flexibel mitschwingen mit der verändernden Kraft von außen?
- Wann haut es mich schneller um?
- Was erfordert mehr Kraft?
- Wie geht es mir bei den verschiedenen Partnern?

„Was setze ich ein, um in meinem Standpunkt zu bleiben?“

Wir probieren verschiedene Möglichkeiten aus:

- Kraft, Haltung, Festigkeit, Starrheit
- Flexibilität, Gelassenheit, Haltlosigkeit

Gebe ich Stellung vor?

Re-agiere ich?

Weiche ich aus?

Wie gehen die verschiedenen Partner mit meinem Standpunkt um?

Wie gehe ich mit dem Standpunkt der verschiedenen Partner um?

zögerlich	unsicher
einfühlsam	klar
lenkend	kraftvoll
grob	stützend
scherzend	hinterlistig ...

Es geht darum, verschiedenes Verhalten auszuprobieren, verschiedene Partner zu erleben, auf die entstehenden Gefühle zu achten, sich auszutauschen, darüber zu sprechen.

„Gibt es Parallelen zu anderen Situationen?“

Es könnte sein, daß sich Erlebnisse, die ich hier, jetzt erfahre, auch in anderen Bereichen sich mir so darstellen. Wann fühle ich mich bei diesen Körperübungen wohl, welche Gefühle stellen sich ein, spiegelt sich leibhaftiges Verhalten wider in meinen sonstigen Interaktionen?

Es könnte sein, daß wir zu Aha-Erlebnissen kommen, uns plötzlich in einem anderen Verhalten entdecken, unsere Meinung über uns und unser Beziehungsverhalten neu sehen, erspüren, erfühlen.

„Wir machen unseren Standpunkt sichtbar“

Den Ort, in dem unsere Füße den Boden berühren, die Form, Gestalt, das Gefühl halten wir fest. Papierbögen und Buntstifte liegen bereit.

Wir suchen uns wieder einen Platz im Raum, der jetzt für uns stimmig ist. Das Papier legen wir auf den Boden. Wir suchen unseren Standpunkt auf dem Papier. Mit einem Buntstift ziehen wir die Konturen unserer Füße nach. Beim anschließenden Betrachten unseres Abbildes sind wir vielleicht überrascht von der Form, der Stellung zueinander, dem Winkel, den die Füße bilden. Die Fantasie nimmt ihren Lauf: Die Umrisse werden gefüllt mit Farben, Formen, Mustern, die über die Fußsohlen empfunden wurden. Lebendige Landschaften entstehen, in die wir uns vertiefen. Nachdem wir reichlich Zeit mit unserem eigenen Bild verbracht haben, wächst die Neugierde, das Interesse an den „Standpunkten“ der anderen KursteilnehmerInnen:

Wir gehen im Raum herum, nehmen andere „Standpunkte“ ein, fühlen den anderen Farben und Bildern nach, fühlen uns ein, auch in die Wahl des Ortes im Raum und des damit verbundenen Ausblicks. Wir lernen eine andere Perspektive kennen, eine andere Anschauung. Vielleicht lernen wir über diesen nonverbalen Weg den anderen in seinem Standpunkt ein kleines bißchen mehr kennen, ihn „verstehen“.

Es ist wohl auch eine Mutsache, den eigenen Standpunkt zu verlassen, sich auf einen anderen Standpunkt einzulassen und den eigenen Standpunkt so „verstehbar“ freizugeben.

Es braucht eine Atmosphäre des Vertrauens, der Geborgenheit, des sich „Verlassenkönnens“ darauf, daß ich sorgfältig um(her)gehe, um den anderen Standpunkt nicht zu zertrampeln, sondern ihn mit dem damit verbundenen Umfeld und der Person verstehe. Ich prüfe für mich, was ich nachfühlen, verstehen kann und was anders ist zu mir, zu meinem Sein. Es kann notwendig sein, daß ich mich daraufhin abgrenze, meinen Standpunkt wieder einnehme, wie er für mich richtig, stimmig und dadurch gut ist. Oder bekomme ich das Gefühl, daran etwas zu verändern? Es kann sein, daß durch das Kennenlernen des anderen sich mein Horizont erweitert hat und ich offen geworden bin für neue Erfahrung.

Brigitte Gröner

Stand-Punkte bilden

Beratung als eine Form von Bildung

Was ist Bildung?

*Wer für ein Jahr plant,
säe Korn
Wer für ein Jahrzehnt
plant, pflanze Bäume
Wer auf Lebenszeit plant,
bilde Menschen aus.*

nach Kwan-Tzu (1)

**Die Aufarbeitung
biographischer Erfah-
rungen durch emotional-
kognitive Methoden bietet die
Möglichkeit, den eigenen Stand-
punkt als einen von vielen wahrzu-
nehmen und sich somit in andere
Standpunkte besser einfühlen zu kön-
nen. Erkenntnisse über die eigene
Standpunktbildung spielen des-
halb auch eine maßgebende
Rolle bei dem, was aus der
Fortbildung in die Praxis
transferiert wird.**

Zu dem Zeitpunkt, als ich mir diese Zeilen notierte, machte ich mir keine tieferen Gedanken über sie. Doch nun, da ich mich ihrer erinnerte, um sie meinem Artikel voranzustellen, forschte ich nach ihrer Bedeutung für mich.

Auffallend sind die Begriffe „Lebenszeit“, „planen“, „bilden“ und „Menschen“, die hier in einem einzigen Satz miteinander verbunden wurden.

Unsere Lebenszeit ist „unsere einzige Zeit ... und wenn wir das Leben lieben, können wir nicht ganz lieblos sein gegen diese unsere Zeit“(2). Für mich persönlich bedeutet(e) es, meine Lebenszeit immer wieder zu planen, und das in einer Zeit, in der ich – wie die meisten meiner Zeitgenossen (3) – immer wieder über zu wenig und zu viel verplante Zeit klage. Und seit Jahren ist das Planen meiner Lebenszeit mit Bildung verbunden – sowohl mit persönlicher (Fort- und Weiter-) Bildung als auch beruflich mit der Grundbildung (Alphabetisierung) Erwachsener an der VHS Ludwigshafen.

Was heißt Bildung für mich?

Spontan fiel mir zunächst ein, was ich mit Bildung nicht verbinde und auf das Bildung nur allzuoft reduziert wird: die bloße Ansammlung von Fakten und Informationen zu einem bestimmten Zweck (z.B. um eine Prüfung zu bewältigen). Wenn dieser Zweck erreicht ist, stelle ich mit Erschrecken fest, daß ich das oftmals mühsam Gelernte (scheinbar) sehr schnell wieder vergesse. Die Betonung liegt auf scheinbar. Richtig ist zwar, daß ich das erworbene Wissen in seiner Prägnanz und klaren Begrifflichkeit (meist) nicht mehr erinnere und wiederzugeben vermag, doch bleiben bestimmte Inhalte „haften“, die ich mit bereits erworbenen vernetze, in Beziehung setze, wodurch veränderte und neue (innere) Ge-bild-e und Bild-er entstehen, die meine Meinungen, mein Denken und mein Handeln, d.h. meine Persönlichkeit, prägen und als Persönlichkeits-Bild nach außen und damit anderen Menschen sichtbar werden.

Bild-ung in diesem von mir verstandenen Sinne verweist auf die Prozeßhaftigkeit des „Gestaltens“ über „Entwicklung“.

Lege ich meine Erfahrungen (organisierten) Bildungsprozessen zugrunde, so bedürfen sie

- der Impulse von außen, die in verschiedenen Formen angeboten werden und mittels deren ein Bezug zu den (lebens- und lerngeschichtlich geprägten) individuellen Erfahrungen hergestellt wird, um dieses (Erfahrungs-)Wissen zu aktualisieren und ver-füg-bar zu machen,

- der Auseinandersetzung mit der eigenen Person wie auch mit anderen Menschen auf kommunikativen und interaktiven Wegen,
- der Zeit, die es sich selbst und anderen im Interesse des Reifeprozesses von Bildung einzuräumen gilt.

Bevor ich diese Thesen an praktischen Beispielen näher ausführe, möchte ich den theoretischen Hintergrund, vor dem sie entstanden, kurz darstellen.

Die Vermittlung personaler und sozialer Kompetenzen über Beratung

„Den eigenen Standpunkt als auch den anderer auf erleb- und spürbaren Wegen kennenzulernen und die eigene Lehr- und Beratungstätigkeit vor diesem Hintergrund zu reflektieren“, so lautete das Thema einer Fortbildungswoche innerhalb einer Fortbildungsreihe „Mitarbeiterberatung“ für pädagogische Mitarbeiter in der Zielgruppenarbeit.

Im Mittelpunkt des personenbezogenen Ansatzes steht das Individuum mit seinem lebens- und lerngeschichtlich erworbenen Wissen, das – gleich den Jahresringen eines Baumes – in ihm angelegt ist und – meist unbewußt – u.a. im beruflichen Handeln, z.B. in der Lehr- und Beratungstätigkeit „zutage tritt“, wo es sich hemmend auf Bildungsprozesse auswirken kann. Indem Teile dieses biographisch geprägten Wissens über verschiedene (emotional-kognitive) Methoden sicht-, erfah- und be-greifbar werden, sind sie der Reflexion zugänglich und befähigen den einzelnen zu einem bewußteren Umgang damit in den vielschichtigen Bezügen seiner Handlungsfelder.

Über diesen Weg – den ich am Beispiel „Stand-Punkte bilden“ exemplarisch aufzeigen möchte – erweitert der Mitarbeiter seine personalen und sozialen Kompetenzen und gelangt so zu (größerer) Professionalität.

„Denn zur Professionalität gehört, sich von seinen biographischen Kontexten lösen zu können“ und zu erkennen, „... daß das je besondere individuelle ... Verständnis eben nicht allgemeingültig ist, sondern nur eine Möglichkeit unter vielen anderen“ (4).

Die Suche nach den eigenen Standpunkten

Der Begriff „Standpunkte“ beinhaltet die Worte „Punkte“ und „stehen“ und verweist auf „die Füße“ als die Hilfsmittel, mit denen wir zu stehen vermögen.

Folgerichtig wurden sie in den Mittelpunkt der Betrachtungsweisen von „Stand-Punkten“ gerückt. Dazu dienten verschiedene Übungen zur Körperwahrnehmung, die in ihrer Gesamtheit zur Klärung meiner Stand-Punkte beitrugen. Sie alle in ihrer Ausführlichkeit zu beschreiben, ist mir hier jedoch nicht möglich.

Daher möchte ich mich auf eine ausgewählte Übung beschränken, die ein Schlüsselerlebnis darstellte.

Eine Aufgabenstellung lautete, die eigenen Füße zu malen. Bei der anschließenden Auswertung in der Gruppe sollte jeder

versuchen – alle Bilder lagen auf dem Boden –, auf den (gemalten) Füßen der jeweils anderen zu stehen und zu erspüren, was das für das eigene Stehvermögen bedeute.

Bei „meinen“ Füßen rief ein Gruppenmitglied spontan aus: „Auf diesen Füßen kann man ja nicht stehen“.

Erst dieser Ausruf brachte mich dazu, mein Bild mit den Bildern der anderen Gruppenmitglieder zu vergleichen.

Dabei fiel mir auf, daß ich als einzige in der Gruppe meine Füße im Sitzen und sie gegeneinander stellend (nicht auf dem Boden stehend) gemalt hatte.

Meine persönliche Auswertung umfaßte daher zwei Fragestellungen:

- Was bedeuten meine gemalten Füße für meine Stand-Punkt-Bildung?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen meinen Stand-Punkten und den Standpunkten der anderen?

Tatsächlich hatten meine Füße – so wie ich sie gemalt hatte – nur eine geringe Auflagefläche und wenig Bodenkontakt, was mir bedeutete, daß sie mich nur unzureichend zu tragen vermochten. Wie hatte ich mir das zu erklären?

Zu diesem Zeitpunkt hatte ich eine mein Leben grundlegend verändernde Entscheidung getroffen, mit der ich „Neuland betreten, d.h. erst wenig Boden unter den Füßen hatte.“

Vor diesem Hintergrund galt es, sich von alten Standpunkten zu trennen, andere zu verändern und neue – der Situation angemessene – Standpunkte zu finden, was hieß, sich auf die Suche zu begeben.

Bei dieser Suche half es mir, innezuhalten, einen ruhenden Punkt in mir zu finden, was gleichbedeutend damit war, stehenzubleiben und mich hinzusetzen, um mir „Bedenk-Zeit“ zu geben und über analysierendes, vorausschauendes Nachdenken meine Stand-Punkte in bestimmten Fragen zu klären. Der darauffolgende Schritt – den das Bild nicht mehr ausdrückte – bestand darin, mich wieder zu erheben und meine so gefundenen Stand-Punkte auszuprobieren, d.h. sie zu vertreten und zu überprüfen, ob sie in den realen Situationen zu bestehen vermochten oder ob es sie – unter dem Aspekt der Angemessenheit und des Realitätsbezuges – (wiederum) zu verändern galt.

Das Verändern von Stand-Punkten aufgrund neuer Erfahrungen wurde mir gerade anhand dieser Übung deutlich vor Augen geführt, mußte ich doch selbst meinen jahrelang aufrechterhaltenen Stand-Punkt, ich könne nicht malen, revidieren.

Ich konnte zu meinem Bild „stehen“, auch dann noch, als ich feststellte, daß ich innerhalb der Gruppe mit meiner Form der Darstellung „aus dem Rahmen fiel“. Im übertragenen Sinne hatte ich mir über die Aufgabenstellung „Füße malen“ meinen eigenen Stand-Punkt ge-bild-et und ihm Gestalt verliehen. Dies lehrte mich, daß mein Stand-Punkt eine Möglichkeit unter vielen ist und auf meinen individuellen Sichtweisen und Erfahrungen beruht, ebenso wie Stand-Punkte anderer Menschen auf deren lebens- und lerngeschichtlichem Wissen basieren. Das Medium „Malen“ – als der von den Teamerinnen gegebene Impuls von außen – half mir, meine persönliche Strategie, die ich benutze, um mir meine Stand-Punkte zu bilden, bewußt zu machen und so die Voraussetzung dafür zu schaffen, diese Strategie bewußt(er) auf zukünftige Situationen anzuwenden. Darüber hinaus zeigte mir die Gruppenauswertung, daß es möglich ist, sich in die Stand-Punkte anderer Menschen „einzufühlen“ und – mit dem Wissen um ihre Entstehungsweise – sie zu verstehen und zu akzeptieren, ohne sie anzunehmen bzw. den eigenen Stand-Punkt zu verleugnen oder gar aufzugeben.

Transfer: Standpunkt-Bildung bei Frau St.

Die Konsequenzen meiner oben beschriebenen Erfahrungen auf meine Beratertätigkeit möchte ich am Beispiel einer Beratungsreihe mit Frau St., der Teilnehmerin eines Lese- und Schreibkurses, im Rahmen lernbegleitender Beratung veranschaulichen.

Unter einer Beratungsreihe verstehe ich in verschiedenen Zeitabständen aufeinanderfolgende Beratungsgespräche zu einem bestimmten Themenkomplex.

Im vorliegenden Fall handelte es sich um Frau St.'s gewünschte Teilnahme an einem Wochenendseminar „Lesen und Schreiben im Alltag“ mit Teilnehmern aus verschiedenen Lese- und Schreibkursen.

Bildete den Ausgangspunkt zum Beraterischen Erstkontakt zunächst die Frage nach der Lösung „äußerer“ Probleme, kristallisierte sich in einem zweiten Gespräch ein „inneres“ Problem heraus: Frau St.'s Angst vor einer neuen Gruppe, vor Menschen, die sie nicht kannte; von ihrer vertrauten Lerngruppe nahm niemand am Seminar teil.

Über verschiedene Methoden der Beratung, insbesondere der Ermutigung und des Anknüpfens an positiv bewältigte Situationen, und unter Nutzung der zu mir entstandenen Vertrauensbeziehung konnte ich Frau St. ermutigen, „es“ doch zu versuchen.

Ausschlaggebend war letztlich der Hinweis auf ein Vortreffen zum Seminar, bei dem sie Gelegenheit hatte, sowohl die Teamerinnen als auch die anderen Teilnehmer kennenzulernen.

Dann stellte sich heraus, daß sich der Termin zum Vortreffen mit Frau St.'s regulärer Arbeitszeit an diesem Abend kreuzte. In einem dritten Beratungsgespräch schlug ich ihr vor, an ihrer Arbeitsstelle um Dienstbefreiung nachzufragen.

Meinen Vorschlag lehnte sie entschieden ab.

Im weiteren Verlauf des Gespräches offenbarten sich zwei widerstreitende Seiten in ihr:

- einerseits konnte sie sich eine Teilnahme am Seminar ohne Vortreffen aus den o.g. Gründen nicht vorstellen,
- andererseits hatte sie sich sehr auf das Seminar gefreut und war enttäuscht, daß es nicht klappen sollte.

Ihre Gefühlsäußerungen der Freude und Enttäuschung griff ich auf, indem ich ihr vermittelte, daß ich ihr die Teilnahme am Seminar auch ohne Vortreffen zutraue – damit machte ich die Ermutigung zur zentralen Methodik in der Beratung.

Rückblickend wurde mir bewußt, daß ich damit an das äußere Bild einer starken Frau appellierte, ohne ausreichend auf die sich dahinter verbergende unsichere, ängstliche Person einzugehen. Obwohl sie verbal die Teilnahme am Seminar bekräftigte, erinnere ich mich heute ihres zweifelnden Blickes, dem ich in der Beratungssituation selbst keine Bedeutung beimaß; ich versäumte, dieses non-verbale Körpersignal zum Gegenstand in der Beratung zu machen.

Nach dem Wochenendseminar stellte sich heraus, daß sie sich mit Hinweis auf eine Erkrankung entschuldigt hatte. Ich vermutete eine „Ausrede“ und sprach sie darauf an, worauf sie freimütig eingestand, daß sie „kalte Füße bekommen habe“. Gleichzeitig teilte sie mir ihren Ärger über die verpaßte Chance mit, an der sie sich die Schuld gab.

Daraufhin schlug ich ihr ein weiteres Beratungsgespräch vor, um die gewesene Situation zu analysieren und zu bewerten sowie alternative Handlungsmöglichkeiten für zukünftige Situationen zu entwickeln.

In diesem Gespräch konnte sie ihren Stand-Punkt klar benennen: „Wenn ich die anderen vorher nicht kenne, kann ich nicht teilnehmen.“

Für den Fall einer wiederholten Überschneidung von Arbeitszeit mit dem Vortreffen entschloß sie sich doch, um Dienstbefreiung zu bitten, und wich damit von ihrem ursprünglich geäußerten Stand-Punkt ab, d.h., sie wurde offen(er) für einen ihr zunächst fremden Stand-Punkt.

Resümee und Fragen

In diesem Bildungsprozeß, den ich Beratung nenne, waren wir beide Lernende und Lehrende.

Frau St. lernte, ihren eigenen Standpunkt zu bilden, ihn zu benennen und zu äußern, gleichzeitig ihren Stand-Punkt zu variieren, indem sie aus fremden Stand-Punkten einen passenden auswählte und bei sich integrierte, wodurch es ihr möglich wird, auf zukünftige (ähnliche) Situationen flexibler zu reagieren.

Ich selbst lernte, daß jeder Mensch zuerst seinen eigenen Stand-Punkt finden muß, um für neue Stand-Punkte zugänglich zu sein.

Damit ist für mich die personale Kompetenz, einen eigenen Stand-Punkt zu haben, die Voraussetzung für die soziale Kompetenz, die Offenheit und Kompromißfähigkeit gegenüber anderen Stand-Punkten.

Bildungsprozesse zum Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen mittels Beratung erfordern – wie das Beratungsbeispiel zeigt – personelle Kontinuität und Zeit-Faktoren, die in zahlreichen organisierten Bildungsprozessen nicht ausreichend gegeben sind.

Außerdem geht Beratung in dem von mir verstandenen und praktizierten Sinn von einer „symmetrischen Beziehung“ (5) zwischen Berater und „Ratsuchendem“ aus – einer Beziehung, in der das Erteilen von Ratschlägen und Anweisungen keinen Platz hat, sondern der Lösungsweg des „Ratsuchenden“ entscheidend und bei dessen Suche und Entwicklung der Berater lediglich Begleiter ist.

Anmerkungen

- 1) Mit dieser asiatischen Weisheit war die Stellenanzeige eines Bildungsinstitutes in der Frankfurter Rundschau vom 27.10.91 überschrieben
- 2) aus: Erich Fried „Gründe“. Berlin 1989, S. 145
- 3) aus Gründen der Einfachheit wird die „männliche Ausdrucksform“ gewählt, die natürlich alle Frauen einschließt
- 4) Hans Tietgens in: Jochen Kade: „Kursleiter und die Bildung Erwachsener“. Bad Heilbrunn 1989
- 5) Deborah Tannen: „Du kannst mich einfach nicht verstehen“. Hamburg 1991

Evi Deuschel: Stand-Punkte bilden. In: FACETTEN 6/1992, S. 21-23

Eine sinnliche Annäherung an den eigenen Standpunkt

Meinen Standpunkt spüren – ausdrücken – entwickeln ...

„Standpunkte“ war das Thema der Fortbildungsreihe „Beratung“ im November 1990. Ich war Teilnehmerin. Im Laufe dieser Woche lernten wir Bewegungsübungen kennen, die eine bewußte Auseinandersetzung mit dem eigenen Körperanbahnnten. Eine dieser Übungen war, sich dem Thema „Standpunkte“ über das Spüren und Bewußtmachen der eigenen Füße zu nähern.

Die Umsetzung von Fortbildungserkenntnissen in die Praxis, insbesondere wenn sie in personenbezogenen Fortbildungen gewonnen werden, konfrontiert den einzelnen mit Begrenzungen verschiedenster Art. Persönliche Hemmungen können eine Grenze darstellen. In ihrer bewußten Wahrnehmung und Reflexion steckt jedoch die Chance, den Transfer derart zu gestalten, daß er der jeweiligen Person gemäß ist.

Die Übung:

- Durch den Raum gehen, leicht, fest, schnell, langsam, starker Bodenkontakt, abheben, hüpfen ...
- Einen Platz im Raum wählen (Stand-Punkt)
- Erasten der Füße, ihrer Teile, der Knochen mit den Händen
- Malen der Umriss
- Das Gefühl in den Füßen auf ein Bild transferieren
- Sich schriftlich mit dem Bild auseinandersetzen.

Mein Text lautete:

Standpunkte

Meine Füße sind mein Rahmen
schwer, klotzig, wie eine Wurzel, die mich fest mit der Erde verbindet, die mich im Boden hält.

Fähig aufzutreten
fähig kräftig zuzutreten
teufliche Lust – auch austreten könnte ich manchmal!

Ich spüre die andere Seite.
Die große Spannweite, sie tut weh.
Ich zittere – paßt der Bogen? Reicht er zur Verbindung?
Die andere Seite: ganz leicht, weg vom Boden will sie, hüpfen, tanzen, tänzeln von Ort zu Ort.
Sie probiert, sie sucht, sie nascht
sie genießt
und ... wenn sie sich ZEIT läßt zum Genießen
dann wächst die Zuversicht, daß der Bogen reicht zur Verbindung zwischen den beiden Seiten
für einen
neuen Stand-Ort

Ich hatte Hemmungen – umzusetzen ...

„Hemmungen können produktiv werden, weil nämlich die Anstrengung, sie zu überwinden, Energien freimacht, die sich vorteilhaft auf das Ganze auswirken können. Hemmungen sind Zeugnisse einer Unzufriedenheit mit sich selbst, Alarmsignale eines Wunsches nach Perfektion, die natürlich nie ganz

erfüllt, aber durch Bemühen um eine Höchstleistung zu einem vorläufigen Beinahe gebracht werden kann“ (1).

Auf dieses Zitat von Hans Sahl, aus seiner Biographie „Memoiren eines Moralisten“, stieß ich beim Aufschreiben dieses Textes. Ich war über das von mir spontan gewählte Wort „Hemmungen“ gestolpert, und beim Durchlesen erschien es mir „daneben“ zu sein. Ich wollte es ersetzen. Daß es gut ist, spontaner Wortwahl nachzugehen, das hat mir dieses bewußte Aufnehmen des Sahl-Zitates wieder einmal gezeigt.

Nun zurück: Die Wirkung der Erfahrung, ausgedrückt in meinem Bild und dem Text, begleitete mich intensiv in meinen Arbeitsalltag hinein und nicht nur dies, sie blieb mir lange erhalten.

Grundsätzlich war mir die Bedeutung des Körpers und seine Einbeziehung in ganzheitliche Lernprozesse bekannt. Ich hatte auf diesem Gebiet immer wieder Erfahrungen sammeln können. Zu einer unmittelbaren Umsetzung im Unterricht fühlte ich mich jedoch überhaupt nicht kompetent. Die Erfahrung, die ich mit meinen Füßen gemacht hatte, war in ihrer Wirkung nachhaltig: Ich spürte einerseits den starken Wunsch, diese Erfahrungen auch anderen vermitteln zu wollen; andererseits hatte ich starke Hemmungen vor der Umsetzung. Diese Hemmungen ernst nehmend, versuchte ich, den eigenen Standpunkt in dieser Spannung zu finden, zu festigen und auszubauen. Mein Lernweg, mir mehr Kompetenzen anzueignen, ist die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur. Diesem Grundsatz folgend, suchte ich nach Lernformen und Lerninhalten zur Unterstützung der körperlichen Seite im Lernprozeß. Aber auch mit dieser mir vertrauten Hilfe schien ich nicht weiterzukommen. Ich kannte die Positionen von Feldenkrais (2) oder Heinrich Jacoby (3) zur Einbeziehung des Körpers in den Prozeß des organischen Lernens.

... ich konnte nur umsetzen, was mir selbst „gemäß“ war ...

Ich stieß auf folgendes Zitat, über das ich offensichtlich häufig weggelesen hatte. Feldenkrais schreibt im Vorwort seines Buches „Die Entdeckung des Selbstverständlichen“:

„Ich habe an die vierzig Jahre damit zugebracht, zuerst einmal zu erkennen, zu lernen, wie ich was tue, und dann anderen beizubringen, wie man lernen lernt, damit sie sich selbst gerecht werden können. Sich selbst zu erkennen, scheint mir das Wichtigste, was ein Mensch für sich tun kann. Aber wie kann man sich erkennen? Indem man lernt zu tun, nicht wie man 'sollte', sondern wie es einem selbst gemäß ist.“

Genau das war es: Ich konnte nur umsetzen, was mir selbst „gemäß“ war. Auf einer gefühlsmäßigen Ebene tat ich dies in meiner praktischen Arbeit. So hatte ich einen spontanen Widerstand, Methoden oder Lerninhalte, die ich neu kennenlernte, einfach zu kopieren. Mir war jedoch mein eigener Lernweg, mir etwas „gemäß“ zu machen, um es dann umsetzen zu können, nicht *bewußt* gewesen.

Ich war an einen Punkt gekommen, an dem es darum ging, fachliche Kenntnisse, theoretische Positionen, die ich mir zu eigen gemacht hatte, mit meinen eigenen Körperwahrnehmungen, auch wenn sie unangenehm und schmerzhaft waren, zu verbinden. Es ging darum, mir verschiedene Seiten von mir selbst bewußt zu machen und diese, soweit ich konnte, miteinander zu verbinden. Ich wurde also wieder auf die Frage gestoßen: Was hatte ich bei mir selbst gespürt und gesehen? Neu war die Situation, in der ich auf die mir vertraute Frage stieß. Ich hatte eine größere Distanz zu meinen damals aus der Fortbildungssituation entstandenen Gefühlen und der

damit verbundenen Betroffenheit, seit der Beraterwoche waren drei Monate vergangen.

Körperwahrnehmung als Schreibanlaß

Nach wie vor beschäftigte ich mich mit der Arbeit an meinem Gleichgewicht, mit dem „Verbindungsbogen“. Nur war ich jetzt an einem Punkt angelangt, wo die Distanz mir ein zielgerichtetes Arbeiten mit anderen Menschen an diesem Thema ermöglichte. Ich konnte jetzt, mit mehr Abstand und Kenntnis meiner eigenen Geschichte, den Fragen nachgehen, die mich von einer spontanen Umsetzung im Unterricht abgehalten hatten. Die Fragen drückten gleichzeitig meine immer noch bestehenden Hemmungen aus:

- Passen Körperwahrnehmungsübungen in den Rahmen einer Berufsschule?
- Was haben solche Übungen mit den Richtlinien des Deutschunterrichts zu tun?
- Wie gehe ich mit den Hemmungen der Schüler um, wenn ich selbst noch welche habe?
- Können solche Wahrnehmungsübungen Schreibanlässe sein?

Es entspricht meinen eigenen Ansprüchen an die Arbeit und meinem Menschenbild, etwas Zielgerichtetes tun zu wollen. Meine Arbeit im Rotkreuz-Institut verstehe ich als Beitrag zu einem Rehabilitationsprogramm, das auf den Lebenserfahrungen der Auszubildenden unseres Berufsbildungswerkes basiert. Mein nächster Schritt bestand nun darin, eine Zielformulierung und einen Begründungszusammenhang für die Einbeziehung körperlicher Wahrnehmung in den Unterricht zu erarbeiten. Dieser Prozeß ist noch nicht abgeschlossen. Ich begann mich intensiver mit den Berufszielen, dem Weg und den Tagesabläufen und in diesem Zusammenhang mit den körperlichen Belastungen meiner Schüler zu beschäftigen. Zwar ist bekannt, daß Auszubildende aus dem Hauswirtschafts-, dem Gärtnereibereich u.a. vorwiegend stehende Tätigkeiten ausüben und Sicherheitsschuhwerk tragen oder daß Auszubildende aus dem Bereich Büro/Kommunikation während der Arbeit meist sitzen. Aber wie von den einzelnen Schülern diese Belastungen wahrgenommen werden, ob überhaupt und wie gezielt sie wahrgenommen werden, davon hatte ich keine Vorstellung.

Mit dieser fragenden Betrachtungsweise entwickelte ich mehr Sehschärfe für die Körperhaltung meiner Schüler. Mir fiel auf einmal auf, daß M. mit verschränkten Armen und zusammengezogenen Schultern an ihrem Platz sitzt. Oder H., wenn er sich unbeobachtet fühlt, legt gern während des Unterrichts die Füße hoch. Natürlich wollte und konnte ich im Rahmen meines Unterrichts nicht dazu beitragen, diese Körperhaltungen durch entsprechende Übungen zu korrigieren.

Mein Ziel für die Unterrichtsarbeit kristallisierte sich immer deutlicher heraus: *Ich wollte, aufbauend auf der Überzeugung, daß die Schüler die Experten ihrer eigenen Wahrnehmung sind, an dem Bewußtmachen von körperlichen Prozessen und spezifischen körperlichen Belastungen, die sich während der Arbeit in der Ausbildung einstellen, arbeiten.* Die Verbindung zu meinem Fach Deutsch fand ich nun über das Medium „kreatives Schreiben“. Dieses Medium ist eine Möglichkeit, diese Bewußtheit zum Ausdruck zu bringen (4).

Die Umsetzung mit den Schülern

Um die nachfolgenden Überlegungen zu den Schülern besser einordnen zu können, versuche ich zunächst, den Beziehungsrahmen, in dem die Umsetzung stattgefunden hat, zu umreißen.

Mit dem Beziehungsrahmen meine ich – allgemein gesagt – die Lernsituation, in der Lernprozesse initiiert, begleitet und ausgewertet werden. In Anlehnung an Ruth Cohn (5) und an Grundlagen der Gestaltpädagogik versuche ich, verschiedene Kontaktebenen als Voraussetzung zum Lernen in der Gruppe bewußt zu machen bzw. mit herzustellen:

• Im Kontakt zu sich selbst sein

Die Appelle, „sei bei der Sache“, „bleib bei Dir selbst“, „konzentriere Dich“, sind jedem Lehrer geläufig. Das Herstellen solcher „Lernvoraussetzungen“ erfordert viel Fachkompetenz und Einfühlungsvermögen. Erst auf der Grundlage, dem Herstellen des Kontaktes zu sich selbst, ist es für den Lernenden möglich, die Verantwortung an der Entstehung des Lernprozesses mit zu übernehmen.

• Im Kontakt zu der Gruppe sein

Häufig genug gibt es Lernsituationen, die blockiert sind wegen Kontaktstörungen zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern. Dann „geht nichts mehr“. Unsichtbare, manchmal auch sichtbare Spannungen zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern lassen eine Vertrauenssituation als Basis für Lernsituationen gar nicht erst entstehen. Hier soll jetzt nicht ausgeführt werden, welche Möglichkeiten es gibt, diese Spannungen zu bearbeiten. Wichtig ist nur, sie zur Kenntnis zu nehmen und nicht zu überspringen. Denn ein solches Überspringen verhindert in der Regel, daß der Lernende zum Thema bzw. zum eigenständigen Bearbeiten des Themas einen Zugang findet.

• Im Kontakt zum Thema sein

Die Verbindung zwischen dem Thema und dem Menschen ist ebenfalls eine Grundlage zum Lernen. Die Akzeptanz und Unterstützung bei der Suche des eigenen Weges zur Bearbeitung des Themas sind wesentlich.

Wenn ich im folgenden herauszuarbeiten versuche, was ich bei der Umsetzung über die Schüler habe erfahren können, so war die Basis der Arbeit bestimmt von dem Verwobensein dieser drei Kontaktebenen.

• Was habe ich bei der Umsetzung über die Schüler erfahren können?

Mir fällt es schwer, die Komplexität meiner Wahrnehmung, die vermischt ist mit meiner Interpretation, mit meinen Ansprüchen an einen ganzheitlichen Unterricht, in Worte zu fassen. Hier mein Versuch:

Ich sah und erlebte waches, zugewandtes, staunendes, auch hilflos zögerndes, nach Hilfe suchendes Zuhören und Hinsehen. Es war Vorsicht, Langsamkeit und Aufgeschlossenheit spürbar. Das Machenwollen und der Schritt zum Machen bahnten sich Wege. Es war eine Atmosphäre, in der Worte nicht die entscheidende Bedeutung hatten oder vielleicht auch zunehmend an Bedeutung verloren.

Meine eigene Verflechtung in diesen Prozeß wurde mir deutlich: die Einbettung meiner Impulse in mein eigenes Erleben, meine Vorsicht, mit der ich mich selbst dem Thema genähert

hatte, und das Mitmachen, also auch mein direktes Eingebundensein in diesen Prozeß. Das bewußte Einsetzen meiner eigenen Erfahrungen und das Umgehen damit waren Hilfestellung für die Entscheidung jedes einzelnen Schülers. Mir selbst wurde „schlagartig“ die Bedeutung meines Umsetzungsprozesses, für den ich so viel Zeit zu brauchen schien, transparent. Die Transparenz schaffte ich durch das Vermitteln meines eigenen Prozesses: Durch das Offenlegen meiner Widersprüche, Lösungsversuche, Stagnation und Weitergehen schienen die Schüler für sich Ermutigung gefunden zu haben zum eigenen Ausprobieren.

Zum Schluß möchte ich meine Gedanken und meine Beobachtungen den Schülern zuwenden, die sich *nicht* im Raum bewegt haben. Sie haben auf ihre Weise – schreibend – den aufgenommenen Kontakt zu den Füßen intensiviert.

Seit ca. einem Jahr unterrichte ich diese Schüler einmal wöchentlich eine Doppelstunde im Fach Deutsch. Wir konnten seit dieser Zeit gemeinsam am Herstellen von Lernsituationen arbeiten, wie ich sie umrissen habe.

Alle drei Schüler schreiben regelmäßig. Sie benutzen das Schreiben bewußt als ein Mittel zur Bearbeitung und zur Erleichterung von Problemen. Im Umgang mit der Übung benutzten sie das Schreiben als die ihnen *gemäße* Ausdrucksform.

Petra, eine junge Frau*, mit starkem Übergewicht und sichtbaren Kontaktstörungen zu ihrem Körper und ihrer Umwelt (Diagnose Mutismus, d.h. Stummheit bei vorhandener Sprechfähigkeit), hat Erfahrung in der Bewältigung ihrer Probleme mit dem Schreiben. Ich kenne Petra seit einem Jahr. Ihre Augen signalisieren mir häufig Zugewandtheit und inneres Beteiligtsein. In der Gruppe spricht sie kaum, mit einzelnen inzwischen jedoch unaufgefordert. Mit mir spricht sie seit ca. 6 Monaten, allerdings nur, wenn ich das Gespräch beginne. Petra hat bei der Übung sehr vorsichtig einen Schuh ausgezogen. Sie blieb auf dem Stuhl sitzen und verharrte längere Zeit, ca. 10 Minuten, mit hochgelegtem Bein. Der Fuß lag auf dem Knie des anderen Beines. Sie hielt ihren Fuß vorsichtig umschlossen. Die Hände hat sie nicht bewegt. Ihre Augen hielt sie zunächst niedergeschlagen, sie wirkte anfangs hilflos. Ihre Sitzhaltung wirkte im Laufe der Zeit entspannter, und sie richtete ihre Augen in die Runde, sie schien sich mit dem Anfassen ihres Fußes vertraut gemacht zu haben.

Anja, eine junge Frau*, schreibt gern, sie möchte „Schriftstellerin“ werden. Sie ist interessiert an sozialen Fragen und hat dabei häufig starke Aggressionen. Mit ihren kantigen Positionen „mischt“ sie die Gruppe auf. Wegen ihres Mutes, auch abweichende Meinungen gegenüber Lehrern oder Ausbildern zu äußern, wird sie akzeptiert. Ihre Körperhaltung ist auffällig, sie geht, als ob sie ständig friere, mit eingezogenem Kopf, vornübergebeugt. Ihre Arme hält sie meist vor dem Oberkörper verschränkt. Es scheint mir, als ob sie ihren Körper nicht mag, auf Kleidung und auf Pflege ihres Körpers sowie ihrer Kleidung legt sie nach meiner Wahrnehmung keinen Wert. Bei der Einführung in die Übung leuchteten Anjas Augen wach und funkelnd auf. Sie hat viel übrig für das Ausprobieren von Neuem. Sie zog rasch beide Schuhe aus. Dann wirkte sie wie ausgewechselt, ganz zurückgezogen und zusammengekauert. Sie befaßte sich etwa 10 Minuten nur mit einem Fuß. Sie wirkte unbeholfen beim Hochlegen des Fußes. Sie faßte ihren Fuß mit den Fingerspitzen einer Hand an, dann legte sie beide Hände um den Fuß und rubbelte ihn heftig.

* Alle Teilnehmernamen sind geändert

Udo ist ein junger Mann. Er hat eine zarte, fast zerbrechliche Statur. Wenn er spricht, dann mit sehr leiser Stimme. Seine Körperhaltung ist stark nach innen gewendet. Udo hat stark nach vorn gezogene Schultern. Beim Gehen tritt er nur mit dem vorderen Teil des Fußes auf. Er hat die intensivsten Schreiberfahrungen in dieser Gruppe.*

Nach meinen Beobachtungen hat er große Fähigkeiten, schreibend seine Probleme auszudrücken und dieses sehr genau zu tun. Darüber hinaus beherrscht er Schreibformen, die ihm ein Stück Distanz zur Betrachtung seiner Probleme ermöglichen. Udo schien sich zu der Übung zu zwingen. Er weiß aufgrund therapeutischer Erfahrung, daß eine Auseinandersetzung mit seinem Körper für ihn von besonderer Bedeutung ist, darüber hat er viele Texte geschrieben. Es schien ihn fast zu schmerzen, sich selbst zu berühren. Er verharrte fast bewegungslos und zusammengekauert. Er hielt seinen Fuß in der Hand, als ob dieser nicht zu ihm gehöre. Ich hatte den Eindruck, daß er sich nicht durch mich gezwungen sah, mitzumachen (es gibt Situationen, da verschleißt er sich bewußt), vielmehr schien es eine Auflage zu sein, die er sich selbst erteilte.

Mit entspanntem und fast weichem Gesichtsausdruck ging er ans Schreiben. Ich habe oben erwähnt, daß Udo nur mit dem vorderen Teil des Fußes auftritt. Verblüffend war für mich, mit welcher Genauigkeit er die Wahrnehmung seiner unterschiedlichen Fußbelastung in die gewählte Textform bringt.

Was macht mir Umsetzung möglich?

Lernen im Kontakt zu mir, zu anderen, zum Thema: Mir wird immer deutlicher, daß es genau diese Erfahrung von Lernen ist, die in mir das Bedürfnis nach Umsetzung weckt. In der Fortbildungsreihe Mitarbeiterberatung hatte ich die Gelegenheit, mir diese schon angelegte, aber noch nicht bewußte Erfahrung Schritt für Schritt bewußt zu machen.

Die wichtigsten Aspekte auf diesem Weg waren für mich:

- die Offenheit der Lernatmosphäre,
- die Zurückgenommenheit und doch immer präsente Kompetenz der Trainerinnen,
- das Erfahren meiner Fähigkeiten und meiner Grenzen, Möglichkeiten auszuprobieren, andere Wege kennenzulernen, bekannte Wege neu sehzulernen,
- Widerstand spüren, ihn ernst nehmen, hinterfragen,
- in Raum und Zeit Wahrgenommenes weiterzubearbeiten, zu reflektieren,
- an der Entwicklung der Bewußtheit zu arbeiten,
- neue Fragen zu entwickeln.

Anmerkungen

- 1) Sahl, H.: Memoiren eines Moralisten, Sammlung Luchterhand 923, 1990, Seite 98 f
- 2) Feldenkrais, M.: Die Entdeckung des Selbstverständlichen, Insel Verlag, 2. Aufl. 1985, Seite 18
- 3) Jacoby, H.: Jenseits von „Begabt“ und „Unbegabt“, Christians Verlag, Hamburg, 2. Aufl. 1983
- 4) Steindl, A.: Kreatives Schreiben im Berufsschulunterricht, Facetten, Heft 3, Seite 22
- 5) Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Klett-Cotta, 7. Aufl. 1986

Adelgard Steindl: *Viele Grüße – Deine Füße. In: FACETTEN 6/1992, S. 16-20*

Die Last, die wir tragen müssen

Ferse: „Autsch, schon wieder muß ich diesen Schmerz ertragen. Ich als Ferse muß ausgerechnet den meisten Teil der Arbeit machen. Ich sehe echt schwarz für meine Zukunft, während die da oben alles nur durch farbige Brillen sehen.“

Zehen: „Zehen an Ferse, Zehen an Ferse. Du traust dir ja bloß nichts zu, du feige Ferse. Wenn du die Welt wie wir in orangenen Farben sehen würdest, wäre alles bei dir in Ordnung.“

Zehenballen: „Was ist denn das wieder für'n Quatsch? Mann Leute, wenn ihr hier noch weiter Ratschläge erteilt, vergeßt ihr glatt die Arbeit. Der Mensch da oben, für den wir die ganze Last tragen, hat schließlich auch seine Probleme.“

Da müssen wir nicht auch noch Zoff machen, sonst läuft hier gar nichts mehr. Denkt dran, wir gehören alle zu diesem Fuß. Tut euer Bestes. Keep cool und don't be cruel, Boys.“

Udo

Kreative Methoden in der Seminararbeit

Ich erinnere mich genau an meine ersten spontanen Gedanken, als ich zu Beginn der Fortbildungsreihe „Beratung“ aufgefordert wurde, eine Situation zu malen, in der ich gut lernen kann. „Ach, herrjeh, muß das sein?“ Trotz der freundlichen Aufforderung fühlte ich mich unversehens konfrontiert mit einer Aufgabe, die ich seit meiner Schulzeit nicht mehr erlebt hatte. Es entspann sich ein kleiner Dialog zwischen dem neugierigen Teil in mir, der meinte: „Na los, versuch es mal, vielleicht macht es ja auch Spaß“, und dem zögernden Teil: „Laß das, du kannst es nicht, was soll dabei schon herauskommen?“

Ich freute mich über die Möglichkeit, berufsbegleitend und über einen längeren Zeitraum eine für mich neue Form der Fortbildung ausprobieren zu können, war gespannt auf das, was die Beschäftigung mit meiner Lern- und Lebensgeschichte bringen würde – für mich, für mein Verhältnis zu anderen, für meine Arbeit. Aber Malen? Das war für mich alles andere als naheliegend.

Während meiner Schulzeit hatte ich keinen besonderen Zugang zum „Malen“ gefunden, es war mir zwar nicht zuwider, aber es war auch nicht mehr als ein unabänderlicher Unterrichtsbestandteil, den ich über mich ergehen ließ. Danach hatte ich außer Häusern, Sonnen und Autos für die kleinen Kinder aus meinem Bekanntenkreis nicht mehr gemalt. Warum auch? Im Studium und in meiner Berufstätigkeit kam und komme ich ganz gut ohne aus.

Natürlich habe ich in meiner Ausbildung als Lehrerin gelernt, Lerninhalte o.ä. zu „visualisieren“. Das gelingt mir meist ganz gut mit Hilfe von Bildern, technischen Hilfsmitteln und hilfreichen Kolleg/innen, die meine Vorstellungen auf Papier bringen. Aber Malen?

Ich hatte Malen als Methode zur Auseinandersetzung mit mir selbst, mit bestimmten Situationen oder Problemen nie erlebt, dementsprechend in meinen Kursen und Seminaren auch nicht eingesetzt. Außerdem war ich insgeheim davon ausgegangen, daß andere Kolleg/innen und vor allem Teilnehmer/innen ein ähnlich distanziertes Verhältnis zum Malen haben wie ich. Und auf Sitzungen, Tagungen, Konferenzen hatte ich es bisher auch noch nicht erlebt, daß malend miteinander kommuniziert wird. Also, kurz und gut, obwohl mein neugieriges Ich den Dialog gewann, war ich skeptisch, sowohl hinsichtlich meiner eigenen Fähigkeiten als auch hinsichtlich des Ergebnisses.

Meine ersten Bilder spiegeln noch viel dieser anfänglichen Skepsis wider: Die Farben sind blaß, zaghaft, nur angedeutet, die Personen sind Strichmännchen, aber es war ein großes Loch ins Eis gehackt, ich hatte etwas Neues ausprobiert, und es hatte mir Spaß gemacht. Erste überraschende Erkenntnis: Ich hatte mich sehr intensiv mit den Situationen auseinandergesetzt, in denen ich gut lerne und in denen ich schlecht lerne – intensiver, als ich es getan hätte, wenn ich die Situationen in altbekannter Weise hätte verbalisieren sollen. Eine zweite Erkenntnis brachte die anschließende Runde, in der alle Bilder vorgestellt und erläutert wurden: Ich stellte fest, daß die

Gewohnheiten und Erfahrungen aus der eigenen Lerngeschichte hindern oftmals daran, die „ausgetretenen Pfade“ in der eigenen Arbeit zu verlassen, um sich neuen Erfahrungen zu stellen. Das Ausprobieren einer kreativen Methode – hier: das Malen – kann dagegen zu einer inhaltlichen, methodischen und gruppendynamischen Bereicherung der Seminararbeit werden.

Kolleg/innen die Aussage meiner Bilder verstanden – trotz Strichmännchen! Und noch etwas beeindruckte mich: Die Tatsache, daß Lernen ein individuell unterschiedlicher Prozeß ist, hing deutlich sichtbar und einprägsam in 30 Bildern an der Wand. Manchmal entgleitet mir dieses Wissen im Alltagsgeschäft, und ich frage mich, warum Teilnehmer X dieses oder jenes nicht so lernt, wie ich es mir vorstelle. Dann sehe ich die Bilderwand mit den unterschiedlichen Lernsituationen vor meinem inneren Auge und kann mich wieder mit ihm gemeinsam auf die Suche nach dem für ihn geeigneten Weg machen.

Das Malen blieb regelmäßig wiederkehrendes Element in der Fortbildungsreihe, die Form der Auswertung wechselte. Einige Übungen beschäftigten mich nachhaltiger als andere, je nachdem, welche Bedeutung das Erfahrene und Erlebte für mich hat. Ein Bild (das übrigens schon mutiger, kräftiger und papierfüllender geriet!) zum Thema „Familie“ ist mir besonders in Erinnerung. Hier war es vor allem die Form der Auswertung im Zweiergespräch, die mir gut gefallen und neue Sichtweisen eröffnet hat. Der Ausgangspunkt für mein Familien-Bild war eine spontane Idee, in der Umsetzung ergab sich vieles wie von selbst, die spontane Idee verdichtete sich zu einem Gesamtbild. Der Austausch über unsere beiden Bilder schaffte vertrauensvolle Nähe und Offenheit und gleichzeitig die Distanz, um aus dem eigenen Bild auszusteigen und es sozusagen von der Meta-Ebene aus neu zu betrachten.

Die Sicht von außen und das Gespräch mit einer Partnerin ermöglichte mir jetzt einen anderen Zugang. Ich sah nicht nur das Beziehungsgeflecht, das Familie darstellt, und meine Rolle darin deutlicher, sondern fand auch Unterschiede und Ähnlichkeiten zu anderen Beziehungen, z.B. in Arbeitszusammenhängen. Im Bild der Partnerin fand ich mich in vielen Punkten wieder, obwohl oder gerade weil sie in verschiedenen Punkten eine gänzlich andere Position einnahm als ich. Durch gegenseitiges Nachfragen, durch Hinweise, Anmerkungen, Vergleiche und Kontrastierungen zeigten sich Perspektiven, die mir ein breiteres Spektrum an Verhaltensmöglichkeiten und Wegen eröffneten. Ich konnte mein Verhältnis zu anderen neu überdenken und Veränderungen vornehmen. Ich hatte mein Aha-Erlebnis und war beeindruckt von den Möglichkeiten, die im Ansprechen des kreativen, emotionalen Teils der Persönlichkeit liegen: Ein spontaner Gedanke zu einem Thema wird bildlich umgesetzt, verbunden mit intensiver Beschäftigung, Erinnerung und Reflexion. Und daraus ergeben sich neue Verknüpfungen und Lösungswege. Es hört sich einfacher an, als es ist, aber das Eis war geschmolzen.

Im Laufe der Fortbildungsreihe ist – nicht nur bei mir – eine kleine Sammlung entstanden. Eine Erfahrung machte ich in allen Mal-Übungen: Ein und dieselbe Fragestellung wurde von den Kolleg/innen sehr unterschiedlich umgesetzt. Die Vielfalt der Bilder spiegelte die Vielfalt der Persönlichkeiten, Erfahrungen und Möglichkeiten, die jede/r einzelne mitbrachte. Aus dem Betrachten der anderen Bilder, aus der Gruppe und aus dem Gespräch mit den Kolleg/innen ergaben sich immer wieder neue Erkenntnisse, Ideen und Anregungen. Für mich war es hilfreich zu sehen, daß ähnliche Erfahrungen, ähnliche Ausgangspunkte zu unterschiedlichen Ergebnissen und um-

gekehrt unterschiedliche Erfahrungen oder Ausgangspunkte durchaus zu ähnlichen Resultaten führen können. Es gibt eben mehr als eine Möglichkeit, die Dinge zu sehen!

Ich hatte erlebt, daß die Aufforderung zum Malen keine Zumutung ist, sondern eine Ermutigung, ausgetretene Pfade zu verlassen und etwas Neues zu versuchen.

Inzwischen profitieren auch Teilnehmer/innen auf von mir veranstalteten Seminaren von meinen Erfahrungen. Ich entschied mich, in einem Seminar „Sozialpädagogische Aspekte in Schulabschlußlehrgängen“ unterschiedliche Elemente einer personenbezogenen Fortbildung vorzustellen. Ein Schnuppernachmittag war für den Bereich „Lerngeschichte“ vorgesehen. Gabriele Wegener, die diesen Teil übernahm, und ich wollten Malen zwar nicht explizit als Methode einsetzen, aber Kreide und Papier zur Verfügung stellen. Schon der kleine Hinweis: „Ihr könnt auch die Kreiden benutzen“ reichte, um mehrere Teilnehmer/innen zum Malen zu motivieren.

Im anschließenden Gespräch über „Lernen in der Schule“ stellte ein Teilnehmer sein Bild vor, das Ausdruck seiner häufig belastenden und schmerzhaften Lernerfahrungen war: Ihm war seine Linkshändigkeit als Kind systematisch abtrainiert und durch Schläge auf die linke Hand ausgeprägelt worden. Er hatte häufig nachsitzen müssen, entweder um „Schönschreiben“ zu üben oder wegen seiner vielen Flüchtigkeitsfehler oder wegen „Schwätzen“. Er schrieb mit der rechten Hand nicht so schön und nicht so schnell, wie er es mit der linken gekonnt hätte, und das „Schwätzen“ waren Nachfragen beim Nachbarn, weil er beim Diktat nicht mitkam. Heute schreibt er mit rechts („die rechte Hand ist für die Arbeit“), während er bei vielen Freizeittätigkeiten die linke Hand benutzt. Diese Erinnerungen waren ihm beim Malen deutlicher bewußt geworden als bei früheren Gelegenheiten. Während seiner Erläuterungen stellte er überrascht fest, daß er nicht nur das Bild, sondern auch die darin enthaltenen Buchstaben mit der linken Hand gemalt bzw. geschrieben hatte. Anschließend sagte er:

***„Das Individuum ist mithin sowohl
Bild wie Künstler. Es ist Künstler
seiner eigenen Persönlichkeit. Doch
als Künstler ist es weder ein
vollkommener Handwerker noch
ein Mensch mit untrüglichem
Verständnis für Seele und Körper.“***

Adler, A.

„Die Wut im Bauch (auf die Lehrerin) ist geblieben, aber die Möglichkeit, das aussprechen zu können, war eine große Erleichterung. Es war für mich angenehm, mich auf diese Weise ausdrücken zu dürfen und dabei in einem Arbeitszusammenhang und nicht wie sonst nur in der Freizeit auch die linke Hand zu benutzen.“

Eine Teilnehmerin malte gleich mehrere Bilder, nicht nur zu den einzelnen Fragestellungen, sondern auch in den Pausen.

Darauf angesprochen, meinte sie, sie habe früher häufig gemalt, es aber in den letzten Jahren vernachlässigt. Unser Anstoß hatte sie so motiviert, daß sie sich vornahm, wieder häufiger zu malen, denn Malen helfe ihr nicht nur beim Nachdenken, sondern sei auch sehr spannend. Nicht alle Teilnehmer/innen entschieden sich, zum Thema Lernen zu malen, aber das Angebot, unterschiedliche kreative Methoden kennenzulernen, wurde von allen begrüßt und angenommen.

Mich hat dieses Ergebnis ermutigt, neue Wege in der Fortbildung zu

suchen und auch andere kreative Methoden auszuprobieren. Das Malen war der Anstoß zu einer kritischeren Haltung zu den „altbewährten“ Methoden. Häufig fehlen mir noch die Ideen und die Erfahrung, welche kreativen Zugänge sich eignen und wie Elemente einer personenbezogenen Fortbildung angeboten werden können. Aber selbst auf Sitzungen oder Konferenzen, auf denen viel geredet und viel zugehört wird, beschleicht mich inzwischen manchmal der Gedanke, ob wir mit anderen Methoden nicht schneller und besser zum Ziel kommen und unsere Zeit und Energie nicht sinnvoller einsetzen würden. Vielleicht mit Malen?

Literatur

Adler, A.: Kindererziehung. Frankfurt/M. 1976, S. 7

Monika Peters: Malen – muß das sein? In: FACETTEN 6/1992, S. 7-8

Literatur

- Adler, A.: Kindererziehung. Frankfurt/M. 1976, S. 7
- Adler, A.: Liebesbeziehungen und deren Störungen. Wien/Leipzig (Moritz Perles) 1926 [Repr.: 1982 in Anspacher/Antoch: Psychotherapie und Erziehung, Bd. I]
- Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel (AOL) (Hrsg.): Das AOL-Projekte-Buch. 250 Projekte und Ideen für eine lebendige Schule. Reinbek 1986
- Arens, B.: Diskussion des Projektzusammenhangs. Begründungsaspekte und Realisierungsmöglichkeiten. In: Facetten 1/1990, S. 5-7
- Axhausen, S.: Lebensplanung - ein Indikator beruflicher Handlungskompetenz? In: Markert/Zimmer 1989, S. 27 - 34
- Beck, U.: Risikogesellschaft, Frankfurt/M. 1986
- Bell, S./Fifield, K./Bradshaw, S. (Hrsg.): The Scottish Storyline Method, Summer Institute, a Training Manual to Accompany the Storyline. Educational Resources Northwest. Portland 1990
- Besems, Th.: Gesellschaft und Arbeit als Schwerpunkte der Therapie – Konsequenzen und psychotherapeutische Strategien. In: Petzold, H./Heinl, H.: Psychotherapie und Arbeitswelt. Paderborn 1985, S. 15
- Blaschke, D.: Soziale Qualifikationen am Arbeitsmarkt und im Beruf. In: MittAB 4/1986
- Breckner, I./Heinelt, H./Krummacher, M./Oelschläger, D./Romelspacher, Th./Schmals, K.M.: Armut im Reichtum – Erscheinungsformen, Ursachen und Handlungsstrategien in ausgewählten Großstädten der Bundesrepublik. Bochum 1989
- Breuer, W./Schoor-Theissen, I./Silbereisen, R.K.: Auswirkungen der Arbeitslosigkeit auf die Situation der betroffenen Familien. Statistikauswertung und Literaturstudie. Köln: Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik e.V. 1984
- Brinkmann, Chr.: Die individuellen Folgen langfristiger Arbeitslosigkeit – Ergebnisse einer repräsentativen Längsschnittuntersuchung. In: MittAB 1984, S. 454-473
- Busch, C.: Die Praxis bringt es an den Tag! Betriebliche Handlungskompetenz am Beispiel einer Umschulung für Frauen. In: Markert/Zimmer 1989, S. 35 - 43
- Ciampi, L.: Außenwelt – Innenwelt. Göttingen 1988
- Diepold, P.: Lernarrangements zur Förderung beruflicher Schlüsselqualifikationen (Modellversuch WOKI). In: Technik und Ausbildung in kaufmännischen und verwaltenden Berufen. (Zukunftsinvestition Berufliche Bildung, hg. vom BFZ Essen, Bd. 5) Köln 1988, S. 241 - 248
- Düßler, S.: Interesse als Basiskompetenz für berufliches Handeln. In: Markert/Zimmer 1989, S. 45 - 51
- Fend, H.: Perspektiven der Forschung zum sozialen Lernen im Kontext der Schule. In: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Teil 1 (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50) Stuttgart 1975, S. 153 - 213
- Fischer, T./Harke, D.: Didaktische Konzepte der Lernförderung bei Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener – Materialien und Praxiserfahrungen. BIBB Sonderveröffentlichung. Berlin 1987
- Fromm, E.: Wege aus einer kranken Gesellschaft. Wien 1981
- Fuchs-Brüninghoff, E.: Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Integration von Beratern und Lehren. In: Hochstrasser, F. (Hrsg.): „Ich habe keine Bücher“. Luzern 1988
- Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M.: Das Thema „Lernen“ im Rahmen des Projektes. In: Facetten 2, S. 2
- Geißler, K. A.: Schlüsselqualifikation – ein Schlüssel auch zum Abschließen, In: Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 22/1988, S. 89 ff.
- Geißler, K. A.: Zeit leben. Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben. Weinheim, Basel 1985
- Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Nur gelegentlich Subjekt? Beiträge der Erwachsenenbildung zur Subjektkonstitution. (Jahrestagung 1989 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.) Heidelberg 1990
- Glücklich, F.: Kapitulation vor der Dauerarbeitslosigkeit – Welchen Weg nimmt die Bundesrepublik? Stiftung Berufliche Bildung – Arbeitslosenbildungswerk. Hamburg 1988
- Gudjons, H.: Was ist Projektunterricht? In: Bastian, I./Gudjons, H. (Hrsg.): Das Projektbuch. Hamburg 1986
- Guilford, J.P.: Drei Aspekte der intellektuellen Begabung. In: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln 1967, S. 118 - 136
- Habermas, J.: Notizen zum Mißverhältnis von Kultur und Konsum. In: Merkur 3/1956, S. 212-228

- Hellwig, A., u.a.: Förderung von gestalterischer und sozialer Kompetenz. In: BWP 1988, S. 189 - 192
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P. F./Zeisel, H.: Die Arbeitslosen von Marienthal. Frankfurt/M. 1982
- Kehrer, A.: Arbeit. Manuskript, 1990
- Kern, H. /Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1985
- Kieselbach, Th./Wacker, A. (Hrsg.): Individuelle und gesellschaftliche Kosten der Massenarbeitslosigkeit. Weinheim 1987
- Klafki, W.: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Braunschweig 1980, S. 11 - 26
- Klauder, W.: Längerfristige Arbeitsmarktperspektiven für die BRD, In: Hesse/Rolff/Zöpel; Forum Zukunft, Zukunftswissen und Bildungsperspektiven. BAdeb 1988, S. 80
- Koch, J.: Was ist berufliche Handlungskompetenz? Von der Schwierigkeit, ein theoretisches Konstrukt in der Realität wiederzufinden. In: Markert/Zimmer 1989, S. 5 - 10
- Köhler, Willi: Was macht Arbeitslosigkeit mit den Menschen? Eindrücke von einer Fachtagung der DGIP. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, 3/1990, S. 241-243
- Kropp, U.: Mit Kopf, Herz und Hand ... Zurück in den Alltag. In: Facetten 2, S. 8 - 9
- Kugemann, W.F.: Lerntechniken für Erwachsene. Reinbek 1972
- Kühn, G., u.a.: Das soziale Umfeld bei Langzeitarbeitslosen als Einflußfaktor in der Umschulung. In: BWP 4/1988, S. 107 - 111
- Langmaack, B./Braune-Krickau, M.: Wie die Gruppe laufen lernt. München 1989
- Laur-Ernst, U.: Mehr berufliche Handlungsfähigkeit entwickeln - Konzepte für eine umfassendere Ausbildung. BIBB (Hrsg.): Neue Berufe in der Elektrotechnik. (BIBB Kongreß und aktuelle Informationen) Nürnberg 1989, S. 91 - 101
- Letschert, J., u.a.: Topic Work. A Storyline Approach. (European Association for Educational Design) Enschede 1992
- MacBeath, J.E.C.: Personal and Social Education. (Professional issues in education, Bd. 3) Edinburgh: Scottish Academic Press 1988
- Maier, W.: „Ohne Fleiß keinen Preis“. Über Arbeitstugenden. In: Haubl, R. (Hrsg.): Wie man so sagt ... Thema: Alltagsmythen. Weinheim 1988, S. 175 - 202
- Markert, W./Zimmer, G.(Hrsg.): Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz während der Umschulung und erreichte Kompetenz nach Abschluß der Umschulung. (BIBB Modellversuchsreihe, Bd. 33) Berlin 1989
- Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilisierungsinstrument, In: Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 22/1988
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: MittAB 1/1974, S. 36 - 43
- Metzger, W.: Geleitwort. In: Schule und Psychologie 17/1970
- Meueler, E.: Erwachsene lernen. Stuttgart 1982
- Meueler, E.: „Klagen sind folgenlos“. Vorbemerkungen zum Gespräch über „Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik“, Vortrag, gehalten bei der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Mainz 1988
- Moodie, S.: Wir lesen ein Kinder-Taschenbuch. Basteln und Werken im Literaturunterricht der Grundschule. In: Balhorn, H., u.a. (Hrsg.): Sprachunterricht 2 - 4. München 1981, S. 85 - 100
- Moosegard, F.: En Arbejdsplads. Beskrivelse af et arbejdsforløb. Den skotske Metode for de ældste elever. Skive 1990
- Müller-Wichmann, Chr.: Zeitnot. Weinheim 1983
- Nadolny, S.: Die Entdeckung der Langsamkeit. München, Zürich 1983
- Negt, O.: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Frankfurt/M., New York 1987
- Negt, O.: Plädoyer für einen neuen Lernbegriff. In: Zweiwochendienst. Bildung, Wissenschaft, Kulturarbeit, 21/1988, S. 4 ff
- Negt, O.: Zukunft der Arbeit, Erziehung zur Arbeitslosigkeit. In: Engholm, B. (Hrsg.): Demokratie fängt in der Schule an, Frankfurt/M. 1985, S. 16 ff
- Neuberger, O.: Arbeit. Stuttgart 1985
- Pearlin, L.I./Turner, H.A.: The family as a context of the stress process. In: Kasl, S.V./Cooper, C.L. (Hrsg.): Stress and Health: Issues in research methodology (S. 143-165). Chichester 1987, S. 143-165
- Peters, S.: Stabilisierung der Selbstkompetenz als zentraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz für Umschüler in Metallberufen. In: Markert/Zimmer 1989, S. 11 - 25
- „Psychologie heute“, Sonderband: Geschafft - Über Arbeit, keine Arbeit, Freizeit. Weinheim 1985
- Rendell, F.: Topic Study, How and Why. Glasgow: Jordanhill College of Education o.J.
- Rendell, F./Bell, S.: Warum „epochaler Gesamtunterricht“? In: Tymister, H.-J., u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht 5 - 10. München 1980, S. 156 - 172
- Richter, H.E.: Die hohe Kunst der Korruption. Hamburg 1990
- Riemann, F.: Grundformen der Angst: Eine tiefenpsychologische Studie. München 1985
- Rogers, C.: Lernen in Freiheit. München 1974
- Scheller, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein 1981
- Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung. Dokumentation des 3. BMBW-Kolloquiums zur Weiterbildung am 26. September 1985 in Bonn. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. (Studien zu Bildung und Wissenschaft 36) Bonn 1986
- Schlutz, E./Voigt, W.: Arbeitslosigkeit und Kreativität. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn 1986

- Schwänke, U.: Personale und soziale Kompetenzen von Umschülern. In: Facetten 1, S. 8 – 12
- Schwänke, U.: Aktivierung von Teilnehmern in der Erwachsenenbildung. Zwei praktische Vorschläge. In: Facetten 2, S. 3 – 7
- Schwänke, U.: Die exemplarische Anwendung schulischer Lehr-Lern-Verfahren in der Lehrerbildung. In: Tymister, H.-J., u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht 5 – 10. München 1980, S. 192 – 207
- Schwänke, U./Sessar-Karpp, E.: Allgemeinbildende Vorbereitungskurse aus Teilnehmersicht. (Stiftung Berufliche Bildung - Veröffentlichungen) Hamburg 1986
- Selye, H.: Streß, Bewältigung und Lebensgewinn. München 1988
- Sichtermann, B.: Zeitkämpfe mit Kindern. In: Ästhetik und Kommunikation 45-46/1981, S.5-19
- Siegrist, J.: Lebensereignisse und Krankheitsausbruch. Sozialwissenschaftliche Analysen. Wien 1977 [zit. nach Karmans et al.: Stress in der Arbeitswelt]
- Taylor, J./Walford, R.: Simulation in the Classroom. Harmondsworth 1972
- Tietgens, H.: Sprache und Medien. In: Heitmeyer, H./Clauser, R., u.a.: Perspektiven mediensoziologischer Forschung. Hannover, Paderborn 1972
- Titze, M.: Der Mann, der am Stock ging. Anmerkungen zur psychotherapeutischen Arbeit mit Langzeitarbeitslosen. Manuskript, 1990
- Többe, F.: Anmerkungen zum Problem der Schlüsselqualifikation in der beruflichen Bildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 5/1989, S. 149 - 151
- Tymister, H.J.: Beratung. In: Brunner, R./Kausen, R./Titze, M. (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München, Basel 1985
- Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1978
- Vester, F.: Leitmotiv vernetztes Denken. Für einen besseren Umgang mit der Welt. München 1988
- Waldmann, D.: Um-Setzen. In: Facetten 2, S. 13
- Zuleger, Th.: Hat die Arbeitsgesellschaft noch eine Chance? Bonn 1985

Publikationen des Projektes

FACETTEN

Heft 1: Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation. 1990

Heft 2: Aspekte von Lernen. 1990

Heft 3: Abschlußbezogene Maßnahmen. 1991

Heft 4: Zeit – ein Lernelement. 1991

Heft 5: Arbeit – Thema und Ziel von Weiterbildung. 1991

Heft 6: Transfer – von der Fortbildung in die Praxis. 1992

BERATUNG

eine Zusammenstellung von Texten zum Themenkomplex
„Lernberatung – Fortbildung – Supervision“
Frankfurt/M. 1991

Fuchs Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (Hrsg.):
Ansichten von Lernen – Lernansichten
Frankfurt/M. 1992

**Elisabeth Fuchs-Brüninghoff
Monika Pfirrmann (Hrsg.)**

**Bericht des Projektes
„Soziale und personale
Kompetenzen
als Basisqualifikation
in der Erwachsenenbildung“**

**Pädagogische Arbeitsstelle
Deutscher Volkshochschul-Verband**

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bericht des Projektes „Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung“ / Pädagogische

Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband. Elisabeth

Fuchs-Brüninghoff ; Monika Pfirrmann (Hrsg.). –

Frankfurt/M. : Pädag. Arbeitsstelle des DVV, 1993

ISBN 3-88513-453-5

NE: Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth [Hrsg.]; Pädagogische Arbeitsstelle
<Frankfurt, Main, Deutscher Volkshochschul-Verband>; Soziale und
personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der
Erwachsenenbildung

IMPRESSUM:

SOZIALE UND PERSONALE KOMPETENZEN ALS BASISQUALIFIKATION

Herausgeber: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Projekt: Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung

Redaktion: Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, Monika Pfirrmann

Redaktionelle Mitarbeit: Martina Schmerr

Satz und Umschlag: Grafisches Büro H. Engels, Bad Vilbel

Druck: Druckerei Lokay, Reinheim · Auflage 3.000

Das Projekt wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft gefördert.

© Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Bonn – Frankfurt/M. 1993

ISBN 3-88513-453-5

Auslieferung:

Pädagogische Arbeitsstelle/DVV

Projekt SOPEK

Holzhausenstr. 21

60322 Frankfurt/M.