

**Rüdiger Preißer/Barbara Wirkner (Hrsg.)**

# **Berufliche Neuorientierung**

**Innovative Konzepte für Weiterbildungner**



## Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Wissenschaftliches Lektorat: Felicitas von Küchler, DIE



Die dieser Publikation zugrundeliegenden Vorhaben wurden mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W 1138.00 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

## Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

Internet: [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

**Bestell-Nr.: 81/0088**

© 2002 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 3-7639-1858-2

# **Inhalt**

---

Vorbemerkungen .....	5
<b>I. Theoretischer und praktischer Bezugsrahmen beruflicher Neu- Orientierung – Ergebnisse des DIE-Projektes TRANS</b>	
<i>Rüdiger Preißer</i> Berufsbiographische Steuerungskompetenzen als Voraussetzung für berufliche Neuorientierung .....	9
<i>Barbara Wirkner</i> Die Förderung der (berufs-)biographischen Steuerungs- kompetenz als Mittel zur konstruktiven Gestaltung beruflicher Transferprozesse .....	32
<b>II. Flexible Instrumente für die berufliche (Neu-)Orientierung</b>	
<i>Anita E. Calonder Gerster</i> Management und Transfer von Kompetenzen .....	59
<i>Angelika Gebhardt-Berg</i> Berufliche Qualifikation und (Wieder-)Eingliederung .....	72
<b>III. Innovative Wege zur Neu-Orientierung von Langzeiterwerbslosen</b>	
<i>Klaus Hatwieger</i> Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit .....	95
<i>Rüdiger Fleisch/Thomas Bierbaum</i> Entwicklungsorientierte Assessmentverfahren mit Langzeitarbeitslosen .....	116

#### **IV. Transferagenturen – betriebsnahe Angebote bei Personalabbau**

*Sarah Hoffmann*

**JobTransfer – betriebsnahe Reintegrationskonzepte für  
gekündigte Beschäftigte ..... 137**

*Anne Meuer-Willuweit*

**„... und am Ende ein neuer Anfang“ ..... 162**

**Autorinnen und Autoren ..... 179**

## Vorbemerkungen

---

Die Pisa-Studie hat in der Bundesrepublik Deutschland nicht nur die Bildungspolitiker aufgeschreckt. Ähnlich wie zu der Zeit, als Georg Picht seine Thesen zur „Bildungskatastrophe“ formulierte, ist die Bildungspolitik nun (endlich) wieder zu einem Thema des öffentlichen Interesses geworden. Was für die Schule die Pisa-Studie war, ist für die Bundesanstalt für Arbeit ein Rechnungshof-Gutachten, das zweifelhafte Vermittlungszahlen der Arbeitsverwaltung aufdeckte; nun stehen alle Aktivitäten dieser Institution, inklusive der Vermittlungsarbeit, in der öffentlichen Diskussion. Sofort meldeten sich auch Kritiker an den von der Bundesanstalt vergebenen Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung zu Wort. In vielen Fällen wurde pauschalisierend allen Initiativen und Maßnahmen jegliche Qualität abgesprochen, und lediglich eine schnelle Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt wurde als Erfolgskriterium zugelassen. Während also auf der einen Seite zumindest ansatzweise eine ernsthafte Auseinandersetzung über die Bildungsqualität geführt wird, wird die berufliche Weiterbildung wieder einmal eindimensional an dem Kriterium der direkten Verwertbarkeit und der unverzüglichen Vermittlung gemessen.

Wenn nun aber zu Recht von Arbeitslosen ein gewisses Maß an Eigenaktivität und Selbstverantwortung gefordert wird, dann bedarf es auch eines analytischen Blicks auf die unterschiedlichen Gruppen der Erwerbslosen: Können bei allen betroffenen Menschen die entsprechenden Fähigkeiten und Kompetenzen für Anpassungsfähigkeit, Mobilität, Flexibilität, und Selbstverantwortung vorausgesetzt werden? Das Sinnieren über die „Ich-AG“ fällt aus der Position einer sicheren Existenz heraus nicht schwer. Es muss aber bedacht werden, dass hier in mehrfacher Weise hohe Anforderungen an die Individuen gestellt werden. Dabei geht es nicht nur um formale Qualifikationen, sondern auch um personale Kompetenzen. Die im Rahmen des Projektes „Transferqualifikationen“, das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung bearbeitet und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde, durchgeführten und in diesem Band vorgestellten Forschungs- und Entwicklungsarbeiten heben die Bedeutung der „berufsbiographischen Rekonstruktionskompetenzen“ und der Reflexions-, Planungs- und Entscheidungskompetenzen (*Rüdiger Preißer*) hervor. Solche personalen Kompetenzen müssen in der Lebenskrise „Arbeitslosigkeit“ erwachsenenpädagogisch professionell gefördert werden. Dass dies auf sehr unterschiedliche Weise gelingen kann, machen die hier vorliegenden Beiträge eindrucksvoll deutlich. Es existieren mittlerweile erfahrungsgesättigte Konzepte aus betriebsnahen Transferagenturen (*Sarah Hoffmann, Anne Meuer-Willuweit*) und anregende innovative didaktische Konzepte zur beruflichen Neuorientie-

rung von Erwerbslosen (*Angelika Gebhardt-Berg, Anita Calonder Gerster, Klaus Hatwieger, Rüdiger Fleisch und Thomas Bierbaum*). Aus dem Rahmen des DIE-Projektes wird eine spezifische und erfolgreich erprobte Konzeption zur „Förderung der (berufs-)biographischen Steuerungskompetenz als Mittel zur konstruktiven Gestaltung beruflicher Transferprozesse“ (*Barbara Wirkner*) präsentiert. Sicherlich nicht zum ersten Mal, aber wohlbegründet und differenziert ausgearbeitet wird damit auf die Notwendigkeit verwiesen, bei Reintegrationsanstrengungen mit arbeitslosen Menschen fachlich-funktionale Qualifikationsvermittlung mit Identitätsbildung und personenbezogener Beratung zu verknüpfen.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) knüpft mit der vorgelegten Publikation konsequent an die vor mehr als zwei Jahrzehnten begonnenen konzeptionellen Anstrengungen an, didaktische und methodische Konzepte zu entwickeln und zu erproben, die es Arbeitslosen ermöglichen, neuen Anforderungen fachlich zu entsprechen und hierfür vorhandene soziale und personale Kompetenzen zu mobilisieren und weiterzuentwickeln. Es ist zu hoffen, dass im Zusammenhang mit den aktualisierten Debatten zur Funktion der Bundesanstalt für Arbeit die hier aufgezeigten Möglichkeiten der Weiterbildung von Arbeitslosen, die auf die Stärkung des Selbstwertgefühls, auf die nachhaltige Förderung ihrer Selbstverantwortlichkeit und auf die Fähigkeit zur selbstbestimmten Gestaltung und Steuerung der beruflichen Zukunft zielen, ausreichend gefördert werden.

*Klaus Meisel*  
*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*

**I. Theoretischer und praktischer  
Bezugsrahmen beruflicher  
Neu-Orientierung – Ergebnisse  
des DIE-Projektes TRANS**

---





# **Berufsbiographische Steuerungs- kompetenzen als Voraussetzung für berufliche Neuorientierung**

---

## **Herausforderung für die Weiterbildungspraxis**

### **Zusammenfassung**

---

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Qualifikationen und Kompetenzen Arbeitskräfte für die Bewältigung von Arbeitslosigkeit und der häufig mit ihr verbundenen Notwendigkeit einer beruflichen Neuorientierung benötigen. Nach einer Vergewisserung der wichtigsten Herausforderungen für die Weiterbildungspraxis und einem Rekurs auf die aktuellen Strategien der Arbeitsmarktpolitik, die als zu kurzfristig angelegt und zu oberflächlich kritisiert werden, werden die wichtigsten Ergebnisse aus einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt vorgestellt, das am DIE durchgeführt wurde und sich mit Transferqualifikationen befasste. Dabei wird zunächst dargelegt, wie Arbeitslosigkeit bewältigt wird. Besonderes Interesse wird dem Aspekt gewidmet, auf welche Fähigkeiten, Kompetenzen und Erfahrungen sich die Arbeitslosen dabei stützen können und wo Defizite festzustellen sind, die sie beim Finden eines neuen Arbeitsplatzes behindern. Dazu wird auf den Verlauf der Erwerbsbiographie (Kontinuität oder Diskontinuität) und auf die Qualifikationsentwicklung (Qualifikationszuwachs oder Dequalifizierung) verwiesen. Zum Schluss werden wichtige Bestandteile von Transferqualifikationen identifiziert. Sie geben Hinweise darauf, welche Maßnahmen nötig sind, um die Arbeitslosen bei der Phase des Job-Transfers zu unterstützen.

### **1. Ausgangslage**

---

Im Zuge des in den modernen Industrieländern beobachtbaren säkulareren Meritokratisierungstrends und der Entwicklung der Gesellschaft zu einer „Wissengesellschaft“ (Stehr 1994) werden auch Forderungen nach einer grundlegenden Änderung des Bildungsverhaltens der Menschen gestellt. Dies umfasst auch den Bereich der erwachsenenbezogenen Bildung. Insbesondere wird die Notwendigkeit eines lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens (vgl. Dietrich/

Fuchs-Brüninghoff 1999) propagiert, das emphatisch als Mittel zur Selbstverwirklichung und Teilhabe an der Wissensgesellschaft ins Feld geführt wird. Vor diesem Hintergrund dürfen Lernphasen nicht mehr auf die schulische und die Erstausbildung beschränkt bleiben, sondern müssen zu einem lebenslangen Prozess ausgedehnt werden. Bildung soll in umfassender Weise die individuellen Lernpotenziale entfalten und darf sich nicht auf Fach- und Faktenwissen beschränken, sondern muss auf ein umfassendes Problemlösungs- und Handlungswissen als Kompetenz zur Selbststeuerung des Individuums ausgerichtet sein. Dies erfordert eine neue Qualität des Bildungsverhaltens der Menschen, da eine grundsätzliche Bereitschaft (Verhaltensnorm) und Fähigkeit (Kompetenz) entwickelt werden muss, Neues dazu zu lernen und sich auf Neues einzustellen.

Andererseits wird auf die Beschleunigung des wirtschaftlichen, technologischen und kulturellen Wandels verwiesen, in dem einmal erworbene Wissensbestände, Erfahrungen und berufliche Qualifikationen schneller veralten und durch aktuelle ersetzt werden müssen. Stillstand im Sinne von Nicht-Lernen bedeutet demzufolge Dequalifizierung und Ausschluss aus der Wissensgesellschaft. Insbesondere wird lebenslange Bildung in diesem Zusammenhang als Mittel gegen Arbeitslosigkeit propagiert. Die gegenwärtige arbeitsmarktpolitische Situation ist geprägt von langanhaltender struktureller Arbeitslosigkeit, Personalabbau und Betriebsstilllegungen einerseits, denen eine hohe Zahl an offenen Stellen andererseits entgegensteht. Sie weisen auf Qualifikationsanforderungen hin, die offenbar durch das Angebot an Arbeitskräften nicht ausreichend befriedigt werden. An die von diesem Strukturwandel betroffenen Arbeitskräfte werden in diesem Zusammenhang neue Anforderungen gestellt. Nicht nur müssen immer mehr Beschäftigte immer häufiger mit Arbeitslosigkeit rechnen, sondern sie müssen sich auch auf eine berufliche Um- und Neuorientierung und die damit verbundenen beruflichen Brüche einstellen.

Diese Situation führt zu drei Paradoxa. Zum einen ist Bildung immer stärker zur wichtigsten Voraussetzung für die Hoffnung auf einen sozialen Aufstieg oder wenigstens für die Sicherung des sozialen Status geworden, zugleich aber auch immer weniger hinreichend dafür. Zum anderen steht aufgrund der prinzipiell nur begrenzten Vorhersagbarkeit der für den Arbeitsprozess benötigten Qualifikationen das Lernverhalten unter dem „Qualifikationsparadox“, dass „die Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares“ (Mertens 1984) gefördert werden muss. Schließlich führt dies für die vom Strukturwandel betroffenen Arbeitskräfte dazu, dass „immer unklarer wird, was zu lernen ist, immer unvermeidbarer [jedoch, R. P.], dass gelernt werden muss“ (Kutscha 1998, S. 7). Für Beck bilden solche Paradoxa sogar gleichsam das Paradigma des individualisierten Menschen in einer modernisierten Gesellschaft, das dem Individuum nicht

nur einen Zuwachs an Freiheit in der Gestaltung seines Lebens bringt, sondern auch die Notwendigkeit zur Entscheidung erzeugt. „Die Möglichkeit der Nichtentscheidung wird der Tendenz nach unmöglich“ (Beck 1986, S. 190). Dies gilt in besonderem Maße für Entscheidungen über den eigenen Lebensweg, der zum gestaltbaren, aber auch gestaltungsbedürftigen Prozess wird. Im Zuge dieser Entwicklung „muss der einzelne entsprechend bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen“ (ebd., S. 217).

Dies beinhaltet nicht nur den Erwerb immer neuer und zusätzlicher Qualifikationen im Sinne einer quantitativen Ausweitung der fachbezogenen Wissensmenge, sondern vor allem auch die Fähigkeit zur Strukturierung und richtigen Auswahl des relevanten Wissens („Wissensmanagement“). Allerdings geht es dabei nicht nur um eine Erweiterung der fachlichen Qualifikationen um überfachliche Dimensionen – die sogenannten „soft skills“ oder „Schlüsselqualifikationen“ –, sondern insbesondere um die Kompetenz zur Steuerung der Erwerbstätigenkarriere in einer biographischen Perspektive.

Dafür sind die Arbeitskräfte in der Regel nicht gewappnet, denn sie haben sich eher auf einen Berufsweg eingestellt, der nach einer beruflichen Erstausbildung das Verbleiben im entsprechenden Beruf während der gesamten Berufslaufbahn vorsieht. Dies entspricht dem kulturellen Muster der beruflichen Normalbiographie (vgl. Levy 1977), das zwar in der Realität immer stärker erodiert, aber nach wie vor die Erwartungen der Menschen prägt. Weder an der Statuspassage zur Berufseinmündung noch irgendwann später im Berufsleben haben sie die Chance gehabt, auf der Grundlage ihrer eigenen Wünsche, Ambitionen und Begabungen eine Tätigkeit oder gar einen Beruf zu wählen und diesen auszuüben. In der Regel gibt der jeweilige regionale Arbeitsmarkt ein eher enges Korsett vor, in dem sich die eigenen Präferenzen nachvollziehend einordnen, wie der über die Jahre stabile Anteil von 42% der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss zeigt, der sich auf nur zehn Ausbildungsberufe verteilt (vgl. BIBB 2002, S. 87). Damit fehlt ihnen die wohl entscheidende Voraussetzung für die Teilhabe an den Chancen und Versprechungen, die in der Parole vom lebenslangen Lernen enthalten sind. Sie wissen gar nicht, was sie lernen und arbeiten wollen, sondern allenfalls das, was sie lernen und arbeiten sollen. Damit verfügen sie nicht über die grundlegenden Voraussetzungen für die Steuerung ihrer Erwerbsbiographie.

Dieses Defizit zeigt sich insbesondere in jener Situation, in der sie – abgesehen von der erstmaligen Berufswahl – diese Basiskompetenz am nötigst-

ten hätten: wenn ihr Lebensstrom durch Arbeitslosigkeit unterbrochen wird. In dieser Situation wären sie am meisten darauf angewiesen, sich nicht nur reaktiv, sondern aktiv gestaltend auf der Grundlage ihrer eigenen Präferenzen auf vorhandene Arbeits- und Weiterbildungsangebote zu beziehen. Angesichts hoher Arbeitslosigkeit nützen jedoch die eigenen Kenntnisse und Erfahrungen nicht viel, wenn sie sich nicht zu einem persönlichen Profil bündeln und erkennbar werden.

## **2. Das überholte Leitbild der Arbeitsmarktpolitik**

---

Die politische Reaktion auf den wirtschaftlichen Strukturwandel besteht seit der Einführung des Arbeitsförderungsgesetzes 1967 in der massiven finanziellen Unterstützung von beruflicher Weiterbildung, für die die Arbeitsämter zur Zeit jährlich 2,2 Milliarden Euro ausgeben. Die damit erfolgte Unterstellung, dass die Strukturprobleme sich als Qualifikationsdefizite des Arbeitskräftekörpers äußerten – die neoklassische Argumentation würde dagegen eher das Missverhältnis des Preises der angebotenen Arbeitskräfte zu ihrer Nachfrage als Faktor nennen –, lässt sich am Entstehungskontext des AFG deutlich erkennen. Durch den Mauerbau 1961 versiegte der Strom an qualifizierten Arbeitskräften nach Westdeutschland, und das Beschäftigungssystem sah sich mit einem zunehmenden Arbeitskräfte- und Qualifikationsdefizit konfrontiert, das durch den einsetzenden Schub der technologischen Entwicklung noch verstärkt wurde, der seinerseits eine Reaktion auf den plötzlichen Mangel an Arbeitskräften war. So war die Einführung einer „aktiven“ im Sinne einer „vorausschauenden“ Arbeitsmarktpolitik, die Arbeitslosigkeit durch rechtzeitige Weiterqualifizierung der Arbeitskräfte erst gar nicht entstehen lassen sollte, eine folgerichtige politische Antwort, die zudem mit den Anforderungen der Wirtschaftspolitik zu harmonisieren schien und sich so in das „magische Dreieck“ aus den disparaten Zielen Wirtschaftswachstum, Vollbeschäftigung und Preisstabilität einfügte, wie sie durch das damals ebenfalls verabschiedete Stabilitätsgesetz vorgegeben wurden. Die damals neu in die arbeitsmarktpolitische Diskussion eingeführten Schlagworte „Flexibilität“ und „Mobilität“ – in Marx’scher Terminologie noch „Verflüssigung der Ware Arbeitskraft“ –, mit denen die Anforderungen an die Arbeitskräfte ihren Ausdruck fanden, standen noch völlig unter der optimistischen Erwartung eines möglichen beruflichen und sozialen Fortkommens der bildungsbereiten Arbeitskräfte („Aufstiegsmobilität“). Inzwischen sind sie geradezu zu Bestandteilen der kulturellen Grundausstattung des „modernen“ Menschen geworden.

Heute steht die Arbeitsmarktpolitik allerdings mit dem Rücken an der Wand, und berufliche Weiterqualifizierung ist auf das Mittel einer Verteidigung

des einmal erreichten beruflichen Standards durch die Vermeidung von längerer Arbeitslosigkeit reduziert worden. Aber auch in dieser „abgespeckten“ Form ist sie, gerade in jüngster Zeit, heftiger Kritik ausgesetzt, und sogar die Bundesanstalt für Arbeit selbst überprüft ihre Zielgenauigkeit und Wirtschaftlichkeit (Bonner Generalanzeiger 13./14. Juli 2002). Staudt und Kriegesmann kommen sogar zu dem Schluss, dass „die hoch gesteckten Erwartungen an institutionalisierte Weiterbildung (...) nicht erfüllt werden“ (Staudt/Kriegesmann 1999, S. 48). Die Kritik bezieht sich außer auf die mangelnde Erfolgskontrolle der Weiterbildungsmaßnahmen unter anderem auf deren mangelnde Eignung für die Kursteilnehmer. Es wird moniert, dass sie häufig deren Lernvoraussetzungen zu wenig berücksichtigen und zu einseitig auf die vermuteten fachlichen Anforderungen des regionalen Arbeitsmarktes beschränkt sind. Das strukturelle Missverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt wird also offenbar durch die angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen nicht gelöst, sondern spiegelt sich in ihnen als Lücke zwischen den in fachliche Lernziele übersetzten Anforderungen des Arbeitsmarktes und den Motiven und Lernvoraussetzungen der Teilnehmer erneut wider. Auch die Ausgliederung von Kernaufgaben der Arbeitsverwaltung auf intermediäre Institutionen wie Beschäftigungs- bzw. Transfergesellschaften und -agenturen und die Erweiterung ihres Aufgabenspektrums über Vermittlung und fachliche Weiterbildungsmaßnahmen hinaus auf Bewerbungstraining, Potenzialanalyse und Profiling ändern an diesem Tatbestand nichts Entscheidendes, solange nicht mehr Zeit für Beratung und Orientierung der Teilnehmer zur Verfügung gestellt wird. Außerdem profitieren von diesem Angebot nur solche Personen, die im Zuge von Massenentlassungen arbeitslos geworden sind. Das „Dienstleistungspaket“ von Arbeitsverwaltung und Bildungsträgern greift also in mehrfacher Weise zu kurz. Es befördert die Konsumhaltung der Teilnehmer, es geht zu wenig auf vorhandene gravierende Selbstwertprobleme ein, was sich wiederum negativ auf ihre Motivation auswirkt und für Lernblockaden verantwortlich ist, es knüpft zu wenig an ihr Vorwissen und an ihre beruflichen Erfahrungen an. Da die Förderung des Selbststeuerungspotenzials, der Lernbereitschaft und der Motivation der Teilnehmer zugunsten einer rein fachlichen Ausrichtung von Weiterbildungsmaßnahmen vernachlässigt wird, lernen sie im besten Falle zwar fachlich dazu, aber sie erwerben nicht die zunehmend wichtigere Kompetenz, für ihre Qualifikationsentwicklung und für ihre Berufsbiographie selbst Verantwortung zu übernehmen und diese zu steuern. Charakteristisch dafür ist eine Konsumhaltung – die nicht zuletzt durch die Bezeichnung der Arbeitssuchenden als „Kunden“ gefördert wird –, die sich durch große Erwartungen an die Vermittlungs- oder Weiterbildungsangebote des Arbeitsamtes äußert, bis hin zu einer fast vollständigen Delegation der Verantwortung für die eigene zukünftige Berufsbiographie.

Offensichtlich gibt es einen Zielkonflikt zwischen einer schnellen und einer wirksamen und nachhaltigen Vermittlung. Die Zielsetzungen der Politik ebenso wie die Bemühungen der Arbeitsverwaltung sind zu einseitig auf das kurzfristige Ziel schneller Vermittlungserfolge ausgerichtet. Dies mag zwar die Öffentlichkeit befriedigen, da es der Sicherung der Versicherungskassen dient, aber der nachhaltigen Beseitigung von Arbeitslosigkeit hilft es wenig. Zwar gibt es darüber keine verlässlichen Daten, man kann aber im Anschluss an die Theorie des segmentierten Arbeitsmarkts (vgl. Sengenberger 1987) vermuten, dass unter jenen sieben Millionen Neuzugängen an Arbeitslosen, die die Statistik jährlich verzeichnet, besonders viele sind, die bereits vorher schon einmal arbeitslos waren, und dass folglich ihre Beschäftigungsdauer unter dem Gesamtdurchschnitt von 3,7 Jahren liegt.

Die Arbeitsverwaltung befindet sich mit ihren arbeitsmarktpolitischen Interventionen noch zu sehr in der Tradition der klassischen Leistungsverwaltung, die über Konditionalprogramme die gewünschten Verhaltensweisen ihrer Klientel hervorrufen will. Dies geschieht durch eine Politik, die angesichts des allgemeinen Arbeitsplatzmangels und besonders seit der Verabschiedung des Job-AQTIV-Gesetzes stärker als jemals zuvor durch die Ausübung größeren finanziellen, administrativen und kurativen Drucks auf die von Arbeitslosigkeit Betroffenen deren Verhalten zu beeinflussen versucht. Damit ist auf der anderen Seite das Angebot einer staatlichen Dienstleistung verbunden, die bei entsprechendem Verhalten abgerufen werden kann. So wird das Arbeits-„Amt“ auch tatsächlich wahrgenommen: als Anbieter eines Fertigpakets von arbeitsmarktbezogenen Dienstleistungen, das von den Arbeitssuchenden konsumiert werden kann. Die euphemistische Etikettierung der Arbeitssuchenden als „Kunden“ verstärkt diese Illusion sogar noch. In der Realität ist jedoch beides angesichts des allgemeinen Arbeitsplatzmangels illusorisch: Weder kann ihnen die Arbeitsverwaltung die gewünschten Leistungen – einen Arbeitsplatz oder eine passende Weiterbildungsmaßnahme – versprechen, noch verhalten sich die Arbeitslosen wie gewünscht, sondern sie stoßen teils aus zweckrationalen Überlegungen, teils aufgrund mangelnder Fähigkeiten und nicht zuletzt aufgrund des Mangels an Arbeitsplätzen häufig genug gegen die ihnen auferlegten Richtlinien.

Die Botschaft ist jedoch auch paradox: Einerseits wird von den Arbeitslosen in jüngster Zeit immer häufiger verlangt, selbstverantwortlich zu handeln, sich selbstorganisiert weiter zu qualifizieren, Eigeninitiative zu entwickeln usw., alles natürlich im Rahmen der sakrosankten Marktgesetze. Andererseits werden sie von der Arbeitsverwaltung jedoch misstrauisch wie potenzielle Betrüger an der Arbeitslosenversicherung betrachtet, deren Verhalten staatlicher Kontrolle bedarf. Dieses Paradoxon liegt in der impliziten Logik von Konditionalprogram-

men begründet, die noch von obrigkeitsstaatlichem Denken geprägt sind und eine genaue Kontrolle des Weges vorschreiben, der zum gewünschten Ziel führen soll. Diese paradoxe Mischung aus kurativer Verhaltenssteuerung und Kontrolle ist aus der Sozialpädagogik als Klientelisierung (vgl. Wolff 1979) bekannt, die zu dem dort bekannten Befund führt, dass die „Klienten“ durch die Interventionen der Leistungsverwaltung noch schwächer werden, als sie es bereits sind. Sie untergraben die Fähigkeiten zum Selbstmanagement und zur Selbstorganisation bei den Arbeitslosen eher, als dass sie sie fördern würden.

Stattdessen wäre der Übergang von einer Konditional- zu einer Zweckprogrammierung (vgl. Luhmann 1969; Luhmann 2000) in der Arbeitsmarktpolitik überfällig, die sich auf eine Formulierung der gewünschten Ziele beschränken und den Weg und die Mittel zur Zielerreichung in größerem Umfang den Akteuren selbst überlassen würde. Die Folge bestünde allerdings darin, dass die Anforderungen hinsichtlich Selbstorganisation, Verantwortungsübernahme und Problemlösungskompetenz an die Akteure tatsächlich ansteigen. Die Aufgabe der Politik wäre dann, sie bei der Erlangung dieser Fähigkeiten zu unterstützen, womit eine gänzlich andere Philosophie der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik realisiert würde. Dies schließt jedoch eine Orientierung an kurzfristigen Vermittlungserfolgen aus, weil sonst für die erforderlichen Bildungsprozesse, die für eine selbstverantwortliche Gestaltung der eigenen Erwerbsbiographie die Voraussetzung darstellen, zu wenig Zeit zur Verfügung steht.

### **3. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Transferqualifikationen“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung**

---

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Arbeitskräfte benötigen, die sich aufgrund von Arbeitslosigkeit aktuell in einer Situation befinden, in der sie einen neuen Arbeitsplatz finden oder sich sogar beruflich neu orientieren müssen, falls sie sich nicht ausschließlich auf das Dienstleistungspaket des Arbeitsamtes verlassen wollen. Sie könnten als Grundlage für Unterstützungsmaßnahmen dienen, deren Ziel darin besteht, sie bei der Förderung ihrer berufsbiographischen Steuerungskompetenz zu unterstützen.

Ein solcher Ansatz liegt als Untersuchungsinteresse einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt zugrunde, das am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt wurde. Es hatte zum Ziel, herauszufinden, ob und inwieweit vom Personalabbau betroffene Arbeitskräfte in einer Situation der Arbeitslosigkeit und der Notwendigkeit zur beruflichen Neuorientierung auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen zurückgreifen können, die sie in der Vergangenheit erworben haben. Solche Wissensbestandteile können im Rahmen von

formalisierten Bildungsprozessen, etwa während der Erstausbildung, erworben worden sein oder in informellen Prozessen, etwa als beiläufiges Produkt während der Arbeit oder auch im außerberuflichen Bereich, etwa beim Sport.

Im Mittelpunkt des Forschungsteils des Projekts „Transferqualifikationen“ standen deshalb leitfadengestützte biographische Interviews mit mehr als sechzig Beschäftigten zweier Betriebe aus unterschiedlichen Branchen und Regionen, die aktuell von Entlassungen betroffen waren und von einer Auffanggesellschaft übernommen wurden. Die Interviews wurden kurze Zeit, nachdem die Beschäftigten ihre Änderungskündigung erhalten hatten, also noch während ihrer Tätigkeit im Betrieb, durchgeführt. Im Mittelpunkt der Interviews standen Fragen zur Erwerbsbiographie einschließlich der zuletzt ausgeübten Arbeitstätigkeit und zur beruflichen und außerberuflichen Qualifikationsbiographie.

Die Auswertung der Interviews ergab, dass bestimmte Strukturdimensionen der berufsbiographischen Entwicklung einen großen Einfluss auf die Ausbildung von biographischen Gestaltungskompetenzen und vor diesem Hintergrund auch auf die aktuelle Verarbeitung des Arbeitsplatzverlustes sowie auf die Bewältigung einer beruflichen Neuorientierung haben. Sie beziehen sich zum einen auf die Struktur und den Verlauf der Erwerbsbiographie (Kontinuität versus Diskontinuität) und zum anderen auf das Niveau und die Entwicklung der erworbenen Qualifikationen (Qualifikationszuwachs versus Dequalifizierung).

### ***3.1 Struktur und Verlauf der Erwerbsbiographie***

Hinsichtlich der Erwerbsbiographie steht die Frage im Mittelpunkt, welcher biographische Entwurf für den Lebensverlauf vorherrscht (vgl. Schaeper/Kühn/Witzel 2000), ob er also eher auf eine Verbesserung oder auf die Bewahrung und den Erhalt des aktuellen Berufsstatus oder über die Berufssphäre hinausgehend auf Autonomiegewinn ausgerichtet ist. Diese Entwürfe müssen nicht auf bewussten Intentionen beruhen und sie bleiben auch selten im Verlauf der Biographie gleich. Am Anfang ist die Biographie vielleicht expansiv, später konsolidierend ausgerichtet (vgl. Schütze 1995). Im Rahmen solcher Entwürfe bilden Erfahrungen mit Diskontinuitäten, biographischen Brüchen oder persönlichen Krisen während der eigenen Erwerbsbiographie sowie in den außerberuflichen Lebensbereichen wichtige Wegemarken, die – aufgezwungen oder intendiert – zur Überprüfung des Entwurfs auffordern und zu neuen biographischen Lernprozessen führen können. So hat etwa ein Arbeiter, der jahrelang im Außendienst – auf der Walz, wie er selbst sagt – gearbeitet hat, den Führerscheinentzug zum Anlass genommen, seine Prioritäten (Spaß haben, Geld verdienen, frei sein) zu ändern und in eine konventionelle Lebensplanung mit einer auf Absicherung gegründeten Erwerbsbiographie einzumünden. Die Erfahrungen mit Diskonti-



nuitäten und Brüchen werden demnach auf der Folie des eigenen biographischen Entwurfs wahrgenommen, bewertet und verarbeitet. Umgekehrt verdichten sich Erfahrungen zu Handlungsmustern, die wiederum die Wünsche, Ängste und Präferenzen prägen, die dem biographischen Entwurf zugrunde liegen. Auf diese Weise gibt es eine Wechselwirkung zwischen der biographischen Verlaufskurve und dem auf die Biographie bezogenen Handlungsentwurf. Vor diesem Hintergrund lassen sich auf der Grundlage der Befunde aus den Befragungen von entlassenen Arbeitskräften folgende schematisch dargestellten Ausprägungen unterscheiden:

	<b>Diskontinuität</b>	<b>Kontinuität</b>
<b>passiv</b>	biographische Brüche; Bedrohung; vorübergehende Auszeit	Betriebstreue, Betrieb als Heimat; Bewahrung, Statusarrangement
<b>aktiv</b>	Autonomie, Persönlichkeitsgestaltung; Erweiterung der beruflichen Optionen; Karriereambition	Betriebsidentität anstatt Berufsidentität; soziale Stabilität, Berechenbarkeit; Betriebskarriere (z. B. Vorarbeiter)

Übersicht 1: Berufsbiographische Strukturmuster

Ein großer Teil der befragten Arbeitskräfte hatte eine kontinuierlich verlaufene Erwerbsbiographie mit einer sehr langen Betriebszugehörigkeit. Manche hatten sogar bereits ihre Lehrzeit im gleichen Betrieb absolviert und wurden anschließend von ihm übernommen, verbrachten also ihr gesamtes Erwerbsleben in dem Betrieb, von dem sie nun gekündigt wurden. Sind solche stabilen und kontinuierlichen Erwerbsbiographien unter dem Gesichtspunkt der sozialen Sicherheit durchaus positiv zu beurteilen, so haben sie auch eine Kehrseite, die durch den eingetretenen biographischen Bruch zutage tritt. Denn die betroffenen Arbeitskräfte haben keinerlei oder nur lange zurückliegende Erfahrungen mit Situationen von Arbeitslosigkeit gemacht. Dazu kommt, dass ihre berufliche Professionalität und Identität aufgrund der langen Betriebszugehörigkeit in eine Betriebsidentität übergegangen ist, die sich als starke Bindung an und Zugehörigkeit zu „ihrem“ Betrieb äußert. Der Betrieb wurde als Heimat erlebt und eine enge Beziehung zu den Arbeitskollegen angestrebt. Es zeigte sich, dass diese Gruppe große psychische und mentale Probleme hat, sich von ihrer bisherigen Arbeitstätigkeit zu verabschieden und sich auf die Anforderung einer beruflichen Neuorientierung einzustellen.

Demgegenüber haben jene Befragten, deren Erwerbsbiographie – freiwillig oder aufgezwungen – diskontinuierlich verlief, bereits Erfahrungen mit Arbeitsplatz- und vielleicht sogar mit beruflichem Wechsel gesammelt und können in der aktuellen Situation darauf zurückgreifen. Allerdings sind diese Erfah-

rungen keineswegs einheitlich oder immer positiv. Sind solche vorherigen Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit negativ besetzt, indem sie etwa mit finanziellen Einschränkungen verbunden waren oder zu beruflichem Abstieg geführt haben, so wird die aktuelle Arbeitslosigkeit umso stärker als Bedrohung erlebt, der defensiv oder durch blinden Aktionismus begegnet wird.

Wenn die Befragten den Wechsel selbst gesucht und ihn vielleicht vorteilhaft für den Fortgang ihrer Berufsbiographie gestaltet hatten, sind die Voraussetzungen günstig, auch die aktuelle Arbeitslosigkeit produktiv zu bewältigen, weil sie in ihr auch die Chance einer persönlichen Veränderung erkennen. Dies hängt allerdings noch von anderen Faktoren ab, die als Ressourcen ihrer aktuellen Situation zugrunde liegen, wie etwa ihrem Alter oder ihrem Ausbildungsstand. Beispielsweise gibt es eine Gruppe von Befragten, deren Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit am Anfang ihrer Erwerbskarriere liegen und die nun schon längere Zeit im selben Betrieb arbeiten. Sie können nicht mehr bedingungslos auf die früheren Erfahrungen rekurrieren, weil sie nicht mehr die gleichen Ressourcen und Verwertungsbedingungen zur Verfügung haben.

Erfahrungen mit Diskontinuitäten und Brüchen im Lebensverlauf können auch im außerberuflichen Bereich gemacht worden sein, etwa in Form von Krankheit oder persönlichen Krisen. Beispielsweise ist aus der Forschung zu Coping-Prozessen (vgl. Haan 1977) oder „kritischen Lebensereignissen“ (vgl. Whitbourne/Weinstock 1982) bekannt, dass Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung aufgrund vergangener krisenhafter Situationen, einschneidender Lebenserfahrungen oder biographischer Brüche kompetenzerweiternde Wirkungen haben können und sogar im weiteren biographischen Verlauf die Nachfrage nach Qualifikationen beeinflussen.

### ***3.2 Niveau und Entwicklung der Qualifikationen***

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor für die Erlangung von biographischer Gestaltungskompetenz, die der Verarbeitung der aktuellen Arbeitslosigkeit zugrunde liegt, besteht in dem Ausbildungsniveau aufgrund der beruflichen Erstausbildung sowie der weiteren Entwicklung der Qualifikationen im Berufsverlauf (siehe Übersicht 2). Ein hohes Qualifikationsniveau beeinflusst in mehrfacher Hinsicht auch die Bewältigung der aktuellen Situation der Arbeitslosigkeit und des eventuellen beruflichen Umbruchs. Zum einen verleiht es das nötige Selbstbewusstsein, zum anderen weist es auf vorhandene kognitive Kompetenzen hin, und schließlich prägt es auch positiv die Lernbereitschaft und die Lernfähigkeit als die Voraussetzungen, sich auf neue Herausforderungen einzulassen.

	Qualifikationszuwachs	Qualifikationsverlust
<b>passiv</b>	informelles Lernen am Arbeitsplatz oder durch innerbetrieblichen Tätigkeitswechsel; Anpassungsqualifikation	Routinisierung; Spezialisierung; erzwungener Arbeitsplatzwechsel
<b>aktiv</b>	Akkumulation von Qualifikationen; innerbetrieblicher Aufstieg; intrinsisches Interesse, Freizeitbereich	Fehlallokation (Überqualifikation); Arbeitsplatzwechsel

*Übersicht 2: Biographische Qualifikationsentwicklung*

Die weitere berufsbiographische Qualifikationsentwicklung kann sich als Zuwachs oder Verminderung des Niveaus der Erstausbildung äußern und wird entweder durch selbst initiierte oder verordnete Weiterbildungsaktivitäten oder durch inner- oder zwischenbetrieblichen Tätigkeitswechsel beeinflusst. Vor allem ist sie aber durch die bisherige Arbeitstätigkeit und die Arbeitsbedingungen geprägt, die gewissermaßen als wichtigste Qualifikations- und Sozialisationsinstanz wirken.

Eine Vermehrung der Kenntnisse und Qualifikationen als Resultat von innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen gibt es – in Bestätigung des Thomas-Theorems: „Wer hat, dem wird gegeben“ – nur für jene Beschäftigten, die bereits ein hohes Qualifikationsniveau aufgrund ihrer beruflichen Erstausbildung haben. Abgesehen von kurzzeitigen Anpassungsqualifizierungen hatten angesichts dieses Zusammenhangs die meisten der von uns befragten Beschäftigten nie an betrieblichen Weiterbildungskursen teilgenommen.

Man könnte vermuten, dass Weiterbildungsaktivitäten immer zu einer positiven Einstellung hinsichtlich der eigenen Lernbereitschaft und zu einer Vermehrung der individuellen Gestaltungskompetenzen führen. Allerdings hatten sich einige Befragte selbst weitergebildet, konnten aber ihre erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht im betrieblichen Alltag anwenden. Ihre Investition muss demzufolge als eine Fehlallokation angesehen werden, die eine besonders schmerzhaft Dequalifizierung und zugleich eine Entwertung der investierten Bemühungen darstellt.

Ein Qualifikationszuwachs kann auch durch einen – selbst herbeigeführten oder erzwungenen – Wechsel der Arbeitstätigkeit hervorgerufen werden, der neue Anforderungen an die Beschäftigten stellt. Dies ist bei einem Teil der von uns Befragten im Zusammenhang mit innerbetrieblichen Aufstiegsprozessen der Fall, wenn etwa Facharbeiter zum Gruppensprecher oder Vorarbeiter befördert werden und in diesem Zusammenhang neuartige Aufgaben übernehmen müssen, die sie sich erst während ihrer Ausübung aneignen.

Schließlich steigert die Bewältigung vielseitiger und anspruchsvoller Arbeitsaufgaben aufgrund einer komplexen Anforderungsstruktur des Arbeitsplatzes das Selbstvertrauen, die berufliche Handlungskompetenz und die persönliche Gestaltungsfähigkeit (vgl. Hoff/Lappe/Lempert 1985), was sich wiederum positiv auf die Kompetenz zur Bewältigung von Arbeitslosigkeit auswirkt. Allerdings sind die im Prozess der Arbeit erworbenen Fähigkeiten und Erfahrungen in der Regel informeller Natur und in Handlungsrouninen des täglichen Arbeitsvollzugs enthalten. Vor allem darauf ist es zurückzuführen, dass sie den meisten der von uns befragten Beschäftigten nicht bewusst waren und von ihnen nicht benannt werden konnten. Sie konnten erst durch eine aufwändige biographisch-rekonstruktive Analyse erfasst werden. Aus diesem Grund war es auch nicht möglich, sie in Bewerbungssituationen strategisch einzusetzen. Deshalb sind Kenntnisse und Fähigkeiten, die im Rahmen formalisierter und didaktisch geplanter Weiterbildungsmaßnahmen erworben wurden, am nachhaltigsten, weil dort die Lerngegenstände und -ziele systematisch erarbeitet werden. Erst dies gewährleistet die Schaffung abstrakter Strukturen (vgl. Levi-Strauss 1975; Piaget 1976), die im Sinne generativer Regelstrukturen (vgl. Chomsky 1970; Habermas 1971) auf neue Situationen transferiert werden können (vgl. Bateson 1990). Informell erworbene Kenntnisse und Kompetenzen dagegen bleiben häufig an den Kontext ihres Erwerbs gebunden und unbewusster Bestandteil von Handlungsrouninen.

Qualifikationsverminderung kann einmal durch den Wechsel auf einen neuen Arbeitsplatz verursacht worden sein, der die vorher benötigten Qualifikationen überflüssig werden lässt. Qualifikationsverlust kann aber auch das Resultat von einseitigen Arbeitstätigkeiten und niedriger Beanspruchung an unqualifizierten Arbeitsplätzen mit geringen Handlungsspielräumen und niedrigem Komplexitätsniveau sein. Davon sind in unserer Befragung vor allem Facharbeiter betroffen, die auf Angelernten-Arbeitsplätzen eingesetzt wurden und deren Qualifikationspotenzial dadurch unterfordert war. Ein solcher Qualifikationsverlust ist schleichend und deshalb schwer zu kontrollieren, zumal wenn er mit einer Lohnkompensation einhergeht, wie das bei unseren Befragten der Fall war. Allerdings schwächt er nicht nur die berufliche Handlungskompetenz, sondern hat auch weitreichende Auswirkungen auf die Persönlichkeit.

Auch ein langjähriger Arbeitseinsatz an derselben Arbeitsstelle kann zu einer Routinisierung der ausgeübten Arbeitstätigkeit und in diesem Sinne zu einer Unterbeanspruchung und Dequalifizierung führen. Routinisierung und Spezialisierung bewirken bei Arbeitskräften häufig eine Zuschneidung und Anbindung der berufsfachlichen und sozialen Kompetenzen auf „ihren“ Betrieb. Eine solche betriebsspezifische Sozialisation (vgl. Hoff/Lappe/Lempert 1985) führt

zu einer hohen Vereinseitigung des menschlichen Arbeitspotenzials, wodurch die berufliche Handlungskompetenz nur schwer auf andere Beschäftigungsverhältnisse übertragen werden kann. Diese enge Betriebsbindung wird von den betroffenen Arbeitskräften paradoxerweise häufig durchaus als positiv und gemeinschafts- und sicherheitsstiftend erlebt. In der Regel sind es aber gerade solche Arbeitsplätze, die in hohem Maße durch die mit dem Strukturwandel einhergehende Vernichtung gefährdet sind.

Die Folge der latenten Unterforderung bei den im Projekt „Transferqualifikationen“ befragten Beschäftigten war ein prekäres Selbstwertgefühl. Es war darauf zurückzuführen, dass sie sich ihrer Kompetenzen nicht mehr sicher waren, weil sie schon lange nicht mehr mit Anforderungssituationen konfrontiert wurden, in denen sie an ihre Grenzen gehen und sie überprüfen mussten. In solchen Fällen entsteht ein *Circulus vitiosus* aus geringem Selbstbewusstsein und Angst, sich mit Neuem auseinander zu setzen, was wiederum zu einer Erosion von Lernbereitschaft und Lernfähigkeit führt, da sie sich bereits seit Längerem mit einer Situation zufriedengegeben haben, die ihr Handlungspotenzial unterausgelastet ließ. Die Befragten sind in einem defensivem Besitzstandsdenken ganz auf die Bewahrung und Sicherung des Erreichten ausgerichtet. Dementsprechend sind Anpassungsfähigkeit und Flexibilität die Kompetenzen, die sie in den Vordergrund stellen. Sie sind stolz darauf, sich an beliebige Anforderungen anpassen zu können, sind aber nicht in der Lage, selbst Anforderungen, etwa an einen Arbeitsplatz oder an eine Arbeitstätigkeit, zu formulieren. Das berufsbiographische Gestaltungsmuster ist nicht offensiv auf die Gestaltung der Zukunft bezogen, sondern reaktiv und defensiv auf die vorrangige Verteidigung und Absicherung des einmal Erreichten sowie auf die Verdrängung von unüberschaubaren Risiken und Veränderungen gerichtet, wie es typisch für proletarisch-dörfliche Milieus ist (vgl. Lutz 1984). Damit einher geht eine kollektivistische Haltung, die von der Übernahme individueller Verantwortung entlastet und als eine Form von Entindividualisierung charakterisiert werden muss.

Eine Qualifikations- und Kompetenzentwicklung findet nicht nur im berufsbiographischen, sondern auch im außerberuflichen Bereich statt. Vielfach gibt es die Tendenz, Qualifikationen losgelöst von Fragen der Persönlichkeitsentwicklung zu thematisieren und die unterschiedlichen Qualifikationsdimensionen nur additiv aufeinander zu beziehen und sie nur unzureichend theoretisch miteinander und mit der Frage der Entwicklung der Persönlichkeit zu verknüpfen. Das führt dazu, dass Qualifikationen zu kurzschlüssig auf ihre Funktionalität im Hinblick auf die Erfüllung von Anforderungen im Arbeitsprozess reduziert werden und ihre Bedeutung als subjektives Handlungspotenzial, das auch für den privaten Lebensbereich wichtig ist, nicht ausgeschöpft wird. Und umge-

kehrt werden Qualifikationspotenziale und Kompetenzen, die eher den außerberuflichen – kulturellen, sozialen und familialen – Bereichen entspringen, zu wenig in ihren Auswirkungen auch auf die Gestaltung des Arbeitsbereichs berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund kann es sein, dass durch Aktivitäten im Freizeitbereich die Unterforderung während der Erwerbsarbeit kompensiert wird. Manche der von uns Befragten hatten in außerberuflichen Lebensbereichen (Familie, Vereine, Hobbys, Freizeitgestaltung, ehrenamtliche Tätigkeiten) vielfältige Kompetenzen erworben, die ein großes Qualifikationspotenzial bilden, das aber für ihre berufliche Orientierung bisher noch nicht erkannt und genutzt wurde. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sie überwiegend ein weitgehend funktionalistisches, auf ökonomische Verwertbarkeit abzielendes Verständnis von Kompetenzen haben, das zudem auf fachliche Dimensionen beschränkt ist. Die Bedeutung von informell erworbenen Kompetenzen, insbesondere wenn der Erwerb außerhalb des beruflichen Lebensbereichs stattfindet, wird von ihnen nicht erkannt.

Wenn man die verschiedenen Dimensionen zusammen betrachtet, wird deutlich, dass es Wechselwirkungen zwischen dem jeweiligen biographischen Entwurf, dem Verlauf der Qualifikationsentwicklung und der Entwicklung der Erwerbsbiographie gibt. Dies spricht dafür, dass trotz gegebener institutioneller und struktureller Rahmenbedingungen dennoch genügend individuelle Freiheit vorhanden ist, um die eigene (Berufs-)Biographie zu gestalten und zu steuern. Eine ungünstige Kumulation der genannten Strukturmerkmale (kontinuierliche Erwerbsbiographie, latente Dequalifizierung, Dichotomie von beruflichem und außerberuflichem Lebensbereich, passive Regeneration im außerberuflichen Lebensbereich) ergibt allerdings umgekehrt eine pessimistische Prognose für die individuelle Bewältigung der beruflichen Transfersituation ohne institutionelle Unterstützung.

#### **4. Berufsbiographische Gestaltungsmuster und Steuerungskompetenzen**

---

Arbeitslosigkeit zeichnet sich durch einen massiven mehrfachen Kontrollverlust sowie eine materielle, eine psychosoziale und eine emotionale Belastung und Destabilisierung für die davon Betroffenen aus, die Auswirkungen auf die kognitiven und emotionalen Voraussetzungen des Handelns haben. Von ihnen ist die gesamte Lebensführung einschließlich der sozialen Kontakte und Aktivitäten, der Zielgerichtetheit und Organisation des Handelns sowie der Zeitstrukturierung bestimmt. Arbeitslosigkeit ist unter anderem dadurch charak-

terisiert, dass die Dimensionen der sozialen und personalen Identität bedroht werden und nicht zuletzt das Selbstwertgefühl gefährdet wird. Ausgerechnet in einer Situation, die besonders hohe Anforderungen an die Fähigkeit zur Selbstregulation, an Selbstorganisation, Selbstverantwortung und Konfliktbewältigung und an die Planungs- und Entscheidungsfähigkeit stellt, bewirkt Arbeitslosigkeit also eine Beeinträchtigung der emotionalen und kognitiven Handlungsdimensionen, ein Zusammenhang, der besonders bei Langzeitarbeitslosen deutlich wird, so dass leicht ein negativer und sich verstärkender Zirkel entsteht.

In den Dienstleistungsangeboten des Arbeitsamtes wird diese Krisensituation zu wenig berücksichtigt, die auch durch eine schnelle Wiedereingliederung nicht geheilt, sondern höchstens verdrängt wird. Besonders die mit Ängsten und häufig mit Leiderfahrungen verknüpfte Trennung und Ablösung, die aus dem Realitätsverlust des verlorenen Arbeitsplatzes (vgl. Negt 1988, S. 197 f.) entstehen, werden selten bewältigt. Dadurch wird die biographische Vergangenheit abgespalten und kann nicht lernend in den Bestand an biographischen Erfahrungen einbezogen und verwertet werden. Dazu kommt die Zukunftsangst, die aus der weitgehenden Unvorhersehbarkeit der beruflichen und existenziellen Zukunft erwächst.

Arbeitslosigkeit stellt also hohe Anforderungen an die emotionale und kognitive Bewältigungskompetenz. Beide Dimensionen sind gleichermaßen wichtig, denn Handeln ohne Erleben, symbolisch-kognitive Orientierung ohne affektive Wertbindung ist pathologisch. Damit sind wichtige Bedingungen für die Bewältigung von Krisen wie Arbeitslosigkeit und Ausrichtung auf neue Gegebenheiten vorgegeben, innerhalb derer die Betroffenen eine Balance herstellen müssen. Weder dürfen die affektiven Aspekte der Arbeitslosigkeit völlig ausgeschlossen und verdrängt werden, etwa indem sogleich wieder in die Zukunft geschaut und ein neuer Arbeitsplatz gesucht wird. Andererseits dürfen die Betroffenen aber auch nicht im Gefühl der Bedrohung, Scham oder Depression versinken, weil sie dies unfähig macht, einen rationalen Gedanken zu fassen und Lösungsvorschläge für ihre Zukunft zu erarbeiten. Dass ohne die emotionale Verarbeitung eines als bedrohlich wahrgenommenen Ereignisses ein auf die Zukunft bezogenes vernünftiges Handeln nicht möglich ist, wird unter anderem durch Haans Konzeption des Coping-Prozesses (vgl. Haan 1977) nahegelegt, die Elemente des psychoanalytischen Konzepts der Trauerarbeit enthält. Dies findet auch in der Forschung zu „kritischen Lebensereignissen“ (Filipp 1981) Beachtung, die eher in einer entwicklungspsychologischen Traditionslinie steht. Die idealtypische Verarbeitung von Arbeitslosigkeit erfolgt vor diesem Hintergrund nach einem bestimmten Bewältigungsmuster (vgl. Übersicht 3), in dem affektive und kognitive Verarbeitungsversuche und Versuche der Abwehr und

Verdrängung des krisenhaften Ereignisses mit Versuchen seiner Integration in den Erfahrungsbestand des Individuums sich abwechseln.

<b>Handlungsmuster</b>	<b>Beschreibung</b>
Bedrohung, Angst, Ratlosigkeit	Verdrängung des Eintritts der Arbeitslosigkeit
Negation, Aktionismus	kurzfristige, planlose, „blinde Bewerbungen“; einziges Ziel ist, eine neue Beschäftigung zu finden
Pragmatismus, Passivität	Auffanggesellschaft als Überbrückung bis zur Rente; „Konsumhaltung“: Entscheidungen über berufliche Zukunft werden an Auffanggesellschaft delegiert
Wut, Aggression	Selbstbild als Opfer; Gleichgültigkeit gegenüber Bemühungen, die eigene Situation zu verbessern; wütende Forderung von „Dienstleistungen“ an Arbeitsamt oder Bildungsträger
Scham, Selbstbezeichnung	Überanpassung, vorschnelle Bereitschaft zu Anspruchsreduktion (Lohnverzicht, langer Anfahrtsweg, Schichtarbeit)
Resignation	Selbstisolation, Rückzug, Apathie, Hoffnungslosigkeit
Autonomie	Arbeitslosigkeit wird als Chance wahrgenommen, sich weiter zu qualifizieren oder sich einen neuen Bereich zu erschließen

Übersicht 3: Handlungsmuster zur Bewältigung von Arbeitslosigkeit

Demnach wird die drohende Arbeitslosigkeit zunächst wie ein Schock wahrgenommen, der die gewohnten, Sinn stiftenden Handlungsroutinen unterbricht und dadurch Gefühle der Bedrohung und Angst auslöst. Sie werden zu negieren versucht, etwa indem die Arbeitslosigkeit verdrängt wird. Dies ist beispielsweise bei den meisten der von uns Befragten der Fall gewesen, da sie vom Tag der Kündigung bis zum Tage ihres Weggangs aus der Fabrik nichts unternommen, sondern immer nur gehofft haben, dass sich ihr Schicksal vielleicht noch wenden könnte. Falls Arbeitslosigkeit bereits eingetreten ist, wird häufig angenommen, dass sie nur von kurzer Dauer sein wird und sich schnell und reibungslos eine neues Beschäftigungsverhältnis anschließt. Falls dies, etwa durch eine erfolgreiche Vermittlungstätigkeit des Arbeitsamtes, tatsächlich geschieht, überlagert die neue Herausforderung die Krisenerfahrung so stark, dass sie in der Regel nicht verarbeitet und aus ihr nichts gelernt wird. Typisch dafür sind aktionistische Bemühungen, schnell wieder eine neue Beschäftigung zu finden, nur um den drohenden biographischen Bruch zu verhindern.

Falls sich die Arbeitslosigkeit als „real“ herausstellt, kann sich eine nächste Phase anschließen, die von Aggressionen und Wut geprägt wird. Durch sie



werden die bis dahin verdrängten Emotionen zum ersten Mal freigesetzt, sie dienen aber psychologisch nur der Abwehr des krisenhaften Ereignisses. Solche Aggressionen mögen die für die Freisetzung verantwortliche Betriebsleitung zum Ziel haben, den Betriebsrat, der sie nicht daran gehindert hat, oder die Gesellschaft insgesamt, die diesem Zustand gleichgültig gegenübersteht. Durch die Zuweisung der „Schuld“ an „die anderen“ wird zugleich der eigene Status als Opfer zementiert, der häufig mit einer wütenden Gleichgültigkeit gegenüber Bemühungen einhergeht, die eigene Situation zu verbessern.

In einer weiteren Phase richten sich die Aggressionen gegen die eigene Person, und Schuld- und Schamgefühle über die eigene vermeintliche Unzulänglichkeit herrschen vor, die mit negativen Selbstzuschreibungen verbunden sind. In dieser Phase beginnt die Erosion des Selbstwertgefühls. Die „anderen“ haben Arbeit, also muss man etwas falsch gemacht haben. Die Gründe für die Krise werden also bei der eigenen Person, etwa in mangelnder Arbeitsleistung, häufigen Fehlzeiten oder gewerkschaftlichen Aktivitäten gesucht. Falls in dieser Phase eine neue Arbeitsstelle angenommen wird, ist dies häufig von dem Bedürfnis und entsprechenden Strategien der Überanpassung begleitet, die vor schnell auf Forderungen nach Lohnverzicht, langen Anfahrtswegen, Schichtarbeit usw. eingehen.

Die selbstaggressiven Tendenzen werden in der Phase der Resignation und Depression noch verstärkt. Von ihr sind besonders jene Arbeitskräfte betroffen, die angesichts der Situation auf dem Arbeitsmarkt wegen ihres Alters keine Stelle mehr zu finden glauben. Gefühle von Apathie, Hoffnungslosigkeit und Ohnmacht, die die Fähigkeit zur Eigenverantwortung untergraben, sind typisch dafür. Diese Phase geht häufig mit einer Selbstisolation einher, in der insbesondere solche sozialen Kontakte, die den „Makel“ Arbeitslosigkeit öffentlich machen könnten, vermieden werden. Sie ist häufig begleitet von psychosomatischen Störungen, wie sie in zahlreichen Untersuchungen zur psychosozialen Auswirkung von Arbeitslosigkeit (vgl. Kieselbach/Wacker 1985) eindringlich beschrieben werden.

Diese Phasen (zu ähnlichen Modellen vgl. Hurrelmann 1988; Bodenmann/Perrez 1993; bei körperlich Behinderten vgl. Schuchardt 1987; bei unfreiwilliger Kinderlosigkeit vgl. Guttormsen 1992; Onnen-Isemann 1995) müssen empirisch nicht zwingend in dieser Reihenfolge durchlebt werden, können ganz unterschiedlich lang und intensiv ausgeprägt sein, sich wiederholen oder übersprungen werden, je nachdem, welche psychischen Grundeigenschaften eine Person hat. Auf ihre zeitliche Ausprägung und Intensität, ihre Reihenfolge und ihr Wechselspiel wirken in der Realität sowohl äußere Rahmenbedingungen ein

als auch die Persönlichkeitseigenschaften der jeweiligen Person. Deshalb lassen sich jeder Ausprägung dieser Phasen empirisch Personen, die von uns befragt wurden, zuordnen. Sie drücken jedoch alle in unterschiedlicher Weise Arten von Verdrängung aus, die sich entweder in Abwehr gegen andere oder gegen sich selbst äußern. Der entscheidende Schritt zu einer psychischen Bewältigung der durch Arbeitslosigkeit ausgelösten persönlichen Krise wird erst durch einen Prozess des Trauerns eingeleitet, in dem die Arbeitslosigkeit als Tatsache „akzeptiert“ wird, die gemachten positiven und negativen Erfahrungen integriert werden und dadurch eine allmähliche Ablösung von der Vergangenheit erfolgen kann. Diese Integration der vergangenen Erfahrungen ist die Voraussetzung für die Inangriffnahme neuer Zukunftspläne und muss dem kognitiven Bewältigungsprozess im Sinne einer eventuellen beruflichen Neuorientierung vorausgehen. Falls ein neuer Arbeitsplatz zu früh gefunden wird, erfolgt kein Ablösungsprozess vom alten, und die berufsbiographischen Erfahrungen werden verdrängt und damit wertlos, was in gewissem Sinne auch eine Entwertung der Qualifikationen darstellt.

## 5. Folgerungen für Unterstützungsleistungen für Arbeitslose

Die Kompetenz, die für die Bewältigung des „kritischen Lebensereignisses“ Arbeitslosigkeit und für die Erarbeitung einer beruflichen Neuorientierung erforderlich ist, muss sich demnach zunächst auf die Bewältigung der persönlichen Krise beziehen. Neben die psychische Bewältigung der durch Arbeitslosigkeit ausgelösten persönlichen Krisensituation muss auch die *Bereitschaft und die Fähigkeit* treten, erworbene Erfahrungen und erlittene Verluste als Bestandteil der persönlichen „Erfahrungsaufschichtung“ (Mannheim) zu integrieren. Indem neue Erfahrungen in den bisher bestehenden Erfahrungsvorrat eingefügt und mit ihm verknüpft werden, wird eine Beziehung zwischen der vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Lebensgeschichte hergestellt (vgl. Berger/Luckmann 1990). Man kann dies als „biographische Bildungsarbeit“ begreifen, die im Wesentlichen einen individuellen, lebensgeschichtlich relevanten Bildungsprozess darstellt, in dem „biographisches Lernen ein Lernen aus der Erfahrung“ ist (vgl. Gudjons u. a. 1986; Buschmeyer 1987; Klotz-Groeneveld 1993; Meier 1990; Buschmeyer/Behrens-Cobet 1990; Niehuis/Hasselhorn 1986; Nittel 1991; Siebert 1985; Alheit/Hoerning 1989; Alheit 1990).

Dabei darf die berufsbiographische Vergangenheit weder idealisiert noch verdrängt oder, etwa aus Scham, abgewertet werden. Psychologisch gesprochen handelt es sich dabei um Identitätsarbeit, die zum Ziel hat, „biographische Kompetenz“ (Straub 1998) zu erwerben. Sie ist der Kern einer berufsbiographischen Gestaltungs- und Steuerungskompetenz, die auch der Verarbeitung von Arbeits-

losigkeit und der beruflichen Neuorientierung zugrunde liegt. Bei der Rekonstruktion der Erwerbs- und Kompetenzbiographie handelt es sich demnach um einen Prozess der Identitätsentwicklung, der dadurch charakterisiert ist, dass die auseinander gefallenen Dimensionen der Identität wieder integriert werden müssen. „Identität besteht nur, soweit strukturierte Erfahrung, persönliche Retrospektive, in die Gegenwart eingebracht werden kann, die das Dasein nach rückwärts erschließt und damit Perspektiven in die Zukunft eröffnet“ (Gamm 1979, S. 76). Wenn der inneren Irritation und Verunsicherung aufgrund von Arbeitslosigkeit nur durch äußere Interventionen – etwa ein neues Arbeitsplatzangebot oder eine Weiterbildungsmaßnahme – begegnet wird, kommt es zu Verdrängungseffekten, die für Lernprozesse kontraproduktiv sind. Dann besteht die Gefahr, dass die vergangene Lebensgeschichte abgespalten und nicht bearbeitet wird. Als weitere Folge wird ein Teil der Person entwertet, indem seine Bedeutung geleugnet und der abgespaltene Teil des Lebens dem Lernen unzugänglich gemacht wird. Erst auf der Grundlage der Rekonstruktion der individuellen Erwerbs- und Kompetenzbiographie wird eine auf die Zukunft bezogene Phase des Bewältigungsprozesses von Arbeitslosigkeit ermöglicht, in dem hemmende Einstellungen, mentale Barrieren und Rigidität gegenüber Neuem, Unbekanntem und Unerwartetem überwunden werden und ein hohes Maß an Zukunftsoffenheit und -fähigkeit erreicht wird.

Erleben und Verarbeiten der Krise einerseits und Entwicklung von zukunftsbezogenen Gestaltungsstrategien andererseits sind also aufeinander bezogen und voneinander abhängig. „Die Gegenwart (...) wird im Horizont der eigenen Lebensgeschichte und im Hinblick auf eine mögliche Zukunft thematisch relevant“ (Geissler/Oechsle 1990, S. 33). Die Fähigkeit, Kontrolle über die eigene Zukunft zu erlangen, der Entwurf einer Lebensplanung als Perspektivenwechsel, mit dem sich der Blick von den alltäglichen Anforderungen und Handlungszwängen löst und auf die Lebenszeit richtet, setzt also eine Aufarbeitung der Vergangenheit voraus. Dies muss unter anderem durch eine realistische Bilanzierung (vgl. Kohli 1982) und Bewertung der vergangenen Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen geschehen, die auch negative Erfahrungen wie berufliche Niederlagen einschließt. Sie müssen ebenfalls integriert werden, denn es sind häufig solche Niederlagen, aus denen entscheidende Lerneffekte resultieren. Die Grundlage für eine eigenverantwortliche Planung und Steuerung der zukünftigen Berufs- und Qualifikationsbiographie bildet die Kenntnis der in der Vergangenheit gemachten diesbezüglichen Erfahrungen. Die dazu nötige kognitive Sondierungsarbeit stellt selbst ein Lernziel dar, da sie mit einer affektiv besetzten biographischen Introspektion verbunden ist, die der (berufsbezogenen) Lebensgeschichte eine geordnete Gestalt gibt und auf diese Weise zur Identitätsbildung beiträgt.

Ein wichtiger Bestandteil der biographischen Kompetenz ist wiederum die Kompetenz zur selbstreflexiven Bearbeitung der eigenen Berufsbiographie, die erforderlich ist, um Potenziale ebenso festzustellen wie Defizite. Bevor den Arbeitslosen also Vorschläge für eine berufliche Neu- oder Umorientierung unterbreitet werden, bevor ihnen (fachliche) Qualifikationsmaßnahmen angeboten werden, müssen sie ihr vorhandenes Potenzial entdecken, das die Grundlage für alle zukünftigen Maßnahmen bilden muss. Dabei müssen neben der Erwerbsarbeit auch die außerberuflichen Lebensbereiche berücksichtigt werden. Die Reflexion von betrieblichen Problemen und Erfahrungen im eigenen Familien- oder Freundeskreis, die für die Sicherung der erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen entscheidend ist, setzt eine Verbindung zwischen beruflichem und außerberuflichen Lebensbereich voraus.

Schließlich müssen neben den Fähigkeiten, Kompetenzen und Erfahrungen, die in den verschiedenen Lebensbereichen erworben wurden, auch die subjektiven Wertvorstellungen, Wünsche und Lebensziele erfasst und ins Bewusstsein gehoben werden. Nur wenn sie Berücksichtigung finden, kann das Individuum für die Gesamt-Gestalt seiner Biographie die Verantwortung übernehmen, da die getroffenen Entscheidungen auf der Grundlage der eigenen Präferenzen fußen. Dies trifft für die Vergangenheit zu und mehr noch für zukünftig zu treffende berufliche oder bildungsbezogene Entscheidungen. In dieser Hinsicht ist Verantwortungsübernahme das soziale Pendant zu Selbstwirksamkeit als der zentralen personalen Dimension von Handlungskompetenz.

Berufsbiographische Gestaltungs- und Steuerungskompetenzen, die der Gegenstand des Forschungs- und Entwicklungsprojekt am DIE waren, sind demzufolge nicht so sehr Qualifikationen im engeren Verständnis von formalen Anforderungstopoi. Sie unterscheiden sich von einer Konfiguration herkömmlicher überfachlicher oder Schlüsselqualifikationen dadurch, dass sie zunächst die psychische Kompetenz umfassen, die aktuelle Krisensituation nicht nur kognitiv, sondern auch emotional zu verarbeiten. Darüber hinaus handelt es sich um selbstreflexive und planende Kompetenzen, die die Individuen dabei unterstützen, ihr Leben im Hinblick auf die Vergangenheit zu ordnen und auf dieser Grundlage im Hinblick auf die Zukunft zu entwerfen.

Eine institutionelle Unterstützung der Arbeitslosen muss also von folgenden Zielen geleitet sein: Sie muss das Selbstwertgefühl stärken, das durch den Kontrollverlust durch Arbeitslosigkeit beschädigt ist. Sie muss die Reflexionsfähigkeit fördern, die sich auf eine Bilanzierung der berufsbiographisch erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen (Niederlagen und Erfolge; eigene Stärken und Schwächen) beziehen muss. Sie muss die Autonomie und die Verantwortungs-

bereitschaft für die eigene Biographie im Hinblick auf die Vergangenheit und die Gestaltung in der Zukunft unterstützen. Und sie muss die Planungs- und Entscheidungsfähigkeit im Hinblick auf die (berufs-)biographische Zukunft fördern.

### *Literatur*

- Alheit, Peter (1990): Der biographische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Bremen: Univ., S. 289-337
- Alheit, Peter/Hoerning, Erika M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt/M.
- Bader, Reinhard (1989): Übergreifende didaktische Aspekte zur Neuordnung der Elektro- und Metallberufe. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Fachtagung zur Neuordnung der industriellen Elektro- und Metallberufe. Soest, S. 66-77
- Bateson, Gregory (1990): Oekologie des Geistes. Frankfurt/M.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2002): Berufsbildungsbericht 2002 (Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn
- Bodenmann, Günter/Perrez, Meinrad (1993): Stress- und Copingdiagnostik in Partnerschaft und Familie. In: Zeitschrift für Familienforschung, H. 5, S. 177-214
- Buschmeyer, Hermann (1987): Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
- Buschmeyer, Hermann/Behrens-Cobet, Heidi (Hrsg.) (1990): Biographisches Lernen. Soest
- Chomsky, Noam (1970): Sprache und Geist. Frankfurt/M.
- Dietrich, Stephan/Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1999): Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M.
- Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.) (1981): Kritische Lebensereignisse. München
- Gamm, Hans-Jochen (1979): Umgang mit sich selbst. Grundriss einer Verhaltenslehre. Reinbek
- Geissler, Birgit/Oechsle, Mechthild (1990): Lebensplanung als Ressource im Individualisierungsprozess. Bremen
- Gudjons, Herbert/Pieper, Marianne/Wagener, Birgit (1986): Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Reinbek
- Guttormsen, Gro (1992): Unfreiwillige Kinderlosigkeit: Ein Familienproblem. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, S. 247-252
- Haan, Norma (1977): Coping and defending. New York
- Habermas, Jürgen (1971): Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Jürgen Habermas; Jürgen/Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M., S. 101-141
- Hoff, Ernst-H./Lappe, Lothar/Lempert, Wolfgang (1982): Sozialisierungstheoretische Überlegungen zur Analyse von Arbeit, Betrieb und Beruf. In: Soziale Welt, S. 508-536
- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H. 1, S. 91-103

- Hurrelmann, Klaus (1988): Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf. Weinheim
- Kieselbach, Thomas/Wacker, Ali (Hrsg.) (1985): Individuelle und gesellschaftliche Kosten der Massenarbeitslosigkeit. Psychologische Theorie und Praxis. Weinheim
- Klotz -Groeneveld, Angelika (1993): Bildungsarbeit mit Frauen. Weiterbildung für Kursleiterinnen in der Frauenbildungsarbeit. (Soester Materialien zur Weiterbildung). Soest
- Kohli, Martin (1982): Antizipation, Bilanzierung, Irreversibilität. Dimensionen der Auseinandersetzung mit beruflichen Problemen im mittleren Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H. 1, S. 39-52
- Kutscha, Günter (1998): Modernisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung unter dem Aspekt ganzheitlicher Bildung für die Informations- und Wissensgesellschaft beim Übergang ins dritte Jahrtausend. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 5/6, S. 6-10
- Levi-Strauss, C. (1975): Strukturelle Anthropologie. Bd. 1. Frankfurt/M.
- Levy, René (1977): Der Lebenslauf als Statusbiographie. Stuttgart
- Luhmann, Niklas (1969): Legitimation durch Verfahren. Neuwied
- Luhmann, Niklas (2000) Die Politik der Gesellschaft (Hrsg.: A. Kieserling). Frankfurt/M.
- Lutz, Burkart (1984): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M.
- Meier, Christoph (1990): Gemeinsames Voneinander-Lernen aus der persönlichen Lebensgeschichte. In: Buschmeyer/Behrens-Cobet a. a. O., S. 22-31
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 36-43
- Mertens, Dieter (1984): Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 439-455
- Negt, Oskar (1988): Neue Technologien und menschliche Würde. Zur Lage der Menschenrechte in der Industriellen Zivilisation. (Doppelkurseinheit). Hagen: Fernuniv.
- Niehuis, Edith/Hasselhorn, Martin (Hrsg.) (1986): Orientierungskurs für Frauen in der Lebensmitte. Frankfurt/M.
- Nittel, Dieter (1991): Report: Biographieforschung. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
- Onnen-Isemann, Corinna (1995): Ungewollte Kinderlosigkeit und moderne Reproduktionsmedizin. In: Nauck, Bernd/Onnen-Isemann, Corinna (Hrsg.): Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung. Neuwied, S. 473-488
- Piaget, Jean (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart
- Schaeper, Hildegard/Kühn, Thomas/Witzel, Andreas (2000): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien und Berufswechsel in den 1990ern: Strukturmuster und biographische Umgangsweisen betrieblich ausgebildeter Fachkräfte. In: MittAB, H. 1, S. 80-100
- Schütze, Fritz (1995): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfred (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 116-157
- Schuchardt, Erika (1987): Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Soziale Integration Behinderter. Bd. 1 und 2. Bad Heilbrunn
- Sengenberger, Werner (1987): Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt/M.
- Siebert, Horst (1985): Lernen im Lebenslauf. Zur biographischen Orientierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
- Staudt, Erich/Kriegesmann, Bernd (1999): Weiterbildung – Ein Mythos zerbricht. Bochum

Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M.

Straub, Jürgen (1998): Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Zu einigen psychologischen Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens. In: Hoerning, Erika (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart

Whitbourne, Susan K./Weinstock, S. (1982): Die mittlere Lebensspanne. München

Wolff, Stephan u. a. (1979): Arbeitssituationen in der öffentlichen Verwaltung. Frankfurt/M., New York

# **Die Förderung der (berufs-)biographischen Steuerungskompetenz als Mittel zur konstruktiven Gestaltung beruflicher Transferprozesse**

---

## **Einleitung: Berufliche Transferprozesse und die Förderung von Transferqualifikationen**

---

Personalabbau, betriebliche Umstrukturierungen, Firmenübernahmen, Firmenschließungen, Outsourcing und Ähnliches sind symptomatisch für den gegenwärtigen wirtschaftsstrukturellen Wandel von der Industrie- in eine Dienstleistungsgesellschaft. Dieser Wandel evoziert *berufliche Transferprozesse*, und das heißt, berufliche Neuorientierungen im Allgemeinen und aufgezwungene berufliche Neuorientierungen im Besonderen.

Letztere stehen im Zentrum des Projektes „*Transferqualifikationen*“ (kurz: TRANS), das von Oktober 1999 bis September 2002 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung bearbeitet wird. Das Projekt ist vor dem Hintergrund der genannten wirtschaftsstrukturellen Veränderungen entstanden und geht von der Prämisse aus, dass immer mehr Menschen immer häufiger von Erwerbslosigkeit, Tätigkeits- oder Berufswechsel betroffen sind. Diese Menschen stehen vor der Aufgabe, ihren eigenen beruflichen Transferprozess von einer Beschäftigung in eine neue möglichst erfolgreich zu bewältigen. Neben der Notwendigkeit, sich im Erwerbsleben stets weiter zu qualifizieren, sind für den Transferprozess vor allem überfachliche Fähigkeiten und Kompetenzen gefragt. Diese überfachlichen Fähigkeiten, die mit dem Begriff *Transferqualifikationen* zusammengefasst sind, sollten die Betroffenen in die Lage versetzen, an ihren bisherigen Qualifikationen und Erfahrungen anzuknüpfen und sich auf neue Erfordernisse einzulassen.

Das Projekt hat die Aufgabe, Transferqualifikationen zu identifizieren sowie Qualifikationsbausteine zu deren Förderung zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Diese sollen dazu beitragen, Arbeitsuchende in der Entwick-



lung ihrer Handlungskompetenzen insbesondere in Bezug auf die Situation einer beruflichen Neuorientierung zu unterstützen. Die „Module zur Förderung der (berufs-)biographischen Steuerungskompetenz“ (auch als *Curriculum* und in der Umsetzung als *Kurs* bezeichnet) sind vor diesem Hintergrund entwickelt worden und Gegenstand des vorliegenden Beitrages.

Im Folgenden werden zunächst Erläuterungen zur allgemeinen Zielsetzung, zum empirischen Hintergrund und zu den Zielgruppen gegeben. Im zweiten Kapitel wird die dem Curriculum zugrunde liegende Philosophie, die Idee vorgestellt, und das dritte Kapitel ist den Rahmendaten vorbehalten. Einem wesentlichen Teil des Curriculums, der Beratung nämlich, ist das vierte Kapitel gewidmet. Die Leitlinien für die Curriculumentwicklung und ihre Umsetzung in die Praxis werden im fünften Kapitel präsentiert, im sechsten und im siebten Kapitel werden erste Erfahrungen aus dem Pilotkurs sowie Gedanken zur Weiterentwicklung des Curriculums dargestellt.

## **1. Die „Module zur Förderung der (berufs-)biographischen Steuerungskompetenz“**

---

### **1.1 Allgemeine Zielsetzung**

Die wirtschaftsstrukturellen Veränderungen führen zum „Wegbrechen der Sicherheit ‚Erwerbsarbeit‘“ (Epping u. a. 2001, S. 24). Erwerbsarbeit und Beruflichkeit konnten bis vor wenigen Jahren für viele Menschen bedeuten, ein ganzes Erwerbsleben lang in ein und demselben Beruf tätig zu sein. Nicht selten war dieser Verlauf gekoppelt an die Beschäftigung in einem einzigen Betrieb. Diese zumeist bei männlichen Erwerbslebensläufen anzutreffende Kontinuität – auch (männliche) Normalbiographie genannt – gibt es immer weniger und die damit verbundenen Sicherheiten und Gewissheiten brechen weg. Von Brüchen gekennzeichnete – diskontinuierliche – Berufsbiographien mit Erwerbslosigkeit sind keine Ausnahme mehr.

Diese Diskontinuitäten können – insbesondere bei länger anhaltender Erwerbslosigkeit – zu Veränderungen in den sozialen Beziehungen und der gesellschaftlichen Anerkennung führen. So weit darf es jedoch aus unserer Sicht nicht kommen. Die häufiger werdenden beruflichen Transferprozesse fordern es geradezu heraus, dass rechtzeitig, und das heißt für uns: spätestens nach Beendigung des Arbeitsverhältnisses, umfassende Unterstützung zur Bewältigung und konstruktiven Gestaltung dieser Prozesse angeboten wird.

Eine (erzwungene) berufliche Neuorientierung ist von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit geprägt und geht meist einher mit einer Gefährdung des

Selbstwertgefühls. Die übergeordnete Zielsetzung des Curriculums besteht daher darin, sich in einer solchen Situation orientieren zu lernen und damit ein gewisses Maß an (Selbst-)Sicherheit erlangen zu können. Aus diesem Grund setzen wir den Fokus auf das Herausarbeiten der vorhandenen Ressourcen<sup>1</sup> und messen dabei auch dem außerberuflichen Lebensbereich eine hohe Bedeutung bei. Ein weiterer Schwerpunkt ist das Knüpfen von neuen sozialen Beziehungen mit dem Ziel, neue Verbindlichkeiten und Sicherheiten zu schaffen und sich in dem Neuorientierungsprozess gegenseitig zu unterstützen.

Die klassischen Bestandteile von Bildungsangeboten für Arbeitsuchende wie Bewerbungs- und Kommunikationstraining haben wir bewusst ausgespart. Diese Elemente sind einerseits in zahlreichen Weiterbildungsangeboten enthalten, und sie decken andererseits nicht das ab, was wir als zentrale Transferqualifikationen identifiziert haben.

## ***1.2 Empirischer Hintergrund***

Das hier beschriebene Curriculum ist vor dem Hintergrund der Befragung von Personen entstanden, die infolge von Personalabbau aktuell von Arbeitslosigkeit bedroht waren. Insgesamt wurden 57 Interviews<sup>2</sup> in zwei unterschiedlichen Betrieben des Metall verarbeitenden Gewerbes durchgeführt. Allen Befragten war im Rahmen des ausgehandelten Sozialplanes die Möglichkeit angeboten worden, in eine so genannte „Auffanggesellschaft“ einzumünden. Dieses Angebot, das eine vertragliche Absicherung für maximal 24 Monate bei ca. 80% der bisherigen Nettobezüge<sup>3</sup> und der Möglichkeit der Weiterbildung vorsieht, wurde von allen Befragten angenommen.

Die uns vorliegenden Interviews, die kurze Zeit nach Erhalt der Änderungskündigung<sup>4</sup> entstanden sind, lassen unterschiedliche Verhaltensmuster und Umgangsweisen in der Situation der aufgezwungenen beruflichen Neuorientierung erkennen. Sie reichen von blindem Aktionismus bis hin zu völliger Passivität und Resignation. Übereinstimmend ist in den meisten Fällen eine große Verunsicherung, gepaart mit Rat- und Orientierungslosigkeit erkennbar. Darüber hinaus konnten nur sehr wenige Personen ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Kenntnisse benennen, die sie sich im Laufe ihres beruflichen und außerberuflichen Lebens angeeignet hatten. Vor diesem Hintergrund richteten sich zum Teil große Erwartungen auf die Vermittlungs- oder Weiterbildungsangebote der Auffanggesellschaft bis hin zu einer fast vollständigen Delegation der Verantwortung für die eigene zukünftige Berufsbiographie an deren Personal.

Aus diesen Ergebnissen lassen sich mehrere aufeinander bezogene Lernziele für ein Curriculum ableiten. Sie sollten nicht nur die aktuelle Situation der

Erwerbslosigkeit fokussieren, sondern grundsätzlich die Fähigkeit zur Planung, Gestaltung und Steuerung der eigenen (Berufs-)Biographie fördern. Angesichts zunehmender Veränderungen und wegbrechender Sicherheiten scheint uns allgemein die *biographische Kompetenz* bzw. die *(berufs-)biographische Steuerungskompetenz* die wesentliche zu sein. Mit *biographischer Kompetenz* ist in erster Linie Reflexionsfähigkeit hinsichtlich der eigenen Biographie gemeint. Sie umfasst die Berücksichtigung und Würdigung bisheriger Erfahrungen, die genaue Betrachtung der eigenen Werte und Interessen und fokussiert auf dieser Basis die eigenen Wünsche und Zielsetzungen für die Zukunft. Die Fragen „Woher komme ich?“ „Wo stehe ich?“ „Wo will ich hin?“ skizzieren die Blickrichtungen der biographischen Kompetenz.

Weitere wesentliche Lernziele sind:

- *Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme*: In der hier vorliegenden Sichtweise obliegt der und dem Einzelnen die Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebensverlaufs. Dazu gehören vergangene, gegenwärtige und zukünftige Entscheidungen, die den Lebensverlauf lenken. Wie auch immer diese Entscheidungen aussehen, die Verantwortung dafür liegt beim Individuum.
- *Entscheidungsfähigkeit*: Sie umfasst die Fähigkeit, Informationen angemessen zu verarbeiten, zu strukturieren und sie in das eigene Werteschema einzuordnen, sowie die Motivation, bewusst Entscheidungen zu treffen.

### **1.3 Zielgruppen**

Grundsätzlich wollen wir alle Menschen erreichen, die einen beruflichen Transferprozess zu bewältigen haben. Das Curriculum ist demzufolge in seiner Grundkonzeption für Erwerbslose gedacht, die sich neu orientieren müssen. Allerdings sollten alle, die an einem auf dem Curriculum basierenden Kurs teilnehmen, eine wesentliche Voraussetzung erfüllen: Es sollte die Grundhaltung erkennbar sein, die Situation als Herausforderung annehmen zu wollen oder dies zumindest anzustreben. Darüber hinaus sollte die Bereitschaft vorhanden sein, diese Situation eigenverantwortlich zu gestalten.

Das Curriculum ist so konzipiert, dass es für unterschiedliche Berufs- und Zielgruppen in einem Kurs umgesetzt werden kann. Allerdings dürfte die Umsetzung mit Menschen, die nur über eine geringe sprachliche Ausdrucksfähigkeit verfügen, schwierig werden. In jedem Fall sind Abwandlungen erforderlich, die gruppenspezifischen Besonderheiten Rechnung tragen und eine adäquate Binnendifferenzierung ermöglichen. Für erfahrene Trainer/innen und Beratende dürfte dies zwar selbstverständlich sein, es sei jedoch der Vollständigkeit halber erwähnt.

## 2. Die Idee des Curriculums

---

Das vorgelegte Curriculum zielt darauf ab, die (berufs-)biographische Kompetenz zu fördern, die, wie oben ausgeführt wurde, im Wesentlichen aus Reflexionsfähigkeit, Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme und Entscheidungsfähigkeit besteht. Es ist gekennzeichnet durch die Verknüpfung von Beratungs- und (Selbst-)Lernphasen und in sieben aufeinander aufbauende Module untergliedert. Die Beratung wird vor und während des Kursverlaufs als Einzel- und bei Bedarf auch als Gruppenberatung angeboten.

Das dem Curriculum zugrunde liegende Menschenbild ist an der humanistischen Psychologie im Allgemeinen und dem personenzentrierten<sup>5</sup> Ansatz im Besonderen orientiert. Es versteht den Menschen als ein Individuum, dessen Bestreben es ist, sich kongruent, d. h. integriert, ganz, echt zu erleben, und das wesentlich mit der umgebenden Welt verbunden ist. Nach dieser Auffassung verhält sich der Mensch tendenziell so, dass er

- durch Sexualität, Liebe und Anerkennung die persönliche Befriedigung des Ichs sucht,
- sich zugehörig und sicher fühlen möchte und sich dafür selbst einschränkt und anpasst,
- sich schöpferisch entwickeln kann,
- die innere Ordnung integrieren und aufrecht erhalten kann.

Er hat in allen Phasen seines individuellen Entwicklungsprozesses die Möglichkeit der Wahl und trägt für sein persönliches Leben die Verantwortung (vgl. Asanger/Wenninger 1999, S. 300 f.).

Das Curriculum basiert auf einem ganzheitlichen Ansatz, der den Menschen als Individuum mit seiner umfassenden Lebenserfahrung respektiert und ihn nicht auf den beruflichen Bereich reduziert. Dies findet seinen Niederschlag in der Tatsache, dass neben der Erwerbsarbeit auch der gesamte außerberufliche Lebensbereich berücksichtigt wird. Neben den Fähigkeiten und Kompetenzen, die in den verschiedenen Lebensbereichen erworben wurden, bezieht der ganzheitliche Ansatz auch das Selbstbild sowie die subjektiven Wertvorstellungen, Wünsche und Lebensziele mit ein. Das ressourcenorientierte Vorgehen legt den Fokus auf das Vorhandene und unterstützt das Herausarbeiten von erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen, die aktuell nicht bewusst sind. Insbesondere bei identitätsbedrohenden Erfahrungen wie Erwerbslosigkeit, durch die das Bewusstsein über das eigene Können und die persönlichen Stärken bei vielen Menschen geschwächt wird, ist ein ressourcenorientierter Ansatz wichtig. Er setzt – auch im Gegensatz zu den meisten Assessment-Verfahren – den

Akzent auf die vorhandenen Potenziale und Ressourcen und nicht auf eventuelle Defizite.

Wenn in größeren Betrieben Personal abgebaut wird, hat das zumeist Auswirkungen auf soziale Bindungen, die im Kreis der Belegschaft, über Interessenvertretungen wie den Betriebsrat oder darüber hinausgehende Gewerkschaftsarbeit entstanden sind.<sup>6</sup> Solidarisierungsmöglichkeiten verringern sich oder fallen gänzlich weg. Weiterbildungsangebote bieten für eine bestimmte Zeit einen Rahmen, um neue soziale Bindungen zu knüpfen, bestenfalls zu kooperieren. Am Ende eines Kurses ist jedoch jede/r Teilnehmende wieder auf sich selbst gestellt. Nicht alle sind wieder in Arbeit, wo die Möglichkeit, soziale Bindungen einzugehen, gegeben ist, und fallen in ein Loch.

Wir versuchen mit unserem Curriculum solchen Entwicklungen entgegenzuwirken und geben den Teilnehmenden Instrumente an die Hand, mit denen sie eigenverantwortlich Form und Inhalt von Absprachen trainieren und das Eingehen von Beziehungen als einen festen Bestandteil während des Kurses und über die Dauer des Kurses hinaus erfahren. Mit der Netzwerkarbeit (die weiter unten noch genauer erläutert wird) beugen wir dem Gefühl des Alleingelassen-seins ebenso vor wie der Gefahr, sich zu isolieren, und dem Gefühl, der Ohnmacht zu erliegen. Natürlich ist das nur ein Angebot. Nach Beendigung des Kurses und dem „Nachfasstag“ (Modul 7 plus – *Rücksichten*) geht die Netzwerkarbeit in die alleinige Verantwortung und Regie der Teilnehmenden über. Aber die Elemente von Terminorganisation, z. B. das Aushandeln von Absprachen, sowie Form und Inhalt von Vereinbarungen werden im Kurs praktiziert, so dass alle damit vertraut sind. Nun steht die Entscheidung an, weiterhin zusammen zu arbeiten und sich zu unterstützen oder dies nicht zu tun. Vielleicht werden aber auch ganz andere Formen gefunden. Unsere Intention ist es jedenfalls, den Teilnehmenden Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie sich bei der Bewältigung des beruflichen Transferprozesses unterstützen und damit der Gefahr von Isolation begegnen können.

Das Curriculum ist gekennzeichnet von Transparenz und Verbindlichkeit und bietet einen Rahmen, neue Verbindlichkeiten einzugehen, Verlässlichkeiten zu fördern und die Entstehung längerfristiger Beziehungen vorzubereiten. Damit bietet es die Möglichkeit,

- in einer von Unsicherheit geprägten Situation neue Sicherheiten zu erarbeiten,
- in einer Situation, deren Rahmen gebende Strukturen weggebrochen sind, neue Strukturen aufzubauen,
- diese Strukturen mit Inhalt zu füllen,

- Beziehungen zu knüpfen, deren Inhalte und Rahmen gebende Strukturen ausgehandelt und schriftlich vereinbart und über die Dauer des Kurses hinaus fortgeführt und weiterentwickelt werden können.

Die Orientierung an der eigenen Person, am Selbstverständnis, an den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen und am angeeigneten Wissen nimmt daher einen zentralen Stellenwert ein. Auf diese Weise wird das Ziel verfolgt, ein Bewusstsein für das in der Person vorhandene Potenzial zu schaffen und eine Steigerung des Selbstwertes zu ermöglichen. Die führt zumeist dazu, die eigene Person als Sicherheit spendende Quelle zu erleben, deren Anfälligkeit gegen wegbrechende andere Sicherheiten sich reduziert.

Durch die Sozialformen und die methodisch-didaktische Konzeption werden neue Strukturen aufgebaut, die sowohl soziale als auch formale und inhaltliche Aspekte berücksichtigen. So bietet beispielsweise die kontinuierliche Zusammenarbeit in einer Dreiergruppe, der so genannten *Triade*, die Möglichkeit, das gemeinsame Vorgehen anhand bestimmter Instrumente zu strukturieren, Vereinbarungen zu treffen und diese schriftlich festzuhalten. Im Rahmen des Kurses sind diese Instrumente inhaltlich und formal vorgegeben, um ein strukturiertes Vorgehen im jeweiligen Kurskontext zu praktizieren und darüber neue Strukturen zu schaffen. Sie bieten jedoch auch die Möglichkeit, auf andere Situationen übertragen und somit über den Kurs hinaus von den Teilnehmenden eingesetzt zu werden.

### **3. Rahmendaten**

---

Die sieben aufeinander aufbauenden Module des Curriculums sind für einen Zeitraum von vier Wochen à fünf Tage konzipiert. Hinzu kommt ein Tag, der vier Wochen nach Beendigung des Kurses zur Rückschau und zum Treffen neuer Netzwerkverabredungen eingeplant ist. Für die Teilnehmendenauswahl sollten zusätzlich ca. fünf bis sieben Tage Vorlauf mit Beratung vorgesehen werden. Eine Gruppeninformationsveranstaltung, die sich empfiehlt, ist hier nicht berücksichtigt. Module und Beratung bilden eine aufeinander bezogene Einheit, die in der nachfolgenden Tabelle (s. Abb. 1) veranschaulicht wird.

Das Curriculum ist ausgelegt für 18 bis 21 Teilnehmende; idealerweise sollte die Zahl wegen der Triadenarbeit durch drei teilbar sein. Wegen der hohen Anforderungen an Aufmerksamkeit, Ansprechbarkeit, Begleitungs-, Unterstützungs- und Beratungskompetenz ist der Kurs für zwei Kursleitende konzipiert. Sie sollten (sozial-)pädagogisch qualifiziert sein, eine (möglichst personenzentrierte) Beratungsausbildung haben und über Beratungserfahrung verfügen. Sie wer-

den als *Kursleitende* oder *Beraterin* bezeichnet und in den kursrelevanten Unterlagen als „Beraterin“ geführt.

Alle Teilnehmenden erhalten nach Beendigung des Kurses eine schriftliche Bestätigung über die erfolgreiche Teilnahme. Diese sollte die nachfolgend aufgeführten Inhalte und den Einsatz entsprechender Kompetenzen ausweisen.

Die Teilnehmenden des Kurses haben

- mit der eigenverantwortlichen Gestaltung einer von Unsicherheit geprägten Situation begonnen,
- ihr Selbstverständnis, ihre Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen erschlossen und schriftlich nachgewiesen,
- ihr individuelles Profil erstellt,
- sich an ihren Werten, Wünschen und Zielen orientiert,
- neue Perspektiven für sich entwickelt,
- einen Entscheidungsfindungsprozess durchlaufen und Entscheidungen getroffen,
- sich Ziele gesetzt und Handlungsschritte geplant,
- Handlungen z. T. schon umgesetzt,
- ein Netzwerk mit anderen Teilnehmenden geknüpft,
- Vereinbarungen für die Fortsetzung des begonnenen Handlungsprozesses getroffen,
- den Lernprozess protokolliert,
- ihre Tagesprotokolle und das Seminar ausgewertet,
- den Lern- und Handlungsprozess mehrfach reflektiert.

Sie haben damit folgende Kompetenzen zum Einsatz gebracht:

- die Bereitschaft, sich auf etwas Neues einzulassen,
- Handlungs- und Gestaltungskompetenz,
- Kreativität,

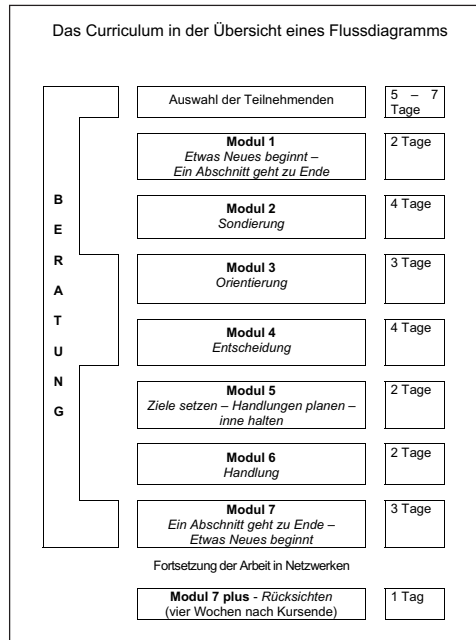


Abb. 1

- Kooperations- und Teamfähigkeit,
- Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeit,
- Verantwortungsbereitschaft,
- Reflexionsfähigkeit.

Diese Teilnahmebescheinigung sollte im Abschlussgespräch (s. u.) zusammen mit einem mündlichen Feedback übergeben werden.

## 4. Beratung

---

Die Module zur Förderung der (berufs-)biographischen Steuerungskompetenz sind ein Curriculum mit Beratung (vgl. Abb. 1). Die Beratung nimmt einen zentralen Stellenwert ein und rahmt den Kurs. So ist eine erste Beratung vor Beginn des Kurses als Erstgespräch vorgesehen, eine zweite etwa nach vierzehn Tagen und eine dritte im Abschlussgespräch. Die Beratenden begleiten den Lernprozess der Teilnehmenden, sind stets ansprechbar, greifen in schwierigen Situationen unterstützend ein und bieten bei Bedarf Einzelberatung an. Die Maßgabe „Hilfe zur Selbsthilfe“ sollte dabei handlungsleitend sein. Diese Grundkonzeption des Curriculums erfordert ein hohes Maß an Ansprechbarkeit und Verfügbarkeit der Kursleitenden bzw. Beratenden. Aus diesem Grund sollte der Kurs bei einer Teilnehmendenzahl ab zwölf Personen von zwei Beratenden geleitet werden.

### 4.1 Aufgaben und Qualifikation der Beratenden

Die Beratenden sind verantwortlich für die Auswahl der Teilnehmenden und für die Durchführung des Curriculums mit den entsprechenden Beratungsanteilen. Da Vertrauen für alle Beteiligten eine wichtige Rolle spielt, halten wir es für besonders wichtig, dass im Erstgespräch der Kontakt zwischen Teilnehmenden und Beratenden hergestellt wird. Beide sollten ein gutes Gefühl haben, wenn sie die Entscheidung zur Zusammenarbeit treffen.

Über die stete Ansprechbarkeit und Begleitung der Entwicklungs- und Lernprozesse hinaus ist es Aufgabe der Beratenden, die Teilnehmenden gegebenenfalls auf andere Unterstützungsmöglichkeiten hinzuweisen, wie beispielsweise Schuldner-, Erziehungs- oder Lebensberatung oder psychologische Hilfen, wenn dies indiziert ist. Bei der Suche nach einer geeigneten Institution ist entsprechende Hilfe anzubieten, wobei diesbezügliche Ortskenntnisse von Vorteil sind.

Den Beratenden sollte eine Grundhaltung von Akzeptanz, Empathie, positiver Zuwendung und Kongruenz<sup>7</sup>, auch *personenzentrierte* Grundhaltung genannt (vgl. Rogers 1984 und 1992), selbstverständlich sein. Das heißt, es ist



wichtig, die Teilnehmenden unbedingt ernst zu nehmen, ihnen Wertschätzung zu zeigen und ihnen mit Einfühlungsvermögen und authentischem Verhalten zu begegnen. Die Beratung sollte die Teilnehmenden darin unterstützen, die subjektiv adäquate Entscheidung zu finden, und sie in der Verantwortungsübernahme so stärken, dass weder eine Über- noch eine Unterforderung eintritt. Die Beratungssequenzen dienen u. a. dazu, den einzelnen Teilnehmenden einen geschützten Rahmen zu geben, der es ihnen erlaubt, Dinge anzusprechen, die sie nur unter vier Augen ansprechen möchten.

Diese Maßgaben stellen hohe Anforderungen an die qualifikatorischen Voraussetzungen der Beratenden. Sie sollten

- über eine (sozial-)pädagogische Qualifikation und eine Beratungsausbildung möglichst nach dem personenzentrierten Ansatz verfügen,
- Beratungserfahrung mit Erwachsenen und berufspraktische Erfahrung in der Arbeit mit Erwerbslosen einbringen können,
- im Umgang mit gruppendynamischen Prozessen erfahren sein und die Fähigkeit zu Krisen- und Konfliktmanagement einsetzen können,
- über ein methodisch-didaktisches Repertoire verfügen und die Bereitschaft mitbringen, Teilnehmende aktiv im Lernprozess zu unterstützen.

Es könnte in einigen Fällen sogar positiv sein, die Erfahrung eigener Erwerbslosigkeit in die Beratung einzubeziehen.

Neben diesen Voraussetzungen spielt die Persönlichkeit der Beratenden letztlich die entscheidende Rolle für eine erfolgreiche Umsetzung des Curriculums. Die Beratenden sollten in jedem Fall die Idee des Curriculums mittragen und mit Engagement und Professionalität überzeugen.

## **4.2 Der Beratungsdreischritt**

Die Beratungen finden grundsätzlich vor, während und am Ende des Kurses statt; bei Bedarf sind zusätzliche Beratungen anzubieten. Es sind zumeist Einzelgespräche – wenn von den Teilnehmenden nicht anders gewünscht –, deren Vertraulichkeit strikt eingehalten wird. Die einzelnen Beratungseinheiten sollten gut vorbereitet sein. Damit wird sowohl Wertschätzung gegenüber den Teilnehmenden dokumentiert als auch gleichzeitig eine systematische Begleitung gewährleistet.

### **4.2.1 Erste Beratungseinheit vor Kursbeginn**

In der ersten Beratungseinheit ist abzuklären, ob die Voraussetzungen für eine Kursteilnahme erfüllt werden, und es ist dazu eine Vereinbarung zu treffen (s. u.). Neben der faktischen Erwerbslosigkeit sollte als weitere Voraussetzung

in jedem Fall der Wille erkennbar sein, diese Lebenssituation aktiv zu gestalten. Das Ziel, sich beruflich neu zu orientieren und dem eigenen Leben (wieder) einen (anderen) Sinn, einen erfüllenden Inhalt zu geben, sollte angestrebt werden. Da die Teilnehmenden herausarbeiten, welche Fähigkeiten, Kompetenzen, Kenntnisse und welches Wissen sie sich im Laufe ihres Lebens in verschiedenen Lebensbereichen angeeignet haben, ist die Bereitschaft zur Arbeit an der eigenen Biographie sehr wichtig. Zur gegenseitigen Unterstützung insbesondere beim Herausarbeiten dieser Ressourcen ist das Arbeiten in einer Triade vorgesehen. Diese Zusammenarbeit wird vorbereitet und bekommt durch gemeinsam getroffene schriftliche Vereinbarungen einen verbindlichen Charakter. Dadurch erhalten die Teilnehmenden einerseits eine gewisse Sicherheit, und andererseits wird die Fähigkeit unterstützt, eigenverantwortlich verbindliche Absprachen auszuhandeln, die dafür erforderlichen Entscheidungen zu treffen und diese einzuhalten.

Im ersten Beratungsgespräch wird geprüft, ob die Voraussetzungen vorliegen. Bei Anmeldung zur Kursteilnahme erklärt der/die Teilnehmende: Ich habe den Willen, meine Situation der beruflichen Neuorientierung aktiv zu gestalten, und ich bin bereit,

- in einer Gruppe von 18 bis 21 Personen zu arbeiten (Plenum),
- kontinuierlich in einer Kleingruppe zu dritt zu arbeiten,
- allen Beteiligten wohlwollend zu begegnen,
- mich aktiv an den Aufgaben zu beteiligen,
- mich mit der eigenen Biographie zu befassen,
- meine Lernprozesse zu reflektieren,
- die eigene Kreativität zu entfalten,
- konstruktive Beiträge zu leisten,
- zu einer produktiven Atmosphäre beizutragen,
- an der Bildung unterstützender Netzwerke mitzuwirken,
- mich an den Netzwerkaktivitäten konstruktiv zu beteiligen.

Diese Vereinbarung ist Ausdruck der das Curriculum kennzeichnenden Verbindlichkeit. Im Verlauf des Kurses werden weitere Vereinbarungen, vorwiegend der Teilnehmenden untereinander, getroffen. Eine Lösung eventuell auftretender Schwierigkeiten oder Konflikte kann mit Hilfe dieser Vereinbarungen unterstützt werden.

#### *4.2.2 Beratung während des Kurses*

Während des Kurses sind in der zweiten und dritten Woche, am achten, neunten, elften und zwölften Tag Beratungen eingeplant. Die Kursleitenden bieten diese Beratung gezielt für die Zeit an, in der sich die Teilnehmenden außerhalb des Kursverbandes zur Sammlung von Informationen oder zum Füh-

ren von Gesprächen aufhalten. Wichtig ist, die Teilnehmenden rechtzeitig über die Intention und vorgesehenen Inhalte der Einzelberatungen (s. u.) aufzuklären. Wird dies versäumt, ist damit zu rechnen, dass die Ankündigung eines Einzelgesprächs Unbehagen, wenn nicht gar Angst verursacht.

Die Begleitung des Lern- und Entwicklungsprozesses und die damit verbundene stete Ansprechbarkeit erfordern einen hohen Aufmerksamkeitspegel. Nicht immer können alle Entwicklungen bei allen Teilnehmenden angemessen wahrgenommen werden. Deshalb ist es wichtig, ihnen die zusätzliche Möglichkeit einer Einzelberatung anzubieten, in der Raum für Themen ist, die in der Triade nicht an- bzw. ausgesprochen werden. Hierzu gehören beispielsweise eine finanziell schwierige Situation, Schwierigkeiten mit der Partnerin/dem Partner, Probleme mit den Kindern oder auch Schwierigkeiten, die während des Kurses entstehen und die Entwicklung behindern. Wo erforderlich, sollte auf spezielle Unterstützungsangebote verwiesen und beim Finden der geeigneten Anlaufstelle Hilfe gegeben werden.

Dessen ungeachtet sollten folgende Fragen in der zweiten Beratungseinheit im Zentrum stehen:

- Wie geht es Ihnen?
- Wie kommen Sie mit Ihrem Entwicklungsprozess zurecht?
- Wo stehen Sie gerade?
- Wie fühlen Sie sich in der Zusammenarbeit mit den anderen Kursteilnehmenden?
- Haben Sie Fragen, Unklarheiten, die Sie ansprechen möchten?
- Gibt es etwas, das Sie mir persönlich mitteilen möchten?

Schon bei der Beantwortung dieser Fragen wird erkennbar, ob Inkongruenzen<sup>8</sup> vorliegen. Es liegt nun in der Kompetenz der/des Beratenden, herauszufinden, ob und welche Probleme dahinter erkennbar werden und ob diese die eigene Entwicklung und den beruflichen Transferprozess der/des Teilnehmenden beeinträchtigen. Die dabei für die Beratenden zu klärenden Fragen sind:

- Gibt es Probleme, und wenn ja, welche?
- Können diese Probleme im Gespräch gelöst werden?
- Ist für einen bestimmten Bereich Unterstützung erforderlich? Wenn ja, welche (Regelung finanzieller Angelegenheiten, Kinderbetreuung, Selbsthilfegruppe etc.)?
- Ist eine Indikation für eine psychotherapeutische Behandlung erkennbar?
- Wie kann ich Teilnehmende darin unterstützen, die geeignete Hilfe zu finden?

Nach Beendigung dieser Einzelgespräche sollten die Beratenden ein Gefühl dafür entwickelt haben, wo „ihre“ Teilnehmenden stehen und wie es ihnen geht. Kursbezogene Probleme sollten mit den Teilnehmenden besprochen und erforderliche anderweitige Unterstützung in die Wege geleitet sein.

#### 4.2.3 Abschlussgespräche

Die Abschlussgespräche sind an den letzten drei Tagen des Kurses vorgesehen. Sie sollten die Befindlichkeit der/des Teilnehmenden thematisieren und ein Feedback beinhalten. Hierbei stehen aus der Beratendenperspektive wahrgenommene Beobachtungen über die Entwicklung der Teilnehmenden im Zentrum. Zusätzliche Themen, die während des Kurses Gegenstand eines Einzelgesprächs waren, sollten ebenfalls angesprochen werden. Das Abschlussgespräch sollte entsprechend aufgebaut sein und folgende Fragen beinhalten:

- Wie geht es Ihnen jetzt am Ende unseres Kurses?
- Wie ist es Ihnen in der Triade ergangen?
- Wie ist es Ihnen mit den anderen Teilnehmenden ergangen?
- Wie geht es Ihnen, wenn Sie an Ihre Zukunft denken?

Gegebenenfalls sind personenbezogene Themen aufzugreifen, die im Laufe des Kurses aufgetreten sind, z. B.: Wie weit sind Sie mit dem Thema, dem Problem xy gekommen, worüber wir in der letzten Beratung gesprochen haben?

Anhand von in den Tagesprotokollen festgehaltenen Beispielen geben die Beratenden ein Feedback. Es sollte sich an die in der Teilnahmebescheinigung ausgewiesenen Kompetenzen (z. B. Kooperations- und Teamfähigkeit) anlehnen und den Teilnehmenden als Ermutigung zum Ausdruck gebracht werden, z. B.:

*Ich habe Sie anfangs eher skeptisch gegenüber der Triadenarbeit erlebt. Im Laufe der Zeit habe ich Sie jedoch gerade hier sehr engagiert wahrgenommen. Dies zeigte sich für mich vor allem in der Situation, als Sie einen Kollegen bei der Herausarbeitung seiner im Alltag erworbenen Fähigkeiten besonders unterstützt haben. Diese Art der Motivierung ist mir als eine besondere Stärke von Ihnen aufgefallen.*

Wichtig ist es, danach zu fragen, ob der/die Teilnehmende Fragen an die/den Beratenden hat oder der/dem Beratenden etwas sagen möchte. Zum Schluss wird die Teilnahmebescheinigung ausgehändigt und der Dank für die Mitwirkung am Kurs ausgesprochen.

Die Darstellung und Beschreibung von Organisation und Inhalten der Beratung unterstreicht, so ist zu hoffen, ihren bedeutenden Stellenwert. Neben

der Beziehung, die Kursteilnehmende und Kursleitende zueinander aufgebaut haben, wird in der Einzelberatung der individuelle Aspekt verstärkt. Die akzeptierende und empathische Grundhaltung, die im Einzelgespräch anders wahrgenommen wird als in der Gruppe, zeigt den Teilnehmenden, dass sie auch als Individuum ernst genommen und respektiert werden.

## **5. Leitgedanken für die Entwicklung eines Curriculums**

---

Die Entwicklung des Curriculums sollte, in Anlehnung an Saul Robinsohn (1972, S. 45, S. 79 f.) in folgenden Schritte geschehen:

- Zunächst sollte die Lebens- oder Verwendungssituation, für die das Curriculum entwickelt wird, analysiert werden.
- In einem zweiten Schritt sollten die für diese Lebenssituation erforderlichen Qualifikationen, „Kenntnisse, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten“ ermittelt werden.
- Im dritten Schritt werden die Vermittlungselemente des Curriculums (Inhalte, Methoden und Medien) ausgewählt.

Die Ergebnisse, die wir mit diesen drei Schritten erarbeitet haben, werden im Folgenden vorgestellt.

### **5.1 Verwendungssituation**

Bei der Verwendungssituation handelt es sich um eine Situation der Neuorientierung, deren Zielsetzung für die Betroffenen in erster Linie ein gelungener beruflicher Transferprozess mit einem die Existenz sichernden und soziale Anerkennung gebenden Arbeitsplatz sein dürfte.<sup>9</sup> Die Umsetzung des ganzheitlichen Ansatzes erfordert aber gerade hier, die berufliche Neuorientierung als *einen* Aspekt unter anderen zu sehen, denn zur Entwicklung der biographischen Kompetenz ist es erforderlich, *alle* Lebensbereiche zu berücksichtigen.

Die Bündelung der Energien in nur einer Richtung – nämlich so schnell wie möglich wieder einen Job zu finden – kann sich unter Umständen als sehr nachteilig erweisen. Dies ist dann der Fall, wenn beispielsweise im außerberuflichen Bereich erworbene Fähigkeiten nicht gesehen, eigene Wünsche und Interessen übergangen und eigene Werte nicht genügend respektiert werden. Abgesehen davon, dass in einem solchen Fall eine Einstellung wenig wahrscheinlich ist, ist eine (vor-)schnell angenommene Stelle zwar zunächst ein Erfolg, wird sie aber nach kurzer Zeit wieder aufgegeben, kostet dies alle Beteiligten viel Energie, Zeit und Geld. Bei der oder dem betroffenen Erwerbslosen werden Frust und eine sinkende Motivation für eine weitere Bewerbungsphase die Folge sein. Und es mindert mit ziemlicher Sicherheit beim Unternehmen die Einstellungsbereit-

schaft. Überdies wird bei derartigen „Schnellschüssen“ die Chance vertan, die Situation der Neuorientierung wirklich als solche zu nutzen. Daher nehmen in unserem Curriculum die Phasen *Sondierung* in Modul 2 und *Orientierung* in Modul 3 den größten Raum ein.

## **5.2 Qualifikationen**

Die Situation der Neuorientierung, der berufliche Transferprozess erfordert biographische Kompetenz und damit die Beantwortung der Fragen: *Wo stehe ich? Wer bin ich? Wo will ich hin?*

Die Beantwortung dieser Fragen erfordert wiederum das Reflektieren der eigenen Person. Es geht darum, ein Selbstverständnis zu entwickeln und in einer Art *Bilanz des Vorhandenen* erworbene Fähigkeiten, Kompetenzen, Kenntnisse sowie angeeignetes Wissen zu entdecken, zu visualisieren und in Bezug zur gegenwärtigen Situation zu setzen. Die Frage *Wo will ich hin?* erfordert es, eigene Sinngehalte zu entwickeln und Zielsetzungen zu definieren. Beides ist jeweils in das eigene Werteschema zu integrieren. Das Reflektieren, das Treffen von Entscheidungen und die Übernahme der Verantwortung für jeden Schritt sind in den Modulen inhaltlich vorgegeben; das Training dieser Kompetenzen wird über das methodisch-didaktische Konzept gefördert.

## **5.3 Inhalte und methodisch-didaktisches Konzept**

Die Reflexion zu den Fragen *Wo stehe ich? Wer bin ich? Wo will ich hin?* bildet inhaltlich den roten Faden der aufeinander aufbauenden insgesamt sieben Module, die von Transparenz und Verbindlichkeit gekennzeichnet sind. Am Anfang des Kurses wird jedes einzelne Modul mit Inhalten, (Lern-)Zielen<sup>10</sup> und methodischer Vorgehensweise vorgestellt. Am Schluss eines Moduls werden diese Ziele gemeinsam besprochen und es wird festgestellt, ob sie alle erreicht werden konnten. Sollte eines nicht erreicht worden sein, wird dies mit Begründung von den Kursleitenden in deren Tagesprotokollen<sup>11</sup> zur späteren Auswertung dokumentiert.<sup>12</sup>

Inhalte und Methoden sind aufeinander bezogen. In nahezu jedem Modul sind Sequenzen zur Reflexion und mit eigenverantwortlich zu treffenden Entscheidungen vorgesehen, um möglichst häufig Reflexions-, Entscheidungs- und Verantwortungsübernahmefähigkeit zu praktizieren und damit zu trainieren.

Als Beispiel zur Förderung der Reflexionsfähigkeit sei hier das Tagesprotokoll (Abb. 2) vorgestellt: Am Ende eines jeden Tages halten die Teilnehmenden Eindrücke und Ergebnisse zu *Befindlichkeit, Tätigkeiten, Neuigkeiten, Lerneffekten, Bewertungen und Fragen* fest. Das damit verbundene gedankliche Re-

vue-passieren-Lassen des Tages dient neben der Einübung von Reflexion der Kurzwiederholung und dem Festhalten von Erfahrungen und beugt der Gefahr des Vergessen-Werdens vor.

Eine ähnliche Vorlage, das Tagesprotokoll für Beratende, dient zum Festhalten wichtiger Aspekte aus Sicht der Kursleitung.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Wahl der jeweiligen Sozialform. Dabei wird der Zusammenarbeit in der Triade ein wesentlicher Stellenwert beigemessen. Das kontinuierliche Arbeiten in dieser Dreiergruppe wurde aus mehreren Gründen gewählt:

- Zum einen erleichtert es das Herausarbeiten eigener Stärken. Gerade die von uns befragten Beschäftigten tun sich schwer damit, das eigene Können zu benennen. Dies gelingt in der Regel leichter im Team, wenn dazu bestimmte Vereinbarungen getroffen sind.
- Ein weiterer Grund ist das Erleben von Gemeinsamkeiten und das Entwickeln von Kollegialität; das Gefühl, die Sorgen und Ängste nicht als Einzige/r zu haben, bringt Erleichterung. Gleichzeitig bietet es Raum, auch angenehme Erlebnisse miteinander zu teilen.
- Das Wesentliche an der Triadenarbeit ist jedoch, dass mit ihr ein Verlässlichkeit und Sicherheit bietender und Vertrauen gebender Rahmen geschaffen wird. Die Teilnehmenden finden ihre Triade selbst und handeln miteinander aus, wie sie miteinander umgehen und zusammenarbeiten und was sie im Falle eines Konfliktes tun wollen.
- Nicht zuletzt wird durch diese Sozialform die Team- und Kommunikationsfähigkeit in ganz besonderer Weise gefördert, da jeweils ein Mitglied in die Kommunikation einbezogen werden muss.<sup>13</sup> Dies ist vor allem in den Aushandlungsprozessen, in der Reihum-Befragung und den Reflexionsaufgaben der Fall.

Neben der Triade spielt die Arbeit im Plenum ebenfalls eine wichtige Rolle. Sie gibt der Gruppe vom Anfang bis zum Ende des gesamten Kurses einen










Unterlagen für Teilnehmende Modul 1 – 7 Tagesprotokolle		
1. Tag Datum: _____	Etwas Neues beginnt, Begrüßung, Eröffnung Kennenlernen I, Kurserfolg, Tagesprotokolle	
Befindlichkeit  ☹️ ☺️ 	Nach diesem Tag geht es mir ... _____ _____	
Tätigkeiten 	Das habe ich heute alles getan: _____ _____	
Neuigkeiten 	Das war heute neu für mich: _____ _____	
Lerneffekte 	Das habe ich gelernt: _____ _____	
Bewertungen  ☹️ ☺️ 	☺️ Das hat mir gut gefallen ☺️ _____ _____	
	☹️ Das hat mir nicht gut gefallen ☹️ _____ _____	
Fragen 	Das habe ich noch nicht verstanden, das möchte ich noch wissen: _____ _____	

Abb. 2

kontinuierlichen Rahmen. Im Plenum werden die einzelnen Module begonnen und abgeschlossen, es bietet Raum für kleingruppenübergreifende Fragen, zum Austausch und zur gemeinsamen Reflexion. Darüber hinaus bietet es Gelegenheit, sich in Präsentationen zu üben. Zusätzlich zu diesen Sozialformen gibt es zahlreiche Aufgaben, die in Einzelarbeit zu erfüllen sind.

Wir hatten zu Beginn (vgl. Kap. 1.1) betont, dass wir die klassischen Bestandteile von Bildungsangeboten für Arbeitsuchende, wie Bewerbungs- und Kommunikationstraining, bewusst ausgespart haben. Die Bedeutung der Stellensuche soll dadurch keineswegs gemindert werden. Vielmehr bevorzugen wir eine andere Vorgehensweise. Diese lehnt sich an das von Richard Bolles (1999) entwickelte Verfahren an. Er geht davon aus, dass eine erfolgreiche Stellenbesetzung nur gelingt, wenn sich die Arbeitsuchenden von den veröffentlichten Ausschreibungen abwenden. Stattdessen empfiehlt er eine genaue Analyse dessen, was der/die Arbeitsuchende kann und tun möchte, um auf der Grundlage des so Erarbeiteten die gezielte Suche nach dem geeigneten, meist nicht ausgeschriebenen Arbeitsplatz zu starten. Das für dieses Vorgehen empfohlene Unterstützungsteam findet sich in unserer Triade und den Netzwerken wieder.

Die eingesetzten Methoden und Medien zielen auf eine Verbindung von kognitiver und affektiver Ebene, bieten Raum für Kreativität und sind den zu erreichenden Modulinhalt und (Lern-)Zielen geschuldet. So ist beispielsweise das Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander verknüpft mit Bewegung und der Beantwortung bestimmter Fragen zum Kurs. Es wird ein von den Teilnehmenden selbst zu wählendes Abschiedsritual kreiert und gestaltet, eine Collage (aus Zeitungsausschnitten u. Ä.) angefertigt und auf einem Marktplatz ausgestellt. Es gibt eine Reihum-Befragung anhand eines Leitfadens, Rollenspiele und Präsentationen. Blitzlicht-, Gesprächs- und Fragerunden bieten einen Rahmen für entsprechende Äußerungen aller Teilnehmenden. Es sind mehrfach Brainstormings (z. B. Wünsche, Ziele und Interessen; Erarbeitung der Realisierungsbedingungen und Informationsquellen) sowie das Mind-Map-Verfahren und die Kartenabfrage vorgesehen. Flip-Charts, Overhead-Projektor und Pinnwände mit Zubehör gehören zu den technischen Standardmitteln. Darüber hinaus können von den Kursleitenden andere situationsadäquate, inhalts- und formgerechte Methoden und Medien (z. B. eine Videokamera) eingesetzt werden, die den Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechen und die intendierten Entwicklungsprozesse begünstigen.

In **Modul 1** (*Etwas Neues beginnt – Ein Abschnitt geht zu Ende*) geht es darum, die gegenwärtige Situation eines/einer Kursteilnehmenden, die/der vor kurzem den Arbeitsplatz verloren hat, ins Zentrum zu stellen. Die Zeit dieses



Umbruchs – einerseits der Neubeginn des Kurses und andererseits der zu Ende gehende Abschnitt – wird thematisiert und bearbeitet. So stehen am ersten Tag die Inhalte des Kurses, das gegenseitige Kennenlernen, die persönlichen Zielsetzungen und Erwartungen sowie die Gestaltung eines erfolgreich verlaufenden Kurses auf dem Plan. Der zweite Tag ist dem zu Ende gehenden Abschnitt mit der Frage nach dem Grund für die Kursteilnahme und den damit verbundenen Gefühlen vorbehalten. Etwas Neues kann erst beginnen, wenn das Alte losgelassen wird. Aus diesem Grund wird in einem von den Teilnehmenden selbst gestalteten Ritual der hinter ihnen liegende Abschnitt verabschiedet. Die Teilnehmenden sollten dabei möglichst viel Kreativitätsspielraum erhalten, so dass sie diese Situation sinnvoll und sinnlich erleben.

Das **Modul 2** (*Sondierung*) ist der Beantwortung der Fragen *Wer bin ich eigentlich?* und *Was kann ich eigentlich?* vorbehalten. In Form eines „Steckbriefes“ und einer Collage erschließen die Teilnehmenden ihr persönliches Selbstverständnis in den vier Aspekten Beruf, Privatleben, Freizeit, Alltag. Sie stellen sich gegenseitig die Ergebnisse vor und finden sich mit den Personen zusammen, mit denen sie in der Triade künftig zusammenarbeiten werden. In der Triade vereinbaren sie, was ihnen für die Zusammenarbeit wichtig ist, und halten dies schriftlich fest. Danach beginnt der Teil, in dem die vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen erarbeitet werden. Hierzu interviewen sich die Teilnehmenden anhand eines Leitfadens reihum, sie halten die Ergebnisse schriftlich fest und erstellen auf dieser Basis ihr persönliches Profil. Daraus gewonnene Erkenntnisse werden in Bezug zu dem eigenen Selbstverständnis gesetzt, und dieses wird entsprechend ergänzt.

Im **Modul 3** (*Orientierung*) stehen die Wünsche, Ziele und Interessen der Teilnehmenden im Zentrum. Anhand der antizipierten Situation, am Ende des Lebens zu stehen und auf das eigene Leben zurückzublicken, werden u. a. die Fragen beantwortet, was den Einzelnen wirklich wichtig ist, was sie schon immer tun wollten und was sie sich wünschen. Als Impuls werden Vorschläge genannt, die ohne viel Aufwand realisierbar wären, z. B.:

**Beruf:**

- 1) Ich träume schon seit langem von einem Imbissstand mit Vollwertkost. Meine Interessen sind seit Jahren gesunde Lebensführung und Vollwerternährung. Mein Ziel ist es, eines Tages davon leben zu können.
- 2) Ich wünsche mir, beruflich unabhängiger zu sein. Mein Hobby ist es, DJ zu sein. Am liebsten möchte ich mein Hobby zum Beruf machen. Mein Traum ist es, mit alten Schallplatten zu handeln. Ich interessiere mich besonders für die Musik der 50er und 60er Jahre. Mein Ziel ist es, eine Tauschbörse aufzubauen und einen kleinen Laden zu haben.

**Privat:**

- 1) Ich interessiere mich für die Freundinnen und Freunde unserer Tochter. Ich wünsche mir, sie näher kennen zu lernen. Mein Ziel ist, gemeinsam mit ihnen etwas zu unternehmen, was uns allen Freude macht.
- 2) Ich interessiere mich für die Entwicklung unserer Kinder und möchte ein guter Vater sein. Mein Wunsch ist es, dass meine Kinder glücklich sind, mich als Vater zu haben. Mein Ziel ist es, mehr Zeit mit meinen Kindern zu verbringen.

**Freizeit:**

- 1) Ich wünsche mir, mehr Zeit an der frischen Luft zu verbringen. Mein Traum ist es, einen kleinen Garten zu haben, in dem ich Gemüse anbauen kann.
- 2) Ich interessiere mich für die Geschichte unserer Region. Ich wünsche mir, mich häufiger in der Natur zu bewegen. Mein Ziel ist es, innerhalb der nächsten zwei Jahre einen Urlaub zu verbringen, in dem ich mich ausschließlich wandernd fortbewege.

**Alltag (oder Allgemein):**

- 1) Ich wünsche mir, mit meinem Leben zufrieden zu sein. Es liegt mir am Herzen, gute Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen und zu pflegen.
- 2) Ich wünsche mir, im Alter noch körperlich fit zu sein. Es ist mir ein Anliegen, mit meinen Mitmenschen auszukommen. Mein Ziel ist es, bis nächstes Jahr das Rauchen aufgegeben zu haben. Mein Ziel ist es, ab sofort freundlicher zu meiner Nachbarin zu sein.

Gemeinsam werden in der Triade die erforderlichen Realisierungsbedingungen erarbeitet. Im Plenum werden anschließend die einzuholenden Informationen und mögliche Informationsquellen erschlossen. Auf dieser Grundlage werden Informationsgespräche vorbereitet, gegebenenfalls auch eingeübt,<sup>14</sup> und es wird mit der Informationssammlung begonnen. Die Informationen werden anschließend ausgewertet und auf mögliche Entscheidungsoptionen hin überprüft. Parallel zur Informationssammlung werden Einzelberatungen angeboten (vgl. Kap. 4.2.2).

Dem **Modul 4** (*Entscheidung*) liegen die in der Orientierungsphase entwickelten Entscheidungsoptionen zu Grunde. Mit Hilfe des Mind-Map-Verfahrens werden diese Optionen auf ihre Konsequenzen hinsichtlich *der Gefühle, der Freizeitgestaltung, des Partners/der Partnerin, der Kinder, der Qualifikation, der Finanzen, der beruflichen Möglichkeiten und des Tagesablaufs* überprüft. Die so erarbeiteten Ergebnisse werden anschließend in eine Tabelle eingetragen und bewertet. Offen gebliebene Fragen werden festgehalten, ebenso Personen,

die diese Fragen beantworten könnten. Bevor eine Entscheidung getroffen wird, suchen sich die Teilnehmenden Personen ihrer Wahl (Familie, Freundeskreis, Personen, die dies bereits in ähnlicher Form getan haben) und holen deren Meinung ein. Diese Gespräche werden im Plenum vorbereitet und im Rollenspiel eingeübt. Eine Checkliste für den Erstkontakt und eine Übersicht für die auszuhandelnden Termine erleichtern die Organisation. Während die Teilnehmenden ihre Gespräche führen, werden parallel dazu Einzelberatungen angeboten. Die Gespräche werden anschließend ausgewertet und zur Entscheidungsfindung herangezogen. Soweit es den Teilnehmenden bereits möglich ist, wird eine Entscheidung getroffen. Ist dies (noch) nicht möglich, wird der gegenwärtige Entscheidungsstand schriftlich festgehalten.

In **Modul 5** (*Ziele setzen, Handlungen planen, innehalten*) werden die nächsten Ziele im Hinblick auf bereits getroffene Entscheidungen in der Triade definiert und die dafür erforderlichen Schritte festgehalten. Diese werden in einen entsprechenden Handlungsplan eingetragen. Gemeinsam wird darüber diskutiert, wie mit noch offenen Entscheidungen umgegangen werden könnte; die Ergebnisse werden notiert. Der zweite Abschnitt dieses Moduls ist der Reflexion des bisher Erarbeiteten vorbehalten. So bekommen die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Handlungspläne im Plenum zu präsentieren, sich den Fragen ihrer Kurskolleg/innen zu stellen und ihre Pläne durch Impulse und Vorschläge der anderen zu ergänzen. Bevor die Handlungen umgesetzt werden, reflektieren die Teilnehmenden ihre bisher vollzogenen Schritte und überprüfen anhand ihrer Gefühle die Stimmigkeit.

Das **Modul 6** (*Handlung*) steht im Zeichen der konkreten Handlung. Zunächst bringen die Teilnehmenden ihre Arbeitsblätter und Unterlagen, gesammelt in einem zu Beginn des Kurses angelegten Ordner, auf den aktuellen Stand. Sie setzen dann erste Schritte um, nehmen z. B. Kontakt mit potenziellen Gesprächspartner/innen auf, führen Gespräche und planen das weitere Vorgehen. Sie knüpfen innerhalb des Kursverbandes Netzwerke, die sich aus den Triaden ergeben, und bilden ein System, das den kontinuierlichen Austausch und die gegenseitige Unterstützung gewährleistet. Sie verständigen sich auf ein gemeinsames Vorgehen, verabreden Termine und Orte für die Fortsetzung der begonnenen Arbeit und halten diese Absprachen in einer Vereinbarung schriftlich fest (s. Abb. 3). Die Intervalle der Netzwerktreffen sind bis zum Modul 7 plus vorgegeben. So treffen sich die Triaden (kleines Netzwerk) einmal in der Woche, zwei Triaden, die so genannten mittleren Netzwerke, treffen sich alle vierzehn Tage, und der gesamte Kurs, das große Netzwerk, kommt einmal im Monat zusammen.

<b>Unterlagen für Teilnehmende</b> <b>Modul 6 – Handlungsphase</b> 5. Vereinbarung über Zusammenarbeit im Netzwerk	
<b>Vereinbarungen für die Zusammenarbeit im (mittleren) Netzwerk</b>  Wir _____ _____ _____ _____ vereinbaren, unsere Zusammenarbeit wie folgt zu gestalten: So wollen wir miteinander umgehen: _____ _____ _____ So wollen wir miteinander arbeiten: _____ _____ _____ Das wollen wir in einem Konfliktfall tun: _____ _____ _____	Wir werden uns innerhalb von zwei Wochen _____ Mal treffen. Wir treffen uns erstmalig am _____ Wir treffen uns das erste Mal bei _____  Bei jedem Treffen verabreden und besprechen wir 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____ 9. _____  Vorgehensweise 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____  Für unsere Termine planen wir jeweils _____ Stunden ein. Diese Vereinbarung wurde getroffen am _____ Sie gilt solange, bis die Unterzeichnenden sich auf neue Vereinbarungen verständigen.  Mit den Inhalten dieser Vereinbarung bin ich einverstanden  _____ _____ _____ _____

Abb. 3

In **Modul 7** (*Ein Abschnitt geht zu Ende – Etwas Neues beginnt*) werten die Teilnehmenden ihre Tagesprotokolle und die Erfahrungen aus, die sie in dem Kurs gemacht haben. Sie ergänzen ihr individuelles Profil um die im Kurs erworbenen Kompetenzen. Eine Gruppendiskussion dient als erster Rahmen für eine Auswertung. Dabei stehen Inhalte, Methoden und Gestaltung im Zentrum, und es wird danach gefragt, was die Einzelnen durch den Kurs gewonnen haben und welche Kompetenzen sie stärken konnten. Diese Diskussion dient gleichzeitig der Vorbereitung auf die Einzelauswertung per Fragebogen. Die Teilnehmenden bereiten den gemeinsamen Abschluss des Kurses vor. Parallel werden die Abschlussgespräche (vgl. Kap. 4.2.3) geführt. Der Kurs wird gemeinsam in einer von den Teilnehmenden gewählten und selbst gestalteten, möglichst kreativen Form abgeschlossen.

Vier Wochen nach Beendigung des Kurses treffen sich die Teilnehmenden gemeinsam mit den Kursleitenden zum **Modul 7 plus** (*Rücksichten*). In diesem Modul sind die Reflexion der bisherigen Netzwerkarbeit und eine Auswertung des Kurses aus der Distanz vorgesehen.

Über die hier vorgestellten Inhalte, die Systematik und Methoden des Vorgehens werden die zentralen Bestandteile der biographischen Kompetenz,

wie Reflexions-, Verantwortungsübernahme- und Entscheidungsfähigkeit praktiziert und eingeübt. Mit den eingesetzten Instrumenten (Fragebögen, Checklisten, Handlungspläne, Reflexionshilfen, Vereinbarungsvordrucke) wird den Teilnehmenden ein Handwerkszeug vermittelt, das ihnen auch in künftigen Entscheidungsprozessen hilfreich sein kann (und soll). Jedes Modul enthält mehrere Reflexionssequenzen, und jeder Arbeitsauftrag ist für die Teilnehmenden damit verbunden, Entscheidungen zu treffen und dafür die Verantwortung zu übernehmen. Ganz konkret wird diese Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme nach Beendigung des Kurses gefordert. Dann nämlich, wenn die Verantwortung für die Netzwerkarbeit in die alleinige Verantwortung und Regie der Teilnehmenden übergeht.

## **6. Erste Erfahrungen**

---

Erste Erfahrungen in einem Pilotkurs<sup>15</sup> zeigen, dass die Grundkonzeption des Curriculums beibehalten werden kann. Die sinnliche Erfahrbarkeit bestimmter Sequenzen, wie beispielsweise jener, in deren Zentrum die Ermittlung der eigenen Wünsche, Ziele und Interessen steht, sollte jedoch durch den Einsatz anderer Medien unterstrichen werden. So könnte Filmmaterial herangezogen werden, das die Möglichkeit der Identifikation und auf dieser Ebene ganz andere Impulse bietet. Ein weiterer Aspekt ist die zielgruppenspezifischere Zuspitzung und entsprechende Anpassung bestimmter Modulsequenzen. Hier sei insbesondere an die Form des Dokumentierens von Ergebnissen gedacht. Diese müsste für schreibungsgewohnte Menschen einen stärker an ihrer Lebenspraxis angelehnten Ausdruck finden.

Positiv hervorgehoben wurde von fast allen Teilnehmenden die kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Kollegen. Auch die Gelegenheit, die eigenen Pläne im Plenum zu präsentieren, wurde als gute Übung angesehen. Bei der Orientierung an den eigenen Wünschen, Zielen und Interessen rückten konkret Themen wie der Umgang mit Krankheit und Gesundheit, Rückkehr in das Ursprungsland, Existenzgründung sowie die Gründung einer Nachbarschaftsinitiative ins Zentrum der Auseinandersetzung. Von den zwei mittleren Netzwerken (der Kurs hatte insgesamt nur 13 Teilnehmende) wird eines die Zusammenarbeit über das Nachtreffen (Modul 7 plus – *Rücksichten*) hinaus fortsetzen. Inhaltlich hat sich diese Gruppe für EDV entschieden.

## **7. Schlussbemerkung**

---

Sicher sind einige unserer Grundgedanken nicht neu. So ähneln manche von uns entwickelte Instrumente jenen, die im Konzept der Lernberatung

von Marita Kemper und Rosemarie Klein (1998) entwickelt wurden. In Grundideen und Leitgedanken findet sich Übereinstimmung in den Aspekten Biographiebezug, Kompetenzorientierung, Reflexions- und Lerninteressenorientierung. Allerdings ist der Kontext ein anderer, und daraus ergibt sich ein anderer Fokus. Während das Konzept der Lernberatung als integrierter Bestandteil eines fachlichen Weiterbildungsangebotes das Lernen (Lernformen, Lernarrangements, Lernen lernen etc.) in den Blick nimmt, steht im hier vorliegenden Curriculum das Erfahren, das Bewusstwerden, das Verstehen dessen, was die eigene Person ausmacht, und deren weitere Lebensgestaltung im Zentrum. Und es geht hier darum, Entscheidungen zu treffen, die in allen Bereichen möglichst den Zielen und dem Können der Betroffenen entsprechen und die von Nachhaltigkeit geprägt sind. Hinzu kommen die Vernetzung sowie die gegenseitige Unterstützung.

Unser Curriculum versteht sich demzufolge als eine sinnvolle Ergänzung bereits vorhandener Konzepte. Zweifellos ist es nicht vollkommen und schon gar nicht als feststehendes, statisches Gefüge anzusehen. Im Gegenteil: Es bedarf der Weiterentwicklung und der Vervollkommnung. Hier denken wir einerseits an ein stärker auf bestimmte Zielgruppen zugeschnittenes Angebot und andererseits an eine Ergänzung der Netzwerke durch ein Netzwerk von Professionellen. So sollten die Teilnehmenden in der Fortsetzung des begonnenen Prozesses der Neuorientierung in Form von Supervision und fachspezifischer Begleitung (z. B. für Bewerbungen, EDV oder andere Inhalte) unterstützt werden. Auf diese Weise wird nicht nur die (berufs-)biographische Steuerungskompetenz gestärkt, sondern auch die eigenverantwortliche und selbstständige Gestaltung des beruflichen Transferprozesses gefördert, und letztendlich werden überfachliche Fähigkeiten trainiert, die in vielen Bereichen des Erwerbslebens gefordert sind.

### **Anmerkungen**

- 1 Unter Ressourcen verstehen wir – in Anlehnung an die Definition im Schweizerischen Qualifikationsbuch – das ‚Können‘. Dies umfasst „alle Voraussetzungen fachlicher, sozialer und methodischer Art (Wissen, Können, Fertigkeiten, Einstellungen, Haltungen), die im Zusammenwirken für eine Kompetenz notwendig sind“ (Autorengemeinschaft Schweizerisches Qualifikationsbuch, 2001, S. 10).
- 2 Die Interviews umfassten einen Fragebogen zur Erhebung demographischer Daten sowie ein leitfadengestütztes Interview, in dem die Aspekte des Selbstbewusstseins (Was kann ich? Wo stehe ich? Wo will ich hin?) und der Handlungsfähigkeit (Kompetenzen, Weiterbildung, Lebensgestaltung, Berufswegeplanung) berücksichtigt wurden.
- 3 Die Höhe des Arbeitslosengeldes ist wesentlich geringer und liegt zwischen 60% und 67% des pauschalierten Nettoentgeltes.
- 4 Formalrechtlich führte diese Konstruktion zur Ausstellung von Änderungskündigungen. Eine Kündigung wurde nicht ausgesprochen.
- 5 Der heute „personenzentriert“ genannte Ansatz ist die Weiterentwicklung des von Carl C. Ro-

gers entwickelten klientenzentrierten oder auch personenzentrierten Ansatzes. Die Literaturangaben von Rogers enthalten deshalb noch die alte Bezeichnung.

- 6 Dies war eindeutig in den von uns durchgeführten Interviews zu erkennen.
- 7 Kongruenz oder auch Authentizität ist eine der von Rogers entwickelten Grundvariablen für die Grundhaltung des personenzentrierten Ansatzes. Damit ist die Echtheit, das Mit-sich-stimmig-Sein gemeint, das für Lehrende, Beratende, Therapeut/innen zur Herstellung einer vertrauensvollen Beziehung wichtig ist (vgl. Rogers 1992, S. 74 f.). Speierer definiert Kongruenz als „das Erleben von Übereinstimmung, Einklang oder Verträglichkeit der aktuellen und subjektiv wichtigen Erfahrungen mit dem Selbstkonzept“ (Speierer 1994, S. 30).
- 8 Eine Inkongruenz entsteht im Erleben von Nicht-Übereinstimmung zwischen Erfahrung und Selbstkonzept und ist ein der Person noch nicht bewusstes, jedoch meist unmittelbar vor der Gewährwerdung stehendes Gefühl, das als Bedrohung, Angst, Unsicherheit erlebt wird (vgl. Speierer 1994, S. 49, S. 84).
- 9 Aus meiner eigenen Erfahrung als Sozial- und Integrationsberaterin einer Weiterbildungseinrichtung und aus den Praxiserfahrungen von Kolleg/innen kenne ich den Wunsch von Erwerbslosen und Weiterbildungsteilnehmenden, so schnell wie möglich wieder einen Arbeitsplatz haben zu wollen. Nicht immer hat sich jedoch der schnellste Weg auch als der sinnvollste und nachhaltigste erwiesen.
- 10 Wir haben uns für diese Schreibweise entschieden, weil sie die vorgesehenen Handlungsziele einschließt.
- 11 Für Beratende und Teilnehmende sind Tagesprotokolle vorgesehen. Jene für die Beratenden berücksichtigen die Aspekte: *Befindlichkeit, inhaltlicher Aufbau, zeitliche Vorplanung, Kommentare zu den Konzeptunterlagen, Beobachtungen bei den Teilnehmenden, Positives, Negatives und Sonstiges*.
- 12 Diese Aufzeichnungen dienen bei einer Revision des Curriculums als wichtige Unterlage.
- 13 Die Triadenarbeit wird in ausgewählten familientherapeutischen Seminaren mit der Begründung praktiziert, dass für eine gelungene Kommunikation jedes Mitglied aktiv werden muss. Da ich selbst mehrfach in Triaden gearbeitet und als Trainerin Triaden als Sozialform gewählt habe, kann ich diesen Effekt bestätigen. Im Gegensatz dazu ist in einer Kleingruppe aus vier (und mehr) Personen häufig die Bildung von Untergruppen zu beobachten. Beim Gespräch oder Austausch untereinander führt dies nicht selten dazu, dass jeweils nur zwei Personen miteinander kommunizieren und sich die anderen zurückhalten.
- 14 Die Durchführung von Informationsgesprächen wird je nach Erfordernis im Rollenspiel geübt.
- 15 Die Teilnehmenden des Pilotkurses waren ebenso wie die von uns Befragten für 12 bzw. 24 Monate in eine Auffang- bzw. Transfergesellschaft eingemündet.

## Literatur

Antons, Klaus (1998): Praxis der Gruppendynamik. Göttingen u. a.

Asanger, Roland/Wenninger Gerd (Hrsg.) (1999): Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim

Autorengemeinschaft Schweizerisches Qualifikationsbuch (Hrsg.) (3. Aufl. 2001): Schweizerisches Qualifikationsbuch – Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf. **Ort ???**

Baumgartner, Peter (2001): Lebensunternehmer – Workshop für berufliche Weichenstellungen. Bülach

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

Bolles, Richard Nelson (1999): Durchstarten zum Traumjob. Frankfurt/M., New York

- Cohn, Ruth C. (1980): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion – Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart
- Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (2001): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung – Didaktisch-methodische Orientierungen. Bielefeld.
- Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hrsg.) (1987): Rogers und die Pädagogik – Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik. Weinheim, München
- Hülshoff, Thomas (2. Aufl. 2001): Emotionen. München, Basel
- Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung – Gestalten von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Robinson, Saul B. (1972): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied, Berlin
- Rogers, Carl R. (1984): Freiheit und Engagement – Personenzentriertes Lehren und Lernen. München
- Rogers, Carl R. (9. Aufl. 1992): Entwicklung der Persönlichkeit – Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart
- Speierer, Gert-Walter (1994): Das Differentielle Inkongruenzmodell (DIM) – Handbuch der Gesprächspsychotherapie als Inkongruenzbehandlung. Heidelberg
- Straumann, Ursula (2. Aufl. 2001): Professionelle Beratung – Bausteine zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Heidelberg



## **II. Flexible Instrumente für die berufliche (Neu-)Orientierung**

---



# **Management und Transfer von Kompetenzen**

---

## **Das CH-Q-Modell – Methoden, Instrumentarien, Erfahrungen**

### **1. Rahmen**

---

CH-Q steht für ein Gesamtangebot unter dem Titel „Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn CH-Q“. Es enthält u. a. Standardmodule zum eigenverantwortlichen und nachhaltigen Management von Kompetenzen. Hauptabsichten sind die Erfassung, Beurteilung und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen im Hinblick auf die individuelle Weiterentwicklung in Bildung und Beruf und die Förderung der beruflichen Flexibilität und Mobilität von Jugendlichen und Erwachsenen. Das „Schweizerische Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn CH-Q“ unterstützt in diesem Sinne lebenslanges Lernen, schlägt Brücken zwischen Ausbildung und Beschäftigung, eröffnet Perspektiven für neue Bildungs- und Berufswege und fördert die Anerkennung von Leistungen aus allen Lebensbereichen. Ein besonderes Augenmerk gilt der Gleichstellung der Geschlechter.

Die Anforderungen und raschen Veränderungen in Ausbildung und Arbeitsmarkt verlangen, dass Menschen in den Betrieben, am Start ihrer Laufbahn oder beim Wiedereinstieg ihr gesamtes Ressourcenpotenzial ausschöpfen. Einzelpersonen haben nur bedingt Möglichkeiten, wirkungsvolle Maßnahmen zu ergreifen, mit deren Hilfe sie Veränderungen bewältigen und ihre Arbeitsmarktfähigkeit erweitern können. Für eine zukunftsgerichtete Weiterentwicklung in Bildung und Beruf und die Wahrnehmung der heute geforderten beruflichen Flexibilität und Mobilität sind sie auf gezielte Unterstützung angewiesen.

Der nationale Verein „Gesellschaft CH-Q“ füllt hier seit 1999 eine Lücke. Seine Aufgabe ist es, als Interessenvertreter der Einzelnen Rahmenbedingungen und eine Organisationsstruktur zu schaffen, die den wirkungsvollen Einsatz und die Weiterentwicklung des Schweizerischen Qualifikationsprogramms zur Berufslaufbahn in den drei Landesteilen ermöglichen. Neben Institutionen in den Bereichen Bildung, Beratung und angewandte Forschung unterstützen Behörden auf regionaler und nationaler Ebene, Arbeitgeberorganisationen, verschiedene

Berufsverbände, eine wachsende Zahl von Unternehmen sowie Gewerkschaften und Angestelltenverbände die Anliegen von CH-Q.

## **2. CH-Q-Modell zum Kompetenz-Management**

---

### **2.1 Grundsätze auf institutioneller und individueller Ebene**

Auf der *institutionellen Ebene* gilt das Prinzip der Anerkennung aus gewiesener Leistungen aus allen Tätigkeitsbereichen. Dazu gehören:

- die Gleichwertigkeit von formalem Lernen und Lernen in der Praxis,
- Systeme, die Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen gewährleisten,
- die Anerkennung nicht formeller Kompetenzen in Qualifikationsverfahren in Bildung, Wirtschaft und Verwaltung,
- die Entwicklung und der Einsatz von zielgruppenspezifischen Methoden und Mitteln.

Auf der *individuellen Ebene* gilt das Prinzip des eigenverantwortlichen Managements im Sinne des kontinuierlichen Lernens.

CH-Q richtet sich an Jugendliche und Erwachsene, unabhängig von Herkunft, Bildungsstand, Beruf oder Stellung, die sich in Bildung und Beruf gezielt weiterentwickeln und dazu ein speziell auf ihre Bedürfnisse ausgerichtetes Begleitangebot mit integrierten Instrumentarien nutzen wollen

Voraussetzung für den eigenverantwortlichen und gezielten Umgang mit den eigenen Kompetenzen ist die Bereitschaft,

- sich mit den eigenen Ressourcen und Möglichkeiten auseinander zu setzen,
- die notwendige Zeit zu investieren,
- das eigene Kompetenz-Management als langfristige Aufgabe zu betrachten und Verantwortung dafür zu übernehmen.

### **2.2 Wissenschaftliche Grundlagen**

Die landesweite Verbreitung des CH-Q-Modells setzt voraus, dass alle Beteiligten ein gemeinsames Verständnis bezüglich des Konzepts und der verwendeten Begriffe haben. Die Gesellschaft CH-Q beauftragte deshalb 1998 eine Expertengruppe (unter der Leitung von Dr. Emil Wettstein, Berufsbildungsprojekte) im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung die entsprechenden Grundlagen zu entwickeln.

### 2.2.1 Begriffe

Die folgenden drei Begriffspaare fanden in der Folge auch in anderen Bildungs- und Beratungsbereichen Anwendung:

- *Fähigkeiten/Ressourcen/Potenziale*  
bezeichnen die Fähigkeiten, Kenntnisse, Haltungen, Einstellungen, die in gezielten Lernprozessen sowie in praktischer Erfahrung erworben wurden. Sie sind die Ressourcen, das Potenzial einer Person.
- *Kompetenzen*  
werden definiert als eine Kombination von ausgewählten Fähigkeiten, die eingesetzt werden, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen.
- *Qualifikationen*  
umfassen ein Set von Kompetenzen, die durch eine externe Autorität (amtlich) anerkannt werden (Bildungsträger, Verbände, Arbeitgeber).

### 2.2.2 Konzept – Teilprozesse und Vorgehen

Das Konzept des Managements und des Transfers von Kompetenzen sieht die möglichst vollständige und systematische Erfassung und Beurteilung und den Nachweis von Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen vor. Dabei geht es um die Teilprozesse

- Fähigkeiten/Ressourcen zu ermitteln, Potenziale offen zu legen,
- Kompetenzen einzuschätzen, zu bewerten (Selbsteinschätzung, Fremdbeurteilung) und sie in Beziehung zu Anforderungen zu setzen,
- Qualifikationen zu erlangen durch formelle bzw. offizielle, amtliche Anerkennungen (Validierung) von Kompetenzen.

Das Vorgehen schließt unterschiedliche Schritte ein, die unabhängig oder phasenweise parallel zueinander erfolgen. Dazu gehören:

- *das Dokumentieren*, d. h. das systematische Erfassen, Beurteilen und Nachweisen von Kompetenzen und Qualifikationen aus allen Lebensbereichen unter Berücksichtigung der Teilschritte:
  - Werdegang/Biographie-Arbeit (Inventar),
  - Potenzialerfassung (Analyse),
  - Erstellung des aktuellen Profils, Bilanz (Synthese);
- *das Reflektieren*, d. h. das periodische Überdenken der Entwicklungsschritte, die Auswertung von Lern-, Berufs- und Lebenssituationen und die Ableitung von Schlussfolgerungen;
- *das Realisieren*, d. h. die situationsgerechte Planung und das zielorientierte Umsetzen von Weichenstellungen.

Methodisch bietet das Schweizerische Qualifikationsbuch den Anwendenden eine Struktur und sinnvolle Ordnung zur Dokumentation des persönlichen und beruflichen Lernprozesses. Auf der persönlichen Ebene werden eigene Fähigkeiten erhoben, analysiert und bewertet. Dieses Vorgehen versetzt die damit Arbeitenden in die Lage, ein Bewusstsein über ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Lernprozesse werden überdacht, Fähigkeiten erfasst, Kompetenzen beurteilt und Qualifikationen nachgewiesen. Anhand vorgegebener Zielsetzungen, z. B. in Bezug auf Anforderungen eines Berufes oder einer bestimmten Stelle, kann das persönliche Profil erstellt werden. Das Qualifikationsbuch fördert die Hilfe zur Selbsthilfe und zur weiteren Berufs- und Bildungsplanung.

### **3. Das Angebot CH-Q**

---

Für die Umsetzung der CH-Q-Anliegen steht ein Paket an Angeboten zur Verfügung. Es umfasst die Instrumente Einführung von Anwendenden (Klienten) in das CH-Q- Kompetenz-Management, Ausbildung der CH-Q-Ausbildungs- und Beratungsfachleute, CH-Q-Standards und Qualitätssicherung, Berufs- und Laufbahnberatung mit CH-Q, Projekte sowie eine nationale Plattform.

#### **3.1 Instrumente**

In der Deutschschweiz und im Tessin begleiten *persönliche Portfolios* (u. a. Schweizerisches Qualifikationsbuch<sup>1</sup>) den Prozess des eigenverantwortlichen Kompetenz-Managements und der Standortbestimmung. Die Instrumente sind als Berufs- und Laufbahnbegleiter ausgestaltet. Sie fördern

- die systematische Erfassung und Dokumentierung von Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen,
- die Stärkung des Selbstbewusstseins,
- die zielgerichtete Bildungs- und Laufbahnplanung,
- den erleichterten Zugang zu Bildung und Arbeitsmarkt,
- die Anerkennung von Leistungen aus beruflichen und außerberuflichen Tätigkeiten,
- die Gleichstellung der Geschlechter.

Als weitere Produkte sind *spezifische Beurteilungs- und Nachweisdosiers* im Rahmen von formellen Qualifikationsverfahren zu erwähnen. So setzt das Schweizerische Rote Kreuz gemäß Beschluss der Sanitätsdirektorenkonferenz seit Dezember 1999 Elemente des CH-Q-Kompetenz-Managements für den außerordentlichen Erwerb des Diplommiveaus I in Gesundheits- und Krankenpflege ein. Dasselbe gilt seit 2001 für den Erwerb des eidgenössischen reglementierten Abschlusses in der Erwachsenenbildung mittels eines speziellen Qualifikationsverfahrens. Hier steht das „*Dossier Kompetenznachweis zum Er-*

werb des eidgenössischen Fachausweises Ausbilderin/Ausbilder durch Gleichwertigkeitsbeurteilung“ zur Verfügung.

### **3.2 Einführung von Anwendenden (Klienten) in das CH-Q-Kompetenz-Management**

Die CH-Q-Bildungs- und Beratungsangebote für Anwender und Anwenderinnen haben zum Ziel, Teilnehmende in das eigenverantwortliche und nachhaltige Kompetenz-Management samt begleitendem Instrumentarium einzuführen.

Teilnahmevoraussetzung ist die Bereitschaft, das eigene Portfolio zu erarbeiten und die eigenen Lernprozesse zu reflektieren. Der Arbeitsaufwand ist intensiv und umfasst die systematische Ablage von Nachweisen, das Einholen von noch ausstehenden Nachweisen/Belegen, das Reflektieren und Erfassen der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, die im Laufe der Zeit erworben und ausgebaut wurden, sowie das Herausarbeiten der individuellen Kernkompetenzen.

### **3.3 Ausbildung der CH-Q-Ausbildungs- und Beratungsfachleute**

Die Vermittlung der Bildungs- und Beratungsangebote zum CH-Q-Kompetenz-Management erfolgt durch Fachleute, die vorgängig ein Train-the-Trainer-Programm auf der Basis CH-Q absolvierten. Es führt ein in ein Vorgehenskonzept und System mit integriertem Portfolio-Instrumentarium.

Die Ausbildung ist an festgelegte Anforderungen geknüpft. Sie richtet sich an Ausbildungs- und Beratungsfachleute,

- die über einen Berufsausweis verfügen (Lehrfach, Pädagogik, Psychologie, Berufsberatung, Erwachsenenbildung) oder die einen Gleichwertigkeitsnachweis erbringen können;
- die Erfahrung in der Bildungs- und/oder Beratungsarbeit besitzen;
- die die Bereitschaft haben, Menschen bei der Standortbestimmung, beim Kompetenzmanagement und der Erstellung ihres persönlichen Portfolios auf der Basis einer beraterischen Grundhaltung zu begleiten und sie zur eigenverantwortlichen Laufbahngestaltung zu befähigen.

### **3.4 CH-Q-Standards und Qualitätssicherung**

Maßgebend für Qualität und Durchführung der Angebote sind die von der Mitgliederversammlung verabschiedeten Standards für Bildungs- und Beratungsangebote zum CH-Q-Kompetenz-Management. Sie werden vom Schweizerischen Verband für Berufsberatung (SVB) mitgetragen. Die Standards sind Referenzgrundlagen für Fachleute und Institutionen. Die Mitgliederversamm-

lung hat dazu ein Organ eingesetzt, die *CH-Q-Kommission für Qualitätssicherung*. Dieses unabhängig tätige Gremium wacht über die Einhaltung der Kriterien, die für die Angebotsvermittlung und die damit verbundene Zertifizierung gelten.

### **3.5 Berufs- und Laufbahnberatung mit CH-Q**

Die Berufsberatung spielt eine bedeutende Rolle in der fachlichen Betreuung von Ratsuchenden, die sich mit der Portfolioarbeit befassen. Seit Projektbeginn verfolgen die Schweizerische Konferenz der Zentralstellenleiter für Berufsberatung (SKZB) und der Schweizerische Verband für Berufsberatung (SVB) die CH-Q-Aktivitäten. Seit Herbst 1998 bieten sie spezielle Ausbildungen für diplomierte Berufs- und Laufbahnberatende an, die mit CH-Q in der Einzelberatung und in Kursen arbeiten wollen. Die Ausbildung CH-Q ist als Modul gestaltet und gilt als Teil der beruflichen Weiterbildung im Baukastensystem. In verschiedenen Kantonen sind sodann Projekte unter Beteiligung der Laufbahnberatung mit an CH-Q orientierten Angeboten angelaufen.

### **3.6 Projekte**

Zur Verbreitung von CH-Q in der Volksschule (Oberstufe), der Grund-, Weiter-, Erwerbslosen-, innerbetrieblichen Bildung und der Personalentwicklung initiiert die Gesellschaft CH-Q spezielle Projekte. Sie haben die Verankerung oder Weiterentwicklung der Inhalte, Mittel und Verfahren in Zusammenarbeit mit Fachleuten aus der Erziehungswissenschaft und der Praxis zum Ziel.

### **3.7 Eine nationale Plattform**

CH-Q trägt zur Bewusstseinsbildung für neue Formen von Kompetenzbewertungen und Qualifikationsverfahren und deren Akzeptanz bei. Dabei spielt der Aufbau eines Netzwerks von Fachleuten für die Weiterentwicklung von CH-Q eine ebenso wichtige Rolle wie die periodische Information von Mitgliedern, Fachkreisen und Öffentlichkeit.

## **4. Erfahrungen mit dem CH-Q-Modell zum Kompetenz-Management**

---

Das CH-Q-Modell ist vielseitig einsetzbar, und es liegen inzwischen Erfahrungen aus unterschiedlichen Bereichen vor wie beispielsweise aus der Phase beruflicher (Neu-)Orientierung, der Personalentwicklung, der Ausbildung und zur Erhebung von Bildungsbedarfen.



#### **4.1 CH-Q als Unterstützung in der Phase beruflicher (Neu-)Orientierung**

Die Veränderungen in Wirtschaft und Arbeitsmarkt verlangen von den Mitarbeitenden der öffentlichen Arbeitsvermittlung, dass sie die Stellensuchenden den veränderten Bedingungen entsprechend kompetent beraten und vermitteln. Hierzu gehört auch, dass sich die Mitarbeitenden selbst mit den veränderten Anforderungen an ihre Kompetenzen und Qualifikationen auseinandersetzen. So kam das Instrument im Arbeitsamt Zürich sowohl für Kundinnen und Kunden als auch für Mitarbeitende zum Einsatz:

##### *1. CH-Q in der Beratung von Stellensuchenden*

Das Schweizerische Qualifikationsbuch CH-Q (und die damit verbundene Methodik) unterstützt grundsätzlich die Beratung von Stellensuchenden in der öffentlichen Arbeitsvermittlung. Durch seine Ausrichtung und das entsprechende Vorgehen hilft es mit, die Fähigkeiten und Kompetenzen aufzuzeigen, die sich die Ratsuchenden im Laufe ihres Lebens angeeignet haben. Die Instrumente ermöglichen es, das berufliche und persönliche Potenzial sichtbar zu machen und auf diese Weise bei den Betroffenen ein internes Wissen darüber aufzubauen und zu erhalten. Damit werden nicht nur die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen dokumentiert, es wird darüber hinaus ein Bewusstsein über das eigene Profil und eine Verbesserung des Selbstbewusstseins geschaffen. Dies hat nicht nur in der Regel ein erhöhtes Selbstwertgefühl zur Folge, es erweitert überdies die Entscheidungsgrundlagen für Weichenstellungen in Bildung und Beruf.

##### *2. CH-Q als Unterstützung für Mitarbeitende*

Das Personalmanagement im Arbeitsamt suchte auf Wunsch der Mitarbeitenden ein Personalentwicklungsinstrument, das die Veränderungsfähigkeit und Mobilität bzw. die Arbeitsmarktfähigkeit der Mitarbeitenden fördert, die Leitwerte Chancengleichheit und Eigenverantwortung umsetzt und verschiedene Lernformen ermöglicht. Das CH-Q-Kompetenz-Management-Modell und die damit verbundene Methodik entsprachen diesen Vorstellungen.

Bei der Fusion von zwei großen Arbeitsbereichen (Arbeitsamt und Dienststelle Ergänzender Arbeitsmarkt EAM) wurde CH-Q als Grundlage für eine gemeinsame Personalentwicklung genutzt. Nach der positiv verlaufenen Vorbereitungsphase konnte mit Unterstützung beider Geschäftsleitungen ein längerfristiges Folgeprojekt durchgeführt werden. Ziele waren der Aufbau eines internen Know-how und die Steuerung und Verankerung eines nachhaltigen Lernprozesses in der Organisation. Halbtägige Kick-off-Veranstaltungen für Kader des Arbeitsamtes und Vorgesetzte des EAM dienten der Information über Idee und geplante Implementierung von CH-Q. Der Prozess begann im Sommer 1999 und dauerte mehr als ein Jahr. Er umfasste die CH-Q-Ausbildung von Multiplika-

tor/innen, zusätzliche CH-Q-Schulungen in Modulen von weiteren Gruppen von Mitarbeitenden und Vorgesetzten. Die Interventionen erfolgten im Team-Teaching, begleitet durch eine erfahrene CH-Q-Trainerin. Als Lernformen wurden methodisch vielfältig gestaltete Seminartage, Lernpartnerschaften und das Selbststudium eingesetzt.

Die Instrumente des Schweizerischen Qualifikationsbuches CH-Q überzeugten auch in der veränderten Realität. Wie bei jeder Fusion war auch hier ein Teil der bisherigen Mitarbeitenden von Stellenabbau betroffen. Ihre berufliche Neuorientierung wurde im Rahmen eines Kurses mit Hilfe des CH-Q wesentlich unterstützt. Durch das Sichtbarmachen und den Nachweis der erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen erarbeiteten sich die Betroffenen ihr persönliches Profil. Auf dieser Basis wurde das Finden eines geeigneten neuen Betätigungsfeldes durch gezieltere Bewerbungen erheblich erleichtert.

#### ***4.2 CH-Q als Instrument der Personalentwicklung***

Die Firma Siemens AG Building Technologies in Zug hat CH-Q als erstes Unternehmen in die Praxis umgesetzt. Aus Erfahrungsberichten wissen wir, dass das Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen für einen wirkungsvollen Dialog zwischen Mitarbeitenden und Abteilungsverantwortlichen entscheidend ist. Dabei spielt der Nachweis der Erfahrungen und Stärken, die außerhalb der Erwerbstätigkeit erworben wurden, eine maßgebliche Rolle. Das Offenlegen der gegenseitigen Angebote und Erwartungen vermeidet Fehleinschätzungen und verringert dadurch Personal- und Fluktuationskosten. Besonders hervorgehoben wird, dass das Qualifikationsbuch vor allem jenen Menschen dient, die sich in einer Entwicklungs- oder Veränderungsphase befinden und sich mit ihrem Leben und ihrer Laufbahngestaltung auseinandersetzen.

CH-Q wird in der Beratung von Mitarbeitenden und Führungskräften im Rahmen interner Personalförderungsmaßnahmen zur Standortbestimmung und Planung von internen Veränderungs- bzw. Laufbahnschritten eingesetzt. Dabei hat sich das Qualifikationsbuch in ersten Versuchen als wertvolle Ergänzung zu anderen Instrumenten erwiesen. Die Arbeit mit CH-Q schärft den Blick in die Vergangenheit (Biographie, Werdegang), ins Heute (Positives, Negatives der aktuellen Situation) und in die Zukunft (Möglichkeiten und Grenzen der Weiterentwicklung).

Siemens AG Building Technologies plant die flexible, betriebsnahe Anwendung von CH-Q zur Erhaltung und Förderung der Arbeitsmarktfähigkeit von Mitarbeitenden. Dies wird im Rahmen von Trainings, Beratungen oder durch

eine Verknüpfung mit vorhandenen Führungsinstrumenten umgesetzt. Der Austausch in landesweiten Netzwerken zwischen Siemens und der Zuger Techniker- und Informatikschule (zti) führte überdies zu einer Erweiterung des CH-Q-Angebotes. So ließ sich die zti anregen, ihr breites Weiterbildungsangebot durch öffentliche CH-Q-Kurse zu ergänzen.

Weitere Möglichkeiten, auf welche Weise CH-Q als Teil der Mitarbeitendenbeurteilung und der Zielvereinbarung von Funktionsbeschreibungen und Anforderungsprofilen in die alltägliche Führungsarbeit und das Personalmanagement integriert werden kann, werden diskutiert. Ehemalige Teilnehmende brachten ihren Vorgesetzten Formulierungsvorschläge für ihre Nachweise über Zusatzaufgaben oder Projekte. Unmittelbarer Nutzen ist aber vor allem, dass die Vorgesetzten ihre Mitarbeitenden in Veränderungssituationen mit CH-Q unterstützen und sich die Mitarbeitenden selbstbewusst in den Veränderungsprozess einbringen können. Die gemeinsame Sprache von CH-Q ist zusätzlich eine gute Basis dafür.

### ***4.3 CH-Q in der beruflichen Ausbildung***

Neben dem Einsatz in der Phase beruflicher Neuorientierung und in der Personalentwicklung hat sich das Instrument nunmehr auch in der Ausbildung bewährt. So arbeitet beispielsweise Siemens Landis & Staefa seit sechs Jahren mit CH-Q in der Berufsbildung. Inzwischen sind rund 200 Auszubildende in der Lage, selbstständig ihre Fähigkeiten und Kompetenzen mit dem Qualifikationsbuch zu dokumentieren, sei es während der Lehrzeit oder nachher im Berufsleben bzw. in einer Weiterbildung. CH-Q ist heute Bestandteil der betrieblichen Ausbildung und eng mit dem Qualifikations- und Förderungssystem verbunden.

Auch im Thurgauer Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Münsterlingen (TBZG) wird seit Anfang 2000 mit dem CH-Q-Kompetenz-Management-Modell in der Grundausbildung gearbeitet. Als erste öffentliche Schule der Gesundheits- und Krankenpflege bietet es in der Deutschschweiz Kurse für CH-Q-Ausbildungs- und -Beratungsfachleute im Gesundheitswesen und öffentlich zugängliche Standortbestimmungskurse an.

1998 stieß das CH-Q-Modell im Rahmen einer Fortbildung über Qualitätssicherung im Bildungsbereich bei Vertreterinnen des Thurgauer Bildungszentrums auf großes Interesse, weil es mit bereits verwendeten Instrumenten in dem bestehenden Ausbildungskonzept kompatibel zu sein schien. Besondere Beachtung fanden dabei die systematische Dokumentation, der Fokus auf die vorhandenen Fähigkeiten sowie die breite Abstützung auch außerhalb des Ge-

sundheitswesens in der Schweiz. CH-Q wurde im Thurgauer Bildungszentrum vor allem auch im Hinblick auf das neue Berufsbildungsgesetz, das im Jahre 2004 in Kraft tritt, und angesichts der zunehmenden Modularisierung eingeführt. Die zentrale Zielsetzung ist dabei, mit CH-Q die individuelle Weiterentwicklung in Bildung und Beruf und die berufliche Flexibilität und Mobilität zu fördern.

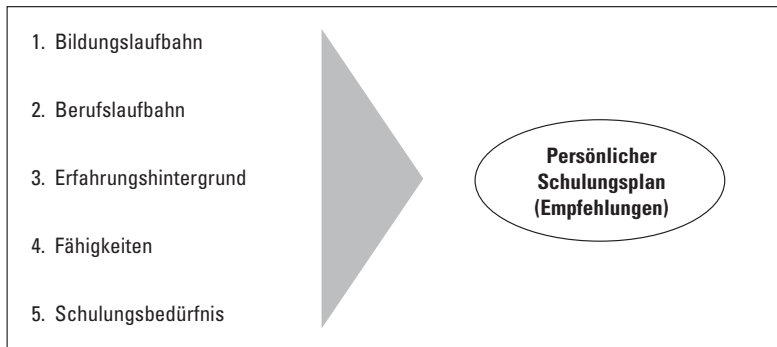
Bestehende Instrumente wie Lernberichte, Lernplanungen, Lernevaluationen, Verlaufs- und Förderungsblätter, Lernberatungen, um nur einige zu nennen, sind Teil der formativen Lernbegleitung in diesem Institut. Das Nachdenken über Lernprozesse wird seit jeher trainiert. Seit Einführung der CH-Q-Grundlagen werden die Ergebnisse daraus nun systematisch erfasst und dokumentiert. Das persönliche Portfolio bietet den Lernenden eine geeignete Struktur zur Dokumentation des persönlichen und beruflichen Lernprozesses. Darüber hinaus dient den Auszubildenden die Dokumentation ihrer Lernprozesse und Ergebnisse als Grundlage für Bewerbungen und zum Finden eines geeigneten Arbeitsplatzes.

Neben der inzwischen festen Verankerung von CH-Q im Ausbildungskonzept des Thurgauer Bildungszentrums findet es Anwendung in der innerinstitutionellen beruflichen Weiterentwicklung. Es wird im Rahmen von Qualifikationsverfahren und Fremdbeurteilungen eingesetzt. Hier zeigt sich die Bedeutung der individuellen Nachführung des persönlichen Portfolios im Hinblick auf mögliche formelle Anerkennungen. Zum Beispiel besteht seit letztem Jahr für Krankenpflegerinnen die Möglichkeit, ein Diplommiveau I in Gesundheits- und Krankenpflege zu erwerben. Das dafür einzureichende berufliche Dossier ist auf der Basis von CH-Q erstellt. Auch für die künftige Anerkennung der heute tätigen Berufsschullehrerinnen im Gesundheitswesen wird die Portfolio-Methode auf der Grundlage des CH-Q-Instrumentes für den Nachweis über pädagogisch-didaktische und berufsfeldspezifische Fort- und Weiterbildungen eine wichtige Rolle spielen. Die Lehrpersonen des Thurgauer Bildungszentrums werden dabei als Testgruppe in der Pilotphase dieses Projektes aktiv mitwirken und ihre Erfahrungen einbringen. Zu erwähnen ist sodann, dass die Methode CH-Q sich auch für das jährliche Beurteilungs- und Förderungsgespräch für Mitarbeitende eignet.

#### ***4.4 CH-Q zur Erhebung betrieblichen Bildungsbedarfs***

Im Rahmen eines Projektes „Fit im Job“ wurden CH-Q-Elemente in einer betrieblichen Bildungsbedarfsanalyse in Basel-Land eingesetzt. Insgesamt kamen sie bisher in neun Betrieben in Kombination mit einem Interviewleitfaden zur Anwendung. Das Verfahren umfasst ein ca. einstündiges Interview, in

dem die nachfolgend aufgeführten Bereiche erarbeitet und in einem persönlichen Qualifikationsblatt festgehalten werden. Sowohl die eigenen Kompetenzen und Qualifikationen als auch der persönliche Schulungsbedarf werden darin dokumentiert.



Das Qualifikationsblatt wird den Mitarbeitenden ausgehändigt. Für den Betrieb wird eine Auswertung der Bedarfsanalyse in Form eines Berichtes erstellt, der als Grundlage für Schulungsplanungen dient.

Mit diesem Verfahren werden

- die erworbenen Kompetenzen visualisiert,
- nicht nur berufliche, sondern auch in anderen Lebensbereichen erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen mit Blick auf weitere Lernschritte erhoben,
- persönliche Qualifikationsblätter als mögliche Grundlage für das Mitarbeitendengespräch mit Vorgesetzten erstellt,
- die Mitarbeitenden im Betrieb motiviert, sich um ihre Weiterbildung zu kümmern.

Erste Erfahrungen dieser betrieblichen Bildungsbedarfsanalyse zeigen, dass das Thema Bildung und Weiterbildung auf allen Ebenen zum Gegenstand von Gesprächen wird. Sowohl für Mitarbeitende als auch für den Betrieb ist die Erhebung von außerberuflich erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen neu. Damit erfahren insbesondere eher gering Qualifizierte, dass sie über Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen, auch wenn sie keine Ausbildung haben. Fast ausnahmslos zeigten sich Betriebsleitung und Vorgesetzte erstaunt über das bisher verborgene persönliche und berufliche Potenzial ihrer Mitarbeitenden. In einigen Fällen führte diese Erkenntnis unmittelbar zu Veränderungen des Aufgaben-

spektrums. So wurde beispielsweise ein Mechaniker mit pädagogischen Kenntnissen für den Betrieb interessant im Zusammenhang mit der Lehrlingsausbildung. Eine Mitarbeiterin mit kaufmännischer Erstausbildung, die im Produktionsbereich tätig war, wurde sofort als Protokollführerin für neu eingeführte Sitzungen eingesetzt. Die Kenntnisse einer Reinigungsfachfrau in einem Altersheim, die früher einmal in der Qualitätskontrolle in einem Textilbetrieb tätig war, wurden für den jetzigen Betrieb interessant, weil aktuell das Thema Qualitätskontrolle diskutiert wird. Und in einem anderen Fall wird eine Mitarbeiterin mit guter Allgemeinbildung nun für die Unterstützung von fremdsprachigen Kolleginnen zum Ausfüllen von Rapporten eingesetzt.

Auch das Projekt „Fit im Job“ bestätigt, dass eine Bildungsbedarfsanalyse mit CH-Q dazu führt, dass vorhandenes Potenzial stärker genutzt werden kann.

## **5. Schlussfolgerungen – Einbettung in den europäischen Kontext**

---

Die Beispiele zeigen auf, dass der Nachweis von fachlichen und fachübergreifenden Fähigkeiten und Kompetenzen, erworben auf formelle und nicht-formelle Art in allen Lebensbereichen, immer mehr an Bedeutung gewinnt. Beispielsweise können die informellen Leistungen wie die Freiwilligenarbeit im Sozialbereich sichtbar gemacht werden und zu größerer Anerkennung gelangen, wie der Sozialzeitausweis für freiwillige und ehrenamtliche Arbeit des Kantons Thurgau zeigt – ein Instrument, das ebenfalls CH-Q-Grundlagen einschließt. Vor allem hilft es auch Frauen bei einem Wiedereinstieg in die Berufswelt und bei ihrer Laufbahnplanung. Sie lernen ihre außerberuflich erworbenen Fähigkeiten selbstbewusst und zielgerichtet zu formulieren.

CH-Q ist für alle, die das Selbstmanagement von Kompetenzen ernst nehmen, eine hilfreiche Unterstützung auf dem Weg zu eigenverantwortlichen, ganzheitlich denkenden lebenslangen Lernerinnen und Lernern. Dabei zählt die den eigenen Zielen entsprechende Flexibilität und Mobilität in besonderem Maße. „Die Menschen der Wissensgesellschaft müssen schnell auf Veränderungen reagieren und mit ständig schwankenden Rahmenbedingungen umgehen können. Sie müssen mit häufig wechselnden Teams, Projekten und auch verschiedenen Arbeitgebern zurechtkommen. Und das wichtigste ist Eigeninitiative.“ So fasste eine Untersuchung im deutschsprachigen Europa die Herausforderungen im Kontext des lebenslangen Lernens zusammen (vgl. Handelszeitung, 24. April 2002, Nr. 17). Solche Herausforderungen machen an Ländergrenzen nicht halt.

Es ist deshalb auch nicht erstaunlich, dass das CH-Q-Kompetenz-Management-Modell in verschiedenen Ländern auf Interesse gestoßen ist: In Luxemburg ist die CH-Q-Ausbildung der Ausbildungs- und Beratungsfachleute in einer Institution der Erwachsenenbildung abgeschlossen, desgleichen in Italien (Südtirol). In beiden Ländern sind mittlerweile auch die Bildungs- und Arbeitsmarktbehörden aktiv geworden. In Österreich, in den Niederlanden und in Deutschland sind entsprechende Gespräche im Gange.

### **Anmerkung**

- 1 Auf deutsch bereits in der dritten Auflage.

### **Literatur**

Calonder Gerster A., u. a. (1999): Schweizerisches Qualifikationsbuch. Zürich

Calonder Gerster A., u. a. (2002): Dossier Kompetenz-Nachweis zum Erwerb des eidgenössischen Fachausweises Ausbilder/Ausbilderin. Zürich

Wettstein E. (1998): Wissenschaftliche Begleitung CH-Q – Erfassung, Beurteilung und Validierung von Kompetenzen und Qualifikationen – Überblick zu Begriffen und Vorgehen. Zürich

Weitere Informationen: [www.ch-q.ch](http://www.ch-q.ch)

Gesellschaft CH-Q  
Dorfstraße 116  
CH-8706 Meilen  
[info@ch-q.ch](mailto:info@ch-q.ch)  
Fax +41 (0) 1 923 07 10

Herbert Schmid  
Siemens AG Building Technologies  
Gubelstraße 22  
CH 6300 Zug

Gisela Huber-Hanhart  
Thurgauer Bildungszentrum für Gesundheitsberufe  
Spitalstrasse, CH 8596 Münsterlingen  
e-Mail: [gisela.huber@kttg.ch](mailto:gisela.huber@kttg.ch)

## **Berufliche Qualifikation und (Wieder-)Eingliederung**

---

### **Innovative Arbeitsorganisation im Dienste von individualisierten und flexiblen Lernkonzepten für Frauen**

*„ZARABINA – Initiativen für Frauen“ ist ein Verein, der seit 1995 in Luxemburg berufliche Weiterbildungsprojekte für Frauen durchführt. Wir konzentrieren uns bei unserer Arbeit vor allem auf Bildungsangebote, die neu für Frauen sind, die bislang für Frauen nicht zugänglich waren und die es Frauen ermöglichen, sich dauerhaft in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren.*

#### **1. Organisationsentwicklung als Veränderungsstrategie**

---

Aufgrund gesamtgesellschaftlicher Bedingungen und eines stetig wachsenden Lern- und Orientierungsbedarfs sind die Adressatinnen unserer Bildungsangebote einem starken Veränderungsdruck ausgesetzt, und auch wir, als Weiterbildungsorganisation, mussten uns neuen Aufgaben stellen. Unter den Gesichtspunkten Flexibilisierung und Individualisierung von Lernprozessen hat der Verein in den vergangenen Jahren unter anderem an folgenden Themen gearbeitet:

- Durchführung von Qualitäts-Projekten,
- Organisation familienfreundlicher Angebote,
- Entwicklung von Bildungsangeboten mit integrierter Berufswegplanung.

Durch äußere Bedingungen angestoßen, rückte die Leistungsfähigkeit unserer Organisation in den Mittelpunkt der Analyse, unser Blick wurde kritischer, und wir begannen Fragen zu stellen:

- Wie müssen wir uns organisieren, um flexibel zu reagieren?
- Wie lernfähig ist unsere Organisation?
- Wie können wir den Veränderungsdruck produktiv kanalisieren?

Vor diesem Hintergrund hat ein Organisationsentwicklungsprozess den notwendigen organisatorischen und strukturellen Wandel eingeleitet. Nach einer Pionierphase des Vereins in den Jahren 1995 bis 1998, in der jede Mitarbeiterin alles machte und für alles verantwortlich war, arbeitet Zarabina auch heute im Grunde mit nur zwei unterschiedlichen Organisationsebenen:



Eine übergeordnete *Führungsebene* legt die Strategie fest, koordiniert alle notwendigen Ressourcen und garantiert eine permanente Personal-, Organisations- und Qualitätsentwicklung.

Auf der *Ebene der unterschiedlichen Projekte* (s. u.) bestehen zwischen den Mitarbeiterinnen keine hierarchischen Unterschiede. Durch Dezentralisierung und Selbstorganisation werden Flexibilität und Effizienz der Projektarbeit erhöht.

*Zarabina-Projekte:*

- Frauenförderung und regionale Entwicklung,
- „Mentoring Macht Erfolg“ – Frauen planen ihren beruflichen Aufstieg,
- Teleworking – Telelearning,
- Weiterbildung im Verbund.

Für die Durchführung projektübergreifender Aufgaben werden – auch zeitlich befristete – Teams gebildet, für deren Zusammenstellung die Kernkompetenzen der Mitarbeiterinnen als Auswahlkriterium dienen. Über andere Formen der Zusammenarbeit wird in Abhängigkeit von der jeweiligen Aufgabenstellung entschieden.

Damit der Veränderungsprozess nachhaltig abgesichert wird, ist der Bezug auf die Mitarbeiterinnen unabdingbar. Die Förderung der individuellen Handlungskompetenzen ist in diesem Zusammenhang wichtig, aber gebraucht werden auch die organisatorischen Freiräume, in denen die einzelnen Mitarbeiterinnen mit ihren neuen Fähigkeiten experimentieren können. Regelmäßige Angebote wie individuelle Coaching-Gespräche, Statusmeetings und Qualitätszirkel sind neben eher klassischen Personalentwicklungsinstrumenten die von uns z. Z. eingesetzten Methoden der Wahl.

Flexible Arbeitszeiten, Zeitkonten, die Möglichkeit zu qualifizierter Teilzeitarbeit und Telearbeit sind zusätzliche Angebote an die Mitarbeiterinnen, Beruf und Privatleben besser aufeinander abzustimmen. Für den Verein eröffnen sich dadurch Chancen, gute Mitarbeiterinnen auch langfristig zu binden.

Der Verein „Zarabina – Initiativen für Frauen“ arbeitet heute mit elf fest angestellten und mehr als zwanzig *Honorarkräften*. In diesem Sinne haben der Aufbau und die Pflege von Kooperationsbeziehungen zusätzliche Ressourcen und neue Arbeitsfelder erschlossen.

Im Ergebnis ist festzuhalten, dass uns dieser Organisationsentwicklungsprozess einen Professionalisierungsschub gebracht hat – nicht ohne Widerstän-

de und Schwierigkeiten, aber doch nachhaltig. Letztlich ging es um Lernen: auf der Ebene jeder einzelnen Mitarbeiterin, auf der Teamebene und auf der Ebene der Gesamtorganisation.

## **2. Zukunftsorientierte Weiterbildung für Frauen**

---

Konkrete Ergebnisse unseres Organisationsentwicklungsprozesses möchten wir anhand unterschiedlicher Aspekte eines Zarabina-Ausbildungsprojektes vorstellen. Es handelt sich um die Maßnahme „Bürokommunikation und Bürotechnik“, die 1997 eingeführt wurde und seither, kontinuierlich verbessert, angeboten wird. Sie wird über den Europäischen Sozialfonds (ESF) und das Arbeits- und Beschäftigungsministerium finanziert, mit dem Ziel, qualifizierte und zukunftssträchtige Berufe für Frauen zu erschließen. „Bürokommunikation und Bürotechnik“ dauert zehn Monate und umfasst rund 1.300 Unterrichtsstunden. Die Ausbildungsteilnehmerinnen können zwischen zwei unterschiedlichen Ausbildungsschwerpunkten wählen und erhalten bei erfolgreichem Abschluss ein staatlich anerkanntes Zertifikat.

### **2.1 Wahlmöglichkeiten für Ausbildungsteilnehmerinnen**

Die Ausbildungsrichtung EDV-Assistentin mit Schwerpunkt kaufmännische Tätigkeiten/Buchhaltung wendet sich an Frauen, die über praktische Erfahrungen in Bürotätigkeiten und über EDV-Grundkenntnisse verfügen. Die zweite Ausbildungsschiene ist auch offen für Quereinsteigerinnen, die an der Schnittstelle von Büro- und Multimediaberufen ihre Chance suchen. Zugangsvoraussetzungen für diese zweite Gruppe sind nachgewiesenes Interesse an Informations- und Kommunikationstechnologien, Kreativität und gute kommunikative Fähigkeiten. Die Ausbildung beginnt für alle Teilnehmerinnen mit einer knapp fünf Monate dauernden Grundausbildung. Erst am Ende dieser Phase wird über die endgültige Richtung der Ausbildung entschieden, und zwar gemeinsam von Ausbildungsteilnehmerinnen und Projektleitung.

Nach einigen Projektdurchläufen können wir folgendes Ergebnis festhalten: Die Wahl von Ausbildungsschwerpunkten mit breit angelegter Grundausbildung hat sich bewährt. Dadurch wird eine höhere Arbeitsmarktflexibilität erreicht, vorhandene Kompetenzen von Frauen werden optimal weiterentwickelt, und ein breites Spektrum an beruflichen Möglichkeiten wird eröffnet. Je nach persönlichen Stärken, Interessen und aktueller Arbeitsmarktlage können die Ausbildungsabsolventinnen als Generalassistentinnen einerseits (z. B. als Sekretärinnen oder Assistentinnen) oder als Spezialistinnen andererseits (z. B. als Buchhalterinnen oder Webdesignerinnen) ihren beruflichen (Wieder-)Einstieg planen.

## Die Gliederung der Ausbildung im Überblick

<b>EDV-Assistentin</b> mit Schwerpunkt kaufmännische Tätigkeiten/Buchhaltung	<b>Grundausbildung –</b> verbindlich für beide Ausbildungsschwerpunkte	<b>Projekt-Assistentin</b> mit Schwerpunkt Webdesign und Webentwicklung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marketing</li> <li>• DTP (Desktop Publishing)</li> <li>• Einführung Betriebswirtschaft</li> <li>• Buchhaltung I, II</li> <li>• EDV-gestützte Buchhaltung</li> <li>• Datenbanken-Access</li> <li>• Fremdsprachen F/E</li> <li>• Selbstmanagement, Projektmanagement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>EDV</b> - <i>Windows, Word, Excel, PowerPoint, Outlook,</i></li> <li>• <b>luK</b> - <i>Internet, Intranet</i></li> <li>• <b>PC-Werkstatt I, II</b></li> <li>• <b>Büromanagement</b> - <i>Sekretariats- und Assistenzarbeiten</i> - <i>Chefentlastung</i> - <i>Telefontraining</i> - <i>Selbstmanagement</i></li> <li>• <b>Bürotechnik</b> - <i>Einschulung Telefonanlagen</i></li> <li>• <b>Wirtschaftskorrespondenz D/F</b></li> <li>• <b>Stressmanagement</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marketing, Internetmarketing</li> <li>• Mediendidaktik</li> <li>• Photoshop, Illustrator, PowerPoint</li> <li>• Dreamweaver, FrontPage</li> <li>• HTML / JavaScript</li> <li>• Datenbanken – Access</li> <li>• Fremdsprachen F/E</li> <li>• Selbstmanagement, Projektmanagement</li> </ul>

### 2.2 Vielfalt als Chance

Aufgrund nationaler Besonderheiten müssen wir bei nahezu all unseren Aktivitäten im Bildungsbereich die Arbeit mit heterogenen Gruppen einplanen. Unsere Adressatinnen sind (Langzeit-)Arbeitslose, Berufsrückkehrerinnen und Sozialhilfeempfängerinnen. Unter ihnen sind Alleinerziehende und ausländische Frauen, Frauen der Altersspanne zwischen 25 und 52 Jahren. Ebenso breit gefächert ist das formale Bildungsniveau. So finden sich Haupt- und Mittelschulabsolventinnen, Abiturientinnen sowie Frauen ohne Schulabschluss unter den Teilnehmerinnen. Was diese Frauen jedoch verbindet, ist der Wunsch, sich beruflich und persönlich weiterzuentwickeln. Der Integration unterschiedlicher Lebensentwürfe und Voraussetzungen musste also konzeptionell Rechnung getragen und die Vielfalt als Chance genutzt werden. Wie sind wir vorgegangen?

- Zusätzliche interne und externe Lernangebote unterstützen die Förderung besonderer Begabungen und helfen, etwaige Benachteiligungen von Ausbildungsteilnehmerinnen auszugleichen.
- Der Einsatz unterschiedlichster Lernmethoden und Teilnehmerinnenorientierung bei der Entwicklung von Projekt- und Übungsaufgaben, z. B. im EDV-Unterricht, unterstützt die innere Differenzierung beim Lernen.

- Ein breitgefächertes Angebot von Lernmedien bietet zusätzliche Möglichkeiten, den vielfältigen Bedürfnissen der Ausbildungsteilnehmerinnen angemessen zu begegnen. Das Material reicht von Arbeitsunterlagen unserer Dozentinnen über Fach-, Lehrbücher, Ratgeber und Fachzeitschriften, Lexika und Nachschlagewerke bis hin zu Lernsoftware. Der kompetente Umgang mit diesen Medien wird sowohl im Rahmen eines eigens dafür entwickelten Moduls vermittelt als auch situationslogisch in die Ausbildung eingebunden.
- Da an der Ausbildung maximal zwölf Frauen teilnehmen, bietet auch die Gruppengröße gute Rahmenbedingungen für den Einsatz individualisierter und flexiblierter Lernstrategien.
- Das Thema Unterschiedlichkeit wird von allen Dozentinnen ganz bewusst in den Unterricht integriert und für das gemeinsame Lernen genutzt. Gerade die Vielfalt von Lebensentwürfen wird bei den Abschluss-evaluationen stets besonders positiv, d. h. als motivierend und interessant von den Ausbildungsteilnehmerinnen eingeschätzt.

Die von uns eingesetzten Maßnahmen variieren je nach Kurszusammensetzung. So haben sich z. B. für die Ausbildung des Jahres 2001 besonders viele ausländische Frauen interessiert, deren Sprachkenntnisse allerdings nicht ausreichten. Um Abhilfe zu schaffen, organisierten wir zunächst für diese Gruppe eine mehrmonatige Vorqualifizierung. Ein genau auf die Teilnehmerinnen und die zukünftige Ausbildung abgestimmter Sprachintensivkurs und eine ausbildungsbegleitende Sprachförderung bereitet die Frauen entsprechend auf den Arbeitsmarkt vor.

### ***2.3 Integration von frauen- und familienfreundlichen Maßnahmen***

Zur Förderung von Chancengleichheit in Arbeit und Bildung hat der Verein eine Reihe unterschiedlicher frauen- und familienfreundlicher Aktivitäten entwickelt und erfolgreich umgesetzt.

- Die Ausbildung beginnt mit einer ausgedehnten Informationsphase, die dann in eine Beratungs- bzw. Entscheidungsphase übergeht. Da die Berufswegplanung von Frauen stets beide Lebensbereiche betrifft, also Beruf und Familie, berücksichtigt unser Beratungsansatz auch die private Lebenssituation der Interessentinnen. Themen wie Strategien zur Kinderbetreuung oder zur Alltagsorganisation gehören zum festen Repertoire unserer Beratungen im Vorfeld der Ausbildung. Zur Unterstützung werden problemspezifische Leitfäden eingesetzt (z. B. für die Organisation der Kinderbetreuung).
- Bürokommunikation und Bürotechnik ist eine Teilzeitausbildung von 28 Wochenstunden. Der Unterricht beginnt morgens um 9.00 Uhr und

endet an den für Luxemburg schulfreien Nachmittagen, dienstags und donnerstags, um 14.00 Uhr und an den übrigen Tagen eine Stunde später. Diese Regelung hat sich bewährt und kommt gerade den Frauen mit jüngeren, schulpflichtigen Kindern sehr entgegen.

- Um für alle Ausbildungsteilnehmerinnen mehr Zeitsouveränität zu ermöglichen, haben wir seit vielen Jahren Jokertage eingeführt. Jeder Ausbildungsteilnehmerin steht ein persönliches Zeitkonto zur Verfügung. Fünf Tage, die so genannten Jokertage, können frei, ganz nach eigenen Bedürfnissen „abgefeiert“ werden. Der Ausbildungsvertrag konkretisiert die entsprechenden Spielregeln.
- Um Frauen mit betreuungspflichtigen Kindern gerechte Ausbildungschancen einzuräumen, vergibt der Verein Zarabina an betroffene Frauen ein persönliches Scheckheft im Wert von 300 €, dieses enthält 20 Schecks à 15 € und bietet damit eine zusätzliche finanzielle Unterstützung für die Kinderbetreuung. Weitere Hilfsangebote können seit 1999 über den nationalen Beschäftigungsplan in Anspruch genommen werden.

### *Beispiel 1: Leitfaden Strategien zur Sicherung der Kinderbetreuung*

#### **Strategien zur Sicherung der Kinderbetreuung**

Die Nachfrage nach Kinderbetreuungsplätzen übersteigt immer noch bei weitem das Angebot.

■  **Bleiben Sie hartnäckig!**

Geben Sie nicht auf.

■  **Gehen Sie strategisch vor**

bei der Suche einer Tagesbetreuung für Ihr Kind.

■  **Planen Sie frühzeitig:**

- wenn Sie schwanger sind
- 1 bis 2 Jahre, bevor Sie wieder arbeiten gehen möchten
- 4 bis 5 Monate, bevor Sie eine Ausbildung beginnen werden

■  **Wählen Sie die Betreuungsform, die für Sie und Ihr(e) Kind(er) die beste ist.**

- eine Tagesmutter
- eine Betreuungsperson in Ihrem Haushalt
- eine „Crèche“
- ein Foyer de Jour
- die kommunale Schulkantine

■  **Bewerben Sie sich bei mehreren und lassen Sie sich nicht abwimmeln.  
Ihr „persönliches Projekt“ ist wichtig!**

### ■ Prüfen Sie folgende organisatorische Fragen,

bevor Sie sich für die eine oder andere Lösung entscheiden:

- Ihre Arbeits- oder Ausbildungszeit und die Öffnungs-, bzw. Betreuungszeiten (Tageszeiten, schulfreie Zeiten)
- Wohnungsnähe, bzw. Fahrwegzeit

### ■ Entscheiden Sie!

### ■ Schauen Sie sich die Einrichtung mit Ihrem Kind/Ihren Kindern an.

Sprechen Sie mit den Kinderbetreuerinnen, bzw. der Tagesmutter.

Sprechen Sie über Ihre persönlichen Vorstellungen, z.B. den Erziehungsstil.

Klären Sie die für Sie wichtigsten Aspekte für Ihr(e) Kind(er), z.B. die Eingewöhnungszeit.

### Kurzinfos zu bestehenden Betreuungsformen

### ■ Der «Foyer de Jour» oder die «Crèche» sind besser als ihr Ruf!

Die Crèche nimmt Kinder auf im Alter von 2 Monaten bzw. 2 Jahren bis 4 Jahre.

Der Foyer de Jour nimmt Kinder auf im Alter von 8 Wochen bis 4 Jahre bzw. 12 Jahre.

Eine Kindergruppe 2- bis 6-Jähriger sollte maximal 8 Kinder und mindestens 2 Betreuerinnen besitzen.

### ■ Kostenpunkt:

In konventionierten Einrichtungen werden die Unterbringungskosten gestaffelt nach Ihrem Einkommen.

### ■ Vielleicht ist Ihnen eine mehr familiäre Betreuung für Ihr Kind wichtig;

Sie entscheiden sich für eine **Tagesmutter**; sie hat meistens eigene Kinder, unter denen Ihr Kind Spielkameraden findet.

- Fragen Sie Freunde, Geschwister, Nachbarn, Bekannte, ob sie gerne Ihr Kind betreuen würden.
- Richten Sie sich an **professionelle Vermittlungsstellen** wie z.B. der Placement Familial. Kostenpunkt: gestaffelt nach Ihrem Einkommen, zirka 74,37 + bis 371,84 + (3.000 bis 15.000 Luf.) / Monat ganztags.
- Hören Sie auf Ihr Kind: Findet es die Tagesmutter nett, so bauen Sie den Kontakt weiter auf. Die Tagesmutter muss nicht unbedingt den gleichen Erziehungsstil haben wie Sie. Wichtig ist das Vertrauen Ihres Kindes zu der Betreuungsperson.

### Nehmen Sie sich viel Zeit für den Aufbau der Beziehung Ihres/Ihrer Kind(er) zur Tagesmutter oder zur Eingewöhnung in der Kindergruppe.

Akzeptieren Sie das Tempo Ihres Kindes.

### ■ Wenn Ihr Kind bereits in die Schule/die „Spillschoul“ geht:

- **Suchen Sie rechtzeitig** einen Platz in einem **Foyer de Jour**.
- Achtung! Diese Plätze sind noch seltener. Allerdings gewährleisten sie, wenn sie staatlich konventioniert sind, eine gesicherte Betreuung **das ganze Jahr über**.
- Melden Sie Ihr Kind in die Grundschule der Gemeinde, wo es den Foyer de Jour besucht. Holen Sie sich Unterstützung von der Leiterin der Einrichtung.
- Melden Sie Ihr Kind in der **kommunalen Schulkantine** an.
- **Organisieren und planen Sie rechtzeitig für die Schulfreierzeit.**
- **Vereinigen Sie sich als Initiative berufstätiger Eltern.** Fordern Sie politisches Handeln, wie z.B. die „journée continue“.
- **Schenken Sie Ihrem Schulkind Vertrauen!** Kinder ab 8 / 9 Jahren sehen die Tatsache, mit eigenem Hausschlüssel eine Stunde allein zuhause zu sein, als Vertrauensnachweis der Eltern. Sorgen Sie dafür, dass Ihr Kind im Notfall schnell einen Erwachsenen erreichen kann.

### 3. Qualitätsprojekte erfolgreich durchführen

---

Unser Ziel war es, ein Qualitätsprojekt zu initiieren, das sich speziell an unserer Organisation orientiert und nicht an einem starren Vorgehen festhält. Während der Arbeit am Ausbildungsprojekt zeigten sich Schwachstellen bei der Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen. Die Relevanz war im Team unbestritten, aber es fehlten eindeutige Definitionen und eine ausgefeilte Systematik bei der Steuerung von Lernprozessen.

Um unser weiteres Vorgehen nicht ausschließlich auf der Grundlage praktischer Reflexionen zu planen, sondern um uns auch fachtheoretisch abzusichern, verständigten wir uns im Team auf den handlungstheoretischen Ansatz von Felfe (1992) zum Training fachübergreifender Qualifikationen. Dieser Ansatz hat nach unserer Auffassung drei wesentliche Vorteile:

1. Der Begriff fachübergreifende Qualifikationen wurde präzisiert und eingegrenzt,
2. konkrete Instrumente zur Gestaltung von Lernaufgaben werden anschaulich dargestellt,
3. die notwendige Einbindung dieser Instrumente in Strategien zur Personalentwicklung wird diskutiert.

Die dort beschriebenen Instrumente wurden zum Teil vereinfacht und gekürzt und zum Teil komplett in Form von kleinen Handbüchern übernommen. So ausgestattet, begannen die Mitarbeiterinnen mit der Überarbeitung und der Neuentwicklung von Lern- und Projektaufgaben mit dem Ziel, das Training fachübergreifender Qualifikationen systematisch zu integrieren.

Neben flankierenden Maßnahmen, wie dem Einsatz von Manuals und Leitfäden, wurde das gesamte Q-Projekt prozessbegleitend durch die eingangs beschriebenen Personal- bzw. Organisationsentwicklungsmaßnahmen unterstützt.

Gelernt wurde „on the Job“: Die Mitarbeiterinnen agierten dabei in wechselnden Rollen – als Theoretikerinnen, als Praktikerinnen, als Lernende, als Lehrende. Jeder neue Schritt brachte Anhaltspunkte für weitere Verbesserungen, die zügig eingearbeitet und umgesetzt wurden. Um neben dem Q-Projekt auch die normale Alltagsarbeit bewältigen zu können, hatte sich der Verein einen Zeitrahmen von eineinhalb Jahren gesetzt, der auch weitestgehend eingehalten wurde.

Da wir ca. 70% der EDV-Ausbildung im Rahmen von Bürokommunikation und Bürotechnik als Auftrag an einen transnationalen Kooperationspart-

ner vergeben haben, musste das Q-Projekt an dieser Schnittstelle besonders gut gepflegt werden. Vorteilhaft war, dass beide Partnerorganisationen den Begriff Qualität in ihrer eigenen Organisationskultur bereits verankert hatten. Klare Worte bei den Vertragsverhandlungen, Transparenz und die Integration der externen Dozentinnen in alle prozessbegleitenden und flankierenden Maßnahmen haben wesentlich zum Erfolg des Projektes beigetragen.

Um weiteres Lernen zu fördern, haben wir für den Kompetenzbereich „Selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren von Aufgaben“ einen praktischen Leitfaden entwickelt, der fächerübergreifend eingesetzt wird. Dieses Hilfsmittel ist in diesem Fall ein Angebot an unsere Ausbildungsteilnehmerinnen, das in Kombination mit regelmäßigem Feedback dazu beiträgt, günstiges Verhalten zu verstärken.

Konsequenterweise mussten bei einer Verbesserung der Lern- und Arbeitsaufgaben auch die zur Evaluation eingesetzten Instrumente und Techniken angepasst werden. Ergebnisanalysen werden auf der Grundlage von Projekten, praktischen Übungen, Fallanalysen etc. durchgeführt. Gruppen-, Einzel- und Tandemarbeit wechseln miteinander ab. Die zur Bewertung eingesetzten Hilfsmittel variieren. Im Hinblick auf das Training fachübergreifender Qualifikationen hat sich bei Zarabina der Einsatz skaliertes Einschätzungsbögen von Bartram/Gibson (1999) bewährt. Diese Bögen werden durch die drei folgenden Kompetenzebenen strukturiert:

- Fachkompetenzen,
- Methodenkompetenzen,
- persönliche und soziale Kompetenzen.

Entsprechend der zu erledigenden Arbeits- und Lernaufgabe und dem Stand des Lernprozesses werden die jeweiligen Fähigkeiten differenziert aufgeführt und der entsprechenden Ebene zugeordnet. Auf diese Art werden Fach- und fachübergreifende Qualifikationen gleichermaßen berücksichtigt und anschließend bewertet. Die Bögen werden von uns sowohl zur Fremd- als auch zur Selbstevaluation oder in Kombination beider Verfahrensweisen eingesetzt. Bei der Auswertung komplexer Lernaufgaben z. B. bei Projekten, die eine Woche oder länger dauern, erstreckt sich die Feedbackrunde von Ausbildungsteilnehmerinnen und Dozentinnen meist über einen ganzen Tag. Damit sind gute Voraussetzungen für die Arbeit mit und an Kompetenzprofilen gegeben, einerseits zur Vorbereitung auf die zukünftige Berufswegplanung und andererseits zur Steuerung der Lernprozesse während der laufenden Ausbildung.



## Beispiel 2: Einschätzungsbogen

**Thema: EDV - Zwischenprojekt**

**Datum:**

Die folgende Aufstellung zeigt Fachkenntnisse, soziale Fähigkeiten oder Verhaltensweisen, die Ihnen in den vergangenen Lerneinheiten vermittelt wurden.

Lernziele	Einschätzung <input checked="" type="checkbox"/>		
	Voller Lernerfolg	Teilweiser Lernerfolg	Weiteres Lernen nötig
<b>Fachwissen, über das Sie verfügen sollten:</b>			
• PowerPoint Funktionen und Möglichkeiten ausschöpfen			
• WORD Funktionen und Möglichkeiten ausschöpfen			
• Corporate Identity aufbauen (Layout)			
• Layout-Regeln anwenden			
• Internet-Recherche durchführen			
<b>Methodische Fähigkeiten, über die Sie verfügen sollten:</b>			
• <b>Lern- und Arbeitstechnik</b> zielorientiert und systematisch vorgehen methodisch begründet und abwägend an Aufgaben herangehen			
• <b>Lern- und Arbeitstechnik</b> Techniken der Informationsbeschaffung anwenden können			
• <b>Lern- und Arbeitstechnik</b> neue Inhalte selbständig erarbeiten			
• <b>Arbeitsmethodik</b> Regeln und Strategien des Projektmanagements anwenden: Ziele, Planung, Zeit, Koordination, ...			
• <b>Arbeitsmethodik</b> Methoden des Zeitmanagements einsetzen			
• <b>Präsentationstechnik</b> Darstellungstechniken anwenden Layout von Texten beherrschen freies Sprechen vor Gruppen beherrschen			
<b>Soziale Fähigkeiten und Verhaltensweisen, über die Sie verfügen sollten:</b>			
• <b>Kommunikation</b> sich verständlich ausdrücken			
• <b>Kommunikation</b> Überzeugungsfähigkeit			
• <b>Teamfähigkeit</b> gemeinsam eine Aufgabe lösen			
• <b>Teamfähigkeit</b> Verantwortung in der Gruppe übernehmen			
• <b>Kreativität</b> Spielräume und Gestaltungsmöglichkeiten nutzen			
• <b>Flexibilität</b> unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse der Einzelnen im Team anerkennen und akzeptieren			
• <b>Konfliktfähigkeit</b> Konflikte akzeptieren			
• <b>Konfliktfähigkeit</b> den eigenen Standpunkt verdeutlichen			
• <b>Konfliktfähigkeit</b> kompromissfähig sein			

Ein weiteres Instrument, das wir in nächster Zeit stärker berücksichtigen wollen, sind bewertende Beschreibungen von Zarabina, auch Feedback-Briefe genannt. Auf eine sehr persönliche Art und Weise, die positiv aufgenommen wird, erhalten die Ausbildungsteilnehmerinnen Rückmeldung über ihren aktuellen Leistungsstand. Auch dieses Instrument berücksichtigt fachliche und fachübergreifende Qualifikationen und kann ergänzend zum mündlichen Feedback oder im Kontext einer Lernberatung eingesetzt werden.

*Beispiel 3: Beschreibende Bewertung – Feedback-Brief  
Thema: JavaScript und DHTML*

Liebe Patricia, liebe Viviane,

Ihre Arbeit ist sehr ausgereift und mit wenigen Änderungen in der Vorschau auch funktionsfähig. Beim Thema JavaScript-Syntax haben sich einige Flüchtigkeitsfehler bei der Zeichensetzung eingeschlichen. Deshalb bewerte ich diesen Abschnitt der Aufgabe mit nur „teilweisem Lernerfolg“. Diese Übung verlangt auch den Blick fürs Detail. Bei entsprechenden Aufgaben also gut planen und lieber einmal mehr als zu wenig kontrollieren.

Die if-Anweisungen sind nicht ganz logisch durchdacht und funktionieren deshalb nicht optimal. Hier wäre der Einsatz eines Hilfsmittels sinnvoll gewesen: Eine kurze Skizze anfertigen, in der Sie sich die Zusammenhänge verdeutlichen können. Programmtechnisch funktionieren die if-Bedingungen aber tadellos, ich musste keinerlei Änderungen vornehmen.

Auch Ihr Umgang mit Funktionen ist souverän, zielorientiert und sicher.  
Ein voller Lernerfolg!

Hervorragend, dass Sie die Aufgabenstellung „Ändern der Hintergrundfarbe“ gelöst haben. Bei solchen Knobelaufgaben gibt es deutlich Pluspunkte im Bereich Problemlösefähigkeit und Kreativität. Darüber hinaus haben Sie viel Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bewiesen, und neues Wissen eigenständig erarbeitet.

Das Formular haben Sie lobenswerterweise in eine Tabelle eingebunden, und damit auch die Präsentation Ihrer Ergebnisse optisch gut aufbereitet.

Ihre Zusammenarbeit im Tandem habe ich diszipliniert und entspannt wahrgenommen. Die Arbeit wurde fristgerecht fertiggestellt und Patricia hat großen Ehrgeiz entwickelt, die zusätzliche Zeit, die ich eingeräumt hatte, auch effektiv zu nutzen.

Sehr gut. Weiter so!

Katrin Musterfrau  
Dozentin

Nach bisherigen Auswertungen haben sich bei unseren Q-Projekten folgende Aspekte als Erfolgsfaktoren erwiesen:

- die Rückmeldungen, die wir den Ausbildungsteilnehmerinnen geben (nichts motiviert mehr als Erfolg!),
- eine Kombination von prozess- und ergebnisorientiertem Vorgehen,
- die Konkretisierung von Zielen, Normen und Regeln,
- ein aufeinander abgestimmtes, schrittweises Vorgehen aller Beteiligten,
- Transparenz auf allen Ebenen, zu allen Zeitpunkten,
- die richtige Konfiguration von Personen,

- die Konsequenz, mit der das Q-Projekt auch in schwierigen Phasen umgesetzt wurde.

Beispielhaft können diese Faktoren anhand des nachfolgend dargestellten Dozentinnenmaterials verdeutlicht werden:

In dem Beobachtungsbogen „Orientierung“ sind Merkmale zusammengefasst, die insbesondere zu Beginn einzelner Einheiten dazu dienen, den Lernenden Ziele und Vorgehensweisen bei der Aufgabenbewältigung transparent zu machen. Hierzu wird beurteilt, inwieweit „die Gliederung der Aufgabe deutlich wird“, ob es „Zusammenfassungen und Überleitungen gab“, „die Vorgehensweise vorgestellt wurde“, „Ziele jeweils verdeutlicht wurden“ und ob „die Aufgabenstruktur visualisiert wurde“. Sehr geringe (1) bzw. geringe (2) Ausprägungen bedeuten, dass keine orientierenden und strukturierenden Hinweise angeboten werden (1) (z. B. Ausbilderin: „Es geht heute um das Thema X, und ich fange dann gleich mal mit der Übung ‚Fußnoten setzen‘ an.“) bzw. diese nur beiläufig und unsystematisch, meist auf Nachfragen der Teilnehmerinnen, oder zu Beginn in unvollständiger Form gegeben werden (2). Findet zumindest eine ausführliche Orientierung mit entsprechender Visualisierung statt (meist zu Anfang), auf die zu einem späteren Zeitpunkt (meist zum Ende) noch einmal Bezug genommen wird, liegt eine mittlere Ausprägung vor (3). Werden häufig Überleitungen und Zusammenfassungen gegeben und diese durch den Einsatz von Handlungshierarchien unterstützt, wird die Ausprägung als hoch (4) bzw. als sehr hoch (5) eingestuft, wenn dieses Prinzip durchgängig eingehalten wird.

## TRANSPARENZ

### 1. Orientierung

- Die Gliederung der Aufgabe ist deutlich geworden.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Es gab Zusammenfassungen und Überleitungen.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Die Vorgehensweise wurde vorgestellt.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Die Ziele wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten deutlich.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Es war allen klar, worum es gerade ging.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Es wurden mehrere hierarchische Ebenen unterschieden.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Handlungsspielräume wurden verdeutlicht.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Alternativen mit unterschiedlichen Handlungskonsequenzen werden aufgezeigt und bewertet.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Die Struktur der Aufgabe wurde visualisiert.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Die Aufgaben/Anforderungen der Teilnehmerinnen wurden genannt.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Insbesondere in komplexeren Aufgaben ist es für die Lernenden notwendig, sich an einem „roten Faden“ orientieren zu können. Damit werden Einzelschritte und -aspekte im Hinblick auf das Aufgabenziel geordnet. Es kommt darauf an, dass der „rote Faden besonders präsent gemacht wird“, „die Kapazitätsgrenze von 5 (+ -) 2 beachtet wird“, „deutliche Schwerpunkte gesetzt werden“ und entsprechend „eine Abgrenzung zu Randaspekten stattfindet“. Wird kein roter Faden herausgearbeitet oder dieser nur beiläufig erwähnt, führt dies zu einer sehr geringen (1) bzw. zu einer geringeren Einstufung. Zur Differenzierung der höheren Einstufungen wird unterschieden, ob der rote Faden einmal vorgestellt und visualisiert (3), zusätzlich wiederholt darauf Bezug genommen (4) oder ob er systematisch als Ausgangs- und Bezugspunkt herangezogen wird (5).

## 2. Roter Faden

- Der Rote Faden war für die Teilnehmerinnen präsent.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Es wurden deutliche Schwerpunkte gesetzt.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Die Kapazität der Teilnehmerinnen 5(+)-2 Einheiten wird beachtet.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Der Rote Faden entspricht der Handlungslogik.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Es wird zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem getrennt.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Eine Abgrenzung zu Randaspekten wird vorgenommen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Wesentliche Punkte werden hervorgehoben.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Der Entwicklung von *Begriffen, Regeln und Strategien* wird eine zentrale Bedeutung beigemessen. Es wird daher eingeschätzt, inwieweit „einzelne Handlungsteile zu übergeordneten Einheiten (Begriffen) zusammengefasst werden“, ob „eine Verknüpfung zu übergeordneten, handlungsleitenden Regeln und Strategien stattfindet“ und „Begriffe und Regeln in der konkreten Ausführung wechselseitig aufeinander bezogen werden“. Geschieht dies systematisch, so dass die Entstehung von Begriffen, insbesondere jedoch von übergeordneten Regeln und Strategien nachvollzogen werden kann, liegen höhere Ausprägungen vor (4–5). Werden Begriffe und Regeln lediglich benannt oder definiert, erfolgt eine mittlere (3) und eine geringere Einstufung, wenn handlungsleitende Regeln und Begriffe nicht oder kaum expliziert werden (1 bzw. 2).

### 3. Entwicklung von Begriffen, Regeln und Strategien

- Abstraktion (Regel) und Konkretisierung werden wechselseitig überprüft.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Es werden übergeordnete Einheiten (Begriffe) gebildet.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Es findet eine Verknüpfung zu übergeordneten Regeln und Strategien statt.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sachverhalten werden herausgestellt.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zusätzlich wird das Ausmaß an *Kooperationserfordernissen* bei der Aufgabenbewältigung erhoben. Es wird u. a. unterschieden, inwieweit „Kleingruppenarbeit stattfand“, „zwischen den Kleingruppen Kooperation erforderlich war“, „die Planung gemeinsam vorgenommen werden musste“ und „Absprache zwischen den Gruppen notwendig war“. Sehr geringe und geringe Ausprägungen bedeuten hier, dass zwischen den Teilnehmerinnen kein *aufgabenbedingter*

*Austausch stattfindet* (1) bzw. für die Erledigung individueller Aufgaben lediglich kurze Absprachen oder kleine Hilfeleistungen erforderlich sind (2). Wird ein Aufgabenteil wie z. B. Layout eines Formblattes zu zweit oder von einer Kleingruppe bewältigt, findet eine mittlere Einstufung statt (3). Hohe bzw. sehr hohe Kooperationsanforderungen liegen vor, wenn mehrere Aufgabenteile in Kleingruppen bearbeitet werden und zusätzlich Absprachen zwischen den Gruppen erforderlich sind (4) bzw. wenn ausschließlich in Kleingruppen gearbeitet wird, die ihre Arbeit in hohem Maße selbst organisieren (5).

#### TEAMARBEIT UND KOOPERATIONSERFORDERNISSE

- Es gab Kleingruppenarbeit.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Kooperation innerhalb einer Kleingruppe war erforderlich.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Zwischen den Kleingruppen fand Kooperation statt.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Die Teilnehmerinnen haben das Vorgehen gemeinsam geplant.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Entscheidungen wurden gemeinsam getroffen.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Die Teilnehmerinnen haben sich gegenseitig Rückmeldung gegeben.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Die Ergebnisse der Gruppenarbeit wurden gemeinsam ausgewertet.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Innerhalb der Gruppen ist arbeitsteilig vorgegangen worden.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Die Arbeitsgruppen haben untereinander Absprachen getroffen.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Die Teilnehmerinnen waren alle gleichermaßen an der Ausführung beteiligt.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Alle Teilnehmerinnen waren gleichermaßen an der Planung beteiligt.
 

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Die Teilnehmerinnen haben sich gegenseitig unterstützt.
 

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Der Arbeitsaufwand war gleichmäßig verteilt.
 

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Die Teilnehmerinnen haben sich gegenseitig Feedback gegeben.
 

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Die Teilnehmerinnen haben ihr Vorgehen gemeinsam visualisiert.
 

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Jede wusste, was sie machen sollte.
 

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Die Aufgaben waren innerhalb der Gruppe klar verteilt.
 

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Die Aufgaben waren zwischen den Kleingruppen klar verteilt.
 

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Neben der Vollständigkeit der Aufgabe ist es für die Ausbildung vollständiger Handlungskompetenz maßgeblich, inwieweit die Aufgabe bzw. Aufgabenteile von den Teilnehmerinnen selbstständig reguliert oder lediglich nachvollzogen werden können. Das mögliche Ausmaß der Regulationserfordernisse ist jedoch durch die Komplexität der Aufgabe beschränkt. Auch hier werden die Skalen Planung und Rückkopplung unterschieden.

Ein hoher *Erfahrungsbezug* ermöglicht der Lernenden eine aktive Beteiligung bei der Aneignung neuer Ziele und Themen, indem an bestehende Strukturen angeknüpft werden kann. Es wurde eingeschätzt, in welchem Maße „Kenntnisse der Teilnehmerinnen aus anderen Bereichen eingebracht werden konnten“, „Alltagserfahrungen einbezogen wurden“ und ob an „fachliches Vorwissen angeknüpft wurde“. Da sich die Items als hinreichend konkret erweisen, wird das allgemeine Antwortschema für diese Skala nicht weiter konkretisiert.

## BETEILIGUNG

### 1. Erfahrungsbezug

- Es konnten Kenntnisse aus anderen Bereichen eingebracht werden.  
1      2      3      4      5
  
- Es konnte an fachliches Vorwissen der Teilnehmerinnen angeknüpft werden.  
1      2      3      4      5
  
- Die Alltagserfahrungen der Teilnehmerinnen wurden einbezogen.  
1      2      3      4      5
  
- Erfahrungen der Teilnehmerinnen wurden gezielt aktualisiert.  
1      2      3      4      5

Das Ausmaß *selbstständiger Planung* wird anhand folgender Merkmale ermittelt: „Planung des groben Vorgehens durch die Teilnehmerinnen“, „Notwendigkeit, zwischen unterschiedlichen Vorgehensweisen zu entscheiden“, „Finden neuer Lösungswege“, „Einsatz von Planungstechniken (Handlungshierarchien)“. Eine sehr geringe oder geringe Ausprägung liegt vor, wenn es keine Handlungsmöglichkeiten gibt (1) bzw. keine Planung erforderlich ist (2), weil diese zur Durchführung der Aufgabe nur nachvollzogen werden muss (Beispiel: Herstellung eines Stoffes nach einer detaillierten Vorschrift). Ist es jedoch erforderlich, einen Teilschritt (Beispiel: Apparaturaufbau, Auswahl einer möglichen Durchführungsvariante) selbst zu planen, wird eine mittlere Einstufung (3) vorgenommen. Muss zunächst eine grobe Abfolge von Zwischenzielen entworfen werden, die dann erst aufgrund der Zwischenergebnisse konkretisiert werden kann, sind die Regulationserfordernisse als hoch (4) zu bezeichnen. Die Anforderung vor dem Hintergrund einer relativ offenen Problemstellung, das Ziel zu konkretisieren und dann eine Planung zu entwerfen, führt zu einer sehr hohen (5) Einstufung.

### 2. Selbstständige Aufgabenbewältigung / Regulation – Selbstständiges Planen

- Das grobe Vorgehen wurde von den Teilnehmerinnen geplant.  
1      2      3      4      5
  
- Es war notwendig, zwischen unterschiedlichen Vorgehensweisen zu entscheiden.  
1      2      3      4      5
  
- Es war erforderlich, dass die Teilnehmerinnen zunächst eine grobe Strategie entwickeln.  
1      2      3      4      5



- Die Detailplanung sollte von den TeilnehmerInnen vorgenommen werden.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Bestimmte Inhalte mussten selbst erarbeitet werden.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Die TeilnehmerInnen mussten Lösungswege finden, die für sie neu waren.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Es mussten widersprüchliche Regeln gegeneinander abgewogen werden.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Es war erforderlich, bisher unbekannte Inhalte zu berücksichtigen.  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
  
- Es wurden unterstützende Arbeitstechniken eingesetzt (Metaplan, Flipchart etc.).  

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mit Hilfe des Bogens „Selbstständige Rückkopplung“ wird erfasst, inwieweit die Auswertungen und Kontrollen nicht durch die Referentin, sondern von den TeilnehmerInnen selbst vorgenommen werden. Hierzu erfolgt u. a. eine Einschätzung, inwieweit die TeilnehmerInnen „Auswertungsstrategien entwickelt haben“, „Kriterien für die Auswertung entwickelt haben“, „Zeitpunkte zur Ergebniskontrolle festgelegt haben“, „allgemeine Strategien und Schlussfolgerungen abgeleitet haben“, „die Ergebnisse selbst eingeschätzt haben“ und „die Auswertung dokumentiert haben“. Sehr geringe und geringe Ausprägungen bedeuten hier beispielsweise, dass Kontrollen und Ergebnisbewertungen ausschließlich (1) bzw. mit nur wenigen Ausnahmen (2) durch die Referentin vorgenommen werden. Sind einzelne Teilergebnisse von den TeilnehmerInnen auszuwerten, liegt eine mittlere Ausprägung vor (3). Wenn es möglich ist, dass die TeilnehmerInnen kompliziertere Auswertungen wie z. B. eine Abfolge mehrerer Analyseschritte selbstständig planen, durchführen und interpretieren, können die Möglichkeiten selbstständiger Rückkopplung als hoch bezeichnet werden (4). Können zusätzlich Auswertungsschwerpunkte selbst gesetzt und entsprechende Verfahren ausgewählt werden, handelt es sich um eine sehr hohe Ausprägung (5).

### 3. Selbstständige Rückkopplung

- Es wurden von den Teilnehmerinnen Auswertungsstrategien entwickelt.  
1      2      3      4      5
  
- Die Teilnehmerinnen mussten für die Auswertung geeignete Kriterien selbst finden.  
1      2      3      4      5
  
- Die Teilnehmerinnen haben festgelegt, zu welchen Zeitpunkten Zwischenergebnisse kontrolliert werden.  
1      2      3      4      5
  
- Die Teilnehmerinnen hatten die Aufgabe, allgemeine Regeln bzw. Strategien abzuleiten.  
1      2      3      4      5
  
- Die Teilnehmerinnen hatten die Aufgabe, sich selbst einzuschätzen.  
1      2      3      4      5
  
- Die Teilnehmerinnen hatten die Aufgabe, ihr Vorgehen mit anderen Aufgaben zu vergleichen.  
1      2      3      4      5
  
- Die Teilnehmerinnen hatten die Aufgabe, Regeln und konkretes Handeln wechselseitig zu überprüfen.  
1      2      3      4      5
  
- Ergebnisse wurden von den Teilnehmerinnen festgehalten und zu Zielen in Beziehung gesetzt.  
1      2      3      4      5
  
- Es wurden unterstützende Arbeitstechniken eingesetzt (Protokolle, Flipchart etc.).  
1      2      3      4      5
  
- Ergebnisse und Vorgehensweisen wurden während der Arbeit dokumentiert.  
1      2      3      4      5

### 4. Fazit und Ausblick

---

Das vor fünf Jahren gestartete Weiterbildungsprojekt „Bürokommunikation und Bürotechnik“ hat durch einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess an Qualität gewonnen. Die gewünschte Arbeitsmarktintegration wurde erreicht und lässt sich anhand quantitativer und qualitativer Merkmale belegen:

- Die Frauen kennen ihr persönliches Kompetenzprofil und können ihre Stärken für die Planung ihrer zukünftigen Berufslaufbahn aktiv nutzen,

- 100-prozentige Vermittlung von Absolventinnen auf den ersten Arbeitsmarkt,
- Kursabbruchquote von nur 1 Prozent,
- positive Rückmeldungen aus Betrieben mit steigenden Anfragen und Ausbau von Betriebskontakten.

Die Erfahrungsauswertung zeigt allerdings auch, dass die Ausbildungsteilnehmerinnen außer ausgefeilten Bildungskonzepten für ihre individuellen Lernprozesse vor allem Zeit und Spielräume brauchen. Diese geben ihnen den nötigen Rückhalt und die Sicherheit, ihre persönlichen und sozialen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Geplante Korrekturmaßnahmen beziehen sich im Wesentlichen auf das Überdenken sozialpädagogischer Strategien und Instrumente.

Inzwischen gibt es erste Anfragen von transnationalen Kooperationspartner/innen aus anderen europäischen Ländern. Sie sind daran interessiert, das Ausbildungskonzept zu übernehmen, ein Vorhaben, das der Verein mit Interesse verfolgt und auch gerne unterstützt.

Nicht immer ist es leicht, die Balance zwischen Projektalltag einerseits und Reflexion und Erfahrungsaustausch andererseits zu finden. Entscheidend für den Erfolg waren jedoch stets die vielfältigen informellen Beziehungen, die letztendlich der Selbststeuerung des gesamten Prozesses dienen.

Gegenwärtig widmen wir uns der Zusammenstellung von ablauforganisatorischen Regeln, von Checklisten für rein organisatorische Aufgaben und die Ausbildungskonzeption, der Lehr- und Lernmaterialien sowie der Kontroll- und Evaluationsinstrumente. Dieser Wissensbestand wird an einem zentralen Ort aufbewahrt und für alle Mitarbeiterinnen zugänglich sein. In einem weiteren Schritt werden wir die Qualitätsdokumentation auf alle Weiterbildungsprojekte ausdehnen, überarbeiten und insgesamt auf den neuesten Stand bringen.

Neben der Standardisierung verschiedener Verfahren zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der Qualität unserer Konzepte und Unterlagen bleibt es jedoch vorrangiges Ziel, den kontinuierlichen, offenen Erfahrungsaustausch zu pflegen, um unsere Angebote auch in Zukunft stetig zu verbessern.

### ***Literatur***

Felfe, Jörg (1992): TPK – Training pädagogischer Kompetenzen zur Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen in der Berufsausbildung. FrankfurtM.

Bartram, Sharon/Gibson, Brenda (1999): Evaluieren von Trainingsmaßnahmen. Kronberg



### **III. Innovative Wege zur Neu-Orientierung von Langzeiterwerbslosen**

---



# **Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit**

---

## **Eine Initiative des Landes Brandenburg**

Das im folgenden Beitrag beschriebene „Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit“ ist eine Förderinitiative, die vom Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen (MASGF) des Landes Brandenburg entwickelt wurde. Sie wird seit 1993 flächendeckend im Land Brandenburg eingesetzt, agiert in allen Landkreisen und kreisfreien Städten des Landes und wird von ausgewählten Trägern durchgeführt (siehe Abb. 1). Die Förderung erfolgt aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Landes Brandenburg.

### **1. Ziele des Kurssystems**

---

Angesichts wachsender Arbeitslosigkeit und einer stetigen Verfestigung des Sockels der Langzeitarbeitslosigkeit geht es den Förderern und Akteuren des Kurssystems contra Langzeitarbeitslosigkeit um eine aus fiskalischer Sicht realistische Antwort auf diese arbeitsmarktpolitische Herausforderung. Entsprechend ist das Kurssystem konzeptionell darauf angelegt, im Rahmen der verfügbaren Mittel eine nennenswerte Breitenwirkung im Land Brandenburg und seinen Regionen zu erzielen und zugleich eine individuelle, teilnehmerorientierte Tiefenwirkung zu gewährleisten. Breitenentwicklung bedeutet hier, sowohl einen hohen Anteil der im Land Brandenburg von Langzeitarbeitslosigkeit Betroffenen mit dem Kurssystem zu erreichen und sie in die Maßnahme zu integrieren als auch flächendeckend zu arbeiten, das heißt, in allen Landkreisen und kreisfreien Städten Kurse der Landesinitiative durchzuführen. Breitenentwicklung bedeutet zugleich, eine repräsentative Zahl arbeitsmarktpolitischer Akteure zu gemeinsamem Handeln im Kampf gegen Langzeitarbeitslosigkeit zusammenzuführen. Eine teilnehmerorientierte Tiefenwirkung macht den hohen Anspruch an die Qualität der individuellen Arbeit mit den Teilnehmern deutlich. Hier bilden nicht die Eingliederungsquoten in den regulären Arbeitsmarkt das alleinige Erfolgskriterium. Es geht auch um die kommunikative, informelle und praktische Unterstützung von individuellen Prozessen neuer Selbstfindung.

Das Kurssystem verfolgt vor diesem Hintergrund zwei komplementäre Hauptziele: Zum einen sollen Menschen, die von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen sind, durch eine Kombination von arbeitsmarkt- und berufsorientierten



## Ablauf des Kurssystems für die Teilnehmer/-innen

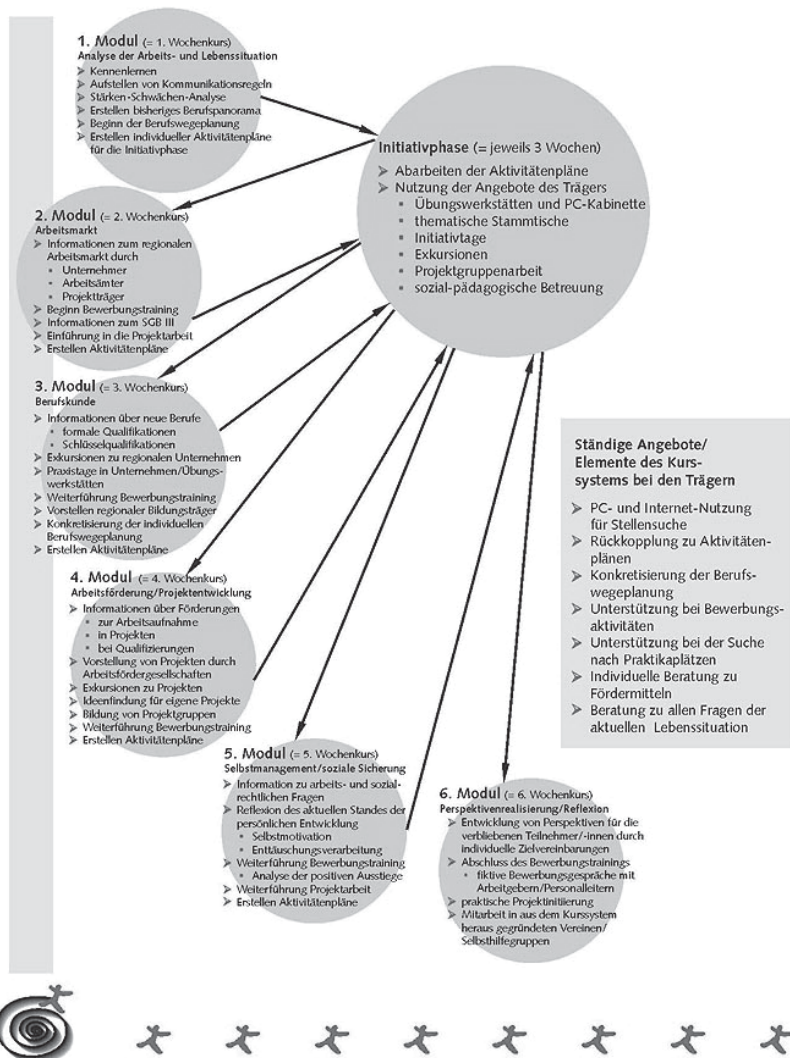


Abb. 1



Informationen, berufsbezogenen Motivationen und berufspraktischen Trainingsmaßnahmen befähigt werden, Chancen für einen Wiedereinstieg in die Arbeitswelt zu erkennen und zu nutzen. Außerdem sollen sie vor den negativen Konsequenzen von Langzeitarbeitslosigkeit geschützt werden, indem im Rahmen des Kurssystems isolationsaufbrechende Sozialerlebnisse arrangiert werden. Auf diese Weise sollen sie ihre Kompetenzen erhalten und darüber hinaus neue Perspektiven für ihr Handeln entwickeln.

Mit einem System inhaltlicher Aktivierungsangebote<sup>1</sup>, gekoppelt mit einer großen Mannigfaltigkeit an Teilnehmerinitiativen<sup>2</sup>, schafft das Kurssystem Übergänge in den regulären Arbeitsmarkt, in öffentlich geförderte Arbeit, wie Arbeitsbeschaffungs- und Strukturanpassungsmaßnahmen, Arbeits- und Qualifizierungsprojekte oder berufliche Fortbildung und Umschulung. Zu ihnen gehören ebenso Existenzgründungen, die Übernahme von Aufgaben im Rahmen der ehrenamtlichen Arbeit sowie die Gründung von Vereinen und Selbsthilfegruppen.

Zum anderen verfolgt das Kurssystem das Ziel, sich in bestehende regionale Netzwerke, insbesondere der relevanten Arbeitsmarktakteure, einzubringen und dazu beizutragen, dass Aktivitäten der Regionen des Landes Brandenburg gegen Arbeitslosigkeit gebündelt werden. Auf dieser Grundlage werden neue konstruktive und produktive Kapazitäten freigelegt, entwickelt und eingesetzt. Zu den wichtigsten Kooperationspartnern gehören u. a. Unternehmen und Wirtschaftsverbände, Kammern und Arbeitsgeberverbände, kommunale Ämter für Wirtschaftsförderung, Arbeitsförder- und Beschäftigungsgesellschaften, Arbeitsämter, Arbeitslosen-Service-Einrichtungen und Gewerkschaften, politische Mandatsträger, verschiedene Beratungsstellen, Regionalstellen für Frauen und Arbeitsmarkt und Bildungseinrichtungen.

Diese regionalen und landesweiten Netzwerke stellen im Vergleich zu anderen, von einander unabhängig agierenden Projekten der Arbeitsmarktpolitik eine konstruktive Verschmelzung von Personen und Institutionen, von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft, Bildung und Wissenschaft im Kampf gegen Langzeitarbeitslosigkeit dar. Die konkreten Absprachen mit den regionalen Partnern, wie beispielsweise die Zusagen über die Nutzung von Praktikumpätzen oder die Möglichkeiten der Beteiligung an kommunalen Entwicklungsvorhaben, bilden eine wichtige Basis für eine erfolgreiche Arbeit des Kurssystems.

## 2. Die Elemente des Kurssystems

---

### 2.1 *Das Gestaltungssystem der Kurse*

Das Kurssystem erstreckt sich insgesamt über einen sechsmonatigen Zeitraum. Dabei wechseln sich an allen Standorten einheitlich jeweils einwöchige Gruppenkurse mit dreiwöchigen Initiativphasen ab. Jeder Teilnehmer nimmt sechsmal an Gruppenkursen teil, die jeweils von Montag bis Freitag als Präsenzphasen an den Standorten durchgeführt werden. Dazwischen liegen fünf dreiwöchige Initiativphasen, die der Teilnehmer eigenständig, ohne im Kurssystem präsent zu sein, gestaltet. Auf diese Weise können vier Kurse wochenweise hintereinander als Präsenzphasen starten, bevor die erste Gruppe mit dem nächsten Präsenzkurs fortfährt. Diese Organisation ermöglicht den erwünschten Doppelpfeffekt: Teilnahme von Betroffenen in relevanten Größenordnungen (aktuell 5.400 Teilnehmerplätze) und ausreichend lange Bindungsfristen der Teilnehmenden an das Kurssystem. Für die Standorte bedeutet das, dass pro Kurswoche jeweils 36 Teilnehmer, aufgeteilt in zwei Kursgruppen, am Kurssystem teilnehmen. Damit werden pro Standort und Jahr ca. 288 Teilnehmer betreut.

Sollte ein Kurs in der Startwoche (1. Modul) nicht ausgelastet sein, können nach der ersten dreiwöchigen Initiativphase im 2. Modul noch sogenannte „Quereinsteiger“ aufgenommen werden. Das ist nur noch im 2. Modul möglich, da für den Teilnehmer bei späterem Einstieg die Systematik der Kursdurchführung verloren ginge. Da – verkürzt gesagt – ein Hauptziel des Kurssystems in der Arbeitsvermittlung liegt, können Teilnehmer während der Kurse jederzeit aussteigen. Im Vokabular des Kurssystems wird das als „positiver Ausstieg“ bezeichnet. In Unterschied zu Maßnahmen der Arbeitsverwaltung sind Ausstiege während der Maßnahmen nicht nur möglich, sondern vorrangiges Ziel und Ergebnis. Ausstiege vor Ablauf des Gesamtzeitraumes des Kurssystems sind ständige Praxis und von den Teilnehmern gewollt. Bei einer Konzentration von positiven Ausstiegen ist ab dem 5. Modul ein Zusammenlegen von laufenden Kursen möglich. Damit ergeben sich weitere Chancen für den Eintritt von Langzeitarbeitslosen ins Kurssystem. Das wiederum führt zu einer höheren Frequentierung über die geplante Platzkapazität hinaus.

### 2.2 *Das Curriculum*

Für die Durchführung des Kurssystems wurde vom MASGF ein für alle Standorte verbindliches Rahmencurriculum entwickelt. Rahmencurriculum bedeutet, dass die inhaltlichen Vorgaben und Abfolgen den regionalen Rahmenbedingungen, den objektiven Möglichkeiten der Träger, den Interessen und Erwartungen der Teilnehmer und den „Zwängen“ des regionalen Arbeitsmarktes angepasst werden.

Die Struktur des Curriculums weist sechs Module (siehe Abb. 2) aus, die folgende Hauptinhalte haben:

- Analyse der Arbeits- und Lebenssituation
- Regionaler Arbeitsmarkt
- Berufskunde
- Arbeitsförderung/Projektentwicklung
- Selbstmanagement/Soziale Sicherung
- Perspektivenrealisierung/Reflexion.

Die Umsetzung der Module in der Praxis geschieht in enger Verzahnung miteinander. Priorität haben die Entwicklung von Eigenständigkeit und Handlungskompetenz der Teilnehmer, die Realisierung des Prinzips „Hilfe zur Selbsthilfe“, die Konzentration aller Inhalte auf Wirtschaftsnähe und Arbeitsmarktbezogenheit, das Trainieren praktischer Arbeit und die Erarbeitung von Chancen für den Eintritt in den regulären Arbeitsmarkt.

Die Durchführung der Kurse liegt in der Verantwortung der Kursleiter (Trainer). In die Realisierung werden aber auch Repräsentanten und Akteure der Region eingeladen. Zu ihnen gehören u. a. Landräte und Amtsleiter ebenso wie Direktoren der Arbeitsverwaltung, Unternehmensberater, Geschäftsführer und Personalleiter von Unternehmen, Fraktionsvorsitzende der Parteien, Vorsitzende von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden, Vertreter von Sozialversicherungen, Verbraucherschutzzentralen, Gewerkschaften, Schuldnerberatungen, Leiter von Arbeitsvermittlungen und Arbeitsfördergesellschaften, die als Dozenten und Gesprächspartner agieren. Für die Teilnehmer am Kurssystem werden so die Strukturen und Verantwortlichkeiten der Region personifiziert. In der praktischen Verwirklichung der Module wird der Teilnehmende selbst zum Akteur ihrer Umsetzung, indem er als „Partner“ des Kursleiters Inhalte präzisiert, Methoden annimmt oder ablehnt, Inhalte durch Fragestellungen bereichert oder neue Problemstellungen benennt.

Mit der Umsetzung des Rahmencurriculums soll bei den Teilnehmern vor allem erreicht werden:

- a) ein Schutz vor destruktiven Konsequenzen von Langzeitarbeitslosigkeit und die Ermöglichung kommunikativ erneuter Akzeptanz durch Organisierung isolationsaufbrechender Sozialerlebnisse, Persönlichkeitsstabilisierung, unmittelbar praktische Hilfe und beratende Unterstützung im Gesamtspektrum sozialer Notlagen und neue Stärkung sozialer Handlungskompetenzen;
- b) eine qualifizierte Stärkung persönlicher Identität und Fundierung neuen Selbstbewusstseins durch Neueröffnung der Bereitschaft und Fähig-



- keit zur Reflexion der eigenen Biographie und zur Bilanzierung der persönlichen Berufsentwicklung. Dabei erfolgt eine perspektivorientierte, differenzierte Bestimmung der persönlichen und berufsbezogenen Stärken; einbezogen sind der Neuaufbau und die Stärkung von Motivation zur bewussten Gestaltung persönlicher Handlungsperspektiven und die inhaltliche Zuspitzung von Motivationen zur eigeninitiativen Bemühung um arbeitsmarktliche Reintegration;
- c) die Vermittlung von Aktivierungsimpulsen mit Blick auf persönliche Lebensgestaltung generell und zum Zweck arbeitsmarktlicher Reintegrationsorientierung speziell;
  - d) eine Stärkung der Kreativität individuell, im Handlungskontext einer Gruppe und als Gruppenfähigkeit;
  - e) eine Vermittlung einschlägig handlungsrelevanter Informationen durch übergreifende und regionalspezifische Arbeitsmarktinformationen, berufskundliche Daten zu neuen Berufsbildern und -feldern und formalen Voraussetzungen, förderungsbezogene Informationen einschließlich des regionalen Leistungsangebotes sowie bewerbungsrelevante Informationen, Hinweise zum System der sozialen Sicherheit und Informationen über das Angebotsspektrum der Kooperationspartner des Kurssystems;
  - f) eine systematische Unterstützung bei der Anbahnung individueller Übergänge in Arbeit und vorbereitete Weiterbildung und Umschulung sowie praktische Hilfen bei der Wahrnehmung ehrenamtlicher Optionen.

### **2.3 Die Initiativphasen**

An jede Präsenzwoche im Kurssystem schließt sich eine sogenannte Initiativphase von drei Wochen an. Zu ihrer Durchführung entwickeln die Teilnehmer mit Unterstützung der Kursleiter und der Gruppe Initiativen zur Förderung der eigenen Verantwortung für die mögliche Aufnahme einer Beschäftigung, zur Erprobung der in den Kurswochen erarbeiteten Wege einer Perspektiventwicklung, zur Erarbeitung und Entsendung von Bewerbungen, zur Vorbereitung und Durchführung von Kontaktgesprächen mit potenziellen Arbeitgebern in der Region und zur Inanspruchnahme von Gesprächsangeboten von Partnern, die im Kurssystem auftreten und diese Angebote unterbreiten. Sie dienen insgesamt der weiteren Entwicklung von Eigeninitiative und Selbsttätigkeit.

Die enge Verknüpfung von aktiven Kurswochen mit der Eigeninitiative in den individuell gestalteten Wochen verstärkt sowohl die persönliche Kompetenz als auch die individuellen Chancen für einen Einstieg in die Arbeitswelt.

Die Aktivitäten in der Initiativphase basieren auf individuellen Handlungsplänen, die die Teilnehmer zum Abschluss jedes Moduls erarbeiten bzw. weiterentwickeln. Dazu können sie die Vorschläge und Hinweise der Kursleiter und der Gruppe in Anspruch nehmen und die Erfahrungen aus der Verwirklichung vorangegangener Initiativphasen verarbeiten. Die Kursleiter moderieren den Prozess der Erarbeitung der Handlungspläne. Die Teilnehmer können ihre Ziele und Aktivitäten der Initiativphase in der Gruppe öffentlich darstellen und zur Diskussion stellen und nach der Durchführung ihrer Verwirklichung in der Gruppe eine öffentliche Abrechnung des Erfüllungsstandes vornehmen. Das geschieht immer zu Beginn des folgenden Moduls. Alle Teilnehmer haben davon bisher Gebrauch gemacht. Das stärkt das Selbstvertrauen ebenso wie den Stolz auf erfüllte Ziele und hilft, den Frust wegen nicht erfüllter Vorhaben abzubauen. Die Palette der Aktivitäten reicht von der Auswertung aktueller Stellenangebote und der Aufnahme von Kontakten zu potenziellen Arbeitsgebern über persönliche Nachfragen in den Arbeitsämtern und Arbeitsfördergesellschaften zur Einwerbung in ABM, SAM oder in Beschäftigungsprojekte bis hin zu Konsultationen mit Bildungsträgern zur Erkundung von beruflicher Weiterbildung bzw. Umschulung, Klärung des Bezugs von Wohngeld oder einmaliger Unterstützung durch das Sozialamt, Entwicklung von Ideen für Beschäftigungsprojekte oder Verwirklichung ehrenamtlicher Arbeit, aber auch Vorhaben zur Verbesserung des persönlichen Erscheinungsbildes.

Während der gesamten Zeit der Initiativphasen stehen die Mitarbeiter des Kurssystems den Teilnehmern als Ansprechpartner und Konsultanten zur Verfügung. Dabei ist durchgängig die sozial-pädagogische Betreuung und Beratung ebenso gewährleistet wie der Zugang zu den Räumen und die Nutzung ihrer technischen Ausstattung. Neben der Gestaltung eigener Aktivitäten für die Gestaltung der Initiativphase können sie zusätzlich auf einen Angebotsbaukasten des Kursteams zurückgreifen, der das Gesamtspektrum der durch Teilnehmer in den Initiativphasen realisierten Aktivitäten und Vorhaben sowie die Vorschläge und Möglichkeiten des Trägers beinhaltet. Zu den Angeboten gehören Ansprechpartner für Praktika in Unternehmen und Institutionen, Praxistage in Übungswerkstätten und -büros, Hospitationen und Gespräche in Unternehmen und Projekten, die Durchführung von Exkursionen, die Teilnahme an Weiterbildungsschnupperkursen und Vorträgen, Informationsveranstaltungen und Beratungen, Unternehmerstammtischen und Konferenzen, die Mitarbeit in Vereinen und Selbsthilfegruppen und die Nutzung des Leistungsangebotes des regionalen Beratungsnetzes (Verbraucherzentrale, Schuldnerberatung etc.). Die Initiativphase fordert die Teilnehmer aber auch dazu heraus, notwendige Wege zum Arbeits- und Sozialamt zu und anderen kommunalen Institutionen zu erledigen oder ganz individuellen oder familiären Interessen nachzugehen. Das Spektrum der Mög-

lichkeiten ist groß. Es sind aber stets konkrete Bausteine zur Entwicklung von Eigenständigkeit, Entscheidungskompetenz, zur Klärung von Problemen, zur Gewinnung persönlicher Erfahrungen, zum Erleben von Freude und Erfolg sowie zur Verarbeitung von Misserfolgen.

## ***2.4 Die Praktika in Unternehmen***

Im Kurssystem wird den Teilnehmern eine systematische arbeitsmarktliche Erprobung ermöglicht. Dazu stellen die Träger in den Initiativphasen der Teilnehmer ihre Werkstätten zur Gewinnung und zum Festigen von handwerklichen Fertigkeiten zur Verfügung. Es sind Holzwerkstätten, Schlossereien, Werkstätten des Maler- und Tapezierhandwerks, PC-Kabinette etc., in denen auf der Grundlage festgelegter Programme Arbeitsfähigkeit entwickelt wird.

Der Zugang zu Übungsfirmen und -büros, die Erschließung eines mehrtägigen, auch mehrwöchigen Betriebspraktikums bzw. Praktikums in Projekten der Partner vermitteln den Teilnehmern praktische Erfahrungen über die Anforderungen der Arbeitswelt und ihrer Akteure und führen zu einem individuellen Kräfteressen. Eintägige Hospitationen in Unternehmen, Verwaltungen, Vereinen und Verbänden runden die Möglichkeiten arbeitsmarktpraktischer Orientierungskontakte ab. Es liegt durchaus im Bereich des Möglichen, dass sich aus diesen Kontakten Chancen für eine Arbeitsaufnahme ergeben.

## ***2.5 Erkundungsexkursionen***

Exkursionen werden für die Teilnehmer als Erkundungen des regionalen Einzugsbereiches durchgeführt. Sie dienen dem Aufspüren von Arbeitsgelegenheiten ebenso wie dem Sichtbarmachen von Möglichkeiten einer individuellen Freizeitgestaltung. Gewollt sind Bildungseffekte und Alternativen zur bisherigen Lebensgestaltung in der Region. Den Teilnehmern werden Entwicklungen ihres Landkreises bekannt, die ihnen außerhalb des Kurssystems unbekannt geblieben wären. Sie schöpfen aus den Exkursionen nicht nur Lebenskraft, sondern auch Ideen für Projekte und andere persönliche Vorhaben.

## ***2.6 Spezifische Leistungsangebote***

Die Teilnehmer am Kurssystem absolvieren beim Träger einen Grundkurs für den Umgang mit Personal-Computern. Sie werden befähigt, ihre Bewerbungen mit dem Rechner zu schreiben und zu gestalten; gespeichert auf Diskette, können sie jederzeit aktualisiert werden. Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, sich über Internetzugänge über aktuelle Arbeitsplatzangebote zu informieren, Auskünfte über Qualifizierungen aus der Weiterbildungsdatenbank zu erfahren bzw. sich in das Programm „Kurs direkt“ der Arbeitsverwaltung einzuschalten. Ihnen wird Gelegenheit gegeben, ihre Stellengesuche im Internet zu

präsentieren. Die Computerräume der Träger garantieren Voraussetzungen der standortübergreifenden Kommunikation zwischen den Teilnehmern verschiedener Standorte.

Preiswerte Angebote zum Erwerb der Fahrerlaubnis, Nachhilfe für das Erlernen der deutschen Rechtschreibung sowie spezifische Prüfungen zum Erwerb eines Gabelstapler-Führerscheins oder eines Schweißerpasses sind Bestandteile des Angebotes.

### **2.7 Die Teilnehmernachbetreuung**

Nach Beendigung der Teilnahme am „Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit“ erhalten die Teilnehmenden ein Zertifikat. Es weist für den potenziellen Arbeitgeber den konkreten Kompetenzzuwachs, die absolvierten Inhalte des Kurssystems und die eigenständig durchgeführten Aktivitäten aus und hebt die besonderen Stärken des Teilnehmers hervor. Für das Arbeitsamt ist die Teilnahme am Kurssystem vor allem ein Nachweis für die Aktivität in der Zeit der Arbeitslosigkeit, eine spezifische Form des Profiling und eine gute Grundlage für die Erarbeitung des Eingliederungsvertrages gemäß dem Job-AQTIV-Gesetz.

Ca. 60 % der Teilnehmer am Kurssystem fanden noch keine konkreten persönliche Wege der Perspektiventwicklung. Ihnen gilt auch weiterhin die Sorge in Form der Nachbetreuung. Das Team bleibt am Standort nach wie vor jederzeit Ansprechpartner in Bezug auf Beratung und Unterstützung. Bei Nachfragen von Unternehmen zwecks Einstellungen werden auch ehemalige Teilnehmer am Kurssystem berücksichtigt. Ihnen wird die Möglichkeit gegeben, nach Abschluss des Kurssystems an Informations- und Beratungsveranstaltungen der laufenden Kurse teilzunehmen. Prinzipiell nicht ausgeschlossen ist eine wiederholte Teilnahme an den Kursen

## **3. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer**

---

Die Tätigkeit des Kurssystems konzentriert sich auf die Zielgruppe Langzeitarbeitslose. Im Unterschied zu anderen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen und Projekten, deren Teilnehmer vor allem über die Arbeitsverwaltung verpflichtet werden und bei denen eine Ablehnung der Beteiligung an einer Maßnahme mit der Kürzung oder Streichung der Leistungsbezüge geahndet wird, beruht die Teilnahme am Kurssystem auf der strikten Einhaltung des Prinzips der Freiwilligkeit. Die Teilnehmer haben mit ihrem freiwilligen Eintritt in das Kurssystem selbstbestimmt eine entscheidende Schwelle von der Isolation in die bewusste individuelle Aktivität überschritten. Im Kurssystem werden, daran anknüpfend, die Merkmale einer persönlich gewinnbringenden Teilnahme weiter entwickelt, he-



rausgefordert, gefördert und bestärkt, also etwa Offenheit sich selbst und kommunikative Öffnung anderen gegenüber, Interesse an einer Chancennutzung, Aufnahmebereitschaft für vielfältige Informationen, Bereitschaft zur kreativen und eigeninitiativen Perspektivengestaltung in persönlicher und arbeitsmarktorientierter Sicht etc.

Die Teilnahme am Kurssystem ist kostenlos. Die Teilnehmer erhalten eine Bezuschussung der Reisekosten zum Durchführungsort und bei Bedarf finanzielle Unterstützung für die Kinderbetreuung. Ein eventueller Bezug von Arbeitslosengeld, Arbeitslosen- bzw. Sozialhilfe wird während der Teilnahme ohne Unterbrechung und in voller Höhe weiter gezahlt.

Es bestehen keinerlei sonstige Zugangsanforderungen an Interessenten, außer den Formalkriterien der Betroffenheit. Die Bedingungen einer durchgängigen Verfügbarkeit der Teilnehmer sind für die Arbeitsverwaltung gegeben. Der Auflage des Landes entsprechend setzen sich die Kurse aus ca. zwei Drittel Langzeitarbeitslosen nach der Definition des § 18 Abs. 1 des Sozialgesetzbuches III (SGB III) und ca. einem Viertel nach den EU-Definitionen (hier zählt beispielsweise auch die Anwesenheit in Bildungsmaßnahmen als arbeitslos) zusammen. Ca 10 % können Arbeitslose sein, die nicht die Merkmale der angeführten Definitionen besitzen. Hier können die Träger des Kurssystems sehr flexibel entscheiden und begründete Ausnahmen zulassen. Dem Gender-Mainstreaming-Prinzip entsprechend soll das Geschlechter-Verhältnis der Teilnehmer möglichst das Geschlechter-Verhältnis aller brandenburgischen Langzeitarbeitslosen (Frauen:Männer = 3:1) entsprechen.

Die Teilnehmergebung ist darauf ausgerichtet, möglichst die gesamte Tiefe der Region zu erreichen und Zugänge und Transportarrangements für jene von Arbeitslosigkeit Betroffene zu schaffen, die auf Grund mangelnder Infrastruktur bisher kaum eine Möglichkeit hatten, an Reintegrationsmaßnahmen teilzunehmen.

Jedes Jahr beteiligen sich im Land Brandenburg über 5.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer am „Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit“. Dabei ist für die Durchführung der Kurse die vorhandene demographische Struktur interessant. Die Altersgruppe zwischen 30 und 49 Jahren ist mit über 60 % der Teilnehmenden im Kurssystem überproportional vertreten. Damit wird genau die Zielgruppe erreicht, die im Land am stärksten von Arbeitslosigkeit bzw. Langzeitarbeitslosigkeit betroffen ist. Es sind diejenigen, die über reiche berufliche Kompetenzen und Lebenserfahrungen verfügen. Rund 13 % der Teilnehmenden sind 55 Jahre und älter und haben kaum Chancen auf einen Zugang zur Arbeits-

welt. 13 % der Teilnehmer sind Jugendliche und junge Erwachsene bis zu 29 Jahren. Die durch die unterschiedlichen Altersgruppen vorhandenen spezifischen Erfahrungs- und Kompetenzstrukturen führen zu für den Erfolg wichtigen Motivations- und Aktivierungsschüben in den Gruppen und schaffen eine durch aktives Handeln geprägte Teamarbeit.

Frauen sind im Kurssystem in weitaus stärkerem Maße vertreten, als es ihrem Anteil an der Grundgesamtheit unter den Arbeitslosen/Langzeitarbeitslosen des Landes entspricht. So lag der Frauenanteil im Kurssystem 2001 bei 72 %. Deshalb besteht die Auflage, einen Männeranteil von mindestens 25 % zu erreichen. Die Auflagen des Förderers hinsichtlich der prozentualen Zusammenstellung stellen besondere Anforderungen nicht nur an die Gewinnung der Teilnehmer, sondern auch an die den spezifischen Interessen, Erwartungen und Erfahrungen entsprechende inhaltliche und methodische Gestaltung der Kursmodule.

#### 4. Das Team

---

Mit der Durchführung des Kurssystems werden an allen Hauptstandorten Teams beauftragt, die sich aus fünf Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zusammensetzen. Ein **Koordinator** ist verantwortlich für die Gesamtleitung und die Koordinierung aller Initiativen sowie für die Erfüllung aller Aufgaben des Kurssystems im jeweiligen Landkreis bzw. in der jeweiligen kreisfreien Stadt. Er organisiert die Arbeit vor Ort, sichert die Qualität der Aufgabenerfüllung und die kontinuierliche Evaluation. Er gewinnt Dozenten und Gesprächspartner für die Kurse, organisiert Exkursionen und weitere Außenaktivitäten. Er ist der Geschäftsführung des Trägers und dem Förderer gegenüber rechenschaftspflichtig. In seiner Verantwortung liegen auch die Dokumentation und die Nachweisführung über die Verwendung der Fördermittel. Zum Aufgabenfeld des Koordinators gehören ebenso die Arbeit im regionalen Netzwerk, der Aufbau und die Pflege der Kooperationsbeziehungen und die Aktualisierung der Verabredungen und Vereinbarungen mit den Partnern. Nicht zuletzt ist er verantwortlich für die Organisation der Öffentlichkeitsarbeit sowie die Anleitung und Qualifizierung des Teams vor Ort.

Zum Team gehören zwei **Kursleiter** (Trainer). Sie sind verantwortlich für die individuelle Arbeit mit den Teilnehmern in den Kursen, für die inhaltliche und methodische Realisierung der Module, die Anbahnung von Projekten, die Arbeit mit den Dozenten und Gesprächspartnern und für die Unterstützung der Teilnehmer bei der Vorbereitung und Durchführung der Initiativphasen. Die Kursleiter gewinnen Teilnehmer für die Kurse, beziehen sie in die Gestaltung der Kurse ein, haben bei der Abfolge der Einzelinitiativen stets die Gesamtziele des Kurssystems im Blick und führen die Dokumentation über alle Kursaktivitäten.

Zu ihren Aufgaben zählen auch die Betreuung der Teilnehmer in den Praktika, die Teilnehmergebung und die Betreuung der Teilnehmer in den Initiativphasen und in Aktivitäten der Nachbetreuung. Sie sind ständig in den Gruppen anwesend. Da die Kurstätigkeit ohne Unterbrechung verläuft, werden die Kursleiter bei Urlaub oder Krankheit von den Sozialpädagogen oder den Koordinatoren vertreten.

Der **Sozialpädagoge** ist für die Teilnehmer Ansprechpartner und Helfer für alle individuellen Probleme, die in der Gruppe keine Lösung finden können oder die der Teilnehmer ganz individuell ansprechen möchte. Dazu gehören Konflikte in der Familie, Sorgen mit den Kindern, Alkoholprobleme, Schulden, persönliche Fragestellungen, Probleme in der Gruppe oder Ähnliches. Nicht alles kann der Sozialpädagoge persönlich klären. Er nutzt dazu das regionale Beratungsnetz, stellt die Kontakte zu den Beratern her und verfolgt die Wirkungen der Beratungen. Beim Schritt in die Eigenständigkeit und Aktivität der Teilnehmer ist er auch Begleiter für erste Kontakte mit Beratern, Politikern, kommunalen Institutionen und Einrichtungen, wie beispielsweise Frauenhäusern. Der Sozialpädagoge ist für alle Teilnehmer auch außerhalb der Zeiten der Kursdurchführung Ansprechpartner. Er kann in den Modulen ebenso mitwirken wie bei Exkursionen und Praktika.

Der **Betriebskontakter** hält aktiv die Verbindung zu den Unternehmen der Region. Er informiert sich über die Lage am Arbeitsmarkt, über Stellenangebote und die damit verbundenen Anforderungen und bringt diese in die Vorbereitung der Teilnehmer für einen Einstieg in Arbeit ein. Er verbindet konkrete Arbeitsplatzinformation mit konkreter Vorbereitung des Teilnehmers im Kurssystem und ist auch verantwortlich für die Akquise von Praktikumsplätzen in Unternehmen

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Kurssystem verfügen über alle erforderlichen fachlichen, pädagogisch-didaktischen, methodischen und sozialen Kompetenzen zur Erfüllung der anspruchsvollen Ziele und Aufgaben. Das wird vor allem gesichert durch eine gründliche Auswahl (Hochschulabschluss, berufliche Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit) und durch eine kontinuierliche Weiterbildung.

## **5. Qualitätssicherung und Evaluation**

---

Das „Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit“ wird direkt vom zuständigen Ministerium des Landes Brandenburg (MASGF) gefördert und geführt. Es wacht darüber, dass das System als ein Zentralinstrument der landespoliti-

schen Offensive gegen die Langzeitarbeitslosigkeit kontinuierlich arbeitet und weiterentwickelt wird, dass es seine innovative Kraft und Flexibilität behält und dass seine Förderung gesichert ist. Einmal jährlich berichtet das MASGF dem Landtag über die Ergebnisse und den Stand der Weiterentwicklung.

Die Qualitätssicherung ist konstitutives Element und Erfolgsfaktor des Kurssystems. Zur Implementierung der Qualitätssicherung und zur Unterstützung der Steuerung wurde ein **Qualitätssicherungsteam** mit drei Mitarbeiterinnen eingesetzt. Es agiert an den Schnittstellen zwischen den regionalen Teams vor Ort, den Trägereinrichtungen des Kurssystems und dem MASGF des Landes Brandenburg. Insofern übt es einerseits steuernde, moderierende und kontrollierende Funktionen gegenüber den Trägern des Kurssystems aus, andererseits ist es für das MASGF der Ansprechpartner für alle diesbezüglich relevanten Fragen. Das Qualitätssicherungsteam erbringt Serviceleistungen, die den Trägern des Kurssystems eine bessere Ausschöpfung ihres Leistungspotenzials ermöglichen (Unterstützung vor Ort, Erarbeitung unterstützender Materialien und Dokumente, Durchführung von Qualifizierungen für die Mitarbeiter etc.), fördert Erfahrungsaustausche der Träger untereinander (u. a. durch Workshops), erschließt kurze Informationswege zu allen Fragen bezüglich des Kurssystems und der Zielgruppe Langzeitarbeitslose (zum Beispiel über Kontakte zum Landesarbeitsamt Berlin/Brandenburg, zur Landesagentur für Struktur und Arbeit (LASA) und den Abteilungen des MASGF), ermöglicht den Trägern durch die Einbeziehung von Kurssystemteilnehmern in den Erfahrungsaustausch eine kritische Reflexion und eine Standortbestimmung ihrer Arbeit, erfasst statistische Angaben zum Verlauf des Kurssystems und bereitet sie für Controlling- und Präsentationszwecke auf.

Zur Überwachung der Zielerreichung sowie der Qualität der Arbeit wurde vom Qualitätssicherungsteam ein **Qualitätssicherungskonzept** entwickelt. Es fordert von den Kurssystem-Teams einheitlich die Akzeptanz und Erfüllung aller im Konzept festgeschriebenen Elemente. Das vom MASGF entwickelte „*Handbuch zum Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit im Land Brandenburg*“ ist das grundlegende Element des Qualitätssicherungskonzeptes. Es beschreibt sämtliche relevanten Implementationsvoraussetzungen und -merkmale des Kurssystems detailliert und bildet den „Referenzrahmen“ seiner Durchführung. Es wird jährlich unter Mitwirkung des Kurssystem-Teams aktualisiert und beinhaltet unter anderem eine Einführung in die Ziele, Grundsätze und Mittel des Kurssystems, die Anforderungen an das Personal und die von ihm ausgeübten Funktionen, die Forderungen an die materielle Ausstattung und Verfügbarkeit der Räume, die technische Organisationsgestaltung, curriculare Vorgaben und das Muster eines Rahmencurriculums, Zielsetzungen und Funktionen der Initiativphasen, Hinweise und Aufgaben zur regionalen Kooperationsvernetzung,

Empfehlungen zur Projektentwicklung und Elemente der Qualitätssicherung. Dem Handbuch wurden Anhänge, wie beispielsweise eine Benennung der Träger des Kurssystems, Projektideen aus der Arbeit des Kurssystems, Beispiele kursbezogener Pressearbeit, ein Formblatt für die Arbeitsberichte sowie eine Übersicht über Fördermöglichkeiten für Langzeitarbeitslose, beigelegt.

Die Koordinatoren erstellen für jedes Quartal **Arbeitsberichte** nach konkreten Vorgaben. Zu ihnen gehören unter anderem die Benennung hervorhebenswerter Aktivitäten, wie beispielsweise der Start eines Teilnehmers in eine Existenzgründung, die Darstellung der Maßnahmen zur Werbung und Gewinnung von Teilnehmern, Vereinbarungen mit Kooperationspartnern insbesondere der Wirtschaft, Anbahnung von Beschäftigungsprojekten, die Einschätzung der Qualität der aufgetretenen Referenten und Gesprächspartner, durchgeführte Hospitationen, Qualität der Umsetzung der Aktivitäten, Pläne der Teilnehmer, Darstellung der Ergebnisse der sozial-pädagogischen Beratung, Gestaltungsaspekte der Initiativphasen sowie Aktivitäten der Teilnehmernachbetreuung.

Auf der Grundlage der Berichte werden vom Qualitätssicherungsteam mit allen Koordinatoren individuell bzw. in Gruppen von 3 bis 4 Koordinatoren „**Rückkopplungsgespräche**“ durchgeführt. Sie dienen dem Ziel, die Inhalte der Arbeitsberichte kritisch zu hinterfragen, spezifisch aufgetretene Probleme, wie beispielsweise Nichtauslastung eines Kurses, zu klären, Erfahrungen über Methoden zur Gewinnung von Praktika-Unternehmen auszutauschen, Ideen und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Arbeit einzubringen und Aufgabenpräzisierungen und Terminabstimmungen vorzunehmen.

Die Mitarbeiterinnen des Qualitätssicherungsteams führen mindestens einmal im Jahr an allen Standorten, auch unangemeldet, „**Vor-Ort-Besuche**“ durch. Hier erfolgen vor allem Kurshospitationen, Beratungen mit den Mitarbeitern des Kursteams, Gespräche mit Teilnehmern und Kooperationspartnern, Besichtigung der technischen Ausstattung, Erläuterung neuer Aufgabenstellungen und Absprachen für die weitere Zusammenarbeit. Vor-Ort-Besuche erfolgen auch durch die Bewilligungsbehörde (LASA) und durch Beauftragte der Europäischen Kommission.

Weitere Elemente des Qualitätssicherungskonzepts sind die Durchführung ganztägiger **Mitarbeiterhospitationen an anderen Standorten** des Kurssystems und die Gestaltung von **Jahresabschlussberatungen**, an denen Abteilungs- und Referatsleiter des MASGF, die Geschäftsführer der Trägereinrichtungen des Kurssystems, die Koordinatoren und das Qualitätssicherungsteam teilnehmen. Inhaltlich geht es in den Beratungen um die Präsentation der Jahresergebnisse,

die Heraushebung besonderer Erfahrungen und die Würdigung der Leistungen, um die Erläuterung der Aufgaben für das neue Jahr und um Problemdiskussionen zur Weiterentwicklung des Kurssystems. **Öffentliche Berichterstattung und Präsentation** der Arbeit auf Fachtagungen, in Workshops, auch in anderen Bundesländern, in arbeitsmarktpolitischen Veranstaltungen des MASGF gemeinsam mit der LASA und der Bundesanstalt für Arbeit, auf Messen und in Publikationen sind ebenfalls wichtige Elemente der Qualitätssicherung.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Qualitätssicherung ist die **kontinuierliche Qualifizierung** aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Kurssystems. Es erfolgen jährlich mehrtägige Seminare gesondert für die Koordinatoren, die Kursleiter (Trainer), die Sozialpädagogen und die Betriebskontakte. Das Gesamtteam wird einmal jährlich drei Tage in einem Train-the-Trainer-Lehrgang (TTT) qualifiziert. Zudem verlangt das Qualitätssicherungskonzept nachweisbar die Einbeziehung der Mitarbeiter des Kurssystems in die Maßnahmen der Personalqualifizierung des jeweiligen Trägers.

Weiterhin gehört zur Qualitätssicherung die **Statistik und Dokumentation**. Neben den Arbeitsberichten werden an allen Standorten solche Dokumente und Statistiken geführt wie Startlisten (Schlüssel-Nr. der Teilnehmer, Geschlecht, Alter, Herkunftsqualifikation, Zeit der Arbeitslosigkeit, derzeitiger Lebensunterhalt), Ausstiegslisten (Ausstieg nach welchem Modul, Ausstiegsgrund: regulärer Arbeitsmarkt /befristet, Teilzeit, Vollzeit, Existenzgründung, geförderter Arbeitsmarkt, Fortbildung und Umschulung, ehrenamtliche Arbeit usw.), eine Übersichtskarte über den regionalen Einzugsbereich des Kurssystems, eine Übersicht der Kooperationspartner, Nachweise über Praktikumsbetriebe, Übungswerkstätten und Trainingsstätten zur praktischen Arbeitserprobung, Übersichten über Projektideen und Qualifizierungsprojekte, der jährliche Startbericht, Verlaufsbericht und Abschlussbericht sowie Nachweise über die Verwendung der finanziellen Mittel.

Das Qualitätssicherungskonzept berücksichtigt auch die Mitarbeit der Teilnehmer an den Prozessen der Qualitätssicherung. Konkret geschieht das zum einen durch die **Bildung von Qualitätszirkeln**. Sie werden auf freiwilliger Basis gebildet und existieren an allen Standorten des Kurssystems. Sie widmen sich vor allem dem Austausch von Erfahrungen zwischen den Teilnehmern, Gruppen und Kursen, halten im Rahmen der Nachbetreuung Verbindung zu ehemaligen Kursteilnehmern, die den Einstieg in die Arbeitswelt nicht geschafft haben, schätzen aus ihrer Sicht die Arbeit von Kurssystem-Teams und Dozenten ein, führen Gespräche mit Teilnehmern zur Erhöhung ihrer Aktivität und Bereitschaft zur Mitarbeit und machen Vorschläge für die Ausgestaltung der Module und der

Initiativphasen. Sie verstärken damit ein Grundprinzip des Kurssystems: Hilfe zur Selbsthilfe zu organisieren. Zum anderen werden vom Qualitätssicherungsteam jährlich **Teilnehmerworkshops** aus Vertretern aller Standorte einberufen. In ihnen wird die Qualität der Durchführung des Kurssystems aus der Sicht der Teilnehmer besprochen.

Schließlich gehört zu den Elementen der Qualitätssicherung die **Auswahl der Träger**, die mit der Durchführung des Kurssystems in den Landkreisen und kreisfreien Städten Brandenburgs beauftragt werden. Dies geschieht durch Antragseinvergebungsverfahren, die öffentlich ausgeschrieben werden. Sie richten sich an Bildungsunternehmen, Arbeitsförder-, Beschäftigungs- und Wirtschaftsentwicklungsgesellschaften, Bildungswerke und Institute. Neben der Beschreibung der Ziele und Inhalte des Kurssystems fordern die Ausschreibungen Nachweise von Kompetenzen. Dazu gehören die Trägerkompetenz zur Durchführung des Kurssystems, der Einsatz von qualifiziertem Personal mit Zuordnungen zu den konkreten Funktionen, die Darstellung der Rahmenbedingungen für die Arbeit des Kurssystems, die Lage und Erreichbarkeit der Bildungsstätte durch die Teilnehmer, die Qualität der Räume und der technischen Ausstattung, der Nachweis von regionalen Kooperationsnetzwerken des Trägers und von vorhandenen Praxisbezügen zur Wirtschaft und zu Unternehmen und weiteren arbeitsmarktpolitischen Akteuren, Angaben zur Gestaltung der Kurswochen und der Initiativphasen, Methoden und Instrumente der Werbung und des arbeitsmarktpolitischen Marketings, Darstellung der möglichen Perspektiven der Teilnehmer und der Nachbetreuung sowie die Erklärung zur Bereitschaft, sich am Qualitätssicherungskonzept aktiv zu beteiligen.

Bestandteil des Qualitätssicherungskonzepts ist darüber hinaus die Forderung des Förderers nach **Personenstabilität** im Kurssystem. Sie besagt, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter längerfristig im Kurssystem und in ihren Funktionen arbeiten. Personale Veränderungen sind dem MASGF und der Bewilligungsbehörde LASA mitzuteilen und zu begründen. Die hierfür im MASGF einzureichenden Nachweise, wie Berufsbiographie, Erfahrungen in der Arbeit mit Langzeitarbeitslosen, pädagogische Qualifikationen sowie soziale Kompetenzen, werden dort geprüft. Erst dann erfolgt ein personeller Wechsel. Diese Verfahrensweise sichert die Arbeit kompetenter Kurssystemsteams und führte zu einem langjährig gewachsenen Landesteam mit hohem sozialem Engagement, ausgeprägten pädagogisch-methodischen Fähigkeiten, beachtenswerter fachlicher Flexibilität sowie großen Berufs- und Lebenserfahrungen.

Die geforderte Personenstabilität wirkt zudem auch auf die Entwicklung und Pflege eines ausgeprägten Vertrauensklimas zwischen den Teilnehmer-

innen und Teilnehmern untereinander und zwischen ihnen und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Kursteams. Die Kurssystemmitarbeiter sind seit Jahren in der Region bekannt, und sie sind für die von Arbeitslosigkeit Betroffenen und ihre Familien anerkannte Ansprechpartner und Berater.

## 6. Ergebnisse

---

Der Erfolg des Kurssystems lässt sich anhand der Eingliederungsquoten messen (siehe Abb. 3). Seit seinem Start 1993 haben bis Ende 2001 etwa 48.260 Personen teilgenommen. Über 40 % von ihnen fanden mit Hilfe des Kurssystems eine positive berufliche Perspektive, darin sind unter anderem jene 15 % enthalten, die eine Tätigkeit auf dem regulären Arbeitsmarkt aufnahmen bzw. jene 0,8 % die eine Existenzgründung erfolgreich vornahmen. Trotz sich verschärfender Lage auf dem Arbeitsmarkt und einer deutlichen Verfestigung des Sockels der Langzeitarbeitslosigkeit ist im Kurssystem der Trend von 40 % des Ausstiegs von Teilnehmern in positive Entwicklungsperspektiven ungebrochen erhalten. Der Grad der Erreichung der Zielgruppe Langzeitarbeitslose durch die Arbeit des Kurssystems liegt bei 93 %. Mit ihnen werden die nachhaltigsten Wirkungen hinsichtlich der Motivierung und Festigung der Persönlichkeit und ihrer Aktivitäten zur Erarbeitung von Chancen für einen Wiedereinstieg auf den Arbeitsmarkt erzielt. Lediglich 7 % der Teilnehmer sind weniger als ein Jahr arbeitslos.

Die vom Qualitätssicherungsteam durchgeführten Befragungen von Teilnehmern im April 2001 kamen zu dem Ergebnis, dass 76 % von ihnen vom Kurssystem für ihre Perspektive relevante Informationen zu Arbeitsmarkt, Betrieben, Projekten und Qualifizierungen bekamen. Vor Eintritt in das Kurssystem besaßen solche Informationen lediglich 12 %. Zu Beginn der Teilnahme am Kurssystem waren 17 % über mögliche berufliche Chancen informiert. Diese Aussage stieg bei 73 % während der Teilnahme am Kurssystem. 79 % der Teilnehmer kommen zum Ergebnis, dass sie durch das Kurssystem über genügend Kontakte in der Region verfügen, die die Chancen für einen Arbeitsplatz erhöhen.

Im Rahmen der Nachbetreuung wurden an vier Standorten von ehemaligen Teilnehmern des Kurssystems Vereine mit jeweils 30 bis 70 Mitgliedern gegründet. An allen Standorten wurden darüber hinaus Selbsthilfegruppen (je 10 bis 20 Mitglieder) gebildet. Damit wird ein wichtiges Ziel erreicht, das darin besteht, nach Vollendung der Kursaktivitäten „Plattformen“ zu haben, die es den Teilnehmern ermöglichen, auch nach Absolvierung des Kurssystems aktiv und motiviert zu bleiben, Kompetenzen zu erhalten und sich auch weiterhin um den





Teilnehmer/-innen insgesamt seit Dezember 1993 bis Mai 2001

45.176

Frauenanteil

70 - 80%

## Positive Ausstiege von Teilnehmer/-innen

Dezember 1993 bis Mai 2001

Positive Ausstiege in:

- Reguläre Arbeit	6.781	15,0%
- Existenzgründung	87	0,2%
- Öffentlich geförderter Arbeitsmarkt	5.078	11,2%
- Berufliche Weiterbildung	5.603	12,4%
- Feststellungsmaßnahmen	697	1,5%

Positive Ausstiege insgesamt 18.246 40,4%

- Geringfügige Beschäftigung 353 0,8%

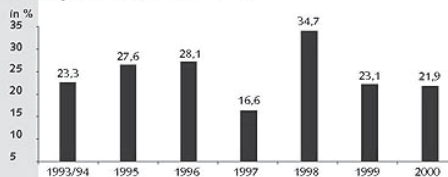
- Ehrenamtliche Arbeit 329 0,7%

## Verteilung der positiven Ausstiege



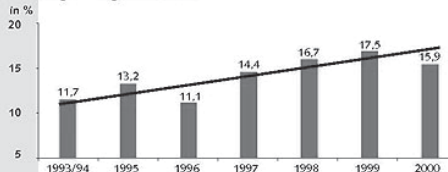
Der Erfolg des Kurssystems für die Teilnehmer/-innen lässt sich anhand der positiven Ausstiege unmittelbar messen. Im Unterschied zu herkömmlichen Maßnahmen sind dabei Ausstiege vor Beendigung der Maßnahme und aus den laufenden Kursen heraus gewünscht, ja gefordert.

## Ausstiege in Arbeitsamtsmaßnahmen



Die Quote der positiven Ausstiege schwankt in Abhängigkeit der Angebote von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit (BA)

## Ausstiege in reguläre Arbeit



Im Gegensatz zu den Ausstiegen in arbeitsamtspolitische Maßnahmen konnte ab 1997 eine nahezu stetige Entwicklung der Ausstiege in reguläre Arbeit erreicht werden



Abb. 3

Wiedereinstieg in die Arbeitswelt zu bemühen. Die Unterstützung zur Bildung der Vereine und Selbsthilfegruppen und die Aufrechterhaltung von Verbindungen zum Kurssystem bewirken, dass die Zielstellungen, Impulse und begonnenen Projekte, die im Kurssystem erreicht wurden, aufrechterhalten und fortgeführt werden. Über die Vereine und Selbsthilfegruppen bleibt der Kontakt zum Kurssystem-Team bestehen, was kürzere Zugangswege zu arbeitsmarktrelevanten und allgemeinen Informationen sichert. Da die Vereine auch Träger von Beschäftigungsprojekten werden können, eröffnen sich für die Mitglieder auch in dieser Hinsicht arbeitsmarktrelevante Möglichkeiten.

Die Betreuung im Kurssystem, die sozialpädagogische Arbeit, die Informations- und Beratungstätigkeit, die vermittelten Instrumente und Erfahrungen zur Konfliktlösung, die Arbeiterprobungen in Unternehmen und Verwaltungen haben dazu beigetragen, bei den Teilnehmern neue Hoffnungen, Wünsche und Erwartungen, Mut und Engagement zu entwickeln, die bis in die Familien der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinein wirken.

Das „Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit“ hat sich im Land Brandenburg und seinen Regionen im Ensemble der Aktivitäten im Kampf gegen Langzeitarbeitslosigkeit als Landesinitiative bewährt. Es ist durch konkrete Verabredungen mit den arbeitsmarktpolitischen Akteuren und Partnern fest in den Regionen und ihren Initiativen verankert. Dennoch besteht auch weiterhin die Aufgabe, die Landesinitiative in ihren Zielsetzungen, Inhalten und Methoden weiterzuentwickeln, ihre Effizienz an den konkreten Vermittlungen in Arbeit zu messen, sich vorrangig auf die Kontakte mit Unternehmen und wirtschafts- und arbeitsmarktnahen Institutionen zu konzentrieren und nachweisbare Erfolge im Abbau von Langzeitarbeitslosigkeit zu erzielen. Der Gedanke, im Kurssystem in europäischen Dimensionen zu handeln, internationale Partner einzubeziehen und transnationale Projekte zu gestalten, nimmt immer schärfere Konturen an. Die jüngst vermittelten statistischen Zahlen zur Entwicklung des Arbeitsmarktes und zu den Dimensionen der Arbeitslosigkeit und ebenso die von der Hartz-Kommission eingebrachten Vorschläge sind neue Herausforderung an die Strategie des Kurssystems. Dazu wurde im Land Brandenburg eine Arbeitsgruppe gebildet.

### ***Anmerkungen***

- 1 Die Aktivierungsangebote werden bei der Darstellung der Elemente des Kurssystems, insbesondere bei der Beschreibung der Module deutlich.
- 2 Die Mannigfaltigkeit der Teilnehmerinitiativen kommt in der Ausgestaltung der Initiativphasen zum Ausdruck, die hauptsächlich auf der Grundlage individueller Handlungspläne der Teilnehmenden durchgeführt werden.

## *Literatur*

Autorenkollektiv unter Leitung von Ursula Klingmüller (1996): „Handbuch zum Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit im Land Brandenburg“. Potsdam: MAGS

BBJ Servis (Hrsg.) (1998): Symposium „ 5 Jahre Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit – Erfolgsmodelle zur Integration von Langzeitarbeitslosen in Erwerbsarbeit?“. Potsdam

Klingmüller, Ursula (1996): Zusammenfassende Darstellung des Kurssystems contra Langzeitarbeitslosigkeit, 22.02.1996, Potsdam: MAGSF

Klingmüller, Ursula (2000): Antragsunterlagen zum Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit vom 04.10.2000. Potsdam: MAGSF

LASA GmbH (Hrsg.) (2002): Zuwendungsbescheide mit Auflagen der Landesagentur für Struktur und Arbeit Brandenburg, Geschäftsbereich Programmzentrale der laufenden Jahre 2001/2002

## *Kurzdarstellung des Trägers*

Die Gesellschaft zur Förderung der Erwachsenenbildung Land Brandenburg gGmbH (eb gGmbH) wurde 1995 als Tochter des Erwachsenenbildung Land Brandenburg e. V. gegründet. Sie arbeitet als Spezialist der Erwachsenenbildung mit einem Netz von Bildungsstätten an 6 Standorten des Landes Brandenburg.

Die eb gGmbH leistet mit beruflicher Weiterbildung und Umschulung, Beratung und Information in ausgewählten Landkreisen Brandenburgs einen wichtigen Beitrag zur regionalen, arbeitsmarktpolitischen und wirtschaftlichen Entwicklung in den Regionen des Landes Brandenburg. Ein modernes Bildungsmanagement, kompetente Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und eine wirtschaftlich effiziente Arbeitsweise sowie die Orientierung der Bildungsaktivitäten an den Bedarfen des Arbeitsmarktes und den Kompetenzerfordernissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer geben den Bildungswilligen neue Chancen für einen Wiedereinstieg in die Arbeitswelt. Die Weiterbildung in neuen Berufs- und Tätigkeitsfeldern, aber auch in den Bereichen der Grundversorgung lassen Weiterbildung zu einem persönlichen Erlebnis werden. Sie sind Bestandteile wachsender Lebensqualität und motivieren zu lebenslangem Lernen. Zu den Dienstleistungen der eb gGmbH gehören die Realisierung von Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekten und die Durchführung von Qualifizierungen von Arbeitsnehmern in Unternehmen ebenso wie die Durchführung von Strukturanpassungsmaßnahmen und sozialen Projekten.

Die eb gGmbH ist ein nach dem brandenburgischen Weiterbildungsgesetz überregional anerkannter Träger der Weiterbildung. Sie ist seit 1996 nach den europäischen Qualitätsnormen DIN EN ISO 9001 zertifiziert.

Geschäftsführerin:	Frau Carola Riedel
Geschäftsführer:	Dr. Klaus Hatwieger
Geschäftssitz:	Berliner Strasse 16 15926 Luckau
Telefon	03544 514250
Telefax	03544 514255
e-mail	dr.klaus.hatwieger@eb-brandenburg.de
internet	www.eb-brandenburg.de

# **Entwicklungsorientierte Assessmentverfahren mit Langzeitarbeitslosen**

---

## **Voraussetzungen und methodische Elemente**

### **1. Auftrag und Kontext**

---

Aus verschiedenen und nachvollziehbaren Gründen müssen Kommunen Maßnahmen initiieren, die verhindern, dass Menschen, die auf Sozialhilfe angewiesen sind, dies auf Dauer und in jedem Fall bleiben. Hierzu gibt es inzwischen in mehreren Bundesländern zahlreiche Initiativen und Projekte. Das Berliner Projekt „Integration durch Arbeit“ (IdA)<sup>1</sup> ist eine dieser Maßnahmen, die sich erstmals 1999 an Langzeitarbeitslose und Sozialhilfeempfänger/innen gewendet hat, um diese bei der beruflichen Integration zu unterstützen. In diesem Projekt, das 2002 zum vierten Mal durchgeführt wurde, arbeiten Sozialämter, Arbeitsämter, freie Träger – dazu zählen gemeinnützige Vereine und Verbände – sowie einzelne Berliner Unternehmen zusammen. Im Rahmen dieses Projektes wurden die Autoren des vorliegenden Beitrags, die eine Unternehmens- und Organisationsberatungsfirma führen, mit der Entwicklung eines Personalauswahlverfahrens für langzeitarbeitslose Sozialhilfeempfänger beauftragt.

Der Beitrag berichtet über den spezifischen methodischen Ansatz des Auswahlverfahrens, das 36mal bei insgesamt 330 Personen eingesetzt wurde, und stellt hypothesenartig einige Grundsätze vor, die aus Sicht der Autoren in der Arbeit mit Langzeitarbeitslosen beachtet werden müssen. Dabei wird insbesondere der Gedanke entwickelt, dass Assessment-Verfahren, wie sie bei Personalauswahlverfahren üblich sind, nicht nur eine Selektionsfunktion haben, sondern für die Klientel Langzeitarbeitslose eine Entwicklungsfunktion, die bisher im Rahmen solcher Maßnahmen unterschätzt wurde. Um dieser Entwicklungsfunktion ausreichend Geltung zu verschaffen, müssen jedoch die Trainer selbst bestimmte Kompetenzen erwerben, die hier ebenfalls ausschnitthaft vorgestellt werden.

### **2. Grundüberlegungen**

---

Um entscheiden zu können, wie ein solches Personalauswahlverfahren im Rahmen des erwähnten IdA-Projektes angelegt werden kann, müssen

zunächst die Interessen der Auftraggeber geklärt werden. Auftraggeber war in diesem Fall ein gemeinnütziger Verein, der seit Jahren in Berlin im Bereich der Umsetzung von Maßnahmen des sogenannten zweiten Arbeitsmarktes aktiv ist. Hierzu zählen neben AB-Maßnahmen auch Weiterbildungsmaßnahmen und Maßnahmen für langzeitarbeitslose Sozialhilfeempfänger.

Da das Berliner System der Arbeitsmarktpolitik nicht allgemein bekannt sein dürfte, soll hier kurz erläutert werden, wie es konstruiert ist: Der Senat von Berlin und die Arbeitsämter kooperieren seit Jahren in der Form, dass der Senat jährlich Gelder bereitstellt, um Maßnahmen der Arbeitsämter und auch der Sozialämter zu kofinanzieren. Diese Gelder werden im Rahmen des sogenannten arbeitsmarktpolitischen Rahmenprogramms an intermediäre Gesellschaften – meist gemeinnützige Gesellschaften, deren Mitglieder aus dem sozialen Bereich stammen, wie etwa die Arbeiterwohlfahrt etc. – gegeben, die nun ihrerseits mit den sogenannten Trägern – meist gemeinnützigen Vereinen – auf der Basis von Fördervereinbarungen zusammenarbeiten.

Diese Vereine fungieren formal als die Träger der einzelnen Maßnahmen und müssen sich bei Arbeitsämtern, Sozialämtern und intermediären Gesellschaften in gewisser Weise ständig um die Bewilligung von Maßnahmen und Geldern bewerben. Ohne Zustimmung der intermediären Gesellschaften sind jedoch Projekte der Trägervereine nicht durchführbar. Dies hat in den vergangenen Jahren natürlich auch zu Konkurrenz unter den Vereinen – aber auch zwischen den intermediären Gesellschaften selbst – geführt.

Vor diesem Hintergrund wurde deutlich, dass in unserem Fall das Interesse des auftraggebenden Vereins eher ein Bündel von Interessen war. Zum einen ging es in fachlich-sachlicher Hinsicht darum, dass in den ersten Jahren des IdA-Projektes, das Arbeit in Grünanlagen, bei der Berliner Stadtreinigung und anderen städtischen Organisationen mit Weiterbildung verknüpft, ein sogenannter „Drehtür“-Effekt zu beobachten war. Das heißt, zahlreiche Teilnehmer an diesem Projekt wurden von den Sozialämtern zum Trägerverein geschickt. Dort wurden mit Engagement und großer Sorgfalt Einstellungsgespräche geführt, um anschließend die Sozialhilfeempfänger den einzelnen Arbeitsbereichen zuzuordnen. Diese fanden sich auch dort ein, verließen jedoch in zahlreichen Fällen nach kurzer Zeit wieder die Arbeitsstelle.

Dies stellte für alle Beteiligten ein Problem dar. Die Anstrengungen des Trägervereins führten nicht zum gewünschten Ziel. Die Arbeitgeber in den beschäftigenden Unternehmen waren mit den negativen Folgen dieser Fluktuation konfrontiert. Die Sozialämter waren unzufrieden, weil sie nun die Klienten wieder

vor ihren Bürotüren fanden, und die Sozialhilfeempfänger selbst hatten, außer dass sie durch verschiedene Büros und Instanzen gelaufen waren, lediglich ihren Status quo erhalten – wenn man davon absieht, dass sie sich von nun an meist mit frustrierten Sozialarbeitern auseinandersetzen mussten. Darüber hinaus hatten diese Sozialhilfeempfänger jedoch offensichtlich keine Ansatzpunkte gefunden, wie sie und warum sie ihre Lage zu ihrer eigenen Zufriedenheit verändern sollten.

Zum anderen hatte der Trägerverein natürlich ein Interesse daran, im Wettbewerb mit anderen Trägervereinen zu bestehen. In Verbindung mit einer innovativen Haltung seitens des Trägers, aber auch seitens der involvierten intermediären Gesellschaft, führte dies dazu, dass man nach neuen Möglichkeiten suchte, um die Effizienz des IdA-Projektes zu verbessern. Es sei gestattet, an dieser Stelle diese Haltung ausdrücklich zu würdigen. Gleichzeitig soll darauf hingewiesen werden, dass Wettbewerb alleine auch in diesem Kontext noch keine hinreichende Bedingung darstellt, nach Innovationen zu suchen oder diese nachhaltig umzusetzen. Die aufgeschlossene Haltung und die Sachkenntnis der einzelnen Entscheider stellen eher eine solche hinreichende Bedingung dar.

Auf der Basis der inhaltlichen Betrachtung des Problemfeldes wurde klar, dass eine Steigerung der Effizienz des Projektes, also eine Steigerung der verlässlichen und dauerhaften Teilnahme, an die Person und die Persönlichkeit des einzelnen langzeitarbeitslosen Sozialhilfeempfängers gebunden war. Von seiner Entscheidung und seinem Verhalten hängt es entscheidend ab, ob eine solche Maßnahme zum gewünschten Erfolg führt oder nicht. Es galt daher, ein Assessment zu konzipieren, das geeignet ist, die Persönlichkeit und Einstellung jedes Einzelnen anzusprechen, ihn dabei zu unterstützen, seine eigenen Potenziale und Kompetenzen zu erkennen, und Mittel und Wege zu finden, diese für andere sichtbar und nachvollziehbar werden zu lassen.

Aus diesem Grund griffen die Entwickler auf Methoden zurück, wie sie in der Karriereberatung von Managern zur Anwendung kommen: Manager müssen im Verfolgen ihrer Karriere sich selbst in gewisser Weise als Unternehmen auffassen. Das heißt, sie müssen einerseits ihre Fähigkeiten und Kompetenzen, andererseits ihre Neigungen und Werthaltungen kennen, die ihre Präferenzen ausmachen, und zum dritten müssen sie diese Fähigkeiten/Kompetenzen sowie Neigungen und Werthaltungen mit Angeboten des Marktes verbinden und dort darstellen können. Wie diese Kategorien zusammenwirken, lässt sich an einem Beispiel veranschaulichen: Nehmen wir an, jemand hat hervorragende Überzeugungsfähigkeiten, ist jedoch nicht bereit, diese Fähig-

keiten zum Beispiel im Verkauf einzusetzen, weil er dies als „Klinkenputzen“ auffasst. Also wird er sich in bestimmten Bereichen nicht bewerben oder, falls er gezwungen sein sollte, dort zu arbeiten, wird er dies nicht akzeptieren und nach Auswegen suchen.

Ein zweites Beispiel: Die meisten Menschen sind – das sagt uns die Alltagserfahrung – in der Lage, schwierige berufliche Phasen zu überwinden, wenn sie eine Motivation (einen Wert) damit verknüpfen und eine Perspektive entdecken können. So kann jemand zum Beispiel einen schlecht bezahlten Job als Aushilfe in der häuslichen Krankenpflege oder Altenpflege annehmen, wenn er weiß, dass er damit seiner Familie helfen kann. Möglicherweise kann sich dadurch sogar eine berufliche Perspektive ergeben, die ihn vielleicht schrittweise näher an das heranbringt, was er gerne machen würde, was mit seinen Talenten verbunden ist.

Selbstverständlich können professionelle Methoden aus dem Bereich der Wirtschaft – wir werden weiter unten genauer darauf eingehen – nicht eins zu eins von Managern auf Sozialhilfeempfänger übertragen werden, vor allem dann nicht, wenn diese schon sehr lange arbeitslos sind und Sozialhilfe beziehen. Häufig haben sich bei ihnen – das kann man ebenfalls aufgrund von alltäglichen Beobachtungen feststellen – Erfahrungen des Ausgegrenzt-Seins zu negativen Überzeugungen verfestigt, die ihrerseits nun weitere negative Erfahrungen provozieren. Dies ist für die Betroffenen ein Teufelskreis, der aber durch sachkundige Unterstützung an vielen Stellen durchbrochen werden kann.

Bei Managern hingegen kann man davon ausgehen, dass sie sich stärker und ausgeprägter aus bestimmten Motivationen und entsprechenden Werthaltungen heraus zu verhalten wissen, dass sie daran gewöhnt sind, sich zu präsentieren, und dass sie eigene Fähigkeiten und Potenziale bewusster einsetzen können. Ihre Alltagserfahrung verstärkt meist ein selbstbewusstes Auftreten, das nun wiederum positive Erfahrungen wahrscheinlicher macht. Dies ist ein Beispiel für ein positiv sich selbst eskalierendes System.

Fragt man aber genauer und in die Tiefe gehend, dann kann sich zeigen, dass Sozialhilfeempfänger sehr wohl über Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen, die vielleicht sogar manchem Manager zur Ehre gereichen könnten – wie etwa: einen Haushalt mit schmalen Budget auf Dauer aufrecht erhalten oder innovative Fähigkeiten einsetzen, wenn es um die Optimierung knapper Ressourcen geht. Für unsere Fragestellung liefert eine solche Betrachtungsweise wertvolle und verwertbare Annahmen, die hier kurz vorgestellt werden sollen:

- Sozialhilfeempfänger verfügen über Fähigkeiten und Kompetenzen, die ihnen selbst zum großen Teil nicht bewusst und daher nicht zugänglich sind.
- Sozialhilfeempfänger messen ihren Fähigkeiten wenig Wert bei. Die Gründe hierfür sind sicherlich vielfältiger Natur. Doch gerade aus den systemischen Theorien über Lernen – angefangen von Piaget über Bateson bis zu Dilts, dem Entwickler des systemischen NLP<sup>2</sup> – weiß man um die Bedeutung von Feedback in Lernprozessen. Wenn Menschen kein Feedback erhalten, werden nicht nur bestimmte Fähigkeiten nicht ausgeprägt, auch bereits vorhandene Fähigkeiten bleiben ungenutzt oder unerkannt, weil man gelernt hat, ihnen keinen Wert beizumessen. Vermutlich ist dies auch einer der wichtigsten Gründe, weshalb sich Manager einen Coach suchen: Sie brauchen einen empathischen Feedback-Geber für ihre Fragestellungen und Ziele, um vorhandene Potenziale zu entdecken und sich weiterzuentwickeln.
- Sozialhilfeempfänger sind häufig latent motiviert, sich weiterzuentwickeln. Ihre Motivation ist allerdings – bildlich gesprochen – vergraben unter negativen Erfahrungen und den damit verbundenen schmerzhaften Emotionen. Für diese Annahme können wir keinen wissenschaftlichen Beweis erbringen. Für uns gehört dies zu den Fragen, die nur wir selbst entscheiden können und dürfen (vgl. von Förster 1995). Diese Annahme hat gerade in einer Zeit der Abwertung alles Sozialen<sup>3</sup> und des damit einhergehenden Zynismus – wie private Arbeitsvermittler berichten, bleiben auch Sozialämter und Arbeitsämter davon nicht verschont – keine „Konjunktur“. Dennoch sollte man davon ausgehen, wenn man Personalauswahlverfahren unter den gegebenen Prämissen für diese Klientel entwickeln und durchführen will.
- Jeder Betroffenen muss die Möglichkeit haben, selbst zu entscheiden, ob er an einem Assessment teilnehmen will oder nicht. Es ist günstig, wenn frühzeitig die Bedingungen dafür geschaffen werden, weil ansonsten zu erwarten ist, dass hinterher eine „stumme Entscheidung mit den Füßen“ erfolgt. Auch dies ist eine Grundsatzfrage, für deren Entscheidung jeder selbst verantwortlich ist, allerdings mit der Maßgabe, dass ihre Auswirkungen und Folgen nicht vollends kalkulierbar sind (vgl. Lay 1991). Wie in unserem Assessment diesem Aspekt Rechnung getragen wurde, dazu weiter unten mehr.

Es gilt einen weiteren zentralen Aspekt zu nennen, dem ein solches Auswahlverfahren Rechnung tragen muss: Im hier beschriebenen Projekt spielte das Interesse des Auftraggebers, eine Vorselektion der Teilnehmer zu erhalten, die voraussichtlich die Maßnahme am ehesten „durchhalten“ würden, eine we-



sentliche Rolle. Er wollte sicher sein, dass sie zugewiesenen Personen in das Stellenprofil der angebotenen Arbeiten passten. Um eine optimale Auswahl entlang – in diesem Fall – definierter Schwellenmerkmale, also Merkmale, die in Stellenprofilen festgelegt sind, vorzunehmen, konnte auf die mehr oder weniger geläufige Form von Assessments zurückgegriffen werden. „Klassische“ Assessments versuchen, im Dienste des Auftraggebers Verfahren, Übungen und Aufgaben zu entwickeln, die hinreichenden Aufschluss darüber geben, ob die Personen, die dieses Verfahren durchlaufen, zu den geforderten Stellenprofilen passen oder nicht.

In ganz vergleichbarer Weise müssen, wenn solche Auswahlmethoden auf Sozialhilfeempfänger übertragen werden sollen, Erweiterungen und Anpassungen vorgenommen werden. Da die von den Arbeitgebern vorgelegten Stellenbeschreibungen dies nicht erkennen ließen, mussten die Stellenmerkmale weiter entfaltet werden, um eine Beurteilung zu ermöglichen, welche Fähigkeiten jemand haben muss, um diese Merkmale zu erfüllen.

Die Sprache der Stellenausschreibungen – auch in der Wirtschaft – ist beklagenswert unterkomplex. Dies trifft für Stellenbeschreibungen für langzeitarbeitslose Sozialhilfeempfänger in noch erhöhtem Maße zu. Was genau ist gemeint, wenn „zupacken können“ und „soziale Kompetenzen“ verlangt werden? Um hier überhaupt brauchbare Grundlagen zu haben, müssen diese Merkmale genauer definiert werden. Dazu ist es wichtig, dass bei den Auftraggebern direkt nachgefragt werden kann.

Auch hier ein kurzer Vergleich der beiden Kontexte:

- Personalverantwortliche in der Wirtschaft haben in der Regel ein höheres Problembewusstsein in Bezug auf den diesbezüglichen Sprachgebrauch. Sie sind bereit, die Informationen zu ergänzen, und bieten Gesprächspartner an, die auf Fragen von Bewerbern antworten, weil sie die Kosten und Folgen personeller Fehlentscheidungen einschätzen können.
- Im sozialen Bereich herrscht aufgrund des Zeitdrucks und der großen Zahl von Sozialhilfeempfänger/innen häufig eine – wenn auch unbewusste – starre Haltung: Es stehen keine weiteren Informationen zur Verfügung, und die zuständigen Gesprächspartner können keine weiteren Auskünfte geben; entweder man akzeptiert das Angebot oder man muss mit Sanktionen rechnen. Dass ein solches Verhalten gerade die Schwervermittelbarkeit mit produziert, die andererseits beklagt wird, bleibt unerkannt. Ausdrücklich gilt dies jedoch nicht für jene Sozialarbeiter und Berater, die zum Teil über die Grenze der eigenen Erschöp-

fung hinaus versuchen, diese Defizite auszugleichen, was nur teilweise gelingen kann, weil das Problem nicht überall bewusst ist.

### **3. Konsequenzen für die Konzeption**

---

Welche Konsequenzen hat das bisher Gesagte für die Konzeption eines Assessments für langzeitarbeitslose Sozialhilfeempfänger/innen?

1. Ein solches Assessment muss einen Entwicklungsgedanken verfolgen, der an der meist negativen Erfahrungswelt des betreffenden Teilnehmers ansetzt. Dies setzt eine bestimmte Sprache seitens der Assessmenttrainer voraus, aber auch eine Vorgehensweise, die in der Lage ist, positive Referenzerfahrungen in den verschiedenen Lebenskontexten der Teilnehmer – dazu zählen Freizeit, Familie, Umgang mit Ämtern, berufliche Erfahrungen – zu identifizieren und dann die Fähigkeiten zu benennen, die in diesen Erfahrungen stecken.
2. Berücksichtigt werden muss die Erfahrung und Haltung der Wertlosigkeit, die bei diesem Personenkreis zu erwarten ist. Das heißt, Methode und Trainer müssen den Erfahrungen und Überzeugungen jedes Einzelnen Respekt entgegenbringen, um überhaupt in der Lage zu sein, als akzeptiertes Gegenüber auf andere Sichtweisen und Möglichkeiten verweisen und mehr oder weniger verborgene Motivationspotenziale freisetzen zu können.
3. Aufgrund der Selektion, die mit der geringen Zahl von zur Verfügung stehenden Stellen zusammenhängt, können zwar nicht alle Teilnehmer eine Stelle erwarten, dennoch sollte ein Assessment so konzipiert sein, dass es auch für jene nützlich ist, die die geforderten Merkmale der angebotenen Stellen nicht erfüllen und deshalb abgelehnt werden; das heißt, es sollten Inhalte aufgenommen werden, die auch für abgelehnte Teilnehmer in ihrem Umfeld – unabhängig von der Zuweisung eines Arbeitsplatzes – wichtig sein können. Hierüber ist eine offene Kommunikation zwischen Teilnehmenden und Trainern nötig.
4. Das Assessment muss für die Teilnehmer nachvollziehbare Indikatoren entwickeln, mit denen sie selbst erkennen können, ob die geforderten Stellenmerkmale ihren Fähigkeiten und Verhaltensweisen entsprechen oder nicht.
5. Gerade bei Sozialhilfeempfängern müssen entscheidungsrelevante Inhalte des Assessments in einem möglichst repressionsfreien Rahmen angesprochen werden können, damit die Würde des Einzelnen gewahrt bleibt (Manager müssen nicht fürchten, dass ihnen ein Teil der Abfindung gestrichen wird, falls sie eine angebotene Stelle nicht annehmen). Darüber hinaus ist zu erwarten, dass nicht angesprochene Probleme

oder Einwände mit einer „stummen Abstimmung mit den Füßen“ beantwortet werden – eine Gefahr, die man übrigens ohnehin nie ausschließen kann, deren Eintrittswahrscheinlichkeit man aber wenigstens deutlich zu verringern suchen sollte.

Insofern verbindet sich in dem Assessment, wie es von den Autoren konzipiert wurde, der Prozess- und Lerngedanke für den einzelnen Teilnehmer mit dem Selektionsinteresse des Auftraggebers. Wir bezeichnen daher ein solches Assessment als Entwicklungsassessment. Im Folgenden werden nun einige zentrale Elemente der methodischen Vorgehensweise etwas genauer beschrieben.

#### **4. Grundzüge der Konzeption**

---

Nachdem als Vorarbeit die Entfaltung und Erweiterung der Stellenmerkmale im oben beschriebenen Sinn abgeschlossen war, kam es darauf an, einen durchgängigen „roten Faden“ zu entwickeln, der für die Assessmentteilnehmer einen Erkenntnisrahmen und Erkenntnispfad dahingehend eröffnet, dass sie eine Orientierung über Merkmale der Arbeitswelt erhalten, die eigene Motivationen entdecken, eigene Fähigkeiten und Kompetenzen identifizieren und entscheidungsrelevante Themen kennen lernen können.<sup>4</sup> Am Ende sollte dann ein formaler Entscheidungsakt stehen: Die Teilnehmer sollten eine vorgefertigte Bewerbung ausfüllen und unterschreiben.

Wichtig war es auch, die Rahmenbedingungen präzise zu definieren: Die Teilnehmer/innen sind zur regelmäßigen Teilnahme und Mitarbeit im Assessment sowie zur Abgabe von drei schriftlichen Arbeitsbögen und dem Bewerbungsschreiben verpflichtet. Die Trainer geben auf der Basis ihrer Beobachtungen ein Votum ab, in dem entweder eine sofortige Empfehlung oder aber eine Empfehlung als Nachrücker ausgesprochen wird. Ist beides nicht möglich, soll keine Aussage gemacht, also auch keine Ablehnung vorgeschlagen werden, denn es ist ein Unterschied, ob jemand dezidiert abgelehnt wird oder ob die beobachtbaren Fakten nicht ausreichen, um eine Aussage bezüglich der Eignung zu machen. Die Teilnehmer haben das Recht, dieses Votum und seine Begründung zu erfahren. Eine endgültige Entscheidung über eine Einstellung bleibt selbstverständlich dem jeweiligen Auftraggeber vorbehalten.

Für die Akzeptanz des Assessments bei den Teilnehmern waren zwei Elemente ausschlaggebend: Zum einen bot die Transparenz des Entscheidungsrahmens die Möglichkeit, einen vertrauensvollen Kontakt mit den Assessmenttrainern herzustellen, zum anderen fühlten sich die Teilnehmer durch die Art

und Weise, wie der „rote Faden“ organisiert war, geführt und orientiert. Ihre Erfahrungswelt stand zunächst im Vordergrund und wurde dann mit den Anforderungen der Arbeitswelt Schritt für Schritt verknüpft, um eine Entscheidung zu ermöglichen.

Wie diese Verknüpfung methodisch vorgenommen wurde, soll exemplarisch am ersten Teil des Assessments verdeutlicht werden.

#### ***4.1 Kontextualisierung durch Definition von Merkmalen der Arbeitswelt***

Auf der Basis der Analyse der Stellenprofile ließen sich vier Merkmale oder Bedingungen herauskristallisieren, die man als Merkmale der Arbeitswelt bezeichnen könnte. Diese Merkmale sollten an erster Stelle platziert werden und den Kontext definieren, in dem alles, was im Assessment gesagt oder getan wird, überhaupt erst relevant werden konnte. Anders ausgedrückt: Nur in diesem Rahmen macht es überhaupt Sinn, nach Motivationen und Fähigkeiten zu suchen. Inhaltlich stellen diese Merkmale bereits ein erstes Testkriterium für die Teilnehmer dar in dem Sinne, dass sie dabei unterstützt werden, diese Merkmale, die eigentlich Metakriterien für die Eignung der Teilnehmer darstellen, kennen zu lernen, zu verstehen und selbst zu prüfen, ob sie solche Rahmenkriterien überhaupt erfüllen können.

Vier Grundregeln wurden hier definiert, die nicht nur die Essenz aus den vorliegenden Anforderungsprofilen abbilden, sondern darüber hinaus Regeln darstellen, die Mitarbeiter in jedem Unternehmen brauchen können, um erfolgreich zu arbeiten:

1. Jeder übernimmt für sein Verhalten und dessen Auswirkungen selbst die Verantwortung.
2. Arbeiten im Team ist wichtig und lernbar.
3. Es kommt darauf an, sich immer wieder neu an Regeln und Absprachen zu orientieren.
4. Es kommt nicht darauf an, keine Fehler zu machen, sondern darauf, aus Fehlern zu lernen.

Diese Kriterien wurden nicht theoretisch eingeführt, sondern zunächst mit Hilfe von kurzen Videofilmen vorgestellt. Die Teilnehmer taten als erstes das, was sie gewohnt sind zu tun: Sie sahen fern. Für die Männer wurden Sequenzen aus Bundesligaspielen zusammengestellt, für die Frauen Sequenzen aus Soap-Operas, die vielen von ihnen geläufig sind. In der Auswertung wurden diese vier Merkmale erarbeitet und benannt und erst danach in Hinsicht auf ihre Bedeutung für die Arbeitswelt erläutert.

Die Teilnehmer wurden aufgefordert, Beispiele aus ihrer eigenen Erfahrungswelt zu suchen, in denen es ihnen gelungen war, solche Bedingungen zu erfüllen. Danach sollten sie sich in einer Gruppendiskussion über die Schwierigkeiten äußern, die sie in der Arbeitswelt mit dem Erfüllen oder Umsetzen dieser Bedingungen gegenwärtig haben, und schließlich sollten sie schriftlich anhand von Skalen einschätzen, inwiefern sie glauben, solche Bedingungen in Zukunft erfüllen zu können. Dieses Eigeneinschätzung konnte ergänzt werden durch die Fremdeinschätzung der Trainer. Wenn jemand beispielsweise seinem Nachbarn dabei half, den schriftlichen Teil der Aufgabe zu erfüllen, indem er nochmals erläuterte, worum es geht, konnte die Selbsteinschätzung bezüglich Teamfähigkeit überprüft und ergänzt werden. Wenn sich jemand abfällig über die Schilderungen eines anderen Teilnehmers äußerte, dann konnte davon ausgegangen werden, dass die unter Umständen hoch bewertete eigene Fehlertoleranz nur für die Person des Teilnehmers selbst, nicht jedoch für andere Personen galt.

Anhand der folgenden Gegenüberstellung von Inhalt und Prozesselementen soll die didaktische und methodische Vorgehensweise in dieser ersten Phase des Assessments detaillierter verdeutlicht werden. Auf diesem Hintergrund wird sicherlich klarer, wie der Entwicklungs- und Lernprozess der Teilnehmer mit dem Einschätzungsaspekt verknüpft wurde.

Inhalt/Tool	Fokussierte Lernprozesse
Videsequenzen: Fußball, Soap-Operas, Fernsehen	Anknüpfen an eigene persönliche Referenzerfahrungen der TN, Aktivieren der eigenen unbewussten Kompetenz der TN, Lernen am Modell
Gruppenauswertung: Entdecken und Benennen der vier Merkmale/Bedingungen	Erzeugen kognitiver Kenntnisse durch Verknüpfen der gerade gemachten Referenzerfahrungen mit Benennungen; Eröffnung eines kognitiven Verständnisses
Positive Berichte aus der eigenen Erfahrungswelt	Transfer des am Modell Gelernten in eigene Erfahrungswelt; Verknüpfen der kognitiven Kenntnisse mit relevanten eigenen Kontexten; Ausweiten der persönlichen Referenzerfahrungen
Berichte von Schwierigkeiten mit diesen Merkmalen in der eigenen Erfahrung	Lernen durch Kontrastieren, vertiefendes Lernen auf der Ebene der unbewussten und der bewussten Kompetenzen; Erkennen von Bedingungen im Kontext Arbeitswelt und Entwickeln von Ideen, Intuitionen und Optionen, diese zu beeinflussen.
Ausfüllen des Einschätzungsboogens	Aktivieren der Bereitschaft und der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung

Man kann u. E. nicht davon ausgehen, dass die theoretische Einführung dieser Merkmale und Kriterien der Arbeitswelt den Assessmentteilnehmern einen Erkenntnisgewinn gebracht und ihnen eine fundierte Basis für eine Selbstüberprüfung geboten hätte. Vielmehr müssen zunächst durch inhaltliche Angebote Voraussetzungen geschaffen werden – in diesem Fall waren es Videos zum Thema Fußball oder Soap-Operas –, an die die Teilnehmer leicht anknüpfen können. Erst dann können Schritt für Schritt eigene Referenzerfahrungen gewonnen und darauf aufbauend kognitive reflexive Kenntnisse und Fähigkeiten entfaltet werden.

Selbstverständlich ist es dabei sinnvoll, zunächst mit positiven Erfahrungen zu beginnen. Dies fördert und erleichtert den Zugang zu den Inhalten. Negative Erfahrungen sind hingegen nützlich und wichtig, um im Kontrast zu den positiven Erfahrungen etwas mehr von den Bedingungen verstehen zu lernen, unter denen solche Kriterien und Merkmale erfüllt werden können. Das auswertende Gruppengespräch hilft zu entdecken, wo man Einflussmöglichkeiten auf die Erzeugung dieser Bedingungen gewinnen kann. Auch Gruppendiskussionen sind hier geeignet, weil in einer Gruppe – vor allem wenn sie heterogen besetzt ist – verschiedenartiges, zum Teil sehr vielfältiges Wissen und Know-how vorhanden ist, das genutzt werden kann, um Ideen über potenzielle Verhaltensänderungen zu stimulieren. Auf dieser Basis ist es dann auch möglich, Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung zu fördern. Die Fremdeinschätzung muss sich auf das Verhalten und den Lernfortschritt während der gesamten Phase des Assessments beziehen.

Wenn die Teilnehmer diese Kriterien akzeptierten und freimütig aus eigenen Erfahrungen mit diesen Kriterien berichteten, hat dies sicherlich etwas mit der Haltung und den Fähigkeiten der Trainer zu tun, die die Teilnehmer dazu ermutigten.

#### ***4.2 Freisetzen und Entwickeln von Motivation***

Wie eingangs bereits erwähnt, ging es dem Auftraggeber nicht nur um die Frage, ob die Teilnehmer die adäquaten Fähigkeiten für die angebotenen Arbeitsstellen mitbringen, sondern auch darum, dass die Teilnehmer motiviert sind, diese Arbeitsstellen anzunehmen und beizubehalten. Es wurde ebenfalls bereits erläutert, dass Neigung, persönliche Werte und Motive ausschlaggebend dafür sind, ob eine Person bestimmte Fähigkeiten entwickelt und bereit ist, diese Fähigkeiten auch einzusetzen. Von daher ist es wichtig, den Aspekt der Motivation im Assessment zugänglich zu machen. Dabei geht es nicht nur um die Beantwortung der Frage, woran ein Trainer merkt, dass ein Teilnehmer bereits motiviert ist (Selektionsaspekt), sondern auch um die Frage, wie verborgene Motivation freigesetzt und gefördert werden kann (Entwicklungsaspekt).

Die Antwort auf die erste Frage ist relativ einfach: Man kann vorhandene Motivation zum Beispiel an der regelmäßigen Teilnahme, am Engagement während der Assessmentübungen und -aufgaben, an Nachfragen etc. feststellen. Schwieriger ist eine Antwort auf die Frage, wie man Motivation schafft und wie man einschätzen kann, ob ein Teilnehmer Motivation aufbaut und entwickelt.

Um Motivation zu erzeugen und aufbauen zu können, ist es notwendig, zentrale Werte und Bedürfnisse zu identifizieren, die in der Lebenswelt der Teilnehmer von großer Bedeutung sind. Aus der Befragung von Teilnehmern eines vorangegangenen IdA-Projektes kristallisierten sich verschiedene zentrale Wertkategorien heraus: Durch die Teilnahme am IdA-Projekt

- kann man sich selbst eine berufliche Perspektive eröffnen,
- kann man stolz auf eine eigene Leistung sein,
- kann man sich endlich gegenüber den Kindern oder den Lebenspartnern wieder gleichwertig fühlen,
- kann man bestehende finanzielle Abhängigkeiten (vom Sozialamt) verringern.

Folgende Wertkategorien ließen sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – identifizieren; sie benennen in gewisser Weise die „gefühlten“ Bedürfnisse der Teilnehmer, im Gegensatz zu den von Vermittlern und anderen Außenstehenden vermuteten Bedürfnissen:

1. der Wunsch nach Freiheit von Zwängen und damit verbunden nach der Möglichkeit, den eigenen Willen zu aktivieren und ihm folgen zu können,
2. der Wunsch nach etwas Neuem, nach einem Zuwachs an Wissen und mehr Sicherheit,
3. der Wunsch, etwas Sinnvolleres zu tun, als nur zu Hause zu sitzen; eine Arbeit machen zu können, die auch für andere Nutzen hat,
4. der Wunsch, die persönlichen Beziehungen im eigenen Lebensumfeld zu verbessern oder zu unterstützen,
5. der Wunsch, etwas gestalten zu können, zu erfahren, dass man selbst Einfluss auf Umstände und Gegebenheiten gewinnen kann.
6. der Wunsch, die eigene Erlebnisfähigkeit und Erlebensqualität steigern zu können,
7. der Wunsch etwas leisten zu wollen, mithalten zu können und stolz auf Erreichtes zu sein.

Wenn es nun um die didaktisch-methodische Umsetzung im Assessment selbst geht, ist es wertvoll, sich an eine Warnung an die Adresse von Managern zu erinnern (vgl. Sprenger 1991): Es ist unmöglich, Motivation direkt einzu-

fordern, weil sich dadurch die meisten Menschen eher angegriffen fühlen, Motivation kann nur implizit oder indirekt aufgebaut werden. Dies entspricht in etwa auch unseren Erfahrungen.

Vor diesem Hintergrund wurde deshalb auch im hier beschriebenen IdA-Projekt das Lernen am Modell und zwar am Modell von Peers als Verfahren ausgewählt. Zeugnisse von IdA-Absolventen aus dem vorangegangenen Jahr wurden in anonymisierter Form und in direkter Rede vorgestellt – alles unter der Überschrift: Was bringt mir IdA? Es fand keine Gruppendiskussion hierzu statt, jedoch konnte, wer wollte, etwas öffentlich dazu sagen.

Allerdings gab es auch andere Indikatoren, um verfolgen zu können, ob die Teilnehmer eigene Motivation aufbauen: Wenn jemand im Laufe der Übungen zum Beispiel auf „Zeugenaussagen“ zurückkam, selbst Begründungen vorbrachte oder sich bedauernd äußerte und der Inhalt dieser Darstellungen sich den oben vorgestellten Kategorien zuordnen ließ, wenn sich sein Engagement nach dieser Präsentation nachhaltig steigerte etc., dann waren Indikatoren erfüllt, die auf das Entwickeln von persönlicher Motivation verwiesen.

### ***4.3 Zuordnen von Fähigkeiten und Anforderungskriterien***

Stellen Sie sich vor, Sie wären Teilnehmer an einem Assessment, und ein gefordertes Kriterium wäre, dass Sie über Kreativität verfügen. Wie könnten Sie die Assessmenttrainer davon überzeugen, dass Sie kreativ sind? Welche Möglichkeiten haben Sie? Eine Möglichkeit wäre, Sie berichten über etwas Kreatives, was Sie in der Vergangenheit getan haben, wobei Sie wissen müssten, was genau mit kreativ gemeint ist; Sie müssen einen entsprechenden Erfahrungsschatz haben und sich gut ausdrücken können. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass Sie an Ort und Stelle etwas demonstrieren, was kreativ ist, zum Beispiel aus vier beliebigen Stichworten eine Geschichte machen. Bedingung: Sie können gut mit Sprache umgehen. Sie könnten auch Materialien, die sie im Raum finden, zusammensuchen und zu einer Skulptur zusammenfügen, die Ihre Kreativität ausdrückt. Vorteil: Sie brauchen wenig Sprache und könnten eher technisches Geschick und technische Kreativität beweisen.

Der wesentliche methodische Punkt ist, dass ein Assessment nur dann verlässliche Aussagen über die Fähigkeiten und Kompetenzen eines Teilnehmers erlaubt, wenn den geforderten Kriterien Verhaltensweisen zugeordnet werden können, die diese Kriterien ausdrücken. Die geforderten Kriterien waren in diesem Fall die Merkmale aus der Arbeitswelt, die hier noch einmal angeführt seien:

1. Jeder übernimmt für sein Verhalten und dessen Auswirkungen selbst die Verantwortung.



2. Arbeiten im Team ist wichtig und lernbar.
3. Es kommt darauf an, sich immer wieder neu an Regeln und Absprachen zu orientieren.
4. Es kommt nicht darauf an, keine Fehler zu machen, sondern darauf, aus Fehlern zu lernen.

Jedem dieser Merkmale müssen Verhaltensweisen zugeordnet werden, die dieses Merkmal beobachtbar und nachvollziehbar machen. Dies kann man exemplarisch für Merkmal 1 durchdeklinieren – ohne hier auf Vollständigkeit abzielen: Indikatoren dafür, dass ein Teilnehmer Verantwortung für sein Verhalten und dessen Auswirkungen übernimmt, sind:

- Er kann Beispiele aus seiner Erfahrungswelt erzählen.
- In seinen Argumentationen wird auch der eigene Anteil am Zustandekommen von Problemen angemerkt.
- Bei Nachfragen bemüht er sich zunehmend, seine Aussagen neu zu formulieren, um sich verständlich zu machen, statt andere zu bezichtigen, ihn aus welchen Gründen auch immer nicht verstehen zu wollen.
- Er achtet häufiger darauf, nicht zuviel Aufmerksamkeit oder Redezeit in Anspruch zu nehmen, weil andere ebenfalls zu ihrem Recht kommen sollen.
- Er beginnt, Antworten zu generieren auf die Frage „Was kann ich selbst in das Projekt einbringen?“.

Diese Liste enthält unterschiedliche Arten von Verhaltensweisen. Die ersten beiden beziehen sich auf Berichte über eigenverantwortliches Verhalten. Die Verhaltensweisen drei und vier sind „in Echtzeit“ in der Situation des Assessments direkt zu beobachten. Indikatoren in Echtzeit sind geeignet, die Stimmigkeit und Kongruenz der durch Bericht bestätigten Indikatoren zu überprüfen. Beispiel: Wenn jemand auf Nachfragen seitens eines anderen Teilnehmers unwirsch reagiert, während er gerade dabei war, über ein großartiges eigenes Beispiel zu berichten, in dem er sich eigenverantwortlich verhalten hat, dann lässt dies Rückschlüsse auf die Ausprägung dieser Fähigkeit zu. Das bedeutet also, dass die Verlässlichkeit der Aussagen eines Assessments steigt, wenn die Indikatoren aus berichteten und in Echtzeit beobachtbaren Prozessen zusammengesetzt werden.

Die fünfte Indikator betrifft die Fähigkeit, dieses Merkmal auch mit dem geforderten zukünftigen Kontext zu verknüpfen – mithin einen Transfer in einen aus eigener Anschauung nicht detailliert bekannten Kontext vorzunehmen. Der Wert dieses Indikators liegt auf der Hand, denn genau darum geht es im diesem Assessment: Kann der Teilnehmer bestimmte Fähigkeiten auch im Arbeitskon-

text anwenden? Wird diese Verhaltensweise gezeigt, dann ist dies in Verbindung mit den ersten vier Indikatoren zumindest ein deutlicher Hinweis darauf, dass der Teilnehmer dieses Verhalten im Arbeitskontext voraussichtlich zeigen wird.

Da hier auch der Entwicklungsaspekt berücksichtigen werden soll, gilt es zu bedenken, dass die oben vorgestellte Liste lediglich Antworten aus der Perspektive der Trainer darstellt. Sie gibt nur wieder, woran die Trainer merken, dass die Teilnehmer über diese Merkmale verfügen. Da wir aber auf die Entwicklung der Teilnehmer abzielen, muss auch danach gefragt werden, woran sie selbst merken, dass sie diese Merkmale erfüllen. Wenn diese Antworten gefunden sind, dann kommt es darauf an, Prozeduren oder Formate zu definieren oder zu entwickeln, die die Indikatoren sowohl aus der Sicht der Trainer als auch aus der Sicht der Teilnehmer zusammenfügen.

Die folgende tabellarische Anordnung fasst das Gesagte zusammen. Die Spalten geben die Kategorien an, die miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen.

Gefordertes Merkmal/Kriterium	<b>Indikatoren</b> (beobachtbares und nachvollziehbares Verhalten) aus Sicht der Trainer	<b>Indikatoren</b> (beobachtbares und nachvollziehbares Verhalten) aus Sicht der Teilnehmer	Formate/Übungen/ Aufgaben
-------------------------------	---	--	------------------------------

## 5. Anforderungen an die Assessmenttrainer

---

Es liegt auf der Hand, dass die Anforderungen an Trainer, die ein solches Assessment durchführen, sehr hoch sind. Sie müssen über eine umfangreiche berufliche Erfahrung ebenso verfügen wie über ein ausgeprägtes methodisches und prozessuales Wissen und Können, das sie sich in Beratungen und im Umgang mit Gruppen sowie in entsprechenden Zusatzausbildungen erworben haben. Sie müssen die Formate und Vorgehensweisen speziell dieses Assessments sowohl praktisch aus eigener Anschauung wie auch theoretisch auf der Basis eines eigens hierfür angefertigten Trainermanuals beherrschen. Im Folgenden findet sich eine kurze Zusammenstellung der Anforderungen.

- **Haltung:** Die Trainer müssen sich mit den Annahmen, die diesem Assessment zugrunde liegen, innerlich stimmig identifizieren können. Sie müssen über die Wahrnehmungsfähigkeit und Sensibilität verfügen, um die „gefühlten“ Bedürfnisse der Teilnehmer, die sich selbst oft nur schlecht sprachlich ausdrücken können, erkennen und aufnehmen zu können

- *Motivation*: Die Trainer müssen selbst motiviert sein, mit dieser speziellen Zielgruppe arbeiten zu wollen, und darin einen Wert und Sinn für sich sehen.
- *Skills/Fähigkeiten*: Die Trainer müssen über folgende Skills und Fähigkeiten verfügen:
  - *Konzeptionelle Fähigkeit*: Sie müssen eine Konzeption entwerfen bzw. sie auf eine größere Struktur beziehen oder sie darin einfügen können. Dies ist wichtig, um den Teilnehmern Vorschläge unterbreiten und Anregungen geben zu können, in welchen Bereichen ihre Fähigkeiten entwickelbar oder nützlich sein könnten.
  - *Analytische Fähigkeit*: Sie müssen eine Aussage in ihre Bestandteile zerlegen und diese klassifizieren können. Dies ist wichtig, um Anteile in Beiträgen und Verhaltensweisen der Teilnehmer identifizieren zu können, die relevant und wertvoll sind in Bezug auf den Selektions- und Entwicklungsaspekt des Assessments. Die Fähigkeit ist unabdingbar, um beispielsweise berichtete Indikatoren von Indikatoren in Echtzeit zu unterscheiden. Generell gesagt, ist sie wichtig, um die relevanten methodischen Kategorien auseinander halten und identifizieren zu können.
  - *Beobachtungsfähigkeit*: Damit ist die Fähigkeit gemeint, relevante Informationen in Echtzeit zu sammeln; das umfasst auch das Wahrnehmen von nonverbalen Signalen und Hinweisen, die ein Teilnehmer in der Kommunikation zeigt.
  - *Prozedurale Fähigkeit*: Trainer müssen Schritte entwickeln und anleiten können, die sich auf die Didaktik und auf die Übungen des Assessments beziehen. Diese Fähigkeit ist auch wichtig, um Teilnehmer dabei zu unterstützen, individuelle Wege und Schritte zur Integration in einen Arbeitsprozess zu gehen.
  - *Interaktive Fähigkeit*: Trainer müssen in der Lage sein, systematisch und flexibel – auch sprachlich flexibel – mit den Verhaltensreaktionen der Teilnehmer umzugehen. Diese Fähigkeit ist darüber hinaus wichtig, um einen vertrauensvollen Kontakt zu den Teilnehmern aufzubauen und sie in Lernprozesse führen und ermutigen zu können.
  - *Relationale Fähigkeit*: Damit ist vor allem die Fähigkeit gemeint, Indikatoren bestimmten Kriterien angemessen zuzuordnen. Sie ist auch wichtig, um den Teilnehmern Rückmeldungen darüber geben zu können, welche ihrer Verhaltensweisen in Bezug auf den Arbeitskontext angemessen sind und welche nicht.

Diese Aufzählung ist nicht vollständig. Sie soll jedoch veranschaulichen, dass gerade das Durchführen von Assessments für langzeitarbeitslose So-

zialhilfeempfänger professionelle und ausgeprägte persönliche, fachliche und methodische Qualifikationen erfordert.

## **6. Begleitende Maßnahmen**

---

Wie immer ein solches Assessment im Einzelnen auch konzipiert sein mag, es kann ein wichtiges Instrument sein, wenn es darum geht, langzeitarbeitslose Sozialhilfeempfänger/innen darin zu unterstützen, den anstrengenden Weg einer beruflichen (Re-)Integration zu gehen. Dieser Weg ist aller Wahrscheinlichkeit nach mit nicht unerheblichen Widerständen und Rückschlägen gepflastert, was schnell zum Aufgeben führen kann.

Aus der Erfahrung und aus Gesprächen mit Sozialhilfeempfängern, aber auch aus Gesprächen mit anderen Beratern wird deutlich, dass begleitende Maßnahmen erforderlich sind, um diesen Weg abzusichern. Arbeitsvermittler oder Sachbearbeiter in Sozialämtern sind aufgrund des dort herrschenden Arbeits- und Problemdrucks häufig beim besten Willen nicht in der Lage, auch noch als Coach zu fungieren. Da jedoch (Re-)Integration nicht nur eine Frage von Fähigkeiten oder Werthaltungen ist, sondern in letzter Konsequenz die Identität der Beteiligten betrifft, sind professionell ausgebildete Trainer/innen erforderlich, um diesen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten.

Dies alles gilt jedoch nur unter der Prämisse, dass die Betroffenen selbst eine Ahnung davon haben, dass ihr Leben auch ganz anders sein könnte, und eine Entscheidung treffen, ihr jetziges Leben zu verändern. Diese Ahnung zu wecken und diese Entscheidung vorzubereiten und einzufordern, ist das eigentliche Anliegen des hier beschriebenen Assessments.

Den Abschluss soll ein Zitat von Khalil Gibran bilden: „Kein Mensch kann Euch irgendwas enthüllen, was nicht schon in der Morgendämmerung Eures Bewusstseins schlummert; denn die Vision eines Menschen verleiht einem anderen Menschen nicht ihre Flügel!“

### **Anmerkungen**

- 1 Mehr Informationen zu „Integration durch Arbeit“ finden sich in der Zeitschrift *Periskop*, Heft 4/2000, erhältlich im Buchhandel oder beim Verein zur Förderung von Arbeit, Forschung und Bildung (AFB) in Berlin.
- 2 NLP steht für Neurolinguistisches Programmieren – Lernen wird im NLP als ein Aufbau von mentalen Landkarten verstanden, die eng verbunden sind mit Erfahrungen aus Handlungen und Aktionen. Solche Landkarten werden – so Dilts in Anlehnung an Bateson – zu mentalen Programmen zusammengefasst und auf verschiedenen Ebenen des Nervensystems gespei-

chert und organisiert. Über Sprache sind solche Landkarten wie auch die damit verbundenen Erfahrungen erreichbar und ausdrückbar.

- 3 Vergleiche hierzu Baudrillard 1992. Er erläutert in diesem Essay Hintergründe und treibende Kräfte, die zu solchen abwertenden Haltungen führen.
- 4 An dieser Stelle können nicht alle Elemente dieses Assessments erläutert werden. So bleiben beispielsweise die Regeln für den Umgang miteinander unerwähnt. Ihre Darstellung würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

### *Literatur*

Baudrillard, Jean (1992): *Transparenz des Bösen*. Berlin

von Foerster, Heinz (1995): *Kybernethik*. Berlin

Lay, Rupert (1991): *Kommunikation für Manager*. München

Sprenger, Reinhard K. (1991): *Mythos Motivation: Wege aus einer Sackgasse*. Frankfurt/M.



## **IV. Transferagenturen – betriebsnahe Angebote bei Personalabbau**

---





## **JobTransfer – betriebsnahe Reintegrationskonzepte für gekündigte Beschäftigte**

---

*„Es war einmal eine kleine Firma im Norden Berlins. Dort arbeiteten viele glückliche Menschen. Sie stellten Farbe her zum Verschönern der Umwelt, hatten auf ihren Betriebsfesten viel Spaß und waren rundum glücklich und zufrieden. Sie bemerkten nicht die dunklen Wolken, die am Himmel heranzogen, bis dann plötzlich ein Gewitter über sie hereinbrach, der Sturmwind brauste und alles hinweg fegte. Von der Konzernleitung war die Mitteilung gekommen, dass das gesamte Berliner Werk geschlossen wird. Da standen die ehemals glücklichen und zufriedenen Menschen – nass vom Regen – in einem langen dunklen schwarzen Tunnel. Aber siehe, am Ende des Tunnels, ein Licht! Erst unscheinbar, dann immer heller werdend. Langsam, dann ständig schneller, stürmten alle auf das Licht zu und dort angekommen, konnten sie mit strahlenden, leuchtenden Augen lesen: SPI.“<sup>1</sup>*

### **Einleitung**

---

Seit 1996 berät das Projekt JobTransfer der SPI ServiceGesellschaft<sup>2</sup> Berliner Unternehmen mit dem Ziel, Personalrestrukturierungen sozialverträglich zu gestalten. In vielen Fällen führt die Beratung zu Sozialplänen, die umfangreiche und auf den jeweiligen Betrieb zugeschnittene Reintegrationsmaßnahmen vorsehen. Der eingangs zitierte Text ist in einer solchen Maßnahme entstanden und spiegelt, ironisch zugespitzt, die Situation der Beschäftigten sowie die hohen Erwartungen wider, die sie an ein solches Projekt richten.

Im Folgenden wird das Projekt JobTransfer mit seinem spezifischen Ansatz betriebsnaher Reintegrationsmaßnahmen vorgestellt. Vor dem Hintergrund einer Verknüpfung öffentlicher Arbeitsmarktpolitik und betrieblicher Beschäftigungspolitik wird zunächst erläutert, welche prinzipiellen Überlegungen für SPI JobTransfer handlungsleitend sind, wenn es bei unabwendbarem Personalabbau um die Beratung von Betrieben geht (Kapitel 1). Im 2. Kapitel wird auf die Bedeutung von Reintegrationsmaßnahmen im politischen und sozialen Umfeld eingegangen, und es werden die Ziele benannt, die realistischerweise mit solchen Maßnahmen erreicht werden können. SPI JobTransfer entwickelt im Prozess der Beratung für jeden Betrieb ein spezifisches Konzept. Die gesetzlichen Möglichkeiten sowie der finanzielle und organisatorische Rahmen der Konzepte werden im 3. Kapitel beschrieben. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Maßnahmen müssen die verschiedenen Fragestellungen, mit denen sich gekündigte Beschäftigte auseinander setzen, Berücksichtigung finden. Die Möglichkeiten inhaltli-

cher Schwerpunktsetzung sowie die Organisation der betriebsnahen Maßnahmen werden im 4. Kapitel dargestellt. Es werden zeitliche Gestaltungsvarianten aufgezeigt und die methodischen Grundprinzipien und Leitgedanken der Konzepte erläutert. Den Abschluss bilden einige Evaluationsergebnisse sowie Überlegungen zur Problematik der Evaluation von Reintegrationsmaßnahmen.

## **Betriebsberatung bei Personalabbau**

---

Massenentlassungen stellen für alle unmittelbar und mittelbar Betroffenen ein gravierendes Problem dar: Die gekündigten Beschäftigten sind existentiell und in ihrer beruflichen Identität bedroht; das Unternehmen, das sein Personal reduziert hat, muss sich auf vermindertem Beschäftigtenniveau restrukturieren und die verbleibenden Beschäftigten neu motivieren. Auf Arbeits- und Sozialämter kommen erhebliche Mehraufwendungen zu, und regional muss mit Umsatzeinbußen aufgrund zurückgehender Kaufkraft gerechnet werden. Abfindungen und die traditionellen arbeitsmarktpolitischen Instrumente wie Arbeitslosenunterstützung reichen nicht, diesen strukturell bedingten Veränderungen am Arbeitsmarkt zu begegnen.

1996 entwickelte die SPI ServiceGesellschaft mbH mit dem Projekt JobTransfer einen neuartigen Ansatz aktiver Arbeitsmarktpolitik, der im Wesentlichen darin besteht, dass bei unabwendbarem Personalabbau eine unabhängige arbeitsmarktpolitische Beratung die Betriebsparteien darin unterstützen soll, sozialverträgliche Lösungen zu finden. Ziel ist dabei die schnellstmögliche Reintegration der von Kündigung Betroffenen.

Wenn umfangreiche Entlassungen anstehen, sind Arbeitgeber und Arbeitnehmervertretung in größeren Betrieben nach dem Betriebsverfassungsgesetz verpflichtet, einen Sozialplan auszuhandeln. Dieser bestimmt die Richtlinien, nach denen die zu Entlassenden ausgewählt werden, und enthält meist einen Nachteilsausgleich für den Verlust des Arbeitsplatzes. Traditionell besteht der Nachteilsausgleich aus dem sogenannten „Goldenen Handschlag“: eine Abfindung, deren Höhe vom Alter, der Dauer der Betriebszugehörigkeit und den insgesamt zur Verfügung stehenden Sozialplanmitteln abhängt. In der Regel setzen die Betroffenen jedoch dieses Geld nicht zur Reintegration in den Arbeitsmarkt ein, sondern verwenden es als eine Art „Schmerzensgeld“ rein konsumtiv. Die Betriebsparteien entledigen sich mit hohen Abfindungsregelungen häufig ihrer Verantwortung für die komplexen Probleme des Personalabbaus.

Dagegen ist das Hauptanliegen des Projekts JobTransfer, in die Sozialpläne Regelungen zur Förderung und Unterstützung bei der Arbeitsplatzsuche

einzu beziehen. Dies können Seminare zur Berufsorientierung sein, Outplacement-Beratung, die Bereitstellung von Qualifizierungsmitteln, die betriebsbezogene Durchführung spezifischer Weiterbildungen, aber auch Umzugshilfen, Überbrückungsgeld u. Ä., um die Aufnahme eines Arbeitsplatzes außerhalb des bisherigen Wohnorts zu erleichtern.

Je nach Betriebsgröße und zur Verfügung stehenden Mitteln kommen die Reintegrationsinstrumente zeitlich und finanziell sehr unterschiedlich zum Einsatz. SPI JobTransfer berät in der Regel Betriebsparteien mittlerer und großer Unternehmen oder Konzerne. Bei drohenden Entlassungen sehen Arbeitgeber und Arbeitnehmervertretung sozialverträgliche Lösungen als Chance, Arbeitskonflikte zu entschärfen, der Demotivation der verbleibenden Belegschaft entgegenzuwirken und Imageverlust zu verhindern. Das Beratungsangebot richtet sich an Unternehmen, Betriebsparteien, Sozialpartner und öffentliche Institutionen und umfasst drei Schwerpunkte:

- Information und Beratung zu Modellen und Möglichkeiten aktiver Arbeitsmarktpolitik,
- Moderation der betrieblichen und überbetrieblichen Entscheidungsprozesse bei Personalabbau,
- betriebsbezogene und betriebsnahe Entwicklung und Umsetzung von Reintegrationsmaßnahmen.

Die Beratung erfolgt neutral und im öffentlichen Auftrag; Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften und Behörden verweisen gleichermaßen auf dieses Angebot, wenn Betriebsparteien Fragen in Bezug auf die Gestaltung von Sozialplänen haben.

## **Grundsätze der Betriebsberatung**

---

Als Modellprojekt hat SPI JobTransfer für die Beratungstätigkeit einige Grundsätze entwickelt, die auf die spezifische Situation betriebliche Umstrukturierung und Personalabbau abgestimmt sind:

- *Neutralität*

Wenn Entlassungen anstehen, polarisieren sich die betriebspolitischen Interessenlagen von Arbeitgebern und Arbeitnehmervertretern. Sollen Sozialpläne im Sinne einer aktiven Personalpolitik jedoch über den Kündigungszeitpunkt hinaus wirken, ist ein Konsens von Unternehmen und Belegschaft unabdingbare Voraussetzung. Deshalb muss im Prozess der Unternehmensberatung eine wie auch immer geartete „Parteinahme“ vermieden werden. Selbst der Verdacht der Einseitigkeit gegenüber der einen oder anderen Betriebspartei wirkt kontraproduktiv auf das angestrebte Konsensmodell, das von allen gemeinsam getragen werden soll.

- *Finanzielle Unabhängigkeit*

Personalabbau kann in vielfältiger Weise gestaltet werden. Reintegrationsmaßnahmen sind eine Möglichkeit neben Altersteilzeitmodellen, Arbeitszeitflexibilisierung, Versetzungen u. Ä. Die Beratung muss alle Optionen gleichermaßen berücksichtigen und darf nicht zum Akquise-Instrument von Reintegrationsprojekten degenerieren. Die Beratung ist deshalb unabhängig von eventuellen Umsetzungsaufträgen zu organisieren und zu finanzieren.

- *Frühzeitige Intervention*

Sozialplanverhandlungen stehen unter massivem Zeitdruck, denn Personalabbau wird primär aus finanziellen Gründen betrieben. Je früher man den betrieblichen Aushandlungsprozess beratend begleitet, desto größer sind die Aussichten auf eine Vereinbarung von Sozialplänen, die aktivierende Elemente mit einschließen. Darüber hinaus ermöglicht eine frühzeitige Intervention die Entwicklung betriebsspezifischer Konzepte, so dass man bei der Umsetzung nicht auf Standardmaßnahmen zurückgreifen muss.

- *Betriebsspezifik*

Jeder Betrieb ist anders. Deshalb sollten betriebsspezifisch unterschiedliche Interventionsansätze der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik zum Tragen kommen. Es sollte möglichst spezifisch beraten werden, und das Konzept sollte auf die betriebliche Situation zugeschnitten sein.

- *Dienstleistungsangebot Konzeptentwicklung und Umsetzung*

Bei massivem Personalabbau nehmen die betriebsverfassungsrechtlichen Regelungsmechanismen die beteiligten Betriebsparteien vollständig in Anspruch. Das Thema berufliche Reintegration überfordert in diesem Kontext die betrieblichen Interessenvertreter in zeitlicher, inhaltlicher sowie personalwirtschaftlicher Hinsicht. Deshalb ist die Bereitstellung eines Dienstleistungsangebots Konzepterstellung und Umsetzung von Reintegrationsmaßnahmen oder aber die Vermittlung geeigneter Dienstleister hilfreich.

- *Vernetzung*

Besonderer Wert muss auf die Einbindung in ein regionales arbeitsmarktpolitisches Netz gelegt werden, das nicht einfach installiert werden kann. Dieses entsteht erst durch entsprechende Nutzung und langjährige Erfahrung. Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Kammern, die Arbeitsverwaltung und die Arbeitsämter gehören dabei zu den wichtigsten Kooperationspartnern.

## **Bedeutung und Ziele der Reintegrations-Maßnahmen im politischen und sozialen Umfeld**

Die Betriebsberatung und das Angebot von Reintegrationsmaßnahmen durch SPI JobTransfer richten sich bislang hauptsächlich an Großunternehmen im Berliner Raum. Die arbeitsmarktpolitischen Auswirkungen des strukturellen

Wandels haben sich hier nach dem Fall der Mauer durch den politischen Wandel noch verschärft: Zu Mauerzeiten war in Ostberlin, dem wichtigsten Industriestandort der DDR, mit veralteten Anlagen und hohen Personalkapazitäten produziert worden; der Westteil der Stadt konnte sich mit Hilfe von Subventionen als „verlängerte Werkbank“ der westdeutschen Industrie behaupten. Nach der Wende 1989 kam es zu einem Zusammenbruch der industriellen Produktion im Osten und zu einer sukzessiven Verlagerung der Westberliner Produktionsstätten ins westliche und östliche Europa. Die 1989 im Berliner Raum vorhandenen 500.000 Industriearbeitsplätze reduzierten sich bis 1999 auf etwa 150.000; ein Verlust, der auch durch neu entstandene Arbeitsplätze im Medien- und Dienstleistungsbereich nicht wettgemacht werden kann. Im Jahr 2001 lag die Arbeitslosenquote in Berlin bei 15,9 %.

Bei den von SPI JobTransfer beratenen Unternehmen handelt es sich häufig um alteingesessene Industriebetriebe Westberlins, die vom Strukturwandel besonders betroffen sind und einige Spezifika aufweisen, die bei der Konzepterstellung berücksichtigt werden müssen.

Die Beschäftigungszeiten betragen in solchen Betrieben im Schnitt 15 Jahre, aber häufig können gekündigte Beschäftigte auch auf Betriebszugehörigkeiten von 30 Jahren und mehr zurückblicken; manchmal sind bereits mehrere Generationen einer Familie im Betrieb beschäftigt gewesen. Das Qualifikationsniveau ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass, unabhängig vom Ausgangsniveau der Erstausbildung, die fachlichen und sozialen Kompetenzen auf den spezifischen Betrieb zugeschnitten sind und nicht ohne Weiteres auf ein neues Beschäftigungsverhältnis übertragen werden können. Wenn die Kündigungen ausgesprochen werden, liegt der Altersdurchschnitt der Betroffenen häufig über 40 Jahre. Jüngere Kolleg/innen haben dann oft schon den Betrieb verlassen, weil sie bereits bei den ersten Gerüchten über eine Stilllegung selbst aktiv werden. Bis zur endgültigen Schließung bleiben meist die Beschäftigten, die während langer Beschäftigungszeiten materielle und soziale Anrechte erworben haben und sich oft in besonderer Weise mit dem Unternehmen verbunden fühlen. Sie schätzen ihre Chancen am Arbeitsmarkt meist als eher schlecht ein.

Sozial sind die von Kündigung betroffenen Personengruppen recht heterogen. Wenn es sich, wie es häufig der Fall ist, um die teilweise oder vollständige Schließung eines Standorts handelt, sind alle Qualifikationsstufen vom angelernten Arbeiter bis zum technischen Leiter betroffen. Der Frauenanteil beträgt im Schnitt 20 %; oft stammen die Frauen aus anderen Abteilungen als die Männer (Verwaltung oder Niedriglohnbereich). Der Ausländeranteil liegt bei ca. 30 %, wobei Polen und die Türkei die wichtigsten Herkunftsländer sind. Die

Herkunft ist insgesamt sehr breit gestreut, und Verständigungsprobleme sind nicht selten. Einerseits handelt es sich also um sehr kohärente Beschäftigtengruppen, die jedoch andererseits über äußerst heterogene berufliche Chancen verfügen.

Mit betriebsspezifischen Maßnahmen versucht SPI JobTransfer, das Potenzial der Betroffenen, aber auch ihre spezifischen Barrieren zu berücksichtigen. Das allgemein formulierte Ziel, die schnellstmögliche Reintegration in den Arbeitsmarkt, muss so für jeden Betrieb neu überdacht und konkretisiert werden. Auch bei Konzepten für andere Bereiche wie Krankenhäuser, soziale Einrichtungen oder Dienstleistungsunternehmen ist eine Analyse der Situation notwendig, um das allgemeine Ziel den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Beschäftigten entsprechend zu präzisieren.

Insgesamt zeigt die Erfahrung, dass die vorschnelle Deklaration arbeitsmarktpolitischer Ziele für die Betroffenen unglaubwürdig klingt oder Hoffnungen weckt, die nicht zu realisieren sind. So kann zum Beispiel ein geeigneter Arbeitsplatz am gleichen Ort nur für einen Teil der Beschäftigten als realistisches Ziel gelten. Die Unterstützung bei der Arbeitsuche muss unter Umständen zur Relativierung der Lohnvorstellungen beitragen oder Wünsche an die Arbeitsbedingungen kritisch hinterfragen. Für einen weit größeren Teil der gekündigten Beschäftigten steht die Frage einer beruflichen Neuorientierung an: Neben Überlegungen, ob durch Qualifizierung ein Arbeitsplatz in einer anderen Branche gefunden werden kann, sind Ortswechsel, Teilzeitarbeit oder der Weg in die Selbstständigkeit Alternativen, die überprüft werden sollten. Eine weitere Option stellt für einige Beschäftigte der Übergang in den Vorruhestand dar.

Fächert man das Ziel der beruflichen Reintegration auf diese Weise nach den realistischere für die Betroffenen zur Verfügung stehenden Optionen auf, wird deutlich, dass Reintegrationsmaßnahmen weniger auf eine reine Vermittlungsaufgabe ausgerichtet sein dürfen, sondern die Unterstützung von Suchbewegungen beinhalten müssen. Vor einer Maßnahme ist nie präzise zu bestimmen, welches berufliche Ziel für den Einzelnen letztendlich realisierbar ist. Unter Umständen führt eine längere Suche über mehrere Stationen zu einer Tätigkeit, die vorher nicht denkbar gewesen war. Die Kündigung in diesem Sinne auch als Chance begreifen zu lernen, gehört somit zu den wichtigsten Lernzielen bei den von SPI JobTransfer konzipierten Maßnahmen.

## **Der finanzielle, gesetzliche und organisatorische Rahmen für Reintegrationskonzepte**

---

Aus der von SPI JobTransfer durchgeführten Betriebsberatung entsteht ein jeweils auf den Betrieb spezifisch zugeschnittenes Konzept zur sozialverträglichen Lösung des Personalabbaus. Es kann sich hierbei um ein kurzfristiges Unterstützungsangebot für wenige gekündigte Arbeitnehmer/innen handeln, aber auch um ein ganzes Maßnahmenpaket, wenn die gesamte Belegschaft eines Standortes entlassen werden muss. Es sind meist mittlere oder große Unternehmen, die sich zur Durchführung umfangreicher Reintegrationsmaßnahmen entschließen. In den seltensten Fällen werden diese allein aus Mitteln der öffentlichen Hand oder von Unternehmensseite finanziert. Typisch für SPI JobTransfer ist die Beratung von Mischfinanzierungen, bei denen Sozialplanmittel mit regionalen und europäischen Förderinstrumenten sowie Geldern der Bundesanstalt für Arbeit kombiniert werden.

### **Gesetzliche Möglichkeiten für Reintegrationsmaßnahmen**

---

Im SGB III sind zwei Möglichkeiten für Reintegrationsmaßnahmen vorgegeben, die den finanziellen und organisatorischen Rahmen deutlich strukturieren:

- *Transfer-Agenturen (Zuschüsse zu Sozialplanmaßnahmen nach §§ 254 ff. SGB III)*

Seit 1998 können Betriebe, die Personal abbauen müssen, Zuschüsse für Reintegrationsmaßnahmen erhalten, wenn diese im Sozialplan vereinbart wurden. Die Beschäftigten werden dann während der Kündigungsfristen bei vollem Gehalt ganz oder zeitweise freigestellt, um sich beruflich neu zu orientieren. Art, Umfang, Inhalt und Finanzierung der Reintegrationsmaßnahmen sind im Sozialplan festzulegen. Das Gesetz schreibt vor, dass der individuelle gekündigte Arbeitnehmer nicht vor die Wahl zwischen Abfindung und Reintegrationsprogramm gestellt werden darf. Für Maßnahmen nach diesem Finanzierungsmodell hat sich der Begriff „Transferagentur“ eingebürgert.

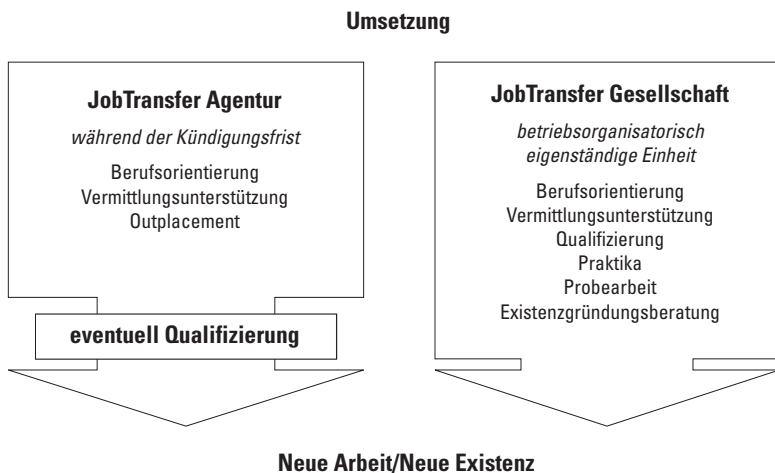
Bei den von SPI-Jobtransfer beratenen Unternehmen handelt es sich meist um Großunternehmen oder Teile eines Konzerns, die Betriebsteile oder ganze Standorte schließen. In diesen Fällen vereinbaren die Betriebsparteien in der Regel die Sozialplanmaßnahmen zusätzlich zu Abfindungsregelungen. Manche Sozialpläne regeln darüber hinaus eine Verlängerung der Kündigungsfrist, um diesen Zeitraum für die Reintegrationsmaßnahmen zur Verfügung zu stellen.

Sozialplanmaßnahmen sind besonders geeignet für Belegschaften mit relativ guten Aussichten am Arbeitsmarkt. Die Kündigungsfristen können

dann zur beruflichen Orientierung, für kurzfristige Qualifizierungen, Bewerbungstraining und Arbeitsvermittlung genutzt werden. Langfristige Qualifizierungen, wie eine vom Arbeitsamt finanzierte Weiterbildung, können in der Transferagentur geplant und vorbereitet werden. Die Aufnahme in eine solche Maßnahme ist jedoch erst nach Austritt aus der Transferagentur (üblicherweise nach Ablauf der Kündigungsfrist) möglich, weil die Bundesanstalt für Arbeit Weiterbildungen nur für arbeitslos Gemeldete finanziert.

- *Transfer-Gesellschaften (Strukturkurzarbeit gemäß § 175 SGB III)*

Müssen aufgrund des strukturellen Wandels Betriebsteile oder der ganze Betrieb stillgelegt werden, kann eine sogenannte Transfergesellschaft als betriebsorganisatorisch eigenständige Einheit gegründet werden. Die vom Arbeitsplatzabbau betroffenen Arbeitnehmer/innen wechseln in ein neues, auf 6 und 24 Monate befristetes Arbeitsverhältnis und erhalten Struktur-Kurzarbeitergeld



aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit. Häufig stocken die entlassenden Unternehmen die Löhne auf bis zu 80 % des bisherigen Netto-Verdienstes auf. Auch bei der Einrichtung einer Transfergesellschaft enthält der Sozialplan häufig zusätzliche Vereinbarungen über Abfindungen.

Anders als bei den Zuschüssen zu Sozialplanmaßnahmen schreibt das Gesetz im Fall von Struktur-Kurzarbeit das Angebot von Reintegrationsmaßnahmen nicht zwingend vor. Dies führt häufig dazu, dass eine solche Gesellschaft als reine „Auffanglösung“ geplant wird. Dann sind die Beschäftigten bei relativ hoher materieller Absicherung zwar zur Arbeit verpflichtet, sofern ihnen ein Arbeitsangebot unterbreitet wird, aber sie bleiben bei der Suche nach einem neuen Arbeitsplatz oder bei ihren Qualifizierungsbemühungen auf sich gestellt. Struk-



tur-Kurzarbeit ohne Arbeits-, Qualifizierungs- und Unterstützungsangebote führt nach relativ kurzer Zeit zu ähnlichen Phänomenen wie Langzeitarbeitslosigkeit. Wenn die Arbeitnehmer/innen jedoch mit einem umfangreichen und differenzierten Reintegrationsangebot unterstützt werden, können sie die Zeit der Transfergesellschaft intensiv zur beruflichen Orientierung, für Praktika, Probearbeit, längerfristige Qualifizierungen oder die Vorbereitung einer Existenzgründung nutzen.

Beide Modelle enthalten für die Arbeitnehmer/innen Vorteile, die über die häufig vereinbarte materielle Entschädigung des Arbeitsplatzverlusts hinausgehen. Obgleich von Arbeitslosigkeit bedroht, können sich die Beschäftigten aus einem noch bestehenden Arbeitsverhältnis um einen neuen Arbeitsplatz bewerben. Oft stellen Unternehmen zusätzliche Mittel für individuelle Qualifizierungen zur Verfügung. Unter Umständen werden auch weitere Fördermittel für umfangreichere Qualifizierungsmaßnahmen akquiriert.

Eine weitere Gemeinsamkeit der Modelle liegt in der Betriebsnähe. Die Fördermittel der Bundesanstalt für Arbeit müssen vom Betrieb kollektiv für die zur Kündigung anstehenden Beschäftigten beantragt werden. Es handelt sich hierbei also um betriebliche Maßnahmen und nicht um individuell zu beantragende Förderungen. Deshalb werden die Maßnahmen in den meisten Fällen betriebsbezogen umgesetzt. Dies hat zur Konsequenz, dass als Zielgruppe fast ausschließlich Arbeitskollegen bzw. ganze Belegschaften benannt werden. Auch organisatorisch sind die Maßnahmen eng mit dem entlassenden Betrieb verknüpft. Sehr oft realisieren die Unternehmen ihren finanziellen Beitrag durch die kostenlose Bereitstellung von betriebseigenen Räumen und Infrastruktur. Meist wird ein von den Betriebsparteien paritätisch besetzter Beirat installiert, der die Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen begleitet.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Modellen liegt im Status der Beschäftigten und in dem für Maßnahmen zur Verfügung stehenden Zeitraum. Bei Transferagenturen sind die Teilnehmenden weiterhin Beschäftigte des entlassenden Betriebs und werden bei vollem Lohn oder Gehalt zeitweise oder ganz von der Arbeit freigestellt. Je nach betrieblicher Situation und Finanzierung steht für Reintegrationsmaßnahmen ein Zeitraum zwischen 4 Wochen und 3 Monaten zur Verfügung. Mit Ablauf der Kündigungsfrist enden die Möglichkeiten der Transferagentur. Dagegen sind Transfergesellschaften für 6 bis 24 Monate konzipiert. Die Teilnehmenden sind nicht mehr Beschäftigte des entlassenden Betriebs, sondern gehen ein neues, zeitlich befristetes Arbeitsverhältnis mit der Transfergesellschaft ein. Häufig ist der entlassende Betrieb Mitgesellschafter und trägt finanziell und organisatorisch zum Bestand der Transfergesell-

schaft bei. Insofern bleibt auch in diesem Fall für die Beschäftigten eine gewisse Verbindung zum entlassenden Betrieb bestehen.

Der lange Zeitraum und die relativ hohe materielle Absicherung der Beschäftigten in einer Transfergesellschaft können jedoch zum Hindernis der weiteren beruflichen Entwicklung werden: Lagen die Gehälter im entlassenden Betrieb aufgrund langer Betriebszugehörigkeiten wesentlich über den aktuellen Durchschnittsgehältern der Region, ist materiell gesehen der Verbleib in der Transfergesellschaft unter Umständen attraktiver als der Wechsel auf einen neuen Arbeitsplatz. Ähnliches gilt auch für den Wechsel in eine arbeitsamtsgeförderte Weiterbildung, wenn das vom Arbeitsamt gewährte Unterhaltsgeld unter dem Lohn der Transfergesellschaft liegt und keine Aufstockung durch den Betrieb vereinbart wurde.

Die Entscheidung für einen Sozialplan, der Elemente zur Unterstützung der entlassenen Beschäftigten bei der Reintegration in den Arbeitsmarkt enthält, wird von den Betriebsparteien gemeinsam getroffen. Dass diese Entscheidung im Konsens geschieht, ist für die Umsetzung der Maßnahmen essentiell. Anders als bei rein abfindungsorientierten Sozialplänen übernehmen Arbeitgeber und Arbeitnehmervertretung gemeinsam Verantwortung über die Kündigung hinaus. Die gekündigten Beschäftigten bleiben für eine Übergangsfrist (bis zur Aufnahme eines neuen Arbeitsverhältnisses, zum Eintritt in eine arbeitsamtsgeförderte Qualifizierungsmaßnahme, zur Existenzgründung, zum Rentenantrag oder im schlechtesten Fall zur Arbeitslosenmeldung) noch im Kontakt mit dem Betrieb. Deshalb sollte die Entscheidung für die eine oder andere Variante der vielen Möglichkeiten sozialverträglicher Regelungen bei Personalabbau auch langfristig vertretbar sein. In den seltensten Fällen wird es gelingen, die für alle Beteiligten günstigste Regelung im Sozialplan zu treffen. SPI JobTransfer ist daran gelegen, das für den jeweiligen Betrieb am besten geeignete Konzept zu finden.

### **Konzepte der Reintegrationsmaßnahmen**

---

Es stehen verschiedene Möglichkeiten der Unterstützung bei der Reintegration von entlassenen Arbeitskräften in den Arbeitsmarkt zur Verfügung, die als Angebot den beteiligten institutionellen Akteuren unterbreitet werden. Kernstück der Reintegrationsmaßnahmen sind drei- bis zwölfwöchige Berufsorientierungsseminare. Hinzu kommen das Angebot individueller Outplacement-Beratung, Existenzgründungsberatung und auf die jeweilige Gruppe von Entlassenen zugeschnittene Qualifizierungsangebote sowie Weiterbildungsberatung. Je nach betrieblicher Bedarfssituation und Finanzierung werden diese Elemente einzeln oder in Kombination angeboten.

## Inhaltliche Schwerpunkte und Gestaltung

---

### 1. *Berufsorientierungsseminare*

Grundgedanke der Berufsorientierungsseminare ist das Prinzip der „Hilfe zur Selbsthilfe“. Aufgrund der häufig langen Betriebszugehörigkeiten wird davon ausgegangen, dass die Beschäftigten sich zunächst auf dem Arbeitsmarkt orientieren müssen, um dann für sich selbst eine Perspektive erarbeiten zu können. Schwerpunkte der Berufsorientierungsseminare bilden Informationen, Beratung und Unterstützung zu Fragen des Arbeits- und Weiterbildungsmarkts, Bewerbungstraining und eigene Recherchen. Am Ende des Seminars stehen von den Beschäftigten erarbeitete realistische und begründete individuelle Berufswegepläne, die abgestimmte Strategien für den weiteren Berufsweg beschreiben. Folgende Themen werden in den Berufsorientierungsseminaren behandelt und je nach Bedarf vertieft:

- *Aktive Arbeitsuche*

Arbeitnehmer/innen, die in ihrem angestammten Berufsfeld eine neue Arbeit finden wollen und mit ihren vorhandenen Qualifikationen realistische Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben, erhalten Unterstützung bei der Arbeitsuche. Dabei steht ein umfassendes Bewerbungstraining im Vordergrund. Es beinhaltet die Erarbeitung eines differenzierten Qualifikationsprofils und die Konkretisierung der persönlichen Wünsche an den neuen Arbeitsplatz sowie das Erstellen aussagekräftiger Bewerbungsunterlagen am Computer. Bewerbungsgespräche werden mit Hilfe von Rollenspielen geübt und ausgewertet und es werden Strategien zur Arbeitssuche entwickelt. Hierzu gehört auch eine Einführung in das Internet zur gezielten Recherche über Stellenangebote, Informationen zu Arbeitgebern und Arbeitswege. Ein entscheidender Punkt der Stellensuche betrifft die Aktivierung des persönlichen Umfelds: Viele neue Arbeitsverträge kommen durch die Vermittlung von Freunden und Kollegen zustande; deshalb werden die Arbeitssuchenden ermutigt, ihr eigenes, bereits bestehendes soziales Netz für die Suche nach einem neuen Arbeitsplatz zu nutzen.

- *Berufliche Neuorientierung*

Beschäftigte, die aufgrund der drohenden Arbeitslosigkeit ihre berufliche Qualifikation erheblich verändern wollen oder müssen, werden dabei unterstützt, eine für sie geeignete Fortbildung oder Umschulung in die Wege zu leiten. Berufliche Wünsche und Ziele werden im Rahmen der Berufsorientierungsseminare erarbeitet und mit den persönlichen und finanziellen Möglichkeiten sowie den Arbeitsmarktchancen abgeglichen. Die Beschäftigten können durch sog. Schnupperpraktika überprüfen, ob der angestrebte Beruf den persönlichen Neigungen und Fähigkeiten tatsächlich entspricht. Auf diese Weise soll erreicht werden, dass die Beschäftigten ihre Fortbildungsvorhaben mit Realitätssinn und ausreichender Motivation angehen. Gespräche mit Weiterbil-

dungsberatungsstellen, der Besuch von Bildungsmessen und die Unterstützung bei der Vorbereitung auf Tests stehen auf dem Programm. Besonders wichtig ist die Unterstützung bei Verhandlungen mit dem Arbeitsamt, da die Beschäftigten so schnell wie möglich die gewählte Weiterbildung oder Umschulung beginnen sollen.

- *Existenzgründung*

Einige Beschäftigte sehen angesichts der Arbeitsmarktsituation eine Existenzgründung als neue berufliche Perspektive. Sie werden darin unterstützt, sich selbst zu prüfen, ob sie über die persönlichen Voraussetzungen und die fachlich-kaufmännische Eignung zur Unternehmensgründung verfügen. Auch hier werden Schnupperpraktika angeboten, um erste Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten und Fehlentscheidungen zu verhindern. Die selbstständige Erstellung eines Unternehmenskonzeptes mit Finanzierungsplan und Rentabilitätsvorschau sowie die Prüfung aller materiellen und persönlichen Voraussetzungen sind das Ziel dieses Orientierungsangebotes.

## **2. *Leben und Arbeit***

Da sowohl Transferagenturen als auch Transfergesellschaften häufig dazu genutzt werden, älteren Arbeitnehmer/innen nach dem Verlust des Arbeitsplatzes den Übergang in den (Vor-)Ruhestand materiell zu erleichtern, enthält das Angebot von SPI JobTransfer auch Anregungen zur Gestaltung eines Lebens jenseits der (Lohn-)Arbeit. Neben der Beratung in allen sozialversicherungsrechtlichen Fragen stehen hier Themen wie Aufarbeitung der Betriebsgeschichte, Möglichkeiten ehrenamtlicher Tätigkeit oder die Erkundung des Wohnviertels im Vordergrund. Ältere Arbeitnehmer fühlen häufig eine tiefe Verbundenheit mit dem Betrieb, für den sie viele Jahre ihres Lebens gearbeitet und dessen Geschichte sie mitgestaltet haben. Die Reflexion ihres Beitrags zum Betriebsklima und zum Arbeitsprodukt kann helfen, die Bitterkeit zu überwinden, die oft mit dem ungeplanten und ungewollten Vorruhestand verbunden ist.

## **3. *Outplacement-Beratung***

Ein weiterer Bestandteil der von SPI JobTransfer entwickelten Konzepte ist eine speziell für den jeweiligen Betrieb eingesetzte Outplacement-Beratung. Während und im Anschluss an die Berufsorientierungsseminare akquiriert eine Outplacement-Beratung gezielt Stellen für die gekündigten Beschäftigten. Die Vermittlung geeigneter Bewerber, die unter Umständen bereits als eingespieltes Team aus dem entlassenden Betrieb zur Verfügung stehen, stellt für Arbeitgeber ein attraktives Angebot dar.

Weiterhin begleitet die Outplacementberatung die Beschäftigten bei der Umsetzung ihrer Berufswegpläne, berät vor und nach Bewerbungsgesprächen und hilft, die individuellen Suchstrategien zu verbessern. Für Beschäftigte,

die sich beruflich neu orientieren, werden Praktikums- und Probearbeitsplätze gesucht und zur Verfügung gestellt.

#### **4. Weiterbildungsberatung und Qualifizierung**

Für viele Arbeitnehmer/innen ist es notwendig, sich in Vorbereitung auf einen neuen Arbeitsplatz gezielt weiter zu qualifizieren. Im Bereich der fachlichen Qualifizierung ist ein „Lernen auf Vorrat“ heute kaum mehr möglich und sinnvoll. Zu rasch veralten die Systeme, deren Anwendung gerade geübt wurde. Der Schwerpunkt der Unterstützung und Beratung liegt deshalb auf einer Analyse des Qualifikationsprofils und der Klärung des Qualifizierungsbedarfs sowie auf Informationen zu entsprechenden Angeboten. Im Rahmen der Berufsorientierungsseminare und in Zusammenarbeit mit der Outplacement-Beratung suchen die Beschäftigten selbst die für sie geeigneten Bildungsangebote. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass sie motiviert und zielgerichtet ihre berufliche Qualifizierung angehen. Bei klar definierten und abgegrenzten fachlichen Weiterbildungszielen werden darüber hinaus für bestimmte Beschäftigtengruppen entsprechende Kurse organisiert. Dies kann z. B. ein Kurs „Deutsch als Fremdsprache“ sein oder ein Computerkurs oder der Erwerb des Gabelstaplerscheins.

#### **Konzeptvarianten**

---

Die genannten Bestandteile der Reintegrationsmaßnahmen werden den betrieblichen Gegebenheiten und dem personellen sowie finanziellen Umfang entsprechend als modulares oder integriertes Angebot konzipiert. Typisch ist die Kombination von Berufsorientierungsseminaren mit Outplacement-Beratung. Weiterhin können die unterschiedlichen Themenschwerpunkte der Berufsorientierung ausdifferenziert als Module oder integriert in einem fortlaufenden Berufsorientierungsseminar behandelt werden. Die Varianten reichen von reinen Berufsorientierungskonzepten bis zum klassischen Outplacement mit angeschlossenem Bewerbungstraining. Bei der Entscheidung für das eine oder andere Konzept spielen neben Kostenerwägungen vor allem Teilnehmerzahl, Arbeitsmarktchancen, Dauer der Betriebszugehörigkeit und Qualifikationsniveau eine Rolle.

Bei modularen Konzepten wurden bislang immer Seminare für Aktivgruppen (Unterstützung bei der Arbeitspatzsuche) und Gruppen zur beruflichen Neuorientierung angeboten. Da an Existenzgründung interessierte Beschäftigte sich häufig auch in ihrem alten Beruf auf dem Arbeitsmarkt umsehen, wird das Angebot an Existenzgründungsseminaren meist durch Aktivgruppenelemente ergänzt. Der Schwerpunkt „Leben und Arbeit“ ist besonders wichtig in Betrieben mit einem hohen Anteil älterer Arbeitnehmer. Damit die Beschäftigten sich für eines der genannten Module entscheiden können, müssen sie vorher differenziert

über Ziele, Inhalte und Methoden informiert werden. Dies geschieht üblicherweise in einem vorgeschalteten Grundmodul oder in Form von Einzelberatung.

Bessere Erfahrungen liegen jedoch für integrierte Konzepte vor. Häufig schwanken die Beschäftigten in ihrer beruflichen Orientierung, wechseln nach einer gewissen Zeit den Schwerpunkt oder wollen ihre berufliche Orientierung doppelgleisig verfolgen. Dies ist besonders häufig der Fall bei Personen, die überlegen, ob eine längerfristige Qualifizierung ansteht oder ob sie sich lieber intensiv um einen neuen Arbeitsplatz bemühen sollten. Mit einem integrierten Konzept werden alle genannten Schwerpunkte in einer fortlaufenden Gruppe behandelt. Methodisch stehen dann Kleingruppenarbeit und Einzelaktivitäten im Vordergrund.

Bei der Entscheidung für ein integriertes oder modulares Konzept spielt es keine Rolle, ob es sich um eine Transferagentur oder eine Transfergesellschaft handelt. Größe und Heterogenität des Kreises der Betroffenen sind wesentliche Kriterien, das aufwändigere, dafür aber zielgenaue Modulkonzept zu entwickeln.

Konzepte, die Berufsorientierungsseminare enthalten, erfordern einen hohen Organisationsaufwand und setzen voraus, dass die Teilnehmenden während der Seminarzeiten weder Arbeitseinsätze noch Urlaubsansprüche realisieren. Outplacement-Beratung lässt sich dagegen wesentlich einfacher organisieren und erfordert nicht die vollständige Freistellung von der Arbeit. Das Angebot eines Beratungsbüros mit Einzelberatung und kurzen Seminareinheiten für das Bewerbungstraining lässt sich relativ unkompliziert in einen betrieblichen Ablauf einbinden. Bei Werkschließungen sind hingegen die Kündigungsfristen manchmal länger als die noch erforderlichen Arbeitseinsätze, so dass diese Zeiten positiv zur Berufsorientierung genutzt werden können. Insofern ist sehr sorgfältig zu prüfen, ob die Einrichtung einer Transferagentur oder eine Transfergesellschaft sinnvoll ist, ob eher Outplacement-Beratung oder eher Berufsorientierungsseminare zum Einsatz kommen sollen und wie eine Kombination der verschiedenen Bausteine möglich ist.

Für die inhaltlichen Gestaltung liegt der wesentliche Unterschied zwischen Transferagentur und Transfergesellschaft im weitaus größeren Zeitraum, der in Transfergesellschaften zur beruflichen Orientierung zur Verfügung steht. Einerseits besteht durch die lange Frist bei den Beschäftigten oft wesentlich weniger Handlungsdruck und damit auch Motivation, andererseits eröffnen sich für motivierte Teilnehmende Chancen, die in Transferagenturen aus finanziellen Gründen nicht gegeben sind. Besonders die grundlegende berufliche Neuorientierung oder die Planung einer Existenzgründung sind bei entsprechender Unter-

stützung in Transfergesellschaften hervorragend in Angriff zu nehmen. Für die Konzeptentwicklung bedeutet das jedoch, dass im Anschluss an eine Einführungsphase, die für alle Teilnehmenden in Form von Berufsorientierungsseminaren gestaltet werden kann, eine kontinuierliche und auf den Einzelfall bezogene und vorbildliche Beratung organisiert werden muss. Dieses Angebot kann durch einzelne Weiterbildungsmodulare für alle (z. B. Computerkurse) ergänzt werden. Schwerpunkt ist jedoch eine flexible und kontinuierliche Unterstützung der individuellen Berufswege.

### **Zeitliche Gestaltung der Berufsorientierungsseminare**

---

Durch den Arbeitsplatzverlust verändern sich für die Betroffenen der Tagesablauf und die sozialen Beziehungen grundlegend. Die Zeitstruktur, das innerfamiliäre Gefüge und die Freundschaften geraten zwangsläufig in Bewegung. Hier haben die Berufsorientierungsseminare eine wichtige Unterstützungsfunktion und können helfen, dass der Übergang in eine neue Lebensphase besser gelingt.

Bewährt hat sich in den Berufsorientierungsseminaren ein Wechsel von täglicher Seminararbeit mit sogenannten Aktivphasen, in denen jeweils einige Wochentage der eigenständigen Orientierungsarbeit vorbehalten bleiben. An diesen Tagen können sich die Beschäftigten zum Beispiel in einer Weiterbildungseinrichtung über einen speziellen Lehrgang informieren, mit einem Kollegen das Bewerbungsanschreiben überarbeiten oder sie erledigen schon lange anstehende Behördengänge und ärztliche Untersuchungen. Natürlich sehen einige Teilnehmende diese Tage schlicht als Freizeit; viele begreifen sie aber auch als Herausforderung, sich selbst zu organisieren bzw. zu lernen, freie Zeit sinnvoll zu verbringen. Vor allem jüngere Männer ohne familiäre Verpflichtungen spüren ohne tägliche berufliche Forderungen sehr rasch die Negativfolgen von Arbeitslosigkeit am eigenen Leib.

### **Projektmanagement**

---

Für jedes Betriebsprojekt liegt ein Konzept vor, zu dem ein auf den jeweiligen Betrieb zugeschnittenes Curriculum gehört. In ihm sind sowohl Erfahrungen und Anregungen vorheriger Betriebsprojekte als auch die spezifischen Bedingungen des jeweiligen Unternehmens berücksichtigt. Das Curriculum gibt den Betriebsparteien einen Einblick in die geplante inhaltliche Gestaltung und ermöglicht, im Vorfeld mit den Beschäftigten auf den Inhalt der Maßnahmen bezogene Gespräche zu führen. Die Betriebsparteien sind gegenüber den gekündigten Beschäftigten die entscheidenden Promotoren der Reintegrationsmaß-

nahmen und sollten deshalb so gut wie möglich über die inhaltliche Gestaltung informiert sein.

Für jedes Betriebsprojekt wird eine Projektgruppe aus Trainer/innen, Berater/innen und einem/r Koordinator/in gebildet. Je nach Bedarf werden weitere Fachreferent/innen hinzugezogen. SPI JobTransfer hat hierfür ein Trainer/innen-netzwerk und Kontakte zu Institutionen und Beratungsstellen aufgebaut.

Die Berufsorientierungsseminare werden prinzipiell als Gruppenseminare von einem selbstständigen Team aus jeweils zwei Trainer/innen geleitet. So kann ein Höchstmaß an Kontinuität über einen längeren Zeitraum hinweg gewährleistet werden. Inhaltlich liegt der Vorteil des Teamteaching in dem Angebot zweier Identifikations- und Lernmodelle. Auch für die Einsatzplanung liegt ein großer Vorteil im Teamteaching, da dieses Konzept hohe Flexibilität erlaubt. Als Trainer/innen werden bevorzugt Personen eingesetzt, die neben einer ausgewiesenen Gruppenleitungskompetenz über betriebliche Erfahrungen verfügen, in unterschiedlichen Arbeitsfeldern tätig waren und viele berufliche Kontakte in der Region unterhalten. Auch die eigene Erfahrung mit Arbeitslosigkeit ist für eine Tätigkeit als Trainer/in in Berufsorientierungsseminaren hilfreich.

Zu Beginn eines Betriebsprojekts trifft sich die Projektgruppe zu einem eintägigen Startworkshop, um Absprachen zu treffen und sich mit der betrieblichen Situation vertraut zu machen. Zwischen Trainer/innen und Berater/innen finden regelmäßige Treffen statt. Darüber hinaus werden Arbeitsbesprechungen zu organisatorischen Fragen mit der gesamten Projektgruppe festgelegt.

Wesentliches Instrument zur Rückkopplung mit dem Unternehmen ist ein durch die Betriebsparteien paritätisch besetzter Beirat, dem der/die Projektkoordinator/in regelmäßig Bericht erstattet. Je nach Projektauftrag dient dieses Gremium der gegenseitigen Information und organisatorischen Abstimmung oder auch der Freigabe finanzieller Mittel. Häufig hat der Beirat die Aufgabe, über individuelle Anträge auf Mittel aus einem betrieblichen Qualifizierungsfonds zu entscheiden. Atmosphärisch hat die Kooperation im Beirat wesentlichen Einfluss auf die Akzeptanz der Maßnahmen im Betrieb; dies gilt gleichermaßen für den Kreis der von Kündigung Betroffenen wie für die im Betrieb verbliebenen Beschäftigten. Unter Umständen können in den Beiratsbesprechungen Gerüchte aufgeklärt und Fehlinformationen korrigiert werden.

Das Konzept mit dem Curriculum ist die wesentliche Arbeitsgrundlage der Trainer/innen. Das genaue Vorgehen in den Berufsorientierungsseminaren entwickeln die Trainer/innen jedoch auf die jeweilige Gruppe bezogen selbst.



Häufig modifizieren sie ihr geplantes Vorgehen nach dem ersten Kennenlernen, denn im Vorfeld ist oft schwer einzuschätzen, welche Inhalte und Methoden im Einzelnen am besten für die jeweilige Gruppe geeignet sind. Insofern ist das Curriculum eine Zusammenstellung der inhaltlichen Schwerpunkte auf einer Zeitschiene; die genaue methodische Umsetzung und die zeitliche Abfolge der Themen bleiben dagegen weitgehend offen. So können die Bedürfnisse der Beschäftigten und die individuellen Fähigkeiten der Trainer/innen in den Seminaren am besten zum Tragen kommen.

Bei einer solch offenen Gestaltung der inhaltlichen Vorgaben ist es besonders wichtig, dass in den Trainingsteams über die grundlegenden Prinzipien der Reintegrationsmaßnahmen Einverständnis besteht. Deshalb sind alle Trainer/innen verpflichtet, vor ihrem ersten Auftrag an einem dreitägigen Einführungs- und Auswahlworkshop teilzunehmen, in dem die Grundsätze der Arbeit bei JobTransfer diskutiert werden. Für das jeweilige Betriebsprojekt werden darüber hinaus im Rahmen des Startworkshops spezifische Absprachen getroffen. Dies betrifft insbesondere Pausenregelungen, den Umgang mit unentschuldigtem Fehlen oder interne Gruppenregeln.

## **Methodische Grundprinzipien und Leitgedanken**

---

Im Folgenden soll anhand einiger grundlegender Prinzipien und Beispiele die Arbeitsweise in Reintegrationsmaßnahmen von SPI JobTransfer dargestellt werden.

### **1. *Berufsorientierung oder Berufsberatung?***

Die meisten Beschäftigten, die an einer Reintegrationsmaßnahme von SPI JobTransfer teilnehmen, haben als junge Menschen ihren Beruf oder Arbeitsplatz auf Rat ihrer Eltern, der Lehrer oder eines professionellen Berufsberaters gewählt. Dieser Rat war meist eindeutig und durch Einschätzungen des Ratgebenden geprägt, z. B. von dessen familien-, geschlechts- oder schichtspezifischen Berufsvorstellungen, von Einschätzungen zur wirtschaftlichen Entwicklung oder aktuellen Möglichkeiten am Arbeitsmarkt. Rückblickend erscheint für viele der damals erhaltene Rat adäquat, denn sie waren schließlich lange und zum Teil erfolgreich in ein und demselben Unternehmen tätig, das sie nun unfreiwillig verlassen. Nur wenige Teilnehmende, meist Frauen oder ausländische Arbeitnehmer/innen, haben bereits die Erfahrung mit Berufswechsel oder deutlichen berufsbiografischen Brüchen.

Heute gelingt es jedoch selbst Experten kaum, realitätsgerecht Prognosen zum Arbeitskräftebedarf und zur Entwicklung der Berufsbilder abzugeben.

Aufgrund des rapiden Wandels der Anforderungen in nahezu allen Berufsfeldern wird eine Berufsberatung im Sinne einer fachlichen Expertise immer schwieriger. SPI JobTransfer verfolgt deshalb in den Reintegrationsmaßnahmen den Ansatz, die Betroffenen selbst schrittweise zu Expert/innen ihrer Berufsplanung zu machen. Dies geschieht bei den verschiedenen Bausteinen des Konzepts in unterschiedlichem Ausmaß. In den Berufsorientierungsseminaren liegt der Schwerpunkt auf der „Selbsthilfe“ bzw. der gegenseitigen Hilfe im Kolleg/innenkreis. Bei der Outplacement-Beratung, die als individuelle Beratung angeboten wird, liegt hingegen das Gewicht bei der „Hilfe“ und der Vermittlungstätigkeit. Auch die Weiterbildungsberatung stellt fachliche Hilfe zur Verfügung. Durch die Kombination von fachlicher Hilfe einerseits und Unterstützung zur eigenständigen Orientierung andererseits sollen die Beschäftigten realitätsgerecht in der schwierigen Situation der Arbeitsplatzsuche begleitet werden.

Im Rahmen der Berufsorientierungsseminare gibt es eine ganze Reihe von Aktivitäten, die die Beschäftigten anregen, selbst aktiv zu werden: Betriebsbesichtigungen, Expertengespräche mit Verbandsvertretern, Besuche im Berufsinformationszentrum des Arbeitsamtes oder bei Weiterbildungsberatungsstellen. Durch eine intensive Vor- und Nachbereitung erhalten die Beschäftigten Hilfestellung, die gewonnenen Ideen, Anregungen und Informationen für sich sinnvoll auszuwerten. So formulieren die Beschäftigten zum Beispiel zur Vorbereitung auf Expertengespräche gezielte Fragen. In einem Nachgespräch wird überlegt, ob sie die für sie notwendigen Informationen bekommen haben oder ob bestimmte Fragen unzureichend beantwortet blieben. Die kritische Reflexion der Expertenvorträge auch in Hinblick auf den Präsentationsstil relativiert unter Umständen manche Aussage und gibt Hinweise für die eigene Präsentation bei Bewerbungen. Diese Übung ist auch hilfreich für spätere eigenständige Recherchen nach Weiterbildungsmöglichkeiten, Finanzierungsquellen etc.

Ein weiteres Anliegen der Berufsorientierung besteht darin, ein Bewusstsein darüber zu schaffen, dass das eigene soziale Netz ein wichtiges Instrument für die Arbeitssuche ist. Die Beschäftigten erhalten Hinweise darauf, wie sie ihr persönliches Umfeld für die Stellensuche aktivieren und wie sie sich umgekehrt vor destruktiver Einflussnahme schützen können.

Die Unterstützung zur eigenen Orientierung dokumentiert sich handgreiflich im wichtigsten Produkt der Berufsorientierungsseminare: dem Berufswegplan. Am Ende der Seminare präsentiert jeder Beschäftigte schriftlich und mündlich seine Bewerbungsunterlagen und seine persönliche Planung für die nächsten Monate. Der mehrere Seiten umfassende Plan enthält nicht nur eine mit Hilfe des PC erstellte vollständige Bewerbungsmappe sowie ein ausführli-

ches Qualifikationsprofil mit den entsprechenden Nachweisen, sondern auch Ideen, Absichten und Wünsche, die geprüft und verworfen wurden, sowie die konkreten Schritte zur Realisierung des gefundenen beruflichen Ziels.

## **2. Ziel- und Prozessorientierung**

Berufsorientierung verläuft zielorientiert. Das allgemeine Ziel, die schnellstmögliche Reintegration in den Arbeitsmarkt, liegt auf der Hand und entspricht den materiellen und persönlichen Interessen der Beschäftigten. Andererseits erfolgt jedoch bereits nach kurzer thematischer Arbeit in den Berufsorientierungsseminaren bei den meisten Beschäftigten eine tiefgreifende Irritation, ob und wie dieses Ziel unter Einbezug der persönlichen Voraussetzungen und arbeitsmarktlichen Situation realisiert werden kann. Da die Reintegrationsmaßnahmen unmittelbar im Anschluss an die Kündigung oder die Aufhebung des Arbeitsvertrages durchgeführt werden, sind die Teilnehmenden darüber hinaus noch häufig mit der Verarbeitung des Kündigungsschocks befasst.

Mit dem Verlust des Arbeitsplatzes geraten viele Menschen in eine Trennungskrise, die in ähnlichen Phasen verläuft wie die unfreiwillige Trennung von einem Menschen, zu dem man in enger Beziehung stand. In Anlehnung an andere Trennungskrisen können auch hier vier Phasen des Abschieds beschrieben werden:

- Schock,
- Nicht-wahrhaben-Wollen und Rebellion,
- Trauer und Abschied,
- Akzeptanz und Neuorientierung.

Es hat sich als äußerst sinnvoll erwiesen, diesen Verarbeitungsprozess in die Planung der Berufsorientierungsseminare mit einzubeziehen. Wenn die Trennung vom alten Arbeitsplatz wirklich vollzogen und die mit der Kündigung verbundene Kränkung verarbeitet ist, ist es leichter, alle Energie auf die Suche nach einem geeigneten und möglichst dauerhaften Arbeitsplatz zu verwenden. Abschiedsthemen werden jedoch in den Seminaren zur Berufsorientierung nur dann explizit behandelt, wenn die Beschäftigten dazu bereit sind. In diesen Fällen stehen Themen wie „Mein letzter Arbeitstag“ oder die Firmengeschichte auf dem Seminarplan. Vor allem für ältere Arbeitnehmer/innen, für die der Abschied vom Betrieb auch der Abschied aus dem Arbeitsleben bedeutet, ist es hilfreich, den Trennungsprozess mit konkreten Arbeitsvorhaben zu verbinden. So entstanden in einigen Projekten während der Berufsorientierung Firmenbroschüren aus Arbeitnehmersicht mit persönlichen Anekdoten und Geschichten. Auch verschiedene Spielfilme („Brassed off“, „Papa ante portas“ u. Ä.) bieten Diskussionsanlässe zur Verarbeitung des Abschieds von langjähriger Berufstätigkeit.

In einigen Seminargruppen zur Berufsorientierung haben Trainerinnen die „Phasen des Abschieds“ vorgestellt und mit den Beschäftigten darüber gesprochen, wie sie diesen Prozess verarbeiten. Die Bereitschaft, sich mit solchen psychologischen Fragen auseinander zu setzen oder sie abzuwehren, ist nach unseren Erfahrungen unabhängig vom Qualifikationsniveau der Betroffenen. Viele Beschäftigte halten es für hilfreich und entlastend, auch über ihr Befinden zu sprechen, aber meistens bleibt das Thema „Abschied“ implizit und bestimmt die Atmosphäre des Seminaralltags.

Trainer/innen von Berufsorientierungsseminaren sollten sich intensiv mit dem psychosozialen Hintergrund von Kündigung, Arbeitsplatzverlust und beruflicher Orientierung auseinander setzen. Viele Reaktionen der Beschäftigten werden so besser verständlich, und Anteilnahme, die Fähigkeit zur Konfrontation und die für die Arbeit notwendige Geduld sind leichter aufzubringen.

### **3. Ergebnisoffenheit**

Im Rahmen des allgemeinen Reintegrationsziels wird in der Berufsorientierung zielorientiert, aber ergebnisoffen gearbeitet. Das heißt, dass die Beschäftigten unterstützt werden, ein Ziel für sich zu formulieren und zu verfolgen, dass aber offen bleibt, welche Ergebnisse sie für sich schließlich realisieren. Für die Dauer des Berufsorientierungsseminars haben die Beschäftigten auch die Möglichkeit, ein berufliches Ziel probeweise zu verfolgen. Hierzu können sie zum Beispiel für eine oder zwei Wochen ein sogenanntes Schnupperpraktikum absolvieren. Häufig verabschieden sich Beschäftigte nach einer solchen Erfahrung von einem lang gehegten Berufswunsch. Andere finden durch die Mitarbeit in einem für sie fremden Bereich unter Umständen den Mut, eine neue berufliche Richtung einzuschlagen. Aufgabe der Projektmitarbeiter/innen ist es in diesem Zusammenhang, zur realitätsgerechten Planung des weiteren Wegs beizutragen.

Auch wenn in Betriebsversammlungen, in Einzelgesprächen und Informationsbroschüren immer wieder betont wird, dass es sich bei den Reintegrationsmaßnahmen um eine ergebnisoffene Unterstützung handelt, lässt sich das häufig zu Beginn der Maßnahmen formulierte Misstrauen, dass mit Vermittlungsquoten und Kopfprämien gearbeitet wird, nur schwer zerstreuen. Für viele ist es mühsam, unter den widrigen Umständen einer Kündigung die Verantwortung für ihren Berufsweg selbst zu übernehmen und diese nicht an SPI JobTransfer zu delegieren. Im Curriculum muss deshalb die ganze Breite der beruflichen Möglichkeiten, die Arbeitsuche, die Weiterbildung oder Existenzgründung, der Antrag auf Arbeitslosengeld oder auch der Renteantrag berücksichtigt werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass die Beschäftigten wirklich alle beruflichen Möglichkeiten als Entscheidungsgrundlage für ihren Weg sehen.

Um ein zielgerichtetes Arbeiten zu ermöglichen, werden je nach Dauer der Seminare Etappen festgelegt, zu denen die Beschäftigten ihre vorläufigen Ziele formulieren. So entscheiden üblicherweise die Beschäftigten einer Transferagentur nach den ersten drei Wochen, an welchem Ziel sie im weiteren Verlauf arbeiten werden. Dann stehen ihnen bis zum Ablauf der Kündigungsfrist je nach Maßnahmedauer noch ein oder zwei Monate zur Verfügung, um ihre Planung zu konkretisieren. In kürzeren Maßnahmen verändern sich die Termine entsprechend. Bei Transfergesellschaften, die bis zu zwei Jahre umfassen können, sind immer wieder Etappen einzubauen, zu denen die Beschäftigten ihre Ziele konkretisieren.

### **Berufliche Orientierung als Gruppenkonzept**

---

Studien belegen, dass Gekündigte nur selten ihre Kontakte zu den ehemaligen Kolleg/innen aufrechterhalten und dazu neigen, den Arbeitsplatzverlust in ihrem sozialen Umfeld zu verschweigen. Umgekehrt kommen neue Arbeitsverhältnisse häufig durch Beziehungen und gegenseitige Hilfe im sozialen Netz zustande. Um der drohenden Isolation entgegenzuwirken, finden deshalb die Berufsorientierungsseminare bei JobTransfer als feste Gruppen und unter Anwendung moderner Methoden der Gruppenarbeit statt. Nach dem Grundsatz der Synergie wird die Gruppe als wichtiges Instrument verstanden, um an den angestrebten Zielen zu arbeiten.

Durch die betriebliche Nähe der Umsetzung sind die Berufsorientierungsseminare stark von der jeweils spezifischen Zusammensetzung der gekündigten Belegschaft geprägt. Dies hat erheblichen Einfluss auf das Gruppengefüge und die Möglichkeiten der gegenseitigen Unterstützung. Die Gruppen der Berufsorientierungsseminare rekrutieren sich in der Regel ausschließlich aus der Belegschaft eines einzigen entlassenden Betriebs. Im Gegensatz zu Bewerbungstrainings oder Berufsorientierungskursen anderer Bildungsträger ist deshalb das Bindeglied der Teilnehmenden eher die gemeinsame Vergangenheit als der Wunsch, die eigene berufliche Zukunft zu planen.

Einerseits helfen die alten betrieblichen Verbindungen in beruflicher und psychosozialer Hinsicht. Andererseits können sich Mobbing-Erfahrungen (häufig im Vorfeld des Personalabbaus) oder alte betriebliche Allianzen sehr negativ auf die Zusammenarbeit in der Gruppe auswirken. Es hat sich bewährt, die Firmengeschichte nicht unbedingt zu thematisieren, aber um die Brisanz des Themenkreises zu wissen und diesen gegebenenfalls zu bearbeiten. Umgekehrt wird die Orientierung außerhalb der gewohnten Betriebswelt leichter, wenn man mit der Zugehörigkeit und Solidarität im alten Kollegenkreis rechnen kann.

In den Berufsorientierungsseminaren werden vielfach Themen behandelt, die einerseits stark die Privatsphäre der Einzelnen tangieren, andererseits für die Vermittlung eines neuen Arbeitsplatzes oder die Finanzierung einer Weiterbildung eine wichtige Rolle spielen. So sind u. a. gesundheitliche oder familiäre Aspekte zu bedenken. Im Kolleg/innenkreis hat die Behandlung dieser Fragestellungen eine enorme Brisanz. Die Trainer/innen haben hier die Aufgabe, eine Balance zwischen dem Schutz der Persönlichkeit und größtmöglicher kommunikativer Offenheit zu schaffen. Die pädagogische Regel „Was in der Gruppe besprochen wird, bleibt in der Gruppe“ ist als Postulat sicher sinnvoll, doch im Fall von gekündigten Belegschaftsgruppen eher unrealistisch. Deshalb muss der Grundsatz strikter Neutralität und größtmöglicher Diskretion beachtet werden. Darüber hinaus werden die Beschäftigten ermutigt, sich selbst ein Wissen und ein Gefühl dafür zu erarbeiten, wie sie Informationen über sich in sinnvoller Weise behandeln und weitergeben wollen.

### **Heterogene Zusammensetzung**

---

Bei Stilllegungen oder der Schließung mehrerer Abteilungen sind die Seminargruppen oft nach Alter, Geschlecht, beruflicher Tätigkeit, Bildungsstand und betrieblicher Hierarchieebene heterogen zusammengesetzt. Für die Zusammensetzung einer Seminargruppe sind meist der Kündigungstermin, die betriebliche Einsatzplanung, die Urlaubsplanung oder Ähnliches maßgebend. Obwohl die Teilnehmenden sich häufig mit der heterogenen Gruppenzusammensetzung schwer tun und diese als Ursache von Problemen im Seminarablauf ansehen, erweist sich eine Vielfalt in der Zusammensetzung der Teilnehmenden oft als Quelle konstruktiver Zusammenarbeit. Beim Thema berufliche Orientierung ist es äußerst wichtig, die Vielfalt von Möglichkeiten in den Blick zu nehmen. Heterogen zusammengesetzte Gruppen bergen hier weit mehr Quellen gegenseitiger Anregung und Inspiration als fachlich einheitlich zusammengesetzte Gruppen, die oft jahrelang ihr soziales Umfeld geteilt haben.

### **Evaluation der Reintegrationsmaßnahmen**

---

In öffentlichem Auftrag wurden bislang mehr als 100 Berliner Betriebe bei der Ausgestaltung aktiver Sozialpläne beraten und in mehr als 10 Betrieben Maßnahmen zur Reintegration der Beschäftigten umgesetzt. Mehr als 500 Betroffene haben an diesen Maßnahmen teilgenommen. Über 250 Teilnehmende konnten in Praktika, mehr als 200 auf neue Arbeitsplätze vermittelt werden. Etwa 130 Teilnehmende befinden sich in längerfristigen beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen. Für den Weg in die Existenzgründung entschieden sich 20 Teilnehmende.

Alle Reintegrationsmaßnahmen von SPI JobTransfer werden in den verschiedenen Phasen der Umsetzung evaluiert. Während der Berufsorientierungsseminare finden regelmäßige Auswertungsgespräche zwischen der Projektkoordinatorin, der Outplacement-Beratung und den Trainer/innen statt. In regelmäßigen Sitzungen mit den Betriebsparteien berichtet die Projektkoordinatorin vom aktuellen Maßnahmestand, und es wird der Projektstand insgesamt diskutiert. Unmittelbar am Ende der Maßnahme nehmen die Beschäftigten per Fragebögen zum Angebot Stellung, und ihr Verbleib wird statistisch erfasst. Sechs Monate nach Ende der Maßnahme wird der Verbleib der Beschäftigten erneut erhoben und es wird bei dieser Gelegenheit auch die rückblickende Einschätzung zu den Maßnahmen erfragt.

In Abhängigkeit zur Alterstruktur und zum Qualifikationsprofil liegen die Einzelergebnisse bei den verschiedenen Unternehmen sehr weit auseinander. Auch Einzelmaßnahmen innerhalb eines Unternehmens sind nur mit Schwierigkeiten zu vergleichen: So fanden während einer Maßnahme mehr als 50 % der Teilnehmenden im ersten Anlauf eine zufriedenstellende neue Beschäftigung; ein Jahr später fand im gleichen Unternehmen am gleichen Standort eine weitere Maßnahme statt, bei der aber nur eine Quote von 11 % erreicht wurde. Von der zweiten Kündigung waren überwiegend höher qualifizierte, aber wesentlich ältere Beschäftigte mit sehr langen Beschäftigungszeiten betroffen.

Es darf nicht vergessen werden, dass die wichtigsten Faktoren, die den Erfolg einer Berufsorientierungsmaßnahme bestimmen, außerhalb ihres Einflussbereichs liegen. Lange Beschäftigungszeiten und ein vergleichsweise hohes Gehaltsniveau im entlassenden Betrieb scheinen die Reintegration am stärksten zu behindern. Qualifikationsniveau, Geschlechtszugehörigkeit oder Alter sind im Einzelfall weniger hemmend für eine Reintegration. Generell kann gesagt werden, dass einheitliche Kriterien zur Evaluation solcher Maßnahmen eher problematisch sind. Für den Reintegrationserfolg der Einzelperson ist es zudem wenig hilfreich, kraft statistischer Werte Prognosen zu deren Arbeitsmarktchancen abzugeben; wichtiger ist es, die individuelle Chance mit dieser Person gemeinsam zu entdecken und zu entwickeln.

Von Teilnehmerseite werden die Maßnahmen überwiegend positiv beurteilt. Jedoch sind die Einschätzungen stark gefärbt vom persönlichen Erleben der Kündigung. So ist festzustellen, dass die Teilnehmenden die Seminare am Ende der Maßnahme oft von einem Tag auf den anderen sehr gegensätzlich beurteilen. Dies entspricht der psychosozialen Stimmung beim Abschiednehmen: Neben „Nichts-wie-weg-hier“ herrscht auch der Tenor des „Wir wollen niemals auseinander gehen“. Deshalb sind Follow-up-Befragungen sechs Monate nach

Ende einer Maßnahme aussagekräftiger. Damit lässt sich zum Beispiel feststellen, ob der neue Arbeitsvertrag über die Probezeit hinaus seine Gültigkeit behalten hat oder nach kurzer Arbeitslosigkeit ein neuer Arbeitsplatz gefunden wurde.

Beispielhaft seien hier einige Einschätzungen von Teilnehmenden zitiert:

„Grundsätzlich finde ich diese Seminare sehr gut; in der Gruppe mit ‚Leidensgenossen‘ sieht man manches aus einer anderen Perspektive. Nicht viele haben das Glück, bei plötzlicher Arbeitslosigkeit Gesprächspartner zu haben.“

„Es war sehr zufriedenstellend!“ *Besonders wichtig war*, „die deutsche Sprache richtig lesen und schreiben zu können. Die richtige Aussprache bei der Erklärung von Problemen im Beruf und bei Arztbesuchen.“

„Die Trainer vermitteln viel Wissen und geben gute menschliche Ratschläge.“

Das Resultat der Hilfe zur Selbsthilfe beschreibt ein Teilnehmer folgendermaßen:

„In meinem Bekanntenkreis bin ich inzwischen dafür bekannt, dass ich mich mit Bewerbungen und so auskenne. Wenn einer was wissen will, kommen die jetzt immer zu mir.“

Die Evaluation des Maßnahmeverlaufs ist zentral, denn sie ermöglicht, das Vorgehen auf akute Anforderungen abzustimmen. Enger Kontakt zu den Beschäftigten und regelmäßiger Austausch mit den Trainer/innen sowie den Betriebsparteien sind hierfür unabdingbar. Die Projektbeteiligten führen regelmäßige leitfadengestützte Auswertungsgespräche. Dabei interessiert weniger die Entwicklung der einzelnen Beschäftigten als die Entwicklung der Arbeitsfähigkeit in der Gruppe. Auch die intensive Kommunikation mit den Betriebsparteien zielt auf eine Evaluation der Maßnahme und nicht auf die Auswertung von Bewerbungsbemühungen Einzelner. Mit diesem Verständnis von Evaluation wird hervorgehoben, dass die Verantwortung für den individuellen Berufsweg bei den Beschäftigten selbst liegt, die Verantwortung für das Gelingen der Reintegrationsmaßnahmen jedoch von den Projektmitarbeiter/innen getragen wird.

## Resümee

---

Reintegrationsmaßnahmen haben derzeit Hochkonjunktur. SPI JobTransfer verfolgt das Ziel, für die zugrunde liegenden Probleme dort Lösungen zu finden, wo sie entstehen: Arbeitslosigkeit entsteht in Unternehmen, und dieses ist auch der Ort, wo neue Arbeitsplätze geschaffen werden können. Deshalb knüpft SPI JobTransfer auf der Ebene des wirtschaftlich gefährdeten Einzelunternehmens an und berät und entwickelt jeweils betriebsbezogen ein Konzept zur Reintegration der gekündigten Beschäftigten.



Durch das Engagement aller Beteiligten sollen sinnvolle und sozialverträgliche Lösungen gefunden werden. Dieses anspruchsvolle Vorhaben, das zudem in einer emotional belasteten Situation realisiert wird, funktioniert nur, wenn alle Akteure kooperativ und konsensorientiert zusammenwirken. Durch die langjährige Tätigkeit verfügt SPI JobTransfer inzwischen über ein regionales Netz aus Betroffenen und Experten, die aus unterschiedlichen Motiven und mit ihren vielfältigen Möglichkeiten dazu beitragen, dass aus der gesellschaftlichen und persönlichen Krisensituation auch Chancen erwachsen. Die (wahrscheinlich unvollständige) Liste der Personengruppen, die zum Gelingen einer Reintegrationsmaßnahme beitragen können, umfasst die gekündigten Beschäftigten, ehemalige Kolleg/innen, Ehepartner/innen, Freunde und Verwandte, Vorgesetzte, Werkleiter, Betriebsräte, Vertreter von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden, Mitarbeiter/innen der Sozial- und Arbeitsverwaltung, der Bundesanstalt für Arbeit und der Versicherungsträger, Trainer/innen, Outplacement-Berater/innen, Arbeitsmarktexpert/innen, Weiterbildungsberater/innen, Praktikumsgeber, Ausbilder/innen und Dozent/innen, Vertreter von Verbänden und Kammern, Politiker ...

Dieses Netzwerk zur sozialverträglichen Lösung bei Personalabbau kann nicht einfach ins Leben gerufen werden, sondern es entsteht, indem man es nutzt. Es wird umso wirkungsvoller, je mehr Erfahrung die Beteiligten miteinander und mit der gemeinsamen Aufgabe haben.

Betriebsnahe Reintegrationskonzepte verlangen eine Gratwanderung zwischen der betrieblichen Wirklichkeit, die die Beschäftigten hinter sich lassen, und einer beruflichen Zukunft, die noch weitgehend offen liegt. Die Chancen, die auch in einem unfreiwilligen Abschied aus einem Betrieb liegen können, gilt es gemeinsam mit den Beschäftigten aufzuspüren und wahrzunehmen.

### **Anmerkungen**

- 1 Dieser Text stammt von einem gekündigten Beschäftigten, der an einer Berufsorientierungsmaßnahme teilnahm und dabei erste Erfahrungen mit der Technik des kreativen Schreibens sammelte. Ich danke dem Autor für die Erlaubnis, diesen Text hier zu zitieren.
- 2 Die SPI ServiceGesellschaft mbH ist als Treuhänderin des Landes im Rahmen des Berliner arbeitsmarktpolitischen Rahmenprogramms schwerpunktmäßig mit der Beratung und Förderung von Beschäftigungsträgern tätig. Darüber hinaus führt die SPI ServiceGesellschaft verschiedene arbeitsmarktpolitische Modellprojekte durch. 1996 wurde JobTransfer als Modellprojekt ins Leben gerufen und aus Mitteln der Europäischen Union und des Senats für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen gefördert.

## **„... und am Ende ein neuer Anfang“**

---

### **Transferberatung in Zeiten struktureller Veränderungen in der Arbeitswelt**

*Auf Nagelbrettern vergeht einem das Schnarchen.*

Kung Tu Jo, Säbelschlucker

#### **1. Veränderungen in der Arbeitswelt**

---

Bereits in den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts kündigten sich gravierende Veränderungen in der industriellen Landschaft an. Ganze Branchen, wie z. B. der Bergbau, die Stahlbranche, die Metallindustrie, waren in einem global operierenden Weltmarkt einem Schrumpfungsprozess unterlegen, der zu hohem Mitarbeiterabbau führte. Die deutschen Standortnachteile wie hohe Lohnkosten, starre arbeitsrechtliche Regelungen, Umweltauflagen etc. haben die Zahlen der Arbeitslosen drastisch erhöht.

Drei Herausforderungen werden auch in Zukunft Bedeutung haben und den Arbeitsmarkt beeinflussen:

- Durch die überwiegend hohen Exportquoten schlagen Krisen und Konjunkturunbrüche des Weltmarktes direkt auf die Erfolgsbilanz hiesiger Unternehmen durch und machen die zukünftige Entwicklung labil.
- Die Abhängigkeit von wenigen Leitbranchen wie der Automobilindustrie oder der IT-Industrie nimmt eher zu. Auch diese Leitbranchen sind starken Schwankungen unterlegen, und es sind weitere Konzentrationen der Marktteilnehmer möglich.
- Die im Vergleich zum Weltmarkt hohen Lohnkosten zwingen zum weiteren Überdenken hiesiger Produktionsstätten, zumindest bei der Herstellung „einfacher“ Produkte und stark taylorisierter Arbeitsprozesse.

Der globale Wettbewerb zwingt die Unternehmen zu ständiger Prozessinnovation mit dem Ziel der Steigerung von Arbeitsproduktivität und -qualität. Dabei steht in der Produktion die Standardisierung und Stabilisierung der Prozesse im Vordergrund, um Fehler und Nachbesserungen zu reduzieren. Das

gilt sowohl für eine effizientere Linienfertigung als auch für die verstärkte Umstellung auf teilautonome Gruppenarbeit. Die Kunden erwarten innovative, qualitativ hochwertige und preislich wettbewerbsfähige Produkte. Das führt zu einem stärkeren Wettbewerb der Fertigungsstätten untereinander. Der durch den internationalen Wettbewerb sich ständig verschärfende Preisdruck zwingt die Unternehmen zu einer Neuorientierung der Wertschöpfungskette, wollen sie mit ihren in Deutschland ansässigen Produktionsstätten auf dem Weltmarkt konkurrieren. Fast alle Unternehmen sind dabei, ihre Unternehmensstrategie neu zu formulieren, um im Konzert der „Global Player“ mitspielen zu können (vgl. Meuer-Willuweit/Wetter 2001, S. 8 ff.).

Technologisches Potenzial und Innovationskraft sind die entscheidenden Erfolgsfaktoren. Grenzüberschreitende Fusionen und Kooperationen werden auch von Mittelständlern immer stärker genutzt, Fertigungsstätten in Länder mit günstigeren Kostenstrukturen (Personal, Steuern, Entsorgungskosten etc.) verlagert. Hier spielt die Öffnung der osteuropäischen Länder eine entscheidende Rolle.

Waren in der Vergangenheit hohe Arbeitsteilung, weitgehend minimierte vor Ort benötigte Qualifikationen und stark funktionsteilige Arbeitsstrukturen die Regel, werden heute durch die weit verbreitete Gruppenarbeit Job-Enlargement und Job-Enrichment vorrangig propagiert. Die bisher von der Ausführungsebene personell, organisatorisch und hierarchisch streng getrennten Planungs-, Optimierungs- und Entscheidungskompetenzen werden auf große Teile der Beschäftigten rücküberwiesen. Dies führt zu einem Ausbau und einer Aufwertung vorhandener Qualifikationen und wird von den Mitarbeiter/innen überwiegend als bereichernd erlebt.

Bei international verflochtenen und an mehreren in- und ausländischen Standorten produzierenden Unternehmen werden auch die Produktionsstrukturen global vereinheitlicht. Hierdurch entsteht mehr Kosten- und Leistungstransparenz, und die Produktivitätsreserven können im Wettbewerb der Werke untereinander besser erschlossen werden.

Diese Entwicklungen haben zum einen Auswirkungen auf die Qualifikations-, Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen von Mitarbeitern, zum anderen Auswirkungen auf die Personalstärke am jeweiligen Standort bis hin zur Disposition ganzer Produktionsstätten in Deutschland.

## 2. Unternehmen im Veränderungsprozess

---

Die meisten der Restrukturierungsmaßnahmen, zu denen sich Unternehmen gezwungen sehen, haben heute Einfluss auf den Personalbestand. Dabei erreicht Personalabbau häufig ein Ausmaß, bei dem das Ausnutzen der normalen Fluktuation, die vom Unternehmen subventionierte Verrentung oder die Möglichkeiten der Altersteilzeit nicht mehr ausreichen. Die Schrumpfung des industriell produzierenden Sektors trifft vor allem die an- und ungelerten Mitarbeiter/innen, während gleichzeitig in einigen Bereichen ein Mangel an Facharbeiter/innen und besonders an Ingenieur/innen beklagt wird. Die meisten Standortveränderungen lagern die (Massen-)Produktion aus und lassen am teuren Standort Deutschland lediglich die Entwicklung, die Nullserienfertigung und die Fertigung kleiner und/oder spezieller Serien bestehen. Dabei werden neben den personellen auch die technischen und räumlichen Kapazitäten abgebaut.

In vielen Fällen erfolgen diese Umsteuerungen zeitgleich, d. h., neben den Sozialplanverhandlungen zum Personalabbau finden die vorbereitenden Maßnahmen zur Ausgliederung des Maschinenparks und zum Aufbau neuer Produktionskapazitäten am neuen Standort statt. Unter hohem Zeitdruck ist das Management mehrfach gefordert, denn es gilt,

- die Verhandlungen mit den Arbeitnehmervertretern zu führen, um sozialverträglich und mit vertretbaren Kosten den Personalstand zu reduzieren,
- die technische Verlagerung so umzusetzen, dass es zu möglichst wenig Liefer- und Qualitätsproblemen kommt,
- die Kommunikation mit den Kunden positiv zu gestalten, um das Vertrauen in das Produkt aufrecht zu erhalten und damit langfristig die Existenz des Unternehmens zu sichern.

In dieser Gemengelage entsteht Stress. Auch für Führungskräfte sind diese Herausforderungen oft Neuland, da ihr Erfahrungshorizont unter anderen Rahmenbedingungen entstanden ist. Die zahlreichen Beispiele von Umstrukturierungsflops und die Erwartungen von Inhabern, Gesellschaftern oder Aktionären verstärken den Druck, die „richtigen“ Lösungen zu finden und ohne Reibungsverluste umzusetzen.

Dabei lässt sich das Entwickeln angemessener Problemlösungen jederzeit durch externe Beratung unterstützen und ergänzen, wichtige Führungsaufgaben bleiben jedoch den unmittelbar im Unternehmen Agierenden vorbehalten. Sie müssen

- den Mitarbeiter/innen erklären, warum das alles notwendig ist,
- die Stimmungslage an der Basis aufnehmen und abfedern,
- dafür sorgen, dass die wichtigsten Know-how-Träger erhalten bleiben,
- den Betriebsrat rechtzeitig einbinden, um kooperative Regelungen zu entwickeln,
- persönliche Präsenz zeigen und für den Dialog offen sein.

Hier werden häufig Überforderungen sichtbar und Wahrnehmungsdefizite erkennbar. Den so genannten „weichen“ Faktoren wird im „harten“ Geschäft von Umstrukturierungen wenig Beachtung geschenkt. Die Kunst besteht jedoch nicht nur darin, auf der operativen und strategischen Ebene die richtigen Entscheidungen zu treffen, sondern es geht auch darum, einen überlebensnotwendigen Veränderungsprozess im Unternehmen in Kooperation mit den Betroffenen erfolgreich zu managen.

### **3. Transferberatung als Dienstleistung**

---

Während in den letzten Jahren zunächst viele Freisetzungen über – teure – Frühverrentungen aufgefangen werden konnten, sind diese Möglichkeiten aufgrund der dramatischen Kostenentwicklung bei der Arbeitsverwaltung und den Rentenversicherungsanstalten sowie der demografischen Struktur der Belegschaften inzwischen nur noch sehr eingeschränkt durchführbar.

Die Montan- sowie die Eisen- und Stahlindustrie hat in der Entwicklung von Instrumenten zur sozialverträglichen Personalanpassung eine Vorreiterrolle gespielt. Durch die Aktivierung von Sozialplanmitteln können in Krisen- und Insolvenzfällen so genannte Transfergesellschaften gegründet werden, die zeitlich befristet und rechtlich selbstständig freigesetzte und von Arbeitslosigkeit bedrohte Beschäftigte aufnehmen, sie beraten und qualifizieren und in möglichst zukunftsichere Arbeitsverhältnisse vermitteln. Hierbei leistet auch die Arbeitnehmerseite einen erheblichen finanziellen Beitrag durch die Umwandlung eines Teils ihrer Abfindungen (vgl. Sass/Eberhardt 2001).

Häufig sind jedoch die Rahmenbedingungen für dieses Instrument nicht gegeben. Also sind weitere Möglichkeiten entstanden, um mit geringerem Zeit- und Kosteneinsatz konfliktarm und sozialverträglich notwendige Personalanpassungen durchzuführen. Hier hat sich inzwischen die Transferagentur bewährt, die als freiwilliges Angebot für die betroffenen Mitarbeiter/innen bei der Suche nach einem neuen Arbeitsplatz bzw. bei einer Neuorientierung in einem zukunftsfähigen Beschäftigungsfeld Unterstützung leistet.

Welche Möglichkeiten für ein Unternehmen in der Krise in Frage kommen, wird im Rahmen der Transferberatung gemeinsam mit den betrieblichen Akteuren – Geschäftsleitung und Betriebsrat – ausgelotet und entschieden. Dabei werden auf Grundlage der systemischen Organisationsberatung (vgl. Königswieser/Lutz 1990; Königswieser/Exner 1999) die Selbstheilungskräfte und Energien der Organisation mobilisiert und Impulse für die Weiterentwicklung gegeben.

Da immer häufiger Transferagenturen eingesetzt werden, sollen nachfolgend wesentliche Stationen des Beratungsprozesses skizziert werden.

### **3.1 Erstkontakt**

Die Beraterorganisation erhält eine Anfrage zur Unterstützung in einem Krisenfall. Hier ist interessant, wie diese Überweisung zustande kommt: Wer bittet um Hilfe? In welcher Form? Wie hat der anfragende Betrieb/das anfragende Unternehmen von der Dienstleistung Transferberatung erfahren? Die Art der Überweisung hat Einfluss auf den nachfolgenden Prozess. Häufig geht der Impuls vom Betriebsrat des Unternehmens aus, der über befreundete Kollegen in anderen Unternehmen oder über Informationen aus seiner Gewerkschaft von Instrumenten zum sozialverträglichen Personalabbau gehört hat. Er verspricht sich davon praktische Unterstützung für die betroffenen Mitarbeiter/innen und möchte seinen Einfluss auf den Prozess der Personalreduzierung geltend machen. Natürlich spielen Aspekte der Profilierung ebenfalls eine Rolle, die in einer nachfolgenden Beratung gelegentlich deutlich werden: Wer darf sich die Erfolge zuschreiben?

### **3.2 Erstgespräch**

An diesem ersten Gespräch im Unternehmen nehmen neben dem Betriebsrat auch die Vertreter der Geschäftsleitung teil. Außer der Vermittlung von sachlichen Informationen über mögliche Instrumente, die zum Einsatz kommen können, wird hier in erster Linie geklärt, ob eine tragfähige Beziehung zwischen den beiden Organisationen Unternehmen und Beratung zustande kommen kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass dem externen Berater so gegenübergetreten wird, wie das Unternehmen gewohnt ist, solche Beziehungen zu gestalten. Das Wertesystem des Unternehmens und seine Verhaltensmuster werden dem erfahrenen Berater deutlich, und beide Seiten werden entscheiden, ob man zueinander „passt“. Ist dies der Fall, wird der Auftrag an die Beratungsorganisation im Detail besprochen und die Erstellung eines Angebots verabredet.

### **3.3 Beratung vor Installierung einer Transferagentur**

Spätestens zu diesem Zeitpunkt beginnt offiziell der Beratungsprozess. Da das Instrument Transferagentur für die meisten Unternehmen immer noch

unbekannt ist, bedarf es intensiver, umfassender Aufklärung über die Chancen und Risiken. Beratungsgegenstände sind:

- *Organisatorisch-technische Fragen*

Hier werden Abläufe festgelegt, räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen geklärt, Zuständigkeiten abgesprochen. Die finanzielle Förderung wird geprüft und mit dem Landesarbeitsamt geregelt.<sup>1</sup> Die Berater/innen erfahren Anzahl, demografische und qualifikatorische Daten der betroffenen Mitarbeiter/innen. Der Beratungsumfang wird feinabgestimmt.

- *Klärung von Verantwortlichkeiten*

Die Klienten der Transferberatung bestehen aus den drei Beteiligtengruppen Geschäftsleitung, Betriebsrat und betroffene Mitarbeiter/innen. Sie verfolgen mit der Beratung jeweils unterschiedliche Interessen. Für die Beratenden ist es daher sehr wichtig, die Werte des jeweiligen Gegenübers zu verstehen und zu akzeptieren. Die Beratenden sollten sich jedoch von keiner Seite vereinnahmen lassen. Nicht selten wird Beratung auf Seiten der Beratenen missverstanden, weil davon ausgegangen wird, dass die Verantwortung und Problemlösung von den Beratenden übernommen werde. „Ich habe mir Berater geholt, die mir das Problem vom Leibe halten und es für mich lösen“, ist in diesem Fall eine häufig zu hörende Aussage. Von Seiten der Leitung wird es immer wieder Versuche geben, Führungsverantwortung an dieser Stelle zu delegieren. Betriebsräte werden danach streben, die Beratenden als „ihre“ Berater zu vereinnahmen, und Mitarbeiter/innen werden „Anwälte“ für ihr Anliegen suchen. Die wesentlichen Aufgaben von Beratung sind daher, klare Grenzen zu ziehen (was ist leistbar, was nicht), Verantwortlichkeiten zu klären (wer hat wofür Verantwortung) und die zu Beratenden in ihrem Entscheidungsfindungsprozess zu unterstützen.

- *Sensibilisierung für die Dynamik des Beratungsprozesses*

Jeder Veränderungsprozess unterliegt einer Dynamik. Im Falle des Personalabbaus in einem Unternehmen sind die Einschnitte in die Organisation und ihre Mitglieder besonders gravierend. Deshalb ist dieser Thematik im Folgenden ein eigenes Kapitel (s. u.) gewidmet.

- *Einbeziehung der Führungskräfte*

Die Führungskräfte, vor allem der mittleren Ebene, spielen in Veränderungsprozessen eine ganz entscheidende Rolle. Da sie i. d. R. eine größere Nähe zur Belegschaft haben als die Unternehmensleitung, ist ihre Haltung zur Transferagentur wesentlich für den Erfolg. Ihre Einflussnahme auf die Meinungsbildung, ihre Steuerung der Möglichkeit von – vertraglich festgelegten – Freistellungen der Mitarbeiter/innen für die Inanspruchnahme von Beratungsleistungen, ihr Verhalten im Abnabe-

lungsprozess gekündigter Mitarbeiter/innen wirkt sich u. a. stets auf den Prozessverlauf aus. Für eine aktive Mitwirkung ist deshalb eine frühzeitige Einbindung sehr wichtig.

### **3.4 Informationsveranstaltung**

In einer Informationsveranstaltung werden die Mitarbeiter/innen über Aufgaben und Nutzen der Transferagentur informiert, und dabei entstehende Fragen werden beantwortet. Anfängliche Skepsis soll ausgeräumt werden. Die Berater/innen zeigen die Möglichkeiten und Grenzen einer Transferagentur auf und erläutern die Philosophie der „Hilfe zur Selbsthilfe“. Geschäftsleitung und Betriebsrat machen deutlich, dass sie die Beratung gemeinsam tragen.

### **3.5 Transferagentur**

Nach den umfangreichen Vorarbeiten kann die Transferagentur starten. Das Beratungsbüro wird eingerichtet, das elektronische Kommunikationsequipment installiert und die Besprechungs- und Seminarräume werden bereitgestellt. Eine flexible Standardisierung des Beratungsablaufs hat sich in der Praxis bewährt. Dazu gehören für jede/n Mitarbeiter/in ein Erstberatungsgespräch, in dem der Kontakt aufgebaut wird und wesentliche Daten erhoben werden. Jede/r nimmt am Outplacement-Seminar teil, dessen Ziele die Vermittlung aktuellen Wissens über den globalen und regionalen Arbeitsmarkt, das Erlernen der Fertigkeiten, selbstständig eine Bewerbung zu erstellen, und das Erkennen seiner eigenen Stärken und Fähigkeiten sind. Dabei ist das Miteinander- und Voneinanderlernen in der Gruppe von „Leidensgenoss/innen“ insofern wichtig, als es die Bewältigung der persönlichen Stresssituation erleichtert. In einem Zweitgespräch werden die individuellen Entwicklungsziele und Arbeitsschritte in einer Zielvereinbarung festgehalten. Diese werden in der Folge regelmäßig kontrolliert und der aktuellen Situation angepasst.

Parallel zur Arbeit mit den gekündigten Mitarbeiter/innen wird ein so genannter Steuerkreis installiert, der aus Vertreter/innen der Geschäftsleitung, des Betriebsrates, ggfs. Führungskräften, deren Bereiche betroffen sind, und den Berater/innen besteht. Hier werden regelmäßig Informationen ausgetauscht und der Prozess reflektiert. Diese Besprechungen sind ein wichtiger Bestandteil der Beratung, da hier an entscheidender Schnittstelle die Wirksamkeit von Interventionen überprüft werden und gleichzeitig eine Form von Supervision stattfinden kann (vgl. Buchinger 1997).



## 4. Der Beratungsprozess und seine Dynamik

---

Eine Auslagerung von Produktionsbereichen und der damit verbundene erhebliche Abbau von Mitarbeiter/innen können nicht ohne Einfluss auf die verbleibende Belegschaft sein. Der Abschied von langjährigen Kolleg/innen, der Abbau der Maschinen, mit denen man vertraut war, der Abtransport der Arbeitsmittel, die Mitarbeiter/innen von Zulieferern, die eingearbeitet werden müssen, der scheidende Chef, die sich leerenden Hallen – all das hinterlässt Spuren. Auch die Bleibenden erleben alle emotionalen Phasen des Ablösungsprozesses ihrer Kolleg/innen hautnah mit und können die Interventionen einer eingeschalteten Transferagentur aus nächster Nähe beobachten.

Veränderungsprozesse in Unternehmen sind Kommunikationsprozesse. Sie haben stets zwei Seiten: eine konzeptionelle, steuerungstechnische, objektive Komponente und einen emotionalen, energetischen, subjektiven Teil. Aus der Kommunikationstheorie wissen wir, dass Emotionen stets die Sache dominieren. Unsere immer noch vom mechanistischen Denken geprägte Arbeitswelt schenkt diesem Aspekt jedoch häufig zu wenig Beachtung. Das führt dazu, dass viele Veränderungsprojekte in Unternehmen nur schleppend vorankommen oder schlimmstenfalls scheitern und verbrannte Erde hinterlassen. Erklärungsmuster dafür sind oft Verallgemeinerungen wie „Widerstand gegen den Wandel“, die „veränderungsresistente menschliche Natur“ oder „mangelnde Führung“. Dabei lassen sich bei differenzierter Betrachtung emotionale Spezifika für die einzelnen Phasen eines Change-Prozesses ausmachen (vgl. Roth 2000; Booth 1993).

Eine einschneidende Veränderung ist nicht allein mit dem Verstand zu bewältigen, sondern stellt auch und vor allem eine Herausforderung an die Gefühlslagen der und des Einzelnen, der Gruppe der Betroffenen und des gesamten Unternehmensumfeldes dar. Die außerordentliche emotionale Spannung verlangt nach Auflösung. Dabei lassen sich immer wieder typische Emotionsphasen herausfiltern.

- **Phase 1: Vorahnung**

*Dominierende Gefühle: Sorge, Angst*

Jede/r nimmt es wahr, es liegt etwas in der Luft. Eine Veränderung bahnt sich an. Auch wenn nicht offen darüber gesprochen wird, so entstehen doch Gerüchte. Ungewohntes, Geheimnisvolles, nicht Authentisches, vor allem im Verhalten von Vorgesetzten, wird gedeutet und als Anzeichen komkommender Veränderung gesehen. Sorge macht sich bei den Mitarbeiter/innen breit, vor allem, wenn es bereits Vorerfahrungen mit Umstrukturierungen gibt. Dann

wieder wird die unbestimmte Angst weggewischt: Es geht der Firma ja gut, wir haben noch Aufträge, wir machen Gewinne. Was soll uns schon passieren? Dass befristete Verträge mit Kolleg/innen auslaufen, ist immer vorgekommen und doch normal.

- **Phase 2: Schock**

*Dominierende Gefühle: Schreck, Lähmung*

Die Umstrukturierung wird öffentlich bekannt gegeben. Alle Befürchtungen sind plötzlich präsent. Die Frage ist: Wen trifft es? Bin ich bei denen, die gehen müssen, oder bei denen, die bleiben dürfen? Die Mitarbeiter/innen fühlen sich durch den Schreck wie gelähmt. Die Situation ist nahezu traumatisch, rationale Reaktionen sind fast nicht möglich. Mechanisch wird die Alltagsroutine aufrechterhalten, jedoch die Arbeitsproduktivität lässt nach. Niemand ist fähig, sich Gedanken über die eigene Zukunft zu machen.

- **Phase 3: Abwehr**

*Dominierende Gefühle: Ärger, Wut*

Gruppen von Mitarbeiter/innen stehen zusammen und diskutieren die Situation. Ärger und Wut kommen auf. Alle Mittel, die Situation öffentlich zu machen, werden wahrgenommen. Die Emotionen erreichen ihren Höhepunkt und konzentrieren sich auf die Geschäftsleitung bzw. deren Vertreter. Eine gegenseitige Aufheizung findet statt, wobei die Intensität stark vom Verhalten der Führung abhängt. Die Entscheidungen des Managements werden nicht akzeptiert, da sie von den Mitarbeiter/innen nicht nachvollziehbar sind. Der Sozialplan wird angezweifelt. Die Möglichkeit, eine Transferagentur einzuschalten, wird zwischen Geschäftsleitung, Betriebsrat und auch den Mitarbeiter/innen diskutiert. Die Meinungen der Mitarbeiter/innen sind geteilt, da einige in ihrer Abwehrhaltung diese „soziale Handreichung“ des Unternehmens nicht annehmen wollen. Zudem werden die umfassenden Informationen über Transferagenturen und Transfergesellschaften nicht oder nur teilweise aufgenommen und dienen einer zusätzlichen Emotionalisierung der Situation.

Diese Phase der Abwehr, in der die Emotionen Enttäuschung und Wut dominieren, zieht sich bei einem großen Teil der Mitarbeiter/innen bis zur Installierung der Transferagentur hin. In den ersten Beratungsgesprächen und in den ersten Outplacement-Seminaren kommen die Gefühle deutlich zum Ausdruck. Die Mitarbeiter/innen müssen den emotionalen Druck loswerden und suchen sich dafür Kanäle. Auf der einen Seite wird Hilfe erwartet für die fehlende Plausibilität der unternehmerischen Entscheidung, auf der anderen Seite möchten die Mitarbeiter/innen möglichst schnell einen „sicheren“ Status wiedererlangen.

- **Phase 4: Rationale Akzeptanz**

*Dominierende Gefühle: Frustration, Verdrängung*

Kündigungsgespräche mit jenen, die laut Sozialplan gehen müssen, finden statt. Auch die Vorgesetzten, die diese Gespräche führen müssen, scheinen der Situation nicht immer gewachsen. Wenn die ersten Kündigungen schriftlich überreicht werden, wird die Tragweite für die persönliche Zukunft erstmals deutlich und real. Zu diesem Zeitpunkt hat die Transferagentur in der Regel ihre Arbeit bereits aufgenommen. Die Berater/innen erleben in den Gesprächen und im Seminar den Wunsch nach schneller Beendigung dieser Situation, indem von den Mitarbeiter/innen eine umgehende Vermittlung in neue Arbeit gefordert wird. Mitarbeiter/innen mit längeren Kündigungsfristen verdrängen die Realität. Teilweise wird umso härter gearbeitet, um vor sich selbst zu beweisen: „Es liegt nicht an mir, ich bin kein/e schlechte/r Mitarbeiter/in“.

- **Phase 5: Emotionale Akzeptanz**

*Dominierendes Gefühl: Trauer*

Es ist fast allen deutlich geworden, dass es keinen Weg zurück gibt. Auch wenn der emotionale Ablösungsprozess immer wieder durch aufkeimende Hoffnung, beispielsweise durch Vertragsverlängerungen zur Aufrechterhaltung von Teilen der Produktion, unterbrochen wird, so beginnt mit dem Abbau der Maschinen der innere Abschied vom Unternehmen. Die scheidenden Mitarbeiter/innen werden in ihrer Trauerarbeit aktiv, z. B. werden in regelmäßigen Abständen Partys veranstaltet und das Zusammengehörigkeitsgefühl als „Leidensgemeinschaft“ gestärkt. Das gemeinsame Feindbild „die da oben“ wird kultiviert und hilft beim Abnabeln. Nach den anfänglichen Auseinandersetzungen mit den Mitarbeiter/innen, die im Unternehmen verbleiben, separieren sich immer stärker die Gruppen derer, die gehen. Das wird besonders in den Pausen deutlich: Die Kommunikation untereinander polarisiert sich.

- **Phase 6: Öffnung**

*Dominierende Gefühle: Neugier, Enthusiasmus*

Ein Teil der Mitarbeiter/innen versucht, das Schicksal des Arbeitsplatzverlustes als Herausforderung zu betrachten: „Ich wollte sowieso nicht so lange hier bleiben, aber ich bin irgendwie hängen geblieben.“ Der berufliche Werdegang wird – angeregt durch die Steuerung der Berater/innen im Seminar – reflektiert, ursprüngliche Berufswünsche rücken wieder ins Zentrum, nach Berufsmöglichkeiten mit nachhaltigen Zukunftschancen wird gefragt. Beratungsmöglichkeiten werden umfassend ausgeschöpft. Die zentralen Fragen lauten: Was habe ich für Chancen? Was muss ich dafür tun? Welche Ressourcen bringe ich dafür mit? Da, wo es bereits latente Veränderungswünsche gab, erwacht neue Energie. „Wenn ich es jetzt nicht tue, tue ich es nie mehr“ motiviert zu Aktivität in eige-

ner Sache. Bei gelegentlichen Zweifeln, auch durch das private Umfeld geschürt, das den Veränderungsprozess anfangs nicht immer unterstützt, wird sich stets aufs Neue rückversichert.

Jedoch braucht auch ein Teil der Mitarbeiter/innen für die Entwicklung klarer Zielvorstellungen mehr Zeit, als im Rahmen der Transferagentur zur Verfügung steht. Hier führen Absagen auf Bewerbungen immer wieder zu neuer Frustration, die Gefühle schwanken zwischen Selbstzweifel und Ärger durch Externalisierung der Probleme. Eine Öffnung für Neues kann noch nicht stattfinden, die Mitarbeiter/innen verbleiben in den Phasen der rationalen bzw. emotionalen Akzeptanz.

- **Phase 7: Integration**

*Dominierendes Gefühl: Selbstvertrauen*

Diese Phase wird in der Regel in dem Zeitraum, in dem die Transferagentur besteht, nur von einem kleineren Teil der Mitarbeiter/innen erreicht. Diejenigen, die in einer neuen Arbeitsstelle ein ihren Qualifikationen und ihren Ansprüchen entsprechendes Aufgabenfeld gefunden haben, sehen ihre Arbeitsjahre beim Unternehmen als Teil ihrer Vergangenheit ebenso wie diejenigen, die eine berufliche Umorientierung in Angriff genommen haben.

## **5. Die verbleibenden Mitarbeiter/innen**

---

Wenn der größere Teil der Belegschaft das Unternehmen verlässt, dominieren die Interessen dieser Mitarbeiter/innen zwangsläufig die formellen und informellen Diskussionen. Arbeitsabläufe müssen im Rhythmus der ausscheidenden Kolleg/innen umorganisiert werden, die nachlassende Arbeitsproduktivität beeinträchtigt auch den eigenen Arbeitsplatz. Der Abbau ganzer Bereiche erfordert von den bleibenden Mitarbeiter/innen ein permanentes Abschiednehmen. Gleichzeitig fühlen sie ihre herausgehobene Position: Sie dürfen bleiben. Dabei bleibt nicht aus, dass Vorwürfe an sie gerichtet werden. Warum fiel die Sozialauswahl so aus und nicht anders? Wer ist hier ein guter und wer ein schlechter Mitarbeiter? Wie genau wurde entschieden? Was zählt bei den Auswahlkriterien? Welchen Stellenwert hat Leistung? Warum ich und du nicht? Diese Fragen, die immer wieder von den scheidenden Kolleg/innen gestellt werden, führen dazu, bei vielen ein schlechtes Gewissen zu produzieren. Die bis dahin kollegiale vertrauensvolle Kommunikation leidet und eine größere Distanz wird sichtbar bis hin zu in sich geschlossenen Gruppen, die sich bewusst abgrenzen. Die Einheit der Belegschaft löst sich immer mehr auf. Die Gespräche der scheidenden Mitarbeiter/innen über ihre Situation und die daraus entstehenden persönlichen Konsequenzen beschäftigen auch die Bleibenden. Zweifel an der Sicherheit ihres Arbeitsplatzes verstärken sich. Von Kolleg/innen, mit denen man sich

immer gut verstanden hat, erhalten sie Einblick in die Unterlagen, die im Rahmen der Transferagentur erarbeitet werden. Der regionale Arbeitsmarkt wird stärker beobachtet. Der/die eine oder andere traut sich, mit Fragen zur eigenen Zukunft die Berater/innen anzusprechen. An den Veranstaltungen der Transferagentur wird aus der Distanz Anteil genommen. Kann ich auch für mich und meine Zukunft einen Nutzen ziehen?

Auch diese Reaktionen sind eine Form von Loslösung. Die innere Verbundenheit mit dem Arbeitgeber wird lockerer, das Vertrauen in den Fortbestand des Betriebes schwindet, bei einigen ist mit Sicherheit die innere Kündigung ausgesprochen. Einige nutzen die Situation, um sich einen neuen Arbeitsplatz zu suchen, bei dem sie sich mehr Sicherheit erhoffen. Hier ist zukünftig die Führung stark gefordert, um das verlorengegangene Vertrauen wenigstens in Teilen wiederherzustellen.

## **6. Die Rolle der Berater/innen**

---

Der Verlust des Arbeitsplatzes gehört neben dem Tod eines nahen Angehörigen oder einer Ehescheidung zu den Ereignissen im Leben, die einen immensen Stress verursachen. Gerade Mitarbeiter/innen, die durch ihre lange Betriebszugehörigkeit eine starke Identifikation mit dem Unternehmen entwickelt haben, erfahren neben dem Verlust der sozialen Sicherheit eine tiefe Enttäuschung. Neben der Zukunftsangst, die durch die Entwicklungen am Arbeitsmarkt eine besondere Dimension erfährt, ist das Vertrauen in die Fürsorgepflicht von Arbeitgebern nachhaltig erschüttert. Hier wird auch zumindest für einen längeren Zeitraum bei nachfolgenden Arbeitgebern Voreingenommenheit nicht auszuschließen sein.

Die Berater/innen haben in einem Outplacement-Prozess bezogen auf die betroffenen Mitarbeiter/innen vorrangig die Aufgaben, Wissen zu vermitteln, emotionale Prozesse zu steuern und zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit beizutragen.

### **6.1 Wissensvermittlung**

Im Rahmen eines Seminars werden die gekündigten Mitarbeiter/innen über die derzeitige Lage des Arbeitsmarktes und die sich kurz- und mittelfristig abzeichnenden Arbeitsmarkttrends informiert. Sie lernen, eine zielgerichtete Bewerbung zu erstellen, und erhalten Einblick in Bewerbungs- und Einstellungsverfahren aus Arbeitgebersicht. Die Möglichkeiten aktiver Stellensuche werden vermittelt, und sie lernen, sich auf dem heutigen Arbeitsmarkt mit größerer Sicherheit zu bewegen.

## **6.2 Emotionale Prozesssteuerung**

Der oben beschriebene Phasenverlauf eines Veränderungs- und Ablösungsprozesses erfordert eine hohe Professionalität der Beratenden. Neben dem Wissen um die Dynamik in den einzelnen Phasen ist ein sensibler und gleichzeitig zielorientierter Umgang mit den Mitarbeiter/innen nötig. Der Prozess muss „mit der Energie“ gesteuert werden, d. h. manchmal ist Bremsen angebracht, um Eskalationen zu verhindern, ein andermal ist sanftes Anschieben nötig, um Klienten in eine Phase eintauchen zu lassen, damit sie diese überwinden können. Dabei ist es wichtig, das richtige Maß von Nähe und Distanz zu finden, sich mit Empathie auf die Betroffenen und deren Situation einzulassen und gleichzeitig die Rolle der professionell Beratenden beizubehalten. Ziel muss die Emanzipation der ausscheidenden Mitarbeiter/innen sein.

In diesem Prozess lässt sich nicht verhindern, dass die Beratenden aus psychologisch-pädagogischen Gründen zeitweise „ungeliebte“ Rollen einnehmen, dass Projektionen stattfinden, dass sie entweder als „Mutter“, die hilft und unterstützt und bei der man sich aussprechen kann, oder als „Hexe“, die die Vollstreckerin der Unternehmensentscheidungen ist und die Lösungen immer wieder zurückdelegiert, angesehen werden. Bei sehr unterschiedlichen Temperamenten der Berater/innen können diese Rollenzuweisungen auch auf die Personen polarisiert werden: Die eine ist die „Gute“, die andere ist die „Böse“. Erfahrungen in (systemischer) Beratung haben sich als nützlich erwiesen, um ein tieferes Verständnis in die Prozessabläufe einzubringen und die eigene Berater/innenrolle permanent zu reflektieren.

## **6.3 Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit**

Ein wichtiger Erfolgsfaktor einer Outplacement-Beratung ist die Integration der Mitarbeiter/innen in neue Arbeitsplätze. Die Auftraggeber wollen wissen, was die Transferagentur, gemessen an harten Fakten (Anzahl der Vermittlungen, Reduzierung der Arbeitsgerichtsprozesse etc.) und dem Imagegewinn für das Unternehmen, gebracht hat. Abhängig von der zu betreuenden Zielgruppe – häufig angelernte Kräfte – macht es Sinn, die Erfolgsfaktoren zu erweitern und zwischen kurzfristiger und nachhaltiger Integration zu unterscheiden.

In der Beratung wird Wert darauf gelegt, dass die Beratenden die Nachhaltigkeit ihrer Entscheidungen überprüfen. Dadurch werden teilweise Reflexionsprozesse in Gang gesetzt, die nachwirken, sicher auch über die Dauer der Transferagentur hinaus. Es ist wichtig, die Beratenden dem lebenslangen Lernen und der Zukunftsfähigkeit beruflicher Positionen nahe zu bringen. Bei den derzeitigen Umbrüchen in der Arbeitsgesellschaft – Übergang von der Industrie-

zur Informations- und Wissensgesellschaft, zunehmende Globalisierung und damit verschärfter Wettbewerb auf den Weltmärkten – ist dieser Aspekt unabdingbar. Sicher wird dieses Wissen, teilweise wegen kurzfristiger Lebensunterhaltssicherung, von den Arbeitnehmer/innen nicht gleich in Taten umgesetzt. Jedoch ist es Aufgabe der Berater/innen, hier grundsätzliche Denkanstöße zu geben.

## **7. Transferberatung als professionelle Unterstützung eines gelingenden Veränderungsprozesses**

---

### **7.1 Rahmenbedingungen**

Zwischen der Transferagentur und der Unternehmensleitung sind die offiziellen Kontakte oft auf die Personalleitung und den Betriebsrat beschränkt. In der Praxis werden die Beratungsräume der Transferagentur häufig in einem separaten oder abgelegenen Trakt des Unternehmens untergebracht. Durch die damit verbundene räumliche Distanz ist eine Kommunikation der kurzen Wege nicht automatisch ermöglicht. Zu den Führungskräften in der Produktion, die mit den Auswirkungen des Personalabbaus im Tagesgeschäft umgehen müssen, gibt es selten institutionalisierte Verbindungen. Da die Führungskräfte der Produktion von sich aus oft keinen Kontakt zur Transferagentur aufnehmen, liegt die Vermutung nahe, dass eine Zusammenarbeit nicht als notwendig erachtet wird. Damit wird deutlich, wo von Seiten des Managements die Abwicklung des Personalabbaus verortet wird: Die Transferagentur hat die Aufgabe, möglichst leise und unauffällig (unsichtbar?) zusammen mit dem Betriebsrat und der Personalleitung den personellen Umstrukturierungsvorgang abzuwickeln. Leicht entsteht der Eindruck, dass die Führung, obwohl auch sie die Veränderung wahrnimmt, bewusst ein „Business as usual“ praktiziert, um sich damit vor aktiver Auseinandersetzung mit der Situation zu schützen: eine Form der Verdrängung. Leider verhindert diese verständliche Reaktion eine offene, klare und für alle Mitarbeiter/innen transparente Kommunikation. Kann durch einen offensiven, aktiven Umgang mit den unvermeidlichen Tatsachen manches Missverständnis, manche Unruhe, mancher Motivationsverlust verhindert werden? Die Vermutung liegt nahe, und erste Erfahrungen deuten darauf hin, dass eine bewusste und institutionalisierte Einbeziehung der Führungskräfte in Prozesse des Personalabbaus hilfreich sein kann. Im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen in der Unternehmenslandschaft wird Personalabbau von der Ausnahmeerscheinung zum selbstverständlichen Instrument der Personalpolitik werden. Das bedeutet, dass sich Führungskräfte intensiver und professioneller damit auseinander setzen müssen. Hier gilt es Kompetenzen aufzubauen, die zukünftig stärker und öfter gefordert sein werden, wie beispielsweise

- das Erlernen der kommunikativen Fähigkeiten, um schwierige Gespräche führen zu können,

- das Entwickeln von emotionaler Intelligenz, um mit Empathie mit betroffenen Mitarbeiter/innen umgehen zu können,
- das Verbessern der sozialen Kompetenzen zum prozessualen Management von Veränderung,
- das erfolgreiche Handling von Krisensituationen.

## ***7.2 Transferberatung als Teil einer Organisationsberatung***

Die Komplexität und das Tempo von Veränderungen und damit die Anforderungen an das Management sind enorm gestiegen – und alles deutet darauf hin, dass sich diese Entwicklung eher verschärfen als entspannen wird. Gerade Umstrukturierungen, die mit massivem Personalabbau einhergehen, erfordern einen sensiblen Umgang mit Menschen und damit eine hohe soziale Kompetenz.

Seit Jahren ist immer wieder von der lernenden Organisation die Rede. Wie lernfähig ist ein Unternehmen? Und was kann es in einem strukturellen Veränderungsprozess mit hohem Personalabbau lernen? Wie können dabei Berater/innen das Lernen unterstützen? Hinter diesen Fragen steht zumindest die Annahme, dass Lernen und damit Weiterentwicklung auch in der Krise möglich sind, vielleicht sogar gerade in der Krise.

Eine Krise ist eine Situation, mit der ein Individuum, eine Gruppe oder eine Organisation nicht mit den üblichen, erlernten Routinehandlungen fertig wird und in der plötzliche Veränderungen Stress auslösen. Eine nachhaltige Störung berührt das ganze System und erschüttert es in seinen Grundannahmen und seinem Selbstverständnis. In einem Unternehmen hat eine Krise meistens deutliche Auswirkungen auf die physische und soziale Umwelt (vgl. Pellert 1997). Krisen gehören zum Entwicklungsprozess eines Unternehmens, sie unterscheiden sich lediglich durch ihre Intensität und das Ausmaß der daraus resultierenden Veränderungen.

Die oben angeführten Phasen eines Veränderungsprozesses lassen sich m. E. auch auf das gesamte System übertragen. Im Schockzustand z. B. wirkt die Führung paralyisiert, man zieht sich auf alte Werte und Normen zurück, die Kommunikationsbeziehungen sind eher einseitig, die organisatorischen Strukturen funktionieren nur noch teilweise. In der Abwehrphase herrscht ein autokratischer Führungsstil vor, alte Ressourcen und Bewältigungsmuster werden verwendet, an alten Strukturen wird festgehalten. Erst wenn diese Handlungsmuster als dysfunktional erlebt werden, beginnt die Suche nach Neuem: Kommunikation wird wieder mehrseitig, Intergruppenbeziehungen werden wieder aufgenommen, Aushandlungsprozesse finden statt, neue Werte werden gesucht. Bei er-



folgreicher Integration funktioniert die Organisation besser als vorher, neue Strukturen werden aufgebaut, neue Handlungsmuster haben sich etabliert. Der Führungsstil entwickelt sich kooperativ, ein Mehrwert und der Stolz auf die gelungene Veränderung werden spürbar. Bei nicht erfolgreicher Integration ist die Suche nach neuen Ressourcen misslungen, die alten Strukturen finden wieder Anwendung, man kehrt zu den gleichen Handlungsmustern wie vor der Krise zurück.

Erfolgreiches Management von Veränderungsprozessen lässt sich bei entsprechenden Rahmenbedingungen institutionalisieren. Dazu gehört ein Organisationsklima, das geprägt ist durch einen Führungsstil, der Zielvereinbarungen trifft, auf individuelle Fähigkeiten vertraut, Entscheidungsfreiräume lässt, fehlertolerant ist und Risiko akzeptiert. Wenn in einer Krise massiver Personalabbau unabdingbar ist, scheint es umso wichtiger, für die zukünftige Entwicklung des Unternehmens emotionale Sicherheit wiederherzustellen und beizubehalten. Eine institutionalisierte, extern begleitete Systemreflexion kann solche Prozesse unterstützen. Hier könnte Transferberatung ihr Aufgabenfeld in Richtung Organisationsberatung erweitern und wertvolle Unterstützung zur erfolgreichen Krisenbewältigung leisten.

## **8. Fazit und Ausblick**

---

Noch ist Transferberatung ein Instrument, das sich erst langsam etabliert. In den langen Jahren wirtschaftlichen Aufschwungs hat sich überwiegend eine Kultur entwickelt, in der Krisen eher tabuisiert als offen angegangen werden. Nur allmählich verändert sich hier das Bewusstsein, und Unternehmen sind eher bereit, sich professionelle Hilfe für unumgängliche Umstrukturierungsprozesse mit einhergehendem Personalabbau zu holen. Die Vorteile – unternehmerische Fürsorge für ausscheidende Mitarbeiter/innen, Reduktion von Arbeitsgerichtsprozessen, Reduzierung von Motivationsverlusten und damit einhergehendem Leistungsabfall, Verringerung des Krankenstands, Imagegewinn – können sich sehen lassen.

Mit der Etablierung von Transferberatung entwickeln sich auch deren Instrumente und Methoden weiter. Vor allem scheint es notwendig, das zu beratende Unternehmen ganzheitlicher in den Blick zu nehmen. Nach den bisherigen Erfahrungen gibt es noch viel Potenzial, Synergien zwischen technisch-betriebswirtschaftlicher Umstrukturierung und der Unterstützung aller am Veränderungsprozesse beteiligter Personen(-gruppen) – gekündigte Mitarbeiter/innen, verbleibende Mitarbeiter/innen, Führungskräfte, Unternehmensleitung und Betriebsrat – zu entfalten. Transferberatung hat eine reelle Chance, sich von der in erster Linie am Individuum ansetzenden Outplacement-Beratung zu einer am

Gesamtsystem ansetzenden Prozessberatung für Veränderungsprozesse bei Unternehmenskrisen zu professionalisieren, ohne die Bedürfnisse des Individuums aus dem Gesichtsfeld zu verlieren. Hier gilt es, die Zusammenarbeit mit anderen Beratungssystemen, wie betriebswirtschaftliche, technische oder juristische, weiterzuentwickeln.

Auch eine Erweiterung des Fokus auf den jeweiligen Unternehmensstandort scheint geboten, denn häufig beeinflussen vor allem in monostrukturellen Regionen Teilstilllegungen und Verlagerungen den Wohlfandsfaktor eines Wirtschaftsstandortes mit Auswirkungen auf Handel, Handwerk, kommunale Einrichtungen etc. Die Vernetzung mit Wirtschaftsförderung und regionaler Arbeitsmarktpolitik kann rechtzeitig Impulse geben zur proaktiven Wirtschaftsentwicklung einer Region.

Transferberatung als Prozessberatung in Veränderungssituationen hat also noch ein weites Aufgabenfeld vor sich – damit am Ende ein neuer Anfang stehen kann, sowohl für das Individuum als auch für das Unternehmen.

### *Anmerkungen*

- 1 In Nordrhein-Westfalen werden Transferinstrumente im Rahmen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen zur Überwindung des Strukturwandels vom Landesarbeitsamt gefördert.

### *Literatur*

Booth, S. A. (1993): Crisis management strategy. London

Buchinger, Kurt (1997): Supervision in Organisationen. Den Wandel begleiten. Heidelberg

Gester, Peter-W./Heitger, Barbara/Schmitz, Christof (Hrsg.) (1997): Managerie. Systemisches Denken und Handeln im Management. Heidelberg

Königswieser, Roswita/Lutz, Christian (Hrsg.) (1990): Das systemisch-evolutionäre Management. Neue Horizonte für Unternehmer. Wien

Königswieser, Roswita/Exner, Alexander (1999): Systemische Interventionen. Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager. Stuttgart

Meuer-Willuweit, Anne/Wetter, E. (2001): PROSPECT – Branchenbericht Metallverarbeitung und Maschinenbau. Bergkamen

Roth, Stephan (2000): Emotionen im Visier: Neue Wege des Change Managements. In: Organisationsentwicklung, H. 2, S. 14-21

Sass, Erich/Eberhardt, André (2001): Vom Sozialplan zur Transfergesellschaft. Förderinstrumente einer flexiblen und sozialverträglichen Arbeitsmarktpolitik in der deutschen Stahlindustrie. Bochum.

## Autorinnen und Autoren

---

*Thomas Bierbaum*, Diplomingenieur, Magister in Kommunikationswissenschaften, Ausbildungen in Organisationsentwicklung und systemischer Kommunikation, langjährige Führungserfahrung in der Druckindustrie, ist Geschäftsführer der Unternehmens- und Organisationsberatungsfirma SHARE T.R., die in den Bereichen Wirtschaft, Gesundheit und Sport systemische Beratung und Entwicklungsarbeit leistet. Mehr Informationen unter: [www.sharetr.de](http://www.sharetr.de)

*Anita E. Calonder Gerster*, Betriebs- und Organisationspsychologin, seit 1988 in eigener Praxis für Bildungs- und Organisationsberatung, als Referentin und publizistisch tätig. Präsidentin der Gesellschaft CH-Q Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn; Mitglied des Vorstandes und der Geschäftsleitung beim Schweizerischen Verband für Berufsberatung (SVB), Zürich; Mitglied der Eidgenössischen Berufsbildungskommission

*Angelika Gebhardt-Berg*, Diplom-Psychologin, Verhaltenstrainerin und Beraterin für Organisationsentwicklung im Profit- und Non-Profit-Bereich. Arbeitsschwerpunkte: Experte im Rahmen des EU-Netzwerkes „Lokale Initiativen zur Beschäftigung von Frauen“, Frauenprojekte mit den Schwerpunkten Berufswegplanung und berufliche Qualifizierung. Mitbegründerin von „Zarabina“, Teil des Führungstandems und zuständig für Koordination, Entwicklung und Qualitätsmanagement.

*Dr. Klaus Hatwieger*, Studium der Psychologie, ist Geschäftsführer der Gesellschaft zur Förderung der Erwachsenenbildung im Land Brandenburg GmbH, die seit 1994 einer der Träger des Kurssystems an den Standorten Lübben (Landkreis Dahme – Spreewald) und Templin (Landkreis Uckermark) ist.

*Rüdiger Fleisch*, Studium der Germanistik, Politikwissenschaften und Humanmedizin, Ausbildungen in Organisationsentwicklung, systemischer Kommunikation und prozessorientierter Psychologie, Erfahrungen u. a. in der Drogenarbeit mit Jugendlichen, ist Geschäftsführer der Unternehmens- und Organisationsberatungsfirma SHARE T.R., die in den Bereichen Wirtschaft, Gesundheit und Sport systemische Beratung und Entwicklungsarbeit leistet. Mehr Informationen unter: [www.sharetr.de](http://www.sharetr.de)

*Sarah G. Hoffmann*, Sozialarbeiterin, Soziologin, langjährige Praxis in einer Personalentwicklungs- und Beratungsgesellschaft für Beschäftigungsträger im Land Berlin, die Bildungskonzepte für Transfermaßnahmen entwickelte, um-

setzte und evaluierte, zur Zeit Mitarbeiterin im Projekt „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ an der Humboldt-Universität, Berlin.

*Anne Meuer-Willuweit*, Dipl.-Ing., selbstständige Personal- und Organisationsberaterin, Arbeitsschwerpunkte: systemische Beratung, Moderation und Prozessbegleitung, Kommunikation, Führung, Potenzialermittlung, Strategie, Zukunftsentwicklung. Seit mehreren Jahren in der Transfer-, Outplacement-Beratung tätig, hier in enger Kooperation mit dem Institut für regionalen Personaltransfer, Hamm/Unna.

*Dr. Rüdiger Preißer*, Soziologe, Politikwissenschaftler, Promotion in Erziehungswissenschaften, viele Jahre in Forschung und Lehre (empirische Sozialforschung, Statistik, Bildungssoziologie) an verschiedenen Universitäten tätig, seit 2000 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung.

*Barbara Wirkner*, Reisebürokauffrau, Flugbegleiterin, Diplompädagogin, Beraterin Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie, freiberufliche Mitarbeit in einem Forschungsprojekt zum interkulturellen Verstehen, 1996 bis 2000 Sozial- und Integrationsberaterin in einer Einrichtung der Erwachsenenbildung, seit 2000 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung.