



Zugänge gestalten
Rosemarie Klein (Hrsg.)

Verlag:
Institut für angewandte
Kulturforschung e.V. Göttingen
www.ifak-goettingen.de

Biographische Lernmethoden als Zugang zu geringqualifizierten Teilnehmenden in der Altenhilfe

Gisela Hensen und Esther Roßmann

Biographiearbeit begleitet die Fachdiskurse der Erwachsenenbildung seit etlichen Jahren. Biographieorientierung ist zu einem handlungsleitenden Prinzip insbesondere der beratungsorientierten Erwachsenenbildungspraxis geworden. In diesem Beitrag beziehen wir Biographiearbeit auf das Lernen und stellen es in den Zusammenhang des Schaffens von Zugängen zu Grundbildung und Lernen für geringqualifizierte Beschäftigte in der Altenhilfe. Wir stellen nach einer kurzen Skizze des Kombüse-Projektes das Zugangsverfahren dar, über das wir Teilnehmende identifiziert, ausgewählt und für Grundbildung gewinnen konnten. Unser biographischer Zugang wird am Beispiel der Panoramatechnik als Methode zur Reflexion von frühen Lernerfahrungen und Lernbrüchen anschaulich. Aufgrund unserer guten Erfahrung mit dieser Methode stellen wir diese auch in Form einer didaktisch-methodischen Tool-Beschreibung bereit. Die professionelle Reflexion unserer Erfahrung, unsere projektbezogenen Konsequenzen und erste Transferempfehlungen bilden den Abschluss des Beitrages.

1. Skizze des Teilprojektes Kombüse

Kombüse ist ein Teilprojekt von GIWA (Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch) und kombiniert Grundbildung mit Teilqualifizierung im Gesundheitsmarkt. Die Zielbündel des Projektes bewegen sich sowohl auf der Ebene der beteiligten Altenhilfeeinrichtungen als auch auf der Ebene der Teilnehmenden: Es ist ein wesentliches Projektziel, Geringqualifizierten, die in der Regel wenig Zugang zu Bildung haben, neue Bildungswege zu eröffnen und eine Basis für lebenslanges Lernen zu schaffen. Dies geschieht unter anderem über biografieorientierte Methoden, wie sie in diesem Artikel exemplarisch skizziert werden. Auf organisationaler Ebene sollen über die individuellen Zugänge hinaus, Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse initiiert und begleitet werden, die nachhaltig auf die Lernkultur des Unternehmens einwirken. (vgl. den Artikel von Holtschmidt/Roßmann in dieser GiWA-Online-Ausgabe)

Diese Ziele verfolgend, wurden zwei Grundbildungsmaßnahmen konzipiert – ‚Grundbildung zum Demenzbegleiter‘ mit 196 Stunden und ‚Grundbildung Kommunikation und Demenz‘ mit 40 Stunden –, die Grundbildungsinhalte mit fachlichen Inputs verweben. In diesem Artikel wird der Fokus auf die zeitlich umfassendere Maßnahme ‚Grundbildung zum Demenzbegleiter‘ gelegt. (Informationen zu Kombüse: www.giwa-grundbildung.de)

2. Identifikation der Zielgruppe und Auswahlverfahren

Die Zielgruppe – ältere, weibliche, geringqualifizierte Personen, mit Grundbildungsbedarf – wurde bereits bei der Planung des GiWA-Teilprojektes Kombüse avisiert. Dabei haben die zukünftigen Anforderungen des Gesundheitsmarktes bezogen auf die demographische Entwicklung, die Gerontopsy-

chiarisierung der stationären Altenpflege, und die Zunahme Geringqualifizierter in den Einrichtungen des Gesundheitsmarktes die Projektgestalter geleitet (vgl. Roßmann 2009). Bezug nehmend auf diese Planung und mit dem Ziel, den angenommenen Grundbildungsbedarf eben dieser Zielgruppe zu überprüfen, führte das GiWA-Teilprojekt Kombüse Expertengespräche durch. Acht Experten aus dem Feld der Gerontopsychiatrie wurden anhand eines Leitfadens zu der aktuellen und zukünftigen Situation in der Altenhilfe befragt, wobei ein Schwerpunkt auf die personelle Situation und die Bildungsbedarfe gelegt wurde. Ergebnis der Befragung, war die Annahme der Experten, dass zukünftig vermehrt Personen ohne pflegerische Ausbildung in der Gerontopsychiatrie tätig sein werden. Darüber hinaus wurde verdeutlicht, dass insbesondere ältere Frauen sowohl aktuell als auch zukünftig einen wesentlichen Anteil der Arbeitnehmergruppe in diesem Segment ausmachen. Hinsichtlich der Bildungsbedarfe wurden sowohl die Fähigkeit zu lesen, zu schreiben und zu rechnen benannt, als auch die Kompetenz zu reflektieren, wahrzunehmen, zu kommunizieren, biografieorientiert zu arbeiten etc erwähnt. (ebd.)

Entsprechend der so gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der Zielgruppe, wurden die Auswahlkriterien für die Teilnehmenden an den Grundbildungsmaßnahmen den kooperierenden Altenhilfeeinrichtungen – in Person vor allem die Einrichtungsleitungen – in einem Erstgespräch vorgestellt. Bereits hier wurde das Vorhaben benannt, fachliche Inputs mit Grundbildung zu verbinden, um den Zugang und die Anschlussfähigkeit für die Teilnehmenden zu ermöglichen. Ist Grundbildung mit Teilqualifizierung verbunden, erhöht dies – so die Annahme von Kombüse – die Motivation und den Transfer des Erlernten, da an die Arbeitspraxis angeknüpft werden kann. Darüber hinaus können Diskriminierungen, die durch das Etikett ‚Grundbildung‘ entstehen können über die Verbindung mit Fachlichkeit und Qualifizierung vermieden werden.

Vor diesem Hintergrund wählten die Einrichtungen gezielt Personen aus, die aus ihrer Sicht den Auswahlkriterien entsprachen und eröffneten den potenziellen Teilnehmenden die Option zur Teilnahme an der ‚Schulung‘. Die angesprochenen Mitarbeitenden hatten die Möglichkeit die Teilnahme abzulehnen. Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass der Vorschlag durch den Vorgesetzten eine stärkere Verbindlichkeit bzw. eine eingeschränkte Freiwilligkeit in der Teilnahme suggeriert. Dennoch war es zwei Teilnehmenden im weiteren Verlauf möglich, ihre zunächst geäußerte Interessenbekundung zurückzuziehen und nicht an der Maßnahme teilzunehmen.

Zur Veranschaulichung stellen wir grafisch vor (Abb.1), wie die nächsten Schritte im Projekt – mit besonderem Fokus auf den Zugang zu den Teilnehmenden – aussahen, bevor wir im Anschluss explizit auf die Teilnehmendengruppe eingehen und den Zugang durch biografische Methoden beschreiben:

Vorüberlegungen / Identifikationsphase

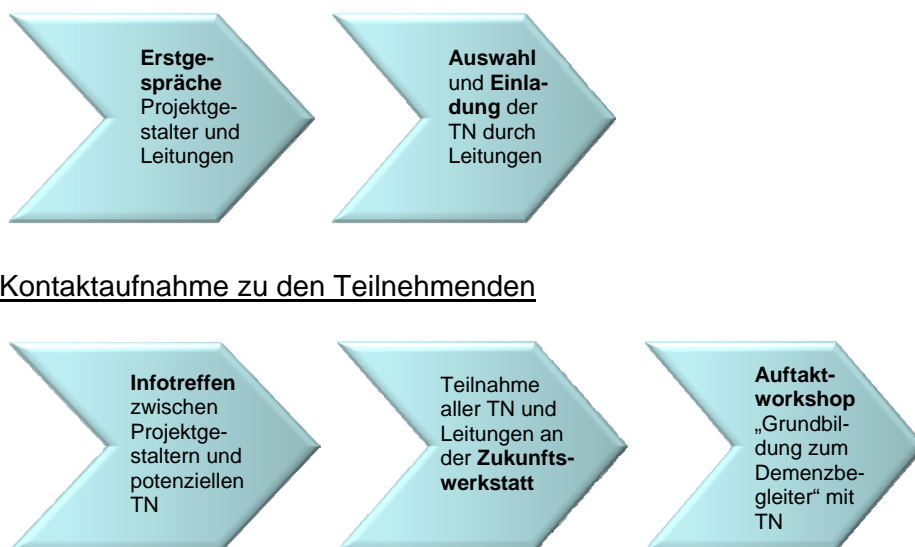


Abb. 1: Projektschritte in der Startphase

3. Zugang zu den Teilnehmenden

Für die Lernmaßnahme ‚Grundbildung zum Demenzbegleiter‘, auf die wir uns in diesem Beitrag konzentrieren entschieden sich neun Teilnehmende (acht der Teilnehmenden sind Frauen) aus drei Einrichtungen der stationären Altenhilfe.

Als ‚Zielgruppe‘ kennzeichnet sie:

- ältere Mitarbeitende (über 45 Jahre)
- ohne Ausbildung bzw.
- mit fachfremder oder lange zurückliegender beruflicher Erfahrung
- beschäftigt in angelernten und teilzeitbeschäftigten Arbeitssituationen.

Es handelt sich konkret um Mitarbeitende in der Raumpflege, in Wohn- und Stationsküchen, in Betreuungs- und Pflegesituationen (tagesstrukturierende und begleitende Maßnahmen).

3.1 Die erste Begegnung

Im ersten Kontakt mit den Teilnehmenden, machte der Geschäftsführer/Heimleiter der Einrichtung die besondere Unterstützung der Teilnahme an der Grundbildungsmaßnahme und der Realisierung des Projektes deutlich: Die Leitung hob hervor, dass auf diese Weise in die Entwicklung der Teilnehmenden investiert wird. Darüber hinaus wurde den Teilnehmenden in ihren unterschiedlichen Einsatzbereichen eine hohe lebenspraktische Kompetenz im Umgang mit gerontopsychiatrischen Bewohnern zugeschrieben. Ferner wurde betont, dass die Zielgruppe – aus Sicht der Einrichtungsleitungen – den häufigsten ‚Kundenkontakt‘ hat und somit eine besondere Nahstelle im Unternehmen darstellt.

Nach dieser ersten Begrüßung und Bestärkung durch die Einrichtungsleitung gestalteten die Projektmitarbeiterinnen und die Teilnehmenden die restliche Zeit ohne Leitungsteilnahme. Dies war von den Kombüse-Beraterinnen intendiert. Hintergrund war unter anderem die Vermutung, dass Lernwünsche, aber auch Ängste und Skepsis freier und öffentlicher ohne die Beteiligung der Leitungskraft geäußert werden können.

Die Projektgestalter stellten im weiteren Verlauf des ersten Teilnehmertreffens die Ziele und die Struktur des Projektes dar. Im Anschluss wurden die Erwartungen und Lernwünsche der Teilnehmenden über die Methode einer paradoxen Intervention erfragt: „Was können Sie am Ende dieser Maßnahme“. Hierzu nannten die Teilnehmenden Lernwünsche, sowohl im konkreten Umgang mit den Demenzen, als auch bezogen auf ihre personale Entwicklung:

- ‚Ich möchte demente Menschen verstehen können.‘
- ‚Ich möchte auf die Äußerungen der Demenzen reagieren können.‘
- ‚Ich möchte die Demenzen begleiten.‘
- ‚Ich will das Krankheitsbild verstehen.‘
- ‚Ich möchte mich mehr trauen.‘
- ‚Ich möchte sicherer sein.‘

Die jeweilige Rückmeldung der Teilnehmenden wurde über ein empathisches Feedback zusammengefasst. Für die Projektgestalter wurde in der Folge erlebbar, dass die Teilnehmenden sich in ihren Lernwünschen verstanden und in ihrer Person angenommen gefühlt haben. Es entstand eine Vorfreude auf die Maßnahme, die sich in dem Wunsch der Teilnehmenden äußerte, den Maßnahmebeginn vorzuverlegen.

Erkenntnisse...

Nach diesem ersten Zusammentreffen mit den Teilnehmenden scheint eine grundsätzliche Motivation erkennbar:

- Wir sind ‚ausgewählt‘.
- Wir können im Rahmen der Arbeitszeit an einer Lernmaßnahme teilnehmen.
- Vielleicht übernimmt uns der Arbeitgeber in feste Anstellung?
- Vielleicht müssen wir nicht mehr putzen?“

Wir vermuten, dass auf Seiten der Teilnehmenden die Hoffnung geweckt wird, prekäre Arbeitssituationen verändern zu können. Gleichzeitig scheint sich eine große Besorgnis zu entwickeln hinsichtlich der zu erwartenden Lernsituation:

- „Schaffe ich das? Was passiert, wenn ich das nicht schaffe?“
- Wer sind die Lehrer? Sind sie streng?
- Müssen wir Prüfungen machen? Gibt es Noten?
- Was müssen wir lernen? (vgl. Hensen 2009)

... und konzeptionelle Konsequenzen

Aufgrund der erlebten Ambivalenz der Teilnehmenden bezogen auf die neue Lernsituation, kommen die Projektgestalter zu der Annahme, dass alte Lernerfahrungen aus den Schuljahren der 60iger Jahre in einer ländlichen Region die Einstellung zu Lernen maßgeblich prägen und zu einer Herausforderung für alle Beteiligten werden:

- die dominante Rolle der Dorfschullehrer, an die sowohl ein Bildungs- als auch Erziehungsauftrag der Eltern delegiert wurde
- eine eher diskriminierende und strafende Pädagogik
- lineare Lernsituationen
- Erfahrungen von Lernversagen und Ausgeschlossenheit.

Bei der ersten Annäherung unsererseits über die Darstellung der Lernmaßnahme mit einer ‚anderen‘ beratungsorientierten Lernkultur (vgl. Kemper/Klein 1998; vgl. Klein/Reutter 2005) wirkten die Teilnehmenden irritiert. Es stellten sich den Berater/innen die Fragen, wie die prägende, nachhaltige Schul- und Lebenserfahrungen ihre Wirkmächtigkeit verlieren kann, wie es gelingen kann, Mut für neuen Lernerfahrungen zu machen und inwiefern neue Erfahrungen von Lernen zu einer Veränderung von Lern- und Lernleistungskonzepten führen würden.

Der Zugang über eine biografische Methode schien unseres Erachtens lohnenswert und zielführend, um frühere Lernerfahrungen zu beleuchten und Umdeutungen des Lernprozesses zu ermöglichen: Die Panoramatechnik als Methode zur Bearbeitung biographiegestützter Lernerfahrung bietet einen ressourcenorientierten Fokus auf alte und neue Lernerfahrungen und ermöglicht das Würdigen der bisherigen Lernbiografie. Im Verstehen und Wertschätzen der eigenen Lerngeschichte und im Erklären von individuellen und sozialen Zusammenhängen, werden lernförderliche und lernhinderliche Rahmenbedingungen deutlich und von bisherigem Defiziterleben losgelöst. Anstatt negative Lernerfahrungen dem eigenen Unvermögen zuzuschreiben, können sie im Rückgriff auf die damaligen Kontextfaktoren anders beleuchtet werden. Der Respekt vor der eigenen Lerngeschichte ist aus der Erfahrung der Projektgestalter ein Türöffner für personales und soziales Lernen (vgl. Epping/Klein/Reutter 2004).

Biographiearbeit – und die Sensibilität im Umgang mit ihr – hat in diesem Zusammenhang einen „doppelten“ Wert: Sie ist einerseits Methode im Zugang zu den Teilnehmenden und andererseits – auch im Feld von Altenpflege – ein Kommunikationsmittel auf dem Weg zu einer professionellen Beziehungsgestaltung.

Der ressourcenorientierte Blick auf die Biographie ist somit unseres Erachtens das ‚Handwerkszeug‘ im Zugang zu den Teilnehmenden als auch im Weiteren eine zentrale Methode im Umgang mit demenziell Erkrankten.

In der Methode zur Gestaltung von Zugängen zu Geringqualifizierten liefert die Arbeit an der eigenen Biographie unterschiedliche Lernebenen. Folgende Erfahrungen können eine neue Haltung zu sich und dem Lernumfeld bahnen:

- Sensibilität im Umgang mit der eigenen Geschichte.
- Verletzungen, Kränkungen, Krisen, existenzielle Erfahrungen u.v.m. können in einem neuen Kontext gesehen und mitgeteilt werden und anschließend für Entlastung sorgen.

- Kontaktmöglichkeiten und -tiefung an emotional bedeutenden Themenstellungen lassen Erfahrung teilen und verallgemeinern (besser: Die Mitteilung von emotional bedeutsamen Themenstellungen aus der Biographie wie Krisen, Brüche, Erfolge o. ä. ermöglicht ein neues Kontakt- und Beziehungsangebot in der Gruppe die bisher eher oberflächliche Arbeitskontakte pflegte.).
- Ressourcensicht und wertschätzender, achtsamer Umgang miteinander würdigt die eigenen Bemühungen und Lernergebnisse in einem gewissen Kontext und bietet die Perspektive über das eigene und fremde Verstehen neue motivationale Kraft zu entwickeln.
- Eigensicht und Fremdsicht auf die Biographie ermöglicht die Chance der Neubewertung und damit die Chance eines Perspektivwechsels zur Bewertung der eigenen früheren Lernbedingungen.
- Das Erkennen von Lebensstrukturen/Krisen mit ihren Chancen, Möglichkeiten und Fähigkeiten der Veränderung kann eine neue, realistische Zukunftsaussicht hervorbringen.
- Die eigene Person im Fokus von Milieu, Regionalität und Zeitgeist zu betrachten beleuchtet, entlastet und entwickelt die individuellen Gestaltungsräume (und zukünftige Handlungsfähigkeit).

3.2 Der Auftaktworkshop: Panoramatechnik als lernbiographische Methode

Die lernbiographische Methode Panoramatechnik als Weg zu einer subjektiven Darstellung der eigenen biographischen Geschichte und deren Deutung ist angelehnt an die humanistische Pädagogik und ist u. a. beschrieben in den Integrativen Ansätzen der Gestaltpädagogik, -beratung und -supervision (vgl. Schreyögg 2004). Über erlebnisaktivierende Methoden erscheint die eigene Geschichte in der Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einem neuen Kontext, der eine neue Bewertung ermöglichen kann.

3.2.1 Der Lernort

Im Rahmen eines bewusst außerhalb des Arbeitsortes stattfindenden dreitägigen Workshops in den ‚geschützten Räumen‘ der Kaiserswerther Seminare starteten wir den Projektworkshop zu den biographischen Lernspuren mit Hilfe der Panoramatechnik mit den Teilnehmenden.

Weitere Themen und Ziele für diesen Auftakt waren:

- Kontakt- und Kennenlernen
- Lernkontrakt mit den Teilnehmenden und den Lernberatern
- Einführung Selbstorganisierter Lerninstrumente (Lerntagebuch) und
- Einführung Konzept Lernberatung.

Bezogen auf die Arbeitsplatzsituation unserer Teilnehmenden (geringfügig Beschäftigte, häufig in prekären Arbeitsverhältnissen, geringer Status) wählten wir für den Auftaktworkshop einen Lernort, der eine Kultur jenseits von hierarchischer Struktur gewährleistet. Der erste dreitägige Workshop fand daher in den ‚geschützten Räumen‘ der Kaiserswerther Seminare statt. Ziel war es die Öffnung und Unabhängigkeit der Teilnehmenden zu ermöglichen und Hierarchie, Abhängigkeit im Zusammenhang mit der arbeitgebenden Institution zu vermeiden.

Der Lernort spiegelte dabei die Sicht auf den Teilnehmenden als Kunde wider und realisierte über eine Lern- und Pausenkultur, hauswirtschaftlichen Service und eine gestaltete Lernumgebung eine Wertschätzung der Teilnehmenden.

3.2.2 Lernpanorama: Die Methode

In dieser Lernatmosphäre wurde die Methode des Lernpanoramas eingeführt (Abb. 2)

Das Lernpanorama

Ziel:

Kreative Interaktionsübung zur experimentellen Auseinandersetzung mit Aspekten der Lernbiographie. Panoramatechniken bieten einen Blick aus der „Vogelperspektive“ auf die eigene Lern- und Arbeitsgeschichte: Neben den Fakten und Lebensereignissen werden Szenen, Rollen, Atmosphären, Befindlichkeiten und Strukturen in die Wahrnehmung, Darstellung, Bewertung Dynamiken und Neukonstruktion (Phänomenologische Arbeitsweise) eingebunden. Im Setting von Eigen- und Gruppenreflexion nehmen die Teilnehmenden eine Überprüfung des momentanen Standpunktes (eigene Rolle, Kompetenzen, Strukturen, Aufgaben, Entwicklungsbedarfe etc.) vor und erhalten somit eine Grundlage, die eigene Biographie aus einer anderen/neuen Perspektive zu betrachten. Mit der Ausrichtung auf Ressourcen und der Berücksichtigung von Lern- und Lebensbrüchen/ Krisen wird es möglich zukünftige Entwicklungsprozesse auf das persönliche und institutionelle Lernen auszurichten.

Mit der Wahl dieses kreativen Mediums (Zeichnen eines Lernflusses) werden vorbewusste Zustände, Atmosphären, Beziehungen, Eigenstrukturen und –erleben einbezogen und erweitern somit kognitive Lerndimensionen. Gleichzeitig unterstützt diese Methode den Gruppenentwicklungsprozess (sich mit seiner Arbeitswelt/Lebensgeschichte in einem geschützten Setting vorstellen), die Feedbackkompetenz (Eigen- und Fremdwahrnehmung) und den Sharingprozess (sich in anderen „Landschaften“ mit den eigenen Themen wiedererkennen und sich solidarisch fühlen). Insgesamt handelt es sich um eine Methode, die einer beginnenden Gruppe eine solide Grundlage von Vertrauen und Verstehen ermöglichen kann.

Durchführung:

Die Interaktionsübung „Mein Lernfluss“ gliedert sich in vier Phasen:

- Vorbereitung: Einstimmung/Meditation
- Durchführung Mal-Aktion
- Vorstellung und Feedback
- Neubewertung/Zielformulierung

Auswertungsphase: Lernfluss

1. Reflexion über die Methode
 - Wie hat ihnen das Experiment gefallen?
 - Was war leicht/schwer an dieser Aufgabe?
2. Vorstellung des Lernflusses vor der Gruppe
 - Die Protagonisten stellen nach eigener Reihenfolge die Lernflüsse der Gruppe vor. Wahlweise entscheiden Sie, ob die Gruppe zuerst einen ersten Eindruck äußert (Was sehe ich, was erlebe ich?) oder ob Sie selbst mit Erklärungen beginnen.
 - Die Lernberaterin achtet darauf, dass die Rückmeldungen/Feedbacks jeweils das Eigenerleben wiedergeben und nicht zuschreibend oder deutend sind:
 - Was sehen Sie (Beschreibung der Flusslandschaft, Lebensgemeinschaften, Klima, Tier- und Pflanzenwelt...)?
 - Was erleben Sie (Dynamik, Farbenspiel, Struktur, Beziehungen...)?
 - Worin sehen sie „saftige“/starke Anteile als Beispiele für Ressourcen, Potenziale, Kompetenzen?
 - Worin liegen Brüche, Kritische Eindrücke?
 - Was sind zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten?
3. Eigenerleben und Feedback zu Ressourcen/Kompetenzen/Entwicklungsbedarfe
 - die Protagonistin äußert sich zu den Rückmeldungen; was kann sie annehmen, was ist neu an Wahrnehmungen/Eindrücken?
 - Worin sieht sie ihre positiven Prägungen und Ressourcen?
 - Wie hat sie Krisen/Engpässe bewältigt?
 - Wohin möchte sie sich entwickeln?
 - Sie gibt der Flusslandschaft eine Überschrift?

Im anschließenden Sharing trägt die Gruppe Gemeinsamkeiten zusammen:

- was sind Ähnlichkeiten
- was sind Besonderheiten

Über die Verallgemeinerung von Lebenserfahrungen in einem ähnlichen Kontext können rückblickend Strukturen und Lebensbedingungen in einer neuen Perspektive erscheinen und somit als Neubewertung andere Perspektiven ermöglichen.

Arbeitsmaterial.

- Große Papierbögen (DIN A 2)
- Wachs- oder Ölkreide

Inhaltliche Einstimmung:

- Meditative Einstimmung
- Im Zeitraffer zurück zur Vorschul-, Schul-, Berufs- und Arbeitszeit
- Mit der Erinnerung von Bildern, Szenen, Menschen, Ereignissen
- In der Wahrnehmung von Gefühlen, Atmosphären, Stimmungen

Durchführung: Mal-Aktion (ca. 20-25 Min.)

Die Teilnehmenden erhalten den Auftrag aus einem Abstand die Welt der Lern- und Berufserfahrungen als eine Flusslandschaft zu malen. Landschaften kann man unterschiedlich betrachten:

- sie zeigen fruchtbare/unfruchtbare Strecken (Wüsten, Wälder, Wiesen, Steppen...)
- Flüsse können reißend oder seicht sein mit Ausbuchtungen, Wasserfällen, Quellen oder auch „toten Armen“
- Es gibt Sehenswürdigkeiten oder auch langweilige Strecken
- Es gibt Lebewesen/Tiere, die bestimmte Teilabschnitte begrünen/bewohnen
- Es gibt ein bestimmtes Klima in ihrer Flusslandschaft: Sonne, Wolken, Gewitter

Der Blick aus der „Vogelperspektive“ ermöglicht einen Überblick/ Einblick, der in der Vielfältigkeit neu sein kann.

Der Maßstab und der Ausschnitt der Lern-/Berufswelt sind wählbar.

Es ist hilfreich, das Blatt in bestimmte Lebensphasen (Fünf-Jahres-Schritte) einzuteilen.

Der/die Maler/in sollte auf dem Bild abgebildet sein.

3.2.3 Reflexion des Prozesses:

Die neuen und fremden Lernbedingungen begannen die Teilnehmenden überrascht und ein wenig skeptisch zu nutzen:

- Stuhlkreis ohne Tische
- Einsatz Kreativer Medien (z. B. Kreativer Materialteller als analoges Angebot, die ersten Hoffnungen/Befürchtungen auszudrücken)
- Eine ungewohnte und prozessoffene Haltung der Lernberater, die teilnehmerorientiert ihre Rückmeldungen berücksichtigten
- Ein wertschätzender und ressourcenorientierter Umgang miteinander.

Ebenso reagierten die Teilnehmenden bei der Aufforderung, ihre biographischen Eindrücke zeichnerisch darzustellen verunsichert und zögerlich. Wir vermuten, dass hinter der Zögerlichkeit die Befürchtung steht, die eigenen und ‚erwarteten‘ Leistungsanforderungen („... ich kann nicht zeichnen!“) nicht erfüllen zu können. Das Setting der Lernberatung ist an dieser Stelle noch fremd/ungewohnt, die Rolle der Lernbegleiter nicht zu ‚kalkulieren‘, da die Prozessoffenheit, die Teilnehmer- und Partizipationsorientierung und der ressourcenorientierte/wertschätzende Umgang miteinander noch irritierend erscheinen. Frühe Erfahrungen (mit strengen Lehrern/Lehrerinnen) können als Erwartungshaltungen an die Lernberater gestellt sein, Dies fördert die Rollenverteilung ‚Schüler – Lehrer‘, die hinderlich für eine Begegnung auf Augenhöhe ist. Der Lernberater ist dadurch mit Zuschreibungen konfrontiert (‚Lehrer sind nicht öffentlich zu hinterfragen‘) und trägt die Verantwortung derartige Zuschreibungen stetig zu reflektieren. Genährt wird diese Hypothese durch die vorangegangene Übung ‚Ein guter Lehrer‘: Dort wurden Wünsche für einen Lernkontrakt zögerlich und verhalten mitgeteilt. Aus informellen Gesprächen erfahren die Projektgestalter, dass innerhalb der Gruppe darüber ‚spekuliert‘ wurde, ob die direkten Äußerungen in dieser Form geäußert werden durften oder ob sie gegen einzelne Teilnehmende verwandt werden können. Deutlich wurde an dieser Stelle, dass die Erfahrung/Wirklichkeit mit Lernberatung noch auf Verlässlichkeit hin überprüft wird und allmählich wachsen kann.

Der ausdrückliche Hinweis, die Teilnehmenden mögen bitte darauf achten, dass sie keine ‚schönen‘ Bilder malen, sondern sich eher im Ausdruck an Kinderbilder anlehnen, soll eine ‚Brücke‘ anbieten. Rückblickend ist es allen Teilnehmenden gelungen, ein eigenes Lernpanorama zu erstellen und dieses sprachlich darzustellen.

Statusstärkere (Mitarbeiterin im sozialen Dienst) beginnen mit der Präsentation/Reflexion der Bilder. Über die Erfahrung des wertschätzenden Umgangs mit den individuellen Biographien, dem Teilen von Lernerfahrungen und der Darstellung ihrer persönlichen Krisen entsteht ein dichter atmosphärischer

R. Klein (Hrsg.): Zugänge gestalten. GiWA-Online Nr. 3; 9/2009; Verlag ifak Göttingen ISBN 978-3-9812885-2-0

Raum. Die ressourcenorientierte Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Biographie/n bringt die Gruppe insgesamt in einen Tiefungsprozess: Die Teilnehmenden nehmen gegenseitig Anteil und erleben sich außerhalb der professionellen Rolle neu. Das Partizipieren an bisher unbekanntem frühen Lernerfahrungen, öffnet den Raum für mehr Verständnis und fördert neue Begegnungen auf der Beziehungsebene. Über die gesteuerten Sharingprozesse am Ende jeder Reflexion („Was erkennen Sie aus dem Lernfluss ihrer Kollegin/ihrer Kollegen an eigenen Themen wieder/was ist ähnlich?“) wird die Protagonistin wieder in die Gruppe ‚zurückgeholt‘. Eine Atmosphäre der Erleichterung wird – im Wiedererkennen ähnlicher Strukturen und Prägungen – spürbar. Geteilte Erfahrungen/Teilnahme/Wiedererkennen von Strukturen und Phänomenen macht es in der Gruppe möglich, dass eine gute Vertrauensbasis entsteht.

Diese positive Gruppengefühl ist im Weiteren erforderlich, damit Teilnehmende wohlwollend mit ihren Lernwünschen, mit neuen Lernformen, erlebten Konflikten und mit Veränderungen in der Organisation hinsichtlich ihrer Rollen/Strukturen umgehen lernen. Es entsteht Achtung und Respekt gegenüber der eigenen und der fremden Biographie. Zum Teil werden Lernbrüche erstmalig in familiensystemische/gesellschaftliche Zusammenhänge gestellt und nicht als individuell verschuldet erlebt.

Als Gruppenergebnis lassen sich folgende gemeinsame Erfahrungen/biografische Prägungen darstellen:

- In der Regel haben die Teilnehmenden keine abgeschlossene Ausbildung. Sie sind in Hilfsjobs oder angelernt tätig in befristeten und/oder Teilzeit-Beschäftigungen.
- Falls eine Ausbildung vorliegt, so ist diese nach der Familienphase nicht mehr aufgegriffen worden (Lernen liegt 20-30 Jahre zurück).
- Die Prägung aus der Schulzeit entspricht den pädagogischen Konzepten einer Nachkriegspädagogik (in der Regel strenge Lehrer, vor denen man Respekt/Furcht hatte; schlechte Noten werden zu Hause erneut diskriminiert; Erleben der Zuschreibungen von „Schuld“ für Schulversagen...).
- Sie kommen alle aus dem ländlichen Raum mit hoher familiärer Bindungsstruktur.
- Arbeitsplatzwahl und Berufsentscheidungen wurden in der Familie getroffen: Verwandte/Bekannte und Netzwerke waren entscheidend, welche Beschäftigung/Ausbildung ortsnah aufgenommen wurde; der Bestand mittelständischer Betriebe/Fabriken war begrenzt, Infrastruktur des ländlichen Raumes veränderte sich mit der Umstellung der extensiven zur intensiven Landwirtschaft (Zuversichtsbetriebe).
- Richtungsgebend waren pragmatische-, wirtschaftliche- und Versorgungsaspekte (frühes Geldverdienen, Ausbildungsbetrieb des Onkels, der Metzger um die Ecke etc.).
- Die Wünsche/Kompetenzen/der Betroffenen wurden in der Arbeitsplatz- und Berufswahl nicht berücksichtigt (Fr. A., eine zierliche und schüchterne Frau berichtet, wie sie unter einem bedrohlichen/cholerischen Metzgermeister jahrelang gelitten hat, sodass sie diese Angst vor Männern bis heute beibehalten hat...).
- Alle Teilnehmenden benennen Krisen/Lebens- und Lernbrüche, die im familiären System aufgefangen wurden (Ambivalenz der Rolle der Familie: als Ressource und Begrenzer in der beruflichen Bildungsphase).
- Sie erkennen, dass sie Krisen z. T. unterschiedlich bewältigt haben und können unterschiedliche eigene und fremde Ressourcen benennen, die auch zukünftig nutzbar sind.

Das Ausmaß der Fremdbestimmung im Übergang zwischen Schule und Arbeitswelt ist zentrales Thema der abschließenden Diskussion. Die Situation oder die Chance, nach eigenen Vorlieben/Neigungen einen Beruf oder das Arbeitsfeld wählen zu können scheint unvorstellbar.

Über die Intervention ‚Was kann ich gut, was würde mir Spaß machen?‘ orientieren wir die Teilnehmenden auf ihre Stärken und erlebten Kompetenzen. Diese Anfrage irritiert die Teilnehmenden zum Teil, da es ungewohnt erscheint die eigene Stärken positiv darzustellen und in der Arbeitswelt den eigenen Kompetenzen/Vorlieben folgen zu ‚dürfen.‘(‚Arbeit ist keine Freizeit und muss auch keinen Spaß machen...‘)

3.2.4 Bilder von den Lernenden und ihrem Zugang zu Lernen oder: Konsequenzen

In der Reflexion der Berater/innen wurden folgende ‚Bilder‘ über die zukünftigen Teilnehmenden und Bilder über ‚Lernen‘ als Konsequenz aus dem Auftaktworkshop ausgetauscht:

Die Teilnehmenden verfügen über Erfahrungen einer eher fremdgesteuerten Berufstätigkeit, sowohl was die Wahl der Tätigkeit angeht, als auch was die Art der Ausführung betrifft. Sie haben das sich Ausrichten an gegebene Strukturen und das Ausführen vorgegebener Aufgaben als ‚normal‘ erlernt und haben das bisher auch nicht grundsätzlich hinterfragt.

Die Entwicklung von Selbstwert beinhaltet Selbstachtung und Wertschätzung zu allem was ich bin und empfinde. Die Entwicklung von Selbstwert hängt dabei eng mit der externen und internen Anerkennung von Leistung und Pflichterfüllung zusammen (vgl. Lahninger 2007). Bezogen auf den realen Status in der Organisation als letztes Glied in der Hierarchie, erleben sich die Teilnehmer unseres Erachtens eher als weniger wertvoll. Wichtig erscheint uns für die Grundbildungsarbeit, zeitnah Rückmeldungen und Stimmungserleben artikulieren zu lassen, um den Wert der eigenen Aussage bezogen auf Person, Prozess und Inhalt zu stärken.

Rollen wurden von den Teilnehmenden in der Vergangenheit in ihrer Konformität/Normierung angenommen und das Erlernen von neuen/selbstbestimmten Aufgaben / Rollen / Lebensentwürfen ist fremd. In der bisherigen Kommunikationsstruktur der Institutionen, wurden die Rückmeldungen/Ideen der Teilnehmenden wenig berücksichtigt. Hauswirtschaftskräfte treffen sich teilweise einmal pro Monat und erhalten neue Order, Mitarbeitende im sozialen Dienst und in der Pflege sind zum Teil in Dienstbesprechungen anwesend ohne Rückmeldungen zu Arbeiten im eigenen Arbeitsbereich zu erhalten. Neben der Implementierung unterschiedlicher Lernorte und -rollen in der Institution (Praxisbegleitungen, Reflexionsgespräch zwischen Praxisbegleitung und Teilnehmenden, Praxisbesuche, Praxisaufgaben etc.) wird die Kommunikation der Teilnehmenden besonders über die Teilnahme an der Kommunikationsstruktur der Organisation gefördert (Teilnahme an Teamsitzungen).

Bisherige Tätigkeiten der Teilnehmenden waren eher ausführender Art und an direkte Anweisung gebunden. Die persönlichen Deutungen, Befindlichkeiten und Bewertungen wurden ausgeklammert, da sie zum Teil als Ungehorsam / Aufmüpfigkeit erlebt und gedeutet wurden (Bsp. aus Rückmeldung einer Teilnehmerin, die heftige, kritische Rückmeldungen ihrer Kolleginnen erfuhr, weil sie zu selbstbewusst gegenüber den Lernberatern aufgetreten schien). Die Anforderungen an die professionelle Rolle im Beziehungsfeld der Pflege, beinhalten eine persönliche und emotionale Wahrnehmung und Positionierung, In der Konsequenz werden die Teilnehmenden darin bestärkt kritische Rückmeldungen zu geben und über die Einführung eines strukturierten Feedbacks ermuntert, offen Erleben, Wahrnehmen und Meinung zu artikulieren und dies mit einer professionellen Rolle zu verbinden.

Die Selbstexploration (Formulieren von Befindlichkeiten/Lernwünschen/Entwicklungszielen) stellt für die Teilnehmenden ein neues Feld dar und kann – wie bei vielen Veränderungsprozessen – mit Verunsicherungen/Ängsten erlebt werden (zum Beispiel werden ehrliche Rückmeldungen/Befürchtungen vorab informell in Pausengesprächen geäußert und abgesichert). Konzeptionell folgt daraus, dass bewusst Lernräume geschaffen werden, die einen erwünschten informellen Austausch ermöglichen, um die Äußerung von Rückmeldungen/Befürchtungen Raum zu geben und Gelegenheit zur Absicherung zu schaffen.

4. Fazit und Transferempfehlungen

Die Erfahrungen aus dem GiWA-Teilprojekt Kombüse lassen folgendes Fazit und daraus ableitbare Transferempfehlungen zu:

Nur über ein gutes Gruppengefühl und ein geschaffenes Vertrauen ist es für den Einzelnen möglich, sich zu öffnen. Dies ist pädagogisch Tätigen bekannt und gilt auch für die Grundbildungsarbeit an so neuen Lernorten wie dem Arbeitsplatz. Eine gute Gruppenprozessentwicklung scheint daher unabdingbar, um schwierige frühere und jetzige Lernerfahrungen zu artikulieren und einen fruchtbaren Lernprozess einzuleiten. (vgl. Vopel 1994).

Die Prozessoffenheit im Rahmen einer großzügig geplanten Lernstruktur ermöglicht es, aktuelle Themen zu berücksichtigen und ihnen situativ Raum zu geben, damit sie nicht in der Blockade verschwinden. Prozessoffenheit bedeutet auch, dass die Lernverantwortung geteilt wird und verschiedene Denkrichtungen und Perspektiven erwünscht sind; Achtsamkeit auf die eigene Befindlichkeit, die eigene Störung, das Einbringen von Ideen soll darüber Berücksichtigung finden. Die Teilnehmenden erleben, dass sie Einfluss auf den Lernprozess haben und werden dadurch in ihrem Selbstwert und ihrer Achtsamkeit gestärkt.

Die Arbeit an der Biografie wirkt als Türöffner, weil biografische Zugänge über die Phänomene erlebter Geschichte Kontakt, Erfahrungen und Beziehungen bahnen. Insbesondere sprachlich wenig starke Teilnehmende konnten diese Methode gut nutzen, um ihre Lernerfahrungen detailliert anhand von Bildern, Atmosphären und Brüchen für sich und andere erfahrbar und nutzbar zu machen.

Ein sensibler Umgang mit Widerstand bei den Teilnehmenden und aus dem System ist stets zu beachten: „Es gibt keine Veränderungen ohne Widerstand. Das Ausbleiben von Widerständen ist eher Anlass zur Beunruhigung als deren Auftreten, da das ein Zeichen dafür sein kann, dass niemand an die Realisierung glaubt“ (Möller 2009, S. 5). Demzufolge wird ein „balancierender Umgang mit Unsicherheiten und mehrdeutigen Situationen.“ (Möller 2009 S.6ff) angezeigt sein. Weitere „weiche“ Faktoren im Umgang mit Widerstand werden uns leiten:

- „Konfliktmanagement und Förderung einer Feedback- und Streitkultur
- Emotionen erkennen, akzeptieren und nutzen
- Nutzung von Widerstand als Kommunikationsangebot und Identitätssicherung
- sich seiner eigenen Wirkung bewusst sein
- eigene Gefühle wahrnehmen und konstruktiv vermitteln
- Selbstführung, Selbststeuerung und Selbstverantwortung ermöglichen“ (Möller 2009, S. 8).

Über das Konzept der verschiedenen Lernorte (Lernberatung, fachliche Inputs, Praxisaufgaben, Praxisbegleitung, Praxisbesuche, Lern- und Arbeitsbücher etc.) werden Unterstützungssystemen innerhalb und außerhalb der Organisation für die Entwicklung von einer neuen Lernkultur und Teilnehmerbeteiligung implementiert. Dabei werden transferorientierte Lernmöglichkeiten geschaffen, die Grundbildung nicht losgelöst von Arbeit und Leben erscheinen lassen, sondern beides miteinander verbinden.

Literatur:

Epping, R. / Klein, R. / Reutter, G.: Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Didaktisch-methodische Orientierungen. Bielefeld 2001

Hensen, G.: Reflektierte Dokumentation der Lernberatung. Protokoll der Informationsveranstaltung mit Teilnehmenden des Projektes ‚Kombüse‘. Heinsberg Juli 2008 (unveröffentlichtes Manuskript)

Hirt, R.: Biographiearbeit zwischen Erinnerung und Therapie Vorlesungsskript FH Jena 2003, S. 5 ff.

Kemper, M./ Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler 1998

Klein, R. / Reutter, G. (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005

Klein, R. / Reutter, G.: Die Lernberatungskonzeption: Selbst organisiertes lernen ermöglichen. In: Löffel, C. u. a. (Hrsg.): Arbeitsprozessorientierung Weiterbildung. Lernprozesse gestalten – Kompetenzen entwickeln. Bielefeld 2006, S. 241-265

Lahniger, P.: lebendig und kreativ. leiten. präsentieren. moderieren. Arbeits- und Methodenbuch für Teamentwicklung und qualifizierte Aus- & Weiterbildung, Grundqualitäten Wahrnehmung und Kommunikation. S. 23 ff., Selbstwert. 5. Auflage Münster 2007

R. Klein (Hrsg.): Zugänge gestalten. GiWA-Online Nr. 3; 9/2009; Verlag ifak Göttingen ISBN 978-3-9812885-2-0

Möller, H.: Den Wandel wandeln. DGSv Regionalgruppe Westfalen Lippe. Seminarskript zum Vortrag in Vlotho Februar 2009

Roßmann, E. (2009): Grundbildungserfordernisse in der Altenhilfe – Expertensichtweisen und Folgerungen Projekt Kombüse. In: Rosemarie Klein (Hrsg.): Bestandsaufnahmen zur Rolle von Grundbildung/Alphabetisierung in und für Wirtschaft und Arbeit, GiWA-Online Nr. 2, 2009; URL: (Stand: 14.07.2009): http://www.giwa-grundbildung.de/index.php?option=com_content&task=view&id=95

Schreyögg, A.: Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis. Kreative Materialmedien in der Supervision S. 385 ff., Jungfermann 4. Auflage 2004

Vopel, K.: Handbuch für Gruppenleiter/innen. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele. Cloppenburg 2004

Vopel, K.: Ich bin, woran ich mich erinnere. Autobiographisches Erzählen in Gruppen. Cloppenburg 2005

Autorinnen:



Gisela Hensen, Krankenschwester, Lehrerin, Klientenzentrierte Beraterin, Ethikberaterin (IFF), Supervisorin (DGSV); bis April 2009 Studienleitung Kaiserswerther Seminare und Projektmitarbeiterin im Forschungsverbund GiWA-Teilprojekt Kombüse



Esther Roßmann, Jg. 1983, Diplom-Erziehungswissenschaftlerin; Studienleiterin in den Bereichen Projekte/Projektmanagement, Bildungscontrolling und Betriebliches Gesundheitsmanagement bei den Kaiserswerther Seminaren, Düsseldorf; Projektleiterin des GiWA-Teilprojektes Kombüse

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01AB072104 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen. (S. BNBEST-BMBF 98, 6.4)