



Merkmale arbeits(platz)bezogener Grundbildung: unter der Lupe der Evaluation

Rosemarie Klein (Hrsg.)

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

Eigene Ziele, erkennbarer persönlicher Nutzen und subjektive Selbstermächtigung statt standardisierte Produktkataloge in der Arbeitsförderung

Rosemarie Klein / Dieter Zisenis

Ziel des Gestaltungsprojektes „Alpha KU – Neue Beschäftigungsperspektiven für Niedrigqualifizierte in kleinen und mittleren Unternehmen durch Grundbildung und Alphabetisierung“ ist es, formal gering qualifizierten Beschäftigten und Beschäftigung Suchenden durch die Schaffung stabiler und auf ihre Situation zugeschnittener Bildungsleistungen und Strukturen den Erwerb notwendiger Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen, aber auch weiterführender, inklusionsrelevanter Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation und Information zu ermöglichen. Kleine und mittlere Unternehmen werden durch professionelle Beratung und Begleitung bei der erfolgreichen Integration von Geringqualifizierten in betriebliche Arbeitsprozesse unterstützt. Bildungsinstitutionen und Unternehmen, die Personaldienstleistungen und/oder Beschäftigungsmaßnahmen für die Arbeitsverwaltung anbieten, werden bei der Entwicklung und Realisierung entsprechender Grundbildungsprojekte beraten und begleitet. (Vgl. Neumann / Pomsel 2010)

Träger des Projektes ist die „bsw – Beratung, Service & Weiterbildung GmbH“, ein Unternehmen des Unternehmensverbundes „bsw – Bildungswerk der sächsischen Wirtschaft“. Die „bsw – Beratung, Service & Weiterbildung GmbH“ ist Partner für Unternehmen und Verwaltungen in allen Belangen der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung und damit verbundener Dienstleistungen. Beratung im systemischen Kontext und Betreuung der Unternehmen in Form von Prozessbegleitung, Teamentwicklung, Coaching und spezifischen Trainings sind integrative Bausteine des Leistungsangebotes. Für Führungskräfte, Personalentwickler und Multiplikatoren werden regelmäßig Personalleiterforen, Moderatoren- und Trainerkurse und ausgewählte Seminare in offener Form angeboten. Das Beraterteam im GiWA-Teilprojekt Alpha KU war in der Vergangenheit in Projekten des BMBF-Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ tätig und hat in diesem Zusammenhang lernberatungs-basierte Konzepte für die Prozessbegleitung von kleinen und mittleren Unternehmen entwickelt und realisiert. (vgl. Neumann / Pomsel 2006)

1. Das Projekt

1.1 Drei Handlungskontexte für Grundbildung

Anknüpfend an bestehende Geschäftsfelder des bsw und erfolgreiche Kontakte zu Unternehmen in der Region sowie andere kooperierende Personaldienstleistungsunternehmen sind in drei unterschiedlichen Arbeitskontexten Grundbildungsangebote umgesetzt worden. Gemeinsam ist diesen Angeboten, dass sie jeweils auf die Zielgruppe der formal geringfügig Beschäftigten und/oder Beschäftigung Suchenden fokussieren und, spezifische Grundbildungsanliegen identifizieren und diese in Bildungs- und Beratungsmaßnahmen umsetzen. Die Handlungskontexte für Grundbildung sind:

¹ Rosemarie Klein (Hrsg.): Merkmale arbeits(platz)bezogener Grundbildung: unter der Lupe der Evaluation, Göttingen 2010 – ISBN: 978-3-9812885-5-1

- Transfergesellschaft für Mitarbeitende eines Lager- und Logistikzentrums eines international agierenden Automobilzulieferers, das als Standort aufgegeben wurde
- AGH-MAE-Maßnahme „Beschäftigung und Lernen“ (Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung) in Trägerschaft der ODS – Ostsächsische Dienstleistungs- und Service GmbH in Bautzen (im Auftrag der ARGE Niederschlesische Oberlausitz)
- Grundbildung und Alphabetisierung für Produktionsmitarbeiter in mittelständischen Unternehmen der Automobilzuliefererbranche.

In Bezug auf die gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsziele des GiWA-Verbundprojektes, beratungsbasierte Konzepte für eine arbeitsplatz-, berufs- und betriebsbezogene Grundbildung (vgl. Klein / Stanik 2008) zu entwickeln und zu erproben, besetzt das Alpha-KU-Teilprojekt folgende Dimensionen der Forschungs- und Gestaltungskontexte:

- Out of the job – into the job: Grundbildung in Transfermaßnahmen gemäß § 216a/b des SGB III (hier: Transfergesellschaften)
- Into the job: Grundbildung in Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung (AGH-MAE, seit 2009 geregelt über § 16 d SGB II)
- On the job: Grundbildung als betriebliche Weiterbildung von Beschäftigten in einem mittleren Unternehmen.

In diesem Beitrag nehmen wir auf die Ergebnisse der formativen Evaluation der beiden erstgenannten Kontexte – Transfergesellschaften und AGH-MAE-Maßnahmen – Bezug. Der dritte Handlungskontext ist bereits an anderer Stelle dokumentiert und kritisch reflektiert worden. (vgl. Pomsel 2010)

1.2 Handlungskontext ‚Transfergesellschaft‘

Hier wurden Arbeitnehmer eines Logistikzentrums begleitet, welches Anfang des Jahres 2008 geschlossen werden sollte. Das Logistikzentrum gehörte zu einem international agierenden Automobilzulieferer, der im Jahr 2007 auf Direktbelieferung aus seinen Werken in Polen und Tschechien umgestellt hatte. Insgesamt wurden 31 Mitarbeitende im Rahmen der Transfermaßnahme betreut, von denen 13 Personen mit einem tätigkeitsfremden Berufsabschluss über einen längeren Zeitraum als angelernte Beschäftigte, als Lagerarbeiter oder Staplerfahrer im Unternehmen tätig waren und darüber hinaus in ihrer Erwerbsbiografie in besonderem Maße von Arbeitslosigkeit bzw. häufigem Arbeitsplatzwechsel betroffen waren. Das Projektteam des bsw hat im Rahmen der Transfermaßnahme im Auftrag der für das Projektmanagement der Transfergesellschaft zuständigen Consult Personaldienstleistungen GmbH insbesondere folgende Aufgaben übernommen:

- Entwicklung des Gestaltungsrahmens für den Beschäftigungstransfer
- Konzeptionierung und Realisierung folgender Leistungsbausteine im Prozessverlauf:
 - Informationsveranstaltung zur Transfergesellschaft (Dauer: ca. 3 Stunden)
 - Erstgespräch/Profiling (Dauer: ca. 1,5 Stunden pro Teilnehmer)
 - Bewerbungstraining (Dauer: 4 Tage)
 - Individuelle Beratung (Dauer: 2 Stunden pro Teilnehmer und Monat)
 - Identifizierung beruflicher Qualifizierungsbedarfe und Begleitung bei der Auswahl und Realisierung entsprechender Bildungsmaßnahmen (Dauer: maximal 4 Monate).

Die Durchführung des Vorhabens fand im Zeitraum Februar bis November 2008 im Landkreis Leipzig statt. Dem Alpha-KU-Projektteam des bsw kam dabei die Aufgabe zu, den Prozess von der Erstinformation über Profiling und Bewerbungstraining bis zur individuelle Beratung durchzuführen und zu begleiten. Zusätzlich wurde von Mitarbeitern des bsw auch die Organisation von berufsbezogenen Weiterbildungsangeboten für die Bereiche EDV und Englisch übernommen.

1.3 Handlungskontext ‚AGH-MAE-Maßnahme‘

Das Alpha-KU-Projektteam war in unterschiedlichen Rollen bei der Begleitung und Umsetzung einer AGH-MAE-Maßnahme der ODS – Ostsächsische Dienstleistungs- und Servicegesellschaft GmbH Bautzen in der Region Görlitz beteiligt.

Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung nach SGB II gehören zur öffentlich geförderten Beschäftigung. In Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung werden zusätzliche und im öffentlichen Interesse liegende Arbeiten angeboten, die zudem den Wettbewerb nicht beeinträchtigen dürfen. Solche Arbeiten werden zum Beispiel in Kindertageseinrichtungen, in Altenpflegeeinrichtungen, im Garten- und Landschaftsbau, bei der Pflege öffentlicher Anlagen, bei der Denkmalpflege oder bei Umweltschutzmaßnahmen angeboten. Mit einer Arbeit mit Mehraufwandsentschädigung sollen Langzeitarbeitslose neue berufliche Erfahrungen sammeln, ihre Kenntnisse erweitern und soziale Kontakte knüpfen. Für jede geleistete Arbeitsstunde in einer Arbeit mit Mehraufwandsentschädigung erhalten die Teilnehmenden zusätzlich zu Ihrem Arbeitslosengeld II eine geringe finanzielle Entschädigung (von 1,00 bis zu 2,50 € pro Arbeitsstunde, deshalb werden diese Maßnahmen häufig auch 1-Euro-Job genannt). Während der Arbeit mit Mehraufwandsentschädigung erhalten die Teilnehmenden weiterhin Arbeitslosengeld II und eine Kostenerstattung für Unterkunft und Heizung. Die Teilnehmenden sind weiterhin kranken-, pflege- und rentenversichert. Neben der Arbeit im Rahmen der öffentlichen Arbeitsgelegenheiten sind in der Regel bestimmte Zeitanteile für eine begleitende Qualifizierung vorgesehen.

Die Auswahl der Teilnehmer aus der Gruppe von Langzeitarbeitslosen/Empfängern von Arbeitslosengeld II in der Region erfolgte in Absprache mit der ARGE/der Arbeitsverwaltung. Die Alpha-KU-Berater konnten erreichen, dass die Teilnahme grundsätzlich freiwillig ist, die Ablehnung einer Teilnahme nicht mit Restriktionen durch die ARGE verbunden ist, nach einer Entscheidung für die Maßnahme jedoch verbindliche Regelungen für die Teilnahme gelten.

Im Rahmen dieser Maßnahme mit dem programmatischen Titel ‚Beschäftigung und Lernen‘ waren 16 Teilnehmende, aufgeteilt in vier Lerngruppen à vier Teilnehmende, über eine Laufzeit von 12 Monaten beteiligt. Pro Monat umfasste die Maßnahme insgesamt 100 bis 120 Zeitstunden, davon betrug der Qualifizierungsanteil jeweils 40 Zeitstunden pro Monat. Während der zwölfmonatigen Laufzeit sind regelmäßige Berichte an die Arbeitsverwaltung gegeben worden. Zum Ende der Laufzeit wurden mit den Teilnehmenden und ihrem persönlichen Ansprechpartner bei der ARGE im Rahmen der bestehenden Eingliederungsvereinbarung die nächsten Schritte zur Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt abgesprochen. Im Rahmen des Qualifizierungsanteils der Maßnahme wurden insgesamt acht ‚Lernkomplexe‘ (zu je 5 Wochen mit je 64 Unterrichtsstunden) mit folgenden Inhalten durchgeführt:

- Informationen zum Projekt ‚Beschäftigung und Lernen‘ und zu den Zielen der Maßnahme, Prinzipien des Qualifizierungsteils und der projektbegleitenden Lernberatung, zu Kompetenzbilanzierung und zur Entwicklung einer persönlichen Ziel- und Lernlandkarte
- Sprache (Deutsch, Rechtschreibung, Lesen von Informations- und Gebrauchstexten), Fremdsprachen (gegebenenfalls im Zusammenhang mit der Erweiterung der Beschäftigungschancen, hier vor dem Hintergrund der regionalen Bedingungen mit der unmittelbaren Nähe zur deutsch-polnischen Grenze etwa Polnisch, Russisch, aber auch Englisch)
- Mathematik (Auffrischung der Kenntnisse der Grundrechenarten, Rechnen im Alltag)
- Gesundheit (Gesunde Ernährung, Gesunde Lebensführung, Stress, Gesundheitsfördernde Verfahren und Trainings wie z.B. Qi Gong, Progressive Muskelentspannung etc.)
- Kommunikation (Der Mensch in seinen Beziehungen zur Welt/Umwelt und zu anderen Menschen, Kommunikationspsychologie im Alltag, Verständigung, Kompromisse und Konflikte)
- Zeitmanagement
- Computer/Internet (Die Arbeit mit dem Computer erfolgt sowohl im Rahmen eines eigenen Lernkomplexes als auch lehrgangsbegleitend bei der Bearbeitung unterschiedlicher Inhalte aus den anderen Lernkomplexen)
- Veränderungen im Arbeitsmarkt – Chancen und Herausforderungen (Überprüfung und Weiterentwicklung der Ziel- und Lernlandkarte, Informationssammlung für die Realisierung der eigenen Ziele, Bewerbungstraining, Erarbeitung notwendiger Unterlagen und Dokumente, Gemeinsame Beratung mit dem persönlichen Ansprechpartner bei der ARGE, Vorbereitung der Abschlussveranstaltung mit Vertretern der ARGE und des Maßnahmeträgers).

Die beschriebenen Inhalte der Lernkomplexe sind nicht als geschlossenes Curriculum (miss-)zuerstehen. Sie entstanden in dem interessen- und bedarfsorientiert angelegten Lern- und Beratungsprozess und der persönlichen Arbeit der Teilnehmenden mit ihrer eigenen Lern- und Ziellandkarte in

Form von Entscheidungen, ob und in welcher Weise bestimmte Lerninhalte bearbeitet werden sollen. So konnte zum Beispiel erst im Kursverlauf entschieden werden, inwiefern die Organisation eines Fremdsprachenmoduls für diese konkrete Teilnehmendengruppe sinnvoll sein könnte oder welche Grundlagenmodule in Deutsch und Mathematik mit welcher Intensität bearbeitet werden sollten. Das Konzept des Projektes ‚Beschäftigung und Lernen‘ ermöglichte hier viel Flexibilität und in Hinblick auf die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe eine weitreichende Binnendifferenzierung und die Berücksichtigung individueller Lerninteressen. Die Möglichkeiten der konkreten Ausgestaltung einschließlich der notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen für eine solche flexible Lehrgangsgestaltung mussten mit dem jeweiligen Auftraggeber (hier: ARGE/Arbeitsverwaltung) ausgehandelt werden und waren selbstverständlich nicht unbegrenzt. Themen, die für die Teilnehmer bedeutsam waren und durch die Kursleitung selbst fachlich nicht abgesichert werden konnten, wurden durch die Einbeziehung von externen Dozentinnen und Dozenten bzw. durch die Teilnahme an Kursen anderer Bildungseinrichtungen abgesichert (z.B.: Volkshochschule).

Die Aufgaben des Alpha-KU-Projektteams waren:

- Beratung des Maßnahmeträgers bei der Konzeptionierung der Maßnahme
- Beratung und Prozessbegleitung des Projektleiters/Kursleiters der Einrichtung
- Kursgestaltung einzelner Lernblöcke, insbesondere im Zusammenhang der Kompetenzbilanzierung, der Entwicklung von Ziel- und Lernlandkarten und des Bewerbungstrainings
- Monitoring des Projekts ‚Beschäftigung und Lernen‘
- Beratung und Begleitung des Maßnahmeträgers bei der Sicherung der Nachhaltigkeit und der Entwicklung eines entsprechenden Geschäftsfeldes.

Die AGH-MAE-Maßnahme wurde in einem ersten Pilotdurchlauf im Zeitraum Januar bis November 2009 durchgeführt, ein zweiter Durchlauf hat im Januar 2010 begonnen.

2. Datenlage der formativen Evaluation in Alpha KU

Grundlage der formativen Evaluation bildeten

- transkribierte Interviews mit den drei Mitarbeitern im bsw-Projektteam und dem Projekt- bzw. Kursleiter der AGH-MAE-Maßnahme,
- Protokollnotizen von Gesprächen mit zwei DozentInnen der AGH-MAE-Maßnahme, dem verantwortlichen Teamleiter der ARGE NOL Görlitz und Leitungskräften des Maßnahmeträgers ODS,
- Lehrgangsdokumente,
- schriftlich dokumentierte Hospitationen im Rahmen eines Lernkomplexes der AGH-MAE-Maßnahme,
- publizierte Auswertungstexte der Projektteammitarbeiter (vgl. Maier / Neumann / Pomsel 2009; Neumann / Pomsel 2009; Neumann / Pomsel 2010).

Auf Grundlage des Forschungsdesigns des GiWA-Teilprojektes „WiB – Wissenschaftliche Begleitung“ wurden die für die formative Evaluation relevanten Forschungsfragen in folgende Kategorien für eine erste Grobauswertung gefasst (vgl. Wenzig-Laschek / Alke / Zisenis in dieser GiWA-Online-Ausgabe):

1. Merkmale beraterischen Handelns (Lern-, Weiterbildungs- und Organisationsberatung in unterschiedlichen Handlungskontexten und in Bezug auf unterschiedliche Akteure)
2. Merkmale von/für Grundbildung im Prozess bzw. Grundbildungshandeln im Prozess
3. Merkmale für Arbeitsbezug im Prozess inklusive Interventionen in Bezug auf unterschiedliche Akteursebenen
4. Professionalisierung und Begleitung von Multiplikatoren
5. Musterstrategien/Perlen.

4 Rosemarie Klein (Hrsg.): Merkmale arbeits(platz)bezogener Grundbildung: unter der Lupe der Evaluation, Göttingen 2010 – ISBN: 978-3-9812885-5-1

Vorgegangen sind wir folgendermaßen:

1. Schritt: Die oben aufgelisteten Datenquellen wurden zunächst mit Blick auf die fünf Kategorien gesichtet und analysiert. Die Analyse wurde in eine nach den Kategorien sortierte Matrix überführt. Dabei wurden sowohl Originalaussagen als sequenzielle Passagen eingefügt als auch erste Paraphrasierungen (Kurzzusammenfassungen) eingetragen. Einige Aussagen waren für verschiedene Kategorien passend und wurden deshalb mehreren Kategorien zugeordnet. Aufgrund der verschiedenen Handlungskontexte wurde das jeweilige Datenmaterial in der Matrix ausgewiesen.

2. Schritt: Im nächsten Schritt wurden Handlungsgemeinsamkeiten und kontextuelle Differenzen zwischen den beiden Handlungskontexten und Akteuren (Teilprojekte 1 und 2) identifiziert.

3. Schritt: Abschließend wurden erste Kernaussagen formuliert. Diese erfolgten entlang der Forschungsfragen auf Grundlage des Beratungsverständnisses, das sich im Rahmen konzeptioneller Entwicklungen und empirischer Analysen zur Lernberatungskonzeption entwickelt hat (vgl. Kemper / Klein 1998, Klein / Reutter 2005) und der Expertise um arbeitsbezogene Lern- und Weiterbildungskonzepte.

3. Ergebnisse

3.1 Merkmale beraterischen Handelns

Beraterisches Handeln in beiden Alpha-KU-Handlungskontexten bezieht sich auf unterschiedliche Aktions- und Akteursebenen.

- Auf der Ebene der Interaktion zwischen Beratern und Mitarbeitern werden subjektbezogene Lern- und Beratungssettings mit von Erwerbslosigkeit bedrohten Mitarbeitenden in einer Transfersgesellschaft bzw. langzeitarbeitslosen ALG-II-Empfängern gestaltet, sowohl in Form von Gruppen- als auch Einzelberatung.
- Auf einer anderen Interaktionsebene stehen Multiplikatoren wie Projekt- bzw. KursleiterInnen oder externe Dozentinnen und Dozenten, aber auch die Führungskräfte der Kooperationspartner (Leiter des Logistikzentrums, dessen Mitarbeitende parallel zum Aufbau der Transferaktivitäten noch Abschlussarbeiten organisieren müssen, bzw. Geschäftsleitung, Personalleitung und Projektentwickler des Maßnahmeträgers der AGH-MAE-Maßnahme) im Fokus der Beratungstätigkeit.
- Auf einer dritten Interaktionsebene sind Interventionen mit entscheidungsrelevanten Akteuren in Bezug auf strukturelle Rahmenbedingungen der Arbeitsförderung (mit Mitarbeitern der ARGEN) oder im Zusammenhang des Aufbaus von Netzwerkstrukturen in der Grundbildungsarbeit in der Region (regional zuständige Akteure) als Beratungskontext beschrieben.

Das Beratungshandeln in den Kontexten von Alpha KU ist geprägt von dem Wissen darum, dass ein Gegenbild zu den eher formal standardisierten Angebotsstrukturen in der Vermittlung und Eingliederung in Arbeit nach den SGB II und III gelingen muss, wenn die Zielgruppen bzw. die Individuen erreicht werden sollen. Anstelle der standardisierten Maßnahmen immanente Annahme einer Vergleichbarkeit von Individuen, wenn sie in Zielgruppen gebündelt sind – was in Theorie und Praxis längst widerlegt ist –, steht das Beratungshandeln in Alpha KU im Wissen um die Heterogenität der Individuen und um die **Bedeutung der Anschlussfähigkeit** des zu Lernenden. Die Alpha-KU-Berater agieren auf Grundlage dieser Grundhaltung mit einer kritischen Reflexion und dem Aufbau einer beraterischen Argumentation zur Optimierung der Maßnahmen:

- Kritik an Standardisierung wird mit der besonderen Aufmerksamkeit für Biographien und soziale Realitäten verbunden.
- Kritik an mangelnder Evaluation der Maßnahmen fördert konkrete Maßnahmen, um Transparenz in Hinblick auf Behaltenswertes und Veränderungsnotwendigkeiten herzustellen.
- Aufmerksamkeit und Offenheit für die Verschiedenheit der Personen erfordert auf der Mikroebene einen Paradigmenwechsel vom geschlossenen, standardisierten Lehrplan zum gemeinsam mit Lernenden und Ratsuchenden entwickelten Lernplan, wie er sich etwa in den Ziel- und Lernlandkarten ausdrückt.

Anschlussfähigkeit musste nicht nur im Binnenverhältnis gestaltet werden; es galt darüber hinaus auch Anschlüsse an die Logiken der Strukturen und Systeme zu suchen und zu finden. Rahmenbedingungen – einschließlich der damit festgelegten Budgetgrenzen – sind in der Konzeptionierung und Realisierung von Bildungs- und Beratungsmaßnahmen genauso strategisch und real zu berücksichtigen wie die konkreten Erwartungen und Anforderungen der verantwortlichen Akteure.

Zum Rollenverständnis der Alpha-KU-Berater gehört deshalb, ausgehend von Respekt für die und der Achtung der Subjektivität der Lernenden, wesentlich das **Aufspüren von Gestaltungsspielräumen, Überzeugungsarbeit und die Sorge um die Beweglichkeit, die „Fluidität“ des jeweiligen Handlungskontextes**. Ein Gelingensindikator in der Arbeit in der Transfergesellschaft ist das Beratungshandeln in einer Hand, d.h. das Vermeiden der Vergabe von Einzelleistungen (Profiling, Beratung, Qualifizierung) an unterschiedliche Dienstleister. Wenn die Berater verdeutlichen, dass ihre Beratungen ‚kontextuell ausgerichtet sind‘, dann verdeutlichen sie eindrucksvoll: Die Beratungen versuchen, die im Kontext zwangsläufig existierenden Spannungsfelder zwischen Teilnehmenden und Beratern einerseits, der Organisation andererseits und darüber hinaus mit der Geld gebenden ARGE und ihren gesetzlichen Vorgaben zu identifizieren, zu thematisieren und mit den verschiedenen Akteursebenen zu Lösungen zu kommen. Das im Projekt entwickelte Beratungshandeln sucht aus der subjektorientierten Grundhaltung heraus also ebenso die institutionellen/organisationalen und gesetzlichen (hier SGB II und III) Strukturen und Logiken zu beachten wie die Interaktion zu suchen, um ein Mehr an Respekt und Gewinn für die Individuen zu erwirken.

Das Beratungshandeln profitiert dabei von der Vorgeschichte der Akteure: Sie sind als Berater in den Unternehmen und bei den Geld gebenden und prüfenden Instanzen bekannt und geschätzt. Der Umstand, geschätzt zu werden, ist nach Einschätzung der Berater eben nicht **einer affirmativ geprägten Haltung, sondern vielmehr** einer dialogorientierten, konsequent auf Optimierung als gemeinsamem Auftrag aller beteiligten Akteure geprägten Haltung geschuldet. So scheint es möglich zu werden, konkrete Maßnahmevorhaben auf konkrete Kontexte hin so zu modifizieren, dass der Respekt und die Achtung vor der Subjektivität (z.B. in Bezug auf eine mehr teilnehmerorientierte Gestaltung von Lernsettings) mehr Raum, Gewicht und Gesicht erhält. Beispielhaft kann hier der Umgang mit den von der Arbeitsverwaltung vorgeschriebenen Profilingverfahren genannt werden.

Die Arbeit mit standardisierten Instrumenten und Verfahren wird in ein **teilnehmerorientiertes Beratungsgeschehen integriert**, ermöglicht das „Andocken“ an die Zielgruppe und schafft eine erste Vertrauensbasis zwischen Beratern und Zielgruppe – gleichzeitig werden die Anforderungen der Arbeitsverwaltung erfüllt.

„Da wir Profiling auch schon aus Vorab-Maßnahmen kennen und auch unsere Erfahrung als Berater und Trainer haben, haben wir natürlich auch Wert gelegt auf das, was zwischen den Zeilen gesagt wird. Um andocken zu können an die Leute und um Vertrauen aufbauen zu können. Bei manchen lief es dann so ab, dass wir gesagt haben, wir geben Euch den Bogen erstmal mit, Ihr könnt den so ausfüllen, wir Ihr denkt, den ganzen Rest machen wir dann hinterher zusammen. Hintergrund ist ein ganz praktischer: Um ein bisschen mehr Zeit für das normale Gespräch übrig zu haben. Und auch zu zeigen, dass wir hier nichts zu verbergen oder zu verstecken haben. Es ist manchmal ein bisschen schwierig, wenn man in ein Profiling reingeht, den Fragebogen hat und so eine Abfrage-, Verhör-Situation teilweise entsteht. Da kann man im Vorfeld ein bisschen die Luft rausnehmen, wenn man einfach sagt, wir legen hier alles offen. Wir haben hier Formulare, die müssen als Ergebnis abgegeben werden... Und haben uns dann zusätzlich noch ein paar Randnotizen zu den einzelnen Personen gemacht, wo wir dachten, das sind vielleicht wichtige Informationen zur Vorbereitung der Trainings. Im Prinzip eine Vorab-Erwartungsabfrage integriert in das Profiling. Was gibt es für Sorgen, was gibt es für Ängste, freut sich der eine oder andere vielleicht trotzdem drauf oder überwiegt was ganz anderes? (Interview Berater 1)

In gleicher Weise wurden eher **standardisierte Bausteine** in der Arbeitsförderung wie die schon klassischen Bewerbungstrainings **auf die besonderen Ausgangssituationen und Interessen der einzelnen Personen abgestimmt**.

„Dass die da wenig mit anfangen konnten. Dass die gesagt haben, was da als Strategie z.B. für Gespräche, für Bewerbungen, was da vorgeschlagen wird, das passt einfach nicht zu meiner Arbeit. Also konkret, da wurde eine Bewerbung fertiggemacht, da wurde gesagt, schreiben Sie in die Bewerbung als Betreff rein, wenn Sie Marketing machen: „Ich steigern Ihren Absatz um 10%.“ Da haben die gesagt, schön, aber da können wir nichts mit anfangen. Was soll ich denn da reinschreiben, wenn ich im Archiv

Helfer bin oder wenn ich Sachbearbeiter bin, wenn ich da solche Rechnungen anstelle? Das war also so ein erstes Feedback, wo wir gemerkt haben, da scheint es eine Differenz zu geben zwischen dem, was die, die solche Transfergesellschaften organisieren, glauben, was gut für solche Leute ist, und dem, was diese Leute selber sagen. Wo man versuchen muss, das besser zu justieren.“ (Interview Berater 3)

Der Berater verweist auf eine Fülle von Einzelfallerfahrungen, die belegen, wie wenig passend auf eine individuelle Situation ein Standardangebot wie beispielsweise ein Bewerbungsseminar sich erweisen kann. Das Nicht-Erscheinen von Teilnehmenden zu solchen Bewerbungsseminaren, das in der Regel vorschnell negativ geahndet wird, kann bei näherer Betrachtung zeigen, dass die Gründe der Verweigerung nicht im Angebot an sich, sondern in der – subjektiv nicht anschlussfähigen – Art des Angebotes liegen können.

„Und es gab dann, was noch sehr spannend war, einen konkreten Fall. Eine ältere Dame, die war schon über 60, eine von diesen Archivhelferinnen, eine ausgebildete Friseurin, die schon in allen möglichen Jobs in der DDR gearbeitet hatte, nach der Wende mal kurz arbeitslos war und da hingekommen ist. Die ist bei diesem Bewerbungsseminar gar nicht dabeigewesen, sondern hat mir hinterher dann erklärt, sie wäre so aufgeregt gewesen und sie würde das nicht hinbekommen, sie hätte nachts nicht schlafen können, weil sie da drin sitzen muss, in so einer Veranstaltung, sie weiß gar nicht, was auf sie zukommt. Und sie hat mich gebeten, ob sie da wegbleiben kann. Und ich habe dann gesagt, wenn Sie mir das so sagen, habe ich ja gar keine andere Möglichkeit, als zu sagen, das ist okay. Und wir müssen das dann natürlich auf einer individuellen Basis hinbekommen, dass Sie wissen, wie man sich bewirbt, dass Sie wissen, wie man eine Bewerbung erstellt, wie man so ein Gespräch führt. Damit war sie dann auch einverstanden. Diese ... Fälle, das scheint irgendwie einen Unterschied zu geben, zwischen dem, was anschlussfähig ist an die Teilnehmenden und dem, was man da vorgibt als Standard für alle Transfergesellschaften.“ (Interview Berater 3)

Als weitere Merkmale des beraterischen Handelns in Alpha KU kann als Ergebnis der formativen Evaluation gesichert werden:

Das Prinzip der Freiwilligkeit von Beratung, das auch in den Regelstrukturen von Transfergesellschaften und AGH-MAE-Maßnahmen konsequent eingelöst ist. In den Transfergesellschaften wurde nach dem für alle Mitarbeitenden verbindlichen Profilingverfahren und dem obligatorischen Bewerbungstraining für einen Zeitraum von sechs Monaten ein individuelles Beratungsangebot vorgehalten. Vor dem Hintergrund der personellen Beraterressourcen standen hier durchschnittlich zwei Stunden pro Mitarbeitenden pro Monat zur Verfügung, die aber sehr flexibel genutzt werden konnten. Bei Mitarbeitenden, die über einen längeren Zeitraum dieses Beratungsangebot nicht wahrgenommen haben, wurde telefonisch nachgefragt, was sie in Hinblick auf eine neue Beschäftigungssituation unternehmen und ob sie Unterstützung benötigen; diese Nachfrage war aber mit keinerlei Sanktionen verbunden. Die Teilnehmenden der AGH-MAE-Maßnahme hatten sich auch freiwillig dafür entschieden.

Hilfe zur Selbsthilfe als grundlegendes Prinzip professioneller Beratung erhält in Alpha KU eine über das Verhältnis zwischen dem/der Mitarbeitenden/Teilnehmenden und Berater hinausgehende Bedeutung. Es gilt aus Perspektive der Berater für alle am Kontext beteiligten Akteure, die gemeinsam beauftragt sind, qualitätsvolle Bildungsarbeit mit unterschiedlichen Zielen vorzuhalten. Wenn einer der Berater formuliert: „Das System, das ich betreue, muss selber seine Lösung finden“ (Berater 2), so steht dahinter das professionelle Wissen darum, das Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe auch auf die Organisations- und Finanzierungsverantwortlichen anzuwenden, um positive Erfahrungen veränderter Lernsettings in Transfergesellschaften und in AGH-MAE-Maßnahmen nicht als singuläres Projekt zu belassen, sondern in Folgemaßnahmen zu übertragen und möglichst kontextuell auf Dauer zu stellen.

Aufmerksamkeit, Interesse des Beraters gilt der Person. Die Interviews belegen, dass das Agieren als Berater zwischen so unterschiedlichen Interessengruppen wie Beschäftigte/Teilnehmende, Institution/Organisation und Geld gebende Einrichtungen so etwas wie einen ‚zentralen Kunden‘, einen ‚Hauptkunden‘ braucht. Dieser Hauptkunde ist der/die Mitarbeiter/in bzw. der/die Teilnehmer/in. Sie sind aber dennoch nicht die einzigen Personen, denen sich der Berater verpflichtet fühlt. Auch in Bezug auf Organisation und Geld gebende Einrichtung agiert der Berater nicht in erster Linie mit einem anonymen System, sondern mit den Personen, die Ausführende und Interpretierende von Systemlogiken sind.

Beratung unterstützt die Selbstermächtigung der Subjekte: Die Interviews machen einen Blick auf ein Grundbildungsverständnis deutlich, das sich der emanzipatorischen Pädagogik und dem Bildungsbegriff verpflichtet sieht. Ziel der Berater ist es weniger, mit den Teilnehmenden Lernbedarfe auf Basis formaler Lehrvorgaben oder auf Basis von subjektiven Defiziten in Relation zu einem Fächerkanon zu identifizieren, auch wenn Lernthemen wie die vorne skizzierten durchaus Ergebnis von Beratungen darstellen. Als wesentlicher erachten die Berater des GiWA-Teilprojektes Alpha KU eine Grundbildung, die identitätsbildend wirkt. Dies impliziert für sie auch das „Überdenken des eigenen Denkens“ (Berater 3) im Sinne eines sich über die eigene Situation Erhebens. (vgl. Bourdieu 1998)

„Die Menschen müssen wachsen dabei. Es ist nicht ein formaler Prozess, den man einführen kann. Die Menschen müssen dabei wachsen, die müssen neue Methodiken ausprobieren, neue Visionen entwickeln, müssen ihr eigenes Denken überdenken.“ (Berater 2)

Zum Beratungsselbstverständnis gehört in Alpha-KU-Berater auch, „Ergebnisdruck“ im Verständnis von „positiven Druck aufmachen“, womit der Aspekt angesprochen ist, dass die Berater in der Beratung sehr wohl auch Selbstzuschreibungen und Handlungsmuster in Frage stellen, kritische Rückmeldungen geben, konfrontieren sowie Selbstreflexion und Entscheidungen einfordern.

„... da kam so ein Statement: Unsere Kinder können nie Abitur machen. Da habe ich dann gefragt: Wo nehmen Sie denn die Weisheit her, dass Ihre Kinder nie Abitur machen werden? Wie können Sie durchs Leben marschieren und Ihren Kindern sagen, dass sie kein Abitur machen werden? Dann kam, ja wir haben kein Geld. Aber das ist ja ein Glaubenssatz, dass ein Kind kein Abitur machen kann. Und da sind wir ins Beratungssetting mal mit der Großgruppe rein: Wie kann Ihr Kind ins Abitur kommen? Da mussten sie dann selber lächeln, weil sie gemerkt haben, dass sie mit ihren eigenen Leitbildern, mit ihren eigenen Selbstversprechen im Leben ihre Kinder mit beeinflussen. ... So meine ich Druck aufbauen. Dass sie sagen, meine eigene Selbstzuschreibung, die ist meine, die ist auch okay, aber lasst mal die anderen damit in Ruhe.

Und das Zweite war in der Arbeit mit der Ziellandkarte eine Frau, die gesagt hat, ich finde keine Arbeit. Und dann sind wir rein in das Setting und da kam raus, dass sie jeden Tag um 12 Uhr oder 13 Uhr Mittagessen für die ganze Familie machen muss, da kommen die Kinder aus der Schule, der Mann ist in der Gemeinde tätig. Und da hatten wir eine schöne Aufstellung gehabt und die Frau sagte, ja, die wollen jeden Tag ihr Essen haben. Und ich sage: „Aber wie wollen Sie denn da arbeiten gehen? Dann können Sie mir ja keinen Vorwurf machen als Vertreter der Gesellschaft, dass Sie keine Arbeit finden. Da hat sie gesagt, haben Sie Recht. Dann finden wir aber was Anderes in Ihrem Leben, dass Sie nicht immer nur die Mutti sind und dass Sie eine fähige Person sind in der Situation, in der Sie drinstecken. Da haben wir einen Konsens, aber machen Sie doch nicht für sich und für andere einen Druck auf, dass Sie keine Arbeit finden.“ (Berater 2)

Methodisches Inventar aus der Systemischen Beratung nutzen: Mit dem methodischen Inventar wie beispielsweise systemisches Fragen, Irritationen, paradoxe Fragen lösen die Berater für sich ein, nicht mit einem vorurteilsbehafteten Bild auf eine Zielgruppe der ‚Grundbildungsbedürftigen‘ zu reagieren, indem sie davon ausgehen, dass diese eine „Sonderbehandlung“ bräuchten. Sie adaptieren Instrumente, Methoden und Verfahren, die sich in ihren anderen Geschäftsfeldern bewährt haben, auf die Arbeit in ihren Grundbildungs-Handlungskontexten.

Aufbau einer Argumentation aus der Perspektive der Subjekte: in den konkreten Beratungssituationen werden faktische Widersprüche und Widersinnigkeiten wahrgenommen und transparent gemacht, wie sie z.B. in sich immer wiederholenden Profilings, Stärken- und Potenzialanalysen und Kompetenzbilanzierungen ohne Abgleich mit den realen Rahmenbedingungen des regionalen Arbeitsmarktes sichtbar werden. Die von den Teilnehmenden eingeforderte persönliche Investition-Nutzen-Bilanz aus Perspektive der Subjekte wird nicht diskreditiert, sondern im Beratungskontext als Handlungswunsch oder gar -ziel ernstgenommen, ohne die Spannung mit den Rahmenbedingungen der Maßnahme und den Anforderungen und Erwartungen der Auftraggeber aufzulösen. Insbesondere in Transfermaßnahmen besteht die Herausforderung, mit sehr heterogenen Teilnehmervoraussetzungen und in der Konsequenz auch verschiedenen Interessenlagen, Zielen und perspektivischen Chancen umzugehen; es braucht einen Umgang mit Erfolgshoffnung und Misserfolgserwartung. Beraterisches Handeln meint das offensive Umgehen mit den Diskrepanzen zwischen institutionellen Zielen und Teilnehmerinteressen/-perspektiven.

Diskontinuität als ‚wiederholende‘ Lebenserfahrung ist eine zentrale Beratungsherausforderung: die Subjekte antizipieren den Fortbestand oder die Wiederholung der Erfahrung von Arbeitslosigkeit. Die Alpha-KU-Berater sehen ihre Verantwortung hier maßgeblich im Anbieten eines Lernset-

tings, das der Unterschiedlichkeit in Bezug auf die Verarbeitungsmuster Rechnung tragen will. Dazu gehört Lernen in Kleingruppen, individuelle Beratung und Betreuung als Settings, die üblicherweise die Arbeit weder in Transfergesellschaften noch in AGH-MAE-Maßnahmen prägen. Damit verweisen die Berater zugleich auf ein Dilemma: Gerade bei diesen Gruppen bzw. Personen greift der strukturelle Zwang der Ökonomisierung bzw. die vielfach dominante ‚reine Kostenorientierung‘ der Auftraggeber. Eine zentrale Beratungsherausforderung siedeln sie deshalb bei den erforderlichen Interaktionen mit den Vertretern der ARGEN, der Agentur für Arbeit und den Trägern von Transfergesellschaften an. Diskontinuität als wiederholende Lebenserfahrung stellt auch auf struktureller Ebene eine Herausforderung dar, wenn der Beratungserfolg an der Vermittlungsquote bemessen wird und damit das Risiko des Misserfolges beim Berater liegt. (vgl. Neumann/Pomsel 2009)

Konsequente Nutzung der Chancen und Stärken heterogener Gruppen. Die Fokussierung auf die Zielgruppe der formal Geringqualifizierten birgt Gefahren einer Diskriminierung (Sammelbecken von Geringqualifizierten, von denen man weiß, wie ihnen geholfen werden kann und die dies als Zwangsgeschenk entgegennehmen müssen). In der Transfergesellschaft wurden sowohl aus arbeitsorganisatorischen wie aus konzeptionellen Gründen für das Bewerbungstraining drei Kleingruppen jeweils mit Mitarbeitenden unterschiedlicher Qualifizierungsniveaus gebildet, im Rahmen der Entwicklung und Umsetzung konkreter Qualifizierungsprobleme wurde etwa im EDV-Bereich möglichst individuelle Förderung und Unterstützung bis hin zur partiellen Arbeit mit Kleinstgruppen realisiert.

Subjektbezogene Beratungsarbeit in individuellen und gruppenbezogenen Settings als Unterstützung für die persönliche Zielentwicklung (Arbeit mit Ziel- und Lernlandkarten). Dabei wird nicht nur zugelassen, sondern auch explizit berücksichtigt, dass sich die Ziele der Teilnehmenden nicht ausschließlich stringent auf das Thema „Arbeit/Erwerbsarbeit“ beziehen, sondern immer auch Fragen der eigenen Vorstellungen und Wünsche zur persönlichen Lebensführung und zu den jeweils involvierten sozialen Lebenszusammenhängen berührt sind.

Und da gab es ein paar, die gesagt haben, berufliches Ziel, schön und gut, können wir uns ja zusammen etwas ausspinnen aber ich habe mir eigentlich so einen Plan B zurecht gelegt und der heißt – das war in dem einen Fall so, dass der gesagt hat, meine Kinder bauen gerade ein Haus und da will ich halt mithelfen; Arbeit sehe ich nicht mehr und Knochen sind eh kaputt und das ist eher das, wo ich jetzt meine Zukunft drin sehe, das zu machen und da zu arbeiten. (Berater 3)

Persönliche Ziel- und Lernlandkarten können einen Beitrag zur Komplexitätsreduktion leisten und vor allem durch die reale Visualisierung als „Landkarten“ helfen, Verknüpfungen von eigenen persönlichen und/oder berufs- und arbeitsbezogenen Zielen mit Lernerfordernissen, Lernthemen und konkreten Handlungsschritten zu durchdenken und darzustellen. Gleichzeitig kann die kontinuierliche Fortschreibung der Ziel- und Lernlandkarten im Prozessverlauf der Maßnahme Orientierung geben für die Auswahl von Lerninhalten bzw. die Organisation externer Qualifizierungs- und Unterstützungsmodule.

„Ziellandkarte ist der prozessuale Ablauf, die Abbildung von Zielen und wie komme ich da hin. Start- und Endbeschreibung. Die Lernlandkarte ist die Abbildung von den Lernfeldern anhand von den eigenen Problemlagen, die man selber mitbringt. ... Landkarte heißt dann schon sowohl ein bisschen chronologisch, aber auch verknüpfend, wie hängen bestimmte Themen jetzt auch wieder zusammen. Jetzt habe ich diesen Typenindikator (gemeint ist die Arbeit mit dem MBTI – Meyers-Briggs-Typen-Indikator im Rahmen der Kompetenzbilanzierung in der AGH-MAE-Maßnahme – R.K./D.Z.) gemacht, das müsste ich eigentlich rückkoppeln an das, was ich in der Ziellandkarte gemacht habe. Ich stelle auch solche Verbindungen her, also es ist jetzt nicht nur ein Kalender – in der Woche machen wir das und der das – sondern es ist schon eine Landkarte im Sinne, dass es auch Wege und Verbindungen gibt. ... Die Ziellandkarte ist die Verknüpfung zur Lernlandkarte, dass wir die Ziele der TN verknüpfen mit Lernen, z.B. ich will ein Gespräch bei der ARGE führen, können wir das bei der Kommunikation drannehmen?“ (Interview Berater 2 und Projektleiter ODS)

In der Praxis der beiden Alpha-KU-Handlungskontexte sind aber auch die Grenzen und Mühen der Arbeit mit Zielen deutlich geworden, Die Formulierung von Zielen und erst recht die konsequente Ausrichtung auf konkrete Handlungsschritte fällt einigen Teilnehmenden schwer:

„N: Das ist aber noch nicht richtig gelungen, aber nur zum Teil gelungen. Die Leute haben keine eigenen Zielebenen.

(leise) S: Und die sind nicht bereit, Schritte festzulegen, wie sie das Ziel erreichen.

N: Wir kriegen das hin.

S: Sie müssen sich zu den Zielen entscheiden. Das ist ihre Entscheidung. Das ist unsere Kernidee: Aus der Ziellandkarte wollen wir ein Curriculum entwickeln. Wenn die sagen, ich brauche jetzt Kommunika-

tion mit meiner Frau, dass ich eben das Budget freibekomme und ich muss dann mit dem Bildungsträger reden, ich muss da und da reden. Dass wir das verknüpfen mit den Inhalten, die wir dann in den Lernsettings übernehmen wollen.

N: Es gibt eine Problematik, die fängt schon bei den Ziellandkarten an. Weil die Erfahrung ist, das ist schon furchtbar schwer, selber für sich ein Ziel und dann für sich Konsequenzen und Schritte zu entwickeln, wie komme ich da jetzt hin.

S: Sie sind diese Misserfolgsverhinderer, die sehen, es könnte scheitern, also mach ich es nicht.

I: Es war nicht so einfach so, stringent so Ziele zu formulieren, von denen aus man hätte was entwickeln können, sondern die waren dann eben auch sehr unpräzise, unrealistisch. Oder wie kann ich mir das vorstellen?

S: Ich denke, die haben innere Hemmungen. Die sagen, ich will's, die machen es aber nicht. Das ist wie so eine Schutzfunktion: Der andere will, dass ich ‚ja‘ sage. Ich sage ‚ja‘, aber eigentlich will ich nicht.

I: Ganz praktisch heißt das, dass es diese Rückkopplung irgendwann nicht mehr gegeben hat.

S zeigt Lernlandkarte: Das habe ich geschrieben und das hat der TN selber geschrieben. Der Vorteil an der Bildlichkeit ist: Dann machen sie es selbst. Dann müssen sie es durchdenken. Aber wahrscheinlich am Denken hängt schon die Frage.“ (Interviewsequenz mit I (Interviewer), N (Berater 2) und S (Projektleiter ODS))

3.2 Merkmale von und für Grundbildung im Prozess / Grundbildungshandeln im Prozess

Grundbildungshandeln in den Alpha-KU-Projekten wird begrifflich ‚angepasst‘. Grundbildung ist vordergründig ein weder an Organisation noch an die Subjekte anschlussfähiger, handlungserklärender Begriff. Grundbildungshandeln in Alpha KU erfolgt deshalb aus der reflexiv gewachsenen Überzeugung und beraterischen Expertise, dass die Maßnahmelogiken, die einer ordnungspolitischen Perspektive entstammen, den weiterbildnerischen und beraterischen Logiken, die komplexe, heterogene, widerständige pädagogische Situationen zu verstehen und zu gestalten suchen, wenig entsprechen. Gleichwohl bieten die Maßnahme-Logiken innerhalb der SGB-II- und -III-Strukturen für interaktives Handeln. Es gilt, in diese Grundbildung einzupassen, und zwar in einer Weise, über die

„stabile, weniger standardisierte und auf die Situation und die Subjekte zugeschnittene Bildungsangebote entstehen, die den Erwerb von Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben, Rechnen, aber auch weiterführender, inklusionsrelevanter Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation und Information ermöglichen“. (s.o.)

Im Zusammenhang der konkreten Beratungsprozesse, Arbeitsaufgaben, Übungen in den Maßnahmen, etwa bei der Erstellung der Bewerbungsunterlagen, der schriftlichen Bearbeitung einzelner Arbeitsaufgaben oder der PC-unterstützten Textbearbeitung werden immer wieder bei einzelnen Teilnehmenden Schwierigkeiten im Umgang mit Schriftsprache sichtbar. Die Interventionen der Berater folgen dann aber nicht einem reflexhaften Impuls, aus diesen Beobachtungen unmittelbar ausschließlich auf Schriftsprache bezogene Unterstützungsmaßnahmen abzuleiten. Generell wird auch nicht mit „Zuschreibungen“, „Labels“ oder „Kategorisierungen“ gearbeitet.

„Der Begriff (gemeint ist Grundbildung – R.K./D.Z.) wird assoziiert mit Grundschule. Ich bin auf dieser Ebene wie ein Grundschüler. Und diese Sache, du brauchst Grundbildung, steht auf der Appell-Seite. Und dann wird wieder, du bist zu blöde. Du musst dir erstmal Grundbildung aneignen. ... Dadurch bin ich auch zu diesem Begriff Grundbildung gekommen. Dass das eigentlich so ist. Ich bin eigentlich dafür, man müsste sagen, Bildung und Bildung ist konkret. Für jede Person ist sie konkret. Jeder braucht eine konkrete Bildung, um sein Lebensziel, seine Probleme zu machen und die muss er sich aneignen. Dann ist es was ganz anderes. Dann differenziere ich nicht zwischen den Menschen und sage: Der hat viel Bildung und der ist gut und der hat wenig Bildung und ist schlecht. So hat jeder seine konkrete Bildung. (Projektleiter ODS)

Wie in anderen Situationen im Beratungs- und Bildungsprozess auch wird zunächst eine systemische Perspektive eingenommen, die sich zum Beispiel darin zeigen kann, nach den Unterstützungsmöglichkeiten im sozialen Umfeld zu fragen oder die tatsächlichen Anforderungen der bestehenden oder angestrebten Beschäftigungssituation auf ihre Kompetenzanforderungen in Hinblick auf schriftsprachliche Kompetenzen kritisch zu überprüfen. Darüber hinaus wurden generell bestehende Unterstützungsbedarfe eher in Einzelberatungen als in der Gruppe angesprochen.

„Dann haben wir nicht gesagt, ... Du kannst aber schlecht schreiben, sondern haben das als Information mitgenommen, später für die individuelle Betreuung und Beratung. In der Gruppe haben wir tunlichst zugesehen, dass wir nicht jemanden vorführen im Sinne von: Das ist einer von den Schlechteren und das ist einer von den Besseren. Das hätte uns den Beratungsprozess insgesamt schon so torpediert, dass die überhaupt nicht mehr gekommen wären zur Beratung.“ (Berater 1)

Als **Musterstrategie** kann folgendes Verfahren beschrieben werden: Bei der beschriebenen Heterogenität der Gruppenzusammensetzungen ist zunächst unbekannt, wie bei den einzelnen Teilnehmenden Schriftsprachlichkeit ausgeprägt ist. Bei Schreibanschlüssen werden für die Berater Probleme sichtbar und es werden zwei beraterische Strategien verfolgt:

1. Welche Hilfsvarianten nutzt er/sie?
2. Welche Hilfsvarianten kann er/sie nutzen, weil das soziale Netz Hilfen anbietet?
3. Keine offene Ansprache in Gruppensituationen, insbesondere keine Bewertungen oder Attributierungen.
4. Teilnehmende nicht „vorführen“.
5. Berater nimmt die Information mit in eine individuelle Beratungssituation.

In Situationen, in denen Schriftsprachkompetenzen erforderlich sind, können Grundbildungsbedarfe in Bezug auf Schriftlichkeit gut identifiziert werden und man erfährt auch einiges über die Strategien des Umgehens mit Schriftsprachmängeln und über das soziale Umfeld. Als Berater entscheidet man auf der Ebene von zwei Indikatoren (Vertrauen und Persönlichkeit), inwiefern man vorsichtiger oder konfrontativer agiert. Beispielsweise wurden Teilnehmende mit Unterstützungsbedarf in der Einzelberatung etwa mit der Frage konfrontiert, ob eine aktuell zwar bestehende Unterstützungsstruktur z.B. in der Familie auch wirklich nachhaltig ist und welche Veränderungsperspektiven gegebenenfalls bestehen. Vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Beratungsverständnisses verbleibt aber auch diese Entscheidung letztendlich beim Subjekt.

Es geht nicht um **eine**, sondern um **meine** Bildung. Grundbildung konkretisiert sich aus der Perspektive des Subjekts und dient dem Bewusstmachen und Verfolgen von Lebenszielen. Grundbildungsanliegen und -bedarfe ergeben sich aus konkreten Anforderungen und komplexen Problemlösungssituationen und beziehen sich auf ein erweitertes Verständnis von literacy im Sinne von kommunikativer sozialer Praxis, zu der sowohl Schreiben, Lesen, Textverstehen, aber auch sich präsentieren, Informationen weitergeben, sich mit anderen austauschen und kooperieren gehören. Das „Aufbohren von Problemen“ strukturieren, Zugang zu Wissen generieren, das Leseverständnis von komplexen Texten erweitern, Texte formulieren und für Dritte verständlich und richtig schreiben stellen Anforderungen dar, die immer im Zusammenhang der Verfolgung selbst gewählter Ziele stehen: ein Anschreiben an das Gymnasium für die Aufnahme des Kindes verfassen, einen Mietvertrag kündigen, die Finanzierung für ein Moped klären, sich über die Zulassungsvoraussetzungen einer Ausbildung informieren – und natürlich auch, aber nicht allein und oft nicht zuerst: eine Bewerbung schreiben.

„Und das, den ersten Schritt zu tun, die Nuss zu knacken, das ‚denke ich, ist Grundbildung.“ (Berater 2)

Mit diesen Worten verdeutlichen die Alpha-KU-Berater ihre Haltung zur Einpassung von Grundbildungsanliegen in den beiden Alpha-KU-Teilprojekten. Die Berater, die auf Ermutigung und Selbstermächtigung der Subjekte orientiert sind, schaffen auch durch die Stärkung der Lernenden die Voraussetzungen, sich kognitives Wissen anzueignen. Erst wenn ein Mindestmaß an Selbstsicherheit entwickelt ist, kann Lernen gelingen. Lernanlässe und Lernthemen waren:

- Kommunikation
- Rechtschreibung
- Lesen von Informations- und Gebrauchstexten
- Auffrischen der Kenntnisse der Grundrechenarten
- Rechnen im Alltag (z.B. Führen eines Haushaltsbuches)
- PC-Anwendungen
- Alltagspraktische Herausforderungen, z.B. Fragebögen ausfüllen, Telefonate mit Behörden führen.

Als eine Konsequenz in Bezug auf die Bestimmung relevanter Grundbildungsinhalte lässt sich aus dem Material erschließen, dass in den Alpha-KU-Teilprojekten vermieden wird, einen inneren Denk-

katalog um Grundbildungsinhalte wirksam werden zu lassen, auch wenn Strategien beschrieben werden, wie man an Schriftsprachkompetenzen bzw. -defizite herankommen konnte. Vielmehr zeigt das Material, dass die Bestärkung der Selbstreflexionskompetenzen als beraterisches Handeln Chancen birgt, Grundbildungsinteressen und -bedarfe transparent und damit steuerbar zu machen. Dabei zeigt sich, dass die subjektiv erschlossenen ‚Bedarfe‘ durchaus anschlussfähig sind an gängige Verständnisse von Grundbildung, jedoch aus eben der konkret-eigenen (MEINE Grundbildungs-) Perspektive entstehen.

Im Zusammenhang der abschließenden summativen Evaluation im GiWA-Projektverbund wird ausführlicher zu untersuchen sein, welche Handlungsprinzipien und Gestaltungselemente im Zusammenhang der benannten Grundbildungsanliegen tatsächlich realisiert worden sind und welche Wirksamkeits- bzw. Erfolgsindikatoren für die gewählten Lernsettings identifiziert werden können. Die Materialien aus der formativen Evaluation zeigen insbesondere für das AGH-MAE-Projekt, dass in den „Lernkomplexen“ relativ viele klassische, stark kognitiv ausgerichtete „Unterrichtssituationen“ vorzufinden sind.

3.3 Merkmale für Arbeitsbezug im Prozess inklusive Interventionen in Bezug auf unterschiedliche Akteursebenen

Die Arbeitsbezüge ergeben sich aus der Brückenfunktion von Lernen und Arbeiten in Transfergesellschaften und AGH-MAE-Maßnahmen in eine unklare, offene zukünftige Arbeitssituation oder Situation in einem Leben außerhalb von Erwerbsarbeit. Diese Spezifik bringt mit sich, dass eher auf *eventuelle Arbeit* vorbereitet wird, es also maßgeblich darum geht, darauf zu achten, dass die Hoffnung und Zuversicht auf Arbeit nicht verlorengelht, dass Beschäftigungsfähigkeit soweit als möglich erhalten wird und – bei sehr perforierter Arbeitslosigkeitserfahrung – überhaupt erst ausgeprägt wird.

Bei aller beim derzeitigen Auswertungsstand noch gebotener Vorsicht könnte man den Arbeitsbezug konkretisieren zum einen in der Richtung der Handlungen der Berater

gegenüber Institutionen (Unternehmen, Transfergesellschaften, Agentur für Arbeit / ARGE):

- Sichten, Recherchieren, Informiertsein über Arbeitsmöglichkeiten in der Region, in der die Maßnahmen stattfinden;
- ins Gespräch gehen mit relevanten Akteuren, um bewusstzuhalten, in welcher Weise die jeweiligen „Profillagen“ (vgl. Bundesagentur für Arbeit, Das arbeitnehmerorientierte Integrationskonzept der Bundesagentur für Arbeit (SGB II und SGB III) 2010) mit den faktischen Anforderungen, Chancen aber auch Begrenzungen des regionalen Arbeitsmarktes korrespondieren und eben auch differieren;
- Suche nach lernhaltigeren und mehr Arbeitszufriedenheit ermöglichenden Arbeitsgelegenheiten (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004), insbesondere bei den AGH-MAE-Maßnahmen. In diesem Zusammenhang ist deutlich geworden, dass der Anspruch, möglichst an den persönlichen Interessen, Kompetenzen und Zielen der Teilnehmenden orientierte Beschäftigungssituationen zu generieren, nicht eingehalten werden konnte, sondern andere Faktoren wie Erreichbarkeit der Arbeitsgelegenheit (bei eingeschränkter Mobilität der Teilnehmenden) und die kaum gegebenen Wahlmöglichkeiten innerhalb der generell eher lernarmen Beschäftigungsangebote einen wesentlich stärkeren Einfluss hatten. Damit waren potenzielle Transferleistungen und Rückkoppelungen im Hinblick auf Lernanlässe in der Beratungs- und Bildungsarbeit zu den Erfahrungen und Lernsituationen in der Beschäftigung deutlich eingeschränkt.

im Lernsetting gegenüber Teilnehmenden:

- Bezugspunkt sind die Perspektiven, Hoffnungen und Misserfolgserwartungen der Beschäftigten in Bezug auf Arbeit;
- das Identifizieren von Beschäftigungsfähigkeit – bei aller Unklarheit eines Begriffes, der allzu gerne als ‚selbsterklärender Begriff‘ rezipiert wird.;
- Bezugspunkt sind auch die – antiquiert erscheinenden – „Arbeitstugenden“. Dies ist der Erfahrung geschuldet, dass die destruktive Kraft längerfristiger Arbeitslosigkeit in vielen Fällen tat-

sächlich dazu führt, grundlegende Voraussetzungen der Arbeitsfähigkeit und Arbeitsdisziplin zu zerstören;

- Selbstermächtigung, Empowerment;
- fachliche Qualifizierung;
- Grundbildungsanliegen, die in direkten Bezug zu konkreten Arbeitsanforderungen stehen;
- sich in der Arbeit als jemand darstellen können, der etwas kann, das wertvoll und nützlich ist.

3.4 Professionalisierung und Begleitung von Multiplikatoren

Ausgehend von der Mehrperspektivenbetrachtung auf den drei unterschiedlichen Projektebenen (Interaktion zwischen Berater und Teilnehmer, Berater und Organisationsvertreter und Berater und Geldgebervertreter) hat der Aspekt der Professionalisierung und Begleitung von Multiplikatoren in den Alpha-KU-Teilprojekten unterschiedliche Bedeutung. Im Rahmen der Transfergesellschaft ging es wesentlich darum, die Unternehmensleitung des aufzulösenden Betriebes und den Träger der Transfergesellschaft für die besonderen Erfordernisse der Zielgruppe der formal gering qualifizierten Beschäftigten zu sensibilisieren. Im AGH-MAE-Projekt ist diese Dimension von Beginn an am stärksten ausgeprägt, da hier die Rollen des bsw-Beraterteams sich auftragsgemäß insbesondere auch auf alle Projekt-Akteure beziehen (neben den teilnehmenden ALG-II-Empfängern der ODS-Projektleiter, weitere externe Dozentinnen und Dozenten, die in einzelnen Lernkomplexen eingesetzt wurden, aber auch Leitungskräfte der ODS als Maßnahmeträger). Diese Aufgaben wurden in unterschiedlichen Beratungssettings wahrgenommen, Monitoringworkshops mit der Steuerungsgruppe des Maßnahmeträgers, in einzelnen Situationen Moderation von Bilanzgesprächen mit der ARGE NOL als Auftraggeber der Maßnahme, regelmäßiges Coaching und punktuelle Telefonberatung für den ODS-Projektleiter, Hospitationen in der Maßnahme selbst und nicht zuletzt eigene Trainertätigkeit in einzelnen Lernkomplexen.

Die AGH-MAE-Maßnahme wurde auch intern beim Maßnahmeträger als Lernprojekt definiert mit dem Ziel, die eigenen Mitarbeiter in einem Prozess der Rollenveränderung zu begleiten. Das Selbst- und Aufgabenverständnis von „klassischen“ ABM-BetreuerInnen sollte sich in Richtung von „pädagogisch orientierten BetreuerInnen“ verändern, die in der Lage sind, die Gestaltung von Lernsituationen mit Lernprozessbegleitung und Betreuungsleistungen in Bezug auf die Beschäftigungssituationen zu verknüpfen. In der Begleitung des ODS-Projektleiters werden die Prinzipien der prozessbegleitenden Lernberatung als Modelllernen genutzt, sodass sie parallel in der eigenen Kursleitertätigkeit in der AGH-MAE-Maßnahme erprobt werden können.

4. Zusammenfassung

In den Alpha-KU-Projekten werden Strategien sichtbar, wie es gelingen kann, ausgehend von einer „gesunden Skepsis“ in Anbetracht erfahrener bzw. vermuteter Geschlossenheit, Zähigkeit und Unbeweglichkeit von standardisierten Maßnahmen und Produkten aus Arbeitsförderungskatalogen dennoch beratungsbasierte und arbeitsbezogene Lernsituationen zu gestalten und Grundbildungsinhalte zu verankern und einzupassen. Die kritisch-reflexive Analyse solcher standardisierten Maßnahmen aus beraterischer und dabei insbesondere subjektorientierter Perspektive ist ein Ausgangspunkt, um in Interaktionen zu gehen, die nach vorne gerichtet und kontextbezogen dazu beitragen, alternative Bildungs- und Beratungspraxen für Grundbildung integrierende Konzepte der Arbeitsförderung zu entwickeln und zu vertreten und dabei in einem offenen, anschlussfähigen und verantwortlichen Dialog mit allen Akteuren zu bleiben. Damit wird auch eine unverkrampte Diskussion über Nützlichkeit und Nutzenargumentationen eröffnet, die die subjektiven Perspektiven von Lernenden mit gesellschaftlichen Anforderungen und hier insbesondere Anforderungen aus dem System von Wirtschaft und Arbeit verknüpft.

„Die Lernenden müssen anerkannt werden als eigensinnige und eigenverantwortliche Subjekte ihrer eigenen Lebenspraxis, die sich vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte, ihrer aktuellen Lebenssituation und ihrer Zukunftsentwürfe mit den Zwängen und Möglichkeiten auseinandersetzen, die sie in Form alltäglicher Lernanlässe vorfinden.“ (Schäffter, Ortfried 2009)

Literatur:

Baethge, M. / Baethge-Kinsky, V. 2004: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster

Bourdieu, Pierre 1998: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt 1998

Bundesagentur für Arbeit 2010: Das arbeitnehmerorientierte Integrationskonzept der Bundesagentur für Arbeit (SGB II und SGB III) – Leitkonzept Arbeitsvermittlung und Vermittlung von schwerbehinderten Menschen (Nicht-Reha) – 22.02.2010 – VERSION 5.0 – INTERN, <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A04-Vermittlung/Publikation/HEGA-02-2010-Vier-Phasen-Modell-Anlage-1.pdf>

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

Klein, Rosemarie 2005: Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler.

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

Klein, Rosemarie / Stanik, Tim 2008: Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch; in: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. F. Knabe (Hrsg.): Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Waxmann-Verlag Münster, S. 82-88

Maier, Matthias / Neumann, Ulf / Pomsel, Marco 2009: Parkplatz für Geringqualifizierte? Zur Gestaltung von Bildungsmaßnahmen in Transfergesellschaften, in: Klein, Rosemarie (Hrsg.): Zugänge gestalten, GiWA – Online Nr. 3, 9/2009 – <http://www.giwa-grundbildung.de/MaierNeumannPomsel3.pdf>

Neumann, Ulf / Pomsel, Marco 2006: Lernen gemeinsam neu entdecken. Prozessbegleitung für kleine Unternehmen, in: ABWF / Projekt QUEM (Hrsg.) 2006, Prozessbegleitende Lernberatung – gelebte Lernkultur, Berlin

Neumann, Ulf / Pomsel, Marco 2010: Brüche im Erwerbsleben als Herausforderung und Chance für die Erwachsenenbildung, in: Bolder, Axel / Epping, Rudolf / Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard / Seiverth, Andreas (Hrsg.) 2010, Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?, VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden

Pomsel, Marco 2010: Auf Leistungsfähigkeit und positive Gestaltungskraft vertrauen – Erfolgsbedingungen für das Aushandeln und Gestalten von Bildungsmaßnahmen für Geringqualifizierte in mittelständischen Unternehmen, in Klein, Rosemarie (Hrsg.), Grundbildung und Beratung, GiWA – Online Nr. 4, 2/2010 – <http://www.giwa-grundbildung.de/PomselGO4.pdf>

Schäffter, Ortfried 2009: Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität, in: Mörchen, Annette / Tolksdorf, Markus (Hrsg.) 2009, Lernort Gemeinde – Ein neues Format der Erwachsenenbildung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Autor(in):



Rosemarie Klein, Dipl.-Päd., Organisations- und Lernberaterin, Geschäftsführerin des bbb Büro für berufliche Bildungsplanung Dortmund, Leitung des Verbundprojektes GiWA Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch; Arbeitsschwerpunkte: Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung; Bildungs- und Lernberatung; diskontinuierliche Erwerbsbiographien; klein@bbbklein.de; www.bbb-dortmund.de



Dieter Zisenis, Dipl. Päd., selbstständiger Organisationsberater, Kooperationspartner des bbb Büro für berufliche Bildungsplanung Dortmund, wissenschaftlicher Begleiter im Verbundprojekt GiWA: Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch. Arbeitsschwerpunkte: Konzeptentwicklung und Projektmanagement in Aus-, Fort- und Weiterbildung, Beratung von Kommunen und Unternehmen der Sozialwirtschaft, Bildungs- und Lernberatung email: zisenis@bbbklein.de

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB072101 (GiWA Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch/Verbundleitung) und 01AB072102 (GiWA-Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch/Wissenschaftliche Begleitung) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin. (S. BNBest-BMBF 98, 6.4)