

QUEM-report
Schriften zur beruflichen Weiterbildung
Heft 70

Matthias Trier, Thomas Hartmann
Gudrun Aulerich, Ingeborg Bootz, Pamela Buggenhagen,
Sigrid Busch, Kerstin Gogolek, Peter Heller,
Geneviève Hesse, Hartmut Scholz, Octavia Wolle

Lernen im sozialen Umfeld

Entwicklung individueller Handlungskompetenz
Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung

Berlin 2001

Impressum

Die Veröffentlichung "Lernen im sozialen Umfeld – Entwicklung individueller Handlungskompetenz – Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung" entstand unter Verwendung von Ergebnissen der Arbeit im Programm "Lernen im sozialen Umfeld". Das Programm wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. in Auftrag gegeben und begleitet.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Dr. Gudrun Aulerich, Dr. Ingeborg Bootz,
Pamela Buggenhagen, Dr. Sigrid Busch,
Kerstin Gogolek, Dr. Thomas Hartmann,
Dr. Peter Heller, Geneviève Hesse,
Dr. Hartmut Scholz, Prof. Dr. Matthias Trier,
Octavia Wolle

QUEM-report, Heft 70

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungs-
forschung e. V.
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management
Storkower Straße 158
10402 Berlin

Manuskriptdruck, Oktober 2001

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Die Reihe QUEM-report wird kostenlos abgegeben.

ISSN: 0944-4092

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

Zu diesem Heft

“Lernen im sozialen Umfeld (LisU)” – damit verbindet sich ein Themenfeld, das im Kontext gegenwärtiger Entwicklungen in der Erwachsenenbildung und speziell im Bereich beruflicher Kompetenzentwicklung zunehmend Aufmerksamkeit erfährt.

So wird das Lernen in Tätigkeiten außerhalb von Unternehmen bzw. betrieblichen Arbeitsprozessen gerade in Zeiten globaler Veränderungsprozesse in unserer Arbeitswelt, oft mit einhergehendem Verlust des gewohnten Arbeitsplatzes sowie mit Krisen und Brüchen in Lebens- und Arbeitsbiographien aus einer neuen Perspektive interessant. Es ergeben sich Handlungsfelder und gleichfalls Lernfelder für Erhalt und Entwicklung individueller beruflicher Kompetenzen mit bedeutenden Potentialen nicht nur für gesellschaftlich-soziale Integration, sondern darüber hinaus für individuelle, wirtschaftliche und gesellschaftliche Innovationen.

Bereiche des Ehrenamts, kulturell-soziale und ökologische Projekte, Familienarbeit oder auch Freizeitgestaltung erfahren aus dieser Sicht eine neue Wertung für den Erhalt von Handlungsfähigkeit. Sie eröffnen bislang kaum beachtete Chancen für Unternehmertum oder Schöpfung neuer erwerbssichernder Arbeit. “Lernen im sozialen Umfeld” ist nicht nur von bildungspolitischem Interesse, es hat ebenso eine gesellschaftlich-politische Dimension, die sich u. a. in aktuellen Modellen für arbeitsmarktpolitische Instrumentarien widerspiegelt. Dazu gehört z. B. das Modell “Teilzeit-plus”. Hier können Unternehmen bei Verzicht auf Entlassungen ihre Personalkosten reduzieren, indem Mitarbeiter zeitanteilig in außerbetrieblichen sozialen oder kulturellen Einrichtungen vom Arbeitsamt geförderte Tätigkeiten verrichten. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass die dort beteiligten Mitarbeiter Kompetenzen im sozialen, personalen und methodischen Bereich erwerben, die zusätzlich die Entwicklungs- und Innovationsfähigkeit der Unternehmen stärken können.

“Lernen in Tätigkeiten des sozialen Umfelds” ist damit eine logische und konsequente Realisierung eines für Unternehmen längst anerkannten und praktizierten Konzepts “Lernen im Prozess der Arbeit”. Es ist ein wichtiger Bereich menschlichen Lernens und Handelns bei der Gestaltung eines lebenslangen und lebensumspannenden Lernens mit seinen vielfältigen Übergängen sowie Schnittstellen und ist somit ein bedeutendes integratives Element in sich ändernden, zunehmend auch diskontinuierlichen Tätigkeits-, Berufs- und Lernbiographien.

Diese wenigen Gedanken über Funktion und Bedeutung von LisU verweisen bereits auf ein recht komplexes Forschungs- und Gestaltungsfeld, das seit nunmehr über fünf Jahren von der ABWF/QUEM bearbeitet wird – geknüpft an Visionen zu “neuen Lernkulturen”.

Eine Reihe interessanter und anspruchsvoller regionaler Modellprojekte, in denen Gestalten und Forschen eng miteinander verknüpft waren, sowie Studien und Expertisen sollten zunächst einmal klären, wie dieses Lernen im sozialen Umfeld zu beschreiben ist, in welchen Strukturen es gefördert oder auch gehemmt wird und wie es unterstützt werden kann. Um Komplexität und Vielfalt der sich hier auftuenden Forschungsfragen für zielgerichtete Forschungsarbeit überschaubarer zu machen, musste das Themenfeld auf unterschiedlichen Ebenen und unter verschiedenen Sichtweisen strukturiert werden. Als nützlich erwiesen sich gesonderte Betrachtungen auf individueller, organisationaler/institutioneller und regionaler Ebene. Untersuchungen auf individueller Ebene standen dabei zunächst im Vordergrund. Hier konzentrierten sich all die Fragen, die auf Lerninhalte, Lernformen, Lernmotivationen, Lernwirkungen, Transfermöglichkeiten des Gelernten, Charakterisierung des Lernprozesses selbst, auf die Funktion erworbener Kompetenzen bei der Gestaltung von Lebens- und Arbeitsentwürfen und auf Formen von Lernunterstützung gerichtet waren. Erste Antworten darauf sollen in diesem QUEM-report gegeben werden. Aus einer Vielzahl von Projekterfahrungen und Einzelerkenntnissen werden verdichtete Aussagen formuliert, untersetzt mit konkreten Fallbeispielen aus einem breiten Feld. Damit der Leser einen Eindruck gewinnen kann, auf welchen empirischen Grundlagen und in welchen Projektzusammenhängen solche Erkenntnisse und Erfahrungen entstanden sind, werden nachfolgend einige von ihnen kurz vorgestellt.

Das regionale *Gestaltungs- und Forschungsprojekt “Lernen im sozialen Umfeld – Kompetenzentwicklung im Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen”* eröffnete von seinen Zielstellungen, seiner konzeptionell-strukturellen Anlage sowie seiner zeitlichen und finanziellen Dimension her das Themenfeld LisU in einer Vielfalt und Komplexität, die ursprüngliche, noch verhaltene Erwartungen weit übertrafen. Die fünfjährige praxisgestaltende und forschende Arbeit von intermediären Teams in fünf unterschiedlichen ostdeutschen Regionen, unterstützt von einer wissenschaftlichen Begleitung und einem Fachbeirat, lieferte eine Vielzahl von Teilerkenntnissen, erste Verallgemeinerungen sowie Thesen, die wesentlich zur Erstellung dieses QUEM-reports beigetragen haben. Darüber hinaus konnte Material für ein zweites QUEM-report-Heft bereitgestellt werden, das sich vorrangig der organisationalen/institutionellen Ebene und der regionalen Ebene zuwenden wird. Damit ist bereits die Breite der Zielstellungen erkennbar, die mit diesem Modellprojekt angestrebt wurde. Als Forschungsprojekt ging es insge-

samt um Darstellungen zu Motivationslagen, Lerninhalten und Lernformen in Tätigkeiten außerhalb regulärer Erwerbsarbeit – vornehmlich im Dritten Sektor. Außerdem sollten lernförderliche und lernhemmende Strukturen auf organisationaler und regionaler Ebene aufgezeigt werden. Der Nachweis sollte erbracht werden, dass in freiwilligen Tätigkeiten effektiv gelernt wird, berufsrelevante Kompetenzen entwickelt und Einstiegschancen in den Arbeitsmarkt verbessert werden können – speziell für Menschen, die aus Erwerbsarbeit ausgegrenzt wurden.

Über all dem steht die Absicht, die These zu belegen, dass “Lernen im sozialen Umfeld” ein Feld beruflicher Weiterbildung (Kompetenzentwicklung) ist und damit einer entsprechenden Förderung bedarf.

Die Untersuchungen waren eng an das Handeln der Initiatoren vor Ort gebunden. Sie gestalteten oftmals die Tätigkeitsfelder mit aus oder entwickelten gemeinsam mit regionalen Akteuren Projekte, in denen dann individuelle Lernprozesse der Menschen transparent gemacht und unterstützt wurden – sie eröffneten Räume, in denen “Betroffene” zu bewussten Gestaltern von Veränderungen werden können.

Erfahrungen dazu spiegeln sich zum Beispiel auch in Reflexionen der Initiatoren über eigenes Handeln wider, die Aufschluss über das komplexe Funktionsprofil eines Initiators bzw. Intermediärs und Einblicke in seine Rolle als Lernbegleiter geben.

Zwei weitere regionale Modellprojekte waren ähnlich angelegt. Auch hier war charakteristisch, dass Intermediäre mit einem komplexen Funktionsprofil in Entwicklungsprozesse von Individuen, Institutionen und Regionen “eintauchten”, d. h. sich in diese Prozesse einließen und für Forschung ein breites Feld aufbereiteten. Die inhaltlichen Zielsetzungen unterschieden sich.

So sollte mit dem an fünf Berliner Einrichtungen angelagerten *Modellprojekt “Initiativenverbund für Bürgerarbeit – Der Dritte Sektor als Ressource für Schöpfung von Arbeit und Kompetenzerhalt Erwerbsloser”* aufgezeigt werden, wie durch Unterstützung von aktivem Handeln und darin eingebundenes Lernen tatsächlich erwerbssichernde Perspektiven für Arbeitslose entstehen können. Mit diesem Projekt wurden in aktuelle Diskussionen zu den Themen “Ehrenamt”, “Freiwilligenarbeit”, “gesellschaftlich nützliche Arbeit”, “Bürgerarbeit” u. Ä. neue Aspekte eingebracht, denn bislang wurden diese Tätigkeitsbereiche kaum aus der Sicht individueller (beruflicher) Kompetenzentwicklung oder eines möglichen Kompetenztransfers betrachtet. Erwartungen an Projektergebnisse konnten insofern erfüllt werden, dass u. a. Modelle für Sozialgenossenschaften, für kommunale Entwicklungs- und Be-

schäftigungsagenturen, für eine Freiwilligenagentur entwickelt und wissenschaftlich begleitet wurden, die an der Schnittstelle von “Arbeitslosigkeit” – “Freiwilligenarbeit” – “Erwerbsarbeit” besondere Unterstützungsarbeit leisten. Speziell untersuchten die Projektmitarbeiter Auswirkungen von Dienstleistungen einer Freiwilligenagentur auf individuelle Tätigkeits- und Lernverläufe mit neuen Optionen für erwerbssichernde Tätigkeiten.

Einen anderen Zuschnitt hatte das Projekt “*Netzwerk regionale Lernkultur*”, mit dem in einer Region in den alten Bundesländern – im Münsterland – Erfahrungen gesammelt werden sollten, welche Bedeutung und Wirkung das Lernen im sozialen Umfeld auf regionale Lernkulturen hat. Von besonderem Interesse waren Wechselwirkungen und Beziehungen zwischen “LisU” und anderen Lernfeldern wie z. B. in Unternehmen oder in traditionellen Weiterbildungseinrichtungen. Ein Netzwerk der an Bildungsarbeit beteiligten Akteure und ihrer Institutionen wurde gestaltet. In diesem Zusammenhang waren in besonderer Weise die in der Region vorhandenen Entwicklungs- und Lernpotentiale in Vereinen, Initiativen, Projekten usw. aufzudecken, stärker ins öffentliche Bewusstsein zu rücken und für Regionalentwicklung zu nutzen. Ein konkretes Ziel bestand darin, spezielle Formen von Tätigkeits- und Lernagenturen aufzubauen, die ein erweitertes Lernverständnis kommunizieren sowie neue Formen von Lernunterstützung in vielfältigen, miteinander vernetzten Lernorten entwickeln und erproben. Solche besonderen Möglichkeiten einer “Lernbegleitung” könnten unterschiedlichen Zielgruppen, so auch Arbeitslosen helfen, ihre eigenen Tätigkeits- und Lernbiographien zu gestalten, Tätigkeitsfelder zu erschließen und ihr Lernen selbst zu organisieren.

Auch die Arbeiten in diesem Projekt tragen dazu bei, mehr über individuelles Lernen an den Schnittstellen unterschiedlicher Handlungsbereiche zu erfahren, speziell auch über Möglichkeiten des Entdeckens eigener, oft nicht geahnter Fähigkeiten für neue Lebensgestaltung.

Schließlich sei auf die Studie hingewiesen, die an der Erstellung des vorliegenden Heftes ebenfalls einen erheblichen Anteil hat. Ihr Thema “*Entwicklung individueller Handlungskompetenz durch Tätigkeit und Lernen in Strukturen des sozialen Umfelds*”, lässt erkennen, dass sehr explizit und umfassend das individuelle Lernen im sozialen Umfeld Untersuchungsgegenstand war. Hier liegt eine theoriegeleitete Analyse empirischer Untersuchungen vor, deren Auswertung an aktuelle wissenschaftliche Diskurse vielfältiger Wissenschaftsdisziplinen anbindet, die sich mit theoretischen Standpunkten und Positionen auseinander setzt und diese weiterentwickelt.

Empirische Grundlage waren über 70 biographische Interviews mit Freiwilligen in verschiedenen Vereinigungen, mit Ehrenamtlichen, Projektleitern,

aber auch Maßnahmeteilnehmern. Ihre individuellen Tätigkeits- und Lernverläufe, die gerade im ostdeutschen Transformationsprozess von Brüchen, Diskontinuitäten mit Neuorientierungen aber auch von Demotivation, Resignation geprägt sind, geben Aufschluss über Erhalt und Entwicklung individueller Kompetenzen in vielfältigen Lernformen und Lernstrukturen. Im Mittelpunkt der Untersuchungen stand individuelles selbstbestimmtes, selbst organisiertes Lernen, vor allem in informellen Lernstrukturen. Ein weiteres Untersuchungsziel war u. a. die Erfassung von Lernmöglichkeiten und Lernorten, deren Potential noch weitgehend unerforscht ist, da sie als Lernorte bislang kaum beachtet wurden. Was hat z. B. ein Frauenzentrum oder ein Karnevalsverein mit "Lernen" zu tun? Hier knüpfen bereits interessante Untersuchungsthemen zur weiteren Bearbeitung des Forschungsprogramms "Lernen im sozialen Umfeld" an.

Die vielfältigen Ergebnisse aus den unterschiedlichen Projekten der vergangenen fünf Jahre, von denen hier nur einige näher vorgestellt werden konnten, haben eine Vielzahl neuer bzw. nun konkreter zu formulierende Fragestellungen aufgeworfen. Sie erzwingen gleichfalls erneute kritische Reflexionen zur Gesamtstrategie, Inhaltskonzeption sowie zur Philosophie und zu Visionen des Programms.

Gegenwärtig werden Forschungs- und Gestaltungsarbeiten u. a. von folgenden "Leitbildern" bzw. Thesen gestützt:

- LisU – ein Feld zur Schöpfung von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungs- und Innovationspotentialen,
- LisU – eine unverzichtbare Ressource bei der Realisierung der beschäftigungspolitischen Leitlinien der Europäischen Union sowie bei der Gestaltung demografischer Wandlungsprozesse,
- LisU – ein wichtiges Element in zunehmend "gebrochenen" Tätigkeits- und Lernverläufen von Individuen in einer sich verändernden Arbeitswelt mit neuer Dominanz von erwerbssichernden Tätigkeiten zur Erhaltung sozialer und kultureller gesellschaftlicher Stabilität,
- LisU – ein Handlungs- und Lernfeld zur Ausprägung und Entfaltung von Handlungskompetenz, vorrangig durch tätigkeitsgebundenes, selbstbestimmtes Lernen in selbst geschaffenen Lernarrangements sowie in vorwiegend informellen Lernstrukturen.

Vor diesem Hintergrund erscheinen folgende Inhalte für weiterführende Untersuchungen aus heutiger Sicht nützlich und notwendig. Bezogen auf Veränderungsprozesse individueller Tätigkeits- und Lernbiographien sind Fragen von Interesse, die stärker auf "selbst gewählte Diskontinuität", d. h. vielfältige Neu- und Umorientierungen im Arbeits- und Berufsleben mit Erprobung

eigener neuer Möglichkeiten für Tätigsein und Lernen. Geklärt werden sollte ebenfalls, ob es tatsächlich eine Neuorientierung bzgl. Arbeitsbiographien gibt, eingebettet in ein erweitertes Verständnis von Arbeit bzw. Erwerbsarbeit und geknüpft an eine neue Bewertung von Arbeitszeit, Freizeit, Zeit für Familie und freiwilliges Engagement, die bereits heute oft ineinander übergehen und spezielle Wechselwirkungen aufweisen. Dabei wird es vorrangig um den Transfer und wechselseitigen Nutzen der in den unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen erworbenen Kompetenzen gehen.

In diesem Zusammenhang gibt es noch unzureichende Erkenntnisse über die Art von Lernunterstützung, die Individuen bei der Gestaltung veränderter diskontinuierlicher Tätigkeits- und Lernbiographien benötigen – gerade beim Bewältigen von Brüchen und Übergängen. Damit stehen nach wie vor neue Unterstützungsmöglichkeiten zur Ausprägung von individueller Handlungsfähigkeit im Blickpunkt, insbesondere von Selbstorganisationsfähigkeit und Selbstlernfähigkeit. Hier schließen sich konkrete Fragen nach neuen Formen von Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden an, einschließlich von Lernsupport. Letzteres vollzieht sich insbesondere auch auf organisationaler/institutioneller Ebene. Die Vielfalt möglicher Lernorte – gerade im sozialen Umfeld – muss genauer erfasst, beschrieben und hinsichtlich ihrer Lernförderlichkeit strukturiert werden, um schließlich über neue Fördermöglichkeiten für “Institutionen der Kompetenzentwicklung” diskutieren zu können.

Das wiederum erfordert ein neues System zur Erfassung, Wertung und Anerkennung von Kompetenzen, das weit über formales Zertifizieren von Qualifikationen, die in erster Linie angelerntes Fachwissen widerspiegeln, hinausgeht. Für Unternehmen ist das von besonderem Interesse, wenn sie bewusst Kompetenzen ihrer Mitarbeiter nutzen möchten, die in außerbetrieblichen, oft sozial-kulturellen Tätigkeitsfeldern erworben wurden. Untersuchungen zum Thema “Lernen im sozialen Umfeld als ein Element betrieblicher Weiterbildung” sollte auch deshalb ein Schwerpunkt kommender Forschungsarbeiten sein.

Ebenso bergen Probleme des demografischen Wandels sowie des Übergangs Jugendlicher und junger Erwachsener an der 2. Schwelle ihres Arbeitslebens eine Vielzahl von Forschungsfragen gerade bzgl. stärker zu beachtender Gestaltungs- und Lernpotentiale im sozialen Umfeld.

Bei der Suche nach Antworten können wir an erste Erkenntnisse und Erfahrungen anknüpfen, auch bezogen auf Forschungsmethoden. Offensichtlich hat es sich bewährt, Forschen und Gestalten eng miteinander zu verbinden. Die vielfältigen abgeschlossenen und zur Zeit laufenden auf Praxisgestal-

tung orientierten Modellprojekte machen deutlich, wie wichtig und nützlich es ist, Entwicklungsprozesse nicht nur zu beobachten und zu analysieren, sondern gleichfalls in Entwicklungen und Erprobung selbst zu investieren.

Hohe Erwartungen setzen wir deshalb auch in die freie Gestaltungs- und Forschungsarbeit von Intermediärteams, die zur Zeit im Rahmen eines neu gestalteten Modellprojekts in acht unterschiedlichen Regionen "Regionale Lernkulturen" unter dem besonderen Einfluss des Lernens im sozialen Umfeld mitgestalten. Regionale Vernetzung von Handlungs- und Lernfeldern und den darin eingebundenen Akteuren werden dabei ein wichtiges Kriterium sein. Angelagerte Forschungsarbeiten von interdisziplinären Wissenschaftlerteams an zwei Universitäten werden darüber hinaus dazu beitragen, das Phänomen "Lernkultur" und seine unterschiedlichen regionalen Ausprägungen transparenter zu machen.

Vernetzung und Kooperation haben auch in der wissenschaftlichen Forschung bedeutenden Einfluss auf Ergebnisqualität und deren Wirkung auf Veränderungsprozesse.

Das Programm "Lernen im sozialen Umfeld" wurde und wird gegenwärtig mit vielen kompetenten und engagierten Partnern bearbeitet. Ihnen allen möchten wir unsere Anerkennung und unseren Dank aussprechen und mit den Beiträgen im vorliegenden Heft zum Erfahrungsaustausch, zu interessanten Diskussionen und zur weiteren Zusammenarbeit anregen.

Ingeborg Bootz

Inhaltsverzeichnis

Seite

1	Anliegen und Zielstellung	13
1.1	Gesellschaftlicher Wandel als Lernherausforderung für die Individuen	13
1.2	Das soziale Umfeld als Forschungsgegenstand	15
1.3	Ziele und Aufgaben des Programms “Lernen im sozialen Umfeld”	17
2	Methode des Vorgehens	23
2.1	Qualitative Sozialforschung als Aktivierungs- und Reflexionshilfe für die Praxis	23
2.2	Regionales Untersuchungsfeld und Untersuchungsgruppe	24
2.3	Forschungsinstrumente	26
3	Veränderungen in den Lebensverläufen und ihre subjektive Verarbeitung	31
3.1	Auflösung der langzeitlichen stabilen Erwerbsarbeit als Zentrum der Lebensgestaltung	31
3.2	Subjektiver Umgang mit Brüchen in der Erwerbsbiographie	37
3.3	Verschobene Perspektiven – Tätigkeiten im sozialen Umfeld als Ersatzlösung für fehlende Erwerbsarbeit	45
3.4	Tätigkeiten im sozialen Umfeld als Möglichkeitsraum für veränderte Lebensgestaltung	49
4	Das soziale Umfeld als Tätigkeits- und Lernfeld	60
4.1	Traditionelle und neue Tätigkeiten im sozialen Umfeld	60
4.2	Lernanspruch unterschiedlicher Tätigkeiten – reaktives und innovatives Lernen	64
4.3	Lebens-, Arbeits- und Lernerfahrungen als differenzierende Bedingungen für das Lernen	68
4.4	Motivation und Tätigsein – Ansätze zur Stabilisierung positiver Lernmotivationen	77
4.5	Auf dem Wege zum lebenslangen Lernen – Kontinuität und Diskontinuität von individuellen Lernprozessen	88

5	Kompetenzerzählung durch Tätigkeit und Lernen	95
5.1	Erwerb von Handlungskompetenz als Lernziel der Akteure	97
5.2	Kompetenzerzählungspotentiale freiwilliger Tätigkeit und geförderter Arbeit	102
5.3	Herausbildung von Sozialkompetenz in Tätigkeiten im sozialen Umfeld	109
5.4	Exkurs: Individuelle Lernprozesse von Erwerbslosen nach Beratung	117
5.5	Exkurs: Förderung wie auch Behinderung von Kompetenzerzählung in ehrenamtlicher Arbeit	126
5.6	Kompetenzerzählung in selbst gestalteten Projekten für die Region	132
5.7	Exkurs: Tätigkeitsintegriertes Lernen in ABM	138
5.8	Unterschiedliche Tätigkeiten – unterschiedliches Lernverhalten – unterschiedliche Kompetenzprofile	144
5.9	Nutzung erworbener Handlungskompetenz in unterschiedlichen Tätigkeiten – Kompetenztransfer	150
6	Informelles und formelles Lernen im sozialen Umfeld	159
6.1	Fremd- und selbstbestimmtes Lernen in geförderter Arbeit und in freiwilligen Tätigkeiten	159
6.2	Beiläufiges tätigkeitsbegleitendes Lernen	162
6.3	Selbst organisiertes informelles Lernen	165
6.4	Selbst organisiertes informelles Lernen in Gruppen und die Rolle interner Experten	171
6.5	Lernberatung durch externe Experten	175
6.6	Nutzung formellen Lernens in Bildungseinrichtungen	179
6.7	Zusammenwirken von informellem und formellem Lernen bei engagierten Akteuren	186
7	Lernresultate aus Sicht der Akteure	190
7.1	Gewachsene Lern- und Handlungsfähigkeit	190
7.2	Selbst entwickelte Tätigkeiten im sozialen Umfeld als Lernresultat	193
7.3	Exkurs: “Man kann nicht mehr so denken wie zu DDR-Zeiten”	199

7.4	Exkurs: Individuelle Kompetenzentwicklung im Wechsel von geförderten und freiwilligen Tätigkeiten	209
7.5	Exkurs: Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen in geförderter und ehrenamtlicher Arbeit	232
7.6	Lernen und selbstbestimmter Neuaufbau einer veränderten Lebensperspektive	239
8	Weiterführende Fragestellungen	246
	Literatur	251

1 Anliegen und Zielstellung

1.1 Gesellschaftlicher Wandel als Lernherausforderung für die Individuen

Die tiefgehenden sozialen Wandlungen, deren Richtung und Verlauf nicht abzusehen sind, haben nicht nur die Arbeitswelt erfasst, sondern alle Lebensbereiche der Menschen. Die Beziehungen der Menschen in und zu ihrem unmittelbaren Lebensumfeld wandeln sich dramatisch. Die “Normalarbeitsbiographie” Schule – Ausbildung – Beruf – Ruhestand erodiert. Traditionelle Berufe verschwinden, neue Erwerbstätigkeiten und neue Berufe entstehen, Phasen von Erwerbsarbeit werden durch Arbeitslosigkeit unterbrochen. Für immer mehr Menschen besteht die Gefahr, längere Zeit oder gar dauerhaft keine Möglichkeit zu Erwerbsarbeit zu finden.

In der Tendenz wächst der Anteil qualifizierter Arbeit, der Umgang mit Veränderungen in der Arbeit wird Normalität, herkömmliche Ausbildungen verlieren an Wert, die Bereitschaft zur beruflichen Neuorientierung wird immer mehr Menschen abverlangt. Die Länder der Europäischen Union haben deshalb vier Säulen einer Beschäftigungsstrategie – Beschäftigungsfähigkeit (employability), Anpassungsfähigkeit (flexibility), Unternehmergeist (entrepreneurship) und Chancengleichheit (equality) formuliert (Europäische Kommission 1999), die auch dem Individuum eine Orientierung geben sollen. Die Möglichkeiten, diese Strategie mit Leben zu erfüllen, sind nicht zuletzt an die Fähigkeit und Bereitschaft der Bürger gebunden, sich diesen Veränderungen zu stellen, ihren Mut, sich auf Neues einzulassen, sich gestaltend in Veränderungen einzubringen, dafür zu lernen und Kompetenzen zu erwerben.

Sozialer Wandel und wirtschaftlicher Wandel sind untereinander verflochten, Beschäftigung steht in engem Zusammenhang mit der bürgerschaftlichen Mitgestaltung des Lebens. Auch die alltägliche Lebensführung verändert sich, Erwerbsarbeit, Eigenarbeit und Freizeit durchmischen sich. Die Lebenstätigkeiten im Alltag berühren die berufliche Arbeit. Erworbene Kompetenzen im Erwerbsleben fließen in kompetentes Alltagshandeln hinüber und umgekehrt – an dieser Hypothese wird heute kaum noch gezweifelt, wenngleich ihre Verifizierung noch im Gange ist. Nicht zuletzt zu dieser Verifizierung soll die hier vorgelegten Ausarbeitungen beitragen.

Arbeit, alltägliche Lebensführung und Lernen entgrenzen sich (Kirchhöfer 2000, S. 6 ff.), gleichzeitig werden neue Begrenzungen hervorgebracht. Die-

sem Wandel nicht nur zu folgen, sondern ihn mitzugestalten, stellt für die Menschen eine große Herausforderung dar, dafür zu lernen wird zu einer Lebensaufgabe. Dieses lebenslange Lernen hat zwei wichtige Ziele: *“Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit.* Bei der aktiven Staatsbürgerschaft geht es darum, ob und wie die Menschen in allen Bereichen des sozialen und wirtschaftlichen Lebens teilhaben, es geht um die damit verbundenen Chancen und Risiken, und um die Frage, inwieweit sie das Gefühl entwickeln, zu der Gesellschaft, in der sie leben, dazuzugehören und ein Mitspracherecht zu haben. Für die meisten Menschen gilt, dass während eines großen Teils ihres Lebens die Ausübung einer Erwerbstätigkeit ein wesentlicher Garant für Unabhängigkeit, Selbstachtung und Wohlergehen und damit auch für allgemeine Lebensqualität ist. Beschäftigungsfähigkeit – also die Fähigkeit, eine Beschäftigung zu finden und in Beschäftigung zu bleiben – ist nicht nur eine zentrale Dimension der aktiven Staatsbürgerschaft, sondern auch eine entscheidende Voraussetzung für Vollbeschäftigung, für die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Europas und für die Gewährleistung von Wohlstand in der ‘Neuen Wirtschaft’. Sowohl Beschäftigungsfähigkeit als auch aktive Staatsbürgerschaft setzen voraus, dass man über ausreichende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt, die auf dem neuesten Stand sind und die es ermöglichen, am wirtschaftlichen und sozialen Leben teilzuhaben und einen Beitrag zu leisten.” (Memorandum über Lebenslanges Lernen 2000, S. 6)

Teilhabe am sozialen Leben erschöpft sich nicht in den Wahlmechanismen parlamentarischer Demokratie, sondern ist ganz konkrete Mitgestaltung und Mitbestimmung im alltäglichen Lebensumfeld – in Bürgerinitiativen, Projekten, Vereinen, Verbänden, in informellen Gruppen in Nachbarschaft, Haus und Familie.

Für das Lernen von Erwachsenen ist Lernen im sozialen Umfeld zu einem konstituierenden Bestandteil geworden. Es hat sich, weil es auf ein zentrales Feld der Lebensgestaltung gerichtet ist, als zweiter Bereich des Erwachsenenlernens neben dem Lernen in der Arbeit fest etabliert. Sowohl die Bildungspolitik als auch die wissenschaftlichen Diskurse der Erwachsenenbildung wenden sich ihm zu und können daran nicht mehr vorbeigehen.

Beim Lernen im Prozess der Arbeit und Lernen im sozialen Umfeld ändert sich die Sichtweise auf das Lernen. Der Lernprozess wird vom tätigen Subjekt her gesehen und nicht vom Standpunkt des Lehrenden, der sein Wissen und Können weitergeben und die Individuen zum Lernen anregen will. Unter diesem Blickwinkel wird das Lernen in Bildungsinstitutionen für das Subjekt nur eine Möglichkeit, die in bestimmten Situationen des Lebensverlaufs sinnvoll eingesetzt und genutzt werden kann. Die Tiefe und Radikalität der

Strukturbrüche und gesellschaftlichen Wandlungen in ihren differenzierten Anforderungen für das Individuum können mit curricular organisiertem Lernen in Bildungseinrichtungen nicht antizipierend gelehrt und gelernt und auch nur in Teilen pädagogisch begleitet werden.

Anliegen von Erwachsenenbildungsforschung muss daher weit stärker als bisher die Auseinandersetzung mit dem nichtinstitutionellen Lernen in der Arbeit und im alltäglichen Leben außerhalb der Erwerbsarbeit werden. Für das Lernen in der Arbeit wird dem zunehmend Rechnung getragen und ebenso soll mit der hier vorgestellten Untersuchung für das Lernen im sozialen Umfeld dazu ein Beitrag geleistet werden – nicht etwa als ein Sonderfall des Lernens von Erwerbslosen – sondern als ein essentieller Bestandteil von Aktivität und Eigenverantwortung der Bürger in vielen Lebenssituationen und unterschiedlichen Tätigkeiten, die für Erwerbstätige, Nichterwerbstätige, noch nicht Erwerbstätige und Menschen in der nachberuflichen Lebensphase in ähnlicher Weise gelten.

1.2 Das soziale Umfeld als Forschungsgegenstand

Der Bedarf an theoretischer Erkundung und gleichzeitigem praktischen Erfahrungsgewinn ergibt sich daraus, dass dieser sehr komplexe und vielfältig in sich strukturierte soziale Raum außerordentlich handlungsbedeutsam ist. In ihm vollziehen sich rasche und einschneidende Veränderungen, die von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsverläufen angestoßen werden und auf sie zurückwirken. Theoretische Klärung, wissenschaftlich fundierte Voraussagen, verlässliche Vorschläge für effektives und soziales Handeln des Bürgers, von Gruppen, Institutionen und Staat sind gleichermaßen gefragt.

Zu klären ist, wie die Subjekte in diesem Raum agieren, welche Tätigkeiten sie ausüben, mit denen sie in ihrer unmittelbaren Umgebung wirken und welche individuellen Verhaltensänderungen dabei erkennbar werden. Diese Tätigkeiten, die in der Regel außerhalb oder am Rande von Erwerbsarbeit liegen, gestalten das soziale Umfeld stetig weiter aus, verändern die Lebensweise der Menschen, die hier agieren. Dabei verändern und spezifizieren sie sich, werden anspruchsvoller und komplexer. Sie verlangen, dass sich das Individuum im Handeln mit ihnen auch geistig auseinander setzt. Sie regen an die Tätigkeit gebundenes Lernen an.

Dieses Lernen ist noch weniger erforscht als das Lernen in Institutionen oder auch das Lernen im Unternehmen. Es findet kaum in vertrauten schulischen Formen statt, überwiegend wird es selbst organisiert oder erfolgt beiläufig in

der Tätigkeit. Dieses informelle Lernen findet nach langer Nichtbeachtung heute verstärkt Aufmerksamkeit.

Dieses lebensbegleitende Lernen im sozialen Umfeld steht jedoch nicht isoliert. Es hängt mit den Lernvorgängen in den anderen Lebenssphären zusammen und strahlt auch auf Tätigkeiten in ihnen aus. Wenn als wichtige Lernresultate im sozialen Umfeld sich die Handlungskompetenz entwickelt, gilt das zunächst aber nicht ausschließlich für die Kompetenz des Handelns im sozialen Umfeld. Es ist anzunehmen und schon im Ansatz durch Unternehmen belegt (Baitsch 1998 b; Mutz 2001), dass die hier erworbene Kompetenz für Handeln in Erwerbsarbeit zunehmend relevant wird. Forschungen zur beruflichen Kompetenzentwicklung müssen daher heute die Kompetenzentwicklung im sozialen Umfeld einbeziehen, für berufliches Handeln nutzbar machen und die Modalitäten des Transfers von Kompetenz zwischen den verschiedenen Handlungsfeldern aufklären. Die berufsrelevanten Facetten im sozialen Umfeld handelnd und lernend erworbener Kompetenz sind daher in dieser Untersuchung von besonderem Interesse.

Unsere thematische Leitlinie ist dieses Lernen, seine Möglichkeiten für Kompetenzentwicklung, die Folgerungen für die lernförderliche Ausgestaltung von Tätigkeiten sowie die organisierte Weiterbildung als Anreger und Begleiter von lernenden Erwachsenen.

Es soll der Versuch unternommen werden, das selbst organisierte informelle Lernen zu erschließen, die Vielfalt seiner Lernorte mit ihrem Lernpotential näher zu bestimmen und Chancen zu erkunden, wie durch die Akteure im sozialen Umfeld handelnd und lernend neue Tätigkeitsfelder geschaffen werden, die zur gesellschaftlichen Integration beitragen und soziale Veränderungen human gestalten.

Theoriebedarf und Verlangen nach praktikablen Handlungsanleitungen resultieren zuerst aus praktischen Bedürfnissen. Im Programm wurde der Annahme gefolgt, "dass sich Forschung als ein iterativer Prozess des Pendelns zwischen theoretischen Erkenntnissen, empirischen Befunden, der Identifikation von entstehenden praktischen Problemsituationen und neuen Anforderungen an theoretische Erklärung und Voraussage darstellen wird." (Kirchhöfer 1996, S. 12) In dieser Annäherung sollen Tendenzen und eventuell strukturelle Gesetzmäßigkeiten von Lernprozessen gefunden werden, die für das soziale Umfeld charakteristisch sind. Zunächst geht es um das Lernen von Individuen, doch in der Folge auch um Gruppen, Vereine, Projekte, die lernen, und schließlich um Lernvorgänge, die ganze Regionen betreffen, wenn sie ihre endogenen Potentiale zur Geltung bringen wollen.

Das soziale Umfeld ist keineswegs statisch. Seine strukturellen, organisationalen aber auch inhaltlichen Entwicklungen in Bereichen von unbezahlten Tätigkeiten, von freiwilligem Engagement und von geförderter Arbeit sind hochdynamisch und komplex. In ihnen spiegeln sich unterschiedliche Prozesse, die sich wiederum gegenseitig beeinflussen und bedingen. Vor allem die Veränderungen in der Erwerbsarbeit wirken sich auf die freiwillige und unbezahlte Arbeit, aber auch die geförderte und die Eigenarbeit aus.

Erhalt und Entwicklung der Handlungsfähigkeit bedeuten aber mehr als nur reagierendes Lernen mit dem Ziel der Anpassung an Veränderung. Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens besagt nicht Verordnung von lebenslanger Weiterbildung. Der zweite Aspekt, der beachtet werden muss, ist das Lernen, das zu neuen Freiräumen für Denken und Handeln führt. Viele Menschen erleben die derzeitigen Veränderungen als "Betroffene", sie reagieren oft mit Abwehr und Verweigerung oder gar mit Rückzug und Resignation. Deshalb besteht die Aufgabe darin, ein Lernen zu ermöglichen und zu fördern, das aus der Betroffenheit heraus zu aktivem Handeln führt. Erst wenn die Menschen Akteure von Veränderung werden, Veränderung selbst gestalten, kann man aus der Sicht der Handelnden und Lernenden von Entwicklung sprechen. Das Ziel dieses Lernens ist nicht Anpassung, sondern Erweiterung der Denk- und Handlungsräume. Lernen ist eine Voraussetzung für Innovation. Beide Aspekte des Lernens müssen erfüllt sein, um Handlungsfähigkeit zu erhalten und weiter zu entwickeln.

1.3 Ziele und Aufgaben des Programms "Lernen im sozialen Umfeld"

Das Programm wurde ausgelöst durch die Suche nach Antworten und Lösungen angesichts der rasanten Zunahme von Arbeitslosigkeit in den 90er Jahren in Ostdeutschland, wo in kürzester Zeit Millionen Menschen aus der ihnen vertrauten Erwerbsarbeit verdrängt wurden. Neue Tätigkeiten, sehr häufig instabile Beschäftigungsverhältnisse, entstanden massenhaft, gleichzeitig wurden viele Menschen zeitweilig in Projekten geförderter Arbeit aufgefangen, andere völlig aus dem Erwerbsarbeitsleben gedrängt. Ganze Regionen gerieten an die Peripherie der Entwicklung. Es war die Frage entstanden, wie die vorhandenen Kompetenzen dieser Menschen nicht nur erhalten, sondern den Veränderungen angepasst und vor allem weiterentwickelt werden könnten, um neue gesellschaftlich relevante Tätigkeiten ausfüllen und sich damit in veränderte gesellschaftliche Strukturen integrieren zu können.

Doch es handelt sich bei Lernen im sozialen Umfeld nicht vordergründig um Arbeitslosenforschung, sondern das Programm will dem Wandel der bisher

vorherrschenden Arbeitsgesellschaft nachgehen, die Diskussionen um neue Tätigkeitsfelder und Tätigkeitsmodelle anregen und fortführen (QUEM-Bulletin 7'96)).

Zu diesem Programm liegen bei QUEM bereits umfangreiche Veröffentlichungen (vgl. "Literatur") und auch noch nicht publizierte Forschungsberichte zu spezielleren Fragen und zur Situation in unterschiedlichen Regionen vor – vgl. u. a. Hartmann u. a. 2001; Jaeger u. a. 2000; Henseler/Kahlenberg/Lawerino 2001; Baltin/Flachmeyer/Rytz 2000; Jütting u. a. 2000; Trier 2000.

Der Rückgang herkömmlicher Erwerbsarbeit, ein wieder aufkeimendes Bewusstsein, dass eine Gesellschaft durch mehr als Geld und Lohnarbeit zusammengehalten wird und die Einsicht, dass große Teile notwendiger Arbeit unbezahlt geleistet werden (Biesecker 1999) haben weltweit die Diskussion um eine Neuverteilung, Neubewertung und Neustrukturierung von Arbeit angefacht, in der aufgrund der gesellschaftlichen Brisanz des Problems sowie ganz unterschiedlicher Standorte der Autoren durchaus divergierende Positionen vertreten werden (Gorz 1989; Rifkin 1996; Giarini/Liedtke 1998; Sennett 1998; Beck 2000). Große Aufmerksamkeit erfahren in dieser Debatte die außererwerblichen Tätigkeiten – freiwillige, gemeinnützige Arbeit und Eigenarbeit.

Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die Herausbildung individueller Handlungskompetenz durch Tätigkeit und Lernen, während die Ebenen organisationaler und regionaler Kompetenzentwicklung sowie die spezifische Rolle von Vereinen Gegenstand künftiger Veröffentlichungen sein werden.

Angestrebt wird eine Verdichtung der bisher erreichten Einzelerkenntnisse. Die Interdependenz zwischen Tätigkeit und Lernen in ihrem Einfluss auf die Entfaltung der Persönlichkeit in risikvollen Lebenslagen steht im Zentrum. Welche Entwicklungsverläufe zeichnen sich ab, wie nehmen die handelnden Personen ihr Lernen wahr, woran machen sie selbst Kompetenzentwicklungsprozesse fest?

Andererseits sind Resignation, Lernverweigerung und Kompetenzabbau in ihrem Bedingungsgefüge ebenfalls zu untersuchen, denn Lernprozesse im sozialen Umfeld vollziehen sich nicht gleichmäßig für alle Personen. Lernbegünstigende und lernhemmende Faktoren sind zwar prinzipiell bekannt, aber sie sind jeweils in ihren konkreten Erscheinungsformen darzustellen, weil daraus sozialpolitische und bildungspolitische Konsequenzen resultieren müssen.

Vorzugsweise wird der Personenkreis im Mittelpunkt stehen, der sich engagiert, der freiwillig tätig wird, der in geförderter Arbeit Initiativen zum Lernen für sich und andere entwickelt oder der aus freiwilligen Tätigkeiten Übergänge in selbständige oder abhängige Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt anzielt.

Für die Erwachsenenbildungsforschung sind hier noch viele Fragen offen, die letztlich auch relevant für Orientierungen der Erwachsenenbildner hinsichtlich ihrer aktiven Zuwendung zu nichtinstitutionellen Lernformen und Lernwegen bei ganz unterschiedlichen Personen und Personengruppen sind. Brödel (1999, S. 14 f.) weist auf eine ganze Reihe derartiger Forschungsdesiderata hin, wie z. B. Verlauf und Verbreitung von Selbstlernkompetenzen, Motivation zum tätigkeitsbezogenen Lernen, Aneignungshandeln in diversen Kontexten und an unterschiedlichen Lernorten im Beruf, in der Öffentlichkeit, in sozialen Netzen, im privaten Alltag. Sie sind nur in einem Komplex von Untersuchungen weiter aufzuklären. In dieser Arbeit werden lediglich einige von ihnen aufgegriffen.

Vorrangig war die Untersuchung des Lernens in der Tätigkeit mit dem Ziel, dabei die Herausbildung individueller Kompetenz zu erfassen. Dazu war es zunächst erforderlich, die individuellen und sozialen Voraussetzungen, unter denen gelernt wird, in ihrer Veränderung zu erkennen. Diese Kontexte des Lernens im sozialen Umfeld stellen offenbar stark determinierende Lernvoraussetzungen dar.

Ein zweites wesentliches Untersuchungsziel war auf die Erfassung der Vielfalt der Lernmöglichkeiten und Lernorte im sozialen Umfeld gerichtet, deren Potential noch weitgehend unerforscht ist, die bisher als Lernorte oft gar nicht beachtet wurden, weil sie außerhalb traditioneller Bildungsstätten zu suchen sind. Diese neuen Lernorte und Lernmöglichkeiten treten dann stärker ins Blickfeld des Individuums, wenn es seine soziale Orientierung sucht, sich in eine sich wandelnde Gesellschaft einordnen will, dabei Sinn und Ziel der eigenen Lebensgestaltung kritisch prüfen und nicht selten neu bestimmen muss. Welche Potentiale haben freiwillige Tätigkeiten, geförderte Arbeit und Eigenarbeit für den Erhalt und vor allem die Weiterentwicklung von Kompetenzen in prekären sozialen Situationen?

Lernen im sozialen Umfeld knüpft an unmittelbare Aufgaben und Lebensprobleme an, es wird in der Regel nicht formal betrieben, sondern auf seinen Sinn für das Erreichen aktueller und auch prinzipieller Lebensziele befragt, davon werden Entscheidungen über Umfang und Tiefe des Lernens maßgeblich beeinflusst, dadurch erhält die Motivation zum Lernen einen An Schub und wird in ihrer Stabilität und Dauerhaftigkeit positiv oder negativ gefärbt.

Diese Zusammenhänge von Lebensperspektiven, Lebensgestaltung und Lernen sollten genauer aufgeklärt werden.

Wie verläuft Lernen im sozialen Umfeld, was treibt das Engagement der Akteure voran, unter welchen Bedingungen entwickeln sich Aktivität, Eigeninitiative, nehmen die Anteile von Selbstorganisation und Selbstbestimmung beim Lernen und Tätigsein zu? Wie entfalten sich die Zusammenhänge von freiwilliger Tätigkeit und freiwilligem Lernen mit der Bedeutungszunahme von Freiwilligenarbeit?

Freiwillige Tätigkeiten können aus Akteurssicht unterschiedlich motiviert sein. Aufnahme, Unterbrechung, Beendigung, Zurückweisen von freiwilligen Tätigkeiten dürften spezifische Lernkonsequenzen haben – ebenso wie die ambivalenten Beziehungen zwischen ihnen und geförderter Arbeit. So erscheint die Kompetenzentwicklung durch Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld als ein Resultat äußerst vielfältiger widerspruchsvoller Prozesse und nicht als eine zwangsläufige, planbare Entwicklung.

Diese dritte Zielstellung sollte Lernen im sozialen Umfeld als besondere Erscheinung mit eigenen Charakteristika kennzeichnen, es jedoch nicht von anderen wesentlichen Handlungsfeldern isolieren, sondern in seiner Eigenständigkeit und in seinen Zusammenhängen mit dem Lernen in der Arbeit herausstellen.

Wenn Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld insbesondere soziale Kompetenz hervorbringen und verstärken, also auch Anforderungen entsprechen, die gegenwärtig an qualifizierte Erwerbsarbeit gestellt werden, dann weitete sich die Zielstellung der Untersuchung dahin aus, Erkenntnisse zu suchen, ob und wie diese im sozialen Umfeld entstandenen Kompetenzen in Erwerbsarbeit transferiert werden können. In ähnlicher Weise dürften diese Übergänge auch für den Kompetenztransfer aus Erwerbsarbeit in Tätigkeiten im sozialen Umfeld gelten. Erste Hinweise zu diesem Thema in bereits vorliegenden Publikationen (Hartmann 1999; Trier 1998, S. 253 f.) wären dafür weiter auszuarbeiten.

Tätigkeiten im sozialen Umfeld sind nicht in beruflichen Kategorien festgelegt, sie verändern sich vielmehr mit den raschen gesellschaftlichen Wandlungen beim Individuum häufig. So wurde darauf hingearbeitet, Aufschlüsse zu erhalten, ob und wie sich mit der bewussten Gestaltung der Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen die Qualität der Tätigkeit entwickelt, Schwerpunkte wechseln, eine Gemengelage kontinuierlicher und diskontinuierlicher Tätigkeit beobachtet werden kann und unterschiedliche tätigkeitstypische Profile von Kompetenz entstehen.

Eine vierte Zielstellung bezog sich darauf, in der Untersuchungspopulation dem Verlauf von Lernen und Tätigkeit über einen längeren Zeitraum nachzugehen – insbesondere in der Zeit von 1990 bis zur Gegenwart – und so an das Thema heranzukommen, dass Lernen im sozialen Umfeld ein Bestandteil lebenslangen Lernens ist, da es zur Lebensbewältigung unerlässlich und nicht – z. B. wie Lernen in der Arbeit – an die spezifische Bedingung Erwerbsarbeit geknüpft ist.

Dieses lebenslange Lernen kann nur als dominierend informelles Lernen verstanden werden. Das trifft gerade auch für Lernen im sozialen Umfeld zu. Doch dieses informelle Lernen kann in unterschiedlicher Weise mit formellem Lernen verbunden sein. Die Beziehungen zwischen informellem und formellem Lernen werden für Lerneffekte mit einiger Sicherheit immer wichtiger. Darin liegen neue Möglichkeiten für die organisierte Weiterbildung, die zu erschließen sind. In der hier vorgestellten Untersuchung wird versucht, die Sicht der im sozialen Umfeld lernenden und handelnden Akteure auf informelles und formelles Lernen darzustellen und daraus Möglichkeiten und Grenzen erwachsenbildnerischer Intervention abzuleiten.

Insgesamt bedarf dieses Lernen lernförderlicher Strukturen, die sich auf den Lernkontext und die Tätigkeiten, an die es gebunden ist, beziehen. Die Gestaltung lernförderlicher regionaler Infrastrukturen, die alle Tätigkeitsbereiche, Erwerbsarbeit, ehrenamtliche Arbeit, Eigenarbeit, und alle Lernorte, in den Betrieben und Institutionen, in freiwilligen Organisationen, in der Familie, der häuslichen Umgebung und in Bildungseinrichtungen, umfassen und verbinden, wird damit zu einer herausragenden Aufgabe.

Eine wesentliche Überlegung für die Bearbeitung des Programms war, einen Teil der Projekte als Forschungs- und Gestaltungsprojekte anzulegen. So wurden insbesondere die Mitarbeiter im Projekt “Lernen im sozialen Umfeld – Kompetenzentwicklung im Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen” “Initiatoren”, d. h. damit gleichermaßen Akteure und Forscher im sozialen Umfeld (Hartmann 1997; 1999). Die Projektmitarbeiter wirkten an sechs Standorten in den neuen Bundesländern. Dort waren sie in konkrete Projekte und Netzwerke sozialen Handelns eingebunden. Sie betrachteten so ihr Untersuchungsfeld nicht aus der Distanz, sondern waren selbst am Geschehen beteiligt. Die unterschiedlichen Vorhaben an den einzelnen Standorten wurden kontinuierlich mit Erfahrungen und Ergebnissen der Partner in den anderen Regionen bekannt gemacht. Diese Arbeit vor Ort zur Initiierung von Projekten, ihrer Weiterentwicklung und Vernetzung mit anderen wurde fortlaufend dokumentiert und ausgewertet.

Die Gestaltung von lernförderlichen Strukturen und die damit verbundene Forschung zu den Lernprozessen der Beteiligten verlangten von den Initiato-

ren als Vor-Ort-Agierende die gleichzeitige Beachtung unterschiedlicher Ebenen, auf denen gelernt wird. Folgende wesentliche Lernprozesse sollten erfasst werden:

- Die “Betroffenen” lernen selbst: Es geht darum, Perspektiven für sich selbst und für andere zu erarbeiten.
- Akteure in Entwicklungsprozessen sind selbst – mehr oder weniger bewusst – damit befasst, bei anderen Lernen zu fördern: Es geht darum, zu aktivieren und Beteiligung zu ermöglichen.
- Die Akteure arbeiten meist im Team, das als Gruppe ebenfalls lernt: Es geht darum, eine lernförderliche Arbeitsumgebung zu schaffen.
- Im Verlauf der Entwicklungsprozesse und der damit verbundenen Veränderungen lernt der gesamte Entwicklungskontext: Es geht darum, ein lernförderliches und damit entwicklungsfähiges Umfeld aufzubauen und zu erhalten.
- Die Initiatoren reflektieren diese Prozesse sowie ihr eigenes Handeln und Lernen dabei ebenfalls: Es geht darum, die Unterstützung für Lernen und Entwicklung zu verbessern.

Um diese Komplexität im Handeln und Forschen zu bewältigen, sind die Initiatoren selbst in eine Unterstützungsstruktur eingebunden, die Hilfen zur Reflexion bietet, bei der praktischen Arbeit berät, die Forschungsarbeit unterstützt und weiterführt. Die Vorgehensweise der Initiatoren, ihre eigenen Lernprozesse und ihre Kompetenzentwicklung sowie ihre Funktionen und Leistungen in den jeweiligen Projektregionen werden eigenständig beschrieben und hier nicht näher behandelt.

2 Methode des Vorgehens

2.1 Qualitative Sozialforschung als Aktivierung und Reflexionshilfe für die Praxis

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass die praktischen Bedürfnisse im Transformationsprozess in Ostdeutschland aktives und effektives Handeln erforderlich machten, um einer großen Zahl von Menschen den Übergang in eine veränderte Gesellschaft zu erleichtern, neue soziale Beziehungen aufzubauen, die Mitgestaltung gestatteten und Ausgrenzung entgegenwirkten.

Soziale und kulturelle Organisationen strukturierten sich neu, selbst organisiertes Handeln in gemeinnützigen Projekten mit knappen Ressourcen und unter hoher Unsicherheit musste erlernt werden, Wege zur Selbsthilfe waren einzuleiten und die vorhandenen inneren Potentiale von Regionen waren zu erkunden und in leistungsfähigen Projekten zu bündeln. Es war insgesamt ein funktionsfähiges Umfeld unter grundhaft veränderten sozialen Verhältnissen zu gestalten. All das bedurfte umfassender Aktivität vieler Bürger und war nicht durch Verwaltungshandeln zu lösen. Doch diese Bürgeraktivität musste sich in einer widerspruchreichen Situation konstituieren, für deren Bewältigung keine individuellen und Gruppenerfahrungen verfügbar waren.

Das praktische Bedürfnis wurde zur Haupttriebskraft für die wissenschaftliche Arbeit. Es sollten Erfahrungen analysiert, Modelle erprobt und praktikable Interventionsmöglichkeiten in diese Prozesse der Ausgestaltung sozialer Tätigkeit gefunden werden, die Aktivität und Selbstorganisation fördern könnten.

Gleichzeitig sollten die theoretischen Diskurse um die weitere Ausgestaltung des lebenslangen Lernens unter den Bedingungen des Wechsels zwischen verschiedenen Tätigkeitsfeldern angeregt und bereichert werden. Vor allem galt es, die Bezüge zwischen Lernen im sozialen Umfeld und Lernen für Erwerbsarbeit mit ihren Chancen für Kompetenzentwicklung und Kompetenznutzung in beiden Bereichen weiter aufzuklären.

Dazu wurden biographische Verläufe, der Umgang mit neuen Lebensperspektiven, die Motivation im freiwilligen Engagement und Lerninhalte und Lernformen in freiwilligen Tätigkeiten untersucht. Darüber hinaus wurden auch Lernprozesse in geförderter Arbeit mit einbezogen, da Vereine und Projekte, in denen freiwillige, ehrenamtliche Arbeit geleistet wird, oft mit geförderten Beschäftigten arbeiten bzw. diese Personen oftmals über ihre finanzierte Arbeit hinaus sich in den Vereinen engagieren oder nach Ablauf ihrer

Beschäftigung ehrenamtlich weiterarbeiten, wie einige der folgenden Fallstudien verdeutlichen.

In den biographischen Interviews wurde über Lernen und Tätigkeiten in Erwerbsarbeit, freiwilliger Tätigkeit und in Eigenarbeit berichtet, so dass vergleichende Aussagen über das Lernen in den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, d. h. in freiwillig-ehrenamtlicher, in eigen-familialer, in geförderter und in regulär bezahlter Arbeit sowie in geförderten Weiterbildungsmaßnahmen getroffen werden können.

Die Komplexität und hohe Entwicklungs- und Veränderungsdynamik des zu untersuchenden Felds sowie die Aufgabe, in diesem Feld in einer bestimmten Richtung gestaltend zu wirken, machte es äußerst schwierig, mit vorgefassten Modellen und bereits aus der Theorie begründeten Hypothesen in das Untersuchungsfeld zu gehen, um sie dort dann zu verifizieren bzw. zu falsifizieren. Es wurde deshalb ein Forschungsansatz gewählt, der aus der Reflexion der in der Praxis agierenden Forscher sowie aus der Auswertung der von ihnen erhobenen Daten Hypothesen ableitet und diese wissenschaftlich weiterbearbeitet. Insofern entspricht dieses Vorgehen dem Ansatz der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) und dem Prinzip der Offenheit, das besagt, „daß die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstands durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (Flick 1995).

Handlungsforschung ist aktivierende eingreifende Forschung, sie will Entwicklungen anregen, in diesem Fall die Akteure im sozialen Umfeld zum effektiveren Handeln befähigen. Sie „zielt darauf ab, daß sich die Kompetenzen aller im gemeinsamen Forschungsprozeß erweitern“ (Gstettner 1995, S. 268). Insofern ist die Forschung nicht zweckfrei, sie unterstützt die Gestaltungsarbeit vor Ort. Der Forscher arbeitet zusammen mit den Beforschten, den ehrenamtlich oder in geförderter Arbeit Tätigen. „Qualitative Forschung geht hier in praxisverändernde Forschung bzw. Handlungsforschung über, wobei Datenerhebung und Datenauswertung kontinuierlich ineinander verwoben sind, denn nicht distanzierte Erkenntnis (Grundlagenforschung), sondern engagierte Partizipation und unmittelbare Veränderung durch Kooperation aller Beteiligten ist das Ziel“ (Terhard 1997, S. 35).

2.2 Regionales Untersuchungsfeld und Untersuchungsgruppe

Das Untersuchungsfeld war vorrangig auf Regionen in den neuen Bundesländern sowie Berlin konzentriert. Weitere Untersuchungen fanden in einigen

Gebieten Nordrhein-Westfalens statt (Jütting 2000; Baltin/Flachmeyer/Rytz 2000; Henseler/Kahlenberg/Lawerino 2000). Forschung erfolgte im Diskurs mit den Beforschten (Flick 1995, S. 170) nicht nur in der Weise, dass Fakten gesammelt und Daten erhoben wurden, sondern gemeinsam sollte etwas in der unmittelbaren Lebensumgebung und in der eigenen Lebensgestaltung verändert werden.

Die neuen Bundesländer entwickeln sich in den einzelnen Regionen keineswegs einheitlich, die regionalen Unterschiede nehmen sogar zu. Das bezieht sich auf die Wirtschaftsentwicklung, die Lage am Arbeitsmarkt, die Wanderungsbewegung der Bevölkerung zwischen den Regionen, das kulturelle Leben, die Vielfalt und Zielrichtung von Initiativen der Bürger in Verbänden und selbst organisierten Gruppen. Die regionaltypischen Restrukturierungsverläufe in einem nun seit zehn Jahren grundhaft veränderten gesellschaftlichen Rahmen machen das soziale Umfeld zu einem sehr unterschiedlichen Gefüge von Lebensverhältnissen und daraus resultierenden Aktivitäten zur Lebensgestaltung. Dieser Unterschiedlichkeit zwischen Zentren der Entwicklung, nach problematischen, aber perspektivreichen Regionen und peripheren, von der Entwicklung weitgehend abgekoppelten Regionen musste Rechnung getragen werden, um die Schwerpunkte und Schwachpunkte von Aktivitäten in freiwilliger und geförderter Tätigkeit einzuschätzen, die Bedingungsgefüge zu verstehen, die bestimmte Kompetenzprofile beeinflussen und die Schwierigkeiten zu kennen, die dauerhafter Stabilisierung von Aktivitäten im sozialen Umfeld im Wege stehen.

Die empirischen Untersuchungen in den neuen Bundesländern fanden in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen statt. In Berlin bezogen sie sich mit einer Ausnahme (vgl. 5.4) auf Stadtbezirke im Ostteil, in Brandenburg auf alte Kraftwerks- und Industriestandorte um Lauchhammer und Lübben sowie die Uckermark als heute weitgehend deindustrialisiertem Landwirtschaftskreis, in Mecklenburg-Vorpommern auf Schwerin sowie die eher strukturschwachen Städte Neubrandenburg und Neustrelitz mit ihrem ländlichen Umfeld, in Sachsen auf die Stadt Leipzig, in Thüringen auf die in komplizierten, aber nicht perspektivlosen Strukturveränderungen stehenden Regionen Jena sowie Saalfeld und Rudolstadt.

Damit bilden unterschiedliche regionale Milieus – Dorf, Kleinstadt, mittlere Stadt, Großstadt – den Hintergrund, vor dem Tätigkeiten im sozialen Umfeld ausgeübt werden. Der Vielfalt der Lebensbedingungen, der Traditionen des Zusammenlebens, der Wertschätzung, der sich Verbände, Vereine und selbst organisierte Gruppen erfreuen, der unterschiedlichen Rolle von Bildungs- und Kulturinstitutionen konnte damit besser Rechnung getragen werden,

ohne die Lebensumstände, in denen sich soziale Aktivitäten vollziehen, auch nur annähernd vollständig abbilden zu können.

2.3 Forschungsinstrumente

Um nicht nur punktuell Daten, Fakten und Meinungen zu einzelnen Sachverhalten, sondern den Verlauf von Tätigkeiten, das Heranreifen, Vollziehen und Begründen von Entscheidungen, die Verarbeitung von externen Anforderungen und Zumutungen, das Entstehen von neuen Optionen für die Lebensgestaltung zu erfassen, scheint der Rückgriff auf die Darstellung wichtiger Begebenheiten aus dem Lebensverlauf relevant. Damit sollen mit Hilfe biographischer Interviews – in Annäherung an Kohli (1991) – möglichst umfassende Argumentationen erhalten werden, die die subjektive Sicht abbilden und Entwicklungsverläufe in der Einbindung des Einzelnen in den jeweils konkreten sozialhistorischen Kontext deutlich werden lassen. Es wird versucht das Handeln in der Lebenswelt mit seinen subjektiven Beweggründen und seinen Veränderungen im Lebensverlauf zu erfassen. “Das erinnernde Erzählen ist eine elementare Form menschlicher Selbstvergewisserung, auf die alle anderen umfassenderen und abstrakteren Formen der Betrachtung von Lebenswegen aufbauen.” (Schulz 1996, S. 1) Subjektive Verzerrungen werden dabei bewusst in Kauf genommen, die vor allem durch die retrospektive Betrachtung entstehen, doch auf diese Weise werden Handlungsorientierungen und Veränderungen in der Verhaltensregulation deutlich.

In der vorliegenden Untersuchung geht es dabei nicht um die Rekonstruktion von Biographien in ihrer Totalität, sondern es werden “Aspekte der Biographie zum Forschungsgegenstand” (Hoerning 1991, S. 106 ff.) – in unserem Fall Lernen in unterschiedlichen Situationen zur Lebensbewältigung – herausgegriffen.

In der biographischen Darstellung lässt sich der gegenwärtig zu beobachtende Dualismus von weitergehender Institutionalisierung des Lebensverlaufs und seiner gleichzeitigen fortschreitenden Individualisierung (Kaltschmid 1994, S. 102 ff.) sichtbar machen. Daraus können in soziologischer Betrachtungsweise Entwicklungstendenzen und Gruppenbildungen sowie Möglichkeiten und Grenzen erwachsenenbildnerischer Bearbeitungsstrategien von Biographien abgeleitet werden. Die pädagogische Bearbeitung im Sinne einer gemeinsamen Deutung mit dem Erzähler wird hier nicht Gegenstand sein, sondern es erfolgt eine Interpretation, die die Zusammenhänge von Lebens- und Lernanstrengungen formeller und informeller Art mit den sozialen Umgebungsbedingungen aufdecken will. Die Aneignungsseite tritt in den Vor-

dergrund und nicht so sehr das Angebot von Erwachsenenbildung (Behrens-Cobet 1997, S. 81). Erpenbeck/Heyse (1999 a, S. 36) formulieren:

“Betrachtet man die Rede von der vergesellschafteten Existenz aus der Subjektperspektive, dann kommt damit in den Blick, daß individuelle Entwicklung, die Biographie eines Menschen, als Prozeß der Auseinandersetzung mit Kontexten stattfindet, seien das nun Menschen, reale Rahmenbedingungen oder abstrakte Verhältnisse. In Biographien, in ihrer Genese und in ihrer Abbildung zu einem bestimmten Zeitpunkt X, sind diese Kontexterfahrungen als Erinnerungen und als aktivierbare Selbstorganisationen, d. h. *als Kompetenzen* mit enthalten.”

So sind aus Biographien, die den Verlauf des Lebens retrospektiv beschreiben, Indikatoren zu gewinnen, die auf Kompetenzentwicklung schließen lassen. Wichtige Ereignisse sind für das Subjekt zu Erfahrungen geworden, sie werden interpretiert und neuen Handlungen zugrunde gelegt.

Das Forschungsinteresse richtet sich daher auf alle Situationen mit Handlungs- und Orientierungsbedarf, auf persönliche und gesellschaftliche Krisen und Umbrüche, auf Veränderungen grundlegender Lebenstätigkeiten und der sozialen Integration (Fischer-Rosenthal 1989, S. 19 f.). In diesen Situationen schafft sich das Individuum “seine” Biographie, gleichzeitig werden in ihr auch soziale Möglichkeiten im konkreten Fall lebendig, entstehen Muster sozialen Handelns und Verhaltens, die vergleichsfähig sind. “Biographie wird also als soziales Konstrukt verstanden; entsprechend wird gefragt nach der sozialen und lebensalterorientierten Verteilung der Chancen und Veränderungen im Lebensverlauf und zunehmend nach Vorstellungen über Modelle des Lebenslaufs, die an Stelle konservativer Bilder über Normalbiographien treten können”. (Vogt 1996, S. 39)

So ist aus heutiger Sicht der Blick zurück auf die Jahre des Umbruchs in den Lebensverläufen der Bürger in den neuen Bundesländern wichtig, weil sich herausstellt, wie biographische Ressourcen halfen, diese Neuorientierung zu bewältigen oder auch zum Scheitern neuer Entwicklungen führten.

Eine kritische Betrachtung der Leistungsfähigkeit dieser Vorgehensweise kommt allerdings nicht daran vorbei, dass der Interviewpartner seine Biographie immer aus aktueller Sicht darstellt. Sein derzeitiges Wissen, seine Erfahrungen, seine gegenwärtig erreichten Wertvorstellungen werden auf die Vergangenheit projiziert. Es wird selektiert, umgedeutet und neu bewertet. Diese Selektivität (Fischer/Kohli 1987, S. 33) ist durch den Forscher stets zu berücksichtigen. Für das Individuum wird diese so konstituierte Erfahrung zur biographischen Ressource (Hoerning 1989, S. 151 ff.) für aktuelles und

künftiges Handeln. Erfahrungen werden ständig neu bearbeitet, für das aktuelle Handeln sind sie wesentlich kompetenzgenerierend.

In der Vorgehensweise wurde das Leitfadeninterview als im Vergleich zum narrativen Interview deutlich stärker strukturierte Interviewform (Marotzki 1995, S. 61) angewandt. Das ist insofern gerechtfertigt, da es auf Lernen in und für Erwerbsarbeit und für Tätigkeiten im sozialen Umfeld fokussiert war – nicht auf den gesamten Lebensverlauf – und dennoch möglichst viel von der Konstituierung des Alltagslebens durch die Gesprächspartner aufgenommen werden sollte, um gerade die Institutionalisierung und Individualisierung von Biographien in Übergangssituationen anhand des Lerngeschehens deutlich werden zu lassen. Es wurde lediglich eine sehr moderate Gesprächssteuerung durch die jeweiligen Interviewer vorgenommen.

Die Auswertung des Materials erfolgte so, dass versucht wurde, bestimmte Muster für Tätigkeit und Lernen zu finden, die sich im jeweiligen Lebensverlauf herausgebildet und bewährt hatten, um dann danach zu fragen, ob und wie diese Muster unter veränderten Bedingungen variiert wurden, welche Wandlungen zu erkennen sind, welche neuen Handlungsmöglichkeiten sich ergeben haben und wie in ihnen Kompetenzentwicklungen zu bemerken sind.

Der empirische Teil der Untersuchungen ging in folgende Richtungen:

Zunächst wurden Gespräche mit Personen geführt, die in verschiedenen Regionen Verantwortung tragen für wichtige Seiten der Entwicklung von Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld – Geschäftsführer von Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften, Funktionsträger in Wohlfahrtsverbänden, Direktoren von Volkshochschulen, Geschäftsführer von Weiterbildungseinrichtungen, ein Leiter der evangelischen Erwachsenenbildung, Leiter von Freiwilligenagenturen.

Sie dienten einer genaueren Beschreibung der Probleme aus Leitungssicht, um Tätigkeiten im sozialen Umfeld nicht nur zu initiieren, sondern zu stabilisieren und möglichst auf Dauer zu stellen. Unter dem gleichen Informationsgesichtspunkt wurden projektbegleitend Meldungen und Berichte aus der Regionalpresse zur Entwicklung von Initiativen im sozialen Umfeld ausgewertet.

Der Hauptteil der empirischen Untersuchungen bestand aus leitfadengestützten Interviews, die nur sparsam strukturiert wurden, um anhand der Schilderung längerer Passagen des Lebensverlaufs Aufschlüsse über Lernverläufe, über Schule, Arbeit, Familie, Aktivität im alltäglichen Lebensumfeld zu erhalten, die Aufschlüsse zur Kompetenzentwicklung in der Lebenstätigkeit bringen sollten. Veränderungen, Krisen, Umbrüche, neu aufgebaute Lebensper-

spektiven wurden dabei besonders thematisiert, um die durch die politischen und sozialen Veränderungen seit 1989 ausgelöst und nachhaltig beeinflussten persönlichen Entwicklungen in ihren Wirkungen für individuelle Kompetenz zu erkennen. Lernen, Reflexion über Lernen, Initiative zum selbst organisierten Lernen, Nutzung von Lernangeboten, neuen Lernformen und Lernorten wurden in den Lebensverlauf hineingestellt und aus ihm heraus entwickelt.

Das Auswertungsraster dieser Interviews wurde mit Experten diskutiert. Mit ihm können zunächst bestimmte soziologische Personenmerkmale sowie Fakten zu Tätigkeit und Lernen festgestellt werden. Indikatoren, aus denen auf Kompetenzentwicklung geschlossen werden kann, können nur aus der genaueren Beschreibung, dem Hervorheben von Ergebnissen, Fehlern, Erfolgen, aus der Darstellung von Tätigkeitsverläufen und dem Reflektieren über Stärken und Schwächen des eigenen Handelns abgeleitet werden. Daher erhält die beschreibende Darstellung größeren Raum, wobei die Schwierigkeit leitfadengestützter Interviews bestehen bleibt, die Aussagenfülle angemessen zu strukturieren und die Vielfalt der Argumente sachgerecht einzuordnen und zu bewerten.

Die Interviewpartner waren in vielfältige Strukturen des sozialen Umfelds eingebunden. Teilweise wurden durch ihre Tatkraft derartige Initiativen ins Leben gerufen oder nach der Wende umgestaltet. Andere, wie bestimmte Projekte geförderter Arbeit, Interessen- und Selbsthilfegruppen und Maßnahmen beruflicher Weiterbildung für Arbeitslose überwandten ihre ursprünglich angelegten Begrenzungen und wurden gleichzeitig zu Lernorten, um das alltägliche Leben zu meistern. So wurden Interviews mit Freiwilligen in verschiedenen Wohlfahrtsverbänden, gemeinnützigen Vereinen, Geselligkeitsvereinen, Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen, mit ehrenamtlichen Mitgliedern von Ausschüssen bei Gebietskörperschaften, Arbeitsloseninitiativen, mit Teilnehmern und Leitern von Projekten geförderter Arbeit sowie Teilnehmern an Maßnahmen contra Langzeitarbeitslosigkeit und Vorbereitungskursen im Hinblick auf die Gründung einer selbstständigen Existenz geführt.

Es wurden 74 Interviews ausgewertet – 49 Frauen (66 Prozent), 25 Männer (34 Prozent). Die Altersverteilung erbrachte: drei Interviewpartner unter 30 Jahre, 13 zwischen 30 und 39 Jahren, 20 zwischen 40 und 49 Jahren, 25 zwischen 50 und 59 Jahren, acht älter als 60 Jahre und von fünf liegen keine Altersangaben vor. Diese Fakten belegen die Tatsache, dass Frauen sich aufgrund des hohen Arbeitslosenanteils sich weit stärker neuen Tätigkeitsfeldern zuwandten und in Strukturen des sozialen Umfelds den größeren Teil der Aktiven stellen und auch die Tatsache einer weiten Spanne in der Alterszusammensetzung, wobei ein beachtlicher Teil der freiwilligen Arbeit von den 40- bis 60-Jährigen getragen wird, von denen ein großer Teil frühzeitig aus dem Erwerbsleben gedrängt wurde.

Die Interviews wurden i. d. R. den Interviewten zum Durchlesen gegeben. Dies hatte zwei Funktionen: zum Ersten, dass das Interview noch einmal korrigiert, ergänzt und zur Auswertung freigegeben werden konnte, zum Zweiten ermöglichte das für den Interviewten eine zweite Reflexion über seine Persönlichkeit, seine Arbeitsfelder und das eigene "Lernen", so dass dadurch wiederum Lernprozesse angeregt wurden. Weitere Materialien, die in die Auswertung einbezogen wurden, waren:

- Befragung und Interviews mit 74 Arbeitslosen in Schwerin (Bugenhagen/Heller 1999),
- Befragungen von Mitgliedern aus Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen in Jena,
- Befragungen von zehn ABM-Mitarbeitern in drei Arbeitslosenzentren in der Uckermark,
- Befragungen von 12 Teilnehmerinnen eines EU-Projekts in Leipzig,
- Befragungen von 179 Vereinsvorsitzenden in der Uckermark,
- Befragungen von 240 Vereinsakteuren in Lauchhammer und Umland,
- Aufzeichnungen (Arbeitstagebuch) einer Akteurin des Mütterzentrums in Prenzlau,
- teilnehmende Beobachtungen: Die Vorgehensweise und die Lernprozesse von sieben Frauen, die im Rahmen von Vereinsrecherchen in den Regionen Uckermark und in der Stadt Lauchhammer gefördert beschäftigt und ehrenamtlich engagiert waren, wurden dokumentiert.

Diese Beobachtungen im alltäglichen Projektgeschehen bringen die Beobachter ständig in die Gefahr, sich mit den Beobachteten zu identifizieren, die notwendige wissenschaftliche Distanz aufzugeben (Legewie 1995, S. 192 f.). Die Auswertung dieser Beobachtungen durch Protokolle möglichst unmittelbar am Geschehen ist unerlässlich, muss jedoch an die Forschungsfragen gebunden bleiben, um sich nicht in einem unübersehbaren Feld einzelner Gegebenheiten zu verlieren.

Das "Eintauchen" in die Lebenswelt in den Projekten sichert den Initiatoren vor Ort die Innenperspektive (Hitzler/Honer 1995, S. 383), ermöglicht die Welt mit den Augen der Betroffenen zu sehen und die eigene Interpretation als eine Sekundäranalyse zu verstehen, die wissenschaftlich notwendig ist, aber immer eine Abstraktion, ein Entfernen von der unmittelbaren Lebenswelt der Betroffenen.

Gestalten und Forschen hängen so eng miteinander zusammen, sind jedoch nicht identisch.

3 Veränderungen in den Lebensverläufen und ihre subjektive Verarbeitung

3.1 Auflösung der langzeitlichen stabilen Erwerbsarbeit als Zentrum der Lebensgestaltung

Lernen und Tätigkeit in den 90er Jahren waren in unserer Untersuchungspopulation eindeutig mit den Veränderungen in der Erwerbsarbeit verknüpft. Arbeit und Arbeitsmarkt bildeten den Angelpunkt der biographischen Interviews, von dem aus alle weiteren Lebensprobleme behandelt wurden.

Die nachfolgenden konkreten Aussagen werden vor dem Hintergrund der generellen Zahlen zu Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit noch aussagekräftiger. Deutschland war in den 90er Jahren mit einem hohen und tendenziell wachsenden Sockel von Arbeitslosigkeit konfrontiert. In besonderem Maße zeigten sich die neuen Bundesländer davon betroffen. (Vgl. Übersicht 1)

Übersicht 1

Arbeitslose in Deutschland

	alte Bundesländer	neue Bundesländer
1992	1,808 Millionen	1,170 Millionen
1994	2,547 Millionen	1,142 Millionen
1996	2,797 Millionen	1,168 Millionen
1998	2,905 Millionen	1,374 Millionen
Mai 2000	2,459 Millionen	1,329 Millionen

Quelle: Statistisches Jahrbuch 1999 für die Bundesrepublik Deutschland, S. 122, bzw. Arbeitsmarktbericht der Bundesanstalt für Arbeit für Mai 2000

Alle wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen waren nicht geeignet, nachhaltige Veränderungen zu erreichen. Dabei blieb die Erwerbsneigung hoch, ohne dass bisher in ausreichender Zahl neue Arbeitsplätze entstanden sind. Arbeit ist und bleibt die zentrale Frage der Lebensführung für die große Mehrheit der Bevölkerung. Die Arbeitslosenzahlen sind jedoch nur ein Symptom für die Krise, in die Erwerbsarbeit am Ende des kapitalistischen Industriezeitalters geraten ist.

Früher bewährte Steuerungsinstrumente aktiver Arbeitsmarktpolitik versagen, können Symptome nur mildern und erhalten zunehmend eine sozialfür-

sorgerische Funktion. Die großen Zahlen von Teilnehmern an Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und beruflicher Weiterbildung senken zwar die offiziellen Arbeitslosenzahlen, sind jedoch für eine Replatzierung am Arbeitsmarkt nur eingeschränkt tauglich. (Vgl. Übersicht 2 und Übersicht 3)

Übersicht 2

Teilnehmer an Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM)

	alte Bundesländer	neue Bundesländer
1992	78.179	388.056
1994	57.441	280.172
1996	75.822	277.701
1998	70.755	313.797

Quelle: Statistisches Jahrbuch 1999 für die Bundesrepublik, S. 123

Übersicht 3

Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung (Fortbildung und Umschulung)

	alte Bundesländer	neue Bundesländer
1992	583.342	878.880
1994	300.860	264.861
1996	369.858	251.228
1998	372.011	235.959

Quelle: Statistisches Jahrbuch 1999 für die Bundesrepublik Deutschland, S. 123

Der wirtschaftliche und gesellschaftliche Transformationsprozess in den neuen Bundesländern führte zwar zu einer besonderen Zuspitzung, doch auch in Westdeutschland ist der Arbeitsmarkt in tiefgreifendem Umbruch.

Das lange währende unbefristete Vollzeitarbeitsverhältnis wird immer weniger zum Normalarbeitsverhältnis, 8,61 Millionen, d. h. fast 25 Prozent der Erwerbstätigen, sind in Deutschland teilzeitbeschäftigt (2,32 Millionen Männer und 6,29 Millionen Frauen), so weist es das Statistische Jahrbuch für 1999 (S. 122) aus und jeder 3. Beschäftigte arbeitet befristet (Mutz 1999, S. 5). Die Erosion der Beschäftigung ist auch an den Erwerbsquoten, die den Anteil der Erwerbstätigen in Prozent der Bevölkerung im entsprechenden Lebensalter ausdrücken, nach Geschlecht und bezogen auf die verschiedenen Altersgruppen, zu erkennen. Der Eintritt in Beschäftigung erfolgt immer später, das Ausscheiden aus dem Erwerbsleben immer früher. Dabei bleibt die Erwerbsbeteiligung von Frauen trotz steigender Erwerbsneigung nach wie vor hinter der der Männer zurück.

Weiterhin ist anzumerken, dass etwa 4 bis 5 Prozent aller Erwerbstätigen lediglich geringfügig beschäftigt sein dürften (Schupp/Schwarze/Wagner 1998, S. 96). Und als Kontrapunkt zum wachsenden Anteil qualifizierter Menschen erhöht sich die unterwertige Beschäftigung, die in offiziellen Statistiken nicht erwähnt wird (Büchel 1998). Unterwertige Beschäftigung wird allgemein durch niedrigere Löhne, seltenere Anerkennung des Dienstalters, geringere Wochenarbeitszeit, häufigere Befristung, körperlich schwere oder monotone Arbeit, geringere Qualifizierungsmöglichkeiten, geringere Arbeitszufriedenheit gekennzeichnet. Für Westdeutschland errechnet Büchel (1998) 15,9 Prozent unterwertig, d. h. unter den qualifikatorischen Voraussetzungen arbeitende Beschäftigte, für Ostdeutschland sogar 24,3 Prozent.

In den Interviews wird dieses Problem konkret auftreten, allgemein werden als Ursachen dafür in den neuen Bundesländern angenommen: die Schwierigkeit, einen Teil der in der DDR erworbenen Qualifikationen heute zu verwerten, die systematische Herabstufung von Beschäftigten bei Übernahme in den Öffentlichen Dienst und die Praxis von Unternehmen, einfachere Arbeiten mit höher qualifiziertem und daher gut geeignetem Personal zu besetzen, das auf Grund der Arbeitsmarktkrise bereitsteht – Letzteres gilt besonders für den Handelsbereich.

Doch auch für die Beschäftigten gab und gibt es große Veränderungen. In den neuen Bundesländern ist kaum noch einer an seinem Arbeitsplatz aus den 80er Jahren. Betriebe haben die Eigentümer gewechselt, sind abgewickelt, verkauft worden, in Konkurs gegangen. Betriebe und Institutionen wurden neu gegründet oder grundhaft verändert. Viele Betriebe waren und sind wenig stabil, dadurch erhöht sich das Beschäftigungsrisiko weiter und rasche Wechsel in den Beschäftigungsverhältnissen sind unvermeidlich.

Vor allem in Ostdeutschland machen viele Menschen die Erfahrung, dass der "Bauplan" der Biographie in Unordnung geraten ist (Alheit 1995, S. 277). Die auch im individuellen Bewusstsein fest verankerte Verlaufsfolge Ausbildung – Arbeit – Rente, bei Frauen zeitweilig unterbrochen durch eine kurze Phase der Kinderbetreuung, hat sich immer häufiger aufgelöst. Im Verlaufe des Lebens entstehen neue Statuspassagen, Erwerbsverläufe sind nicht mehr stabil. Die Erwerbsarbeit ist zu einem ständigen Risikofaktor im Lebensverlauf geworden.

Die daran geknüpfte These von einem Wertewandel hinsichtlich subjektiver Bedeutung von Arbeit muss allerdings zumindest für Ostdeutschland kritisch hinterfragt werden (Mutz 1999, S. 4).

Zunächst einige Aussagen aus dem Interviewmaterial, die Bezug auf die subjektive Bedeutung von langfristig stabiler Arbeit nehmen und Entlassung sowie Arbeitslosigkeit als niederdrückend und persönliche Katastrophe empfinden. Die Vorstellung vom persönlichen Makel der Arbeitslosigkeit war trotz der Massenentlassungen sehr häufig.

“Ich hätte nie gedacht, dass die Arbeitslosigkeit hier so krass wird. Ich hätte mir auch nie träumen lassen, dass ich mal gehen muss. Die zwei Jahre, wo ich arbeitslos war, habe ich gedacht, für mich bricht die Welt zusammen.” (Ziselerin, Meisterin im Kunstguss, 52 Jahre)

“Ich habe meine Arbeitslosigkeit 1993 kommen sehen. Es war klar, dass der neue Unternehmer nur kauft, wenn er die Belegschaft drastisch reduzieren kann. Ich hätte dennoch nie gedacht, dass mich die Arbeitslosigkeit so umhaut ... Formal gesehen hatte ich nun Zeit für Haus und Garten und Familie. Es war dennoch unerträglich, abhängig zu sein, kein eigenes Geld zu verdienen. Ich war auch in der Familie nichts wert, da ich arbeitslos und damit untüchtig war.” (Redakteurin, Lehrerin, 46 Jahre)

“... wie gesagt 25 Jahre Armee, dann 5 Jahre in ‘ner Gießerei tätig. Ich hab’ also 30 Arbeitsjahre, und dann auf einmal zu Hause sitzen, da hat man eben nach jedem Strohalm gegriffen, um weiter beschäftigt zu sein, irgendwie ‘ne Verantwortung zu haben ...” (Berufssoldat, Elektromonteur, Gießereiarbeiter, 48 Jahre)

Arbeit wurde als existentiell wichtig angesehen, um den Lebensunterhalt zu bestreiten und war auch zentral für die Sinngebung des eigenen Lebens. Ganz besonders ausgeprägt gilt das für die Generation, die eine langjährige berufliche Sozialisation unter den Bedingungen der DDR erfahren hatte, ist aber auch bei jungen Leuten anzutreffen.

“... es half jedenfalls alles nichts. 1993 wurde ich gekündigt. Da habe ich eine Umschulung gemacht. Ich hab’ gedacht, ich kann keinen Tag arbeitslos sein, das geht nicht. Um Gottes willen, du musst sofort etwas machen ...” (Erzieherin, 31 Jahre)

Doch beim genaueren Analysieren ist festzustellen, dass zur Erwerbsarbeit als hoher Wert noch andere Komponenten treten, die zum individuellen Lebenssinn gehören und die bestimmte Wertewandelprozesse erleichtern. Eine große Rolle spielt besonders für Frauen die Familie und insbesondere die Erziehung der Kinder. Diese Familientätigkeiten rückten bei Arbeitslosigkeit verstärkt ins Zentrum, wurden jedoch kaum als Rückzug aus dem Erwerbsleben aufgefasst, sondern als Möglichkeit, von hier aus andere Tätigkeiten aufzunehmen, sich eine zweite Chance zu eröffnen.

“Ich hatte ja zunächst viel mit Haushalt und Familie zu tun ... Ich war also nicht ohne Arbeit, aber allmählich wurde mir klar, dass mich mein Hausfrau-

en-Dasein nicht ausfüllte. Deshalb habe ich diese Qualifizierung aufgenommen (zur Waldorf-Kindergärtnerin) und drei Jahre durchgehalten ... Es entstand der Wunsch, dass Kindergärtnerin ein zweiter Lebensberuf sein könnte.” (Phoniatrisch-audiologische Assistentin, Kindergärtnerin, 37 Jahre, zzt. ABM)

Zunehmend entstand in Ostdeutschland aufgrund der eigenen Lebenserfahrungen ein neues Verständnis für notwendige Flexibilität im Erwerbsverlauf. Damit wurde nicht die Arbeit abgewertet, sondern die Einsicht gewonnen, dass es notwendig und auch möglich ist, sich auf wechselnde Arbeitsverhältnisse einzustellen bzw. sich in der beruflichen Richtung grundlegend umzuorientieren unter neuen gesellschaftlichen Verhältnissen.

“Bisher war ich nie lange arbeitslos. Ich war dann beschäftigt mit Bewerbungen und Vorstellungsgesprächen. Eine resignative Phase hatte ich noch nicht. Ich habe immer viel vor und auch jetzt kein Problem, für eine neue berufliche Tätigkeit zu lernen, wenn meine fünf Jahre im Projekt (2 Jahre ABM, 3 Jahre SAM) zu Ende sind.” (Dipl.-Ökonomin, staatlich geprüfte fremdsprachige Wirtschaftskorrespondentin, 36 Jahre, zzt. ABM)

“Nach meiner Entlassung als Elektromeister in der Industrie habe ich in einer Privatfirma wieder als Elektriker gearbeitet. Und dann habe ich mir einen Lebensraum erfüllt und 1992 in Würzburg ein Fernstudium für katholische Religionspädagogik aufgenommen. Das habe ich 5 Jahre durchgehalten und dabei immer als Elektriker gearbeitet. Nach meinem Abschluss 1997 habe ich gekündigt, war dann einige Wochen arbeitslos. Aber ich wollte sozialpädagogisch arbeiten, habe mich fleißig beworben und wurde bei der Caritas eingestellt ...” (Elektromeister, Sozialpädagoge, 49 Jahre, angestellt)

Zunehmend wird auch versucht, aus einem abhängigen Beschäftigungsverhältnis in die Selbständigkeit überzugehen – teils aus tiefer innerer Neigung, teils als Versuch, auf diese Weise der Arbeitslosigkeit zu entkommen.

“Also die Gründung eines eigenen Geschäfts war eigentlich ein Kindheitstraum von mir ... Den Wunsch konnte ich mir bisher nicht erfüllen, weil ich in Funktionen im Bauwesen zu DDR-Zeiten und auch in der jetzigen Zeit tätig war und ein Umsprung auf so eine Geschäftstätigkeit sicherlich zu früheren Zeiten als kleinbürgerlich verurteilt worden wäre ...” (Ing.-Ökonom für Bauwesen, Geschäftsstellenleiter in einem Bauunternehmen, 53 Jahre, bereitet sich zzt. auf Existenzgründung vor)

Für eine Relativierung von Arbeit als Wert für die eigene Lebensgestaltung gab es in der interviewten Gruppe wenige, allerdings prägnante Beispiele.

“Ich bin flexibel in meinem Leben. Es gibt nur zwei unverrückbare Grundpositionen. Ich bin konsequent katholisch und konsequent konservativ. Ich brauche nur immer so viel Geld für meinen Lebensunterhalt, um meinem Hobby nachgehen zu können. Ich versuche immer etwas zu finden, was mir entspricht und wenn ich damit scheitere, dann habe ich wenigstens gelebt.” (Verkäufer, zeitweilig selbständiger Markthändler, 40 Jahre, zzt. in Weiterbildung)

Vor allem ein Teil der jungen Generation, die erst in den 90er Jahren ins Berufsleben eingetreten ist, nimmt andere Modelle der Lebensgestaltung in ihr Bewusstsein auf, wechselt die Tätigkeiten leichter, orientiert sich stärker an den eigenen Neigungen, möchte Erwerb und Hobby möglichst verbinden.

“Ich war nicht beim ersten Schub dabei, aber beim zweiten Schub wurde ich mit entlassen ... aber das war mir scheißegal ... ich hab’ dann erst mal so’n Computerlehrgang gemacht und hab’ zwischendurch nach der Scheidung erst mal angefangen zu leben ... Und dann wollte sich da so ‘ne Theatergruppe gründen und ich sagte mir, gut, mach’ ich da mal mit. Ich war zwar arbeitslos, aber ich hab’ dann immer irgend ‘ne Weiterbildung gemacht ... und dann sprach mich einer an (vom Jugendamt), ob ich nicht ein kulturelles Projekt übernehmen wollte ...” (Maschinen- und Anlagenmonteur, Sozialarbeiter (FHS), 32 Jahre, zzt. ABM)

Auf diese Weise entstehen bunte Bastelbiographien mit ganz unterschiedlichen Schwerpunkten, aber als selbst gewollte Entscheidung ist das bis heute der Weg einer kleineren Gruppe.

Es könnte sich jedoch für die jüngeren Alterskohorten auch für Ostdeutschland eine Tendenz erhöhter Instabilität der Erwerbsbiographie ergeben, wie sie Mutz (1995) für die gleiche Altersgruppe in Westdeutschland beschreibt, wenn sie von Arbeitslosigkeit betroffen ist.

Die Kontinuität der Erwerbsbiographie löst sich in Ost und West unterschiedlich auf – in Westdeutschland erfolgt sie als allmähliche Erosion, in Ostdeutschland durch abrupte Einschnitte bei großen Gruppen und sich dann anschließende, sehr verschiedenartige Patchwork-Muster, wobei hier die Suche nach hochindividualisierten Bewältigungsmustern erst langsam in Gang kommt. Zunächst dominierten – gefördert durch die Arbeitsmarktpolitik – kollektive Bewältigungsversuche über ABM, ABS-Gesellschaften, Weiterbildung in großen Gruppen für wenig ausdifferenzierte Qualifikationen. Je nachhaltiger die Einschnitte in die Erwerbsbiographie als Schock erlebt wurden, um so mehr bleibt kontinuierliche stabile Arbeit Bezugspunkt aller Lebensplanungen.

Die Umstellung in der Lebensplanung auf ein “Diskontinuitätsmanagement” (Mutz 1995, S. 300) der Erwerbsarbeit, die für Westdeutschland als Tendenz konstatiert wird, wird erst mit Verzögerung in Ostdeutschland als reflektierte Lebensstrategie sichtbar. Die Hauptorientierung ist bis heute Wiedererlangen von Kontinuität und Stabilität bei möglichst geringen Zugeständnissen an eine ausgeprägte Mobilität. Insofern muss man die These vom Wertewandel im Verhältnis zur Arbeit sehr kritisch hinterfragen. Es ist eine von außen erzwungene Veränderung. Unter dem Druck der Lebensrealität entstehen neue Bewältigungsstrategien, die individuell angenommen werden müssen, um nicht unter psychische Dauerbelastung zu geraten, die sowohl für die

Arbeit als auch für alle anderen Bereiche der Lebensgestaltung äußerst beeinträchtigend wäre. Bis heute scheint ein äußerer Anpassungsdruck an veränderte Normen zu wirken, der noch wenig mit neuen verinnerlichten Werten zu tun hat. Auf jeden Fall sollte bei Aussagen zu diesem Wertewandel beachtet werden, ob ihm prekäre Lebenssituationen zugrunde liegen oder nicht. Ein hedonistisches Lebensverständnis, das eine Neubewertung von Arbeit nach sich ziehen könnte, ist bis an die Gegenwart heran in Ostdeutschland eine Minderheitenposition.

3.2 Subjektiver Umgang mit Brüchen in der Erwerbsbiographie

In Ostdeutschland erodierten die Erwerbsbiographien nicht allmählich, sondern im Gefolge des sozialen Transformationsprozesses entstand in kürzester Zeit Massenarbeitslosigkeit, die Frauen und Männer, Junge und Ältere, Hochqualifizierte und Geringqualifizierte gleichermaßen in ihren Sog zog. Die vertraute Erwerbsarbeit wurde jäh beendet, bzw. das Arbeitsplatzrisiko der Beschäftigten erhöhte sich dramatisch. Als großangelegte sozialpolitische Abfederungsstrategie wurden "Kurzarbeit 0", Vorruhestand, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und berufliche Weiterbildung mit Milliardeneinsatz von Steuer- und Beitragsmitteln angeboten.

Nach kurzer Zeit war den Betroffenen jedoch bewusst geworden, dass es sich nicht um eine kurzzeitige Rekonstruktionsphase beim Übergang zur Marktwirtschaft handelte, an deren Ende wieder die gewohnte Vollbeschäftigung stehen würde, sondern um eine einschneidende Veränderung, die die gewohnten Muster der Erwerbsbiographie generell in Frage stellte. Die unsichere Erwerbsarbeit warf die Frage auf, welche Lebensperspektiven sich nun ergeben und welche Möglichkeiten genutzt werden könnten, sich positive Perspektiven aufzubauen.

Die Antworten auf diese Fragen fielen sehr unterschiedlich aus und heute – zehn Jahre später – zeichnen sich unterschiedliche Problemlösungsstrategien ab, die gewählt wurden und die sich zu Gruppen von Verhaltensmustern bündeln lassen. Dabei lohnt ein Vergleich mit Mustern, die sich in Westdeutschland im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit herausgebildet hatten. Kronauer/Vogel/Gerlach (1993) fanden vier Typen von Bewältigungsstrategien bei Arbeitslosen, die sich nach ihren Ergebnissen intern weiter differenzieren:

- Arbeitslosigkeit als integrierter Bestandteil der Erwerbsbiographie,
- Integrierbarkeit der Arbeitslosigkeit steht in Frage: wachsender Druck zur Anpassung an das gesellschaftlich Mögliche,

- Arbeitslosigkeit wird zur lebensbestimmenden Realität: Zwang zur Anpassung an das gesellschaftlich Unmögliche,
- Unterbrechung der Erwerbsbiographie und Ausstieg aus der Erwerbsarbeit – Übergänge in gesellschaftlich anerkannte Alternativrollen.

Die eigenen Ergebnisse zeigen partielle Übereinstimmungen, jedoch auch andere Wege, sich mit der Arbeitslosigkeit auseinander zu setzen. Vor jeder Bewältigungsstrategie unserer Interviewpartner stand zunächst die subjektive Beurteilung des drohenden oder eingetretenen Verlustes der Erwerbsarbeit, der als weitgehend unerwartetes Ereignis angesehen wurde und noch zusätzlich in die Gesamtsituation eines gesellschaftlichen Übergangs eingeordnet werden musste, die eine Neuorientierung auf allen Gebieten des sozialen Lebens forderte.

Erstens: Arbeitslosigkeit wurde als kurzzeitiges Übergangsphänomen angesehen

“... das war zunächst erst mal schön die Kurzarbeit. Es gab ‘n bisschen Geld und man hat gedacht, in ein, zwei Jahren ist alles top. Da haste wieder was ...”
(Industriekauffrau, 53 Jahre, arbeitslos)

“Es kam die Wende und mein Kind. Und ich war ja weiterhin bei der Wismut angestellt. Das lief ja alles über ‘n Betrieb weiter. Wurde dann nach dem Babyjahr auf Null-Stunden gesetzt noch ‘n halbes Jahr. Und danach wurde mir gesagt, wir kümmern uns darum. Du kriegst von uns noch ‘ne Ausbildung, was hätt’ste denn ungefähr für Interessen und ja, dann haben die sich echt bemüht. Deswegen war ich ehrlich gesagt ‘n bisschen verwöhnt. Es hat sich jemand um mich gekümmert, ich brauchte nicht losrennen ...” (Maschinistin für Wärmekraftanlagen, 32 Jahre, zzt. in ABM)

Aus der Retrospektive wird deutlich, wie gutgläubig die neue Situation angegangen wurde und wie tief die Erfahrung verwurzelt war, dass der Staat sich schon kümmern würde, die Arbeitslosigkeit rasch zu beseitigen. Der Aufbau individueller Strategien zur weiteren Existenzsicherung kam erst in Gang, als begriffen wurde, dass die gewohnte Befürsorgung zu Ende war und für alle gültige Bewältigungsmuster nicht zur Verfügung standen.

Über die gesamte berufliche Sozialisation war verbreitet ein Bewusstsein entstanden, immer gebraucht zu werden, Arbeit war eine Lebensstatsache geworden, die nicht in Frage stand. Mit dem Übergang in die Marktwirtschaft war die Erwartung verbunden, dass jetzt die Arbeit erst richtig zur Geltung kommen würde, weil die materiellen und technischen Schwierigkeiten durch fehlende Maschinen, Rohstoffe u. Ä. jetzt beseitigt seien. Arbeitslosigkeit wurde von nicht wenigen Menschen in den Jahren 1990/91 als kurze Erholungspause angesehen, in der man seine eigenen Dinge ordnen konnte, um dann in alter Weise, nur mit neuer Technik und neuem Eigentümer, weiterzuarbeiten.

Zweitens: Entlassung als Anlass aus einem Beruf auszusteigen, der den eigenen Neigungen nicht entsprochen hatte

Berufsberatung und Arbeitskräftelenkung hatten in der DDR eine Gruppe von Beschäftigten hervorgebracht, die in Berufe gebracht worden waren, die ihren Lebensplänen wenig entsprachen, mit denen man sich allerdings oft arrangiert hatte. Mit der Wende wurden jetzt Möglichkeiten gesehen, in Tätigkeiten hinüberzuwechseln, die man für sich selbst anstrebte und jetzt verwirklichen wollte.

“Mein ursprünglicher Berufswunsch, Germanistik zu studieren, war in der DDR nicht realisierbar. Es wurden nur ganz wenige Diplom-Germanisten ausgebildet. Dann habe ich mich durch ein Volontariat auf ein Journalistikstudium vorbereitet. Das habe ich abgebrochen, weil ich mich mit den Bindungen, die ein Journalistikstudium und eine entsprechende Tätigkeit in der DDR gehabt hätten, nicht identifizieren konnte. Ausweidlösung war die Arbeit in einem Verlag und eine Fachschulausbildung Gestaltung und Werbung ... Nach der Wende hatte ich auch ohne Studium eine Anstellung bei einer Zeitung gefunden ...” (Werbegealterin, Journalistin, 43 Jahre, freiberuflich tätig und teilzeitbeschäftigt)

Unter diesen Voraussetzungen konnte man leichter mit dem Verlassen einer sicheren materiellen Existenz zurechtkommen. Das Risiko des freien Arbeitsmarkts wurde bewusst eingegangen, die Freiheit eigener Lebensentscheidungen erhielt Priorität und überwog Sicherheitsbedürfnisse. Möglich wurden derartige Entscheidungen, wenn ein entwickeltes Selbstbewusstsein und möglichst vielseitig einsetzbares Wissen und Können vorhanden waren.

Drittens: Entlassung als Chance, sich selbständig zu machen bzw. sich in einem neuen Beschäftigungsverhältnis Karrierewünsche zu erfüllen

Die nach der politischen Wende einsetzende Umstrukturierung von Wirtschaft, Verwaltung und anderen gesellschaftlichen Tätigkeitsfeldern führte eine Gruppe, in der Regel schon in der DDR an Flexibilität gewöhnte und gut qualifizierte Menschen, zur Schlussfolgerung, ihre berufliche Entwicklung rasch selbst in die Hand zu nehmen, Entlassung oder Abwicklung zuvorzukommen und sich grundhaft beruflich umzuorientieren – einschließlich der Möglichkeit unternehmerisch tätig zu werden.

“1990 war einfach die Frage: Wie geht’s weiter. Es ging um die Existenz. Das Forschungsinstitut, in dem ich tätig war, hatte – sehr schnell erkennbar – keine Zukunft ... Ich habe meine Familie, habe drei Kinder, man hat also ganz schön überlegt, was macht man, lässt man sich irgendwo anstellen oder versucht man es mit dem, was man hat und was man kann, selbst. Ich habe dann in

‘90 im April meine Stelle aufgegeben, habe mich drei Monate intensiv vorbereitet - also die gesetzlichen Grundlagen, alles was dazu gehört, GmbH-Gesetz, Arbeitsrecht, bis hin zu betriebswirtschaftlichen Dingen und dann Ende Juni gegründet und ab Juli eben losgelaufen ...’ (Dipl.-Ing., 50 Jahre, selbständig)

“Ende 1990 wurde mir klar, dass das Kombinat radikal verkleinert und die Zweigbetriebe außerhalb Jenas ausgegliedert oder total abgebaut würden. Unter diesen Umständen habe ich zum 31.12.1990 von mir aus gekündigt. Ich wollte mich selbst umsehen und etwas Neues anfangen. Sechs Monate konnte ich noch ‘Kurzarbeitergeld 0’ beziehen, aber in dieser Zeit habe ich versucht, mit vielen Leuten ins Gespräch zu kommen und Kontakte zu knüpfen. Ich habe nicht nur eine Arbeit gesucht, sondern etwas, was mir Spaß machen könnte. Ich fühlte mich dabei nicht unter Druck, sondern war überzeugt, dass mir jetzt viele Chancen gegeben sind.” (Dipl.-Ökonom, 48 Jahre, angestellter Geschäftsführer)

Viertens: Kampf um Behauptung des gewohnten Arbeitsplatzes

Überwiegend wurde versucht, einen radikalen Bruch in der Erwerbsbiographie zu vermeiden, sich möglichst lange am alten Arbeitsplatz zu halten und dafür auch Einbußen auf sich zu nehmen. Im Falle der Entlassung war es für die meisten völlig ungewohnt, ihre Interessen zu verteidigen, Widerstand gegen Kündigungen zu leisten, soweit das überhaupt möglich war. Offensives Verhalten zur Verteidigung eigener sozialer Interessen war – selbst wenn es letztlich keinen nachhaltigen Erfolg hatte – eine wichtige Lernerfahrung.

“... den blauen Brief hab’ ich 1991 bekommen, tja mir ging’s damals eigentlich gar nicht gut und Annahütte wollte uns eigentlich abspeisen mit ganz wenig Abfindung. So, und das hab’ ich mir eigentlich nicht gefallen lassen, also zwischendurch hab’ ich dann noch ‘ne Therapie gemacht, weil ich mir gesagt hab’, rumhängen bringt nichts für dich und die Kinder ... und die Wochen in der Therapie in K. haben mich dazu gebracht, dass ich gegen meinen Betrieb geklagt hab’ ... und ich hab’ dann noch ‘ne höhere Abfindung rausgeschlagen, aber mich hat es dort sehr erschüttert, wie man mit Frauen umgeht. Der Betriebsleiter hat auf ‘m Gericht gesagt: Wir brauchen Männer und keine Frauen. Das ging mir so in die Nase und ich hab’ mir dabei gedacht, jahrelang waren wir gut genug und haben diese schwere Arbeit gemacht und was nimmt der sich eigentlich heraus, auf ‘m Gericht zu sagen, wir brauchen jetzt Männer.” (Glasschleiferin, 38 Jahre, zzt. in ABM)

Fünftens: Bruch in der Erwerbsbiographie wurde als Katastrophe empfunden, erst nach längerer Zeit lernte man damit umzugehen

Nicht zu übersehen ist, dass die Massenentlassungen auch Resignation und zeitweilige Lähmung aller sozialen Aktivitäten bei vielen Menschen auslösten. Sie warteten auf Zuweisung neuer Arbeit, nahmen als Ersatzlösung an Weiterbildung teil, die keinen Nutzen auf dem Arbeitsmarkt versprach und

als vom Arbeitsamt zugewiesene Bildungsmaßnahme angesehen, deshalb nur mit mittlerer oder geringer Aktivität absolviert wurde.

*“Mich hat’s total umgeschmissen, zumal ich noch alleinerziehend war mit zwei Kindern. Da hat man keine Rücksicht drauf genommen ... Es ging mir so saumäßig, dass mein Haushalt, meine Kinder geschliffen haben – auf Deutsch gesagt – fast acht Wochen lang. Weil ich mich vollkommen gehen lassen habe, zwar nicht alkoholmäßig und so, aber ich habe nichts gemacht zu Hause ...”
(Verkäuferin, 38 Jahre, arbeitslos)*

“Durch die Arbeitslosigkeit kam erst mal der Selbstzweifel. Warum hat es dich getroffen? Du hast für den Betrieb gearbeitet und der haut dich raus, dieser Undank ... Ich konnte nicht schlafen, ich konnte nicht essen und die Angst um die Kinder ... Und dann kam das mit ‘Frauen helfen Frauen’, und dann hab ich gedacht, nee, lässt dich nicht unterkriegen, Mensch, du hast doch bis jetzt was geleistet ...” (Verkäuferin, Textilreinigerin, 51 Jahre, arbeitslos)

In vielen Erzählungen kommt zum Ausdruck, dass man den alten DDR-Betrieb als “seinen” Betrieb empfunden hatte, von dem man Gegenleistung durch soziale Sicherung erwartete. Die neue marktwirtschaftliche Ordnung hatte dieses System zum Einsturz gebracht, doch für das eigene Lebenskonzept war noch nichts Neues an die Stelle dieser alten Orientierung getreten. Erst in mühsamen Schritten entstanden neue Erfahrungen, neue Bewältigungsmuster für diese Situation. Fortbildung und Umschulung, aber auch Aktivitäten in Frauenzentren, Arbeitslosenzentren, Begegnungsstätten wurden bedeutsam, weil sie Beiträge zur psychosozialen Stabilisierung leisteten. Erste tastende Aktivitäten zur Reorganisation des Lebens im sozialen Umfeld gaben Orientierungs- und Lebenshilfen. In dem zuletzt zitierten Gespräch heißt es deshalb einige Zeilen weiter:

“... dann die neuen Frauen, diese Initiative, die da war. Du kommst durch ... Und dann hatten wir so ‘ne Gesprächsrunden und da hatten wir mal ‘nen Psychologen da. Und der wollte uns was erzählen und gab ein Stichwort und auf einmal brach alles auseinander und jeder sprach davon ... und dann hat er gesagt, gut so. Und da hat dann jede gesprochen. Und von der Angst und dann hat man gesehen, es wich langsam diese Angst, weil man wissender war. Und man hat sich ausgetauscht. Man hat sich zum Kaffee getroffen und man konnte reden, weil man dieselbe Erfahrung hatte – och mit dieser Angst. Und man hat darüber gesprochen und das hat uns zusammengeschweißt und es kam wieder eins zum anderen ...”

Sechstens: Bemühen, eigene Erwerbsbiographie zu flexibilisieren und sich auf Diskontinuität einzustellen

“Ich habe 1990 gespürt, dass bei Carl Zeiss abgebaut wird, da bin ich selbst gegangen, ohne auf eine Kündigung zu warten. Ich hatte ein sehr gutes Angebot, als Außendienstler im Biervertrieb zu arbeiten. Bis 1996 lief die Sache sehr gut, dann wurde ich arbeitslos. Nach sechs Monaten habe ich mir eine Fortbildung

gesucht, die mich interessierte. Ich hatte keine Ahnung vom Computer, also habe ich Fortbildung Netzwerkadministration gemacht. Es ist mir schwer gefallen, aber ich habe es geschafft. Ich will aber am liebsten wieder in den Außendienst. Jetzt nutze ich erst einmal das Jahr im Fortbildungslehrgang für Außendienstler. Einen Praktikumsplatz suche ich mir selbst, ich brauche keinen von denen, die der Bildungsträger anbietet. Für die Zukunft bin ich nicht pessimistisch. Mit Zeiss habe ich abgeschlossen, aber verkaufen kann ich.“ (Feinmechaniker, Verkäufer im Außendienst, 50 Jahre, zzt. in Fortbildung)

An diesem Fall kann man den Übergang zu einem neuen Verständnis für die eigene Erwerbsbiographie unter risikoreichen Bedingungen erkennen. Der im Gespräch betonte Optimismus wird durch mehrjährige positive Erfahrungen in der neuen Arbeitswelt und die Bestätigung der eigenen Lernfähigkeit gestützt. Wechselnde Arbeiten werden in diesem Fall ergänzt durch freiwillige Aktivität als Vorsitzender im Gartenverein, durch Aktivität im Tennisclub und im Anglerverein. Die vielseitige, positiv erlebte soziale Integration gibt einen großen Schub für die Aufrechterhaltung des Selbstbewusstseins in und für Erwerbsarbeit. Der Umgang mit Unsicherheit wird erlernt und subjektiv positiv verarbeitet, man richtet sich auf weitere Diskontinuität im Erwerbsleben ein.

Andere Erfahrungen beziehen sich auf die Übernahme geringfügiger Tätigkeiten oder auch auf Einkünfte, die der Schwarzarbeit zugerechnet werden müssen – wie in einzelnen Interviews vorsichtig angedeutet wurde.

Siebtens: Übergang aus dem Erwerbsleben in eine sozial anerkannte andere Rolle

Ins Gewicht fallen zwei Wege – einmal das Ausscheiden aus dem Erwerbsleben und der Rückzug in Haus- und Familientätigkeit und zum anderen der Übergang in Vorruhestand und Rente. Die erste Variante erfolgt bei Frauen in Ostdeutschland unter dem Druck der Arbeitsmarktsituation und kaum als freiwillige Entscheidung. Soziale Aktivitäten kompensieren dann u. U. das frühere Engagement im Erwerbsleben. Vor allem wenn durch die Familie die materielle Existenz sichergestellt ist, können freiwillige Tätigkeiten zu einer Bereicherung des eigenen Lebens werden. Man kann aber bei dieser Variante nur von einer Ausnahme, nicht von einem massenhaft begangenen Weg ausgehen.

“1991 wurden massenhaft Kindergärtnerinnen entlassen, bei der Sozialauswahl hatte ich keine Chance, außerdem war ich zu alt und damit zu teuer für die Stadt. ... Zunächst war ich todtraurig, mir fehlte das Gewusel um mich herum ... Jetzt bin ich für meine Enkel da und unterstütze meine Kinder, denn die müssen arbeiten ... Bei meinem Mann mitarbeiten möchte ich nicht, ich wäre dort nur die Frau des Chefs und das will ich nicht ... Dann habe ich in der Zei-

tung von der Begegnungsstätte gelesen und habe dort angerufen ... Ich bin hingegangen und habe mir alles angesehen, es hat mir sehr gefallen ... Alles macht mir großen Spaß, ich komme fröhlich hierher und fühle mich wohl. Ich gehe aber nicht nur zu Veranstaltungen, sondern helfe auch. Mit Frau ... bereite ich Veranstaltungen vor und gehe ihr auch zur Hand bis zum Einräumen, Umräumen, Tisch decken, Aufwaschen. Ich will helfen, etwas beitragen und dann nutze ich die vielen Möglichkeiten hier für mich bis zum Sport und zum 'Gehirn-Jogging'. Ich kann fröhlich hier ins Haus kommen, finanziell brauche ich mir keine Sorgen zu machen, aber vielen anderen geht es nicht so gut, sie können nicht einfach freiwillig helfen..." (Kindergärtnerin, Verkäuferin, 55 Jahre, zzt. Hausfrau)

Die andere Gruppe bilden die Personen, die mit einer gewissen sozialen Absicherung vorzeitig in den Ruhestand gehen mussten. Sie sind häufig physisch und psychisch noch sehr agil, bilden neue Interessen und Aktivitäten heraus. In unterschiedlichen Formen und aus unterschiedlichen Erwägungen entwickeln sie freiwilliges soziales Engagement. Für Vereine und Organisationen in den Städten und Gemeinden sind sie unersetzbare Stützen. Ihre Berufs- und Lebenserfahrungen, vorhandene, oft gute und sehr gute Qualifikationen sind günstige Voraussetzungen für Planung und Leitung von Vorhaben sowie für die Kooperation innerhalb der Organisation und nach außen. Erlebte soziale Anerkennung führt zur weiteren psychischen Stabilisierung und gibt den Aktivitäten Beständigkeit.

"Ich brauche vor allem Sicherheit im Leben, so habe ich mich damals nach der Abwicklung an der Universität lieber für Altersübergangsgeld entschieden als in höchst unsicheren und schlecht bezahlten Jobs zu arbeiten. Ich brauche die Sicherheit meiner Familie, meines häuslichen Umfelds, erst dann kann ich, wie nun seit Jahren, freiwillig aktiv werden ... Ich habe mir neue Kontakte aufgebaut, eine Selbsthilfegruppe arbeitsloser Wissenschaftler gegründet. Wir haben Veranstaltungen organisiert und den Versuch eines 'Bildungswanderns' gestartet, der großen Anklang gefunden hat. Ich kann in diese Wandergruppe natürlich manches von meinen beruflichen Kenntnissen und Erfahrungen einbringen. Die Vorbereitungen sind sehr zeitaufwendig. Ich muss mich kulturhistorisch genau vorbereiten, mich intensiv mit Kartenmaterial beschäftigen und dann wird jede Strecke vorher abgewandert. Unsere Teilnehmer sind interessiert und anspruchsvoll, da gehört Vorbereitung einfach dazu. Freiwillige Tätigkeit ist heute meine Hauptbeschäftigung geworden, ich habe jede Woche und jeden Tag ein Ziel ..." (ehem. Uni-Dozent, 61 Jahre, im Vorruhestand)

Alle unterschiedlichen sieben Varianten der Verarbeitung dieser schroffen Brüche im Erwerbsleben werden aus heutiger Sicht geschildert. Es sind unterdessen viele neue Erfahrungen gesammelt worden, wie man damit fertig werden kann. In der Erinnerung ist der damalige Bruch nicht mehr in der ganzen Schärfe spürbar, er bleibt jedoch ein tiefwirkendes Lebensereignis. Lebensalter, Qualifikation, früher erworbene oder auch nicht erworbene Flexibilität, regionale und soziale Umgebung haben wesentlichen Einfluss gehabt, diesen Umbruch zu verarbeiten. Nicht überse-

hen werden darf auch, dass die Familie in der Mehrheit der uns bekannten Fälle eine außerordentlich starke stützende Funktion gehabt hat. Nur in wenigen Fällen stempelte die Familie die Arbeitslosen zu Versagern. Weitgehend wurde und wird Arbeitslosigkeit nicht als individuelles Versagen erlebt und gewertet, sondern als Massenschicksal, für das man individuell nicht verantwortlich ist. Hier gelten die Einschätzungen aus der ersten Hälfte der 90er Jahre (Baethge u. a. 1996) bis zur Gegenwart. Doch mit den weitergehenden Modernisierungsprozessen differenzieren sich auch die Verarbeitungsweisen bei fehlender oder unsicherer Erwerbsarbeit weiter aus. Massenarbeitslosigkeit und unsichere Erwerbsarbeit sind zu einem Dauerzustand geworden, für den kein Ende abzusehen ist. Bestimmte Strategien, mit diesem Bruch umzugehen, waren historisch einmalig wie die Option, aus ungeliebten Berufen auszusteigen oder endlich ohne staatliche Restriktionen unternehmerisch tätig werden zu können. Andere ähneln zunehmend stärker den Strategien, wie sie am Beginn dieses Abschnitts unter Bezugnahme auf westdeutsche Arbeitslosenforschungen für die alten Bundesländer dargestellt wurden. Hinzuzufügen wäre, dass die unumgängliche Auseinandersetzung mit Kombinationen von Erwerbsarbeit, zeitweiliger Arbeitslosigkeit, zeitweiliger geförderter Arbeit und freiwilligen Tätigkeiten als interindividuell höchst differenzierte Muster neuartiger Tätigkeitsbiographien auch in der Arbeitslosenforschung in Westdeutschland erst in jüngster Zeit thematisiert werden und dort festgestellt wird, dass eine neue Klasse von Erwerbsverläufen entsteht, die durch ständige Diskontinuität gekennzeichnet ist, ohne dass die Betroffenen sich am Rande des Beschäftigungssystems und der sozialen Integration bewegen müssen. Doch in diesem Zusammenhang von "normalisiert Instabilen" zu sprechen (Mutz u. a. 1995, S. 298) ist ein Widerspruch in sich selbst. Solange Instabilität mit prekären Lebens- und Arbeitsverhältnissen einhergeht, ist schlechterdings keine Normalität vorhanden, bestenfalls eine Fähigkeit, diese prekären Situationen auszuhalten. Eine sozialverträgliche Dauerlösung dürfte sie nicht sein.

Es zeichnet sich ab, dass dieser Lebensverlauf eine Variante neben anderen wird. Nach wie vor gibt es relativ stabile Berufsverläufe oder Verläufe, die von geringeren Zäsuren gekennzeichnet sind. Wahrscheinlich werden mehrere Modelle von Erwerbsarbeitsverläufen längere Zeit nebeneinander bestehen mit zunehmenden Flexibilisierungs- und Labilisierungstendenzen, die wegführen vom langfristig stabilen Vollzeiterwerbsverhältnis im gleichen Unternehmen. Für die ostdeutsche Situation hat sich allerdings die Kombination von geförderter Arbeit und Arbeitslosigkeit schon zu einem bedrohlichen Normalfall ausgewachsen, in dem größere Gruppen begonnen haben sich einzurichten.

3.3 Verschobene Perspektiven – Tätigkeiten im sozialen Umfeld als Ersatzlösung für fehlende Erwerbsarbeit

Nach wie vor ist die marktförmige Erwerbsarbeit im öffentlichen Bewusstsein sozial besonders anerkannt – trotz aller wissenschaftlichen Diskussion und politischen Rhetorik zum Wertewandel im Verhältnis zur Arbeit oder den moralischen Aufwertungsversuchen einer Bürgerarbeit. Die notwendige und sinnvolle Aufwertung freiwilliger Tätigkeiten kommt zwar voran (Schaaf-Derichs 1999; Knopf 1999), sie wird jedoch begleitet von einer Tendenz, freiwillige Tätigkeiten umzufunktionieren, d. h. sie meist über den Zwischenschritt geförderte Arbeit wieder in Erwerbstätigkeit hinüberzuleiten oder sie aus der Sicht der Tages- und Wochengestaltung subjektiv wie die verlorene Arbeit zu behandeln. Diese Erscheinung ist im Gefolge der sozialen Wandlungsprozesse in Ostdeutschland besonders gut zu beobachten. Dafür gibt es mehrere Gründe und Argumentationen, die hier anhand von Interviewaussagen genauer dargelegt werden sollen. Es ließen sich vier Gruppen von Argumenten bilden, die häufig mehrfach miteinander verbunden auftreten.

Erstens: Hilfe zur Strukturierung des Tages- und Wochenablaufs

“Ich war im vorigen Jahr so am Boden und da hat mein Doktor gesagt, gehen Sie doch mal dahin (Begegnungsstätte), damit Sie Abwechslung bekommen ... und nun bin ich sehr gerne hier. Mit der Frau ... arbeite ich sehr gut zusammen, die ist sehr nett, da gibt’s keine Schwierigkeiten ... Na ja, ich komm’ dann früh hierher, das geht dann meist bis zum Mittag und dann gehe ich nach Hause und mache dort, was notwendig ist ...” (Schneiderin, 47 Jahre, arbeitslos)

“Irgendwann stumpft man zu Hause ab und grübelt den ganzen Tag ... man zieht sich auf Familie, Haus und Garten zurück. Ich brauche Kontakte und eine klare Ordnung, bin nicht so’n Typ, der alles von allein macht ..., deshalb habe ich mich überwunden und bin zum Frauenzentrum gegangen.” (Maschinistin, Bauzeichnerin, 31 Jahre, arbeitslos)

Unter diesem Aspekt gewinnt die Tätigkeit im sozialen Umfeld eine strukturierende Funktion für den Ablauf des Alltagslebens, wie sie die vorangegangene Erwerbsarbeit hatte. Eine solche Struktur wird als hilfreich empfunden, sie kann nicht immer selbst geschaffen werden, ein gewisser Verpflichtungsgrad der Tätigkeit wirkt deshalb strukturierend. In den Interviews werden Zeiten von Arbeitslosigkeit nicht selten als Zeiten des “Herumsitzens” und der Antriebsarmut beschrieben, die verbliebenen Aufgaben fordern nicht immer genügend und geben darüber hinaus inhaltlich oft keine Befriedigung, dadurch wird das Zerbrechen fester Zeitstrukturen begünstigt.

Zweitens: Bewältigung des Verlusts kontinuierlicher Erwerbsarbeit durch das Muster “sozialen Gebrauchtwerdens”

“Jetzt bin ich arbeitslos, jetzt guck ich, wo werde ich noch gebraucht, wo kann ich was machen. Niemand kann mich gebrauchen. Also denke ich, weil ich in diesem Ort geboren bin, vielleicht kannst du dort mitarbeiten, das ist doch dein Zuhause. Ich habe auch Interesse, die Familiengeschichte aufzuarbeiten, auch die, die im Ort passiert ist. Ich will einfach gebraucht werden ...” (Kellnerin, Landarbeiterin, Büroangestellte, 53 Jahre, arbeitslos)

Die lebenslange Sozialisation durch die Arbeit hat eine enge Bindung an Arbeit und persönliche Anerkennung durch Arbeit und Arbeitsleistung mit sich gebracht. Die Diskontinuität im Lebensverlauf durch das Ausscheiden aus Erwerbsarbeit kann nur schwer verarbeitet werden. Tätigkeiten im sozialen Umfeld sollen dieses Erleben der Diskontinuität kompensieren. Sie werden an die Stelle von Erwerbsarbeit gesetzt, um eine Kontinuität der sozialen Einbindung, die als Nützlichkeit für sich und andere begriffen wird, wiederherzustellen. Der tiefgreifende Wandel der Arbeitsgesellschaft wird unter dem Druck der eigenen länger währenden Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt reflektiert, da sich die Erwartungen einer kurzfristigen wirtschaftlichen Erneuerung nicht erfüllt haben. Das Unverständnis, nach langer anerkannter Arbeitstätigkeit nun nicht mehr gebraucht zu werden, ist groß. In dieser Situation erfolgt häufig, vor allem bei Frauen, die Umstellung auf Eigenarbeit für die Familie. Besonders in ländlichen Regionen treten Haus, Hof und Garten an die Stelle des Betriebs und werden wie die Erwerbsarbeit ernsthaft und planvoll betrieben. Dieses Phänomen der Gleichsetzung von Eigenarbeit – einschließlich Nachbarschaftshilfe – mit der früheren Erwerbsarbeit stabilisiert diese Menschen.

“Ich mache das, was ich gut kann, was ich in meinem Leben gelernt habe ... Ich baue und repariere, außerdem betreue ich meine Mutter und dann helfe ich anderen Leuten, wenn mal handwerkliche Kleinigkeiten zu erledigen sind. Ich will keine Konkurrenz für die Handwerker sein, aber wer kann sich einen Handwerker holen, wenn der Wasserhahn ausgewechselt werden muss oder wer soll den Maler bezahlen, wenn die Stube tapeziert werden soll ... Ich bin arbeitslos, will aber nicht nur hinter dem Fenster sitzen. Ich habe mein ganzes Leben gearbeitet ...” (Stahlbauschlosser, 56 Jahre, arbeitslos)

Über Tätigkeiten im sozialen Umfeld soll der Verlust der Erwerbsarbeit psychisch kompensiert werden.

Drittens: Einrichten in geförderter Arbeit als Ersatz für Erwerbsarbeit

Als Tätigkeitsfeld ist das soziale Umfeld durchaus anerkannt. Überall in der Umgebung werden Aufgaben entdeckt, die in Angriff genommen werden

müssten. Sie sind jedoch überwiegend nicht oder noch nicht marktfähig. Mit Ungeduld wird jedoch die Forderung gestellt, dass diese zweifelsohne nützlichen Aufgaben als Erwerbsarbeit vergeben werden müssten, dem Staat wird dafür in erster Linie die Verantwortung zugesprochen.

Das Denken ist auf Erwerbsarbeit, auf Sicherstellung eines subjektiv akzeptierten Lebensniveaus gerichtet. Unter diesem Gesichtspunkt wird analysiert, welche Tätigkeiten im sozialen Umfeld ohne oder mit Förderung zu Erwerbstätigkeiten werden könnten. Ein Teil der Arbeitslosen – bei weitem nicht alle – denkt intensiv darüber nach, sich Tätigkeitsfelder aufzubauen, Projekte vorzuschlagen, die als gesellschaftlich relevant angesehen dann auch finanziert werden, da der Übergang in die Selbständigkeit aussichtslos erscheint. Geförderte Arbeit erscheint ihnen als Vorzugsvariante.

“Wenn man zu Hause sitzt und arbeitslos ist und man macht nichts, dann findet man auch keinen Anhaltspunkt, was man machen könnte ... Und jetzt ist es ja weitaus schwieriger geworden. Sie können ja zehnmal ‘ne Idee haben. Über was wollen Sie die denn durchsetzen? ABM gibt es so gut wie gar nicht mehr. Und diese 1.926,- DM Förderung, da müssen Sie ‘n Gewerbe anmelden. Und dann müssen Sie immer noch mindestens 500,- DM selber aufbringen. Wo wollen ‘se die hernehmen, wenn Sie vier Mann beschäftigen? Wenn wir nun dieses Ding (Tourismusprojekt) hier durchziehen wollen, da müsste man Kahn fahren und Geld einnehmen. Und was ist im Winter mit Tourismus? Das ist ‘ne lange Durststrecke ... Aber für die Sache hier, den Speicher und all die Dinge, das wäre ein super ABM-Projekt ...” (Betriebs- und Verkehrseisenbahnerin, Industriekauffrau, 53 Jahre, arbeitslos)

ABM erscheint als eine Möglichkeit, längerfristig den Lebensunterhalt zu sichern, geförderte Arbeit wird der Erwerbsarbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt als eine mögliche, auch längerfristige Übergangslösung fast gleichgesetzt, bildet eine Alternative zur Dauerarbeitslosigkeit bzw. zum Rückzug aus dem Erwerbsleben. So hat sich der zweite Arbeitsmarkt zu einer auch subjektiv anerkannten Ersatzlösung für fehlende Erwerbsarbeit fest etabliert im Bewusstsein vieler Betroffener.

Es haben sich im Verlaufe der 90er Jahre bestimmte Lebensgewohnheiten herausgebildet, mit Kombinationen von Arbeitslosigkeit, befristeten oder geringfügigen Beschäftigungen, Fortbildungen und ABM den Lebensunterhalt zu bestreiten und sich eine Art von Lebenszielsetzung zu basteln, bei der man kaum Erwartungen entwickelt und sich keine längerfristigen Ziele mehr setzt.

So schildert eine Landwirtschaftskauffrau (46 Jahre, zzt. ABM) ihre Erwerbsbiographie in dieser Zeit:

“1993 wurde der Betrieb geschlossen. Wir gingen in die Arbeitslosigkeit. Ich muss mal sagen, von Februar bis Mai, das war kaum ‘ne Erholungspause. Dann hatte ich gleich im Mai ‘ne Fortbildung. Das war für ein Jahr. Eigentlich bin ich da reingegangen mit der Hoffnung, dass es irgendwas Neues gibt, um schneller wieder eventuell ‘ne Arbeit zu finden ... Und dann kam die Arbeitslosigkeit, die bewusste Arbeitslosigkeit, sag’ ich mal, dass man so langsam mitkriegte, ‘s wird sich nicht viel ändern oder man braucht auf nichts mehr zu warten ... und dann nachher die Anstellung bei einer Versicherung für ein Jahr, dann ging’s nicht mehr, weil’s finanziell nicht mehr tragbar war für die Vertretung ...”

Dann folgten drei Jahre Arbeitslosigkeit mit längerer Krankheit nach einem Unfall, zeitweise geringfügige Beschäftigungen, eine Trainingsmaßnahme, die durch das Arbeitsamt gefördert wurde und schließlich von 1998-1999 eine ABM, die zeitweilig großen Auftrieb gibt “... also die Vereinsrecherche, die ist super ...”. Dazu kam die Arbeit für die Familie mit Betreuung der Schwiegereltern und der Mitarbeit in der kleinen Nebenerwerbslandwirtschaft der Familie. Unter derart prekären Lebensbedingungen tritt kaum die Initiative zur freiwilligen Arbeit hervor, sondern die Erwartung relevante Tätigkeiten im sozialen Umfeld wie Erwerbsarbeit zu bezahlen oder zumindest freiwillige Tätigkeiten anzuerkennen und finanziell zu begünstigen.

“... solange ich meine ABM noch hatte, konnte ich meine ehrenamtliche Arbeit von zu Hause aus weitermachen. Da konnte man wenigstens noch am Jahresende von den Steuern ‘n Arbeitszimmer absetzen. Aber wenn Sie arbeitslos sind, Sie arbeiten und arbeiten. Sie dürfen ja nicht mal was von der Steuer absetzen. Ehrenamtliche Arbeit wird in dem Staat nicht in irgendeiner Weise, na, sagen wir mal anerkannt ...” (Industriekauffrau, 53 Jahre, arbeitslos)

“Ich war in der Arbeitslosigkeit nicht ohne Arbeit ..., aber ich wollte wieder richtig arbeiten – auch des Geldes wegen. Nur freiwillig auf Dauer zu arbeiten, kann ich mir nicht leisten.” (Kindergärtnerin, 37 Jahre, zzt. ABM)

Viertens: Freiwillige Tätigkeiten im sozialen Umfeld als Unterstützung für ABM-Karriere

ABM und freiwillige Tätigkeiten werden mit dem Blick auf einen möglichen Übergang in Erwerbsarbeit in unterschiedlichen Kombinationen eingesetzt. Freiwillige Tätigkeit erweist sich als eine Vorleistung, die eine Berücksichtigung bei der Vergabe von ABM fördert. Freiwillige Tätigkeiten werden zu einem Teil ganz gezielt als Strategie verwandt, um in den Genuss von Förderung zu kommen. Es entstehen ganze AFG-Karrieren, in die freiwillige Tätigkeiten bewusst einbezogen sind, um den Lebensunterhalt einigermaßen verlässlich zu sichern. Unter den Bedingungen von Massenarbeitslosigkeit kann man an diesem Phänomen nicht vorbeigehen.

Die Leiterin einer Selbsthilfegruppe (42 Jahre, Kellnerin, zzt. ABM) erzählt über ihre Motive, diese Gruppe zu leiten:

“... das hat mir nix ausgemacht, das war fast wie ‘n Arbeitstag. Es macht mir ganz einfach Spaß, und wenn ich an meine erste Zeit in N. denke, ich wurde auch sehr viel unterstützt. Und ich möchte es genauso machen, ich möchte auch Frauen helfen, die meine Hilfe brauchen. Die Selbsthilfegruppe ist Teil der Arbeit, aber die Veranstaltungen abends oder die Fahrten, das ist ehrenamtlich ... Durch die Arbeit in der Selbsthilfegruppe habe ich die ABM bekommen und durch die Tätigkeit hier kann ich vielleicht die Selbsthilfegruppe besser leiten.”

Und in einem anderen Gespräch heißt es über den Übergang zwischen Freiwilligkeit und ABM-Zeit:

“... das war im Dezember (da waren die alten ABM-Frauen nicht mehr da) ... und da gab’s für mich wieder so’n Stück Hoffnung und ich hab’ immer gewartet und gewartet und gefragt ...man hat mich so richtig am Kochen gehalten, das fand ich gar nicht schlecht, also ‘s hat mich ganz schön motiviert. Ich war dann nur noch im (Frauen-)Zentrum und hab’ geguckt, was kann ich nur dort schon freiwillig machen.” (Glasschleiferin, 38 Jahre, zzt. ABM)

Ohne diese Orientierungen, die auf Erwerbsarbeit gerichtet sind, sind die Aktivitäten im sozialen Umfeld, die gegenwärtig in Ostdeutschland stattfinden, tiefgründig nicht zu verstehen. Sie müssen berücksichtigt und bei der weiteren Ausgestaltung von Lernen und Tätigkeit konstruktiv genutzt werden.

3.4 Tätigkeiten im sozialen Umfeld als Möglichkeitsraum für veränderte Lebensgestaltung

Betrachtet man die Selbstreflexionen über Tätigkeiten und Lernen in den zurückliegenden zehn Jahren genauer, so finden sich bemerkenswerte Ansätze, wie vielfältig veränderte Tätigkeiten und damit verbunden neue Lebensentwürfe entstehen.

Aus den biographischen Brüchen gehen bei weitem nicht nur Resignation und Versorgungsmentalitäten hervor, sondern auch eine erstaunliche Lebendigkeit und Widerstandsfähigkeit in einem komplizierter und chaotischer gewordenen sozialen Umfeld. Viele stehen den äußeren Einflüssen nicht passiv reagierend gegenüber, sondern haben das Potential, diese Angriffe zu verarbeiten, sich selbst zu wandeln – allerdings offenkundig nicht alle in gleicher Weise, mit gleicher Kraft und gleichem Erfolg.

In diesem Sinne schafft sich das Individuum seine Biographie selbst und wirkt aktiv auf seine Umgebung ein. Die Realität des ostdeutschen Transformations-

prozesses liefert beeindruckende empirische Hinweise für die Verifizierung einer Hypothese von Alheit (1997, S. 94), wonach das "Patchworking" u. U. gar kein dramatisches Symptom für den Zerfall biographischer Handlungschancen, sondern im Gegenteil ein Zeichen erstaunlicher Widerstandsfähigkeit ist. Patchworking wird (Alheit 1997) als Schlüsselqualifikation moderner Existenz gesehen und bedeute, "... dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können und dass wir die Kontexte ihrerseits als bildbar und gestaltbar erfahren. Unsere je eigene biographische Gestaltungsphantasie wird gerade unter riskanten Bedingungen aktiviert." Diese Neuorientierung von Biographien wird nicht zuletzt durch zunehmende Aktivität – handelnd und lernend – im sozialen Umfeld getragen. Es ist erstaunlich, welches hohe Maß an Initiative und Engagement bei den Akteuren im sozialen Umfeld beobachtet, bzw. von ihnen überzeugend geschildert wurde. Die subjektive Erkenntnis, sich in der Lebensgestaltung neu orientieren zu müssen, führt zu einer Neustrukturierung des Handelns und einer Neubewertung der jetzt ausgeübten Tätigkeiten, sie rücken ins Zentrum, wobei die Sicherheit oder Unsicherheit der materiellen Lage wesentlich bestimmt, wie diese veränderte Lebensgestaltung subjektiv angenommen wird, ob sie als "zweitbeste" Lösung figuriert oder vollinhaltlich bejaht werden kann.

Ohne den Facettenreichtum der Gestaltungsmöglichkeiten erschöpfend darstellen zu können, sollen aus dem Interviewmaterial verschiedene Fallgruppen konstruiert werden, die wahrscheinlich nicht nur in dieser Population aufgefunden werden können. Veränderte Lebensgestaltung heißt dabei auch immer, die eigene Existenz in Beziehung zu Erwerbsarbeit setzen, sich dafür zu entscheiden, gegen ihren Verlust anzugehen, sich daraus zurückzuziehen oder in der Nacherwerbsphase eine sinnerfüllende Tätigkeit im sozialen Umfeld zu finden.

Erstens: Tätigkeit im sozialen Umfeld als bewusste Veränderung und Neuorientierung

In Ostdeutschland ist zu berücksichtigen, dass mit der politischen Wende 1989 Möglichkeiten entstanden, lange gehegte Wünsche und Pläne zu realisieren, aus ungeliebten Tätigkeiten auszusteigen und sich neu zu orientieren oder auch Aktivitäten, die in der DDR nur in Nischen möglich waren, jetzt in den Mittelpunkt zu stellen.

"... mein naturwissenschaftlich-technisches Studium war aus heutiger Sicht keine glückliche Entscheidung. ... Auch im Beruf (Softwareentwicklung) habe ich zwar diszipliniert gearbeitet, aber keine Erfüllung gefunden ... Viel prägender war mein Engagement in der evangelischen Studentengemeinde, die interessanten Diskussionen dort, die meinen Neigungen ansprachen."

Nach Jahren häuslicher Tätigkeit wurde 1993 wieder eine Arbeitstätigkeit gewollt. Es entstand eine ABM in Trägerschaft der Evangelischen Erwachsenenbildung zum Thema "Bildungsarbeit in der nachberuflichen Lebensphase".

"... das war für mich von Vorteil, in der Kirchgemeinde kannte ich mich aus, in einem Betrieb kannte ich mich überhaupt nicht mehr aus, denn ich hatte die Umstellung auf die Marktwirtschaft nicht miterlebt ... jetzt wollte ich etwas tun, was meinen Neigungen und meinen Überzeugungen entsprach. In der Projektleitung konnte ich mich mit ganz neuen Fragen beschäftigen – soziale Themen, psychologische Fragen, Kultur- und Bildungspolitik, Erwachsenenbildung ... Wichtig ist für mich, dass wir hier einen Ort gefunden haben, von dem wir den Menschen helfen können, ihre Fragen zu artikulieren, an dem wir aus dem kirchlichen Rahmen heraustreten, offen sind für viele Gruppen..."

Und wenig später wird über die weitere Perspektive gesagt:

"Ich denke erst einmal bis April, da läuft die Förderung aus. Ich kann aber mit dieser Unsicherheit leben, wir planen weiter in freiwilliger Arbeit ..."
(Dipl.-Ing., 48 Jahre, in ABM)

Tätigkeit im sozialen Umfeld ist für diese Frau keine Ersatzlösung, sondern entspringt ihren Neigungen. Sie kann freiwilliges Tun in der Kirchgemeinde mit Bildungsarbeit für Erwachsene, die von den Teilnehmern dieser anspruchsvollen Gruppe zunehmend selbst mit getragen wird, verbinden. Und dabei rankt sich um diese Bildungsveranstaltungen ein Kranz weiterer sozialer Aktivitäten, mit denen die Gruppe aus dem Rahmen der Kirche in die Öffentlichkeit tritt – Diskussionen ermöglicht, Geselligkeit initiiert, soziale Unterstützung gibt und vielerlei kulturelle Interessen anspricht. Die ABM ist eine nützliche Unterstützung für das Projekt, aber auch in Zeiten ohne Förderung bleibt das Projekt durch Freiwilligkeit der Leiterin und das Teilnehmerinteresse erhalten. Geförderte Arbeit und freiwillige Tätigkeit ergänzen sich in diesem Falle.

Zweitens: Tätigkeit im sozialen Umfeld als Ergänzung und Bedingung der eigenen Arbeit

In den zurückliegenden Jahren erfolgte in Ostdeutschland eine Reorganisation bzw. ein Neuaufbau weiterer Bereiche der Sozialarbeit, des Kulturlebens, des Umweltschutzes, der Landschaftsgestaltung, des Tourismus. Es bildete sich ein Mix von Freiwilligkeit, geförderter Arbeit und Erwerbsarbeit im ersten Arbeitsmarkt heraus, nur in dieser Kombination ließen sich längerfristige Vorhaben verwirklichen und eine gewisse Stabilität in der Arbeit erreichen. Ein bedeutender Aufwand an freiwilliger Tätigkeit ist z. B. auch für den Erfolg bezahlter oder geförderter Arbeit unerlässlich. Von den Organisationen wird diese Kombination oft vorausgesetzt und erwartet, für zahlreiche Ak-

teure ist sie heute sowohl Bedingung für ihre weitere Erwerbsarbeit, aber auch eine Sache der Neigung, des eigenen Engagements, weil die ganze Person hinter dem sozialen, kulturellen, ökologischen Anliegen steht. In der Person angestellter Geschäftsführer von Sozialvereinen fanden wir dafür ebenso Belege wie im folgenden Beispiel aus der ökologischen Landschaftspflege.

“... seit 1993 haben wir grüne ABM-Projekte aufgebaut. Die Lage und die Möglichkeiten in unseren Holzlanddörfern sind anders als in der Stadt. Ich lebe seit 1964 in der Gegend und kenne mich aus, so wurde mir angeboten, statt Arbeitslosigkeit ein ABM-Projekt einzurichten ... Heute bin ich fest angestellt für das Rad- und Wanderwegeprojekt – 300 ABM-Kräfte sind dafür im Einsatz. Bis Ende 2000 wollen wir über 200 km Rad- und Wanderwege bauen. Da gehört für mich auch viel freiwillige Arbeit dazu – ich gehe zu den Vereinen, in die Gemeindevertretungen, zu den Eigentümern, bin in Arbeitsgruppen und Kommissionen. Die Ideen, die wir haben, stammen nicht nur von mir, sondern auch von Abgeordneten, Bürgermeistern, Vereinsmitgliedern, Gastwirten ... und mit allen muss man sprechen ... Das geht nicht nur im Dienst, da muss man dazugehören, freiwillig dabei sein.” (Maurer, Bauingenieur, NVA-Offizier, 56 Jahre, angestellt)

Eine andere Variante des gleichen Grundmusters fanden wir bei einer jungen Frau, die freiwillige Tätigkeit, Angestelltenverhältnis in der Seniorenarbeit und Freiberuflichkeit als Journalistin miteinander kombiniert hat.

“Seit 1995 helfe ich freiwillig mit, den ‘Seniorenreport’ herauszubringen. Habe dadurch Zugang zu Senioren und ihren Problemen gefunden. Mit tut es gut, mit meinen Erfahrungen helfen zu können ... Aus der freiwilligen Arbeit ergab sich die Möglichkeit für eine Halbtagsstelle in der Seniorenarbeit. Ich mache die Veranstaltungsplanung und baue eine Gruppe auf, die für den lokalen Hörfunk tätig ist ... Gleichzeitig schreibe ich weiter als freiberufliche Journalistin. Die Arbeit nach der Wende ist viel härter geworden. Das persönliche Risiko ist hoch, man braucht eine hohe psychische Stabilität das durchzustehen. Die Freiheit und Eigenverantwortung macht aber auf der anderen Seite auch Spaß, das war nach der Wende ein völlig neues Gefühl für mich.” (Journalistin, Werbegestalterin, 43 Jahre, angestellt und freiberuflich tätig)

Erwerbsarbeit und freiwillige Arbeit werden in der Lebensplanung fest miteinander verbunden. Im sozialen Umfeld werden aus der freiwilligen Arbeit neue Möglichkeiten der Erwerbsarbeit erschlossen, daraus entstehen eigenständige, selbst gewollte Entwürfe von Lebensplanung, die beides kombinieren.

Drittens: Freiwilligenarbeit als Vorbereitung auf den ersten Arbeitsmarkt

Es sind nicht nur die aktuellen Kombinationen von ABM und freiwilliger Tätigkeit zu nennen, sondern auch freiwillige Arbeit als gezielte Vorbereitung auf den ersten Arbeitsmarkt wird erwogen und praktiziert. Sie soll eine

grundhafte berufliche Umorientierung vorbereiten und wird zum Bestandteil längerfristiger Lebensperspektiven.

“Ich möchte gern ins Soziale, habe aber im Moment noch keine Chance. Aber ich bleibe trotzdem am Ball ...”

Und dann werden die freiwilligen Tätigkeiten erläutert.

“... Ja, nicht bloß die Hortbetreuung und die Betreuung der Mädchen nachmittags, sondern auch Ferienlager. Das sind dann 14 Tage im Jahr, wo ich mit ins Ferienlager fahre, unentgeltlich ...” (Verkäuferin, 38 Jahre, arbeitslos)

Eine Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt über freiwillige Tätigkeit im sozialen Umfeld kann auch der Schritt in die Selbständigkeit sein, der aus diesen Erfahrungen mit all seinen Unwägbarkeiten versucht werden soll.

“Ja, also ich hab’ ja mit Arbeitsmarkt ‘ne ganze Menge Erfahrung – sowohl dienstlich, aber auch als ich beratend tätig war. Und da ich die Arbeitsmarktsituation kenne und natürlich Bewerbungen noch und nöcher geschrieben habe, das alles hat nichts gebracht, da habe ich die Bewerbungsunterlagen seit einem dreiviertel Jahr nicht mehr weggeschickt. Ich hab’ das auch beim Arbeitsamt gesagt und gesagt, dass ich versuche, ein eigenes Projekt zu entwickeln. Also das war’s dann wirklich, ich hab’ meine ganze Energie da rein gesteckt und versucht, über meine Mitarbeit in diesen Netzwerken, vielleicht, ja ‘ne Art Existenz aufzubauen ... Also ich hab’ da schon mehrere Dinger ganz konkret vor ...” (Chemiefacharbeiterin, Dipl.-Ing., 53 Jahre, arbeitslos)

Viertens: Freiwilligkeit und Projekte geförderter Arbeit als Schritte in die Selbständigkeit

Die Ausgestaltung vielseitiger sozialer Beziehungen eröffnet neue Erwerbsmöglichkeiten im sozialen Umfeld. Unter den Bedingungen der Umgestaltungen in Ostdeutschland haben sie häufig neben Freiwilligenarbeit auch geförderte Projekte als Vorstufen. Existenzgründungen vollziehen sich aus gemeinnützigen sozialen Vereinen oder auch ABM heraus – zwar nicht massenhaft, aber in bemerkenswerten Einzelfällen. So entstehen z. B. freiberufliche Beratungs-, Lehr- und Betreuungsdienstleistungen. Sie haben die genaue Kenntnis des Felds, in dem man tätig wird, durch freiwillige Tätigkeit oder das ABM-Projekt als begünstigende Voraussetzung. In der Regel handelt es sich um Personen mit höherer Qualifikation und Berufserfahrung, die in der Selbständigkeit einen zwar risikoreichen aber auch interessanten Weg sehen, auf dem sie Neigung und Berufsarbeit verbinden wollen.

“In der ABM und der Arbeitslosigkeit habe ich mich ganz gezielt auf die freiberufliche Tätigkeit vorbereitet. Habe alle notwendigen Kontakte weitergeführt, neue aufgebaut und eine Unmenge Material gesammelt ... Meinen

Schreibtisch beim Arbeitslosenverband habe ich heute noch, dort führe ich aus alter Verbundenheit dienstags noch ehrenamtlich Sozial- und Rechtsberatung durch ..." (Jurist, 60 Jahre, freiberuflicher Dozent)

"Ja für die Freiwilligenagentur mache ich die Buchführung ehrenamtlich und so manchen Briefkram, da helfe ich auch manchmal anderen Vereinen und ansonsten habe ich eine Servicefirma. Wir machen alles, was so an kleinen Dingen anfällt und wenn einer kommt und sagt, habt ihr nicht einen der tapeziert, dann tapezieren wir eben ..." (Krankenschwester, Dipl.-Ökonomin, Steuerfachgehilfin, 46 Jahre, selbständig)

Häufig bleibt die alte Verbindung zu den Vereinen oder anderen Einrichtungen bestehen. Sie sind eine wichtige Kontaktstelle für den Aufbau neuer Beziehungsnetze für die Erwerbstätigkeit und die Basis für freiwillige Aktivitäten, die den eigenen Lebensvorstellungen entsprechen.

Fünftens: "Patchworkbiographie" als selbst gewählter Lebensentwurf

In der jungen Generation vollzieht sich der Übergang zu Lebensentwürfen, die nicht mehr auf die Stabilität eines langjährig sicheren gleichen Arbeitsplatzes setzen, am leichtesten. Ihre Angehörigen haben noch kein anderes Modell entwickeln können, sondern müssen sich mit risikoreichen Lebensverläufen schon seit dem Eintritt in das Jugend- bzw. Erwachsenenalter auseinander setzen. Dabei begegnen ihnen im sozialen Umfeld zahlreiche Möglichkeiten, Interessen und Erwerbsarbeit zu verbinden oder auch Ausbildung, geförderte Arbeit, Weiterbildung und wechselnde Beschäftigungen zu kombinieren. ABM und berufliche Weiterbildungen werden bewusst in Kauf genommen, ja gesucht, um bestimmte Lebensvorstellungen verwirklichen zu können. Der Abschied vom Lebensberuf, von der Normalbiographie älteren Zuschnitts ist bereits vollzogen, es werden wechselnde Tätigkeiten angestrebt mit hoher Mobilität und nur lockeren Bindungen, eine langfristige Lebensplanung ist nach eigenem Bekunden nicht vorhanden. Tätigkeiten im sozialen Umfeld, die sich bieten und die gewollt werden, werden als Chance begriffen und nicht als Ersatzlösungen.

In einem Interview wurde beschrieben, wie nach Abitur, Wehrpflicht bei der Bundeswehr, Erwerb des Fachhochschuldiploms als Verwaltungswirt erfolglos versucht wurde, in den Verwaltungsdienst übernommen zu werden.

"Ich bin in die Ausbildung gegangen mit dem Ziel, irgendwann mal in der deutschen Verwaltung verankert zu sein und dort zu arbeiten, dort zu sitzen und für den Bürger tätig zu sein. Und dieses Ziel und diesen Zweck hab' ich jetzt regulär aufgegeben und losgelassen. Ich will nicht mehr in die Verwaltung."

Es wird nach Alternativen gesucht und dazu werden die eigenen Ressourcen kritisch durchgemustert.

“Also ich hab’ in Montreal ‘n Bekannten, der hat auch solche Reisen, wie ich sie anbieten will, von Montreal aus angeboten für Studenten, allerdings viel teurer ... Und darauf hab’ ich mich selber dran gemacht und eine solche Reise organisiert und hab’ festgestellt, dass ich seinen Preis um die Hälfte unterbieten kann ... Und dann haben wir uns mal getroffen, denn er war in R. an der Uni und ich hab’ ihm das Ganze mal dargelegt, was ich organisiere und dann meinte er zu mir: Nimmst 500,- DM mehr und kannst richtig Geld damit verdienen ... So das war im Prinzip der Hauptanstoßpunkt für mich. Du könntest es versuchen, wenn es mit dem Verwaltungsjob nichts wird und das hat sich bewahrheitet ...”

Eingebracht wird zusätzlich die Managementenerfahrung als Vorsitzender des Fördervereins der Fachhochschule. In dieser Funktion wurden umfangreiche Erfahrungen gesammelt, studentische Veranstaltungen durchzuführen, mit Verwaltungen zu verhandeln, auch verantwortlich mit Organisationsgeldern umzugehen, viele Kontakte aufzubauen.

Eine langfristige Existenzsicherung steht auf dem Weg in die Selbständigkeit noch nicht im Mittelpunkt.

“... gut, es muss ja wieder mal aufwärts gehen mit ‘m Geld, also. Ich glaub sogar, diese Leidenschaft für das Reisegewerbe spielt noch ‘n bisschen mehr mit in die ganze Geschichte rein. Die existenzielle Sicherheit, also wenn mal Geld dabei abfällt, sich richtig Geld damit verdienen lässt, ist ‘n schöner Nebenzweck ...” (Dipl.-Verwaltungswirt, 25 Jahre, arbeitslos, zzt. in Vorbereitung auf seine Existenzgründung)

Sechstens: Freiwillige Tätigkeit als Kompensation für nicht vorhandene oder nicht mehr mögliche Erwerbsarbeit

Anspruchsvolle Erwerbsarbeit war und ist nicht allein Mittel, um die materielle Existenz zu sichern, sondern wird auch als sinnstiftend für die Gestaltung des Lebens angesehen. Wird es unmöglich, eine derartige Erwerbstätigkeit auszuüben, entsteht häufig eine Sinnkrise und es wird versucht, durch andere adäquate Tätigkeiten, diese Lücke in der sinnvollen Lebensgestaltung zu schließen.

Freiwillige Tätigkeiten im sozialen Umfeld sind geeignet, diesen Platz einzunehmen, verhelfen den Betroffenen zu mehr psychischer Stabilität, ermöglichen eine als wohltuend erlebte soziale Integration und geben das Gefühl zurück, nützlich für sich und andere Menschen zu sein.

Vor allem qualifizierte Erwerbsarbeit war ja gerade in einer langwierigen Sozialisation als sinnhafte, auch moralisch anerkannte Tätigkeit erlebt worden.

Freiwillige Tätigkeiten, die diesem Anspruch gerecht werden, werden deshalb leichter bewusst unter dem Aspekt sinnvoller Neugestaltung des Lebens in Angriff genommen. Nicht der "Dienst am Nächsten" ist subjektiver Beweggrund, sondern viel mehr für andere und für sich selbst etwas zu tun. Dieses in der modernen Freiwilligenarbeit viel praktizierte Motto gilt auch für einen Teil der Freiwilligen in unserer Untersuchungspopulation, der arbeitslos ist. Sich bewusst auf diese neue Situation einzustellen fällt schwer, auch aus befristeten ABM-Projekten heraus, die keineswegs immer lediglich abgearbeitet werden, sondern häufig von den Teilnehmern selbst entwickelt und mit großer Hingabe ausgestaltet wurden. Da daraus in der Regel keine Festanstellungen werden, wird von einigen hochengagierten Akteuren versucht, diese Projekte freiwillig fortzusetzen.

"Wir Frauen aus unserem ABM-Projekt (Begegnungsstätte) haben uns vorgenommen, auch nach dem Projektende für die Senioren da zu sein. Natürlich kann man freiwillig nicht alles so intensiv machen wie in der ABM ... In der Arbeit der Begegnungsstätte sind die Grenzen zwischen ABM und freiwilliger Arbeit fließend, doch die ABM ist eine wichtige Stütze ... Wir fühlen uns anerkannt von den Bürgern, von den Vereinen, von der Verwaltung ... Jetzt planen wir für 1999 und 2000 ehrenamtlich die Kreativtage für die Senioren im Kreis und das alljährliche Landfest der Senioren ..." (Lehrerin, 56 Jahre, zzt. in ABM)

In dieser Situation geht es um den gelingenden Übergang von der geförderten zur freiwilligen Tätigkeit. Durch die große emotionale Bindung an das Projekt, die ausgesprochene Anerkennung in der Öffentlichkeit fühlen sich die Frauen bestärkt für weitere freiwillige Arbeit. Die Bindung an das Vorhaben, soziale Anerkennung und Befriedigung von Neigungen und Interessen bilden in ihrer Kombination gute Voraussetzungen für freiwillige Tätigkeit, wenn die materiellen Existenzbedingungen gesichert sind – nicht selten wurde im Gespräch betont, dass man sich Ehrenamtlichkeit auch "leisten können" muss. Dieser Zusammenhang ist bei Urteilen über den Umfang freiwilliger Arbeit und ihr soziales Prestige immer mit zu bedenken. Der mit ihr geschaffene neue Lebenssinn ist nicht unabhängig von den materiellen Lebensbedingungen.

"Bei freiwilliger Tätigkeit sage ich ja und nein. Wir sind alle nicht so gestellt, dass wir umsonst arbeiten können. Die Arbeit im (Heimat-)Verein ist mir sehr wichtig. Man interessiert sich für die Sache, liest Heimatgeschichte, Kunstgeschichte, Architektur. Wir sind eine gute Gruppe und haben bewiesen, dass wir etwas bewegen können. Wir haben das Grundstück (auf dem ein historisches Gebäude steht) gepachtet und es in Ordnung gebracht ... Es werden auch Veranstaltungen durchgeführt – öffentlich, nicht nur für Vereinsmitglieder ..." (Lehrerin, Redakteurin, 46 Jahre, zzt. in ABM)

Für andere Menschen tritt freiwillige Arbeit an die Stelle früherer Erwerbsarbeit, weil sie aufgrund von Krankheit oder Behinderung ihre Berufstätigkeit

aufgeben mussten. In Selbsthilfegruppen finden sich von ähnlichen Schicksalen Betroffene zusammen, bearbeiten ihre Krankheitsprobleme, gehen für ihre Interessen an die Öffentlichkeit, halten Kontakt zu anderen gleichartigen Gruppen und nicht selten kommen kulturelle Aktivitäten hinzu.

“... die Isolation, die selbst gewählte, das Nichtwissen ist das Schlimmste, was einem passieren kann. Wenn man über die Krankheit Bescheid weiß, kann man selber versuchen zu steuern ... Das war der entscheidende Grund, warum ich dann ja gesagt habe (den Vorsitz der Selbsthilfegruppe zu übernehmen), weil ich mir das als Aufgabe gut vorstellen konnte und heutzutage ist diese Aufgabe für mich eine fast lebensnotwendige Sache geworden ... Jetzt sind wir dazu übergegangen, die Aufgaben besser zu verteilen, die ich zu Anfang auf mich allein bezogen hatte. Keiner kann eine Selbsthilfegruppe alleine leiten ... und dann ist das so, eine Selbsthilfegruppe darf nicht für sich alleine hinwursteln ... So habe ich z. B. eine ausgezeichnete Verbindung zur ... -Zeitung und zum ...kurier, und ich habe gute Verbindungen zum Rundfunk ... Das kostet Zeit und ich bin dazu nur in der Lage, weil ich zu Hause bin (invalidisiert) ... Ich weiß nicht, ob ich sagen soll, Gott sei Dank, das bedingt, dass ich jeden Vormittag in der Woche unterwegs bin. Das ist mit Autofahrten und am Nachmittag und Abend mit viel Schreiberei verbunden ... Aber ‘s war mir nicht unbekannt, weil ich früher auch schon zahlreiche Funktionen hatte, ich sagte vorhin schon mal Kammer der Technik und Verbindung zu Menschen in anderen Betrieben ...”
(Reproduktionsfotograf, Druckereileiter, 58 Jahre, invalidisiert)

In diese neue Tätigkeit wird viel Kraft und Zeit investiert, sie steht im Mittelpunkt des Denkens und Handelns, als sinnvolle anerkannte Aufgabe ist sie an Stelle der früheren Erwerbsarbeit getreten und hat neue Kooperations- und Kommunikationsfelder erschlossen. Nicht in jedem Fall gehen Einsatz und Identifikation mit der selbst gewählten Aufgabe so weit, doch auch die Zugehörigkeit, die Anteilnahme, das Erfüllen begrenzter Aufgaben können eine ähnlich positive psychosoziale Wirkung erreichen.

Siebtens: Freiwillige Tätigkeiten von Senioren – neue sinnvolle Konzeption für die nachberufliche Lebensphase

In den neuen Bundesländern wird die freiwillige Tätigkeit in Vereinen, Gruppen, Verbänden, in Kommissionen und Arbeitsgruppen von gewählten Vertretungen maßgeblich von Senioren getragen. Man kann feststellen, dass in zahlreichen Kommunen die sichtbaren Aktivitäten im sozialen Umfeld, die viele Bürger in ihrem Alltag erreichen, der Tatkraft von Senioren, die zu einem beachtlichen Teil vorzeitig aus der Erwerbsarbeit ausscheiden mussten, zu verdanken ist. Sie wollen ihre Lebens- und Berufserfahrung in freiwillige Aufgaben einbringen, sie wollen sich “nicht zur Ruhe setzen”. In ihrem Umfeld entdecken sie notwendige Arbeiten, notwendig zu schaffende und zu pflegende Beziehungen der Menschen untereinander. Diese neuen Lebenstätigkeiten gehen noch über die Beteiligung an Projekten hinaus, die den Über-

gang zwischen Erwerbstätigkeit und Ruhestand abfedern wollen (Knopf 1999), die durch Kombinationen von Bildung und sozialer Arbeit soziale Integration erreichen möchten. Sie nehmen die Lebensgestaltung bewusst in die eigenen Hände und schaffen sich ganz individuell gewollte und realisierbare Tätigkeiten für die gegenwärtige Lebensphase. In der Tätigkeit werden auch Probleme verarbeitet, die weit in die Vergangenheit zurückreichen oder die die politische Wende 1989 mit sich gebracht hatte.

“... es hat gedauert, bis ich die Probleme der Wende verarbeitet hatte. Die Kontakte zu den Leuten haben mir sehr geholfen, ich hatte immer das Gefühl gebraucht zu werden und andere Menschen standen zu mir. Ich habe einen großen und verlässlichen Bekanntenkreis. So habe ich meine früheren Nebenbeschäftigungen zu Haupttätigkeiten gemacht ... Die Volkssolidarität war eigentlich keine neue Beschäftigung, ich bin seit 1971 Mitglied und war vor der Wende der Kassierer in unserer Straße. Nach der Wende fielen plötzlich die Unterstützungen weg ... Aber die Volkssolidarität ist wieder im Kommen, unsere Ortsgruppe ist die ganze Zeit stabil geblieben, seit 1992 arbeite ich im Vorstand mit. Und fast noch mehr Zeit fordern der Chor und die Tätigkeit als Schatzmeister im Sängerkreis.” (Maurer, Lehrer, Mitarbeiter Station Junger Techniker, 64 Jahre, im Ruhestand)

Die individuellen Ausgangssituationen sind ganz unterschiedlich, weisen aber Gemeinsamkeiten auf, hohes Engagement, positive Erfahrungen im Umgang mit Menschen, Leitungserfahrungen, reiche soziale Kontakte begünstigen das neue Engagement von Senioren.

Ausgeprägtes Interesse und Aktivität im demokratischen Leben, Interessen für Kunst, Kultur, die Natur, die Technik o. Ä. werden von den aktiven Senioren betont. Im Lebensverlauf sind Aktivität, Selbständigkeit und Eigenverantwortung immer wieder gefördert und manchmal durch widrige soziale Umgebungsbedingungen auch herausgefordert worden, sie stellen heute eine wichtige personale Voraussetzung für eine aktive Lebensgestaltung dar.

“Ich habe einen großen Freundes- und Bekanntenkreis – Musiker, Sänger, Kunstfreunde, Literaturinteressierte -, habe viele Kontakte durch die Partei (FDP) und die Mitarbeit in ihren Parteigremien und im Stadtrat ... Aus der Berufsarbeit bin ich nicht im Streit ausgeschieden. Man muss loslassen können, eine gewisse soziale Sicherung war gegeben durch mein Arbeitslosengeld bis zum Erreichen des Rentenalters ... Ich glaube nicht, dass ich mich verändert habe, nur gibt es heute mehr Möglichkeiten mitzureden, mitzuhandeln. Durch Aktivitäten in der politischen Öffentlichkeit war ich voll beschäftigt. Ich habe keine traumatischen Erfahrungen durch Arbeitslosigkeit wie viele andere, die außer ihrer Arbeit nichts kannten ... Als ich angesprochen wurde, den Vorsitz im Seniorenbeirat zu übernehmen, habe ich zugesagt. In dieser Funktion will ich vermittelnd tätig sein zwischen den Senioren und dem Stadtrat. Wir gehen mit der Seniorenarbeit kräftig in die Öffentlichkeit und ich will auch Brücken bauen zwischen den Generationen.” (Musikwissenschaftler, technischer Direktor der Philharmonie, 62 Jahre, im Ruhestand)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das soziale Umfeld ein Raum sich ausweitender Aktivitäten wird, in dem eine große Gruppe von Menschen sich engagiert (Buggenhagen/Heller 1999, S. 204), hier ihren Platz im sozialen Leben und auch Befriedigung für die persönliche Entwicklung findet. Das alltägliche Leben im sozialen Umfeld ist als widerspruchsvolles Geschehen eng mit dem Arbeitsleben und seinen Problemen verbunden. Viele Entwicklungen sind ohne Berücksichtigung des Wandels der Arbeitsgesellschaft nicht zu erklären. Es vollziehen sich rasche und tiefgreifende Veränderungen in den Tätigkeiten im sozialen Umfeld und auch im Verständnis der Menschen für diese Seite ihres Handelns, sie gehen einher mit individuellem Lernen.

4 Das soziale Umfeld als Tätigkeits- und Lernfeld

4.1 Traditionelle und neue Tätigkeiten im sozialen Umfeld

Die eindeutige Bindung des erwachsenen Menschen an Erwerbsarbeit als die zentrale Tätigkeit des Erwachsenenlebens hat begonnen sich aufzulösen – bei Frauen war ohnehin eine solch einseitige Bindung nie voll ausgebildet, sondern neben oder sogar vor ihr standen immer auch Familientätigkeiten. Doch im öffentlichen Bewusstsein ist, weil der Anteil am gesellschaftlichen Reichtum und die gesellschaftliche Stellung von der Teilhabe an Erwerbsarbeit bestimmt wird, Arbeit auf Erwerbsarbeit eingeengt. “Die moderne Optik des Marktes hat unsere Vorstellungen über Arbeit verkümmern lassen.” (Brödel 1997, S. 140)

Viele Nichterwerbstätigkeiten sind Arbeit, sie schaffen Gebrauchswerte, die allerdings nicht auf dem Markt ausgetauscht werden. Das soziale Umfeld ist geradezu charakterisiert dadurch, dass viele nicht marktgängige Arbeiten in ihm stattfinden, durch deren Ergebnisse das Leben der Menschen maßgeblich gestaltet wird. Um ihre Bedeutung würdigen zu können, muss man von einer weiten Auffassung von Arbeit ausgehen – nicht nur der Erwerbsarbeit –, ohne alle Tätigkeiten in Arbeit zu verwandeln. Lernen, Helfen, Informieren, Beraten und Spielen bleiben selbständige Tätigkeitsarten und sind nicht Arbeit. Doch sie können arbeitsförmig betrieben werden, können Merkmale von Arbeit annehmen.

Moderne Entwicklungen im sozialen Umfeld zeichnen sich gerade durch derartige Übergänge anderer Tätigkeiten in Arbeit aus. Es entstehen professionelle Informations- und Beratungsdienste verschiedener Art, die Freizeitgestaltung nimmt teilweise die Züge einer Freizeitindustrie mit einer steigenden Zahl von Erwerbsarbeitsplätzen an, Gesundheitswesen, Kultur, Recht, Bildung sind große Erwerbsfelder geworden. Die sozialen Beziehungen, die immer vielseitiger, immer komplexer werden, werden zunehmend über arbeitsförmige Tätigkeiten geregelt und ausgebaut.

Doch das ist nur ein Teil der modernen Entwicklungen, daneben bleiben Eigenarbeit, Haus- und Familientätigkeit bestehen – selbst wenn sich ihre Erscheinungsformen verändern. Überdies sind freiwillige Tätigkeiten im eigenen Interesse und im Interesse anderer Menschen und Gruppen verbreitet, und nicht vergessen werden darf, dass zwischen klassische Erwerbsarbeit und freiwillige Tätigkeit ein tendenziell wachsender Sektor geförderter Arbeit getre-

ten ist und außerdem Non-Profit-Organisationen in steigender Zahl und mit steigender Leistung im sozialen Umfeld tätig sind (Anheier u. a. 1997).

Tätigkeiten im sozialen Umfeld müssen in ihrem Doppelcharakter verstanden werden, dass sie sowohl Erwerbsarbeit sein aber auch Nichterwerbsarbeit bleiben können.

Die gesellschaftliche Relevanz von Tätigkeiten im sozialen Umfeld ist nicht an ihre Arbeitsförmigkeit gebunden. Auch nichtprofessionelles Beraten, Informieren, Helfen, Lernen sind Tätigkeiten, die Einzelnen, Gruppen und der Gesellschaft zugute kommen, die Beziehungen zwischen den Menschen verbessern, neue Leistungen ermöglichen, die Individualität ausprägen. Ausgestaltung des sozialen Umfelds muss daher die Tätigkeiten in ganzer Breite einbeziehen ohne den Anspruch, sie generell in bezahlte Arbeit verwandeln zu wollen.

Gegenwärtig ist eine ständig voranschreitende Ausdifferenzierung bekannter und gleichzeitiges Entstehen neuartiger Tätigkeiten zu konstatieren. Die Gründe liegen im tendenziellen Sinken der gesellschaftlich notwendigen Arbeitszeiten, dem Ansteigen der Freizeit, den Wandlungen der Erwerbsbiographien mit der massenhaften zeitweiligen oder dauernden Freisetzung aus Arbeitsverhältnissen, den Veränderungen in den Familienstrukturen sowie nicht zuletzt der wachsenden Produktivität bei raschem wissenschaftlich-technischen Fortschritt einschließlich der Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien.

Als traditionelle Tätigkeiten im sozialen Umfeld galten und gelten die Haus- und Familienarbeit, die unmittelbare Nachbarschaftshilfe, die soziale Arbeit im Gemeinwesen – Betreuung und Pflege von Alten, Kranken, Behinderten, Benachteiligten und die Kinderbetreuung – sowie künstlerisch-kulturelle und sportliche Betätigungen. Seit Jahrzehnten kommen neue Tätigkeiten hinzu, zu nennen sind Umwelt- und Naturschutz, Dorf- und Stadtentwicklung, Freizeit und Erholung, Weiterbildung für Erwachsene außerhalb der konventionellen Bildungseinrichtungen, demokratische Mitwirkung der Bürger über die gewählten Vertretungen hinaus. Und heute sehen wir neu entstehende Netzwerke für Beschäftigung und soziale Sicherheit, Beratungsdienste auf vielen Gebieten – Gesundheit, Umwelt, Ernährung, Weiterbildung, Schutz der Verbraucherinteressen, Sucht- und Schuldnerberatung. Es gründen sich Netzwerke für regionale Entwicklung. Unterstützungs- und Beratungsleistungen für den Umgang mit den neuen Medien wachsen rasant.

Generell treten das Informieren, das Beraten, das Organisieren, das Modellieren, das Arrangieren und Vernetzen von sozialen Beziehungen stärker in

den Mittelpunkt und rücken neben solche Tätigkeiten wie Helfen, Betreuen, Heilen, Lehren, die früher die Tätigkeitspalette im sozialen Umfeld bestimmten. Ein wichtiges Merkmal dieser Tätigkeiten ist, dass sie überwiegend nicht in strenger Arbeitsteilung als kleinschrittige wiederkehrende Verrichtungen absolviert werden, sondern häufig komplexer angelegt sind, vielfach keine erprobten Lösungswege kennen bzw. mögliche Lösungen erst im Verlauf der Tätigkeit gefunden werden. Wenn sie sich nicht oder noch nicht als Erwerbstätigkeiten etabliert haben, sind sie weniger prestigereich und erfolgen oft unter prekären materiellen und sozialen Rahmenbedingungen.

In den zur Verfügung stehenden Interviews kommt einmal die Vielfalt neuer Tätigkeiten zur Geltung, und zum anderen wird deutlich, dass traditionelle Formen weiterhin gepflegt werden – Helfen, Betreuen, Lehren. Es handelt sich um vielfältig kombinierte Abläufe, in denen z. B. Organisieren und Beraten, Betreuen und Anleiten, Moderieren und Leiten miteinander verbunden sind, wobei das eigene Lernen in das aktive Tun mit eingeschlossen ist. Interessant sind die Übergänge zwischen Tätigkeiten für andere und für sich selbst, in denen sich die Aktivität entfaltet, weil gleichzeitig eigenen Wünschen und Neigungen nachgegangen werden kann.

Die Übersicht 4 soll durch die Zuordnung konkreter Aktivitäten allein unserer Interviewpartner belegen, welches breite Spektrum besetzt wird. Dabei sind die Zuordnungen nicht eindeutig, sondern geben nur Anhaltspunkte, wo das Schwergewicht der Tätigkeit liegt.

Übersicht 4

Zuordnung von Aktivitäten zu traditionellen und neuen Tätigkeiten im sozialen Umfeld

Helfen	Betreuen	Anleiten
Pflege von Eltern, Schwiegereltern, erkrankten Nachbarn, Tätigkeit in der Hospizgruppe zur Begleitung Schwerstkranker und Sterbender, kleine Hausdienstleistungen für Hochbetagte und Kranke, hauswirtschaftliche Hilfe in Seniorentreffs und Begegnungsstätten	Spielnachmittage für Kinder, Ferienlager für Kinder, Mädchenprojekt, Behindertenbetreuung, Sportgruppen für Kinder, Jugendliche, Frauen, Spielgruppe für Mütter mit Kindern, betreutes Wohnen, Seniorenachmittag, Verkehrserziehung für Schüler	Redaktion Seniorenreport, Seniorengruppe im regionalen Hörfunk, Schüler bei Umgestaltung Schülerbücherei, Beschäftigungen für Kinder (Anleitung der Mütter), Tanzgruppe, Folkloregruppe, Jugendgruppe Kirchgemeinde, Übungsleiter im Sportverein, Vorsitzender im Gartenverein

Lehren	Beraten	Informieren
Literaturkreis, Gedächtnistraining (Gehirn- jogging für Senioren), Lesungen, Hausaufgabenhilfe für Schüler, Umweltbildung für Kinder, Naturschutz für Kinder und Erwachsene, Sprachkurse in außerschuli- schen Formen, Gesundheitskurse, Kurse für Kleingärtner	Arbeitslose beraten, Rechtsberatung für sozial Schwache, Beratung für Vereine in Finanzfragen, beratende Kommissionen für gewählte Vertretungen, Umweltberatung	Öffentlichkeitsarbeit von und in Institutionen, Projek- ten und Vereinen, Öffentlichkeitsarbeit von und für Selbsthilfegruppen, Öffentlichkeitsarbeit im Na- turschutz
Organisieren	Managen	Vernetzen
Aufbau: Arbeitslosenzentrum, Frauzentrum, Begegnungsstätte, Seniorenbüro, Wandergruppen, Fremdenverkehrsverein Veranstaltungsorganisation: Jugendklubs, Chor, Sportverein, DRK, Dorf- und Heimatfeste, Theaterverein, Kulturverein, Philharmonische Gesellschaft, Selbsthilfegruppen, Selbsthilfetage, Seniorentage, Ausstellungen, Museen	Landesarbeitsgemeinschaft Senioren, Suchdienstleiter im Volks- bund Kriegsgräberfürsorge, Sozialverein, Sozialpro- jekt, Sportverein, regionaler Bildungsver- bund, Förderverein Fachhoch- schule, Seniorenbüro, Freiwilligenagentur, Sängerkreis, Ökoprojekt Wander- und Radwegebau	Frauennetzwerk, Gesunde-Städte-Netzwerk, lokale Agenda, Union wehrhistorischer Gruppen, Förderverein Kulturland- schaft Niederlausitz, regionales Netz der Begeg- nungsstätten, regionales Netz Selbsthil- fe, Vernetzung Sozialprojekte und -vereine
Demokratisches Mitge- stalten in Kommune und Region	Mitgestalten im Verein	Moderieren
ehrenamtliche Dorfbür- germeister, Kommissionen bei Stadt- und Gemeinderäten, Gemeindevertreter, Bürgerinitiativen, Seniorenbeirat, DRK, Volkssolidarität	Heimatverein, Dorfverein, Schützenverein, Anglerverein, Gartenverein, Theaterverein, Wanderverein, Naturschutz- verein, Fremdenverkehrsver- ein, Folkloreverein, Chor, Sängerkreis, Kunstverein	Sprecher im Arbeitslosenver- band, Sprecher im Netzwerk, Sprecher Bildungsverbund, Moderator Generationenpro- jekt "Wieviel Erinnerung braucht die Demokratie", Moderation im Verbundpro- jekt Freiwilligenagenturen der Caritas

4.2 Lernanspruch unterschiedlicher Tätigkeiten – reaktives und innovatives Lernen

Anregungen zum Lernen werden nicht aus einem aufbereiteten Lehrgegenstand hergeleitet, sondern aus der Tatsache, dass die Erwachsenen in einer Umgebung agieren, die sie ständig vor neue Aufgaben, vor ungelöste Probleme stellt. Lernanlass ist die auszuführende Tätigkeit. Tätigkeit wird dabei in einem weiten Sinne verstanden, nicht nur als Herstellen von Produkten oder Erbringen von Leistungen, sondern auch als Gewinnung und Umgang mit Information, als Entwicklung sozialer Beziehungen, als Reflexion über und Gestaltung von Lebensverläufen für sich selbst und in den Gruppen, in die der Einzelne einbezogen ist.

Lernen im sozialen Umfeld ist auf unterschiedliche Verwendungszwecke gerichtet. Welcher Verwendungszweck für das Individuum im Mittelpunkt steht, wird von den sozialen Rahmenbedingungen, der individuellen Lebenslage und der Lebensphase, nachhaltig beeinflusst. Überwiegend erwächst es aus den aktuellen Tätigkeiten und selbst gesetzten Perspektiven. Es begleitet die Tätigkeiten im sozialen Umfeld, will sie weiterführen und optimieren.

Ein zweiter wichtiger Lernanreger ist das Erkenntnisinteresse, das über die aktuelle Tätigkeit hinausführt und auf die Bereicherung der eigenen Persönlichkeit gerichtet ist. Können diese Lerninteressen befriedigt werden, wird das Selbstwerterleben gestärkt, das psychische Wohlbefinden kann sich verbessern. Gelernt wird für das Handeln im Alltag, zur Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt, zur Verarbeitung der eigenen Biographie. Dieses Lernen ist Antwort auf erlebte Irritation (Schäffter 1998, S. 146), eine Herausforderung, geht jedoch nicht nur in die Richtung, sich ihnen anzupassen, sondern auch in die Gegenrichtung, Aktivität zu entwickeln, um das Leben kreativ zu gestalten, damit wird Lernen zur Voraussetzung von Innovation. Lernen ist eine kognitive Verarbeitungsleistung, an der auch Emotionen und Werte beteiligt sind, sie offenbart sich in Handlungen, in sichtbaren Verhaltensänderungen, aber auch in der Veränderung interner Positionen, die nicht jederzeit erkennbar sind. In unterschiedlichen Untersuchungen zu Lernanstrengungen von Erwachsenen im Gefolge des ostdeutschen Transformationsprozesses wird sichtbar, dass sie auf praktisches Handeln orientiert sind – auf Ausweitung von Handlungskompetenz, auf Leistungsfähigkeit und aktive Teilnahme am sozialen Leben.

Bildungsansprüche, die nur der internen Bereicherung dienen, stehen nicht im Vordergrund, sie bilden eher eine Ergänzung. Das gilt besonders für Erwerbstätige, doch auch in der Arbeitslosigkeit, im Vorruhe- und Ruhestand zeichnet sich diese Tendenz ab (Lehmann 1994; Nacke 1996), wobei Einzel-

fallbetrachtungen darauf hinweisen, dass die individuellen Lernlogiken sehr unterschiedlich sind und keineswegs gleichartige Konsequenzen aus den sozialen Rahmenbedingungen gezogen werden (Erpenbeck/Heyse 1999 b, S. 48).

Die Lernansprüche zur Gestaltung des sozialen Umfelds nach der Wende werden, interpretiert man die Aussagen in den Interviews, sowohl als Befreiung von Einengungen empfunden, man kann sich neuen unbekannten Tätigkeiten zuwenden und seine Kräfte erproben, als auch als Drucksituation, als Ausgeliefertsein an nicht beeinflussbare Rahmenbedingungen. Gelernt werden muss, weil man keine verlässlichen Stützen mehr hat und im neuen System vieles zunächst unbekannt ist. Die Irritationen erweisen sich überwiegend als so stark, dass man nicht im alten Erfahrungsrahmen verharren kann, von dort erhält man keine Selbstbestätigung mehr für das aktuelle Tun, man kann ihn allerdings auch nicht einfach negieren. Alle Versuche, sich von der eigenen Biographie zu verabschieden, waren in der Regel untauglich. Es war notwendig, sich mit den eigenen Lebenserfahrungen konstruktiv auseinander zu setzen und sich für Neues im Lebensalltag durch bewusstes selbst organisiertes Lernen zu öffnen.

Als zentrales Problem stellte sich bald heraus, dass es nicht genügte, für neue Einzeltätigkeiten im sozialen Umfeld zu lernen. Es musste vielmehr gelernt werden, um einen anderen sozialen Rahmen zu beherrschen, sich in geänderten sozialen Prozeduren zurechtzufinden und sie schließlich kreativ gestalten zu können. Es waren die Funktionsweise einer pluralen Demokratie, die neuen Rechts- und Sozialsysteme, die Rolle von Organisationen, Verbänden und Vereinen, der Aufbau eines Non-Profit-Sektors, die sozialverträgliche und wirtschaftlich sinnvolle Nutzung des zweiten Arbeitsmarkts, das In-Gang-Setzen des kulturellen, touristischen, sportlichen Lebens, der Aufbau von Betreuung und Beratung für soziale Problemgruppen und vieles mehr zu erlernen. Geschehen konnte das nur in der praktischen Tätigkeit, nicht in vorauslaufenden theoretischen Schulungen. Der Erwerb von systematischem Wissen wurde eine Folge einer durch die Tätigkeit erworbenen Problemsicht in den jeweils tätigkeitsrelevanten Bereichen.

Diese Auflistung von Problemfeldern in der alltäglichen Lebensumgebung macht darauf aufmerksam, dass zur traditionellen Hilfe, Betreuung, Pflege u. dgl. andere Tätigkeiten hinzukommen, deren Anforderungen weiter gefasst sind, die gleichfalls Sachkenntnis, Aufmerksamkeit, Zuwendung, Zuverlässigkeit, Sorgfalt verlangen und zusätzlich die Beherrschung neuer Kenntnisse, Verfahrensweisen und sozialer Umgangsformen. Es werden früher getrennte Tätigkeiten miteinander kombiniert. Das Betreuen und Helfen verlangt ökonomische Sachkenntnis, um z. B. in einer Wohlfahrtsorganisation

mit Fördermitteln, Eigenleistungen und Teilnehmerbeiträgen umgehen zu lernen und in der Stadt wirkungsvolle Sozialarbeit zu leisten.

Die Freude am Chorgesang, das Einstudieren neuer Programme, das öffentliche Auftreten des Theater- oder Kunstvereins wird mit dem Umgang mit Fördermitteln und dem Erlernen von Sponsoring verbunden, um als Verein und in der Öffentlichkeit überhaupt bestehen zu können. Sich mit derartigen sehr unterschiedlichen komplexen Lernanforderungen auseinander zu setzen fällt keineswegs immer leicht.

“... ich verstehe mich auch nicht als Geschäftsführerin des Kunstvereins, das ist nämlich mehr so dieses Buchhalterische, ich verstehe mich wirklich als künstlerische Leiterin, also dass ich alles übersehe, da ist das Buchhalterische eine Notwendigkeit ... Das Künstlerische war mir immer wichtiger und irgendwann musste ich auch alles zur Organisation aufschreiben, aber dieser Papierkrieg explodiert ja ... Diese Geschäftsführungsfähigkeiten habe ich mir selbst angeeignet, habe aber dazu viel gefragt ...” (Musikerin, 55 Jahre, freiberuflich tätig)

Im sozialen Umfeld, in der Wirklichkeit vieler Vereine und Projekte gibt es kaum oder nur flache Hierarchien, oftmals keine ausgeklügelte Arbeitsteilung, sondern eine komplexe Aufgabenstellung, die Planung, Realisierung und Kontrolle in einer Hand lässt. Die Tätigkeit entwickelt sich nicht nur in eine Spezialisierungsrichtung, sondern es ist in verschiedenen Gebieten bzw. Wissensdisziplinen übergreifend zu lernen und das Gelernte sofort praktisch anzuwenden. Die Lernanforderungen folgen nur in engen Grenzen berufs- oder wissenschaftssystematischen Konstrukten, nicht zuletzt deshalb, weil herkömmliche Berufe die Tätigkeiten nicht angemessen abbilden und feste berufsförmige Entwicklungen sich nur in Teilen des sozialen Umfelds abzeichnen bzw. bereits etabliert haben – wie in der Pflege, der sozialen Arbeit, der vorschulischen Betreuung. Lernen ist kaum formales Lernen, sondern Lernen heißt Einsicht gewinnen, Zusammenhänge begreifen und darin Fakten, Regeln, Verordnungen usw. einordnen. Überwiegend sind Probleme zu lösen und nicht Aufgaben nach festliegenden Algorithmen abzuarbeiten. Lernanforderungen treten häufig zutage, für die scheinbar keine systematischen Voraussetzungen vorhanden sind, aber unter dem Druck der Praxis wird gelernt, weil sonst nicht erfolgreich gearbeitet werden kann.

“Ich war einen Tag arbeitslos, dann wurde mir das Angebot gemacht, in einer ABM ein Seniorenbüro aufzubauen. Kein Mensch wusste, was das werden sollte – ich auch nicht – aber ich habe angefangen ... Im Projekt haben wir uns selbst Ziele gestellt, Etappen festgelegt und dann haben wir ausprobiert, was bewährt sich, was scheitert ... Meine Ausbildung und meine wissenschaftlichen Kenntnisse kommen mir sicher indirekt zugute. Manchmal erinnere ich mich auch an meine Zeit als Grundschullehrerin. Und natürlich helfen mir meine psychologischen Kenntnisse. Aber ich bin hier nicht als Wissenschaftlerin, sondern als Managerin und Sozialarbeiterin, die in der Praxis steht. Dafür musste

ich mir völlig neue Kenntnisse aneignen, die in keinem Curriculum an der Universität zu finden sind. Deshalb halte ich es auch heute in einem Seminar an der Universität nicht mehr lange aus." (Lehrerin, Dr. paed., 58 Jahre, zzt. in ABM)

An dieser Stelle tritt eine Schwierigkeit auf: Lernen im sozialen Umfeld erfolgt vorwiegend in der Praxis, muss aber häufig mehr sein als das Sammeln von Erfahrungen und die Reflexion dieser Erfahrungen. Doch das Bedürfnis nach wissenschaftlich-systematischem Wissen kann von Bildungseinrichtungen nur teilweise befriedigt werden. Die Praxis entwickelt sich so schnell, bringt so vielfältige Probleme hervor, dass das organisierte Lernen diesem Tempo nicht folgen kann. Lernen muss im Wesentlichen selbst organisiert erfolgen, das bringt auch Irrwege und zeitliche Verzögerungen mit sich, der subjektive Erfahrungshorizont wird zu leicht als allgemeingültig angesehen. Erfahrung ist ein wichtiger Baustein des Lernens, reicht jedoch angesichts der Kompliziertheit und Komplexität der Probleme nicht aus. Die in den Tätigkeiten begründeten Lernansprüche führen auf Kombinationen von problem- und situationsorientiertem sowie wissenschaftlich-systematischem Lernen hin, konkrete Ausformungen sind noch selten in Sicht.

Blickt man auf die Formierung der Tätigkeiten im sozialen Umfeld in den neuen Bundesländern während der 90er Jahre zurück, werden die steigenden Qualitätsansprüche sichtbar, die rasch bewältigt werden mussten. Reaktives Lernen für Anforderungen in definierten Feldern war durchaus erforderlich, zu sehen in einfachen Arbeiten der Landschaftspflege, der ökologischen Renaturierung, in der Pflegearbeit, in der Gestaltung von Stadtquartieren und Dörfern, doch selbst hier sind Übergänge zum Lernen, das auf Innovation gerichtet ist, zu erkennen. Vor allem für die Neugestaltung der sozialen Beziehungen der Menschen im schwierigen Übergang zu einer marktwirtschaftlichen Ordnung waren keine Muster, die theoretisch erlernt werden konnten, vorhanden. Die Tätigkeiten waren nicht Beibehalten des Gewohnten, sondern Auseinandersetzung mit neuen Situationen. Projekte und Vereine, die sich in einem schwierigen Umfeld behaupten konnten, zeichneten sich durch innovatives Lernen ihrer Mitglieder aus.

"... also fachlich konnte ich eigentlich nichts übernehmen, weil ich aus einer ganz anderen Branche komme (Ingenieurin), ... hatte im Prinzip mit dem sozialen Bereich überhaupt nichts zu tun – außer dass ich Mutter bin, aber das ist der Einzelfall, dass man denkt, man kennt, was gebraucht wird ... Ja, ich denke mir, die Denkweise, die man selber entwickelt hat, also nicht nur schematisch zu denken, wie es eigentlich immer schon vorgegeben war, sondern sich zu bestimmten Dingen des Lebens seine eigenen Gedanken zu machen, seine eigene Lebensphilosophie zu gestalten. Ich denke, das hat eine ganze Menge gebracht, was man auch weiterhin beibehalten hat ..." (Ingenieurin, Geschäftsführerin Sozialverein, angestellt)

Dabei wurden u. U. große Distanzen zwischen früheren und heutigen Aufgabengebieten lernend überwunden – unabhängig davon, ob im sozialen Umfeld eine Erwerbstätigkeit gefunden wurde, ein gefördertes Projekt ausgefüllt oder freiwillig mitgeholfen wird.

4.3 Lebens-, Arbeits- und Lernerfahrungen als differenzierende Bedingungen für das Lernen

Lernen im sozialen Umfeld erfolgt nicht voraussetzungslos. Wie zu anderen Lernanlässen greifen Erwachsene auch in diesem Fall auf ihre Lernerfahrungen zurück. Lernerfahrungen sind nicht allein an früheres schulisches Lernen gebunden, sondern viel häufiger und stärker an Lernerfahrungen, die im Leben, in der Arbeit erworben worden sind.

Nahezu ausnahmslos berichteten unsere Interviewpartner über ihr Lernen im Lebensverlauf sowohl in Weiterbildungsveranstaltungen als auch außerhalb.

Auffallend ist bei den über 30-Jährigen der Prozentsatz (71,6 Prozent), der nach eigenen Aussagen in organisierte Weiterbildung in der DDR einbezogen war oder selbst organisiert im Beruf gelernt hat. Als berufsbegleitendes Lernen war diese Erfahrung wichtig für die Lernanforderungen nach der politischen Wende 1989. Das Jahrzehnt zwischen 1990 und 2000 kann für die Bewohner Ostdeutschlands durchaus als Jahrzehnt des Neu- und Umlernens bezeichnet werden, positive Lernerfahrungen waren eine wichtige Hilfe, den gesellschaftlichen Übergang in der Arbeit und im sozialen Umfeld zu bewältigen.

“Lernen war mir vertraut, bestimmte Arbeitsschritte kommen immer wieder. Anderes war völlig neuartig, weil z. B. die neuen Informations- und Kommunikationsmedien in den Vordergrund getreten sind. Vieles Neue musste aber erst akzeptiert und verinnerlicht werden, ehe man es beherrscht. Alles was ich nach der Wende gebraucht habe, habe ich mir selbst beigebracht ...” (Dipl.-Ing., 51 Jahre, angestellter Geschäftsführer, stellv. Vorsitzender region. Bildungsverbund)

Frühzeitig begonnenes, selbst initiiertes und selbst organisiertes Lernen wird heute rückblickend als Bedingung angesehen, sich in die marktwirtschaftliche Ordnung integriert und in ihr behauptet zu haben. Individuelle Unterschiede zwischen der Betonung organisierten oder selbst organisierten Lernens für die eigene Person sind nicht zu übersehen, positive Resultate sind auf beiden Wegen erreicht worden, wobei eigenverantwortliches Lernen – “Selbststudium” vor allem von Rechtsvorschriften, Förderrichtlinien u. Ä. als Bestandteil des Lernens im sozialen Umfeld besonders herausgehoben wurde – ganz gleich, ob Lehrgangsteilnahmen oder selbst organisiertes Ler-

nen ohne Institution bevorzugt wurde. Lernen ist allerdings auch eine zwiespältige Erfahrung geworden.

Viele unserer Gesprächspartner waren in den zurückliegenden Jahren seit 1990 in umfangreiche Maßnahmen der organisierten beruflichen Weiterbildung einbezogen – ein Teil von ihnen hat regelrechte AFG-geförderte Weiterbildungskarrieren durchlaufen –, ohne dass sie sich dauerhaft am Arbeitsmarkt platzieren konnten. Diese besondere Art von Lernerfahrungen beeinflusst das aktuelle Lernen im sozialen Umfeld jedoch kaum positiv, denn Lernen hat in diesen Fällen seinen angestrebten Haupteffekt – neue Erwerbsarbeit – nicht erreicht. Die Teilnahme an außerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung erfolgte in einigen Fällen bereits gar nicht mehr unter der Zielsetzung Erwerbstätigkeit, sondern weil keine Alternative zur Weiterbildungsteilnahme – außer Arbeitslosigkeit – gesehen wurde (Gauger/Trier 1997, S. 182 ff.) bzw. die Inanspruchnahme von Leistungen der Arbeitsförderung während der Lehrgangsdauer die materielle Existenz sicherte. Dieser soziale Nebeneffekt ist zu beachten, ohne dass er andere Elemente einer positiven Gestimmtheit zum Lernen gänzlich außer Kraft setzen konnte. Mit dem Rückgang der beruflichen Verwertbarkeit kamen in wenigen Fällen andere Nutzensaspekte zur Geltung wie “Spaß, etwas Neues zu lernen”, Bestätigung der eigenen Lernfähigkeit und Versuche, die Lerninhalte auf andere Anwendungsgebiete zu transferieren – Effekte, die so gar nicht intendiert waren.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass Lernbestandteile, die vorwiegend auf Entwicklung der sozialen Kompetenz gerichtet waren – wie Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit, sozialpädagogische Beratung in einzelnen Maßnahmen oder Kommunikationstraining –, in der zweiten Hälfte der 90er Jahre allmählich stärker als lern- und verhaltensrelevant angesehen wurden, weil das alltägliche Leben außerhalb der Arbeit beherrscht werden musste, um sich einigermaßen behaupten zu können. Erfahrungen, dass man sich in den veränderten sozialen Verhältnissen nur unzureichend orientieren konnte, richteten das Lernen auf diese Seite der Lebenstätigkeit. Als Schlagworte begegneten uns dafür: “Umgang mit Ämtern lernen”, “meine Rechte kennen”, “soziale Unterstützungs- und Förderungsmöglichkeiten in Anspruch nehmen”, “soziale Organisationen im Umfeld kennen lernen” u. dgl.

Die Lernerfahrungen der interviewten Personen sind sehr unterschiedlich. Organisiertes schulisches und berufliches Lernen liegt je nach Lebensalter teilweise bereits weit zurück. Auf Schule, Lehre, Fachschule, Hochschule wird in den subjektiven Reflexionen häufig Bezug genommen, vor allem als erfolgreich erlebtes Lernen hat es durchaus einen prägenden Einfluss hinter-

lassen, wurde in der beruflichen Arbeit bestätigt und ausgebaut. Die dabei erworbene Lerneinstellung wirkt bis in die Gegenwart und wird auch bei völlig neuen Aufgaben eingesetzt.

“Ich habe mich nebenbei qualifiziert, Ingenieurökonom im Abendstudium ... Das war erstmal eine enorme Belastung. Ich bin früh um 6 zur Arbeit, nachmittags um 3 zur Schule nach Leipzig gefahren – zweimal in der Woche, war abends um 10 zu Hause und hatte jeden Sonnabend die Schule besucht. Wegen guter Leistungen habe ich die Schule ein halbes Jahr früher beenden können und war dann im Armaturenwerk in A. tätig im Absatz. Wir hatten dort begonnen, verschiedene betriebliche Abläufe organisatorisch auf neueste Technik zu bringen. Das waren zuerst mechanische Maschinen, die Ascota z. B., da hab’ ich mir angeeignet, Programme selbst zu stecken, später haben wir begonnen, den R 300 einzuführen, da hab ich Programmierlehrgänge besucht, betriebsorganisatorische Abläufe mit skizziert und wurde dann später eingesetzt als Leiterin des Organisations- und Rechenzentrums ... 1976 bin ich nach T. gezogen. Dort habe ich begonnen als Hauptbuchhalterin zu arbeiten. Hatte mir nebenbei noch etliche Kenntnisse speziell buchhaltungsmäßig oder hauptbuchhaltermäßig anzueignen, hab’ Lehrgänge besucht und 17 Jahre als Hauptbuchhalter gearbeitet ... Nun bin ich froh, dass ich über das Arbeitsamt diese ABM-Stelle erhalten habe. Es ist zwar total artfremd diese Arbeit, aber ich habe mich, möchte ich sagen, so ungefähr eingearbeitet. Es macht mir viel Spaß und ich lerne dabei noch sehr viel kennen ...” (Industriekauffrau, Hauptbuchhalterin, 58 Jahre, zzt. in ABM)

Weiterbildung im Beruf war in der DDR für gut qualifizierte Kräfte eine normale Erscheinung, bemängelt wurde an ihr oft die politische Überfrachtung. Bei Facharbeiterinnen und Facharbeitern in einfachen Tätigkeiten außerhalb der großen, die damalige Wirtschaft dominierenden Kombinate war dagegen seltener kontinuierliche berufliche Weiterbildung zu finden. Von ihnen wird seltener bewusst auf Lernerfahrungen z. B. in Betriebsschulen Bezug genommen. Problemlos war die Verbindung von Arbeit, weiterer schulisch organisierter beruflicher Qualifizierung und Familie besonders für Frauen nicht; Diskontinuität, Abbruch von beruflicher Weiterentwicklung war oft die Folge.

“... während meiner Arbeit habe ich dann in der Erwachsenenqualifizierung den Befähigungsnachweis für Gaststättenleiter absolviert. Danach bin ich angefangen mit einem Meisterstudium, das ich aber dann abgebrochen habe, weil ich in anderen Umständen war mit dem ersten Kind.” (Kellnerin, 42 Jahre, zzt. in ABM)

Doch das Erlebnis erfolgreichen Lernens als Erwachsene ist unter veränderten unsicheren Lebensbedingungen, für die es keine Lehrpläne gibt, eine große Stütze, so heißt es im gleichen Interview weiter zur aktuellen ABM im Frauenzentrum:

“Ich lerne schon dabei. Vor allen Dingen auf dem Gebiet der Sozialarbeit. Ich mein’, mit Menschen umgehen konnte ich schon immer, aber das Verstehen,

das Verstehen ist durch meine Tätigkeit hier dazugekommen und das sich Informieren, auch theoretisch ...”

Erfahrungen im Umgang mit Bildungseinrichtungen, Kontakte zu ihnen sind in einigen Fällen selbstverständlich im Lebensverlauf geblieben. Sie werden heute bewusst einbezogen – u. U. auch nach dem Ende des Berufslebens, um freiwillige Tätigkeiten in der selbst angestrebten Qualität leisten zu können.

“Als ich gefragt wurde, ob ich die Leitung (Gesprächskreis Literatur) übernehmen wolle, habe ich zugesagt. Unser Kreis wächst und wächst. Wir besprechen Bücher, es wird über Literatursendungen im Fernsehen diskutiert ... Die Teilnehmer lesen viel und intensiv und wollen über Bücher reden. Für mich bedeutet das ganz ernsthafte Vorbereitung, das ist nicht im Vorbeigehen zu erledigen. Ich kann zwar meine Berufserfahrung nutzen, doch das genügt nicht ... Ich habe mein ganzes Berufsleben lang geistigen Kontakt zur Universität gehalten und den brauche ich gerade jetzt. Ich habe das Bedürfnis, nicht nur mal einen literaturwissenschaftlichen Vortrag zu hören, sondern ganze Vorlesungsreihen der Germanisten ...” (Lehrerin, 63 Jahre, invalidisiert, in der Freiwilligenarbeit tätig)

Selten werden Lernerfahrungen in der Praxis und Lernen in Einrichtungen in der Selbstreflexion gegenübergestellt, doch die Bevorzugung selbst organisierten oder institutionell organisierten Lernens werden in vielen Fällen angemerkt, sie sind Resultat individueller Lebens- und Lernwege, beziehen ihre individuelle Gültigkeit aus der persönlichen Erfahrung.

Wissenschaftlich-systematisches Lernen findet statt, vor allem wenn anspruchsvolle Arbeit, die auf einer hochqualifizierten Ausbildung beruht, geleistet wurde und wird. Es wird nicht verabsolutiert, sondern in das individuelle Lernsystem eingebaut.

Wurde bisher die Nutzung des organisierten Lernens betont, muss jetzt seine Ergänzung durch das lebensbegleitende selbst organisierte informelle Lernen folgen. Auch hier gilt, dass Bekräftigung durch Erfolg in der Tätigkeit das Lernen stimuliert, vor allem, wenn es auf der soliden Basis einer qualifizierten Allgemein- und Spezialbildung erfolgt.

“Gelernt habe ich in der Arbeit. Ich lerne, was ich brauche, selbständig. Ich war nach 1990 nie in einem Kurs oder in einer Maßnahme. Natürlich nehme ich an Seminaren teil, die ich mir selbst aussuche oder fahre zu Tagungen, die ich für mich als wichtig ansehe. Mir macht es Spaß zu lernen. Ich lese viel, auch im Urlaub, und am Urlaubsende kommen mir die Ideen für das neue Schuljahr. Ich bin viel unterwegs, verhandle mit der Stadt, dem Arbeitsamt, dem Kultusministerium in E. und mit vielen anderen, dabei lerne ich unaufhörlich etwas dazu. Auch das Know-how der Zentrale unserer Firma in M. hat mir geholfen und selbstverständlich meine Mannschaft hier am Ort, sonst wären

wir nicht da, wo wir jetzt stehen.” (Dipl.-Ökon., 48 Jahre, angestellter Geschäftsführer)

Lernen im Beruf und Lernen im sozialen Umfeld stehen sich nicht gegenüber, sondern ergänzen einander – nicht im Nutzen von Einzelerkenntnissen in beiden Feldern, sondern in der effektiveren Prozessgestaltung, in der übergreifenden Nutzung sich weiter entwickelnder Kompetenzen. Umfang und Tiefe vorhandener Kenntnisse – einschließlich ihrer permanenten kritischen Revision –, Vielfalt sozialer Erfahrung und ihre Reflexion sowie aktuelles Engagement, das besonders durch Werte und Emotionen charakterisiert wird, stimulieren den Lernfortschritt, der als Effektivierung des Handelns zutage tritt.

Das langjährige erfolgreiche Zusammenspiel lernförderlicher Persönlichkeitseigenschaften macht es möglich, dass auch bei Senioren noch deutliche Zugewinne durch Lernen im sozialen Umfeld zu erkennen sind. Bewusst wird von ihnen versucht, eigene Stärken in freiwillige Arbeit einzubringen und den sozialen Blick zu schärfen.

“Ich wollte etwas machen, was ich kann, nicht irgendeine freiwillige Arbeit. Ich war Lehrerin, das muss doch jetzt nicht alles aufhören, weil ich nun im Ruhestand bin ... Ich will mir die Kinder, die ich fördern will, nach sozialen Gesichtspunkten aussuchen. Das muss man ganz feinfühlig machen und nicht über eine Zeitungsannonce, denn wer gesteht schon öffentlich ein, dass er zu den sozial Schwachen gehört ... Ich bin einen anderen Weg gegangen, ich kenne mich an den Schulen noch gut aus, ich habe Kollegen mein Anliegen erklärt und sie haben dann Eltern gezielt angesprochen. Ich habe dann im nächsten Schritt den Eltern mein Angebot vorgestellt ... und jetzt habe ich hier einen Stamm von Kindern, denen ich langfristig helfen kann ...” (Lehrerin, 61 Jahre, im Ruhestand, in der Freiwilligenagentur tätig)

Wer aus seinen nachgewiesenen Stärken Selbstbewusstsein schöpft, lernt leichter und effektiver, kann sich besser auf veränderte Tätigkeiten einstellen. In Gesprächen zu ABM-Tätigkeiten auf sozialem Gebiet wurde darüber berichtet, wie früher Erworbenes für das aktuelle Projekt einbezogen wurde.

“Ja, ich konnte meine Stärken in der ABM nutzen. Das waren für mich z. B. die in der Umschulung erworbenen PC-Kenntnisse, die gefestigt waren, weil ich die Möglichkeit hatte, zu Hause zu üben, das waren Einfühlungsvermögen und Zuhörenkönnen aus meiner Berufstätigkeit als Verkäuferin, das war die Toleranz, die Akzeptanz der Schwächen, die ich und auch andere haben, das habe ich im Kindes- und Jugendalter erworben und als Verkäuferin, das gehört zu meiner Art. Und dann kämpfe ich um das, was ich will, ich habe schon um die Umschulung gekämpft, um meine Fortschritte mit dem PC und das ist auch hier im Frauenzentrum so. Ehrgeiz und Selbstwertgefühl habe ich mir auf meinem ganzen Lebensweg erworben. (Verkäuferin, 37 Jahre, zzt. in ABM)

Durch das Untersuchungsmaterial wird bekräftigt, wie unterschiedliche und vielseitige Arbeits-, Lebens- und Lernerfahrungen in das Lernen in und für Tätigkeiten im sozialen Umfeld eingespeist werden. Es ist erstaunlich, welches Reservoir nutzbar gemacht werden kann, wenn auch nicht zu übersehen ist, dass günstige lebenslang erworbene Lernvoraussetzungen die Möglichkeiten und die Effekte des Lernens im sozialen Umfeld wesentlich erweitern. Als erfolgreiches Lernen wurde überwiegend das Lernen in der Lebenspraxis vorgestellt, aber in vielen Fällen bewusst ergänzt durch Nutzen von Angeboten organisierten Erwachsenenlernens.

Allgemein gelten Probleme, ungewohnte Situationen, "Irritationen" (Schäffter 1998) als Lernanlässe. In der Realität stellte sich die Wahrnehmung gravierender sozialer Veränderungen in ihren Konsequenzen für die eigene Lebensgestaltung bei unserer Interviewgruppe als sehr differenziert heraus. Das hochdramatische Ereignis des Transformationsprozesses griff Anfang der 90er Jahre mit unterschiedlicher Schnelligkeit und Radikalität in die Lebensverhältnisse ein. Erstaunlich mutet aus heutiger Sicht an, dass die individuellen Lebensverlaufsmuster zunächst als weitgehend stabil bleibend angesehen wurden. Nur für einen Teil unserer Gruppe wurden die sozialen Veränderungen umgehend zum Lernanlass, um sich neue Lebensperspektiven zu eröffnen. Er begann selbstbestimmt zu lernen, um neue Tätigkeiten aufnehmen zu können.

"Bin ein Typ, der dann lernt, wenn er sich für eine Sache interessiert, dann will ich es wissen und können. So habe ich 1996 eine einjährige Fortbildung begonnen – von mir aus – um meine Kenntnisse im Handwerk eines Redakteurs zu vertiefen. Die Maßnahme war nicht schlecht, man konnte sich auf einen modernen Stand bringen ... Nach der Fortbildung habe ich mir bewusst etwas Zeit gelassen, bin in die Arbeitslosigkeit gegangen, weil ich mich in Ruhe auf die Selbständigkeit vorbereiten wollte. Ich hatte ein Ziel, ich wollte es als freiberufliche Journalistin probieren ..." (Journalistin, Werbegestalterin, 43 Jahre, angestellt und freiberuflich tätig)

Mit selbst gesetzten Zielen wird das Lernen gerichtet, es ergibt sich aus selbst initiierten Veränderungen in der Lebensplanung, die offensiv in Angriff genommen werden, nicht als Anpassungsreaktion auf nicht gewollte und bis dato subjektiv abgewehrte Veränderungen. Lernen wird vielmehr als Chance begriffen.

In anderen Fällen ist z. B. Lernen für die Selbständigkeit eine Konsequenz, die sich aus dem Scheitern in der bisherigen Erwerbstätigkeit durch Entlassung und mangelnde Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt ergibt. In dieser Situation wird auf Lebenspläne zurückgegriffen, die man bisher nicht realisiert hatte, weil sich eine andere Tätigkeitsrichtung ergeben hatte. Selbständigkeit gilt als eine, aber nicht die einzig angestrebte Lebensentscheidung.

“Also die Idee, einen Teeladen aufzumachen, habe ich schon seit mindestens fünf bis sechs Jahren. Ich war Erzieherin in einem Hochschulinternat und als wir abgewickelt wurden nach der Wende, reifte in mir der Gedanke, mich selbstständig zu machen. Aber mir war das Risiko zu groß, und dann war ich noch für meine Tochter unterhaltspflichtig, so dass ich dann seit 1992 mich für sechs Jahre nochmal in meinem ersten Beruf als Vermessungsfacharbeiterin versucht hatte und erst jetzt umsteige, weil es im Beruf für mich keine Chancen mehr gibt. Und jetzt diesen Existenzgründerlehrgang fand ich im Großen und Ganzen positiv, wirklich sehr positiv und jeder Existenzgründer, der Fördermittel haben will, müsste eigentlich durch diese Schule gehen ...” (Vermessungsfacharbeiterin, Erzieherin, 49 Jahre, zzt. im Existenzgründerseminar)

Die mangelnden Chancen auf dem Arbeitsmarkt, das Empfinden sozialen Drucks als Lernanlass, müssen jedoch als ein stark fremdbestimmtes Lernen gewertet werden – auch wenn es um das Lernen für die eigene Selbstständigkeit geht.

Andere Interpretationen der Lernanlässe für Lernen im sozialen Umfeld als überwiegend selbstbestimmt wurden dagegen beim Übergang in die nachberufliche Lebensphase angetroffen. Lernanlass wird, dass Tätigkeiten in einem veränderten sozialen Umfeld nicht in gewohnter Weise fortgesetzt werden können, die alten Erfahrungen und Erkenntnisse genügen nicht mehr. Suchbewegungen beim Gründen von Vereinen, der Aufbau des Vereinslebens mit seinen unausbleiblichen Irrtümern werden als Lernanlässe beschrieben. In der Reflexion erscheint das dafür erforderliche Lernen als selbstbestimmt und einer der Kernpunkte heutigen Selbstbewusstseins in der freiwilligen Tätigkeit.

“Im Seniorenbeirat sitzen viele Experten, ganz unterschiedliche Leute, Arbeiter, Buchhalterin, Lehrer, angesehene Ingenieure und Wissenschaftler, alle haben etwas einzubringen und alle lernen. Wir sind unsere eigenen Experten, aber wir lernen auch von anderen ...” (Musikwissenschaftler, technischer Direktor der Philharmonie, 62 Jahre, Rentner)

“Ich habe gelernt, wie ein Vertrag aussehen soll und was ein Vereinsstatut ist und ich habe gelernt, wie man für die Organisation an Fördermittel herankommt ...” (Lehrer, 64 Jahre, Rentner)

Teilweise werden völlig neue Einsichten, die sich aus der Reflexion über das bisherige Leben ergeben, zum Anlass des Lernens.

“Der Abschied von der Arbeit ist mir unheimlich schwer gefallen. Viele Tätigkeiten habe ich nicht mehr. Ich mache Rückschritte, aber das Leben in der Erinnerung ist mir auch wichtig. Denke viel über das Leben nach, und dazu gehört der Tod. Das wird oft verdrängt und hier möchte ich etwas tun, deshalb engagiere ich mich im Freiwilligenzentrum für den Aufbau einer Hospiz-Gruppe ... Wir machen richtig Ausbildung. Ohne Ausbildung würde ich das gar nicht machen ...” (Erzieherin, 67 Jahre, Rentnerin)

Etwas anders stellt sich die Situation für die Gruppe im erwerbsfähigen Alter dar. Eigene Lebensbewältigung, Selbsthilfe und Hilfe für andere werden zu starken Lernanlässen, in Selbsthilfegruppen findet nicht selten ein weitgefächertes soziales Lernen statt, nicht nur Beschäftigung mit den Schwierigkeiten, die sich aus eigenen Beeinträchtigungen ergeben. Selbsthilfegruppen nehmen so aktiv am kommunalen Geschehen teil – so kämpfen z. B. die Rollstuhlfahrer um barrierefreie Zugänge zu öffentlichen Gebäuden in den Städten, um für Behinderte zugängliche Verkehrsmittel und gewinnen Anerkennung und öffentliche Unterstützung.

Auf der anderen Seite weisen zahlreiche Aussagen darauf hin, dass der Lernanlass sich aus der Arbeitslosigkeit ergab und als fremdgesetzt empfunden wurde. Doch in dieser Situation ist es erstaunlich, dass dennoch häufig versucht wurde, dieses Lernen so zu richten und auszugestalten, dass auch eigene Ideen und Initiativen einfließen konnten, dass fremdbestimmtes Lernen in seiner Realisierung mit selbstbestimmten Elementen angereichert und es so als Aktivität akzeptiert wurde, mit der man sich arrangierte und in gewissen Grenzen identifizierte.

Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) wurden starke Lernanlässe, wenn sie Aktivität, eigene Ideen forderten, wenn die Teilnehmer zu Planern und Gestaltern ihres Projekts werden konnten. In einer ganzen Reihe ABM konstatierten Teilnehmer für sich selbst den Übergang von fremd- zu selbstbestimmtem Lernen mit allen Widersprüchen, hervorgerufen durch die Instabilität der Projekte und ihre häufig mangelnde Kontinuität. Die Erkenntnis des sozialen Gehalts des Projekts kann das Lernen stark stimulieren, die subjektiv angenommene Projektaufgabe wird zum Lernauslöser – nicht die ABM schlechthin. Zu einer ABM Verkehrserziehung für Kinder erfahren wir:

“Ich habe mir gesagt, doch, ich kann das. Dann hab’ ich mir Bücher genommen und hab’ erst mal reingeguckt, gelesen und dann bin ich ‘rumgefahren zu den ganzen Kindergärten und Horten und hab’ mich vorgestellt. Ich hab’ gelesen, mir Sendungen angeguckt, Videos bestellt. Und mich hat das dann sehr interessiert. Und in dem Moment ist diese Arbeit, das, was ich gerade mache, für mich das Wichtigste ... Ich hab’ mir Vorlagen gemacht, ich hab’ mit den Kindern spielerisch gelernt mit Rollern, Dreirädern und Puppenwagen. Und ich hab’ die Schulen angeschrieben, und die Polizisten sind gekommen und die Kinder haben den Fahrradschein gemacht ...” (Zerspanungsfacharbeiterin, Bürokauffrau, 43 Jahre, zzt. in ABM)

In völlig neue anspruchsvolle Tätigkeiten haben sich ABM-Teilnehmer eingearbeitet: in Kinder- und Jugendprojekte, in Naturschutz- und Tourismusprojekte u. Ä. Durch die lernende Erarbeitung neuer Tätigkeiten entstehen

individuell “neue Kompetenzzuschnitte” (Erpenbeck/Heyse 1999 b, S. 48), die für sehr spezielle Tätigkeiten unerlässlich sind, die vor allen Dingen durch sehr individuelle Lernwege zustande kommen, die selbst organisiert werden – außerhalb von standardisierten Lehrgängen. Aus der Art der Aufgabe leiten diese Akteure im sozialen Umfeld ab, dass sie ihr Lernen selbst in die Hand nehmen müssen. Erfolgreiche Tätigkeit bestätigt und bestärkt die selbst organisierten Lernanstrengungen.

Dieses Lernen unterscheidet sich grundlegend von anderen Aussagen, in denen die Zuweisung zu einer ABM oder zu einer Fortbildungsmaßnahme keinen Lernimpuls auslösen konnte, sondern eine zugewiesene – also fremdbestimmte – Maßnahme blieb, die nicht mit eigenen Lebenszielen verbunden werden konnte.

“... da hab’ ich ‘n Anpassungslehrgang gemacht für Verkäuferinnen ... das war eigentlich mehr über Computer und neue Kassen. Und warum soll ich das nicht mitmachen, wenn man mir das anbietet. Das war zwar langweilig für mich unterm Strich ... aber es war schon nicht schlecht gewesen und man war unter Gleichgesinnten. War nicht so wild. Na, nun war ich wieder ‘n paar Monate zu Hause und dann hat man mir ‘ne Umschulung angeboten. Da hab’ ich zugegriffen. Unterm Strich meinen Horizont ‘n bisschen erweitert, aber die Umschulung hat nichts gebracht. Unterm Strich bin ich seit 1994 zu Hause.” (Verkäuferin, 37 Jahre, arbeitslos)

In diesem Fall reduziert sich der Weiterbildungsanlass darauf, die soziale Versorgung wieder für eine Weile abzusichern und sich die eigene Lernfähigkeit zu bestätigen. Übergänge in neue Tätigkeiten werden nicht gefunden und es gibt keine genügenden externen Impulse, sich neue Tätigkeiten und Lebensinhalte zu erschließen. Die prekäre Lebenssituation kann in diesen Fällen eine entscheidende Bremse sein, sich überhaupt noch Perspektiven zu setzen.

Stark wirkende Lernanlässe aus der Sicht der interviewten Akteure können völlig neue Aufgaben, der notwendige Ausstieg aus bisher beschrittenen Lebens- und Erwerbsarbeitspfaden sein, wenn sie als Herausforderung subjektiv angenommen und durch das alltägliche Lebensmilieu unterstützt werden – wie Familie, Freunde, Bekannte, Vereinsmitglieder, Teilnehmer an Projekten geförderter Arbeit. Anlässe zum Lernen für und in Tätigkeiten im sozialen Umfeld ergeben sich nicht aus allgemeinen Lernaufforderungen oder Zuweisung von Lernmaßnahmen, sondern eher aus bewusst gewordenen Problemen, aus selbst gewählten Aufgaben und der damit verbundenen Erkenntnis, dass die bisher vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Normen und Werte für künftig erfolgreiches Handeln ergänzt, modifiziert, erweitert werden müssen – kurz, dass die eigene Handlungskompetenz zu entwickeln ist.

4.4 Motivation und Tätigsein – Ansätze zur Stabilisierung positiver Lernmotivationen

Die geschilderten Lernanlässe sind nicht identisch mit den Lernmotiven. Der Reaktion auf Lernanlässe liegen zwar Motive zugrunde, sie sind jedoch hinter den Anlässen verborgen. Durch Lernanlässe werden sie aktiviert, treten selbst in einen Veränderungsprozess ein. Lernmotive können sehr unterschiedlich sein, die Lernmotivation des Individuums besteht aus einem individualtypischen Motivbündel mit entsprechender Struktur. Das gilt auch für die Motivation zum Lernen im sozialen Umfeld. Sie ist keineswegs bereits fertig ausgebildete Bedingung bevor das Lernen beginnt, in einer derartigen Situation bleibt sie noch unspezifisch und wenig ausgeprägt (Hacker/Skell 1993). Sie wird mit dem beginnenden Lernen aktiviert, sie veranlasst, wie – in unserem Fall – an Lernen im sozialen Umfeld herangegangen wird. Doch entscheidend bleibt, dass die Motivation sich erst in der Tätigkeit ausformt, differenzierter wird, sich verstärken oder abschwächen kann. Die verschiedenen Motive können durchaus zueinander widersprüchlich sein, teilweise Lernen fördern, es aber auch zum anderen Teil hemmen oder vereinseitigen.

Die Motive zum Lernen im sozialen Umfeld sind stark von der Lebenssituation und den daraus abgeleiteten Perspektiven, auf die Handeln und Lernen gerichtet werden sollen, beeinflusst. Motiviert zum Lernen im sozialen Umfeld wurden und werden unsere Gesprächspartner, weil sie meinen oder bereits erfahren haben, dass sie dann effektiver handeln können.

In den Interviews waren vielfältige Aussagen über die Gründe des eigenen Engagements enthalten. Um die Komplexität dieser Schilderungen zu reduzieren und um ihre Vergleichbarkeit zu ermöglichen, wurde zunächst nach einem Katalog geeigneter hypothetischer Motive gesucht, die als Raster dienen sollten. Ausgehend von einer qualitativen Befragung von 179 Vereinsvorsitzenden wurde auf induktivem Wege eine überschaubare Zahl von operationalen Kriterien bestimmt, die dem Anspruch klassifizierender Oberbegriffe mit hinreichender Trennschärfe genügten. Es ergab sich eine offene Liste von zehn Merkmalen:

1. Beitrag zur Existenzsicherung: Die freiwillige Tätigkeit steht mit bezahlter Tätigkeit im Zusammenhang
2. Private Eigentumsinteressen: z. B. Mitarbeit im Garagenverein o. Ä.
3. Familienbezogenes Interesse: z. B. Mitarbeit im Elternverein der Schule
4. Bedürfnis nach Strukturierung (zeitlich, räumlich, sozial): z. B. Bedürfnisse nach Abbau von Langeweile, Anwendung sonst brachliegender Kompetenzen, Pflege oder Aufbau von sozialen Kontakten u. Ä.

5. Lustgewinn, Lebensfreude, Spaß: Hierzu zählen Äußerungen, die z. B. Vergnügen an der Tätigkeit selbst, das Bedürfnis nach Geselligkeit oder nach einem "Wir-Gefühl" erkennen lassen
6. Stärkung der eigenen Persönlichkeit: Schutz oder Verbesserung der sozialen Position oder des sozialen Status, soziale Integration und Anregungen für qualifiziertes soziales Handeln, z. B. durch Informationsgewinn, Erfahrungsaustausch usw.
7. Suche nach Lebenssinn, nach Lebensperspektiven: Orientierungsbedürfnis
8. Handlungsorientiertes Interesse am persönlichen Lebensumfeld: z. B. aktive Teilhabe am Dorfleben, an der Stadtentwicklung
9. Wahrung von Traditionen: z. B. Weiterführung eines Vereins über die Wende oder auch einfach Gewohnheit der Zugehörigkeit zu einer Gruppe (Gesangsverein, Heimatverein)
10. Verantwortung für Natur und Gesellschaft: Davon werden wertgeprägte Pflichtgefühle oder Einsatzbereitschaft getragen.

Deutlich wurde auch, dass manche unserer Kriterien facettenreicher als andere war (z. B. Motiv 6). Diese Unbestimmtheit wurde in Kauf genommen, weil von vornherein klar war, dass die durch uns definierten Motive nur in Ausnahmefällen einzeln auftreten würden. Auch war klar, dass die identifizierbaren Motive im Kontext der Biographie der jeweiligen Person unterschiedlich interpretiert werden müssen.

Diese Kriterien wurden zu einer genaueren Analyse von 19 Interviews mit engagierten Personen aus Freiwilligeninitiativen und aus geförderten Arbeits- und Bildungszusammenhängen angewendet. In sechs Gesprächen wurde sowohl über freiwillige als auch über geförderte Tätigkeit und die Beweggründe berichtet. Diese unterschiedlichen Perspektiven mussten bei der Auswertung zunächst auseinandergehalten werden, um mögliche Unterschiede zwischen beiden Arbeitsarten nicht zu verwischen. Dabei ergab sich die in Übersicht 5 dargestellte Häufigkeitsverteilung von Motivnennungen.

Aus der Übersicht 5 geht hervor, dass von den interviewten Personen als häufigstes Motiv für ihre freiwillige unbezahlten Arbeit die Stärkung ("Entwicklung") der eigenen Persönlichkeit angesehen wurde. Unter den Personen, die zu ihrer geförderten Arbeit sprachen, stand der Bezug zur Existenzsicherung im Vordergrund, aber auch von ihnen wurde das Motiv der Persönlichkeitsstärkung erwähnt.

In der Regel wurden von den Interviewten mehrere Motive gleichzeitig genannt, die mit unterschiedlichen Gewichtungen versehen wurden.

Übersicht 5

Häufigkeit der Nennungen einzelner Motive

Motiv	Freiwillige Arbeit	Geförderte Arbeit
1 Beitrag zur Existenzsicherung	1	10
2 Private Eigentumsinteressen	–	–
3 Familienbezogenes Interesse	1	
4 Bedürfnis nach Strukturierung	6	4
5 Lustgewinn, Lebensfreude, Spaß	6	5
6 Stärkung der eigenen Persönlichkeit	14	9
7 Suche nach Lebenssinn, nach Lebensperspektiven	4	1
8 Handlungsorientiertes Interesse am persönlichen Lebensumfeld	7	1
9 Wahrung von Traditionen	1	1
10 Verantwortung für Natur und Gesellschaft	8	1

Formal fällt auf, dass im Kontext der ehrenamtlichen Tätigkeit die fast durchgängige Nennung des (individuell sehr differenzierten) Motivs “Stärkung der eigenen Persönlichkeit” verbunden ist mit Motiven aus den Kategorien “Lustgewinn”, “Lebensfreude”, “Spaß”, “Handlungsorientiertes Interesse am persönlichen Lebensumfeld”, “Verantwortung für Natur und Gesellschaft”, “Suche nach Lebenssinn, nach Lebensperspektiven” sowie mit dem “Bedürfnis nach Strukturierung”.

Im Rahmen der geförderten Arbeit tritt das Kriterium “Stärkung der eigenen Persönlichkeit” in Verbindung mit “Lustgewinn, Lebensfreude, Spaß” und “Bedürfnis nach Strukturierung” auf, seltener aber mit den anderen Kategorien. Das Erwerbsmotiv wird als selbstverständlich vorausgesetzt.

Die vielfältigen Verweise auf gemeinnützige Zwecke, soziale Ideale und Werte, sachliche Notwendigkeiten, auf “helfen müssen” usw. sind fast immer auch als Mittel der Befriedigung ichbezogener Bedürfnisse interpretierbar. Dabei sind vor allem Wünsche nach Selbstverwirklichung, Selbstbestätigung, sozialer Kommunikation und Integration unterscheidbar.

In der Beschreibung von Tätigkeiten, ihren Resultaten, ihren Widersprüchen, in der Darstellung von Entscheidungen leuchteten Lern- und Handlungsmotive auf.

Was hat mir das Lernen in der Tätigkeit oder auch in einem Lehrgang “gebracht”, war eine verbreitete, selbst gestellte rhetorische Frage. Die Antwort

ten unterscheiden sich deutlich nach Lebenszielen, Aktivitätsniveaus und Radius der Aktivitäten, die mit diesem Lernen verbunden sind.

Es konnten vier Aktivitätsmuster festgestellt werden, die aufs Engste mit der Handlungsmotivation verwoben sind.

1. Aktivität ist eine selbstverständliche Lebenshaltung. Unterschiedlichste Herausforderungen werden produktiv angenommen, Krisen werden gemeistert. Soweit man die Freiheit dazu hat, wird nach positiven Kriterien wie Lustgewinn sondiert.
2. Die Aktivität ist an spezifische Themen gebunden, die oft mit der beruflichen Tätigkeit verwoben sind. Man verfolgt ganz bestimmte Ziele, Ideale oder Träume und ist bereit, dafür Belastungen auf sich zu nehmen oder gar Opfer zu bringen. Auf andere Gebiete ist diese Aktivitätsbereitschaft schwer übertragbar.
3. Die handelnde Person befindet sich zunächst in einer Situation, in der sie Leidensdruck empfindet (Unzufriedenheit, Bedrohungsängste...). Irgendwann entschließt sie sich zur Veränderung. Dabei reaktiviert sie vorhandene Potentiale.
4. Die handelnde Person gerät durch Zufall in eine Anforderungssituation, in der sie brachliegende Potentiale wieder in Anwendung bringen muss. Das Bewusstsein, mit diesen Kompetenzen von anderen gebraucht zu werden, regt das Selbstwertgefühl und schließlich die Aktivität an.

Diese vier in unterschiedlicher Weise auf die Entfaltung der Persönlichkeit bezogenen Motivationstypen lassen Gestaltungsmöglichkeiten für die Rahmenbedingungen freiwilligen Engagements erahnen. Um uns dieser Frage zuzuwenden, wollen wir an dieser Stelle einige unserer Gesprächspartnerinnen selbst zu Worte kommen lassen. Die folgenden Gesprächsausschnitte sind auf Beweggründe zum ehrenamtlichen bzw. zum freiwilligen Engagement in geförderter Tätigkeit konzentriert. Soweit möglich, werden auch Bezüge zur Lernmotivation aufgezeigt.

Muster 1: Aktivität als eine selbstverständliche Lebenshaltung

Unsere erste Gesprächspartnerin ist in verschiedenen Arbeitsgruppen eines Netzwerks in einer städtischen Region ehrenamtlich tätig. Zum Interviewzeitpunkt ist sie arbeitslos. Zu den Arbeitsgruppen und Netzwerken findet sie, weil sie sich schon immer für die Belange ihres Stadtgebiets interessierte und in dieser Hinsicht aktiv war. Konkreter Anlass war ihr persönlicher Ärger über Umwelt- und Verkehrsprobleme in ihrem Wohngebiet, vor allem über den Zustand der Radwege. Sie erzählt:

“Ja, also im Prinzip hat mich ja der Gedanke dieses Gesunde-Städte-Netzwerks schon immer interessiert, und da ich ja auch vor Ort doch recht aktiv war, das heißt zu Ostzeiten vor der Wende schon, also im Vorgarten gewuselt habe und in der Schule mitgemacht habe und und und, also das sind viele Aktivitäten. Ich denke, das gehört einfach dazu, dass man sich mit einbringt.”

“Ich bin da ungefähr seit drei, vier Jahren oder so. Ja, es war eigentlich ein Zufall. Ich bin über’n ADFC, also den deutschen Fahrradverein, weil, mich hatten eben diese Verkehrsprobleme und schlechten Radwege und und und, also viele Dinge, die den Normalbürger, der nicht ständig mit dem Auto unterwegs ist, ärgern, hatten mich eben gestört. Und ja, und so, wenn man sich an die Verwaltung wendet, kommt nicht sehr viel. Ja, da geht dann der große bürokratische Weg los, aber ‘ne richtige Lösung des Problems findet man nicht. Und da ich aber im Umweltausschuss irgendwann mal tätig war, da kannte ich eben ‘ne ganze Menge Leute auf dem Gebiet eben, darüber bin ich dann zu dieser Bürgerinitiative gekommen.”

Im Hintergrund ihrer Aktivitäten sind auch Besorgnisse wirksam, durch Untätigkeit den Anschluss an ihr früheres Arbeitsgebiet zu verlieren.

“Wenn du raus bist aus dem Geschäft, dann bist du raus. Das ist so. Und dann schläft da auch die Verbindung ein mit den Leuten, die ich da in der Senatsverwaltung hatte, die noch immer recht wohlwollend sind und mir auch immer noch mit Hinweisen auf geeignete Leute geholfen haben. So, und deswegen hab’ ich mich dann eben bei der Plan- und Leitstelle richtig reingestürzt und hab’ dann eben versucht zu drängeln und zu machen.”

Sie engagiert sich ehrenamtlich, weil sie die Entwicklung ihres Stadtteils will, weil sie in dieser Tätigkeit, die für sie ein Stück Lebenssinn ist, die Gemeinschaft anderer findet, woraus sie Selbstbestätigung schöpft, die in Erwerbsarbeit zu finden ihr gegenwärtig versagt ist. In ihrer Erzählung nennt sie als häufigste Beweggründe ihres Engagements ihr Interesse an der Mitgestaltung ihres persönlichen Lebensumfelds, die Realisierung sozialer Verantwortung und die Stärkung und Bestätigung ihrer eigenen Persönlichkeit.

Ihr Engagement für das Gemeinwohl ist mit einem ausgeprägten Interesse an ihrer eigenen Person verflochten, zumindest eine Bestärkung durch die Gemeinschaft Gleichgesinnter wird erwartet.

Muster 2: Themengebundene Aktivität

Dafür soll ein Interview mit einer 51-jährigen Lehrerin für Deutsch und Kunsterziehung stehen.

“Ich wollte einfach auch noch was anderes haben ... Nur Schule, das kann es nicht sein. Und Kunstunterricht geben, das, das kann sich einfach nicht beschränken auf 45 Minuten Unterricht in der Woche. Also das war meine Auffassung, da hab’ ich eben gedacht, na ja, dann machste halt so ‘ne öffentliche Gale-

rie in dieser Schule und hab' das dann vor der Wende über den Kulturbund gemacht, also mit Eröffnungen und so, und manchmal versucht kleine Programme dann zusammenzustellen, habe ja och viele Leute dafür gewonnen."

In der Wendesituation stellt sie entsetzt fest, dass ihre Mitbürger dabei waren, vieles zu entwerten, was ihnen bisher etwas bedeutete. Diesem Zeitgeist stellt sie sich entgegen und versucht, ihre Kulturbundgruppe irgendwie zu erhalten. Sie möchte zu ihrer Biographie stehen. Daher übernimmt sie den Vorsitz des neu gegründeten Kultur-Vereins.

"... wie gesagt, also ich war absolut überzeugt, dass diese kulturelle Arbeit wichtig ist und dass es jammerschade wäre, was da schon bestand, einfach jetzt aufzugeben. Es war sowieso ungeheuerlich, wie schnell viele Menschen bereit waren, alles aufzugeben. Also in allen Bereichen, ob das in der Bibliothek die Bücher waren, die dann rausflogen und im Regen draußen standen oder ob das die Privatleute waren, die sich urplötzlich den Standardkitsch heimholen mussten und Möbel, die sie vor zwei Jahren gekauft hatten, auf die Straße warfen. Also das, was man geschaffen hat, zu erhalten, das war eigentlich die Grundmotivation. Und zu seiner Biographie zu stehen im kleineren und größeren Maßstab."

"... doch, doch, doch, der Verein ist für mich schon wichtig. Erst mal ist es auch mein Kind mit, ... ja. Und dann gab es immer wieder die Frage, lohnt sich das, was wir hier machen, das war also bis noch vor vielleicht zwei Jahren immer wieder die Frage. Also ich war immer diejenige, die gesagt hat, wir machen das weiter und jetzt steckt nicht auf. Und es ist schon wichtig für mich, die Beziehungen zu den Menschen, zu den Leuten im Verein. Manche kennt man besser, manche weniger, ganz normal ist das denk ich, und im Vorstand da sind och nette, da sind och freundschaftliche Verbindungen entstanden. Ja, das ist mir schon wichtig, muss ich sagen, also da würde mir echt was fehlen, also ich mein', doch 'n Großteil meines gesellschaftlichen Lebens im Grunde überhaupt fehlen, wenn der Verein weg wäre."

Sie ist in hohem Maße um die Verwirklichung ihrer humanistischen und künstlerischen Wertvorstellungen bemüht. Soweit ihr dies gelingt, gewinnt sie daraus Selbstbestätigung und Stärkung, was sie wiederum motiviert, weiterzumachen.

Muster 3: Aktivität als Ausweg aus einer Lebenskrise

Die Gesprächspartnerin ist zum Interviewzeitpunkt 50 Jahre alt, alleinstehend und lebt mit ihrer pflegebedürftigen Mutter in einem Haus. Als das Ende ihres Arbeitsverhältnisses 1998 in Sicht war, hatte die Interviewte den Plan gefasst, sich mit einem Teeladen selbständig zu machen. Daher war der Eintritt der Arbeitslosigkeit für sie keine Katastrophe. Auf dem Arbeitsamt erklärte sie von vornherein, dass sie die Selbständigkeit wollte und wurde so an das Existenzgründerseminar, eine vom Arbeitsamt geförderte Bildungsmaß-

nahme mit hohem Anteil an selbst zu organisierender praktischer Tätigkeit, verwiesen. Anstöße zu ihrer Gründungsidee waren zum einen das Bewusstsein der Aussichtslosigkeit ihrer Vermittlungschancen, zum anderen aber auch das Interesse am Gegenstand: "Tee ist eine Geisteshaltung". Ihre Bedürfnisse nach Sicherheit, Lebensfreude und Selbstbestätigung sollten miteinander verbunden werden. Hieraus speist sich ihr Lernbedürfnis. Sie will kaufmännische Kompetenzen erwerben, um ihren Traum zu realisieren. Auf die Frage, wie sie zu ihrem neuen Ziel eine selbständige Existenz aufzubauen gekommen sei, erfolgt die Antwort:

"Unter meiner Lebensart verstehe ich, dass ich eigentlich ziemlich aufgeschlossen gegenüber neuen Sachen bin und eigentlich auch versuche, mich mit schönen Dingen des Lebens zu befassen."

Und weiter heißt es:

"Ja, es war eigentlich das Motiv, dass es so nicht weitergeht, dass ich mich irgendwie wieder rausziehen muss. Ich hatte keine Lust, jetzt arbeitslos zu sein und mich von einer ABM in die andere zu hangeln. Es sollte schon noch irgendwas sein für die "letzten Lebensjahre", doch noch irgendwas Sinnvolles zu machen, was einem auch Spaß macht."

Muster 4: Aktivität zur Verbesserung des Selbstwertgefühls

Die Partnerin unseres vierten Gesprächs ist zum Interviewzeitpunkt 42 Jahre alt, geschieden und mit zwei Kindern alleinerziehend. Sie hat eine ABM-Stelle in einem Arbeitslosenzentrum. In einer zugespitzten familiären Situation verließ sie mit ihren beiden Kindern vor einigen Jahren ihren Mann und ihren bisherigen Wohnort. Um ihre soziale Isolation in der fremden Umgebung zu überwinden, schließt sie sich dort der Selbsthilfegruppe "Alleinerziehende" an.

"Ja, aber ich mein', es macht mir ganz einfach Spaß. Ich wurde sehr viel unterstützt hier in N., jetzt möchte ich es genauso machen, ich möchte eben auch den Frauen helfen, die ... meine Hilfe brauchen. Viele kommen alleine klar damit, viele kriegen das alles selbst in die Reihe, aber es sind auch viele, die packen das nicht, die brauchen immer so 'ne kleine Anleitung, egal wo, fängt an bei Antragstellung, sag ich mal, Wohnberechtigungsschein oder wenn mal 'n Umzug ist oder beim Renovieren. Ich mein', ich mach's allein mit meinem großen Sohn, das stört mich absolut nicht, aber andere sagen, oh Gott, ich weiß gar nicht, wie ich das machen soll."

Die Übertragung der ehrenamtlichen Funktion als Sprecherin der Selbsthilfegruppe spricht das Statusbedürfnis an. Sie fühlt sich aufgewertet. Nach der langen Phase der Destabilisierung ihrer Lebensverhältnisse bemüht sie sich, ihre frühere soziale Position wieder zu erreichen. Der Inhalt der Tätigkeit

macht ihr Spaß und fordert sie heraus, ihre methodischen und personalen/sozialen Kompetenzen anzuwenden und zu erweitern. Ihr Alltag bekommt durch die Aufgabe eine arbeitsförmige Struktur, wodurch sie sich sozial integriert fühlt.

Aus den vorgestellten Beispielen als auch aus den Beobachtungen der Initiatorinnen und Initiatoren in den Projekten in diversen Handlungszusammenhängen kann die Vermutung abgeleitet werden, dass die Bereitschaft zu freiwilligem gemeinnützigem Engagement – sowohl in unbezahlter als auch in geförderter Tätigkeit – eng zusammenhängt mit dem Grad des Interesses an der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, insbesondere am Aufbau einer neuen beruflichen Identität und an gesellschaftlicher Einbindung. In diesem Kontext sind auch Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung und Selbstbestätigung identifizierbar, welche mit mehr oder weniger bewussten Bestrebungen um Erhalt und Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen einhergehen. Wir sehen in der Ausprägung derartiger Interessiertheit und in ihrer bewussten Reflexion eine grundlegende Voraussetzung erfolgreichen Lernens im sozialen Umfeld außerhalb der herkömmlichen Erwerbsarbeitsstrukturen. Während in betrieblichen Zusammenhängen das Weiterbildungsinteresse sich aus der Identifikation mit dem Arbeitsplatz, dem ausgeübten Beruf oder mit dem Betrieb ergibt, haben Menschen außerhalb dieser relativ stabilen Verhältnisse meist nur sich selbst als verlässliche Größe und damit als Identifikationsgrundlage zur Verfügung. Sie sind gezwungen, das Motiv zur Kompetenzentwicklung vor allem aus sich selbst zu schöpfen, was wiederum die Kraft und Fähigkeit zur Selbstaktivierung voraussetzt.

Die Beschaffenheit der Tätigkeiten, wenn sie die Lernmotivation fördern sollen, ist für geförderte Arbeit und für freiwillige Tätigkeit im Kern gleich. In unseren Untersuchungen wurde in den Gesprächsaussagen hervorgehoben: Vielseitige und wechselnde Anforderungen sollen vorhanden sein; Tätigkeit muss Spaß machen; der Sinn muss erkannt werden und er muss aus persönlicher Sicht bejaht werden; man muss etwas mit anderen Menschen gemeinsam tun; man muss Unterstützung geben und auch Zuspruch und Hilfe empfangen können; in der Tätigkeit sollen Planungs- und Entscheidungsmöglichkeiten enthalten sein, nicht nur Abarbeiten vorgegebener Aufträge. Diese Aussagen ähneln den Befunden von Hacker/Skell (1993), die sie für die Lernmotivation im Prozess der Arbeit angeben: Anforderungsvielfalt, Bedeutung der Tätigkeit und ihres Ergebnisses für andere Menschen, Aufgabenabgeschlossenheit, Möglichkeiten zum selbstständigen Entscheiden und Rückmeldung über die eigene Tätigkeit von anderen Menschen, Möglichkeit zu Kooperation und sozial befriedigender Kommunikation, Freude am erfolgreichen Verlauf der Tätigkeit.

Denkt man über diese Schilderungen nach, so findet man das Erleben des eigenen Wissens, Könnens, Bewertens in der Anwendung – also in der Prozessgestaltung – als entscheidend und das deckt sich weitgehend mit Kompetenz als zentraler Handlungsregulationsdisposition. Sich als kompetent erweisen durch lerngestütztes Tätigsein wird zur erneuten Quelle von Motivation.

“... Meine freiwillige Arbeit ist sehr zeitintensiv, gehört aber zum Leben dazu. Für meine künftige Arbeit hilft sie mir. Man bleibt aktiv, hat durch Lernen und Tätigkeit im Verein viele Kontakte, man bewahrt sich seine Offenheit und lernt (von vielen Leuten) ständig dazu ...” (Schäfer, Fliesenleger, 33 Jahre, zzt. in Weiterbildung)

Tätigkeiten in ABM im sozialen Umfeld werden auch als Übungsfeld für künftige Erwerbsarbeit in diesem Gebiet angesehen. Man will sich ausprobieren und reflektiert über die Resultate von Tätigkeit und Lernen. Die Lernmotivation ist auf künftige Erwerbsarbeit gerichtet, die aktuelle Tätigkeit ist Mittel zu diesem Zweck.

“Durch diese ABM-Trägerschaft des Vereins sind wir gezwungenermaßen in diese Position gekommen, in Leitungspositionen geschubst worden oder wie man das auch nennen möchte ... Ganz einfach, die Arbeitslosigkeit drohte. Ich sag’s mal so. Wir waren immer hochaktiv in allen Möglichkeiten vor unserer jetzigen Tätigkeit. Und da die Arbeitslosigkeit drohte, war es der Sprung nach vorn, einfach zu sagen, wir riskieren jetzt was. Die Arbeitslosigkeit bleibt uns eh immer noch. Es geht nicht, Kopf in den Sand stecken, es geht nur die Flucht nach vorne. So, das war einfach unser Drang.” (Ingenieurin, Geschäftsführerin eines Sozialvereins, 48 Jahre, angestellt)

Die Motive zum Lernen sind in diesen Fällen am Wiedererlangen oder Sichern von Erwerbsarbeit orientiert, mit steigenden oder sinkenden Möglichkeiten, dieses Ziel zu erreichen, verstärken sie sich oder schwächen sich ab.

Durchaus nicht bei allen ABM-Beschäftigten in sozialen Projekten entsteht eine positive Lernmotivation. Die zeitliche Begrenzung, die unsicheren weiteren Erwartungen wirken auch als Motivationskiller, man ist ein Jahr oder zwei Jahre versorgt und sieht keine Notwendigkeit, Lernanstrengungen zu unternehmen. In anderen Fällen erscheint Lernen, um der Arbeitslosigkeit auszuweichen, als Lernmotiv. Erlebte oder erwartete Arbeitslosigkeit destabilisiert die Persönlichkeit, Weiterbildungsmaßnahmen und Lernen in ABM werden manchmal reine Vermeidungsstrategien, können aber auch neue Lebensperspektiven hervorbringen und zu großer Aktivität führen. Immerhin ist es erstaunlich, welche Motivationskraft zum Lernen als sinnvoll erlebte ABM auslösen können, selbst wenn keine Wiederbeschäftigungsaussichten oder Verlängerungsmöglichkeiten gesehen werden.

*“Ich war lange arbeitslos und habe daher eben die Höhen und Tiefen der Arbeitslosigkeit kennen gelernt. Da ich früher viel mit Menschen zu tun hatte und mich so auch in andere Menschen hineindenken kann, griff ich diese Möglichkeit auf, um anderen und auch mir zu helfen ...
Ich sehe auf mich zukommen, dass ich mich auf dem Gebiet des Rechts weiter informieren muss, um zu den wichtigsten Fragen der oder des Arbeitslosen Auskunft geben zu können, gleichzeitig Hilfe und Unterstützung bei Bewerbungsunterlagen geben zu können, mich mit Vereinen und Institutionen in Verbindung setze und Kontakt halte ...” (Traktorist, Binnenhandelsökonom, Verkäufer, 55 Jahre, zzt in ABM in einem Arbeitslosenzentrum)*

Selbstbestätigung und wieder wachsendes Selbstvertrauen, müssen als wichtigste Motivation und auch als entscheidendes Resultat erfolgreicher geförderter Arbeit im sozialen Umfeld angesehen werden. Das ist eine spezifische Variante des Themas, im sozialen Umfeld etwas für sich selbst und für andere zu tun – wie das aus der Freiwilligenarbeit bekannt ist.

“Ich seh’ das hier für mich als tolle Chance, um mich auszuprobieren, um wieder Selbstvertrauen zu finden, um zu finden, was kann ich noch. Zu Hause habe ich gedacht, ach, eigentlich kann’ste nichts ... Vor allem sehe ich die Chance, dass ich andere Seiten in mir entdecke, andere Möglichkeiten, andere Fähigkeiten. Vielleicht kann ich auch mal so ‘ne Gruppe führen, also ich bin in ‘nem Sportverein tätig und hab’n Trainerschein gemacht, also ich brauch das für mich, ‘n bisschen Anerkennung und so, hab’ ich bemerkt, dass ich das noch brauche neben Haushalt und Familie. Und vielleicht kann man in dem Bereich was aufbauen, sich weiterbilden, Gesundheitsaspekte oder Gesundheitserziehung dazunehmen ...” (Kindergärtnerin, 31 Jahre, zzt. in ABM)

Lern- und Tätigkeitsmotiv sind miteinander verbunden, es wird angenommen, lernend und handelnd die eigenen Bedürfnisse besser befriedigen zu können. Es ist die Bereitschaft vorhanden, Lernanstrengungen auf sich zu nehmen, etwas Neues auszuprobieren. Die Lernmotive sind dabei nicht nur kognitiv gefärbt, auch emotionale Zuwendung, positive Bewertungen kennzeichnen sie. Es sind immer ganz spezielle Verhältnisse zwischen mehr sachbezogenen, mehr sozialbezogenen und mehr personbezogenen Motivanteilen zu erkennen. Sie verändern sich mit der Tätigkeit und ihren Resultaten. Das Motiv zum Lernen ist jedoch immer die möglichst erfolgreich auszuübende Tätigkeit. Hat die Tätigkeit ein hohes Lernpotential, stabilisiert sich auch die Lernmotivation, solange keine Überforderungssituation vorliegt. Die Erfolge scheinen wesentlich Resultat der eigenen Leistung zu sein, das beflügelt das weitere Lernen.

“Vieles ist früher in der Industrie überhaupt von mir nicht abgefordert worden. Ich hatte mich nur einseitig fachlich-beruflich entwickelt. Heute bin ich Sozialarbeiter, da muss man immer ein persönliches Profil nachweisen, um akzeptiert zu werden. Ich habe mich mit ganz neuen Problemen auseinander zu setzen, z. B. Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit. Dafür muss ich unendlich viel lernen – rechtliche Regelungen, Unterstützungen, Förderrichtlinien. Ich muss

lernen konzeptionell zu arbeiten, Öffentlichkeitsarbeit machen, mit vielen unterschiedlichen Menschen reden. Ich habe gelernt, frei zu sprechen in Ausschüssen und Kommissionen in Stadt und Kreis. Das alles geht weit über meine berufliche Tätigkeit hinaus. Ich lerne für Beruf und freiwillige Arbeit – für die Freiwilligenagentur und meine Kirchgemeinde ... Nur wenn ich ständig lerne, kann ich auf Menschen zugehen und mit ihnen etwas verändern ...” (Elektromeister, Sozialarbeiter, 49 Jahre, angestellt)

Nun sollen den bisherigen Aussagen, die sich vorwiegend auf die Situation geförderte Arbeit und Erwerbsarbeit im sozialen Umfeld bezogen, noch die Aussagen von Senioren an die Seite gestellt werden, die ebenfalls Rückschlüsse auf die Lernmotivation zulassen.

“Mein Berufswissen spielt eigentlich in unserer Seniorenarbeit keine Rolle, aber meine Hobbys und meine Neugier, mit anderen Menschen zu reden und gemeinsam etwas zu unternehmen. Direktes Lernen als Kurs spielt nur eine Nebenrolle. Ich lerne im Erfahrungsaustausch, ich will etwas Neues erfahren. Wir lernen durch unsere Verantwortung als Programmkommission der Begegnungsstätte. Es wird ausprobiert, wie ein Programm aussehen muss, was angenommen wird. Und die Bestätigung durch unsere Senioren spornt uns wieder an. Wir werten gemeinsam aus und es hat ja jeder seine Erfahrungen, die er einbringt. Da will ich auch nicht zurückstehen.” (Dipl. Ing.-Ök., Buchhalterin, 60 Jahre, Rentnerin)

Motivation wird durch Erfolg verstärkt, erfolgreiche, durch positive Rückmeldung bestätigte freiwillige Tätigkeit festigt und verstetigt die Lernmotivation. In der lernenden, vorwiegend selbst organisierten Tätigkeit werden Freiwillige zu Experten, die anerkannt sind und Selbstbestätigung finden.

Bei aller Orientierung auf soziales Handeln für sich selbst und andere ist es wichtig, dass in mehreren Gesprächen auch das Lernen für sich selbst, die Freude am Lernen, am Beherrschen neuer Dinge, die auch Lebensgenuss sind, mit erwähnt werden – also die arbeitszentrierte Lernmotivation dominiert nicht absolut.

“Also ich hab’ jetzt drei Kurse mitgemacht bei der Frau ..., das ist ‘ne Cottbusser Malerin und bin eigentlich dazu gekommen, dass ich mich in den zwei Jahren viel verändert habe, auch in der Malerei und im Ausdruck meiner Bilder. Ich hab’ mich da entfaltet, nicht verbessert, das ist das falsche Wort, also entwickelt. Ist wahnsinnig, was so im stillen Kämmerlein entstanden ist, und wir sind jetzt der Meinung, das soll auch nach außen dringen. Aus dem Kurs hat sich ‘ne Gruppe entwickelt, wir sind sechs Mitglieder, und da haben wir jetzt die erste Ausstellung im Mühlenhofmuseum. Nächste Woche wollen wir die fertig stellen und dann gibt’s auch ‘n Galeriegespräch.” (Glasschleiferin, 38 Jahre, zzt. in ABM)

Wenn es gelingt, sich selbst zu stabilisieren, sich Perspektiven zu setzen, auch angesichts unsicherer Lebensverhältnisse, dann kann auch die Lernmo-

tivation auf die Entfaltung vieler Facetten der eigenen Persönlichkeit gerichtet werden. Es müssen nicht, aber es können sich neue Interessen entwickeln, denen man aus eigenem Antrieb nachgeht, auch mit Inanspruchnahme organisierter Lernformen. Zusammenfassend kann festgestellt werden:

“Für freiwillige Tätigkeiten spielt Motivation eine besondere Rolle. Zu speziellen Motiven gehören neben Lebensfreude und Identitätsgewinn auch die Möglichkeit, brachliegende Kompetenzen anzuwenden und weiter zu entwickeln sowie neue zu erwerben. Gerade für Arbeitslose haben die Nützlichkeit der Betätigung, die Möglichkeiten für Kontakte und soziale Integration, ihre gesellschaftliche Integration und Anerkennung eine große Bedeutung. Derartige Bausteine des Selbstwertgefühls entwickeln sich im gesamten Lebensverlauf und sind in allen Generationen verbreitet. Sie dokumentieren sich in den Lebenserfahrungen, den Lebenszielen sowie in den Handlungsmustern zur Bewältigung der aktuellen Lebenssituation und den individuellen Kompetenzen. Eine Einbindung der Lebenssituation in das regionale und lokale Umfeld wird für das Individuum zunehmend wichtiger.” (Thesen: Lernen im sozialen Umfeld – Kompetenzentwicklung für den Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen 1999, S. 232)

4.5 Auf dem Wege zum lebenslangen Lernen – Kontinuität und Diskontinuität von individuellen Lernprozessen

Mittlerweile hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass lebenslanges Lernen nicht als lebenslang veranstaltetes Lernen verstanden werden kann – auch wenn Bildungsangebote heute auf alle Altersgruppen gerichtet werden und gerade Projekte und Kurse für Senioren, vorzeitig aus dem Erwerbsleben entlassene Bürger und Arbeitslose von Bildungseinrichtungen verstärkt angeboten werden. Auf die Zwiespältigkeit dieser Angebote unter den Bedingungen der rigorosen Umgestaltung der Arbeits- und Lebensverhältnisse macht Knopf (1999) aufmerksam. Er belegt anhand der Untersuchung von konkreten Lernprojekten, wie das organisierte Lernen aus dem Status unverbindlicher Bildungsangebote herauszutreten und sich in die alltägliche Lebensbewältigung einzubringen beginnt. Der “Lernstoff” tritt z. T. hinter die Impulsgebung und Beratung zur selbstverantworteten Gestaltung von Aktivitäten zurück (Knopf 1999).

Am lebenslangen Lernen führt kein Weg vorbei, wenn davon ausgegangen wird, dass Kompetenzentwicklung ein nicht abzuschließender Bestandteil der Persönlichkeitsentfaltung unter sich ständig verändernden Umgebungs-

bedingungen ist. Allerdings sind Bewusstheit, Intensität, Ziele, Inhalte, Formen und auch die Organisation dieser Lernvorgänge auf einem weitgespannten Kontinuum angesiedelt. Und sowohl die Aussage, dass der Mensch unabweichbar lebenslang lernen muss, als auch die Aussage, dass Lernen nur an bestimmte Lebensphasen gebunden sei, sind unzulässig vereinseitigt. Oft wird behauptet, im Alltagsbewusstsein sei Lernen an Schule und Kurs gebunden, doch das stimmt nicht unbedingt, genauso lebendiger Bewusstseinsbestand ist das Leben als Ort immerwährenden Lernens – “Schule des Lebens” bringt diese Einsicht auf einen knappen Begriff.

Als dominierend für Lernen und Lernverständnis von Erwachsenen im Prozess ihres lebenslangen Lernens erweist sich, ob und wie Lernen als Handlungsbefähigung verstanden und praktiziert wird. Nicht der Nachweis des Erwerbs von Wissen und die nachgewiesene und zertifizierte Behaltensrate sind Hauptanliegen, sondern die Erweiterung und Effektivierung des Handelns zur Ausgestaltung des Lebens. Besonders aufschlussreich ist für Forschung und Weiterbildungspolitik gleichermaßen, wie rasante Umbrüche und Beschleunigungen sozialer Entwicklung das lebenslange Lernen immer größerer Gruppen von Menschen bestimmen – sowohl fördern als auch hemmen. So sind die Entwicklungen der zurückliegenden zehn Jahre in den neuen Bundesländern mit ihrer Gleichzeitigkeit von Transformation der Wirtschaft vom Plan zum Markt, nachholender Modernisierung mit raschem Verschwinden alter industriegesellschaftlicher Strukturen, Übergang von der Industrie- zur Informationsgesellschaft mit wachsender Dynamik der Märkte, Nachentwicklung der westeuropäischen parlamentarisch-demokratischen staatlichen Strukturen und des Sozialstaatsmodells mit seinen allgegenwärtigen Begrenzungen auch Beschleuniger lebenslangen Lernens angesichts vielfältiger gesellschaftlicher Widersprüche geworden.

Faszinierend ist, wie sich der Kreis der Lernenden in dieser Situation ausgeweitet hat, nicht nur lernerfahrene, bereits qualifizierte Personen, sondern auch weniger erfahrene, institutionalisiertem Lernen entwöhnte Menschen erlebten, wie sie in kontinuierliches Lernen einbezogen wurden – zuerst im Lebensalltag und danach erst in organisierten Weiterbildungsmaßnahmen, selbst wenn es, von außen betrachtet, umgekehrt erschien.

Auf der einen Seite wird das lebenslange Lernen Begleiterscheinung der Erwerbsarbeit – Teilnahme an beruflicher Weiterbildung für Beschäftigte in den Unternehmen, selbst organisiertes Lernen für die Arbeit, Fortbildung und Umschulung Arbeitsloser für neue Berufstätigkeit wird Normalität –, auf der anderen Seite kommt das zunehmende lebensbegleitende Lernen, um den Lebensalltag im sozialen Umfeld beherrschen zu können, ins individuelle Bewusstsein. Da dieses Lernen jedoch nur zum kleinen Teil mit Hilfe von

Lehrkräften und Bildungseinrichtungen erfolgt, wird es weniger reflektiert. Erst wenn seine Resultate durch bessere Lebensbewältigung, durch erfolgreiches Handeln evident werden, dann wird es bewusster wahrgenommen.

Nicht zu übersehen sind angesichts zunehmender sozialer Problemlagen und Gefährdungen auch Abbrüche von Lernvorgängen, Diskontinuitäten im lebenslangen Lernen, Resignation, ja, zumindest zeitweilig, Lernverweigerung. Doch kein Bürger kann aus dem sozialen Umfeld aussteigen, allerdings müssen die ihm innewohnenden Lernaufforderungen nicht in jedem Fall angemessen wahrgenommen werden. Handeln bei unzureichender Erkenntnis, Leben mit Vorurteilen und falschen Schlussfolgerungen sind niemals auszuschließen. Lebenslanges Lernen im sozialen Umfeld ist ein widerspruchsvoller, diskontinuierlicher Lernvorgang, in den auch Emotionen und subjektive Wertungen hineinwirken.

Lernen im sozialen Umfeld ist nicht so sehr Aneignung interessenneutraler Fakten, sondern Eindringen in höchst sensible, interessenabhängige Zusammenhänge und durchaus interessengeleitetes Entscheiden, Handeln und Reflektieren der erreichten Handlungsergebnisse.

Auf derartige Begrenzungen lebenslangen Lernens im sozialen Umfeld macht Dohmen (1996, S. 33) aufmerksam: "Aber auch das Lernen im unmittelbaren Lebens- und Arbeitszusammenhang hat spezifische Grenzen und Vorzüge. Es ist einerseits gelegenheitsabhängig, zufällig, unsystematisch, aber es ist andererseits offener und spannender und gräbt aus unmittelbarer Betroffenheit tiefer als ein von anderen geplantes Nachlernen bereits fertiger Ergebnisse. Es ist stärker auf ganzheitlich-komplexe Lebensprobleme bezogen, aber damit auch irrtumsanfälliger als ein von professionellen Wissensvermittlern gezielt vorgeplantes und eingegrenztes Lernen."

Herausragend für die subjektive Anerkennung lebenslangen Lernens ist seine Verwertbarkeit für die gesellschaftliche Integration und Positionierung des Subjekts, entwickelte Kompetenzen brauchen ein Betätigungsfeld, die Möglichkeiten dazu werden nicht zu Unrecht kritisch bewertet (Heid 2000, S. 293). Lebenslanges Lernen im sozialen Umfeld ist Lernen in häufig wechselnden Situationen. Die Handlungsbedingungen sind nicht eindeutig vorgegeben und oft kaum beeinflussbar. Es kann sich daher nicht an Modellen orientieren, die für Erwerbsarbeit unter relativ stabilen Bedingungen mit vielen Handlungsroutrinen entwickelt wurden. Handlungsroutrinen im sozialen Umfeld sind zweifellos vorhanden, im lebensbegleitenden beiläufigen Lernen werden von Kindheit und Jugend an Voraussetzungen erworben, damit umzugehen, über den ganzen Lebensverlauf werden sie mit sich wandelnden Umgebungsbedingungen weiter perfektioniert. Darin liegt ein Moment der

Anpassung an die sozialen Bedingungen. Doch nur ein Teil des lebenslangen Lernens im sozialen Umfeld ist Anpassungslernen, das zu Handlungsrou-tinen im Alltag führt. Der andere, immer wichtiger werdende Teil lebenslan-gen Lernens wird hervorgerufen, weil Anpassung nicht genügt, weil Gestal-tungsaktivitäten im Lebensverlauf unabweisbar sind. Gelernt werden muss, um die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern, um sich kritisch in und mit der eigenen Lebensumgebung auseinander zu setzen und eigene Posi-tionen einzubringen. Lebenslanges Lernen ist vorwiegend Gestaltungsler-nen, nicht passiv reagierendes Lernen.

Durch die grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen sind in den zu-rückliegenden zehn Jahren in Ostdeutschland umfassende Lernprozesse aus-gelöst worden – selbst gewollte und von außen herangetragene. Die Lebens-praxis hat den Boden bereitet, dass lebenslanges Lernen als Lebensbedin-gung weitgehend angenommen wird. Vielen Menschen ist die Komplexität und Unabschließbarkeit ihres Lernens bewusst geworden – Lernen für den Beruf, Lernen für das alltägliche Leben, Lernen für die Freizeitgestaltung und das Aneignen veränderter gesellschaftlicher Wertmaßstäbe wurden Ge-genstand und nicht einzelne neue Kenntnisse. Vor allem der mittleren und äl-teren Generation wird die grundhafte Veränderung ihres Lernens augenfäl-lig. Lebenslanges Lernen ist eine Lebensstatsache geworden, bisher Erworbe-nes wird kritisch bearbeitet und überall, wo es möglich ist, eingebracht:

“1990, diese Phase war eine der einschneidendsten in meinem Leben, weil damit alles hinsichtlich der DDR abgeschnitten wurde ... Ein bis dahin bestehendes ge-sellschaftliches Eigentum wurde abgewertet ..., durch die DM-Eröffnungsbilanz wurden die Betriebe eigentlich umbewertet ... Es musste keine neue, aber eine ganz andere Einstellung zu Eigentum und Werten erlernt werden ... Ich habe mich in der Anfangsphase nicht so gut gefühlt, ich war durch meine Tätigkeit seit 1964 mit dem bestehenden Eigentum, dem Betrieb und seinen Menschen sehr verbunden ... Ich habe wirklich Glück gehabt, ich habe noch sehr viel lernen dürfen beim Umbau des Betriebs, ich habe Chefs gehabt in Hamburg und in den Niederlassungen, die mich wirklich unterstützt haben ... Und ich habe aus mei-ner früheren Tätigkeit – mir hat die Buchhaltung unterstanden und der Einkauf – auch viel übernehmen können.

Und auf der anderen Seite war die Tätigkeit im Sponsoring für den Sportverein eine willkommene Abwechslung ... Und wenn ich jetzt nach meiner Krankheit diese intensive Anpassungsphase durch die Existenzgründung überstanden habe, möchte ich schon wieder irgendwo mitwirken – vielleicht im Schützenverein oder bei der Feuerwehr, da ist meist auch die ganze Familie eingebunden und das Ei-gentliche ist der Kontakt zu den Menschen ...” (Dipl. Ing.-Ökonom, Geschäfts-stellenleiter Baubetrieb, 53 Jahre, zzt. im Existenzgründerseminar)

Kontinuierliches Lernen wird in vielen Gesprächen als unerlässliche Voraus-setzung angesehen, um angesichts der raschen Veränderungen überhaupt ar-beiten zu können. Es wird allerdings von Geschäftigkeit abgegrenzt. Ziel ist

es, nach der langen Umbruchsphase wieder Kontinuität im Leben zu erreichen und dafür weiterhin zu lernen.

“Lernen, Lernen darf nie aufhören. Ich meine, die Entwicklung geht weiter in der Gesellschaft, in der Technik, also man lernt ständig, aber was ganz Neues (noch mal einen neuen Beruf nach der Geschäftsgründung) möchte ich eigentlich nicht mehr.” (Elektriker, Berufssoldat, Gießereiarbeiter, 43 Jahre, zzt. im Existenzgründerseminar)

Für die jüngere Generation ist das lebenslange Lernen auf Ziele gerichtet, die man noch erreichen möchte. Im Mittelpunkt steht nach wie vor die Erwerbsarbeit, zu ihr gehört der Übergang in neue Erwerbstätigkeiten, in denen man seine persönlichen Interessen verwirklichen möchte.

*“Ja, wenn ich könnte, würde ich mir ein malerisch gelegenes Grundstück kaufen und einen mehrsprachigen Kindergarten errichten. Das ist mein Traum. Über das Thema habe ich schon viel gelesen und vielleicht ist irgendwann der Markt so weit ...
Ich hatte mir Literatur besorgt über alternative Erziehung, ich hab’ mich schon weitergebildet als ich mit meinem Kind zu Hause war ..., und das hat sich dann irgendwie festgesetzt, dass das wirklich interessant wäre ...” (Erzieherin, 31 Jahre, zzt. in ABM)*

Das bewusst selbst organisierte Lernen nimmt zu, es ist noch nicht für jedermann selbstverständlich, denn Kurs und Schulung, die entsprechend mit Prüfungen und Zeugnissen enden, werden oft als normale Voraussetzung für Erwerbstätigkeit angesehen. Dazu tragen Erfahrungen bei, dass ohne “Scheine” und Berechtigungen keine Einstellung erfolgt. Also wird Weiterbildung angestrebt, die “Scheine” ausstellt. Der Lerninhalt wird unter diesen Voraussetzungen nebensächlich, das Zertifikat die Hauptsache. Als Basis für lebenslanges Lernen bleibt dieser Beweggrund nicht ausreichend, ebenso wenig wie Lernen als Beschäftigung in einer geförderten Weiterbildung ohne Erwerbsperspektive, die zeitweilig den Lebensunterhalt sichern soll, als Prototyp lebenslangen Lernens gelten kann. Derartige Lernerfahrungen sind, wenn sie sich über längere Zeit verfestigen, eher lernfeindlich. Eine perspektivlose Zuweisung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen nach entsprechenden Warteschleifen in der Arbeitslosigkeit nährt Fehlentwicklungen. Diskontinuierliches Lernen und durch mangelnde berufliche Verwendungsmöglichkeiten hervorgerufener Lernfrust behindern das Verständnis für das eigene lebenslange Lernen. Anregungen zum Lernen für die alltägliche Lebensbewältigung tragen dazu bei, diese Barriere zu überwinden. Sie helfen, eigene Lebenserfahrungen bewusst zu verarbeiten und selbst gewollt und selbst organisiert sich neues Wissen und Können anzueignen:

“Ich erfahre ja jetzt als Arbeitslose nicht alles, was ich wahrscheinlich benötige, um mich überhaupt durchzubeißen. Ich hole mir meins wirklich nur unter

den alten Kollegen oder unter Lehrgangsteilnehmern wie jetzt hier ... Wenn ich manchmal ein Schreiben von irgendeinem Amt oder so etwas bekomme, habe ich zu tun, manchmal lese ich den Satz, der formuliert ist, dreimal. Und dann habe ich ihn manchmal immer noch nicht geschnallt. Also hole ich mir meine Erfahrung unter meinesgleichen. So, und das versuche ich immer wieder, egal, wo ich hinkomme ... Nach der Arbeitslosigkeit war ich ein halbes Jahr zu Hause und da habe ich gemerkt, so geht das nicht. Dann habe ich eine Fortbildung gemacht in L. ... Dann bin ich wieder zu Hause gewesen und bin wieder hin zum Arbeitsamt und habe an einem Lehrgang teilgenommen ... Ich lerne irgendwie immer irgendwas zu. Ich finde das nicht erniedrigend ..." (Kellnerin, Landarbeiterin, 52 Jahre, arbeitslos)

Es entwickeln sich Lebensstrategien unter sehr instabilen Lebensbedingungen. Lernen, sich ständig informieren, wird als Überlebensbedingung angesehen, geförderte Lehrgänge werden zu Zeiten relativer materieller Absicherung und dienen der Orientierung in einem schwer durchschaubaren sozialen Umfeld. Doch die hauptsächliche Vorgehensweise beim lebenslangen Lernen ist das informelle Lernen, ergänzt durch das selbst gewählte Nutzen von Lern- und Beratungsangeboten und offenkundig durch das gegenseitige Lernen in Gruppen und Netzwerken. Dieses Voneinanderlernen, die Nutzung gruppeninterner Expertise scheint gerade für lang anhaltendes Lernen im sozialen Umfeld bedeutend zuzunehmen. Lebenslanges Lernen ist ein lebenslanges Lernen in den Gruppen und Gemeinschaften, denen das Individuum angehört. Vor allem an Tatsachen aus Projekten und Vereinen wurde dieser Sachverhalt in Interviews illustriert.

"Unaufhörlich probieren wir in unserem Projekt etwas aus. Es gibt in unserer Gruppe viele qualifizierte Menschen mit ganz verschiedenen Spezialisierungen. Wir helfen uns und lernen voneinander. Viele sind durchaus ehrgeizig, wollen mal einen Vortrag halten oder etwas demonstrieren oder etwas organisieren. Ganz erstaunlich ist, wie wenig das mit dem früheren oder heutigen Beruf zu tun hat. Ich für mich bin oft unzufrieden, vieles werde ich nie mehr lernen können, denn die Zeit läuft ... Ich bin unzufrieden, dass ich meine Arbeit, meine Bildung nicht noch besser strukturieren kann, bei mir geht es immer etwas chaotisch zu ..." (Dipl.- Ingenieurin, 48 Jahre, zzt. in ABM)

Mit vielseitiger anspruchsvoller Tätigkeit und offenkundig auch mit wachsender Lebenserfahrung wachsen Einsicht und Bereitschaft, immer wieder zu lernen, das gilt sowohl für berufliches Lernen als auch für Lernen in der freiwilligen Tätigkeit. Gerade Gesprächspartner über 40 Jahre sprechen das lebenslange Lernen an, für sie wird es Gewohnheit, weiterhin zu lernen und sie blicken bereits auf eine lange Lernbiographie zurück. Selbst verantwortetes und selbst organisiertes Lernen haben im Lebensverlauf immer mehr Gewicht bekommen, das soll möglichst lange noch so bleiben.

"Heute denke ich manchmal darüber nach, was in zehn Jahren sein wird. Ich möchte noch lange arbeiten, man lebt bewusster. Alles an Berufserfahrung, an

Lebenserfahrung geht irgendwie in die Lebensziele ein, man denkt nur meist nicht darüber nach. Heute denke ich, dass Brüche im Leben einfach in eine Biographie hineingehören, sonst fehlt dem Leben die Farbe, man sammelt bestimmte Erfahrungen nicht. Schwer zu trennen für mich berufliche und freiwillige Arbeit. Man kommt für beides um Lernen nicht herum, auch organisiertes Lernen muss sein, man muss sich nur dazu motivieren. Als ich arbeitslos war, habe ich wissenschaftliche Veranstaltungen besucht, war Gasthörerin an der Universität. Aber ich möchte nicht an jedem Wochenende eine Weiterbildungsveranstaltung haben.” (Redakteurin, 43 Jahre, angestellt und freiberuflich tätig)

Erfahrene Lerner haben ihre Stärken beim Lernen herausgefunden, oft wird der Stolz auf die Fähigkeit, selbstständig schon über lange Zeit zu lernen, betont. Auffällig ist, wie häufig über lange Zeiträume fremdorganisiertes und selbst organisiertes Lernen bewusst kombiniert werden, wenn man sich dadurch höhere Effizienz verspricht. Man will nicht lebenslang beschult werden, doch die Möglichkeit nutzen können, sich Vorträge und Vorlesungen anzuhören, an Seminaren und Tagungen teilzunehmen und mit Experten zu sprechen.

Lebenslanges Lernen wird zunehmend als eine Mischung von explizitem und implizitem Lernen verstanden. Die organisierten Lerngelegenheiten werden durchaus genutzt, Formen des Informierens und Beratenwerdens durch Experten stehen dabei hoch im Kurs. Lebenslanges Lernen – so zeigt die Erfahrung – ist ein Lernen in vielen wechselnden Kommunikations- und Kooperationsformen, das den individuellen Aneignungsprozess voranbringt. Der erfolgreiche Lerner ist nicht isoliert, sondern hochgradig sozialisiert.

Erfahrungen plus explizites Wissen, Können, Werte, Normen sind als Kompetenzbausteine unerlässlich, sie werden in enger Verbindung mit der Lebenspraxis erworben und erweitert. Lebenslanges Lernen ist verbunden mit Lebenszielsetzungen mit sinnhafter Lebensgestaltung und sozialer Mitwirkung im unmittelbaren Lebensumfeld.

“Ohne ständiges Lernen kann der Mensch in einer komplexen instabilen Welt nicht als selbst denkendes, sein Verhalten selbst regulierendes und das gemeinsame Ganze verantwortlich mitgestaltendes Wesen überleben” (Dohmen 1996, S. 5).

5 Kompetenzentfaltung durch Tätigkeit und Lernen

Grundsätzliche Erörterungen über die Funktion von Kompetenz im Gefüge der Handlungsregulation, ihre definitorische Bestimmung, ihre Abgrenzung zu anderen Kategorien und die Diskussion ihrer Bedeutung für die Bildung sollen hier nicht wieder aufgenommen werden. Es wird an die im Umkreis von QUEM erarbeiteten Forschungspositionen angeschlossen (Erpenbeck/Heyse 1999 a, b; Arnold 1997; Faulstich 1997; Baitsch 1998 a; Trier 1998) und diese themengebunden weiter spezifiziert.

In dieser Untersuchung erfolgt eine Konzentration auf Kompetenzentwicklung im sozialen Umfeld, insbesondere in komplizierten Lebenslaufpassagen und beim Aufschließen neuer Tätigkeitsfelder. Es geht um den Umgang mit Unsicherheit, mit dem Versuch, durch weitgehend eigenständiges Handeln ein solches Verhalten zu entwickeln, das diese Unsicherheit erträglich macht, sie durch eigene Aktivität, durch Lernen relativiert. Es sollen vor allem die Potenzen selbst organisierten Lernens und seine Zusammenhänge mit der Tätigkeit sowie extern veranlassten Interventionen in Lernvorgänge und Tätigkeiten untersucht werden.

Kompetenzentwicklung soll aus der Sicht der beteiligten Akteure dargestellt werden, aus ihrem Erleben von Tätigkeit und Lernen und soweit als möglich der Reflexion über die damit einhergehende Entfaltung der eigenen Handlungskompetenz, die aus Indikatoren abgeleitet wird, die das Handeln kennzeichnen. Die Reflexion des eigenen Handelns in der Erzählung ist eine Voraussetzung für den Zugang zu Kompetenz (Erpenbeck/Heyse 1999 a, S. 370). Im Gespräch wird die Aufmerksamkeit auf die eigene Entwicklung gerichtet, Handlungsabläufe werden aus der Erinnerung geholt und durch das Subjekt in ihrer Veränderung bewertet. Damit erhält der Interviewer einen Zugang zur Kompetenzentwicklung über die beschriebenen Tätigkeiten.

Theoretische Konstrukte und Vorannahmen zur Kompetenzentwicklung bilden die Grundlagen unserer Interpretation der relevanten Aussagen aus den Interviews. Die Strukturierung der Kompetenzen in vier Kompetenzbereiche, welche durch die derzeitige bildungstheoretische Diskussion präferiert werden, erscheint als sinnvoll. In Anlehnung an diesen Ansatz können Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz unterschieden werden. Die nähere Beschreibung dieser Kompetenzbereiche durch bestimmte zugehörige Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Wissensbereiche erlaubt die Konstruktion brauchbarer Indikatoren. (Vgl. Übersicht 6)

Übersicht 6

Strukturierung der Kompetenzen in vier Kompetenzbereiche

Fachkompetenzen berufsbildbezogenes Fachwissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten berufsbildübergreifendes Fachwissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten alltags-, familienbezogene oder andere spezifische Fachkenntnisse organisatorische Fähigkeiten	Methodenkompetenzen analytisches Denken konzeptionelle Fertigkeiten Zusammenhänge und Wechselwirkungen erkennen ganzheitliches Denkvermögen strukturierendes Denken und Vorgehen
Soziale Kompetenzen Einfühlungsvermögen, Verständnisbereitschaft Hilfsbereitschaft Anpassungsfähigkeit und Flexibilität Teamfähigkeit, Netzwerk- und Projektar- beit Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft Konfliktlösefähigkeit und -bereitschaft Konsensfähigkeit Verständnisbereitschaft	Personale Kompetenzen Selbstmanagement, Organisationsfähigkeit und Koordinations- fähigkeit Eigeninitiative und Engagement Flexibilität Leistungsbereitschaft Selbstreflexions- und Selbstbewertungsfä- higkeit Problemlösefähigkeit Bereitschaft zur Selbstentwicklung Lernbereitschaft Aushalten von Widersprüchen Zielorientierung Durchsetzungsvermögen Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme . . .

modifiziert nach Erpenbeck/Heyse 1999 a, S. 159

Die getroffene Zuordnung scheint relativ. Die Bereiche der fachlichen, sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen enthalten Schnittstellen und die dort zugeordneten Fähigkeiten treten nicht isoliert auf. Die verwendete Klassifizierung ist eine Betrachtungshilfe und dient der Annäherung an die uns interessierenden Sachverhalte.

Unsere Interviews ließen einen Kompetenzerwerb sichtbar werden, der so individuell wie jeder Mensch selbst ist. Einzelne Phasen und Erfahrungsbereiche in den Lebensverläufen (Kindheit, Jugend, Schule, Berufsausbildung, Familien- gründung, Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, Vereinstätigkeit etc.) konnten in Bezug auf den Lernzuwachs im Zusammenhang betrachtet werden. Erfolgt in einzelnen Interviews zu bestimmten Passagen der Biographie keine oder wenige Aussagen, bedeutete dies nicht zwangsläufig, dass die Befragten in den entsprechenden Zeiträumen nichts gelernt hätten. Vielmehr ließ sich nur schlussfol- gern, dass sie über diese Abschnitte diesbezüglich nicht reflektierten.

5.1 Erwerb von Handlungskompetenz als Lernziel der Akteure

Die Untersuchungsgruppe war außerordentlich heterogen zusammengesetzt, um viele Zugänge und Aktivitätsabstufungen von Tätigkeiten im sozialen Umfeld zu erfassen. Gemeinsam ist, dass alle Beteiligten in irgendeiner Art Aktivität im sozialen Umfeld entfalten – von Familien- und Nachbarschaftshilfe über freiwillige Arbeit, geförderte Arbeit bis zum professionellen Management in sozialen Projekten und Organisationen. Das Bewusstsein, dafür lernen zu müssen, ist ihnen weitgehend gemeinsam. Sie haben die Erfahrung gemacht, dass entsprechende Tätigkeiten nicht voraussetzungslos erfolgreich verlaufen, dass beiläufiges, nicht reflektiertes Sammeln von Erfahrungen allein oftmals nicht ausreicht und insbesondere der ungenügend verarbeitete Umgang mit Unsicherheit belastend wirken und das eigene Handeln beeinträchtigen kann. Die Erwartung, durch organisiertes Lernen einfache Algorithmen zu erwerben, nach denen man dann feststehende Aufgaben auf vorgeschriebenen Lösungswegen abarbeiten kann, wurde bereits häufig enttäuscht. Der Übergang zu einem Lernen, das aus Suchbewegungen besteht, erweist sich als schwierig, steht im Gegensatz zu den überwiegenden Erfahrungen mit organisiertem Lernen, das gesichertes Wissen vermitteln wollte, mit dem auf prinzipiell bekannten, klar definierten Feldern gearbeitet werden sollte.

Lernen für Handeln unter Unsicherheit, mit vielfach offenen Ausgängen ist ein Schritt ins Neuland. Ständiges Reflektieren über erreichte Ergebnisse, neue Festlegung von Zwischenzielen, mögliche Korrekturen, Annäherung an Ziele beschreiben eine Verlaufsqualität von innerpsychischem Handeln, die sich selbst im Handeln weiterentwickelt. Sie macht den qualitativen Unterschied zwischen Qualifikations- und Kompetenzzernen aus. In Kompetenz geht mehr ein als Verfügbarkeit von Fakten und Handlungsalgorithmen. Kompetentes Handeln schließt Bewerbung ein, schließt sozial-kommunikatives Handeln ein, ist von emotionalen und volitiven Komponenten mitgeprägt und – als entscheidender Unterschied – Kompetenz kann nicht vermittelt werden, sondern entsteht in einem selbst organisierten Aneignungsprozess. Lernziel Kompetenz heißt Lernziel aktives selbst organisiertes Handeln und Reflexion über dieses Handeln sowie Aneignung dazu notwendiger Fakten, Zusammenhänge und Theorien. Eine derartige Vorstellung vom Lernen, die Vornahme eines Lernziels "Handlungskompetenz" ist keineswegs selbstverständlich, sondern eine qualitative Ausweitung. So taucht Kompetenz in den Darstellungen der Akteure zu ihren Aktivitäten im sozialen Umfeld selten als definierter Begriff auf. Sie wird meist in gewisser Näherung beschrieben. Vor allem aus sich verbessernder Handlungsfähigkeit und -bereitschaft kann auf Kompetenzentwicklung geschlossen werden,

wobei in diesen Beschreibungen auch Lücken deutlich werden, die die Herausbildung von Kompetenz beeinträchtigen.

Kompetenzorientierung im eigenen Lernen ist bei den Akteuren im sozialen Umfeld nicht durchgängig gegeben, häufig sind die Lernziele viel enger gesteckt. Die Population ist auch vergleichsweise breiter gestreut als bei den Untersuchungen von Erpenbeck/Heyse (1999 a, b), die Kompetenzbiographien erfolgreicher Unternehmer zum Gegenstand hatten.

Als erster gravierender Unterschied zu dieser Untersuchung fällt ins Auge: Bei den Akteuren im sozialen Umfeld hat fremdorganisiertes Lernen größeren Umfang. Die Häufigkeiten der Nennungen von selbst organisiertem und fremdorganisiertem Lernen sind in der befragten Population gleich. Darin widerspiegeln sich sowohl traditionelle Lerngewohnheiten, aber vor allem die massenhafte berufliche Weiterbildung für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Bürger. Die kürzer oder länger Arbeitslosen der Befragungsgruppe haben, falls sie nicht Rentner oder Vorruheständler wurden, in unserer Untersuchungsgruppe mit zwei Ausnahmen an Maßnahmen organisierter beruflicher Weiterbildung teilgenommen, die oft wenig auf Kompetenzentwicklung akzentuiert waren. Das Bild beginnt sich dann zu ändern, wenn diese Weiterbildungen selbst ausgewählt werden konnten, wenn sie Bestandteil eines selbst entworfenen Konzepts veränderter Lebensgestaltung waren. In diesen Fällen leuchtet hinter dem Kenntniserwerb die Kompetenzentwicklung hervor.

“Also ich denke, dass das Wichtigste und das Schwierigste war, zu akzeptieren, dass Leute sind wie sie sind und nicht so, wie ich sie mir vorstelle ... Also ich muss als Geschäftsführerin eines großen Vereins natürlich auch eine Linie vorgeben, aber ich denke, was ich wirklich gelernt habe, ist: ich bin wesentlich toleranter geworden ...

Und ich habe ganz viele Kurse belegt zu unterschiedlichen Managementaufgaben und habe jetzt noch mal einen zusammenhängenden Lehrgang belegt an der Paritätischen Akademie “Management in Leitungsfunktionen”. Geschäftsführerinnen und -führer sitzen da zusammen, wo wir noch einmal von Finanzbuchhaltung über Personalführung, Supervision, Controlling alles innerhalb von eineinhalb Jahren in Wochenblöcken geballt kriegen und wo man doch viele neue Erkenntnisse kriegt. Und dann muss ich sagen, bin ich ein relativ aufgeschlossener Typ, der, wenn er irgendwo was hört und sieht, nachfragt. Und bei uns kommt hinzu, wir haben einen sehr klugen Vorstand, wo wir einfach in größerer Runde Sachen ausdiskutieren ...” (ehemalige Funktionärin beim FDGB, 50 Jahre, angestellte Geschäftsführerin eines Sozialvereins)

In die angestrebte Handlungskompetenz gehen – und das wird sicher durch das soziale Umfeld als Tätigkeitsfeld besonders forciert – in erster Linie Elemente sozialer und personaler Kompetenz ein, wobei Managementkompe-

tenz in und für freiwillige Tätigkeiten besonders hervorgehoben wird, Fach- und Methodenkompetenz erscheinen häufig als Komponenten sozialer Kompetenz. Eine Priorität von Kompetenzelementen lässt sich nicht eindeutig herleiten, weil die Tätigkeiten selbst weitgefächert waren. So muss es bei einer Begriffsaufzählung aus den Interviews bleiben, die sich auf angestrebte Lernziele beziehen, in denen Kompetenzerwerb enthalten ist, wobei sie sowohl als Zufügung zu bereits vorhandenen Stärken als auch als Abbau erkannter Schwächen reflektiert werden. Eine eindeutige Bezugnahme auf eigene Stärken (Erpenbeck/Heyse 1999 b, S. 58) wurde im Interview nicht durchgängig akzeptiert, ein Teil der Gruppe war stärker auf Überwindung eigener Schwächen fixiert.

Angestrebte Fachkompetenz:

Fachwissen – besonders Rechtskenntnisse –, vor allem Sozialrecht, Arbeitsrecht, Vereinsrecht,
Förderrichtlinien,
Umgang mit den neuen Medien,
Ideenreichtum/Kreativität bei der Projekt- und Tätigkeitsgestaltung,
Fähigkeit für Marketing und Öffentlichkeitsarbeit in der Vereins-/Sozialarbeit

Angestrebte Methodenkompetenz:

Organisationsfähigkeit,
Anleitungs- und Vermittlungsfähigkeit,
Analysefähigkeit für Probleme und Situationen im sozialen Umfeld,
Planungsfähigkeit (konzeptionelle Arbeit),
Fähigkeit zu Recherche und Nutzung von Expertenwissen,
prozess- und zielorientiertes Denken

Angestrebte Sozialkompetenz:

Kommunikationsfähigkeit (einschließlich Verhandlungsfähigkeit),
Kontaktfähigkeit,
Kooperationsfähigkeit,
Frustrationstoleranz,
Beurteilungsfähigkeit von Menschen und Sachverhalten,
Beratungsfähigkeit,
Teamfähigkeit und Fähigkeit zur Leitung von Teams

Angestrebte Personalkompetenz:

Eigeninitiative,
Flexibilität,
Selbstmanagement,
Durchsetzungsvermögen,
Beharrlichkeit,

Geduld,
Zurücknehmen der eigenen Person,
Selbstbewusstsein,
Leistungsbereitschaft,
Toleranz,
Überzeugungskraft,
Freundlichkeit.

Favorisiert wurde überwiegend eine enge Kopplung von konkreter Tätigkeit und organisiertem Lernen, das durch selbst organisiertes Lernen ergänzt wird.

Vor allem selbst organisiert hat nur eine Minderheit gelernt, diese Personen sind vorwiegend Sozialmanager – entweder Geschäftsführer von Projekten und Vereinen, Leiter von Selbsthilfegruppen, Vorsitzende von Kommissionen und Ausschüssen in Kommune oder Region oder leitende Angestellte in Sozialorganisationen. Für diesen Personenkreis finden sich verblüffende Übereinstimmungen mit dem selbst organisierten Lernen erfolgreicher Unternehmer. Rasch Handlungskompetenz zu erreichen, war Bedingung, um die genannten Tätigkeiten erfolgreich ausüben zu können. Die Beherrschung neuer Prozesse, ob im Verein oder in der ABM, ist das Hauptziel, dafür wird gelernt. Exemplarisch seien zwei Interviewausschnitte zitiert:

“Im Bauwesen hatten wir zu DDR-Zeiten eine extreme Spezialisierung, das gibt es heute nicht mehr und in ABM-Projekten schon gar nicht. Ich musste viele Dinge lernen, die zum Bauen auch dazugehören – vor allem alles, was mit Kosten und Geld zusammenhängt. Das habe ich mir selbst beigebracht und selbstverständlich habe ich beim Projektträger viel gelernt ...

Eine andere Richtung war die genaue Kalkulation von Materialkosten, gerade in der ABM kann man nicht aus dem Vollen wirtschaften. Man lernt rasch, Angebote einzuholen, mit Firmen um Preise für Baumaterial zu feilschen und natürlich muss auf Qualität geachtet werden. ABM-Projekte dürfen keine schludrigen Billigbauten sein ...

Viel dazulernen musste ich und auch die Teilprojektleiter für den Umgang mit Langzeitarbeitslosen. Ihnen muss erst einmal die Angst genommen werden, das sie eine Arbeitsaufgabe nicht mehr packen können. Wer fünf Jahre keine Arbeit mehr hatte, ist völlig verunsichert und muss erst wieder lernen, jeden Tag zu arbeiten und etwas zu leisten ...

Ich denke, durch die Leitung des ABM-Projekts habe ich 40 Prozent dessen, was ich kann und weiß, dazugelernt und das Lernen hat kein Ende ...” (Maurer, Bauingenieur, NVA-Offizier, 56 Jahre, angestellt)

“Die Tätigkeit als Teilprojektleiterin hat mich wieder aufgebaut, sie kam mir in einigen Bestandteilen ähnlich vor wie mein alter Lehrerberuf. Ich habe viel gelesen, statt pädagogischer Literatur über Kinder heute mehr Literatur über die Besonderheiten des Alters. Und dann spielt der ständige Erfahrungsaustausch im Projekt und zwischen den verschiedenen Begegnungsstätten eine

große Rolle ... Man kann in dieser ABM nicht einfach seinen Job machen, sondern man muss sein Herz mitbringen, mit dem Ort und den Menschen verbunden sein, Gespräche mögen. Ich selbst habe mehr Toleranz entwickelt, kann heute viel entspannter mit anderen Meinungen umgehen, meine Flexibilität ist vor allem durch das Verhandeln mit den Ämtern viel größer geworden. Ich akzeptiere heute meine Grenzen und kann trotzdem kreativ und eigenverantwortlich arbeiten. Mir macht es Spaß, Neues auszuprobieren und gleichzeitig zu testen, was man selbst noch leisten kann.” (Lehrerin, 56 Jahre, zzt. in ABM)

Handlungskompetenz tritt als Zielstellung der Akteure auf, wenn sie vor neuen Tätigkeiten stehen, in denen sie nicht lediglich “mitmachen”, sondern Verantwortung tragen können und wollen. Kompetenzentwicklung wird in dieser Situation zu einer Handlungsbedingung. Handlungskompetenz als Lernziel ist nach unseren Eindrücken an Lebensziele gebunden, d. h. sich etwas vornehmen, etwas erreichen wollen mit Projekt, Verein, freiwilliger Tätigkeit, was der eigenen Person und anderen Nutzen bringt. Und damit sind wir wieder bei einer Parallele zu Biographien erfolgreicher Unternehmer, denn auch im sozialen Umfeld entwickelt sich erst mit der Realisierung von Initiative und hohem Engagement Kompetenz.

In 31 von 74 Interviews waren Hinweise enthalten, wie durch ganz unterschiedlich angelegte Verantwortung in neuen Tätigkeiten – von der Arbeitsloseninitiative, dem Frauenzentrum, über Begegnungsstätten, Heimatvereine u. a. bis zu Freiwilligenagentur, Leitung von Kultur- und Sozialvereinen, Selbsthilfegruppen und dem Management in Sozialorganisationen – Handlungskompetenz angestrebt wird. Hervorgehoben werden muss, dass günstige Voraussetzungen durch hohes Qualifikationsniveau, Arbeits- und Lebenserfahrung die subjektiv gewollte Kompetenzentwicklung als Tätigkeits- und Lernziel begünstigen. Nichtsdestoweniger gibt es beeindruckende Selbstzeugnisse von Kompetenzentwicklung auch bei Personen mit weniger entwickelten Lernvoraussetzungen durch Tätigkeit und Lernen in konkreten Aufgaben im sozialen Umfeld, die selbst initiiert werden und erstaunliche Zuwächse im individuellen Kompetenzniveau mit sich bringen, durch die die Gefahr einer drohenden Abkopplung von anspruchsvollen Tätigkeiten abgewendet werden kann. Gerade in strukturschwachen Regionen mit einem quantitativ und qualitativ verkümmerten Arbeitsmarkt kann das zur entscheidenden Voraussetzung werden, die Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten. Am Beispiel einer ABM zur Vereinsrecherche in einer ländlichen Region heißt es:

“Also ich hab’ sehr viel mitgenommen, das war nicht umsonst das Jahr. Ich hab’ wieder sehr viel gelernt, viel über Menschen gelernt, über die Vereine gelernt, doch ich kann viel mitnehmen.

Ich hab’ mir bei der Recherche immer Gedanken gemacht und ich hab’ dann immer versucht zu sagen und zu vermitteln. Und das haben die gut verstanden ... Ich weiß einfach, wo ich mich jetzt hinwenden muss, um ‘n Verein zu grün-

den, das hab' ich zum Beispiel dazugelernt. Was ich vorher gar nicht für möglich gehalten hätte. Ich hab' gar nicht gewusst, warum und wozu Verein ...
(Zerspanungsfacharbeiterin, Bürokauffrau, 43 Jahre, zzt. in ABM)

Bei formalem Lernen kommt Kompetenz als individuelle Zielstellung dagegen überhaupt nicht ins Blickfeld. Lernziele beziehen sich auf bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten, um Tätigkeiten ausführen zu können. Die alte Funktionalisierung für bestimmte Arbeitstätigkeiten wird immer noch übernommen und auf Tätigkeiten im sozialen Umfeld übertragen. Nicht zu übersehen sind Ziele, die nur auf materielle Absicherung, auf weiteren Zeitgewinn durch Bezug von Leistungen der Arbeitsverwaltung setzen. Es ist nach wie vor eine kleinere Gruppe, die ausschließlich solche Ziele artikuliert, aber als Lebenserfahrung drohen sie sich zu verfestigen und zu einem Muster von Lebensbewältigung zu werden. Es entsteht eine Kompetenz, weitgehend passiv vom noch bestehenden Sozialsystem zu partizipieren, aber dabei soziale Gestaltungskompetenz zu verlieren.

Bisher waren traditionelle Weiterbildungsmaßnahmen vordergründig auf fachbezogene Wissensvermittlung ausgerichtet. Damit werden sie ihrer Klientel aber nur zum Teil gerecht. Wenn Bildungsträger Motivationsdefizite bei ihren Teilnehmern beklagen, ist zu fragen, ob es sinnvoll ist, Arbeitslose in Maßnahmen zu stecken, die sie weiterhin hindern, tätig sein zu dürfen. Das Bedürfnis, sich neues fachliches Wissen anzueignen, kann nach längerer Ausgrenzung aus der Erwerbsarbeit nur im Kontext einer neuen und realistischen Lebensorientierung entstehen. Der Bezug auf das am Markt Machbare muss mit Blick auf individuelle Lebensziele und Leistungsfähigkeiten ergänzt und hinterfragt werden. Dazu muss sich der Einzelne in der Ganzheit seiner vorhandenen Kompetenzen wahrnehmen und ein Interesse an ihrer Weiterentwicklung hervorbringen können.

5.2 Kompetenzentwicklungspotentiale freiwilliger Tätigkeit und geförderter Arbeit

Aus der Beschreibung von Tätigkeiten und ihrer Bewertung für die eigene Person lassen sich gewisse Anhaltspunkte gewinnen, um ihr Potential für die individuelle Kompetenzentwicklung abzuschätzen. Nicht jede beliebige Tätigkeit fordert das gleiche Handlungsregulationspotential ab, daher ist es unter dem Gesichtspunkt der individuellen Kompetenzentwicklung nicht unerheblich, welche Tätigkeiten ausgeführt werden und welche Möglichkeiten den Akteuren gegeben sind, daran Kompetenzen zu entwickeln, die sie benötigen, um ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten. Für Tätigkeiten im sozialen Umfeld gilt prinzipiell das Gleiche wie für Anforderungen an Arbeitstätig-

keiten, wenn sie unter Kompetenzentwicklungsgesichtspunkten betrachtet werden. Sie haben in beiden Fällen nicht nur konkrete Leistungen/Produkte als Resultat, sondern sie wirken auch auf das handelnde Subjekt, beeinflussen seine Persönlichkeitsmerkmale (Bergmann 1998, S. 28 ff.), so auch die Handlungskompetenz.

Im Verlauf der Arbeit setzt sich das Individuum mit den Arbeitsanforderungen, mit den gegebenen Bedingungen und mit dem eigenen Vorgehen auseinander. Es plant, entscheidet, handelt, kontrolliert, bewertet die Handlungsresultate, korrigiert, optimiert auf diese Weise das eigene Handeln und verbessert die Handlungsfähigkeit. Das bezieht sich zunächst auf individuelles Arbeitshandeln, doch in der Regel ist es mit dem Arbeitshandeln anderer Menschen verbunden. Es ist fast immer notwendig zu kommunizieren, kooperativ zu arbeiten, Arbeitsergebnisse anderer zu übernehmen, sie weiterzuführen, um schließlich ein komplexes Resultat zu erreichen. In verschiedenen Arbeitstätigkeiten sind allerdings unterschiedliche Lernpotentiale enthalten, die für die Kompetenzentwicklung relevant sind. Eng begrenzte, unqualifizierte, unvollständige, sich unaufhörlich wiederholende Tätigkeiten enthalten nur ein geringes Lernpotential. Wenn sich die entsprechende Ausführungsroutine eingestellt hat, findet kein Lernen mehr statt – nur noch Verlernen. Ähnliche Erscheinungen des Verlernens und des Kompetenzverfalls bringt, wie aus der Arbeitslosenforschung vielfach belegt ist (Heinemeier 1991; Dietrich/Weymann 1987; Kieselbach/Wacker 1987; Brüning/Reutter 1999; Knöchel/Trier 1995), die längere Ausgrenzung aus Erwerbsarbeit hervor.

Kompetenzförderlich sind dagegen vollständige, sich ändernde, komplexe Tätigkeiten, die geistige Ansprüche stellen, Entscheidungs- und Handlungsspielräume ermöglichen, vom Individuum als sinnhaft und individuell wie sozial als bedeutsam anerkannt werden sowie Kooperation und Kommunikation einschließen (Bergmann 1996). Sie fordern immanent zum selbst organisierten Lernen auf.

Betrachten wir an dieser Stelle nun wieder die Tätigkeiten im sozialen Umfeld unter dem Gesichtspunkt ihres Potentials zur Kompetenzentwicklung und wenden uns exemplarisch dem subjektiven Erleben von freiwilligen Tätigkeiten durch Angehörige unserer Untersuchungsgruppe zu, um Anknüpfungspunkte zu finden, das Kompetenzförderliche bestimmter Tätigkeiten genauer beschreiben und im möglichen Maße verallgemeinern zu können.

“In der Volkssolidarität bin ich mit beteiligt, den Jubilaren zum Geburtstag zu gratulieren, Feiern und Feste zu organisieren, Ausfahrten für die Senioren vorzubereiten und zu begleiten. Auf der Tour selbst bin ich dann der Reiseführer, da muss ich zur Vorbereitung nicht nur mit Gaststätten verhandeln, sondern

*vor allem lesen – Geschichte, Geographie, Sehenswürdigkeiten, auch etwas zur
Wirtschaft und noch mehr ...*

*Und dann bin ich im Vorstand vom Sängerkreis und wenn dann – wie in diesem
Sommer – ein Sängertreffen mit 25 Chören an einem Wochenende stattfinden
soll, dann braucht man eine genaue Konzeption und zwar vom Inhalt wie von
der Organisation. Das hat nichts mit Bürokratie zu tun, wenn alles klappen
soll und wenn öffentliche Mittel fließen sollen, muss ein gutes Konzept sein. Da
sitzen wir häufig zusammen, planen und bereiten vor ..." (Maurer, Lehrer, Mit-
arbeiter Station junger Techniker, 64 Jahre, Rentner)*

In anderen Gesprächen werden weitere Facetten freiwilliger Tätigkeit ge-
nannt, die für Kompetenzentwicklung interessant sind:

*"Ich mach' das, was ich gut kann, was ich in meinem Leben gelernt habe. Seit
ein paar Monaten bin ich beim Freiwilligenzentrum. Ich habe einfach gefragt,
ob ich nicht etwas Nützliches tun kann – eben als Handwerker für alte Leute
oder als Fahrdienst. So baue und repariere ich Kleinigkeiten, und Heiligabend
habe ich jemand in die Kirche gefahren, der sonst nie hätte hingehen können
..." (Stahlbauschlosser, 56 Jahre, arbeitslos)*

*"Ich arbeite seit vier Jahren in der Union wehrhistorischer Gruppen mit, das
interessiert mich und ist ein aufwändiges Hobby. Diese wehrhistorischen Ver-
eine sind ein Spielzeug für Erwachsene. Jetzt bin ich für das Gebiet Thüringen
verantwortlich. Ich will historische Gruppen zusammenbringen, das ist mit viel
Zeitaufwand verbunden. Ich gehe zu historischen Umzügen, Jubiläen, Mittelal-
terspielen und ähnlichen Veranstaltungen. Wenn man wie ich, aus Österreich
kommt, hat man ein anderes Verhältnis zur Tradition. Wir sind konservativ,
aber von faschistischen Ideen grenzen wir uns strikt ab ... Es wird viel disku-
tiert, und wenn ich etwas noch genauer wissen will, dann haben wir eine Schu-
lungsstätte in der Nähe von Berlin, dort kann ich mich jederzeit zu interes-
santen Veranstaltungen anmelden." (Verkäufer, selbständiger Markthändler,
40 Jahre, zzt. in Weiterbildung)*

*"Ich habe Vorträge des Seniorenbüros besucht und selbst welche gehalten. Da-
raus ist der Versuch eines Bildungswanderns entstanden. Es fand großen An-
klang. Aus meiner Sicht sind das Bildungserlebnis und das Wandern nur eine
Seite, für die meisten, die mitgehen, ist der soziale Kontakt genauso wichtig.
Wir sind unterwegs immer "Senioren im Gespräch", wir sind so eine Art sozia-
le Selbsthilfegruppe. Das spielt für mich eine ganz wichtige Rolle, deshalb
bleibe ich dabei. In diese Wandergruppe kann ich manches aus meinen berufli-
chen Kenntnissen und Erfahrungen einbringen. Die Vorbereitungen sind immer
zeitaufwändig. Ich muss mich kulturhistorisch genau vorbereiten, mich intensiv
mit Kartenmaterial beschäftigen und dann wird jede Strecke vorher genau ab-
gewandert. Unsere Teilnehmer sind interessiert und anspruchsvoll, da gehört
Vorbereitung einfach dazu." (Uni-Dozent, 61 Jahre, Rentner)*

*"Ich bin ehrenamtlicher Ortsbürgermeister in unserem kleinen Dorf und gehö-
re zum Heimatverein. Unser Heimatverein spielt eine große Rolle, von 160
Einwohnern sind 60 Mitglied. Und im Verein kommen alle zu ihrem Recht,
auch wenn die Interessen weit auseinander gehen. Über den Verein laufen fast
alle Beziehungen, hier werden alle Neuigkeiten ausgetauscht, auch wenn ein
Handwerker eine Arbeitskraft sucht. Wer da durch den Verein gut bekannt ist
und Ansehen hat, wird empfohlen. Das sind ganz normale Beziehungen. Ich*

sehe darin nichts Schlimmes.

Ich lerne auch im Verein, ich frage viel und lasse mir etwas zeigen, beim Bauen oder im Garten. Wer sich nicht selbst ausschließt, den lassen auch die anderen nicht hängen. Und wer im Verein etwas managen muss, der kann das auch im Beruf gebrauchen ..." (Dipl.-Ökonom, 48 Jahre, angestellter Geschäftsführer)

"Durch den Seniorenbeirat habe ich mir ganz neue Möglichkeiten erschlossen, mitzureden, mitzuhandeln, mich in das Leben der Kommune einzubringen. Ich war acht Jahre für die FDP im Stadtrat. Ich habe ein ausgesprochenes Interesse aktiv zu sein, tatsächlich demokratisches Leben in der Stadt zu gestalten, nicht nur zu schimpfen ..." (Musikwissenschaftler, technischer Direktor der Philharmonie, 62 Jahre, Rentner)

Überschaut man diese Aussagen, so treten unter Kompetenzentwicklungspunkten mehrere Aspekte hervor. Zunächst gibt es zahlreiche Tätigkeiten, in denen an die im Beruf erworbene Kompetenz bewusst angeknüpft wird. Es werden Tätigkeiten ausgewählt, in denen man als Fachkraft anerkannt ist, die vorhandene Kompetenz wird erhalten und unter den Bedingungen der Freiwilligkeit ausgebaut. Darüber hinaus fällt auf, dass ein anderer Teil der Tätigkeiten komplex angelegt und nicht eng spezialisiert ist. Es wird sehr vielseitig gehandelt, mit deutlichen Handlungsspielräumen und Entscheidungsmöglichkeiten. Die Tätigkeit ist stark kommunikativ ausgerichtet, unablässig müssen andere Menschen angesprochen, einbezogen, von den jeweiligen Anliegen überzeugt werden. Berufliche Kenntnisse und Erfahrungen spielen eine Rolle, genügen jedoch nicht, sie werden ergänzt, durch völlig neue Kenntnisse bereichert, und man lernt für die freiwillige Arbeit in bisher oft nicht geläufigen Wissensgebieten. Damit werden Kompetenzen, wie Kreativität, Innovationsfähigkeit, konzeptionelles Denken aber auch die Bereitschaft zum eigenen Engagement bekräftigt und weiter ausgebildet. Diese Tätigkeiten sind im Gegensatz zur Erwerbs- oder auch geförderten Tätigkeit völlig anders strukturiert und erfolgten auf einem anderen motivationalen Hintergrund. Sie sind in der Regel nicht zur Existenzsicherung notwendig und erfolgen "freiwillig" im wahrsten Sinne des Wortes. Tätigkeiten im freiwilligen oder ehrenamtlichen Bereich werden zumeist als sinnvoll und befriedigend erlebt, da sie sich oft auf andere Menschen und deren Unterstützung beziehen.

Der Tätigkeitsbereich der Eigenarbeit stellte keinen Untersuchungsschwerpunkt dar. Jedoch ermöglichen einige Aussagen der Befragten durchaus Schlüsse zu dieser Thematik. Kindererziehung, Pflege älterer Familienangehöriger und ähnliche Aufgaben wurden von den Interviewten auf Nachfrage als "Arbeit" reflektiert. In der Mehrzahl der Fälle waren das Stationen in fast jeder Biographie, ohne dass die dahinter stehenden Lerneffekte von vornherein erkannt wurden. Anhand der Fallbeispiele lässt sich aber zeigen, wie vielschichtig hier gelernt wurde.

“Ich hatte mir damals Literatur besorgt über alternative Erziehung, ich hab’ mich schon weitergebildet in der Zeit wo ich zu Hause war, auch mit meinem Kinde, alternative Erziehungsmethoden, und sicherlich war ich theoretisch super vorbereitet, aber wenn man ‘n eigenes Kind hat, das ist doch noch was ganz anderes und so. Und da hab’ ich mir Literatur dazu besorgt... und hab’ mich mit meiner Hausärztin beraten (...) und durch die Sache eigentlich bin ich da reingeraten, ja. Dann hab’ ich mich weiter mit gesunder Ernährung beschäftigt und hab’ dann Sachen ausprobiert, was mein Kind verträgt und was nicht und hab’ dann auch für uns gesund gekocht, Vollwert, Trennkost ausprobiert, so was alles ausprobiert ...” (Kindergärtnerin, 31 Jahre, zzt. in ABM)

Die soziale Kompetenz wird durch die genannten Tätigkeiten besonders gefördert. Erweiterte Sach- und Methodenkompetenz stützen die Sozialkompetenz, machen ein wissenschaftsorientiertes, praktikables Handeln möglich.

Bildung und Leitung von Gruppen, ihre Vernetzung, die Verbindung von Bürgerinitiative mit Verwaltungshandeln und demokratischen Vertretungskörperschaften stellen eine komplexe Handlungskompetenz im sozialen Feld dar, die nicht selten von Freiwilligen erworben wird. Viele freiwillige Tätigkeiten im sozialen Umfeld sind nicht eng funktionalisiertes Handeln, meist sollen durch sie Probleme gelöst, komplexe soziale Vorhaben bewegt, viele Menschen angesprochen und eingebunden werden. Ziel ist die Beherrschung von Problemlagen, von Unsicherheit. Unaufhörlich ist dieser Vorgang mit Wertungen verknüpft. Sachlich-neutrales Handeln ist meist eine Fiktion, im sozialen Umfeld dominiert das interessen geleitete Handeln.

Kompetenzentwicklung im Bereich der freiwilligen Arbeit weist eine Reihe von Gemeinsamkeiten mit Lernprozessen auf, die im Rahmen der Erwerbsarbeit unter Selbstständigen oder in auf Teambasis organisierten gemeinnützigen Betrieben angestrebt werden: Die persönliche Identifizierung mit dem Arbeitsinhalt wird zur Grundlage für selbstbestimmte und gestaltungsoffene Zielerreichung. Dadurch werden Engagement und Kreativität in einem Umfang geweckt, wie sie in Strukturen mit eher fremdbestimmendem Charakter kaum zu erwarten sind. Freiwillige Arbeit trägt somit zur Entwicklung (arbeitskraft)unternehmerischer Kompetenzen bei.

Selbst gewolltes Handeln hat einen hohen Aufforderungswert für die Entwicklung der Verhaltensregulation. Selbst gewolltes Handeln fördert die Suche nach Prozessoptimierung, die Suche nach neuen Lösungen, das Anerkennen offener Entscheidungswege und die laufende Selbstvergewisserung über das eigene Handeln. Freiwillige tendieren zu Kompetenzentfaltung, da sie nicht Aufgaben abarbeiten, denen sie eigentlich fremd gegenüberstehen, sondern Probleme lösen wollen, mit denen sie sich identifizieren.

Freiwillige Tätigkeiten und Tätigkeiten in geförderter Arbeit sind hinsichtlich ihres Potentials zur Kompetenzentfaltung keinesfalls identisch, weisen allerdings partiell Übereinstimmung auf. Dort, wo Projekte und Maßnahmen Möglichkeiten der Selbstorganisation der Arbeit, der Eigenverantwortung für das Projekt einräumen, ja voraussetzen, entwickelt sich Handlungskompetenz von Teilnehmern in beeindruckender Weise oft als Einarbeiten in und Beherrschen von völlig neuen Tätigkeiten.

So führte beispielsweise eine Arbeitsgemeinschaft in Vorpommern an drei Standorten ein zweijähriges Modellprojekt zur beruflichen Neuorientierung Arbeitsloser mittels des Mediums Internet durch. Dieses hatte die Schaffung neuer Arbeitsplätze im Bereich moderner Informations- und Kommunikationstechnologien zum Ziel. Hervorzuheben ist, dass die neuen Arbeitsplätze vorrangig über Existenzgründungen aus dem Projekt heraus zu schaffen waren. Dazu wurden die Teilnehmer durch entsprechende Schulungsinhalte und die praktische Anleitung sowie Begleitung zur Umsetzung eigener Ideen in Projekte bis hin zur Entwicklung von Unternehmenskonzepten befähigt. Begleitend zur kurzen theoretischen und im Weiteren vor allem projekt- und aufgabenbezogenen Ausbildung wurde ein Intranet aufgebaut. Zu allen Installations- und Aufbauarbeiten wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aktiv hinzugezogen. Die Projektidee und das zu realisierende Projekt boten auf vielfältigen Ebenen Lernanlässe für alle beteiligten Akteure. Die Tätigkeitsinhalte sowie die Rahmenbedingungen erlaubten eine Betonung des weitgehend selbstständigen Lernens an der Aufgabe, den Austausch untereinander und das Lernen am Medium Internet. Die Teilnehmer mit ihren Vorerfahrungen von herkömmlicher Bildung und Frontalunterricht hatten anfänglich starke Probleme, diese Art des Lernens zu verinnerlichen und forderten sogar mehr konventionelle Lehrmethoden. Zwar konnten sich alle sehr schnell mit dem eigenen Computerarbeitsplatz inklusive voll ausgestattetem Büro und dem fehlenden Klassenzimmercharakter identifizieren, dass dabei jedoch Lernen anhand von Projektaufgaben in den Teams stattfinden sollte, bereitete Schwierigkeiten. Zunehmend wurde aber erlebt, dass mittels konkreter Arbeitsaufgaben sehr effektiv gelernt werden konnte. Mehr und mehr erfolgte Lernen in der Tätigkeit mit dem Ziel der Optimierung der eigenen Handlungsfähigkeiten. Es wurde Kompetenzerwerb auf allen Ebenen sichtbar, der dazu beitrug, dass sich im Verlauf der Maßnahme die Beteiligten immer mehr zu gleichberechtigten Partnern entwickelten. An diesem Beispiel wird deutlich, dass Umschulungsmaßnahmen keineswegs an "die Schulbank" gebunden sein müssen, sondern durchaus als selbst gesteuertes und selbst organisiertes Lernen in Tätigkeiten organisiert sein können. Dies verweist auf die Möglichkeit, auch ABM und SAM viel stärker als Lernfelder anzusehen und zu nutzen.

Mit Erstaunen nehmen die Akteure selbst zur Kenntnis, wie das Ermöglichen von Verantwortung, die Übernahme anspruchsvoller Aufgaben ihre Handlungskompetenz profiliert haben. Sie entdecken an sich selbst, dass sie Verantwortung übernehmen, in der Gruppe Leitungsfunktionen ausüben, Anleitung, Rat und Hilfe geben und sich – oft in fundamentaler Veränderung zum Verhalten in der früheren Arbeit – auch nach außen hin durchsetzen, ihre Anliegen und Konzepte erfolgreich vertreten können. Besonders die Initiatoren von Aktivitäten, die Leiter und Sprecher von Gruppen, die Moderatoren in Netzwerken erwerben diese wesentlich erweiterte Handlungskompetenz, spüren die Veränderung ihres Verhaltens und reflektieren darüber.

“In unserem Zeitungsprojekt habe ich mich wirklich profiliert. Mein Selbstbewusstsein ist gewachsen. Durch die journalistische Tätigkeit kann ich heute auf Leute zugehen, fragen, mir etwas zeigen lassen. Die Übernahme der Projektleitung war wichtig für mich, aber Managerin möchte ich nicht werden. Ich drücke mich nicht vor Entscheidungen, aber ich will lieber harmonisieren und nicht etwas durchsetzen müssen. In einem kleinen Kollektiv fühle ich mich wohler als in einer großen Gruppe ... Unsere Arbeit ist nie gleichmäßig verteilt, wenn Termine drängen geht es länger, aber wir organisieren unsere Arbeitszeit eigenverantwortlich und trotzdem ist niemand unauffindbar mit dem Argument ‚war zur Recherche unterwegs‘ ...” (Dipl.-Ök., staatlich geprüfte fremdsprachige Wirtschaftskorrespondentin, 36 Jahre, zzt. in ABM))

Auf die Frage nach den Ergebnissen des ABM-Jahres im Frauenzentrum wird in einem anderen Gespräch zunächst das Einarbeiten in Bürotätigkeit – vom Telefon bis zur Arbeit am PC – genannt und dann heißt es:

“... selbstbewusster auftreten, besser mitdenken, nicht alles akzeptieren, was mir vorgesetzt wird ... Ich bin selbstbewusster, weil ich weiß, dass ich was kann ... Durch das ABM-Jahr konnte ich viel hinter mir lassen, konnte viele Gefühle verarbeiten ... Meine Meinung war gefragt und wurde aufgegriffen. Ich bin einbezogen und akzeptiert. Ich konnte etwas ausprobieren. Aber ich habe auch eine gewisse Zufriedenheit und einen gewissen Stolz. Ich habe die Aufgabe geschafft ... Als Verkäuferin will ich nicht mehr arbeiten. Meine Perspektiven sehe ich in der PC-Büroarbeit – Teleheimarbeit – Internet. Fortbildung im Multimediabereich wäre toll. Ich kümmere mich aktiv darum.” (Verkäuferin, 37 Jahre, zzt. in ABM)

Stolz auf die Eigenverantwortung im Projekt, Zufriedenheit, mit dem Vermögen selbst organisiert zu arbeiten, geben eine gewisse Sicherheit. Sich selbst nachgewiesene Handlungskompetenz in anspruchsvollen ABM fördert Pläne und Zielsetzungen für den weiteren Lebensweg.

Die Aussagen dieser Interviews können allerdings keineswegs zum Maßstab kompetenzförderlicher Tätigkeit in ABM genommen werden. Neben diesen Beispielen gibt es andere, in denen die Beschäftigten unterfordert werden und schon erreichte Kompetenzniveaus verlieren. Das gilt nicht nur für ABM

zur Beräumung alter Industrieflächen, auch in manchen Projekten, die im sozialen Umfeld angesiedelt sind und z. B. der Dorf- oder Stadtgestaltung helfen sollen, sind keinerlei Gestaltungsräume vorgesehen, erfolgt lediglich formales Abarbeiten von Aufträgen.

Die Aussagen der Interviewten lassen Schlüsse auf die Entwicklung einer großen Bandbreite an sozialen und personalen Kompetenzen zu. Fähigkeiten, wie die Bereitschaft zur Selbstentwicklung, die Lernbereitschaft, die Eigeninitiative und das Engagement, das Selbstmanagement, die Organisations- und Koordinationsfähigkeit, die Problemlösefähigkeit, die Flexibilität und auch die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme bestimmen stark, wie sich andere Kompetenzbereiche weiter entwickeln. In diesem Sinne scheinen die personalen Kompetenzen Kernkompetenzen darzustellen.

Die Bewältigung der Anforderungen fördert darüber hinaus die Entwicklung sozialer Kompetenzen, wie die Kommunikationsfähigkeit, die Teamfähigkeit, die Fähigkeit zur Netzwerk- und Projektarbeit, die Hilfsbereitschaft, die Kooperationsfähigkeit, das Einführungsvermögen und die Verständnisbereitschaft. Im Bereich der Methodenkompetenzen waren konzeptionelle Fertigkeiten sowie das Erkennen von Zusammenhängen und Wechselwirkungen gefragt.

Die Beteiligten arbeiten nicht Wissensdefizite ab, sondern lernen, Wissen und Können durch Suchprozesse zu erweitern und über die Arbeit und ihre Resultate nachzudenken, sich zu vergewissern, was erreicht wurde als Plattform für weiteres Voranschreiten. Aus der Tätigkeit heraus wächst das Verständnis, auf eine andere Art zu lernen – selbst gewollt, selbst organisiert und mit Nutzung von Experten und organisierten Lernangeboten.

5.3 Herausbildung von Sozialkompetenz in Tätigkeiten im sozialen Umfeld

Als grundsätzliche Annahme gilt, dass soziale Kompetenz in der Interaktion von Individuen entsteht (Schuler/Barthelme 1995, S. 81), die in der Regel nicht isoliert, sondern in Gruppen und in verschiedenen Handlungsfeldern ihrer Lebenspraxis agieren. Genauer sind nun die Art und Weise der Interaktion, ihre Dichte, Vielgestaltigkeit oder Selektivität zu ermitteln, um auf ihre Kompetenzförderlichkeit schließen zu können.

Eine zweite Überlegung bezieht sich darauf, dass diese Tätigkeiten in einer bestimmten Situation erfolgen, einen Zweck haben, auf ein Ziel gerichtet sind. In diesem Falle handelt es sich um soziale Ziele und Zwecke für das In-

dividuum oder auch eine Gruppe, die aus der Lebenssituation der Menschen entstehen und neben dem Einsatz materieller Ressourcen vorrangig die humane Ausgestaltung von sozialen Beziehungen vorsehen.

Der Begriff der Kompetenz will ausdrücken, wie Handlungsziele ermittelt, in Pläne übertragen und durch sozial bezogenes individuelles Handeln realisiert werden. Der Verlauf der Interaktion, ihre effektive Gestaltung, ihre humane Bezogenheit werden in den Blick genommen. Im Ergebnis wiederkehrender erfolgreicher Interaktion entsteht soziale Kompetenz als eine relativ stabile Regulationskomponente, die in Anforderungssituationen immer wieder eingesetzt werden, sich dabei weiter festigen, aber auch problem- und situationsangepasst verändern kann.

Sie ist eine Befähigung, die zunehmende Komplexität des Handlungsfeldes zu verstehen und durch zielgerichtetes, selbstbewusstes, verantwortliches und reflektiertes Handeln zu gestalten (Sonntag 1996, S. 56). Diese Handlungskriterien sind vor allem unerlässlich, wenn die Aufgaben neuartig und noch schlecht definiert sind. In diesen Fällen können Handlungsrouninen nicht eingesetzt werden, an Bewährtem kann man sich nicht festhalten. Diese Situation, die für Handeln im sozialen Umfeld häufig anzutreffen ist, ist in besonderem Maße kompetenzförderlich. Es muss flexibel gehandelt werden, neue Erfahrungen werden gemacht, bisherige Verhaltensmuster werden kritisch revidiert und modifiziert.

Zerlegt man sozial kompetentes Handeln in seine Bestandteile, so lassen sich einige sehr direkt beobachten, wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- und Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Realisierungs- oder Implementationsfähigkeit. Andere beziehen sich mehr auf die Art und Weise des sozialen Verhaltens der Persönlichkeit. Sie überlappen sich mit Konstrukten, die als Personalkompetenz beschrieben werden, zu ihnen gehören Wahrnehmungsfähigkeit, Zuwendungsfähigkeit (Empathie), Reflexionsfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Flexibilität im interpersonalen Umgang u. a.

Faulstich (1997, S. 168 f.) legt der von ihm benutzten Systematisierung – nach Damm-Rüger/Stiegler (1996, S. 47) – die Kategorien Sensibilität, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Implementationsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit zugrunde und argumentiert, dass darin die für soziale Kompetenz relevanten Aspekte der Wahrnehmung, des Zusammenwirkens in Sprache und Handeln, der Durchsetzung nach innen und außen sowie des Rückbezugs auf das eigene Handeln enthalten seien.

Aus den eigenen Untersuchungen drängt sich als weiterer Indikator für soziale Kompetenz die Fähigkeit und Bereitschaft zur Mitgestaltung auf, in Ab-

grenzung zu Momenten des bloßen Betrachtens, des nicht zur Aktion führenden folgenlosen Reflektierens. Die Prozesskette von Analyse, Planung, Handlung, Bewertung, Optimierung des Handelns ist bei kompetentem Handeln geschlossen.

Alle Beschreibungs- und Systematisierungsversuche können keine trennscharfen Abgrenzungen liefern. Im Konstrukt soziale Kompetenz sind zahlreiche einzelne Elemente in variablen Verknüpfungen und Überlagerungen enthalten, von denen sich je nach Situation und Betrachtungsaspekt bestimmte in den Vordergrund drängen. Verläufe von sozialer Kompetenzentwicklung festzuhalten, ist schwierig, da es sich um Langzeitprozesse handelt, meist wird – wie in verschiedenen Interviews – anhand der Handlungsergebnisse der eigene Kompetenzzuwachs bemerkt, der Prozessverlauf wird seltener genau verfolgt und kann meist nicht mehr exakt rekapituliert werden. Die Auseinandersetzung mit Problemen in der ehrenamtlichen Arbeit, der Stolz auf die erreichten Resultate, die Darlegung der eigenen Leistungen, die völlig anders sind als im früheren Beruf, dienen als Beleg für eine gewachsene soziale Kompetenz.

“Haben wir ja nun och einiges geschafft. Wir haben im Ort ‘ne Schinkel-Kirche. Das is’ ‘n großer Anziehungspunkt für Touristen. Wir schaffen’s aber einfach nicht, die Touristen bei uns zu halten. Die gucken sich die Mühle an, die gucken sich die Kirche an und dann sind sie wieder weg ... Ich habe erarbeitet, schon im vorigen Jahr, so ein Tagesprogramm – eigentlich dreie. Ein Tag im Oberspreewald ... mit Kirche, Mühle, Kahnfahrt, Essen in S. usw. Wir machen Dia-Vorträge vom Verein aus – alles ehrenamtlich, alles kostenlos. Wir haben Radwanderungen ausgearbeitet ... Für den Dia-Vortrag hab’ ich ein Lehrerehepaar genommen, die sind in Rente. Und die freuen sich, dass sie Beschäftigung haben. Die sind beide Mitglied im Verein. Das andere auszuarbeiten, mache ich schon meistens alleine. Ich betreue die ganzen Vermieter, mit 24 Betten haben wir angefangen, jetzt sind es schon über 100. Ich besorge denen Informationsmaterial aus der ganzen Umgebung. Wir betreuen Reisegruppen, wenn die kommen. Alles ehrenamtlich – machen wir alles umsonst ...” (Betriebs- und Verkehrseisenbahnerin, Industriekaufrau, 53 Jahre, arbeitslos)

Es hat sich das Vermögen entwickelt, den Fremdenverkehr im Ort zu planen, die Mitbürger einzubeziehen, sie anzuregen, ihnen zu helfen, sich in einem neuen Nebenerwerbszweig zurechtzufinden. Es entstehen neue dichte soziale Beziehungsnetze. Das eigene ehrenamtliche Handeln wird als bedeutsam empfunden, als eine Leistung, die Leben in die Gemeinde bringt.

Hier kann man aus Handlungsergebnissen auf die Handelnden schließen, auf die Veränderungen, die ihr Handeln erfahren hat. Eine genauere Rückbesinnung auf das eigene Verhalten in diesen sich ändernden Tätigkeiten ist eher selten, bedarf der Nachfrage. Folgt man nun z. B. Beschreibungen in Inter-

views auf eine Frage, was die Mitarbeit in einem Netzwerk für die persönliche Entwicklung gebracht hat, erfährt man:

“Ich denke schon, dass das auch in gewisser Weise Anerkennung ist, wenn man in so ‘ner Gruppe ist, dass man da ‘n paar Dinge zu Ende gebracht hat und dass man sagt, na ja, man hat etwas erreicht ... Aber man lernt eben selbst auch. Man lernt seine Schwächen und man lernt, na ja, in der Gruppe eben, noch besser einzuschätzen, wo Stärken und Schwächen sind. Das ist so ... Und na ja, wurde mir mal so angedeutet, dass ich zu viel will, dass ich mir zu große Ziele stelle, damit habe ich dann zu leben ... Die anderen meinen, sie haben jetzt große Erfolge, na gut! Ich würde eigentlich mehr wollen. Aber das ist ja das Verrückte an Menschen. Man muss sie erst mal so nehmen, wie sie sind, och die, von denen man verlangt, dass sie jetzt vernetzt denken sollen. Muss für mich sagen, du musst mit den Menschen zurechtkommen, die da existieren. Du kannst sie ja nicht umerziehen.” (Chemiefacharbeiterin, Dipl.-Ing., 53 Jahre, arbeitslos)

Es entsteht eine konkrete problem- und situationsbezogene soziale Kompetenz, die hier aus einer bürgerschaftlichen Tätigkeit im Rahmen der lokalen Agenda 21 erwächst. In ihr sind allgemeinere Kompetenzelemente zu entdecken, die selbstorganisativ verfügbar sind.

Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Integration sind auf eine konkrete Gruppe zu beziehen und entstehen nicht als allgemeine Verhaltensmuster. Kompetenzen sind aktuell verfügbare Dispositionen selbst organisierter Handlungsregulation, die auf einen konkreten sozialen Kontext bezogen sind. Sie entstehen – wie im Beispiel ersichtlich – in konkreten Erscheinungsformen, die an die jeweilige Tätigkeit und ihr Profil gebunden sind.

In ähnlicher Weise haben Busch und Hennig (1999) in einer Selbstbeobachtung festgehalten, wie in der Arbeit in einem sozialen Netzwerk im Berliner Nordosten die soziale Kompetenz ein eigenständiges Profil gewinnt. Durch das In-Gang-Bringen und Moderieren von Beziehungen zwischen unterschiedlichen sozialen Vereinen und Gruppen wird die Verflechtung wesentlicher Bestandteile von Sozialkompetenz angeregt. Sie ist ausgesprochen situationsgeprägt, denn neue soziale Strukturen und Beziehungen müssen sich in einer veränderten gesellschaftlichen Situation erst herausbilden. Hier ist soziale Kompetenz durch Entwickeln von Initiative, durch Aufspüren von Bürgeraktivität, das Zusammenführen von Menschen und das Anregen zu gemeinsamer Aktion, zum Lernen in der Aktion und durch die Aktion im Entstehen. Soziale Kompetenz im Agieren in einem durch den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umbruch destabilisierten Wohngebiet erfordert Kommunikation und Kooperation zwischen Bürgern, neuen gemeinnützigen Organisationen, der in totaler Umstrukturierung be-

findlichen Wirtschaft und der sich stabilisierenden neuen Verwaltung herzustellen und dauerhaft auszugestalten. Die Notwendigkeit der gelingenden Aktion und die ständige Auseinandersetzung mit zeitweiligen Misserfolgen optimieren die Handlungsverläufe. Initiative, Anregen, Mitgestalten und Koordinieren von Aktionen ragen aus der individuellen Reflexion über die Veränderungen des eigenen Handelns heraus. Soziale Kompetenz erweist sich als Initiieren und Moderieren sozialer Beziehungen, sie kann als Erscheinungsform von Managementfähigkeit im sozialen Umfeld verstanden werden. Von den Autorinnen wird bemerkt, dass sich ihre individuelle Handlungskompetenz und gleichzeitig die Handlungskompetenz ihrer Partner und des ganzen Netzwerks weiterentwickelt haben – nicht linear sich immer weiter vervollkommnend, sondern ausgesprochen widerspruchsvoll.

Die ständige Reflexion über die eigene Tätigkeit und das Verhalten in dem mitgestalteten Netzwerk stimulieren die Kompetenzentwicklung. Auf diese Weise unterliegt das Handeln einer bewussten Selbstkontrolle und einer ständigen tendenziellen Optimierung.

In den unterschiedlichen Vereinen, Projekten, Selbsthilfegruppen entstehen Produkte – Ausstellungen, Museen, Bildungsprogramme, Aktivitäten der Nachbarschaftshilfe, die Gestaltung von Straßen, Dörfern, Wohnquartieren. Sie erfordern ein bewusstes, meist freiwilliges Miteinander, um selbst gewollte Resultate zu erzielen. Ziele und Inhalte werden vorwiegend selbst entwickelt, man spricht sich selbst und der Gruppe oder auch dem Verbund von Gruppen Zuständigkeit für diese Aufgaben zu. Diese Seite von Kompetenz – die selbst erklärte Zuständigkeit – stabilisiert das eigene Handeln, hilft Zweifel produktiv zu überwinden und mit Widerspruch umzugehen. Ein zweiter wichtiger Aspekt von Produkt- oder besser Resultatsorientierung ist die bewusst angestrebte Ausgestaltung der sozialen Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern. Soziale Kompetenz zeichnet aus, dass soziale Beziehungen optimiert werden können. Es sind Partner zu gewinnen, weitere Teilnehmer in Aktivitäten einzubinden, neue Kontakte herzustellen, Vertrauen und Zuwendung zu schaffen, ein positives Klima zu erreichen, das auf weitere Handlungs- und Verhaltensbereiche außerhalb der Gruppe oder des Projekts ausstrahlt. Am Beispiel der Ausweitung der Aktivität von Selbsthilfegruppen durch die Initiative ihrer Mitglieder lässt sich offen legen, wie sich feldabhängige soziale Kompetenz durch soziale Aktivität über einen längeren Zeitraum formiert.

“Wenn man über die Krankheit redet und das Befinden, dann versteht der andere, wie einem zumute gewesen ist. Das ist erst mal wichtig, deshalb kann man miteinander reden ... und dann gibt’s welche, die Probleme haben, die rufen mich dann an und dann gibt’s Telefongespräche, die manchmal nicht unter

‘ner halben, dreiviertel Stunde ablaufen ... Ich höre zu, da wird nicht groß beraten, ich höre zu und sage dann oft nur, Ihre Fragen müssen Sie auch Ihrer Ärztin stellen, mit der müssen Sie wieder sprechen ... Aber wir haben in der Gruppe ‘ne breite Palette, wir reden nicht nur über Krankheiten, sondern wir helfen auch, dass die Gruppenmitglieder ihre Kuranträge ausfüllen können, ihre Rentenanträge, dass wir sie unterstützen bei Gängen in die Krankenkassen ... Und dann zeigt sich, dass das Betätigungsfeld Selbsthilfegruppe einigen nicht mehr ausreicht. Sie treffen sich, gehen zum Sport, zur Seidenmalerei, zu Veranstaltungen zum Arbeitslosenverband und kommen trotzdem noch in die Gruppe ... Und wenn wir jetzt so zusammengekommen sind, dann hatten wir nicht das Gefühl, dass wir krank sind, sondern dass wir irgendwie dazugehören. Wir haben uns als Gruppe oft zu Wort gemeldet, wir sind in der Stadtvertretung aufgetreten, die Selbsthilfegruppen von jedem schweren Krankheitsbild – ich glaube vier waren wir. Und etwas haben wir erreicht ... Die Selbsthilfegruppen haben ja kein Geld. Und da haben wir erreicht, dass die Stadt für jedes aktive Mitglied 8,00 DM einplant, was für Telefongebühren, was für ‘ne Glückwunschkarte oder für ‘n Blumenstrauß genommen werden kann. Oder wir haben diese Selbsthilfetage, die wir schon zum dritten Male durchgeführt haben. Wir sind also in die Öffentlichkeit gegangen und haben uns so aus diesem Heer der Kranken wieder in das Heer der Gesunden reingebracht.” (Stenotypistin, Sekretärin, Sprecherin einer Selbsthilfegruppe, 59 Jahre, erwerbstätig)

Die eigene komplizierte Lebenssituation wird besser beherrscht und mehr mit anderen Gruppen und Organisationen im sozialen Umfeld verbunden, Kompetenz wird zum Resultat verstärkter und gelingender Interaktion. Die vorhandene hochgradige Selektivität der Interaktion von Kranken wird schrittweise aufgebrochen. Damit erhält die soziale Kompetenz über sehr spezielle Züge hinausgehende, multivalent einsetzbare Komponenten. Was sich in diesem Beispiel aus einer Selbsthilfegruppe zeigt, gilt ähnlich für Kompetenzerweiterung und Kompetenztransfer in anderen sozialen Handlungsfeldern. Aus der Auseinandersetzung mit Umbrüchen, mit Lebenskrisen wächst das Vermögen sich zu behaupten, die Lebensgestaltung in die eigenen Hände zu nehmen. Aus einer Schwäche wird durch erfolgreiches Handeln im Verbund mit anderen Menschen eine Stärke.

Aufschlussreich ist die Liste der Stichworte in den Interviews, mit denen Veränderungen im eigenen Handeln beschrieben werden, die auf Entwicklung sozialer Kompetenz hinweisen:

- auf andere Menschen zugehen, Menschen zusammenbringen,
- Menschen und Gruppen organisieren können,
- sich auf neue soziale Situationen einstellen können,
- flexibles Reagieren auf neue Situationen bei der Projektentwicklung und -führung,
- Flexibilität im Umgang mit Gruppen, Organisationen, Ämtern,
- Kreativität,
- Verantwortungsgefühl,

- Kommunikationsfähigkeit, Verhandlungsfähigkeit,
- Rat suchen und Rat geben,
- Teamfähigkeit,
- Aufgaben erkennen und Aufgaben delegieren,
- Kompetenz anderer Menschen erkennen und für Aufgabenlösung nutzen,
- Toleranz und Kooperationsfähigkeit auch bei partiell unterschiedlichen Auffassungen,
- Akzeptieren anderer Lebensformen,
- Überzeugungskraft,
- Selbstbewusstsein, Neuaufbau von Selbstbewusstsein,
- Überwindung von Unsicherheit und Ängsten,
- Fähigkeit, sich mit Widerständen auseinander zu setzen,
- Hartnäckigkeit,
- Geduld,
- emotionale Zuwendung, Freundlichkeit,
- kritisches Verhalten zu sich selbst, sich nicht von Emotionen beherrschen lassen, Gelassenheit entwickeln.

Diese Aussagen weisen ein eigenes Kompetenzprofil für Tätigkeiten im sozialen Umfeld aus und stimmen gleichzeitig in einigen Passagen mit den nachfolgenden Begriffen überein, die Erpenbeck und Heyse für sozial kompetentes Handeln angeben (1999 a, S. 160):

Sozialkompetenzen – selbstorganisativ – dispositionell verfügbar

- sozial akzeptierter Umgang mit sich selbst; Selbststeuerung und Rolledistanz,
- Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Kollegen, dem Unternehmen, der Gesellschaft,
- Verantwortungsgefühl gegenüber Moral und Wertvorstellungen,
- Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Solidarität, Einfühlungsvermögen,
- Verhaltens-, Kontakt- und Rollenflexibilität, Mitteilungsfähigkeit von Gefühlen und Gedanken,
- Überzeugungsfähigkeit, Charisma, Wirkung,
- Führungsfähigkeit von Gruppenprozessen; Ausschöpfung der Fähigkeiten aller Beteiligten.

Bei der Analyse von Selbstreflexionen über das eigene sozial kompetente Handeln ist zu beachten, dass jedes Individuum entsprechend seiner sozialen Situation und seinen im Lebensverlauf entstandenen Dispositionen etwas andere Akzente setzt und niemals das Ensemble aller handlungsleitenden

den Faktoren benannt wird. So unterscheidet sich z. B. die Unternehmerpopulation von Erpenbeck und Heyse nach ihrer sozialen Situation deutlich von den Interviewpartnern dieser Untersuchung. Damit werden jeweils andere Facetten sozialer Kompetenz artikuliert. Jedoch sind auch die Gemeinsamkeiten und Übergänge zu beachten, ebenso wie das Fehlen bestimmter Merkmale z. B. in sozial bedrängten Situationen.

Aus den Gesprächen werden Gemeinsamkeiten des Entwicklungsprozesses sozialer Kompetenz deutlich. Zunächst werden bestimmte Problemlagen erkannt, ein Ausschnitt aus dem sozialen Umfeld wird kritisch reflektiert. Entscheidend kommt hinzu, dass mit anderen Personen darüber gesprochen wird. Sie werden auf Probleme aufmerksam gemacht, gemeinsam wird die individuelle Wahrnehmung vervollkommen. Aus dieser bewusst gewordenen Problemsicht entstehen Entscheidungen, was durch eigenes Handeln verändert werden soll und was mit wem verändert werden kann. Das Gewinnen von Partnern für angestrebte Veränderungen – Betroffene, freiwillig Engagierte, Funktionsträger – baut Strukturen auf, die die Handlungsfähigkeit vergrößern.

Im Handeln mit seinen Erfolgen und Rückschlägen entwickelt sich die Handlungsfähigkeit, festigen sich insbesondere die sozialen Beziehungen, entstehen handlungsfähige und -bereite Gemeinschaften unterschiedlicher Stabilität. Die entstehende und sich entwickelnde soziale Kompetenz wird gespeist aus der aktuellen und der vergangenen Tätigkeit mit den darin erworbenen Erfahrungen, Erkenntnissen, Emotionen und Wertungen. Sie ist ein Ergebnis der Interaktion mit anderen Individuen und Gruppen, kann sich mit neuen Aufgaben und neuen Situationen verändern, wobei die in die soziale Kompetenz bisher eingegangenen Wertelemente eine stabilisierende Funktion für die weitere jeweilige Ausprägung von Kompetenz haben. Die potentielle Veränderungsfähigkeit ist die entscheidende Qualität von Kompetenz, sie bringt zum Ausdruck, dass der Mensch nicht über fest vorprogrammierte Handlungsalgorithmen verfügt, sondern über Fähigkeitenpotentiale, die mit Wertungen und Gefühlen verbunden sind, die es ihm ermöglichen, neue Situationen zu erkennen, sich auf sie einzustellen, sie zu beherrschen.

Als Schlussfolgerung lässt sich für die Untersuchungsgruppe ableiten, dass in turbulenten Umbruchsituationen ausgebaute soziale Kompetenz heute zum erfolgreichen Handeln in einem veränderten sozialen Umfeld wesentlich beiträgt, soziale Integration ermöglicht und qualitativ neue Tätigkeiten hervorbringt. Im Lebensverlauf erworbene soziale Kompetenz fördert den Übergang zu einem stärker selbstbestimmten und selbst organisierten Handeln auch unter unsicheren Lebensbedingungen.

5.4 Exkurs: Individuelle Lernprozesse von Erwerbslosen nach Beratung

Die Berliner Freiwilligenagentur "Treffpunkt Hilfsbereitschaft" (TP) berät seit 1988 Menschen, die sich freiwillige Tätigkeitsfelder erschließen wollen. Das ergebnisoffene Beratungsangebot, das in Gruppen von zwei bis fünf Personen viermal pro Woche allen Berlinern zur Verfügung steht, verfolgt das Ziel, für die Beratenen eine Einsatzstelle zu finden, die ihren Fähigkeiten und Neigungen entspricht. Der TP kann seine Interessenten Berlinweit in rund 150 Einsatzstellen aufgrund von jeweiligen Kooperationsverträgen vermitteln. Am Ende der Beratung bekommen die Besucher bis zu drei Adressen von Einsatzstellen ausgehändigt. Es bleibt ihnen überlassen, mit diesen telefonisch Kontakt aufzunehmen.

Das Selbstverständnis der Freiwilligenagentur geht über eine nur funktionelle Sichtweise hinaus: "Es geht nicht nur um Bürgergewinnung und -vermittlung, Organisationsberatung und das Ausloten des 'ehrenamtlichen Marktes'. [...] Freiwilligenagenturen haben die Aufgabe, sich für die frei gewählte Rolle eines engagierten Menschen zu positionieren und dadurch Lobby für eine bürgerschaftliche Definition des öffentlichen Raumes zu sein" (Schaaf-Derichs 2000 b).

Die Beobachtungen zu den Kompetenzentwicklungen stützen sich auf qualitative, leitfadengestützte Interviews mit neun Frauen und zwei Männern, darunter: sieben Erwerbslose, zwei Berufstätige, eine Erwerbsunfähige und eine Hausfrau. Hintergrund der Untersuchung war der Anstieg des Anteils von Erwerbslosen von 13 auf 32 Prozent unter den im Treffpunkt Hilfsbereitschaft beratenen Menschen von 1993 bis 1999. Mit jedem/r Interviewpartner/in wurden zwei Interviews durchgeführt: Ein erstes Interview einige Tage nach der Beratung und ein zweites Interview drei bis vier Monate später. Die Wiederholung der Interviews war notwendig, um auf die Entwicklung von Kompetenzen in dieser Zeitspanne schließen zu können. Die Auswertung erfolgte durch eine "mehrschichtige Komprimierung" (Jütting 1992), die zu einzelnen "Porträts" führte.

Der größte Teil der Fachliteratur zum Thema Erwerbslosigkeit betont deren negative psychosoziale Folgen auf den Menschen. Die Marienthal-Studie über Arbeitslose aus den 30er Jahren (Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1975) gilt als klassische Referenz für diesen Ansatz. Neuere Untersuchungen weisen jedoch darauf hin, dass Arbeitslosigkeit auch positive Aspekte haben kann, sofern eine hinreichende existenzielle Absicherung besteht. Strittmatter (1992) unterscheidet in seiner Studie drei Verarbeitungsstile der Erwerbslosigkeit, die jedoch bei jedem individuell fließend ineinander übergehen kön-

nen: Den des Unternehmers (Entrepreneur), den des Überlebenden (Survivor) und den des Leidenden (Sufferer). Der Arbeitslosentyp des Unternehmers bezieht Arbeitslosengeld und arbeitet trotzdem regelmäßig – oft schwarz – weiter. Der “Überlebende” hat positive Verarbeitungsmechanismen und ein persönliches Wohlbefinden entwickelt. Er bemüht sich um eine Verbesserung seiner Lebensperspektive und übernimmt ab und zu kleinere Erwerbstätigkeiten. Der “Leidende” weist psychologische und körperliche Verfallssymptome auf, so dass er kaum mehr soziale Kontakte pflegen kann. Betrachtet man die Auswahl der Gesprächspartner aus der Beratung im TP durch das Raster dieser drei Verarbeitungsstile und die Lernansätze im Forschungsprogramm “Lernen im sozialen Umfeld” (Kirchhöfer 1998) wird deutlich, dass der “Überlebende” und “der Unternehmer” die Disposition zum selbstbestimmten Lernen im Ansatz besitzen. Der “Leidende” braucht eine zusätzliche Anregung als Lernstufe, um den Übergang zur Selbstentwicklung seiner Potentiale zu schaffen.

Kurzporträts aus den sieben Interviews mit erwerbslosen Freiwilligen

Frau Christ: Freiwillig in eine “wirklich” gewollte ABM-Stelle

Am Ende der Beratung in der Freiwilligenagentur lässt sich Frau Christ Adressen aus dem Einsatzbereich Büro/Sekretariat mitgeben.

Erstes Interview:

Die 51-jährige geschiedene Mutter einer neunzehnjährigen Tochter hat gerade eine elfmonatige vom Arbeitsamt geförderte Fortbildung als PC-Fachkraft absolviert. Vorher war die “Westfrau” zweieinhalb Jahre arbeitslos. Mit fünfzehn begann sie, ohne “richtige berufliche Ausbildung” als Büroangestellte zu arbeiten. Ihre Stellen waren oft befristet oder sie unterbrach selber, “wenn es nichts weiteres zu lernen gab”. Dadurch entwickelte sie “viel Menschenkenntnis im Umgang mit Kollegen”. Dies findet sie “wichtiger als dieses Können”. Wichtig war ihr außerdem, zu lernen, ihr Kind gut zu erziehen und “selber zu denken”. Sie möchte freiwillig arbeiten, “um nicht alles zu verlernen”: “Nach drei Monaten zu Hause, traut man sich nichts zu”. Sie möchte eine Quereinsteigerin sein “vom Ehrenamt in die ABM”. Zunächst möchte sie über das Ehrenamt herausfinden, was sie “wirklich will”. Dann will sie sich selbst beim Arbeitsamt dafür eine ABM-Stelle besorgen, anstatt “eine komische Firma aufgestülpt zu bekommen”. In ihrem letzten Job saß sie neun Stunden mit dem Knopf im Ohr allein vor dem Computer und war auch Mobbing ausgesetzt. “Jedes Ding mache ich nicht mehr.

Lieber sparsam leben“, sagt Frau Christ. Sie bekommt 1500 DM Arbeitslosenhilfe im Monat. „Ins Büro“ wollte sie eigentlich nie. Den sozialen Bereich findet sie interessant, aber sie traut sich noch nicht.

Zweites Interview:

Frau Christ hat zwei Nachmittage bei einer Stiftung gearbeitet. Dort musste sie alte Zeitschriften aussortieren, obwohl sie gesagt hatte, dass sie am Computer arbeiten wollte. „Irgendwie wirst du doch ausgenutzt, wenn du nicht an die Sachen rankommst, an die du willst“, stellt sie fest. Für „so eine Büroarbeit“ möchte sie wenigstens „ein paar Mark“ verdienen – seien es nur „symbolisch“ 50 DM – nur ein Lob reiche ihr nicht aus. Enttäuscht suchte sie daher anschließend nach einer bezahlten Nebenbeschäftigung im Bürobereich, bei der sie 300 DM zusätzlich zu ihrem Arbeitslosengeld verdienen darf – leider erfolglos. Zur Zeit genießt sie den Sommer und hat vor, im Herbst ihre Computerkenntnisse durch Volkshochschulkurse frisch zu halten. Sie plant einen neuen Termin beim TP, um eine freiwillige Arbeit im Sozialbereich zu finden. Daran findet sie gut, dass sie nicht gleich „drei Monate Sperrzeit wie bei einer ABM- oder einer Qualifizierungsmaßnahme“ bekommt, wenn sie selbst kündigt. Sie glaubt nicht, dass sie „mit 51 so schnell etwas Bezahltes“ finden könnte. Trotzdem geht es ihr gut. Sie fragt sich nicht „Wozu bin ich da? Wozu soll ich aufstehen?“, da sie Christin ist.

Fazit:

Frau Christ hat gelernt, dass freiwillige Arbeit für sie nur in Frage kommt, wenn sie dadurch ihre Kompetenzen aufrechterhält oder etwas Neues im sozialen Bereich erlernt.

Frau Sabbat: Ein „Zwischenschritt“ zur Erwerbsarbeit

Die 42-jährige, kinderlose, in einer festen Beziehung lebende Frau nimmt Adressen aus dem Frauen- und Ausländerbereich mit nach Hause.

Erstes Interview:

Die diplomierte Psychologin wird ab dem 1. April arbeitslos sein und sie will „vielleicht aus der Erwerbsarbeit aussteigen“. Von 1984 bis 1993 hatte sie in Westberlin als Kindertherapeutin gearbeitet. Danach wurde sie depressiv. Seitdem wechselt sie zwischen arbeitslosen oder kranken Phasen und ABM-Stellen. Über ihre letzte Weiterbildungsmaßnahme sagt sie: „Wie bei vielen Programmen vom Arbeitsamt: Man sitzt drin, und nachher ist man genauso arbeitslos wie vorher“. Da sie im „normalen Berufsleben“ psychische Probleme hatte, überlegt sie auf die Empfehlung ihres Therapeuten hin, sich berenten zu lassen. „Aber ich muss und kann trotzdem was tun, ich kann nicht allein zu Hause sitzen und lesen. Mir fällt die Decke auf den Kopf. Ich brau-

che eine Struktur. Keine Arbeit ist auch schlecht". Sie hofft, dass sie als Freiwillige weniger Druck als bei der Erwerbsarbeit ausgesetzt ist, dass ihr "ein Gefühl der Zugehörigkeit vermittelt wird", wenn sie schon kein Geld bekommt. Sie möchte gebraucht werden, "zeigen, was sie noch kann". Dadurch will sie "am Ball bleiben, neue Kompetenzen erlernen, an Entwicklungen des Arbeitsmarkts teilhaben".

Zweites Interview:

Frau Sabbath hat sich in zwei Vereinen umgesehen. Den ersten fand sie "deprimierend". Beim zweiten war es "keine faire Aufgabe für Freiwillige", denn "eine Stelle wurde dort gerade gekürzt". Danach half sie zwei Monate lang beim Aufbau einer Freiwilligenagentur. Zwar fand sie es "sehr nett" aber es gab zu wenig Arbeit. Mit der Zeit empfand sie es wie "eine Pseudoaktivität". Daher zieht sie es nun vor, wieder bezahlt zu arbeiten. Über eine Anzeige hat sie einen Bürojob "mit wenig Druck" und maximal 15 Stunden pro Woche gefunden. Mit dem hier verdienten Geld spart sie für eine Reise mit ihrem Freund, der Lehrer ist und ein Sabbatjahr plant. Bei ihrem Besuch im TP war sie noch "depressiv", sie hatte Angst vor der Leere durch die Arbeitslosigkeit. Als es ihr besser ging, hat sie ihren Weg von allein gefunden. Freiwillig kann sie auch "ohne Verein, im privaten Rahmen" arbeiten, zum Beispiel einen Freund psychologisch betreuen, einer arbeitslosen Freundin Englischunterricht erteilen. Für den Verein "Friends of English Opera" würde sie gern freiwillig – maximal sechs Stunden pro Woche – arbeiten, "um zu lernen, wie man englische Geschäftsbriefe schreibt".

Fazit:

Für Frau Sabbath war die freiwillige Arbeit ein lehrreicher "Zwischenschritt", um den Anschluss an die Erwerbsarbeit wiederzuerlangen.

Frau Sängerin: Lernen, sich trotz eines Rollstuhls einzubringen

Frau Sängerin sitzt wegen Multipler Sklerose im Rollstuhl. Sie möchte mit Senioren arbeiten oder Lesungen veranstalten und erhält die entsprechenden Adressen.

Erstes Interview:

Die 41-jährige, ledige und kinderlose Westberlinerin hat das Abitur in der Abendschule nachgeholt und dabei gejobbt. 1990 bekam sie ihr Diplom als Psychologin. Seitdem war sie nur ein Jahr lang in einem ABM-Projekt erwerbstätig, bis sie krank wurde. In der Zeit "vor dem Rolli" (vor 1997) war sie in verschiedenen Senioren- oder Hospizvereinen ehrenamtlich tätig. Dort hat man ihre Behinderung "als Ausrede benutzt", damit sie nicht weitermacht. Zur Zeit bezieht sie Arbeitslosenhilfe und singt als Sopran in drei

Chören. In ihrer bisherigen Erwerbsarbeit hatte sie viel Mobbing erfahren müssen. Sie war nicht in der Lage, ihre Bedürfnisse auszudrücken. “Ich war fremdbestimmt”. Seit Mitte Januar spürt sie aber, dass “ein Potential” bei ihr brachliegt und möchte daher “die Ärmel hochkrempeln”. Sie hat vor zu erkunden, “welche Arbeit mit dem Rolli möglich ist”. Durch eine Therapie hat sie gelernt, mit ihren neuen Bedürfnissen zurechtzukommen.

Zweites Interview:

Frau Sängerin engagiert sich seit drei Monaten in einem Seniorenverein. “Ich fühle mich sehr wohl dort”. Sie erledigt alle drei Wochen Telefonate, organisiert Ausflüge und kocht. Das Ehrenamt empfindet sie als eine “Nahrung” für ihr Selbstwertgefühl. Jetzt kann sie auf anderen Veranstaltungen, beispielsweise bei einem Bibelkurs, “besser auf Menschen zugehen”. Nun will sie lernen, sich besser einzubringen. Sie hat sich schon getraut, der 85-jährigen Frau, die sie seit fünf Wochen besucht, “ruhig aber bestimmt” zu widersprechen. Bei einer Teamsitzung im Verein musste sie aber erleben, wie auf Probleme, die eine andere Ehrenamtliche mit einer Betreuten hatte, nicht eingegangen wurde. Deswegen fragt Frau Sängerin, ob sie sich an den TP wenden könnte, falls auch sie Probleme bekommt.

Bei einer zufälligen, späteren Begegnung erzählt Frau Sängerin, wie andere Ehrenamtliche ihr auf das Heftigste vorgehalten hätten, sie könne mit dem Rollstuhl nicht gut genug arbeiten. Daher plant sie ein Einzelgespräch mit der Projektleiterin, obwohl sie schon entschlossen ist, nicht in dem Verein zu bleiben. Sie will es in einem Hospiz neu versuchen.

Fazit:

Durch freiwillige Arbeit stärkt Frau Sängerin ihr Selbstbewusstsein und knüpft neue Kontakte. Es ist zur Zeit das einzige Feld, auf dem sie berufsrelevante Handlungskompetenz erwerben kann.

Frau Weltmeisterin: “Den Anschluss im Beruf kriegen”

Die 32-jährige, blinde Frau Weltmeisterin bekommt Adressen von der Seelsorge und von mehreren Hospizvereinen. Sie möchte selbst Beratungen durchführen.

Erstes Interview:

In der DDR hatte Frau Weltmeisterin als Masseuse gearbeitet und ab September 1989 in der Abendschule das Abitur nachgeholt. Seit dem Erwerb ihres Diploms als Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin 1998 ist sie erwerbslos. Die ledige, kinderlose Frau arbeitet ab und zu auf Honorarbasis in einem Filmschreiberteam. Sie lebt außerdem von dem Blindengeld, das etwa der Höhe

der Sozialhilfe entspricht. 1994 hat sie bei der Behindertenweltmeisterschaft eine Goldmedaille gewonnen. Das Kapitel Sport sei aber für sie seit 1996 “abgeschlossen”. Um sich im Leben trotz des Blindseins durchzusetzen, hat sie gelernt, “hundertprozentig zielstrebig und fleißig” zu sein, und mit Computern umzugehen. Seit einem halben Jahr denkt sie darüber nach, freiwillig zu arbeiten, da sie mit der langen Arbeitslosigkeit unzufrieden sei. “Ich wusste nicht, wie ich anfangen sollte. Sollte ich die Vereine anrufen und fragen: Brauchen Sie mich? Dann habe ich vom TP gehört.” Durch die freiwillige Arbeit möchte sie “die Qualifikation erhalten und den Anschluss im Beruf kriegen”. Gerne würde sie dabei, “ein bisschen dazu verdienen”. Sie bewirbt sich “natürlich weiter”, weil sie “eine Einstellung anstrebt”. Von einer eventuellen Schulung im Verein möchte sie Zeugnisse haben, um nachzuweisen, dass sie “etwas gemacht” hat.“ “Auf eine Ehrung oder einen feuchten Händedruck” könne sie verzichten.

Zweites Interview:

Innerhalb von vier Monaten hat sich Frau Weltmeisterin die Arbeit in mehreren Vereinen angeguckt. Ihr wurde deutlich, “dass man ganz viel rumhören und nachfragen soll, um am Ball zu bleiben”. Über das Studentenwerk hat sie eine erfolgreiche – auch blinde – Supervisorin kennen gelernt, die ihr bestätigte, dass es sinnvoll sei, sich als Arbeitslose im Verein zu engagieren. Am meisten haben “diese Frau und die Beratung im TP” sie in ihrem Lernprozess unterstützt. Sie hat schon angefangen, ehrenamtlich für einen Behindertenverein Berichte zu schreiben. Bei der ersten Teamsitzung dort wies eine Frau sie auf die Möglichkeit einer ABM-Stelle als Sozialberaterin über gesetzliche Fragen hin. Sie setzt große Hoffnung darauf.

Fazit:

Frau Weltmeisterin hat die konkrete Erfahrung gemacht, dass freiwillige Arbeit eine qualifizierende “Vorstufe zur Erwerbsarbeit” sein kann.

Kurzporträts von erwerbstätigen Freiwilligen

Herr Handwerker: Tausche Fachkompetenz gegen Emotionalität

Herr Handwerker nimmt Adressen von Senioren- und Kindereinrichtungen mit, die Handwerkerhilfe benötigen.

Erstes Interview:

Der 51-jährige Herr Handwerker war in der DDR Zimmermann und später Meister im Baugewerbe. Seit 1993 arbeitet er als Ausbilder in Umschulungsmaßnahmen zum Zimmermann. Durch sein freiwilliges Engagement will er

ein Zeichen gegen Kürzungen bei sozialen Einrichtungen setzen und zeigen, dass “es in der Gesellschaft nicht nur Leute gibt, die allein an ihren persönlichen Profit denken, sondern auch welche, die geben”. Es ist aber “nicht nur ein politischer Protest”, sondern auch für ihn selbst gut, weil es “ein angenehmes Gefühl” sei, “jemandem eine Freude zu machen”. Das hat er schon zu DDR-Zeiten in der Nachbarschaft erlebt, wenn ältere Leute ihn um Hilfe baten. Nun wohnt er in einer modernen Stadtvilla, in der keine Arbeiten anfallen. Bei der Erwerbsarbeit geht es seiner Meinung nach um Geld gegen Leistung. Es gibt in der Regel nicht die “Gefühlsebene”, die er sich von der freiwilligen Arbeit erhofft. Privat beschäftigt sich Herr Handwerker mit Psychologie: “Dadurch habe ich mich besser kennen gelernt und kann mein Umfeld besser einschätzen”. Es ist “ein unbewusster Lernprozess seit Jahren, ,Tröpfchen für Tröpfchen’”. Diese Kenntnisse helfen ihm beruflich dabei, im Baustellenbetrieb “trotz der vielen unterschiedlichen Charaktere, Interessenlagen und Reibungsflächen in der Lotrechten zu bleiben”. In der Baubranche ist seiner Meinung nach alles “so unter Druck”.

Zweites Interview:

Herr Handwerker hat wenig Zeit für das Interview, weil er zur Zeit eine neue Umschulung leitet. Er hat in der Woche nach dem ersten Interview zwei Tage lang in einer Kindereinrichtung freiwillig gestrichen, geputzt und Transporte gemacht. Er hatte aber nicht das Gefühl, dass seine Hilfe “wichtig” war, denn “es waren 15 Leute da und auch eine Tischlerfirma, die das auch hätten machen können”. Wenn der Verein ihn wieder anruft, würde er schon gerne wieder helfen, aber bisher meldete sich niemand. Er fragt, ob der TP nach 17 Uhr etwas anderes in seinem Bezirk anzubieten habe, da er als Erwerbstätiger abends nicht mehr “wieder quer durch Berlin” fahren will. Er hat vor, sich auch im nahegelegenen Bürgerhaus zu erkundigen, weil dort “Hilfeleistung für Bedürftige” gesucht wird.

Fazit:

Mit dem Transfer seines Fachwissens in einen Verein sucht Herr Handwerker emotionales Erleben als Ausgleich zur Gefühlskälte in seiner Branche.

Frau Beamtin: Lernen für die berufliche und private Kommunikation

Die 45-jährige, kinderlose Frau Beamtin kommt mit ihrem Partner. Sie nimmt Adressen aus dem Fahr- und Telefondienst mit.

Erstes Interview:

Frau Beamtin ist seit acht Jahren Gruppenleiterin in der Bauaufsicht. Zu DDR-Zeiten arbeitete sie sieben Jahre als Lüftungsingenieurin. Aber mit

ihrem technischen Beruf war sie nie richtig zufrieden. Daher schafft sie sich durch Malzirkel, Yoga, Theater und Kino “einen privaten Ausgleich, der sich positiv auf die Arbeit auswirkt”. Durch freiwilliges Engagement will sie zusätzlich anderen helfen. Sie gewinnt etwas für sich, “wenn der andere sich freut”. Durch die Vermittlung durch den TP machte sie schon vor einigen Jahren Besuche bei einer Behinderteneinrichtung. Sie besaß aber nicht die notwendigen Fähigkeiten, “um locker und ungezwungen mit den Behinderten umzugehen”. Deswegen ließ sie es wieder. Beruflich hingegen hat sie “keine Scheu, mit Menschen umzugehen”. Sie kann sich “auch in Runden mit zehn Männern durchsetzen und kompetent reden. Ich mache das spontan. Dienstlich fällt es mir sehr leicht. Privat nicht so. Privat geht es um ernstere, persönlichere Sachen, ich möchte nicht der Unterhalter sein!” Sie strebt eine freiwillige Arbeit an, bei der sie “keine Rolle spielen muss”.

Zweites Interview:

Frau Beamtin nimmt seit Anfang April an der dreimonatigen Ausbildung in Gesprächsführung beim Seniorentelefon teil. Sie verbringt dort anderthalb Stunden pro Woche. Sie lernt, wie man richtig zuhört, mit Vorschlägen vorsichtig umgeht und sich nicht auf Aggressivität einlässt. Ihre neuen Erkenntnisse hat sie schon beruflich und privat eingesetzt. “Dienstlich schimpfte einer neulich bei mir über seinen Nachbarn. Ich bin nicht darauf eingegangen und dann hat er gleich aufgehört. Es hat ganz gut geklappt. Warum sollte ich etwas sagen, wenn die Leute polemisieren? Manchmal reicht es, wenn die Leute sich leer reden und dann kann man zu den Sachthemen rübergehen”. Sie hat bemerkt, dass sich irgend etwas in ihrem Kopf “automatisch bewegt hat”, ohne dass es ihr “bewusst” war. Privat lernt sie, “nicht immer Vorschläge parat zu haben, sondern den anderen wirklich anzuhören”. Außerdem erfährt sie durch die Rentner aus der Kursgruppe, dass “das Leben auch im Alter sehr interessant sein kann”. Bei den monatlichen Vereinstreffen wird sie ihre neuen Erfahrungen wieder einbringen können.

Fazit:

Frau Beamtin hat durch ihr freiwilliges Engagement neue Einsichten in kommunikative Vorgänge gewonnen, die sie in die private und berufliche Sphäre transferiert.

Schlussfolgerungen

Keiner der porträtierten Erwerbslosen lässt sich eindeutig in die Kategorie der “Leidenden” von Strittmatter einordnen. Möglicherweise wagen Vertreter dieses Typs den Schritt in die TP-Beratung nicht. Der Bearbeitungsstil

des “Überlebenden” ist hingegen unter den Interviewten stark verbreitet. Durch ihre Tätigkeiten im sozialen Umfeld (Familie, Freunde, Hobbys, Natur, Religion) haben alle Interviewpartner Lebensstrategien entwickelt, die ihr Selbstwertgefühl nicht allein von der Erwerbstätigkeit abhängig machen. Mit Blick auf die Beweggründe ihres freiwilligen Engagements sind bei mehreren der interviewten Erwerbslosen Züge des “Unternehmers” zu erkennen: Sie wägen ab, was sie für ihren freiwilligen Einsatz als Gegenleistung erhalten. Den hier vorgestellten Porträts von erwerbslosen Freiwilligen sind vier Handlungsmotive entnehmbar:

Am Ball bleiben.

Der Wunsch, durch freiwillige Arbeit ihre jetzigen Kompetenzen aufrechtzuerhalten oder zu entwickeln, ist bei allen interviewten Erwerbslosen vorhanden. Durch neue Kontakte oder Erfahrungen wollen sie einen Zugang zur Erwerbsarbeit finden. Kostenlose Schulungen, die mit einem Zertifikat abschließen, sind ein starker Anreiz, vorübergehend eine unbezahlte Tätigkeit in Kauf zu nehmen.

Auf der Suche nach einer Arbeit, die Spaß macht.

“Irgendeinen Job” wollen die interviewten Erwerbslosen überwiegend nicht mehr machen. Alle äußern sich kritisch über die Verhältnisse, die sie bisher in der Erwerbsarbeit erlebt haben: Konkurrenz, Mobbing, zu viele Stunden, Sinnlosigkeit, schlechte Bezahlung, Mangel an Selbstverwirklichungsperspektiven. Diese Beobachtung widerspricht der verbreiteten These, dass erwerbslose Freiwillige, in jedem Fall bezahlte Arbeit, das heißt auch eine ABM-Stelle vorziehen. “Lieber zurückstecken als eine Arbeit anzunehmen, die mir nicht liegt”, sagt Frau Christ.

Etwas dazu verdienen.

Viele sprechen die Möglichkeit einer Aufwandsentschädigung an, die sie nicht als Erstattung ihrer Kosten, sondern als Bezahlung für ihre Arbeit verstehen. “Wenn ich Sozialhilfe beziehe, sind für mich 50 Mark Entschädigung im Monat schon sehr viel”, sagt Frau Sängerin. Jedoch ist diese Motivation nicht ausschlaggebend für die Übernahme einer freiwilligen Tätigkeit. Das Interesse an einer Bezahlung wächst meist erst, wenn die sonstigen Erwartungen an die freiwillige Arbeit (Kontakte, Weiterbildung) nicht erfüllt werden.

Kontakte knüpfen.

Durch freiwillige Arbeit möchten Erwerbslose neue Kontakte herstellen, um gegen ihr Gefühl der Isolation anzugehen. Sie möchten ein Gefühl der “Zugehörigkeit” bekommen.

Durch die Beratung beim TP machen die interviewten Erwerbslosen einen Schritt zum selbstbestimmten Lernen in freiwilliger Tätigkeit. Sie setzen sich mit ihren Kompetenzen und mit dem Sinn, den sie der Arbeit in ihrem Leben beimessen, auseinander. Durch den Status der freiwilligen Arbeit außerhalb des Drucks oder der Verlockung des Gelds erhält diese den Charakter einer Aufforderung zu selbstbestimmter Lebensentfaltung, die sich günstig auf die Suche nach einer Erwerbsarbeit auswirkt. Dieser unbezahlte Lern- und Arbeitsprozess setzt aber eine finanzielle Absicherung der Freiwilligen voraus. Wenn die "immateriell belohnte" Bürgerarbeit, wie sie Beck (1997) vorschlägt, auch für Erwerbslose gelten soll, bedarf sie der Einführung eines Grundeinkommens (Gorz 2000), das höher als die jetzige Sozialhilfe liegt und so die Freiwilligkeit vertieft und nicht aushöhlt.

5.5 Exkurs: Förderung wie auch Behinderung von Kompetenzentwicklung in ehrenamtlicher Arbeit

Es besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass künftige Biographien durch einen Wechsel von bezahlter, geförderter und ehrenamtlicher Arbeit geprägt sein werden. Am folgenden Beispiel soll gezeigt werden, wie eine junge Frau in einem Wechsel aus geförderter und ehrenamtlicher Tätigkeit konsequent den Erhalt eines Frauenzentrums in einer Kleinstadt ermöglicht, welche Lernprozesse sie dabei durchläuft und welche Kompetenzen sie dabei entwickelt, mit welchen Problemen sie konfrontiert wird und welche Bewältigungsstrategien sie erprobt. Aus einem Interview und einer schriftlichen Selbstreflexion erfahren wir:

Frau D. ist 35 Jahre alt, verheiratet und hat zwei Kinder. Sie hat eine Ausbildung als Krippenerzieherin an einer medizinischen Fachschule absolviert und in diesem Beruf bis 1993 gearbeitet. Von 1995 bis Anfang 1996 besuchte sie ein praxisorientiertes Seminar im Bereich Sozialarbeit. Ihr 3-monatiges Praktikum absolvierte sie in dem Frauenzentrum, in dem sie später als Leiterin tätig wurde. Im Gespräch erzählt sie mit großer Anteilnahme, welche Hürden sie und ihre Kolleginnen in den vergangenen Jahren genommen haben, um das Zentrum zu erhalten. Bitter wird sie, wenn die Sprache auf das mangelnde Engagement der Frauen kommt, für die sie ihr Zentrum aufgebaut haben. Ein zweiter neuralgischer Punkt ist die mangelnde Würdigung der ehrenamtlichen Arbeit bzw. in letzter Zeit sogar die Aufforderung durch Partner aus dem Verwaltungsbereich und aus dem Arbeitsamt, die ehrenamtliche Arbeit ganz einzustellen, weil sonst möglicherweise keine weitere Förderung erfolgt. Trotzdem ist Frau D. (noch) nicht bereit, aufzugeben, sondern fest entschlossen, zusammen mit ihren zwei Kolleginnen die Arbeit des Zentrums fortzuführen.

Der Verlust des Arbeitsplatzes “im Zuge des Geburtenrückgangs” bedeutet für Frau D. einen schmerzlichen Bruch in ihrer Biographie:

“Ich bin... ein Mensch, der gern mit Menschen, insbesondere mit Kindern arbeitet, lacht, spielt. So fiel mir der Abschied 1993 aus der Kinderkrippe besonders schwer”.

Fast zwei Jahre ist sie mit ihren zwei Kindern zu Hause. In dieser Zeit bemüht sie sich intensiv um eine neue Perspektive, denn vom Arbeitsamt wird ihr die Aussichtslosigkeit jedweder Hoffnungen auf eine Rückkehr in ihr früheres Berufsfeld vor Augen geführt: Sie erfährt durch die Beratung der Landesagentur für Strukturentwicklung und Arbeit im Land Brandenburg (LASA) von einem Seminar für praxisorientierte Sozialarbeit. Das soll in einer 50 km entfernten anderen Stadt stattfinden. Sie bestürmt ihre Arbeitsberaterin, so einen Kurs auch in der Stadt N. einzurichten. Dank ihrer Hartnäckigkeit hat sie Erfolg, der Kurs startet 1995. Zur Ausbildung gehört ein dreimonatiges Praktikum. Gemeinsam mit einer anderen Kursteilnehmerin bewirbt sie sich in einem Frauenzentrum der Stadt.

“Das Glück war uns hold, und wir bekamen den Praktikumsplatz... Hier arbeitete ich drei Monate, danach kam noch einmal ein Monat Schule, und die Zeit des Wieder-zu-Hause-Seins rückte immer näher. Für mich fast unvorstellbar, denn durch das eine Schuljahr war mein Selbstvertrauen enorm gewachsen. Nicht, dass ich jetzt sagen möchte, ich hätte früher hinter dem Ofen gesessen, aber wenn man zwei Jahre lang nur Haushalt und Kinder versorgt, engt sich der Horizont schon ein bisschen ein...”

Ihre Haltung zu Arbeit als Feld der Selbstverwirklichung ist stark durch ihre DDR-Sozialisation geprägt:

“In der ehemaligen DDR standen die meisten Frauen ‚ihren Mann‘, waren wirtschaftlich unabhängig und nahmen aktiv am gesellschaftlichen Leben teil. Dieses Selbstwertgefühl galt es nun wieder in kleinen Schritten aufzubauen.”
“Meine geheimen Wünsche, die ich für das neue Jahr 1996 hatte, drehten sich alle nur um die Arbeit.”

Während des Praktikums im Frauenzentrum hatte Frau D. erfahren, dass die ABM-Stellen im Projekt in absehbarer Zeit auslaufen würden, neue beantragt seien. Wieder bestürmt sie ihre Arbeitsvermittlerin, um eine dieser ABM-Stellen zu bekommen. Nach einiger Zeit des Hinhaltens erfährt sie, dass sie von einem Tag auf den anderen die Arbeit aufnehmen kann, und zwar als Leiterin des Zentrums.

“Frau K. (die Arbeitsberaterin) hatte das so entschieden, aber Frau Z. (die das Zentrum aufgebaut hatte und bis zu diesem Zeitpunkt dort als Leiterin tätig war) kann nicht mehr Projektleiterin sein, weil sie eben keinen Fachschulabschluss hat. Und ich hab’ noch gesagt: ‚Na, so ein Quatsch, ist doch unsin-“

nig!’, hab’ ich wirklich so gesagt... was hat das nun damit zu tun! ...Fachschulabschlüsse gibt es in allen möglichen Richtungen, und gerade meiner... da steht dann zum Beispiel drin: Verwaltungstechnische Kenntnisse. Na, die hatte ich ja in der Krippe nun auch nicht in dem Sinne, aber das war eben die Regelung.... Obwohl ich das selbst auch unsinnig fand, ... sie hat das doch gemacht, gut gemacht, warum soll sie nicht weitermachen?...Aber das war das Gesetz, und das darf nicht mehr sein, und die Projektleiterinnen müssen einen Fachschulabschluss haben.’ Naja. Bumm. Aus. Fertig”.

So steigt Frau D. in ihre Leiterinnen-Tätigkeit gleich mit einem schweren Konflikt ein, denn die bisherige Leiterin, die das Zentrum aufgebaut hat, bleibt für ein weiteres Jahr im Projekt. Frau D. erinnert sich:

“...dann war das damals schon so, dass auch die Kinder sich untereinander angegiftet haben... auf dem Schulhof: ,Ja, deine Mutter hat jetzt angefangen, deswegen musste meine Mutter gehen!’ Die Kinder schnappen das auf... War ‘ne blöde Zeit damals, war nicht leicht...”

Außer vor den vorprogrammierten Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene hat sie auch Angst vor den fachlichen Anforderungen, die auf sie zukommen:

“Man hat zwar... sein Praktikum hier gemacht, aber... hat man ja vorher, wie wir noch in der Krippe gearbeitet haben, hat man von Projekten keine Ahnung gehabt. Wir haben unsere Arbeit gemacht, die war immer da, hat Spaß gemacht, man hat ja von solchen Sachen auch gar keine Ahnung gehabt, von Verwaltung und Finanzen und Bilanzen, um Gottes willen, das waren ja irgendwo Fremdwörter...”

Als die Arbeitsvermittlerin ihr mitteilt, dass sie die Stelle der Leiterin einnehmen soll, ist ihre erste Frage:

“Warum ich? Das mag jetzt vielleicht eigenartig klingen, aber ich bin kein ausgesprochener Leitertyp. Ich lebe und arbeite gern in einem harmonischen Klima, und damit war es erst einmal vorbei.... Um die Stelle als Projektleiterin habe ich mich nicht beworben, und die gesamte Personalfrage wurde vom Arbeitsamt entschieden.”

Um die Situation zu entspannen, erklärt sie den anderen:

“...ich will hier nicht alles umkrempeln und alles neu machen, sozusagen ,Nun kommen hier Neue’... wir wollen immer ganz fest versuchen, hier alles friedlich zu lösen und zu besprechen ...” Ich war und bin immer um ein harmonisches Betriebsklima bemüht, aber Konflikte müssen nun mal besprochen und beseitigt werden.”

Frau D. räumt aber auch ein, dass die ehemalige Projektleiterin sie allen “wichtigen” Leuten in der Stadt und im Kreis vorstellte, so dass ihr die Einarbeitung leichter fiel. Sie erinnert sich:

“Ich lernte es, mit vielen wichtigen Menschen, die was zu sagen haben, zu arbeiten. Mein Selbstvertrauen ist enorm gewachsen. Ich setzte mich mit Problemen und Konflikten auseinander, die vorher für mich nicht relevant waren. Kooperatives Arbeiten und konstruktives Denken wurden zu einem neuen Lebensinhalt.”

Besonders wichtig ist ihr der Kontakt zu anderen Menschen:

“Wenn man erst mal in so ‘ner Truppe drin ist, wo man viele Leute kennt, dann lernt man immer noch mehr kennen, dann werden Arbeitsgruppen gebildet.... wo wir ja auch drin mitarbeiten.... dann hat man über’s Jugendamt wieder jemanden kennen gelernt. Da hab’ ich dann eine Frau kennen gelernt, die einen Sportverein leitet – da bin ich heute noch drin und arbeite da noch ehrenamtlich nebenher...”

Das Seminar Sozialarbeit hat ihr einiges an Wissen in Gebieten wie Wirtschaft, Recht, Psychologie, Pädagogik gebracht, allerdings wurden angesichts der Kürze der Zeit alle diese Bereiche nur eben angeschnitten. So empfindet sie die unvermittelte Konfrontation mit der Leitungsfunktion doch als große Herausforderung:

“Ich kann heute sagen, es war schon ein Sprung ins kalte Wasser, mit Behörden vor Ort, mit Ministerien usw. zusammen zu arbeiten und sich auch durchzuboxen. Immerhin beantragten wir sehr viel Geld, und dafür musste ich letztlich gerade stehen. ”Inzwischen bin ich in fast alle Geschehnisse und Geheimnisse eingeweiht. Ich weiß, wie ein Förderantrag gestellt wird und dass dazu auch eine Konzeption sowie ein Finanzierungsplan gehören. Mir wurde erklärt, dass man eine Konzeption auch mal ‚passend macht‘, sonst gibt’s vielleicht kein Geld...”

Hier greift sie übrigens auf eine Erfahrung zurück, die ihr aus ihrer Schulzeit in der DDR vertraut ist:

“Also, ick sag mal so, man musste ja früher in der Schule aufpassen: Was darf man schreiben und was nicht, ne. Also, ick sag mal Staatsbürgerkunde. Die Lehrer wollten ja auch ‘ne bestimmte Meinung hören... zum Beispiel an der Medizinischen Fachschule hatten wir Marxismus-Leninismus. Naja, also ick war davon ooch nich überzeugt, aber ick wusste, der Lehrer will wat hören ... jetzt sind wir ja in der Demokratie und eigentlich kann jeder alles sagen – aber eigentlich kann er es dann doch wieder nicht, weil... irgendwelche Leute wieder meinen... dieser Weg muss halt so eingehalten werden. Wenn man immer ehrlich gewesen wäre... wäre man eben auch nicht weitergekommen, dit hat man wirklich in dem Jahr gelernt... immer so ‘n bisschen umschreiben, alles immer so schön mit Attributen, so dass es ein bisschen passend ist.”

Auch aus einem ganz anderen Bereich ihres Lebens kann sie Erfahrungen übertragen:

“Und gerade in solchen Projekten ja im Prinzip wie ein zweiter Haushalt, man muss über so viele Dinge nachdenken. Hab’ ich jetzt alle Rechnungen bezahlt? Wo muss ich noch hin? Welchen Termin muss ich wahrnehmen? Das sind so

viele Sachen, die man vorher für sich nicht so wahrgenommen hat, die aber irgendwo da sind. Muss ja alles laufen, muss alles funktionieren...”

Die Frauen bekommen ein zweites ABM-Jahr gewährt, nach dessen Ablauf es nötig wird, ein neues Projekt zu beantragen. Da die Bewilligung angesichts geringerer Mittel und auch größerer “Konkurrenz” fraglich ist, ermutigt die ehemalige Projektleiterin und Gründerin des Zentrums die Frauen immer wieder, das Projekt dennoch aufrechtzuerhalten. “Haben wir gesagt: Dit machen wir ooch, keine Frage, wir machen dit ehrenamtlich weiter.” Ein treibendes Motiv dabei war, die Struktur, das spezifische Angebot für die Frauen zu bewahren. Von verschiedenen wohlmeinenden Ratgebern wurde den Frauen immer wieder gesagt:

“Ihr macht viel zu viel Ehrenamt, bleibt zu Hause. Die bewilligen nachher nichts mehr. Und ich hab’ dann auch immer gekontert und habe gesagt: Ja, wisst ihr, dit kann vielleicht ‘n Schulsozialarbeiter sagen, wo die Schule trotzdem in Betrieb ist den ganzen Tag. Wenn die nach vier Monaten wiederkommen, sind die Kinder trotzdem noch da. ... Aber wenn wir in unseren Räumen das Licht ausmachen, die Heizung ausmachen, über’n Winter da nicht mehr hingehen, dann brauchen wir im Sommer nicht mehr anzufangen.”

Die ehrenamtliche Arbeit hat natürlich auch noch einen anderen Aspekt: Es heißt schnell: Wozu eine Förderung, es geht ja auch ehrenamtlich!

“Bloß unser Problem war eben halt... die Gelder. Die Sachkosten mussten ja aufgebracht werden... Miete, alle zwei Monate 180 DM Gas, fast 200 DM Licht, Telefon, Müllabfuhr...”

Die hierarchischen Strukturen erlauben ihr formal nicht, bestimmte Verhandlungen zu führen, obwohl sie dies nicht nur einfach tut, sondern inzwischen auch erfolgreich darin ist, z. B. Sponsoren zu gewinnen, Verhandlungskompetenz erworben hat.

Nachdem Frau D. und ihre Kolleginnen zwei Monate ehrenamtlich gearbeitet haben, beschließen sie, für ihr Projekt Stellen mit Lohnkostenzuschüssen zu beantragen.

Es gelingt ihnen, die nötige Kofinanzierung zu sichern, und auf diese Weise konnte das Projekt nun mit Hilfe geförderter Arbeit fortgeführt werden. Allerdings verfügten die Frauen nun über ein Einkommen, das unter ihrem Arbeitslosengeld lag. Diese Stellen liefen bis Ende ‘99, von Januar bis Mai 2000 arbeiteten die Frauen wieder ehrenamtlich, wobei ihnen seitens des Arbeitsamts von der ehrenamtlichen Arbeit nachdrücklich abgeraten wurde. Ab Juni 2000 hat Frau D. als einzige wieder eine geförderte Stelle und muss und kann sich auf die ehrenamtliche Unterstützung durch ihre Kolleginnen verlassen.

Ein wesentliches Problem bleibt, die Zielgruppe zu aktivieren. Nur selten gelingt es, Besucherinnen für kontinuierliche ehrenamtliche Tätigkeit zu gewinnen, die meisten pflegen noch ihre Versorgungsmentalität, die auch Jüngere aus der DDR mitgebracht haben, oder haben resigniert. Daraus resultiert offenbar auch, dass das ehrenamtliche Engagement der Projektfrauen nicht oder nur selten gewürdigt wird. Und das, obwohl sie sich bemühen, die Frauen einzubeziehen, von deren eigenen Wünschen ausgehend Projekte zu entwickeln. So ist festzustellen dass einerseits die “Warnungen” vor dem Ehrenamt seitens der Behörden und die mangelnde Aktivität seitens der Besucherinnen natürlich stark demotivierend wirken und den Frauen besondere Energie für ihr Engagement abverlangen.

“Vielleicht sollten wir mehr jammern und alles mehr oder weniger seinem Schicksal überlassen. Wir aber wollen kämpfen!!! Wir lassen uns nicht unterkriegen! Nicht so schnell.”

Fazit:

In ihrer Projektarbeit hat Frau D. in einem ständigen Wechsel von geförderter und ehrenamtlicher Tätigkeit eine Fülle von Kompetenzen erworben, die von erheblicher beruflicher Relevanz sind: Neben Sachkenntnissen im Bereich des Projektmanagements, in Buchhaltung und Mittel-Akquise sind das persönliche und soziale Kompetenzen wie Konfliktlösefähigkeit, Verhandlungskompetenz, Organisationstalent, Frustrationstoleranz u. a. Gelernt wurde in vielen Formen je nach Situation und Problem – in der Tätigkeit durch Kommunikation, Selbstreflexion und selbstbestimmtes formales Lernen.

Ihre Motivation für die ehrenamtliche Tätigkeit ist vielschichtig. Zum einen spielt die Erwartung, nach ehrenamtlicher Tätigkeit wieder in geförderte zu wechseln, eine große Rolle. Dazu kommt gleichwertig der Wunsch nach Stärkung der eigenen Persönlichkeit, der Wunsch nach dem Umgang mit Menschen und damit nach Informationsgewinn und Erfahrungsaustausch. Nicht zuletzt spielen Aspekte der Gleichberechtigung, eingeübte Rollenmuster aus der DDR-Sozialisation eine wichtige Rolle für die Intensität des Engagements von Frau D. Die Erkenntnis, dass die Struktur (das Frauenzentrum) ohne die ehrenamtliche Weiterführung der Arbeit wegbrechen könnte, wird zeitweilig zum besonders starken Motiv, d. h. indirekt geht es um den Erhalt der eigenen derzeitigen Existenzgrundlage.

Das Beispiel von Frau D. zeigt, in welchem großen Maße Aktivität und Engagement in geförderter bzw. ehrenamtlicher Tätigkeit dazu führen, berufliche Kompetenzen zu erwerben. Gerade in ihrem Fall wird aber auch deutlich, wie wenig diese Art Engagement und Kompetenzerwerb gesellschaftlich geach-

tet, ja wenigstens erkannt und als Element einer Bewältigungsstrategie von Arbeitslosigkeit begriffen wird. Mit den erworbenen Kompetenzen könnte Frau D., die beim Arbeitsamt als "Krippenerzieherin" festgelegt und damit quasi unvermittelbar ist, ohne weiteres Projekt-Management-Funktionen im Dritten Sektor verantwortlich übernehmen. Sie ist nach den Jahren der Projektarbeit darin geübt, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu arbeiten und zu lernen. Die Rahmenbedingungen müssen jedoch eine würdige soziale Absicherung bieten, die den Einzelnen nicht in der Position des Bittstellers verharren lassen oder ins soziale Aus bringen.

5.6 Kompetenzentwicklung in selbst gestalteten Projekten für die Region

In diesem Abschnitt werden regionale Projekte speziell unter dem Gesichtswinkel der individuellen Kompetenzentwicklung betrachtet.

Projekte im sozialen Umfeld, die auf regionale Entwicklung gerichtet sind, folgen dem Grundgedanken, "das Potential aller regionalen Akteure so zu bündeln, dass eine umfassende Regionalentwicklung als selbst organisierter, selbst verantwortlicher und hinsichtlich seiner Effekte systematisch rückgekoppelter, selbst reflexiver ‚bottom-up‘-Prozess initiiert, stabilisiert und institutionalisiert wird", (Stahl/Schreiber 1999, S. 342). Sie ergänzen wirtschaftsstrukturelle Projekte so, dass alle wesentlichen Lebensbereiche der Menschen in die Regionalentwicklung einbezogen werden können. Ihre Wirksamkeit und Nachhaltigkeit wächst, je besser sie mit der ökonomischen Restrukturierung verflochten sind und die isolierten sektoralen Entwicklungsversuche damit zusammengeführt werden. Am Beispiel einer peripheren altindustriellen und einer strukturschwachen ländlichen Region wurden diese Möglichkeiten mit ihren vielfältigen Schwierigkeiten z. B. von Scholz (1999) bzw. Aulerich und Heller (1999) beschrieben.

Diese Überlegungen sind nicht nur aus der Sicht von Regionalpartnern von Interesse, sondern auch für die in einzelne Vorhaben einbezogenen Personen. Das Verständnis für den Zusammenhang der eigenen Belange im Projekt mit dem Werden der ganzen Region steigert in der Tendenz die Aktivität des Einzelnen und die Kooperation und Kommunikation zwischen Gruppen und Organisationen, es erleichtert und vertieft das Zusammenwirken selbst bei Anerkennung partiell gegensätzlicher Interessenlagen.

Nicht zu übersehen ist die ganz unterschiedliche Qualität der realen Entwicklungsprojekte im sozialen Umfeld. Es lassen sich drei Niveaustufen unterscheiden, die mehr oder weniger unverbunden nebeneinander existieren.

1. Projekte, die die aktuellen sozialen Disproportionen lediglich verwalten und zeitweilig abfedern:
Hier sind viele ABM angesiedelt, die kurzzeitige Beschäftigung gewährleisten, ohne für die Betroffenen Perspektiven zu schaffen.
2. Projekte, die eine Anpassung der Individuen an die extern herbeigeführten Veränderungen ermöglichen sollen:
Beispiel dafür sind Begegnungsstätten, Treffpunkte u. Ä. für bereits länger oder auf Dauer aus dem Arbeitsprozess ausgeschiedene Menschen, die sozialer Desintegration vorbeugen wollen.
3. Projekte, die unter aktiver Mitwirkung der Betroffenen entstehen und realisiert werden mit dem Ziel, die regionalen Wandlungen selbst mit voranzutreiben und sich neue Perspektiven zu schaffen:
In Verbindung mit dem Arbeitsmarkt sind sie nur in wenigen Ansätzen vorhanden. In Freiwilligenarbeit durch soziale, kulturelle, ökologische und auf demokratische Bürgermitarbeit gerichtete Vorhaben, Initiativen, Gruppen und Vereine findet man sie weit öfter.

Alle drei Stufen sind für Regionalentwicklung zu beachten und in sie einzu beziehen unter der Maßgabe, den Anteil von Selbstorganisation und Selbstgestaltung zu erhöhen.

Soziale Kompetenz, die problem- und situationsbezogen auf die Region ist, entsteht nicht allein durch die Teilnahme an Projekten, Initiativen oder Maßnahmen geförderter Arbeit in der Region. Sie ist an bewusste, selbst gewollte und weitgehend selbst verantwortete Tätigkeit gebunden. Regional orientierte Projekte können Zielorientierung, Bewusstheit und Engagement in der Tätigkeit und damit eine gesteigerte Reflexivität begünstigen, weil häufig eine wertorientierte und emotionale Verbundenheit mit der Region gegeben ist, die das Engagement hervorruft und es stabilisiert, selbst in schwierigen Abschnitten des persönlichen Lebens.

Die Art der Einbeziehung von Projekten und Initiativen im sozialen Umfeld in regionale Entwicklungen ist immer vom Anliegen des konkreten Projekts und seinen Ressourcen her geprägt. Derartige Zusammenschlüsse von Bürgern können große Ausstrahlung auf die Region gewinnen. So prägen sie durch Vereine das Kulturleben oder entwickeln sich wie die Wohlfahrtsverbände zu quasi-Unternehmen in der jeweiligen Region (Zimmer 1996, S. 78), sie nehmen Einfluss auf kommunale Entscheidungen, werden zu einem Basiselement von Demokratie. Es gibt jedoch einige allgemeine Bestimmungen, die auf die individuelle Kompetenzentwicklung der Teilnehmer von Projekten im sozialen Umfeld stark zurückwirken, weil sie die Qualität beeinflussen, die in der Tätigkeit erreicht werden kann:

- Kompetenzförderliche regionale Projekte werden als individuell und regional bedeutsam anerkannt. Ziel, Inhalt und Realisierung des Projekts stärken das Selbstbewusstsein, mit dieser Tätigkeit einen als sinnvoll erlebten und anerkannten Beitrag für sich selbst und für die Region zu leisten.
- Mit den im Projekt entstehenden Leistungen wird das Bewusstsein gestärkt, durch die eigenen Kräfte Perspektiven für die Region und damit die eigene Lebensgestaltung schaffen zu können, von der Mentalität des Alimentationsbedürftigen zu einer Mentalität zu finden, die auf die eigenen Kräfte baut.
- Derartige Projekte entstehen nicht zentralistisch dirigiert, sondern wachsen von unten durch den Willen und die Initiative ihrer Teilnehmer. Durch Selbstorganisation wird hohe Aktivität im Tätigkeitsfeld erreicht.
- Als kompetenzentwickelnd erweist sich die Suche nach Partnern, die das Anliegen unterstützen, mit denen Zusammenarbeit hergestellt werden kann. Kooperation und Kommunikation fördern die Reflexivität und das Optimierungsstreben in der Tätigkeit.
- Abwesenheit von Bürokratisierung, dagegen partnerschaftliches Miteinander ohne überflüssige Hierarchien verstärken das Bewusstsein, durch die eigene Leistung etwas in der Region bewirken zu können. Sie fördern Initiative, selbst zugeschriebene Zuständigkeit und Übernahme von Verantwortung.
- Selbstgestaltung und Eigenverantwortung erhöhen die Sensibilität für sich wandelnde Problemlagen, so bleiben die Initiativen flexibel, an den Bedürfnissen der Menschen in der Region orientiert.
- In selbst gesteuerten regionalen Projekten werden Zielstellung, inhaltliche Schwerpunkte und die Wege der Realisierung durch die Teilnehmer im Projektverlauf selbst weiterentwickelt. Das schafft günstige Voraussetzungen, auch Lernbedarf, Lernziele, -inhalte und Realisierungsschritte des Lernens selbst zu entwickeln. Lernen wird auf das Lösen von Problemen im Projekt und das Erbringen von Leistungen für das Projekt gerichtet. Unter diesen Bedingungen wird Lernen als weitgehend selbstbestimmt empfunden.
- Regional orientierte Projekte nutzen die internen Ressourcen in der Region, das gilt auch für die gegebenen Lerninfrastrukturen. Situations- und problemangemessene Kombinationen von selbst organisiertem und fremdorganisiertem Lernen stimulieren die Kompetenzentwicklung in erfolgreichen Projekten.

Nicht zu übersehen war in unseren Interviews, dass eine ganze Reihe regionaler Beschäftigungsprojekte wenig perspektivisch angelegt war, sondern le-

diglich Arbeitslosigkeit verwalten. Dann bleibt es jedoch ein von außen angeschobenes, zeitweiliges soziales Engagement wie im folgenden Gesprächsausschnitt:

“... der erste Punkt, die ABM im Arbeitslosenzentrum zu machen, ist, erst mal wieder einen Job zu haben. Und dann denke ich jetzt insofern weiter, anderen Arbeitslosen in ihrer Situation zu helfen, ihnen beizustehen, sie herauszuführen. Ich möchte den Arbeitslosen zeigen, dass sie versuchen, alleine rauszukommen und nicht auf Hilfe von irgendwoher warten ... Obwohl, bei ABM denkt man im Prinzip, man kommt ein Jahr weiter ... Ich hoffe, dass wir mal mehr ABM machen können, so dass wir sagen können, das Arbeitslosenzentrum bringt sich in ganz T. ein, dass wir sagen können, hier sind noch Lücken, noch Beschäftigungsmöglichkeiten ...” (Agrotechnikerin, Lehrausbildnerin, 43 Jahre, zzt. in ABM)

In dieser Situation kann sich bei allem Bezug auf die Region wenig Kompetenz entwickeln, da eine perspektivische Orientierung fehlt. Das hat nichts mit einer negativen Bewertung der Einrichtung von Arbeitslosen- oder Frauenzentren zu tun, sondern mit ihrer mangelnden Einbindung in regionale Entwicklungsprojekte. Diese Einrichtungen können im Ensemble von Organisationen und Projekten eine große Rolle zur sozialen Stützung und mentalen Stabilisierung spielen. Sie schaffen Kommunikationszentren, wecken Interessen und Initiativen, bieten Ansatzpunkte für vielfältige soziale Arbeit in den Kommunen, sind verbunden z. B. mit der Arbeit der lokalen Agenda. Wenn derartige Voraussetzungen gegeben sind, dann formen sich stabile Mitwirkungsinteressen, gibt es Berührungspunkte zu persönlichen Wünschen und Anliegen.

“Also ich hab’ sehr viel mitgenommen, für mich war das nicht umsonst das Jahr (in der ABM). Ich hab’ viel über Menschen gelernt, über die Vereine gelernt ... Wir sind jetzt dabei mit ‘m Tourismusverein, wollen richtig zuschlagen ... wir machen dann so Plakate fertig für die Dörfer ringsum ... wollen Fahrten organisieren – So kleine Schritte reichen uns, muss nicht immer was Weltbewegendes sein.”

Und für das eigene Leben entstehen aus der ABM, die sich mit der Analyse der regionalen Vereinslandschaft und der Unterstützung für die dörflichen Vereine befasst hat, wieder Zuversicht, Eigeninitiative, Ideen, die Gemeinschaft im eigenen Dorf wieder zu beleben – wie im weiteren Gespräch dargestellt wird.

“Also so im Dorfbereich hat es total seit der Wende oder seit die ABM nachher weg waren, aufgehört, dadurch dass man nicht mehr im Dorf arbeitet. Man ist nicht mehr im Dorf. Nun haben ‘se mich gefragt, ob wir nicht wieder Volkssolidarität machen wollen, ob ich wieder diese Kontaktperson sein möchte, und da hab’ ich ja gesagt ... Durch die Kinder mach’ ich hier das Dorffest, und ich bin immer für die Kinderarbeit zuständig und das macht viel Arbeit ... Doch das ist ehrenamtliche Arbeit, das macht keiner sonst. Das ist eben Dorf, das ist ‘n

richtiges Dorffest, da kommen 'se sogar von andren Dörfern. Das mach' ich immer, das ist einfach so. Und jetzt wollen wir , 'ne Volkssolidarität wieder gründen und ich bin die Kontaktperson. Na klar, ich bin die Erste, die für so was ist ..." (Zerspanungsfacharbeiterin, Bürokauffrau, 43 Jahre, zzt. in ABM)

Das Vertrautsein mit regionalen Initiativen, die eigene Interessen berühren, der Kontakt zu engagierten Mitbürgern, das Erleben partnerschaftlicher Zusammenarbeit regen an. Aus dem Erleben, über die ABM das soziale und kulturelle Leben mit beeinflussen zu können, wächst in diesem Fall das Selbstvertrauen, auch im eigenen Wohnort die Initiative zu ergreifen, man ist sicher, die gesammelten Kenntnisse und Erfahrungen in der freiwilligen Arbeit weiter verwenden zu können.

Entwicklung des sozialen und kulturellen Lebens in der Region wird nicht nur als Verwaltungsaufgabe gesehen, sondern als Eigenleistung für das Lebensumfeld, in dem man sich heimisch fühlt. Die Selbstgestaltungsmöglichkeiten im Projekt bringen Kompetenz im sozialen Handeln hervor, das wird auch erstaunlich selbstbewusst reflektiert.

"In der Arbeit der Begegnungsstätte sind die Grenzen zwischen ABM und Freiwilligkeit fließend, aber die ABM ist eine notwendige Stütze. In unserem Ort hat sich eine Gruppe gebildet, die die 750-Jahr-Feier vorbereitet, außerdem bin ich im Heimatverein. Das alles hängt mit dem ABM-Projekt zusammen. Mit der Kreisverwaltung haben wir uns zusammengesetzt und dann haben wir angefangen, die Begegnungsstätten in unserem Landkreis zu vernetzen. In jedem Jahr gibt es in einer anderen Einrichtung einen Kreativtag. Heute leiten wir das von unserem Projekt aus für den ganzen Kreis. Seit 1996 haben wir diese Kreativtage durchgeführt, jetzt planen wir für 2000 mit allen Trägern, das geht auch nach dem Auslaufen unseres Projektes weiter. Irgendwie macht uns das stolz, dass wir das aus einer ABM heraus schaffen. Wir fühlen uns anerkannt von den Bürgern, von den Vereinen, von der Verwaltung. Die Kreisverwaltung ist uns sehr zugetan, aber feste Stellen für uns kann auch sie nicht schaffen ..." (ehemalige Lehrerin, 58 Jahre, zzt. ABM)

Gerade regionalbezogene Projekte in überschaubaren Lebensräumen, die eine sichtbare Bereicherung für das ganz alltägliche kulturelle und soziale Zusammenleben mit sich bringen, wirken auf die Initiatoren in Projekten und Vereinen zurück – sowohl auf Freiwillige als auch auf ABM-Beschäftigte –, wenn sie selbst gestalten können und wollen. Die Tätigkeit wird mit einem positiven Sinn versehen, die damit entstehende emotional getönte Zuwendung unterstützt die Entwicklung von Wissen und Können in der Tätigkeit. Lernprozesse werden subjektiv registriert, vor allem aus der leichteren und umfassenderen Bewältigung der Aufgaben und dem Auffinden und Lösen von Problemen, implizites Lernen wird durch explizites Lernen verstärkt.

Nun kann nicht übersehen werden, individuelle Handlungskompetenz aus selbstgestalteten Projekten in den Regionen wächst keineswegs durchgängig. Gerade bei Arbeitslosen muss deutlich eingeschränkt werden. Insofern ist unsere Gesprächspopulation eine Positivauswahl und nur geeignet, exemplarische Belege zu erhalten, nicht durchgängige gesellschaftliche Verhaltensweisen abzubilden. Einesteils sind die Möglichkeiten, selbst etwas zu gestalten, in vielen Projekten geförderter Arbeit kaum gegeben, zum anderen fühlen sich viele Arbeitslose von der Gesellschaft enttäuscht und so wird freiwillige Tätigkeit nicht selten zurückgewiesen (Scholz 1999, S. 103 ff.) bzw. als Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung nicht erkannt, vor allem wenn Anregungs- und Unterstützungsstrukturen fehlen oder wenn ein Gefühl der sozialen Ausgrenzung und Nichtanerkennung entstanden ist. Aulerich und Heller (1999, S. 151 f.) zitieren Aussagen von Arbeitslosen, die die tiefen Kränkungen zum Ausdruck bringen, durch die Unmöglichkeit einen Arbeitsplatz zu finden und so von der Gesellschaft zurückgewiesen worden zu sein, wie z. B.: "Die anderen haben Arbeit und ich soll für die umsonst arbeiten?" Oder: "Wenn ich eine Arbeit umsonst mache, braucht sie ja in Zukunft keiner mehr zu bezahlen, das könnte denen so passen ..."

Dieses Distanzgefühl wird nicht leicht zu überwinden sein, denn Freiwilligkeit als schlechte Ersatzleistung für Erwerbsarbeit schafft negative Motivationen. Anknüpfungspunkte für Veränderungen müssen von den elementaren Lebensinteressen im Alltag ausgehen, auf Leistungen für das alltägliche Leben und seine Bereicherung gerichtet sein. Individuelle Handlungskompetenz kann dann auch unter prekären Lebensbedingungen neu formiert werden. Längerfristige Arbeitslosigkeit untergräbt nicht nur die Lernbereitschaft, sondern weitgehend alle Aktivitäten selbstbestimmter Lebensgestaltung, deshalb sind elementare Netzwerke des Tätigseins und des darauf gerichteten Lernens so unerlässlich, um die Abkopplung eines beachtlichen Teils der Menschen vom gesellschaftlichen Wandel gerade in peripheren Regionen zu verhindern. "Damit rückt die Selbstbesinnung auf die Interessen und Stärken der Menschen, auf ihre Arbeits- und Lebenszusammenhänge in den Vordergrund regionaler Entwicklung, ohne dass damit einer regionalen Selbstbeschränkung Vorschub geleistet werden soll. Besonders für Erwerbsfähige, die über längere Zeiträume vom ersten Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind, bietet ein stabiles soziales Umfeld, das Lernanlässe bietet, Tätigkeitsfelder eröffnet und entsprechende lernförderliche Strukturen besitzt, eine grundlegende Voraussetzung ihrer Existenz und Entwicklung und für ihre Einbindung in die Gestaltung regionaler Entwicklung" (Thesen: Lernen im sozialen Umfeld – Kompetenzentwicklung für den Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen 1999, S. 235).

5.7 Exkurs: Tätigkeitsintegriertes Lernen in ABM

Im November 1998 eröffnete ein im Rahmen eines Landkreises wirksamer öffentlicher Beschäftigungsträger ein ABM-Projekt, das ermitteln sollte, welche Vereine in seinem Einzugsbereich existieren und inwiefern Anknüpfungspunkte für mögliche Kooperationen mit diesen in der Gemeinwesenarbeit und in der Beschäftigungspolitik bestehen könnten. Damit ordnete sich das Projekt in eine Reihe von Aktivitäten des Trägers zur Förderung der Regionalentwicklung ein. Unter dem Aspekt des individuellen Lernens wird an dieser Stelle versucht, dieser Beitrag, einige Beobachtungen zum Lernprozess der ABM-Beschäftigten zu skizzieren. Dabei steht die Auseinandersetzung der Teilnehmerinnen mit ihrem Arbeitsgegenstand im Vordergrund, d. h. die Entwicklung der Einstellungen der Frauen zu ihrer Arbeitsaufgabe, ihr inhaltlicher Lernprozess und die Nutzung bestimmter Lernformen.

Die Mitarbeiterinnen waren bei Maßnahmebeginn zwischen 42 und 57 Jahre alt. Sie waren verheiratet und hatten jeweils zwei bis drei Kinder, die gerade im Begriff waren, das Elternhaus zu verlassen oder dies schon vollzogen hatten. Zwei von ihnen lebten in dörflichen, drei in kleinstädtischen Zusammenhängen. Vier Frauen verfügten über den Abschluss der polytechnischen Oberschule sowie über (mindestens) einen Facharbeiterabschluss. Die fünfte verfügte über einen betriebswirtschaftlichen Hochschulabschluss und über Leitungserfahrung. Daher wurde ihr die arbeitsorganisatorische Leitung der Arbeitsgruppe angetragen. Mit dem Eintritt in das Projekt begaben sich alle fünf Frauen auf berufliches Neuland. Alle waren vor Eintritt ihrer ersten Arbeitslosigkeit, die bei jeder einzelnen schon mehrere Jahre zurücklag, auf der unteren und mittleren Verwaltungsebene verschiedener Betriebe tätig. Seitdem hatten sie jeweils mehrere Maßnahmen durchlaufen und kurzzeitige "Jobs" inne.

Das Interesse der Frauen an sozialen Prozessen leitete sich aus ihren lebensweltlichen Bezügen her. Vor 1990 waren alle in ihrem Wirkungsraum (Betrieb, Wohnort) in irgendeiner Form gesellschaftlich engagiert gewesen. Frau A. organisierte ehrenamtlich die Arbeit der Betriebsgruppe der Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft, Frau B. war FDJ-Sekretärin ihres Betriebs gewesen, Frau C. war Brigadeleiterin und danach freiwillig in der Volkssolidarität tätig. Insofern war anzunehmen, dass die Tätigkeit von Vereinen in ihrem Interessenspektrum Platz finden könnte. Das tagespolitische Geschehen nahmen sie wahr und artikulierten dazu auch Meinungen. Ihre Perspektive war dabei die der "kleinen Leute", mit denen "gemacht" wird. Dabei galten ihnen die dörflichen Gemeinschaften allerdings als transparent und bedingt persönlich beeinflussbar, während die Ebene Stadt, erst recht aber der Landkreis als Sphären galten, die "von

oben" gesteuert werden, also durch sie selbst nicht beeinflussbar sind. Als nachvollziehbar erwies sich jedoch die Verdichtung der Aufgabenstellung auf die Befragung von Vereinen mit dem Ziel, Kooperationsbeziehungen zum Beschäftigungsträger und seinen Arbeitslosenserviceeinrichtungen zu schaffen und über diesen Weg auch Arbeitslosen Tätigkeitsfelder in Vereinen zu eröffnen.

Diese Aufgabenformulierung wurde in den ersten Tagen des Projekts im moderierten Gruppengespräch erarbeitet. Das Anliegen des Projekt-Initiators war es dabei, dass die Gruppe aus der Betrachtung eines komplexen Problems heraus ihr Arbeitsziel in eigenen Erkenntnisschritten und mit eigenen Worten formulieren sollte, da die Identifikation mit den Anliegen des Projekts Voraussetzung seines Erfolgs sein würde. Dabei entstand ein Spannungsverhältnis zwischen dem intellektuellen Einverständnis mit dem Projektauftrag und der mentalen Bereitschaft, es mitzutragen, da man den eigenen Fähigkeiten zu wenig traute.

Die Frauen kamen aus Arbeitsbereichen mit definierten, abgegrenzten und abrechenbaren Arbeitsaufgaben, die ihnen in hohem Maße Routine und Unterordnung unter Regeln und Weisungen abverlangten. Dieses Grundverständnis von (Erwerbs-)Arbeit war für sie dominant, obgleich ihre Kompetenzen durchaus Kreativität zuließen.

Das aus früheren Arbeitserfahrungen abgeleitete Arbeitsverständnis schränkte zunächst ihre Lernmöglichkeiten ein. Sie hatten hohe Erwartungen an sich selbst und gleichzeitig Angst, Fehler zu machen oder Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Die Frauen brachten zum Projektstart eine hohe Leistungsbereitschaft mit, waren zugleich aber sehr aufgeregt, weil sie keine Vorstellungen von dem hatten, was auf sie zukam. Sie waren sofort bereit, klar definierte Aufgaben zu erledigen. Dagegen wirkte die Aufforderung, sich in ein Problem hineinzudenken und hieraus ihre Arbeitsaufgabe abzuleiten, auf ihre Motivation ganz unterschiedlich. Während Frau D. sich der Aufgabe positiv stellte, neigte Frau B. zum Rückzug. Sie bewerteten wahrgenommene Kompetenzgrenzen als unüberwindbare und zugleich unumgehbare Hindernisse: "Das können wir doch gar nicht und trotzdem wird es uns abverlangt". Sie verstanden sich noch nicht als Gestalterinnen ihrer Arbeit.

Es herrschte ein Hang zur Routine vor, d. h. hohe Einsatz- und Leistungsbereitschaft war vorhanden, wenn eine Routineaufgabe oder ein abgestecktes Teilziel erkannt wurden. Mit Eifer waren sie z. B. dabei, wenn es um Schreiben oder um die Erarbeitung der Verzeichnisse der Vereine ging. Die Sammelmappe zu den Vereinen fertigten sie fast völlig selbständig an.

Ungewohnt war es, in der Tätigkeit individuelle Verantwortung zu tragen im Gegensatz zur Neigung, Dinge gemeinsam zu machen, statt arbeitsteilig und in alleiniger Verantwortung. Dies äußerte sich in einer ganzen Reihe von Alltagssituationen, z. B. wurden Gesprächstermine in Ämtern meist von mehreren wahrgenommen.

Ihre Arbeits- und Lernerfahrungen standen in Widerspruch zu den Anforderungen an die Projektbearbeitung, die eine Veränderung von Einstellungen, Sichtweisen, Gewohnheiten, aber auch eine Erweiterung ihres Wissens verlangte. Diese Anforderungen können als immanente Lernziele des Projekts angesehen werden. Zu ihnen gehörte die Erweiterung ihres Verständnisses vom Sinn und Gegenstand ihrer Arbeit. Soziale und politische Prozesse in der Region waren besser zu verstehen und in ihrer prinzipiellen Beeinflussbarkeit zu erkennen, um den Sinn einer Vereinsagentur als Fernziel ihrer Arbeit vertreten zu können. Zweitens war es immanentes Lernziel, sich selbst als Subjekt sozialer Prozesse zu begreifen und zu bestätigen. Drittens gehörte dazu, sich selbst zum Subjekt des Arbeitsprozesses zu qualifizieren, d. h. sie mussten sich von ihrem bisherigen ausschließlich normativen Verständnis von Arbeit befreien und schrittweise zu einem selbstbestimmten und kreativen Stil finden – mit Mut zu Fehlern, Verlassen von Routinen, selbst organisierter Arbeitsteiligkeit. Im Projektverlauf gab es einige Ereignisse, die alte Gewohnheiten erschütterten. Sie wurden zu Lernanlässen.

So ließen zahlreiche Begegnungen mit Vereinen und Personen, die sich selbst als regionale Akteure verstanden, erstaunen und wirkten im Sinne modellhaften Lernens. Die Erwartungen, Hoffnungen, Wünsche einzelner Vereine an die Recherche bestätigte das Tun der Frauen, zeigte ihnen aber auch Handlungsbedarf und die prinzipielle Möglichkeit, zum Gelingen sozialer Entwicklung beizutragen.

Die Ziele und Ergebnisformen konnten sich erst im Laufe der Arbeit herauskristallisieren. Es war also schwer, den kommenden Arbeitsaufwand einzuschätzen und daraufhin längerfristig zu planen. Diese Ungewissheit schaffte Unsicherheit, die letztlich nur durch die Erfahrung eines selbst gestalteten Arbeitsprozesses abgebaut werden konnte.

Das Angebot zum selbstständigen Gestalten des Arbeitsprozesses wurde angenommen, wobei man gern auf gewohnte Handlungsmuster zurückgriff. Diese bewährten sich, solange es gelang, überschaubare Teilschritte zu bewältigen, die thematisch für sich standen. Zur Problemlösung fehlten jedoch solche Schemata. In Situationen ohne Algorithmus entstanden häufig Ängste. Das lernende Erarbeiten neuer Handlungsstrategien verlief widerspruchsvoll und hatte im Rahmen eines befristeten Projekts enge Grenzen.

In der Interviewtätigkeit sammelten die Frauen auf induktivem Wege eine für sie selbst erstaunliche Menge an Wissen über die Vereine in der Region an. Diese Erkenntnisse bezogen sich auf die Inhalte der Tätigkeit der Vereine, auf ihre interne Situation und Geschichte, auf ihre Beziehungen untereinander und zu den kommunalen Verwaltungen, zu Unternehmen sowie auf ihr Ansehen in der Bevölkerung und ihre Mitgliederentwicklung. Im moderierten Gruppengespräch waren die Frauen in der Lage, diese Erkenntnisse darzustellen, untereinander zu vergleichen, zu verallgemeinern und zu bewerten. Sie äußerten dabei Respekt vor den freiwilligen Leistungen der Vereinsaktiven, derer sie sich vorher nicht bewusst gewesen waren. Sie nahmen also erstens die Vereine als wertzuschätzende Subjekte öffentlichen Lebens wahr. Zweitens entwickelten sie differenzierende Sichtweisen auf die Unterschiede zwischen Dorf und Stadt hinsichtlich der Wechselwirkungen zwischen den Vereinen und den lokalen Institutionen einerseits und der Wohnbevölkerung andererseits.

Als die Frauen den ersten Entwurf des Abschlussberichts angefertigt hatten, wurden ihnen die Dimensionen ihrer Arbeit bewusst. Das war ihnen vorher nicht vorstellbar, weil sie immer nur die einzelnen Vereine gesehen hatten. Am Modell ihres eigenen Abschlussberichts erfuhren sie eine komplexe Sicht auf einen sozialen Gegenstand, der ihnen bisher abstrakt erschienen war – die Situation im Landkreis. Sie waren überrascht, zu welchen Verallgemeinerungen ihre “Kleinarbeit” beigetragen hatte.

Von der Fülle des Texts selbst sind sie beeindruckt. Sie hätten nicht gedacht, dass man aus ihrem Material soviel machen könne, auch die Statistik finden sie interessant. Frau D. meinte: “Ich kriege richtig ‘ne Gänsehaut. Das ist ja unsere Arbeit...”

Das Verständnis für soziale und politische Prozesse im Landkreis konnte dennoch nur bedingt verändert werden. Die Frauen hatten beobachten können, dass es auf der lokalen Ebene Vereine, Institutionen und Personen gibt, die gleiche oder auch divergierende Interessen verfolgen. Als im Bericht das Thema mangelnder Kooperationsbereitschaft angesprochen werden sollte, waren sie skeptisch gegenüber ihrer eigenen Feststellung. Gegen die Tatsache der Konkurrenz sei ja sowieso nichts zu machen. Und wenn, dann müsse das “von oben” kommen. Gesellschaftliche Verhältnisse galten in ihrem Denken auch auf der kommunalen Ebene als undurchschaubar.

Durch das eigene Projekt hatte sich ihre Einstellung zum Thema Ehrenamt bzw. freiwillige Tätigkeit geändert. Während Frau B. ihre anfängliche Ablehnung aller Tätigkeiten, die keine “richtige Arbeit”, also keine Erwerbsarbeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt seien, zurückgenommen hatte und den

Sinn von Arbeitsförderungsmaßnahmen und Arbeitslosenzentren nicht mehr in Abrede stellte, war Frau C. in ihrem Heimatort und dessen Umfeld aktiv geworden. Sie reaktivierte ihr Engagement in der Volkssolidarität des Orts und gehörte zu den Initiatoren eines Fremdenverkehrsvereins, der sich mit Regionalmarketing beschäftigte. Frau D. hatte die Absicht, nach Abschluss der Maßnahme ehrenamtlich in einem Betreuungsverein mitzuarbeiten, solange sie keine neue Arbeit gefunden hatte.

Die Gruppe fertigte eine Sammelmappe mit Kurzbeschreibungen der Vereine an, die dann das offizielle ABM-Ergebnis wurde. Dieses öffentlich zugängliche "Vereinsregister" brachte den Frauen in der Folgezeit Beachtung und Anerkennung ein.

Die Frauen kamen beruflich aus Büro- oder Verwaltungstätigkeiten. Damit brachten sie bestimmte Grundmuster zu Arbeiten und zu Lernen ins Projekt ein. Sie waren es gewohnt, nach Anweisung zu arbeiten, klare, abrechenbare Aufgaben zu haben usw. Sie konnten gut mit Routinen umgehen und nahmen aus ihnen ihre Sicherheit und Selbstbestätigung. Die mit dieser Tätigkeit einhergehenden Kompetenzen brachten sie in die Maßnahme ein und aktivierten diese im Laufe des Prozesses (z. B. soziale Kompetenzen in der Interviewertätigkeit, methodische Kompetenzen beim Abarbeiten von Routinen). Allerdings blieben sie in diesen Kompetenzen insgesamt gesehen auch befangen. Vom ungewohnten gestaltungsoffenen Prozess fühlten sich zwar alle herausgefordert, zugleich aber auch permanent überfordert. Je nachdem, inwieweit sie in ihren früheren Tätigkeiten bereits die Chance zur selbstständigen und selbst organisierten Tätigkeit gehabt hatten, gelang es ihnen, mit dieser Situation produktiv umzugehen. Sie stießen dabei zugleich auf ihre Kompetenzgrenzen, die sie meist als defizitär wahrnahmen. Aus dieser Perspektive fiel es ihnen oft sehr schwer, ihre gestiegene Leistungsfähigkeit und ihre tatsächliche Kompetenzentwicklung zu bemerken.

Aus der Betrachtung dieses Projekts und anderen Beobachtungen kann auf eine Ausweitung und qualitative Anreicherung tätigkeitsintegrierten Lernens auch in geförderter Arbeit geschlossen werden.

In vielen nichtprofessionellen Tätigkeiten im sozialen Umfeld – soziale Dienste, gesundheitliche Beratung und Betreuung, Kultur, Bildung, Geselligkeit, Erholung, Sport, Tourismus, Gestaltung des Wohnumfelds, Umwelt- und Naturschutz, Familien-, Bürger- und Verbraucherberatung u. a. – wird vorzugsweise tätigkeitsintegriert oder eng an die Tätigkeit angelagert gelernt. Das hat zunächst den Vorzug, dass der Zugang zum Lernen auch für Lernungewohnte leicht ist. Lernen knüpft an Erfahrungen in der Tätigkeit an und hat einen konkreten Anwendungsbezug, der einsichtig ist. Hemm-

schwellen, die bei manchem Lerner gegenüber schulischen Einrichtungen bestehen, entfallen. Lernen ist unmittelbar an die Tätigkeit angelagert, gehört gleichsam dazu und erscheint nicht als zusätzliche Lernzeit. Doch mit der Zunahme anspruchsvoller Aufgaben ergeben sich vor allem qualitative Lernprobleme.

Da viele dieser Tätigkeiten quer zu etablierten Berufen oder herkömmlichen Qualifikationsvoraussetzungen liegen, entstehen spezifische Lernerfordernisse, die nicht in den Bahnen herkömmlicher Berufe oder Wissenschaftsgebiete verlaufen. Sie sind in der Regel nicht als systematisierte Lerngebiete ausgewiesen. Jeder Lernende ist darauf verwiesen, sich seinen Plan und seine Systematik aufzubauen und vom Tätigkeitsprofil und dessen wahrscheinlicher Entwicklung her das eigene Lernen zu denken und zu organisieren. Zu beachten ist, dass im sozialen Umfeld in der Tendenz die anspruchsvollen Tätigkeiten zunehmen; Handreichungen, Hilfs- oder einfache Arbeiten sind zwar vorhanden, stellen aber nur einen kleinen Ausschnitt aus der umfangreichen Palette dar. Eng funktionalisiertes Tätigsein verschwindet nicht, geht aber in seiner Bedeutung zurück. Ein Charakteristikum der qualifizierter werdenden Tätigkeiten ist ihre Situationsgebundenheit und Komplexität. Sie sind in der Regel Umgang mit Menschen und mit Information. Das dadurch gegebene vielfältige soziale Beziehungsgefüge ist eine stark wirkende äußere Determinante und kann nicht willkürlich reduziert werden. Diese Besonderheit macht häufig das Anspruchsvolle, Selbstgewollte aus – vor allem bei freiwilligen Tätigkeiten – in Abgrenzung zu eng technikdeterminierter Funktionalität in vielen klassischen Arbeiten und hebt die besonderen Anforderungen an Handlungskompetenz mit einer starken Betonung ihrer sozialen Komponente hervor. Konsequenzen für das Lernen leiten sich aus diesen Gegebenheiten insoweit ab, als dass ein Einpauken von algorithmischen Handlungsanweisungen weder wünschenswert noch effektiv ist. Standardisierte Aufgaben finden sich nur teilweise, sie sind meist erforderliche Hilfs- und Zuarbeiten, machen aber nicht den Kern der Prozesse aus. Die Vielfalt an Information, Beratung, Betreuung, Erziehung, gegenseitiger Hilfe, Vernetzung und Leitung hebt hervor, dass es im sozialen Umfeld um Umgang zwischen Menschen geht – auch sachorientierte Gestaltungsprojekte z. B. in einer Kommune erfordern ein Höchstmaß an Aufmerksamkeit für die notwendige Kommunikation und Kooperation. Sie sind nicht ohne das bewusste Wollen und Können der Beteiligten denkbar. Die Leitung eines Projekts, einer Initiative ist vorrangig Anregung und Anleitung sozialer Beziehungen. Sie hat Erfahrung zwar zur Voraussetzung, wird aber weniger beiläufig erlernt, sondern überwiegend bewusst angeeignet im realen Handeln und seiner reflektierten Verarbeitung. Auch Trainingsprozesse können bestenfalls unterstützend, begleitend wirken, ein Training von Sozialtechnik bringt jedoch allein keine Führungspersönlichkeit hervor.

Die zunehmende Verflechtung der sozialen Beziehungen, aber auch der Einzug von Ökonomie, Recht und Psychologie in ihre Ausgestaltung, bringt neue Lernnotwendigkeiten hervor, macht neues Wissen erforderlich und stellt neue Ansprüche an kompetentes Handeln. Das Lernen in der Tätigkeit muss angereichert werden durch wissenschaftliches Lernen, um erfolgreich tätig sein zu können.

Lernen im Projekt/in der Initiative knüpft an einer für die Mitglieder akuten Problemsituation an, durch Lernen sollen mit eigenen Kräften Voraussetzungen zu ihrer Lösung geschaffen werden. Es ist ein handlungsorientiertes Lernen, das selbst organisiert erfolgt.

Die Gruppe erlebt – wie im beschriebenen Beispiel – eine “Irritation”, stellt Lernbedarf fest, plant, was, wo und wie gelernt werden soll. Sie organisiert dieses Lernen und stellt anhand des Fortschritts in der Aufgabenlösung auch den Lernerfolg fest. Sie bewertet, korrigiert und entwickelt nötigenfalls weitere Lernschritte. Lernen in derartigen Projekten ist eine sehr flexible, unkonventionelle Lernform. Entscheidend für die Teilnahme ist das persönliche Engagement für das Anliegen; Bildungsabschlüsse, Qualifikations- und Hierarchiestufen spielen meist eine untergeordnete Rolle.

Eine wichtige Lernform sind die verschiedenen Arten von Präsentationen – Recherchen, Ausstellungen, Messen, Entwicklung von Anschauungsmaterial, Werbetafeln. In diesen Präsentationen steckt hoher Lernaufwand durch Planung, Konzeptentwicklung, Recherche, praktische Gestaltung, Öffentlichkeitsarbeit u. v. m. Diese Präsentationen stellen Lern- und Tätigkeitsergebnisse der Öffentlichkeit vor und sensibilisieren sie für weitere Gestaltungsaufgaben im sozialen Umfeld. In diesem Zusammenhang wurde auch das beschriebene ABM-Projekt Vereinsrecherche in der regionalen Öffentlichkeit bekannt und anerkannt.

5.8 Unterschiedliche Tätigkeiten – unterschiedliches Lernverhalten – unterschiedliche Kompetenzprofile

Eine Anzahl freiwilliger Tätigkeiten im sozialen Umfeld hat zwar Ähnlichkeiten, ist jedoch keineswegs identisch mit Erwerbsarbeit. Selbst allgemeine Merkmale wie Produkt- oder Leistungsorientierung, Realisierung in Kooperation und Kommunikation werden durch das Tätigkeitsfeld und die relative Abgrenzung zum Markt modifiziert. Es handelt sich überwiegend um unbezahlte oder gesellschaftlich subventionierte (geförderte) Arbeit, die zwar einen gesellschaftlichen Bedarf befriedigt, aber zumindest derzeit nicht über den Markt finanzierbar ist oder Finanzierung nicht als notwendig angesehen

wird. Nur zu einem kleinen Teil stehen derartige Tätigkeiten an der Schwelle des Übergangs zur gesellschaftlich anerkannten Erwerbsarbeit, wenn z. B. zunehmend Beratungstätigkeiten professionalisiert werden wie die Verbraucherberatung oder wenn aus Projekten geförderter Arbeit neue Produkte oder Technologien hervorgehen, die für den Markt interessant sind oder wenn soziale Betreuungstätigkeiten durch Non-Profit-Organisationen ausgebaut und in einem Mix von freiwilligen und bezahlten Leistungen erfolgen.

Der verbleibende Teil der freiwilligen Tätigkeiten im sozialen Umfeld kann jedoch gleichfalls als Arbeit verstanden werden, da mit ihm bewusste und zielgerichtete Veränderungen eben in diesem Umfeld angestrebt werden, die gesellschaftlich relevant sind. Sie gehören insgesamt zur gesellschaftlichen Reproduktion, sind nützlich und erfolgen in Gemeinschaft mit anderen Menschen. Gleichzeitig verändern sich die handelnden Personen selbst, sie eignen sich ihre Umwelt an, indem sie sie kreativ verändern, d. h. sie für ihre Ziele und Zwecke besser nutzen und integrieren sich mit dieser Tätigkeit in die Gesellschaft. Tätigkeiten im sozialen Umfeld werden damit Tätigkeiten für andere und für den Handelnden selbst.

Aus diesem weitgespannten Ansatz, notwendiger Bestandteil im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess zu sein, wird auch erklärbar, dass in der Geschichte der Menschheit unaufhörlich neue Übergänge von Nichterwerbs- in Erwerbstätigkeiten erfolgen. Die Tätigkeitsfelder haben sich im Verlaufe der Entwicklung ausgeweitet, das betrifft Kinderbetreuung Bildung aller Art, Gesundheitsfürsorge, Altenpflege, Umwelterhalt und -sanie- rung sowie die künstlerische Betätigung, die zunehmend professionalisiert worden sind. Mit den wachsenden Möglichkeiten des Menschen weiten sich potentielle Arbeitsfelder auch heute noch aus – das gilt für Informationsdienstleistungen, Handel und Finanzdienstleistungen ebenso wie für die weitere Ausgestaltung der sozialen Beziehungen. Wir erleben einen Rückgang in traditionellen Arbeitsfeldern und das Entstehen neuer Arbeitsfelder gleichermaßen und nicht ein Ende der Arbeit schlechthin. Nur diese neuen Arbeitsfelder werden erst allmählich anerkannt und bleiben differenziert in professionelle und nichtprofessionelle Arbeit. Heute und auch künftig werden mit einiger Sicherheit nicht alle notwendigen Arbeiten professionalisiert werden. Das Nebeneinander von Eigenarbeit, freiwilliger Tätigkeit und bezahlter Erwerbsarbeit wird auf längere Sicht erhalten bleiben. Bezahlte Erwerbsarbeit ist dabei nicht unbedingt an eine hohe Komplexität und Schwierigkeit gebunden, auch unbezahlte Tätigkeiten werden heute und auch morgen sehr qualifizierte Bedarfe des Gemeinwesens befriedigen und nichtmonetär sozial anerkannt werden. Freiwillige Arbeit ist im Vergleich zu Erwerbsarbeit eine andere, aber keinesfalls eine mindere Form von Arbeit. Freiwillige Arbeit steht dabei nicht wie bezahlte Erwerbsarbeit

unter einem Rationalisierungsdiktat, sie hat im Gegensatz dazu eher eine Tendenz, mit ihrer Ausbreitung weitere freiwillige Arbeit zu schaffen, um die sozialen Beziehungen genauer, zweckmäßiger, humaner auszugestalten. Das soziale Umfeld wird auch künftig ein Wachstumsfeld für Arbeit sein, in dem Maße, in dem die Individuen in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Leben besser, vielseitiger, schöpferischer zu leben, eng gefasste Arbeitsteilungen zu überwinden und ganzheitlich tätig zu sein, was sich keinesfalls konfliktfrei vollzieht und vollziehen wird. Aus diesen zunehmend sich ausdifferenzierenden Tätigkeiten im sozialen Umfeld folgt, dass es möglich ist, aus ihren Beschreibungen genauere Hinweise auf unterschiedliche Kompetenzprofile zu erhalten.

Nicht in jeder Tätigkeit werden Kompetenzen entwickelt. Allgemeine kompetenzförderliche Merkmale der Tätigkeit wie Vollständigkeit, Komplexität, Problemhaltigkeit, Zieloffenheit, Entscheidungsgehalt, Kooperativität kamen in der Untersuchungsgruppe vor allem zur Geltung, wenn Umbrüche und Krisen in der Lebens- und Arbeitssituation zu bewältigen waren, wenn man durch Arbeitslosigkeit veranlasst war, sich selbst neue Tätigkeiten zu erschließen, wenn mit anderen Betroffenen gemeinsame Vorhaben gefördert und freiwilliger Arbeit zu planen und zu realisieren waren, wenn Aktivitäten zur Organisation von Selbsthilfe oder sozialer Arbeit für Kinder, Jugendliche, Frauen, ältere Bürger ausgelöst wurden, wenn Vereine neu gegründet oder nach der Wende neu profiliert wurden u. a. Überall leuchtet Selbstorganisation, selbst verantwortetes Handeln hervor, man erklärt sich selbst für zuständig und vor allem in der gelingenden Tätigkeit werden Handlungsverläufe optimiert, werden soziale Prozesse allmählich beherrscht. In ihnen entstehen neue Kenntnisse, Fähigkeiten sowie eine Modifikation und Weiterentwicklung von Werten.

Kompetenzen haben unterschiedliche Profile, die durch Funktion und Struktur der aktuellen Tätigkeit sowie die im Lebensverlauf erworbenen Voraussetzungen charakterisiert sind und aus subjektiven Schwerpunktsetzungen in den Tätigkeitsbeschreibungen einigermaßen verlässlich abgeleitet werden können. In ihnen sind Fach-, Methoden- und Personalkompetenz in der Regel in die Sozialkompetenz in unterschiedlicher Weise eingearbeitet und mit ihr verflochten. Sie enthalten sowohl Leistungs- als auch soziale Beziehungsdimensionen und sind immer individualtypisch ausgeprägt. Profil bedeutet, welche hervorstechenden Merkmale von Kompetenz sind in diesen Fällen zu erkennen, in welcher Weise ist die Tätigkeit durch ihr Vorhandensein charakterisiert. Aus dem vorliegenden Untersuchungsmaterial lassen sich acht Kompetenzprofile im sozialen Umfeld erkennen, die häufig Überlappungen zeigen:

1. Verbreitet fand sich ein unmittelbar familienbezogenes Profil, das auf die alltägliche Organisation der familialen Angelegenheiten gerichtet war, das vor allem Fürsorge, Versorgung, Erziehung und alltägliches Management in dieser sozialen Kleingruppe sichert. In ihm spielen Fähigkeiten wie Zuwendung zu nahe stehenden Menschen, auf die Kleingruppe bezogenes Denken und Handeln als spezielle Erscheinung von Teamfähigkeit, Organisationsvermögen im Alltag mit seinen oft sehr rasch wechselnden Anforderungen in einem allerdings überschaubaren Feld, physische und psychische Belastbarkeit auch über längere Zeiträume, gleichzeitige Bewältigung verschiedener Anforderungen, Fähigkeit zum Aushalten und Austragen von Konflikten, ohne dass in der Regel die Kleingruppe gesprengt wird sowie Übernahme von Verantwortung für familiale Belange die Hauptrolle (vgl. auch Baitsch 1998 b; Erler u. a. 1999).
2. Eine zweite, auf die unmittelbare familiäre Kleingruppe bezogene Profilierung ist deutlicher auf die materielle und soziale Sicherung durch Eigenarbeit und teilweise Selbstversorgung bezogen. In ihr zeigt sich eine Bündelung unterschiedlicher hauswirtschaftlicher bzw. handwerklicher und landwirtschaftlicher Fähigkeiten einschließlich der Fähigkeit, im sozialen Nahraum Netze des Tauschs von Arbeitsleistungen aufzubauen und zu nutzen, die die Eigenversorgung und Sicherung des materiellen Lebensunterhalts verbessern sollen. Die Lernfähigkeit wird für konkret nützliche Sachverhalte und praktische Tätigkeiten entwickelt. Die Aufmerksamkeit ist zuerst auf die Beherrschung der alltäglichen Aufgaben zur Lebenssicherung gerichtet. Das alltagspraktische Sachhandeln soll so perfektioniert werden.
3. Eine dritte Profilgruppe von Kompetenz ist helfend, unterstützend, pflegend akzentuiert. In ihr kommen entsprechende Fähigkeiten und Einstellungen in Tätigkeiten für Familie, Nachbarn, soziale Treffpunkte und Zentren in der näheren Umgebung zur Geltung. Sie ist auf konkrete Leistungen gerichtet, aufgabenerfüllend angelegt, ordnet sich in bestehende Gruppen und Hierarchiegefüge ein. Sie ist häufig gekennzeichnet durch persönlichen Einsatz, hohe Verlässlichkeit, exakte "Pflichterfüllung" und große Zuwendung zu unterstützungsbedürftigten Menschen. Sie steht – häufig nicht bewusst – in der Tradition des Dienens und Helfens der Wohlfahrtspflege.
4. Nicht zu übersehen ist die Kompetenzprofilierung in einer sozial-erzieherischen und bildnerischen Ausprägung. In Tätigkeiten zur Betreuung von Kindern – von den eigenen Kindern und Enkeln bis zur Spielgruppenbetreuung, von der freiwilligen Mithilfe im Schulhort oder Kindergarten bis zum ehrenamtlichen Nachhilfeunterricht und der Verkehrserziehung für Kinder – finden sich entsprechende Indikatoren für Vermittlungsfähigkeit, das Wecken von Interessen, kindlicher Initiative und Selbständigkeit, der Fähigkeit zur Formierung von Gruppen und ihrer Führung. Dieses

pädagogische Fähigkeitsprofil wird häufig durch selbst organisiertes Lernen unterstützt.

5. Ein fünftes Kompetenzprofil ist durch interessengeleitete kulturelle Fähigkeiten, die sich in einem breiten Feld unterschiedlicher künstlerischer oder auch sportlicher und geselliger Betätigung und deren Leitung ausdrücken, betont. Zu diesem kulturell akzentuierten Kompetenzprofil gehören Initiative, Kreativität, Begeisterungsfähigkeit, Offenheit für wechselnde Situationen und Anregungen, Freude an Kommunikation und interessenorientierter Kooperation mit Menschen, die ähnliche Ambitionen haben. In Gestaltungsaktivitäten in Gruppen und Vereinen wird diese Profil immer weiter ausgeprägt.
6. In vielfältigen Erscheinungsformen begegneten uns in den Untersuchungen Personen, in deren Kompetenzprofil Fähigkeiten des Problemerkennens und Problemlösens nach der Seite des Beratens und Betreuens von Menschen in unterschiedlichen konfliktbeschatteten Lebenssituationen besonders ausgeprägt ist. Analytische Fähigkeiten sind gepaart mit großer Sensibilität für Problemlagen anderer Menschen, Zuwendung zu ihnen und der Fähigkeit, nicht nur selbst aktiv zu werden, sondern auch die Partner in der Beratung zu aktivieren, ihnen Impulse zu geben, sich in Gruppen und Netzwerke einzubinden, um ihre Probleme lösen zu können. Dieses Moment der Aktivierung anderer Personen zur Tätigkeit in konkreten Vorhaben und Einrichtungen des sozialen Umfelds unterscheidet sich damit wesentlich von rein therapeutischen Anliegen. In dieser Kompetenzausprägung hat die Fähigkeit des Anregens und Initiierens einen hohen Stellenwert.
7. Spezielle Kompetenzprofile im sozialen Umfeld werden durch besondere Kombinationen von Organisationsfähigkeit, Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung, Kreativität bis hin zum visionären Denken für die Entwicklung sozialer Vorhaben gekennzeichnet. Managementkompetenz für die Realisierung unterschiedlicher Aktivität im sozialen Umfeld ist etwas anders akzentuiert als in der Wirtschaft – nicht so sehr wettbewerbs- und gewinnorientiert, sondern zwar ebenfalls auf Leistung gerichtet, jedoch kombiniert mit sozialer Zuwendung, Einbeziehung von Partnern, der Hilfe für Schwache, der Durchsetzung von Anliegen von Menschen, die nicht über eine starke Lobby verfügen, der Gewinnung von Öffentlichkeit für soziale Anliegen und Beharrlichkeit. Diese auf Aktivität im sozialen Umfeld ausgerichtete Managementkompetenz ist in weiten Teilen, z. T. auch mit dem Begriff des “Ehrenamts” belegt. Sie bildet sich aber auch im Management von Projekten geförderter Arbeit und in professionellen Führungstätigkeiten in Sozial-, Bildungs-, Sport- und Kulturorganisationen heraus. Sie ist konzentriert auf die Gewinnung, Einbeziehung und Leitung von Menschen. Managementkompetenz im sozialen Umfeld schließt in weiten Teilen das Anweisen und Anordnen aus, dagegen Argumentieren,

Überzeugen, Beispiel geben, Vorangehen, Konsens finden, Koordinieren ein.

8. Nicht übersehen werden darf die Herausbildung eines Kompetenzprofils demokratischer Mitgestaltung und Mitverantwortung in Kommune und Region. Dafür bilden sich z. T. neue Organisationsformen wie Initiativen, Bürgeraktionen, Bürgerbüros, z. T. werden bewährte Formen genutzt wie Beiräte, Kommissionen, Tätigkeiten in ehrenamtlichen Wahlämtern in den Kommunen. Dieses Kompetenzprofil ist gekennzeichnet durch Initiative, demokratisches Engagement, Organisationsfähigkeit, Überzeugungskraft, Analyse und Bearbeitung auch sehr komplexer Probleme, Konflikt- und Konsensfähigkeit, hohe Aufmerksamkeit für Bürgerbelange, Stressbewältigungsfähigkeit.

Es ist wie z. B. in der Agenda 21 ein Profil der gesellschaftlichen Mitsprache, nicht einfach des Protests gegen Bürokratie und Bürgerferne des Staats (Häusler 1999, S. 41). Nicht die parteipolitische Separierung charakterisiert es, sondern das Streben nach Konsensfindung, um möglichst viele Bürger in sachgerechte Entscheidungen einzubeziehen.

Diese materialgebundene Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Kombination bestimmter auf Kompetenz hindeutender Indikatoren ist immer tätigkeitsabhängig, personen- und situationsspezifisch. Im Tätigkeitsverlauf verändern sich diese Profile, weil die handlungsrelevanten Wissens- und Fähigkeitsbestände, die Denkmuster sowie die ihnen zugrunde liegenden Normen und Werte sich durch diese Tätigkeit und die bewusste Reflexion darüber wandeln.

Im Zentrum der Kompetenzprofile im sozialen Umfeld agierender Personen stehen soziale Fähigkeiten, die von leistungsrelevanten Fähigkeiten umgeben und von humanen Werten gestützt sind.

Die erkennbaren Formierungen von Kompetenz im sozialen Handeln werden durch das mit dem Handeln verbundene Lernverhalten gefördert, es ist über weite Strecken ein in die Tätigkeit integriertes oder ein nahe an die Tätigkeit angelagertes Lernen. (Trier 1999) Dabei wird es mehr und mehr von einem beiläufigen, durch den Erfahrungserwerb gegebenen Lernen zu einem bewussten Lernen.

Organisierter Kenntniserwerb in Bildungseinrichtungen wird selbst organisiertem Lernen nicht gegenübergestellt, sondern als Ergänzung begriffen. Zu beachten ist allerdings, dass dieses organisierte Lernen für einen Teil der Aktivitäten im sozialen Umfeld durchaus ein auslösendes Moment für Tätigkeit und darauf aufbauendes selbst organisiertes Lernen war und ist. Es stellt sich heraus, dass zweckmäßige, zielgerichtete, den Stand und die Interessen des

Lerners berücksichtigende organisierte Weiterbildung durchaus aktivieren kann. Das zeigte sich in unseren Untersuchungen bei Teilnehmern am Kurs-system contra Langzeitarbeitslosigkeit und bei Weiterbildung in sozialen Projekten, die selbst gestaltet werden konnte. Das organisierte Lernen wurde zum Auslöser von weiterem tätigkeitsgebundenen selbst organisierten Lernen.

Für eine andere Gruppe, insbesondere die Freiwilligen im sozialen Umfeld, ist Lernen vorwiegend selbst organisiertes Lernen, z. T. unter bewusster Einbeziehung von selbst gewählten organisierten Lernformen – Seminare, Tagungen, Workshops, seltener systematische Kurse. Aktivität und Initiative der Lerner, die Erpenbeck und Heyse (1999 b, S. 41) für ihre Unternehmer- und Betriebsrätepopulation feststellen, spielt in etwas abgeschwächter Weise auch in unserer Gruppe eine große Rolle, allerdings – und das ist die entscheidende Einschränkung – in Abhängigkeiten von den im Lebensverlauf erworbenen Lernerfahrungen und vom Anspruchsniveau der aktuellen Tätigkeit im sozialen Umfeld.

Auf der anderen Seite deutet sich an, dass auch innere Lernverweigerung entsteht – z. B. bei aufgezwungenen Maßnahmen außerbetrieblicher Weiterbildung für Arbeitslose. In diesen Fällen tritt ein anderes Lernverhalten zutage, das “Aussitzen” einer Maßnahme, ihre Umfunktionierung in ein Mittel, zeitweilig den Lebensunterhalt zu sichern. Es entsteht eine soziale Kompetenz des Überlebens, des Nutzens aller sozialstaatlichen Möglichkeiten, wenn schon keine Erwerbsarbeit erreicht werden kann. Umschulungen ohne Effekt begründen eine Art Widerstand gegen Lernen, ohne dass formale Lehrgangsteilnahmen verweigert werden (Klein/Kemper 2000, S. 25 f.).

5.9 Nutzung erworbener Handlungskompetenz in unterschiedlichen Tätigkeiten – Kompetenztransfer

Es wird heute allgemein angenommen, dass vom Individuum ein Transfer erworbener Kompetenzen zur Lösung unterschiedlicher Probleme und in wechselnden Situationen versucht wird. Erfolgreiche Verhaltensmuster sind gespeichert und stehen nicht nur für sich wiederholende gleiche Situationen und Probleme zur Verfügung. Kompetenzerwerb will eine besondere Qualität von Lernen bezeichnen, zu dieser Qualität gehört auch ein gewisses Allgemeinheits- und Abstraktionsniveau. Und damit ist bereits prinzipiell die Übertragbarkeit auf neue Situationen und Probleme angedeutet (Bergmann 2000, S. 21). Dohmen (1999, S. 55) meint in einem “vielfältigen offenen situativen Lernen” den Schlüssel zu finden, bereits erworbene Kompetenz transferieren zu können. Die Annahme, dass Kompetenzen – wie andere psychische Handlungsregulationsdispositionen auch – variabel genutzt werden

können, ist plausibel, da das Verhalten nicht zufällig und willkürlich ist, sondern bestimmten Regelmäßigkeiten folgt, die sich im Lebensverlauf herausgebildet haben. Kompetenztransfer zum erfolgreichen Verrichten verschiedener Arbeitstätigkeiten ist Arbeitspraxis und Gegenstand arbeitspsychologischer Untersuchungen (Bergmann 1996), da nicht für jede Arbeit grundsätzlich neu gelernt werden muss. Für Kompetenztransfer im sozialen Umfeld, wo für das Individuum die zu lösenden Probleme und Tätigkeiten oft weit auseinander liegen, formale Ähnlichkeiten selten auch im Detail vorhanden sind und so Handlungsstrategien nicht durch einfachen Analogieschluss zu übertragen sind, scheinen etwas modifizierte Vorgänge zu wirken, aber dennoch ein Kompetenztransfer möglich zu sein.

Veränderung, Neuerwerb und Übertragung von Kompetenz ist deshalb ein Schwerpunkt im Programm "Lernen im sozialen Umfeld", weil Umstiege und Neueinstiege ins Berufsleben zunehmende Anforderungen stellen und dafür die Gesamtheit der im Lebensverlauf erworbenen Persönlichkeitseigenschaften erfordert ist, darunter auch solcher in freiwilliger Tätigkeit, in Eigen- und Familienarbeit sowie in geförderter Arbeit.

Gerade angesichts eines solch gravierenden Umbruchs wie dem sozialen Systemwechsel in Ostdeutschland wäre sonst völlig unerklärbar, dass im früheren Lebensverlauf innerhalb und außerhalb der Arbeit erworbene Kompetenzen auch unter veränderten Systembedingungen eingesetzt werden können. Viele Menschen beziehen sich heute in freiwilliger oder auch in geförderter Arbeit auf ihre im vergangenen Berufsleben erworbenen Kompetenzen, denken darüber auch, wie sie genutzt werden können oder bringen sie ganz praktisch ein. Das beginnt beim Versuch, die alte Fachkompetenz, auf die man stolz war und noch ist, erneut möglichst direkt zu verwenden.

"Und dann kam mir so 'ne Idee aus meinem früheren Berufsleben bei der Eröffnung der Töpferei, und jemand hat gesagt, wir sind für jede Idee offen und sehen, ob man da was machen kann und da fiel mir gleich ein: Töpfern und Handwerk und Lausitz und da habe ich mir überlegt, vielleicht könnte man mal so was machen wie Glasschleifen in der Lausitz. Ich denk' mir schon, dass da noch so einiges rumliegt in Kellern, das man bekommen könnte, wie Scheiben oder na 'ne Ausstellung über die Geschichte des Glasschleifens, so was liegt mir eigentlich ..."! (Glasschleiferin, 38 Jahre, zzt. in ABM)

Ähnliches zeigt sich auch bei den Freiwilligen, die ihre in der Arbeit erworbenen handwerklichen Fähigkeiten heute als Helfer für Rentner oder sozial Schwache einsetzen und dabei betonen, genau die Dinge gut machen zu wollen, die sie durch lebenslange Berufserfahrung und die Erfahrungen der Eigenarbeit in Haus und Garten perfekt beherrschen.

Das belegt zunächst die einfache, relativ naheliegende Seite des Kompetenztransfers, ähnlich der Situation beim Übergang zwischen eng benachbarten beruflichen Tätigkeiten – für Qualität und Leistungskraft freiwilliger Arbeit im häuslichen und nachbarschaftlichen Leben ist sie jedoch außerordentlich nützlich und sozial wirksam.

Meist sind die Übergänge jedoch schwieriger, sind die Tätigkeiten verschiedenartiger, erfordern tiefere Umstrukturierungen des vorhandenen Wissens, Könnens und der Erfahrungen. Für die Tatsache des Kompetenztransfers und seine Spezifika im sozialen Umfeld ergeben sich aus den empirischen Befunden wichtige Aufschlüsse. Eine große Rolle spielen Vereine als Lernfelder, in ihnen werden nach Aussagen von Mitgliedern und Funktionären spezifische Kompetenzen erworben, die für die Qualität des Vereinslebens wichtig sind, aber gleichzeitig Handlungsmodelle werden, die andere Tätigkeiten besser, schneller, leichter möglich machen. Das gilt für den Umgang mit Organisationen und Ämtern, der im Alltag des persönlichen Lebens notwendig ist, das gilt aber auch für erwerbliche Tätigkeiten oder geförderte Arbeit, vor allem wenn dort Leitungsqualitäten verlangt werden. Das erfolgreiche Management eines Sozial-, Kultur- oder Sportvereins beflügelt den Umgang mit anderen Menschen im Beruf und fördert auch betriebliche Managementqualitäten.

Als zentrale Lernfelder ergaben sich aus der Befragung von Vereinsvorsitzenden in der Uckermark:

1. die Selbstverwaltung der Vereine als unternehmensähnliche Organisationen (Geschäftsführung, Öffentlichkeitsarbeit, Recht, Konfliktmanagement, Personalentwicklung),
2. die Ausübung von Vereinsdemokratie im Alltag und die Gestaltung zweckentsprechender Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen,
3. die Aneignung vereinsspezifischer Fach- und Methodenkompetenz,
4. die Erweiterung personaler und sozialer Kompetenz durch vielfältige Kontakte mit Vereinsmitgliedern, mit Partnern des Vereins, mit Angehörigen verschiedener Generationen, mit Menschen aus unterschiedlichen Milieus.

Die Beziehungen von Lernen im Verein für die eigene Kompetenzentwicklung zu den Möglichkeiten erfolgreicher beruflicher Arbeit und umgekehrt sowie das unaufhörliche berufsbegleitende Lernen in seiner Rolle für das erfolgreiche Ausüben von Leitungsfunktionen im Verein war vielen Befragten durchaus bewusst. Für 111 von 179 in der Uckermark befragten Vereinsvorsitzenden besteht eine "große Nähe" zwischen ihrer beruflichen und ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit.

Auch wenn die jeweiligen vereinspezifischen Modifikationen von Kompetenz in anderen Lebensbereichen oft nicht direkt verwertbar sind, so bleibt zumindest die Erfahrung, wie man Kompetenz erworben hat und dadurch erfolgreicher handeln kann. Vor allem wirkt die Erfahrung interessen geleiteten und selbstbestimmten Lernens stark nach. Es wird als Chance gesehen, das Lernen selbst zu erlernen und damit auch für andere Lernanforderungen offener zu werden. Nicht zu unterschätzen sind die z. T. für Vereinsarbeit erforderlichen formalen Lernbestandteile – z. B. wenn Funktionäre von Sportvereinen in Grundlagen von Betriebswirtschaft oder Führungstätigkeit eingewiesen werden für berufliches Handeln. Erstaunlich ist der selbstbewusste, offensichtlich erfolgreiche Rückgriff auf vergangene Berufskompetenz selbst z. B. beim Übergang von der Industrie ins Sozialwesen.

“Meine Haupteinfahrungen habe ich im Betrieb auf der Organisationsstrecke gesammelt. Die produktentwickelnde Ingenieurarbeit war nicht meine Stärke. Sicher musste ich beim DRK dazulernen, mich in seine Aufgaben und Strukturen erst hineindenken. Aber das Einarbeiten in die Organisationsstruktur war nicht schwer. Das DRK ist so etwas wie ein mittelständischer Betrieb mit einer breiten Produktpalette – Krankentransport, Rettungsdienst, Wasserwacht, DRK-Schulungsdienst, soziale Dienste. Da kann man vieles aus der Industrie wieder verwenden. Und dann hatte ich ja auch schon im alten Kombinat an Weiterbildung teilgenommen – Mitarbeiterentwicklung, Training zur Verhandlungsführung, Kreativitätstraining sind mir gut in Erinnerung geblieben. Heute kommt mir das erst richtig zugute ...” (Ingenieurin, 44 Jahre, angestellt beim DRK als Abteilungsleiterin Soziale Dienste)

Ähnliche stark wirkende Effekte von Kompetenztransfer können auch Kapitel 7.5 entnommen werden, das an einem Beispiel erfolgreich bewältigter biographischer Übergänge Kompetenzentwicklung als Resultat des Lernens beschreibt. Individuelle Modifikationsleistungen sind bei derart günstigen individuellen Voraussetzungen relativ leicht zu vollziehen. Das selbst organisierte und fremdorganisierte Neulernen geschieht in einem modulationsfähigen Wissenssystem. Das Berufen auf die schon vorhandene Kompetenz stärkt die Selbstsicherheit, und diese Selbstsicherheit dürfte eine wichtige Begleitbedingung für einen gelingenden Kompetenztransfer sein.

Ähnliche Aussagen finden wir auch bei anderen Beschäftigten, die sich ein neues Tätigkeitsfeld erfolgreich aufgebaut haben, dort berufliche und freiwillige Arbeit eng verbinden. Sie greifen bewusst auf die Elemente von Handlungskompetenz zurück, die nicht auf ganz enge berufsspezifische Abläufe gerichtet waren, sondern heben Methodenbewusstsein für wissenschaftliches Arbeiten, Organisationsfähigkeit und Fähigkeit zur Leitung von Gruppen besonders hervor.

“An der Uni habe ich in ganz unterschiedlichen Bereichen gearbeitet. Wichtig war auch die Zeit im Außenhandel, da habe ich mir ökonomische und Managementkenntnisse angeeignet und dann wieder die Jahre beim Aufbau des Optik-Technikums ... Diese erworbenen Fähigkeiten, alles systematisieren zu können, ausgeprägtes Gedächtnis, Übertragung auf analoge Situationen, alles das ist für die Managementtätigkeit von großem Vorteil ...” (Dipl.-Ing., 51 Jahre, angestellter Geschäftsführer, stellvertretender Vorsitzender des regionalen Bildungsverbunds)

Vorhandene Kompetenz wird wesentlich modifiziert, angereichert und macht erfolgreiches Arbeiten heute möglich. Doch auch im Vorfeld neuer beruflicher Arbeit werden die in freiwilliger Tätigkeit oder geförderter Arbeit hervorgebrachten Handlungskompetenzen als Gewinn für die persönliche Entwicklung betont. Die in freiwilligen Tätigkeiten neu erworbenen Kompetenzen werden vor allem von den Jüngeren, die um den Wiedereinstieg ins Berufsleben kämpfen, in die weitere Lebensplanung einbezogen; man ist sich sicher, sie übertragen zu können.

“Ich konnte zeigen (in der ABM), dass ich was kann am PC. Mein Kopf war frei für kreative Sachen ... Ich weiß jetzt, dass ich was kann. Alles was ich gelernt habe, kann ich künftig beruflich einbringen, kreatives Gestalten am PC, selbstbewusster auftreten ... Im Frauenzentrum will ich ehrenamtlich weiterarbeiten – das entspricht mir. Als Verkäuferin will ich nicht mehr arbeiten. Meine Perspektiven sehe ich in der PC-Büroarbeit, Teleheimarbeit – Internet.”
(Verkäuferin, 37 Jahre, zzt. in ABM)

Für diese Plastizität von Kompetenz als Handlungsregulationsdisposition könnte als mögliche Erklärung gelten, dass Kompetenzen eben nicht als fertige Handlungsmuster verstanden werden, die einfach abzurufen sind, sondern als Dispositionen, als Handlungsmöglichkeiten, die bildbar, modifizierbar sind. Kompetenztransfer ist stets mit weiterem Lernen verbunden (Bergmann 1999, S. 26 f.).

In einer neuen Situation wird vorhandenes Wissen geprüft und umstrukturiert, fehlendes Wissen wird neu erworben, ähnliche Modifikationen erfahren Könnens- und Wertungskomponenten. Altes und Neues gehen eine Verbindung ein, es wird neues Wissen und Können im Handeln geschaffen. Die dabei entstehende neue Kompetenz fußt auf der alten, ist aber nicht mit ihr identisch. Hochentwickelte Kompetenz ist wahrscheinlich besonders flexibel und modifikationsfähig, daher in einem größeren Aktionsradius einsetzbar als geringer entwickelte.

Ein anderer Strang des Kompetenztransfers bezieht sich auf die aktuelle Freiwilligenarbeit oder geförderte Arbeit, die meist weit entfernt von der früheren Berufsarbeit ist und in der die ehemalige Fachkompetenz keine direkte Entsprechung hat, sondern nur mittelbar wirkt, über die mit ihr ver-

knüpften methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen. In dieser Situation ist Kompetenztransfer ein widerspruchsvoller Prozess, der nur langsam in Gang kommt, weil zunächst eine große Distanz zwischen dem was man weiß und kann und den aktuellen Handlungsanforderungen empfunden wird; man ist sich seiner Kompetenzen nicht mehr sicher. Erst im Verlauf der neuen Tätigkeit schälten sich die Kompetenzbestandteile – meist methodischer und sozialer Art – heraus, die vielseitig verwendbar sind, die lediglich einer gewissen Adaption zu unterziehen sind und die durch neue in der aktuellen Tätigkeit erworbene Bestandteile ergänzt werden. Bewertet man diesen Prozess, muss von einem Kompetenzumbau gesprochen werden. Entscheidend ist, dass nicht Handlungsrouninen die freiwillige Tätigkeit oder das ABM-Projekt bestimmen, sondern offene, nicht normierte Abläufe.

“... früher hatte ich etwas Abrechenbares. Es gab feste Gesetze ..., alles war schwarz auf weiß und da gab’s kein Abweichen in der Buchhaltung. Es gab wohl auch neue Erkenntnisse, aber es wurde nicht gleich alles umgestoßen ... Aber hier kommen die Erkenntnisse erst mit der Arbeit. Nee, es überfordert nicht, es ist total anders ...”!

Und auf die Frage, ob sie sich mit dieser neuen Tätigkeit in der ABM (Vereinsrecherche in einem Landkreis) arrangiert habe, sagt die Gesprächspartnerin:

“Auf jeden Fall, na, am Anfang nicht, aber nach diesem halben Jahr möchte ich sagen: Ja! ... Umgang mit Leuten hatte ich früher auch, aber es war anders. Hier ist es nicht so konkret abrechenbar. Im Gespräch und nach einem Gespräch entstehen die Ergebnisse. Es wird etwas ergänzt, ganz langsam verändert sich etwas in den Vereinen ... Auf jeden Fall habe ich etwas gelernt, die Arbeitsmethodik im Umgang mit den Leuten in den Vereinen. Vieles konnte ich verwenden von meiner alten Leitungstätigkeit, aber es war eigentlich anders ...” (Buchhalterin, 58 Jahre, zzt. in ABM)

Die neue Kompetenz ist eine wesentlich veränderte Kompetenz, doch der Transfer von Elementen aus der früheren beruflichen Tätigkeit hat die Kompetenzmodifikation zweifellos beschleunigt. Diesen, der veränderten Situation und eher neuen Tätigkeit im Projekt geschuldeten starken Umbau ihrer zweifelsohne vorhandenen, im früheren Lehrerberuf erworbenen Sozialkompetenz beschreibt eine ehemalige Lehrerin:

“Ich musste mich erst auf die für mich völlig neue Situation einstellen hier in J. Das fing im Kreis Bildung und Begegnung der Evangelischen Erwachsenenbildung damit an, dass die Wenigsten in der Kirche waren. Wir waren immer alle ‘bei Kirchens’, obwohl ich mit der Kirche als Institution auch meine Probleme habe. Aber in der DDR hat man völlig ohne Gewissensbisse gelebt, wenn man nicht in der Kirche war. Aber mein Nachbar ist doch kein schlechter

Mensch, nur weil er nicht in der Kirche ist. Und so ist es auch in unserem Gesprächskreis in der Evangelischen Erwachsenenbildung, wo wir uns unterhalten, miteinander diskutieren, etwas vortragen, obwohl wir ganz unterschiedliche Ansichten haben. Aber ich habe gelernt, damit umzugehen ... Ich spüre, dass ich mich verändere. Wenn ich jetzt in meine alte Heimat komme, dann erscheint mir dort alles so fertig. Es bewegt sich nichts. Hier ist alles in Bewegung, ständig ändert sich etwas, schauen Sie sich nur die Stadt an. Heute mache ich gern etwas mit Älteren und mit Jugendlichen. Ich will etwas bewirken und tue damit etwas für mich. Ich bekenne mich dazu, dass ich in der Freiwilligenarbeit auch etwas für mich mache. Ich lerne, ich eigne mir etwas an, was ich nicht wusste und nicht konnte. Das ist ganz anders als Schule und doch immer arbeite ich mit Menschen zusammen ...” (Lehrerin, 58 Jahre, invalidisiert)

Die im Berufsleben erworbene Kompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für die Freiwilligenarbeit, doch sie reicht nicht hin. Im Erwerb neuer tätigkeitsgestützter Erfahrungen ändert sie sich, nimmt neue Züge auf, stößt alte ab.

In anderen Fällen kommen weitgehend neue Kompetenzbausteine in der Freiwilligkeit hinzu, die dann wieder auf unterschiedliche Aufgaben und Situationen übertragen werden. Mit dem Neugelernten wird flexibel umgegangen. So erlebt eine frühere Industriemeisterin aus einer Kunstgießerei in der ABM-Aufgabe, ein Museum für Kunstguss einzurichten, völlig neue ungewöhnliche Lern- und Arbeitssituationen, ist zutiefst betroffen als diese Arbeit wieder zu Ende ist und entwickelt dann so viel Stärke, dass sie – angesprochen von einem Heimatverein – ihr neu erworbenes Wissen und Können wieder umformt und freiwillig im Heimatverein einbringt. Sie will nicht in der Arbeitslosigkeit versauern und sich vom Leben abkoppeln. So erzählt sie:

“Aber wie der dumme Zufall so wollte, habe ich den ... getroffen, irgendwo beim Einkaufen und sagte der: ‘Was machst du denn so?’ Ich gamble zu Hause vor mich hin ... Und dann rief er mich mal an. Weißt du was, wir sind dabei einen Heimatverein zu gründen, willst du nicht mitarbeiten, du vertrittst doch auch deine Meinung, kommst unter Leute ... und so hat er mich mitgeschleppt ... mich dem Dr. T. vorgestellt und dem habe ich erzählt, was ich so im Museum gemacht hatte ... Na ja, und da kam das auch schon gleich auf, dass wir ein Museum aufbauen wollen, aber eben Landwirtschaft. Da habe ich genau so angefangen wie im Kunstgussmuseum. Wieder hin zu Frau R. (Kreismuseum), wieder gefragt, ob sie mich beim Konzept unterstützt, da hat sie mich mit Herrn H. bekannt gemacht vom Landwirtschaftsmuseum in G., das kurz vor dem Zumachen steht, das werden wir wahrscheinlich übernehmen ... Und der hat dann auch ein paar Hinweise gegeben, ja ja, so hat sich das genauso entwickelt wie mit dem Kunstgussmuseum, aber bloß eben Landwirtschaft, und da hatte ich wieder eine ABM-Stelle.”
(Ziseliererin, Industriemeisterin, 53 Jahre, zzt. ABM)

Doch mit der Einrichtung dieses zweiten Museums weiten sich die Aufgaben aus, die sie sich selbst stellt – es entsteht ein Führungskonzept, Faltblätter

werden selbst entwickelt, in denen alte landwirtschaftliche Techniken dargestellt werden, es gibt ein durch den Verein hergestelltes Prospekt, Ansichtskarten werden in Auftrag gegeben usw.

Neu erworbene, immer wieder nachgefragte Kompetenz erweist sich als modulationsfähig, wird vielseitiger anwendbar, der Transfer auf neue Situationen und Probleme erfolgt leichter. Die offenen Situationen begünstigen Lernen, begünstigen auch den Transfer des Gelernten. Doch es bleibt in jedem Fall eine individuelle Konstruktionsleistung und gelingt nicht für jedes Subjekt gleichermaßen (Kirchhöfer 2000, S. 83 ff.). Diese in einem widerspruchsvollen Lebensverlauf erworbenen Kompetenzen, die durch die durchlässiger werden-den Grenzen zwischen den Lebensbereichen ganz unterschiedlich stimuliert werden, eröffnen auch neue Möglichkeiten für den Kompetenztransfer aus dem sozialen Umfeld in eine neue Beruflichkeit. Bei unseren Gesprächspartnern kommt dieser Gedanke bei einigen potentiellen Existenzgründern ins Blickfeld. Ihre Erfahrung, ihre Kompetenz, die sie in freiwilliger Arbeit erworben haben, wird jetzt ganz gezielt unter dem Gesichtspunkt neue berufliche Existenz analysiert und eingesetzt. So wird z. B. die Vorstandsarbeit im Förderverein der Fachhochschule, der Fundus an Organisationserfahrung am Umgang mit Verwaltungen, das Vermögen, eine Gruppe zu leiten, auf das geplante Tourismusgeschäft projiziert, dazu gehört das mühsam erlernte Zeitmanagement, das Vermögen Aufgaben zu delegieren, die Organisation von Aktivitäten des Vereins zu kontrollieren und anderes.

Diese Kompetenzen hatten im Vereinsleben des Gesprächspartners eine bestimmte Spezifik, sie sind mit dem angestrebten Beruf nicht identisch, bilden aber eine Grundlage, neues Wissen und neue Erfahrungen einzubauen. Kompetenzen sind als Dispositionen multifunktional einsetzbar und können sich in konkreten Anforderungen immer wieder ausspezifizieren.

Eine weiter verbreitete Transferleistung ist der kontinuierlich wechselseitige Kompetenztransfer zwischen freiwilliger Tätigkeit und Beruf bei Beschäftigten, der der Qualität der Tätigkeit in beiden Feldern zuträglich ist und auch so verstanden wird.

“Klar ist, dass vieles aus dem Beruf in die Arbeit unseres Dorfvereins einfließt, das ist nicht nur bei mir so, wenn ich dafür Sorge, dass auch andere Mitglieder lernen, wie man ein Dorffest organisiert. Das gilt auch für die Berufserfahrungen unserer Handwerker und Bauern ... Und sicher ist auch, wer im Verein etwas vom Management gelernt hat, der kann das auch im Beruf gebrauchen.” (Dipl.-Ök., 48 Jahre, angestellter Geschäftsführer)

Die Bezugspunkte dieses Transfers können der Verein, die Bürgerinitiative (Mutz 2001), aber auch die Eigenarbeit oder das Familienmanagement sein.

Gerade der Transfer von in der Familie erworbenen Kompetenzen in die Arbeitswelt – was Umgang mit offenen Situationen, Unübersichtlichkeit, Gleichzeitigkeit des Lösen vieler Aufgaben u. a. betrifft – ist eine noch kaum erschlossene Ressource zur Problembewältigung in moderner Berufsarbeit. Insgesamt gilt, dass Kompetenztransfer und die Selbstbefähigung dazu unter sich rasch und grundlegend ändernden Lebens- und Arbeitsanforderungen eine wichtige Bedingung wird, um in diesem Wandel nicht nur mitzuhalten, sondern ihn gestalten zu können.

Im sozialen Umfeld erworbene Kompetenzen zeichnen sich häufig dadurch aus, dass sie im Handeln in unübersichtlichen Situationen, in denen keine erprobten Lösungswege vorlagen, entstanden sind. Es war dabei ein breites Aufgabenspektrum zu bewältigen, für das keine hochgradige Arbeits- und Verantwortungsteilung existierte. Zuständigkeit musste sich immer wieder selbst zugesprochen werden, Abweisen oder Delegieren von Verantwortung war nicht möglich, wenn nicht die gesamte Aufgabe bzw. das Projekt gefährdet werden sollte. Diese kompetentes Handeln auszeichnenden Merkmale werden heute in der Arbeitswelt angesichts komplexer werdender Tätigkeiten, die hohe Flexibilität und Selbständigkeit verlangen, immer wichtiger. Es zeichnet sich die in ihrer Tragweite noch gar nicht abzuschätzende Tendenz ab, dass Kompetenzerwerb im sozialen Umfeld direkter Bestandteil von Personalentwicklungsstrategie im Unternehmen wird. Mutz (2001, S. 20-22) verweist dazu auf konkrete Konzepte von Unternehmen und auf weitere Literatur. Im Ansatz finden sich derartige Strategien – auch wenn sie subjektiv so (noch) nicht reflektiert werden – auch bei jungen ostdeutschen Unternehmen, die ihre Erfahrungen aus dem Agieren im sozialen Umfeld als Humankapital in die Startphase ihrer Unternehmen einbringen (Koch/Thomas/Woderich 2000; Thomas 1997).

Kompetenztransfer vollzieht sich unaufhörlich – so das Fazit unserer Befunde. Nur die subjektiven Möglichkeiten und Voraussetzungen dafür sind ganz unterschiedlich, und nicht in jedem Falle werden die subjektiven Möglichkeiten voll ausgeschöpft, vor allem hinsichtlich des bewussten Transfers zwischen Arbeitswelt und sozialem Umfeld.

6 Informelles und formelles Lernen im sozialen Umfeld

Das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung ist in Bezug auf das Verhältnis zwischen formellem und informellem Lernen weniger darauf gerichtet, die prozentualen Anteile beider Seiten genauer zu belegen. Mit Sicherheit kann angenommen werden, dass das informelle Erwachsenenlernen deutlich überwiegt, worauf in der Literatur häufig verwiesen wird (Livingstone 1999, S. 69 ff.; Dohmen 1996 nennen weitere Quellen). Es sollen vielmehr die zunehmende Ausbreitung, innere Differenzierung und Qualifizierung des informellen Lernens sowie seine Bezüge zum formellen Lernen im sozialen Umfeld betrachtet werden.

Das informelle Lernen ist reich in sich gegliedert und es baut, da es überwiegend als ein reflektiertes Lernen verstanden wird, auf darunter oder davor liegenden Lernvorgängen auf (Schäffter 1998). Lernen wird als ein komplexer vielschichtiger Prozess im menschlichen Leben aufgefasst, der nicht in allen Bestandteilen vom lernenden Subjekt auch als Lernen reflektiert wird, Letzteres gilt insbesondere für die im alltäglichen Handeln außerhalb der Arbeitswelt erworbenen Erfahrungen und den Prozess des Erfahrungserwerbs, der als Lernprozess verstanden werden muss. Diese Lernvorgänge sind nicht nur eine ständige Akkumulation, sondern u. U. auch Abbau, Umwertung, Neuaufbau des bisher vorhandenen Systems, das gilt – so lehren uns die aktuellen Beobachtungen – besonders in kritischen Lebenssituationen, in Krisen und Übergängen.

Informelle Lernprozesse in alltäglichen Lebensführungen verlaufen nach Kirchhöfer (2000, S. 7) selbst organisiert, sind an Problemlösungen der aktuellen Tätigkeit gebunden, verlaufen aber gleichzeitig abgehoben von dieser, benötigen eine Eigenzeit und fordern zur Reflexion heraus, sie besitzen für Kompetenzerwerb und Identitätsbildung eine starke Nachhaltigkeit und können u. U. in Kompetenzen für berufliche Zwecke hinüberwachsen.

6.1 Fremd- und selbstbestimmtes Lernen in geförderter Arbeit und in freiwilligen Tätigkeiten

Die Betrachtung des Lernens in Tätigkeiten im sozialen Umfeld muss die geförderte Arbeit einbeziehen. Überwiegend ist geförderte Beschäftigung fremdbestimmte Arbeit. Die Beschäftigten werden zugewiesen, der Arbeitgeber muss Beschäftigungsfelder und Ziele der zu fördernden Tätigkeiten

gegenüber dem Arbeitsamt im Vorfeld beschreiben. Geförderte Beschäftigung ist immer noch öffentlich stigmatisiert, auch dann, wenn sie von den Beschäftigten als gleichwertige Arbeit betrachtet wird. Allerdings werden – auf Grund ihrer Befristung – meist keine Perspektiven an geförderte Tätigkeit geknüpft. Dementsprechend häufig sinkt die Motivation zu handeln und zu lernen stark ab, wenn die Beschäftigung, wie bei den meisten herkömmlichen Beschäftigungsträgern, nur als Übergangslösung zur Erwerbsarbeit, die für die überwiegende Mehrzahl der Beschäftigten nicht erreichbar ist, organisiert ist. Hier gilt es, neue Konzepte zu entwickeln, die Arbeiten und Lernen sinnvoll verbinden und Beschäftigung und Bildung integrieren in individuelle Entwicklungsprozesse, um neue Tätigkeiten zu erschließen. Doch gibt es auch geförderte Beschäftigung in freiwilligen Organisationen, in denen die Beschäftigten als willkommene Hilfe für die Umsetzung der Ziele dieser Organisationen gesehen werden. Dort wird an den Potentialen der Beschäftigten angesetzt, die gezielt gefördert werden. Nicht die Organisation von Beschäftigung steht im Vordergrund, sondern die Einbindung der jeweiligen Personen in die Arbeit der Organisationen. Wenn an den Neigungen und Fähigkeiten angesetzt wird, werden sowohl die Interessen der jeweiligen Personen berücksichtigt als auch die Interessen der Organisation. Insofern sind diese Tätigkeiten teils fremd-, teils selbstbestimmt. In diesem Fall werden Freiräume zum Ausprobieren bereitgestellt und die Lernmöglichkeiten sind entsprechend groß, selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen steht im Vordergrund. Weiterbildungsangebote werden mit innerer Bereitschaft genutzt. Die Lernformen und die Lernintensität können sich unter diesen Bedingungen denjenigen engagierter Freiwilliger angleichen.

Im Unterschied dazu stand bisher im Lernen in fremdbestimmter Erwerbsarbeit und in fremdbestimmten Weiterbildungskursen der Abbau von Defiziten des Lerner im Mittelpunkt. Der Ausbau der eigenen Potentiale durch Selbstorganisation des Lernens wurde wenig angeregt. Das beginnt sich gegenwärtig zu ändern, wenn in qualifizierter Erwerbsarbeit Verantwortung auf den Einzelnen oder die Gruppe verlagert wird und damit selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen angeregt wird (Bergmann 2000).

Freiwillige, ehrenamtliche Arbeit wird im Gegensatz zur Erwerbsarbeit aus Einsicht, aus einem Verantwortungsgefühl gegenüber Mitmenschen oder Natur, dem sozialen Umfeld und der Umwelt, und auch aus dem Streben nach Verbesserung der eigenen Entwicklung geleistet. Zielsetzung und Inhalte der freiwilligen Arbeit sind in erster Linie selbstbestimmt. Hierarchien in freiwilligen Organisationen sind flach und meist ist die Organisation demokratisch bestimmt; die Partizipation aller Mitglieder an Entscheidungen wird angestrebt bzw. Entscheidungen werden kollektiv getroffen, Entscheidungsgrundlagen werden öffentlich gemacht. Die Mitgliederversammlung ist in

freiwilligen Organisationen in der Regel das höchste Entscheidungsgremium. Es geht letztlich darum, die Selbstbestimmung jedes Einzelnen zu erhalten, um das freiwillige Engagement aller Mitglieder aufrecht zu erhalten. Insofern sind auch Lernziele und Lerninhalte in und für freiwillige Tätigkeiten überwiegend selbstbestimmt. Es soll hier aber auch erwähnt werden, dass es Vereine gibt, die keineswegs flache Hierarchien haben und in denen die demokratische Mitbestimmung ihrer Mitglieder gering entwickelt ist. Auch Vereine sind nicht davor gefeit, dass sich Machtstreben auslebt und gerade bei älteren und größeren Organisationen strukturell verfestigt. Letztlich steht es aber jedem Mitglied frei, etwas zu verändern oder den Verein zu verlassen.

Freiwilliges Engagement erfordert allerdings auch Lernen für Tätigkeiten, die getan werden müssen, die fremdbestimmt sind, z. B. die Einhaltung von Rechtsvorschriften, die Buchführung usw. Tätigkeiten, die, obwohl notwendiges Übel, letztendlich jedoch wiederum “freiwillig” und “gerne” übernommen werden.

Fremdbestimmtes Lernen ist in diesem Fall eingebettet in selbstbestimmte Tätigkeit und selbstbestimmtes Lernen. Das in Bezug auf Lerninhalte und Lernziele fremdbestimmte Lernen erfolgt meist informell, ist selbst organisiert und wird selbst gesteuert. Allerdings entsteht gerade bei diesen fremdbestimmten Tätigkeiten auch der Bedarf nach organisiertem Lernen. Viele der fremdbestimmten Lerninhalte stehen fest und können benannt und definiert werden, sie lassen sich damit didaktisch aufbereiten und vermitteln. Dieser Bedarf nach fremdorganisiertem Lernen wurde auch im Projekt LisU genutzt, um ein “Lernforum freiwillige Vereinsarbeit” in Leipzig zu gründen (Pohl/Salomon 1999). Akteure aus Vereinen wurden durch die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen in einen Kommunikationsprozess gebracht, um damit einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch in Gang zu bringen. Ziel des Projekts ist es, eine Unterstützungsstruktur für kontinuierliches, weitgehend selbst organisiertes Lernen in der Vereinsarbeit aufzubauen, informelles Lernen zu unterstützen und Anschlussstellen für formelles und fremdorganisiertes Lernen bereitzustellen. Fremdorganisiertes Lernen in selbstbestimmten Tätigkeiten wird dann in Anspruch genommen, wenn es in Bezug auf die Tätigkeit erfolgversprechend ist und als effektiv und entlastend empfunden wird. Fremdorganisiertes, formelles Lernen für freiwillige Tätigkeiten in Form von Kursen und Seminaren bleibt aber schon deshalb eine Ausnahme, da diese meist finanziert werden müssen und Finanzmittel in diesem Bereich eine knappe Ressource sind. Oftmals wird deshalb im Bereich freiwilliger Tätigkeiten organisierte Weiterbildung ebenfalls ehrenamtlich geleistet.

6.2 Beiläufiges tätigkeitsbegleitendes Lernen

Es findet in den ganz alltäglichen Auseinandersetzungen des Individuums mit seiner Umwelt statt, da ständig Widerstände auftauchen und auf neue Situationen reagiert werden muss. Es erscheint über weite Strecken als ganz normale Tätigkeitsbedingung, die oft gar nicht als Erschwernis oder als fragwürdig wahrgenommen wird. Sie ist begleitender Lebensbestandteil, da sich das Individuum die umgebende Welt unaufhörlich aneignen muss, um in ihr zu bestehen. Doch unverkennbar ist, dass der Grad der Bewusstheit in der Aneignung ganz unterschiedlich sein kann. Pädagogen haben dies oft übersehen und sich einseitig auf bewusstes, pädagogisch intendiertes Lernen konzentriert. Reischmann (1995) hat in der deutschen Erwachsenenbildungsdiskussion dieses Defizit kritisch benannt und dem beiläufigen Lernen als "Lernen en passant" seinen Platz eingeräumt. Im Alltag außerhalb von Erwerbsarbeit und Schule hat dieses Lernen bis heute überragende Bedeutung. Es erfolgt in den verschiedenen Tätigkeiten, ist nicht darauf orientiert, dass theoretische Abstrakta angeeignet werden, sondern konkrete Erfahrungen, die in der Regel deutlich emotional getönt sind und zu Wertungen führen, die künftigen Handlungen als Grundlage dienen. Sie beziehen sich auf das individuelle Erleben und sind nicht wissenschaftlich-theoretisch gestützt. Sie haben daher nur eine geringe Reichweite als Handlungsgrundlage und können sich bei Übertragung auf andere Situationen und Probleme als unangemessen erweisen. Dennoch sind sie in der Fülle der alltäglich zu absolvierenden Entscheidungen und Handlungen häufig "die" Handlungsorientierung, erfreuen sich großer subjektiver Wertschätzung als Gewissheiten des Handelns.

Das Individuum hat im Verlaufe seines Lebens einen Erfahrungsschatz aufgehäuft und gleichzeitig eine gewisse Geläufigkeit erreicht, Erfahrungen zu erwerben. Neue Eindrücke werden aufgenommen und in das bisherige Erfahrungssystem integriert (Dohmen 1982, S. 189). Dabei werden unaufhörlich Bewertungen vorgenommen und neu Erfahrenes zu bisher Erfahrenem in Beziehung gesetzt. Die Wertmaßstäbe orientieren sich an bisherigen Erfahrungen und den Norm- und Regelsystemen, in die der Erwachsene im Verlaufe seines Lebens hineingewachsen ist. Dieses beiläufige lebensbegleitende Lernen stabilisiert im Normalfall die Lebensvollzüge, ermöglicht ein rasches routiniertes Handeln unter vertrauten Umgebungsbedingungen. Erfahrung bleibt dabei ganz subjektiv, jedes Individuum sammelt seine eigenen Erfahrungen, Erfahrungsdifferenzen dürfen keineswegs übergangen werden (Gieseke 1995, S. 438). Erfahrungen sind stets konkret an Sachverhalte, Tätigkeiten, Umgang mit Personen und Institutionen gebunden. Jeder Mensch hat in seinem Leben besonders wichtige Erfahrungen gemacht, das gilt auch für Gruppen, ja für ganze Generationen. "Das natürliche Weltbild einer Generation ist um zentrale Schlüsselereignisse mit Prägekraft zentriert, die auf

die weitere Entwicklung in einschränkender oder fördernder Weise Einfluss nehmen können ... Zugleich überdauern die durch das Schlüsselereignis geprägten Grundhaltungen – beispielsweise die Einstellungen der Sparsamkeit und des Sicherheitsdenkens – auch wenn die realen Lebensgrundlagen sich objektiv verändert haben ... Neuem Wissen, veränderten Lebensbedingungen kommt mit zunehmendem Alter eine immer geringere handlungsorientierende Kraft zu.” (Kade 1994, S. 27)

In den neuen Bundesländern musste der Neuerwerb von Erfahrungen, die kritische Auseinandersetzung mit bisherigen Erfahrungen sehr abrupt und zwingend erfolgen. Mit großen Unterschieden und Widersprüchen formt sich dieses “natürliche” Weltbild um, die Probleme eines lediglich erfahrungsgeprägten Weltbilds werden offenkundig, andere qualifiziertere Lernformen müssen dazutreten, doch das gelingt nicht in jedem Fall. So beschreibt eine Mitarbeiterin in einem Arbeitslosenzentrum die Lernsituation wie folgt:

“Ich hab’ insofern die Erfahrung gemacht, dass die Leute unwahrscheinlich träge sind, dass vor allem die Arbeitslosen sagen, ach, lasst mich doch in Ruhe. Früher war das anders, da haben die Leute auch nach der Arbeit noch was gemacht, heute wollen viele Arbeitslose einfach nicht mehr ...” (Agrotechnikerin, 40 Jahre, zzt. in ABM)

Doch Lernverweigerung, Abschottung vor neuen Erfahrungen ist nur eine Facette der widerspruchsvollen sozialen Lernvorgänge. Verbreitet tauchen Erfahrungen in unseren Interviews als relativ allgemein gefasste Lebens- und Verhaltensregeln auf, die aus einer großen Anzahl von Tätigkeiten über längere Zeiträume resultieren. Heute beziehen sie sich ganz ausgeprägt auf die Jahre seit der politischen Wende in Ostdeutschland. Mit ihnen sollen neue individuelle Muster der Lebensbewältigung in einer veränderten Umwelt aufgebaut werden, die wieder eine verlässliche Handlungsgrundlage bilden könnten. Weiter zurückliegende Erfahrungen sind meist nicht vergessen, sie bilden eine positive oder negative Kontrastfolie, können jedoch meist nicht mehr unmittelbar handlungsleitend sein. Dennoch spielen bestimmte vergangene Arbeitserfahrungen und Erfahrungen des sozialen Zusammenlebens in der Arbeitswelt in der Rückschau immer noch eine große Rolle, sie werden von manchem unserer Gesprächspartner bereits historisch verklärt und den Erfahrungen in einer auf Konkurrenz ausgerichteten Gesellschaft gegenübergestellt.

“Die Leute so in meinem Alter, wir sind ja irgendwo ‘n bisschen geprägt. Die wenigsten haben gelernt zu kämpfen. Es lief alles reibungslos. Man bekam immer ‘ne Arbeit. Auflehnen half ja sowieso nichts ... Und jetzt kommt der neue Druck hinzu, der viel schwieriger ist ... Wir haben uns super verstanden. Ich hatte ‘n gutes Kollektiv. Ich war in ‘ner technischen Abteilung, hab’ BfN (Büro für Neuererwesen) gemacht, hab’ Sekretärin da gemacht. Ich war die einzige Frau

in der Abteilung. Ich hab' das da schon immer so 'n bissl gemanagt, was so organisatorisch zu machen war, die Männer so 'n bissl aus der Reserve gelockt, mal dies zu machen und mal das zu machen. Ich hab' immer schon Ideen gehabt und so. Aber ich hab' das Gefühl, das ist überhaupt nicht mehr gefragt ..." (Betriebs- und Verkehrseisenbahnerin, Industriekauffrau, 53 Jahre, arbeitslos)

Beiläufiges Lernen in sozialen Veränderungen erfolgt im Alltag ohne pädagogische Einwirkung. Es kann sich verstärken, wenn neue Tätigkeiten aufgenommen werden, für die noch keine individuellen Verhaltensmuster vorhanden sind. Daher führen die Arbeit in geförderten Projekten im sozialen Umfeld und die freiwillige Tätigkeit mit großer Wahrscheinlichkeit dazu, dass sich das beiläufige tätigkeitsbegleitende Erfahrungslernen verstärkt, oft ohne dass darüber bewusst nachgedacht wird. Dieses beiläufige Lernen erfolgt nicht im strengen Sinne auf ein Lernziel gerichtet. Es ist an konkrete Lebenssituationen und in ihnen zu lösende Aufgaben gebunden, da es immer tätigkeitsgebundenes Lernen ist. Diese Tätigkeit verfolgt einen bestimmten Zweck und ist auf ein zu erreichendes Resultat gerichtet. Das müssen nicht ausschließlich Arbeitstätigkeiten sein – auch im Spiel kann sehr intensiv und nachhaltig beiläufig gelernt werden. Dieses Lernen vollzieht sich unmittelbar in der Tätigkeit und nicht in gesonderten Lernräumen oder zu bestimmten Lernzeiten. Dadurch werden Tätigkeiten optimiert, Fehler korrigiert, neue Wege beschritten. Lernen ist hier nicht Haupttätigkeit, sondern bleibt beiläufig, steht neben der Haupttätigkeit bzw. ist in sie eingeschlossen, erfolgt gleichzeitig mit ihr. Beiläufig gelernt wird nicht stetig, sondern anlassbezogen, es kann durchaus ein sporadisches Lernen bleiben, wenn die Tätigkeit nur ein geringes Lernpotential hat oder wenn über sehr lange Zeit gleichförmige Tätigkeiten in einer gleichbleibenden sozialen Umgebung ausgeübt werden (Kirchhöfer 2000, S. 38). Beiläufiges Lernen verbleibt als anlassbezogenes Lernen in einer gewissen Zufälligkeit, das Individuum schöpft mit ihm allein seine Entwicklungsmöglichkeiten nicht aus, Erfahrungen stehen zunächst nebeneinander und erst wenn subjektiv darüber reflektiert wird, werden sie miteinander verbunden, gegeneinander abgewogen, in ihrer Reichweite bestimmt, aber damit erreicht Lernen bereits eine neue Qualität. Beiläufiges Lernen kann dennoch sehr intensiv, sehr verhaltensprägend sein durch seine unmittelbare Beziehung zum alltäglichen Leben. Erfolgreiches und weniger erfolgreiches Verhalten werden unterschieden, Erfahrungen richten das Alltagsverhalten sehr stark aus, es entstehen Muster, die dem Individuum als Selbstverständlichkeiten erscheinen, die nicht hinterfragt werden. Erst wenn diese Erfahrung angesichts veränderter Probleme das erfolgreiche Handeln nicht mehr tragen kann, in Konfliktsituationen, in Krisen, in einer sich verändernden Alltagswelt, dann wird die Reflektion angeregt. Das Individuum kann dann, falls es die neue Lage nicht ignoriert oder sich verweigert, einen Lernzwang verspüren. Die alltägliche Lebenswelt wird als

problemhaft empfunden, das Lernen geschieht nicht mehr latent, es muss über die Erfahrungen nachgedacht werden. Sie werden möglicherweise umstrukturiert, anders in ihrem Bedeutungsgehalt geordnet und darauf überprüft, ob sie das Alltagshandeln noch verlässlich steuern können. Ein großer Teil der Interviewpartner hatte z. B. als sehr fest eingprägtes Erfahrungsmuster, dass Neuerwerb von Kenntnissen unbedingt die Sicherheit der Erwerbsarbeit verbürgt. In den 90er Jahren greift dieses Muster nicht mehr, die bisherige Erfahrung muss angesichts des Dilemmas der massenhaften AFG-geförderten außerbetrieblichen Weiterbildung umgewertet werden. Das Lernen und sein Verwendungszweck selbst sind zu problematisieren und dahinter steht der häufig schwere Abschied vom fürsorgenden Staat.

"... was mir nicht gefallen hat. Ich bin am ersten Tag dorthin gekommen (kommunale Dienststelle als Praktikumsplatz), hab' mich bei der Chefin vorgestellt und hab' dann mit ihr 'n Gespräch und das Erste, was sie mir gleich gesagt hat war: 'Sie werden bei mir sowieso nicht eingestellt', ohne dass sie mich gekannt hat. Obwohl man uns versprochen hatte, wir hätten die Chance, dass sie uns einstellen nach unserem Praktikum. Bei der Schule und arbeitsamtsmäßig hatten 'se uns eigentlich viel Hoffnung gemacht.'"(Schneiderin, 47 Jahre, arbeitslos)

In weiten Bereichen des Alltagslebens ist der beiläufige Erfahrungserwerb durch intentionales Lernen zu ergänzen. Die alltäglichen Lebenszusammenhänge müssen, besonders forciert durch den Systemwandel im Osten, neu erlernt werden. Erfahrungen bleiben dafür eine unverzichtbare Grundlage, sie stimulieren das Lernen, richten es auf bestimmte Schwerpunkte aus, geben dem Lernen eine subjektive Färbung, weil Erfahrungen individuell erworbenes Gut sind und immer interindividuelle Unterschiede bei Erfahrungen vorhanden sind.

6.3 Selbst organisiertes informelles Lernen

Beiläufiger alltagsgebundener Erfahrungserwerb stößt als effektives Lernverfahren an Grenzen, wenn neue ungewöhnliche Aufgaben und Situationen auftauchen. Die Lernfähigkeit ist nicht auf Erfahrungserwerb beschränkt, sie kann höheren Ansprüchen gerecht werden. Der Mensch ist in der Lage, über neuartige Aufgaben und Situationen zu reflektieren, sie zu analysieren, Grenzen und Lücken seines bisherigen, beiläufig erworbenen Wissens- und Könnenssystems zu entdecken und sich auf die Suche nach neuen problem- und situationsangemessenen Lösungen zu begeben. Erfahrungen als bisherige Gewissheiten werden dabei relativiert, uminterpretiert, neu bewertet und anders in das eigene Wissenssystem eingeordnet. Erpenbeck/Weinberg (1999, S. 149) verweisen auf das Besondere, Ungewohnte, das als Lernanforderung wahrgenommen und durch eigenes Bemühen bearbeitet wird, weil ein

unmittelbares persönliches Interesse an der Problem- und Situationsbewältigung besteht. Dieses Lernen ist eine selbst veranlasste und selbst organisierte Leistung, es wird durch die Umgebungsbedingungen angeregt, nicht durch ein von Pädagogen gesetztes Arrangement. Es entsteht in den verschiedenen Tätigkeiten im sozialen Umfeld tätigkeitsbegleitend, da es häufig gar keine institutionellen Lernangebote geben kann, weil die Problemlagen sehr spezifisch orts-, zeit- und tätigkeitsgebunden sind (Trier 1999, S. 61 ff.). Dieses informelle selbst organisierte Lernen unterscheidet sich vom beiläufigen Erfahrungserwerb, da es vom Individuum als bewusster Lernvorgang vollzogen wird, selbst ein Ziel des Lernens gesetzt wird, dafür auch selbst Inhalte, Mittel und Methoden gefunden werden müssen. Beiläufig erworbene Erfahrungen werden zu einem Bestandteil des selbst organisierten informellen Lernens. Lernen baut auf Erfahrungen auf, sie werden geordnet, in ein System gebracht, synthetisiert. Aus Erfahrungen wird gelernt, nicht nur pädagogisch angeleitet (Dybowski 1999, S. 14), sondern auch selbst organisiert. Ein Anstoß zum bewussten informellen Lernen wird insbesondere durch offene Situationen und Probleme gegeben, für die eine Lösung nicht bekannt ist. Es bleibt ein an Tätigkeiten gebundenes Lernen, mit dem Lernergebnis soll ein Zweck – effektiveres Handeln und Verhalten – erreicht werden. Im sozialen Umfeld ist es auf Verbesserung des sozialen Umgangs mit anderen Menschen gerichtet, der sich über die ganze Vielfalt sozialer, kultureller, ökologischer Tätigkeiten und Projekte erstreckt. Zu Resultaten des informellen Lernens gibt es keine Zertifikate, seine Effekte offenbaren sich im Handeln und in den Mitteilungen des Lernenden über sein Handeln, seine Beweggründe und die ihm innewohnenden Lernresultate, manchmal sogar über die Lernvorgänge selbst sowie über Rückmeldungen anderer Personen, mit denen kooperiert und kommuniziert wird. Der reflektierende Lernende, der sein Lernen weiter effektivieren will, kann evtl. im Gespräch Einblick in seine Lernwerkstatt geben. Informelles Lernen, seine Ziele, Inhalte, Methoden und Resultate sind aufzuklären aus objektivierbaren Handlungsergebnissen und der persönlichen Mitteilung.

Informelle Lernvorgänge im sozialen Umfeld sind sehr verschieden zwischen den Individuen, nicht in jedem Falle werden Probleme erkannt, Anregungen aufgenommen, kann der Schritt vom beiläufigen Erfahrungserwerb zum selbst organisierten informellen bewussten Lernen vollzogen werden. An diesem Punkt werden beträchtliche Unterschiede in unserer Gesprächspopulation sichtbar, die eigenen Tätigkeiten werden nur zum Teil als Lernanlässe erkannt und genutzt. Über das Lernen im Alltag wird von einem Teil der Erwachsenen wenig nachgedacht. Ein anderer Teil der Bürger betont dagegen seine neuen Lernerfahrungen im sozialen Umfeld und beschreibt das Eindringen z. B. in veränderte Rechtsvorschriften, den neuen Umgang mit Verwaltungen als individuelle selbst organisierte Lernleistung.

“Im Bauwesen hatten wir zu DDR-Zeiten eine extreme Spezialisierung. Das gibt es heute nicht mehr und in ABM-Projekten schon gar nicht. Ich musste viele Dinge lernen, die zum Bauen auch dazugehören – vor allem alles, was mit Geld und Kosten zusammenhängt. Das habe ich mir selbst beigebracht und selbstverständlich habe ich beim Projektträger viel gelernt. Wir haben uns hingesetzt und die Förderrichtlinien durchgearbeitet und danach das Projekt bis zur Antragsreife entwickelt ... Ansonsten muss ich mich mit gesetzlichen Vorschriften beschäftigen. Auch das passiert selbständig und meist außerhalb der Arbeitszeit. Ich denke, durch die ABM-Jahre habe ich 40 Prozent dessen, was ich heute weiß und kann dazugelernt und das Lernen hat kein Ende.” (Maurer, Bauingenieur, NVA-Offizier, 56 Jahre, angestellt)

Knöchel (2000, S. 84) spricht davon, dass aus der Tätigkeit ein Informationsgewinn erfolgt. Die Informationen werden entsprechend verarbeitet und als Gedächtnisbesitz aufgenommen. Nur in seltenen Fällen sind sie völlig neu, im Regelfall knüpfen sie an Erfahrungen, an Vorwissen an, werden mit ihm kombiniert. Das Gleiche gilt auch für Bewertungen. Sie beziehen sich im sozialen Umfeld nicht allein auf individuelle Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit, sondern auch auf den Grad der Übereinstimmung mit in der Gesellschaft anerkannten Normen und Werten. Da letztere in Übergangszeiten starken Veränderungen unterliegen, zwischen gesellschaftlichen Gruppen differieren und teilweise bisher akzeptierten Wertungen widersprechen, ist gerade das Modifizieren von Werten, das “Wertelernen” im sozialen Transformationsprozess ein widerspruchsvoller Vorgang. Vor allem die mittlere und ältere Generation vergleicht, wägt ab, hat Enttäuschungen zu verarbeiten, ein neues Wertesystem zeichnet sich oft erst in vagen Konturen ab.

“Diesen Anspruch, für einen großen Kreis von Menschen etwas tun zu wollen, zu müssen, zu können, den habe ich sehr schnell ablegen müssen. Er hat sich reduziert auf einen überschaubaren Kreis, die Familie, dann die Mitarbeiter ... Man engagiert sich vielleicht auch lokal wieder etwas, aber dieser ganz große Wahn, das ist vorbei. Das würde ich kein zweites Mal tun, da stand man dann zu oft allein. Man hat viel Zeit investiert und persönliches Engagement ... Ich will nicht sagen, dass es sich nicht gelohnt hätte, das ist falsch. Der Drang, davon etwas haben zu müssen, der war ja gar nicht da. Aber die Enttäuschung, die war schon erheblich ...” (Dipl.-Ingenieur, geschäftsführender Gesellschafter, 55 Jahre)

Die Modifizierung des Wertesystems ist eine Domäne des informellen Lernens im sozialen Umfeld, fremdorganisiertes formelles Lernen findet dazu kaum einen Zugang. Die schwierigen Werteveränderungen stehen für die Tiefe und Radikalität des Transformationsprozesses in Ostdeutschland, seine Langwierigkeit und Konflikthaftigkeit. Das Wertesystem erfasst nicht nur politisch-gesellschaftliche Grundwerte, sondern vor allem beziehen sich die Wertungen und ihre Veränderungen auf das alltägliche Verhalten, die Abschätzung, welches Verhalten zweckmäßig ist und welche möglichen Folgen des Handelns einzukalkulieren sind. Diese Aussagen bedeuten nicht, dass die Veränderungen im Wertesystem Resultat eines autonomen individuellen

Lernens wären, gerade durch intensive, vielseitige soziale Beziehungen in der Tätigkeit werden sie angeregt, selbst wenn Veränderungen lange Zeit benötigen und sich oft unmerklich vollziehen. Die Interviews geben darüber Auskunft, dass die Partner über bereits stabilisierte Wertesysteme verfügen, die ihr Handeln regulieren, soziale Aktivität hervorbringen, richten und verändern, wie z. B. in Selbsthilfegruppen oder Sozialprojekten.

“Bei mir gehen berufliche und freiwillige Arbeit ineinander über. So haben wir im vergangenen Jahr in der Jugendarbeit ein Projekt entwickelt, Jugendliche aus der rechten und der linken Szene in S. zusammenzubringen mit Hilfe von Jugendklub, Jugendamt und anderen Partnern. Vermittelt durch die Schweizer Caritas haben wir mit einer solchen Jugendgruppe Hilfe geleistet auf einem Schweizer Bergbauernhof – 1.400 m hoch gelegen. Wir haben einen Weg gebaut in harter körperlicher Arbeit und ganz einfach gelebt, wie die Bergbauernfamilie auch. Und in der Arbeit und im Zusammenleben auf dem abgelegenen Hof sind sich Jugendliche näher gekommen, die sonst nie miteinander reden. Dieses Miteinanderreden war ganz erstaunlich, mit vielen interessanten Gedanken und Themen, für die im Alltag keine Zeit vorhanden ist. Die Jugendlichen haben bei diesem Projekt ihre Angst überwunden, dass sie nur ausgenutzt werden, sich aber keiner für sie interessiert.” (Elektromeister, Sozialarbeiter, 49 Jahre, angestellt)

In Auseinandersetzung mit dem eigenen Wertesystem, sind die Wahrung erprobter und als richtig angesehener Werte und ihre Modifizierung sowohl als Einpassung in das vorhandene System als auch als grundlegende Veränderungen gleichermaßen zu beobachten. Bewertungen werden vielfach unterschwellig vorgenommen, gehen so in das Gedächtnis ein und werden zum Bewertungsmuster. In vielen Fällen werden für sich selbst Kontinuitäten im Wertesystem behauptet und Veränderungen vor allem bei Personen des Umfelds gesehen. In kritischen Lebenssituationen soll die eigene Verhaltenskennzeichnung als stabil, als Anker für das Verhalten dienen. Kennzeichnend ist, dass informelles Lernen als Kombination von Wissen, Können und Bewertung als länger dauernd und in Tätigkeiten integriert gesehen wird. Mehrere Interviewpartner thematisierten dazu noch das Interesse, die Neigung, ja sogar von Neugier als Lernantrieb wird gesprochen. Von der mit dem Beruf verbundenen Neugier ist z. B. die Rede, die im Laufe der Zeit auf Natur und Naturschutz ausgedehnt wurde und nach der Wende zur Mitarbeit im Naturschutzbund führte.

“Das hat sich damals eigentlich bei der Geologie (als Vermessungsfacharbeiterin in der geologischen Forschung und Erkundung) herauskristallisiert, dass ich mich in dieser Richtung ein bisschen engagiert habe ... Es waren fast alles ausgebildete Geologen, mit denen ich unterwegs war und ich war immer neugierig. Ich wollte immer wissen, was ist das für ´ne Blume, die am Wegrand blüht und da hat sich das dann so eingebürgert. Ich hatte immer ein Bestimmungsbuch mit. Und das hab´ ich mir so alles alleine nebenbei angeeignet und genauso mit den Steinen ...” (Vermessungsfacharbeiterin, Erzieherin, 50 Jahre, zzt. im Existenzgründerlehrgang)

Informelles Lernen wird überwiegend nicht als Selbstzweck des Erwerbs von Bildungsgütern verstanden, sondern als unerlässlich für effektives Handeln und Verhalten. Es soll letztlich im Umfeld – in diesem Fall im Naturschutz – etwas bewegt werden.

Das informelle Lernen ist zunächst ein situatives Lernen, muss aber nicht dabei bleiben, sondern es kann aus einem situationsgegebenen Lernimpuls und entsprechenden Lernakten zu einem längerfristigen, stärker systematisierten Lernen hinführen. Es werden neue Informationen gesucht, es wird zielgerichtet gelesen, experimentiert, erprobt, die Tätigkeitsresultate prozessimmanent verbessert. Das informelle Lernen gewinnt mit zunehmenden Lern- und Tätigkeitserfahrungen an Qualität und es wird bewusster als normaler Bestandteil der freiwilligen oder auch geförderten Arbeit angesehen. Knoll (1999, S. 70 f.) nennt als Merkmale für selbst organisiertes Lernen die Formulierung von Zielen, Inhalten, Methoden, Lernumgebungen, Organisationsformen und ihre Gestaltung, die Nutzung der eigenen Ressourcen, das Sorgen um die Erfüllung der eigenen Lernbedürfnisse einschließlich der Überwindung dabei auftretender Hindernisse und die Selbstreflexion über den eigenen Lernprozess.

“Ich lese gern, vieles eigne ich mir durch Lesen an, und dann wird in unserem Projekt immer ausprobiert, kritisiert, verbessert, verändert. Durch die Tätigkeit wird man allmählich zum Experten ...” (Dipl.-Ingenieur, 48 Jahre, zzt. in ABM)

Diejenigen, die sich schon länger eine Aufgabe im sozialen Umfeld gesucht haben und dabei geblieben sind, stellen oft für sich selbst einen längerfristigen Lernprozess fest. Nicht nur beim Einstieg in die Tätigkeit, sondern während des Verlaufs entwickeln sich Lerninteressen, entsteht aus den wachsenden Tätigkeitsansprüchen ein ständiger Lernanspruch.

“Man liest einfach weiter, beschäftigt sich mit der Sache, das wächst immer mehr an durch den Heimatverein – Literatur, Regionalgeschichte, Architektur. Wir werden gefragt, wir führen Veranstaltungen durch im Ort usw. ...”(Lehrerin, Redakteurin, 44 Jahre, zzt. in ABM)

Die Lernenden haben selbst gewählte Ziele, sie lernen mit bewusster Absicht, um diese Ziele zu erreichen, setzen entsprechende Mittel dafür ein und suchen sich Wege, die als zweckmäßig angesehen werden. Hervorgehoben werden soll die Aussage, dass informelles Lernen nicht als lästige – weil von außen aufgezwungene – Pflicht angesehen wird, sondern dass Lernen Spaß machen und das eigene Selbstbewusstsein stärken kann. Kein Lehrer zensiert und gibt Urteile ab, sondern man will vor dem eigenen Urteil bestehen und den Lernerfolg möglicherweise von der Gruppe bestätigt bekommen. Im Verlaufe des Lebens hat sich die Bedeutung des selbst organisierten informellen

Lernens immer wieder bestätigt. Es ist zum bevorzugten Modell des Lernens geworden.

“Ich habe mir schon als Kind alles, was ich können wollte, selbst beigebracht. Ich habe einfach ausprobiert und so lange wiederholt und geübt, bis ich es konnte ... Nach der Wende habe ich sofort nach der Entlassung an Weiterbildung teilgenommen. Das war formal und hat mir nichts gebracht, was ich nicht schon wusste oder konnte ... Dann habe ich mir einen PC gekauft und mir alles selbst beigebracht, was ich für Buchhaltung und Textverarbeitung benötigte. Das war harte Arbeit, aber ich habe es selbst geschafft ...Jetzt als Seniorin spielt das Berufliche keine Rolle mehr. Ich arbeite in der Programmgruppe mit. Wir probieren aus, wie das Programm aussehen muss, das wir für unsere Begegnungsstätte aufstellen und wir schätzen ein, wie es angenommen wird. Meine Mitarbeit hier soll das Altern bremsen.” (Dipl.-Ing.-Ökonomin, Buchhalterin, 60 Jahre, Rentnerin)

Doch die Relationen zwischen informellem und formellem Lernen sind interindividuell sehr verschieden und ebenso die Präferenzen. In den Gesprächen gehen die geäußerten Meinungen beträchtlich auseinander, es werden sehr unterschiedliche Lernerfahrungen und Gewohnheiten dargestellt. Informelles Lernen ist hoch individualisiert, das Subjekt schneidet sein Lernen auf seine Bedürfnisse, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise zu, schafft sich selbst eigene, passgerechte Lernarrangements (Knöchel 2000, S. 93 ff.).

Von großem Vorteil für ein zielgerichtetes, effektives informelles Lernen sind die im Lebensverlauf erworbenen Lernerfahrungen. Viele im sozialen Umfeld hochengagierte Menschen, die in der Tätigkeit unaufhörlich weiterlernen, waren und sind in ihrem Arbeitsleben immer wieder mit Lernanforderungen konfrontiert gewesen, die erfolgreich bewältigt wurden. Lernerfahrungen, Lernerfolg, Gewohnheit, tätigkeitsbegleitend zu lernen, bilden gute Voraussetzungen, als Freiwillige selbst Lernsituationen zu erkennen, sich Ziele zu setzen, Inhalte und Methoden festzulegen und auch die erreichten Resultate kritisch zu reflektieren. Viel schwieriger ist der erfolgreiche Umgang mit dem Lernen für Menschen mit geringen Lernerfahrungen bzw. mit nachhaltig wirkenden Erfahrungen, vor Lernanforderungen gescheitert zu sein. Sie finden häufig erst über die Einbeziehung in stabile Gruppen, über positive Rückmeldungen eigener Leistungen für sich selbst und für andere zum selbst gewollten und selbst organisierten informellen Lernen. Informelles Lernen wird durch angstfreies Arbeiten gefördert. Eine bereits länger arbeitslose Verkäuferin schildert unter diesem Aspekt ihr Lernen in der ABM:

“... neu war außerdem, Verantwortung zu haben, selbständiges Arbeiten, ohne Angst haben zu müssen, etwas falsch zu machen ... Ich konnte meine Stärken in der ABM nutzen, z. B. am PC – aus der Umschulung –, aber auch Zuhören und Einfühlungsvermögen, die ich durch die Berufstätigkeit als Verkäuferin erworben hatte ... Gelernt habe ich durch Beobachten, durch

"In-mich-Hineinhorchen", durch die Arbeit überhaupt." (Verkäuferin, 31 Jahre, zzt. in ABM)

Mit positiven Lernerfahrungen wird auch das Selbstbild positiver. Zunächst wird weniger das Lernresultat erlebt, sondern die erfolgreiche Tätigkeit, erst von hier aus entwickelt sich die Reflexion über das Lernen und die Einordnung dieses Lernens als Gewinn für die eigene Persönlichkeit. Informelles Lernen in der Tätigkeit wird mit ihrer zunehmenden Qualität ergänzt und ausgeweitet durch Lernen außerhalb der Tätigkeit, wie Lesen von Fachliteratur, Abrufen von Informationen aus dem Internet, eigenständiges Üben und Experimentieren und schließlich die Teilnahme am organisierten Lernen mit Hilfe von Bildungseinrichtungen.

6.4 Selbst organisiertes informelles Lernen in Gruppen und die Rolle interner Experten

Freiwillige Tätigkeit und geförderte Arbeit finden zu einem großen Teil in und mit Gruppen statt. Individuelles Lernen wird in diesen Fällen häufig ergänzt durch selbst organisiertes Lernen in der Gruppe und für die Gruppe. Etwas nicht zu wissen, nicht zu können, kann zum individuellen und zum Gruppenproblem werden, muss jedoch keinesfalls Resignation nach sich ziehen, sondern kann gemeinsames Suchen nach Handlungsmöglichkeiten und damit Lernbemühungen auslösen. Das müssen durchaus nicht pädagogisch intendierte Lernprozesse sein, sondern sie bleiben innerhalb "pragmatischer Relevanzmuster" und im Rahmen einer "Alltagsdidaktik" (Schäffter 1998, S. 206). In Vereinen erfolgt Lernen durchaus auch in Schulungsformen für die Mitglieder, in denen die vereinsinternen Experten ihr Wissen und ihre Erfahrung vermitteln. Darüber hinaus sind andere Möglichkeiten verbreitet, die den Vereinsmitgliedern sehr wichtig sind – jedoch ganz entfernt von schulischen Lernformen. Der Abstand zu rigiden Organisationsformen wird betont, der informelle Charakter hervorgehoben.

"Ich bin ein Mensch, der wenig Versammlungen will und so geht es den meisten in unserem Gartenverein. Viele Sachen werden im Gespräch erledigt. In unserem Verein gibt es viele Experten, da kann man sich immer beraten lassen. Viele bewirtschaften ihren Garten ökologisch, bei uns werden wenig Gifte gespritzt. Die meisten setzen irgendwelche natürlichen Mittel ein, das stinkt zwar genauso, ist aber weniger schädlich. Da berät einer den anderen. Auch ich "belese" mich für meinen Garten und gebe Tipps. Das alles muss nicht großartig organisiert werden und reicht uns völlig aus." (Feinmechaniker, 50 Jahre, zzt. in Weiterbildung)

Die Organisationsform des Lernens kann weitgehend informell bleiben und dennoch den ganzen Verein aktivieren. Das Lernen ist nicht Organisations-

zweck, fördert ihn jedoch nachhaltig. Meist wird nicht festgelegt, was zu lernen, sondern was zu tun ist. Im Handeln werden Alltagskompetenzen erworben, die sich aus dem Anliegen der Mitglieder herleiten, dafür wird auch das in der Gruppe zu findende Potential an Wissen und Können ausgelotet, auf diese Weise kommt der gruppeninterne Erfahrungsaustausch zustande, die weniger erfahrenen Gruppenmitglieder lernen von den gruppeninternen Experten. Hier ist an Schäffter (1998, S. 209) anzuschließen, der von einem fluiden, d. h. sich selbst fortschreibenden Prozess der Lernorganisation spricht. Auch in Selbsthilfegruppen ist z. B. dieses Herangehen an Lernen zu erkennen. In der Gruppe von Betroffenen ist der Identifikationsgrad hoch und die Hemmschwelle, von den Anderen zu lernen, niedrig. Sich selbst zu helfen, schließt Vermittlung und Übernahme von Erfahrungen, von Informationen durch Mitbetroffene ein, allerdings in einem ständigen Spannungsverhältnis.

“Erst ist der große Enthusiasmus da und dann springen wieder soundso viel Leute ab, weil sie sagen, das weiß ich ja alles, also diese ganzen Kinderkrankheiten in den ersten zwei Jahren dieser Gruppe. Und die Aussprache zwischen Sprechern von Selbsthilfegruppen dort, das war für mich eine ganz wichtige Hilfe, weil sie meine Ahnungen und meine Bestrebungen bestätigt hat, aber auch im gegenseitigen Erfahrungsaustausch, wie läuft denn das bei denen und wie ist die Zusammenarbeit mit den Ärzten usw. ...” (Reproduktionsfotograf, Druckereileiter, 58 Jahre, invalidisiert)

Man teilt sich eigene Beobachtungen mit, Erfahrungen werden sich selbst und anderen bewusst gemacht, sie können in einer vertieften Lernphase dann mit gesichertem Wissen zusammengebracht werden. Eigenes Erleben, soziale Beziehungen, Umfeldbedingungen und in wachsenden Anteilen wissenschaftliches Wissen geben dem Handeln der Gruppe und der Einzelnen Profil. Auf diese Weise entstehen individual- und gruppentypische Handlungskompetenzen, die die Gruppenmitglieder stabilisieren, sie sozial handlungsfähiger machen, ihnen helfen, ihre Probleme besser zu bewältigen. Lernen in der Gruppe gewinnt eine verhaltensstabilisierende und verhaltensändernde Funktion, mindert Tendenzen sozialer Isolierung und kann zur besseren Integration beitragen. Das Anregungspotential (Knoll 2000, S. 87) selbst organisierten Gruppenlernens ist für die Beteiligten hoch, es kann im Erfahrungsreich verbleiben, das erscheint jedoch vielen Gruppenmitgliedern auf die Dauer nicht ausreichend. Sie wollen eigene Erfahrungen mit anderen Informationen konfrontieren, eine möglichst zuverlässige, wissenschaftlich gestützte Handlungsgrundlage erwerben. Der Lerngegenstand entwickelt sich aus der eigenen Lebensgeschichte, der eigenen Betroffenheit heraus und richtet sich auf aktives Handeln und Mitgestalten in einem konkreten sozialen Rahmen. Lernen wird zum organisierten Gruppenprozess.

Informelles Lernen in Gruppen ist vorwiegend ein entwickelndes Lernen, mit der Tätigkeit entwickelt sich das Lernen, Lernziele werden erst im Prozess klarer, die Lerninhalte werden mit fortschreitender Problemkenntnis genauer bestimmt. Lernen bleibt ein Vorgang des Suchens, nicht des Abarbeitens fertig vorliegender Lösungen mit definierten Wissens- und Könnensbausteinen.

Intensität und Zielstrebigkeit des selbst organisierten Lernens in der Gruppe sind von der Lernhaltigkeit der Gruppenziele, von den Interessen, der Motivation sowie den bisherigen Lernerfahrungen der Mitglieder abhängig. So haben Kulturvereine oftmals sehr ausgeprägte Lernvorhaben – zu denken ist an Chöre, die ständig an ihrem Repertoire arbeiten und in die Öffentlichkeit gehen, an Museums- und Theatervereine, historisch orientierte Vereine u. a. Doch auch in engagierten Sozialvereinen sowie Initiativen und Projekten zur Stadt- oder Dorfgestaltung wird tätigkeitsbegleitend in der Gruppe gelernt – oft mit großer Ernsthaftigkeit und hohem Engagement auch für schwierige soziale Situationen oder wichtige Initiativen des Kulturlebens. So werden z. B. die Stadt- und Dorfgeschichte vertieft aufgearbeitet oder kulturelle und regionalgeschichtliche Traditionen wiederbelebt.

“Wir haben ein ABM-Projekt gemacht, das sich mit der Geschichte des Kahlaer Porzellans beschäftigt hat. Neben einer Veröffentlichung ist die große Ausstellung 150 Jahre Kahlaer Porzellan entstanden. Ehemalige Porzellanmalerinnen, Keramikformerinnen, Lehrausbilder und Formentwicklerinnen haben sich mit der Geschichte ihres Werks und des Porzellans befasst, haben nachgedacht wie alles dargestellt werden kann und haben auch ein Stück ihres bisherigen Lebens dahingelegt. Ein Teil der Ausstellung steht heute noch. Der neue Besitzer des Werks hat sie übernommen und zeigt sie mit Stolz den Besuchern.” (Lehrerin, Redakteurin, 46 Jahre, zzt. in ABM)

Das Lernen an diesem Gegenstand Regionalgeschichte und Porzellan ist Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben, Aneignung neuen Wissens, Freude am ästhetischen Gestalten und öffentliche Aufforderung, sich mit Lebens- und Arbeitsleistungen der Menschen und mit den künstlerischen und handwerklichen Traditionen in der Region zu beschäftigen, sich damit zu identifizieren. Ein derartiges Lernen löst auch starke Emotionen aus, weil der Bruch in der Arbeitsbiographie verarbeitet werden muss, die Wandlung eines hochspezialisierten Industriestandorts mit heute unsicherer Perspektive darzustellen ist. Und gleichzeitig weckt dieses Lernen Stolz auf Lernfähigkeit und eigene Leistung, weil die Ausstellung große Beachtung bei der Bevölkerung gefunden hat. Lernen erweist sich erneut zuerst als soziales Lernen und erst in zweiter Linie als individuelles Aneignen von Bildungsgütern.

Wichtig scheint die Beobachtung einiger unserer Gesprächspartner zu sein, dass das Lernen in dem Maße zunimmt, je mehr die freiwillige Arbeit oder

das geförderte Projekt Mittelpunkt des Lebens werden. Man hat immer neue Fragen und “gräbt sich immer tiefer” in den Gegenstand ein, erst dann wird bewusst, dass tatsächlich gelernt wird – bis hin zur wissenschaftlichen oder populärwissenschaftlichen Arbeit. Derartige Gruppen – z. B. Naturschutz oder Öko-Gruppen, Geschichtswerkstätten u. a. – sind als sachkompetent anerkannt und spielen in der regionalen oder lokalen Öffentlichkeit eine merkbliche Rolle. In diesen lernenden Gruppen sind in der Regel Mitglieder vorhanden, die für das Anliegen, für das die Gruppe oder der Verein stehen, besonders ausgewiesen sind. Das kann durch mögliche Nutzung beruflicher Kenntnisse und Fähigkeiten gegeben sein oder auch durch langzeitliches selbst organisiertes eigenes Lernen und Tätigsein im Verein oder der Gruppe. Solche Personen werden als Experten von den anderen Mitgliedern anerkannt und sind bevorzugte Ansprechpartner. Sie beantworten Fragen, geben Informationen, demonstrieren bestimmte Tätigkeiten, erweisen Rat und Hilfe, verweisen auf andere Informationsmittel und üben eine Art Beratungs- oder Anleitungsfunktion aus. Diese Expertenposition kann sogar in offiziellen Bezeichnungen ausgedrückt sein: “Übungsleiter” im Sportverein, “Zuchtwart” bei Kleintierzüchtern, bis zum “Brandmeister” bei der freiwilligen Feuerwehr oder dem “Projektleiter” oder Vorarbeiter in der ABM.

Der interne Experte ist ein nahestehender Berater, Lernbarrieren ihm gegenüber sind meist niedrig bei anderen Mitgliedern. Er gehört zur Gruppe und ist in anderen Fragen wieder völlig eingeordnet. Eine primäre Orientierung an einer in der nahen Umgebung befindlichen Fachkraft, das Fragen, Ratsuchen, Beobachten in der Tätigkeit ist sehr verbreitet und scheint ebenso bedeutsam wie das selbständige Lesen von Informationsmaterial, Anleitungen, Zeitschriften oder Fachbüchern. Drastische Beispiele in den Interviews belegen diese Tendenz.

“Ich hab’ ‘ne grüne ABM gemacht, mit allem Möglichen, was auf’ m Dorf so anfällt ... Ich denke, das hat mir gut getan. Ich hab’ dabei gelernt, total ... Ich bin dann abends um neune zum Maler gegangen und hab’ gesagt: ‘Du, warum kommen mir die Tapeten runter und dir nicht?’ Und dann hat er mir das erklärt, abends. Und dann bin ich am nächsten Tag hingegangen, freudestrahlend, heute kommen die nicht runter ...” (Zerspanungsfacharbeiterin, Bürokauffrau, 43 Jahre, zzt. in ABM)

Die eigene Tätigkeit wird mit der Expertentätigkeit verglichen, seine Vorgehensweise soll möglicherweise übernommen oder in bestimmten Teilen in das eigene Handeln eingepasst werden. Andere Gruppen heben hervor, dass viele Mitglieder besonderes Können, besonderes Wissen, besondere Erfahrungen haben, die bei unterschiedlichen Aufgaben für die Gruppe wertvoll sind. Der Expertenstatus wechselt je nach Situation und Problem, das ist für das Gesamtanliegen von großem Vorteil.

“Im Seniorenbeirat sitzen viele Experten, ganz unterschiedliche Leute: Arbeiter, Buchhalterin, Lehrer, angesehene Ingenieure und Wissenschaftler, die Vertreter der Wohlfahrtsorganisationen. Alle haben etwas einzubringen und alle lernen. Wir sind unsere eigenen Experten, aber wir machen uns auch bei anderen kundig ... Wir wollen ein Arbeitsgremium sein, wir lernen in der Arbeit – bloße Repräsentanten von Parteien und Organisationen haben wir nicht mehr. Das Wichtigste sind unsere Arbeitsgruppen im Beirat, da wird das ganze Jahr über kontinuierlich gearbeitet.” (Musikwissenschaftler, ehemals Technischer Direktor der Philharmonie, 62 Jahre, Rentner)

Vorhandene Experten sind eine wichtige Voraussetzung für informelles Lernen. Sie qualifizieren die themenorientierte Kooperation und Kommunikation in der Gruppe. Sie regen an und optimieren Lernwege und Lernmethoden anderer Mitglieder. Sie können auch Beispiel sein, dass weitere Mitglieder sich Expertise aneignen wollen. Für die Gruppen und Vereine tragen derartige Experten zur inneren Stabilität und zur zielstrebigen Entwicklung im Tätigkeitsfeld bei. Sie ermöglichen besonders in schwierigen Situationen die weitere Arbeit und evtl. auch eine öffentliche Förderung, weil sie in der Öffentlichkeit eine Gewähr für qualifizierte Leistungen und ein kontinuierliches Weiterlernen auch anderer Mitglieder bieten.

“Die Frauen, die in diesen Projekten zusammengeführt wurden, sind ja alle mit Hochschulabschlüssen gekommen. Also ich denke, starke Frauen, selbstbewusste Frauen, fachlich sehr gut ausgebildete Frauen, die sehr viel geleistet hatten und sehr viel können ... Und ich denke nicht, dass man in solchen Projekten Hierarchien aufbauen kann ... Und ich denke, dass jeder das reintragen kann und muss, was er kann. Und wir haben eine bestimmte Aufsplittung vorgenommen, dass so jeder Fachgebiete betreut, aus denen er kommt oder Erfahrungen mitgebracht hat.” (Bibliothekarin, Geschäftsführerin Frauengründernetzwerk, angestellt)

Für die Experten selbst ist ihre Anerkennung durch die Gruppenmitglieder wichtiger Bestandteil ihres Selbstwertgefühls und in der Regel auch eine Aufforderung gleichfalls weiterzulernen, um den Expertenstatus zu wahren und sich als handlungskompetent zu erweisen.

6.5 Lernberatung durch externe Experten

Wenn so ausführlich das selbst organisierte informelle Lernen besprochen wird, zeigen die vorangehenden Passagen, dass es sich keineswegs um ein autonomes Lernen handelt, das von der sozialen Einbindung des Individuums abgekoppelt ist. Die soziale Entwicklung zeigt sich im Bezugnehmen auf Gruppenlernen und auf Experten, die im Nahbereich angesprochen werden können. Doch Lernberatung durch derartige Experten lässt sich nicht auf Gruppenangehörige reduzieren. Zunehmend – so scheint es – wenden

sich selbstbewusste Erwachsene, die ein Problem lösen und dafür lernen wollen und müssen, auch an Personen außerhalb der unmittelbaren Bezugsgruppe im sozialen Umfeld. Gerade die Erfahrungen im ostdeutschen Transformationsprozess mit seinen Strukturbrüchen und völlig neuartigen Herausforderungen an Handeln im sozialen Umfeld machen darauf aufmerksam, dass bei weitem nicht nur institutionelle Lernorganisationen nachgefragt werden, sondern ebenso als Fachleute angesehene Personen, an die man sich direkt wenden könnte, die aber in der unmittelbaren Bezugsgruppe nicht vorhanden sind. Vor allem auf selbst organisiertes Lernen orientierte Personen streben Lernberatung an – vom Verweis auf Sachinformation bis hin zu Tipps für effektive Selbstlernmethoden. Sie erscheint angesichts des häufig starken Entscheidungsdrucks, der nur knapp bemessenen individuellen Lernzeit effektiver als Teilnahme an einem systematischen Kurs, der darüber hinaus für viele Aktivitäten im sozialen Umfeld überhaupt nicht angeboten werden könnte. Erfolg und Erfahrung mit dem Lernen bilden eine wesentliche Voraussetzung für Wahrnehmen von Lernberatung. Lernerfahrene Personen, die im Arbeitsleben als Lernende gefordert waren und sind, suchen sie. Sie wollen erkannte Lücken im Wissens- und Könnenssystem rasch füllen, Lernzeiten effektiver nutzen, aber ihre eigene bewährte Lernorganisation beibehalten, die Ziele und Wege ihres Lernens selbst festlegen, die Inhalte entsprechend den eigenen Bedürfnissen und den Umgebungsanforderungen auswählen.

Institutionelle Anbieter haben bis zur Gegenwart kaum Wege gefunden, dem Bedürfnis nach Lernberatung gerecht zu werden, ihre gesamte Lernorganisation ordnet Beratung nur in das didaktische Konzept von Erwachsenenunterricht ein, so sie aufgrund der Orientierung am gemeinsamen Lernen einer Kursgruppe und des knappen Zeitbudgets der Weiterbildner überhaupt erfolgen kann. Dagegen ist die Orientierung an Experten auf den Vollzug der eigenen Aktivität im Verein, in der Bürgerinitiative, im geförderten Projekt gerichtet, nicht auf den Erwerb eines ausgearbeiteten Wissenssystems. Beratung, nicht Übernahme eines Handlungsprogramms wird angestrebt, weil die Tätigkeiten im sozialen Umfeld in der Regel offen, wenig standardisiert sind und sich situationsgebunden häufig ändern. Eine individuelle Adaptionsleitung scheint so in jedem Fall erforderlich und nicht die formale Übernahme von Tätigkeits- und Verhaltensmustern. Lernberatung wird als indirekte Intervention (Bergmann 1996, S. 195) verstanden, sie soll die Selbstoptimierung fördern. Unter diesem Gesichtspunkt sind Erfahrungen aus dem Lernen in der Arbeit auf das Lernen im sozialen Umfeld übertragbar. Der externe Experte kann in beiden Fällen nur Impulse geben, da er nicht selbst mitten in der konkreten Tätigkeit der Gruppe steht oder mit dem zu Beratenden in der Ausführung kooperiert. Sein vorhandenes komplexes Wissen, seine Erfahrungen in ähnlichen Tätigkeiten sind

Anregung, Impuls, jedoch nicht Handlungsschema. Nach der Beratung folgen die Ausarbeitung des eigenen Handlungsprogramms, seine Realisierung, die Ergebniskontrolle und -bewertung, die dann evtl. erneuten Beratungsbedarf nach sich ziehen. Externe Experten werden vor allem bei grundsätzlich neu erscheinenden Problemen und in ungewöhnlichen Anforderungssituationen gesucht. Ganz besonders wurde das in einem Gespräch betont, in dem die ehemalige Meisterin in einer Kunstgießerei erzählte, wie sie in einer ABM ein Museum für Kunstguss aufbauen sollte.

“Ich muss sagen, ich hatte absolut keine Ahnung. Ich hatte ja noch nie in meinem Leben ein Museum eingerichtet. Ich wusste gar nicht, wie gehst du hier ran ... ich dachte, irgendwie musst du hier durch, irgendwie musst du das packen. Und was hab’ ich gemacht? Ich hab’ Kontakt zum Kreismuseum in S. aufgenommen, zur Frau R., und hab’ sie um ein Gespräch gebeten und bin hin und hab’ ihr alles vorgetragen. ... Sie hat mir eigentlich sehr viel Mut gemacht, denn ich war nahe daran, alles hinzuschmeißen. Und sie sagte, machen Sie das ja nicht, das kriegen wir hin. Beweisen Sie, dass Sie ein Konzept schaffen können. Und dann hat sie mir einige Stichpunkte gegeben und gesagt, nun arbeiten Sie das zu Hause aus, wie Sie denken und dann kommen Sie wieder zu mir und wir überarbeiten das. Ich muss dazu sagen, wenn sie 5, 6 Sätze, höchstensfalls 10 Sätze korrigiert hat, ist das schon hochgegriffen. Alles andere hat sie für gut befunden ... und hat das auch noch von einem gewissen Herrn L. durchgucken lassen, der ist wohl beim Landkreis ... und ich bin dann heim zur Betriebsleitung ... und schließlich wurde es bestätigt ...” (Ziseliererin, Industriemeisterin, 53 Jahre, zzt. in ABM)

Man erhofft sich durch Experten einen sachlich fundierten und gleichzeitig konkreten problem- und situationsbezogenen Hinweis, der dann eigenes problemgerechtes Handeln möglich macht. Der Ratsuchende begibt sich nicht in die abhängige Schülerrolle, er wendet sich nach außen als eine handlungsbereite Person, die noch konkrete Unterstützung benötigt, damit das Handeln gelingt. Der Experte soll nicht selbst das Problem lösen, sondern – wie in unserem Falle – auf Lücken und Fehler in der Orientierung aufmerksam machen, bei dem Ratsuchenden eigenes Denken anregen, dazu Informationen und Methoden bereitstellen. Gewöhnlich wird der Experte zum Fragenden bzw. er ermuntert zu weiteren Fragen und lässt die Ratsuchenden möglichst selbst auf diese Weise zur Lösung kommen. Die Rolle von Experten ist nicht so sehr die von Vermittlern, sondern die von Anregern, sie nehmen einen Perspektivenwechsel vor, begeben sich in die Rolle des Fragenden, der durch seine Fragen ein Problem lösen will. Es wird wie in unserem beschriebenen Beispiel an der beruflichen Kompetenz der erfahrenen Meisterin in der Kunstgießerei angeknüpft und sie nutzbar gemacht für das neue Problem – Aufbau eines Museums zur Kunstgießerei. Die Experten sind nicht nur sachlicher Ratgeber, sondern mit ihrem von den Ratsuchenden zuerteilten Status geben sie den Fragenden Sicherheit, Ängste und Zweifel zu überwinden und mit Selbstvertrauen zu handeln.

Sich an Experten wenden, erwies sich als sehr verbreitetes Lernverfahren, uns genannte Beispiele bezogen sich auf Unterstützung bei Vereinsgründungen, beim Einwerben von Fördermitteln für soziale Projekte, aber auch auf Hinweise zu Rechtsfragen, zum Umgang mit Verwaltungen, auf Konsultationen zur Vorbereitung von Jubiläen in der regionalen Geschichte, auf betriebswirtschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Existenzgründung oder des Aufbaus eines gemeinnützigen Unternehmens usw. Sehr aktive Projekte im sozialen Umfeld schaffen sich offenbar ein Expertennetz, auf das in schwierigen Situationen zurückgegriffen werden kann. Das gilt nicht nur für die materielle Sicherstellung, sondern genauso für Problembearbeitung und Informationsweitergabe. Der Leiter eines Freiwilligenzentrums sagte im Gespräch:

“Wir haben ein Kuratorium für das Freiwilligenzentrum gegründet mit Bürgermeister, Arbeitsamt, Sparkassendirektor, Ärzten, Sozialamt, beiden Kirchen, das öffnet uns Türen und verringert unsere Fehlerquote. Der Rat von Experten ist für uns unverzichtbar.”

Auch hier geht es im Verständnis der Freiwilligen um “Rat geben”, um “Tür öffnen”, nicht um Anweisungen und auch nicht zuerst um das Vermitteln von Kenntnissen. Ratschläge von Experten sind keine Doktrin, doch als Expertenmeinung meist von hoher Plausibilität. Sie bieten eine Orientierungsgrundlage für eigene Konzepte und eigenes Handeln.

Das Schaffen von Expertennetzwerken für Lernen und Handeln von Bürgerinitiativen fordert viel Initiative, Durchsetzungsfähigkeit und Zeit der Freiwilligen, erweitert im Erfolgsfall dann jedoch ihren Aktionsradius, die Qualität der Arbeit und den Einfluss in der Öffentlichkeit. Experten nehmen nicht Lernprozesse ab, sondern können sie stimulieren und stützen. Ihre Autorität gewinnen sie nicht zuletzt aus ihren Hinweisen und Anregungen, wo und wie man sich kundig machen kann und aus dem Einblick, den sie in ihre eigenen Denk- und Handlungsmethoden gewähren.

Eine ganz besondere Expertenposition nehmen z. B. Ärzte, Psychologen, Sozialarbeiter in ihrem Zusammenwirken mit Selbsthilfegruppen und Sozialprojekten ein. Als Experten sollen sie anregen, beraten, Kontakte anbahnen helfen, aber nicht befürsorgen. Das Handeln der eigentlichen Akteure soll nicht vorgegeben und damit fremddefiniert werden, sondern als Resultat eigener Aktivität entstehen. Unsere Interviewpartner gehen auf Experten zu, wollen sich aber z. B. in den Selbsthilfegruppen nicht an sie ausliefern, so wurde z. B. vehement gegen von außen vorgegebene Arbeitspläne für die Gruppe argumentiert. Lernberatung durch externe Experten ist keine Einbahnstraße, das erkennen auch als Experten angesehene Personen.

“Ich profitiere sehr von meiner freiwilligen Beratungstätigkeit. Ich kenne dadurch viele Einzelfälle, bin in einem breiten Praxisfeld zu Hause, kenne mich bei Wohlfahrtsorganisationen aus und bei Selbsthilfegruppen und wie oft werde ich von Arbeitslosen gleich auf der Straße angesprochen mit einem arbeits- oder sozialrechtlichen Problem. Ich gebe Rat und mir kommen viele Hinweise und Problemsichten auch sehr zugute. Ich verliere nie den Kontakt zu denen, die am Rande stehen und bewahre mir Problemsicht möglichst ohne Verengungen ...” (Jurist, freiberuflicher Dozent, 60 Jahre)

Die Problemsicht schärft sich, andere Standpunkte werden respektiert, ein Perspektivenwechsel im Denken und Handeln kann leichter stattfinden. All dies stärkt die Expertenposition als glaubhafter, mit den Fragestellungen in weiten Teilen des sozialen Umfelds vertrauter, kompetenter Partner.

6.6 Nutzung formellen Lernens in Bildungseinrichtungen

Zunächst muss deutlich unterschieden werden zwischen selbst gewollter und selbst verantworteter Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen und organisierter Weiterbildung, zu der man verpflichtet wird oder sich verpflichtet fühlt, um seinen sozialen Status zu erhalten oder auch zu verbessern. Darunter sind Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose zu verstehen, deren Inhalte auch z. T. an Projekte im sozialen Umfeld angelagert sind – Sozialarbeit, Dorf- und Stadtteilentwicklung, Kulturprojekte, Projekte des Umweltschutzes – sowie solche Teile von Schulungssystemen von Organisationen der Sozial- und Gemeinwesenarbeit, die für ihre Mitglieder und Angestellten verbindlich sind. Organisiertes Lernen in Bildungseinrichtungen kann durchaus selbstbestimmt sein und voll und ganz den Intentionen des Lernenden entsprechen. Teilnahme an organisierter Weiterbildung entspricht in diesen Fällen der Lebensstrategie und soll durch die Aneignung von Bildungsgütern das Handeln im sozialen Umfeld verbessern, erleichtern, effektiver machen, und gleichzeitig wird die Aneignung von Bildungsgütern in Weiterbildungsveranstaltungen als Bereicherung der Persönlichkeit empfunden. Das Individuum verantwortet und steuert informelles und formelles Lernen gleichermaßen für seine Zwecke und im Rahmen der ihm zur Verfügung stehenden individuellen und gesellschaftlichen Freiräume. Das gilt aber nicht uneingeschränkt, auch im sozialen Umfeld kann organisierte Weiterbildung fremdbestimmt sein und wird von den Individuen entsprechend kritisch bewertet oder auch verweigert (Bolder 2000).

Die Teilnahme an Angeboten der organisierten Weiterbildung ist deutlich differenziert nach beruflicher Stellung, Bildungsstand, Lernerfahrung, sozialer Absicherung und gesellschaftlicher Integration. Das wird in vielen Untersuchungen seit langer Zeit festgestellt, und es wird auf Bemühungen ver-

wiesen, neue Teilnehmergruppen an Erwachsenenbildung heranzuführen. Die Gefahr der Pädagogisierung sozialer Problemlagen und die Instrumentalisierung von Weiterbildung zur sozialen Befriedung ist nicht von der Hand zu weisen (Schiersmann 1994). Die Erfahrungen der Weiterbildungspolitik der 90er Jahre für Arbeitslose in den neuen Bundesländern können dieses Verdikt nur bestätigen. Allerdings kann man es damit nicht bewenden lassen, selbst wenn das Motto "eine Weiterbildung ist besser als gar nichts" nur eine dürftige Begründung abgibt. Die Möglichkeiten und die Funktion organisierter Weiterbildung für das Lernen im sozialen Umfeld reichen weit darüber hinaus. Zunächst wendet sie sich an alle hier aktiven Personen – Beschäftigte und Arbeitslose, Senioren und Menschen im Erwerbsalter, Personen aller Qualifikationsniveaus und mit ganz unterschiedlichen Lernerfahrungen. Ihre Leistungen und Angebote sind auf die Unterstützung und Qualifizierung vieler Seiten von Bürgerarbeit gerichtet. Sie weist deutliche Zusammenhänge zu erwerblichen Tätigkeiten aus und will auch dem allgemeinen Bildungsanspruch zur Persönlichkeitsentwicklung gerecht werden. Die organisierte Weiterbildung hat das Problem Lernen im sozialen Umfeld unter anderen Benennungen und ohne eine konsequente Orientierung auf Handlungsfähigkeit und den Zusammenhang von Erwerbstätigkeit und Tätigkeit im sozialen Umfeld schon seit geraumer Zeit begonnen zu bearbeiten. Lebensweltorientierung, Zielgruppenansatz (Buschmeyer 1984; Tietgens 1980), die seit den 70er Jahren in verschiedenen Wendungen immer wieder auftauchen, sind Ausdruck dessen. Ebenso galt das unter ganz anderen gesellschaftlichen Kontextbedingungen, für die auf berufliche Qualifizierung und gesellschaftliche Aktivierung ausgerichtete Erwachsenenbildung in der DDR (Schneider 1988). Gefördert werden kann das Lernen im sozialen Umfeld durch die organisierte Weiterbildung dann besonders nachhaltig, wenn sie sich an Tätigkeiten und Tätigkeitsfeldern orientiert, Lernangebote zu ihrer Unterstützung und insbesondere den Freiwilligen Beratung sowie Handlungsanleitung anbietet. Weiterbildung und Weiterbildner sind dann in ein Gestaltungsnetzwerk einbezogen und mit ihrem spezifischen Angebot sein Anreger und Mitgestalter. Zu erkennen sind fünf unterschiedliche Bezüge der organisierten Weiterbildung zum Lernen im sozialen Umfeld:

- Schulungssysteme von Organisationen für ihre Mitglieder und für Interessenten durch professionelle Weiterbildner und organisationseigene Einrichtungen;
- organisierte Weiterbildung für Führungskräfte von sozialen Projekten, Vereinen, Initiativen, die entweder Angestellte oder auch Freiwillige sein können;
- Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose durch professionelle Träger, die auf – in der Regel geförderte – Tätigkeit im sozialen Umfeld zielen;

- kursförmige Angebote allgemeiner Erwachsenenbildung durch Organisationen und Projekte, die im sozialen Umfeld tätig, doch selbst keine Weiterbildungsorganisationen sind;
- Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung für Gruppen und Einzelpersonen zum gekennzeichneten Feld.

Alle diese Angebote erreichen jedoch nur den kleineren Teil der im sozialen Umfeld agierenden Personen und auch diese nur zeitweilig, da ein fortlaufendes flächendeckendes allgemeines Unterrichtssystem weder wünschenswert noch erforderlich und realisierbar wäre. Die organisierte Weiterbildung trägt überall dort wesentlich zur qualifizierten Arbeit bei, wo sie auf die Praxis ausgerichtet ist bzw. Denk- und Handlungsanstöße gibt, die bei weitem nicht immer direkte Auslöser von Tätigkeit sein müssen, sondern erst über vielerlei Vermittlungsstufen wirken können. Schulungssysteme von Organisationen waren entsprechend der Zusammensetzung unserer Untersuchungsgruppe z. B. in der Caritas und im DRK zu erkennen.

“Bei uns im DRK gibt es ein durchorganisiertes Schulungssystem sowohl für Haupt- als auch für Ehrenamtliche. Es zieht sich durch von den örtlichen Einheiten bis zum Generalsekretariat ... Ich bevorzuge eine exakte fachliche Weiterbildung mit klaren Themen, Fakten, Ergebnissen und bin allergisch gegen wenig zielorientiertes Schwatzen ... Bei uns in der Kreisorganisation existiert seit zwei Jahren ein eigenes Seminar für Führungskräfte, doch als ganz besonders hilfreich empfand ich die Seminare beim Generalsekretariat z. B. zu Finanzfragen, da bekommt man einen Überblick über die ganze Organisation und sieht nicht nur den eigenen Kreis ...” (Ingenieurin, Abteilungsleiterin DRK, 44 Jahre, angestellt)

Diese straff gegliederte, themenbezogene Weiterbildung mit direkten Übertragungsmöglichkeiten in die Praxis wird von einer ganzen Gruppe der Befragten hoch geschätzt – nicht nur in diesem Beispiel. Sie sind auf hohe Rationalität fixiert und haben mit derartigen schulischen Vorgehensweisen gute Erfahrungen gemacht. Sie suchen klare Orientierungen und möglichst eindeutige Lösungen. Außerdem scheint diesen Personen der strengere Organisationsrahmen einer extern veranlassten Ordnung für die Selbstdisziplinierung beim Lernen vorteilhaft.

Ähnlich angelegt – nur nicht organisationsbezogen – werden Schulungen und Kurse beschrieben, die nach der Wende Grundwissen für Führungstätigkeiten in der sozialen Arbeit in neu entstehenden Einrichtungen vermittelten. Ihre Bedeutung ist erst dann richtig zu verstehen, wenn man sich vergegenwärtigt, welche radikalen Umstiege in den Tätigkeiten in kürzester Zeit zu bewältigen waren. Fachliche Voraussetzungen für die Leitung sozialer Vereine und Projekte waren in der Regel nicht vorhanden – selbst ein sozialwissenschaftliches Studium war – wenn vorhanden – in einem anderen Gesell-

schaftssystem verortet gewesen, daher nur bedingt für Transfer geeignet. In anderer Art schwierig gestaltete sich der Übergang für Techniker, Naturwissenschaftler, Ökonomen – zweifellos qualifizierte Kräfte auf anderen Gebieten, die jetzt für sich einen großen Lernbedarf entdeckten, wenn sie im sozialen Umfeld tätig werden wollten. Organisiertes Lernen möglichst in sehr kompakten Organisationsformen schien einer größeren Gruppe von ihnen dafür äußerst hilfreich, allerdings ergänzt durch selbst verantwortetes und selbst gestaltetes Weiterlernen.

“Ununterbrochen bilden wir uns durch Fachliteratur weiter, und dann besuchen wir Kongresse und Weiterbildungsveranstaltungen zu fachspezifischen Themen oder überhaupt Weiterbildungen, die angeboten werden. Aber die sind eben doch sehr teuer. Und die kann man sich eben als kleiner Verein dann nicht mehr leisten. Aber wir haben die ständige Aufgabe, uns weiterzubilden, ansonsten kann man nicht in einem Sektor arbeiten, der so starken Veränderungen unterliegt ...” (Bibliothekarin, Geschäftsführerin Frauengründerzentrum, angestellt)

Rückblickend wird die organisierte Weiterbildung als Starthilfe bewertet. Vor allem alle Bestandteile, in denen “exakte Sachkenntnisse” zu Arbeitsmarkt, Sozialrecht, Vereinsrecht, Steuersystem, Fördermitteln angeeignet werden konnten, sind positiv in Erinnerung geblieben. Bis zum heutigen Tage ist die Souveränität im Umgang mit organisierter Weiterbildung in Ostdeutschland wieder größer geworden. Es wird kritisch ausgewählt, bewertet sowie Aufwand und selbst erlebter Nutzen werden gegenübergestellt.

Sehr differenziert sind die Weiterbildungsangebote für Arbeitslose zu betrachten, die auf Tätigkeiten im sozialen Umfeld orientieren wollen.

“Firmen interessieren sich nicht für solche Zertifikate, außerdem ist die Dozentenqualität hier schlecht. Erst auf unseren massiven Protest wurden Dozenten ausgewechselt ... Unter uns Teilnehmern haben wir eine Art Stillhalteabkommen vereinbart. Wir beschweren uns nicht mehr, wenn uns die Dozenten in Ruhe lassen. Wir nehmen in diesem Jahr eine Art Auszeit, andere aus unserem Kurs haben sowieso keine Chance mehr, wenn sie schon länger ´raus sind und nicht aus der Branche kommen.” (Verkäufer, 40 Jahre, zzt. in Weiterbildung)

Während Maßnahmen der Arbeitsverwaltung, die wenig Chancen auf berufliche Wiedereingliederung haben, heute mehrheitlich abgelehnt oder lediglich als verkappte Sozialhilfeleistung angenommen werden, wird organisierte Weiterbildung, die neue Lebenschancen eröffnet, positiv bewertet. Das betrifft Vorbereitungen auf Existenzgründungen, die zu einem Teil auch Tätigkeiten im sozialen Umfeld betreffen, das betrifft mit ABM gekoppelte Weiterbildung, wenn sie für das Gelingen des Projekts als notwendig angesehen wird und in eigener Initiative vorbereitet und mitgestaltet werden kann.

“Ich bin nicht so ein Typ, der sich alles allein anlernt. Eine Anleitung ist für mich wichtig. Ein Dozent oder Betreuer ist auch ein Motivator für mich. Aber ich will nicht Theorie pur, sondern immer kombiniert mit Praxis ... Weiterbildung macht Spaß, wenn man sie direkt für die Arbeit braucht. Wir qualifizieren uns alle im Projekt. Die länger schon in der ABM Beschäftigten qualifizieren die neu Hinzugekommenen. Und dann haben wir uns ein eigenes Weiterbildungsprogramm gemacht mit professioneller Unterstützung durch eine Journalistenschule in Essen. Bei uns ist in jedem Monat Weiterbildung ...” (Dipl.-Ökon., fremdsprachliche Wirtschaftskorrespondentin, 36 Jahre, zzt. in ABM)

Wenn Weiterbildung selbst initiiert ist, eigene Überlegungen zu Inhalt und Methoden einfließen können, die “Lehrer”rollen wechseln, weil die besten Erfahrungen ständig weitergegeben werden und die professionellen Weiterbildner Berater und Betreuer sind, dann entsteht ein Mix von selbst organisierter und fremdorganisierter Weiterbildung, der akzeptiert und als lernförderlich angesehen wird. Eine besondere Variante fremdorganisierter organisierter Weiterbildung können kürzerfristige, gezielte Maßnahmen für Langzeitarbeitslose sein, die auf Stabilisierung der Teilnehmer gerichtet sind und sie besser für die alltäglichen Probleme im sozialen Umfeld ausrüsten wollen.

“Dann hab’ ich eine Fortbildung gemacht ..., auch für Langzeitarbeitslose. Einfach dass man so ein bisschen aufmuntert, unter Leute kommt usw. Dann bin ich wieder zu Hause gewesen und dann habe ich wieder gemerkt, das ist ja nicht das Wahre. Dann hab’ ich einfach privat bei der EW ‘ne Ausschreibung gelesen in unserer Zeitung für Gästeführer und Fremdenführer. Da habe ich mich einfach angemeldet. Und dann habe ich diesen Lehrgang gemacht und dann habe ich mitbekommen, dass ein halbes Jahr eine Fortbildung ist bei Novum und habe diesen Lehrgang bekommen für ein halbes Jahr ... Ich lerne immer etwas dazu. Ich finde das nicht erniedrigend, muss ich Ihnen sagen.” (Kellnerin, landwirtschaftliche Bürokraft, 53 Jahre, arbeitslos)

Die organisierte Weiterbildung strukturiert in diesem Beispiel den Alltag, stabilisiert den Lebensrhythmus, ersetzt die durch Erwerbsarbeit gebildeten Zeitstrukturen. Lernen in der organisierten Weiterbildung wird hier als eine Art Lebenshilfe und soziale Betreuung aufgefasst. Die Teilnehmer erleben sich als unsicher in ihrer Umgebung, durch das Ausscheiden aus dem Beruf fühlen sie sich von wichtigen Informationen und Kontakten abgeschnitten. Geförderte Weiterbildung wird als ein Weg angesehen, diese Defizite zu vermindern und aus der sozialen Isolierung herauszukommen.

Organisiertes Lernen wird auch von Projekten und Organisationen angeboten, die in den Städten und Dörfern Kristallisationspunkte von Begegnung und sozialer Arbeit sind. Ihre Bildungsangebote sind auf Gruppen gerichtet, die bevorzugt angesprochen werden sollen – Senioren oder arbeitslose Frauen. Sie schließen nicht mit Prüfungen oder Zertifikaten ab, wollen den-

noch systematisches Wissen verbreiten oder bestimmte Könnenskomponenten vertiefen. Sie befinden sich im Grenzbereich zwischen Freizeitgestaltung und Bildung, setzen manchmal auf anspruchsvolle Betätigungen, wollen aber auch z. B. Sprachen als Teile der Allgemeinbildung lebendig anwendungsbereit halten oder praktische Tipps zur Bewältigung des Alltags geben.

In Frauen- oder Seniorenbegegnungsstätten finden sich so Englisch-Kurse oder Gedächtnistraining, beide haben einen Bildungsanspruch, wollen aber vor allem etwas zum psychischen Wohlbefinden ihrer Teilnehmer leisten und im Musik- und Kunstverein wird für Interessenten freiwillig unterrichtet.

“Die Senioren sind anspruchsvoll, sie lernen Englisch oder frischen alte Englischkenntnisse auf. Ich mache mit, obwohl ich nie in der Schule Englisch gelernt habe. Ganz stolz bin ich, wenn ich ein paar Sätze von unserer M. (Englischlehrerin) verstanden habe, auch wenn es mir schwer fällt, den Mund aufzumachen, weil ich immer denke, du sprichst es ja doch nicht richtig aus. Und dann staune ich, wie die alten Damen englische Konversation machen. Zum Sport gehe ich auch in unsere Begegnungsstätte – Montagvormittag zum Tai-chi und einmal in der Woche zur Gymnastik ...” (Kindergärtnerin, 55 Jahre, heute Hausfrau)

Die allgemeine Erwachsenenbildung – z. B. repräsentiert durch die Volkshochschulen – öffnet sich ebenfalls dem Lernen im sozialen Umfeld. Selbst organisiertes Lernen und Lernen in Bildungseinrichtungen ergänzen sich in den Augen vieler Lernender. In unserer Untersuchungsgruppe wurde die Teilnahme an folgenden Kursen erwähnt: VHS-Kurs Englisch, VHS-Kurs Textverarbeitung, VHS-Kurs Schreibmaschine, VHS-Kurs Yoga, VHS-Kurs Gesprächsführung.

Außer Kursen an Volkshochschulen werden auch Angebote von Hoch- und Fachhochschulen zur organisierten Weiterbildung wahrgenommen, die sowohl die freiwillige Tätigkeit als auch die professionelle Arbeit im sozialen Umfeld bereichern sollen. In erster Linie wird die Teilnahme an Kongressen, Tagungen und Workshops genannt, doch auch systematische Lehrgänge und Gasthörerschaft an Hochschulen sind zu finden.

Selbst organisiertes und fremdorganisiertes Lernen bilden im Verständnis der Lernenden überwiegend kein Gegensatzpaar, sondern sie ergänzen sich, vor allem dann, wenn in der organisierten Weiterbildung die Lernenden aktiviert werden und nicht die dozierende Vermittlung dominiert. Auch die organisierte Erwachsenenbildung will heute in ihrer Praxis stärker wissenschaftlich-systematisches mit problem- und situationsorientiertem Lernen verbinden. Dieser Trend ist für die Weiterbildner z. T. ungewohnt, es fällt ihnen

noch schwer, die deutlich praktische Verwendungsorientierung von Allgemeinbildung zu verstehen und zu unterstützen, sich auf die veränderte Lebenswirklichkeit und eine sich ändernde Lernkultur einzustellen, worauf folgendes Zitat hindeutet: "Soweit Allgemeinwissen noch gefragt ist, wird es auf die Verbesserung der Alltagskompetenzen bezogen. Was früher ganz selbstverständlich in der Alltagssozialisation, in Familie und Jugend vermittelt und angeeignet wurde – nämlich personale Identität, grundlegende soziale Kompetenzen oder alltagspraktische Qualifikationen bezogen auf die eigene Gesundheit, den eigenen Haushalt, alltägliche Lebensvorsorge und alltägliches Umwelthandeln –, das bedarf heute offensichtlich erwachsenenpädagogischer Unterstützung sowie der sozialen Verständigung und der Einübung in ‚inszenierten‘ Gemeinschaften der Weiterbildung. Diese Entwicklungstendenz und Schwerpunktbildung, die das Gesamtprofil der bremschen Weiterbildung während der letzten Jahre am nachhaltigsten verändert hat, folgt keiner der bisher vorherrschenden bildungspolitischen Zielsetzungen. Sie hat sich vielmehr an diesen vorbei über massive Teilnehmernachfrage und entsprechende Reaktionen der Anbieter aber auch über nachfragestrukturierende Impulsangebote aus der Bildungspraxis am Weiterbildungsmarkt durchgesetzt" (Körber u. a. 1995, S. 344).

Zweifelloos hat sich der Druck der Praxis auf ein verändertes Institutionenhandeln, seit diese Einschätzung geschrieben wurde, noch verstärkt. Lernen in Institutionen dient der Bereicherung und dem Wohlbefinden der Persönlichkeit, es regt gleichzeitig die Handlungsmöglichkeiten in den Beziehungen zu anderen Menschen, zur Mitgestaltung im Verein, Projekt, Wohnquartier, Gemeinde an. Qualifizierte freiwillige Arbeit soll durch das eigene Weiterlernen in Bildungseinrichtungen ermöglicht und verbessert werden. Manchmal sind ganz traditionelle Formen organisierten Lernens Tätigkeitsvoraussetzung, wenn z. B. bestimmte klar definierte Kenntnisse und Fertigkeiten nachgewiesen werden müssen. Das gilt für Pflegeleistungen, Betreuungsleistungen, Beratungsleistungen und auch Beaufsichtigungen. Die Palette reicht dabei von der Schuldnerberatung bis zu den Hospizvereinen, von der freiwilligen Feuerwehr bis zu den Übungsleitern und Kampfrichtern im Sportverein. In diesen Fällen hat das organisierte Lernen eine Vorbereitungs- und Initiativfunktion für die Tätigkeit. Andererseits entstehen aus Tätigkeiten Bedürfnisse, systematisch und wissenschaftlich fundiert zu lernen und dazu Bildungseinrichtungen zu nutzen, die über erprobte Programme und Methoden des Lernens verfügen. Eine Besonderheit für das in Institutionen ablaufende Lernen für Tätigkeiten im sozialen Umfeld besteht darin, dass Lernprogramme häufig noch gar nicht vorliegen, sondern erst aufgrund der hohen Entwicklungsdynamik mit den Teilnehmern im Kursverlauf genauer ausgearbeitet werden können.

6.7 Zusammenwirken von informellem und formellem Lernen bei engagierten Akteuren

Die Lernenden schlagen unterschiedliche Wege ein, neben Lernern, die betonen, dass sie nahezu ausschließlich selbst organisiert informell lernen, steht eine andere Gruppe, die bevorzugt auf Angebote von Bildungseinrichtungen zurückgreift und mit dem Übertragen der dort erworbenen Erkenntnisse erfolgreich in der Praxis handeln will und kann. Diese Gruppen besetzen die Extrempositionen auf einem Kontinuum des Lernverhaltens, bei dem ausschließlich informelles und ausschließlich formelles Lernen die Endpunkte bilden, dazwischen liegen andere Positionen, die beides kombinieren.

Im Lebensverlauf formen sich individuelle Lernstrategien, die als erfolgreich angesehen werden – soweit darüber reflektiert wird. Überwiegend enthalten sie für die verschiedenen Lebenssituationen und Lebensabschnitte unterschiedliche Kombinationen von informellen und formellen Lernanteilen. Das informelle Lernen überwiegt. In längeren Lebenspassagen finden sich häufig gar keine formellen Lernaktivitäten, selbst wenn mit den Veränderungen in der Arbeitswelt der Anteil der organisierten beruflichen Weiterbildung bereits seit Jahrzehnten zunimmt und viele Bürger auf Erfahrungen mit organisierter Weiterbildung verweisen können. Außerhalb von Erwerbsarbeit dominiert das informelle Lernen bis heute, wenn die alltäglichen Lebenstätigkeiten im Umfeld zu gestalten sind. Das soziale Umfeld ist eine Domäne des informellen Lernens. Im Handeln, über das zunehmend reflektiert wird, werden Kompetenzen erworben, die für die weitere Tätigkeit handlungsleitend sind und auf diese Weise vervollkommen werden. Die Aussagen zur freiwilligen Arbeit haben diese Tendenz belegt. Überwiegend informelles Lernen im sozialen Umfeld ist eine Tatsache, seine Anerkennung muss allerdings noch in die entsprechenden Konzepte von Erwachsenenbildung und Bildungspolitik integriert werden. Diese Integration kann nicht auf eine Pädagogisierung des Alltags hinauslaufen, die auch von den Lernenden abgelehnt wird, sondern auf die Anerkennung des informellen Lernens im Alltag, die positive Bewertung der dort erreichten Lernleistungen (Baitsch 1998 b, S. 16 f.; Schaaf-Derichs 2000 a; Dohmen 1999, S. 23) für die Arbeitswelt und die demokratische Mitwirkung in der Gesellschaft. Schöffter (1998, S. 211) spricht davon, dass die Konstituierung alltagsweltlicher Lernmilieus die entscheidende Voraussetzung für institutionalisiertes Lernen darstelle.

Für die organisierte Weiterbildung bleibt es eine ständige Aufgabe, die informell erreichten Lernleistungen einzubeziehen, die geläufigen Vorgänge des informellen Lernens aufzunehmen, es zu unterstützen und so die Erfolgssicherheit des informellen Lernens zu erhöhen. Die Unterstützung des Selbstlernens wird zur "didaktischen Innovation und nicht zu einer Gegenbewe-

gung zur Institutionalisierung" (Schäffter 1998, S. 277). Für das organisierte Lernen gewinnt das Anschließen an das informelle Lernen an Bedeutung, die Teilnehmer erkennen ihre Lernsituation als problemhaltig, denn sie bezieht sich auf Lebenssituationen, die aus dem Alltag, aus der Freiwilligenarbeit oder auch der ABM vertraut sind. Die Teilnehmer fühlen sich daher zum Lernen aufgefordert (Reischmann/Dieckhoff 1996). Die "Schule" oder Weiterbildungseinrichtung wird auf diese Weise zum selbst gewählten Lernort, weil man annimmt, an dieser Stätte schneller, rationeller, systematischer, mit weniger Umwegen lernen zu können, da eine pädagogische Unterstützung gegeben ist. Dieses Lernen bleibt in hohem Maße anwendungsorientiert. So entsteht das Bedürfnis nach organisiertem Lernen direkt aus der Tätigkeit, es soll systematisieren und vertiefen, manchmal hat es nur indirekten Bezug zu ihr und soll aus Lernericht allgemein der Persönlichkeit dienen, ihr geistiges und psychisches Wohlbefinden fördern. Doch das Streben, Bildungsgüter zur Vervollkommenheit der Allgemeinbildung und zur zweckfreien Bereicherung der eigenen Persönlichkeit zu erwerben, steht überwiegend nicht im Vordergrund. Es spielt nach unseren Erfahrungen dann eine stärkere Rolle, wenn eine gewisse soziale Sicherheit gegeben ist bzw. Erwerbszwecke nicht mehr im Mittelpunkt des Lernens stehen.

Für das Zusammenwirken von informellem und formellem Lernen ist erkennbar, dass das fremdorganisierte, veranstaltete Lernen gezielter von den Individuen genutzt wird, wenn es selbstbestimmt gewählt werden kann. In diesen Fällen dient es der Unterstützung und Optimierung des informellen Lernens, tritt aber nicht an dessen Stelle. Die Wechselwirkungen von informellem und formellem Lernen im Erwachsenenleben sind ein Ausdruck der Entgrenzung des Lernens in der Gegenwart, sie stellen neue Typen von gesellschaftlich anerkannten Organisationsformen des Lernens her.

Ein erster Typ lässt sich charakterisieren als fortwährendes tätigkeitsbegleitendes Lernen in der freiwilligen Arbeit – Projekt, Verein, Freiwilligenagentur –, gekoppelt mit selbst gewählten punktuellen Lernveranstaltungen, mit denen Wissen speziell vertieft werden soll. Erfahrene Lerner wählen dafür als geeignet scheinende renommierte Bildungseinrichtungen und Personen aus. Sie profitieren im Vergleich zu weniger lernerfahrenen und qualifizierten Personen stärker von derartigen punktuellen Ergänzungen durch formelles Lernen. Ähnliche Befunde stellen Erpenbeck/Heyse (1999 a) anhand ihrer Interviews mit erfolgreichen Unternehmern dar. Sehr qualifizierte Lerner übertragen Vorgehensweisen erfolgreichen beruflichen Lernens in die Freiwilligenarbeit.

"Berufsbegleitend habe ich mein ganzes Leben lang gelernt. Dazu habe ich Kurse besucht und gelesen habe ich schon immer, was ich für den Lehrerberuf

gebraucht habe. Das hat sich nicht geändert, wenn ich heute als Rentnerin Kindern aus sozial schwachen Familien Lernhilfe gebe ...” (Lehrerin, 61 Jahre, Rentnerin)

Ein zweiter Typus ist die Kombination des tätigkeitsbegleitenden informellen Lernens mit systematischer wissenschaftlicher Fortbildung; vorzugsweise zu finden, wenn die Haupttätigkeit auf ein gänzlich neues Gebiet verlagert wird, z. B. die Leitung von Projekten sozialer Arbeit, damit durch geförderte Arbeit Übergänge in Erwerbsarbeit im sozialen Umfeld zumindest vorbereitet werden.

“Begleitend zu unserem Projekt ‚Begegnung und Bildung‘ bei der Evangelischen Erwachsenenbildung habe ich eineinhalb Jahre Fortbildung absolviert, dazu fanden acht Blockseminare an verschiedenen Standorten in Deutschland statt, auch eine Hausarbeit gehörte dazu. Diese Weiterbildung war für mich sehr wertvoll, ich habe sehr anregende Hochschullehrer und andere Gesprächspartner kennen gelernt ... Außerdem fahre ich immer wieder zu Tagungen und Workshops, die mich interessieren.” (Dipl.-Ingenieurin, 48 Jahre, zzt. in ABM)

Auf diesem Wege wurde es möglich, ein komplexes, systematisches Wissen und Können, das unmittelbar angewandt werden kann, auf einem völlig anderen Tätigkeitsfeld zu erwerben.

Weniger lernerfahrenen Personen gelingen Kombinationen von informellem und formellem Lernen für ihre Tätigkeit im sozialen Umfeld schwieriger, selbst wenn sie an der Sache interessiert sind und einige praktische Lernerfahrungen aus dem Berufsleben mitbringen, dort informell tätigkeitsintegriert gelernt hatten und jetzt in der Lage sind, neu erworbene systematische Kenntnisse – z. B. Grundlagen der Nutzung eines PC – auf ihre Tätigkeit anzuwenden, auch wenn sie diese im Weiterbildungskurs für einen anderen Verwendungszweck gelernt hatten. Sie sehen theoretische Fortbildung häufig kritisch, sind auf unmittelbare Anwendung orientiert und können nicht ohne Schwierigkeiten ihre Kenntnisse auf die Lösung praktischer Aufgaben beziehen.

“Neues dazugelernt habe ich auf alle Fälle. Ich habe auf alle Fälle gelernt, wie man mit ’m Computer umgeht ... und dann so theoretische Kenntnisse in der Sozialhilfe ... Gesprächsführung, ja, das läuft noch ... aber bin nicht so sehr der Typ dafür, hab’ zum Beispiel Hemmungen Rollenspiel zu machen und auch Hemmungen vor Beratungsgesprächen. Ich denke, ich kann dann nicht mehr so locker umgehen mit den Frauen, wie ich das heute kann, denke, das klingt so ‚aufgesetzt‘ eben.” (Kellnerin, Gaststättenleiterin, 42 Jahre, zzt. in ABM)

Anwendungserfahrung des Gelernten in der Tätigkeit kommt erst mit dem tieferen Hineinarbeiten in die neuen Probleme und nicht allein durch den Lehrgang. Formelles und informelles Lernen ergänzen sich nicht von vorn-

herein, auch die Praktikabilität des theoretisch angeeigneten Wissens muss erst selbst in der Tätigkeit festgestellt werden. So wird in einem Interview der partielle Konflikt spürbar zwischen einem berufsbegleitenden Kontaktstudium Sozialarbeit an der Fachhochschule, der konkreten Jugendarbeit in einer mittleren Stadt in Ostdeutschland und den individuellen Wünschen, sich auf Theaterpädagogik zu spezialisieren, weil das den eigenen Neigungen am meisten entspricht. Das macht nicht allein auf Schwächen des organisierten Lernens in Veranstaltungen und Kursen aufmerksam, sondern auch auf die Schwierigkeiten, die eigene Person zur aktuellen Tätigkeit und zum Lernen in Beziehung zu setzen, um die Lernmöglichkeiten überhaupt ausschöpfen zu können und in der Tätigkeit einen Sinn zu finden.

“Das Kontaktstudium lief ungefähr alle 14 Tage Freitag, Sonnabend. 600 Stunden intern, zum allergrößten Teil mit Fachhochschulleuten, 600 Stunden extern konnten wir selbst belegen. Da konnten wir uns aber leider nicht das aussuchen, was wir wollten, sondern mussten uns immer abstimmen, ob das so reinpasst ... Äh, das musste unbedingt sein, na, ich find’ das so schade, ich hätte eben gern Theaterpädagogik gemacht, da führte leider kein Weg rein. Also, ich hab’ da nur so ‘n bisschen was belegt, mehr war nicht möglich, weil eben andere Sachen behandelt wurden ...” (Maschinen- und Anlagenmonteur, Sozialarbeiter, 28 Jahre, angestellt)

Informelles Lernen hängt noch auf eine andere Weise mit dem formellen Lernen zusammen. Es baut auf den in der allgemeinen Bildung des Menschen erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten des rationellen Lernens auf. Wenn das Individuum auf diesem Gebiete umfangreiche Voraussetzungen erworben hat, wird auch das informelle Lernen erfolgreicher sein. Das gilt sowohl für das auf Erwerbsarbeit als auch auf Tätigkeit im sozialen Umfeld gerichtete Lernen. Dieser Zusammenhang zeigt sich in unseren Gesprächen eindeutig. Gute Grundqualifikationen, erfolgreiche Schul- und Studienabschlüsse erleichtern das erfolgreiche informelle Lernen und machen es in den Augen der Handelnden zu einem normalen Tätigkeitsbestandteil. Andererseits wird mit dem Aufschwung des selbst organisierten Lernens für die Tätigkeit im sozialen Umfeld auch das Weiterlernen in Bildungseinrichtungen angeregt. Die Weiterbildungseinrichtungen sollten sich auch auf den selbstbewussten kompetenten Lerner orientieren, der sein informelles Lernen mit Hilfe von Weiterbildungseinrichtungen weiter effektivieren will. Anregung zum Lernen und Lernunterstützung für Ungeübte wird dann die zweite ergänzende Seite der Lernangebote. Insgesamt stehen informelles und formelles Lernen nicht alternativ, sondern komplementär zueinander, perspektivreich ist nur ihre Verflechtung.

7 Lernresultate aus Sicht der Akteure

7.1 Gewachsene Lern- und Handlungsfähigkeit

Häufig erhebt sich als Barriere vor der Reflexion über das eigene Lernen, dass ein beachtlicher Teil unseres Wissens implizites Wissen ist, das auf Erfahrung beruht, die durch Handeln gewonnen wurde. Dieses implizite Wissen ist für den Handelnden schwierig zu erfassen und noch schwieriger mitzuteilen (Staudt/Kriegesmann 1999, S. 38), da es ein individueller, mit Werten und Emotionen angereicherter Besitz ist, der an die jeweilige Person gebunden ist.

In unseren Gesprächen werden zunächst die Tätigkeiten beschrieben, das damit verbundene Lernen wird oft nicht bemerkt. So antwortet eine Gesprächspartnerin einigermaßen überrascht auf die Nachfrage, ob sie denn nicht durch ihre Aktivität für den Kinderverein auch gelernt habe.

“Ja, ja. Vor allen Dingen gerade über Verein, weil das ja eigentlich neu war ... Früher hing nicht so viel dran wie jetzt am Verein. Ist er gemeinnützig, muss er was erwirtschaften? Ja, so’n gemeinnütziger Verein, da durfte das Geld nicht mit rübergenommen werden (ins neue Jahr) und das muss dann ausgegeben werden und, und ... Es war nicht einfach, aber es ist irgendwo ein Lerneffekt, für den Horizont ist auf alle Fälle was hängen geblieben. Und man kann auch einiges weitergeben ...” (Verkäuferin, 37 Jahre, arbeitslos)

Dass erfolgreiches Lernen eine Bedingung des positiven Tätigkeitsresultats war, kommt erst im Nachgang ins individuelle Bewusstsein. Dieses Phänomen ist nicht selten, in der Rückschau werden oft die Lerneffekte der alltäglichen Verrichtungen erst bewusst, wenn längere Lebensabschnitte überblickt werden, über die persönlichen Folgen von einschneidenden Veränderungen im Leben nachgedacht wird. Retrospektiv wird dann von der “Schule des Lebens” gesprochen.

Ein anderer Anlass, das eigene Lernen zu reflektieren, ist gegeben, wenn selbstständig und eigenverantwortlich Tätigkeitsziele bestimmt, entsprechend geplant und selbstständig gehandelt werden soll. Dann wird nach dem erforderlichen Was und Wie des Lernens gefragt (Knoll 1999, S. 63 ff.). Es wird über Lernen reflektiert mit der Erkenntnis, dass gelernt werden muss, um erfolgreich handeln zu können. Es fällt eine Entscheidung, ob oder ob nicht gelernt und gehandelt werden soll. Dieses Lernen ist dann nicht mehr implizites, sondern explizites Lernen. Im Übergang vom impliziten zum expliziten Lernen wird es zugleich zum Reflexionsgegenstand.

“Ich schätze, dass ich das angekurbelt habe. Ich bin hin zum Leiter des Freiwilligenzentrums und habe gefragt: ‚Ich interessiere mich für Hospiz, gibt’s hier so was?’ ...Wir sind jetzt so zehn Leuten in dieser Gruppe. Wir machen richtig Ausbildung. Ohne die Ausbildung würde ich das gar nicht machen ... obwohl, meine persönliche Meinung bei diesem Umgang mit sterbenden Menschen ist, entweder man hat’s oder man hat’s nicht ... Wir lernen viel Psychologie, wir lernen Gesprächsführung, wir tauschen uns untereinander aus und mit Experten ... Aus meinem Beruf kann ich eigentlich nichts verwenden, aber vieles aus meinem Leben, aus meiner Erfahrung.” (Erzieherin, 67 Jahre, Rentnerin)

Derartige Situationen, wo etwas Neues, Wichtiges bewegt werden soll, werden als Lernsituationen reflektiert, als selbst gewolltes, nicht von außen verordnetes Lernen. Die Freiwilligkeit der Tätigkeit stimuliert das Lernen und das Bewusstsein über dieses Lernen.

Wenn dagegen der Verwendungszweck des Gelernten nicht erreicht wird oder wenn er nicht einsichtig erscheint, dann werden auch Lernen und Lernresultat negativ bewertet. Die Reflexion über das Lernen ist von seiner erfolgreichen Verwendung gefärbt. Lernen wird nicht als Selbstzweck verstanden, sondern ist auf Anwendung orientiert. Die Aussagen nach erfolglosen Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen lauten dann, dass der Lehrgang “nichts gebracht” habe, weil keine Anstellung gefunden wurde. Differenzierungen zu dieser negativen Betrachtung des eigenen Lernens sind allerdings unübersehbar, selbst wenn die Arbeitslosigkeit nicht überwunden werden konnte. Sie beziehen sich auf positives Erleben von Kommunikation beim organisierten Lernen und auf die Wiedererlangung einer gewissen Geläufigkeit beim Lernen, die in langen Arbeitsjahren mit wenigen Lernanforderungen verschüttet worden war.

“In der Arbeitslosigkeit hatte ich zweimal eine Weiterbildung. 1994/95 Bürokommunikation, sollte 12 Monate sein, war aber nur 9 1/2 Monate und 1996/97 Absatz- und Werbewirtschaft für Außenhandel, ähnliche Fächer wie bei der Bürokommunikation und Marketing und Englisch mit Zertifikat. Hat sehr viel Spaß gemacht. Den jungen Frauen hat es nichts gebracht, aber ich fand es toll. Früher habe ich gern Russisch gemacht, heute sage ich, ich habe auch gern Englisch gemacht. Und zwischendurch war ich im Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit. Ich hätte auch gern noch ´ne Weiterbildung gemacht, persönlich war es eine schöne Zeit. Man hat den Kopf ein bisschen angestrengt – Ma-the hatten wir ja vor ´zig Jahren – obwohl es beruflich nichts gebracht hat.” (Kindergärtnerin, angelernte Büroangestellte, 53 Jahre, zzt. in ABM)

Prüfungsergebnisse und Zertifikate spielen als Lernresultate dann eine Rolle, wenn sie tatsächlich Zutrittsberechtigungen zu bestimmten Tätigkeiten brachten, doch überwiegend werden Aufgaben, Problemfelder, Sachgebiete beschrieben, für deren Bearbeitung gelernt werden musste. Das erfolgreiche Lernen wird über das bessere Handeln, die größeren Handlungsmöglichkei-

ten zu erklären versucht. Als wichtigstes Resultat gilt die effektivere Tätigkeit, für die gelernt wurde und wird.

“Ich wollte mir beweisen, dass ich mich immer noch auf neue Situationen einstellen kann, deshalb habe ich aus der Arbeitslosigkeit heraus mit einer freiberuflichen Dozententätigkeit angefangen und es geht recht gut. Mein Selbstbewusstsein ist nach dem Wendeeinbruch wieder gewachsen. Lernen für die neue Tätigkeit vollzog sich überwiegend selbständig. Eine große Rolle spielten die praktischen Erfahrungen in der Rechtsberatung, die Teilnahme an Gerichtsprozessen, die Fachgespräche mit renommierten Juristen ... Besonderen Spaß hat mir der Zwang zur ständigen Ausweitung des Wissens durch Gespräche und Auseinandersetzungen um Fördermittel für die soziale Arbeit beim Sozialministerium in E. gemacht, dort saßen mir erfahrene Juristen und Verwaltungsbeamte aus den alten Bundesländern gegenüber, das waren sehr harte, kritische, konstruktive Auseinandersetzungen und man hat sich schätzen gelernt im Laufe der Zeit ... Heute kann ich mich sehr gut auf ganz unterschiedliche Gruppen von Personen einstellen – nicht nur auf Akademiker. Wenn ich in eine Bauernversammlung eingeladen bin, finde ich mich genauso zurecht wie in der Sozialberatung für Langzeitarbeitslose, der Schulung für Mitarbeiter sozialer Dienste. Und es kommt auch vor, dass ich auf der Straße von einer Gruppe von Leuten angesprochen werde, die schon morgens mit ihren Bierbüchsen vor dem Kiosk steht. Und wenn man so will, habe ich schon manche Beratung auf der Straße durchgeführt. Wenn mich die Leute nicht verstehen und akzeptieren würden, käme das nicht vor. Bis jetzt habe ich die Erfahrung gemacht, dass ich mit dem Neulernen keine Schwierigkeiten habe.” (Jurist, freiberuflicher Dozent, 60 Jahre, selbständig)

Die bereits über das ganze Arbeitsleben ausgebildete Lernfähigkeit hat sich erhalten und weiterentwickelt. Ihr Nachweis, der aus dem erfolgreichen Handeln abgeleitet wird, stärkt erkennbar das Selbstbewusstsein.

Die selbstbestätigte Lernfähigkeit weist noch andere Aspekte und Wege des Entstehens auf. So wird das “Lernen ohne Druck” entweder als Tätigkeitsbestandteil oder auch als Veranstaltungsangebot im Verein, der Begegnungsstätte usw. unter dem Gesichtspunkt betrachtet, was es insgesamt zum Wohlbefinden beiträgt, nicht nur zur Wissensanreicherung.

“Alles macht mir großen Spaß. Das Lernen ist nicht leicht für mich, aber es macht mir Spaß, die Atmosphäre hier macht mir Spaß. Ich komme fröhlich hierher und fühle mich einfach wohl. Ich gehe aber nicht nur zum Kurs, sondern ich helfe auch bei den Veranstaltungen.” (Kindergärtnerin, 55 Jahre, Hausfrau)

Die nachgewiesene Lernfähigkeit trägt gerade in prekären Lebenssituationen zur psychischen Stabilisierung bei, sie findet auf diese Weise Eingang in die Motivation, weiterhin zu lernen.

“Zuerst ist es das Wohlfühlen in der Tätigkeit im Seniorenbüro, das ich schätze. Die Entlassung damals hat mich tief getroffen, aber ich habe mich wieder

aufgerappelt und deshalb an Weiterbildung teilgenommen. Heute bin ich Rentnerin und muss nicht mehr für den Beruf lernen, aber Lernen spornt zur Aktivität an und ich beweise mich vor mir selbst, wenn ich z. B. einen Vortrag halte. Ich erlebe, dass ich noch etwas lernen kann, wenn ich aktiv bin. Das halte ich für ganz wichtig im Alter.” (Dipl.-Ökon., Buchhalterin, 60 Jahre, Rentnerin)

Kritisch werden die Maßnahmen der arbeitsamtsgeförderten Weiterbildung hinsichtlich ihrer Lernresultate betrachtet. Formales Wissen ohne Verwendungsmöglichkeit wird nicht als besonders wichtig angesehen, anders wird das, wenn es sich um Wissen handelt, dass der alltäglichen Lebensbewältigung dient. Erhöhte Handlungsfähigkeit im Alltag wird zunehmend auch als Lerngewinn angesehen. Angesichts der individuell schwierig zu lösenden sozialen Alltagsfragen, erhält Lernen für außererwerbliche Zwecke, allmählich einen höheren Stellenwert. Soziale Handlungsfähigkeit erfordert bewusstes – überwiegend selbst organisiertes – Lernen, doch auch bestimmte Kursangebote werden angenommen, wenn sie dazu etwas beitragen.

“Auf das Kurssystem (contra Langzeitarbeitslosigkeit) bin ich gekommen durch den Arbeitslosentreff ... (Und es ist wichtig, dass es diesen Arbeitslosentreff gibt ... Ich bin die gute Nachbarin, die zuhört, die raten kann aus meiner Erfahrung und teilweise haben wir Broschüren, AFG ist da und Leitfaden für Arbeitslosigkeit und durch’s Kurssystem weiß ich auch wegen Krankenkasse Bescheid. Oder ich rufe jemanden an, wir haben doch immer so ein bisschen Kontakt durch den Frauenverein, rufe an: ,Weeste, ihr habt doch da so ‘ne Mietengeschichte bei euch im Haus, kannst du mir mal weiterhelfen.’ ,Ach’, sagt die, ,der Mieterbund kommt dann und dann’, und da weiß ich schon wieder weiter ... Schulungen werden angeboten vom Arbeitslosenverband und Infomaterial und das werden wir auch weiter pflegen, wo so Dinge sind, die man sich gemeinsam erlesen kann. Und wenn wir’s nicht genau wissen, dann wissen wir wieder jemanden, den man fragen kann ...” (Verkäuferin, 51 Jahre, arbeitslos)

In der freiwilligen sozialen Arbeit bestätigt man sich, wie man durch selbst organisiertes und fremdorganisiertes Lernen handlungsfähiger werden kann. Konkretes Wissen, Kontakte und neue Lernanregungen werden als positiv aus dem Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit mitgenommen, darin wird sein Wert gesehen.

7.2 Selbst entwickelte Tätigkeiten im sozialen Umfeld als Lernresultat

Als Lernresultat sollen nicht nur die Erweiterung der kognitiven Bestände, der Erfahrungszuwachs, die Kompetenzentwicklung, die Veränderung von Werthaltungen verstanden werden, sondern wesentlich die darauf gegründeten neuen Tätigkeiten, die selbst geschaffenen Strukturen und Organisationsformen als materialisierte Resultate. Gelingendes Lernen im sozialen

Umfeld führt zu erweiterten Handlungsmöglichkeiten, die sich in veränderten Verhaltensweisen und neuen Tätigkeiten realisieren. Das Lernen hat für die Lernenden vorwiegend dann seinen Zweck erreicht, wenn neue Tätigkeiten erschlossen und erfolgreich ausgeführt werden.

Die Untersuchungen haben die widerspruchsvollen Verläufe aufgedeckt, unter denen sich Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld entwickelt haben und entwickeln. Ein erster Übergang in Ostdeutschland bestand darin, dass viele von ihnen nicht mehr in der Obhut von Betrieben stattfanden, sondern sich neue, selbständige Organisationsformen in Gestalt von Vereinen, Projekten, Gruppen oder Initiativen bildeten. Auch das Spektrum der Wohlfahrtsorganisationen als Träger vieler Tätigkeiten im sozialen Umfeld differenzierte sich rasch aus, und es entstanden die verschiedensten Bürgerinitiativen für konkrete Vorhaben in Dörfern, Stadtteilen, Städten, Regionen. Diese Übergänge mussten erst ins individuelle Bewusstsein vordringen. Das Lernen setzte an der Einordnung dieser Tätigkeiten im sozialen Raum und am Verstehen ihrer weitgehend selbstständigen Rolle ohne dirigistische Einflussnahme des Staates an.

Die zweite einschneidende Veränderung betraf das Verständnis, dass die befürsorgende, zentral geregelte Verantwortlichkeit durch das eigenverantwortliche Bürgerhandeln abgelöst werden musste. Lernen für Tätigkeiten im Sozialen wurde, wenn man von der Funktion der geförderten Arbeit in diesem Bereich absieht, zu einer selbstständigen Leistung des Bürgers, der damit die Lebensverhältnisse, die ihn im Alltag umgeben, verbessern will und sich dafür engagiert. Diese Veränderungen mussten zum Dritten verstanden und durchgesetzt werden gegen neoliberale Auffassungen vom völligen Verschwinden der sozialen Funktionen des Staates und der alleinigen Dominanz marktwirtschaftlicher Regulation in allen Sphären der Gesellschaft, die zu einem Klima sozialer Kälte und der Zerstörung notwendiger Solidarbeziehungen führen würde. Der Neuaufbau sozialer Strukturen und vielseitiger Tätigkeiten im sozialen Umfeld vollzog sich widerspruchsvoll, mit vielen Auseinandersetzungen als Bestandteil grundlegender gesellschaftlicher Wandlungen, die von den Bürgern zu gestalten und geistig-moralisch zu verarbeiten waren.

Tätigkeiten im sozialen Umfeld können nicht hinreichend verstanden und organisiert werden, wenn sie als "Ersatzarbeit" oder als Übergangsszenarium, das letztlich in den Ruhestand hineinführt (Backes 1997, S. 302 ff.), betrachtet werden. Die Betroffenen sind bis heute noch mitten in einem Selbstvergewisserungsprozess darüber, dass für das Funktionieren eines sozialen Systems und für die soziale Stellung des Bürgers in ihm neben Erwerbsarbeit noch andere Tätigkeiten gesellschaftlich und individuell notwendig sind, die am Rande und außerhalb von Erwerbsarbeit stehen, die jedoch viel Engagement und hohe Kompe-

tenz erfordern. Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld werden ebenso wie Erwerbsarbeit heute Bestandteil rationaler Lebensführung, da beides Teile der einheitlichen Lebensumwelt sind. Das Erschließen neuer Tätigkeiten und Tätigkeitsfelder vollzieht sich unter risikvollen Lebensverhältnissen in der ständigen Spannung, was und wie viel davon erwerbsförmig organisiert werden soll oder kann und wie viel freiwillig ist und bleiben sollte. Dieser Zwiespalt ist den engagierten Akteuren im sozialen Umfeld wohl bewusst und zieht sich durch die gesamte Untersuchung. Die prinzipielle Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten wird konterkariert durch die Risiken und Einschränkungen der Lebensführung durch prekäre Arbeitsverhältnisse und Arbeitslosigkeit. Nicht ohne Grund heißt es in einem Interview: "Wir sind alle nicht so gestellt, dass wir umsonst arbeiten könnten." Die notwendige Sicherung der Lebensführung engt die Bereitschaft und Möglichkeit freiwilligen Tuns ein – macht sie andererseits besonders dringend erforderlich. Freiwilligkeit wird sogar nicht selten zum Ansatzpunkt, wieder in das Erwerbsleben einzusteigen und neue oder modifizierte berufliche und quasi-berufliche Tätigkeiten zu schaffen. Unter den vorgefundenen Tätigkeiten im sozialen Umfeld finden sich erwerbsförmige, freiwillige und durch die Arbeitsverwaltung geförderte, die in ihrem Anspruchsniveau zwischen einfach und hochqualifiziert changieren.

Hervorstechend ist, dass viele von ihnen erst durch unsere Gesprächspartner eingerichtet wurden und nur selten ein Platz an einer bereits definierten Stelle oder Freiwilligenposition eingenommen werden konnte. In gewisser Weise trat – ähnlich wie in der Wirtschaft – im Osten auch eine Gründergeneration im sozialen Umfeld ins Rampenlicht der Öffentlichkeit, die Vereine aller Art, Bürgerinitiativen, Selbsthilfegruppen u. Ä. schuf bzw. die Strukturen etablierter Wohlfahrtsverbände in den neuen Bundesländern vor Ort neu errichtete oder umbaute. So wurde ein dritter Sektor überhaupt erst möglich (Priller 1997), der gegenwärtig nicht nur quantitativ trotz vieler Schwierigkeiten erstarkt, sondern auch qualitativ eine bemerkbar gestaltende Kraft wird.

Die selbst entwickelten und selbst ausgestalteten Tätigkeitsbereiche im sozialen Umfeld können kaum vollständig erfasst und beschrieben werden, sie verändern sich ständig, die empirische Basis der vorliegenden Untersuchung lässt folgende Gruppierung erkennen:

- Aufbau und Management von Einrichtungen und Projekten der sozialen Arbeit;
- Neugründung und Neuprofilierung von Gliederungen der Wohlfahrtsverbände;
- Gestaltung sozialer Arbeit (Aktivierung, Beratung, Betreuung) mit unterschiedlichen Zielgruppen (Kinder, Jugendliche, Frauen, Senioren, Arbeitslose, Behinderte, Benachteiligte);

- Aufbau von Einrichtungen und Gestaltung von Ereignissen im Kulturleben von Kommunen und Regionen;
- Einrichtung von Projekten für Bildung und Begegnung;
- Entwicklung von Sport, Freizeitgestaltung und Geselligkeit durch Neugründung von Vereinen und Aktivierung des Vereinslebens;
- Mitgestaltung des öffentlichen Lebens in den Kommunen und Regionen durch Bürgerbeteiligung und Bürgerinitiativen (Beiräte, Kommissionen, lokale Agenda, gesunde Stadt usw.);
- Aufbau und Management von Selbsthilfegruppen.

In nahezu allen genannten Bereichen finden sich unterschiedliche Kombinationen von professioneller, freiwilliger und geförderter Arbeit. Unaufhörlich entstehen neue Tätigkeiten, die das soziale Leben bereichern wollen. Sie sind selten schon stabil von Inhalt und Profil her und oft durch nur zeitweilige Förderung gefährdet, da sie allein über Freiwilligkeit nicht abzudecken sind. Nur zu einem Teil können sie als Übernahme von bisher durch den Sozialstaat wahrgenommenen "Funktionen in die Hand gemeinnütziger Organisationen oder freiwilliger Bürgerinitiative" erklärt werden. Die Tendenz des Rückzugs des Sozialstaats ist unübersehbar, doch werden gleichzeitig neue Tätigkeiten entwickelt, für die es kein sozialstaatliches Pendant gibt. Damit ist das soziale Umfeld ein innovativer, neue Tätigkeiten schaffender Bereich geworden. Nur teilweise werden sie den Regeln des ersten Arbeitsmarkts folgend ausgestaltet, sie bleiben andererseits geförderte Arbeit, die als sozial notwendig anerkannt wird oder auch freiwillig.

Innovationen sind in zielgruppengerechteren spezialisierten Betreuungsleistungen, im Aufschwung diverser Informations- und Beratungsdienstleistungen, in der bürgernahen Ausgestaltung des Lebens in den Städten und Gemeinden zu erkennen. Hierbei handelt es sich überwiegend um komplexe, sehr qualifizierte Tätigkeiten in noch schlecht definierten Problemfeldern und mit einer großen Variationsbreite angenommener Lösungen. In die herkömmlichen Raster des Verwaltungshandelns auf sozialem, bildnerischem, kulturellem Gebiet sind sie nicht einzuordnen. Mit ihrem Aufbau entstehen nicht selten völlig neue Netzwerke eines komplexen Bürgerhandelns und interorganisationellen Handelns in wenig hierarchischen Strukturen, die sich mit der Aufgabenlage, den zur Verfügung stehenden Ressourcen und dem Bearbeitungsstand häufig ändern. Auffallend ist, dass viele Tätigkeiten Managementanteile enthalten, komplexes Handeln erfordern und nicht in kleinräumiger Arbeitsteilung und eng getakteten Arbeitsschritten erledigt werden können. Über die Entwicklung ihrer Handlungskompetenz als Lernresultat von den ersten Schritten im Verein bis zur aktuellen Leitung eines Sozialbetriebs mit etwa 100 Mitarbeitern – Festangestellten und ABM-Kräften sowie zusätzliche Freiwilligenarbeit – äußert sich eine solche "neue" Sozialmanagerin:

“Als wir noch 12 waren, da wusste ich noch, was jeder jede Minute macht. Und es ist mir auch sehr schwer gefallen, Verantwortung zu delegieren. Ich bin eher so ein Typ, der 14, 16 Stunden arbeiten kann, aber damit kriegt man so einen Verein nicht mehr zum Laufen ... Jedes Projekt hat heute seine Projektleiterin. Und da ist eine Verantwortung festgelegt, die relativ weit für die Projektleiterinnen ist ... Aber ich denke, die Verantwortung ist schon gut verteilt. Montags nehme ich alle Projektleiterinnen an einen Tisch. Da wird einfach informiert, was steht diese Woche an, welche Probleme gibt es, wer kann wem möglicherweise wie helfen. ... Und in Abständen, wenigstens halbjährlich, wird das jeweilige Projektkonzept auf den Tisch gelegt und dann muss der Projektleiter uns erklären, wie Projektkonzeption und Wirklichkeit noch übereinstimmen. Ist das überhaupt noch der Fall, müssen wir’s ändern oder können wir so weitermachen ... Da strubbeln wir uns richtig, aber ich habe die Erfahrung gemacht, dass damit auch die Gesamtverantwortung für den Verein wächst, dass man über den Tellerrand hinauseuckt.” (ehem. hauptamtliche Funktionärin beim FDGB, 50 Jahre, angestellte Geschäftsführerin)

Vergleichsweise ähnliche Lernresultate bemerken auch die Initiatoren und Moderatoren freiwilliger Netzwerke. Es entsteht in der Tätigkeit eine komplexe vielschichtige Handlungskompetenz mit jeweils konkretem Profil und dennoch transferfähigen Elementen. Initiator und Moderator von Netzwerken wird zur neuen Tätigkeit, die bisher in dieser Weise in der Gesellschaft nicht vorhanden war.

“Es sind unterschiedliche Leute im Netzwerk, die dort ehrenamtlich arbeiten, die festgestellt haben, dass einige Probleme im Bezirk existieren, die man lösen kann, wenn man dranbleibt ... Da ich auch sehr emotional bin, ist es schon ganz gut, dass man da mehr Druck machen kann und sich auch austauscht und viele Leute wissen mehr oder aus einer anderen Sicht ...”

Und auf die Frage, welche Fähigkeiten in das Netzwerk eingebracht werden konnten, wird neben beruflichen Fähigkeiten noch angeführt:

“... so wie man die Familie zu Hause, das Ganze so managt. Das spielt eine große Rolle. Da haben Frauen ja meistens mehr druff als Männer. Also, dass man dort (im Netzwerk) ´n paar Dinge organisieren kann und vielleicht ´n bisschen couragiert anpackt ... Ich denke schon, dass ich ein gewisses Organisationstalent habe und auch Probleme lösen oder irgendwie versuchen kann, eine Lösung herbeizuführen ... Meistens ist es doch so, dass man es allein nicht lösen kann, da muss man schon Kollegen überzeugen, gerade in öffentlichkeitswirksamen Geschichten, dass man Druck machen kann und, und, und ...” (Chemiefacharbeiterin, Dipl.-Ing., 53 Jahre, arbeitslos)

Verantwortungsvolle freiwillige Arbeit im Netzwerk ist ein impliziter Lernprozess, häufig durch selbst organisiertes explizites Lernen angereichert. Als Resultat dieses Lernens qualifiziert sich die eigene Tätigkeit, ergeben sich neue Möglichkeiten, in Netzwerken zu agieren und sich die Lernfortschritte in der Praxis zu bestätigen. Häufig werden weite Übergän-

ge bewältigt, von der vertrauten ehemaligen Berufsarbeit hin zu völlig neuen Tätigkeiten im sozialen Umfeld. Dennoch kann es gelingen, sich damit einen anderen qualifizierten Lebensmittelpunkt zu schaffen. Als Lernresultat zeigt sich eine qualitativ veränderte Handlungsfähigkeit, die auch als positive Rückmeldung aus dem Umfeld erlebt wird. Durch die anerkannte freiwillige oder auch geförderte Arbeit formiert sich das Selbstbewusstsein, erfolgreich dazulernen zu können, es stabilisiert sich die ganze Persönlichkeit, weil man sich wieder Ziele setzt, sich als nützlich und sozial erneut integriert empfindet nach Entlassung und trotz wiederkehrender Arbeitslosigkeitsphasen.

“Ich musste mich ganz schön umstellen, aber ich bin durch diese Arbeiten (ehrenamtlicher Museumsaufbau) wieder ein ganz anderer Mensch geworden. Man vergisst nicht ganz, was man durchgemacht hat in der Kunstgießerei mit dieser Kündigung ... Aber wo ich dann gesehen habe, es wird was mit dem Museum, es kommt an und hier und da mal ein Lob, da wurde man wieder ein bisschen aufgemuntert ... Ich könnte ja jetzt sagen, gut, ich bin arbeitslos, was wollen die von mir. Ich kann es einfach nicht. Ich muss dort wieder hin und es soll ja erweitert werden und wir haben noch so viele schöne Sachen zusammengetragen und das wollen wir den Leuten darstellen ...” (Ziseliererin, Industrie-meisterin, 53 Jahre, arbeitslos)

Die neue Tätigkeit im Museumsverein wird zu einem kulturell wichtigen Ereignis für eine periphere wirtschaftliche Krisenregion mit bisher geringem kulturellem “Eigenkapital”. Diese Tätigkeit erscheint auch im individuellen Bewusstsein als Beitrag, das Selbstbewusstsein in einer ganzen Region wieder zu erwecken und gibt ein ganz neues Selbstvertrauen. Die neue freiwillige oder auch zeitweilig geförderte Tätigkeit ist nicht lediglich Beschäftigung, sondern sie ist anspruchsvoll, sie fordert zum Lernen heraus. Sie steht der früheren qualifizierten Arbeit als Meisterin nicht nach. Es scheint zum Erfolgsgeheimnis gelingender Übergänge in neue Tätigkeiten zu gehören, dass sie individuelle Herausforderungen darstellen, ein Lernpotential besitzen, komplexe Tätigkeiten sind und auch einen Entscheidungsspielraum enthalten.

Für Projekte geförderter Arbeit zeigt sich als eine Perspektive, dass aus ihnen interessante, die Akteure anregende freiwillige Tätigkeiten hervorgehen können – nicht als Ersatz für Erwerbsarbeit, sondern als eine sinnvolle, soziale Integration ermöglichende Bestätigung. Das gelingt bei weitem nicht in allen Projekten und für alle Beteiligten, ist aber eine mögliche Perspektive, die ausbaufähig ist, die der Ermunterung und moralischen Stützung bedarf.

Nur selten werden aus den Impulsen im ABM-Projekt tatsächlich dauerhafte freiwillige Tätigkeiten entstehen, aber es ist Interesse geweckt, man möchte

“dranbleiben” und im eigenen regionalen Lebensumfeld etwas verändern. Angesichts der wirtschaftlichen Schwäche vieler Regionen kreisen die Überlegungen der Beteiligten allerdings stark um den Ausbau des zweiten Arbeitsmarkts als Stütze des sozialen und kulturellen Eigenlebens der Region oder der Kommune.

*“Ich möchte noch etliche Vereine aufsuchen. Ich hab’ auch schon begonnen, etliche Vereine, die sehr aktiv sind, nochmals aufzusuchen oder zu helfen, ABM-Stellen zu schaffen oder mich einfach erkundigen, hat mein Hinweis ge-
fruchtet oder habt ihr Glück gehabt jetzt endlich ‘ne ABM-Stelle zu erhalten ...
Ich möchte sagen, hallo, hier bin ich, was macht ihr, läuft’s noch oder habt ihr
Probleme ... einfach Kontakte halten, obwohl das mit Arbeit oder ABM nichts
mehr zu tun hat, einfach weil’s mich interessiert.” (Industriekauffrau,
Ing-Ökon., 58 Jahre, zzt. in ABM)*

Hier deutet sich an, dass man beginnt, sich auf eine Freiwilligenperspektive zu orientieren. Mit dem Projekt hat man sich identifiziert, es wird als eine nützliche soziale Gemeinschaftseinrichtung verstanden, die erhalten bleiben sollte und in der man auch im eigenen Interesse seine Ideen und seine Kraft einbringen will. Im sozialen Umfeld entstehen zahlreiche Tätigkeiten am Rande von Erwerbsarbeit. Freiwillige Arbeit, geförderte Arbeit und Erwerbsarbeit kommen in unterschiedlichen Kombinationen zusammen. Freiwillige und ABM-Beschäftigte arbeiten miteinander, nicht selten wechseln die Partner die Positionen zwischen Freiwilligkeit und Förderung oder es entstehen, wie in Beratungsaufgaben, auch Möglichkeiten von Erwerbstätigkeit, die noch höchst instabil sind, aber Perspektiven zeigen. Neue Tätigkeiten im sozialen Umfeld sind zunächst nichts weniger als abgeschlossene Berufsbilder alten Typs. Sie sind noch wenig ausgearbeitet, werden mit hohem persönlichen Risiko betrieben, unter unsicheren Lebensumständen. Doch vor allem in den Bereichen Beratung, Kultur, Bildung, Sozialwesen entstehen unaufhörlich neue Beschäftigungsformen und Aufgaben, die freiwillig wahrgenommen werden. Sie können Kristallisationspunkte für neue stabile Tätigkeiten werden, die zur Gestaltung der Beziehungen im sozialen Umfeld unerlässlich sind. Sie werden nicht theoretisch erdacht, sondern entstehen von unten als Lern- und Handlungsergebnisse der Praxis.

7.3 Exkurs: “Man kann nicht mehr so denken, wie zu DDR-Zeiten”

Eine Initiatorin aus dem Projekt “Lernen im sozialen Umfeld” schreibt über ihre Begegnungen und ihre Zusammenarbeit mit einer engagierten Freiwilligen:

Anke aus dem Frauenzentrum in Z. – ein Fallbeispiel zur Kompetenzentwicklung im Wechsel von ehrenamtlicher und geförderter Arbeit im Rahmen eines Vereins.

Beim Frauenfrühstück im Frauenzentrum treffe ich Ende August 2000 Anke. Sie wirkt frisch und unternehmungslustig. Gerade kommt sie aus ihrem Garten, den sie gemeinsam mit ihrem Partner seit einem viertel Jahr gepachtet hat. Sie berichtet mir, sie habe soviel zu tun, dass sie ihre Arbeitslosigkeit eigentlich gar nicht bemerke, vom Finanziellen mal abgesehen. Am Samstag habe sie die Fraueninitiative beim Stadtfest mitvertreten. Sie habe vor, bei ihrer Zahnärztin wieder eine Ausstellung für den Warteraum zu gestalten. Und kürzlich hätte die Malgruppe in der Sparkasse der Nachbarstadt Arbeiten ausgestellt. Im Sommer hatte sie wieder an einem Malkurs bei Frau R. teilgenommen. Ihr älterer Sohn sei jetzt mit der Schule fertig, habe noch keine Lehrstelle, aber in dieser Woche einen Vorstellungstermin. Der jüngere komme in die achte Klasse. Mit ihrer nächsten Umschulung zur Floristin würde es noch nichts werden, aber sie solle sich im Oktober wieder beim Arbeitsamt melden. Und nächste Woche würden wir uns ja in der Zusammenkunft des Beirats der Fraueninitiative treffen.

Ich bin froh, Anke so zu erleben. Nicht immer war sie so optimistisch. Zur Zeit jedoch verwirklicht sie offensichtlich das, was sie am Ende ihres ABM-Jahres im Januar 2000 sagte – dass sie das Ende der ABM nicht mehr erschrecke:

“Man weiß sich zu helfen.” Und weiter: “ ... ich denk halt nich mehr, was in fünf Jahren sein wird, sondern was vielleicht erst mal im halben Jahr is und das versuche (ich) in die Reihe zu kriegen. Weil, man kann nicht mehr so denken wie zu DDR-Zeiten”.

Gleichzeitig berichtete sie über ihre Vorhaben nach Abschluss der ABM:

“... mal wieder Freundschaften pflegen, mit Bekannten gemeinsam etwas unternehmen, Sport treiben, Malen und ...dann mal wieder gucken, wo man ansetzen kann im Beruflichen”.

Ehrenamtlich etwas für den Verein und das Frauenzentrum zu machen, empfindet sie als selbstverständlich. Schließlich gehöre sie seit 1993 dem Verein an und “stecke schon voll in der Materie”.

1960 bis 1991: Einiges zu Ankes Lebensweg

Anke wurde 1960 geboren und wuchs als einziges Kind in der Familie auf. Seit frühester Kindheit malte und zeichnete sie gern. Nach ihrer zehnjährigen

Schulzeit konnte sie ihren Traumberuf Schauwerbegestalterin auf Grund fehlender Beziehungen nicht ergreifen. Sie wurde Bleiglasschleiferin und arbeitete bis 1991 in diesem Beruf. In diese Zeit fiel auch die Geburt ihrer beiden Söhne (1983 und 1986), für die sie seit 1986 allein die Verantwortung übernahm, da ihr Partner die junge Familie verließ.

Hart traf sie die Kündigung 1991. Sie befand sich in einer Krisensituation. Eine zehnwöchige ambulante Psychotherapie, zu der sie sich auf Anraten eines Bekannten entschlossen hatte, ermöglichte es ihr, über ihre Situation zu sprechen und zu erfahren, dass sich andere in ähnlichen Krisen befanden. Anke lernte in der Therapie, dass Gespräche für sie zur Problembewältigung sehr bedeutsam sind. In ihrem späteren Leben kommt sie mehrfach darauf zurück.

Mit dem Entschluss zur Therapie bewies Anke Mut, denn sie setzte sich über das in ihrem Umfeld weit verbreitete negative Klischee von Psychotherapien hinweg. Nach der Therapie war sie in der Lage, gegen ihren Betrieb zu klagen. Das führte wenigstens zu einer höheren Abfindung.

1992 bis 1994: Berufliche Neuorientierung durch Umschulung

Bei der Gestaltung ihrer beruflichen Zukunft besann sie sich auf ihren Wunschberuf Schauwerbegestalterin, bemühte sich beim Arbeitsamt hartnäckig um eine Umschulung, die sie von 1992 bis 1994 absolvierte und mit der IHK-Prüfung abschloss.

Während ihres sechsmonatigen Praktikums hatte sie jedoch erfahren, dass es in der Region kaum entsprechende Einsatzmöglichkeiten gibt. Werbefirmen sind rar, Einzelhändler dekorieren aus Sparsamkeitsgründen ihre Schaufenster selbst und Warenhäuser verfügen nicht über so viele Stellen. Ihre Bewerbungen wurden auch wegen mangelnder Berufserfahrung abgelehnt. Anke wurde wieder arbeitslos.

1993 bis 1995: Freiwillige Tätigkeit in der Selbsthilfegruppe “Alleinerziehende” und im Frauenzentrum

Schon während der Umschulung nahm Anke Kontakt mit dem Frauenzentrum auf. Ihre familiäre Situation als arbeitslose alleinerziehende Mutter zweier Kinder und ihr Wunsch mit Frauen und Kindern in gleicher Lage zusammenzukommen, führte sie 1993 gleich nach seiner Gründung ins Frauenzentrum. Dort fand sie Gehör, Akzeptanz, Zeit und Unterstützung und bald gründete sie mit einigen anderen eine Gruppe Alleinerziehender. Anke gehörte der Gruppe sechs Jahre an. Einige Jahre war sie Sprecherin der Gruppe.

Das Frauenzentrum vertritt den Ansatz, dass Selbsthilfegruppenarbeit am besten durch die Betroffenen geleistet werden kann. Es gibt Unterstützung, indem es Betroffene miteinander bekannt macht, zu regelmäßigen Treffen ermutigt und Qualifizierung anbietet. Durch diesen Ansatz soll das Eigenengagement der Gruppenmitglieder herausgefordert und ihre Selbsthilfefähigkeit entwickelt werden.

Anke konnte das Kursangebot 1995 während ihrer ABM-Zeit nutzen. So wirkte sich in geförderter Arbeit erworbene Qualifikation auf ihr freiwilliges Engagement aus und umgekehrt, wirkten die in freiwilliger Tätigkeit gesammelten Erfahrungen in die geförderte Arbeit hinein. Sie lernte in der Gruppe mit anderen besser zu kommunizieren, sich in die Situation anderer hineinzuversetzen, sie zu verstehen oder zu tolerieren, mit Konflikten umzugehen, gemeinsam etwas zu unternehmen, Vereinbarungen zu treffen, Verantwortung zu übernehmen.

“Wir hatten alle unterschiedliche Voraussetzungen und mussten uns erstmal so’n bisschen beschnuppern ... Es gibt doch verschiedene Alleinerziehende, ... jemanden, der durch Scheidung alleinerziehend geworden ist oder durch Tod... und wenn die Alleinerziehenden kleine Kinder haben, da kann man nicht ... irgendwelche Veranstaltungen planen, wo die überhaupt nicht dazugehören, denn die gehören einfach dazu und sollen auch mit einbezogen werden.”

Anke ging nicht nur wegen der “Alleinerziehenden” ins Frauenzentrum, sondern besuchte auch andere Veranstaltungen. Die Mitarbeiterinnen bemerkten ihre kreativen Fähigkeiten, ihr besonderes Interesse für Malen und Zeichnen.

Da das Frauenzentrum Wert darauf legt, dass die Besucherinnen sich auch selbst in die inhaltliche und räumliche Ausgestaltung einbringen, wurde Anke angeregt, eigene Ideen zu äußern und umzusetzen. Sie sagt im Gespräch:

“Ich hab’ Veranstaltungen ... besucht und wenn dann so ‘ne kleine Idee kam, was man noch machen könnte, hab’ ich auch Veranstaltungen organisiert.... und (hab’ mich) im kreativen Bereich auch ‘n bisschen ... eingebracht, was mir so liegt, z. B. Plakatgestaltung.”

Auf Grund ihres Engagements wurde Anke gefragt, ob sie in die Fraueninitiative, die Trägerin des Frauenzentrums ist, eintreten möchte. Das tat sie noch 1993.

1995 bis 1997: Geförderte Tätigkeit (ABM) im Frauenzentrum

Nach Abschluss der Umschulung besuchte Anke weiter das Frauenzentrum und erfuhr davon, dass ABM-Stellen beantragt wurden. Das gab ihr Hoffnung auf eine, wenn auch nur befristete, bezahlte Tätigkeit. Im Laufe des Jah-

res '95 bewarb sie sich. Sie musste warten, weil sie noch kein Jahr arbeitslos war und die Gelder noch nicht bewilligt waren. Im Oktober 1995 erhielt sie per Zuweisung durch das Arbeitsamt eine dieser Stellen.

Weil man Ankes Interessen und Stärken kannte, wurde sie gefragt, ob sie den Kreativbereich einschließlich der Plakatgestaltung übernehmen wolle. Sie meint im Gespräch später dazu:

“Ja, schon durch die Voraussetzungen, was ich eigentlich kann und was ich möchte, ... bin ich da in dieses Gebiet reingewachsen.”

Sie konnte in geförderter Arbeit auf den Kompetenzen aufbauen, die sie in ihrer Berufsarbeit und in der Umschulung erworben hatte und an ihren Talenten und Interessen anknüpfen. Das ist in geförderter Arbeit durchaus nicht die Regel.

Allerdings ist sie sich der Entwicklung ihrer Kompetenzen durch die geförderte Arbeit weniger bewusst, denn sie akzeptiert als Begründung für Absagen auf spätere Stellenbewerbungen, dass sie keine Berufserfahrung habe. Hier wird die allgemeine Geringschätzung von geförderter Arbeit für die Kompetenzentwicklung in der Selbsteinschätzung deutlich.

Anke identifizierte sich mit ihrem Arbeitsfeld im Frauenzentrum und somit mit der ABM. Unterstützend wirkten sich die wöchentlichen Beratungen aus, in denen die Arbeitsaufgaben gemeinsam im Team des Frauenzentrums – bestehend aus einer hauptamtlichen Projektleiterin und drei ABM-Mitarbeiterinnen – besprochen wurden. Anke hatte einen beachtlichen Gestaltungsspielraum. Das empfand sie als sehr motivierend im Vergleich zu ihrer früheren Berufstätigkeit im Glaswerk.

“Im Werk das war alles immer so von oben herab und hier ... ist es ganz anders gewesen, hier ist es ´n Miteinander... also das fand ich schon mal sehr positiv... und ich denke mir, das ist auch ´n wichtiger Punkt, Mitbestimmung.”

Aus dem wöchentlich stattfindenden Frauencafé machte sie, zunächst auf Anregung der Projektleiterin, das Frauen-Kreativcafé, eine Veranstaltung, in der die Besucherinnen erzählen können und auch ein Angebot haben, selbst etwas Handwerkliches zu gestalten. Anke überlegte sich solche Angebote. Sie probierte vorher aus, was sie anbieten wollte, kaufte Material, kalkulierte einen Preis und gab schließlich den Besucherinnen Anleitung. Sie organisierte weitere Veranstaltungen, wie zum Beispiel Malkurse, kreative Wochenendseminare, und war für die Gestaltung der Veranstaltungsankündigungen des Frauenzentrums verantwortlich. Durch ihre Arbeit im Frauenzentrum war sie mit vielen politischen, insbesondere frauenpolitischen The-

men konfrontiert, erfuhr über die Schwierigkeiten der Finanzierung des Projekts, beteiligte sich an Demonstrationen und Aktionen.

In der ABM entwickelten sich ihre im Beruf und in der Umschulung erworbenen Fachkompetenzen weiter. Darüber hinaus erwarb sie eine Reihe personaler und sozialer Kompetenzen, die in ihrer früheren Berufstätigkeit nicht gefragt waren. Das zeigt sich beispielsweise in der Kontaktaufnahme zu Künstlerinnen und Kunsthandwerkerinnen, durch das Führen von Verhandlungen, die Organisation von Veranstaltungen, die Moderation von Gesprächen mit Frauen im Kreativcafé. Sie lernte, mit den Problemen anderer umzugehen, auch sich selbst zu schützen. Sie verbesserte die Fähigkeit, ihre Arbeit selbst zu organisieren.

Ihre Lernprozesse vollziehen sich beiläufig im Tätigsein, vor allem durch Erfahrungsaustausch im Team oder auch mit den Frauen im Kreativcafé, durch Ausprobieren, aber auch durch die Teilnahme am Kurs "Gruppenleitung und Gesprächsführung." Dieser Kurs, der einen umfangreichen Abschnitt "Selbsterfahrung" enthält, sowie die mit dem Team des Frauenzentrums von Zeit zu Zeit durchgeführten Supervisionen werden von Anke sehr positiv eingeschätzt. Sie bieten den Teilnehmerinnen die Möglichkeit eigener biographischer Reflexion und einen Anlass, ihre aktuelle Situation im Team und im Projekt zu besprechen.

Auf Grund der Tatsache, dass Anke alleinerziehend ist und für sich und ihre zwei Kinder sorgen muss, gelingt es dem Frauenzentrum, die Verlängerung der ABM-Zeit um ein zweites Jahr beim Arbeitsamt zu erwirken. Die Wertschätzung, die ihr damit durch das Frauenzentrum zuteil wird, motiviert sie sehr, sich zu engagieren.

Das zweite Jahr mit dem gleichen Aufgabengebiet wirkte sich auf die Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihr Selbstvertrauen sehr positiv aus. Sie konnte ihr Mal- und Zeichentalent entwickeln und organisierte wiederum Kurse mit einer Malerin. Zum Abschluss stellten die Teilnehmerinnen jeweils eine Ausstellung der eigenen Arbeiten zusammen, die im Frauenzentrum zu besichtigen waren und viel Bewunderung hervorriefen. Aus dem Malkurs heraus entstand auf Ankes Anregung eine Interessengruppe Malen. Anke wurde Mitglied der Gruppe.

Oktober 1997 bis Februar 1999: Arbeitslosigkeit – Suche nach Perspektiven – freiwillige Tätigkeit

Im September 1997 war auch das zweite ABM-Jahr beendet. Der Verlust der bezahlten (ABM-)Arbeit, die besonders aussichtslose Situation der Region,

persönliche Umstände und ihr ungeklärter Platz im Frauenzentrum bewirkten, dass Anke mit ihrer erneuten Arbeitslosigkeit schlecht umgehen konnte und keine Perspektive für sich sah.

“Mir ging’s eigentlich überhaupt nicht gut nach dem zweiten Jahr. Ich hab’ mich dann auch im Frauenzentrum ziemlich rar gemacht... Mir war noch schlimmer zumute als im ersten Jahr, weil, ja ‘n Stück fehlte da so der Mut... Da wusste ich ganz genau, jetzt is es erst mal zu Ende – zwei Jahre ABM, mehr gibt’s da nicht.”

Die Tatsache, dass ihre ABM-Stelle nun durch eine neue Frau besetzt war, ihre Arbeit also scheinbar nicht mehr benötigt wurde und ihr Platz als Ehrenamtliche im Frauenzentrum und im Frauenverein nicht ausdrücklich bestimmt wurde, führten dazu, dass sie das Zentrum mied.

“Na ja, ich denk’ mir, ich bin dann diesem Konflikt aus dem Weg gegangen und bin einfach nicht mehr hergekommen.”

Wenn das Frauenzentrum Anke bisher recht lernförderliche Bedingungen geboten hatte, so wirkte sich an dieser Stelle das ungeklärte Verhältnis von neuen ABM-Frauen zu den aus geförderter Arbeit wieder ins Ehrenamt gehenden Mitgliedern des Vereins hemmend aus. Ganz riss die Verbindung zum Frauenzentrum trotzdem nicht ab, denn Anke besuchte weiter jeweils einmal im Monat ihre Selbsthilfegruppe “Alleinerziehende” und ihre Malgruppe. Diese festen Termine empfindet sie im Nachhinein als positiven Druck.

Anke befand sich an einem Scheidepunkt. Sie überlegte, ob sie im Frauenzentrum weitermachen wolle oder etwas ganz anderes tun solle, ob sie in der Stadt bleiben oder weggehen solle. Sie entschied sich dafür, am Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit teilzunehmen, mit dem sie schon während ihrer ABM zu tun hatte und hoffte auf Anregungen. Ihre Erwartungen wurden leider nicht erfüllt. Sie verschickte weitere Bewerbungen als Schauwerbestalterin, die erfolglos blieben.

Irgendwann ging das Frauenzentrum mit dem Wissen um Ankes Fähigkeiten auf sie zu und bat um Unterstützung bei der Anfertigung eines Spruchbands. Sie fühlte sich wieder einbezogen – diesmal auf ehrenamtlicher Basis.

“Dann war’s ...wieder soweit, dass ich ganz viel Zeit hier verbracht habe, viel ehrenamtliche Zeit. ... Was ich gemacht habe? Plakatgestaltung, oder wenn man mich angesprochen hat, kannst du denn nicht mal ‘n Kurs leiten mit den Aussiedlern,.... das hab’ ich dann gemacht, ich wollte ja gar nicht meine Zeit zu Hause versitzen.”

Im Winter 1998/99 bereitete die Malgruppe ihre erste Ausstellung außerhalb des "Schutzraums" Frauenzentrum im Mühlenhofmuseum vor. Anke wirkte als Initiatorin des Ganzen. Sie nutzte ihre in der ABM-Zeit erworbenen Erfahrungen hinsichtlich der Gestaltung einer Ausstellung, der dazu notwendigen Öffentlichkeitsarbeit (Plakate, Einbeziehung der Presse) und der Organisation eines Galeriegesprächs.

"Aus dem Kurs hat sich ´ne Gruppe entwickelt, wir treffen uns einmal im Monat,... wir sind sechs Mitglieder und geben dann unsere Tipps und Tricks weiter... und malen auch gern in unserer Runde. Es ist wahnsinnig, was jetzt alles so im stillen Kämmerlein ... entstanden ist und wir sind der Meinung, das soll auch nach außen dringen. ... Wir wollen jetzt in dieses Mühlenhofmuseum gehen, ...das ist zwar nicht so stark besucht, aber... ich sage, das werden wir schon organisieren, wir müssen Plakate machen, wann das zu besichtigen ist ... das wird überall ausgelegt."

Vor ihrer freiwilligen Tätigkeit im Frauenzentrum wäre sie nach eigenen Angaben nicht auf die Idee gekommen, Ausstellungen zu organisieren und mit ihren Arbeiten in die Öffentlichkeit zu gehen.

März 1999 bis Februar 2000: ABM im Frauenzentrum und freiwillige Tätigkeit in der Interessengruppe Malen

Nach 1 1/2 Jahren gelang es dem Frauenzentrum, dass Anke erneut eine ABM-Stelle zugewiesen bekam. Bereits die Aussicht auf diese Stelle motivierte Anke, sich noch mehr einzubringen. Sie übernahm erneut den Kreativbereich, konnte auf ihre Erfahrungen aus der vergangenen ABM-Zeit und der freiwilligen Arbeit zurückgreifen und ihre Kompetenzen weiterentwickeln. Sie übernahm noch häufiger die Rolle der Anleiterin bzw. vermittelte Maltechniken an Frauen in verschiedenen Gruppen.

In ihrer Freizeit organisierte sie mit der Interessengruppe Malen weitere Ausstellungen in mehreren Sparkassen und in der Stadtverwaltung. Die Ausstellungen entstanden, weil Anke aktiv wurde. Sie machte der Sparkasse das Angebot, eine Ausstellung zu gestalten, nahm mit der Leiterin persönlichen Kontakt auf, vereinbarte die Bedingungen, organisierte mit der Gruppe Auswahl und Rahmung der Arbeiten und das Anbringen der Bilder. Aus der positiven Resonanz wuchs das Selbstvertrauen der Gruppenmitglieder und natürlich auch Ankes, so dass sie sich wagte, auch ihrer Zahnärztin eine Ausstellung zur Belebung der kahlen Wartezimmerwände anzubieten. Unterdessen, so berichtete sie im August 2000, ist daraus eine Dauerausstellung mit jahreszeitlich wechselnden Motiven geworden! Daraus wuchs für Anke eine Erkenntnis:

“Also wenn man in die Öffentlichkeit geht, ... kriegt man von der Öffentlichkeit ein Stück wieder... und das bestätigt einen ja weiterzumachen.”

Bemerkenswert ist, dass Anke aus dieser Beschäftigung mit Malerei und Ausstellungen nun eine berufliche Perspektive entwickelt. Sie äußerte den Wunsch, “in den Messebau zu gehen.” Da sie in dieser Tätigkeit aber sehr viel außerhalb ihres Wohnorts unterwegs wäre, kann sie sich vorläufig, mit Rücksicht auf ihre Kinder, noch nicht ernsthaft darum bemühen. Und weiter:

“Malen, das Hobby, möchte ich nicht aufgeben. Das will ich auch, wenn ich wieder zu Hause bin ... mehr pflegen. Jetzt in der ABM fehlt mir einfach die Zeit dazu.”

Im Juni 2000, Anke ist wieder arbeitslos, stellt sich die Interessengruppe Malen während eines Gesundheitstages vor. Anke begründet dort, warum sie malt:

- “um bestimmte Lebenssituationen zu bewältigen,
 - um Gefühle auszuleben,
- um beim Malen Ruhe und Entspannung zu finden,
- um einen neuen Wirkungskreis aufzubauen, wo ich Anerkennung finde,
- um selbst Freude zu haben und anderen Freude zu bereiten.”

März 2000: Erneute Arbeitslosigkeit

Der dritte ABM-Einsatz ging für Anke zu Ende, wieder ohne greifbare Aussicht auf eine Festanstellung. Wie Anke mit der erneuten Arbeitslosigkeit umgeht, wurde zu Beginn genannt. Was sich für Anke in den sieben Jahren verändert hat, lässt sich so zusammenfassen:

- Sie hat ihre beruflichen Fachkompetenzen in freiwilliger und geförderter Arbeit erhalten und entwickelt.
- Sie hat sich als Organisatorin, Anleiterin, Kursleiterin, beratende Gesprächspartnerin ausprobiert, in Selbsthilfegruppen mitgewirkt und dabei verschiedene soziale und personale Kompetenzen entwickelt.
- Sie hat gelernt, mit wechselnden Lebenssituationen – Phasen bezahlter Arbeit und Phasen von Arbeitslosigkeit – besser umzugehen. Sie hat Strategien entwickelt, die Zeiten der Erwerbsarbeitslosigkeit sinnvoll zu nutzen.
- Sie hat ihr Maltalent entfaltet und sich künstlerisch weiterentwickelt. Heute macht sie eigene Ausstellungen. Malen ist für sie zur Lebenshilfe geworden.
- Sie hat eine mögliche berufliche Perspektive (Messebau) entwickelt, für die sie in ABM und freiwilliger Arbeit Erfahrungen sammelte.
- Sie hat gelernt, dass Gespräche und Reflexionen für sie ein wichtiges Mittel sind, um ihr Leben bewusst zu gestalten.

- Sie hat mehr Verantwortung in ihrem Verein, der Fraueninitiative übernommen, in dem sie sich zur Wahl in den Beirat stellte und gewählt wurde.
- Ihre persönliche Situation hat sich verändert, ihre Kinder sind älter geworden, damit nimmt Ankes Flexibilität zu.
- Das Wichtigste aber ist: Ankes Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen sind enorm gewachsen!

Auf die Frage, was sich in den sieben Jahren für sie verändert hat, antwortete sie:

“Es hat sich eigentlich ganz viel verändert, weil früher, da hab’ ich immer für mich alleine zu Hause gesessen und hab’ in mich rein gefressen die ganzen Probleme, hab’ immer gedacht, nur mir geht’s schlecht. Ich würde sagen in den sieben Jahren hat sich mein Selbstbewusstsein so positiv entwickelt, dass ich das auch immer wieder machen würde”

Diese widerspruchsvollen, doch im Grunde positiven Entwicklungsverläufe sind nicht zu verstehen, wenn man nicht die förderlichen und die hemmenden Rahmenbedingungen beachtet.

Förderlich waren:

1. Stärkenansatz: Das Frauenzentrum hat das Ziel, mit seinen Angeboten Frauen in ihrer Persönlichkeit zu stärken. Dieser Anspruch kommt auch beim Einsatz in ABM zum Tragen, indem versucht wird, anknüpfend an die Stärken, Interessen und Motive der Frauen die Aufgabengebiete zu finden. Bei Anke liegt nahe, dass sie ausgehend von ihrem Maltalent und ihren Berufen Glasschleiferin und Schauwerbegestalterin den Kreativbereich übernimmt. Das ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Identifikation, Engagement und Kompetenzentwicklung entstehen können.
2. Langfristigkeit: Positiv auf Ankes Kompetenzentwicklung wirkt sich aus, dass sie innerhalb von sieben Jahren drei Jahre in der gleichen Organisation mit dem gleichen Aufgabengebiet wirksam werden konnte. Ganz entscheidend ist darüber hinaus, dass sie auch in Zeiten der Erwerbsarbeitslosigkeit in der gleichen Organisation auf ihrem Gebiet freiwillig tätig wurde. Durch diese Langfristigkeit entwickelte sie über die Jahre auch Vorstellungen zu ihrer beruflichen Perspektive.
3. Partizipativer Ansatz: Im Frauenzentrum wird Anke sowohl als Besucherin und noch mehr als ABM-Mitarbeiterin in die Entscheidungsfindung einbezogen.
4. Akzeptanz, Verständnis, Anerkennung: Anke fühlt sich im Frauenzentrum angenommen und verstanden. Die Anerkennung ihrer Arbeit motiviert sie zu weiterem Engagement. Sie fühlt sich gebraucht und nützlich.

5. Unterstützung und Gestaltungsspielraum: Das Frauenzentrum legt Wert auf selbstständige Arbeit der Einzelnen, gibt aber gleichzeitig Unterstützung durch Teambesprechungen, einen kollektiven Arbeitsstil sowie Stützangebote für Selbsthilfegruppenarbeit.
6. Gesprächs- und Reflexionsmöglichkeiten: Anke nutzt im Frauenzentrum Supervisionen und den Gesprächsführungs- und Selbsterfahrungskurs und bewertet diese Angebote als wichtig für ihre Entwicklung.

Als hemmend muss herausgestellt werden:

1. die durch hohe Arbeitslosigkeit und allgemeine Resignation geprägte Region;
2. die Unstetigkeit der Arbeitsförderpolitik und die Grundsätze der Arbeitsförderung – erst einmal ein Jahr arbeitslos sein, bevor die Möglichkeit besteht eine ABM-Stelle zu bekommen, ein besonderer sozialer Härtefall sein zu müssen, um zwei Jahre nacheinander in ABM tätig sein zu dürfen;
3. das nicht grundsätzlich geklärte Verhältnis von in geförderter Tätigkeit Beschäftigten und Freiwilligen im Projekt Frauenzentrum;
4. die Tatsache, dass in der Regel jährlich neue ABM-Mitarbeiterinnen im Frauenzentrum zum Einsatz kommen und Kontakte und Vertrauen immer wieder neu aufgebaut werden müssen;
5. die ungesicherte Grundfinanzierung des Frauenzentrums;
6. die Tatsache, dass Projekte wie das Frauenzentrum in der Gesellschaft weitgehend nicht als Stützstrukturen für Kompetenzerhalt und -entwicklung anerkannt und finanziert sind.

7.4 Exkurs: Individuelle Kompetenzentwicklung im Wechsel von geförderten und freiwilligen Tätigkeiten

Zielsetzung und Ausgangssituation

Nach wie vor sind die Probleme und Möglichkeiten des Kompetenzerhalts und der Kompetenzentwicklung von arbeitslosen und im geförderten Arbeitsmarkt tätigen Personen unter den Bedingungen des Systemumbruchs vor allem in peripheren Regionen mit anhaltend hoher Arbeitslosigkeit und wenig erkennbaren Entwicklungsperspektiven zu diskutieren. Daher wird hier die individuelle Kompetenzentwicklung im Wechsel von geförderter und freiwilliger Tätigkeit anhand eines Beispiels aus der Stadt Lauchhammer – gelegen im südlichen Brandenburg – dargestellt.

Der Landkreis Oberspreewald-Lausitz im Süden des Landes Brandenburg war vor der Wende geprägt durch die Energiegewinnung aus Braunkohle. Als

Hinterlassenschaft des Braunkohletagebaus existiert neben der Massenarbeitslosigkeit eine weithin zerstörte Landschaft. Die Stadt Lauchhammer hatte bei rund 28000 Einwohnern allein 12000 Industriearbeitsplätze. Im Vergleich zu 1990 ist die Anzahl der regulären Arbeitsplätze im Jahr 2000 insgesamt auf ein Viertel gesunken. Fast 30 Prozent der Einwohner haben seit der Wende die Stadt verlassen. Eine wirtschaftliche Besserung ist nach wie vor nicht in Sicht.

Das über den geförderten Arbeitsmarkt – Weiterbildungs-, Arbeitsförderungs- (ABM) und Strukturanpassungsmaßnahmen (SAM) – avisierte Ziel der Vermittlung in den regulären Arbeitsmarkt bleibt also für den weit größeren Teil des betroffenen Personenkreises eine Illusion. Das heißt aber, dass die vorherrschende Vermittlung von fachlichen Kenntnissen in Weiterbildungsmaßnahmen ins Leere und darüber hinaus Gefahr läuft, zur Demotivation der Beteiligten beizutragen. Notwendig ist daher, Unterstützung bei der Entwicklung adäquater Lern- und Handlungsstrategien zu geben, die es in krisenhaften Lebenssituationen ermöglichen, sich mit ihnen auseinander zu setzen und durch eigenaktives Handeln neue Wege einzuschlagen.

Schäffter (1998, S. 24) erkennt, “daß man es seit einiger Zeit mit neuartigen Transformationsmustern zu tun bekommt, die als gesellschaftliche Kontextbedingungen für lebensbegleitendes Lernen wirksam sind und auf die mit je besonderer Lernorganisation geantwortet werden muß.” Er unterscheidet vier Transformationsmodelle, die lineare, die zielbestimmte, die zieloffene und die reflexive Transformation (1998, S. 24). Bei den ersten beiden Modellen lässt sich der “Sollzustand” des Weiterbildungsprozesses durch Pädagogen mittels externer Analyse des Weiterbildungsbedarfs gut bestimmen. In diesen Fällen funktioniert auch die klassische kursförmige Weiterbildung effizient. Wir haben es aber zunehmend mit Problemen einer zieloffenen Transformation zu tun, in der der “Sollzustand” “zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer objektivierenden, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines persönlichen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Lernenden innerhalb eines subjektabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Lernorganisation bietet hierfür Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und Fremdem und dies z. B. in Situationen des Umbruchs der Erwerbs- und Arbeitsgesellschaft... Gemeinsam ist diesem Verständnis von Lernorganisation, daß in einem zieloffenen Entwicklungsprozeß das angestrebte Ergebnis nicht im Bildungsangebot vorweggenommen werden darf.” (Schäffter 1998, S. 29)

“So wie ein Großteil der Berufe unserer Kinder heute noch nicht einmal gedacht werden kann, so sind auch die Arbeitsaufgaben von morgen nicht im Detail bekannt. Eine gezielte Vorbereitung auf spezifische Anforderungen

ist schwierig. Wenn also die detaillierte inhaltliche Vorbereitung... nicht machbar ist, so sind doch die strukturellen Bedingungen, unter denen Arbeiten morgen stattfinden wird, hinlänglich bekannt... Ziel muß es sein, Lernarrangements einzurichten, die strukturell das vorwegnehmen, was morgen sein wird. Die Inhalte des Lernens werden zum Vehikel, um Lernfähigkeit, die Voraussetzung für die Bewältigung der Zukunft, paradigmatisch zu realisieren." (Baitsch 1999, S. 253)

Baitsch benennt als relevante Merkmale der zukünftigen Arbeitswelt u. a. Netzwerk- und Projektarbeit, verstärkte Zusammenarbeit zwischen Vertretern verschiedener Berufe, unscharfe Definition von Aufgaben, Lösungswegen und wünschbaren Ergebnissen, steigende Anforderungen an Selbstverantwortung und Selbstorganisation des Einzelnen. (Baitsch 1999, S. 253 f.) Derartige Elemente sind in zahlreichen Tätigkeiten im sozialen Umfeld enthalten, insbesondere Komplexität, unscharfe Definition von Aufgaben, die sich häufig erst im Tätigkeitsverlauf präzisieren lassen, notwendige vielseitige Kooperation und Kommunikation in flachen Hierarchien. In curricular organisierter Weiterbildung könne derartige Anforderungen nicht erlernt und nicht geübt werden.

Unter diesen Voraussetzungen ergibt sich im sozialen Umfeld (im geförderten Arbeitsmarkt und im Rahmen freiwilliger Tätigkeiten) die Frage, welche Möglichkeiten des Kompetenzerhalts und der Kompetenzentwicklung dann überhaupt zur Verfügung stehen könnten und welche Rahmenbedingungen notwendig sind. Als Forschungsmethodik bot sich das Konzept der Handlungsforschung an. Theoretische Ansätze standen zwar zur Verfügung. So flossen Anregungen aus dem EUROPOOL-Projekt zur Lernberatung ein, bei dem der Einstieg von Berufsrückkehrerinnen in die Erwerbstätigkeit durch den Ansatz der Lernberatung vorbereitet wurde. "Lebenslanges selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen, es zu aktivieren und zu fördern ist der tragende Gedanke von Lernberatung. Lernberatung steht auch für die Suche nach Organisationsformen, Gestaltungselementen, Methoden und Instrumenten, die den Weg von der Belehrungs- zur Erfahrungspädagogik ebnen helfen sollen." (Kemper/Klein 1998, S. 5). Für die konkrete Situation (Systemumbruch verbunden mit Identitätsverlust vieler Menschen und anhaltend hoher Arbeitslosigkeit) und ihre regionale Spezifik (Mentalität, DDR-Sozialisation, Altindustrie) gab es jedoch keine praktischen Vorbilder. Der Forscher wurde zum Initiator, begab sich in das Praxisfeld und beteiligte sich im Projekt an Problemfindung und -lösung.

Ein Ziel des Gestaltungsprozesses bestand in der Kompetenzerweiterung der Beteiligten durch reflektierende Distanz, vermittelnde Kommunikation und unabhängiges Engagement. Der Initiator fädelt sich so in die Alltagspraxis

ein, dass seine Handlungsweise transparent wurde und zur Diskussion stand und auch klar war, dass er nur für eine begrenzte Zeit vor Ort sein würde. Alle Beteiligten sind als Subjekte Bestandteil des Forschungs- und Gestaltungsprozesses. Der Initiator wurde gleichzeitig Handelnder und Beteiligter, vielfach auch Betroffener auf der einen und distanzierter Beobachter auf der anderen Seite. Die verschiedenen Positionierungen des Initiators sind nur in den sozialwissenschaftlichen Methoden selbst zu trennen und schließen die selbstreflexive Kontrolle des Initiators als Forschenden ein. Der Vorteil dieses Herangehens ist darin zu sehen, dass damit ein Zugang zu Informationen (Insiderwissen) und Erkenntnismöglichkeiten gegeben ist, der über "distanzierte Forschung" kaum erreichbar scheint. Dies rechtfertigt unseres Erachtens auch, die Nachteile – wie z. B. einen gewissen Verlust an Objektivität – in Kauf zu nehmen. Sie müssen aber bei Wertungen relativierend berücksichtigt werden.

In dieser Fallstudie wurde ein breites Spektrum qualitativer sozialwissenschaftlicher Methoden genutzt, das Beobachtung, schriftliche Selbstreflexion, leitfadengestützte problemzentrierte Interviews, biographische Erzählungen, Rückerinnerungsdiskussionen, Nachdenken über eigene Handlungsstrategien, Gruppendiskussionen, öffentliche Auftritte und die Produktion eines Videos durch Dritte sowie den Erfahrungsaustausch mit weiteren Initiatoren und mit anderen Projekten in der Region einschloss. Alle hier auszugsweise zitierten Materialien sind dem Materialfundus des Projekts Lernen im sozialen Umfeld – Kompetenzentwicklung im Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen entnommen.

In die im Folgenden dargestellten Interpretationen ist die Subjektivität der Forschenden und ihr unbewusstes Handeln eingeflossen. Sie sind in einer konkreten Lebenssituation gewonnen worden und beanspruchen nur Gültigkeit im Rahmen des geschilderten Fallbeispiels.

Zusammenwirken von individueller Kompetenzentwicklung, Vorgehensweise des Initiators und Gestaltung von Rahmenbedingungen

Das Zusammenwirken von individueller Kompetenzentwicklung, Vorgehensweise des Initiators und Gestaltung von Rahmenbedingungen im sozialen Umfeld wird am Fallbeispiel von Frau L. dargestellt.

Befragungen unter Langzeitarbeitslosen im Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit ergaben, dass über 70 Prozent der Befragten bei geeigneten spezifischen Angeboten und Kenntnis entsprechender Möglichkeiten durchaus bereit wären, während der Zeit der Arbeitslosigkeit – als Überbrückung,

aber nicht als Ersatz für fehlende Erwerbsarbeit – freiwillig zu arbeiten oder in einem Verein Mitglied zu sein, um in sozialem Kontakt zu verbleiben und die eigenen Kompetenzen zu erhalten (Scholz 1999, S. 104).

Um die vorhandenen Bedingungen und Möglichkeiten von Vereinen in der Region näher zu analysieren, wurde eine ABM zur Befragung von Vereinsvorsitzenden beantragt. Sie wurde vom Arbeitsamt für zwei Frauen genehmigt, allerdings nur für die Dauer von sechs Monaten. Damit war verbunden, dass die Frauen keinen neuen Anspruch auf Arbeitslosengeld erwerben konnten. Sicherlich war das nicht gerade förderlich für die Motivation zu dieser Maßnahme.

Neben dem Bezug zur Vereinsbefragung, um mögliche Tätigkeits- und Lernfelder besonders für Arbeitslose in Vereinen zu ergründen, bot diese ABM gleichzeitig die Möglichkeit, sie als “praktischen Testfall” unter zwei weiteren Annahmen zu nutzen. Durch aktive Gestaltung und Begleitung dieser geförderten Maßnahme bestand die Chance, die Hypothese zu überprüfen, dass Kompetenzentwicklung, die Entwicklung von Lern- und Handlungsfähigkeit Arbeitsloser im Rahmen geeigneter Tätigkeits- und Lernbedingungen möglich und sinnvoll ist. Die zweite Annahme lag darin, aus der Beschreibung eines solchen Vorgangs Hinweise für die Gestaltung von Lernarrangements und Lernbegleitung geförderter Maßnahmen ableiten zu können.

Die Zielsetzung gründete sich auf zwei Aspekte. Die Beteiligten sollten sich ihrer eigenen Fähigkeiten und Stärken bewusster werden. Es war der Versuch zu zeigen, dass sich selbst unter den ungünstigen äusseren Bedingungen der kurzen Laufzeit dieser Maßnahme bei entsprechender Ausgestaltung Möglichkeiten zur Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen von Arbeitslosen bieten. Darüber hinaus war auf Grund der Kürze der ABM und der praktisch nicht möglichen Wiedereingliederung in den ersten Arbeitsmarkt von vornherein die Zeit danach in die Überlegungen einzubeziehen. Das hieß, es sollte unter dem Gesichtspunkt des Kompetenzerhalts auch eine anschließende freiwillige Tätigkeit diskutiert und möglichst praktisch umgesetzt werden.

Aus den ursprünglich geplanten sechs Monaten gemeinsamer Arbeit wurde ein Zeitraum von dreieinhalb Jahren. Die Frauen waren in dieser Zeit in mehreren Maßnahmen der Arbeitsförderung tätig. Zwischen den Maßnahmen lagen Phasen von erneuter Arbeitslosigkeit, in denen sie jeweils freiwillig weiterarbeiteten. Dabei war am Ende einer Maßnahme jeweils nicht klar, ob ihre freiwillige Weiterarbeit erneut zu einer bezahlten Tätigkeit führen würde.

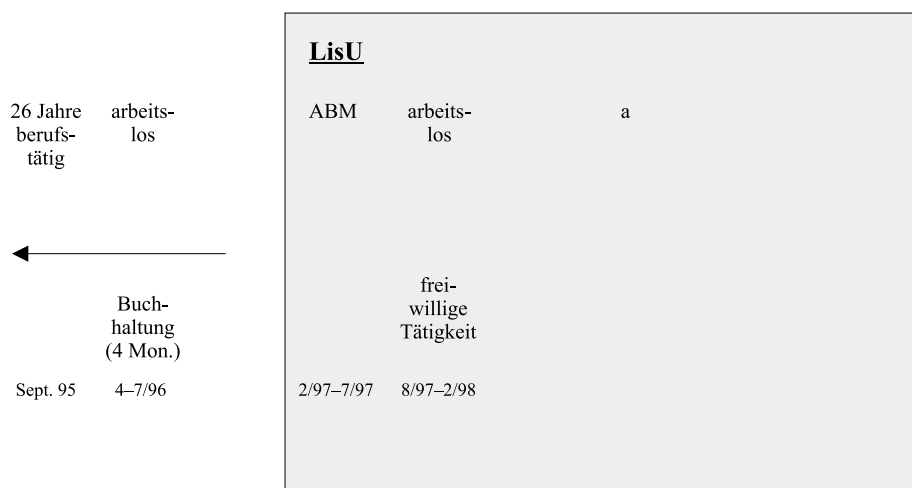
Es ist hervorzuheben, dass der hier vorliegende Fall im Bereich der Projektförderung äußerst selten ist. Indem die beteiligten Personen über mehrere

Jahre in geförderten Arbeitsbeziehungen stehen, deren Dauer und Wechselhaftigkeit vorher nicht abzusehen ist, wird überhaupt erst die Möglichkeit zur Beschreibung von solch offenen Prozessverläufen eröffnet. Gerade von der Analyse mittelfristiger Prozesse sind aber Einblicke in Lernverläufe zu erwarten, die Schlüsse für die Gestaltung von Lernprozessen und Lernbegleitung ermöglichen.

Der Initiator hatte die Frauen gebeten, über ihre Situation selbst in schriftlicher Form zu reflektieren. Dankenswerter Weise waren sie später auch bereit, diese Reflexionen für wissenschaftliche Auswertungen zur Verfügung zu stellen. Eine der beiden Frauen (Frau L.) hat sehr intensiv und auch häufiger über ihre Situation reflektiert. Deshalb werden sich die Untersuchungen und Aussagen auf sie konzentrieren. In der Übersicht 7 ist ihr bisheriger Erwerbsarbeitsverlauf dargestellt.

Übersicht 7

Erwerbsarbeitsverlauf Frau L.



An dem Fallbeispiel werden der wechselseitige Zusammenhang von Tätigkeits- und Lernprozess sowie die Wechselwirkungen zwischen der Kompetenzentwicklung von Frau L. und der Lernbegleitung durch den Initiator beschrieben. Dabei werden in den Blick genommen:

- die Motivation zu dieser Maßnahme, zum Tätigsein und zum Lernen,
- die Art des Lernens sowie
- die Entwicklung einzelner Kompetenzen und der Handlungsfähigkeit insgesamt.

An einen Zeitraum von dreieinhalb Jahren der Zusammenarbeit zwischen Frau L. und dem Initiator konnte zu Beginn des Prozesses von keiner Seite gedacht werden. Es gab mehrmals Entscheidungssituationen, die zum Abbruch der Kontakte hätten führen können, so dass immer wieder ein Aushandlungsprozess stattfand. Demzufolge konnte auch die Interventionsstrategie des Initiators immer nur orientiert an der aktuellen Situation erfolgen. Erst im heutigen Rückblick kann versucht werden, die inhaltlich bedeutsamen Facetten aufzudecken und Entwicklungen zu verdeutlichen.

Für die Entwicklung der individuellen Handlungsfähigkeit und -kompetenz von Frau L. lassen sich im Zeitraum der dreieinhalb Jahre vier Phasen erkennen:

- 1. Phase: Aufbauphase (Selbstvertrauen stärken, Motivation wecken)
- 2. Phase: Selbstfindungsphase (Reflexionsfähigkeit fördern, soziale Integration stützen)
- 3. Phase: Erschließungsphase (Selbstbewusstsein stärken, Handlungsräume erweitern)
- 4. Phase: Verselbstständigungsphase (Abnabelung ansteuern, Eigenständigkeit stützen, Selbstbestimmtheit fördern).

Aufbauphase

Zuerst bestand die Zielsetzung darin, den Frauen die Angst vor neuen Aufgaben zu nehmen, Vertrauen aufzubauen, ihnen eigene Stärken durch interessante Tätigkeiten bewusst zu machen und Lernanlässe zu bieten. In gleichberechtigten intensiven Diskussionen über gesellschaftliche und vor allem regionale Zusammenhänge sollten Motivation und Eigenengagement herausgefordert, Einstellungen verändert und Denkbarrieren abgebaut werden (vom “man müsste mal” zum “ich muss selbst etwas tun”). Es sollten Beteiligung bei Entscheidungen gesichert und Erfolgserlebnisse herbeigeführt werden.

Für Frau L. stellten solche gleichberechtigten Gespräche eine neue Arbeits Erfahrung dar. Zwar hatte sie eine 26-jährige Berufserfahrung, zuerst als Kranführerin (8 Jahre) und dann bis 1995 als Buchhalterin, aber in ihrem Arbeitsleben war eher das Ausführen von Anweisungen üblich gewesen. So war sie erst völlig überrascht und irritiert von der neuen Situation: Die Arbeitsaufgabe war nur grob umrissen und konnte gestaltet werden. Aber gerade das Erfahren der Sinnhaftigkeit eigenen Handelns in einer geförderten Maßnahme – was dem gängigen Klischee von ABM widerspricht – trug viel zur Motivation und zum Engagement bei.

Wegen der kurzen Projektlaufzeit waren der Interviewleitfaden für die Gespräche mit den Vereinsvorsitzenden und der statistische Teil der Vereinsbefragung schon vorher erarbeitet worden. Aber Frau L. musste in den Telefonaten zur Vereinbarung der Gesprächstermine mit den Vereinsvorsitzenden das Anliegen der Befragung überzeugend darlegen können und das ging nur über eigenes Verstehen des Ziels. Die in ihren Augen vorhandene "Unbestimmtheit" des Projekts verschreckte sie nicht. Das entspricht wohl ihrer Offenheit für neue Aufgaben. Den früheren Wechsel von der Tätigkeit als Kranführerin in die Buchhaltung begründete sie 1998 in einem Interview so:

"Ich konnte alles im Schlaf, war nichts Neues mehr. Das konnte es nicht sein."

Ähnlich urteilte sie über die Zeit der Arbeitslosigkeit in der ersten schriftlichen Reflexion, die sie eine Woche nach Beginn der ABM schrieb:

"Ich hatte zu wenig zu tun, immer das Gleiche. Trotz Handarbeit und viel Lesen, war der Tag lang."

Allerdings blieb es während der Zeit der Arbeitslosigkeit bei dieser Feststellung, zu einer aktiven Reaktion reichte es nicht. Das Zitat verweist darauf, dass nicht Betätigung schlechthin, sondern in erster Linie eine bestimmte Art von öffentlich wahrgenommener, sinnvoller Arbeit zum Wohlbefinden beiträgt und Wertmaßstab ist. Darin spiegelt sich das Erleben der öffentlich anerkannten langjährigen Berufstätigkeit.

Für die Durchführung der Interviews hatte sich der Initiator folgende Schritte überlegt. Zunächst begleiteten ihn die Frauen zu den Gesprächen, wobei sie den Gesprächsverlauf protokollierten. Die Protokolle wurden anschließend einer gemeinsamen Auswertung unterzogen. Später sollten die Frauen zunehmend Fragen selbst stellen und schließlich die Interviews allein bewältigen. Diese vorgearbeiteten Erfolgserlebnisse verfehlten ihre das Selbstvertrauen stärkende Wirkung nicht:

"Nach den ersten eigenständig geführten Interviews, die ich mit Zufriedenheit hinter mich gebracht hatte, ging es mir wesentlich besser... Leute, mit denen ich bisher nie zu tun hatte, gehörten plötzlich zum Arbeitsalltag (z. B. Bürgermeister, Vereinsvorsitzende in teilweise hochgestellten Tätigkeiten). Durch den Umgang mit diesen Persönlichkeiten fühlte ich mich nach kurzer Zeit schon recht selbstsicher. Die Arbeit machte mir sehr viel Spaß."

Besonders die Erweiterung sozial-kommunikativer Kompetenzen wird in diesem Auszug deutlich. Die Projektanlage ermöglichte für Frau L. über den Arbeitszusammenhang hinaus den Kontakt zu anderen sozialen Gruppen. Gerade diese Art Kompetenzerweiterung wird von Wirtschaftsunternehmen

immer stärker gefordert, wie z. B. eine Analyse der Stellenanzeigen von Tageszeitungen nachweist. (Schaaf-Derichs 1999, S. 8 f.) Geförderte Projekte könnten hier gezielt genutzt werden. Die im Zitat ausgewiesene Einsatzbereitschaft zählte zu den am meisten nachgefragten Kompetenzen. Aber auch die Fähigkeit, sich in die Lage anderer hineinversetzen zu können, wurde dort gefordert:

“Manch ein Interviewpartner war am Anfang etwas pessimistisch, doch durch unser Einfühlungsvermögen ist es uns sehr schnell gelungen, alle wichtigen Informationen über den jeweiligen Verein zu erfahren. Auch anstehende Probleme und Sorgen wurden uns unterbreitet.”

Motivierend wirkten während der ABM-Tätigkeit neben der materiellen Anerkennung die erfahrenen Erfolge, die Hoffnung auf eine Fortsetzung und die Erwartungen der interviewten Vereinsvorsitzenden. Einige hatten die Hoffnung auf Unterstützung ihrer Vereine durch ABM geäußert. Hinzu kam für Frau L. besonders am Ende der ABM der Wille, nicht aufzugeben und sich den genährten Erwartungen verantwortungsvoll zu stellen.

Hatte sie das Ereignis der erstmaligen Arbeitslosigkeit 1995 außerordentlich verunsichert, so wertete sie 1997 den nunmehrigen Ausstieg aus bezahlter Arbeit in der ABM nicht mehr als persönliches Scheitern, sondern stellte ihn in gesellschaftliche Zusammenhänge. Sie schätzte die ABM in ihrer zweiten Reflexion recht positiv ein:

“Hin und wieder machte ich mir Hoffnung, dass diese ABM verlängert werden würde. Aber die Zeit war dagegen. Es fehlten die Gelder für Verlängerungen aller Art von ABM. Jegliche Bemühungen scheiterten. ... Diese Maßnahme hat viel zur positiven Entwicklung meiner Persönlichkeit beigetragen. Ich hätte nie gedacht, dass ich so zwanglos mit unbekannten Leuten umgehen konnte. Mein etwas abhanden gekommenes Selbstwertgefühl wurde wieder aufgebaut und sogar verbessert.”

Beide Frauen erklärten am Ende der Förderung ihre Bereitschaft zur freiwilligen Weiterarbeit an den Vereinsbefragungen. Die Motive hierfür waren sowohl intrinsisch als auch extrinsisch. Neben dem Vergnügen an der Tätigkeit selbst (Lustgewinn), Verantwortung für die übernommenen Anliegen (Pflicht, Wertorientierung) suchten sie nach sozialer Integration, Lebenserfüllung und natürlich nach Existenzsicherung. Frau L. wusste bei ihren ersten Ausführungen nicht, ob es tatsächlich eine Möglichkeit zu weiterem bezahlten Engagement im Tätigkeitsbereich geben wird. Sie sah aber auch keine anderen Chancen als die Hoffnung auf Belohnung ihrer Beständigkeit und Zuverlässigkeit und die Spekulation auf mögliche Vorteile durch die neuen Kontakte zu Vereinsvorsitzenden und Anleitern.

Zu berücksichtigen ist unseres Erachtens aber auch, dass während der ABM die Zeit danach erst einmal verdrängt wurde:

“Die Arbeit machte mir sehr viel Spaß und der Gedanke, dass die Zeit bald zu Ende sein würde, machte mich traurig. Aber durch immer wiederkehrende Erfolgserlebnisse blieb dazu wenig Zeit.”

Selbstfindungsphase

Dass beide Frauen nach nur sechs Monaten gemeinsamer Tätigkeit freiwillig weiter arbeiteten, war zweifellos als ein erster Erfolg zu betrachten. Aber wie würde sich die erneute Arbeitslosigkeit auswirken? Es schien dem Initiator neben der weiter zu führenden inhaltlichen Arbeit sinnvoll, in der Zeit der Arbeitslosigkeit das Nachdenken über die eigene Situation insbesondere durch Selbstreflexion noch einmal bewusst anzuregen (vgl. Übersicht 8), bei Bedarf für Diskussionen zur Verfügung zu stehen, sowie Möglichkeiten der sozialen Integration über den engen Arbeitskontext hinaus zu schaffen. Es sollten nur wenige Vorgaben gemacht werden, die hauptsächlich darin bestanden, gemeinsame Beratungen – in der Regel einmal pro Woche – zu vereinbaren.

Die Kontakte zum Arbeitsgebiet waren in der Phase der Arbeitslosigkeit locker und die Frauen entschieden selbst, wann sie an der Thematik weiter arbeiteten und wann sie freiwillig ins Büro gingen. Im Januar 1998, als die beantragte SAM “Aufbau einer Vermittlungsagentur für freiwillige Tätigkeiten” eingereicht war und somit zu Hoffnung Anlass gab, schrieb Frau L. rückblickend für jeden Monat der Arbeitslosigkeit, was ihr Denken beschäftigte:

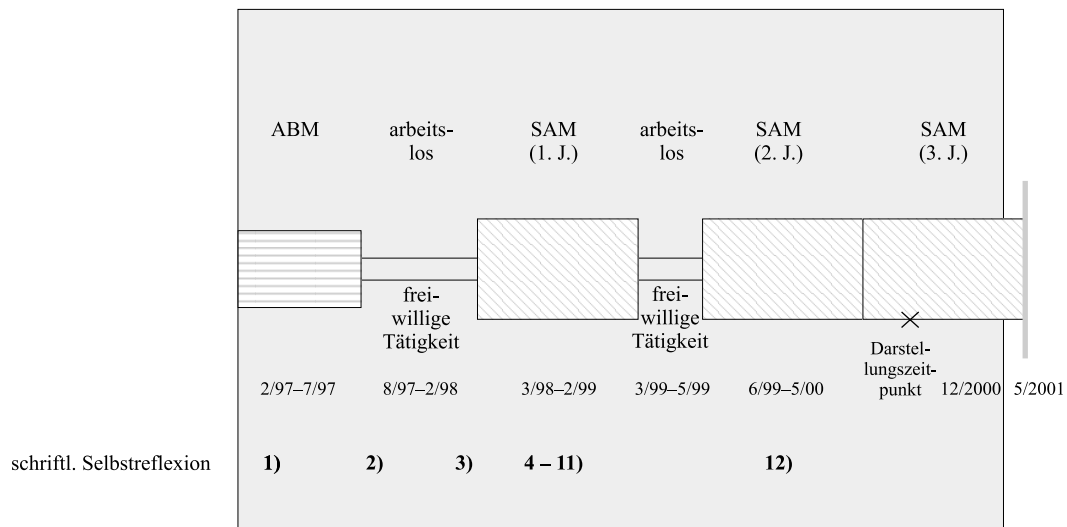
Juli 1997 – “Die halbjährliche Maßnahme... läuft aus... Diese Tatsache deprimiert mich etwas. Aber es ist nicht ganz so endgültig. Trotzdem ist es schwer. Finanzielle Einschränkungen stehen an und die Tatsache, wieder arbeitslos zu sein, ist nicht von der Hand zu weisen.”

August 1997 – “Ich stehe täglich früh auf. Nicht so zeitig, um zur Arbeit zu gehen, aber doch so, um mir bestimmte Regelmäßigkeiten beibehalten zu können. Es stehen noch Vereinsbefragungen aus. Termine sind gegenwärtig schwer zu vereinbaren, es ist Urlaubszeit. Außerdem bin ich zur Zeit etwas labil. Das jährliche Gießereifest (28.8.-29.8.) steht bevor. Mein Einsatz ist gefragt. Ich werde gebraucht und sage selbstverständlich zu. Diese zusätzliche Arbeit baut mich auf.”

Die Aussagen demonstrieren gut, dass durch den Arbeitsplatzverlust ein nicht unbeträchtlicher Motivationsverlust zu verzeichnen war. Die während der ABM erfolgte Stabilisierung zeigte dennoch positive Wirkungen. Frau L. fiel nicht mehr “in ein tiefes Loch”, sie versuchte, auf die Berufsarbeit bezo-

Übersicht 8

Reflexionen von Frau L.



- 1) 6. 2. 97 (1) Persönliche Aufzeichnungen über Empfindungen, Gedanken und Aktivitäten in der Zeit der Arbeitslosigkeit
- 2) 7. 9. 97 (2) ABM-Tätigkeit
- 3) 5. 1. 98 (3) Die Zeit nach der ABM
- 4) Juni 98 (4) 1998 teilweise korrigierte Fassung der Einschätzung vom 7. 9. 1997
- 5) 29. 7. 98 (5) Darstellung der Chance auf dem 1. Arbeitsmarkt
- 6) 30. 7. 98 (6) Lernprozesse mit Beispielen Zeitraum März 1998 bis ...
- 7) 5. 8. 98 (7) Niederlagen mit Beispiel (Beantragung ABM für Sportvereine) Zeitraum März 1998 ...
- 8) 12. 8. 98 (8) Lernprozesse mit Beispielen Zeitraum März 1998 bis ...
- 9) 14. 8. 98 (9) Lernprozesse mit Beispielen; pers. Eindrücke seit der Arbeit am Projekt LisU
- 10) 19. 8. 98 (10) Lernprozesse mit Beispielen; Betreuung der Maßnahme Vereinsbefragung 598/98
- 11) 27. 8. 98 (11) Zeitraum August 1997 – Februar 1998 (arbeitslos, freiwillig tätig)
- 12) Juni 99 (12) Freiwillige Tätigkeit in der Zeit vom 1. 3. 99 bis ...

© Aulerich/Scholz/Thiedemann

gene Regelmäßigkeiten einzuhalten. Aber aus einem inneren Ansporn heraus eigene Handlungsstrategien zu entwickeln, gelang ihr nur bedingt. Auf Anforderungen Dritter (Gießereifest) war sie jedoch sofort bereit mitzuhelfen. Sie war sich schon bewusst, dass es das Gebrauchtwerden in einer öffentlich anerkannten Arbeit und die Zusammenarbeit mit fremden Personen ist, die sie aufbauen. Den Schritt zur Eigenaktivität zu gehen – etwas “selbst zu unternehmen” – dazu war ihre Handlungsfähigkeit noch nicht genügend ausgeprägt. Aber es bremste auch der Frust darüber, nun schon wieder “benachteiligt (arbeitslos) zu sein”.

September 1997 – "Immer noch wenig Arbeit. An manchen Tagen reicht mir mein Haushalt. Oft aber macht sich das Gefühl breit, etwas wirklich Sinnvolles tun zu müssen. Eines Tages suche ich ganz spontan und ohne einen Termin haben zu müssen, das Büro auf. Nachdem ich einen vollen Vormittag zu tun hatte (Protokolle ordnen, aktuelle Zeitungsartikel zusammenstellen), fühle ich mich richtig gut."

Oktober 1997 – "Regelmäßige Treffs im Büro helfen über Tage hinweg, an denen mir die Decke über den Kopf zu fallen droht. Die Hoffnung auf eine sinnvolle Tätigkeit wächst. Das tägliche Dasein mit zu wenig sinnvoller Beschäftigung frustriert mich."

Langsam erhöhte sich für Frau L. der Stellenwert der freiwilligen Tätigkeit. Sie wurde sich immer klarer, dass ihr zu Hause etwas Entscheidendes fehlte. Es waren zwei Dinge – etwas Sinnvolles tun zu wollen sowie die soziale Integration. Dabei spielte die DDR-Sozialisation eine wesentliche Rolle. Etwas Sinnvolles zu tun, hieß etwas für die Gemeinschaft zu leisten und im Gegenzug von dieser dafür Anerkennung zu erhalten. Dass freiwillige Tätigkeit für Frau L. auch eine Möglichkeit darstellte, für sich selbst etwas zu tun, die eigenen Kompetenzen dadurch zu entwickeln, das nahm sie bisher nicht wirklich an.

November 1997 – "Einige Interviews müssen noch geführt werden, um die Befragung der Vereine in Lauchhammer abschließen zu können. Etwas Stress ... kommt auf, aber es macht Spaß. Ende November bekomme ich vom Arbeitsamt den Antrag auf Arbeitslosenhilfe, die ab Jan. '98 in Kraft treten wird, zugesandt. Neue Probleme werden aufgeworfen:

- Wie gestaltet sich die finanzielle Situation mit noch weniger Geld?*
- Werde ich in nächster Zeit wieder Arbeit finden?*
- Was wird, wenn mein Ehepartner ebenfalls arbeitslos wird?*

Zukunftsfragen, die mich stark belasten. Geburtstage, die anstehen, und Weihnachtsvorbereitungen lenken mich etwas ab."

Dezember 1997 – "Nur noch wenige Termine im Büro, dafür zu Hause reichlich Arbeit... Dann der Jahreswechsel. Ich stelle mir erneut die Frage: Was wird das neue Jahr bringen? Leichte Panik. Mein Mann hilft mir, das Problem in den Griff zu bekommen."

Interessant war aber, dass sie – eingebettet in verschiedene Unterstützungsstrukturen – jetzt über diese Situation mit verstärkter Eigeninitiative, der Unterstützung durch ihren Mann, ihre nun stärker entwickelte Selbstreflexionsfähigkeit und die Möglichkeit, auf einen Ort (Büro) und bekannte Partner zurückgreifen zu können, hinwegkam.

Über die Weihnachtsfeiertage schrieb sie umfangreiche Reflexionen. Während der Initiator zu den anderen Aufsätzen jeweils vorher den Anstoß gegeben hatte, entstand dieser aus eigenem Antrieb.

Januar 1998 – "Die letzten freien Tage sind vorüber. Der erste Termin im Büro steht bevor. Ich bin froh, neuer Tatendrang erwacht in mir. Ich erledige

einige Dinge für diesen ersten 'Arbeitstag'. Dabei keimt wieder neue Hoffnung auf Arbeit und Gebrauchtsein auf. Richtiger Stress wäre jetzt genau das Richtige. Kontinuierliche Arbeit fehlt mir.
Und als Satzfuss, wesentlich größer als der andere Text geschrieben: "Und morgen (am 6. 1. 98) geht es los !" (Damit war zunächst nur die Fortführung der freiwilligen Tätigkeit gemeint.)

Später, als sie bereits ein halbes Jahr in der SAM arbeitete, urteilte sie rückblickend über die Motive für ihre freiwillige Weiterarbeit wesentlich positiver. Hier zeigte sich, dass sie sich selbst stärker mit ihrer Situation auseinandergesetzt hatte. Es kam zu einer Verschiebung in Richtung intrinsischer Motive: Im August '98 schätzte sie ein:

"Die Überbrückung bis zur nächsten Maßnahme im März war für mich von großer Bedeutung. Nur so konnte ich in dieser Zeit 'am Ball bleiben'. Durch mein persönliches Engagement empfand ich die Zeitspanne gar nicht ganz als arbeitslose Zeit... Hätte ich mich nicht für die freiwillige Tätigkeit in dem halben Jahr entschieden, wäre ich sicherlich nicht für die SAM... in Frage gekommen. So habe ich mir selbst mein neues Betätigungsfeld geschaffen, in dem ich mit Lust und Liebe arbeite."

Die Aussage verdeutlicht den Stellenwert, den eine Integration in öffentliche Strukturen hatte, Resignation und Depression abzufedern und damit Kompetenzen während der Arbeitslosigkeit zu erhalten und sogar weiter zu entwickeln. Öffentlich geförderte Projekte bieten dafür gute Möglichkeiten. Es ist aber nicht so häufig, dass diese Chancen von den Organisationen der Arbeitsförderung wahrgenommen werden, was zum Teil aber auch an den Rahmenbedingungen liegt. Die Frage, was mit den Betroffenen nach einer geförderten Maßnahme passiert, die nicht mit einer Anstellung auf dem ersten Arbeitsmarkt abgeschlossen wird – und das ist die weit überwiegende Zahl – wird tabuisiert, wobei immer offenkundiger wird, dass geförderte Arbeit, die auf Entwicklungsprojekte gerichtet ist, die Regionalentwicklung ankurbeln kann.

Natürlich hatte Frau L. einen wesentlichen eigenen Anteil an der günstigen Entwicklung ihrer Situation, indem sie sich für ihre Weiter- bzw. Wiederbeschäftigung engagierte. Dessen war sie sich auch bewusst. Der aktive Umgang mit ihrer Lage führte auch zu einer grundlegend anderen Befindlichkeit als die, von der sie bei Eintritt ihrer ersten Arbeitslosigkeit nach 26 Jahren Berufstätigkeit geprägt worden war:

"Das Problem bestand darin, dass ich mich damals aus der Gesellschaft ausgestoßen fühlte, zumal ich seit der Lehre ohne Unterbrechung berufstätig war."

Diese jetzige aktivere Haltung war Ergebnis eines Lernprozesses. Die selbstständigen schriftlichen Reflexionen erwiesen sich für sie als eine wertvolle Lernform:

“Das Niederschreiben von Ängsten und Freuden hilft mir, mit manchem Problem besser fertig zu werden. Es erleichtert und macht mir neuen Mut. Durch Arbeitslosigkeit geht Selbstbewusstsein, das ich im ersten Halbjahr aufgebaut hatte, schnell wieder verloren.”

Erschließungsphase

Im März 1998 begann das neue Projekt “Aufbau einer Vermittlungsagentur für freiwillige Tätigkeiten”. Mit dem Aufbau einer Vermittlungsagentur kamen auf Frau L. und ihre Kollegin nicht nur ein neues, für sie unbekanntes Arbeitsthema mit neuen Anforderungen hinzu. Hatten sie bisher ein noch überschaubares Arbeitsfeld (Vereinsbefragung), das sie durch Eigenengagement ausgestalten konnten, so sollten sie jetzt eine komplexere Problemstellung bearbeiten. Sie bestand darin, Wege zur Gestaltung einer Vermittlungsagentur unter den konkreten Bedingungen ihrer Region und ihrer Bevölkerungsstruktur zunehmend selbstständig zu konzipieren und in der Folge auch umzusetzen. Damit wurden von Frau L. stärker komplexes und strategisches Denken gefordert.

Die Vorgehensweise des Initiators bestand im Bereitstellen von Literatur zum Thema, im Anregen der Konzeptentwicklung für die Vermittlungsagentur, im gemeinsamen Diskutieren vorgelegter Entwürfe und im Formulieren von Fragen als Anregung zum weiteren Nachdenken, was wiederum zur Erweiterung und Veränderung der Konzepte führte. Die Idee der Agentur sollte von den Frauen zunächst im bekannten sozialen Kontext vorgestellt und verteidigt werden (im Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit, in der Arbeitsgruppe “Miteinander leben” der Lokalen Agenda 21) und danach im unbekannten Milieu (auf dem Stand der Agentur beim Stadt- und Gießereifest, in einer Diskussion zur Thematik im “Treffpunkt Hilfsbereitschaft Berlin”, auf einem Workshop zum Vereinswesen in Berlin). Diskussionen über die eigene Perspektivbildung waren mit all dem eng verbunden.

Diese neuen Anforderungen wurden von den beiden Frauen unterschiedlich aufgenommen und führten zwischenzeitlich zu Differenzen. Sie verstärkten jedoch nur Unterschiede, die sich bereits vorher abgezeichnet hatten. Die Kollegin von Frau L. hatte ihre Stärken in der Informationsbeschaffung über Kommunikation mit Dritten und insbesondere in praktisch-organisatorischen Prozessen. Sie konnte vorgegebene Aufgaben gut umsetzen. In der eigenständigen Strukturierung und Lösung von Aufgaben lagen ihre Grenzen. Frau L. dagegen stellte sich diesen Anforderungen mit großem Interesse. Sie widmete sich intensiv entsprechender Fachliteratur, erarbeitete eigenständig Konzeptentwürfe für die Vermittlungsagentur und vervollständigte diese jeweils nach gemeinsamen Diskussionen. Dabei (wieder-) entdeckte sie ihre

Fähigkeiten, Probleme grafisch darzustellen. Sie entwarf aus eigenem Antrieb PR-Material über die Zielsetzung und Arbeit der Vermittlungsstelle und stellte dieses auch her.

Nach sieben Monaten freiwilliger Tätigkeit gab es nun für ein Jahr wieder eine bezahlte geförderte Arbeit. Es hatte sich also offenbar doch gelohnt, nicht sofort die Flinte ins Korn zu werfen. Außerdem bestand zumindest generell die Perspektive, die SAM für ein zweites und sogar drittes Jahr genehmigt zu bekommen.

Hinzu kam in dieser Zeit ein Ereignis, das sie sehr beschäftigte und dazu beitrug, ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Die Arbeitsfördergesellschaft erhielt plötzlich viele ABM im Vorfeld der Bundestagswahl genehmigt und verfügte nicht über genügend qualifizierte Anleiter. Frau L. erhielt das Angebot, eine solche Stelle zu übernehmen.

“Obwohl ich mich zwischen der SAM... und einer befristeten Festanstellung entscheiden musste, was mir auch nicht leicht fiel, gab ich im Personalbüro meine Bewerbung ab, zumal sich eine Herausforderung für neue Aufgaben bot. Das führte jedoch zu ernsthaften Problemen mit meiner Kollegin. Wir sind ein sehr gutes Team, ergänzen uns ausgezeichnet und arbeiten hervorragend zusammen... Die Emotionen übermannten uns. Erst eine längere Aussprache untereinander klärte die Fronten wieder. Einige Tage später stellte sich heraus, dass die Anleiterstelle, die voraussichtlich ein Jahr dauern sollte, nur für fünf Monate ausgeschrieben war... Über diese kurze Frist gab es meinerseits keine Diskussionen. Auch die Arbeit im jetzigen Projekt hätte mir sehr gefehlt, denn diese bedeutet mir ungeheuer viel.”

Erstmals sah sie sich im ABM/SAM-Zusammenhang vor eine ernsthafte personell-inhaltliche Auseinandersetzung gestellt. Nun löste sie sich ein Stück weit von der verinnerlichten Gleichmacherei in sozialistischen Kollektiven und dokumentierte nach außen ihre Individualität. Schließlich entschied sie sich trotz der Möglichkeit höheren Einkommens wegen der Kurzfristigkeit des Anleiter-Jobs für die Fortsetzung des begonnenen Agenturaufbaus.

Von besonderer Bedeutung für das weitere Handeln waren darüber hinaus zwei Anlässe. Zunächst betraf es die Genehmigung einer ABM zu Vereinsbefragungen in anderen Regionen Südbrandenburgs, die die Arbeitsfördergesellschaft beantragt hatte. Der Initiator übernahm die inhaltliche Beratung, Frau L. und ihre Partnerin betreuten die Maßnahme organisatorisch-inhaltlich. Dass sie jetzt bei regelmäßigen Standortbesuchen ihre Erfahrungen anderen weitergeben konnten und für diese Maßnahme Mitverantwortung trugen, stärkte ihr Selbstbewusstsein beträchtlich.

“Ein wichtiger Schritt, der eine persönliche Entwicklung darstellt, ist die Betreuung der Frauen für die Vereinsbefragungen... Meine Kollegin und ich halfen den Frauen beim Einstieg in ihr neues Aufgabengebiet und bei der Bewältigung einiger Anlaufschwierigkeiten und kümmern uns auch weiterhin um sie. Wir gaben unsere Erfahrungen... weiter und konnten damit Ängste beseitigen, die anfangs bestanden, da diese Maßnahme für alle eine etwas ungewohnte Tätigkeit darstellte.”

Gleichbedeutend waren für sie die regelmäßigen Auftritte im Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit. Frau L. hatte selbst in dieser Maßnahme als Teilnehmerin gesessen und trat nun plötzlich als “Dozentin” auf, um ihre Erfahrungen mitzuteilen. Frau L. konnte sich sehr gut an ihre Empfindungen während der Arbeitslosigkeit erinnern und sich in die Lage der Teilnehmerinnen versetzen, wenn sie betonte, dass diese schon durch ihre Teilnahme einen ersten Schritt getan hätten. Für sich selbst resümierte sie, dass es anfangs nicht leicht war, vor einer Gruppe zu sprechen, dass sie sich aber daran gewöhnt hätte.

“Wir stellen dort unser Projekt vor, erläutern die dazugehörigen Aufgaben und sprechen über unsere Zukunftspläne sowie über die Vergangenheit (Arbeitslosigkeit und Teilnahme am Kurssystem). Wir versuchen, die Notwendigkeit ehrenamtlicher Arbeit zu vermitteln und die Wichtigkeit der Vereine (Organisationen) für die Region darzustellen. Am Beispiel unserer Entwicklung wollen wir zeigen, dass Arbeitslosigkeit kein Grund sein muss, sich gesellschaftlich auszugrenzen. Auch ist es sehr wichtig, den sozialen Kontakt zu anderen Menschen zu erhalten oder wieder neu herzustellen, um die geistigen Potentiale der Menschen, die durch Abbruch der Industrie arbeitslos wurden, zu erhalten.”

Doch der Nachweis für den praktischen Nutzen ihres Engagements für die Vereine stand immer noch aus. Die Idee der Unterstützung der Vereine durch direkte ABM in den Vereinen ging darüber hinaus.

“Im März dieses Jahres hatten wir die Möglichkeit für 10 Vereine 12 ABM-Stellen zu beantragen. Ein großes Erfolgserlebnis für unsere Arbeit. Die Vereine waren begeistert, wir waren stolz... Mehrere Anfragen beim zuständigen Arbeitsamt ergaben, dass diese Anträge nicht bearbeitet wurden, eine schnelle Bearbeitung wurde jedoch zugesichert. Ich habe den persönlichen Eindruck, dass diese ABM-Anträge als nicht wichtig abgetan wurden. Ende Juni, nach einer erneuten Anfrage beim AA, war noch keine Bearbeitung erfolgt. Durch diese Verfahrensweise der zuständigen Behörden erscheint unser Projekt bei den Vereinen unglaublich. Es ist ein Schritt zurück, wenn diese Maßnahmen nicht genehmigt werden. Diese Bürokratie und Unselbständigkeit der Ämter erschweren unsere Arbeit und die Arbeit der ehrenamtlich Tätigen... Es ist eine Schande, wie ehrenamtliche Tätigkeit entwürdigt wird... Jetzt ist Anfang August... aber wir geben die Hoffnung nicht auf.”

Diese ABM-Stellen wurden schließlich im Herbst doch bewilligt. Ihr Einsatz zeugte davon, dass Frau L. von ihrer Arbeit sehr überzeugt war und um ihre Glaubwürdigkeit kämpfte.

Die Dichte der Reflexionen (vgl. Übersicht 8 und Übersicht 9) verdeutlicht unseres Erachtens, dass sich Frau L. ernsthaft mit der Gesamthematik und mit den Verhältnissen in ihrer Region auseinander gesetzt hat. Sie hat ihre Handlungsfähigkeit in verschiedenen Situationen mit unterschiedlichen Anforderungen unter Beweis gestellt. Dabei hat sie zahlreiche spezielle berufs-, tätigkeits- und handlungsrelevante Kompetenzen entwickelt, die sie vorher nicht besaß bzw. die ihr nicht bewusst waren.

Interessant ist dabei auch, dass sie in diesen Reflexionen erstmals von ihren Lernprozessen spricht – sie wurden mit “Eindrücke der persönlichen Entwicklung (Lernprozesse)” überschrieben. Sie nahm zu dem Kunstgriff Zuflucht, die ursprünglichen Reflexionen aus 1997 noch einmal zu verändern. Offenbar erschienen ihr nun die dort gegebenen Einschätzungen nicht mehr völlig zutreffend, entsprachen die damaligen Wertungen nicht ihrem inzwischen erreichten Erkenntnisstand.

“Ohne zu merken, entwickelten sich neue Fähigkeiten und ganz neue Denkprozesse. Situationen und Probleme wurden von einer ganz anderen Seite beleuchtet. Ich wurde zum Nachdenken angeregt über Themen, zu denen ich mir nie Gedanken machte. So ergaben sich für mich ein völlig neues Betätigungsfeld und neue Wirkungskreise.”

“Ohne zu merken” kennzeichnet hier den Übergang vom beiläufigen, tätigkeitsintegrierten zum bewussten selbst organisierten Lernen. Frau L. dokumentiert im Niederschreiben den Lernerfolg, den sie im tätigkeitsintegrierten Lernen nicht angestrebt, aber doch erzielt hat. In der dritten Phase wurde verstärkt strategisches, konzeptionelles, in Teilziele strukturiertes Denken mit dem Setzen von Zwischenzielen notwendig. Aus dieser neuen Qualität der Tätigkeit ergab sich ein bewussteres Lernen. Die Anteile selbst bestimmter Teilziele des Lernens und Handelns nahmen zu.

Problematisch wurde die Situation noch einmal am Ende des ersten Jahres der SAM, als der Verlängerungsantrag nicht sofort genehmigt wurde. Die freiwillige Weiterarbeit wurde zwar bejaht, aber die Realität brachte wieder eine Demotivation mit sich.

“Obwohl ich optimistisch auf eine Weiterführung... hoffe, bin ich doch enttäuscht. Dies äussert sich in einer starken Lustlosigkeit für jegliche Arbeit in meinem Umfeld. Ich muss mich sehr zwingen, irgendwas zu tun. Gerade in dieser Entwicklungsphase unseres Projekts ist die Arbeit von großer Wichtigkeit. Viele Fragen gehen mir durch den Kopf:

- Wie lange wird die Arbeitslosigkeit dauern?*
- Wird die SAM überhaupt verlängert?*
- Was wird dann aus der Agentur für freiwillige Arbeit?*

– *Wie komme ich mit der finanziellen Situation zurecht? (Auch mein Mann ist arbeitslos).*

Trotz meiner Entscheidung, am Projekt freiwillig tätig zu sein, bin ich im Moment nicht sehr zuversichtlich. Es fehlen Erfolgserlebnisse, die mein Leben sonst bereichern... Mein Mann befindet sich in einer ähnlichen Phase, so dass ich jetzt der Antriebsmotor für uns beide sein muss. Das kostet mich Nerven und Kraft. Trotzdem weiß ich, dass ich mich nicht hängen lassen darf. Ich arbeite daran, meine jetzige Situation in den Griff zu bekommen. Ich gehe regelmäßig ins Büro, nehme mir auch Arbeit mit nach Hause. Trotzdem bin ich unzufrieden."

Doch dieses Mal hat sie sich selbst eine offensive Verarbeitungsstrategie zu-rechtgelegt. Natürlich stehen die existenziellen Fragen im Vordergrund, aber die Weiterführung der bisherigen inhaltlichen Arbeit wird bedeutungsvoller.

Verselbstständigungsphase

Als im Juni 1999 die Weiterführung der SAM – nach viermonatiger erneuter Arbeitslosigkeit – bestätigt wurde, musste der Prozess der Entwicklung einer Freiwilligenagentur ohne einen Initiator in kontinuierliche Bahnen gelenkt werden. Dies sollte durch weiteres Zurücknehmen des Einflusses des Initiators geschehen; durch die Forderung nach eigenen Aktivitäten; durch Anregungen zur Selbstorganisation von thematischen Kooperationen (Aufbau eigener Kontakte); durch möglichst geringe Beeinflussung von Entscheidungen; durch Unterstützungen bei Problemlösungen nur auf Nachfrage und durch Anregungen eigene Perspektiven zu bilden, Lebenssinn und berufliche Ziele selbst zu finden, eine (Über-)Lebensstrategie aufzubauen.

Dies führte jedoch zu einigen Verunsicherungen und auch zum Gefühl von Vernachlässigung. Es kam zu dem Vorwurf, dass der Initiator sich für ihre Arbeit nicht mehr interessiere. Allerdings förderte diese Situation den Verselbstständigungsprozess. Der Initiator hatte zu Irritationen beigetragen und zum Lernen Anlass gegeben.

Der Aufbau eigener Kontakte war ein erster wichtiger Punkt. Frau L. sollte sich und wollte bestimmte Beziehungen aufbauen, sich im lokalen und regionalen Rahmen stärker engagieren und sich in bestehende Netzwerke einklinken. Dies tat sie, indem sie sich einen guten Kontakt zur Wissensbörse aufbaute und an einem einwöchigen Seminar zur Freiwilligen- und Seniorenarbeit in den alten Bundesländern teilnahm, wofür sie die Finanzierung selbst auftreiben musste. Sie nahm auch selbstständig an Tagungen in der Region teil.

Im Sommer des Jahres gab es für Frau L. ein Schlüsselerlebnis bezüglich ihrer Eigenständigkeit. Der Nachbarlandkreis führte einen Workshop zur

Wissensbörse mit Vertretern des Landrats- und Arbeitsamts, der Volkshochschule und anderen durch. Die Freiwilligenagentur war dazu eingeladen. Frau L. fühlte sich bei einem für sie wichtigen Termin allein gelassen, ließ sich aber schließlich durch eine Kollegin zur Teilnahme überreden. Zunächst drehte sich alles um den Kollegen von der Wissensbörse, bis sie sich ein Herz fasste und aktiv in die Diskussion eingriff. Am nächsten Tag wurde ihr Diskussionsbeitrag in der Regionalzeitung mit Namen zitiert. Sie war sehr stolz.

Dies zeigt, dass Handlungskompetenz neben der Handlungsfähigkeit als weiteren Aspekt der Zuständigkeit beinhaltet. Wäre der Initiator anwesend gewesen, hätte Frau L. automatisch die Zuständigkeit diesem zugewiesen.

Auch solche kleinen “Erfolgsgeschichten” dürfen nicht darüber hinweg täuschen, dass es in der Realität immer wieder zu Situationen kommt, die das Erreichte in Frage stellen. Nach einer kontinuierlichen, verlässlichen, stabilen, längeren und so Vertrauen aufbauenden Zusammenarbeit ist es jetzt wesentlich leichter, Motivationsschwankungen, Selbstzweifel und Problemlösungen in persönlichen Gesprächen zu thematisieren.

Die Phase der Abnabelung ist bisher noch nicht abgeschlossen. Wie lange sie dauert und ob sie erfolgreich endet, wird nicht unwesentlich von den Rahmenbedingungen und Perspektiven abhängen. Für diese Phase liegen bisher keine persönlichen Reflexionen vor.

Zusammenfassung

Die Beschreibung und Analyse dieses Fallbeispiels für die individuelle Handlungsfähigkeit von Frau L. lässt Folgerungen zu bezogen auf

- den Verlauf des Lernprozesses zur Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen und der Handlungsfähigkeit von Frau L.;
- die Unterstützungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen für solche Lernprozesse (Lernbegleiter, Lerninfrastruktur) und
- die Angemessenheit von Ansätzen der Handlungsforschung für den Gegenstand, die Beteiligten und die gegebene Situation.

Aus der Fallbeschreibung können wichtige Indikatoren entnommen werden, die darauf schließen lassen, dass Frau L. berufsrelevante Kompetenzen bewahrt, wiedererlangt und aufgebaut hat:

- *erhaltene und wiedergewonnene Kompetenzen:*
Teamfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Flexibilität, Belastbarkeit, Verantwortungsbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Motivation;
- *erweiterte Kompetenzen:*
Reflexionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit in bisher unbekanntem Terrain, Koordinationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Konflikt- und Problemlösefähigkeit, Leistungsbereitschaft, Lernbereitschaft, Entscheidungsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Aufgeschlossenheit für Neues;
- *neu erworbene Kompetenzen:*
Anleitung von Gruppen, Entwicklung eigener Ideen und Konzepte, strukturierendes Denken, Eigeninitiative und Engagement in Vereinen und Netzwerken, Dialogfähigkeit, fachliche Kenntnisse über Verfahrensweisen der Arbeitsförderung, Vereinsarbeit und freiwillige Tätigkeit, Erkennen von Zusammenhängen und Wechselwirkungen auf dem Gebiet regionaler Entwicklungen.

Frau L. bewies in wachsenden Anforderungssituationen Handlungsfähigkeit auf steigendem Entwicklungsniveau.

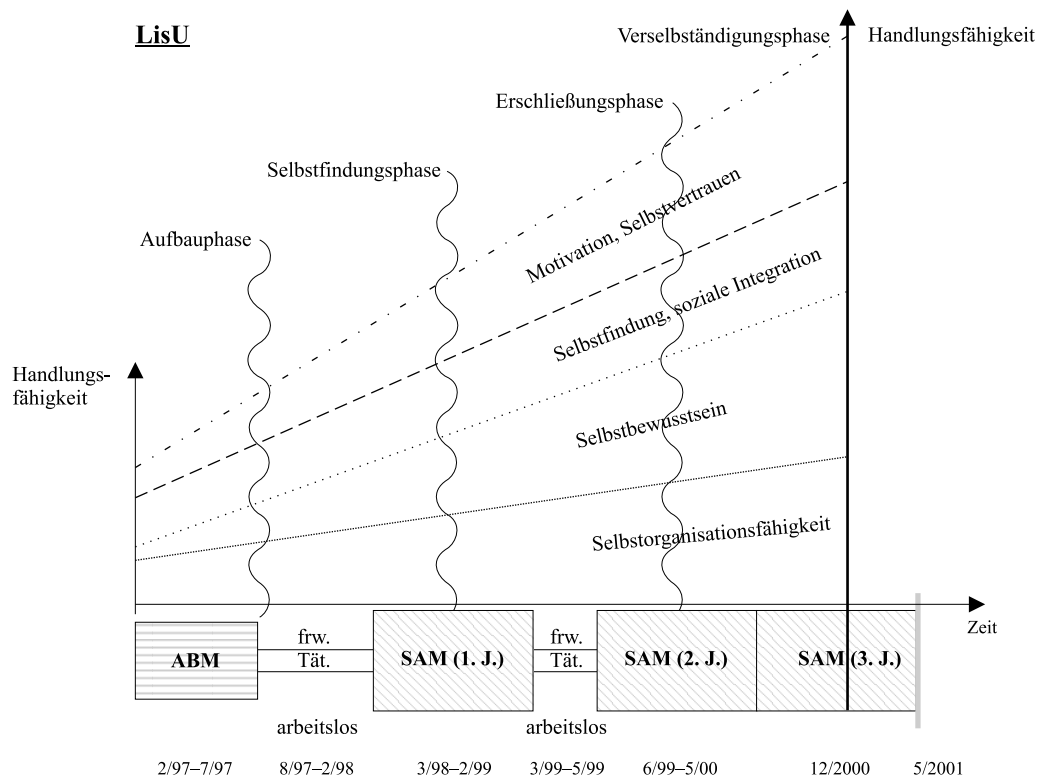
Bezogen auf das identifizierte Phasenmodell der Entwicklung von Handlungsfähigkeit (vgl. Übersicht 9) ist anzumerken, dass die Dauer dieser Phasen in anderen Fällen wohl anders sein wird, je nach individuellen und Umfeldbedingungen. Die Interventionsaktivitäten des Initiators ist einer der zu berücksichtigenden Faktoren. Die Phasen lassen sich auch nicht zeitlich exakt voneinander abgrenzen, es sind oft eher fließende Übergänge. Insbesondere kommt es offenbar zu vielfältigen Schleifen (Spiralen).

Unter Lerngesichtspunkten vollzieht sich ein entscheidender Wandel beim Übergang von der zweiten zur dritten Phase. Dominieren in den ersten beiden Phasen beiläufige Lernprozesse, die an Tätigkeiten im sozialen Umfeld gekoppelt sind, so erfolgt jetzt verstärkt ein bewusst reflektiertes informelles Lernen. Die Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins erlaubt nun, einen selbstbestimmten Lernrhythmus anzusteuern. Entscheidend erscheint die Rückbindung an eine Handlungsräume gebende, als sinnvoll erlebte Arbeitsaufgabe. Die Qualität der Tätigkeit/der Probleme erfordert eine adäquate Form des Lernens.

Gerade das in solche Tätigkeiten integrierte Lernen erscheint bei Langzeitarbeitslosen wie bei lernungewohnten Erwerbstätigen ein hervorragendes Mittel, um Lernverweigerungen aufzulösen. Die Beteiligten werden sich der Sachlage bewusst, wenn sie durch praktische Erfolge bereits ein bestimmtes

Übersicht 9

Phasenmodell der Entwicklung von Handlungsfähigkeit



© Aulerich/Scholz/Thiedemann

Selbstbewusstsein beim Herangehen an Problemlösungen erworben und somit eigene Barrieren überwunden haben.

Auch wenn in der Übersicht in vereinfachender Weise aufsteigende Linien für die Handlungsfähigkeit gezeichnet sind, so ist unbedingt zu sehen, dass Zukunftsängste – wie am Fall demonstriert – immer wieder Motivation, Engagement und Selbstorganisationsfähigkeit beeinträchtigen, sofern nicht eine entsprechende materielle Absicherung vorhanden ist. Wenn diese notwendige Perspektivbildung gerade in wirtschaftlich problematischen Regionen ausser Acht gelassen wird, erreichen Weiterbildungsangebote in Form von Frontalunterricht oft das Gegenteil des Gewünschten und führen zu Frustration, Lernverweigerung und Inaktivität.

Dass in verschiedenen Tätigkeiten integriertes Lernen – verbunden mit einer mittelfristigen Perspektive für die Individuen – erfolgreich zu Kompetenzentwicklung beitragen kann, wurde am Fall beschrieben. Dabei bedeutet Perspektive nicht nur sofortige Wiederanstellung auf dem ersten Arbeitsmarkt. Ein Wechsel von geförderter und freiwilliger Tätigkeit ist in peripheren Regionen durchaus (vorübergehend) geeignet, Menschen zu motivieren, ihre

Kompetenzen über gewisse Zeiträume zu erhalten und sogar weiter zu entwickeln. Ein mögliches Rotationsmodell dazu wurde bereits vorgeschlagen (Scholz 1998).

Die unterschiedlichen Kompetenzbereiche, die im Komplex die Handlungsfähigkeit ausmachen, scheinen sich in allen Phasen gegenseitig zu beeinflussen. Für Weiterbildner, Lernbegleiter, Initiatoren bedeutet das, biographische Hintergründe der Individuen für erfolgreiches Lernen und für Lernverweigerungen mit ins Kalkül zu ziehen und die eigenen methodischen Kompetenzen auch in Richtung sozialwissenschaftlicher Methoden zu verfeinern, damit die Gestaltung tätigkeits- und problemlösungsorientierter Lernarrangements erfolgen kann. In diesen zielpräzisierenden Aushandlungsprozessen wird angeregt, Lebensperspektiven in den Blick zu nehmen, Lebenssinn für sich selbst zu bestimmen und berufliche Ziele konsequent und gleichzeitig flexibel anzustreben, insgesamt eine, zum Aufbau einer (Über)-Lebensstrategie aufzubauen einschließlich des Erlernens selbst organisierten Lernens. Das ist aber nur auf der Basis von Vertrauen zwischen den Beteiligten möglich und dieses bildet sich erst über längere Zeiträume. Dabei sind Weiterbildner und Projektinitiatoren als Lernberater gefragt. Dieses Handeln von Weiterbildnern – wie hier durch den Initiator versucht – benötigt veränderte Strukturen in den Weiterbildungseinrichtungen, die eine Reflexion/Falldiskussion der Interventionsvorstellungen zulassen.

Im Nahraum der Lernpartner müssen verschiedene, verlässliche Möglichkeiten gegeben sein, die für individuell differenzierte Lernbedürfnisse genutzt werden können. Allerdings erfordert das eine andere Infrastruktur des Lernens, die sich an den Bedürfnissen und an den Stärken der Lernerinnen und Lerner orientiert und auch deren biographische Situation, Geschichte und Zukunft berücksichtigt. Gleichzeitig müssen die Beteiligten anknüpfungsfähige Einstellungen – Offenheit, Lust auf Neues, Aktivität – besitzen, damit diese Art des Lernens (tätigkeitsorientiert, projektförmig, prozessbegleitend, entwicklungsbezogen) angenommen werden kann. In diese Richtung könnten sich beispielsweise Weiterbildungseinrichtungen, Vereine, Entwicklungsbüros und Projekte der Arbeitsförderung entwickeln, aber auch ganz neue Formen könnten sich etablieren. Gerade die Übergänge zwischen verschiedenen Erwerbsarbeitsphasen könnten durch Agenturen, die Zugänge zu freiwilligen Tätigkeiten vermitteln, infrastrukturell unterstützt werden.

Auch wenn verschiedene Organisationen die beschriebenen Funktionen der Lernbegleitung erfüllen könnten, so ist es noch eine Aufgabe, diese Leistungen sichtbar zu machen, damit sie öffentlich anerkannt und angefordert wer-

den können. Auch Weiterbildungseinrichtungen werden sich dann stärker als infrastruktureller Bestandteil der Regionalentwicklung betrachten. Letztlich kann nur ein regional abgestimmtes Konzept der Integration von Wirtschaftsentwicklung, Arbeitsförderung und Lernen zur Existenzsicherung und gesellschaftlichen Integration einschließlich der Bildung von Lebensperspektiven der Betroffenen beitragen. Zur Entwicklung zeitgemäßen Lernens muss eine Lerninfrastruktur aus (Weiter)-Bildungseinrichtungen, Vereinen, Arbeitsfördergesellschaften, Arbeitsämtern, Entwicklungsgesellschaften, Kommunen, Verbänden und Initiativen entstehen, die abgestimmt Regionalentwicklung fördern.

Kompetenzen sind Dispositionen. Ob sie abgerufen werden, bzw. überhaupt die Möglichkeiten dazu in einer Region bestehen, die bis heute bei anhaltend hoher offizieller Arbeitslosigkeit noch über keine selbst tragende wirtschaftliche Entwicklung verfügt, dürfte stärker von gesellschaftlichen als von individuellen Faktoren abhängig sein. Insbesondere Frau L. wäre ohne Schwierigkeiten in der Lage, verschiedene Tätigkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt auszufüllen. Nur müsste sie dazu gegenwärtig die Region verlassen. Leergezogene Regionen führen aber zu unabsetzbaren Folgekosten.

In der konkreten regionalen Situation und für die Beteiligten war die Unterstützung von Lernprozessen zur beruflichen Kompetenzentwicklung durch die Mitgestaltung eines Initiators eine angemessene Forschungs- und Gestaltungsstrategie.

In distanzierter Forschung wäre es wesentlich schwieriger, das Phasenmodell der Entwicklung von Handlungsfähigkeit vorzuschlagen, weil dafür das praxisbegleitende Wechselspiel von Selbst- und Fremdreflexion grundlegend war. Gerade die subjektiven Bindungen hatten zeitweilig eine wichtige Stützfunktion. Dadurch, dass sich der Initiator als Teil des Handlungsfelds eingebracht hatte, wurde aber auch die Distanz in der Dokumentation des Forschungsprozesses durchbrochen und musste demzufolge immer wieder hergestellt werden.

Die Gestaltung der Lernbegleitung und des Vermittlungsprozesses zwischen Arbeitsfördergesellschaft, Arbeitsamt und den beteiligten Frauen wurde aus einer Position relativer Unabhängigkeit durch das LisU-Projekt geleistet, eine für derartige Herangehensweisen unabdingbare Voraussetzung. Die Anbindung, die zeitliche Begrenzung des Engagements und die partizipative Handlungsweise wurden zu jedem Zeitpunkt transparent gemacht und offengelegt. Damit werden erste Ansätze zur Professionalisierung solcher Lerndienstleistungen und für den Aufbau einer regionalen Lerninfrastruktur geschaffen, an die angeknüpft werden kann.

Im geschilderten Fallbeispiel konnten beide zu prüfenden Anfangsannahmen bestätigt werden:

- die Entwicklung berufsrelevanter Kompetenz ist in ABM und freiwilliger Tätigkeit im sozialen Umfeld möglich,
- entscheidend sind die Qualität der Tätigkeiten und die Vorgehensweise bei der Lernbegleitung und eine dauerhafte Verortung dieser Lerndienstleistungen in einer entwicklungsoffenen regionalen Infrastruktur für Lernunterstützung.

7.5 Exkurs: Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen in geförderter und ehrenamtlicher Arbeit

Das Nebeneinander und oft auch der Wechsel von bezahlter und unbezahlter, geförderter und ehrenamtlicher Arbeit wird mehr und mehr zur Normalität werden. So gesehen ist der Terminus “Biographiebruch” offenbar nur so lange sinnvoll, bis diese Arten von Tätigkeits- und Lernverläufen als diskontinuierliche Biographien auch subjektiv angenommen und verarbeitet sind.

Am Beispiel einer jungen Frau – nennen wir sie Frau M. – soll dargestellt werden, wie sie selbstbestimmt eigene Handlungsfelder in ehrenamtlicher und geförderter Tätigkeit entwickelt, was sie dazu motiviert, auf welche Erfahrungen sie dabei zurückgreifen kann, und wie der Umgang mit Problemen und ihre Lösung für sie zu einem vertrauten und alltäglichen Prozess – einem fortwährenden Lernprozess – in ihrem Leben wird. Dieser Beschreibung liegt die Hypothese zugrunde, dass selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen in einer sich verändernden Umwelt als Halt, Identifikation und Orientierung dienen kann.

Frau M. war Koordinatorin eines regionalen Netzwerks von Organisationen des soziokulturellen Bereichs und wollte gemeinsam mit Vertretern anderer regionaler Initiativen, Bündnisse und Arbeitskreise aus insgesamt vier Stadtbezirken, die vom Berliner Senat als Stadtraum Ost bezeichnet werden, eine neue, überregionale, (Stütz)Struktur für den gemeinnützigen Bereich im Nordosten Berlins aufbauen helfen. Im Entstehungsprozess dieses überregionalen Netzwerks entstand im Verlauf der gemeinsamen Entwicklung von Zielvorstellungen, der Bündelung von Interessen, der Vernetzung gemeinsamer Anstrengungen und Nutzung eigener Ressourcen und Arbeitsweisen – freiwillig, selbständig, gleichberechtigt und parteiunabhängig – ein vertrauensvolles und kooperatives Verhältnis.

Frau M. hat ihre Lernprozesse über die Beschreibung ihrer Tätigkeiten sichtbar werden lassen. Folgen wir also ihrem Vorgehen, um ihnen auf die Spur zu kommen:

Frau M. lebt in Berlin, ist 41 Jahre alt, verheiratet und hat ein Kind. Seit drei Jahren führt sie ehrenamtlich die Geschäfte eines Vereins und befindet sich seit nunmehr neun Jahren in einem ständigen Wechsel und Nebeneinander von Erwerbslosigkeit, Honorartätigkeit, geförderter Arbeit sowie Ehrenamtlichkeit. In ihrer Freizeit treibt sie Sport und ist ehrenamtlich im Vorstand eines Sportvereins tätig.

Ihre frühe Kindheit hat sie zusammen mit den Eltern im Ausland verbracht. Dadurch war es ihr möglich, erste multikulturelle Erfahrungen im Umgang mit ihren Spiel- und Lernkameraden zu sammeln. Nach Berlin zurückgekehrt, konnte sie ihre sehr guten Russischkenntnisse zunächst erst einmal nicht weiter aktivieren. Die Umstellungsprobleme und ihre persönliche Konstitution – sie wirkte auf andere klein, zurückhaltend, zerbrechlich und nicht belastbar – veranlassten ihre Eltern, sie nicht zur Spezialschule für Fremdsprachen zu schicken. Somit hatte sie, wie die meisten Kinder der ehemaligen DDR auch, erst in der fünften Klasse wieder Berührung mit der in der Kindheit so vertrauten Fremdsprache. Nach ihrer eigenen Einschätzung lernte sie die Sprache zwar wieder schnell, aber nicht mehr so gut wie früher.

Sie schließt die zwölfte Klasse mit dem Abitur ab, studiert Wissenschaftstheorie und -organisation in Berlin und schreibt ihre Diplomarbeit auf diesem Gebiet. Während des Studiums heiratet sie. Danach nimmt sie eine Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an einem Institut für Soziologie und Sozialpolitik auf. In dieser Zeit wird ihr Kind geboren. Sie arbeitet als berufstätige Mutter weiter am Institut und entschließt sich dann Ende der achtziger Jahre für die Aufnahme einer Aspirantur. In dieser Tätigkeit ist sie nicht besonders glücklich. Das Forschungsthema und die gesamte Situation an der Universität werden für sie zunehmend belastend. Ihre Unzufriedenheit wächst. In dieser problematischen Situation prüft sie nunmehr sehr genau, was sie wirklich will und kann.

Wie löst sie ihr Problem, das genau in einem Zeitraum auftritt, in dem gesellschaftliche Veränderungen anstehen? Es ist die Zeit der "Wende", in der die ehemalige DDR aufhört zu existieren. Grundlegende politische, ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen gehen vor sich. Die Existenz von Institutionen und deren Mitarbeitern in Größenordnungen ist in Frage gestellt. Unsicherheit und Orientierungslosigkeit sind das einzig Gewisse. Frau M. entscheidet sich, die Aspirantur abzubrechen und in die Arbeitslosigkeit zu gehen, mit der unsicheren Option, vier Monate später eine ABM-Tätigkeit

in einem Projekt aufnehmen zu können. Was hat sie dazu gebracht, sich in solch einer totalen gesellschaftlichen Umbruchsituation, in der die meisten Menschen um den Erhalt ihrer Arbeitsplätze geangstigt haben, so zu entscheiden, ohne die damit verbundenen Risiken abschätzen zu können? Frau M. erklärt es:

“Also, die Arbeitslosigkeit war nicht ganz unfreiwillig! Die habe ich eigentlich herbeigeführt. Und zwar wollte ich raus aus diesem Aspirantenverhältnis. Ich war nicht besonders glücklich. Es war ein Thema, womit ich jetzt in der Wende, denk ich mal, auch nicht zu Stuhle gekommen wäre und ich war nicht sehr zufrieden mit der ganzen Situation. Ich wollte aus diesem Wissenschaftsbetrieb an sich raus und hatte wieder Kontakt aufgenommen zu meinem alten Akademie-Institut und das wurde gerade abgewickelt. Doch ich wusste, dass die Kollegen planten, in die empirische Sozialforschung zu gehen und da wollte ich rein. Und das habe ich versucht in den vier Monaten und dann war ich am 1. Januar drin. Ich habe meine Kontakte ausgebaut und ganz gezielt darauf hingearbeitet, dass ich am 1. Januar da einsteige und das hat ja auch geklappt, allerdings über ABM. Damals hat man nicht gewusst, was das bedeutet. Also ich meine, dass das sozusagen der Anfang einer Schleife war.”

Sie hält ihre Arbeit in der ABM für außerordentlich relevant und gesellschaftlich voll anererkennungsfähig. Das Problem besteht für sie darin, nicht akzeptieren zu können, warum diese Arbeit anders als viele ähnliche kulturelle, wissenschaftliche und soziale Tätigkeiten über einen “zweiten Arbeitsmarkt” gefördert und nicht in die normale Erwerbsarbeit integriert wird. Sie ist selbst an der Projektentwicklung beteiligt, für sie ist diese Tätigkeit durchaus selbstbestimmt und wird in eigener Verantwortung organisiert.

Zum Zeitpunkt ihrer Entscheidung wusste sie noch nicht, welchen Stellenwert diese geförderte Tätigkeit einmal für sie bekommen würde, wie Familienangehörige als auch Freunde mit negativen Wertungen eine bestimmte Form der öffentlichen Meinung über diesen “Status” der Beschäftigung zum Ausdruck bringen würden und welche arbeitsmarktpolitischen Inhalte, Ziele und Rahmenbedingungen sowie damit verbundene gesellschaftliche Wertungen mit den drei Buchstaben ABM verknüpft sind. Jetzt, nach acht Jahren, weiß sie, was das bedeutet. Welche Erfahrungen hat sie dabei gesammelt? Sie sagt selbst:

“Belastend ist das öffentliche Bild. Ich selber empfinde das als ganz normale, als ganz wichtige Arbeit. Das habe ich eigentlich von Anfang an so empfunden, weil ich ja jetzt, im Prinzip sieben Jahre lang über solche Förderung beschäftigt bin. Das ist schon eine ganz gewaltige Zeit, denk ich. Was mich ärgert ist eigentlich, dass in der unmittelbaren Umgebung, auch Leute, die mich kennen, es immer abwertend betrachten, sogar in der Familie. Das ist so was, was mich furchtbar ärgert, so dass ich dann im Freundeskreis kaum noch über meine Arbeit rede. Das ist eigentlich schade, finde ich, weil ich eigentlich hier ein ganz anderes Empfinden habe.”

Sie befindet sich also mit ihrer freiwillig gewählten Form der Arbeit – geförderte Arbeit – in einem ständigen Spannungsverhältnis zwischen dem eigenen Empfinden und der öffentlichen Wertung. Wie löst Frau M. den Konflikt? Sie versucht Erklärungen für die Wertungen der anderen zu finden und meint, dass es ein gesellschaftliches Problem ist. Gerade weil ihr die ausgeübte Tätigkeit so wichtig ist, empfindet sie solche Äußerungen wie “Mensch, Du musst doch endlich mal Deinen ABM-Job loswerden. Such Dir doch endlich mal Arbeit!” als schmerzlich. Sie spricht mit Stolz über ihre Tätigkeit im Verein. Was motiviert sie, sich dort so zu engagieren? Warum leistet sie mehr in ihrer Arbeit, als sie eigentlich tun müsste?

Zum einen entdeckt sie in dieser Tätigkeit eigene Stärken, die ihr früher nicht bewusst waren, weil sie keine Chance bekam, diese zu entdecken und zum anderen schätzt sie die ihr gewährten Freiräume für selbstbestimmtes Handeln und Lernen. Das sind für sie wichtige Werte im Leben geworden:

“Also, ich bin in einer Situation, wo ich sehr viel steuern und lenken kann, wo ich gestalten kann. Und in so einer Situation bin ich noch nie gewesen. Besser kann es mir kaum gehen. Und ich denke mal, jedes andere Arbeitsverhältnis, was ich jetzt eingehen würde, würde wieder eine Abhängigkeit schaffen und diese Unabhängigkeit würde ich ungerne aufgeben.”

In der geförderten Tätigkeit ist sie als Projektleiterin tätig und erfährt, welche bisher unentdeckten Leitungsfähigkeiten sie besitzt:

“Hier habe ich eigentlich erst so richtig entdeckt, dass ich eine Mannschaft führen kann. Das hab ich früher nicht gewusst, dass ich das kann.”

Da dies eine neue Tätigkeit für sie ist, kann sie nicht auf Leitungserfahrungen aus früheren Erwerbstätigkeiten zurückgreifen. Sie tastet sich über Versuch und Irrtum vor und baut auf den ihr bewussten Erfahrungen aus ihrer Zeit als Angestellte auf, vor allem auf Beobachtungen und Einschätzungen des Führungsverhaltens ihrer damaligen Leiter und Vorgesetzten, d. h., sie wendet ihr Wissen aus früheren Zusammenhängen und einer anderen eigenen Position auf die neuen Sachverhalte an. Sie beschreibt ihre Leitungstätigkeit so:

“Ja, ich muss Leute führen, sie anleiten. Ich muss Arbeitsaufgaben verteilen. Ich muss arbeiten wie ein Firmenchef und das ist etwas, was ich nie gemacht habe. Und als ich damit begonnen habe, da habe ich für mich so entschieden, ich gucke mal, ob ich das kann und wenn es schief geht, ist das Risiko nicht so groß. Ich bin ja nicht der Vorstand. Also die Unterschriften muss nach wie vor der Vorstand leisten und das ist halt eine Möglichkeit, sich zu trainieren. Und das war es, was mich daran gereizt hat.”

Mit der bewussten Übernahme von Leitungsaufgaben in geförderter und ehrenamtlicher Tätigkeit unter den vorliegenden Rahmenbedingungen hat sie sich die Möglichkeit geschaffen, Handlungsinhalte und damit verbundene Lernfelder als Kompetenzentwicklungsfelder selbst eröffnen zu können, ohne dabei sofort die volle wirtschaftliche Verantwortung für den Verein übernehmen zu müssen. Insofern ist dieses Lern- und Tätigkeitsfeld risikoärmer als die freie Wirtschaft. Doch immer mehr derartige Tätigkeiten im sozialen Umfeld gleichen sich dem Verantwortungsniveau der Wirtschaft an.

Sie hat in dieser Tätigkeit viel trainiert, sie selbst verwendet das Wort Lernen nicht. Sie hat selbst organisiert Personalmanagement und Buchführung gelernt. Wenn sie in ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit als Geschäftsführerin mal nicht weiter wusste, hat sie auf Erfahrungen anderer Träger zurückgegriffen, auf das Wissen von Kooperationspartnern aus den Netzwerken, in denen sie freiwillig mitgearbeitet hat.

“Dadurch, dass ich in dem Netzwerk so viele Leute kennen gelernt habe, hab ich mir das Know-how von anderen Trägern geholt. Ich hab das nicht beim eigenen Träger erfahren. Das ist ja auch Machtwissen. Es wird ja nicht der eigene Arbeitgeber einem erklären, wie das geht, wenn man Angestellter ist.”

Inzwischen reicht sie als ehrenamtliche Geschäftsführerin ABM-Projekte ein, hilft Arbeitsfelder zu entwickeln, schafft Arbeitsplätze für andere.

Wo sieht sie heute ihre Verantwortung?

“Ich trage nicht so gerne allgemeine, gesellschaftliche Verantwortung. Also, ich glaube nicht, dass ich das für mich in Anspruch nehmen möchte. Ich habe hier Verantwortung für ganz konkrete Leute und ich habe schon eine Menge Arbeitsplätze geschaffen. Und ich finde, das ist einfach Grund genug, dass man sich kümmert und dass man guckt, wo was möglich ist. Ich habe einfach Möglichkeiten geschaffen, dass Leute sich wenigstens ein Jahr sinnvoll beschäftigen können, eine Arbeitsstelle haben. Ich finde, was besseres kann gar nicht passieren.”

Wie beurteilt sie selbst ihren Leitungsstil?

“Ich glaube, ich bin einfach kein Mensch, der so autoritär arbeiten will und ich habe mich eigentlich immer gewundert, dass ich doch Autorität habe. Das ist ja das Ulkige. Ich habe immer nicht verstanden, dass die Leute auf meine Anweisungen gewartet haben. Ich konnte mich daran einfach nicht gewöhnen, als ich damit anfang. Ich habe eigentlich immer noch gedacht, ich bin ihr Partner. Die wollten das aber nicht, die wollten den Chef. Die haben mich zum Chef gemacht. Ich wollte das nicht. Ich habe die Administration übernommen, damit wir unsere Arbeitsplätze behalten und dachte, das muss ja jemand machen. Dann habe ich aber gemerkt, dass die das wollten. Die wollten Anweisungen haben. Das ist ja auch viel bequemer, braucht man nicht selber zu ent-

scheiden. Entscheidungen treffen, das macht ja niemand gern. Komischerweise habe ich das nie verstanden. Das ist das, was ich auch vorher mitgebracht habe, selbst über meine Person und meine Dinge zu entscheiden, wie es weiter geht und mich nicht hinstellen und zu sagen, hoffentlich geht's weiter. Ich nehme es selbst in die Hand und versuche, daraus etwas zu machen."

Diese von ihr erwähnten Persönlichkeitseigenschaften führen dazu, dass sie von Anfang an ihre Tätigkeitsinhalte und Handlungsfelder selbst bestimmt und die Verantwortung hierfür übernimmt. Sie kann dabei auf ihre Erfahrungen und ihr Wissen als wissenschaftliche Mitarbeiterin zurückgreifen. Wenn sie ihre Tätigkeiten beim Aufbau eines Koordinierungsbüros für ein Netzwerk von Organisationen des gemeinnützigen Bereichs beschreibt, oder ihre Mitarbeit in anderen Netzwerken, dann weist sie selbst darauf hin, dass sie auf Erfahrungen und Wissen aus früheren beruflichen Zusammenhängen wie z. B. der empirischen Sozialforschung zurückgreift. Sie entwickelt Fragebögen, führt Interviews, erfasst Daten und wertet sie aus. Sie sieht sich als wissenschaftlich und praktisch tätig, muss konzeptionell denken und handeln und einmal gewonnene Erkenntnisse auf neue Fragestellungen konstruktiv und kritisch übertragen. Sie praktiziert den Transfer erworbener Kompetenzen in neue Situationen und Probleme. Beim Aufbau eines Koordinierungsbüros zu Beginn ihrer geförderten Tätigkeit hat sie zusammen mit zwei Mitarbeiterinnen bei Vereinen und Projekten die Angebote recherchiert, Interviews durchgeführt, Daten erfasst, eine Datenbank aufgebaut, Bürger beraten, Beratungen eines entstehenden Netzwerks koordiniert, Räume besorgt, Einladungen verschickt, Protokolle geschrieben, Informationen gesammelt und weiter gegeben, Politiker über die Lage der Vereine informiert, Analysen in Ausschüssen vorgestellt etc. etc. Warum sie neben der ehrenamtlichen und geförderten Tätigkeit in ihrem Verein auch ehrenamtlich in Netzwerken mitarbeitet, die über den eigenen Bezirk hinausgehen, begründet sie so:

"Es ist wichtig für meine Arbeit. Man bekommt dort ganz andere Eindrücke, man sieht, wie es in anderen Bezirken läuft und sammelt Informationen und Erfahrungen. Zwischen den Bezirken sind Welten. Es hängt immer von den Leuten, den einzelnen Akteuren ab. Und da sind oft so feste Strukturen und da kann man nicht ohne weiteres Beispiele aus anderen Bezirken übertragen. Ich versuche nicht nur Informationen dankend aufzunehmen, sondern auch mal was einzuspeisen. Ja, dass man sich gegenseitig hilft, das finde ich einfach wichtig. Das ist so ein Geben und Nehmen. Man wächst an der Sache. ...höchstwahrscheinlich hätte ich diese Tätigkeit, die ich heute mache, nicht so ohne weiteres machen können. Ich hätte das Know-how nicht gehabt. Ich hätte wahrscheinlich nicht gewusst, damit umzugehen."

Das Netzwerk hat für sie eine wichtige Stützfunktion im Lernprozess, insbesondere bei informellen Lernprozessen. Ihre Motivation für zusätzliches ehrenamtliches Engagement veranlasst sie, dort informell zu lernen. Die Übergänge zwischen formellem und informellem Lernen in der geförderten aber

auch in der ehrenamtlichen Arbeit sind fließend. Von Frau M. und ihren Kolleginnen und Kollegen werden sowohl kostenfrei angebotene Kurse genutzt als auch selbst Erfahrungsaustausche organisiert. Die Entscheidung an Kursen teilzunehmen ist selbst bestimmt. Sie ergibt sich aus erfahrenen Defiziten in den Anforderungen der Arbeit und den eigenen Prognosen, was wichtig werden wird. Die Selbstreflexion der geleisteten Arbeit ist fester Bestandteil ihrer Geschäftsführertätigkeit und die Kommunikation eine ihrer wesentlichen Lernformen.

Auch für Frau M. nimmt das informelle Lernen einen wesentlich größeren Raum ein als das formelle. Durch ihre bisherigen Ausbildungen, ihre beruflichen als auch familiären Erfahrungen ist sie in der Lage, Wissen selbständig auf andere Gebiete anzuwenden, eigene Wissenslücken zu erkennen und anzuerkennen, Verantwortung zu übernehmen oder abzulehnen sowie Methoden und Techniken des geistigen Arbeitens zu beherrschen. Mit diesem Rüstzeug und den ihr gewährten Freiräumen kann sie die vielen Probleme scheinbar selbstverständlich angehen, sich in unübersichtlichen Situationen zu orientieren, den roten Faden nicht zu verlieren, nach Perspektiven zu suchen und ihre Arbeit zu strukturieren.

Wie schätzt sie selbst ihre Entwicklung und ihre Perspektiven ein?

“Ich denke, ich könnte eine Firma leiten. Ich glaube, dass ich es könnte. Ich habe hier mit Geld zu tun, muss verwalten, eine ordentliche Buchführung organisieren, Personalmanagement können, ähnlich wie in einer Firma. Aber ich habe keine Idee, womit. Man hat keine Ahnung von der wirklichen Wirtschaft. Ich hätte keine Idee für eine Marktlücke, um diese Firma zu gründen. ... Tja, ich denke mal, wenn ich den Verein hier verlassen muss, weil es eben nicht klappt mit dieser Regiestelle, dann würde ich versuchen, mich auf alle Fälle in Vereinen, Verbänden zu bewerben, also da, wo ich mich auskenne. Und es gibt ja auch Vereine, die nicht unbedingt vom zweiten Arbeitsmarkt abhängen. Ich denke mal, da hat man einfach jetzt auch das Know-how, wo man sich einbringen könnte. Also das wäre so etwas, was ich mir vorstellen könnte. Ich werde also auf alle Fälle nicht in mein altes Arbeitsgebiet zurückgehen und in der Wissenschaft arbeiten, das kommt überhaupt nicht in Frage. Ich habe nicht mehr den Anschluss und möchte es auch eigentlich nicht. Ich möchte diese praktische Tätigkeit, dieses Management möchte ich eigentlich weiter machen.”

Frau M. muss den Verein nicht verlassen, ihre Regiestelle wurde verlängert und somit kann sie weiterhin für eine befristete Zeit in geförderter und in ehrenamtlicher Tätigkeit wirken.

Für Frau M. sind das Nebeneinander und der Wechsel von bezahlter und unbezahlter, geförderter und ehrenamtlicher Arbeit zur Normalität geworden. Ihre Tätigkeits- und Handlungsfelder liegen seit 1990 in Projekten des sozialen Umfelds, also außerhalb der traditionellen Erwerbsarbeit. Sie gewann zu-

nehmend an Handlungssicherheit in bis dahin ungewohnten Tätigkeitsfeldern, so dass sie ihre beruflichen Kompetenzen nicht nur erhalten, sondern erweitern und aktualisieren konnte – im Wesentlichen selbst organisiert und selbstbestimmt.

7.6 Lernen und selbstbestimmter Neuaufbau einer veränderten Lebensperspektive

Die Vorstellungen über Lebensperspektiven waren in der Vergangenheit überwiegend an ein stabiles Erwerbsarbeitsverhältnis gebunden. Es stand im Zentrum der Lebensgestaltung, andere Lebenstätigkeiten waren stark von ihm beeinflusst. Die Auflösung und Modifizierung dieser Vorstellungen durch die Realität des massenhaften Arbeitsplatzverlustes, aber auch des Übergangs in eine wesentlich veränderte Erwerbstätigkeit wurde in den voranstehenden Kapiteln nachgezeichnet. Unter dem Blickwinkel der Tätigkeit und des Lernens im sozialen Umfeld vollzog sich, damit verbunden, bei den Individuen ein massiver Abbau und Umbau von Kompetenzen.

Gesellschaftlich bedingte Selektions- und Segmentationsvorgänge bei der sozialen Neuplatzierung und die unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen beeinflussen diese höchst ungleichen Kompetenzentwicklungen. Diese sich verändernden Kompetenzen eröffnen jedoch auch neue Möglichkeiten, eine veränderte Lebensperspektive aufzubauen. Das vollzieht sich allerdings mit deutlichen Einschränkungen. Zunächst fällt auf, dass längerfristige Planungen zum eigenen Leben, längerfristige Perspektiven unter dem Eindruck der rigorosen sozialen Veränderungen zurückgegangen sind. Es scheint, dass die Planung des Handelns auf kurze Fristen orientiert ist. Wenn existenzielle Unsicherheit zum Haupteindruck wird, schwinden Langzeitstrategien für das eigene Leben, das betrifft häufig auch die selbstbestimmte Aufnahme eines umfangreichen organisierten Lernens. Es wird verweigert oder man entzieht sich ihm, wenn es nicht als eine Möglichkeit angesehen wird, den Lebensunterhalt befristet zu sichern, da die Arbeitsverwaltung berufliche Fortbildung finanziert.

Daraus resultierende Lernwiderstände (Klein/Kemper 2000) sind unübersehbar, nur gemeinsam mit den Betroffenen kann über Lernchancen und neue Lebensperspektiven nachgedacht werden. Diese Lernwiderstände, die Abwehr, sich selbst neue Lebensperspektiven zu setzen, sind durch biographische Erfahrungen hervorgerufen, die nicht nur Resignation sind, sondern auch ein Signal nach außen setzen sollen, dass die alltägliche Lebensgestaltung kaum mehr gelingt und eine soziale Desintegration erlebt wird.

In anderen Formen sind Lernwiderstände nicht so sehr in der Ablehnung von Lernen zu finden, sondern resultieren aus der hochgradigen persönlichen Unsicherheit in den aktuellen Lebensverhältnissen. Diese Unsicherheit bringt Aussagen hervor, wie z. B., dass man sich nichts mehr merken könne, dass neue Sachverhalte aus der Umgebung nicht richtig verstanden würden, dass kein Selbstvertrauen mehr vorhanden sei. Nicht nur Bildungsmaßnahmen, sondern auch selbst organisiertes informelles Lernen werden durch die Schwierigkeiten des Alltags beeinträchtigt. Resignation vor den Zukunftsaussichten zieht Zurückweichen vor Lernen mit Anforderungscharakter nach sich.

“Was hab´ ich schon noch für Stärken? Das hat alles so nachgelassen, wenn man lange Zeit arbeitslos ist. Ich mach vieles gerne, aber man hat zu sich überhaupt kein Zutrauen mehr, das ist eben das Schlimme. Man ist zu nichts mehr fähig, ich hab´ regelrecht Angst gehabt, irgendwas zu machen.” (Schneiderin, 47 Jahre, arbeitslos)

Lernen ist mit Lebensperspektiven verbunden, da es um Lernen für aktuelles und künftiges Handeln geht. Je klarer Perspektiven scheinen, um so eher wird aktiv und selbstbewusst gelernt. Nun sind für viele Menschen längerfristige Perspektiven unbestimmt. Ziele werden für kurze Zeiträume anvisiert, das gilt auch für Lernziele. Zu erkennen ist das an Aussagen über Lernen in ABM und die eigenen Perspektiven in geförderter Arbeit.

“Ich hatte zu DDR-Zeiten eine gesicherte Existenz und heute habe ich nichts, nichts als Unsicherheit ... Ich sehe eine unsichere Zukunft und muss alle Möglichkeiten nutzen, um bis zum Rentenalter eine bezahlte Tätigkeit zu haben, was mir aber nicht gelingen wird ... Ich war lange Zeit arbeitslos und deshalb bin ich in diese ABM einer Arbeitsloseneinrichtung gekommen, diese Möglichkeit habe ich aufgegriffen, um anderen und im Endresultat auch mir zu helfen. Und so will ich hier die Arbeitslosen beraten. Dafür brauche ich Fachliteratur, eben zur persönlichen Weiterbildung, laufend neue Gesprächspartner, um mir eben wieder höheres Allgemeinwissen anzueignen.” (Traktorist, Binnenhandelsökonom, 58 Jahre, zzt. in ABM)

Doch einfach von einem Tag zum anderen zu leben wird fragwürdig. Die langjährige Sicherheit, mit der das Leben früher ablief, ist nicht mehr da, mit der neuen Unsicherheit kann man noch nicht umgehen.

“Was mich eigentlich so erschreckt, was ich jetzt selbst bei unserem Gespräch rausgekriegt habe, dass ich im Laufe der Jahre so desorientiert geworden bin. So war ich früher nicht. Ich hatte mir eigentlich immer Ziele gesetzt, Pläne, Flausen, Illusionen, was ich jetzt nicht mehr habe, weil ich gar nicht weiß, wie es überhaupt weitergehen soll.” (Facharbeiterin Datenverarbeitung, Ökonomin, 30 Jahre, arbeitslos)

Wenn in dieser Situation weder selbst Ziele entwickelt noch Impulse von außen gegeben und angenommen werden, sind persönliche Krisen vorprogram-

miert. Engagement im sozialen Umfeld könnte ein Weg sein, aus diesem Teufelskreis auszubrechen.

Aktivierungshilfen wie das “Kurssystem contra Langzeitarbeitslosigkeit” können bedingt helfen, unter diesen Umständen persönliche Aktivitäten zu stimulieren und Lernprozesse auszulösen, die die soziale Integration fördern. Der Weg hin zu längerfristigen Zielsetzungen ist bei dieser Ausgangslage sehr langwierig und kann sicher nur in Etappen erfolgen, erfolgreiche selbst gestaltete Projekte, anerkannte freiwillige Mitarbeit in Vereinen und Initiativen können dafür hilfreich sein. Gelingende soziale Integration ist eine wesentliche Voraussetzung, für sich selbst neue Lebensperspektiven zu formulieren.

Für eine größere Gruppe sind die Chancen auf dem Arbeitsmarkt bereits mit wenig mehr als 40 Jahren gering. Ihre Lebensperspektiven werden von ihnen häufig nicht mehr konstruktiv ausgelegt, sondern die Betroffenen finden sich damit ab, die verbleibenden Jahre bis zur Rente zu überbrücken. “Maßnahmekarrieren” im Wechsel von ABM und Weiterbildung scheinen unausweichlich. In dieser Rolle versucht man sich einzurichten. Lernen dient der Sicherung der unmittelbaren materiellen Existenz, dazu gehört auch das Lernen in und für geförderte Tätigkeiten im sozialen Umfeld – wie z. B. in Arbeitslosenzentren. Zehn Jahre Erfahrung nach der Wende lassen das Denken und Leben in kurzfristigen Perspektiven als plausibel erscheinen.

“Wenn man so will, war ich seit Ende 1990 bis jetzt immer arbeitslos – außer Umschulung, ABM und einer kleinen befristeten Anstellung ... Jetzt habe ich die ABM im Arbeitslosenzentrum bekommen. Ich möchte, dass viele Arbeitslose das Arbeitslosenzentrum nutzen, so dass ich es bis zur Rente machen kann, obwohl bei AMB denkt man im Prinzip, da bist du ein Jahr weiter ... na, und bis zur Rente haben wir es noch ein schönes Ende ...” (Agrotechnikerin, Ökonomin, 45 Jahre, zzt. in ABM)

Doch es wird auch bewusst, dass eine Maßnahmekarriere nicht die ganze Lebensperspektive werden kann und so wird im gleichen Gespräch deutlich, wie nebenher ein anderer Aktivitätsstrang freiwilliger Tätigkeit im sozialen Umfeld entstanden ist, der zu den Erfahrungen und Tätigkeiten in der geförderten Arbeit Verbindungen aufweist und dennoch ein neues Stück selbstbewusst und selbstbestimmt gestalteten Lebens werden kann.

“Als ich dann merkte, es geht nicht weiter, da hatte man so ´ne Phase, da hat man sich total hängen lassen und hätte sich am liebsten verkrochen. Aber dann habe ich die Frauenselbsthilfegruppe in M. mitgegründet und da ich ja relativ viel Zeit hatte, habe ich mit Frau H. zusammen viele ABM für den Verein in die Gänge gebracht. Ich war auch Mitbegründerin im Verein Historische Moden, wo ich jetzt im Vorstand bin. In die Schule habe ich mich eigentlich auch ein-

gebracht nach der Wende – bin Elternsprecherin und bin auch noch Kirchenälteste von unserem Dorf. Und, ach so, im Tourismusverein von G. bin ich ja auch noch ... Was ich eigentlich erreichen wollen würde, ist ein fester Job, bei dem ich sagen könnte, okay, hier bleib ich bis zur Rente, aber für mich persönlich ist es noch viel wichtiger, meine Kinder unterzukriegen. Mehr sehe ich da eigentlich nicht im Moment.”

So sind die persönlichen Ziele durch die wirtschaftlich unsichere Lage dominiert, Tätigkeiten im sozialen Umfeld können in dieser Situation eine psychisch stabilisierende Funktion gewinnen, aber nicht die ungesicherte Existenz ausgleichen.

“Ich wusste bereits während meiner Umschulung, dass ich danach mit drei kleinen Kindern wenig Aussicht auf einen Arbeitsplatz hätte. Ich wollte zur Überbrückung meiner Arbeitslosigkeit etwas tun, mich nützlich machen, nicht nur für die Kinder da sein, auch mein eigenes Leben gestalten. Ich lese jeden Tag Zeitung und fand die Veröffentlichungen des Frauenzentrums. Die weckten mein Interesse, weil es ein Zentrum für Frauen ist. Meine Vorstellung war: ich kann mich einbringen, ehrenamtlich mitarbeiten, mir selbst etwas Druck machen, nicht in den Tag hineinleben.” (Verkäuferin, Kauffrau, Bauzeichnerin, 37 Jahre, zzt. ABM)

Freiwilligkeit wird zu einem neuen Ankerpunkt im Leben. Es entstehen neue Kontakte, neue Interessen, die Tage haben wieder eine deutliche Struktur, es gibt Aufgaben, die realisiert werden sollen. Es entstehen zunächst wieder kürzere Perspektiven für die Lebensgestaltung, die stabilisierend sind. Warten, in den Tag hineinleben wird als kontraproduktiv und lähmend für die eigene Persönlichkeit empfunden. Mit Entsetzen haben manche Gesprächsteilnehmerinnen über solche Phasen in ihrem Leben berichtet und von den Anstrengungen, sich aus einer derartigen Situation wieder zu befreien.

Nicht selten erscheint in der prekären Erwerbssituation der Rentenbeginn als ein magischer Fixpunkt, an dem die unsichere Lebenssituation in einen einigermaßen sozial abgesicherten Ruhestand übergeht. Aus gesellschaftlicher Sicht scheint dieser Weg allerdings viel soziales Potential zu blockieren, individuelle Aktivität und Eigenverantwortung zu lähmen. Die Aussage, nicht “rumsitzen” zu wollen, sondern für sich und für andere noch nützlich zu sein, deutet dieses verschüttete Potential an und unterstreicht, dass perspektivische Vornahmen für das weitere Leben kein Privileg der jungen Generation sind.

“Na ja, freilich bis zur Rente habe ich meine Arbeitsjahre. Ich würde zwar keine Rente kriegen von irgendwelchen Dimensionen, aber meine Rente habe ich mir erstmal erarbeitet. Aber ich denke mal, das kann doch noch nicht alles gewesen sein. Aber es wird immer schwerer und auswandern möchte ich nicht unbedingt.” (Verkäuferin, 46 Jahre, arbeitslos)

Im Unterschied dazu gewinnen Tätigkeiten im sozialen Umfeld bei Senioren – auch bei einem erzwungenen vorzeitigen Abbruch des Erwerbsarbeitslebens – einen neuen Stellenwert für das weitere Leben. Für einen beachtlichen Teil dieser Gruppe kann durchaus davon gesprochen werden, dass neue Lebensperspektiven gebildet und keineswegs der Ruhestand passiv verbracht werden soll. In unseren Gesprächen wird nicht die ganze Vielfalt der Aktivitäten sichtbar, da nach den unmittelbaren Aktivitäten im sozialen Umfeld gefragt wurde und vorwiegend aktive Personen in das Blickfeld der Untersuchung gelangten. Neben dem Erhalt der Gesundheit, der Unterstützung für Kinder und Enkel, dem Reisen und der Zeit für Hobbys wird über soziales Engagement und ernsthafte Lernaktivitäten berichtet, durch die man den persönlichen Wirkungskreis erweitern möchte. Zielbildungen sind auf persönliches Wohlfühlen und soziale Effekte gerichtet, sie sind aktiv-konstruktiv und nicht abwartend-kontemplativ. Zumindest gilt das für die große Gruppe aktiver Freiwilliger in Vereinen, Bürgerinitiativen, Wohlfahrtsverbänden und Kirchengemeinden. Wir finden in dieser Gruppe einen erneuten Beleg, dass individuelle Perspektivbildungen aus einer Position der sozialen Integration und einer genügenden sozialen Absicherung leichter gelingen und unter diesen Voraussetzungen tatsächlich über die ganze Lebensspanne gelernt und auf dieser Grundlage agiert wird. Freiwilliges qualifiziertes Handeln ist daher in dieser Gruppe verbreitet, viele sozial wichtige Aktivitäten in den Kommunen und Regionen werden von ihr getragen.

“Das Bildungswandern für Senioren und der Gartenverein sind meine Hauptbeschäftigungen geworden. Ich habe wieder ein Ziel und nahezu jede Woche eine Aktivität. Wenn etwas Spaß macht, Befriedigung schafft, lebt man auf, fühlt sich nützlich, nimmt sich etwas vor. Meine langjährigen wissenschaftlichen Interessen sind geblieben und zum Hobby geworden.” (ehem. Universitäts-Dozent, 61 Jahre, Rentner)

Lernen und soziale Aktivität gelten als Beweis von Vitalität, Leistungsfähigkeit, gesellschaftlicher Nützlichkeit und stärken das Selbstbewusstsein. Zielbildungen sind notwendige Fixpunkte, geben dem Leben einen Rahmen und eine gewisse Spannung, bestätigen aber auch Senioren eine gewissen Kontinuität im Lebensverlauf. So erzählt eine ehemalige Lehrerin, die heute in einer Freiwilligenagentur arbeitet:

“Ich möchte gesund bleiben und meine Tätigkeit hier noch lange weiterführen. Und dann lerne ich gern, vom Englisch-Kurs habe ich schon erzählt. Ich wünsche mir, dass wir noch reisen können und die Gesundheit mitmacht. Ich will noch so viel sehen ...” (Lehrerin, 61 Jahre, Rentnerin)

Weitgehend selbstbestimmter Neuaufbau von Lebensperspektiven kennzeichnet vor allem die Gruppe, der es gelungen ist, sich in die nunmehr weitgehend veränderten sozialen Strukturen Ostdeutschlands zu integrieren, ei-

nen relativ sicheren Platz im Erwerbsleben einzunehmen und sich unter diesen Voraussetzungen im sozialen Umfeld zu engagieren. Obwohl auch sie betonen, dass Zielstellungen flexibel gehalten sein sollten, sind sie diejenigen, die längerfristig planen, etwas erreichen wollen, die zielstrebig und selbstbewusst an ihre Lebensgestaltung herangehen. Lernen hat für sie eine strategische Funktion im Leben, deshalb setzen sie auf Selbstbestimmung und Selbstorganisation. Selbst ausgewählte Lernmöglichkeiten werden zielstrebig genutzt. Das gilt für den Geschäftsführer einer Weiterbildungsfirma oder eines Sozialvereins ebenso wie für die Kindergärtnerin, die sich eine ganz spezielle Arbeitsrichtung ausgewählt hat und über hohen freiwilligen Einsatz darauf hinarbeitet, daraus eine Lebensaufgabe zu machen.

“Ich hätte auch in meinem alten Beruf (medizinisch-technische Assistentin) weiterarbeiten können, aber ich wollte etwas Neues machen, mit Kindern arbeiten.

Ich habe mich aus der Hausfrauentätigkeit heraus in drei Jahren zur Waldorf-Kindergärtnerin qualifiziert. Danach habe ich für drei Jahre freiwillig eine Waldorf-Spielgruppe geleitet. Jetzt hat mich der Verein Waldorf-Pädagogik e. V. angesprochen, ob ich nicht eine Einrichtung für Vorschulkinder aufbauen will. Wir haben einen Träger gefunden, mit dem Arbeitsamt beraten und schließlich habe ich als ausgebildete Kraft diese ABM-Stelle bekommen. Jetzt geht es um eine Dauerlösung und die Anerkennung als freier Träger, nicht nur für die Waldorf-Schule, sondern auch für den Waldorf-Kindergarten ... Die Tätigkeit in der ABM geht weit über die vereinbarte Zeit in der Woche hinaus, aber wenn ich etwas anfangen, dann bin ich auch engagiert. Ich muss wissen, was ist wichtig für mich. Und für eine Tätigkeit, die ich will, nehme ich einiges auf mich ...” (Kindergärtnerin, 37 Jahre, zzt. in ABM)

Derartige Zielsetzungen enthalten immer ein Risiko damit zu scheitern, doch sie stimulieren Aktivitäten im sozialen Umfeld ungemein und tragen zur individuellen psychischen Stabilisierung bei. Ähnliche Eindrücke sind zu erkennen, wenn versucht wird, aus freiwilligen Tätigkeiten neu in die Selbständigkeit überzugehen. Die soziale Verwurzelung im unmittelbaren Lebensumfeld mit vielen Kontakten, mit Erfahrungen im freiwilligen Engagement fördert den Schritt in die wirtschaftliche Selbständigkeit. Impulse durch Familie, Bekanntenkreis und andere Freiwillige bestärken neue Zielsetzungen, selbst wenn auf ein anderes Tätigkeitsfeld gewechselt werden soll und das freiwillige Engagement auf dem alten Gebiet weitergeführt wird. Die soziale Aktivität ist erprobt, sie wird individuell zum Beleg genommen, sich auch auf wirtschaftlichem Gebiet behaupten zu können und sich längerfristige Ziele zu setzen. Die Motive für die Selbständigkeit werden von der Gruppe der Freiwilligen in der Regel bestärkt. In aktiven Gruppen spielen Perspektiven immer eine Rolle – Gruppenperspektiven und auch individuelle.

Diese Auslöserfunktion freiwilliger Tätigkeiten oder auch von anspruchsvollen Projekten geförderter Arbeit, sich neue Ziele zu setzen, andere Aufga-

ben zum Lebensmittelpunkt zu machen, gilt nicht durchgängig, aber doch in nennenswertem Umfang. In zahlreichen Gesprächen wurde dargestellt, wie überwunden wurde, nur in den Tag hineinzuleben oder wie aus dem berühmten “Loch” wieder herausgefunden wurde. Die neuen Perspektiven sind nicht unbedingt nur auf Erwerbsarbeit gerichtet, aber stets mit individuell und sozial wertvoller Tätigkeit verbunden. Nicht selten lauteten Formulierungen:

“Ich sehe kein Ende meiner Arbeit ..., es kommen immer wieder Ideen für neue Projekte ..., man lebt bewusster, nimmt sich für sich selbst und für andere etwas vor, ich will mich nicht abkapseln, sondern für die Menschen in der Stadt noch etwas bewegen, Leute zusammenbringen, moderieren ..., am liebsten würde ich ins Soziale hinüberwechseln, es gibt zwar im Moment keine Chance, aber ich gebe es nicht auf.”

Je mehr die Identifikation mit der Tätigkeit im sozialen Umfeld erfolgt, desto stärker sind die eigenen Pläne und Ziele konturiert und langfristig mit dieser neuen Tätigkeit verbunden, nicht zuletzt dann, wenn darin eine Lebensaufgabe gesehen wird.

“Ich hoffe, dass aus der derzeitigen Stelle im Modellprojekt eine feste Stelle wird – Koordinator im Freiwilligenzentrum. Sonst muss ich sehen, dass es für mich irgendwie weiter geht. In der sozialen Arbeit will ich bleiben. Jetzt baue ich erst einmal die Agentur weiter aus. Junge Leute will ich noch gewinnen, die sich gern sozial engagieren, besonders in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Und bei den Älteren möchte ich den Solidaritätsgedanken wieder hervorholen, der ist doch noch da, der war doch nicht an den Sozialismus gebunden, der steckt doch tief in den Menschen drin.” (Elektromeister, Sozialpädagoge, 49 Jahre, angestellt)

8 Weiterführende Fragestellungen

Die vorliegenden Untersuchungen sind eine vorläufige Annäherung an den Gegenstand Entwicklung individueller Handlungskompetenz durch Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld. Sie hat an Beispielen aus Ostdeutschland begonnen, die Kompetenzveränderungen zu erfassen, die sich für viele Menschen in den zurückliegenden zehn Jahren vollzogen haben und die ein Beleg dafür sind, wie veränderte Lebensumstände Lernen von Erwachsenen förmlich erzwungen haben. Trotz massiven Einsatzes von Mitteln für organisierte berufliche Weiterbildung hat sich herausgestellt, dass Lernen im sozialen Umfeld überwiegend nicht im Rahmen organisierter Weiterbildung erfolgt, sondern implizites und explizites Lernen im Alltag ist, das überwiegend selbst organisiert wird.

Es zeichnet sich ab, dass die tiefgehenden gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse nicht abgeschlossen sind, sondern mit hoher Dynamik weiter voranschreiten. Die Lebensumstände der Menschen, ihr soziales Umfeld ist in rascher Veränderung begriffen, daher ist es unumgänglich, weiter forschend zu begleiten, welche Lernmöglichkeiten dafür geschaffen werden müssen und welche Lernverläufe geeignet sind, sich verändernde und konfliktreiche Lebenslagen zu bewältigen – also wie sich Lernen im sozialen Umfeld weiter ausdifferenziert, wie Handlungskompetenz zur Problembewältigung unter sich wandelnden Rahmenbedingungen entsteht und sich selbst unaufhörlich wandelt. Künftig sollte folgenden Fragen genauer nachgegangen werden, die in dieser Untersuchung nicht hinreichend beantwortet werden konnten:

1. Veränderung des Geflechts der sozialen Beziehungen und seine Lernkonsequenzen

Die Einbindung des Individuums in ein Geflecht sozialer Beziehungen ändert sich. Die sozialen Beziehungen im Arbeitsprozess dominieren nicht mehr bzw. wirken nur noch zeitweilig oder sind verhältnismäßig locker und häufigem Wechsel unterworfen. Daneben treten Beziehungen zu Gruppen im sozialen Umfeld stärker hervor, die ebenfalls individuell sehr unterschiedlich ausgestaltet sind. Lernen und Handeln in diesen Gruppen gewinnen jedoch zur Lebensgestaltung weiter an Bedeutung.

Wie sollten Stabilität, Vielfalt und Dichte derartiger Beziehungen beschaffen sein, um Lernen und Kompetenzentwicklung anzuregen, soziale Integration und Lebensbewältigung zu fördern? Wie entwickeln sie sich, welche

Problemgruppen sind zu erkennen, deren Beziehungsnetze nicht ausreichend scheinen, um in den sozialen Veränderungsprozessen zu bestehen?

2. Lernen im sozialen Umfeld als Prototyp lebenslangen Lernens

Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld sind lebensbegleitende Vorgänge. Lernen im sozialen Umfeld ist ein Prototyp lebenslangen Lernens; diesem Lernen ist daher langfristig zu folgen, um seine Verläufe und seine Wirkungen auf das Handeln in unterschiedlichen Lebensabschnitten und -situationen noch präziser zu ermitteln.

3. Expansive oder defensive Lernbegründungen und ihre Folgen

Lernen im sozialen Umfeld erfolgt mit unterschiedlichen Lernbegründungen. Es ist für die aktuelle Situation abzuklären, wie soziale Rahmenbedingungen und individuelle Voraussetzungen defensive oder expansive Lernbegründungen (nach Holzkamp 1993) bedingen. Was leisten expansive Lernbegründungen für mehr Selbstbestimmung und Autonomie zu mehr Verfügung über gesellschaftliche Lebenspraxis, zur Ausschöpfung des gesellschaftlichen Möglichkeitsfelds?

Und umgekehrt sind defensive Lernbegründungen Ausdruck von Empfinden des Lernens als Bedrohung und Zwang. Was bedeutet es, wenn Lernen lediglich zur Abwehr einer Beeinträchtigung von Lebensqualität eingesetzt oder Lernverweigerung praktiziert wird? Welche Segmentierungen zeigen sich aufgrund von Tätigkeit und Lernverhalten im sozialen Umfeld?

4. Problemgruppen und ihr Lernen im sozialen Umfeld

Lernen im sozialen Umfeld ist – so erbrachte die vorliegende Untersuchung – zweifellos an im bisherigen Lebensverlauf erworbene Lernvoraussetzungen sowie die Lernanregungen und Lernmöglichkeiten gebunden, die das Individuum in seiner sozialen Umgebung vorfindet. Es entwickelt sich sehr ungleichmäßig, nicht alle Menschen können daran angemessen teilnehmen. Allerdings findet auch in Problemgruppen ständig nicht pädagogisch intendiertes Lernen statt. Die Palette der Möglichkeiten reicht von gelingender sozialer Integration bis zum Aufbrechen scharfer Konflikte mit der Umgebung. Zu untersuchen ist, wie Lernbarrieren abgebaut werden können, die durch Anforderungen zu schulischem Lernen häufig aufgebaut bzw. verfestigt werden. Insbesondere sind für diese Gruppen Formen und Aktivitäten zu tätigkeitsintegriertem Lernen mit pädagogischer Beratung zu entwickeln und zu erproben.

Wichtig wird, wie Menschen aus sozialen Problemgruppen oder mit geringeren Lernerfahrungen und wenig Vertrauen in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit im sozialen Umfeld tätig werden, wie diese Tätigkeiten lernförderlich gestaltet und in ihnen Lernbereitschaft und Lernfähigkeit wachsen können.

5. Zunahme anspruchsvoller komplexer Tätigkeiten und Entwicklung von Strategien selbst organisierten Lernens

Eine erste Analyse ergab, dass in der Tendenz anspruchsvolle, komplexe Tätigkeiten zunehmen. Häufig sind Probleme zu lösen, für die den Akteuren keine Beispiele oder Modelle erfolgreichen Handelns zur Verfügung stehen. Lösungen und Lösungswege sind offen, die Erfolgsaussichten sind durchaus unsicher. Gelernt werden kann nur in der Tätigkeit und durch die ständige Reflexion über Tätigkeit und Tätigkeitsresultate. Welche Strategien selbst organisierten Lernens werden unter diesen Bedingungen entwickelt? Beiläufiges Lernen genügt häufig nicht, wie verbinden die Akteure jedoch beiläufiges Lernen mit dem notwendigen bewussten, zielgerichteten, planmäßigen Lernen, welche Lernarrangements selbst organisierten informellen Lernens werden aufgebaut? Gibt es typische Lernarrangements, die eine Beispiel-funktion für selbst organisiertes Lernen erhalten können? Wie wirken individuelles Lernen und Lernen in Gruppen (Projekten, Netzwerken, Initiativen) zusammen? Welchen Stellenwert haben kooperative Lern- und Tätigkeitsformen für die individuelle Kompetenzentwicklung?

6. Innovation im sozialen Umfeld und Herausbildung von Handlungskompetenz

Kann Lernen im sozialen Umfeld zum Auslöser für Innovationen werden? Es wurden erste Beispiele gefunden, dass im sozialen Umfeld neue innovative Tätigkeiten entstehen – soziales Management, Beratung, Initiieren und Moderieren von Netzwerken. Unter welchen Umständen kommen derartige Innovationen zustande? Wie modifizieren sie Kompetenzprofile? Wie lernen die jeweiligen Akteure? Welche Anschlüsse bieten innovative Tätigkeiten im sozialen Umfeld an Erwerbsarbeit?

7. Lernförderliche Strukturen im sozialen Umfeld

Strukturen im sozialen Umfeld differenzieren sich immer weiter aus. Sie haben eine außerordentliche Vielfalt und Heterogenität erreicht. Explizites Lernen gehört nur bei einem Teil zu ihrem Selbstverständnis, doch implizit erfolgt es überall. Doch sowohl aus der Sicht des Individuums als auch der Organisationsentwicklung sind die Zusammenhänge und Übergänge impli-

ziten und expliziten Lernens genauer aufzuklären und Aussagen darüber zu treffen, welche Strukturen sich als lernförderlich erweisen und welche Bedingungen dafür zu schaffen sind.

8. Informelles und formelles Lernen im sozialen Umfeld

Nachgewiesen wurde die Dominanz des informellen Lernens. Lernen im sozialen Umfeld hat sich vorzugsweise als informelles Lernen etabliert, das individuell oder in Gruppen selbst organisiert wird. Dieses informelle Lernen geht weit über beiläufiges Lernen hinaus, es wird zielstrebig und bewusster mit wachsenden Tätigkeitsanforderungen. Aus der Sicht vieler Akteure steht es jedoch nicht alternativ dem formellen Lernen in speziellen Bildungseinrichtungen gegenüber, sondern es müssten sinnvolle Ergänzungen erfolgen. Für die weitere Gestaltung von Erwachsenenlernen sind allerdings neue effektive Formen des Zusammenwirkens von informellem und formellem Lernen noch zu erkunden und experimentell zu erproben.

9. Kompetenzentwicklung im sozialen Umfeld als Ressource für lernende Unternehmen

Es mehren sich auch in Deutschland ernstzunehmende Versuche von Unternehmen sowohl Mitarbeitern befristet Zeit und Möglichkeiten für Tätigkeiten im sozialen Umfeld einzuräumen als auch Mitarbeiter einzustellen, die in freiwilligen Tätigkeiten im sozialen Umfeld ausgeprägte Sozialkompetenz erworben haben.

Zu untersuchen ist nicht nur, ob hier mit zusätzliche Mitarbeiterqualifikation eingekauft werden soll, sondern vor allem, wie die Kompetenz derart ausgewiesener Mitarbeiter dazu beiträgt, dass das Unternehmen lernt, seine wirtschaftliche und seine soziale Funktion in einem konkreten gesellschaftlichen Kontext wahrzunehmen.

10. Lernen im sozialen Umfeld und organisierte Erwachsenenbildung

Kompetenzen können allein in formellen Lernprozessen nicht erworben werden, doch formell organisiertes Lernen ist ein traditionell bewährtes Lernen, seine Anteile und Vorleistungen, die es für die Handlungskompetenz des Erwachsenen im sozialen Umfeld einbringen kann, sind exakter zu bestimmen. Das betrifft die Möglichkeiten und Grenzen organisierter systematischer Wissensvermittlung in didaktisch gestalteten Formen, die bei rasch wachsenden Wissensbeständen keineswegs ihre Bedeutung verliert. Darüber hinaus sind die Möglichkeiten organisierter Erwachsenenbildung als Anreger, Berater und Moderator für selbst organisiertes und selbstbestimmtes Er-

wachsenenlernen genauer zu belegen und in ihrer Realisierbarkeit zu überprüfen. Des Weiteren sind die Möglichkeiten zu bestimmen, unter denen organisierte Erwachsenenbildung in die vielfältigen Lernorte im sozialen Umfeld einwandern sollte und könnte.

11. Das soziale Umfeld als Lernkulturfeld

Individuelle Kompetenzentwicklung wird zu einem hervorstechenden Merkmal einer sich verändernden Lernkultur. Wenn Lernkultur verstanden werden kann als das Vermögen des Menschen, sich mit der eigenen Welt so zu verbinden, dass sie tätig weiterentwickelt werden kann, heißt das, sie lernend weiterzuentwickeln.

Damit ist das soziale Umfeld in seinen Lern- und Handlungsmöglichkeiten als Bestandteil einer gesellschaftlichen Lernkultur zu verstehen, zu analysieren und auszugestalten. Im sozialen Umfeld gehen die Menschen immer neue Beziehungen ein – Kooperation und Kommunikation weiten sich aus, verändern sich unaufhörlich. Aus den Veränderungen und Gestaltungsnotwendigkeiten heraus entwickelt sich die Lernkultur selbstorganisativ. Erhöhung der Handlungsfähigkeit, Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten des Menschen sind Ziele selbst organisierten und selbstbestimmten Lernens.

Die Berechtigung von Untersuchungen zur individuellen Kompetenzentwicklung steht heute außer Frage. Längerfristige und differenzierte Forschungen sind vonnöten, um genauere Antworten zu erhalten sowie selbstbestimmtes und selbst organisiertes Tätigsein und Lernen wirksam anzuregen.

Literatur

Alheit, P.: "Biographizität" als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H. H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 276-307

Alheit, P.: Patchworking als moderne biographische Konstruktionsleistung. Bemerkungen zur theoretischen Bedeutung einer Biographieorientierung in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K.; Faulstich, P.; Tippelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum REPORT. Frankfurt am Main 1997, S. 88-96

Anheier, H.; Priller, E.; Seibel, W.; Zimmer, A. (Hrsg.): Der dritte Sektor in Deutschland. Berlin 1997

Arnold, R.: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 253-307

Arnold, R.: Lernkulturwandel. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, H. 44, Frankfurt am Main 1999, S. 31-37

Arnold, R.; Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied, Kriftel 1999

Arnold, R.; Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998

Aulerich, G.; Heller, P.: Konturen eines regionalen Netzwerks. In: Lernen im sozialen Umfeld – Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. QUEM-report, Heft 59. Berlin 1999, S. 141-161

Backes, G.: Alter(n) als "gesellschaftliches Problem"? Zur Vergesellschaftung des Alter(n)s im Kontext der Modernisierung. Opladen 1997

Baethge, M.; Andretta, G.; Naevecke, S.; Roßbach, U.; Trier, M.: Die berufliche Transformation von Arbeiter- und Angestelltenbelegschaften im Industrie- und Dienstleistungsbereich in den neuen Bundesländern. Ein Forschungsbericht. edition QUEM, Bd. 8. Münster, New York 1996

Baitsch, C.: Lernen im Prozeß der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München, Berlin 1998 a, S. 269-337

Baitsch, C.: Viele tun's und keiner merkt's – Vom privaten Lernen für die Arbeitswelt. In: Lernen im Chaos – Lernen für das Chaos. QUEM-report, Heft 52. Berlin 1998 b, S. 13-19

Baitsch, C.: Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur – Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 253-274

Baltin, M.; Flachmeyer, M.; Rytz, P.: Abschlussbericht Netzwerk regionale Lernkultur – Projektgruppe Borken (unveröffentlichtes Manuskript). 2000

Beck, U.: Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. In: Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. Bonn 1997

Beck, U. (Hrsg.): Über die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt am Main 2000

Behrens-Cobet, H.: Biographische Kommunikation und biographische Kompetenz – Erwachsene sind Experten ihrer Lebensgeschichte. In: Derrichs-Kunstmann, K.; Faulstich, P.; Tippelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1996. Beiheft zum REPORT. Frankfurt am Main 1997, S. 78-87

Behrens-Cobet, H.; Reichling, N.: Biographische Kommunikation. Neuwied, Kriftel 1997

Bergmann, B.: Lernen im Prozeß der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, New York, München, Berlin 1996, S. 153-262

Bergmann, B.: Herausforderungen und Risiken für eine Kompetenzentwicklung in der Arbeit. In: Lernen im Chaos – Lernen für das Chaos. QUEM-report, Heft 52. Berlin 1998, S. 21-29

Bergmann, B.: Individuelle Kompetenzentwicklung durch Lernen im Prozeß der Arbeit. In: Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Erste Zwischenbilanz zum Forschungs- und Entwicklungsprogramm. QUEM-report, Heft 55. Berlin 1998, S. 27-43

Bergmann, B.: Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: Bergmann, B.; Fritsch, A.; Göpfert, P.; Richter, F.; Wardanjan, B.; Wilczek, S.: Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. edition QUEM, Bd. 11. Münster, New York, München, Berlin 2000, S. 11-39

Biesecker, A.: Kooperative Vielfalt und das “Ganze der Arbeit”: die Strukturierung zukunftsfähigen Arbeitens durch neue Formen der Teilung und Verteilung von Arbeit. Bremer Diskussionspapiere zur institutionellen Ökonomie und Sozialökonomie. Bremen 1999

Bisovsky, G.: Auf dem Weg zum lebenslangen Lernen. In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien, Köln, Weimar 1994

Bolder, A.: Zwischen Flexibilität und Anspruch auf Sinn: Überlegungen zu Strategien langfristiger Sicherung des Humankapitals. In: Harteis, C.; Heid, H.; Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen 2000, S. 13-18

Bootz, I.: Berufliche Weiterbildung – Kompetenzentwicklung – Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung des Programms “Lernen im sozialen Umfeld”. In: QUEM-Bulletin, 7’96, S. 6-8

Borkel, A. (Hrsg.): Lebenswelt Stadt. Frankfurt am Main 1995

Brödel, R.: Forschungsdesiderata. In: QUEM-Bulletin, 3’99, S. 14-15

Brödel, R.: Reflexivität arbeitsmarktorientierter Bildung. In: Nuissl, E.; Schiersmann, C.; Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1997

Brüning, G.; Reutter, G. (Hrsg.): Berufliche Bildung ohne Zukunft? Frankfurt am Main 1999

Büchel, F.: Unterwertig Erwerbstätige – Eine von der amtlichen Statistik übersehene Problemgruppe des Arbeitsmarktes. In: Schupp, J.; Büchel, F.;

Diwald, M.; Habich, R. (Hrsg.): Arbeitsmarktstatistik zwischen Realität und Fiktion. Berlin 1998, S. 113-129

Buggenhagen, P.; Heller, P.: Lernen und lernförderliche Strukturen im sozialen Umfeld von Arbeitslosen. In: Lernen im sozialen Umfeld – Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. QUEM-report, Heft 59. Berlin 1999, S. 201-225

Busch, S.; Hennig, I.: Netzwerke im sozialen Umfeld. In: Lernen im sozialen Umfeld – Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. QUEM-report, Heft 59. Berlin 1999, S. 55-88

Buschmeyer, H.: Zielgruppenarbeit. In: Schmitz, E.; Tietgens, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, Bd. 11. Stuttgart 1984, S. 489-492

Damm-Rüger, S.; Stiegler, B.: Soziale Qualifikation im Beruf. Bielefeld 1996

Dauber, H.: Neue Lernkulturen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport. Weiterbildung, Heft 44. Frankfurt am Main 1999, S. 38-47

Dietrich, I.; Weymann, A.: Arbeitslosigkeit, Weiterbildung und Handlungskompetenz. In: Herlyn, I.; Weymann, A. (Hrsg.): Bildung ohne Berufsperspektive. Frankfurt am Main 1987, S. 145-172

Dohmen, G.: Zum Verhältnis von "natürlichen" und organisiertem Lernen. In: Becker, A. (Hrsg.): Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, S. 189-202

Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Bonn 1996

Dohmen, G.: Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Bonn 1998

Dohmen, G.: Die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens durch die Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn 1999, S. 39-94

Dybowski, G.: Erfahrungsgeleitetes Lernen – ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung. QUEM-report, Heft 63. Berlin 1999

Erler, W.; Gerzer-Sass, A.; Hönigsmidt, C.; Jaeckel, M.; Kaufmann, M.; Pettinger, R.; Sass, J.; von Tschilschke, B.: Familienselbsthilfe und ihr Potential für eine Reformpolitik von "unten". München 1999

Erpenbeck, J.: Chaos, Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung. In: Lernen im Chaos – Lernen für das Chaos. QUEM-report, Heft 52. Berlin 1998, S. 51-58

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96 – Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, New York, München, Berlin 1996, S. 15-152

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Bd. 10. Münster, New York, München, Berlin 1999 a

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. QUEM-report, Heft 62. Berlin 1999 b

Erpenbeck, J.; Weinberg, J.: Lernen in der Leornado-Welt. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R.; Giesecke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1. Neuwied, Kriftel 1999

Europäische Kommission: Beschäftigung in Europa 1998. Luxemburg 1999

Faulstich, P.: Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 141-196

Fischer, W.; Kohli, M.: Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen 1987, S. 25-49

Fischer-Rosenthal, W.: Von der biographischen Methode zur Biographieforschung. In: Alheit, P.; Fischer-Rosenthal, W.; Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographieforschung. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 13. Bremen 1989, S. 11-32

Flick, U.: Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Keupp, H.; v. Rostenstiel, L.; Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Weinheim 1995, S. 148-173

Frieling, E.: Unternehmensflexibilität und Kompetenzerwerb. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur – Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 147-212

Gauger, H.; Trier, M.: Gestaltung von Lernprozessen in betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung zur Entwicklung beruflicher Kompetenz. Studie (unveröff.) Jena 1997

Giarini, O.; Liedtke, P. M.: Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome. Hamburg 1998

Gieseke, W.: Erfahrungen als hindernde und fördernde Momente im Lernprozeß Erwachsener. In: Jagenlauf, M.; Schulz, M.; Wolgast, G. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995, S. 434-450

Gorz, A.: Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt am Main 2000

Gorz, A.: Kritik der ökonomischen Vernunft. Berlin 1989

Gstettner, P.: Handlungsforschung. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Keupp, H.; v. Rosenstiel, L.; Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Weinheim 1995, S. 266-268

Hacker, W.; Skell, W.: Lernen in der Arbeit. Berlin, Bonn 1993

Hartmann, T.: Das regionale Modellprojekt. In: Lernen im sozialen Umfeld – Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. QUEM-report, Heft 59. Berlin 1999, S. 23-52

Hartmann, T. u. a.: Zwischenbericht zum Projekt "Lernen im sozialen Umfeld – Kompetenzentwicklung im Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen (unveröffentlichtes Manuskript). Berlin 1997

Häusler, R.: Agitator für permanentes Wildwasser. In: DIE Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, H. IV. Frankfurt am Main 1999, S. 41-43

Heid, H.: Qualität der Argumente, mit denen lebenslanges Lernen begründet wird. In: Harteis, C.; Heid, H.; Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen 2000, S. 289-296

Heinemeier, S.: Zeitstrukturkrisen. Opladen 1991

Henseler, T.; Kahlenberg, H.; Lawerino, R.: Abschlussbericht Netzwerk regionale Lernkultur – Projektgruppe Ahaus/Gronau (unveröffentlichtes Manuskript). 2001

Hitzler, R.; Honer, A.: Qualitative Verfahren zur Lebensweltanalyse. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Keupp, H.; v. Rosenstiel, L.; Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Weinheim 1995, S. 382-385

Hoerning, E. M. u. a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991

Hoerning, E. M.: Erfahrungen als biographische Ressourcen. In: Alheit, P.; Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Frankfurt am Main, New York 1989, S. 148-163

Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main, New York 1993

Jaeger, D.; Becker, I.; Hartmann, S.; Hesse, G.; Purwin, S.; Schuster, E.: Initiativenverbund für Bürgerarbeit (unveröffentlichtes Manuskript). 2000

Jahoda, M.; Lazarsfeld, P.; Zeisel, H.: Die Arbeitslosen von Marienthal. Frankfurt am Main 1975

Jütting, D.: Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche Mitarbeiterinnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1992

Jütting, D. u. a.: Vereine als sozialer Reichtum (unveröffentlichtes Manuskript). 2000

Kade, J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, K.; Faulstich, P.; Timpelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1996. Beiheft zum REPORT. Frankfurt am Main 1997 a, S. 13-31

Kade, J.: Von einer Bildungsinstitution zur Infrastruktur subjektiver Lebensführung – teilnehmer- und aneignungstheoretische Sichten der Erwachsenenbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997 b, S. 300-316

Kade, S.: Altersbildung. Bd. 1 Lebenssituation und Lernbedarf. Bd. 2 Ziele und Konzepte. Frankfurt am Main 1994

Kaltschmid, J.: Biographische und lebenslauftheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 98-121

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

Kieselbach, T.; Wacker, A. (Hrsg.): Individuelle und gesellschaftliche Kosten der Massenarbeitslosigkeit. Weinheim 1987

Kirchhöfer, D.: Theoretische Erkenntnisfelder – Wechselbeziehungen zwischen Grundlagenforschung und praktischen Erfahrungen. In: QUEM-Bulletin 7'96. Berlin 1996, S. 12-14

Kirchhöfer, D.: Begriffliche Grundlagen des Programms "Lernen im sozialen Umfeld". Diskussion unterschiedlicher Ansätze und Definitionsvorschläge. In: Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen – Begriffe und Zugänge. QUEM-report, Heft 56. Berlin 1998, S. 9-70

Kirchhöfer, D.: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. QUEM-report, Heft 66. Berlin 2000

Klein, R.; Kemper, M.: Nicht-Teilnahme als Verweigerung. In: DIE Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, H. II, Frankfurt am Main 2000, S. 25-26

Knöchel, W.: Qualifikation, Kompetenz und Weiterbildung. Schriften der beruflichen Aus- und Weiterbildung, 21. Schwerin 1996

Knöchel, W.: Das informelle Lernen. In: QUEM-Materialien, Nr. 38. Berlin 2000, S. 79-112

Knöchel, W.; Trier, M.: Arbeitslosigkeit und Qualifikationsentwicklung. Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in einer Gesellschaft im Übergang. edition QUEM, Bd. 5. Münster, New York 1995

Knoll, J.: Eigensinn und Selbstorganisation. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur – Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 61-79

Knoll, J.: Lernen im sozialen Umfeld. In: Elsen, S.; Ries, H.; Löns, N.; Homfeldt, H. G. (Hrsg.): Sozialen Wandel gestalten – Lernen für die Zivilgesellschaft. Neuwied, Kriftel 2000, S. 81-93

Knopf, D.: Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand. Bonn 1999

Koch, T.; Thomas, M.; Woderich, R.: Privatwirtschaftliche Selbständige in Brandenburg im zehnten Jahr. QUEM-report, Heft 64. Berlin 2000

Kohli, M.: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel 1991, S. 303-317

Körber, K.; Kuhlenkamp, D.; Peters, R.; Schlutz, E.; Schrader, J.; Wilckhaus, F.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Bremen 1995

Kronauer, M.; Vogel, B.; Gerlach, F.: Im Schatten der Arbeitsgesellschaft. Frankfurt am Main, New York 1993

Legewie, H.: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Keupp, H.; v. Rosenstiel, L.; Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Weinheim 1995, S. 189-193

Lehmann, H.: Muster biographischer Verarbeitung des Transformationsprozesses von Vorruheständlern. In: Nickel, H. M.; Kühl, J.; Schenk, S. (Hrsg.): Erwerbsarbeit und Beschäftigung im Umbruch. Berlin 1994, S. 283-312

Lernen im sozialen Umfeld. QUEM-report, Heft 59. Berlin 1999

Livingstone, D.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress, Berlin 1999. QUEM-report, Heft 60. Berlin 1999, S. 65-91

Marotzki, W.: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 55-89

Memorandum über Lebenslanges Lernen: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel 2000

Mittelstraß, J.: Lernkultur – Kultur des Lernens. In: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. QUEM-report, Heft 60. Berlin 1999, S. 49-63

Mutz, G.: Strukturen einer neuen Arbeitsgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament vom 26. Februar 1999

Mutz, G.: Der souveräne Arbeitsgestalter in der zivilen Arbeitsgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament vom 19. Mai 2001. Bonn 2001

Mutz, G.; Ludwig-Magerhofer, W.; Koenen, E.; Eder, K.; Bonß, W.: Diskontinuierliche Erwerbsverläufe. Opladen 1995, S. 294-308

Nacke, B. (Hrsg.): Engagement durch Bildung – Bildung durch Engagement. Bonn 1996

Nuissl, E.: (Weiter-)Bildungspolitik im nächsten Jahrhundert. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, H. 41. Frankfurt am Main 1998, S. 56-62

Pohl, G.; Salomon, J.: Gestaltungsschwerpunkte und Aktionsfelder in der Großstadtregion Leipzig. In: Lernen im sozialen Umfeld – Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. QUEM-report, Heft 59. Berlin 1999, S. 163-199

Priller, E.: Der Dritte Sektor in den neuen Bundesländern. In: Anheier, H.; Priller, E.; Seibel, W.; Zimmer, A. (Hrsg.): Der Dritte Sektor in Deutschland. Berlin 1997, S. 99-125

Reischmann, J.: Lernen “en passant” – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 4, 200-204. Neuwied 1995

Reischmann, J.; Dieckhoff, K.: “Da habe ich wirklich etwas gelernt” – Lebendiges Lernen von Erwachsenen: Selbststeuerung oder Ermöglichungsdiaktik. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 162-183

Rifkin, J.: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt am Main, New York 1996

Schaaf-Derichs, C.: Anforderungen an freiwillig gemeinnützige Tätigkeiten zum Erhalt und zur Entwicklung von Kompetenzen. QUEM-Materialien, Nr. 28. Berlin 1999

Schaaf-Derichs, C.: Eröffnung neuer Chancen für Tätigsein – Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. QUEM-Materialien, Nr. 35. Berlin 2000 a

Schaaf-Derichs, C.: Freiwilligenagenturen – der infrastrukturelle Schritt zur Bürgergesellschaft des XXI. Jahrhunderts. In: Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen (Hrsg.): Soziale Arbeit. Berlin 2000 b

Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Berlin 1998

Schiersmann, C.: Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 501-509

Schneider, G.: Erwachsenenbildung. Berlin 1988

Scholz, H.: Von der Vermittlungsagentur für freiwillige Tätigkeiten zur Entwicklungsagentur für regionale Humanpotentiale. In: QUEM-Bulletin, 4'98. Berlin 1998, S. 3-8

Scholz, H.: Möglichkeiten zur Entwicklung regionaler/lokaler Humanressourcen in einer peripheren altindustriellen Region. In: QUEM-report, Heft 59. Berlin 1999, S. 89-139

Schuler, H.; Barthelme, D.: Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: Seyfried, B. (Hrsg.): Stolperstein Sozialkompetenz (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 179). Bielefeld 1995, S. 77-116

Schulz, W. (Hrsg.): Lebensgeschichte und Lernwege. Baltmannsweiler 1996

Schupp, J.; Schwarze, J.; Wagner, G.: Methodische Probleme und neue empirische Ergebnisse der Messung geringfügiger Beschäftigung. In: Schupp, J.; Büchel, F.; Diwald, M.; Habich, R. (Hrsg.): Arbeitsmarktstatistik zwischen Realität und Fiktion. Berlin 1998, S. 85-112

Senett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998

Senge, P. M.: Die fünfte Disziplin – Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1986

Sonntag, Kh.: Lernen im Unternehmen. München 1996

Stahl, T.; Schreiber, R.: Die lernende Region. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur – Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 339-378

Statistisches Jahrbuch 1999 für die Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1999

Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur – Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 17-59

Strauss, A.; Corbin, J.: Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996

Strittmatter, F. J.: Langzeitarbeitslosigkeit im Wohlfahrtsstaat. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) (Hrsg.): Beitr. AB 157. Nürnberg 1992

Terhart, E.: Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim, Basel 1997

Thesen: Lernen im sozialen Umfeld – Kompetenzentwicklung für den Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen. In: Lernen im sozialen Umfeld – Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. QUEM-report, Heft 59. Berlin 1999, S. 227-242

Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G.; Dauber, H.; Tietgens, H. (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980

Thomas, M. (Hrsg.): Selbständige – Gründer – Unternehmer. Passagen und Passformen im Umbruch. Berlin 1997

Trier, M.: Erhalt und Entwicklung von Kompetenz in einer sich wandelnden Gesellschaft durch Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98 – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München, Berlin 1998, S. 209-268

Trier, M.: Lernen im Prozess der Arbeit – Zur Ausdifferenzierung arbeitsintegrierter Lernkonzepte. In: Arnold, R.; Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1. Neuwied, Kriftel 1999, S. 46-68

Trier, M.: Tätigkeitsintegriertes Lernen im sozialen Umfeld – Analogien und Unterschiede zum Lernen im Prozess der Arbeit. Zwischenbericht (unveröff. Manuskript). 1999

Trier, M.: Entwicklung individueller Handlungskompetenz durch Tätigkeit und Lernen in Strukturen des sozialen Umfeldes (unveröff. Manuskript). Berlin 2000

Vogt, A.: Das Leben in die eigene Hand nehmen. In: Schulz, W. (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege. Baltmannsweiler 1996, S. 37-56

Weinberg, J.: Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur – Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 91-143

Zimmer, A.: Vereine – Basiselemente der Demokratie. Opladen 1996

Zurhorst, G.: Methoden zur qualitativen Erfassung von Kompetenzentwicklungsprozessen im außerbetrieblichen Umfeld – ein Transferangebot für betriebliche Weiterbildung. QUEM-Materialien, Nr. 27. Berlin 1999

