

Praxishandbuch

Train-the-Trainer-Methoden in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung

Andrea Egger-Subotitsch
Alfred Fellingner-Fritz
Monika Meirer
Karin Steiner
Margit Voglhofer



abif – Analyse, Beratung
und interdisziplinäre Forschung
www.abif.at



Arbeitsmarktservice
Österreich
ABI / Arbeitsmarktforschung
und Berufsinformation
www.ams-forschungsnetzwerk.at

Praxishandbuch

Train-the-Trainer-Methoden in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung

AutorInnen:

Andrea Egger-Subotitsch
Alfred Fellingner-Fritz
Monika Meirer
Karin Steiner
Margit Voglhofer

Impressum:

Copyright
abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung
Einwanggasse 12/5, 1140 Wien, www.abif.at

Grafik
Lanz, 1030 Wien

1. Auflage
Wien, Februar 2011

Im Auftrag und mit Unterstützung des
AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation
Treustraße 35–43, 1200 Wien, www.ams.at

Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, 1190 Wien

Inhalt

Einführung	8
1 Projektmanagement im Bildungs- und Beratungsbereich	
<i>Karin Steiner</i>	9
1.1 Theorie	9
1.1.1 Allgemeines	9
1.1.2 Geänderte Rahmenbedingungen von Bildungs- und Beratungsprojekten	9
1.1.3 Zum Begriff Projekt und Projektmanagement (PM)	10
1.1.3.1 Entstehung	10
1.1.3.2 Definition	10
1.1.3.3 Merkmale eines Projekts	10
1.1.4 Projektarten	10
1.1.5 Ein Projekt definieren	11
1.1.6 PM-Fähigkeiten	11
1.1.7 Rollenbeschreibung »ProjektleiterIn«	12
1.1.8 PM-Aufgaben	12
1.1.9 Projektplanung	13
1.1.10 Projektstrukturplan	13
1.1.11 PM-Informationssystem	14
1.1.12 Startphase eines Projekts	14
1.1.13 Projektkommunikation	15
1.1.14 Team und Führung	17
1.1.14.1 Arbeitsmethoden im Team	17
1.1.14.2 Teamorientiertes Führen	17
1.1.15 Konfliktmanagement	18
1.1.16 Projektdokumentation	20
1.1.16.1 PM-Berichtswesen	20
1.1.16.2 Projektablage	21
1.1.17 Projektcontrolling	21
1.1.17.1 Erfassung des Ist-Zustandes	21
1.1.17.2 Soll/Ist-Vergleich	22
1.1.18 Projektabschluss	22
1.1.18.1 Projektabschlussphase	22
1.1.18.2 Projektabschlussbericht	23
1.1.18.3 Projektabschlussitzung	23
1.1.19 Zeitmanagement	24
1.1.19.1 Zeitsparen durch richtige Planung: die ALPEN-Methode	24
1.1.19.2 Zeitsparen durch eine Verringerung der eigenen Ansprüche: das Pareto-Prinzip	25
1.1.19.3 Zeitsparen durch Prioritätensetzung und Delegation: Schnellanalyse nach dem Eisenhower-Prinzip	26
1.2 Methoden »Projektmanagement im Bildungs- und Beratungsbereich«	26
1.2.1 Die Qualitäten des Projektleiters/der Projektleiterin	26
1.2.2 Analyse der Projektumwelt	27
1.2.3 Anfertigen eines Projektstrukturplans	28
1.2.4 Das perfekte Team	29
1.2.5 Kreativitätsmethoden im Team	29
1.2.6 Die Seilübung	30
1.2.7 Wenn Du ein Schiff bauen willst	31
1.2.8 Kommunikationsstaffel	32
1.2.9 Meine Stress-Antreiber	33
1.2.10 Ein organisationsinternes Projekt durchführen	33

2 Umgang mit Widerstand

Alfred Fellinger-Fritz 35

2.1 Theorie35

2.1.1	Allgemeines	35
2.1.2	Definition von Widerstand in Trainings- und Beratungsprozessen	35
2.1.3	Verschiedene Betrachtungsweisen zu Widerstand	36
2.1.3.1	Widerstand in der Psychoanalyse	36
2.1.3.2	Widerstand in der Themenzentrierten Interaktion	36
2.1.3.3	Widerstand in der Gestalttherapie	36
2.1.3.4	Widerstand in der Hypnotherapie	36
2.1.3.5	Widerstand im systemischen Ansatz	37
2.1.3.6	Widerstand und Macht	37
2.1.4	Mögliche Arten von Widerstand in Trainings- und Beratungsprozessen	37
2.1.4.1	Widerstand gegen die Seminardidaktik/Beratungsmethodik	37
2.1.4.2	Widerstand gegenüber den TrainerInnen/BeraterInnen	38
2.1.4.3	Lern- oder Änderungswiderstand	38
2.1.4.4	Widerstand auf Grund einer Selbstwertbedrohung	38
2.1.5	Widerstand und Umgang mit Widerstand	39
2.1.5.1	Einige Beispiele für Widerstand	39
2.1.5.2	Einige Thesen zum Umgang mit Widerstand	40
2.1.5.3	Weitere Überlegungen zum Umgang mit Widerstand	40
2.1.6	Widerstand vermeiden/Motivation fördern und erhalten	42
2.1.7	Beratung, Training im Zwangskontext	43
2.1.7.1	Kann Zwang jemals etwas Hilfreiches sein?	43
2.1.7.2	Training und Beratung im Zwangskontext heißt Dreiecksvertrag	44
2.1.7.3	Hilfreiche Vorgehensweise in der Anfangsphase in Zwangskontexten	45
2.1.7.4	Die Haltung macht's	46

2.2 Methoden »Umgang mit Widerstand«47

2.2.1	Mein Bild von Widerstand	47
2.2.2	Verschiedene Betrachtungsweisen von Widerstand	47
2.2.3	Dem Widerstand eine Bedeutung geben	48
2.2.4	Arten von Widerstand in Trainings- und Beratungsprozessen	49
2.2.5	Motivation oder Widerstand	49
2.2.6	Balint-Gruppe	50
2.2.7	Forumtheater	51

3 Diversity-Kompetenz von Trainer_innen

Alfred Fellinger-Fritz 53

3.1 Theorie53

3.1.1	Allgemeines	53
3.1.2	Drei Perspektiven auf Diversity	53
3.1.3	Vom Gender Mainstreaming zu einer gender- und diversitygerechten Didaktik	54
3.1.3.1	Gender Mainstreaming	54
3.1.3.2	Geschlechtergerechte Didaktik	55
3.1.3.3	Intersektionaler Ansatz	55
3.1.3.4	Inklusion	56
3.1.3.5	Diversity Management	58
3.1.3.6	Interkulturelle Kompetenz	59
3.1.4	Gender- und diversitygerechte Didaktik	60

3.2 Methoden »Diversity-Kompetenz von Trainer_innen«61

3.2.1	Unterschiede und Gemeinsamkeiten	61
3.2.2	Meine, deine, unsere Kultur	62
3.2.3	Fünf Säulen der Identität	63
3.2.4	Entstehung von Vorurteilen I	65
3.2.5	Entstehung von Vorurteilen II	66
3.2.6	Die Karten werden neu gemischt	67
3.2.7	Das Persönlichkeitsmolekül	68
3.2.8	Vier Perspektiven	71

4	Berufs- und Bildungsberatung für Bildungsferne	
	<i>Margit Voglhofer</i>	72
4.1	Theorie	72
4.1.1	Allgemeines	72
4.1.2	(Weiter-)Bildung und Arbeitsmarktchancen	73
4.1.3	Gründe, der Bildung fern zu bleiben	75
4.1.4	Tipps zur didaktischen Umsetzung einer Berufs- und Bildungsberatung für »Bildungsferne« .. 78	
4.1.4.1	Grundlagen einer sensiblen Didaktik	78
4.1.4.2	Die TeilnehmerInnen dort abholen, wo sie stehen	79
4.1.4.3	Wie kann die Motivation zum Lernen dennoch gelingen?	80
4.2	Methoden »Berufs- und Bildungsberatung für Bildungsferne«	85
4.2.1	Mein Bildungsstammbaum	85
4.2.2	Diagnose-Modell »Stützen der Identität«	87
4.2.3	Meine persönliche Lernbiografie	89
4.2.4	Meine Energiebilanz	90
4.2.5	7 Schritte zum Lernerfolg	91
4.2.6	Was meine Kleidung sagt	92
4.2.7	Ein ganz gescheiter Tag und ein ganz »dummer«	93
4.2.8	Menschen, die die Welt veränderten: Bildungsfern oder Bildungsnah?	94
4.2.9	Warum interessiert mich das?	95
4.2.10	Reframing	96
4.2.11	Das laufende Geschehen analysieren	97
5	Ältere am Arbeitsmarkt	
	<i>Karin Steiner, Monika Meirer</i>	98
5.1	Theorie	98
5.1.1	Allgemeines	98
5.1.2	Fakten und Mythen um Ältere	99
5.1.3	Stärken und eigene Ressourcen	101
5.1.4	Didaktik für Ältere	101
5.1.5	Methoden der Arbeitssuche für Ältere	102
5.1.6	Trends am Arbeitsmarkt	103
5.1.7	Arbeitslosigkeit und Gesundheitsförderung	103
5.1.7.1	Spezifische Gefährdung der Langzeitarbeitslosen	104
5.1.7.2	Arbeitslosigkeit und Lebensstil	104
5.1.8	Arbeits(un)fähigkeit, berufliche Rehabilitation und Invaliditätspension	104
5.1.8.1	Invaliditätspension	105
5.1.8.2	Berufliche Rehabilitation	106
5.1.9	Alters- und gesundheitsgerechte Arbeitsbedingungen	106
5.1.10	Unterstützende Aktivitäten in einer Phase der Arbeitslosigkeit	107
5.1.10.1	Persönliche Fitness und Gesundheitsförderung	107
5.1.10.2	Weiterbildung – Lifelong Learning	107
5.1.10.3	Training der sozialen Kompetenzen	107
5.1.10.4	Soziale Kontakte halten – Freizeitverhalten	108
5.1.11	Förderangebote für Ältere	108
5.1.12	Methoden für Ältere	109
5.2	Methoden »Ältere am Arbeitsmarkt«	110
5.2.1	Persönliche Reflexion zur Arbeit mit der Zielgruppe	110
5.2.2	Wissen – Haltung – Können	110
5.2.3	Alter(n)s- und Diversitykonzepte in der Arbeitsmarktpolitik	111
5.2.4	Meine Haltung zum Alter(n)	112
5.2.5	Empathie für Ältere	112
5.2.6	Altersaufstellung	113
5.2.7	Zuschreibungen	114
5.2.8	Mein Ansatz für alter(n)sgerechtes Arbeiten	115
5.2.9	Lösungsfokussiertes Interview zur Beratung von Älteren	116
5.2.10	Transfer in den Arbeitsalltag	117

6 KundInnen in der Krise

Alfred Fellinger-Fritz, Karin Steiner **118**

6.1 Theorie **118**

- 6.1.1 Allgemeines 118
- 6.1.2 Arbeitslosigkeit als psychologisches Problem 118
 - 6.1.2.1 Das psychologische Phasenmodell 118
 - 6.1.2.2 Soziale Desintegration und berufliche Demoralisierung 119
 - 6.1.2.3 Arbeitsmarktpolitische Handlungsoptionen 119
- 6.1.3 Der professionelle Umgang mit Krisen – Krisenintervention 120
 - 6.1.3.1 Was ist überhaupt eine Krise? 120
 - 6.1.3.2 Arten von Krisen 120
 - 6.1.3.3 Körperliche Begleiterscheinungen 122
 - 6.1.3.4 Gefahren von Krisen 122
 - 6.1.3.5 Was versteht man unter Krisenintervention? 123
 - 6.1.3.6 Ziele der Krisenintervention 123
 - 6.1.3.7 Phasen der Krisenintervention 123
- 6.1.4 Das B.E.L.L.A.-Schema 125
- 6.1.5 Krisen und Suizidgefährdung 126
 - 6.1.5.1 Suizidgedanken 126
 - 6.1.5.2 Die Einschätzung der Suizidalität 127
- 6.1.6 Suizidalität und Arbeitslosigkeit 128
- 6.1.7 Auseinandersetzung des Beraters/der Beraterin mit sich selbst 128

6.2 Methoden »KundInnen in der Krise« **129**

- 6.2.1 Ängste sortieren, Lösungen übertragen 129
- 6.2.2 Die Angst als sorgende, nützliche, schützende Gefährtin sehen, umwandeln 130
- 6.2.3 Sich der eigenen Gefühle bewusst werden 130
- 6.2.4 Lebenskurve 131
- 6.2.5 Meine sozialen Beziehungen 132
- 6.2.6 Aktiv werden 133

7 Psychohygiene und Abgrenzung

Andrea Egger-Subotitsch **134**

7.1 Theorie **134**

- 7.1.1 Wozu Psychohygiene? 134
- 7.1.2 Was ist Psychohygiene? 135
- 7.1.3 Des einen Freud, des anderen Leid – Arbeitsbedingungen, Arbeitsbelastungen und Reaktionsmöglichkeiten von TrainerInnen 137
 - 7.1.3.1 Arbeitsbedingungen 137
 - 7.1.3.2 Bewertung 138
 - 7.1.3.3 Coping 138
- 7.1.4 Spezifika der Arbeit als TrainerIn 139
 - 7.1.4.1 Ständiger Kontakt zu TeilnehmerInnen 139
 - 7.1.4.2 Präsenz vor der Gruppe 140
 - 7.1.4.3 Unklare, mehrfache, widersprüchliche Aufträge 141
- 7.1.5 Interventionsmöglichkeiten: Damit Belastung nicht zum Burnout führt 142
- 7.1.6 TrainerInnenselbstverständnis – ein paar »entlastende« Gedanken 143
- 7.1.7 Abgrenzung 144
- 7.1.8 Vom Reagieren zum Agieren: Bessere Planung – weniger Stress 146
 - 7.1.8.1 Theorie der Selbstregulation 146
- 7.1.9 Die richtige Erholung für mich? 147

7.2 Methoden »Psychohygiene und Abgrenzung« **149**

- 7.2.1 Aufwärmübung Partnergespräch 149
- 7.2.2 Die inneren »Verhinderer« und »Förderer« von Selbstfürsorge 150
- 7.2.3 Der Kuhhandel mit dem »Zwickerchen« 151
- 7.2.4 Nein sagen 153
- 7.2.5 Persönliche Grenzen setzen 154

7.2.6	Ihre Trainings sind gut geplant, ihr Arbeitsleben auch? Selbstregulation: Zielsetzung und Handlungsplanung	154
7.2.7	Energieräuber und Energiespender	156
7.2.8	Copingstrategien bei Stress und ihre Vor- und Nachteile	157
7.2.9	Mentalreise	158
7.2.10	Entspannungsmethode: Progressive Muskelrelaxation nach Jacobson	160
7.2.11	Achtsamkeitsübung	162

8 Arbeitsmaterialien **164**

8.1	Arbeitsmaterialien zu Kapitel 1.2, Methoden »Projektmanagement im Bildungs- und Beratungsbereich«	164
8.1.1	Arbeitsblätter für »Analyse der Projektumwelt« (siehe 1.2.2)	164
8.1.2	Arbeitsblätter für »Anfertigen eines Projektstrukturplans« (siehe 1.2.3)	165
8.1.3	Arbeitsmaterial für »Das perfekte Team« (siehe 1.2.4)	168
8.1.4	Arbeitsblätter für »Kommunikationsstaffel« (siehe 1.2.8)	173
8.1.5	Material für »Meine Stress-Antreiber« (siehe 1.2.9)	174
8.1.6	Arbeitsblatt für »Ein organisationsinternes Projekt durchführen« (siehe 1.2.10)	177
8.2	Arbeitsmaterialien zu Kapitel 2.2, Methoden »Umgang mit Widerstand«	177
8.2.1	Arbeitsblatt für »Mein Bild von Widerstand« (siehe 2.2.1)	177
8.2.2	Arbeitsblatt für »Verschiedene Betrachtungsweisen von Widerstand« (siehe 2.2.2)	178
8.2.3	Arbeitsblatt für »Dem Widerstand eine Bedeutung geben« (siehe 2.2.3)	179
8.2.4	Arbeitsblatt für »Arten von Widerstand in Trainings- und Beratungsprozessen« (siehe 2.2.4)	179
8.2.5	Arbeitsblatt für »Motivation oder Widerstand« (siehe 2.2.5)	179
8.3	Arbeitsmaterialien zu Kapitel 3.2, Methoden »Diversity-Kompetenz von Trainer_innen«	179
8.3.1	Vorlage Zwiebelmodell der Kultur für »Meine, deine, unsere Kultur« (siehe 3.2.2)	179
8.3.2	Vorlage für »Fünf Säulen der Identität« (siehe 3.2.3)	180
8.3.3	Arbeitsblätter für »Entstehung von Vorurteilen I« (siehe 3.2.4)	180
8.3.4	Material für »Entstehung von Vorurteilen II« (siehe 3.2.5)	181
8.3.5	Rollenbeschreibungen und Arbeitsblatt für »Die Karten werden neu gemischt« (siehe 3.2.6)	182
8.3.6	Arbeitsblatt »Das Persönlichkeitsmolekül« (siehe 3.2.7)	183
8.3.7	Arbeitsblatt für »Vier Perspektiven« (siehe 3.2.8)	184
8.4	Arbeitsmaterialien zu Kapitel 5.2, Methoden »Ältere am Arbeitsmarkt«	184
8.4.1	Arbeitsblatt für »Alter(n)s- und Diversitykonzepte in der Arbeitsmarktpolitik« (siehe 5.2.3)	184
8.4.2	Material für »Zuschreibungen« (siehe 5.2.7)	185
8.5	Arbeitsmaterialien zu Kapitel 6.2, Methoden »KundInnen in der Krise«	186
8.5.1	Arbeitsblatt für »Die Angst als sorgende, nützliche, schützende Gefährtin sehen, umwandeln« (siehe 6.2.2)	186
8.5.2	Arbeitsblatt für »Meine sozialen Beziehungen« (siehe 6.2.5)	186
8.5.3	Arbeitsblatt für »Aktiv werden« (siehe 6.2.6)	187
8.6	Arbeitsmaterialien zu Kapitel 7.2, Methoden »Psychohygiene und Abgrenzung«	188
8.6.1	Arbeitsblätter für »Die inneren ›Verhinderer‹ und ›Förderer‹ von Selbstfürsorge« (siehe 7.2.2)	188
8.6.2	Anleitungen für »Der Kuhhandel mit dem ›Zwickerchen«« (siehe 7.2.3)	191

9 Literatur **193**

Anhang: Qualitätskriterien des AMS für Gendertrainings (in AMS-Maßnahmen) ... **199**

Einführung

Das vorliegende durch die Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich beauftragte und durch das sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungsinstitut abif erarbeitete Train-the-Trainer-Handbuch basiert auf Texten bzw. Methoden, die von mehreren, langjährig aktiven TrainerInnen in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung erstellt wurden:

- Projektmanagement – Autorin: Karin Steiner
- Umgang mit Widerstand und Frustration – Autor: Alfred Fellinger-Fritz
- Diversity-Kompetenz – Autor: Alfred Fellinger-Fritz
- Berufs- und Bildungsberatung für Bildungsferne – Autorin: Margit Voglhofer
- Ältere am Arbeitsmarkt – Autorinnen: Monika Meirer, Karin Steiner
- KundInnen in der Krise – AutorInnen: Alfred Fellinger-Fritz, Karin Steiner
- Psychohygiene und Abgrenzung – Autorin: Andrea Egger-Subotitsch

Nahezu alle im Rahmen des Handbuches erstellten Methoden wurden im Zuge von einschlägigen Seminaren und Workshops des abif, an denen TrainerInnen und BeraterInnen, die im breiten Feld der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung tätig sind, teilgenommen haben, erprobt. Die einzelnen Kapitel teilen sich jeweils in einen Theorie- und in einen Methodenteil. Die Methoden können die TrainerInnen und BeraterInnen selbst im Training ausprobieren und dadurch Kompetenzen im jeweiligen Schwerpunktthema erwerben bzw. vertiefen.

Wir hoffen, mit dem nunmehr vorliegenden Praxishandbuch »Train-the-Trainer-Methoden in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung« einer möglichst breiten und interessierten LeserInnenschaft eine nützliche Unterlage für die Arbeit in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung zur Verfügung stellen zu können. In diesem Kontext möchten wir im Besonderen auch auf die weiteren verschiedenen Praxishandbücher zur Berufs- und Arbeitsmarktorientierung hinweisen, die ebenfalls auf www.ams-forschungsnetzwerk.at downgeloadet werden können.

Mag.^a Karin Steiner

abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung
www.abif.at

René Sturm

AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI)
www.ams-forschungsnetzwerk.at

1 Projektmanagement im Bildungs- und Beratungsbereich

Karin Steiner

1.1 Theorie

1.1.1 Allgemeines

In den letzten Jahren hat sich Projektmanagement in nahezu allen Organisationen im Profit- und im Non-Profit-Bereich durchgesetzt. Dies betrifft auch Organisationen (AMS, NGOs [z. B. Arbeiterkammer], Schulen und Non-Profit-Einrichtungen), die Bildungs- und Beratungsdienstleistungen im arbeitsmarktpolitischen Kontext erbringen. In der einschlägigen Literatur der letzten Jahre hat sich zusehends ein systemischer Projektmanagementansatz durchgesetzt, der sich im theoretischen Teil und in den Methoden dieses Handbuchs widerspiegelt. Systemorientiert bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das Thema Projektmanagement als ganzheitliches System betrachtet wird, das immer in einem spezifischen Kontext angesiedelt ist.¹ Um dieser Systemorientierung gerecht zu werden, wird im Folgenden ein kurzer Überblick darüber gegeben, unter welchen Bedingungen Bildungs- und Beratungsleistungen, die im arbeitsmarktpolitischen Kontext angesiedelt sind, erbracht werden.

1.1.2 Geänderte Rahmenbedingungen von Bildungs- und Beratungsprojekten

Durch die Notwendigkeit von Einsparungen im öffentlichen Sektor begann man seitens der Auftraggeber, Bildungs- und Beratungsdienstleistungen im arbeitsmarktpolitischen Kontext auszuschreiben; eine »freihändige« Vergabe bzw. Direktvergabe wurde in den letzten Jahren immer seltener. Somit entstand für die Auftragnehmer eine Konkurrenzsituation, was dazu führte, dass insbesondere bei den personalintensiven Dienstleistungen Bildung und Beratung die Honorare für TrainerInnen und BeraterInnen geringer wurden. Dies führte einerseits zu Prekarisierung und hoher Fluktuation. Das AMS Wien begann als Gegenmaßnahme die Anforderungen für TrainerInnen anzuheben, indem es unter anderem eine Universitätsausbildung, eine 120-Stunden-TrainerInnen-Ausbildung sowie Arbeitserfahrung zur Voraussetzung für die Tätigkeit in AMS-finanzierten Maßnahmen machte. Gleichzeitig sahen sich TrainerInnen, BeraterInnen und Trägerorganisationen mit gestiegenen Anforderungen konfrontiert: EQUAL- bzw. ESF-Projekte erfordern einen hohen administrativen Aufwand durch die gestiegenen Anforderungen im inhaltlichen und finanziellen Reporting, was auch den Aufwand im Projektmanagement erhöhte. Insgesamt wurde durch die Richtlinien bei der Vergabe von EU-Geldern und durch das Bundesvergabegesetz die Abwicklung von Bildungs- und Beratungsmaßnahmen im arbeitsmarktpolitischen Bereich komplizierter, und zwar sowohl für die AuftraggeberInnen- als auch für die AuftragnehmerInnenseite. Für die AuftragnehmerInnen hatte dies den Effekt, dass die Anforderungen an das Projektmanagement stiegen. Deshalb ist es notwendig, sowohl für ProjektmitarbeiterInnen als auch ProjektleiterInnen Grundlagen des Projektmanagements, die in allen Projekten Gültigkeit haben, zu vermitteln.

¹ Vgl. Patzak/Rattay 1998, Seite VI.

1.1.3 Zum Begriff Projekt und Projektmanagement (PM)

1.1.3.1 Entstehung

Das System des Projektmanagements entwickelte sich in den frühen 1960er Jahren in der Raumfahrt. Die dort gewonnene Erfahrung wurde bald von Regierung, Militär und Industrie übernommen. Heute ist Projektmanagement in fast allen Bereichen von Profit- und Non-Profit-Organisationen anzutreffen.

1.1.3.2 Definition

Management (ital.: »maneggiare«):

- mit der Hand führen
- das Bewältigen von Aufgaben mit anderen und durch andere, um die Ziele der Organisation und der MitarbeiterInnen zu erfüllen.

Projekt: ein Vorhaben, das sich durch die Einmaligkeit der Bedingungen auszeichnet. Ausgangslage und Ergebnis sind definiert. Die erforderlichen Maßnahmen zur Durchführung des Projekts sind zum Teil noch völlig offen, so dass wesentliche Unsicherheiten in der Zielerreichung bestehen.

1.1.3.3 Merkmale eines Projekts

zielorientiert	zeitlich begrenzt
komplex	interdisziplinär, fachübergreifend
neuartig	dynamisch

Projekte sind eigenständige soziale Systeme, eingebettet in ein projektspezifisches Umfeld.

Zu den Umwelteinflüssen zählen Personen, Personengruppen und Interessenträger. Deren Interessen, Erwartungen und Befürchtungen zählen zu den wesentlichen Einflussfaktoren des Projekts.

1.1.4 Projektarten

Projekte können nach 5 verschiedenen Kriterien unterschieden werden:	
Nach ihrem Inhalt	Konferenz, Broschüre, Lehrgang, Qualifizierungsmaßnahme, Beratungsprojekt, ...
Nach der Stellung des Auftraggebers	externer oder interner Auftraggeber
Nach dem Grad der Wiederholung	einmalige Projekte (Pionierprojekte) oder ähnliche wiederkehrende Projekte (Standard- bzw. Routineprojekte)
Nach den beteiligten Organisationseinheiten	<ul style="list-style-type: none"> • abteilungsintern (geringere Komplexität) • abteilungsübergreifend • abteilungsübergreifend mit externen Organisationen (höhere Komplexität)
Nach dem Schwierigkeitsgrad	Beeinflusst von: Umfang, Komplexität, Laufzeit, rechtliche Bestimmungen

Quelle: Nach Patzak / Rattay 1998, Seite 6f.

1.1.5 Ein Projekt definieren

»Die Menschen wollen für einen Zweck arbeiten, nicht einfach nur für ihren Lebensunterhalt ... (sie brauchen) ein Ziel, das eine planlose Existenz in ein zweckgerichtetes und erfreuliches Abenteuer verwandelt.«

MIHALY CSIKSZENTMIHALY²

Ziele
Definition dessen, was zum Projekt gehört und Ausgrenzung dessen, was nicht Inhalt des Projekts ist
Konzentration auf die Projekthinhalte
Klare und verbindliche Vereinbarung zwischen AuftraggeberIn und ProjektleiterIn über Ziele, Umfang und Rahmenbedingungen des Projekts
Gemeinsames Verständnis über Projektzusammenhänge innerhalb des Projektteams herstellen
Informationsgrundlage (z. B. Projektbeschreibung) für alle später Beteiligten parat haben

Vorgehensweise
Festlegung des Projektnamens, Projektnummer
Ausgangssituation (Problem, Anlass) beschreiben
Ziele definieren
Hauptaufgaben festlegen
Genauen Zeitplan erstellen
Genauen Ressourcen- und Finanzplan erstellen
Definition kritischer Erfolgsfaktoren

1.1.6 PM-Fähigkeiten

- Konzeptive Fähigkeiten: Entwicklung von Visionen, Zielen und deren Abstimmung
- Soziale Fähigkeiten: Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen
- Entscheidungsfähigkeit: Handeln unter Unsicherheit, Zeitdruck, unvollständiger Information

Fähigkeiten der Projektleiterin/ des Projektleiters

- Kenntnis der PM-Instrumente und ihrer Anwendung
- Erfahrung in der Projektarbeit
- Fachliche Kenntnisse zum Projekthinhalte
- Kommunikationsfähigkeit
- Führungsfähigkeit
- Belastbarkeit und Anpassungsfähigkeit

² Csikszentmihalyi 2004, Seite 193 und 222.

1.1.7 Rollenbeschreibung »ProjektleiterIn«

Ziele
Erreichung aller Projektziele
Sicherstellung, dass der Projektauftrag ordnungsgemäß abgewickelt wird
Führung des Projektteams
Personalentwicklung im Team

Aufgaben
Projektplanung und -controlling (Leistungen, Termine, Kosten)
Projektorganisation, insbesondere Aufgabenverteilung
Erarbeitung von Strategien und Maßnahmen zur Zielerreichung der Zielvorgaben
Führung des Projektteams und Leitung der Projektteamsitzungen
Erfüllung interner Erfordernisse (Herbeiführen von Entscheidungen, Projektinformation etc.)
Gestaltung der Kundenbeziehung
Gestaltung der Beziehungen zu wichtigen Umfeldgruppen (Information, Kommunikation)
Risikomanagement
Projektadministration und Dokumentation

Verhaltenserwartungen
Überblick über das gesamte Projekt wahren
kundenorientiert, teamorientiert, kooperativ
Abstimmung mit Vorgesetzten der Teammitglieder

Kompetenzen
Eigenverantwortlich im Rahmen der Projektziele
Finanzielle Entscheidungen bis ... Euro
Beschaffung von Ressourcen in Abstimmung mit Vorgesetzten

1.1.8 PM-Aufgaben

PM-Aufgaben	PM-Teilaufgaben
Projektplanung	Projektdefinition (Ziele, Aufgaben) Umfeldanalyse und Planung der Umfeldbeziehungen Aufgabengliederung, Gestaltung der Arbeitsaufträge Ressourcenplanung Qualitätsplanung Termin- und Zeitplanung Kosten- und Finanzplanung
Projektorganisation	Rollendefinition Kompetenz- und Verantwortungsteilung Gestaltung der Kommunikation im Projektteam und mit dem Projektumfeld Schnitt- und Nahtstellenmanagement Gestaltung von Werten, Normen, Regeln (Projektkultur)
Projektteamführung	MitarbeiterInnenauswahl Förderung der Zielklarheit und Zielakzeptanz Teamentwicklung: Motivation, Coaching, Konfliktbehandlung Förderung der Arbeitsbedingungen
Projektcontrolling	Überwachung der Zielerreichung, der Kosten, der Zeiteinhaltung, der Qualität, der kritischen Erfolgsfaktoren

1.1.9 Projektplanung

Die Planung von Projekten ist das »A und O« für eine erfolgreiche Projektdurchführung und Zielerreichung. Dazu gibt es einige Instrumente, die hier vorgestellt werden sollen.

Umfeldanalyse

Die Projektumfeldanalyse sollte zu Beginn des Projekts gemacht werden und danach bei einer Veränderung der Rahmenbedingungen wiederholt werden.

Sie kann insbesondere dazu verwendet werden, die Interessen der KundInnen aber auch Arbeitssituationen zu analysieren und mögliche Problemfelder bereits vor Projektbeginn zu erkennen sowie entsprechende Problemlösungsmaßnahmen einzuplanen.

Ziele
Ganzheitliche und frühzeitige Erfassung aller Einflussgrößen auf ein Projekt
Früherkennung von Potentialen und Problemfeldern
Beurteilung der Konsequenzen der Projektdurchführung
Feststellen der Abhängigkeiten zu anderen Aufgaben und Projekten im Unternehmen
Verbesserung der Kommunikation im Projekt durch grafische Darstellung von Umfeldbeziehungen
Ableitung von Maßnahmen zur Optimierung der Umfeldbeziehungen (Projektmarketing)

Vorgehensweise
1. Identifikation des Projektumfeldes
2. Gliederung in organisatorisch-soziale Umfeldgruppen
3. Bewertung des Umfeldes und detaillierte Analyse einzelner Einflussgrößen
4. Ableitung von Strategien und Maßnahmen

1.1.10 Projektstrukturplan

Der Projektstrukturplan (PSP) ist eine Gliederung der Gesamtaufgaben in plan- und kontrollierbare Teilaufgaben (Arbeitspakete). Je komplexer das Projekt ist, desto wesentlicher ist der PSP als zentraler Schritt der Projektplanung.

Der PSP kann folgendermaßen dargestellt werden:

- grafisch: Baumstruktur, Hierarchie – vertikal oder horizontal
- halbgrafisch: durch Einrückungen in einer Aufgabenliste
- numerisch: durch Zuordnung eines Projektcodes

Ziele
Systematische Erfassung (durch Zerlegung/Sammlung) aller der im Projekt beinhalteten Aufgaben
Untergliederung des Projekts bis zu plan- und kontrollierbaren Arbeitspaketen
Übersichtliche Darstellung des Projektinhalts
Definition einer Struktur, die für das gesamte Projekt gilt und Basis für nachfolgende Managementaktivitäten ist: Terminplanung, Aufgabenverteilung, Personal- und Kostenplanung, Sitzungsagenda, Controlling, Checklisten, Archivierung, Ablageordnung

Vorgehensweise
A) Zerlegungsmethode (top down): Benennung des Gesamtprojekts (1. PSP-Ebene), Zerlegung des Gesamtprojekts in Teilprojekte (2. PSP-Ebene) + Auflistung von Aufgaben, ev. Einführung einer 3. PSP-Ebene
B) Zusammensetzmethode (bottom up): Sammeln von Aufgaben im Projektteam mittels Brainstorming, danach Gruppieren von Aufgaben zu Arbeitspaketen, Ergänzen noch fehlender Aufgaben, Streichung von doppelten Nennungen

1.1.11 PM-Informationssystem

Mündliche Kommunikation	Berichtswesen	Dokumentation
Informelle Gespräche	Projektdefinition	Projekthandbuch
Kick-off-Meeting	Projektfortschrittsberichte	Ablagesystem
Projektstartsituation	Protokolle	
Projektplanungs-Workshops	Projektabschlussbericht	
Koordinationssitzungen		
Projektabschlusssituation		

1.1.12 Startphase eines Projekts

Wenn Sie ein Projektteam formiert haben, sollten folgende Schritte zum Konsens in Ablauf und Inhalt durchgeführt werden.

1. Studieren, diskutieren und analysieren, um eine klare Vorstellung vom Projekt bei allen Beteiligten zu erzeugen. Es können auch bereits erfolgte Projekte zum Vergleich herangezogen werden, um etwaige Erfahrungen zu verwerten. Dieser Schritt ist besonders wichtig, um zu sehen, ob man die Probleme und Lösungsansätze richtig erkannt hat.
2. Das Projekt definieren und bei erweitertem Wissensstand anpassen und überarbeiten.
3. Ein Endziel für das Projekt festlegen.
4. Notwendigkeiten auflisten, die im Endergebnis unbedingt enthalten sein müssen, wenn das Projekt ein Erfolg sein soll, sowie Wünsche aufnehmen, die nicht unbedingt erforderlich sind, den Erfolg des Projekts aber vergrößern würden.
5. Alternativstrategien suchen, die ebenfalls zum Ziel führen. Dies kann in einem Brainstorming in der Projektgruppe erfolgen.
6. Alternativen nach Einsatz und Zielerreichung bewerten.
7. Vorgangsweise für das Projekt festlegen.

Muster einer Einladung zur Projektstartsitung

Ziele der Projektstartsitung
Systematische Vorbereitung des Projekts
Entwicklung einer gemeinsamen Projektsicht
Inhalte/Tagesordnung
Allgemeine Informationen über das Projekt
Überarbeitung der Projektdefinition
Analyse von Potentialen und Risiken im Projekt
Erwartungen der Beteiligten im Projekt
Strukturierung der Aufgaben im Projekt
Abstimmung der Projektorganisation (Rollen, Aufgabenverteilung, Entscheidungsprozesse) im Projektteam
Erstellung einer groben Projektplanung
Vereinbarung weiterer Aktivitäten und Projektteamsitzungen
Termin/Ort
Sitzungsraum der ...
Datum, Zeit
TeilnehmerInnen
ProjektleiterIn
Projektteam
ev. ModeratorIn, BeraterIn

1.1.13 Projektkommunikation

»Man kann nicht nicht kommunizieren.«

PAUL WATZLAWICK³

Eine gute Kommunikation des Projektteams ist Voraussetzung für den Erfolg des Projekts. Kommunikation findet immer auf drei Ebenen statt:

A) Sachebene:

- bewusste und rationale Aspekte: Thema, Inhalt
- direkte Sprachmittel: Worte, Schrift, Zahlen, Grafiken
- relativ eindeutig

B) Emotionale Ebene:

- gefühlsmäßige Aspekte: Beziehung zwischen den kommunizierenden Personen
- indirekte Sprachmittel: Körpersprache, Mimik, Gestik, Bewegung, Haltung, Hinwendung, Zuwendung, Tonfall usw.

C) Strukturelle Ebene:

- Zeit, Ort, soziale Situation
- hierarchische Beziehungen
- Normen und Werthaltungen
- Raum, Sitzordnung, formelle Kompetenzen, Kleidung usw.

³ Watzlawick et al. 1969.

»Jeder Mensch erschafft sich sein eigenes Bild der Welt.«

1. Menschen sehen (hören) das, was sie wahrnehmen können.
2. Menschen sehen (hören) das, was sie wahrnehmen wollen.
3. Menschen sehen (hören) das, was in ihnen wirkt.

Daraus folgt:

Es kommt nicht darauf an, was jemand sagt oder wie es gemeint ist, sondern wie es verstanden wird.
Gesagt ist noch nicht gehört!
Gehört ist noch nicht verstanden!
Verstanden ist noch nicht einverstanden!
Einverstanden ist noch nicht getan!
Getan ist noch nicht selbstverständlich!

Herausforderungen im Kontakt mit GesprächspartnerInnen:

- Kommunikation klar, eindeutig und konsequent gestalten, Projektvereinbarungen treffen
- Teammitglieder akzeptieren und wertschätzen
- angenehme Rahmenbedingungen schaffen
- aktives Zuhören!
- Fragen stellen

Gestaltung von Gesprächen:

- A) Start, Einstieg
- B) Darstellung der Problemstellung, des Anliegens, des Themas
- C) Nachfragen und Klären
- D) Lösungen und Vereinbarungen
- E) Gesprächsabschluss
- F) Gesprächsnachbereitung

Projektbesprechungen

Oft arbeiten Menschen gemeinsam an Projekten zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten. Um die Arbeit im Projekt abzustimmen, ist es daher sinnvoll, regelmäßige Projektbesprechungen einzuplanen, die einerseits nur mit dem Team oder aber auch mit dem/der AuftraggeberIn durchzuführen sind.

Zur Vorbereitung einer Projektbesprechung sollten folgende Punkte seitens der Projektleitung reflektiert werden:

- a) Besprechungsziele festlegen
- b) BesprechungsteilnehmerInnen einladen
- c) Besprechungsablauf planen (z. B. Agenda)
- d) Einladungen aussenden
- e) Infrastruktur vor Ort organisieren (Präsentationstechnik, Unterlagen, Verpflegung usw.)
- f) Ergebnisprotokoll mit Vereinbarungen anfertigen und an alle aussenden

1.1.14 Team und Führung

1.1.14.1 Arbeitsmethoden im Team

A Kreativitätsmethoden

1. Brainstorming: Am Flipchart werden alle Ideen einer Gruppe (5–10 Personen) ohne Zensur oder Bewertung zunächst einmal visualisiert, danach erst bewertet und strukturiert.
2. Brainwriting (6-3-5-Methode): 6 Personen schreiben (jede/r für sich allein) zu einem Problem je 3 Lösungsvorschläge auf ein Blatt Papier. Dieses wird danach an jeweils den/die nächste/n weitergegeben, der/die wieder drei Vorschläge hinzufügt. Am Ende stehen auf jedem Zettel 18 Vorschläge, also insgesamt 108 Ideen zu 1 Problem.
3. Kartenabfrage: Jedes Teammitglied erhält Karten und schreibt je 1 Idee auf 1 Karte. Die Karten werden danach auf einer Pinnwand aufgehängt und mithilfe der Gruppe strukturiert.
4. Mindmapping: Der/Die ModeratorIn schreibt das Thema auf die Mitte des Flipcharts. Wie beim Brainstorming werden Ideen gesammelt, diese werden aber sofort thematisch in Form von Ästen und Unterästen gegliedert. Diese Form der Visualisierung entspricht unserem Gehirn und seiner Art zu strukturieren am besten.

B Methoden der Alternativenbewertung und Auswahlentscheidung

1. Nominal Group Technique: Jedes Teammitglied sammelt für sich alleine ohne Diskussion alternative Lösungen, Möglichkeiten und ordnet diese nach subjektiver Präferenz. In einer Runde wirft jede/r eine Lösung ein, die sichtbar festgehalten wird. Es werden nur Fragen gestellt, keine Bewertungen gemacht. Synonyme und Überlappungen werden danach strukturiert, um die Zahl der Alternativen gering zu halten. Danach reiht jedes Teammitglied die 3 wichtigsten/besten Alternativen. Daraus wird für jede Lösung ein Durchschnitt gebildet.
2. Stärken-Schwächen-Vergleich: Zu bereits vorhandenen Alternativen werden brainstormingmäßig Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken dazu assoziiert. Mittels Punkteabfrage lässt sich danach eine Rangfolge bilden.
3. Nutzwertanalyse: Es werden zunächst Entscheidungskriterien für verschiedene Alternativen gebildet, wie zum Beispiel »geldbringend«, »prestigebringend«, »innovativ« etc., die mit Punkten je Alternative bewertet werden. Wesentlich ist, dass dabei die Erfahrung (das Gefühl, die Intuition) der EntscheidungsträgerInnen nicht vernachlässigt werden darf.

1.1.14.2 Teamorientiertes Führen

1. Punktuell Teammitgliedern Führungsaufgaben übertragen
2. Situativ geeignete Interventionstechniken anwenden
 - Informationsfragen stellen
 - Konkretisieren von Eigen- und Fremdaussagen
 - Reformulieren von Aussagen anderer (Aussagen wiederholen, um Verständnis zu erhöhen)
 - Umformulieren (interpretieren) von Aussagen anderer
 - Rahmenbedingungen in Erinnerung rufen und Abweichungen thematisieren
 - Anweisungen, Aufträge erteilen
 - Teammitglieder direkt ansprechen
 - Feedback konstruktiv geben
 - Ansprechen von Ebenenwechsel (Sach-, Emotions- und Strukturebene)

3. Verbale und nonverbale Andeutungen verfolgen (nachfragen) und dahinterliegende Agenden und Verhaltensweisen verstehen
4. Aufbau und Weiterentwicklung des Teams: offene Konfliktbehandlung, Umgang mit internen Problemen, Schulungen
5. Teamorientierte Führung als Servicefunktion und Hilfestellung für die Gruppe sehen
6. Gruppe als soziales System und nicht als Zusammenfassung von Personen sehen

1.1.15 Konfliktmanagement

Grundsätze zu Konflikten

1. Konflikte sind unvermeidbar und oft nützlich.
2. Konflikte sind natürliche Zustände in jedem Projekt.
3. Konflikte können vorausgesehen werden.
4. Konflikte können gelöst werden.
5. Schlecht ausgetragene Konflikte führen zu einem demotivierten Team, einem verstimmten Partner und auch zum Misslingen des Projekts.
6. Konflikte sind daher keine Pannen, Konfliktvermeidung auf Dauer ist weder nützlich noch möglich.

Gründe für Konflikte in Projekten

- Ziele des Projekts sind nicht klar.
- Ziele des Projekts sind klar, aber nicht akzeptiert.
- Die Rollen sind schlecht definiert, Arbeitszuständigkeiten innerhalb des Teams oder mit anderen sind unklar.
- Die Projektgruppe ruft bei anderen Angst hervor (z. B. unternehmensinterne Projekte)
- Die Rollen erfordern mehr Information und Kompetenzen als verfügbar.
- Die Projektverantwortlichen verstehen nichts von Projektmanagement.
- Die Wertvorstellungen, Ansichten und die Arbeitskultur innerhalb des Teams sind unvereinbar.
- Die Persönlichkeiten der Teammitglieder passen nicht zueinander.
- Das Projekt wird vom Management nicht unterstützt.

Um vorab Konflikte vermeiden zu können, gilt es schon Folgendes vor Projektbeginn zu klären

Sind die Projektziele offen gelegt und allen Beteiligten (auch im Projektumfeld) klar? Inwiefern divergieren die Ziele und welche Konflikte können daraus entstehen?

Reichen die Ressourcen, um das Projekt durchzuführen?

Wie ist das Projektumfeld strukturiert? Wo werden voraussichtlich aufgrund unterschiedlicher Interessen Konflikte auftauchen?

Wie setzt sich das Projektteam zusammen? Kann der/die ProjektleiterIn das Projekt leiten? Welche Unterstützung braucht er/sie vielleicht aus dem Unternehmen?

Welche Begleitmaßnahmen sind geplant, um den Projekterfolg zu garantieren (Umfeldanalyse, Projektstrukturplan, Teambesprechungen, Projektdokumentation, Projektcontrolling, Projektnachbereitung)?

Fragebogen-Muster zur Prozessqualität

Wir, das gesamte Projektteam, sind an Ihrer Meinung zur Qualität der Abwicklung unseres gemeinsamen Projekts sehr interessiert! Bitte helfen Sie uns, die Projektarbeit noch weiter zu verbessern, indem Sie die nachfolgenden Fragen beantworten:

	Bewertung					Bemerkung
	1	2	3	4	5	
1. Organisation						
Die Anzahl der Projektsitzungen ist angemessen.						
Die Dauer der Projektsitzungen ist angemessen.						
Die Effizienz der Projektsitzungen ist gegeben.						
Das Team ist gut auf die Projektsitzungen vorbereitet.						
Ich bin mit der Koordination des Projekts zufrieden.						
Die Projektrollen sind klar definiert und transparent.						
2. Methoden/Instrumente						
Folgende Methoden finde ich nützlich:						
3. Kommunikation						
Die Präsentationen sind informativ.						
Ich kann meine Vorschläge/Vorstellungen einbringen.						
Ich bin über den aktuellen Projektstatus immer informiert.						
Der Informationsaustausch ist offen.						
Der persönliche Kontakt zum Team ist gut.						
4. Kompetenz						
Das Projektteam vermittelt Kompetenz hinsichtlich:						
Projektmanagement (Prozess)						
Inhaltlicher Aufgabenstellung						
Das Projektteam agiert flexibel.						
5. Gesamteindruck						
Insgesamt bin ich mit der Projektarbeit zufrieden.						
Ich bin mit dem Projektfortschritt zufrieden.						
Ich würde mit dem Projektteam gerne weiterarbeiten.						
6. Anregungen für weitere Projektarbeit:						
Danke für Ihre Mühe! Ihr Projektteam						

1.1.16 Projektdokumentation

Ziele
Schnellen und übersichtlichen Zugriff auf alle Projektdokumente während der Projektdauer schaffen
Wichtige Daten auch für zukünftige gleichartige Projekte leicht zugänglich machen
Vorgehensweise
Projektstrukturplan=Basis
Einsatz geeigneter Ablagesysteme (Ordner, Hängeregister, EDV-Dokumentationssysteme etc.)
Festlegen eines Ablageortes, der für alle Teammitglieder leicht zugänglich ist
Inhalt
Projekthandbuch
Projekttagbuch/Logbuch
Projektbezogene Ablage: Verträge, Gutachten, Schriftverkehr nach Themenbereichen, Pflichtenhefte, Objektdokumentationen

1.1.16.1 PM-Berichtswesen

1. Projektdefinition zu Beginn, Umfang: 1–4 Seiten
Problemstellung, Ausgangssituation
Zielsetzungen, geplantes Arbeitsergebnis
Kritische Erfolgsfaktoren
Hauptaufgaben
Meilensteine/Termine
Grobe Kostenplanung, geschätzter Arbeitsaufwand
Rollen, Kompetenzen, Verantwortung
2. Projektfortschrittsbericht, 2–10 Seiten
Leistungsfortschritt, Terminfortschritt, Kostenstatus
Besondere Problemstellungen, Abweichungen
Feststellen eines Entscheidungsbedarfs
Wichtige inhaltliche Ergebnisse
Wie geht es weiter (weitere Schritte)?
3. Projektpräsentationsunterlagen
Rahmenbedingungen
Definition der Zielgruppe
Ziel der Präsentation
Erstellung von Unterlagen
Erstellung einer Präsentationsdramaturgie
4. Projektabschlussbericht am Projektende, 2–10 Seiten
Gesamtbeurteilung des abgewickelten Projekts
Darstellung des Projektverlaufs: Ausgangslage, Vorgehensweise
Darstellung der Projektergebnisse: Leistungen, Termine, verbrauchte Kosten und Personaleinsatz, Abweichungsanalysen
Besondere Ereignisse, Problemstellungen und Lösungen im Projektverlauf
Gewonnene Erfahrungen für zukünftige Nutzung, Stärken-Schwächen-Analyse
Wie geht es nach Projektende weiter? Empfehlungen?

1.1.16.2 Projektablage

Eine Projektablage kann virtuell oder auch in Form von Hardcopy-Dokumenten erfolgen. Zumeist ist es eine Mischung aus beidem.

1. Zusammenstellung von wichtigen Dokumenten: Verträge, Subkontrakte, Gutachten, Projektunterlagen, Korrespondenz, Zwischen- und Endberichte, Projektfortschrittsberichte, Projekt-Stammdatenblatt
2. Ordnungssystem: Klassifizieren von Dokumenten nach bestimmten Ablagekriterien
3. Beschriftung: Der Projektdokumente, im Fall einer physischen Ablage auch das Vorsehen eines Deckblattes zur Orientierung über Inhalt und Nutzung

1.1.17 Projektcontrolling

Projektcontrolling umfasst mehrere Aufgaben:

1. Unterstützung des Projektmanagers / der Projektmanagerin bei der Formulierung von Projektzielen und Erfolgskriterien
2. Entwicklung von Kennzahlen und Messsystemen, um Abweichungen erkennen und den Projekterfolg erfassen zu können
3. Implementierung entsprechender Controllingstandards und -zyklen
4. Vergleich der Projektpläne hinsichtlich Leistung, Qualität, Termine, Kosten mit den laufenden Ergebnissen (Soll/Ist-Vergleich)
5. Interpretation der Resultate und die Entwicklung von Steuerungsmaßnahmen
6. Erstellung von Projektberichten und Sicherstellung einer adäquaten Projektdokumentation
7. Verfolgung der Projektumfeldentwicklung
8. Sicherstellung, dass die im Projekt gemachten Erfahrungen optimal aufbereitet werden

1.1.17.1 Erfassung des Ist-Zustandes

Zu einem Stichtag werden aktuelle Ist-Daten gesammelt, überprüft und in entsprechender Form (Grafik, Tabelle) dargestellt. Dabei sind folgende Daten relevant:

Leistung: Menge, Qualität

Termine: Einhaltung von Meilensteinen und Abgabeterminen

Ressourcen: Personenstunden und Materialmengen, noch zu erwartende Reststunden und -mengen

Kosten: Ist- und Restkosten

- a) Methoden der Leistungsfortschrittsmessung:
 - Mengenummessung anhand quantitativer Größen (m², lfm, Tonne)
 - 0/50%/100%-Methode
 - Meilensteine im Arbeitspaket
 - Schätzung der Restleistung
- b) Methoden der Qualitätserfassung:
 - Fragebogen oder Team-Besprechung zur Prozessqualität
- c) Methoden Terminerfassung:
 - Projektmeilensteine prüfen

- d) Methoden der Ressourcen- und Istkostenerfassung:
- Stundenaufzeichnungen (+Gemeinkosten)
 - Reiseabrechnungen
 - Eingangsrechnungen (Material, SubauftragnehmerInnenleistungen)
 - Zwischenabrechnungen (Teilzahlungen)

1.1.17.2 Soll/Ist-Vergleich

Ein Projektplan enthält die Plan- bzw. Soll-Daten eines Projekts. Diese werden im Verlauf des Projekts mit den Ist-Daten verglichen. Das betrifft den Leistungsfortschritt, die Einhaltung der Termine (Meilensteine) und die Ressourcenverwendung und Kosten.

- 1) Soll/Ist-Vergleich der Leistung: Projektstrukturplan mit eingetragendem Leistungsfortschritt in Prozenten
- 2) Soll/Ist-Vergleich der Termine:
 - a) Terminliste: Vergleich von Soll- und Ist-Dauer eines Arbeitspakets

Name	Geplanter Anfang	Aktueller Anfang	Prozent fertig	Restdauer	Wahrscheinliches Ende	Geplantes Ende

- b) Meilenstein-Trendanalyse: In Form einer Grafik werden geplante und voraussichtliche Termine eingetragen, um so einen Trend in der zeitlichen Planung abschätzen zu können.
 - c) Balkenplan mit Soll/Ist-Vergleichswerten
 - d) Netzplan zur Darstellung des Soll/Ist-Vergleichs
- 3) Soll/Ist-Vergleich der Ressourcenverwendung und Kosten
 - Plankosten mal Leistungsfortschritt = Sollkosten (zum Stichtag)
 - Der Soll/Ist-Vergleich gliedert sich
 - a) nach Arbeitspaketen
 - b) nach Ressourcen/Kostenarten
 - c) nach zeitlichem Anfall der Kosten

1.1.18 Projektabschluss

1.1.18.1 Projektabschlussphase

Das Projekt kann beendet werden:

1. Zum Zeitpunkt der Projektübergabe an den/die AuftraggeberIn. Danach sind kaum noch Aktivitäten des Projektteams notwendig. Zu diesem Zeitpunkt ist ein formaler Projektabschluss möglich durch:
 - Abhaltung der Projektabschlussitzung mit dem Kunden/der Kundin
 - Formulierung eines vorläufigen Projektabschlussberichts
 - Abschluss der wesentlichen Umfeldbeziehungen (Lieferanten, Medien, Behörden etc.)
 - Auflösung des Projektteams verbunden mit Feedback über ihre Projektmitarbeit
2. Zum Zeitpunkt der Projektevaluierung durch das Projektteam. Zielerfüllung wird endgültig überprüft. Auch die Enddokumentation, Mängelbehebungen, Garantieüberwachung, Restzahlung etc. sind erledigt durch:
 - den endgültigen Projektabschlussbericht
 - die Projektnachkalkulation

- die dokumentierten Projekterfahrungen
- die Entlastung des Projektleiters / der Projektleiterin

1.1.18.2 Projektabschlussbericht

Der Projektabschlussbericht ist der letzte Fortschrittsbericht eines Projekts. Er wird vom / von der ProjektleiterIn erstellt und in der Projektabschlussitzung präsentiert und verabschiedet.

Adressat:	Interner Auftraggeber Ausgewählte Personen der Projektorganisation
Zeitpunkt:	Zu Projektende
Inhalt:	Gesamtbeurteilung des abgewickelten Projekts Darstellung des Projektverlaufs: Ausgangslage, Vorgehensweise Darstellung der Projektergebnisse: erbrachte Leistungen, Termine, Kosten und Personaleinsatz; Abweichungsanalysen Besondere Ereignisse, Problemstellungen und Lösungen im Projektverlauf Gemachte Erfahrungen für zukünftige Nutzung, Stärken-Schwächen-Analyse Wie geht es weiter nach dem Projektende (Empfehlungen)?
Umfang:	Je nach Projekt 2 bis 10 Seiten, zusätzlich diverse Beilagen

1.1.18.3 Projektabschlussitzung

Zweck der Projektabschlussitzung ist eine gemeinsame, formale Beendigung des Projekts mit folgenden Teilaufgaben:

A Ergebnisanalyse und Erfolgsbewertung:

- Sind alle inhaltlichen Projektziele erreicht worden?
- Sind alle im PSP aufscheinenden Aufgaben erledigt worden?
- Wurden die Projekttermine eingehalten?
- Wurde das Projektbudget eingehalten?
- Wurde mit dem Projektergebnis Akzeptanz beim externen Auftraggeber und bei den übrigen Umfeldgruppen erzielt?
- Was haben wir zusätzlich erreicht, welches fachliche Know-how haben wir erworben?

B Prozessanalyse und Bewertung:

- Analyse der KundInnenzufriedenheit (siehe Fragebogen): Wie hat die Kommunikation zu den Umfeldgruppen (externer, interner Auftraggeber) funktioniert? Wie sieht die Akzeptanz des Projektverlaufs aus KundInnensicht aus?
- Analyse der MitarbeiterInnenzufriedenheit: Wie hat die Kommunikation im Team funktioniert? Wie hat die Zusammenarbeit funktioniert? Was haben wir im Projekt gelernt (integrierte Stärken-Schwächen-Analyse)?

C Analyse der Konsequenzen für die Nachprojekt-Phase

- Wie gestaltet sich das After-Sales-Management (KundInnenbetreuung, Garantieleistungen, Haftrücklässe, Nacharbeiten, die bei Übergabe zugesagt wurden)?
- Gibt es Chancen für ein Folgeprojekt?
- Wie kann das Know-how zur Akquisition neuer, ähnlicher Projekte genutzt werden?

D Sicherstellung der erworbenen Erfahrungen

E Verteilung der noch offenen Aufgaben

F Emotionaler Projektabschluss

1.1.19 Zeitmanagement

1.1.19.1 Zeitsparen durch richtige Planung: die ALPEN-Methode

Die **A-L-P-E-N-Methode** ist eine sehr effektive Art, den eigenen Tagesablauf zu planen. »Diese Methode (nach Lothar J. Seiwert) verwendet wenige Minuten pro Tag zur Erstellung eines schriftlichen Tagesplans. Die fünf Elemente sind:

Aufgaben, Termine und geplante Aktivitäten notieren: Bei diesem ersten Arbeitsschritt werden in Form einer einfachen To-do-Liste, d. h. ohne Rücksicht auf die Reihenfolge, die anstehenden Aufgaben für den nächsten Tag zusammengestellt. Dieses sollte im optimalen Fall einen Tag vorher geschehen. Wenn etwas am Vortag nicht erledigt werden konnte, wird dieses auch hier eingefügt.

Länge schätzen: Beim zweiten Arbeitsschritt werden die voraussichtlichen Zeitspannen für jede Aufgabe abgeschätzt. Dabei ist wichtig, dass Sie

- den Zeitaufwand realistisch zu schätzen versuchen und hier auf Erfahrungen aus der Vergangenheit zurückgreifen
- den voraussichtlichen Zeitaufwand nicht zu knapp bemessen
- sich ein Zeitlimit setzen
- Termine mit ihren genauen Uhrzeiten festhalten.

Pufferzeiten einplanen: Da niemand und kein Arbeitsplatz frei von Störungen von außen und innen ist, sollte man nicht davon ausgehen, dass die für eine Aufgabe veranschlagte Zeit auch hundertprozentig zur Bewältigung der Aufgaben verfügbar ist. Ohne Pufferzeiten einzuplanen, also Zeiträume vorzusehen, in denen keinerlei Aktivitäten geplant sind, kommt man im Grunde nicht aus, wenn man nicht permanent »unter Strom« stehen oder, anders ausgedrückt: in Dauerstress geraten will.

Bei der Planung von Aktivitäten empfiehlt es sich von folgenden Annäherungswerten auszugehen:

- 60% der Zeit kann im Allgemeinen konkret »verplant« werden
- 40% der Zeit dagegen sollte als Zeitpuffer dienen, wobei jeweils die Hälfte der Pufferzeit für unerwartete und spontane Aktivitäten reserviert werden sollten.

Natürlich kann es trotz Anwendung der 60:40-Regel dazu kommen, dass einem die Zeit für die Erledigung bestimmter Aufgaben nicht reicht. Ursache hierfür kann zum Beispiel die Leistungskurve sein. Daher sollten grundsätzlich ausreichend Pausen in einer Tagesplanung nicht fehlen.

Entscheidungen treffen: Auch beim besten Willen: Ohne Weglassen, (Ab-)Kürzen, Schwerpunktsetzung und Delegation von Aufgaben an andere kommt man meistens in einer vorgegebenen Zeit nicht zum Ziel.

Die wichtigste Aufgabe bei diesem Arbeitsschritt besteht in dem Setzen von Prioritäten. Dies kann auf verschiedene Art und Weise geschehen. Ob nach Eisenhower, ABC oder einer anderen Planungsart, sollten die Aufgaben betrachtet und konsequent behandelt werden. Auch wenn am Ende des Tages noch Zeit wäre, sollten vorher delegierte Aufgaben nicht von Ihnen erledigt werden. Besser sollten Sie dieses Wissen in die nächsten Tagesplanungen aufnehmen und dafür mehr »A«-Aufgaben erledigen.

Nachkontrolle: Nicht nur eine Kontrolle der einzelnen Punkte, sondern auch eine Kontrolle der Planung sollte hier erfolgen. Hierbei sollte die Genauigkeit der Planung überprüft werden und ggf. in zukünftige Planungen einfließen. Die erneute Kontrolle aller am Tag bearbeiteten Aufgaben und deren Erfüllungsgrad kann evtl. vergessene oder doch nicht ganz erledigte absichern. Offene Aufgaben müssen dann natürlich in die Planung für den nächsten Tag aufgenommen werden.«⁴

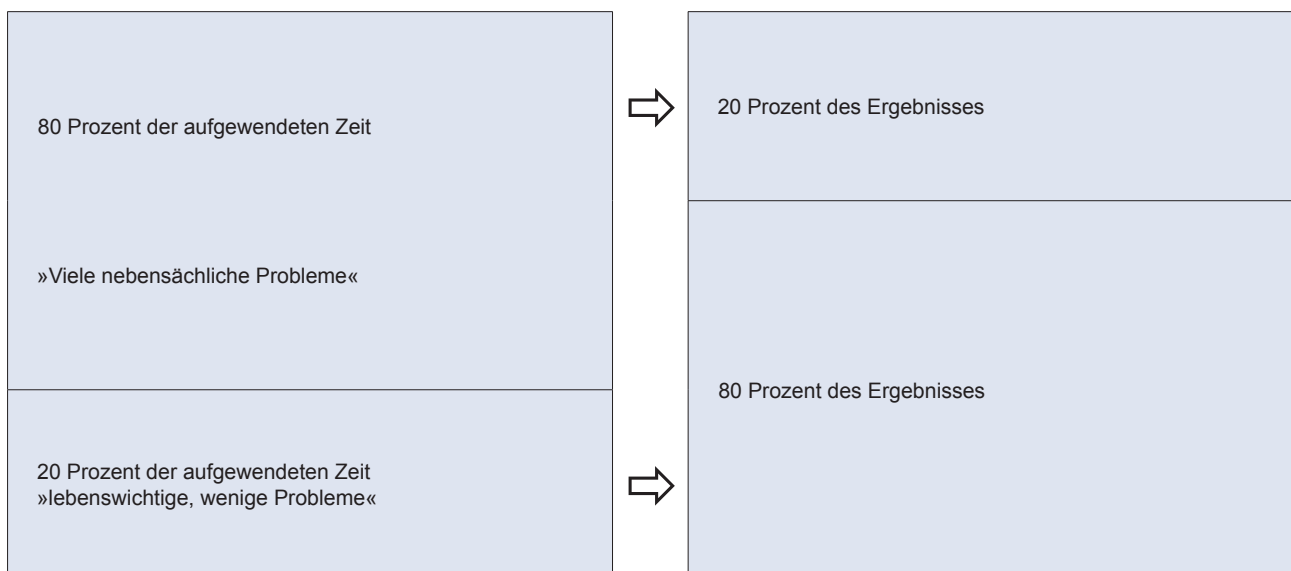
⁴ <http://de.wikipedia.org/wiki/ALPEN-Methode> [20.1.2011]

Versuchen Sie folgende Grundsätze für die Planung einzuhalten:

- Planen Sie rechtzeitig im Voraus (am Freitag für die nächste Woche, am Abend für den nächsten Tag)
- Berücksichtigen Sie Routinetätigkeiten (Schreibarbeiten, Telefonate, Routinebesprechungen, Berichte, usw.)
- Verplanen Sie
 - ca. 60% der Zeit (5–8 Stunden/Tag)
 - 20% für Soziales
 - 20% für Ungeplantes, Unvorhergesehenes
- Bilden Sie Zeitblöcke (1 x 60 min > 6 x 10 min)
- Berücksichtigen Sie Ihre persönliche Leistungskurve
 - (keine uninteressanten Tätigkeiten für ein Tief planen)
- Kontrollieren Sie Ihre Zielerreichung und halten Sie Abweichungen fest.
- Berücksichtigen Sie die Abweichungen bei der nächsten Planung – so wird die Qualität des erstellten Planes immer besser werden.

1.1.19.2 Zeitsparen durch eine Verringerung der eigenen Ansprüche: das Pareto-Prinzip

Vielfach sieht die Zeitverteilung folgendermaßen aus:



Versuchen Sie, sich mehr Zeit für die wesentlichen Aufgaben zu nehmen!

Anwendungstipps zum Pareto-Prinzip

Experimentieren Sie und halten Sie bei einer Tätigkeit nach 20% der Zeit, die Sie normalerweise dafür benötigen, inne. Überprüfen Sie, wie viel Ergebnis mit welcher Qualität Sie bereits erreicht haben. Entscheiden Sie, ob Sie mit Ihrer Arbeit fortfahren oder ob das erreichte Ergebnis ausreicht.

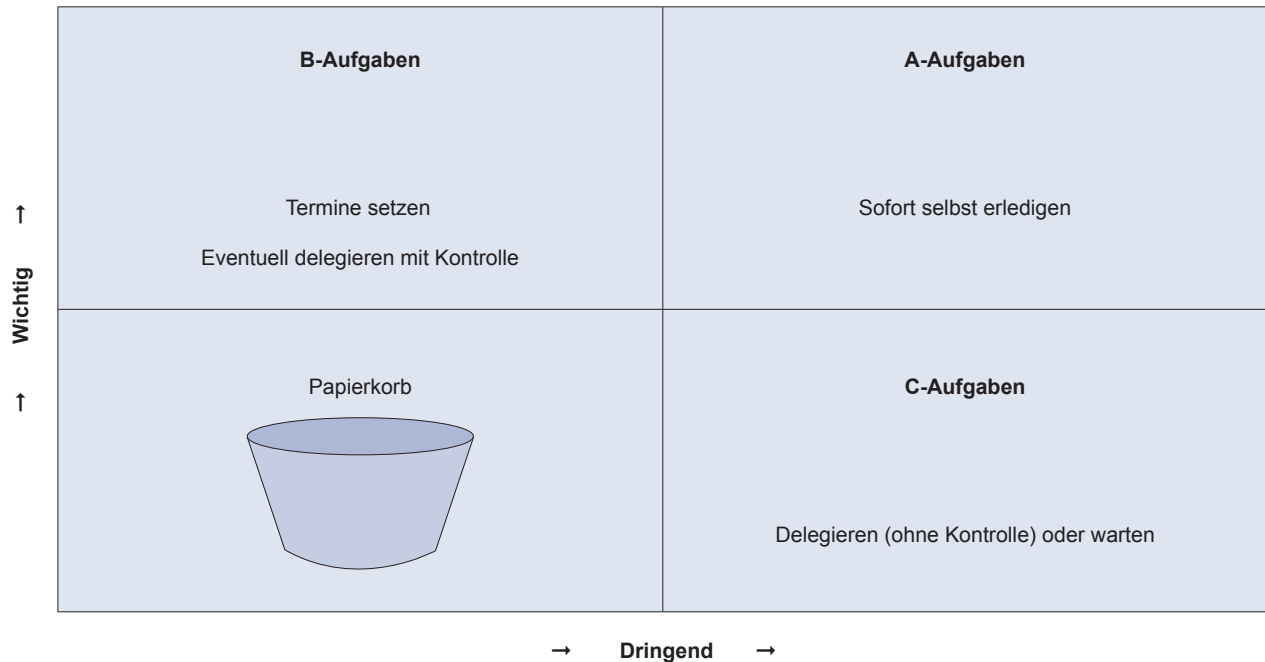
Reicht es Ihrer Meinung und Ihrem Gefühl nach nicht aus, arbeiten Sie weiter, aber halten Sie wiederum nach weiteren 20% der verbleibenden Zeit, die Sie üblicherweise dafür investieren, inne. Überprüfen Sie nochmals das Ergebnis und fragen Sie sich, ob es nun nicht doch ausreicht.

Führen Sie solche Experimente bei mehreren Tätigkeiten durch und rechnen Sie dann auf ein Monat oder ein Jahr hoch, wie viel an Zeit Sie sich einsparen würden, wenn Sie das Pareto-Prinzip anwenden.

1.1.19.3 Zeitsparen durch Prioritätensetzung und Delegation: Schnellanalyse nach dem Eisenhower-Prinzip

Anstatt Zeit für die wichtigen Dinge zu haben, wird unsere Energie häufig durch dringliche, aber weniger wichtige Dinge in Anspruch genommen.

Je nach hoher oder niedriger Dringlichkeit bzw. Wichtigkeit einer Aufgabe lassen sich vier Möglichkeiten der Bewertung und (anschließender) Erledigung von Aufgaben unterscheiden:



1.2 Methoden »Projektmanagement im Bildungs- und Beratungsbereich«

1.2.1 Die Qualitäten des Projektleiters / der Projektleiterin

Theoretischer Abriss: Die von ProjektleiterInnen in Projekten eingesetzten Fähigkeiten beeinflussen den Erfolg von Projekten sehr stark. Somit ist es wichtig zu reflektieren, welche Fähigkeiten im Management von Projekten notwendig sind, damit diese erfolgreich sein können.

Art der Übung: Übung in der Gesamtgruppe.

Übungsziel: Sensibilisieren für die Social Skills von ProjektleiterInnen, sich eigener Erfahrungen in Projekten bewusst werden, sich eigener Stärken und Schwächen bewusst werden.

Quelle: www.synapse-web.com [20.1.2011]

Beschreibung der Methode: Ein/e TeilnehmerIn legt sich auf die beiden Bögen Packpapier, die zuvor aneinander geklebt werden. Ein/e andere/r TeilnehmerIn zeichnet die Person mit einem Flipchart-Stift nach. Danach fragt der/die TrainerIn die Runde, welche Eigenschaften ein/e gute/r ProjektleiterIn haben muss. Auf Zuruf schreibt der/die TrainerIn die Eigenschaften auf Moderationskarten. Nun erhält jede/r TeilnehmerIn drei

1-Cent-Stücke. Im nächsten Schritt bietet der/die TrainerIn die Eigenschaften auf einer Auktion feil. Mit den Worten: »Welche Eigenschaften möchten Sie unbedingt haben? Was ist Ihnen besonders wichtig?« wird diese eingeleitet. Wenn kein Angebot mehr kommt, sagt der/die Trainerin laut: »Zum ersten, zum zweiten, zum dritten ... verkauft«, und schlägt mit dem Hammer (vorsichtig) auf den Tisch. Dieser Vorgang geht so lange weiter, bis alle Eigenschaften weg sind. Nun sollen die TeilnehmerInnen gemeinsam das doppelte Packpapier auf die Pinnwand aufhängen. Die TeilnehmerInnen sollen nun jeweils erläutern, warum sie eine Eigenschaft für wichtig befunden haben und ob sie eine eigene Schwäche/Stärke repräsentiert. Danach soll die/der TeilnehmerIn die Karte an die gezeichnete Person heften, wo sie ihrer/seiner Meinung nach hingehört (Hand, Mund, Augen, Ohren, Bauch...).

Dauer der Methode: 1 Stunde.

Vorbereitung/Material: 2 zusammengeklebte Bögen Packpapier, Pinnwand, Moderationskarten, Pinnadeln, 20 bis 30 1-Cent-Stücke, Stifte, ev. ein Hammer.

Anmerkungen: Eventuell kann nach der Auktion der Prozess gemeinsam reflektiert werden: »Wie sind Sie miteinander umgegangen? Wie ist es Ihnen persönlich ergangen? Haben Sie sich geärgert, gefreut?« Es kann außerdem reflektiert werden, wie die eigenen Stärken in Projekten zum Einsatz kommen und welche Schwächen wie kompensiert werden können bzw. wie man an den Schwächen arbeiten kann.

Zielgruppen: ProjektleiterInnen.

1.2.2 Analyse der Projektumwelt

Theoretischer Abriss: Die Projektumfeldanalyse sollte zu Beginn des Projekts gemacht werden und danach bei einer Veränderung der Rahmenbedingungen wiederholt werden. Sie kann insbesondere dazu verwendet werden, die Interessen der KundInnen, aber auch Arbeitssituationen zu analysieren und mögliche Problemfelder bereits vor Projektbeginn zu erkennen sowie entsprechende Problemlösungsmaßnahmen einzuplanen.

Art der Übung: Kleingruppenarbeit.

Übungsziel: Ganzheitliche und frühzeitige Erfassung aller Einflussgrößen auf ein Projekt, Früherkennung von Potentialen und Problemfeldern, Beurteilung der Konsequenzen der Projektdurchführung, Feststellen der Abhängigkeiten zu anderen Aufgaben und Projekten in der Organisation, Verbesserung der Kommunikation im Projekt durch grafische Darstellung von Umfeldbeziehungen, Ableitung von Maßnahmen zur Optimierung der Umfeldbeziehungen (Projektmarketing).

Quelle: Karin Steiner.

Beschreibung der Methode: Der/Die TrainerIn erklärt zunächst einmal, was eine Umweltanalyse ist. Danach wird anhand eines Beispiels eine Umweltanalyse gemeinsam mit der Gruppe am Flipchart durchgeführt. Dazu wird ein reales Projekt verwendet, das allen TeilnehmerInnen bekannt ist (z. B. das Projektmanagement-Seminar). Dieses wird in einem Kreis in der Mitte des Flipcharts namentlich festgehalten. Danach werden die TeilnehmerInnen befragt, wer zur relevanten Projektumwelt zählt (z. B. TeilnehmerInnen, AuftraggeberIn, TrainerIn). Danach wird der Einfluss auf den Projekterfolg bemessen (3 + sehr viel Einfluss, 2+ mittlerer Einfluss, 1+ wenig Einfluss). Im nächsten Schritt werden die Erwartungen (Ängste, Befürchtungen, positive Erwartungshaltungen) festgehalten. Negatives wird mit einem roten Blitz versehen. Im dritten Schritt werden mögliche Maßnahmen diskutiert, wie mögliche (aus Befürchtungen und Negativerwartungen resultierende) Konflikte im Projektverlauf verhindert werden können. Nach der gemeinsamen Analyse sollen die TeilnehmerInnen anhand eigener Projek-

te die Umweltanalyse in Kleingruppen wiederholen. Die TeilnehmerInnen werden gebeten, dem/der TrainerIn Projekte zuzurufen, die am Flipchart festgehalten werden. Danach werden Klebepunkte ausgeteilt, mithilfe derer die TeilnehmerInnen die Projekte gewichten sollen. So werden die Projekte bearbeitet, die für alle interessant sind. Um die ProponentInnen von den 4 beliebtesten Projekten sollen sich nun Kleingruppen bilden. An dieser Stelle werden die Handouts zu den zwei verschiedenen grafischen Möglichkeiten der Umfeldanalyse ausgeteilt. Die TeilnehmerInnen können sich aussuchen, welche Darstellungsform sie wählen. Nach etwa einer Stunde kehren die TeilnehmerInnen wieder in die Gruppen zurück und präsentieren die Umfeldanalysen.

Dauer der Methode: 3 Stunden.

Vorbereitung/Material: Flipchart-Bögen, Flipchart-Stifte, Handouts zur Umfeldanalyse.

Zielgruppen: ProjektleiterInnen, ProjektmitarbeiterInnen.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblätter »Umfeldanalyse tabellarische Darstellung«, »Umfeldanalyse grafische Darstellung« (siehe 8.1.1).

1.2.3 Anfertigen eines Projektstrukturplans

Theoretischer Abriss: Der Projektstrukturplan (PSP) ist eine Gliederung der Gesamtaufgaben in plan- und kontrollierbare Teilaufgaben (Arbeitspakete). Je komplexer das Projekt ist, desto wesentlicher ist der Projektstrukturplan als zentraler Schritt der Projektplanung.

Art der Übung: Kleingruppenarbeit.

Übungsziel: Systematische Erfassung (durch Zerlegung/Sammlung) aller das Projekt beinhaltenden Aufgaben, Untergliederung des Projekts bis zu plan- und kontrollierbaren Arbeitspaketen, Übersichtliche Darstellung des Projektinhalts, Definition einer Struktur, die für das gesamte Projekt gilt und Basis für nachfolgende Managementaktivitäten ist (Terminplanung, Aufgabenverteilung, Personal- und Kostenplanung, Sitzungsagenda, Controlling, Checklisten, Archivierung, Ablageordnung).

Quelle: Karin Steiner.

Beschreibung der Methode: Die Darstellung des PSP kann in grafischer Form (Baumstruktur, Hierarchie – vertikal oder horizontal), in halbgrafischer Form (durch Einrückungen in einer Aufgabenliste) und in numerischer Form (durch Zuordnung eines Projektcodes) erfolgen. Zuerst wird mit den TeilnehmerInnen ein kleines Projekt beispielhaft gemeinsam am Flipchart geplant. Dabei kann eine der drei Darstellungsformen gewählt werden. Im nächsten Schritt werden die Handouts mit den drei Darstellungsformen ausgeteilt und die TeilnehmerInnen gehen wieder in die gleichen Kleingruppen wie schon bei der Umfeldanalyse. Sie werden eingeladen, das gleiche Projekt wie bei der Umfeldanalyse zu planen und am Flipchart diesen Planungsprozess zu dokumentieren. Danach werden die Projektstrukturpläne in der Gruppe präsentiert.

Dauer der Methode: 2 Stunden.

Vorbereitung/Material: Flipchart-Bögen, Flipchart-Stifte.

Zielgruppen: ProjektleiterInnen, ProjektmitarbeiterInnen.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblätter »Projektstrukturplan grafische Darstellung«, »Projektstrukturplan halbgrafische Darstellung mit Kodierung und Einrückung«, »Projektstrukturplan als Balkendiagramm« (siehe 8.1.2.).

1.2.4 Das perfekte Team

Theoretischer Abriss: Das Modell der 4 Ichs in Teams und Organisationen geht davon aus, dass jeder Mensch bestimmte Potentiale hat. Es unterscheidet 4 Idealtypen an Potentialen: intuitiv, analytisch, strukturell und strategisch. Potentiale haben Einfluss darauf, was wir tun, auf unsere Kommunikation, auf die Entscheidungsfindung, auf Problemlösungen und unseren Führungsstil. Das Verständnis der eigenen Potentiale und der anderer Teammitglieder eröffnet neue Perspektiven bezüglich der eigenen Wahrnehmung und der anderer. Es unterstützt die Auswahl von ProjektleiterInnen und die Zusammensetzung von Projektteams. In Organisationen angewandt gibt es Auskunft über die Stärken der einzelnen MitarbeiterInnen und darüber, ob sich die Potentiale auch in den Tätigkeiten dieser abbilden.

Art der Übung: Großgruppenarbeit.

Übungsziel: Sich eigener Potentiale bewusst werden, Potentiale anderer erkennen können.

Quelle: Karin Steiner.

Beschreibung der Methode: Der/Die TrainerIn ordnet die ausgedruckten Potentialkarten so, dass ein 4er-Päckchen mit Karten jeweils 4 Farben enthält. Nun erhält jede/r TeilnehmerIn der Reihe nach jeweils 4 Karten und kann immer 1 bis 2 Karten, mit denen er/sie sich besonders identifiziert, behalten. Dieser Vorgang wiederholt sich einige Male, solange bis jede/r am Ende ein paar Karten hat. Die übrig gebliebenen Karten werden auf einen Tisch gelegt. Nun werden die TeilnehmerInnen aufgefordert, sich gegenseitig ihre erworbenen Karten zu zeigen und sich darüber auszutauschen. Es können noch Karten gegen andere eingetauscht werden. Die am Tisch liegenden Karten können auch noch einmal von allen durchgesehen werden. Danach macht der/die TrainerIn einen Input zu den 4 Ichs in Organisationen und erklärt die Bedeutung der Farben. Es wird das Handout zu den 4 Ichs ausgeteilt. Es kann verglichen werden, ob berufliche Tätigkeiten mit den eigenen Potentialschwerpunkten harmonisieren oder nicht.

Dauer der Methode: 2 Stunden.

Vorbereitung/Material: Potentialkarten (in Farbe ausgedruckt und zugeschnitten).

Anmerkungen: In bestehenden Teams/Organisationen können die erworbenen Karten am Boden – nach Farben geordnet – aufgelegt werden. Gemeinsam kann analysiert werden, welche Stärken die Organisation hat und ob die Karten die tatsächlichen Tätigkeiten auch wirklich abbilden. So ist es wahrscheinlich, dass in Beratungs- und Trainingseinrichtungen der rote Bereich am stärksten vertreten ist.

Zielgruppen: Menschen in Orientierungsprozessen, Projektteammitglieder, ProjektleiterInnen, Führungskräfte.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblätter »Potentialkarten« (in Farbe ausgedruckt und zugeschnitten), »Die 4 Ichs in Organisationen« (siehe 8.1.3).

1.2.5 Kreativitätsmethoden im Team

Theoretischer Abriss: »Die Gruppe ist mehr als die Summe ihrer Teile« lautet ein vielversprechender Satz zu den Potentialen in Gruppen und Teams. Häufig wird aber die Kreativität, die in Gruppen möglich ist, in der Entwicklung und Abwicklung von Projekten kaum genutzt. Die folgenden Kreativitätsübungen sind ein Auszug, wie man zu originellen Ideen in bestimmten Projektphasen kommen kann

Art der Übung: Übung in der Gesamtgruppe.

Übungsziel: Verschiedene Kreativitätsmethoden kennenlernen; erfahren, wie kreativ Gruppen und Teams sein können.

Quelle: Karin Steiner; Patzak/Rattay 1998, Seite 291f.

Beschreibung der Methoden:

Brainstorming: Die TeilnehmerInnen werden eingeladen, alle Projektarten, die ihnen einfallen dem/der TrainerIn zuzurufen. Am Flipchart werden alle Ideen einer Gruppe (5–10 Personen) ohne Zensur oder Bewertung zunächst einmal visualisiert, danach erst bewertet und strukturiert.

Brainwriting (6-3-5-Methode): Jeweils 6 TeilnehmerInnen werden eingeladen, (jede/r für sich allein) 3 Projektideen für eine bestimmte arbeitsmarktpolitische Zielgruppe auf ein Blatt Papier zu schreiben, dieses danach an jeweils den/die nächste/n weiterzugeben, die/der wieder drei Vorschläge hinzufügt. Am Ende stehen auf jedem Zettel 18 Vorschläge, also insgesamt 108 Ideen zu 1 Problem. Diese werden am Ende laut vorgelesen.

Kartenabfrage: Der/Die TrainerIn schreibt eine Projektidee auf das Flipchart und teilt an alle TeilnehmerInnen jeweils drei oder mehr Karten und Flipchart-Stifte aus. Diese sollen nun je eine mögliche Aktivität in dem Projekt auf eine Karte schreiben. Die Ideen werden danach auf einer Pinnwand aufgehängt und mithilfe der Gruppe strukturiert. Alternativ dazu können sie auch auf den Boden gelegt und geordnet werden.

Mindmapping: Der/Die TrainerIn macht zuerst eine Mindmap zu einem bestimmten Thema auf dem Flipchart. Diese kann auch schon vorab vorbereitet werden; sie dient dazu, den TeilnehmerInnen zu veranschaulichen, wie eine solche aussieht. Wie beim Brainstorming werden Ideen gesammelt, diese werden aber sofort thematisch in Form von Ästen und Unterästen gegliedert. Diese Form der Visualisierung entspricht unserem Gehirn und seiner Art zu strukturieren am besten. Die TeilnehmerInnen werden eingeladen, sich in Arbeitsgruppen zusammenzufinden und jeweils ein Projekt in Form einer Mindmap am Flipchart darzustellen, das danach präsentiert wird. Dazu sollen verschiedene Farben verwendet werden und auch Symbole, die für die Projektaktivitäten stehen.

Dauer der Methode: je nach Methode unterschiedlich lang, 10 Minuten bis 1 Stunde.

Vorbereitung/Material: Flipchart, Flipchart-Stifte, Mindmap, Moderationskarten, Pinnwand.

Zielgruppen: ProjektleiterInnen, ProjektmitarbeiterInnen.

1.2.6 Die Seilübung

Theoretischer Abriss: Das Fördern des spielerischen Zugangs zu Teams und Gruppen erleichtert die Zusammenarbeit im sozialen Kontext. Einerseits fördern Spiele Spontanität, sie lockern Seminare auf, machen Spaß und es gibt die Möglichkeit, eigenes Verhalten sowie Verhaltensweisen anderer Gruppenmitglieder sofort anschließend zu reflektieren.

Art der Übung: Übung in der Gesamtgruppe.

Übungsziel: Auflockerung zwischen Theorieinputs (z. B. nach dem Mittagessen), Kooperieren im Team, Erkennen und Reflektieren von akkordiertem Verhalten versus unakkordierten Aktionen einzelner Personen, Reflektieren von Gruppenrollen

Quelle: Peter B. Fischer.

Beschreibung der Methode: Der/Die TrainerIn legt in die Mitte des Raums ein unverknotetes Seil auf den Boden. Er/Sie gibt der Gruppe folgende Anweisung: »Die Gruppe hat die Aufgabe, einen Knoten in das Seil zu machen. Dabei darf jede/r das Seil nur ein Mal angreifen und danach die Hände nicht mehr vom Seil lösen.« Während die Gruppe versucht die Aufgabe zu lösen, beobachtet der/die TrainerIn das Verhalten, um danach Feedback geben zu können. Nach dem Lösen der Aufgabe reflektieren die TeilnehmerInnen gemeinsam folgende Fragen:

- Wie ist die Gruppe gemeinsam vorgegangen?
- Was war im Prozess hinderlich/förderlich?
- Wie wurde mit Frustration umgegangen, wenn die Aufgabe nicht lösbar schien?
- Gab es Konflikte, wie wurde damit umgegangen?
- Wer hat welche Funktion in der Gruppe übernommen? Welche Personen haben zur Lösung entscheidend beigetragen?

Dauer der Methode: 1 Stunde.

Vorbereitung/ Material: 10 m langes Seil (erhältlich in Baumärkten).

Zielgruppen: Personen, die in Teams arbeiten, ProjektmitarbeiterInnen, ProjektleiterInnen.

1.2.7 Wenn Du ein Schiff bauen willst ...

Theoretischer Abriss: Sprache stellt in der Zusammenarbeit von Menschen ein wichtiges Charakteristikum dar. Allgemein wird angenommen, dass Sprache die Zusammenarbeit untereinander fördert. Diese Übung zeigt, dass es Situationen gibt, in denen Sprache auch hinderlich sein kann. Sprache dient eben nicht nur dem Austausch von Informationen, sondern auch der persönlichen Profilierung. Diese ist in Gruppen und Teams, wo es um die Lösung eines konkreten Problems geht, nicht unbedingt dienlich. Die Übung soll diesen Umstand ins Bewusstsein der TeilnehmerInnen rufen, damit sprachlicher Austausch in Projekten auch kritisch gesehen wird.

Art der Übung: Übung in der Gesamtgruppe.

Übungsziel: Erkennen, dass das gesprochene Wort zur Lösung einer gemeinsamen Aufgabe nicht immer förderlich ist und dass Kooperation auch sehr gut non-verbal erfolgen kann.

Quelle: Peter B. Fischer.

Beschreibung der Methode: Der/Die TrainerIn schreibt auf Moderationskarten der gleichen Farbe folgendes Zitat, wobei jeweils ein Wort auf eine Karte geschrieben wird:

»Wenn Du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht die Menschen zusammen, um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre sie die Sehnsucht nach dem großen weiten Meer.«

Danach werden die Karten durcheinander gemischt und in die Mitte des Sesselkreises gelegt. Nun werden die TeilnehmerInnen eingeladen, als Gruppe die Karten zu einem Satz gemeinsam zusammenzusetzen. Einzige Auflage dabei ist, nicht miteinander zu sprechen. Der/Die TrainerIn achtet während der Gruppenarbeit darauf, dass die TeilnehmerInnen wirklich nicht miteinander sprechen. Nachdem die Gruppe die Aufgabe gelöst hat, bittet sie der/die TrainerIn, sich wieder in den Sesselkreis zu setzen.

In der Auflösung wird erklärt, dass das Zitat von Antoine de Saint-Exupéry aus dem Werk »Die Stadt in der Wüste/Citadelle«⁵ stammt. In der Reflexion werden die TeilnehmerInnen gefragt, wer glaubt, dass die gleiche

⁵ Saint-Exupéry 1951.

Übung mit »Sprecherlaubnis« mehr, genauso viel oder weniger Zeit in Anspruch nimmt. Die Personenzahl zu den drei Meinungen wird am Flipchart festgehalten. Danach werden die drei Gruppen einzeln befragt, warum das so ist. In der Auflösung erläutert der/die TrainerIn, dass die meisten Gruppen unter Zuhilfenahme von verbaler Sprache mehr Zeit in Anspruch nehmen. Dies liegt daran, dass Sprache auch zur Selbstdarstellung und Profilierung und nicht einzig zur Problemlösung in Gruppen verwendet wird.

Dauer der Methode: 45 Minuten.

Vorbereitung / Material: Moderationskarten mit Text.

Anmerkungen: Am Ende kann noch der Gruppenprozess gemeinsam reflektiert werden:

- Wie ist es der Gruppe in der Kooperation ohne Sprechen ergangen?
- Wer hat entscheidend zur Lösung beigetragen?
- Wer hat sich eher im Hintergrund gehalten?

Zielgruppen: alle Zielgruppen.

1.2.8 Kommunikationsstaffel

Theoretischer Abriss: Mündliche Kommunikationsübertragung ist extrem fehleranfällig. Das menschliche Gehirn kann selbst bei hoher Konzentration nur eine bestimmte Anzahl an Informationen verbal aufnehmen und aus dem Gedächtnis wiedergeben. Dies betrifft den Inhalt, das Vokabular und die Satzlänge bzw. -komplexität. Insbesondere für Projektkommunikation gilt daher, dass wichtige Information zu verschriftlichen ist und mündliche Information so verständlich wie möglich (siehe »Die 4 Verständlichmacher«) weiterzugeben ist.

Art der Übung: Übung in der Gesamtgruppe.

Übungsziel: Bewusstmachen der Fehleranfälligkeit mündlicher Kommunikation, insbesondere von Einwegkommunikation, Bewusstmachen von verständlicher und unverständlicher Sprache, Bewusstmachen der Wichtigkeit der Verschriftlichung wichtiger Information in Projekten und Organisationen.

Quelle: TrainerInnentradition in Kommunikationstrainings.

Beschreibung der Methode: Zwei TeilnehmerInnen werden gebeten im Raum zu bleiben und einander gegenüber in der Raummitte auf zwei Sesseln Platz zu nehmen, während die anderen TeilnehmerInnen den Raum verlassen. Eine Person erhält den Text und liest ihn der anderen so deutlich wie möglich vor. Die andere Person wird aufgefordert, sich so viel wie möglich davon zu merken; sie darf keine Zwischenfragen stellen. Nun setzt sich die vorlesende Person in den Außenkreis und die nächste Person wird hereingebeten. Die zuvor zuhörende Person soll nun den Text so genau wie möglich wiedergeben. Danach darf sie im Außenkreis Platz nehmen und die nächste Person wird hereingebeten. Dies geht so weiter bis zum Schluss. Am Ende sagt die letzte Person die Information, die sie verstanden hat, laut für alle. Der/Die TrainerIn nimmt jede Person während des Sprechens auf Video auf. Nun erhalten alle TeilnehmerInnen den vollständigen Text und es wird ihnen nach einer kleinen Pause (Video zurückspulen!) das Video vorgespielt. Dabei sollen sie ankreuzen, welche Informationen in der wievielten Übertragung (1.–10. Übertragung) verloren gehen. Am Ende macht der/die TrainerIn am Flipchart eine vertikale Linie in der Mitte des Papiers und schreibt links auf Zuruf Informationen auf, die verloren gingen, und rechts Informationen, die sehr lange in Erinnerung blieben. Am Ende teilt der/die TrainerIn auch die Handouts »Die 4 Verständlichmacher« und die »Pressemeldung Paderborn« aus und erläutert bzw. bespricht diese gemeinsam mit den TeilnehmerInnen.

Dauer der Methode: 1 Stunde.

Vorbereitung/Material: ev. Video, TV-Gerät, Handouts.

Anmerkungen: Danach können rhetorische Übungen mit Feedback erfolgen.

Zielgruppen: ProjektleiterInnen, ProjektmitarbeiterInnen.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblätter »Kommunikationsstaffel«, »Die 4 Verständlichmacher«, »Pressemeldung Paderborn« (siehe 8.1.4).

1.2.9 Meine Stress-Antreiber

Theoretischer Abriss: Das Modell der inneren Antreiber (Miniskript) kommt aus der Transaktionsanalyse, die darunter elterliche Forderungen versteht, die an die Personen im Kindesalter gestellt wurden und überindividuelle kulturelle und soziale Sozialisationsnormen widerspiegeln. Die Eltern-Gebote graben sich im Kindesalter häufig unbemerkt ins Unterbewusstsein ein, da Kinder aufgrund ihrer Abhängigkeit nicht in der Lage sind, diese Gebote zu hinterfragen. Im Rahmen des Antreiber-Tests geht es darum, die »inneren Antreiber« bewusst zu machen, die für Stress im Berufsleben häufig mitverantwortlich sind, und gemeinsam Alternativen dazu zu finden.

Art der Übung: Einzel- und Gruppenübung.

Übungsziel: Innere Stressantreiber bewusst machen und mit neuen Glaubenssätzen gegensteuern.

Quelle: www.boku.ac.at/sfh/Documents/Antreibertest.pdf [20.1.2011]

Beschreibung der Methode: Der/Die Trainerin gibt den Test (siehe Materialien) an die TeilnehmerInnen mit dem Hinweis aus, dass es sich hierbei um einen Stresstest handelt. Da wir unseren eigenen Stress auch selbst beeinflussen können und nicht nur von unserer Umwelt abhängig sind, soll der Test herausfinden, was genau uns den Stress macht.

Nach dem Ausfüllen des Tests und der Auswertung erläutert der/die TrainerIn die einzelnen Antreiber und bespricht mit den TeilnehmerInnen mögliche »Erlauber« (siehe Handout).

Dauer der Methode: 45 Minuten.

Vorbereitung/Material: –

Zielgruppen: alle Zielgruppen.

Arbeitsmaterial: Material für »Meine Stress-Antreiber«-Antreibertest (siehe 8.1.5).

1.2.10 Ein organisationsinternes Projekt durchführen

Theoretischer Abriss: Die folgende Übung, die auch im Praxishandbuch »Methoden der allgemeinen Berufs- und Arbeitsmarktorientierung« in ähnlicher Form bereits enthalten ist, wird hier aufgrund der besonders guten Eignung zur Simulation eines kurzen Projekts vorgestellt.

Art der Übung: Unternehmensplanspiel.

Übungsziel: Ein kleines Projekt simulieren und gemeinsam den Prozess reflektieren.

Quelle: Francis/Young 2001, Seite 189 (adaptiert von Karin Steiner).

Beschreibung der Methode: Jede/r TeilnehmerIn erhält ein Handout mit folgendem Text, der von dem/der TrainerIn laut vorgelesen wird:

»Sie arbeiten alle in der internen Beratungsabteilung eines Großunternehmens. Die Zeiten sind lausig. Gestern war der Abteilungsleiter bei der Besprechung mit seiner Chefin, die ihm erklärte:

›Es tut mir leid, dass ich es sagen muss, aber wir haben die kritische Grenze erreicht, und es ist sehr fraglich, ob die Gesellschaft überleben kann. Wie Sie wissen, waren wir immer sehr anständig und haben niemals Leute gefeuert, außer wenn es absolut notwendig war. Wie die Dinge stehen, sehe ich nur zwei Möglichkeiten für Ihre Abteilung:

Wir machen den Laden zu.

Wir bieten Ihre Dienste auch auf dem freien Markt an und decken damit 50% Ihres Budgets ab.

Ich weiß, der Markt ist miserabel und die Konkurrenz sehr stark, aber ich glaube, wir können es schaffen. Wenn Sie wollen, können Sie auch neues Know-how einkaufen, vorausgesetzt, Sie tragen die Kosten. Ich gebe Ihnen 6 Monate Zeit zur Planung und Vorbereitung für den Start.«

Arbeitsanleitung für die »Abteilung«, die aus 5 bis 6 MitarbeiterInnen besteht (1,5–2 Stunden Zeit):

- Bestimmen Sie eine/n ProjektleiterIn, die/der die Arbeit in der Gruppe koordiniert!
- Analysieren Sie gemeinsam die Fähigkeiten und Talente, über die Sie in der Gruppe verfügen und die anderen Unternehmen oder Organisationen von Nutzen sein könnten.
- Analysieren Sie die Mängel der Gruppe und besprechen Sie, ob Sie zusätzliches Know-how einkaufen müssen.
- Welche Maßnahmen müssen Sie in den nächsten sechs Monaten ergreifen?
- Entwerfen Sie ein Prospekt, mit dem Sie potentielle KundInnen/AuftraggeberInnen für das neue Team anwerben können!
- Welche vorhandenen Qualitäten müssen Sie noch ausbauen, welche müssen Sie sich noch aneignen?

Sind die Teams bzw. die Gruppe mit der Arbeitsaufgabe fertig, dann sollen die Ergebnisse von der Projektleitung dem/der TrainerIn (»ChefIn«) präsentiert werden.

In der Reflexion können folgende Fragen mit den TeilnehmerInnen besprochen werden:

- Wie hat sich die Gruppe organisiert?
- Wie wurden Entscheidungen getroffen?
- Wie wurden die Verantwortungen verteilt?
- Wie hat der/die ProjektleiterIn die Gruppe geführt?
- Wie hat sich die Gruppe die vorhandene Zeit eingeteilt? Gab es jemanden, der/die auf die Zeit schaute?
- Gab es Konflikte/Uneinigkeiten? Wie wurden diese gelöst?
- Wie wirken die Regeln des Projektmanagements auf den Erfolg des Ganzen?
- Welche weiteren Faktoren beeinflussen den Projekterfolg?

Dauer der Methode: 2,5 Stunden.

Vorbereitung/Material: Papier, Moderationskarten, Schere, Klebstoff, Stifte, ev. Ölkreiden.

Zielgruppen: ProjektmitarbeiterInnen, ProjektleiterInnen.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt für »Ein organisationsinternes Projekt durchführen« (siehe 8.1.6).

2 Umgang mit Widerstand

Alfred Fellingner-Fritz

2.1 Theorie

2.1.1 Allgemeines

Jeder Trainer, jede Beraterin hat sicherlich schon öfters erlebt, dass TeilnehmerInnen nicht engagiert waren, vieles in Frage stellten, häufig Nebengespräche führten etc., obwohl man doch das für die TeilnehmerInnen Beste möchte und selbst das Beste gegeben hat (oder zumindest geglaubt hat, dies zu tun). Häufig kommt dann folgende Überlegung ins Spiel: Die TeilnehmerInnen sind im Widerstand. Möglicherweise ist man dadurch als betroffener Trainer, betroffene Beraterin sogar gekränkt und/oder möchte den Widerstand bekämpfen.

Dieser Beitrag versucht nun dieses »Phänomen« Widerstand aufzugreifen und möchte ein paar Ideen zum Thema Umgang mit Widerstand im freiwilligen (die Teilnahme am Seminar/an der Beratung ist freiwillig), aber auch im Zwangskontext (die TeilnehmerInnen sind von dritten geschickt oder zugewiesen) aufwerfen, um das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern. Der Leitgedanke dabei ist, mit dem Widerstand zu arbeiten, ihn zu (be-)achten und zu würdigen.

»In der Regel sind mit dem Begriff Widerstand negative Assoziationen verbunden. Widerstand kann aber ebenso gut positiv gesehen werden, nämlich als der Versuch einer Person oder eines Systems, die eigene Integrität und Handlungsfreiheit aufrecht zu erhalten bzw. den Status Quo beizubehalten. Widerstand hat also immer auch eine systemstabilisierende Funktion.«⁶

2.1.2 Definition von Widerstand in Trainings- und Beratungsprozessen

»Personen nehmen Engagement zurück oder verweigern Engagement.«⁷

An dieser Stelle muss ergänzt werden, dass Widerstand ein ganz normales Phänomen ist, das zu jedem Lern- und Veränderungsprozess dazugehört und vielfältige Ursachen haben kann. Wie man mit dem Widerstand umgeht, hängt von der eigenen Haltung (auch dem Menschenbild), der Bedeutungszuschreibung, was überhaupt Widerstand sein kann, und der eigenen Rolle als TrainerIn, BeraterIn (was kann/will/darf ich tun?) ab.

Widerstand kann nicht immer erkannt werden, und Widerstand führt nicht zwangsweise dazu, dass nichts gelernt/verändert wird. Vom Handeln in einem Seminar/in einer Beratung kann nicht unmittelbar auf das Handeln im Alltag der KundInnen/KlientInnen geschlossen werden.⁸ So hinterfragt TeilnehmerIn XY im Seminar ständig das vorgetragene Wissen und wie es didaktisch vorgetragen wird, setzt aber das Gehörte sehr wohl in der eigenen Arbeit sofort um, während TeilnehmerIn YZ intensiv zuhört, konkrete Ideen der Umsetzung bereits im Seminar entwickelt, diese jedoch nie in die Praxis umsetzt.

⁶ Huber 2003, Seite 135.

⁷ Lahniger 2005, Seite 8.

⁸ Vgl. Wallner 2003, Seite 152.

2.1.3 Verschiedene Betrachtungsweisen zu Widerstand⁹

2.1.3.1 Widerstand in der Psychoanalyse

In der Psychoanalyse wird all das als Widerstand bezeichnet, was sich der psychoanalytischen Arbeit entgegensetzt. Dabei handelt es sich vorwiegend um unbewusste Kräfte (in den PatientInnen), welche den pathologischen Zustand zu erhalten suchen. Der Widerstand dient dazu, Schuldgefühle, schmerzhaft Affekte, aber auch Scham und Angst zu unterbinden, welche die Psychotherapie als schmerzhafter Prozess der Konfrontation mit sich selbst ans Tageslicht bringen würde. Der Widerstand kann aber nicht einfach abgestellt werden, sondern muss in einem längeren therapeutischen Prozess erschlossen und bearbeitet werden.

Damit wird Widerstand »nur« als Problem der KlientInnen gesehen und nicht auch als Problem der TherapeutInnen oder der zugrunde liegenden Interaktion.¹⁰

2.1.3.2 Widerstand in der Themenzentrierten Interaktion

»Um sich deutlich von der psychoanalytischen Prägung des Widerstandsbegriffs abzugrenzen, hat man in der Themenzentrierten Interaktion den Widerstandsbegriff zugunsten des Störungsbegriffs aufgegeben. Dieser wird primär als phänomenologisches Konzept betrachtet. Unter einer Störung wird dabei jedwedes Hindernis in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand verstanden. Solche Hindernisse können sich dabei auf die Sachebene (Es oder Thema), die Beziehungsebene (Ich & Wir) oder auf die Lernumgebung beziehen. Der Einzelne wird im Sinne des Postulats ›Störungen haben Vorrang‹ dazu aufgefordert, Lernhindernisse offen darzulegen und anzusprechen, wenn durch sie das eigene Lernen beeinträchtigt wird. Dadurch soll ein dynamisches Gleichgewicht zwischen Thema (Es), Bedürfnissen des Einzelnen (Ich) und Bedürfnissen der Gruppe (Wir) aufrechterhalten werden.«¹¹

2.1.3.3 Widerstand in der Gestalttherapie

»Widerstand bedeutet nach Wheeler nicht allgemeiner Widerstand gegen Kontakt überhaupt, sondern gegen bestimmte Kontaktangebote bzw. gegen Kontaktzwänge, die der oder die Handelnde als schädlich für sich empfindet. Damit ist Widerstand eine gesunde, wachstumsfördernde Haltung, die sehr notwendig ist für die flexible, selbstbestimmte Figur / Grund-Bildung.«¹²

2.1.3.4 Widerstand in der Hypnotherapie

Bei der Ericksonschen Sichtweise wird davon ausgegangen, dass es eine Verhaltensweise der KlientInnen als Widerstand nur in dem Sinne gibt, dass der Therapeut/die Therapeutin noch nicht das richtige Angebot bzw. die richtige Form gewählt hat. Erickson hat vorausgesetzt und geschlussfolgert, dass es durch die sorgfältige und kreative Rapportgestaltung den KlientInnen erleichtert wird, die Angebote der TherapeutInnen bzw. BeraterInnen anzunehmen. Damit relativiert Erickson die klassischen Widerstandskonzepte, die den KlientInnen

⁹ Auch wenn hier vor allem auf Psychotherapeutische Ansätze verwiesen wird, soll dies keineswegs suggerieren, dass im Beratungs- und Trainingskontext psychotherapeutisch gearbeitet werden soll oder muss bzw. in den meisten Fällen soll und darf dies gar nicht getan werden. Aber der Widerstand als psychisches / soziales Phänomen hat seine Wurzeln in der Psychoanalyse und man kann einiges für »andere Beratungs- und Trainingskontexte« aus diesen Betrachtungsweisen ableiten.

¹⁰ Vgl. Roterberg-Steinberg 2003, Seite 125.

¹¹ Huber 2003, Seite 135.

¹² www.gestalttherapie-lexikon.de/widerstand.htm [20.1.2011]

in jedem Falle widerständige Reaktionen unterstellen. In der Erickson-Therapie nutzen die BeraterInnen alles, was die KlientInnen mitbringen.¹³

2.1.3.5 Widerstand im systemischen Ansatz

Beschreibungen wie »schwierig« oder »im Widerstand« sind erst einmal nur Problembeschreibungen der BeraterInnen/TrainerInnen.

Erkennt man an, dass die TeilnehmerInnen die ExpertInnen für ihre Lösung sind, so ist der »Widerstand« der TeilnehmerInnen als konstruktiver Beitrag, z. B. als Rückmeldung an BeraterInnen/TrainerInnen zu verstehen, dass die eingeschlagene Richtung der BeraterInnen/TrainerInnen für die TeilnehmerInnen nicht sinnvoll ist. Damit ist sogenannter Widerstand aus systemischer Sicht eine essentiell wichtige Information, und somit als aktive Mitgestaltung an der gemeinsamen Lösungssuche zu verstehen. Diese Beschreibung fördert eine von Respekt geprägte Kooperationsbeziehung zwischen BeraterInnen/TrainerInnen und TeilnehmerInnen.¹⁴

2.1.3.6 Widerstand und Macht

»Im Bereich der Organisationsentwicklung und des Veränderungsmanagements wird Widerstand im Zusammenhang mit ungleichen Machtverhältnissen thematisiert (Häcker, 1999). Widerstand kann hier als eine versteckte Form des Nein-Sagens verstanden werden, wo ein offenes Nein nur schwer möglich erscheint.«¹⁵

»Innerhalb von Lehr-Lernkontexten können auch ungleiche Machtverhältnisse eine Rolle spielen. Zum einen brauchen Lernende häufig Bescheinigungen oder Beurteilungen von den Lehrenden, zum anderen haben Lehrende durch den ihnen zugesprochenen ExpertInnenstatus eine gewisse Autorität.«¹⁶

2.1.4 Mögliche Arten von Widerstand in Trainings- und Beratungsprozessen

In Trainingsprozessen können nach Wallner idealtypisch vier Widerstandsarten unterschieden werden.¹⁷ Diese Widerstandsarten können auch in Beratungsprozesse beobachtet werden. Daher die Erweiterung um Beratungskontexte.

2.1.4.1 Widerstand gegen die Seminardidaktik/Beratungsmethodik

Die TeilnehmerInnen weigern sich, den Angeboten (Inhalte, Methoden, Interventionen etc.) der TrainerInnen/BeraterInnen zu folgen. Mögliche Ursache könnte sein, dass die TrainerInnen/BeraterInnen eine für die TeilnehmerInnen nicht passende/nützliche Intervention in einem unpassenden Moment etc. gesetzt haben.¹⁸

¹³ www.markusfelder.at/Infos/mrochen.pdf [20.1.2011]

¹⁴ www.t-e-a-m.org/de/know-how-center/artikel/systemische-teamentwicklung.php [20.1.2011]

¹⁵ Nevis 1988, zitiert nach Huber 2003, Seite 137.

¹⁶ Huber 2003, Seite 137.

¹⁷ Vgl. Wallner 2003, Seite 154ff.

¹⁸ Vgl. Wallner 2003, Seite 150.

Erleben TeilnehmerInnen Interventionen/Methoden, Inhalte etc. als sinnvoll und nützlich, kann diesem Widerstand bereits im Vorfeld begegnet werden (siehe Kapitel Widerstand vermeiden/Motivation fördern und erhalten). Ist der Widerstand bereits da, braucht es möglicherweise eine neuerliche Sinnstiftung oder Veränderungen auf der didaktisch/methodischen Ebene (andere Inhalte, andere Methoden?).

2.1.4.2 Widerstand gegenüber den TrainerInnen/BeraterInnen

TeilnehmerInnen können Widerstand gegen das Seminargeschehen entwickeln, weil sie mit dem Geschlecht, Alter, der Sprechweise oder der Selbstdarstellung etc. der TrainerInnen, BeraterInnen nicht einverstanden sind. Diese Widerstände sind aber nicht gegen die Person der TrainerInnen/BeraterInnen gerichtet, sondern sind typische Übertragungsphänomene.

Diesem Widerstand kann vorgebeugt werden (das heißt aber nicht, dass man diesem Widerstand ganz entgehen kann!), indem man bereits sehr früh in Training und Beratung klarstellt, welche Kompetenzen man hat, was man anzubieten hat, welche Erwartungen man an die TeilnehmerInnen hat etc. bzw. frühzeitig enttäuscht, das heißt auch offenlegt, was TeilnehmerInnen vom Trainer, der Beraterin nicht erwarten können. Dies muss ehrlich, authentisch und einhaltbar sein! Kommt es zu diesem Widerstandsphänomen, so ist es wichtig, dies als TrainerIn, BeraterIn nicht persönlich zu nehmen, sondern konstruktiv damit umzugehen (siehe dazu Kapitel 2.1.5.3 Weitere Überlegungen zum Umgang mit Widerstand).

2.1.4.3 Lern- oder Änderungswiderstand

Der Status Quo, das Bisherige wird in Frage gestellt. Man soll etwas dazu lernen oder sich verändern. »Das Neue muss als notwendig, attraktiv und sinnvoll erachtet werden. Denn jede Veränderung kostet Mühe, Zeit, Energie, Mut und ist zunächst mit Verunsicherung verbunden. Das Alte muss oft betrauert und begraben werden, ehe Neues angenommen und gelebt werden kann.«¹⁹ Die Veränderung hat sich deshalb notwendigerweise mit der Bearbeitung und Überwindung von Enttäuschungen zu beschäftigen. Das bedeutet Ablösungsarbeit.

Als TrainerIn und BeraterIn habe ich auf Wertschätzung des »Alten, Bisherigen« zu achten, damit auch Neues möglich wird, und dem Neuen muss Sinn verliehen werden, das heißt Verständnis und Nutzen vermittelt werden. Des Weiteren muss möglicherweise dem Umgang mit der Ambivalenz (Altes, Bisheriges versus Neues, Anderes) Raum und Zeit gegeben werden, um sich ausreichend gut vom Bisherigen verabschieden oder das Neue mit dem Alten verknüpfen zu können.

2.1.4.4 Widerstand auf Grund einer Selbstwertbedrohung

»Der Selbstwert eines Menschen wird u. a. gespeist aus seinem Bild von sich selbst, dem Vergleich mit anderen, aus seiner Einzigartigkeit und Zugehörigkeit und aus seinen Werten wie Macht, Erfolg, Sicherheit und Leistung.«²⁰ Wird dieses in Frage gestellt, so kann es zu Widerstand kommen (siehe auch Lern- oder Änderungswiderstand).

Diesem Widerstand kann einerseits mit Wertschätzung der TeilnehmerInnen, der KlientInnen sowie mit dem Angebot eines »passenden« Maßstabs, an dem sie sich messen können (sollen), begegnet werden. Gibt man TeilnehmerInnen Aufgaben, an denen sie regelmäßig scheitern (bzw. scheitern müssen), das

¹⁹ Wallner 2003, Seite 161.

²⁰ Wallner 2003, Seite 161f.

heißt überfordert man sie, so erzeugt dies Widerstand auf Grund einer Selbstwertbedrohung. Werden den TeilnehmerInnen aber auch schaffbare Aufgaben (die sie zwar fordern, aber nicht überfordern) gegeben, so wird ihr Selbstwert nicht gefährdet sein. Ein anderes Beispiel wäre, wenn sehr ungleich kompetente TeilnehmerInnen in einer Gruppe arbeiten, der weniger kompetente aber gleich gut sein möchte wie die kompetentere (diese somit als Maßstab nimmt!) und dabei immer wieder scheitert. Hier könnte der Gefahr der Selbstwertbedrohung durch eine achtsame Gruppenzusammenstellung oder regelmäßigen Gruppenwechsel begegnet werden.

2.1.5 Widerstand und Umgang mit Widerstand

In den letzten Kapiteln wurde versucht, unterschiedliche Betrachtungsweisen und Ursachen für Widerstand darzustellen. Ein Fazit könnte sein:

Widerstände sind nichts Böses, sie geben uns (hilfreiche) Informationen.

Widerstand ist eine Botschaft, Widerstand drückt ein Bedürfnis aus.

- Danke ich habe genug!
- Bis hier her kann/will ich kooperieren, weiter nicht.
- Ich habe Angst vor Misserfolg, wenn ich mich darauf einlasse.
- Ich bin unsicher, was mich erwartet.
- Ich halte diese Übung für nicht sinnvoll.
- Ich bin unsicher, wer der/die andere ist, was er/sie von mir will.
- Ich habe Angst vor Veränderungen.
- Usw.

Daher könnten folgende Fragestellungen hilfreich sein:

- Wie äußert sich der Widerstand?
- Was ist das Bedürfnis hinter dem Widerstand?
- Was ist das Gute im Widerstand?
- Wie kann der Widerstand in dieser Situation nutzbar gemacht werden (welche Intervention wäre sinnvoll)?

2.1.5.1 Einige Beispiele für Widerstand

Beispiel 1

Ein Arbeitsuchender entscheidet sich, alles zu tun, um neue Arbeit zu finden. Nach einigen Misserfolgen verstärkt sich seine Angst vor weiteren Misserfolgen. Er versucht daher weiteren Bewerbungsgesprächen zu »entgehen«, indem er sich nicht weiterhin bewirbt und sich stattdessen um andere, »wichtigere« Dinge, die gerade anstehen, kümmert.

Dies kann als Widerstand gedeutet werden. Das Bedürfnis hinter diesem Widerstand könnte der Wunsch nach Erfolg und Sicherheit sein. Das Gute im Widerstand für diesen Arbeitsuchenden ist der Schutz vor weiteren Misserfolgen. Eine Intervention müsste folglich in einer Weise ansetzen, die dem Arbeitsuchenden weiterhin die Suche ermöglicht, denn das will er ja im Grunde (und dadurch ist ja auch ein Erfolg möglich). Gleichzeitig müsste die Intervention aber auch Schutz vor weiteren Misserfolgen gewährleisten, sprich vermitteln, wie der Arbeitsuchende mit Misserfolgen umgehen soll.

Beispiel 2

Eine Vortragende lädt nach ihrem Vortrag zu einer Diskussion ein, aber niemand sagt etwas. Auch dies könnte als Widerstand gedeutet werden. Möglicherweise steht dahinter das Bedürfnis der TeilnehmerInnen, den Vortrag zu beenden und eine erholsame Pause zu machen. Oder die Methodik ist für die TeilnehmerInnen gerade nicht die richtige, da sie eher konsumieren als sich selbst einbringen wollen. Das Gute im Widerstand ist, dass die TeilnehmerInnen ihre Selbstbestimmung äußern (einfach nicht mitdiskutieren). Eine Intervention könnte also sein, einfach eine Pause anzubieten und dabei die Möglichkeit offen zu halten, Fragen im informellen Teil zu stellen.

2.1.5.2 Einige Thesen zum Umgang mit Widerstand

Lahninger schlägt Folgendes zum Umgang mit Widerstand vor:²¹

- Widerstand gegen äußere Aspekte, wie Methodik, Leitung und Gruppe präventiv niedrig halten.
- Regeln vereinbaren und Orientierung geben.
- Motivation fördern durch Initiative, Kreativität und Know-how.
- Indem ich Widerstand beachte, erhalte ich wertvolle Information.
- Widerstand deute ich als Angebot zur Kommunikation/Kooperation. Hypothesen für Ursachen des Widerstands bilden.
- Ich prüfe, ob es sinnvoll ist, den Rahmen, zum Beispiel die Methode, das Tempo etc. zu verändern.
- Mit dem Widerstand zu arbeiten, heißt, diesen zu ehren, zu achten und ihm Raum zu geben.
- Widerstände, als das sehen, was sie sind: nicht persönlich nehmen.
- Meinen Ärger (über den Widerstand) nehme ich ernst, sonst zeigt er sich als Widerstand. Regie in mir führt jedoch eine Instanz, die nach Lösungen sucht und bereit ist, dazu zu lernen – und nicht Zorn, der sich im Beschuldigen zeigt.
- Weil ich überzeugt bin, dass mein Angebot sinnvoll und nützlich ist, kann ich auch gut damit umgehen, wenn es abgelehnt wird.
- Weil ich gut vorbereitet bin, fällt es mir leichter, vom Vorbereiteten abzugehen.
- Konstruktives Durchsetzen ist sinnvoller als kopfloses Sich-Behaupten- und Durchsetzen-Müssen (um des Durchsetzens Willen).
- Konstruktives Durchsetzen ist grundsätzlich wertschätzend, einbeziehend und gesprächsbereit.
- Konfliktfähig sein – bereit, sich Konflikten zu stellen.
- Konsensfähig sein – bereit, eine Einigung zu erzielen.
- Dissensfähig sein – bereit, mit Widerspruch zu leben: Gerade im Zwangskontext ist die Dissensfähigkeit gefragt, da es dabei zwischen TrainerInnen, BeraterInnen und den TeilnehmerInnen, KlientInnen häufig unauflösbare Widersprüche gibt!

2.1.5.3 Weitere Überlegungen zum Umgang mit Widerstand

Je nach Situation müssen TrainerInnen/BeraterInnen entscheiden, wie sie mit dem wahrgenommenen Widerstand umgehen.

Anbei weitere Überlegungen zum Umgang:

- ignorieren, weil der Widerstand nicht arbeitshinderlich ist
- den Widerstand verdeutlichen und damit auch den TeilnehmerInnen bewusst zugänglich machen (Metakommunikation!). Dies kann je nach Sinnhaftigkeit in der ganzen Gruppe oder mit einzelnen TeilnehmerInnen in einem Vier-Augen-Gespräch passieren

²¹ Lahninger 2005.

- kann heißen, den Widerstand anzusprechen, für Widerstand Verständnis zu zeigen (wertschätzen!) und die TeilnehmerInnen zu bitten, sich trotzdem weiter auf das Seminar/die Beratung einzulassen. Hier wird wahrscheinlich eine zusätzliche Sinnstiftung für die TeilnehmerInnen notwendig sein, warum sie sich weiter einlassen sollten.
- kann aber auch heißen, den Widerstand anzusprechen, ihn zu benennen und in der Gruppe zu besprechen/bearbeiten.
- »Ist der gezeigte Widerstand in einer Gruppe jedoch nicht besprechbar und aufzulösen, kann es sich bewähren, ihn zunächst unbearbeitet zu lassen und zu anderen Themen überzugehen. Entweder der Widerstand löst sich von selbst auf oder er wird an anderer Stelle noch deutlicher und damit auch zugänglich.«²²
- Dilemma/Zwickmühle der TrainerInnen/BeraterInnen ansprechen: Eigentlich würde ich Sie gerne unterstützen, Ihnen gerne etwas zeigen, beibringen etc., aber Sie wollen etwas anderes, da bin ich jetzt in einem Dilemma – wie tun wir jetzt weiter? (Delegation der Lösungssuche auch an die TeilnehmerInnen!)
- Ist der Widerstand nicht auflösbar, ist die Frage der weiteren Zusammenarbeit zu klären.

Steve de Shazer unterscheidet drei Motivationslagen oder KundInnentypen, die sich gut auf Lehr-Lernkontexte übertragen lassen: Teilnehmende können als KundInnen kommen, die wirklich an Ihrem Angebot und einer Veränderung interessiert sind. Es kann sich aber auch nur um BesucherInnen handeln, denen zunächst einmal nicht an einer Veränderung, sondern einfach nur an einer Bescheinigung oder an Informationen gelegen ist. Und es gibt noch die Klagenden, die überall nach Gründen suchen, warum eine Veränderung nicht notwendig oder nicht möglich ist, ohne eine wirkliche Veränderungsbereitschaft mitzubringen. Die beiden KundInnentypen Klagende und BesucherInnen können typischerweise als »widerständig« beschrieben werden, da ihr Engagement und ihre Kooperationsbereitschaft nur sehr eingeschränkt ausgeprägt sind.

Gunther Schmidt schlägt folgenden Umgang/ folgende Kommunikation vor, um BesucherInnen zu Klagenden zu machen und Klagende zu KundInnen.²³

BesucherInnen zu Klagenden machen

Wertschätzung, dass die TeilnehmerInnen überhaupt gekommen sind.

»Eigentlich haben Sie kein Anliegen, und Sie brauchen keine Unterstützung, aber was sind die Konsequenzen, wenn wir nicht kooperieren/wenn Sie die Beratungsleistung nicht in Anspruch nehmen, am Training nicht teilnehmen?«

Motto: Wertschätzung

Klagende zu KundInnen machen

Die optimale Lösung wäre, die anderen ändern sich (schicken mich in keinen Kurs mehr, in dem Job zahlen sie so viel Geld, wie ich möchte, etc.).

»Leider ist es so, dass wir Personen, Rahmenbedingungen etc. nicht direkt beeinflussen können, dass es sogenannte Restriktionen gibt, daher kann ich Ihnen als BeraterIn/TrainerIn zwei Möglichkeiten anbieten: an dem zu arbeiten, was Sie tun können, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, die Restriktionen zu ändern, und wie sie, wenn es die Restriktionen gibt, damit anders/besser/zufriedenstellender umgehen können.«

Motto: Eigenverantwortung

²² Wallner 2003, Seite 153.

²³ Diese Überlegungen von Gunther Schmidt sind aus dem Lehrgang »Systemische und Hypnotherapeutische Konzepte für Organisationsberatung, Coaching und Persönlichkeitsentwicklung, 2004/2005 entnommen.

2.1.6 Widerstand vermeiden/Motivation fördern und erhalten

War in den bisherigen Kapiteln von Widerstand die Rede, so soll aber auch der Begriff Motivation noch kurz aufgegriffen werden. Unter Motivation wird vereinfacht die Bereitschaft, sich für etwas zu engagieren, verstanden.

Wir können andere Menschen aber nicht (direkt) motivieren. Motivation ist ein autonomer, innerer Vorgang, den wir von außen nicht steuern können. Aber alles, was wir (als TrainerInnen, BeraterInnen etc.) tun, und welche Einstellung wir haben sowie die Rahmenbedingungen, in denen wir uns befinden, wirken sich auf die Motivation aus.²⁴

Lernumgebungen können so gestaltet werden, dass viele unnötige Widerstände gar nicht erst auftreten bzw. dass sie, wenn sie auftreten, sinnvoll bearbeitet werden können. Zur Prävention von Widerständen, die durch die Lernumgebung entstehen könnten, anbei folgende Überlegungen.

Auf die Lernenden können unterschiedliche Faktoren motivierend wirken. »Siebert (2003) hält zur Motivation folgendes fest:

- Lernfortschritte und Lernerfolge motivieren.
- Soziale Anerkennung und Verstärkung motivieren.
- Anschlussfähige Lerninhalte motivieren.
- Eine »dosierte Diskrepanz«, d. h. eine leichte Überforderung motiviert.
- Überraschungen und Methodenwechsel motivieren.
- Praxisrelevante, verwendungsorientierte Inhalte motivieren.
- Übersichten, Schemata, Visualisierungen motivieren.
- Akzeptierende, unterstützende Seminargruppen motivieren.
- Emotionales Engagement motiviert.
- Das Erkennen von Zusammenhängen motiviert.
- Fehler können motivieren, wenn daraus gelernt wird.
- Gesellschaftliche Anerkennung des Lernens motiviert.«²⁵

Daraus leiten sich folgende didaktische Überlegungen ab:

- »Orientierung am Erfahrungs-, Berufs- und Alltagsbereich der TeilnehmerInnen;
- Ermöglichung von Eigenaktivität, von aktivem Lernen;
- Gespräche und Diskussionen;
- Erarbeitung von Sinn- und Strukturzusammenhängen;
- Lernen durch Einsicht;
- Problem- bzw. Projektorientierung durch Integration von Lernen und Handeln;
- Statt Abstraktion besser Veranschaulichung, Beispiele und Mehrmedialität;
- Berücksichtigung des Bedürfnisses nach Selbstentfaltung;
- Unterlagen bereitstellen, um Versäumtes und zu Wiederholendes in Ruhe nachlesen zu können; Gedächtnis- und übungsorientierte Bildungsarbeit;
- Lernen durch Abwechslung (nach Inhalt, Methode, Lernprinzipien u. a.);
- Zu Beginn des Trainings ist es wichtig, dass die TeilnehmerInnen ihre Skepsis und ihre Vorurteile gegenüber der Maßnahme und den TrainerInnen durch direkte Ansprache dieser Problematik äußern und abbauen können.«²⁶

Beachte ich als TrainerIn diese Grundsätze, in dem ich eine entsprechend Lernumgebung schaffe und didaktische Grundüberlegungen beachte, so wirkt dies motivationsfördernd bzw. widerstandshemmend!

²⁴ Vgl. Sprenger 2002, Lahninger 2005 u. a.

²⁵ Siebert 2003, zitiert nach Lepschy/da Rocha/Sturm 2009, Seite 16f.

²⁶ Lepschy/da Rocha/Sturm 2009, Seite 17f.

2.1.7 Beratung, Training im Zwangskontext

Unser Idealbild als TrainerInnen, BeraterInnen

Motivierte TeilnehmerInnen und KlientInnen, die freiwillig und lern- bzw. entwicklungssehrig (also motiviert) zu uns kommen, weil sie das selbst wollen, um von uns und mit uns zu lernen.

Die häufige Realität

TeilnehmerInnen oder KlientInnen, die »geschickt« oder »zugewiesen« werden (von Vorgesetzten, vom Arbeitsmarktservice etc.), also alles andere als freiwillig kommen, gar nicht wissen, was sie erwartet und warum sie eine Beratung oder einen Kurs brauchen (also ohne Motivation kommen), gibt es doch von ihrer Perspektive aus kein Problem oder Anliegen.

2.1.7.1 Kann Zwang jemals etwas Hilfreiches sein?

Conen und Cecchin formulieren folgenden Nutzen von Zwang für therapeutische Kontexte:

»Zwang kann helfen

- KlientInnen für Hilfen zu erreichen, die sie sonst nie erhalten hätten;
- einen Einstieg in die Arbeit mit KlientInnen überhaupt zu ermöglichen;
- bei KlientInnen eine Motivation aufzubauen;
- eine beraterische (oder therapeutische Arbeit) mit KlientInnen zu ermöglichen;
- die Bereitschaft für Veränderungen zu erhöhen;
- KlientInnen, die sonst hoffnungslos ausgegrenzt wären, für eine Zusammenarbeit zu gewinnen;
- KlientInnen mit der Verleugnung zu konfrontieren;
- auch die KlientInnen zu erreichen, die auf Grund ihrer Hoffnungslosigkeit nie den Weg von sich aus finden würden, eine Hilfe anzunehmen.«²⁷

Auch wenn dies für den Beratungs- und Therapiekontext formuliert wurde, kann es für den Trainingskontext ohne große Adaption übernommen werden. Auch Zwang kann eine Chance für TeilnehmerInnen in Trainingsmaßnahmen sein. Dass aber diese TeilnehmerInnen mit Widerstand kommen, liegt auf der Hand.

Zahlreiche Studien aus therapeutischen Kontexten zeigen, dass Therapien im Zwangskontext nicht schlechtere Ergebnisse (z. B. Rückfälligkeit bei Drogenabhängigen, Zufriedenheit mit Beratung etc.) bringen als Therapien, die von KlientInnen freiwillig in Anspruch genommen werden.²⁸ Für den Bildungsbereich wurde dies bis dato noch nicht erforscht, aber möglicherweise kann dies auch für Bildungsmaßnahmen, zumindest teilweise, angenommen werden.

Wie viel Autonomie haben TeilnehmerInnen bzw. KlientInnen in einem Zwangskontext?

Wenn KlientInnen mit professionellen HelferInnen zusammenarbeiten müssen, suggeriert dies, dass KlientInnen keine Wahl haben. KlientInnen treffen aber eine Wahl. Wenn zum Beispiel jemand eine Straftat unter Alkoholeinfluss begeht, kann er sich für eine Therapie und damit für eine Strafmilderung oder für eine längere Strafe entscheiden. Ähnliches könnte auch für den AMS-Kontext gelten. Wird man in einen Kurs »eingeteilt«, und man besucht den Kurs, bekommt man weiterhin seinen AMS-Bezug, verweigert man die Teilnahme, kann der AMS-Bezug für eine bestimmte Zeitdauer gestrichen werden. Angemerkt sei hier, dass der Vergleich so einfach natürlich nicht zulässig ist, denn einen AMS-Kurs nicht zu besuchen, kann nicht einfach mit einer Straftat verglichen werden.

²⁷ Conen/Cecchin 2009, Seite 74.

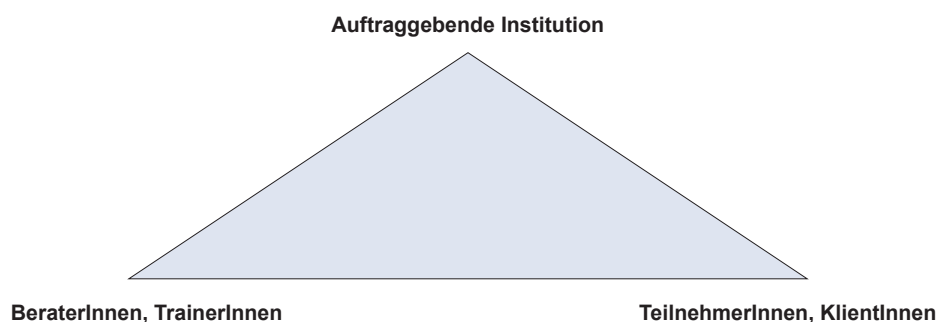
²⁸ Vgl. Conen/Cecchin 2009, Seite 139.

Nach Giddens besteht immer die Freiheit, auf Zwang unterschiedlich zu reagieren. Autonomie wird durch Zwang zwar eingeschränkt, allerdings nicht verhindert. Indem man KlientInnen die Grenzen ihrer Autonomie erfahren lässt und ihnen Alternativen aufzeigt, kann bei ihnen ein Gefühl von Autonomie bestehen bleiben.²⁹

2.1.7.2 Training und Beratung im Zwangskontext heißt Dreiecksvertrag

Die auftraggebende Institution hat einen wesentlichen Einfluss auf die Rahmenbedingungen der Beratung bzw. des Trainings. In der sozialen Arbeit wird dies schon seit Jahrzehnten unter dem Titel »Doppeltes Mandat« oder sogar »mehrfaches Mandat« diskutiert. Es gibt einerseits das Mandat durch die auftraggebende Institution (z. B. Arbeitsmarktservice, Vorgesetzte etc.). Dies ist meist eine Kontrollfunktion und soll aber auch Unterstützung und Hilfe für KlientInnen bzw. TeilnehmerInnen bringen. Es handelt sich daher um einen Dreiecksvertrag zwischen TrainerInnen bzw. BeraterInnen mit der auftraggebenden Institution und mit den TeilnehmerInnen bzw. KlientInnen. Eigentlich gibt es zumindest noch einen weiteren Vertragspartner, denn die TrainerInnen/BeraterInnen sind ja häufig in einer Organisation beschäftigt oder sind für diese tätig, bei der sie auch Verpflichtungen eingehen, aber dies soll der Einfachheit halber außer Acht gelassen werden.

Abbildung 1: Dreiecksvertrag



Doppelmandat von TrainerInnen und BeraterInnen

- KontrolleurIn
- UnterstützerIn

Für TrainerInnen bzw. BeraterInnen bedeutet das, dass sich diese nicht nur an den Anliegen der TeilnehmerInnen bzw. KlientInnen, sondern auch an bürokratischen oder sogar juristischen Regeln zu orientieren haben. Für die TeilnehmerInnen bzw. KlientInnen heißt dies, dass sie die Person der TrainerIn/BeraterIn nicht in erster Linie als Unterstützung, sondern als VertreterIn einer Institution bzw. einer Autorität wahrnehmen und die Situation als unpersönlich und vielleicht sogar unangenehm erleben und mit Widerstand reagieren. Das sind auf beiden Seiten keine hilfreichen Voraussetzungen, um in eine Unterstützungsbeziehung einzusteigen, die eines gewissen Vertrauens bedarf, damit sich die TeilnehmerInnen bzw. KlientInnen auf einen Lern- und Veränderungsprozess einlassen können.³⁰

Transparent machen des Doppelmandats

²⁹ Vgl. Conen/Cecchin 2009, Seite 75.

³⁰ Vgl. Gerber-Eggimann o. J., Seite 3.

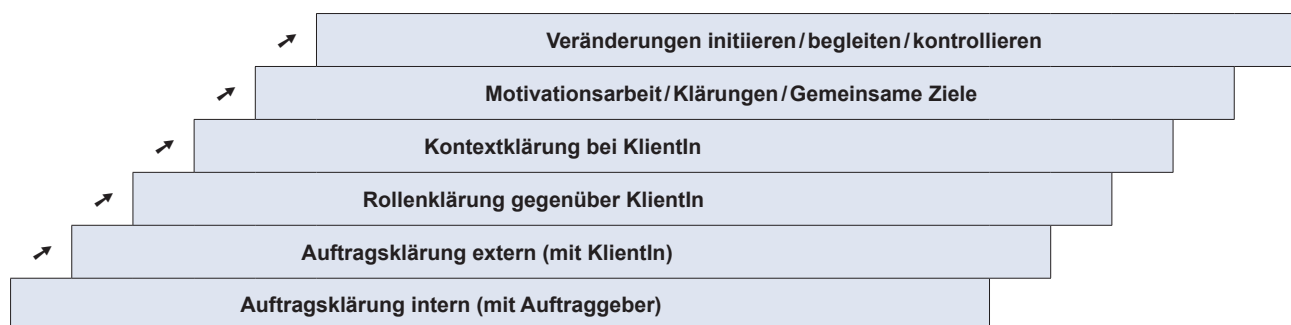
TrainerInnen/BeraterInnen³¹ sollten mit ihren Rollen differenziert und sensibel umgehen, damit sie innerhalb ihres Auftrags Handlungsspielräume nutzen oder sogar schaffen können, um mit den TeilnehmerInnen/KlientInnen in eine produktive Beratungsbeziehung zu treten. Nach Kähler, ist es dazu nützlich, zwischen Pflicht- und Küranteilen in der Beratungsbeziehung zu unterscheiden, das heißt, den TeilnehmerInnen/KlientInnen (und sich selbst) von Beginn weg klarzumachen, welche institutionellen (und gesetzlichen) Vorgaben eingehalten werden müssen, welche Kontrollaufträge die TrainerInnen/BeraterInnen wahrnehmen müssen und welche Bedingungen für die Zusammenarbeit als nicht verhandelbar gelten.³²

Je klarer die TrainerInnen/BeraterInnen den Rahmen zu Beginn definieren (also das Müssen), desto einfacher wird es für die TeilnehmerInnen/KlientInnen zu entscheiden, welche der Dienstleistungen, die über diesen Rahmen hinaus angeboten werden, sie für sich in Anspruch nehmen wollen oder eben nicht. Das heißt, die TeilnehmerInnen/KlientInnen erhalten über den Pflichtrahmen hinaus die Möglichkeit einer freien Wahl (Autonomie, siehe Kapitel 2.1.7.1) über die weitergehende Zusammenarbeit mit den TrainerInnen/BeraterInnen, das heißt, etwas zu können oder sogar zu wollen. In diesem Kürteil ist es möglich, eine partiell symmetrische Beziehung aufzubauen und damit die Grundlagen für eine Beratung im engeren Sinn zu schaffen, die auf einem gemeinsam formulierten Arbeitsbündnis aufbaut.³³

Die wichtigste Handlung im Zwangskontext besteht somit darin, mit unfreiwilligen, unmotivierten KlientInnen bzw. TeilnehmerInnen auszuhandeln, wie aus ihnen zwar noch immer unfreiwillige, aber sehr wohl motivierte TeilnehmerInnen/KlientInnen werden können.

2.1.7.3 Hilfreiche Vorgehensweise in der Anfangsphase in Zwangskontexten

Abbildung 2: Methodische (erste) Schritte im Zwangskontext



Quelle: Zobrist 2008, adaptiert.

Auftragsklärung intern (mit Auftraggeber)

- Zuständigkeiten abklären;
- Ziele verifizieren – ist Zielsetzung mit der Maßnahme erfüllbar;
- inoffizielle Ziele (Hidden Agenda) diskutieren;
- Ziel: umfassende Auftragsklarheit.

Auftragsklärung extern (mit TeilnehmerInnen/KlientInnen)

- Was ist meine Aufgabe? Was nicht?
- Welche Erwartungen habe ich an die TeilnehmerInnen/KlientInnen?
- Wie arbeiten wir zusammen?

31 Im Originalzitat ist von SozialarbeiterInnen die Rede. Aber diese Aussagen können eins zu eins auch für andere Professionen wie BeraterInnen und TrainerInnen übernommen werden.

32 Kähler 2001, zitiert nach Gerber-Eggimann o.J., Seite 3.

33 Vgl. Gerber-Eggimann o.J.

- Welche Ziele will ich erreichen?
- Wann ist der Auftrag beendet (bei Erreichen eines bestimmten Ziels, nach Zeitablauf, ...?)
- Welche Sanktionen, Regeln etc. gibt es?
- Ziel: volle Transparenz.

Rollenklärung gegenüber TeilnehmerInnen/KlientInnen

- Was können Sie von mir erwarten ...?
- Wie werde ich mich verhalten, wenn ...?
- Was werde ich nicht tun?
- Was werde ich bestimmt tun?
- Ziel: Berechenbarkeit, Unterschied zwischen BeraterIn/TrainerIn und auftraggebender Institution.

Kontextklärung bei TeilnehmerInnen/KlientInnen

- Erwartungen, Befürchtungen, frühere Erfahrungen.
- Ziel: Erwartungen des KlientInnensystems sichtbar machen.

Motivationsarbeit

- Wofür ist der/die KlientIn/TeilnehmerIn motiviert?
- Was sind Ihre Ziele und Wünsche?

Lern-/Veränderungsprozesse initiieren/begleiten/evaluieren

- Bekannte/vertraute didaktische Methoden/Beratungsmethoden einsetzen.

2.1.7.4 Die Haltung macht's

Folgende Einstellungen im Trainings-/Beratungsprozess wirken im Zwangskontext unterstützend:

- Respektvolle Neugier – auch bei anfänglich feindseliger Haltung der TeilnehmerInnen bzw. KlientInnen.
- Vertrauen und Zutrauen in die Fähigkeiten der TeilnehmerInnen und KlientInnen.
- Unfreiwilligkeit ist nicht gleichzusetzen mit »Unmotiviertheit« – es bestehen andere, eigene Interessen bei den KlientInnen/TeilnehmerInnen.
- Aushalten, dass die TeilnehmerInnen/KlientInnen mit Widerstand kommen und (zunächst) nicht Vertrauen fassen und Misstrauen äußern.
- Einsicht in die Notwendigkeit für das Seminar, die Unterstützung etc. ist nicht unbedingt erwartbar.
- Respekt gegenüber den TeilnehmerInnen/KlientInnen bezüglich einer anderen Sichtweise.
- Keine Übernahme der kontrollierenden und hinterfragenden Haltung der überweisenden Institution, sondern eine von Interesse geprägte Haltung gegenüber TeilnehmerInnen bzw. KlientInnen und ihrem Leben.
- Verhaltensgrenze setzen – klare Grenzen und Regeln in Bezug auf die Teilnahme, den Grad der Teilnahme, die Erledigung von »Hausaufgaben«.
- Hohes Maß an Aktivität und Struktur durch BeraterInnen und TrainerInnen.
- Einfordern einer aktiven Beteiligung, keine Akzeptanz von passivem Verhalten und Unbeteiligung.
- Kooperation entwickeln, auch wenn die TeilnehmerInnen/KlientInnen die »aufgezwungene« Unterstützung nicht befürworten.³⁴

**Aber nicht jedes Training bzw. jede Beratung findet im Zwangskontext statt.
Es gibt häufig auch Gruppen, wo beides – Unfreiwilligkeit und Freiwilligkeit – vorkommt!**

Das Gute an dem zuvor Erwähnten ist, dass all die Dinge, die erwähnt wurden, auch in freiwilligen Kontexten ebenso anwendbar sind oder zumindest nicht stören.

³⁴ Adaptiert nach Conen/Cecchin 2009, Seite 141ff.

2.2 Methoden »Umgang mit Widerstand«

2.2.1 Mein Bild von Widerstand

Theoretischer Abriss: »In der Regel sind mit dem Begriff Widerstand negative Assoziationen verbunden. Widerstand kann aber ebenso gut positiv gesehen werden, nämlich als der Versuch einer Person oder eines Systems, die eigene Integrität und Handlungsfreiheit aufrechtzuerhalten, bzw. den Status Quo beizubehalten. Widerstand hat also immer auch eine systemstabilisierende Funktion.«³⁵ Widerstand kann sich in den unterschiedlichsten Symptomen äußern (regelmäßig zu spät kommen, bei Übungen nicht mitmachen, die TrainerInnen in Frage stellen etc.).

Art der Übung: Einzel- oder Kleingruppenarbeit.

Übungsziel: Auseinandersetzung mit eigenen Bildern von Widerstand.

Quelle: Alfred Fellingner-Fritz, Seminarskript Umgang mit Widerstand und Frustration.

Beschreibung der Methode: Jede/r bekommt ein Arbeitsblatt und beantwortet entweder für sich alleine oder in einer Kleingruppe folgende Fragen:

- Was fällt Ihnen als Erstes ein, wenn Sie an Widerstand von TeilnehmerInnen denken?
- Welche Fälle, so sie Widerstand von TeilnehmerInnen erlebt haben, fallen Ihnen ein?
- Wie hat sich dabei der Widerstand geäußert, wie hat sich der Widerstand gezeigt?
- Was ist für Sie als TrainerIn das Herausfordernde, wenn TeilnehmerInnen im Widerstand sind?

Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert und diskutiert.

Dauer der Methode: 45–60 Minuten

Vorbereitung/Material: –

Zielgruppen: TrainerInnen, BeraterInnen.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt für »Mein Bild von Widerstand« (siehe 8.2.1).

2.2.2 Verschiedene Betrachtungsweisen von Widerstand

Theoretischer Abriss: Das, was als Widerstand bezeichnet wird, ist ein Konstrukt, was sich auch darin zeigt, dass unterschiedliche Ansätze Widerstand unterschiedlich beschreiben und erklären (siehe Kapitel 2.1.3).

Art der Übung: Einzel- oder Kleingruppenarbeit.

Übungsziel: Verschiedene Betrachtungsweisen von Widerstand kennen lernen.

Quelle: Alfred Fellingner-Fritz, Seminarskript Umgang mit Widerstand und Frustration.

Beschreibung der Methode: Jede/r bekommt das Arbeitsblatt »Verschiedene Betrachtungsweisen von Widerstand« und soll sich dieses durchlesen. Anschließend sollen in Kleingruppen folgende Fragestellungen diskutiert und die Diskussionsergebnisse im Plenum vorgestellt werden. Die Übung kann aber auch als Einzelarbeit durchgeführt werden.

³⁵ Huber 2003, Seite 135.

Fragestellungen:

Vergleichen Sie die verschiedenen Betrachtungsweisen von Widerstand. Welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede erkennen Sie?

Sicherlich hatten Sie bisher schon eine eigene Definition von Widerstand. Wodurch unterscheidet sich Ihre von den hier erwähnten?

Hat sich durch diese Überlegungen Ihre Sichtweise zu Widerstand verändert, wenn ja, wie?

Dauer der Methode: 30–45 Minuten.

Vorbereitung/Material: –

Zielgruppen: TrainerInnen, BeraterInnen.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt für »Verschiedene Betrachtungsweisen von Widerstand« (siehe 8.2.2).

2.2.3 Dem Widerstand eine Bedeutung geben

Theoretischer Abriss: Widerstände sind nichts Böses, sie geben uns (hilfreiche) Informationen.

Widerstand ist eine Botschaft, Widerstand drückt ein Bedürfnis aus:

- Danke ich habe genug!
- Bis hier her kann/will ich kooperieren, weiter nicht.
- Angst vor Misserfolg, wenn man sich auf etwas Bestimmtes einlässt.
- Unsicherheit darüber, was mich hier erwartet.
- Unsicherheit darüber, wer der/die andere ist, was er/sie von mir will.
- Schutz vor Veränderung.
- Usw.

Art der Übung: Einzel- oder Kleingruppenarbeit.

Übungsziel: Nicht nur das Negative am Widerstand, sondern auch das mögliche Gute im Widerstand sehen.

Quelle: Alfred Fellingner-Fritz, Seminarskript Umgang mit Widerstand und Frustration.

Beschreibung der Methode: Jede/r bekommt ein Arbeitsblatt und bearbeitet entweder für sich alleine oder in einer Kleingruppe folgende Aufgabe:

Nehmen Sie sich einen konkreten Fall aus Ihrem Trainings-/Beratungsalltag her, bei dem einer/eine oder mehrere TeilnehmerInnen aus Ihrer Sicht im Widerstand waren und beantworten Sie folgende Fragen:

- Wie hat sich der Widerstand geäußert?
- Was könnte das Bedürfnis hinter dem Widerstand gewesen sein?
- Was war das Gute im Widerstand?
- Wie hätte ich den Widerstand in dieser Situation nutzbar machen können (welche Interventionen wären sinnvoll gewesen)?

Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert und diskutiert.

Dauer der Methode: 30–45 Minuten.

Vorbereitung/Material: –

Zielgruppen: TrainerInnen, BeraterInnen.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt für »Dem Widerstand eine Bedeutung geben« (siehe 8.2.3).

2.2.4 Arten von Widerstand in Trainings- und Beratungsprozessen

Theoretischer Abriss: In Trainings- und Beratungsprozessen können idealtypisch vier Arten von Widerstand unterschieden werden: Widerstand gegen die Didaktik/Methodik, Widerstand gegen die TrainerInnen, Lern- und Änderungswiderstand sowie Widerstand auf Grund einer Selbstwertbedrohung (siehe Kapitel 2.1.4, Mögliche Arten von Widerstand in Trainings- und Beratungsprozessen).

Art der Übung: Einzel- oder Kleingruppenarbeit.

Übungsziel: Reflexion zu Widerstandsarten im Training und mögliche Interventionen.

Quelle: Alfred Fellingner-Fritz, Seminarskript Umgang mit Widerstand und Frustration.

Beschreibung der Methode: Jede/r bekommt ein Arbeitsblatt und bearbeitet entweder für sich alleine oder in einer Kleingruppe folgende Aufgabe:

Nehmen Sie sich einen konkreten Fall aus Ihrem Trainingsalltag her, bei dem einer/eine oder mehrere TeilnehmerInnen aus Ihrer Sicht im Widerstand waren und beantworten Sie folgende Fragen:

- Finden Sie jeweils ein bis zwei Beispiele aus Ihrem Trainingsalltag für die oben zitierten Arten von Widerstand.
- Wie haben sich diese Widerstandsarten gezeigt?
- Wie sind Sie mit diesem Widerstand umgegangen?
- Wie hätten Sie noch mit diesem Widerstand umgehen können?

Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert und diskutiert.

Dauer der Methode: 45–60 Minuten.

Vorbereitung/Material: –

Zielgruppen: TrainerInnen, BeraterInnen.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt für »Arten von Widerstand in Trainings- und Beratungsprozessen« (siehe 8.2.4).

2.2.5 Motivation oder Widerstand

Theoretischer Abriss: Wir können andere Menschen nicht (direkt) motivieren. Motivation ist ein autonomer, innerer Vorgang, den wir von außen nicht steuern können. Aber alles, was wir (als TrainerInnen, BeraterInnen etc.) tun, und welche Einstellung wir haben sowie die Rahmenbedingungen, in denen wir uns befinden, wirken sich auf die Motivation aus.³⁶ Lernumgebungen können so gestaltet werden, dass viele unnötige Widerstände

³⁶ Vgl. Sprenger 2002, Lahninger 2005 u. a.

gar nicht erst auftreten und andere Widerstände sinnvoll bearbeitet werden können (siehe Kapitel 2.1.6, Widerstand vermeiden/Motivation fördern und erhalten).

Art der Übung: Einzel- oder Kleingruppenarbeit.

Übungsziel: Motivierende Faktoren für TeilnehmerInnen sammeln.

Quelle: Alfred Fellingner-Fritz, Seminarskript Umgang mit Widerstand und Frustration.

Beschreibung der Methode: Jede/r bekommt ein Arbeitsblatt und bearbeitet entweder für sich alleine oder in einer Kleingruppe folgende Aufgabe:

Erinnern Sie sich an ein Seminar oder einen Beratungsprozess, an dem Sie teilgenommen haben, bei dem Sie in Widerstand gegangen sind und beantworten Sie folgende Fragen:

- Was hat Ihr Engagement behindert?
- Was hätten Sie sich von den TrainerInnen/BeraterInnen gewünscht?

Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert und diskutiert.

Dauer der Methode: 30–45 Minuten.

Vorbereitung/Material: –

Zielgruppen: TrainerInnen, BeraterInnen.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt für »Motivation oder Widerstand« (siehe 8.2.5).

2.2.6 Balint-Gruppe

Theoretischer Abriss: Der ungarische Psychoanalytiker und Arzt Michaël Balint befasste sich Anfang der Vierzigerjahre mit dem Thema, weshalb der Heilerfolg bei ein und derselben Krankheit und mit den gleichen Medikamenten je nach Arzt verschieden ausfällt. Die damalige Forschung kam zu der Erkenntnis, dass die Beziehung zwischen Arzt/Ärztin und PatientIn von entscheidender Bedeutung ist. Ende der Vierzigerjahre hat er erstmals berufsbezogene Gruppen eingerichtet, die sich mit der Diagnose von solchen Beziehungen befassten.

Diese Art von Gruppen weitete sich schnell aus und erfasste die verschiedensten Berufsgruppen wie z. B. SozialarbeiterInnen (1948), ÄrztInnen (1950), SeelsorgerInnen und RichterInnen. Ende der Fünfzigerjahre gewann die Arbeit mit LehrerInnen an Bedeutung. Heute wird die Methode in vielen Professionen eingesetzt und ist Grundlage vieler kollegialer Beratungsmodelle.

Art der Übung: Gruppenübung.

Übungsziel: Erklärungen für Widerstandsphänomene und neue Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit diesen finden.

Quelle: www.refrisch.ch/balint_supervision.html [20.1.2011]

Beschreibung der Methode: Die Vorgehensschritte der Balint-Methode:

Schritt 1: Die Sicht des Fallgebers/der Fallgeberin

Die/Der FallgeberIn formuliert das Ziel der Beratung und schildert das Problem (zum Beispiel eine Situation, in der TeilnehmerInnen in Widerstand gegangen sind). Die Gruppe hört zu und unterbricht nicht.

Schritt 2: Verständnisfragen an die/den FallgeberIn

Die Gruppe kann in diesem Schritt Verständnisfragen stellen, jedoch nur im Rahmen der Zielsetzung und der Schilderungen. Fragen, die eine Vermutung, Hypothese etc. enthalten, sind hier (noch) nicht angebracht (kommen in einer späteren Phase).

Schritt 3: Assoziationen aus der Gruppe

Die Zuhörenden schildern ihre Gedanken, Bilder, Eindrücke (noch keine Hypothesen).

Dabei dürfen sie ihren Phantasien großzügig freien Lauf lassen. Die/Der FallgeberIn hört nur zu und darf sich nicht einschalten.

Schritt 4: Die/Der FallgeberIn nimmt Stellung

Die/Der FallgeberIn sagt, was und weshalb etwas für sie/ihn zutrifft bzw. nicht zutreffend ist.

Schritt 5: Rückmeldungen aus der Gruppe

Die Zuhörenden schildern ihre Hypothesen. Die Rückmeldungen sollen aber noch keine Lösungen enthalten!

Die/Der FallgeberIn hört nur zu und darf sich nicht einschalten.

Schritt 6: Die/Der FallgeberIn nimmt Stellung

Die/Der FallgeberIn sagt, was und weshalb etwas für sie/ihn zutrifft bzw. nicht zutreffend ist.

Schritt 7: Lösungsvorschläge

Die Gruppe erarbeitet Lösungsvorschläge, die der/dem FallgeberIn mögliche neue Wege aufzeigen können.

Achtung: Es sind nur Vorschläge und keine Handlungsanweisungen! Die/Der FallgeberIn hat nicht die Pflicht, auf die Gedanken der Gruppe mit Begeisterung zu reagieren.

Schritt 8: Schlussrunde

a) Die/Der FallgeberIn bedankt sich und gibt der Gruppe Rückmeldung und sagt, was sie/er mitnimmt.

b) Die Gruppenmitglieder teilen mit, was sie aus diesem Fall für ihre eigene Arbeit ableiten und mitnehmen können.

Dauer der Methode: 45–60 Minuten.

Vorbereitung/Material: Bei ungeübten Gruppen ist es hilfreich, die Struktur auf einem Flipchart festzuhalten.

Anmerkungen: Es ist hilfreich, wenn entweder der/die TrainerIn oder jemand aus der Gruppe die Moderation der Balint-Gruppe übernimmt.

Zielgruppen: TrainerInnen, BeraterInnen.

2.2.7 Forumtheater

Theoretischer Abriss: Das Forumtheater ist die zentrale Methode im Theater der Unterdrückten, entwickelt von Augusto Boal, Rio de Janeiro. Es stellt dem Publikum eine Szene vor, die schlecht und unbefriedigend endet. Im Forumtheater werden vor allem durch zugespitzte »Modellszenen« Fragen aufgeworfen. Die Modelle werden meist in offenen Workshops aus den generativen Themen der Teilnehmenden entwickelt. Die Zuschauenden können sich in die dargestellten Szenen einwechseln und die Schauspielenden, die Schwache, Diskriminierte oder Benachteiligte spielen, ersetzen. Hier geht es um die Antworten auf Fragen: Was würde ich in der dargestellten, gespielten Situation tun? Wie können wir durch unsere Ideen und unser Handeln die Szenen verändern?

Mit dem Forumtheater kann jede Problemstellung der Teilnehmenden

- von diesen ausgesprochen und ins Bild gebracht,
- von ihnen selbst durch das Spiel der anderen distanziert,
- durch das identifizierende Handeln des Publikums verändert werden.

Pädagogischer Hintergrund ist dazu die Befreiungspädagogik oder Pädagogik der Unterdrückten nach Paulo Freire.

Art der Übung: Rollenspiel.

Übungsziel: Neue Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Widerstand in einer konkreten Situation zu finden.

Quelle: Augusto Boal, zitiert nach <http://de.wikipedia.org/wiki/Forumtheater> [20.1.2011]

Beschreibung der Methode: Zuerst werden in der Gruppe mögliche Fälle gesammelt, in denen TeilnehmerInnen (aus Sicht der TrainerInnen) in Widerstand gegangen sind. Ein Fall wird ausgewählt und die/der FalleinbringerIn beschreibt den Fall und die beteiligten Personen. Danach werden RollenspielerIn gesucht und die Szene nachgespielt. Alle anderen, die nicht am Rollenspiel teilnehmen, sind BeobachterInnen. Die/Der FalleinbringerIn spielt sich zunächst selbst. Danach wird die Szene nochmals gespielt, aber die/der ProtagonistIn (FalleinbringerIn) wird durch eine andere Person ersetzt, die die Szene so beeinflusst, dass es zu einer anderen Entwicklung im Rollenspiel kommt; idealerweise so, dass die anderen Rollen weniger oder gar nicht in Widerstand gehen. Die/Der ProtagonistIn kann öfters ausgetauscht werden, um verschiedene Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren, auch während der aktuellen Szene (hierzu könnte eine BeobachterIn laut Stopp rufen und danach sofort in die Rolle der Protagonistin/des Protagonisten schlüpfen und dann die Szene an der unterbrochenen Stelle weiterspielen).

Am Ende wird das Rollenspiel (das Forumtheater) nachbesprochen.

Dauer der Methode: 60–90 Minuten.

Vorbereitung/Material: –

Anmerkungen: Es gibt die verschiedensten Adaptionen. Zum Beispiel kann nach der ersten Runde die/der ProtagonistIn von den BeobachterInnen gecoacht werden, was sie/er anders machen könnte und sie/er spielt dann nochmals selbst die Szene und versucht diese positiv zu verändern. Oder die ProtagonistIn wechselt im nochmaligen Rollenspiel in die Rolle einer Person, die in Widerstand geht.

Zielgruppen: TrainerInnen, BeraterInnen.

3 Diversity-Kompetenz von Trainer_innen³⁷ Alfred Fellinger-Fritz

3.1 Theorie

3.1.1 Allgemeines

Weiterbildungsmaßnahmen und Bildungsinstitute sind Orte der Begegnung, wo sich Menschen unterschiedlicher Kulturen, Nationalitäten, Hautfarbe, Geschlecht, sexueller Orientierung, mit/ohne Behinderung, mit unterschiedlichen Bildungsniveaus und Alter etc. begegnen. Während sich Menschen auf der Straße, im selben Wohnhaus etc. mehr oder weniger aus dem Weg gehen können, können und müssen sich diese Menschen in Weiterbildungsmaßnahmen mehr oder weniger intensiv begegnen, ob sie es wollen oder nicht. Dies als Chance zu einem besseren Miteinander zu sehen, aber auch als Möglichkeit mit dieser Vielfalt wertschätzend und nutzbar umzugehen, ist Ziel dieses Beitrages.

Czollek und Perko argumentieren ähnlich, wenn sie schreiben:

»Bildungsinstitute³⁸ sind Mikrokosmen, die die Gesellschaft in ihrer Vielfalt widerspiegeln. Die zunehmende Diversität von Menschen mit unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen stellt eine neue Herausforderung für Bildungsinstitutionen dar. Im Kontext des demografischen Wandels und der Globalisierung werden Biografien von Personen immer vielfältiger – Bildungsinstitute³⁹ sind gefordert, darauf zu reagieren [...], Vielfalt als Potenzial zu erkennen und kompetent und aufgeschlossen mit verschiedensten Identitäten und damit unterschiedlichen Bedürfnissen umzugehen.«⁴⁰

3.1.2 Drei Perspektiven auf Diversity

Diversity⁴¹ oder Vielfalt kann aus zumindest drei idealtypischen Perspektiven⁴² betrachtet werden: einer beschreibenden, einer funktionalen und einer ethisch-moralischen Perspektive.

Die beschreibende Perspektive hat die Vielfalt in einer Gesellschaft, in einer Organisation, in einem Seminar und die Phänomene, die sich dadurch ergeben (können), wie Ein- und Ausschließungsmechanismen, Bewertungen etc. im Fokus. Praktisch bedeutet dies, dass die beschreibende Perspektive zum Beispiel in den Bevölkerungsstatistiken, Arbeitsmarktstatistiken etc. zum Ausdruck kommt.

37 In der Broschüre *Ihr gutes Recht*, herausgegeben vom Bundeskanzleramt 2009, findet sich im Kapitel »Sprachliche Gleichbehandlung« folgender Beitrag: »Die Leerstelle: Um sprachlich sichtbar zu machen, dass diese Gesellschaft nicht nur aus Frauen und Männern besteht, sondern die Geschlechtsidentitäten bedeutend vielfältiger sind, wird neuerdings eine Schreibvariante verwendet, die sichtbar macht, dass es in dieser Gesellschaft auch Lesben und Schwule, Bisexuelle und Intersexuelle sowie Transgender-Personen gibt. Eine Leerstelle (oder richtiger: ein tiefstehender Bindestrich) zwischen männlicher und weiblicher Endung signalisiert, dass es auch noch etwas anderes als männlich und weiblich gibt (z. B. Freund_in, Lehrer_in).« Dieser Beitrag wird daher durchgängig mit dem tiefstehenden Bindestrich geschrieben, um auch durch die Schreibweise den »Diversity«-Gedanken deutlich sichtbar zu machen.

38 Im Originalzitat Fachhochschulen.

39 Im Originalzitat Fachhochschulen.

40 Czollek/Perko 2008, Seite 6.

41 Mit Diversity oder der deutschen Übersetzung »Vielfalt« meine ich einen Begriff, der eine komplexe Vielzahl an Unterschieden und Gemeinsamkeiten einschließt.

42 Edeltraud Hanappi-Egger hat diese Perspektiven bei einer Fachtagung 2006 an der Wirtschaftsuniversität angeführt.

Die funktionale Perspektive hat den Nutzen der Vielfalt oder die Vielfalt als Ressource im Visier. Die zentrale Frage aus dieser Perspektive ist daher, wie Vielfalt in einer Gesellschaft, in einer Organisation oder einem Seminar (gewinnbringend) genutzt werden kann. So gibt es zum Beispiel bereits einige Studien zum Thema Kosten und Nutzen einer vielfältigen Belegschaft oder Nutzen von Diversity Management in Organisationen, aus denen hervorgeht, dass sich Vielfalt positiv auswirkt (sofern sie richtig gemanagt wird!)⁴³.

Die ethisch-moralische Perspektive orientiert sich an Werten wie Fairness, Chancengleichheit, sozialer Gerechtigkeit für alle Menschen etc. In dieser Perspektive geht es unter anderem darum, Maßnahmen zu setzen, damit diese Werte gelebt werden können (z. B. durch entsprechende Gesetze, Antidiskriminatorische Betriebsvereinbarungen etc.), und darum, wie man Diskriminierungen vermeiden bzw. verhindern kann.

Diese drei Perspektiven können natürlich auch auf einzelne Diversity-Dimensionen umgelegt werden bzw. jede Diversity-Dimension kann auch aus diesen drei Perspektiven betrachtet werden. Diese Perspektiven, vor allem die letzten zwei, spiegeln auch sehr gut die unterschiedlichen Ansätze des Diversity Management wider, aber dazu etwas später ausführlicher.

Bildungsinstitute und Trainer_innen müssen sich mit diesen drei Perspektiven auseinandersetzen. Das heißt, für Bildungsinstitute und für Trainer_innen gibt es daher folgende drei zentrale Fragen:

- Mit welcher Vielfalt haben wir als Bildungsinstitut bzw. ich als TrainerIn in der Bildungsveranstaltung zu tun (Vielfalt wahrnehmen!);
- wie kann die Vielfalt meiner Teilnehmer_innen gewinnbringend (für alle) genutzt werden
- und wie schafft man Chancengerechtigkeit, Fairness etc. in Bildungsveranstaltungen (mit Vielfalt umgehen bzw. Vielfalt gestalten)?

Eine Konsequenz dieser Auseinandersetzung ist die Entwicklung und Anwendung einer diversitygerechten Didaktik. Eine diversitygerechte Didaktik verknüpft diese drei Perspektiven miteinander.

In den nächsten Kapiteln soll gut nachvollziehbar aus bereits bekannten Ansätzen und Konzepten, wie Gender Mainstreaming, geschlechtergerechter Didaktik, Inklusion, Diversity Management und interkultureller Kompetenz die Grundlagen einer diversitygerechten Didaktik abgeleitet werden.

3.1.3 Vom Gender Mainstreaming zu einer gender- und diversitygerechten Didaktik

3.1.3.1 Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming ist eine politische Strategie, welche die Gleichstellung von Frauen und Männern zum Ziel hat. Ursprünglich aus der Entwicklungszusammenarbeit und der internationalen Frauenbewegung stammend und als Begrifflichkeit bei der 3. Weltfrauenkonferenz in Nairobi eingeführt, wurde Gender Mainstreaming als Strategie 1996 im Amsterdamer Vertrag auf europäischer Ebene verankert. Alle Mitgliedstaaten der EU wurden 1999 mit der Ratifikation des Amsterdamer Vertrages verpflichtet, die Chancengleichheit der Geschlechter als Ziel in sämtlichen Bereichen der Politik und Gesellschaft zu verankern.

Zusammen genommen heißt »Gender« und »Mainstreaming«, dass die Wahrnehmung der unterschiedlichen sozialen Rollen von Frauen und Männern sowie damit verbundene Möglichkeiten, Ungleichheiten zu beseitigen, in die alltägliche Arbeitspraxis wie selbstverständlich integriert werden. Bisher wurde oft übersehen, dass sich scheinbar »neutrale« Maßnahmen auf Frauen und Männer unterschiedlich auswirken, da sie unterschiedliche Ausgangssituationen haben. Dadurch wurden Ungleichheiten häufig unbeabsichtigt verstärkt.

⁴³ Vgl. Europäische Kommission 2003 oder ÖNORM S 2501, 2008.

Mit dem Begriff Gender werden beide Geschlechter in den Blickpunkt gerückt – Gleichstellung ist nicht nur ein »Frauenproblem«, sondern geht Frauen und Männer gleichermaßen an.⁴⁴

3.1.3.2 Geschlechtergerechte Didaktik⁴⁵

Die Grundsätze des im letzten Kapitel beschriebenen »Gender-Mainstreaming« als einer politischen Strategie mit dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit lassen sich durch das Konzept der »geschlechtergerechten Didaktik« auf den Bildungsbereich übertragen.

Eine geschlechtergerechte Didaktik versucht, außerhalb von Bildungsveranstaltungen, die das Geschlechterverhältnis explizit zum Gegenstand haben, »geschlechterdemokratische Perspektiven« in die Bildungsarbeit zu integrieren, den »heimlichen Lehrplan der (traditionellen) Geschlechtererziehung« zu durchbrechen und einen Beitrag zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses zu leisten. Eine Didaktik ist somit dann geschlechtergerecht, »wenn weder Männer noch Frauen bevorzugt werden und ein Lernklima existiert, in dem niemand in der Entfaltung seiner/ihrer Lernbedürfnisse beeinträchtigt wird.«⁴⁶ Des Weiteren trägt sie zu einer Sensibilisierung für subtile Geschlechterdiskriminierungen bei, befähigt TrainerInnen dazu, Individuen nicht nach ihrem Geschlecht, sondern nach ihrer Individualität zu beurteilen und dabei aber nicht die Kategorie Geschlecht außer Acht zu lassen, und möchte einen Beitrag zur Überwindung hierarchischer Geschlechterverhältnisse leisten.

Karin Derichs-Kunstmann schlägt folgende vier zu beachtende Faktoren für eine geschlechtergerechte Didaktik vor⁴⁷:

- Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension (z. B. Männer und Frauen in Berufsrollen zeigen, Nutzung von Role Models etc.)
- geschlechtsbezogene Aspekte des Verhaltens der Unterrichtenden (Reflexion der eigenen Geschlechterbilder etc.)
- pädagogische Handlungsmöglichkeiten der Unterrichtenden, z. B. methodische Gestaltung der Seminare (z. B. geschlechtergerechte Sprache, Methodenmix, Gruppenregeln etc.)
- die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit (Erreichbarkeit, Vereinbarkeit mit Betreuungspflichten etc.).

3.1.3.3 Intersektionaler Ansatz

Kritik an Gender Mainstreaming und dem Konzept der geschlechtergerechten Didaktik wird unter anderem geübt, da nur das Geschlecht im Fokus der Aufmerksamkeit steht und andere Diversitätsmerkmale zu wenig Beachtung finden.

1989 hat Kimberlé Crenshaw den Begriff Intersektionalität geprägt und damit versucht auszudrücken, dass die Analyse von Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnissen sich nicht auf die isolierte Untersuchung von Kategorien wie etwa Geschlecht, Klasse oder Rasse reduzieren lässt. Intersektionalität beschreibt somit die Überschneidung von verschiedenen Diskriminierungsformen in einer Person. Man kann aber die Effekte, die durch einzelne Kategorien entstehen, nicht einfach addieren, da diese verwoben sind und sich wechselseitig verstärken, aber auch abschwächen können.⁴⁸ Gemeint ist zum Beispiel, dass eine behinderte Frau mit Migrati-

44 Vgl. Bergmann/Pimminger 2004, Seite 20f.

45 Vgl. Derichs-Kunstmann 1999.

46 Derichs-Kunstmann 1999.

47 Vgl. ebd.

48 Vgl. Winker/Degele Nina 2007.

onshintergrund einer Mehrfachdiskriminierung ausgesetzt ist, einerseits weil sie Frau ist und andererseits weil sie behindert ist und einen Migrationshintergrund hat.

Es ist aber durchaus sinnvoll, Geschlecht als Hauptmerkmal zu sehen, da Diversitätsmerkmale (Geschlecht, Alter, Ethnie, sexuelle Orientierung, Behinderung, Weltanschauung etc.) nicht gleichwertig nebeneinander stehen, weil »einerseits Teilnehmende in Kursmaßnahmen zumeist verschiedenen Geschlechts sind und andererseits weil das Verhältnis der Geschlechter in den meisten Gesellschaften als Basis der Unterscheidung sowie der Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen Menschen fungiert.«⁴⁹

Fazit: Durch die bisherigen Überlegungen sollte klar geworden sein, warum von einer gender- und diversitygerechten Didaktik und nicht nur von einer diversitygerechten Didaktik gesprochen wird. Es kann auf den Grundsätzen einer geschlechtergerechten Didaktik aufgebaut werden, nur muss diese eben um weitere Diversitätsdimensionen erweitert werden.

Czollek und Perko argumentieren genau in diese Richtung, wenn sie schreiben:

»Diversitäten von TeilnehmerInnen⁵⁰ ernst nehmen, affirmativ berücksichtigen und dem gemäß didaktische Maßnahmen anbieten. Gleichzeitig geht es [...] nicht darum, TeilnehmerInnen⁵¹ mit spezifischen Merkmalen als jeweilige Gruppe festzuschreiben, sondern [...] sie immer in ihrer Einzelheit zu sehen, ohne essentialistische Zuschreibungen zu (re-)produzieren. Diversitäten sollen dabei nicht aufgehoben werden, sondern zugunsten von gleichen Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten, insgesamt zugunsten von Gleichberechtigung, enthierarchisiert werden.«⁵²

3.1.3.4 Inklusion

Anfang der 1990er Jahre taucht der Begriff Inklusion im schulischen Kontext auf. Zu Beginn stand die Forderung nach einer Schule für alle, die die Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse aller Schüler_innen zu befriedigen hat, in der Schüler_innen mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden.

Befürworter_innen der Inklusion betrachten die Heterogenität als eine Gegebenheit, die die Normalität darstellt. Der Inklusionsbegriff wurde aber in den letzten Jahren auch in andere Lebensbereiche transformiert.

»Ist mit Integration die Eingliederung von bisher ausgesonderten Personen gemeint, so will Inklusion die Verschiedenheit im Gemeinsamen anerkennen, d. h., der Individualität und den Bedürfnissen aller Menschen Rechnung tragen. Inklusion beinhaltet die Vision einer Gesellschaft, in der alle Mitglieder in allen Bereichen selbstverständlich teilnehmen können und die Bedürfnisse aller Mitglieder ebenso selbstverständlich berücksichtigt werden.«⁵³

»Inclusion education is more in tune with the social model of disability which sees the system as the problem.«⁵⁴

Während Integration das Problem des/der Einzelnen im Fokus hat, hat Inklusion, so wie auch die Disability Studies, welche Behinderung als soziales Konstrukt sehen (man ist nicht behindert, sondern man wird behindert), den Fokus auf das System. Gesellschaftliche Benachteiligungen, die mit einer Behinderung verbunden sind, sind demnach nicht vom Individuum abhängig, sondern sind das Resultat gesellschaftlicher Prozesse. Da-

49 Czollek/Perko 2008, Seite 14.

50 Im Originalzitat: StudentInnen.

51 Im Originalzitat: StudentInnen.

52 Czollek/Perko 2008, Seite 72.

53 Krög 2005.

54 Miles 2000.

her muss sich nicht der einzelne Mensch ändern, sondern die Gesellschaft, damit behinderten Menschen eine uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich wird.⁵⁵

Inklusion bedeutet somit Barriereabbau (psychische Barrieren, das heißt unsere Barrieren im Kopf und physische Barrieren, das heißt z. B. bauliche Barrieren). Der Abbau von Barrieren kommt aber nicht nur einzelnen Personen oder Gruppen (z. B. Menschen mit Behinderung) zugute, sondern durch die Barrierefreiheit können auch viele andere profitieren. Als Beispiel sei eine bauliche Barrierefreiheit eines Seminarraums erwähnt; dadurch würde für alle der Zugang zu diesem erleichtert werden. Inklusion bezieht sich auch nicht nur auf Menschen mit Behinderung, sondern auf alle Menschen, die wegen ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer Weltanschauung etc. benachteiligt werden.

Fazit: Eine gender- und diversitygerechte Didaktik braucht nicht nur Trainer_innen, die diese Didaktik ein- und umsetzen, sondern auch entsprechende Rahmenbedingungen. Von diesen profitieren aber nicht nur ausgewählte Zielgruppen, sondern auch andere Personenkreise, im Idealfall alle. Derichs-Kunstmann hat bereits in ihrem Ansatz der geschlechtergerechten Didaktik die Rahmenbedingungen als einen der vier Faktoren genannt, auch wenn sie damit nicht explizit die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erwähnt.

Auch Czollek und Perko ergänzen ihren Ansatz der gender- und diversitygerechten Didaktik um die Rahmenbedingungen, beziehen sich dabei allerdings nicht auf den Inklusionsansatz. Sie formulieren folgend: Würde man aber nur die Trainer_innen bezüglich Diversity in Verantwortung nehmen, so würde man außer Acht lassen,

»(...) dass Didaktik stets mit Inhalten (wie z. B. Sprache, Kommunikation, TrainerInnenverhalten, Lehr- und Lernmethoden) und den Handlungsfeldern, in denen diese zum Tragen kommen (z. B. Lehrraum: direkte Lehre; Virtuelle Lehre: E-Learning, Sprechstunde, Mentoring, Praxisbesuche) verbunden ist. Didaktik kann nie nur als individuelles Können oder Wollen einzelner Lehrender oder TrainerInnen betrachtet werden. So sind immer folgende drei Ebenen einzubeziehen, die sich wechselseitig bedingen:

- *individuelle Ebene*
Gender- und Diversity gerechte Didaktik der TrainerInnen
(Fragen der Vermittlung, des Verhaltens etc.)
- *Institutionelle/strukturelle Ebene*
Gender und Diversity Gerechtigkeit an (Bildungs-)Institutionen
(Fragen der Trainingszeiten, Familienfreundlichkeit, Kinderbetreuung, Barrierefreier Zugang etc.)
- *Kulturelle/gesellschaftliche Ebene*
Gender und Diversity Umgang in der Gesellschaft
*(Fragen der Werte, Normen, Rituale etc.)*⁵⁶

Hier wird einerseits aufgezeigt, dass Trainer_innenverhalten natürlich auch von gesellschaftlichen und institutionellen/organisationalen Werten, Normen und Rahmenbedingungen beeinflusst wird, und andererseits, dass auch die Handlungsmöglichkeiten von Trainer_innen durch die Gesellschaft und die Organisation, in der sie tätig sind, begrenzt sind (werden). Es braucht daher auch entsprechende Rahmenbedingungen in der Gesellschaft und in Organisationen, damit sich die Möglichkeiten, die sich durch eine diversitygerechte Didaktik ergeben können, in ihrer Gesamtheit entfalten können.

Auf institutioneller Ebene könnte dies bedeuten, dass sich auch Organisationen mit Diversity auseinandersetzen müssen. Das heißt, dass sie, um nur einige Beispiele zu nennen, Ressourcen für das Thema Diversity zur Verfügung stellen (Zeit für Auseinandersetzung mit dem Thema, Seminare, Expert_innen etc.), Rahmenbedingungen

⁵⁵ Vgl. Biewer 2005, Seite 2f.

⁵⁶ Czollek/Perko 2008, Seite 16.

schaffen, bei denen so wenige Personen wie möglich ausgeschlossen werden (z. B. barrierefreie Seminarräume etc.), dass es Vielfalt ebenfalls auf Mitarbeiter_innenebene gibt (Vorbildwirkung für Teilnehmer_innen) und/oder dass zum Beispiel Diversity Management als Unternehmensstrategie eingeführt wird.

Auf gesellschaftlicher Ebene bedeutet dies vor allem, Rahmenbedingungen (durch diese werden Werte ausgedrückt) zu schaffen (z. B. durch Gesetze, Ressourcen, die zur Verfügung gestellt werden), damit Organisationen und TrainerInnen ihren Beitrag zur diversitygerechten Didaktik leisten können.

3.1.3.5 Diversity Management

Während die bisherigen erwähnten Ansätze und Konzepte eher aus einer ethisch-moralischen Perspektive Überlegenen angestellt haben, wird in diesem Kapitel das Diversity Management vorgestellt, welches stärker aus einer funktionalen Perspektive argumentiert. Hinter Diversity Management steht kein einheitliches Konzept, wie auch im Folgenden die geschichtliche Entwicklung von Diversity Management anklingen lässt.

Diversity Management hat seine Wurzeln in den 1960er Jahren in den USA in der sogenannten Grassroots-Bewegung, in der sich die Frauenbewegung und die Bürgerrechtsbewegung gemeinsam für Gleichberechtigung in der Gesellschaft und am Arbeitsplatz einsetzten. Diese Forderungen wurden im »Civil Rights Act« 1964 verankert, was auch die Sanktionierung von diskriminierendem Verhalten implizierte. Eine Konsequenz war die Einführung von Affirmative Action Programmen (Möglichkeit der positiven Diskriminierung von Personen aus bisher benachteiligten Gruppen). Institutionen und Unternehmen waren und sind somit gefordert (ansonsten drohen hohe Strafen), sich bewusster mit der Vielfalt ihrer Mitglieder und mit der Gesellschaft (aus der sie ihre Mitglieder rekrutierten) auseinanderzusetzen.⁵⁷

Daraus entwickelt sich in den 1960er und 1970er Jahren ein Ansatz von Diversity Management, der durch die Vermeidung von Diskriminierung von Frauen und Minderheiten durch gesetzliche Regelungen geprägt ist (Fairness- and-Anti-discrimination-Ansatz). Die vordergründigste Maßnahme dabei waren Quoten- und Zugangsregelungsmodelle, um für die entsprechende Repräsentation von bestimmten Gruppen im jeweiligen Kontext zu sorgen.

In den 1980er Jahren entdeckte man Frauen und Minoritäten als potentielle KonsumentInnengruppe (Marktzutrittsansatz oder auch Zugangs- und Legitimitätsansatz). Damit man diese KonsumentInnengruppe auch ansprechen konnte, brauchte es entsprechende Produkte (daher MitarbeiterInnen in Entwicklung und Produktion aus der neuen potentiellen KonsumentInnengruppe, die wissen, was gebraucht wird) und entsprechendes Marketing und Verkauf (daher auch MitarbeiterInnen, die diese KonsumentInnengruppe kennen und idealerweise aus dieser stammen).

»In diesem Ansatz kommt es zu einer Verkehrung der Sichtweise von Anderssein: Nicht »obwohl Du so bist«, sondern »weil Du so bist sollst Du dazu gehören« bestimmt die Haltung, die die Organisation bzw. die Mitglieder einer Organisation einnehmen. Es kommt also zu einer Umdrehung der Bewertung von »So-Sein« aus unterschiedlichen Motiven«.⁵⁸

In den 1990er Jahren hat sich der Lern- und Effektivitäts-Ansatz entwickelt. Diesem Ansatz liegt ein ganzheitliches Verständnis von Diversity und Diversity Management zugrunde. Die gesamte Organisation wird von Diversity Management durchdrungen. Es werden soziale und strukturelle Bedingungen geschaffen, unter denen alle Beschäftigten ihre Leistungsbereitschaft und -fähigkeit uneingeschränkt entwickeln, entfalten und in den Arbeitsprozessen integrieren können. Dadurch wird die Organisation effektiver, kreativer etc. Somit profitieren die MitarbeiterInnen und das Unternehmen. Das Lernen von und der Respekt vor der Vielfalt wird in diesem Ansatz stark betont.

⁵⁷ Vgl. Abdul-Hussain 2009, Seite 33ff.

⁵⁸ Pauser 2007, Seite 57.

Erwähnt sei an dieser Stelle noch, dass Vielfalt per se noch keine Vorteile bringt, sondern, falls nicht richtig gemanagt, große Verluste verursacht. Nur wenn Bedingungen geschaffen werden, unter denen alle Beschäftigten leisten können und wollen und jede/r MitarbeiterIn sich wertgeschätzt fühlt, können die potentiellen Vorteile einer diversen Belegschaft genutzt und mögliche Nachteile bzw. Reibungsverluste minimiert werden.⁵⁹

Fazit: Was aus Diversity Management für eine gender- und diversitygerechte Didaktik abgeleitet werden kann ist Folgendes:

Es geht also nicht nur darum, »(...) nicht zu diskriminieren, sondern auch um eine ›pro-aktive‹ Gestaltung und synergetische Nutzung von Vielfalt«⁶⁰, so dass alle davon profitieren. Vielfalt muss gemanagt werden und es braucht soziale und strukturelle Rahmenbedingungen, dass daraus der Nutzen gezogen werden kann, der tatsächlich möglich ist.

3.1.3.6 Interkulturelle Kompetenz

Als letztes soll, bevor aus den bisherigen Punkten eine Synergie gezogen werden kann, noch der Begriff der interkulturellen Kompetenz kurz dargestellt werden.

»Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflußfaktoren in Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergeträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung.«⁶¹

ErlI und Gymnich unterscheiden folgende Teilkompetenzen:

Kognitive Teilkompetenz

- Wissen über andere Kulturen (kultur- bzw. länderspezifisches Wissen)
- Kulturtheoretisches Wissen (Wissen über die Funktionsweisen von Kulturen, kulturelle Unterschiede und deren Implikationen)
- Selbstreflexivität

Affektive Teilkompetenz

- Interesse an und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen
- Empathie und Fähigkeit des Fremdverstehens
- Ambiguitätstoleranz (Fähigkeit, die es dem Individuum ermöglicht, auch mit Widersprüchen zwischen dem eigenen Werte- und Normensystem und dem des Gegenübers zurechtzukommen)

Pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz

- Einsatz geeigneter kommunikativer Muster
- Einsatz wirkungsvoller Konfliktlösungsstrategien⁶²

Fazit: Werden die interkulturellen Kompetenzen um Diversity-Dimensionen ergänzt, so könnten daraus grundlegende Diversity-Kompetenzen abgeleitet werden. Auch hier ist wieder sehr stark der Fokus auf die Möglichkeit der Nutzbarmachung von Unterschiedlichkeit gerichtet.

⁵⁹ Vgl. Krell 2002, Seite 107f.

⁶⁰ Stuber 2000, zitiert nach Schwarz-Wölzl/Maad 2004a, Seite 15.

⁶¹ Thomas 2003, Seite 143, zitiert nach ErlI/Gymnich 2007, Seite 10.

⁶² ErlI/Gymnich 2007, Seite 11ff.

3.1.4 Gender- und diversitygerechte Didaktik

Aus den bisherigen Beschreibungen und Überlegungen sollte klar geworden sein, wo Anknüpfungspunkte für eine gender- und diversitygerechte Didaktik liegen. Gender- und diversitygerechte Didaktik könnte somit bedeuten,

- dass alle Teilnehmer_innen dieselben Partizipations- und Entwicklungschancen erhalten, egal welches Geschlecht, Alter, welche Herkunft, sexuelle Orientierung etc. sie haben
- dass Vielfalt in Lehr- und Lernprozessen berücksichtigt, aber nicht stereotyp fortgeschrieben wird;
- dass Möglichkeiten geschaffen werden, von und miteinander zu lernen, damit alle davon profitieren kann;
- dass es dazu Kompetenzen von Trainer_innen braucht;
- dass es aber auch entsprechende soziale- und strukturelle Rahmenbedingungen braucht.

Legt man diese Definition der gender- und diversitygerechten Didaktik auf eines der grundlegendsten pädagogischen Modelle um, nämlich dass Trainer_innen Kompetenzen auf den drei Ebenen Haltung, Wissen, Können haben müssen, so können folgende Diversity-Kompetenzen für Trainer_innen abgeleitet werden:

Wissen

- Diversitätsdimensionen (Kultur, Behinderung, Ethnie etc.)
- Konstruktionsprozesse von Gender und Diversity
- Theorien und Ansätze zu Gender und Diversity (Gender Mainstreaming, Diversity Management, intersektionaler Ansatz etc.)
- Strukturelle Bedingungen von Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen
- Daten und Fakten zu Diversity in der österreichischen Gesellschaft, am Arbeitsmarkt, im Bildungsbereich etc.
- Rechtliche Grundlagen (Gleichbehandlungsgesetzgebung etc.)
- Im Bereich Gruppendynamik (z. B. Ein- und Ausschließungsmechanismen) und Konfliktmanagement

Haltung

- Interesse an und Aufgeschlossenheit gegenüber Vielfalt und Anderssein
- Vielfalt der TeilnehmerInnen wird als Ressource und Chance gesehen
- Lernen wird als soziale Tätigkeit verstanden, die nur unter Beachtung des Lebenskontextes und der Lebensumstände der Teilnehmer_innen nachhaltig wirkt.
- Der Abbau von Diskriminierungsstrukturen und Chancengerechtigkeit ist ein Anliegen
- Eigene Erwartungshaltungen, Rollenbilder, Werte etc. werden kritisch reflektiert
- Trainer_innen verstehen sich als Berater_innen und Begleiter_innen, die auch selbst von und mit den TeilnehmerInnen lernen
- Offenheit und Bereitschaft für permanente Weiterbildung im Bereich Diversity

Können

- Schaffen einen »Lernraum«, der dazu beiträgt, dass vorhandene Kompetenzen und Potentiale sichtbar und genutzt werden, in dem alle die Chance haben, sich einzubringen, sich zu entwickeln, von und miteinander lernen können und sich gegenseitig achten (durch Setting- und Methodenvielfalt etc.)
- Schreiben Stereotype von Diversity-Merkmalen nicht fest und sind dennoch aufmerksam in Bezug auf Differenzen
- Nutzen die Vielfalt der Denk- und Herangehensweisen der Teilnehmer_innen
- Halten Differenzen und Unsicherheiten aus und können damit produktiv umgehen (Ambiguitätstoleranz)
- Konflikten wird konstruktiv begegnet und sie werden als Chance für neue Erkenntnis und Entwicklung genutzt
- Achten darauf, dass die ausgewählten Inhalte und Materialien keine rollenstereotypen Darstellungen und Botschaften beinhalten (z. B. Nutzen von Role Models, Vielfalt wird auch in den Unterlagen repräsentiert etc.)

- Diversity-kompetenter Sprachgebrauch (geschlechtergerechte Sprache, Sprachtempo und Sprachniveau etc.)
- Setzen vielfältige Methoden und didaktische Mittel diversitygerecht ein⁶³
- Fungieren selbst als Vorbild⁶⁴

Im Folgenden sollen einige Methoden vorgestellt werden, um die Kompetenzen auf den drei didaktischen Ebenen Wissen, Können, Haltung zu erweitern. Diese Methoden können einerseits in der Trainer_innenfortbildung, andererseits auch direkt mit der Zielgruppe der Teilnehmer_innen eingesetzt werden.

3.2 Methoden »Diversity-Kompetenz von Trainer_innen«

3.2.1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Theoretischer Abriss: Unterschiedliche Gruppen weisen stets vielfältige Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede auf. Daher sollte man sich bei Diversität nicht nur auf die Unterschiede konzentrieren (und damit Gefahr laufen, Trennendes überzubetonen), sondern auch immer Gemeinsamkeiten im Fokus haben (um damit auch das Verbindende sichtbar zu machen).

Art der Übung: Gruppenübung.

Übungsziel: Kennenlernen der Teilnehmer_innen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten sichtbar machen.

Quelle: Soziogramm nach Moreno, adaptiert.

Beschreibung der Methode: Die Trainer_in bittet die Teilnehmer_innen, sich im Kreis aufzustellen und erklärt die Methode. Die Erklärung könnte zum Beispiel so lauten:

- Ich würde gerne mit Ihnen Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die es in der Gruppe gibt, sichtbar machen. Dazu werde ich Sie bitten, sich bezüglich verschiedener Eigenschaften jeweils nach Ähnlichkeiten hier im Raum in Kleingruppen zusammenzufinden. Stellen Sie sich nach Ähnlichkeit des Berufes in Gruppen zusammen (z. B. technische Berufe, Sozialberufe etc.).
- Stellen Sie sich nach Ähnlichkeit der Ausbildung in Gruppen zusammen (z. B. technische Ausbildung, kaufmännische Ausbildung etc.).
- Stellen Sie sich nach Ähnlichkeit des Alters in Gruppen zusammen (z. B. unter 20, 20–40, älter als 40).
- Stellen Sie sich nach Ähnlichkeit der Religion in Gruppen zusammen (z. B. katholisch, muslimisch, serbisch-orthodox etc.).
- Stellen Sie sich nach Ähnlichkeit der Herkunft in Gruppen zusammen (z. B. Österreich, Polen etc.).
- Stellen Sie sich nach Ähnlichkeit der liebsten Freizeitaktivität in Gruppen zusammen (z. B. Sport, Kultur etc.).

Während der Gruppenfindungsphase kann es in der Gruppe ziemlich laut werden, da die Personen miteinander reden (müssen), um herauszufinden, ob es Ähnlichkeiten oder Unterschiede gibt. Sobald sie merken, dass es leiser wird, scheint die Gruppenbildungsphase abgeschlossen.

⁶³ Hier sei an einen Ausspruch aus der geschlechtergerechten Didaktik erinnert: Es gibt keine geschlechtergerechten Methoden, sondern der Einsatz der Methoden ist geschlechtergerecht. Ähnlich könnte für gender- und diversitygerechte Methoden argumentiert werden: Es gibt keine gender- und diversitygerechten Methoden, sondern der Einsatz der Methoden ist gender- und diversitygerecht.

⁶⁴ Teile der aufgezählten Inhalte sind angelehnt an Tschenett 2008, Seite 105ff.

Es kann auch jeweils zu den Gruppen nachgefragt werden, welchen Unterschied es für sie in Österreich, am Arbeitsplatz etc. macht, diese Eigenschaft zu haben.

Beispiel: Bei der Aufforderung: »Stellen Sie sich nach Ähnlichkeit der Herkunft in Gruppen zusammen (z. B. Österreich, Polen etc.)«, könnte zum Beispiel nachgefragt werden: Was bedeutet es für Sie, eine polnische Herkunft in Österreich, am Arbeitsplatz etc. zu haben bzw. welche Unterschiede stellen Sie fest im Vergleich zu Personen, die eine andere Herkunft haben?

Dauer der Methode: 30 Minuten.

Vorbereitung/Material: –

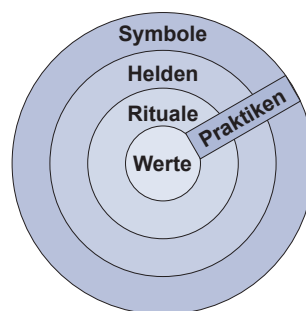
Anmerkungen: Wichtig: Bei der Auswahl der Eigenschaften sollte achtsam vorgegangen werden. Es gibt tabuisierte Eigenschaften wie zum Beispiel sexuelle Orientierung etc. (solche sollte man bei dieser Übung ganz weglassen) bzw. Eigenschaften, über die man nicht so leicht spricht, wie zum Beispiel das Alter, die Religion etc. (gut überlegen, ob man diese Eigenschaften für die jeweilige Gruppe auswählt) und solche, über die man schnell Auskunft gibt (Beruf, Ausbildung etc.). Grundsatz bei der Übung muss sein: Es sollte auf keinen Fall zu einem »Zwangsoouting« von irgendwelchen Eigenschaften kommen. Auch beim Nachfragen sollte achtsam vorgegangen werden.

Zielgruppen: Jugendliche, Erwachsene, TrainerInnen.

3.2.2 Meine, deine, unsere Kultur

Theoretischer Abriss: Kultur ist im Wesentlichen zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Ganz vereinfacht kann man sagen: Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen.⁶⁵

Abbildung 3: Zwiebelmodell der Kultur nach Hofstede



Quelle: Reimer 2005, Seite 13.

Hofstede unterscheidet folgende Schichten:

- Symbole
Gesten, Objekte, Bilder und Worte, die nur für die Angehörigen einer bestimmten Kultur eine spezifische Bedeutung haben (Kleidungskodex etc.)

⁶⁵ Maletzke 1996, Seite 16, zitiert nach Erll/Gymnich 2007, Seite 20.

- **Vorbilder/Held_innen**
tote, lebende, echte oder fiktive Personen, die Eigenschaften besitzen, welche in einer Kultur hoch angesehen sind – sie dienen daher als Verhaltensvorbilder
- **Rituale**
kollektive Tätigkeiten, die für das Erreichen angestrebter Ziele überflüssig sind, innerhalb einer Kultur aber als sozial notwendig gelten (Grußrituale etc.)
- **Werte**
Gefühle/Neigungen mit einer Orientierung zum Plus- oder Minuspol, oft unbewusst (weil früh im Leben erworben und für Außenstehende nicht direkt wahrnehmbar) und aus der Art und Weise, wie Menschen in verschiedenen Situationen handeln, erschließbar
- **Praktiken**
binden Symbole, Held_innen bzw. Vorbilder und Rituale in den Alltag ein (Weihnachten, Hanuka, Ramadan etc.)
- **Der Zwiebelkern**
kann ausschließlich über die sichtbaren Kulturbestandteile und die Art und Weise erschlossen werden, wie Angehörige einer Kultur bestimmte Kulturaspekte interpretieren (führt oft zu Missverständnissen).⁶⁶

Art der Übung: Gruppenübung.

Übungsziel: eigene und fremde Kulturen kennenlernen.

Quelle: Reimer 2005.

Beschreibung der Methode: Die Trainer_in erklärt den Begriff Kultur und stellt das Zwiebelmodell von Hofstede vor. Danach werden die Teilnehmer_innen gebeten, für ihre Kultur Beispiele für die einzelnen Schichten zu geben. Für Österreich könnten die Held_innen und Vorbilder zum Beispiel die Skifahrer_innen sein, aber auch Musiker wie Mozart und Strauss.

Dauer der Methode: 30 Minuten bis eine Stunde.

Vorbereitung/Material: Flipchart mit dem Zwiebelmodell.

Anmerkungen: Angelehnt an das Zwiebelmodell können die Teilnehmer_innen in Seminaren auch zu Beginn gebeten werden, ihre Kultur, aus der sie stammen, zu beschreiben.

Zielgruppen: Jugendliche, Erwachsene, Trainer_innen.

Arbeitsmaterial: Vorlage Zwiebelmodell der Kultur für »Meine, deine, unsere Kultur« (siehe 8.3.1).

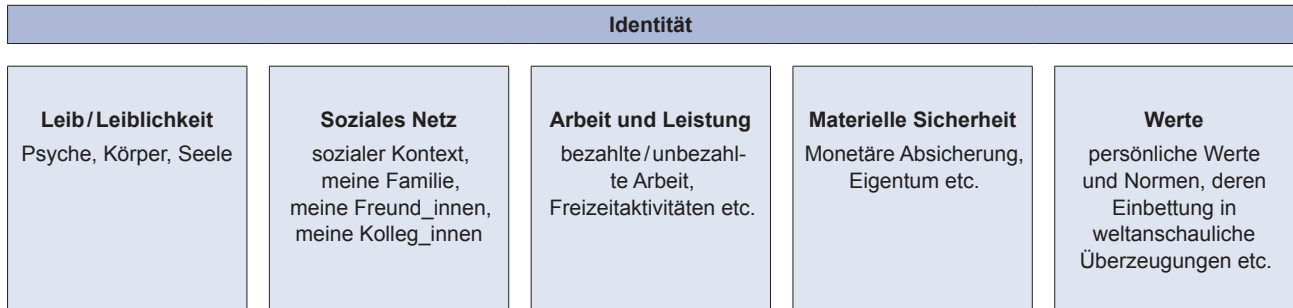
3.2.3 Fünf Säulen der Identität

Theoretischer Abriss: Das Modell der fünf Säulen der Identität⁶⁷ wurde von Hilarion G. Petzold für die integrative Therapie entwickelt. Ursprünglich als Diagnoseinstrument gedacht, eignet es sich aber auch um Phänomene zu erklären, die ganze Gruppen, wie Migrant_innen, Flüchtlinge, Menschen, die nach einem Unfall behindert sind, Menschen in Krisen etc. betreffen.

⁶⁶ Vgl. Reimer 2005, Seite 13ff.

⁶⁷ Petzold 1993.

Die fünf Säulen sind nicht immer gleich stark ausgeprägt, sondern wechseln ihre Tragfähigkeit, aber auch ihre Wichtigkeit für die Identität laufend. Wichtig ist es, die Säulen in Balance zu haben/halten. Denn wenn plötzlich eine oder mehrere Säulen zusammenbrechen (z. B. Arbeitsplatzverlust, Flucht oder freiwilliges Verlassen des Heimatlandes etc.) oder sich stark verändern und die anderen Säulen die Identität nicht ausreichend stabilisieren können, kann es zu einer Krise kommen.



Art der Übung: Gruppenarbeit.

Übungsziel: Verständnis für Phänomene, die Gruppen wie Migrant_innen, Flüchtlinge etc. betreffen, fördern.

Quelle: Alfred Fellinger-Fritz, Übung in Diversity-Seminaren.

Beschreibung der Methode: Die Trainer_in stellt das Fünf-Säulen-Modell der Identität nach Petzold vor. Danach stellt die Trainer_in das Beispiel Flüchtlinge anhand des Fünf-Säulen-Modells vor.

Leitfragen dabei sind:

Wie könnten die Säulen von Flüchtlingen im Zielland aussehen?

Mögliche Antworten:

- Leib/Leiblichkeit: durch die Strapazen der Flucht könnte die Gesundheit geschädigt sein, oder durch Folter im Heimatland die Psyche und der Körper
- Soziales Netz: nicht vorhanden, denn viele Flüchtlinge flüchten alleine
- Arbeit und Leistung: wenig bis gar keine Angebote für die Sinnstiftung über Arbeit und Leistung
- Materielle Sicherheit: Flüchtlinge haben alles hinter sich gelassen, die Zukunft im Zielland bezüglich materieller Sicherheit ist ungewiss
- Werte: die Werte, die sie aus ihrem Heimatland mitgebracht haben, sind möglicherweise im Zielland nicht anschlussfähig

Was tun bzw. was könnten Flüchtlinge tun, um ihre Identität / ihre Säulen zu stärken?

Mögliche Antworten:

- Um die Säule Werte zu stärken, könnte zum Beispiel die Nähe zu Personen derselben Nationalität gesucht werden.
- Um die Säule Arbeit und Leistung zu stärken, könnte zum Beispiel eine (il-)legale Betätigung oder sportliche Freizeitaktivitäten gesucht werden.
- Etc.

Die Gruppe soll dann selbst die Säulen von Gruppen, bei denen die Säulen durch starke Veränderungen gekennzeichnet sind, erarbeiten.

Mögliche Beispiele:

- Flüchtlinge
- Migrant_innen

- Menschen, die nach einem Unfall behindert sind
- Menschen, die arbeitslos geworden sind
- ...

Hilfreiche Fragen dabei können sein:

- Wie könnten die Säulen aussehen?
- Was tun bzw. was könnten diese Personen tun, um ihre Identität zu stärken?

Danach kann in der Großgruppe, oder auch in der Kleingruppe, zu folgenden Fragen gearbeitet werden:

- Wie kann ich dieses Modell im Trainings-/Beratungsprozess in der Einzelarbeit nutzen?
- Wie kann ich als Trainer_in bzw. Berater_in die Stärkung der Identität von einzelnen Personen unterstützen?

Dauer der Methode: 60 Minuten.

Vorbereitung/Material: vorbereitetes Flipchart mit dem Fünf-Säulen-Modell.

Zielgruppen: TrainerInnen.

Arbeitsmaterial: Vorlage für »Fünf Säulen der Identität« (siehe 8.3.2)

3.2.4 Entstehung von Vorurteilen I

Theoretischer Abriss: Vor einem Urteil ist bereits ein Vor-Urteil vorhanden. Dieses Vorurteil wird nicht reflektiert, es dient als Orientierungshilfe für den Alltag.

Nach Herkner sind Vorurteile negative, abwertende Einstellungen, deren Objekte Außengruppen/Minoritäten sind⁶⁸ (z. B.: »Alle Nigerianer handeln mit Drogen.«; »Alle Deutschen sind Nazis.«).

Vorurteile schaffen (Schein-)Wissen und Sicherheit (die kognitive Komponente), vereinfachen die Komplexität der Welt und schaffen Überschaubarkeit. Vorurteile entstehen auf Individualebene auch durch Motivationsprozesse (Selbstwerterhöhung), sind sehr stabil und selbst durch widersprüchliche Erfahrungen schwer zu ändern.

Vorurteile ermöglichen auf Gruppenebene Abgrenzungen und Zusammenhalt (soziale Komponente). Die Eigengruppe und jede/r Einzelne werden erhöht, die anderen abgewertet; Unterschiede zwischen der eigenen Gruppe und Außengruppen werden überbetont. Es entsteht ein Wir-Gefühl, das die Gruppenidentität und den Zusammenhalt stärkt.

Art der Übung: Gruppenarbeit.

Übungsziel: Reflektieren über die Entstehung von Vorurteilen.

Quelle: Hufer 2008.

Beschreibung der Methode: Die Trainer_in projiziert die Arbeitsvorlage Wohngemeinschaft an die Wand. Die Teilnehmer_innen bekommen dann folgende Fragen:

- In Ihrer Wohnung ist ein Zimmer frei geworden, an wen würden Sie es am ehesten vermieten?
- Welche Person kommt am wenigsten in Frage? Welche Gründe haben Sie zu dieser Entscheidung veranlasst?

⁶⁸ Vgl. Herkner 2003, Seite 493.

Die Trainer_in projiziert die Arbeitsvorlage Paar an die Wand.

Die Teilnehmer_innen bekommen dann folgende Frage:

- Welche Beziehung ist die glücklichste?
- Welche Pärchen werden am längsten bzw. kürzesten zusammenbleiben?
- Welche Begründungen haben Sie für Ihre Antwort?

In der Diskussion über diese Bilder geht es um Fragen nach dem ersten Eindruck, den Kriterien einer spontanen Bewertung und darum, wie ein »Urteil« zustande kommt und wie zuverlässig dieses sein kann. Dabei wird deutlich, dass vielfach schon ein festes Bild von etwas oder jemandem besteht, das eine Urteilsbildung entscheidend bestimmt. Vor einem Urteil ist bereits ein Vor-Urteil vorhanden.

Dauer der Methode: 30 Minuten.

Vorbereitung/ Material: –

Zielgruppen: Trainer_innen, Erwachsene, Jugendliche.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt »Wohngemeinschaft« oder Arbeitsblatt »Paare« für »Entstehung von Vorurteilen I« (siehe 8.3.3).

3.2.5 Entstehung von Vorurteilen II

Theoretischer Abriss: Vor einem Urteil ist bereits ein Vor-Urteil vorhanden. Dieses Vorurteil wird nicht reflektiert, es dient als Orientierungshilfe für den Alltag.

Nach Herkner sind Vorurteile negative, abwertende Einstellungen, deren Objekte Außengruppen/Minoritäten sind⁶⁹ (z. B.: »Alle Nigerianer handeln mit Drogen.«; »Alle Deutschen sind Nazis.«).

Vorurteile schaffen (Schein-)Wissen und Sicherheit (die kognitive Komponente), vereinfachen die Komplexität der Welt und schaffen Überschaubarkeit. Vorurteile entstehen auf Individualebene auch durch Motivationsprozesse (Selbstwerterhöhung), sind sehr stabil und selbst durch widersprüchliche Erfahrungen schwer zu ändern.

Vorurteile ermöglichen auf Gruppenebene Abgrenzungen und Zusammenhalt (soziale Komponente). Die Eigengruppe und jede/r Einzelne werden erhöht, die anderen abgewertet; Unterschiede zwischen der eigenen Gruppe und Außengruppen werden überbetont. Es entsteht ein Wir-Gefühl, das die Gruppenidentität und den Zusammenhalt stärkt.

Art der Übung: Gruppenarbeit.

Übungsziel: Reflektieren über die Entstehung von Vorurteilen.

Quelle: Alfred Fellingner-Fritz, Trainingskript Diversity Kompetenz, 2009.

Beschreibung der Methode: Es wird gemeinsam mit den Teilnehmer_innen diskutiert, was Vorurteile bedeuten. Danach präsentiert die Trainer_in ein Plakat mit einer Liste von unterschiedlichen Möglichkeiten, wie Vorurteile entstehen können. Zusätzlich wird noch ein etwas ausführlicheres Arbeitsblatt ausgeteilt. Auf dem Plakat steht Folgendes:

- Mangelndes Wissen
- Teilwissen wird generalisiert (verallgemeinert)

⁶⁹ Vgl. Herkner 2003, Seite 493.

- Ethnozentrismus
- Stereotypisierung
- Projektion
- Befremdungseffekt
- Negativ-Verzerrungen
- Halo-Effekt
- Gruppendruck
- Autoritätshörigkeit
- Kognitive Dissonanz oder innerer Widerspruch

Anschließend sollen für alle Entstehungsmöglichkeiten Beispiele aus dem beruflichen/privaten/Trainingskontext von den Teilnehmer_innen gesucht werden. Diese können/sollen stichwortartig auf dem Arbeitszettel notiert werden.

Beispiel:

Halo-Effekt in Bewerbungsgesprächen: Jemand hat einen Akzent und dies wird von der personalverantwortlichen Person stärker beachtet als seine beruflichen Kompetenzen (Der Akzent »überschattet« seine anderen Eigenschaften.).

Danach soll in Kleingruppen überlegt werden, wie man der Entstehung von Vorurteilen entgegenwirken kann. Die Kleingruppen können 2 bis 3 Möglichkeiten, wie Vorurteile entstehen, und entsprechende Praxisbeispiele wählen und dann auf einem Plakat ihre möglichen Lösungsansätze zur Vermeidung von Vorurteilen sammeln.

Am Ende präsentiert jede Gruppe ihre Ergebnisse und diese werden in der Gruppe noch diskutiert.

Dauer der Methode: 1,5 Stunden.

Vorbereitung/ Material: Plakat mit Liste zur Entstehung von Vorurteilen (siehe 8.3.4).

Zielgruppen: Trainer_innen, Erwachsene, Jugendliche.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt »Wie kommt es zu Vorurteilen« für »Entstehung von Vorurteilen II« (siehe 8.3.4).

3.2.6 Die Karten werden neu gemischt

Theoretischer Abriss: Einfühlungsvermögen bzw. Empathie, ist die Fähigkeit, sich in einen anderen Menschen hineinzusetzen. Um ein Mehr an Verständnis für andere Personen, für deren Herkunft, Alter, Geschlecht zu haben, braucht es ein gewisses Maß und vor allem eine Bereitschaft für Empathie. Damit stellt Empathie auch eine ganz wesentliche Diversitäts-Kompetenz dar.

Art der Übung: Einzel- und Gruppenarbeit.

Übungsziel: Sensibilisierung für Diversität und Hinterfragen eigener Vorurteile.

Quelle: Seminar der Anti-Defamation League, adaptiert.

Beschreibung der Methode: Jede Teilnehmer_in zieht anonym eine Rolle aus einem vorhandenen Pool von Rollen. Die Rollen werden nicht öffentlich gemacht. Die Teilnehmer_innen bekommen folgende Aufgabe: Wenn Sie morgen aufwachen, sind Sie jemand anders als heute. Stellen Sie sich vor, wie Ihr Leben von nun an

verlaufen würde. Überlegen Sie, welche Änderungen Sie vornehmen müssten und wie andere auf Ihren neuen Zustand reagieren würden.

Jede Person bekommt angemessen Zeit (mind. 30 Minuten), um sich mit ihrer Identität auseinanderzusetzen. Am besten bietet sich diese Methode vor einer längeren Pause an.

Jede Person bekommt ein Arbeitsblatt, beschäftigt sich mit den Fragen und findet für sich passende Antworten.

Anschließend können in Kleingruppen die Antworten diskutiert werden. Es sollen Gemeinsamkeiten/Unterschiedlichkeiten/Realitätscheck/ subjektive Eindrücke etc. diskutiert werden.

Anschließend können in der Großgruppe die Erkenntnisse der Einzel- und der Gruppenarbeit gesammelt und diskutiert werden.

Ziel ist es, die Unterschiedlichkeiten der Lebensrealitäten sichtbar machen.

Mögliche Rollen:

- Arbeitslose Frau/Arbeitsloser Mann
- Muslimischer Arbeiter/Muslimische Arbeiterin
- Weibliche Führungskraft (mittlere Ebene)/Männliche Führungskraft (mittlere Ebene)
- Unternehmer/Unternehmerin
- Alleinerziehender Vater/Alleinerziehende Mutter
- Angestellte/r mit Migrationshintergrund
- Mann/Frau im Rollstuhl
- ...

Dauer der Methode: 1,5 Stunden.

Vorbereitung/Material: Karten mit Rollen.

Zielgruppen: Trainer_innen, Erwachsene, Jugendliche.

Arbeitsmaterial: Rollenbeschreibungen und Arbeitsblatt für »Die Karten werden neu gemischt« (siehe 8.3.5).

3.2.7 Das Persönlichkeitsmolekül

Theoretischer Abriss:

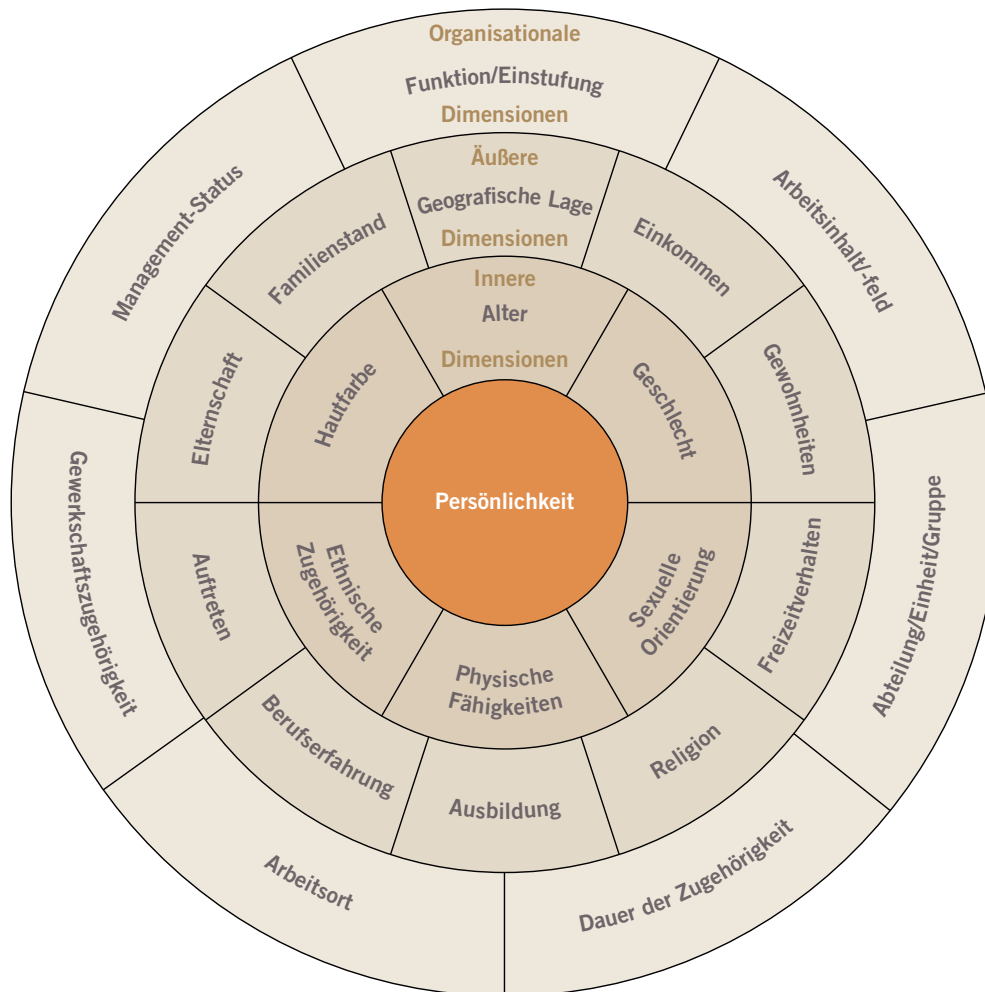
»Persönlichkeit bildet sich demnach im Laufe der Sozialisation heraus und besteht aus verschiedenen charakterlichen Eigenschaften. Innere Dimensionen (Alter, sexuelle Orientierung, Ethnizität, physische Gegebenheiten usw.) sind Teil von nicht disponiblen Eigenschaften. Externe Dimensionen (wie z. B. Familienstand, Einkommen, persönliche Gewohnheiten, Religion, Ausbildung, Arbeitserfahrungen, Erscheinung, geografischer Lebensmittelpunkt) sind bis zu einem gewissen Grad veränderbar. Dazu gesellen sich aus organisationaler Sicht noch Dimensionen, die sich aus den Arbeitszusammenhängen ergeben (wie z. B. funktionelle Zugehörigkeit, Seniorität, Arbeitsinhalt, Interessenvertretungen, Management-Status, Abteilungszugehörigkeit). Die Ausprägungen der unterschiedlichen Faktoren machen Diversität aus.«⁷⁰

⁷⁰ Hanappi-Egger 2004, Seite 34.

Diversity (am Arbeitsplatz) beinhaltet alle Unterschiede, die jede und jeden von uns als eigenständige Person definieren. Gelingt es, diese Unterschiede zu verstehen, zu respektieren und wertzuschätzen, können wir die positiven Effekte für unsere Arbeit nutzen.

Zur Beschreibung der relevanten Unterschiede gibt es verschiedene Modelle. Eines davon ist das Modell von Loden und Rosener:

Abbildung 4: Die vier Dimensionen von Diversity (Four Layers of Diversity)



Im Zentrum steht die Persönlichkeit, umschlossen von den internen Dimensionen (Eigenschaften, die wir selbst nicht oder nur schwer beeinflussen können und die wir auch mit anderen gemein haben können). Rund um die inneren Dimensionen befinden sich die äußeren Dimensionen (Eigenschaften, die wir mehr oder weniger stark selbst beeinflussen können). Der äußerste Kreis stellt die Organisationalen Dimensionen/berufsweltorientierten Dimensionen von Diversity dar. All die Dimensionen prägen die Persönlichkeit in ihrer Individualität.

Art der Übung: Einzelarbeit.

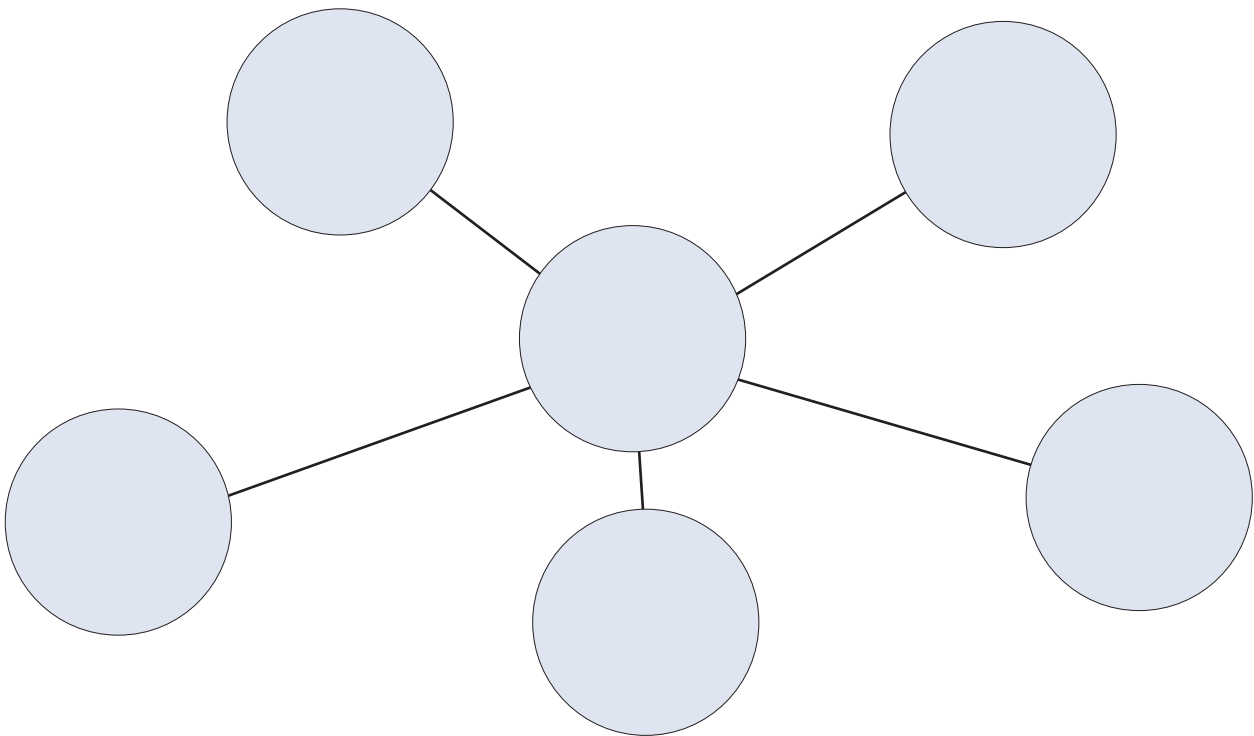
Übungsziel: Sich über eigene Vielfalt und Prägungen klar werden.

Quelle: Anti-Defamation League, adaptiert mit Überlegungen aus Abdul-Hussain/Baig 2009.

Beschreibung der Methode: Zuerst wird den Teilnehmer_innen das Persönlichkeitsmolekül erklärt. Danach bekommen Sie das Arbeitsblatt Persönlichkeitsmolekül und erhalten die Arbeitsanleitung durch die TrainerIn.

Sämtliche Antworten auf die Fragen bleiben vertraulich, das heißt werden nicht in die Gruppe getragen. TeilnehmerInnen, die das freiwillig wollen, können Ihre Antworten auf die letzte Frage auch in die Großgruppe hineintragen.

Schreiben Sie Ihren Namen in den mittleren Kreis. Überlegen Sie nun, zu welchen Diversity-Dimensionen (siehe dazu die »Vier Dimensionen von Diversity«) Sie sich am meisten zugehörig fühlen (die Sie im Alltag am meisten beeinflussen und geprägt haben) und schreiben Sie diese in die äußeren Kreise.



Welche Bedeutung haben diese Dimensionen für Sie? Wie haben diese Dimensionen Sie beeinflusst?

Wählen Sie zwei bis drei Diversity-Dimensionen aus, in deren Kontext Ihnen die Kontaktaufnahme mit anderen Menschen am leichtesten fällt. Wie beeinflusst dieser Umstand Ihr Verhalten und Ihre Interaktionen in Ihrer Arbeit?

Wählen Sie zwei bis drei Diversity-Dimensionen aus, in deren Kontext Sie sich mit anderen Menschen, die sich von Ihnen unterscheiden, am unwohlsten fühlen. Wie beeinflusst dieser Umstand Ihr Verhalten und Ihre Interaktionen in Ihrer Arbeit?

Was ist Ihnen klar geworden?

Dauer der Methode: 30 Minuten.

Vorbereitung/Material: –

Zielgruppen: Jugendliche, Erwachsene, TrainerInnen.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt für »Das Persönlichkeitsmolekül« (siehe 8.3.6).

3.2.8 Vier Perspektiven

Theoretischer Abriss: Der Ausdruck Diskriminierung stammt von dem lateinischen Ausdruck »discrimen« und bedeutet eigentlich ganz einfach »Unterscheidung«. Der Anwendungsbereich des Begriffes beschränkt sich aber auf den negativen Aspekt von Unterscheidung bzw. Ungleichbehandlung.

Diskriminiert zu werden bedeutet, dass eine Person auf Grund eines bestimmten Merkmals oder der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe (z. B. auf Grund ihres Geschlechtes, ihrer ethnischen Herkunft oder Hautfarbe) ohne sachliche Begründung anders behandelt wird als eine andere Person. Diskriminierung widerfährt Menschen in unterschiedlichen Ausformungen bzw. Intensitäten, die auch unterschiedlich leicht erkennbar sind. Diskriminierung kann unmittelbar oder mittelbar erfolgen, sie liegt aber auch dann vor, wenn eine Person etwa aufgrund ihrer Hautfarbe oder ihrer Religion beschimpft oder belästigt wird.

Art der Übung: Einzel- und Gruppenarbeit.

Übungsziel: Reflexion zu eigenen Möglichkeiten, bei Diskriminierung einzuschreiten.

Quelle: Anti-Defamation League, adaptiert.

Beschreibung der Methode: Die Teilnehmer_innen bekommen ein Arbeitsblatt mit vier Feldern ausgeteilt. In diesen Feldern finden sie vier Perspektiven, aus denen Situationen von Diskriminierung erlebt werden können (Opfer, Täter_in, Zuschauer_in, die passiv ist, und ZuschauerIn, die aktiv ist). Die Teilnehmer_innen sollen versuchen, für jedes Feld stichwortartig eine Erinnerung aus Ihrem Leben zu notieren. Das Arbeitsblatt wird nicht veröffentlicht, sondern anschließend wird in der Gruppe zu folgenden Fragestellungen diskutiert.

- Haben Sie für alle Felder Beispiele gefunden?
- Was war der Unterschied zu dem Beispiel, wo Sie als Zuschauer_in eingegriffen haben, im Vergleich zu dem Beispiel, wo sie nicht eingegriffen haben?
- Was erleichtert das aktive Eingreifen?
- Was erschwert das aktive Eingreifen?
- Was gibt es für Möglichkeiten einzugreifen?

Weiterführende Fragen:

- Welche Diskriminierungen im Training, in der Beratung haben Sie schon erlebt?
- Was können Sie als Trainer_in, Berater_in bei Diskriminierungen, die in Seminaren, Beratungen etc. auftauchen, tun?

Dauer der Methode: 30–45 Minuten.

Vorbereitung/Material: –

Anmerkungen: Wichtig ist, dass den Teilnehmer_innen kommuniziert wird, dass die Beispiele nicht veröffentlicht werden müssen.

Zielgruppen: Trainer_innen, Erwachsene, Jugendliche.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt für »Vier Perspektiven« (siehe 8.3.7).

4 Berufs- und Bildungsberatung für Bildungsferne

Margit Voglhofer

4.1 Theorie

4.1.1 Allgemeines

Wir leben in einer Wissensgesellschaft. Wissen und Bildung, so heißt es, sind die wichtigsten Ressourcen des rohstoffarmen Europas und wer in die Bildung investiert, investiert in die Zukunft.⁷¹

»Wissen ist Macht – Bildung macht frei!« – als das Leitmotiv einer bürgerlichen Gesellschaft – stellt uns attraktive Belohnungen in Aussicht. Beteiligung an Bildung hat, wie wir aus zahlreichen Studien wissen, einen tendenziell positiven Einfluss auf Lebensstil, Gesundheit, Wohlbefinden, Arbeitsplatzsicherheit, Einkommen, Familiensituation und soziale Partizipation. Der europäische Auftrag des lebenslangen Lernens wird ungemein gut angenommen.

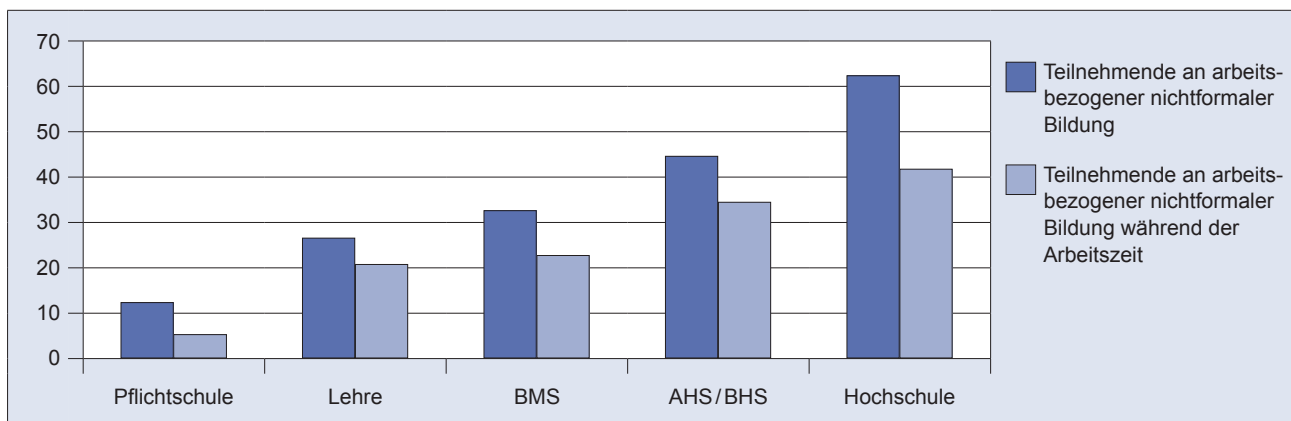
Vor diesem Hintergrund irritiert es besonders, dass Menschen der Bildung ferne bleiben, der Begriff »Bildungsferne« bekommt damit auch etwas Abwertendes, Diskriminierendes und schafft Klassenunterschiede.⁷² Wir, die im Besitz der Bildung sind, schauen mit Verwunderung und Unverständnis auf die »Ungebildeten«, die so gar keine Bemühungen unternehmen wollen, diesen Entwicklungen zu folgen und sich – oberflächlich betrachtet – so lernunwillig zeigen.

Seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert wird die Weiterbildungsbeteiligung erforscht (z. B. Ludo Hartmann, Bourdieu). In einer Studie zum Thema »Gering qualifiziert in der ›Wissensgesellschaft‹ – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung?« kommt das Institut FORBA bezüglich der Beteiligung an Weiterbildung zu der Erkenntnis, dass das Thema Bildung nach dem »Matthäus-Prinzip« zu betrachten ist: »Wer hat, dem wird gegeben!«

So ist die Beteiligung an (arbeitsbezogener) Weiterbildung dort am weitesten verbreitet, wo bereits ein hohes Maß an Bildung vorhanden ist:

⁷¹ Vgl. Liessmann 2006.

⁷² Vgl. Erler 2010.

Abbildung 5: Weiterbildungsbeteiligung nach Ausbildung

Quelle: Krenn 2010.

4.1.2 (Weiter-)Bildung und Arbeitsmarktchancen

Der Hintergrund, vor dem Berufs- und Bildungsberatung für die (recht inhomogene) Zielgruppe der Bildungsfernen stattfindet, ist auf den ersten Blick ein sich rasch wandelnder Arbeitsmarkt, der immer weniger Bedarf an »starken Männern« und »flinken Frauen« mit Geschick und Hausverstand ohne höhere Bildung hat.

Wir nehmen wahr, dass einfache Tätigkeiten entweder komplizierter werden und ein differenzierteres Herangehen bzw. wenigstens IKT-Kenntnisse erfordern oder nur noch als prekäre Dienstverhältnisse existieren.

Berufe wie BriefträgerIn, die vormals Menschen mit geringem Bildungsniveau einen Beruf auf Lebenszeit mit einem gewissen Prestige und hoher Sicherheit verschaffen konnten, werden mittlerweile nur noch als Teilzeitbeschäftigung im Prekariat von PraktikantInnen, StudentInnen oder Aushilfskräften ausgeführt oder an Leiharbeitsfirmen ausgelagert.

Die Tätigkeit eines Lagerarbeiters/einer Lagerarbeiterin erfordert nicht mehr nur reine Kraft zum Tragen und einen gewissen Ordnungssinn, sondern differenzierte IKT-Kenntnisse, um mit Lagerverwaltungsprogrammen umgehen zu können. Ähnlich ist es bei BäckerInnen, TischlerInnen etc.

Das hat zum einen den positiven Aspekt der Aufwertung des Berufsbildes: Der Logistikfachmann/Die Logistikfachfrau ist zum Lehrberuf geworden. Wer es schafft, durch Weiterbildung der Entwicklung zu folgen, wird mit aufgewertet. Wer der Bildung ferne bleibt, bleibt damit auch auf der Strecke und im schlimmsten Fall arbeitslos.

Bei genauerem Hinschauen fällt jedoch auf,

»(...) dass von einem linearen Rückgang aufgrund eines durchgängig steigenden Anforderungsniveaus an den Arbeitsplätzen nicht die Rede sein kann. In Österreich liegen keine eigenen Studien über die Verbreitung einfacher Arbeit vor. Aus den Daten des European Working Conditions Survey (2005) können allerdings Hinweise dazu gefunden werden und zwar für Beschäftigte in Unternehmen der Privatwirtschaft mit mehr als 10 Beschäftigten. In einem Vergleich verschiedener Länder werden zur Verbreitung unterschiedlicher Typen der Arbeitsorganisation für Österreich 18% dem tayloristischen Arbeitsorganisationstypus (geringe Autonomie, geringe Lerndynamik, hohes Arbeitstempo, repetitive und monotone Arbeiten) und 12% dem Typus »einfach strukturierter Arbeit« (geringe Lerndynamik, wenig kodifizierte, informelle Handlungs-

abläufe in der Arbeit) zugeordnet. Das heißt, dass man in Österreich in der Privatwirtschaft (in Unternehmen mit mehr als 10 Beschäftigten) grob von einem Anteil von immerhin 30% an Arbeitsplätzen ausgehen kann, die keine besonderen beruflichen Kompetenzen erfordern (vgl. Valeyre et al. 2009: 23).«⁷³

Allerdings muss man davon ausgehen, dass eine gewisse Verdrängung von gering Qualifizierten auch durch Gruppen erfolgt, die aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit schlechtere Arbeitsbedingungen und unterqualifizierte Tätigkeiten in Kauf nehmen. Dazu zählen natürlich auch MigrantInnen, die ihre im Heimatland erworbenen Qualifikationen nicht nostrifizieren können oder Personen, die speziell flexible Teilzeitjobs mit kurzen Arbeitszeiten suchen (wie bspw. StudentInnen bzw. Frauen mit Betreuungspflichten), was den Unternehmen ermöglicht, vermehrt solche prekären Beschäftigungsverhältnisse anzubieten und sie darüber hinaus erfolgreich mit relativ gut gebildeten Arbeitskräften zu besetzen.

Ebenso ist eine Verschiebung der Arbeitsplätze für Niedrigqualifizierte in den Dienstleistungsbereich zu beobachten. So gibt es laut AMS-Manual 2010 »Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarf in Wien« eine verstärkte Nachfrage nach Reinigungskräften, RaumpflegerInnen, WachdienstmitarbeiterInnen und VeranstaltungsmitarbeiterInnen sowie Pflegekräften.⁷⁴

So gesehen kann der angesichts des allgegenwärtigen Mantras des lebenslangen Lernens naheliegende Schluss, dass (Weiter-)Bildung in jedem Fall die beruflichen Chancen erhöht, nur mehr eingeschränkt gezogen werden.

»Auch eine potenziell mögliche nachträgliche ›Korrektur‹ ihres Stigmas der Ausbildungslosigkeit (z. B. durch eine Ausbildung nach dem 25. Lebensjahr) trägt nicht zum ›Erwerb eines völlig normalen Status‹ bei, sondern transformiert das ›Ich mit einem bestimmten Makel zu einem Ich mit dem Kennzeichen, ein bestimmtes Makel korrigiert zu haben‹ (Goffman 1974: 18) (Solga 2002: 26).«⁷⁵

Wer also in jungen Jahren noch der Bildung näher gebracht werden kann und zum Beispiel einen Lehrabschluss erwirbt, wird davon nachhaltig profitieren.

Wer allerdings im Alter von 45 Jahren mit ausschließlicher Berufserfahrung als MaschinenarbeiterIn in der Produktion versucht, sich mit Hilfe eines ECDL-Kurses und eines Englischkurses für AnfängerInnen am Arbeitsmarkt als Bürokraft zu bewerben, der wird nur dann Erfolg haben, wenn andere Faktoren wie Habitus und Netzwerk entsprechend ausgeformt sind.

Ein Zukunftsszenario drängt sich allerdings auf: Gilt momentan noch als (funktionelle/r) AnalphabetIn, wer des Lesens und Schreibens nicht (genügend) mächtig ist, so wird zum Teil bereits jetzt diskriminiert, wer nicht in ausreichendem Maße über die nötigen IKT-Kenntnisse verfügt, um sich im Internet zu bewegen.

Information und soziale Vernetzung finden mittlerweile in einem Maße in der virtuellen Welt statt, dass jede/r, der/die nicht im Netz ist, außen vor bleibt.

Stelleninserate werden nur noch in geringem Ausmaß in der Zeitung geschaltet, die meisten Jobs werden über digitale Jobbörsen vergeben, ganz zu schweigen vom verdeckten Arbeitsmarkt. Unternehmen suchen MitarbeiterInnen schon lange nicht mehr mittels Aushang im Schaufenster oder am »Schwarzen Brett«, sondern schalten ihren Personalbedarf über den »Jobs«-Button auf ihrer Homepage. Wer nicht recherchieren kann, erfährt davon nichts.

73 Krenn 2010, Seite 6f.

74 Wetzl et al. 2010, Seite 20f.

75 Krenn 2010, Seite 8.

4.1.3 Gründe, der Bildung fern zu bleiben

Die Gründe für die Nicht-Teilnahme an Bildung sind unterschiedlich. Wer sind die Bildungsfernen?

»Bildungsferne ist kein sauber definierter oder zu definierender Begriff. Operationalisiert wird er auf dreierlei Art:

1. Über den Erwerb formaler Bildung.
2. Über die Zugehörigkeit zu gewissen soziodemografischen Gruppen [...].
3. Über die Abwesenheit von zentralen Fähigkeiten«⁷⁶

So unterscheiden wir:

»Bildungsarme«⁷⁷

Personen, die die unterste Kompetenzstufe der PISA-Studie nicht erreichen bzw. keinerlei Bildungszertifikate besitzen.

»Bildungsbenachteiligte«

Personen, die »aufgrund bestimmter Eigenschaften (Geschlecht, ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen, Erstsprache, nationale Herkunft) statistisch belegbare Nachteile haben, Bildungsziele zu erreichen.«⁷⁸ Darunter fallen Personen aus Familien mit geringem kulturellem Kapital, auch die Begriffe »Bildungsmarginalisierte« oder »intern Ausgegrenzte«⁷⁹ beschreiben diesen Personenkreis. Darunter versteht man »Personen, die an den Rand der Gesellschaft gedrängt oder durch ihre Armut bzw. wegen unzureichender Grundfertigkeiten oder fehlende Angebote für lebenslanges Lernen oder aber in Folge von Diskriminierung an der vollwertigen Teilhabe gehindert werden.«⁸⁰

»Ausbildungsmüde«

Personen, die demonstrativ schulische Bildungsangebote verweigern oder sabotieren.

Gründe dafür können sein, dass positive Schul- und damit Bildungserfahrungen fehlen oder zumindest nicht bewusst sind, dass die Personen sich keine Vorteile oder Perspektiven aus der Teilnahme an Bildung versprechen und/oder dass ihnen positive Vorbilder fehlen.

»Menschen mit Lernschwierigkeiten«

Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen. »Bei den Worten ›geistig behindert‹ denken viele Menschen, dass wir dumm sind und nichts lernen können. Das stimmt nicht. Wir lernen anders. Wir lernen manchmal langsamer oder brauchen besondere Unterstützung. Deshalb wollen wir Menschen mit Lernschwierigkeiten genannt werden.«⁸¹

In einer Studie aus dem Jahr 2002 (Helmut Dornmayer, Universität Linz) wurden in Tiefeninterviews sechs idealtypische Gruppenprofile entwickelt:⁸²

»Personen mit geringer Statusmobilität«

Diese Personen befinden sich meist in sehr stabilen beruflichen Positionen, die keine große Veränderungen bzw. Aufstiegsmöglichkeiten bieten. Berufliche Weiterbildung eröffnet ihnen daher keine Perspektiven, die Motivation dazu ist folglich gering einzuschätzen. Diese Personengruppe ist aber durchaus offen für Bildungsangebote, die eher freizeitorientiert sind (Themen wie Persönlichkeitsentwicklung, Kochen, Sprachen, Kreatives, ...).

⁷⁶ Obermayer o.J., Seite 9.

⁷⁷ Allmendinger/Leibfried 2003.

⁷⁸ Erler 2010, Seite 10-4; vgl. Kastner 2008, Seite 90.

⁷⁹ Bourdieu/Champagne 1997, Seite 527ff.

⁸⁰ Sozialberichterstattung der Europäischen Union zit. nach Bude 2008, Seite 20.

⁸¹ Netzwerk Mensch zuerst 2005–2008. Abrufbar unter: www.people1.de/was_mensch.html [20.1.2011]

⁸² Dornmayer 2002.

»PraktikerInnen«

Weiterbildung muss für diese Zielgruppe einen sehr unmittelbaren, sichtbaren Erfolg anbieten. Theorie und praxisfernes Lernen spricht diese Menschen nicht an. PraktikerInnen lernen zum Beispiel gerne, wie man mit einem neuen Schweißbrenner arbeitet, indem sie ihn ausprobieren, oder bilden sich dann in Kommunikation am besten fort, wenn sie in Form von Rollenspielen vermittelt bekommen, wie sich ihre Verkaufszahlen steigern lassen.

»AutodidaktInnen« ...

... haben eine durchaus hohe Lernmotivation, wenn sie dabei ihre eigenen Interessen verfolgen können, aber wenig Vertrauen in schulisches Lernen bzw. angeleitete Gruppen-Lernprozesse. Dahinter verbirgt sich ein gewisses Misstrauen in der Haltung gegenüber (Lern-)Autoritäten, aber auch gegenüber »MitschülerInnen«. Auch Personen mit schizoider Grundhaltung sind hier anzusiedeln. Die moderne Erwachsenenbildung mit ihrer Orientierung am sozialen Lernen wird eher irritierend und bedrohlich wahrgenommen. Fernlehrgänge und Bildungsformate mit starken E-Learning-Elementen sind hier erfolversprechender.

Zum Beispiel haben sich in den 1990er Jahren etliche Menschen (größtenteils Männer) mit großem Interesse für das neue Medium Computer selbst das Programmieren beigebracht und hatten damit oft recht schnell beruflichen Erfolg, weil sie mit diesem Wissen auf große Nachfrage gestoßen sind. Viele haben sich als Programmierer etabliert, eine lange Zeit gut verdient und sich oft auf sehr bestimmte Programme spezialisiert. Heute trifft diese nun über 40-Jährigen, wenn sie arbeitslos werden, die Problematik, dass sie für ihre Kenntnisse niemals einen formalen Nachweis erworben haben. Sie verfügen über keinerlei Zertifikate, da sie alles, was sie gelernt haben, auf informellem Weg gelernt haben. Zertifizierungen, die ihrem Niveau entsprechen, sind oft teuer und mit großem Zeitaufwand verbunden.

»Personen mit Versagensängsten« ...

... haben oft schlechte bis traumatisierende Lernerfahrungen (Schule, Elternhaus) gemacht oder hohe (Leistungs-)Ansprüche an sich selbst. Wer über einen längeren Zeitraum, sei es aufgrund von Langzeitarbeitslosigkeit, von Elternkarenz oder Ähnlichem nicht am Erwerbsleben teilnimmt, entbehrt oft Erfolgserlebnisse und positive Rückmeldungen seitens der Umwelt. Dies unterhöhlt den Selbstwert und kann zu Mangel an Selbstvertrauen führen. Die Angst, »sich vor anderen zu blamieren«, ist groß.

»Selbstlose« ...

... haben Schwierigkeiten damit, für ihre eigenen (Bildungs-)Bedürfnisse Geld auszugeben, bzw. Zeit und Energie aufzuwenden, sie »verzichten« zugunsten der Kinder, der Familie auf die eigene Weiterbildung.

»Sozial Benachteiligte«

Dazu zählen »AusländerInnen, AlleinerzieherInnen, Personen mit Behinderungen, SozialhilfeempfängerInnen, Schicht-/NachtarbeiterInnen, Saisonbeschäftigte, Regional Benachteiligte«⁸³.

Wenn man diese Zielgruppen nun genauer betrachtet, erhält man allerdings ein anderes Bild, das die vorherrschende Defizitperspektive überwindet. Die Zuschreibung von (Weiter-)Bildungsabstinenz entpuppt sich bei genauerem Hinschauen als Unterstellung.

Entscheidend ist die Ambivalenz, die die Haltung von Nicht-TeilnehmerInnen an institutionalisierter, berufsnaher Weiterbildung kennzeichnet und die Bolder und Hendrich so beschreiben:

»Es besteht durchaus eine weit verbreitete, als selbstverständlich geltende Bereitschaft zum Weiterlernen; durchaus auch »lebenslang«. Nicht aber eben in formalisierten Veranstaltungen und umso unwilliger, je oktroyierter sie erscheinen; andererseits umso freiwilliger, je größer die Anschlussfähigkeit an die eigene Bildungs- und Erwerbsbiographie erscheint.«⁸⁴

⁸³ Dornmayr 2002, Seite 62.

⁸⁴ Bolder/Hendrich 2000, Seite 262.

»Sich dumm fühlen«

In den meisten Fällen ist das Selbstverständnis als »gebildeter Mensch« gar nicht oder nur schwach ausgeprägt und somit der Selbstwert im Vergleich mit »Gebildeten« sehr niedrig ausgeprägt. Man fühlt sich dumm, weil man nur selten in den Genuss einer bewussten Anerkennung von »Gebildetheit« kommt. Dies führt zu Gefühlen der Unlust, Angst vor Versagen und ruft deshalb innere Widerstände hervor.

Um die Teilnahme an Bildung denkbar und möglich zu machen, muss dieser Widerstand aufgeweicht werden. Ein Weg dorthin führt über die Bewusstwerdung der eigenen Bildung und die Herstellung einer Beziehung zur Bildung. Damit entsteht ein neues Selbstbild und hoffentlich ein höherer Selbstwert im Kontext »Bildung«.

Der Themenkomplex »Bildung« ist oft stark mit dem Begriff der Intelligenz verknüpft. Viele Menschen beurteilen sich nach dem herkömmlichen Verständnis von Intelligenz: »Intelligenz ist etwas, das durch einen Intelligenztest gemessen werden kann«.

So misst zum Beispiel der I-S-T 2000 R Intelligenz-Struktur-Test:

- verbale Kompetenz (Satzergänzung, Analogien, Gemeinsamkeiten),
- numerische Kompetenz (Rechenaufgaben, Zahlenreihen, Rechenzeichen),
- figurale Kompetenz (Figurenauswahl, Würfelaufgaben, Matrizen),
- Merkfähigkeit, Schlussfolgerndes Denken (Reasoning).

Personen, die in diesen Kategorien nicht gut abschneiden, empfinden sich als nicht sehr intelligent und fühlen damit der Teilnahme an Bildung nicht gewachsen.

Als Alternative bietet sich das Intelligenzkonzept von Howard Gardner⁸⁵ an:

Howard Gardner legt nach vielen Jahren psychologischer Forschung seine Beweise für eine neue Theorie der vielfachen Intelligenzen vor. Seinem Konzept folgend kann sich jeder Mensch in verschiedene Intelligenzbereiche einordnen. Erst im Zusammenspiel dieser vielfachen Intelligenzen ergibt sich »menschlich kompetentes Verhalten«.

Gardner unterschied ursprünglich acht Intelligenzformen: sprachlich, musikalisch, logisch-mathematisch, körperlich-kinästhetisch, interpersonal, intrapersonal, naturalistisch. In neuerer Zeit verweist er auf eine neunte Form der Intelligenz, die existenzielle:

1. Sprachliche Intelligenz

Beschreibt die Fähigkeit, andere zu verstehen sowie Sprache gekonnt einzusetzen, um eigene Gedanken und Gefühle allgemein verständlich auszudrücken und zu reflektieren (z. B. SchriftstellerInnen, JournalistInnen, KommunikationstrainerInnen etc.).

2. Musikalische Intelligenz

Manche Menschen verfügen über eine besondere Sensibilität für Musik. Dazu gehört die Fähigkeit, Rhythmen und musikalische Zusammenhänge zu verstehen sowie Musik wiederzugeben und/oder selbst zu komponieren, Instrumente zu beherrschen.

3. Logisch-mathematische Intelligenz

Die Fähigkeit, mit Zahlen, Mengen und mentalen Operationen umzugehen, aber auch durch Abstraktionen Ähnlichkeiten zwischen Dingen zu erkennen (z. B. MathematikerInnen, InformatikerInnen etc.).

85 Vgl. Gardner 1994.

4. Räumliche Intelligenz

Beschreibt die Fähigkeit, Räume besonders gut wahrnehmen, sich vorstellen, einschätzen, abbilden zu können (z. B. ArchitektInnen, technische ZeichnerInnen, LandvermesserInnen etc.).

5. Körperlich-kinästhetische Intelligenz

Besitzen Menschen, die ihren Körper oder einzelne Körperteile besonders gut koordinieren, kontrollieren und gezielt einsetzen können, wie zum Beispiel TänzerInnen, AkrobatInnen, SportlerInnen oder auch ChirurgInnen etc.

6. Intrapersonale Intelligenz

Die Fähigkeit, die eigenen Gefühle gut wahrnehmen zu können und einen klugen Umgang damit zu pflegen. Menschen mit dieser Ausprägung können ihre Impulse gut kontrollieren, kennen ihre Grenzen und verfügen auch über eine ausgeprägte Sensibilität für ihre Umwelt (z. B. PsychotherapeutInnen, BeraterInnen etc.).

7. Interpersonale Intelligenz

Die Fähigkeit, für die Befindlichkeiten anderer Menschen sensibel zu sein und diese zu verstehen, sowie einfühlsam zu kommunizieren Empathie (z. B. helfende Berufe).

8. Naturalistische Intelligenz

Ein besonderes Gespür und Interesse für alles Lebendige. Die Gabe, Lebendiges gut beobachten und einschätzen zu können, Gespür für Naturphänomene.

9. Existentielle Intelligenz

Potentielle Intelligenz, die das Erfassen und Durchdenken von grundlegenden Fragen der Existenz erlaubt und philosophische Betrachtungen ermöglicht.

Diese andere Definition von Intelligenz erlaubt es auch zum Beispiel handwerklich geschickten Menschen sowie SportlerInnen oder musikalischen Menschen, sich als intelligent zu betrachten, und hilft, den Schutzwall des Widerstandes gegen Bildungsmaßnahmen ein Stück weit fallen zu lassen.

4.1.4 Tipps zur didaktischen Umsetzung einer Berufs- und Bildungsberatung für »Bildungsferne«

»Wir sind nicht allmächtig, wir sind nicht ohnmächtig, wir sind partiell mächtig in allen Entscheidungen und Gestaltungen unseres Lebens.«

RUTH C. COHN

4.1.4.1 Grundlagen einer sensiblen Didaktik

Werner Lenz gibt seiner pädagogischen Überzeugung Ausdruck, indem er sagt: »Niemand kann gebildet werden. Jede und jeder bildet sich selbst.«⁸⁶ Dies kann auch anders, weniger anspruchsvoll, ausgedrückt werden: »Man kann ein Pferd zum Wasser führen, aber man kann es nicht zum Trinken zwingen.«

Folglich wäre die Aufgabe der Berufs- und Bildungsberatung in erster Linie eine hinführende, anleitende, motivierende, die »Bildungsferne« zur Bildung motiviert.

Klein und Ahlke entwerfen eine Lernberatung mit folgenden handlungsleitenden Prinzipien:

⁸⁶ Lenz 2005.

- Teilnehmerorientierung und Verantwortungsteilung
- Biographieorientierung
- Kompetenzorientierung
- Sicherung von biographischer Kontinuität
- Reflexionsorientierung
- Orientierung an Lerninteressen
- Partizipation durch Interaktion und Transparenz
- Prozessorientierung⁸⁷

Sie weisen auch darauf hin, dass gerade in der Arbeit mit Benachteiligten und bildungsfernen Zielgruppen ein anderes Verständnis von Kompetenzorientierung notwendig ist.

Eine ausschließlich auf arbeitsmarktorientierte Verwertbarkeit gerichtete Kompetenzentwicklung unterstreicht die vorherrschende Defizitperspektive auf diese Zielgruppen.

Insofern geht es zunächst stärker darum, das Selbstbewusstsein der TeilnehmerInnen zu stärken, was vor allem über eine Bewusstmachung der im Laufe der Biographie erworbenen Kompetenzen erfolgt.

Klein und Ahlke fassen die Ergebnisse einer Untersuchung (Reutter et al. 2007) zusammen, welche die Wirkung der Praxis solcher neuer Lernkonzepte untersuchte.

Demzufolge können folgende Voraussetzungen für »gelingendes Lernen« identifiziert werden:

- hohe Identifikation mit dem Lerngeschehen
- Erfahrung von selbstorganisiertem Lernen als Wendepunkt in der Lernbiographie
- Veränderung der Selbstbilder der Lernenden über wertschätzende, kompetenz-orientierte Grundhaltung pädagogisch Tätiger
- Respektieren des Status als Erwachsener
- Selbstbestimmtheit in der Ausgestaltung des eigenen Lernens, Mitbestimmung beim sozialen setting und dem Lernarrangement
- Verantwortungsteilung für Bildungserfolg
- Lernen als sozialer Prozess und im sozialen Kontext⁸⁸

4.1.4.2 Die TeilnehmerInnen dort abholen, wo sie stehen

»Wer den Globe nicht kennt, den frisst er!«

Ruth Cohn meint damit den Hintergrund, vor dem unsere Bildungsarbeit stattfindet, die Zusammenhänge, die unsere Arbeit beeinflussen, den Auftrag, die gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Situation, aber auch die Hintergründe, aus denen unsere TeilnehmerInnen kommen (Milieu, Altersgruppe, Bildungsvoraussetzungen, Erfahrungshintergründe etc.).⁸⁹

Umgelegt auf unser Thema bedeutet das, wir müssen uns mit den Globes unserer (»bildungsfernen«) KlientInnen auseinandersetzen. Geprägt durch das soziale Milieu, aus dem sie kommen, verfügen sie über einen bestimmten Habitus, Lebensstil, ein bestimmtes Auftreten, eine bestimmte Sprache, Wertvorstellungen etc.

Sehr oft fühlen sich diese KlientInnen enttäuscht, wenn sie Bildungsangebote wahrnehmen, weil sie den Eindruck erwerben, dass sie mit eben diesem Habitus nicht in diese Bildungswelten passen. Sie fühlen sich auf sprachlicher Ebene nicht verstanden, haben selbst Probleme mit dem Verstehen, fühlen sich in Bildungsräumen,

⁸⁷ Vgl. Klein/Ahlke 2009, Seite 246ff.

⁸⁸ Vgl. Klein/Ahlke 2009, Seite 255f.

⁸⁹ Vgl. Cohn 1993.

-institutionen nicht wohl, fühlen sich deplatziert durch ihr Auftreten, das nicht zu dem der anderen passt, und fühlen sich im Großen und Ganzen minderwertig.

»Die Organisation von gelingenden Lernerfahrungen von gering Qualifizierten ist auf dem Hintergrund des bisher Gesagten als sehr voraussetzungsvoll zu bewerten. Ihre ›Bildungsferne‹ ist nur vor dem Hintergrund ihrer milieuspezifischen Besonderheiten angemessen zu begreifen. Neben der Senkung von objektiven Barrieren des Zugangs zu Weiterbildung hängt es v. a. von den Formen und Inhalten, also der Konzeption von Bildungsprozessen, ab. Denn die ›Bildungsferne‹ vieler gering Qualifizierter hängt eng mit der für sie fremden Lernkultur der traditionellen Weiterbildungskurse zusammen.«⁹⁰

4.1.4.3 Wie kann die Motivation zum Lernen dennoch gelingen?

Motivierend

- Arbeit in Gruppen, Wettbewerb
- Probleme finden und lösen lassen
- Fehler machen dürfen, daraus lernen lassen
- Aktivitäten in allen Bereichen, Erfolgserlebnisse schaffen
- Selbst etwas machen, Verantwortung übernehmen

Demotivierend

- Alleinarbeit, isolierte Arbeit
- Lösungen vorgeben
- Aus Angst vor Fehlern unsicher werden
- Passives Verhalten, Unselbständigkeit
- An Misserfolg orientiert
- Zuschauen
- Verantwortung anderen überlassen

In der persönlichkeitsorientierten Erwachsenenbildung (Berufsorientierungskurse) sind die TeilnehmerInnen vielfältigen neuen Erfahrungen ausgesetzt. Wenn in den Kursen diese Belastungen (sozialer, gesundheitlicher, intellektueller Art) nicht berücksichtigt werden, sind zusätzliche Lernprobleme die Folge. Einseitige Fach- und LehrerInnenzentrierung bedeutet deshalb, dass Lernprobleme vorprogrammiert sind.

Hier bietet sich besonders das System der »TZI-Themenzentrierten Interaktion« an, ein didaktisches System, das für Lernen im Theorie-Praxis-Bezug besonders geeignet ist.⁹¹

Zentrale Handlungsanweisung ist die Annahme, dass Gruppen dann produktiv arbeiten können, wenn von LeiterInnen und TeilnehmerInnen die vier Faktoren des Gruppenprozesses gleichgewichtig beachtet werden, nämlich:

- Das ICH (die Person und ihre Anliegen)
- Das WIR (die Gruppe und ihre Interessen)
- Das ES (das Thema oder die gemeinsame Aufgabe)
- Der Globe (das Umfeld, in dem die Gruppe arbeitet)

Eine interaktionelle Gruppe arbeitet also nicht nur themenzentriert, sondern auch zugleich personen-, gruppen- und umfeldorientiert.

⁹⁰ Krenn 2010, Seite 43.

⁹¹ Vgl. Cohn 1993.

Die Mitglieder einer Lerngruppe und deren Leitung werden dazu aufgefordert, kontinuierlich im Laufe des Lernprozesses die Bedeutung des Lerninhaltes (Thema), die Befindlichkeit der TeilnehmerInnen (Ich), das Geschehen in der Lerngruppe (Wir) und die jeweiligen Beeinflussungen durch das Umfeld (Globe) wahrzunehmen. Der offene Austausch über die Wahrnehmungen zu diesen vier Faktoren führt zu einer prozess- und zugleich sachorientierten gemeinsamen Gestaltung des Unterrichtes.

Gerade Menschen, die bisher gewohnt waren, Verantwortung für ihr Lernen an den/die LehrerIn abzugeben, gibt das Chairperson-Postulat (siehe unten: Selbstverantwortung) Richtschnur und Hilfe, um in kleinen Schritten mehr Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen.

Selbstklärung

Als KursleiterInnen müssen wir uns im Sinne der Selbstklärung darüber hinaus mit den Themen Bildung, Leistung und Erfolg auseinandersetzen:

- Welchen persönlichen Zugang habe ich zur Bildung?
- Wie sieht meine persönliche Bildungsbiografie aus?
- Wofür wurde (von wem) in meiner Familie gelernt?
- Mit welchen positiven und negativen Erlebnissen ist Lernen und Bildung in meinem Leben verknüpft?
- Was verstehe ich darunter, wenn ich von Bildung spreche?
- Welchen Bildungsbegriff habe ich?
- Wie definiere ich »Erfolg«?
- Welchen Begriff von Leistung habe ich?

Atmosphäre

Schaffen Sie eine Lernumgebung, in der sich die KlientInnen/TeilnehmerInnen wohlfühlen können! Dazu gehören geeignete Räumlichkeiten, die genügend Platz, angenehmes Licht, ungestörte Arbeitsatmosphäre sowie ausreichende Arbeitsmittel bieten.

Auch eine freundliche Dekoration (Pflanzen, die liebevoll gepflegt werden, Bilder, geeignete Comics, motivierende Sprüche an der Wand, Informationen zum Selberpflücken etc.) sowie Rückzugsmöglichkeiten unterstützen die einladende Wirkung.

Einstiegsphase:

Aufbau von Motivation und emotionaler Sicherheit

Bildungsferne Menschen sind oft autoritätsfixiert und brauchen die Erfahrung von sanktionsfreien, demokratisch strukturierten Interaktionen zwischen teilnehmender und leitender Person, um zu lernen, was eigenverantwortliches Handeln und selbstbestimmtes Lernen bedeuten können.

Selbstverantwortung:

Fördern Sie Selbständigkeit, Eigeninitiative und Eigenverantwortung. Akzeptieren Sie keine »Opferhaltung«, nehmen Sie die (jungen) Erwachsenen in die Pflicht der Selbstverantwortung!

»Jeder ist sein eigener Chairman.«

RUTH C. COHN

Beim Begriff der Chairperson geht es vor allem darum, dass eine Person sich in einem Gruppenprozess grundsätzlich als Individuum wahrnimmt und als solches in den Gruppenprozess einbringt. Ruth Cohn formulierte dies in ihrem Buch »Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion« wie folgt: »Sei dein eigener Chairman/Chairwoman, sei die Chairperson deiner selbst. Höre auf deine inneren Stimmen – deine verschiedenen Bedürfnisse, Wünsche, Motivationen und Ideen.«⁹² Ziel dieses Postulates der TZI ist es, dass jede/r Ein-

⁹² Cohn 1975.

zelle in der Gruppe sowohl sich selbst als auch die Gruppe angemessen wahrzunehmen und produktiv in einen Gruppenprozess einzubringen vermag.

Zeit lassen

Wer noch nie vorher in Gruppen (von Erwachsenen) gelernt hat, wird Zeit brauchen, um sich in diese neue, selbstbestimmtere Form des Lernens einzufügen. Geben Sie dem Erlernen neuer Lernverhaltensweisen Raum und thematisieren Sie dieses Lernen, loben Sie Fortschritte.

Sehr oft haben Bildungsferne Lernen und Arbeiten fast nur fremdbestimmt, mit Konkurrenz und Leistungsdruck verbunden erlebt und müssen die Erfahrung machen können, dass es auch Spaß macht, sich etwas zu erarbeiten, sei es manuell oder intellektuell, sei es allein oder in der Gruppe.

Orientieren Sie sich bei der Zeitplanung von Übungen am langsamsten Glied der Gruppe. Wer schneller fertig ist, kann ja die Zeit für sich nutzen oder anderen helfen. Hilfreich kann auch sein, die Schnellen mit Gedulds- oder Geschicklichkeitsspielen zu beschäftigen, um den Druck von den Langsameren zu nehmen.

Sprache

Passen Sie sich sprachlich dem Niveau Ihrer TeilnehmerInnen an! Dies ist nicht die richtige Bühne, um den persönlichen Bildungsgrad zu präsentieren! Mit Sprache stellen Sie Nähe her oder Distanz!

Das heißt nicht, dass man sich bis zur Unkenntlichkeit verformen sollte, Authentizität ist ein wichtiger Faktor bei der Herstellung von Vertrauen. Aber begeben Sie sich auf eine gemeinsame Ebene mit Ihren TeilnehmerInnen oder Ratsuchenden. Was Sie sagen, sollte allen verständlich sein und peinliches Nachfragen ersparen.

Besonders wichtig ist die klare Formulierung von Arbeitsaufträgen. Bereiten Sie Flipcharts vor, auf denen in klaren Arbeitsschritten die Aufgabe verständlich formuliert und mit genauen Angaben von Arbeitszeit und -ort versehen ist.

Übertragung und Gegenübertragung

Immer wieder berichten KursleiterInnen, dass sie sich, wenn sie in Gruppen mit hohem Anteil an bildungsfernen Personen arbeiten, plötzlich in einer Art als autoritär und streng erleben, die ihnen sonst eigentlich fremd ist.

In jeder Form der menschlichen Kommunikation kommt es zu Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung. Sehr naheliegend ist in diesem Fall, dass die TeilnehmerInnen, die bisher nur eine Lernerfahrung von strengen, autoritären Lehrpersonen gemacht haben, diese Erfahrung auf die neue Situation übertragen und es zu einer Gegenübertragung kommt, das heißt, dass man unwillkürlich in seinem Verhalten den Erwartungen der Teilnehmenden entspricht.

In diesem Fall hilft Selbstklärung

- Was passiert hier gerade?
- Von wem geht die Übertragung besonders aus?
- Wer fordert dieses autoritäre Verhalten besonders ein?

Es empfiehlt sich, die Situation als Störung offen anzusprechen: »Ich nehme wahr, dass ich mich in eine Rolle gedrängt fühle, die ich so nicht haben möchte«

Abwechselnder und spannender Unterricht

Um die Aufmerksamkeit von lernunwilligen und lernschwachen Personen beim Thema zu halten, braucht es einen gelungenen Spannungsbogen.

Formulieren Sie Ihre Themen interessant und einladend, gestalten Sie Flipcharts mit Farbe und Figuren, wechseln Sie die Medien.

Wechseln Sie auch die Lernorte. Exkursionen oder die Bearbeitung eines Themas bei einem Spaziergang zu zweit lockern das Seminar auf.

Gestalten Sie Ihr Seminar design nach den Prinzipien der dynamischen Balance (TZI)

Die Faktoren Thema, Ich und Wir sollten gleichermaßen berücksichtigt werden.

Zum Beispiel erfolgt der Einstieg ins Thema mit einer Runde im Plenum, wo jede/r berichten darf, wie er/sie zu dem Thema steht, welche Erfahrungen damit bereits verknüpft sind etc. – ICH-lastiges Arbeiten

Darauf folgt ein Impulsreferat, ein Input zum Thema – Themenlastiges Arbeiten

Danach kommt eine Kleingruppenarbeit mit anschließender Präsentation und Diskussion in der Gruppe – WIR-lastiges Arbeiten

TeilnehmerInnenorientierung

Stellen Sie einen konsequenten Subjektbezug her! Nehmen Sie Bezug auf die Biografien Ihrer TeilnehmerInnen!

- »Herr S., Sie haben zum Beispiel schon einmal ein ähnliches Problem gelöst, oder?«
- »Frau H., in Ihrer Tätigkeit als ... konnten Sie sicher viel Erfahrung im Umgang mit ... sammeln ...«
- »Wer von Ihnen kennt ähnliche Situationen?«

Orientieren Sie sich bei der Seminarplanung an drei TeilnehmerInnen:

Der/Die Schwierige: identifizieren Sie den/die schwierigste/n KursteilnehmerIn (NörglerIn, Verweigerer/-in, Aggressive/r).

Der/Die graue Maus: das ist der/die TeilnehmerIn, der/die am stillsten ist, nur nach Aufforderung spricht, sich am Rande der Gruppe aufhält.

Der/Die LieblingsteilnehmerIn: Meist sind uns die TeilnehmerInnen am liebsten, die lebendig, interessiert, wach im Denken, flexibel und offen für Neues sind, Leute, die gerne lernen.

Nun planen Sie das Tagesdesign für Ihren Kurs so, dass für jede/n der drei oben genannten TeilnehmerInnen eine Sequenz, eine Übung dabei ist, die deren Bedürfnissen entspricht.

Zum Beispiel eine Sequenz, in der die/der Schwierige schimpfen darf oder zumindest viel Raum für ihre/seine Person bekommt.

Zum Beispiel eine Sequenz, in der die graue Maus in einer Kleingruppe im vertrauten Rahmen auch einmal zu Wort kommt oder in ihrer Kompetenz wahrgenommen werden kann.

Zum Beispiel eine Sequenz, in der die/der LieblingsteilnehmerIn sich kreativ entfalten darf.

So stellen Sie sicher, dass Sie alle in ihren Bedürfnissen erfasst haben.

Kompetenzorientierung – Erfolgserlebnisse

Nutzen Sie jede Gelegenheit, den TeilnehmerInnen ihre Kompetenz zu spiegeln.

Spenden Sie Lob und positives Feedback prinzipiell vor der Gruppe, Kritik immer nur im Einzelgespräch.

Um Selbstwert und Mut aufzubauen, brauchen gerade Personen mit Versagensängsten Erfolgserlebnisse. Planen Sie spielerische Übungen ein, die dem Niveau der GruppenteilnehmerInnen angepasst sind, so dass jede/r einmal »gewinnen« kann. Am besten werden Sie den Fähigkeitsprofilen in Ihrer Gruppe entsprechen, wenn Sie nach dem Konzept der »Gardner-Intelligenzen« vorgehen und für jede Form der Intelligenz eine entsprechende Übung anbieten.

Das können Geschicklichkeitsübungen sein, Activity, Denkrätsel, Merkspiele, die Produktion einer Zeitung, die Organisation eines Weihnachtsmarktes oder eine multikulturelle Feier mit viel selbstgemachtem Essen etc.)

Orientierung an Lerninteressen

Fragen Sie, was von Interesse ist, belehren Sie nicht!

Erwachsene müssen neues Wissen sinnvoll in ihre bisherigen Lebenserfahrungen einordnen und auch anwenden können. Stellen Sie Bezüge zur Verwertbarkeit her! Wozu machen wir das?

Während SchülerInnen durch einen äußeren Zwang zum Lernen gebracht werden, sollten Erwachsene selbst entscheiden können und dürfen, ob und wie sie lernen.

Oft sind die TeilnehmerInnen dann erstmals vor die Frage gestellt, was sie lernen wollen und haben Schwierigkeiten, dies zu benennen. Lassen Sie viele Blödeleien zu, die TeilnehmerInnen sollen sich spielerisch an ihre Lernwünsche herantasten können. Geben Sie Hilfestellung durch Beispiele.

Sind bestimmte Inhalte verpflichtend vorgegeben, so können zumindest Gewichtungen vorgenommen werden: »Wovon wollen wir viel, wovon weniger?«

Freiwilligkeit ist oberstes Gebot – Individuelle Grenzen respektieren

Es gilt, die TeilnehmerInnen zum Mitmachen zu motivieren, ohne sie unter Druck zu setzen.

Die TeilnehmerInnen müssen selbstverantwortlich entscheiden, wie offen sie sich zeigen wollen.

Vereinbaren Sie »Stopp-Signale«, lassen Sie bei sehr persönlichen Übungen die TeilnehmerInnen ganz bewusst selbst entscheiden, wie weit sie mitmachen möchten und wie viel sie preisgeben wollen.

Wer möchte schon zum »Seelenstriptease« gezwungen werden?

Leistungsdruck vermeiden und Fehler zulassen

Oft ist genau das die Ursache des Fernbleibens von Bildung – traumatisch erlebter Leistungsdruck.

»Aus Fehlern wird man klug!« Fordern Sie explizit auf, Fehler zu machen, geben Sie selbst Fehler zu. Thematisieren Sie: »Fehler und ihr Bildungswert«, »Aus welchen Fehlern habe ich am meisten gelernt?«, »Was hätte ich nicht gelernt, wenn ich niemals Fehler gemacht hätte?« etc.

Humor

Humor ist Bindeglied, Motivation, macht Mut und schafft eine angstfreie Atmosphäre. Bieten Sie sich als positives Vorbild an, indem Sie über sich selbst lachen.

Partizipation

Binden Sie die TeilnehmerInnen so viel wie möglich ein! Mitmachen, Mitbestimmen und Mitgestalten sind erfahrungsreicher als konsumieren.

Prozessorientierung

Bleiben Sie flexibel. Lassen Sie sich auf das Geschehen ein und reagieren Sie auf aktuelle Entwicklungen.

Man muss immer einen Plan haben und darf das Ziel nicht aus den Augen verlieren, aber man muss ihn auch jederzeit verlassen können!

Störungen, auch leidenschaftlichen Verstrickungen sollte Vorrang eingeräumt werden oder sie nehmen ihn sich!

Um die Bearbeitung von Störungen aber nicht überhandnehmen zu lassen, ist die Leitfrage hilfreich: »Sind alle arbeitsfähig? Muss das jetzt geklärt werden oder können wir auch so weiterarbeiten?«

Pausen

Bildungsferne sind oft nicht daran gewöhnt, sich lange auf eine Sache (besonders wenn es sich um komplexe oder abstrakte Inhalte handelt) zu konzentrieren. Daher sollte alle 50 Minuten eine kurze Pause (RaucherInnen!) eingeräumt werden.

Pausen sind wichtige Lernräume, viele TeilnehmerInnen nutzen sie, um in der vertrauten Kleingruppe oder in der Zweiersituation das zu besprechen, was sie in der Gruppe nicht sagen wollten.

Pausen sind besonders effektiv, wenn man den Raum wechselt, etwas trinkt oder isst und damit andere Sinneskanäle aktiviert.

Bewegungsangebote schaffen auch Pausen. Lerngymnastik zwischendurch hilft, die Konzentrationsspannen zu erhöhen (siehe Anhang).

»Bildung ist die einzige Ressource, die sich bei Gebrauch vermehrt!«

AUTORIN UNBEKANNT

4.2 Methoden »Berufs- und Bildungsberatung für Bildungsferne«

4.2.1 Mein Bildungsstammbaum

Theoretischer Abriss: Familiensysteme verfolgen in der Regel das Ziel des gesellschaftlichen Aufstiegs. War die Großmutter Arbeiterin, soll die Enkelin wenigstens einen Lehrabschluss erreichen und die Urenkelin maturieren bzw. ein Studium absolvieren.

Man kann davon ausgehen, dass wir dahingehend einen gewissen Auftrag der Familie erhalten haben, »es zu was zu bringen«. Wie gut wir für dieses Ziel ausgestattet worden sind, steht auf einem anderen Blatt.

Der Familienstammbaum des Lernens ist ein Versuch, sich dieser Aufträge gewahr zu werden und ermöglicht eine systemische Sicht auf familiäre Einflüsse auf das Lernen selbst und die Werthaltungen zum Thema Lernen, Wissen, Bildung.

Art der Übung: Einzelarbeit.

Übungsziel: Bewusstmachen des familiären »Erbes« zum Thema »Bildung«.

Quelle: Margit Voglhofer, Lehrgang für Berufs- und BildungsberaterInnen, WIFI Wien.

Beschreibung der Methode: Nehmen Sie sich eine Stunde Zeit, die Sie ungestört mit dem Thema verbringen können. Rüsten Sie sich mit einem Blatt Papier, gerne auch im größeren Format, und Stiften. Vielleicht haben Sie ein Familienfotoalbum mit Bildern Ihrer Großeltern und Eltern, dann nehmen Sie auch dies mit in die Übung.

Nun beginnen Sie, Ihren Familienstammbaum aufzuzeichnen. Sie entscheiden selbst, wie weit Sie in der Geschichte zurückgehen. Falls eine Person unbekannt ist, zeichnen Sie für diese einen Platzhalter.

Schreiben Sie nun zu den Personen deren Berufe bzw. berufliche Stationen.

Vielleicht können Sie auch in deren Leben außerberufliche Einflüsse orten, die den Berufs- und Bildungsweg beeinflusst haben.

Denken Sie darüber nach, mit welchen formalen Bildungsqualifikationen Ihre Vorfahren ausgestattet waren. Wer hat welche Abschlüsse erworben? Schreiben Sie auch das auf Ihr Blatt zu den Personen.

Nun suchen Sie nach Sprichwörtern, stehenden oder geflügelten Sätzen, Bemerkungen, die Ihnen in Erinnerung geblieben sind. Notieren Sie diese ebenfalls zu den Personen.

Dieser Prozess des Sammels und Erinnerns kann sich auch gerne über mehrere Tage oder auch Wochen erstrecken, oft sickern Erinnerungen aus großer Tiefe empor. Immer wenn noch etwas auftaucht, notieren Sie das auf Ihrem Familienstammbaum.

Oma	Opa	Oma	Opa
Ungelernte Arbeiterin, »Lernen geht vor«, Bildung bringt Unabhängigkeit, hätte selber gern gelernt ... Wien als Ort der Sehnsucht	Tischlerlehre, stolz auf »Kunsttischler«-Spezialqualifikation	Hausfrau, Kunst als höchster Wert, Bildung ganz wichtig! Hat selber nie etwas gelernt, aber alle Kinder sehr ehrgeizig	Bäcker gelernt, als ÖBB-Arbeiter tätig, glücklich beim Backen
Mutter	Vorbild Tante		Vater
Traumatische Lernerfahrungen mit sadistischen Lehrern, Eltern haben Zeitung Lesen verboten, durfte nichts lernen, liest gerne, Auseinandersetzung mit Kunst, Theaterabo, weiß viel über Geografie, verweigert aber jede Art von formaler Bildung	Matura und Studium, Wien, coole Frau, Künstler geheiratet		HTL abgebrochen, sofort Job gefunden, Self-made-man vom techn. Zeichner zum Konstrukteur zum intern. Verkäufer zur Selbstständigkeit. Keine wesentlichen formalen Lernschritte, aber learning on the job! Liest fast ausschließlich Zeitung, Leidenschaft für klassische Musik, Kultur, Lebensstil!
Konflikt			
← Lern doch endlich mal was! → Du bist so dumm!			
Ich			
Studium abgebrochen, lerne gerne, aber nur praktisches, Bezug zur Umsetzbarkeit muss da sein. Bildung über Zeitungslektüre, wenig Fachliteratur, hasse die wissenschaftliche Sprache, sehr interessiert an fachliche Weiterbildung durch Lehrgänge, LLL als Lebenshaltung			

- Wenn Sie nun Ihren Familienstammbaum betrachten, was fällt Ihnen auf?
- Gibt es Parallelen? Einen roten Faden? Brüche und Widersprüche?
- Können Sie »Aufträge« zum Thema Bildung und Lernen ausmachen?
- Welche positiven und negativen Lernerfahrungen hat Ihre Familie gespeichert?
- Welche Einstellungen gab es in Ihrer Familie zu den Themen Lernen und Bildung?
- Wie haben sich diese entwickelt bzw. verändert?
- Was davon wirkt evtl. noch in Ihnen nach?
- Wo sehen Sie positive, unterstützende Wirkungen? Wo negative oder hemmende?
- Gab es in Ihrer Familie zum Beispiel Frauen, die Ihre Väter im Bildungsstatus überflügelt haben?
- ...

Dauer der Methode: ca. 1 Stunde.

Anmerkungen: Diese Methode dient der Selbstreflexion. Sie ist umso wirkungsvoller, wenn Sie den Stammbaum mit einer vertrauten zweiten Person (FreundIn, LGF, SupervisorIn etc.) besprechen. Vielleicht erscheint es Ihnen wichtig, manche Dinge nochmals mit Ihren Eltern oder Großeltern zu besprechen. Missverständnisse könnten sich aufklären, ungeliebte Aufträge, die Sie blockieren, könnten »zurückgegeben« werden!

Zielgruppen: TrainerInnen.

4.2.2 Diagnose-Modell »Stützen der Identität«

Theoretischer Abriss: Als TrainerInnen sind wir oft stark verunsichernden Situationen ausgesetzt. Besonders in der Arbeit mit »Bildungsfernen« treffen wir täglich auf Menschen, die ihr Leben nach grundsätzlich ganz anderen Werten als wir ausrichten, die mit Ihren Übertragungen an unserem Selbstverständnis rütteln und uns als Person in Frage stellen. Daher muss ich mir als LeiterIn von Gruppen meiner selbst ganz gewahr sein und meiner Identität ganz bewusst und sicher. Je selbst-sicherer ich auftrete, umso authentischer wirke ich. Das schafft Vertrauen.

Das Modell der fünf Säulen der Identität wurde von Hilarion Petzold entworfen und bietet eine gute Grundlage zur Selbstklärung.

Art der Übung: Psychosoziales Diagnosemodell.

Übungsziel: Die Methode dient der Standortbestimmung, schafft Klarheit über den Grad der Selbstsicherheit und gibt Aufschluss über persönliche Ressourcen.

Quelle: H. G. Petzold, Varianten von Rabenstein/Reichel 2001.

Beschreibung der Methode: Stell dir vor, deine Identität wäre ein Gebäude, das auf fünf Säulen ruht. Diese tragen und stützen dein Haus. Je nachdem, wie stabil diese Säulen sind, ist dein Haus sicher und widersteht auch schweren Stürmen und Unwettern. Wenn eine Säule auch vielleicht ein bisschen angeschlagen ist oder brüchig oder ganz dünn ausgeprägt, so können doch die anderen Säulen das Haus tragen.

1.) Körper – Leib

Hier wird die Einheit Körper-Seele-Geist angesprochen.

- Wie fühle ich mich in meinem Körper?
- Wie gesund bin ich? Was tue ich, um mich gesund zu erhalten?
- Wie stark fühle ich mich?
- Wie geht es mir, wenn mich TeilnehmerInnen mustern?
- Wie fühlt es sich für mich an, körperlich vor einer Gruppe (be-)stehen zu müssen?

2.) Soziales Netz – Beziehungen

In unserem sozialen Netz entwickeln wir unser Selbstbild, unsere Ausdrucksmöglichkeiten und unsere Fähigkeiten als Mit-Mensch.

- Wie tragfähig ist mein soziales Netz? Gibt es Lücken?
- Welche Beziehungen sind stärkend, welche kosten mich viel Energie?
- Wie geht es mir allgemein mit meiner sozialen Umwelt?
- Wo kann ich vertrauensvoll besprechen, was sich in meinem Berufsalltag mit meinen KlientInnen ereignet?
Wo kann ich abladen?
- Wie geht es mir mit meinen beruflichen Kontakten – mit KollegInnen, Vorgesetzten, KlientInnen?

3.) Arbeit – Leistung

In dem, was wir tun, erfahren wir uns als wertvoll und nützlich oder auch als wertlos und unnützlich. Wir erleben unser Können, unsere Möglichkeiten und unsere Grenzen des Machbaren. Wir erleben und suchen in unserem Können den Vergleich mit anderen und die Beurteilung durch andere.

- Welche Erfahrungen habe ich bisher bereits mit Arbeit-Leistung gemacht?
- Wo erlebe ich mich überfordert (oder habe ich mich erlebt), wo unterfordert?

- Wie könnte die richtige Form, das richtige Maß an Forderung aussehen?
- Wann bin ich mit meiner Arbeit zufrieden?
- Welche Art und welches Maß an Anerkennung macht mich zufrieden mit meiner Arbeit?
- Woran merke ich, dass ich genug Leistung erbracht habe?
- Wie weit identifiziere ich mich über meine Arbeit?

4.) Materielle Sicherheit

Die (fehlende/mangelnde) Sicherung unserer Grundbedürfnisse wie Essen, Wohnen, Kleidung prägt unsere Gesundheit wie auch unsere Beziehungen entscheidend mit. Der Lebensstandard prägt unser Identitätserleben mehr, als wir uns oft eingestehen wollen. Gerade in Zeiten von Arbeitslosigkeit ist der Lebensstandard oft empfindlich in Frage gestellt.

- Wie sieht meine finanzielle Situation konkret aus?
- Verfüge ich über einen Überblick über meine Finanzen?
- Wie zufrieden bin ich mit meiner finanziellen Situation?
- Wie gut abgesichert bin ich?
- Eventuell Finanzplan erstellen

5.) Werte – Sinn

Solange alles gut läuft, sind wir uns unserer Werte oft gar nicht so bewusst, in Zeiten tiefer Krisen aber wird diese Säule plötzlich sehr wirksam (Glaube kann über Krisen retten) oder erweist sich als sehr schwach (»Da ist nichts, woran ich glauben kann!«) Wenn der Lebenssinn und Selbstwert sehr stark mit dem beruflichen Status verknüpft sind, kann ein Paradigmenwechsel notwendig sein, um den Selbstwert zu retten.

- Was gibt meinem Leben im Moment den Sinn?
- Wie sehr ist Sinn und Wert mit dem beruflichen Tun verbunden?
- Welche Ideen empfinde ich als tröstlich und stärkend?
- Welchen Stellenwert hat Arbeit und Leistung in meinem Leben?
- Welchen Stellenwert hat Bildung und Lernen in meinem Leben?
- Wofür arbeite ich?
- Was leitet mich in der Arbeit mit KlientInnen/TeilnehmerInnen?
- Woran orientiere ich mich in Entscheidungssituationen?

Fragen für die Selbstklärung:

- Wie viele Säulen sind »tragfähig«?
- Was beeinträchtigt die »defizitären« Säulen?
- Können die anderen Säulen die (vorübergehende) Instabilität der einen Säule kompensieren?
- Was könnte die Säulen wieder stärken?
- Was wäre die dringlichste Aufgabe jetzt?

Dauer der Methode: Die Fragen können sehr schnell beantwortet werden oder auch über Tage in uns arbeiten, weil wir auf Unklarheiten stoßen.

Ich kann mich begrenzte Zeit in schriftlicher Form damit auseinandersetzen oder sie einfach mit mir herumtragen. Es kann auch ein Flipchart angefertigt werden mit dem Modell und in der Wohnung oder über dem Schreibtisch aufgehängt und immer wieder ergänzt werden.

Vorbereitung/Material: evtl. Papier, Farben, Flipchart-Papier oder Ähnliches.

Zielgruppen: TrainerInnen.

4.2.3 Meine persönliche Lernbiografie

Theoretischer Abriss: Um Bildungsferne erfolgreich beraten zu können, ist es hilfreich, die eigene Biografie und den Einfluss von Lernen und Bildung sowie die persönliche Haltung dazu gut reflektiert zu haben.

Diese Methode verschafft mir einen Überblick über wichtige Ereignisse in meinem Leben, die nicht nur beruflicher Natur sind. Dies macht meine Ressourcen sichtbar und hilft, meinen ganz persönlichen Zugang zu Lernen und Bildung zu beleuchten.

Art der Übung: Selbstklärung.

Übungsziel: Ressourcen sichtbar machen, bisherige berufliche Entscheidungen beleuchten.

Quelle: Margit Voglhofer, Lehrgang für Berufs- und BildungsberaterInnen, WIFI Wien.

Beschreibung der Methode:

- 1.) Notieren Sie auf einem Blatt Papier alle Fakten Ihrer beruflichen Vergangenheit unter spezieller Berücksichtigung von Bildungsschritten und bringen Sie diese wie bei einem Lebenslauf in eine chronologische Reihenfolge.
- 2.) Notieren Sie ebenfalls alle außerberuflichen Ereignisse (Übersiedlungen, Krankheiten, Geburten, Verluste, ...), die Ihre Laufbahn beeinflusst haben.
- 3.) Notieren Sie daneben, was Sie bei welcher Gelegenheit gelernt haben. Das können kognitive, aber auch emotional-soziale oder handwerklich-technische Lernschritte sein.
- 4.) Notieren Sie außerdem, wie Sie das Lernen damals empfunden haben. Was war hilfreich, was hinderlich? Was haben Sie gern gelernt, was ungern?
- 5.) Notieren Sie auch Personen, die Ihnen dazu einfallen: LehrerInnen, SchulkollegInnen, DirektorInnen, MentorInnen, BeraterInnen etc. Was an diesen Personen ist Ihnen in Erinnerung geblieben, positiv und/oder negativ?
- 6.) Zeichnen Sie zum Abschluss noch eine Befindlichkeitslinie.

Lernstationen	Wissen, Fertigkeiten	Personen	
2007–jetzt	Karenz	Kinderkrankheiten, gesund kochen, Homöopathie, Geduld	Meine Freundin Silvia
2004	Geburt Zwillinge	Hormone!	
2000–2004	Kindergruppe	Montessori-Pädagogik, Basteln, Elterngespräche	Die Kinder; Carla die Wütende
2000	KiGru-Ausbildung	Pädagogik, Gruppendynamik	Trainerin Martha: Ruhe, persönliches Wahrnehmen Einzelner
1987–2000	Kellnerjobs	Zeiteinteilung, Effektivität Körperliche Ausdauer, gutes Gedächtnis	???
2000	Abbruch Studium		
1986–2000	Studium Jus	Lern- und Konzentrationsfähigkeit	Uni-Prof: unpersönlicher Lehrbetrieb, schrecklich!!!
1985–1986	Au-Pair London	Sprachen, Umgang mit Kindern Selbständigkeit	Laura & Glen: unerbittliche Sprachlehrer
1985	Matura	Allgemeinwissen	Prof. Nimberg: Vorbild, Geduld, Interesse Prof. Mayerl: fette Haare, humorlos
1980	Übersiedlung Schulwechsel 5. Klasse		Dlouhy, der Stratege
- Zeitlinie +			

Fragen zur Selbstklärung:

- Wie habe ich Lernen erlebt?
- Wie viel und was davon habe ich freiwillig gelernt, wieviel geschah unter Zwang?
- Wann und wie hat sich das gewandelt?
- Unter welchen Umständen habe ich Lernen als lustvoll erlebt?
- Was hat mir Lernen gebracht?
- Was oder wer war hilfreich und motivierend? Wodurch?
- Welche Einflüsse auf gelingendes Lernen kann ich in meiner persönlichen Biografie ausmachen?
- Was lerne ich daraus für meine Arbeit mit »Bildungsfernen«?

Dauer der Methode: Variabel, für die Erstellung der Lebenslinie mindestens 60 Minuten.

Vorbereitung/Material: Papier, Flipchart-Papier, Overheadfolien, Stifte.

Anmerkungen: Die Methode kann auch in der Gruppe angewendet werden. Wichtig ist, die TeilnehmerInnen vorher daran zu erinnern, dass es in ihrer Verantwortung liegt, auf ihre Grenzen zu achten und zu entscheiden, was sie vor der Gruppe offenlegen wollen und was lieber im Einzelgespräch platziert werden soll.

Zielgruppen: TrainerInnen.

4.2.4 Meine Energiebilanz

Theoretischer Abriss: In der Arbeit mit Bildungsfernen werden oft multiple Probleme an uns herangetragen. Wir haben es hier vermehrt mit Menschen zu tun, denen zum ersten Mal in ihrem Leben Interesse entgegen gebracht wird. Das führt öfters dazu, dass TeilnehmerInnen, wenn sie Vertrauen gefasst haben, uns mit Problemen und Wünschen »überschütten«, uns »aussaugen«. Versucht man, all diesen Forderungen Rechnung zu tragen, ist die Gefahr des Ausbrennens groß. Die Energiebilanz erinnert uns daran, woher wir Energie beziehen und hilft uns, damit hauszuhalten.

Art der Übung: Einzelarbeit.

Quelle: Kolitzus 2003.

Beschreibung der Methode:

Nehmen Sie zwei Blatt Papier und zeichnen Sie darauf jeweils einen Kreis, der groß genug ist, um ihn in Segmente zu teilen und diese zu beschriften.

Stellen Sie sich nun der Frage »Woher beziehe ich Energie?« und teilen Sie spontan den Kreis in Segmente ein, die dem Prozentsatz Ihres Energiegewinns entsprechen.

Wenn Sie mit diesem ersten Teil Ihrer Energiebilanz zufrieden sind, nehmen Sie den zweiten Kreis und stellen sich wiederum der Frage »Wohin geht meine Energie?«. Auch dieser Frage entsprechend segmentieren Sie den Kreis in mehrere »Kuchenstücke«.

Vergleichen Sie nun Ihre beiden Kreise:

- Sind Sie zufrieden mit dem, was Sie sehen?
- Ist die Bilanz ausgeglichen?
- Was darf so bleiben, wie es ist?
- Was soll sich ändern?

Machen Sie die Bilanz in regelmäßigen Intervallen, etwa einmal pro Monat und besprechen Sie das Ergebnis in der Supervision.

Dauer der Methode: 60 Minuten.

Vorbereitung/ Material: Papier, Stifte.

Anmerkungen: Es handelt sich um Momentaufnahmen! Machen Sie die Energiebilanz daher zu unterschiedlichen Tageszeiten und beobachten Sie, ob das etwas verändert!

Zielgruppen: TrainerInnen.

4.2.5 7 Schritte zum Lernerfolg

Theoretischer Abriss: Eine Aufgabe in der Berufs- und Bildungsberatung für Bildungsferne kann auch die Vorbereitung auf Lernsituationen sein. Menschen, die lange Zeit nichts gelernt haben (im Sinne von Inhalte verstehen, konzentriert zuhören und aufnehmen, verknüpfen und wiedergeben), sind oft nicht sehr konzentrationsfähig. Auch Jugendliche mit sogenannten Lernschwächen nehmen »Tipps und Tricks« zum besseren Lernen und Sich-Konzentrieren sehr gerne an. Darüber hinaus ist Prüfungsangst ein Problem, das fast jeden in einem gewissen Ausmaß betrifft. Kinästhetik fördert nicht nur die Durchblutung, sondern regt auch die Gehirnzentren an.

Art der Übung: Die Übung kann gut in der Gruppe gemeinsam durchgeführt werden, kann aber auch in der Einzelberatung als hilfreiches Tool für mehr Konzentration und zur Vorbeugung von Prüfungsangst eingesetzt werden.

Übungsziel: (Wieder-)Herstellung von Aufnahmefähigkeit und Konzentration, zum Beispiel nach längeren theoretischen Inputs oder Diskussionen, als Bewegungsinput zum Beispiel nach der Mittagspause

Quelle: dem Plakat EDU-KINESTETIK entnommen, HPT Breitschopf, Wien.

Beschreibung der Methode:

Wassertrinken:

Wenn du dich konzentrieren musst, dann trinke vorher ein Glas frisches Wasser, das schaltet die Energiereserven ein, macht dich stressfrei.

Aufwecker:

Daumen und Zeigefinger massieren die beiden »Gehirnknöpfe« bei Schlüsselbein und Nabel, bei Lustlosigkeit und Müdigkeit.

Kreuztanz:

Rechter Ellbogen berührt linkes Knie und umgekehrt, bei Müdigkeit und Unkonzentriertheit.

Augenacht:

Beim Stehen: linker Arm gestreckt, Daumen beschreibt von der Mitte aufwärts beginnend eine liegende Acht. Beide Augen verfolgen den Daumen. Eventuell auch ACHT mit beiden Händen beschreiben! Gegen Verwechslungen (Buchstaben), für mehr Konzentration.

Denkmütze:

Beide Ohrfläppchenränder von oben beginnend »nach außen« ausrollen; steigert Aufmerksamkeit, Zuhören können, Gedächtnis.

Positive Punkte:

Beide »Stirnhöcker« sanft reiben (lassen); gegen Stress und Gedächtnisblockaden.

Cook 1+2:

- 1) Überkreuzen der Arme, Finger verschränken und von unten nach oben zum Brustkorb führen, beide Beine überkreuzen. Mit geschlossenen Augen ruhig und tief durchatmen. Übung im Sitz oder Stand möglich.
- 2) Entspannung: Beine normal stellen, Fingerspitzen aneinander legen, tief durchatmen; für mehr Aufmerksamkeit, Gleichgewichtsgefühl, Konzentration

5 TIPPS zum Lernerfolg

- 1) Prüfungen besser bestehen: Wasser trinken, Kreuztanz, Positive Punkte, Cook, Augenacht
- 2) Besser lesen: Aufwecker, Kreuztanz, Denkmütze, Augenacht
- 3) Besser schreiben: Aufwecker, Augenacht
- 4) Besser rechnen: Kreuztanz, Positive Punkte, Augenacht
- 5) Besser konzentrieren: Aufwecker, Kreuztanz, Denkmütze

Dauer der Methode: ca. 15–20 Minuten.

Anmerkungen: Die Teilnahme an körperlichen Übungen sollte immer auf Freiwilligkeit beruhen! Augenacht kann zum Beispiel Schwindelgefühle auslösen.

Zielgruppen: Alle Zielgruppen, Menschen mit Lernschwäche und Prüfungsangst.

4.2.6 Was meine Kleidung sagt

Theoretischer Abriss: Eine nicht unwichtige Rolle in der Arbeit mit Menschen, aber auch im gelungenen Trainingsverlauf spielt unser Habitus, unser Auftreten. Sehr oft setzen wir uns zu wenig mit unserem äußeren Auftreten auseinander oder sind uns unserer Wirkung auf andere nicht oder nur ungenügend bewusst. Die Methode stellt eine Abwandlung des »Selbstbild/Fremdbild«-Methodenrepertoires dar.

Art der Übung: Gruppenübung, vorzugsweise in Kleingruppen.

Übungsziel: Die TeilnehmerInnen sollen sich bewusst werden, was ihre eigene Motivation für die Auswahl ihrer Kleidung ist und wie sie damit auf andere wirken.

Quelle: Vopel 2002.

Beschreibung der Methode: Es werden Kleingruppen gebildet (mindestens 4 bis maximal 8 Personen) und im Kreis angeordnet.

Erstellen Sie mit Papier und Stift ein Verzeichnis aller Kleidungs- und Schmuckstücke und Accessoires, die Sie heute tragen und notieren Sie Ihren Namen darauf. Schreiben Sie außerdem dazu, was Sie bewogen hat, dieses Kleidungsstück zu wählen und was Sie damit ausdrücken wollen.

Geben Sie Ihre Liste im Kreis herum.

Lesen Sie jede Liste, die Sie erhalten, aufmerksam durch und sehen Sie den/die VerfasserIn aufmerksam an.

Notieren Sie nun auf der Rückseite, wie die einzelnen Kleidungsstücke bei Ihnen ankommen, welche Assoziationen sie bei Ihnen wecken.

Geben Sie die Listen weiter, bis Sie Ihre eigene wieder zurückbekommen.

Lesen Sie nun die Bemerkungen der anderen durch und lassen Sie diese zuerst einmal ein paar Minuten auf sich wirken.

Tauschen Sie sich danach mit den anderen aus, klären Sie Missverständnisse und stellen Sie Verständnisfragen!

Auswertung im Plenum:

- Wie hat mir das Experiment gefallen?
- Habe ich etwas Neues über mich erfahren?
- Haben mich die Kommentare der anderen überrascht?
- Wie bewusst wähle ich meine Kleidung?
- Bin ich zufrieden mit meiner Wirkung auf andere?
- Was möchte ich gerne verändern?
- Wie könnte ich das machen?
- Worauf werde ich bei einem Vorstellungsgespräch besonders achten?

Dauer der Methode: eine Stunde, mit Auswertung im Plenum und anschließendem Austausch über Styling-tips oder Stylingberatung mehrere Stunden.

Vorbereitung/Material: Papier und Stifte.

Anmerkungen: Die Methode kann Widerstand auslösen, da Äußerlichkeiten sehr stark mit dem Selbstwert verknüpft sind. Daher unbedingt auf wohlwollende Kommentare bestehen und die Methode als eine Chance sehen, mehr über sich und sein Auftreten zu erfahren.

Zielgruppen: TrainerInnen.

4.2.7 Ein ganz gescheiter Tag und ein ganz »dummer«

Theoretischer Abriss: Wir gehen davon aus, dass die Lebensführung von Bildungsfernen sich stark von unserer eigenen unterscheidet. Wie wir einen Tag verbringen, womit wir uns beschäftigen, mit wem wir worüber reden etc., erscheint uns abhängig von dem Grad unserer Bildung. Folgendes Experiment überprüft diese Haltung auf Gültigkeit.

Art der Übung: Gruppenübung.

Übungsziel: Identifikation mit meiner Zielgruppe. Als TrainerIn versetze ich mich probeweise in verschiedene Bildungsgrade und finde heraus, was einen meiner typischen Tage von einem typischen Tag eines ungebildeten Menschen unterscheidet. Haben wir andere Bedürfnisse, Interessen? Wie sehr und worin unterscheiden sich diese? Hat das mit Bildung zu tun oder mit Armut/Reichtum oder mit Werthaltungen/Religion etc.?

Quelle: Margit Voglhofer, Lehrgang für Berufs- und BildungsberaterInnen, WIFI Wien.

Beschreibung der Methode: Die TeilnehmerInnen teilen sich in zwei Gruppen:

Gruppe A versetzt sich zunächst in die Rolle eines typischen »Bildungsfernen« bzw. eines typischen hochgebildeten Menschen:

z. B.: ungelernter Bauarbeiter mit Poly-Abschluss

MigrantIn mit geringen Deutschkenntnissen ohne Berufsausbildung, Mutter von vier Kindern

AnalphabetIn

Kellner-Lehrling in staatlicher Ausbildungsmaßnahme etc.

Gruppe B versetzt sich in die Rolle eines hochgebildeten Menschen:

z. B.: UniversitätsprofessorIn

WissenschaftlerIn der NASA

PsychiaterIn am AKH Wien etc.

Nun bilden sich aus jeweils einem Mitglied der Gruppe A und der Gruppe B Zweiergruppen. A und danach B erzählen der/dem PartnerIn, wie ihr typischer Tag verläuft:

- Was essen Sie? Wie viel Zeit nimmt Kochen und Essen in Anspruch?
- Wo und mit wem arbeiten Sie? Wie verbringen Sie Ihre Freizeit? Wie viel Freizeit bleibt Ihnen?
- Was kaufen Sie ein? Wo?
- Welche Zeitung lesen Sie? Was lesen Sie in der Zeitung?
- Wie wohnen Sie? Allein, gemeinsam mit PartnerIn, Familie, Großfamilie? Miete, Eigentum, Untermiete?
- Was ziehen Sie an? Wie vollzieht sich die Entscheidung, was man tragen soll?
- Worüber unterhalten Sie sich mit anderen?
- Wie kümmern Sie sich um Ihre Kinder bzw. Eltern?
- Was ist dabei wichtig?

Im Anschluss wird im Plenum über die verschiedenen Erlebnisse berichtet und diskutiert.

Dauer der Methode: 2 Stunden.

Vorbereitung / Material: Eventuelle Kostüme.

Anmerkungen: Es empfiehlt sich, in beide Rollen zu schlüpfen!

Zielgruppen: TrainerInnen.

4.2.8 Menschen, die die Welt veränderten: Bildungsfern oder Bildungsnah?

Theoretischer Abriss: Der Begriff »Bildungsfern« hat etwas Abwertendes, Stigmatisierendes und ist mit einer Menge von Vorurteilen verknüpft. Ein Vorurteil lautet: »Man kann ohne Bildung nicht erfolgreich sein!« oder »Ungebildete pflegen sich nicht so wie Gebildete Menschen!« etc.

Art der Übung: Gruppenübung.

Übungsziel: Sensibilisierung gegenüber Vorurteilen.

Quelle: Margit Voglhofer, Lehrgang für Berufs- und BildungsberaterInnen, WIFI Wien.

Beschreibung der Methode: Die Gruppe blättert in Zeitschriften über berühmte Persönlichkeiten und wählt ihre FavoritInnen. Die Sammlung wird zusätzlich noch aus dem Sammelsurium der Vorbilder ergänzt, Menschen aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst und Kultur, HeldInnen, SportlerInnen, Menschen, die die Welt veränderten etc. Je bunter die Mischung, desto besser! Nun wird versucht, mit Hilfe des Internets den Bildungsgrad der Idole zu ermitteln. Anschließend Diskussion im Plenum.

Dauer der Methode: mehrere Stunden.

Vorbereitung / Material: Internetzugang, Lexika, Zeitschriften.

Anmerkungen: Die Recherche kann Hausübung sein, am nächsten Tag wird präsentiert und diskutiert.

Zielgruppen: TrainerInnen.

4.2.9 Warum interessiert mich das?

Theoretischer Abriss: In der Berufsorientierung sind wir als TrainerInnen angewiesen auf Informationen, die uns unsere KlientInnen zur Verfügung stellen. Ein wichtiger Hinweis auf Interessen oder leitende Werte und Motivationen unserer KlientInnen sind dabei ihre Hobbys und Freizeitinteressen, Dinge, die sie gerne tun. Gerade bildungsferne Menschen haben oft nicht so ausgeprägte Interessen, die sie verfolgen oder gar Hobbys und können nur schlecht benennen, was sie interessiert. Hier müssen wir detektivisches Geschick entwickeln, um trotzdem Interessen bzw. Motivationen herauszufiltern. Eine gute Fragetechnik ist dabei unverzichtbares Werkzeug.

Art der Übung: Kleingruppenübung, Rollenspiel.

Übungsziel: Fragetechnik verbessern, Interessen und Motivationen besser verstehen können.

Quelle: Margit Voglhofer, Lehrgang für Berufs- und BildungsberaterInnen, WIFI Wien.

Beschreibung der Methode: Die TrainerInnen finden sich in Kleingruppen von drei Personen zusammen. A ist BeraterIn, B KlientIn, C SupervisorIn.

A fragt B: »Was interessiert Sie denn?«

B spielt eine/n eher wortkarge/n, unmotivierte/n Klientin/Klienten, die/der auf Fragen in erster Linie mit Achselzucken antwortet: »Weiß nicht ..., Fernsehen vielleicht« oder Ähnliches.

A hat nun die Aufgabe, aus B Informationen herauszukitzeln, um Genaueres herauszufinden.

Fragen könnten sein:

- Was genau sehen Sie sich denn gerne im Fernsehen an?
- Was genau interessiert Sie daran?
- Gibt es Lieblingssendungen? Welche? Was gefällt Ihnen daran?
- Was erzählen Sie zum Beispiel Ihren FreundInnen weiter?
- Was genau fasziniert Sie denn an Ihrem Hobby Briefmarken?
- Erzählen Sie mir etwas darüber!
- Wenn Sie eine Einkaufsstraße entlanggehen, vor welchen Schaufenstern bleiben Sie stehen?
- Welche Kataloge würden Sie gerne anschauen?
- Was hat Ihnen früher Spaß gemacht?
- Wenn Sie MillionärIn wären, womit würden Sie dann Ihre Zeit verbringen?
- etc.

A versucht, mit offenen Fragen möglichst viel über die Klientin/den Klienten herauszufinden und ihr/ihm rückzumelden.

C beobachtet und gibt anschließend Feedback.

Die TrainerInnen A, B, C wechseln die Rollen.

Dauer: Pro Durchgang mindestens 15 Minuten und 5 Minuten Feedback, insgesamt also eine Stunde.

Vorbereitung/Materialien: –

Anmerkungen: Die zielführendsten Fragen können im Plenum gesammelt und verschriftlicht werden.

Zielgruppe: TrainerInnen.

4.2.10 Reframing

Theoretischer Abriss: Oft begegnen wir in unserer Arbeit mit Bildungsfernen Menschen mit geringem Selbstwert und/oder negativem Selbstbild. Teilnahme an Bildung bzw. beruflicher Neuanfang erfordert ein gewisses Maß an Mut und Selbstvertrauen. Reframing versucht, der dargestellten Problemlage einen positiven Rahmen zu geben, stellt persönliche »Believes« in einen neuen Rahmen und ermöglicht so eine positive Sicht der eigenen Person.

Art der Übung: Großgruppenübung.

Übungsziel: Routinierter Umgang mit Reframing.

Quelle: Konstruktivismus, Systemische Therapie, NLP.

Beschreibung der Methode: Im Plenum werden zuerst negative Aussagen von TeilnehmerInnen (ihre eigene Person betreffend) gesammelt.

Zum Beispiel: Ich bin ja eher faul, ich bin gar nicht ehrgeizig, ich halte es nirgends lange aus etc.

Danach wird gemeinsam versucht, diese Aussagen zu hinterfragen und/oder zu reframe:

Die Aussage »Ich bin faul« wird so zu:

»Ich kann gut auf meine Belastungsgrenzen achten.«

»Ich kann mich gut entspannen.«

»Ich kann Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden.«

Die Aussage »Ich bin nicht ehrgeizig« wird zum Beispiel hinterfragt:

»Von wem stammt diese Aussage?«

»Sehen das alle so?«

»Wie kommen sie darauf?«

»Was könnte daran positiv sein?«

Oder sie wird reframe:

»Sehr gut, dann schaffen Sie es wohl auch, eine berufliche Position ohne Aufstiegsperspektiven langfristig gut zu machen!«

»Endlich mal jemand, der nicht karrieregeil ist!«

*»Das glaube ich Ihnen nicht, denn gänzlich ohne Ehrgeiz hätten Sie es wohl nicht zur Filialleiterin gebracht.«
etc.*

Dauer: nach Belieben, mindestens eine halbe Stunde, um »warm zu laufen«.

Vorbereitung/Materialien: –

Anmerkungen: Reframing ist eine wunderbare und sehr hilfreiche Methode. Wenn sie jedoch inflationär gehandhabt wird, läuft man Gefahr, als TrainerIn unglaubwürdig zu werden, weil man alles nur »schön redet«.

Zielgruppe: TrainerInnen.

4.2.11 Das laufende Geschehen analysieren

Theoretischer Abriss: Für die Arbeit mit bildungsfernen Personen empfiehlt sich eine prozessorientierte Ablaufplanung, um immer möglichst nah an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen dran zu sein. Dazu ist es notwendig, immer wieder in sich hineinzuhorchen, um zu erkennen, was in der Gruppe läuft. Die folgenden Fragen dienen der Reflexion des Gruppengeschehens und der weiteren Planung des Seminarverlaufs.

Art der Übung: Einzelarbeit.

Quelle: Langmaack/Braune-Krickau 1989.

Beschreibung der Methode: Folgende Fragen sind hilfreich im laufenden Prozess der rollenden Planung:

Anfangsphase:

- Mit wem werde ich es vermutlich leicht haben? Wer erscheint mir jetzt für mich ein bisschen schwierig?
- Wer erinnert mich an jemanden?
- Wen habe ich noch gar nicht wahrgenommen?
- Wo sitzen die Zugpferde, die BremserInnen, heimliche LeiterInnen, MitarbeiterInnen, AußenseiterInnen?
- Wer scheint unabhängig von der Gruppensituation gerade in einer schwierigen Phase zu sein?
- Was wurde mir schon jetzt – offen oder verschlüsselt – als wichtig und zu berücksichtigen mitgeteilt?

Während des Gruppenverlaufs:

- Was entwickelt sich gerade in der Gruppe? Was davon sollte ich in Ruhe lassen, verstärken, bremsen?
- Was oder wer in der Gruppe fiel mir auf, so dass ich in der nächsten Sitzung genauer hinschauen will?
- Welcher Gedanke beschäftigt mich nach dieser Einheit am meisten? Was hat er mit dem Thema oder mit dem abgelaufenen Prozess zu tun? Enthält er den Kern eines neuen Themas?
- Im Vergleich zur vorgesehenen Planung: Welche Korrektur am Thema und/oder der Bearbeitungsstruktur ist notwendig?

Gegen Ende:

- Wie will ich den persönlichen Abschied gestalten?
- Wie geht es nach dem Abschied weiter? Brauchen Einzelne oder alle noch Transferberatung?
- Was muss noch abgeschlossen werden?
- Was wollte ich als LeiterIn noch unterbringen?
- Was wollte die Gruppe noch?
- Wer wird besondere Schwierigkeiten mit dem Abschied haben?
- Was könnte dabei helfen?

Dauer der Methode: Variabel.

Vorbereitung/Material: –

Zielgruppen: TrainerInnen.

5 Ältere am Arbeitsmarkt

Karin Steiner, Monika Meirer

5.1 Theorie

5.1.1 Allgemeines

»Ich habe es immer lächerlich gefunden, dass wir einen Mann automatisch in den Ruhestand schicken, sobald er 65 wird, ganz gleich, in welchem Zustand er sich befindet. Wir sollten uns auf unsere älteren Führungskräfte stützen. Sie haben die Erfahrung. Sie sind weise.«

**LEE IACOCCA (*1924), AMERIKANISCHER TOPMANAGER,
1979–1992 VORSTANDSVORSITZENDER DER CHRYSLER CORPORATION**

»Wenn ein alter Mensch stirbt, ist das, als ob eine Bibliothek verbrennt.«
AFRIKANISCHES SPRICHWORT

Das Thema Alter scheint eines der zentralen Themen unserer Zeit zu sein. Wir werden immer älter, da die Lebenserwartung steigt, und damit steigt auch das Durchschnittsalter der Bevölkerung in Europa, die Altersverteilung verschiebt sich nach oben.

Viele wesentliche sozialpolitische Fragestellungen ranken sich daher um das Altern:

- Werden wir, wenn wir einmal selbst alt sind, eine Pension haben?
- Wie werden wir in Zukunft die gesundheitliche Versorgung unserer Alten sichern?

Und last but not least:

- Wie wird es uns am Arbeitsmarkt ergehen, wenn wir einmal älter sind? Werden wir, wenn wir älter werden, gekündigt werden? Werden wir unseren Job körperlich und/oder psychisch noch ausüben können? Werden wir, wenn wir arbeitslos geworden sind, wieder einen Job finden? Und wie wird sich das alles auf unseren Selbstwert, unsere existentielle Sicherheit, unsere Partnerschaft etc. auswirken?

Beim Alter geht's also ums Eingemachte, weil es unausweichlich jede/n irgendwann einmal betrifft.

Und bald schon werden Ältere die Mehrheit unserer Gesellschaft darstellen. Aktuell sind die 40- bis 45-Jährigen schon die größte Bevölkerungsgruppe in Österreich, also die Älteren von morgen. Zugleich gibt es in Österreich eine im europäischen Vergleich niedrige Beschäftigungsrate unter den 55- bis 64-Jährigen⁹³. Das durchschnittliche faktische Pensionsantrittsalter liegt derzeit bei 58 bis 59 Jahren⁹⁴, die durchschnittliche Pensionsbezugsdauer beträgt 22 Jahre. 30% der Pensionsantritte erfolgen aus der Arbeitslosigkeit. Die größte Gruppe der derzeit in die Pension Eintretenden geht in Invaliditätspension⁹⁵. Die sozialpolitischen Herausforderungen sind also, mehr Personen länger und gesünder im Erwerbsleben zu halten.

93 Vgl. www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-CC4E607B-172ECB6B/bst/hs.xsl/bildzoom.htm?img=/bst/de/img/content/querformat/Erwerbsquote-1.jpg&imgwidth=719&imgheight=540 [20.1.2011]

94 Vgl. www.oecd.org/document/47/0,3343,en_2649_34747_39371887_1_1_1_1,00.html [20.1.2011]

95 Quelle: Sozialminister Rudolf Hundstorfer bei der Podiumsdiskussion von Der Standard zu »Arbeitnehmer 50+ – Aufs Abstellgleis oder Chance für Unternehmen und Staat?«, 29.9.2010, Haus der Musik, Wien.

Das Älterwerden hat sich in den letzten Jahren verändert, eine »Verjüngung des Alters« durch verbesserte Lebensqualität und medizinische Versorgung findet statt. Das Bild des Alters wandelt sich ebenso, durch eine größere Vielfalt von Lebensformen und Lebensstilen sind heute unterschiedliche Alternsverläufe und »Altersstile« möglich, die Unterschiede innerhalb einer Altersgruppe sind oft recht groß.⁹⁶

Medien und Werbung halten nach wie vor am Bild der Jugendlichkeit fest, obwohl es mittlerweile eine beträchtliche ältere KäuferInnenklientel gibt. In der Werbung werden erst seit wenigen Jahren bewusst ältere Personen abgebildet und als KäuferInnenschicht angesprochen, wenn dabei auch häufig ein wenig differenziertes Bild der »ewig jungen«, stets aktiven Älteren vermittelt wird.

Am Arbeitsmarkt wird es laut Prognosen in den kommenden Jahren – so wie in der Gesamtbevölkerung auch – zum Steigen des Altersdurchschnittes und damit zum Altern der Belegschaften kommen. Nichtsdestoweniger setzen viele Unternehmen nach wie vor auf die scheinbar zwingende Kombination »jung & dynamisch«, nach wie vor beschäftigen in Deutschland ein Drittel der Betriebe keine MitarbeiterInnen ab 50 Jahren.⁹⁷ Ein häufiger Grund dafür sind bestehende Bilder und Zuschreibungen.

5.1.2 Fakten und Mythen um Ältere

»Zu oft krank – sind nicht so belastbar – wollen sich nicht weiterbilden« – das sind Vorurteile, die ältere ArbeitnehmerInnen häufig zu hören bekommen. Dabei wird leicht vergessen, dass »Ältere« über langjährige Erfahrung in ihrem Beruf verfügen, die von der Wirtschaft auch genutzt werden kann. Daher ist es besonders wichtig, dass ArbeitgeberInnen ihre Vorurteile gegenüber älteren Arbeitskräften abbauen. Zusätzlich sollen sie aber auch die Fähigkeiten von Älteren erkennen und nützen lernen. Bilder und Vorurteile halten sich oft hartnäckig, Stereotype geben durch ihre Vereinfachungen Sicherheit und Orientierung. Sie beeinflussen aber auch das Selbstbild und den Selbstwert. Daher ist es umso wichtiger, durch Fakten zu differenzieren und diese den bestehenden Mythen entgegenzustellen.

Im Folgenden werden die wichtigsten Vorurteile gegenüber Älteren und die wichtigsten Gegenargumente dazu dargestellt.

Abbildung 6: Vorurteile gegenüber Älteren und Gegenargumente

Vorurteil	Gegenargument
Ältere sind zu teuer.	Das trifft nur teilweise und hauptsächlich auf höher Qualifizierte und Beamte/Beamtinnen zu.
Ältere haben überholte (zu alte) formale Qualifikationen.	Ein Mangel an Qualifikationen ist teilweise durch Erfahrungswissen und Schlüsselqualifikationen ausgleichbar. Qualifikationslücken und -mängel treten zudem in allen Altersgruppen auf.
Ältere sind weniger lernwillig und weniger lernfähig.	Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass die Lernfähigkeit bis ins 70. Lebensjahr erhalten bleibt. Allerdings: Ältere sollten anders motiviert werden als Jüngere. Ältere verfügen über eine andere Lernfähigkeit als Jüngere.
Ältere sind weniger belastbar und leistungsfähig.	Ältere halten permanenten Stress und Druck schlechter aus als Jüngere. Ältere können bestimmte schwere körperliche Tätigkeiten nicht mehr durchführen. Das heißt, nur die körperliche Leistungsfähigkeit nimmt ab, die psychische und geistig-soziale nicht. Außerdem besitzen Ältere mehr Erfahrungswissen, um mit Stress umzugehen.
Ältere sind öfter krank.	Das stimmt nicht, Ältere nehmen gleich häufig Krankenstand in Anspruch wie Jüngere.
Ältere sind weniger anpassungsfähig, unflexibel und nicht innovativ.	Ältere haben wertvolles branchen- und betriebsinternes Wissen und Erfahrungen gesammelt und können dadurch die Umsetzbarkeit und den Erfolg von Veränderungen besser abschätzen. Innovationsfähigkeit ist darüber hinaus nicht vom Alter abhängig, sondern davon, welcher Typ Mensch man ist.

Quelle: Mosberger 2009, Seite 14.

⁹⁶ Vgl. Eberherr/Fleischmann/Hofmann 2006.

⁹⁷ Vgl. forsa, Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen 2006.

Viele Vorurteile können also nicht nur entkräftet werden, sondern es können auch Vorteile von älteren ArbeitnehmerInnen im Vergleich zu jüngeren KollegInnen abgeleitet werden.

Abbildung 7: Stärken Älterer gegenüber Jüngeren

Stärken	Gegenüber Jüngeren ...
Erfahrungswissen	Ältere können Problemsituationen und Gesamtzusammenhänge rascher und besser einschätzen, und sie arbeiten selbständiger. Jüngere treffen schnellere, Ältere bessere Managemententscheidungen.
Schlüsselqualifikationen	Ältere sind kooperations- und entscheidungsfähiger, sozial sensibler und können erworbenes Fachwissen besser umsetzen.
Spezifische Leistungsfähigkeit	Ältere sind urteils- und koordinationsfähiger, und es fällt ihnen leichter, komplexe Prozesse zu strukturieren.
Kontinuität, Stabilität	Die Gefahr der Kündigung und damit einer hohen Fluktuation im Unternehmen ist geringer, die Fluktuationsrate ist bei 15- bis 30-Jährigen doppelt so hoch wie bei 45+.
Anpassungsfähigkeit an Veränderungen	Innovationspotenzial ist typ- und nicht altersabhängig. Langjährige Erfahrungen verschaffen einen besseren Überblick über Gesamtzusammenhänge, wodurch ein besseres Erkennen von Innovationspotenzial möglich ist.
Wissenstransferfunktion	Ideal sind gemischte Teams, in denen Ältere als ArbeitsanleiterInnen fungieren, nach dem Motto: »Junge dynamische Hupfer«, die neuen Schwung und Ideen bringen und »erfahrene alte Hasen«, die wissen, wie man diese am besten umsetzt.

Quelle: Mosberger 2009, Seite 14.

Zusammenfassend lässt sich also sagen: »Ältere können zwar nicht mehr sechs Stunden Schwerarbeit leisten, dafür aber acht Stunden schwierige Arbeit!«⁹⁸

Abbildung 8: Veränderung der Leistungsfähigkeit im Erwerbsleben

Bereiche der Leistungsfähigkeit	Entwicklung vom 20. bis zum 60. Lebensjahr	Veränderungen
körperlich	▼	abnehmend
psychisch	◄►	gleich bleibend
geistig-sozial	▲	zunehmend

Quelle: Mosberger 2009, Seite 14.

Einige Fähigkeiten nehmen mit dem Alter zu, wie zum Beispiel Arbeits- / Berufserfahrung, Urteilsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit, Erfassen von Sinnzusammenhängen, Sprachgewandtheit, Selbstständigkeit, Umgang mit Menschen, Kontakt- und Konfliktlösungsfähigkeit. Zudem gibt es auch Fähigkeiten, die vom Alter(n) kaum beeinflusst werden, wie das Sich-Zurechtfinden in alltäglichen Problemen, der Wissensumfang, Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit, Widerstandsfähigkeit gegen normale Dauerbelastung, Lernfähigkeit und Auffassungsgabe und Gedächtnis. Was hingegen mit dem Alter abnehmen kann sind zum Beispiel Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung, Muskelkraft, Widerstandsfähigkeit gegen hohe Dauerbelastung und Sinnesleistungen (Sehen, Hören, Tasten).

Ein sinnvoller Ansatzpunkt in der Arbeitswelt ist, Tätigkeiten den tatsächlichen Fähigkeiten der Personen entsprechend zu vergeben und zu verändern, also im Sinne der alter(n)sgerechten Arbeitsplatzgestaltung im Laufe eines Arbeitslebens auf veränderte zusätzliche und abnehmende Fähigkeiten Rücksicht zu nehmen und diese bewusst einzusetzen und zu nutzen.

⁹⁸ Mosberger 2009, Seite 12.

5.1.3 Stärken und eigene Ressourcen

»Altern heißt, sich über sich selbst klar werden.«

SIMONE DE BEAUVOIR (1908–1986), FRZ. SCHRIFTSTELLERIN UND PHILOSOPHIN

Sind Personen längere Zeit arbeitslos, ist es besonders wichtig, dass sie sich ihre Stärken, Erfahrungen und Kompetenzen bewusst machen. Wenn man weiß, was man gut kann, dann steigt auch das Selbstbewusstsein. Wenn man die eigenen Stärken kennt, kann man auch besser erkennen, wie man sie am besten einsetzen kann, um wieder eine geeignete Beschäftigung zu finden.

Fragt man Menschen nach ihren Fähigkeiten und Stärken, so vergessen sie oft, wie viel sie im Leben bereits gemacht und erfahren haben. Diese Erfahrungen können nicht nur den Beruf betreffen, sondern auch aus dem Privatleben, der Familienbetreuung, einem Ehrenamt, einem Hobby kommen; auch daraus lassen sich wesentliche Stärken ableiten.

Gerade weil Berufsbiografien immer diskontinuierlicher werden – die erste Ausbildung ist heute immer seltener für das gesamte Berufsleben relevant –, ist es wichtig, eine gute Aufschlüsselung der beruflichen und persönlichen Kompetenzen, Fähigkeiten und Stärken geben zu können.

Im Anhang wird auf eine Reihe von Übungen der Methodendatenbank (siehe Methodendatenbank im AMS-Forschungsnetzwerk) verwiesen, die bei der Eruiierung und Sicherung der eigenen Stärken und Kompetenzen unterstützt.

5.1.4 Didaktik für Ältere

Für die Methodik und Didaktik, die man bei Älteren anwenden soll, gilt: Lernen Älterer unterscheidet sich vom Lernen Jugendlicher und junger Erwachsener weniger durch die Art und Weise des Lernens als durch die Stellung und die Rolle(n), die ältere Menschen in unserer Gesellschaft einnehmen. So verwundert es nicht, dass wir hier ähnliche Leitlinien vorfinden, die für alle Lehr-/Lernprozesse in der Erwachsenenbildung Geltung haben.

- TeilnehmerInnen in die Kurs- und Materialgestaltung einbeziehen: zu Beginn Erwartungen und Wünsche einholen
- Vorurteile gegenüber Lern- und Leistungsfähigkeit Älterer abbauen: eigene Bilder hinterfragen, bewusst den eigenen Blick auf andere Eigenschaften, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Teilnehmenden abseits des Alters lenken
- psycho-soziale Faktoren des Lernens Älterer (Lernbiografie, Schulerfahrungen, Lernentwöhnung, -ängste, -motivation) berücksichtigen: Vorerfahrung, Erwartungen und Befürchtungen einholen
- Aktivierende Methoden des Lehrens und Lernens verwenden: für Abwechslung in der Methodenwahl sorgen, unterschiedliche Settings (Vortrag, Plenumsdiskussion, Kleingruppen, Einzelarbeit, Teamübungen etc.) wählen
- Lesbarkeit sichern: Schriftgröße, farbliche Gestaltung, Bilder, Grafiken, Platz für eigene Notizen etc.
- Lernstrategien, gedächtnis- und übungsorientierte Bildungsarbeit vermitteln, Wiederholungen einbauen, Kompensation unzureichender Lerntechniken: Visualisierung von wichtigen Punkten und Ergebnissen, Sicherung und Transfer des Gehörten in Reflexionsgruppen
- Persönliche Beratung und Betreuung gewährleisten: begleitende Einzelgespräche
- Vorwissen der TeilnehmerInnen einbeziehen: gerade bei älteren Teilnehmenden ist es wichtig, die Erfahrungen gut abzuholen, das vorhandene Wissen in der Gruppe zu nutzen und eine gute Einordnung der angebotenen Inhalte in bestehende Erfahrungen zu ermöglichen

- Zusammenhänge vermitteln, Lehrstoff strukturieren und Komplexität reduzieren: Visualisierung, Sicherung, Reflexion der Inhalte in Kleingruppen, Praxisbezug herstellen, Beispiele bringen
- Lerninhalte und -aufgaben mit hoher Realitätsnähe verwenden: hiervon können gerade ältere Personen gut profitieren, da bereits viel (Lebens-)Erfahrung vorhanden ist und praxisnahe Inhalte besonders gut eingeordnet werden können

5.1.5 Methoden der Arbeitssuche für Ältere

»Jede Lebensphase bietet die Möglichkeit, neu anzufangen.«

RITA SÜSSMUTH (*1937), DEUTSCHE POLITIKERIN

Für Ältere gibt es im Grunde genommen die gleichen Bewerbungsstrategien wie für Menschen jeden Alters. Für die klassische Initiativ- oder Stellenbewerbung bei einer Organisation/ einem Unternehmen können folgende Tipps gegeben werden:

- Die eigenen Stärken und Vorzüge in den Vordergrund rücken, Schlüsselqualifikationen gut und nachvollziehbar darstellen: Hier zahlt es sich aus, Zeit zu investieren und den eigenen Lebenslauf gut zu durchleuchten. Gerade Stärken und Soft Skills »verstecken« sich häufig ein wenig hinter beruflichen Tätigkeiten. Also lohnt es sich, genau hinzusehen und zu analysieren, warum und wie welche berufliche und private Herausforderung gemeistert wurde. Sehr hilfreich kann gerade hier die Rückmeldung anderer sein (nahe stehende Person, KollegIn, Coach/TrainerIn), ob die Darstellung der Stärken vollständig, realistisch, nachvollziehbar und ansprechend gelungen ist.
- Die eigene Berufserfahrung positiv hervorheben: Dies sollte gerade bei älteren Personen ein zentraler Punkt der Bewerbung sein. Auch hier zahlt es sich aus, Zeit und Mühe zu investieren, um aus der eigenen Biografie gut alle relevanten Fakten und Informationen herauszudestillieren, auch jene, die nicht gleich auf den ersten Blick sichtbar sind. Dabei helfen zahlreiche Methoden zur Kompetenzbilanzierung (siehe Methodenbank im Forschungsnetzwerk des AMS). In der Bewerbung geht es dann darum, Relevantes für die jeweilige Position gut hervorzuheben, eventuell Unwichtiges in den Hintergrund zu stellen oder wegzulassen und eine gute und übersichtliche Darstellungsform zu finden. Auch hier ist Feedback ratsam und hilfreich.
- Ein klares und realistisches Bild zu den Gehaltsmöglichkeiten entwickeln, durch Recherchen und Information am Arbeitsmarkt, einen finanziellen Spielrahmen für sich definieren und offen in die Verhandlung gehen. Häufig sind Abstriche zum letzten Gehalt nötig.
- Eventuell eine Gehaltsvorstellung in der Bewerbung bekannt geben, da viele Unternehmen irrtümlicherweise davon ausgehen, dass Ältere höhere Gehaltsvorstellungen haben als Jüngere.
- Die Bereitschaft entwickeln, mit jüngeren Vorgesetzten und KollegInnen positiv zusammenarbeiten zu können.
- Weiterbildungs- und Weiterentwicklungsbereitschaft betonen, relevante Weiterbildungen auflisten, bei fehlenden Qualifikationen Weiterbildungsbereitschaft signalisieren.
- Mit Brüchen im Lebenslauf offensiv umgehen: Der früher übliche Ablauf Ausbildung – Beruf – Pension ist nicht mehr der übliche. Die heutige durchschnittliche Berufsbiografie ist häufig von Umbrüchen und Veränderungen gekennzeichnet, von Phasen der Um-/Neuorientierung, Wechsel der Firma, der Branche, des Berufsfeldes, von Phasen der Weiterbildung, Umschulung, Auszeiten, Teilzeitbeschäftigung, atypischen Beschäftigungsformen etc. geprägt. Es geht darum, den persönlichen Berufsweg klar und nachvollziehbar darzustellen und Übergänge gut zu begründen.
- Darstellen, was man für die eigene geistige und körperliche Fitness tut (z. B. Freizeitaktivitäten, Hobbys).
- Und schließlich einige zusammenfassende Empfehlungen: Es lohnt sich, Zeit zu investieren, gut zu recherchieren, Aufwand in das Herausfinden und Darstellen der eigenen Stärken, Schwerpunkte und Besonderheiten zu investieren. Und es bewährt sich, bei der Wahrheit und authentisch zu bleiben.

5.1.6 Trends am Arbeitsmarkt

Ein Teil der Arbeitssuche ist die Reflexion und bestmögliche Darstellung der eigenen Kompetenzen, Stärken und der Berufsbiografie. Ein ebenso wichtiger Teil ist der Blick auf den aktuellen Arbeitsmarkt, auf das angestrebte Berufsfeld, auf die angestrebte Branche, die gewünschte Firma/Organisation. Ob im angestrebten Bereich bereits Erfahrungen gesammelt wurden oder ob es sich um eine für die Person neue Branche/ein neues Berufsfeld handelt, wichtig ist, sich zu informieren, was der aktuelle Stand ist, was wichtig zu wissen ist, was sich verändert hat etc.

Hier gilt es in der Unterstützung von älteren Arbeitssuchenden, zu Informationsgewinn und zur Differenzierung anzuregen. So lassen sich pauschale Bilder durch konkrete Information aufweichen und differenzieren. Die allgemeinen Trends und Tendenzen in der Arbeitswelt spielen in fast allen Berufsfeldern und Branchen eine Rolle.

Ein wesentlicher Punkt ist etwa, dass Schlüsselqualifikationen (soft skills, social skills) bereits Grundqualifikationen sind. Formalqualifikationen werden als selbstverständlich vorausgesetzt, und zunehmend werden Schlüsselqualifikationen verlangt, wie zum Beispiel Flexibilität, Organisationstalent, Unternehmerisches (Mit-)Denken, Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, Teamfähigkeit. Dies variiert je nach Branche, betrifft aber inzwischen sehr viele beruflichen Sparten und Tätigkeiten und längst nicht mehr nur höhergestellte berufliche Positionen.

Gerade für ältere Personen ist daher der Blick darauf notwendig, dass Erfahrung und Reife am Arbeitsmarkt oft hinter Anforderungen an Schlüsselqualifikationen rangiert.⁹⁹ Daher sollte gerade in Coachings und Trainings auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Schlüsselqualifikationen und deren Ausbau ein wesentliches Element sein.

Neue Berufsbiografien erreichen auch bereits viele Berufsfelder, es gibt immer weniger lineare Lebensläufe und Berufsbiografien. Dadurch ist Ausbildung als ein lebenslanger Prozess selbstverständlicher geworden, Bereitschaft und Eigeninitiative dazu wird immer gefragter.

Und schließlich gilt für viele Branchen, was auch die »Wissensgesellschaft« bedeutet, dass Fachwissen, Know-how und Erfahrungswissen wertvolles Kapital sind. Für viele Unternehmen ist es Thema, wie das Wissen im Betrieb gehalten und in flüssigen Kommunikationswegen nutzbar gemacht werden kann. Für BewerberInnen heißt das, großes Augenmerk in die Darstellung der eigenen Erfahrungen zu legen und das eigene Know-how durch Weiterbildung am Stand der Zeit zu halten.

5.1.7 Arbeitslosigkeit und Gesundheitsförderung

Gesundheit ist für ältere Arbeitslose, insbesondere wenn sie bereits langzeitarbeitslos sind, häufig ein Thema.

So werden Menschen mit gesundheitlichen Problemen einerseits leichter arbeitslos als gesunde Menschen. Mit zunehmendem Alter kommen Menschen mit schlechten Arbeitsbedingungen weniger gut zurecht als in jüngerem Alter. Im Fachjargon sprechen Reha-ExpertInnen sogar von Branchen, in denen Menschen frühzeitig invalidisieren (z. B. Bau- und Holzgewerbe, Gastgewerbe, Tourismus). Das bedeutet, dass sie die erlernte Arbeit nicht mehr oder nicht mehr in demselben Umfang wie in jüngeren Jahren ausüben können.

Doch häufig lösen sich gesundheitliche Probleme mit der Arbeitslosigkeit nicht auf, möglicherweise werden Beschwerden schwächer, aber der durch die Arbeitslosigkeit empfundene Stress kann auf Dauer wiederum zu psychischen und damit auch zu physischen (psychosomatischen) Problemen führen. Zentrale Probleme in der

⁹⁹ Vgl. Öllinger 2001.

Arbeitslosigkeit sind der reduzierte finanzielle Rahmen, die ungesicherte Existenz und unsichere Lebensplanung, die fehlende Anwendung der fachlichen Qualifikationen und des beruflichen Erfahrungswissens, die Abnahme der sozialen Kontakte durch Wegfall von Einbindung und Rückzug und die dadurch reduzierten Möglichkeiten, soziale Kompetenzen anzuwenden.

5.1.7.1 Spezifische Gefährdung der Langzeitarbeitslosen

Je älter Menschen sind, wenn sie arbeitslos werden, desto eher sind sie auch übertrittsgefährdet, das heißt gefährdet, langzeitarbeitslos zu werden, da sie länger brauchen, um wieder Arbeit zu finden.

Daher gilt es Folgendes insbesondere auch bei Älteren zu beachten: 19 % der Langzeitarbeitslosen (ab 6-monatiger Arbeitslosigkeitsdauer) sind eigenen Angaben zufolge durch eine Behinderung stark beeinträchtigt, 30 % sind chronisch krank und 16 % in einem schlechten Gesundheitszustand.¹⁰⁰

Zudem ist zu beachten, dass die Arbeitslosigkeit selbst Folgen zeigen kann. Die Auswirkungen auf die Betroffenen können gesundheitlicher und insbesondere psychischer und psychosozialer Art sein, zum Beispiel Depression, Ängste, Reizbarkeit, allgemeine Nervosität, Konzentrationsstörungen.

Unterschiedliche Phasen einer Arbeitslosigkeit können bei Personen jeden Alters auftreten. Nach einer ersten Phase des Schocks besteht bei den meisten Personen für die ersten Monate der Arbeitslosigkeit Optimismus, die finanzielle Situation ist noch relativ gesichert, die Arbeitslosigkeit wird eventuell als Erholung erlebt, es besteht eher Zuversicht, bald einen Arbeitsplatz zu finden. Nach einem halben Jahr bis Jahr folgt häufig eher Pessimismus, der Erfolgsglaube sinkt, das Gefühl der eigenen Schuld entsteht, die sozialen Kontakte reduzieren sich stark. Dies kann schließlich zu Fatalismus und Resignation führen, die sozialen Kontakte reduzieren sich weiter, häufig entwickeln sich psychosomatische Krankheiten.¹⁰¹

5.1.7.2 Arbeitslosigkeit und Lebensstil

Betrachtet man den Lebensstil, gaben in einer Mikrozensus-Befragung von 1999 33 % der Arbeitslosen an, keine gezielten Aktivitäten für die Förderung ihrer Gesundheit zu unternehmen. Damit zählen sie zu der am wenigsten aktiven Gruppe. Demgegenüber sind von den Erwerbstätigen 29,5 % in Bezug auf ihre Gesundheit nie aktiv.

Neben Bewegungsmangel, ungesunder Ernährung, der Desorganisation von Schlaf- und Essgewohnheiten und höherem Zigarettenkonsum ist auch noch ein höherer Alkohol- und Medikamentenkonsum (als polytoxikomanischer Suchtmittelkonsum) bei Arbeitslosen zu verzeichnen.¹⁰² So kann Arbeitslosigkeit ein riskanteres Gesundheitsverhalten hervorrufen oder verstärken.

5.1.8 Arbeits(un)fähigkeit, berufliche Rehabilitation und Invaliditätspension

In Österreich kann bei Vorliegen von physischen oder psychischen Einschränkungen ein Antrag auf Berufsunfähigkeits-, Invaliditäts- und Erwerbsunfähigkeitspension bei der Pensionsversicherung gestellt werden. Diese prüft dann, ob die Wiedereingliederung in das Erwerbsleben durch Rehabilitationsmaßnahmen

¹⁰⁰ Vgl. Statistik Austria, 2006, Seite 123.

¹⁰¹ Vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1975.

¹⁰² Vgl. Kuhnert 2000, zitiert nach Kastner et al. 2001, Seite 367.

möglich ist. Bei Rehabilitationsmaßnahmen, die von der Pensionsversicherung übernommen werden, geht es darum, ein krankheitsbedingtes Ausscheiden aus dem aktiven Erwerbsleben zu vermeiden oder die Gesundheit und Erwerbsfähigkeit wieder herzustellen. Die Pensionsversicherung bietet folgende Rehabilitationsmaßnahmen:

- Medizinische Maßnahmen, z. B. Unterbringung in Rehabilitationszentren, Kostenübernahme von Körperersatzstücken (z. B. Prothesen)
- Berufliche Maßnahmen, z. B. berufliche Weiterbildung und Umschulung, Hilfe zur Fortsetzung der Erwerbstätigkeit
- Soziale Maßnahmen, z. B. Darlehen zur behindertengerechten Adaptierung der Wohnung und zur Erhaltung der sozialen Mobilität¹⁰³

Sowohl beim Anspruch auf Invaliditätspension als auch auf berufliche Rehabilitation ist nicht nur die gesundheitliche Situation, sondern auch das Vorliegen eines Berufsschutzes ausschlaggebend. Ein solcher liegt dann vor, wenn eine Berufsausbildung nachgewiesen wird oder eine Berufspraxis vorliegt, die je nach beruflicher Tätigkeit unterschiedlich lang ausfällt.

5.1.8.1 Invaliditätspension

Von allen AntragstellerInnen auf Invaliditätspension in Wien stehen lediglich 14% zum Antragszeitpunkt in Beschäftigung. 76% der Antragsteller beziehen zum Antragszeitpunkt eine Leistung der Arbeitslosenversicherung. 10% sind weder beschäftigt noch arbeitslos gemeldet.

Wie kommt es zu so einer Situation?

Österreich und einige andere EU-Länder haben über Jahrzehnte hinweg – auch aus arbeitsmarktpolitischen Überlegungen heraus – ältere ArbeitnehmerInnen frühverrentet. Durch die Anhebung des Pensionsantrittsalters, welche mit der Problematik der Finanzierung unserer Pensionen durch die Überalterung der Gesellschaft und die rückgängige Geburtenrate zusammenhängt, wurde dieser »Usus« von einer Seite gekündigt. Diese einseitige Änderung des Pensionssystems ohne die (auch ungleich schwierigere) äquivalente Änderung des Arbeitsmarktsystems führte zu einem ungeahnten Boom in der Feststellung der Arbeitsfähigkeit.

Die Pensionsversicherungsanstalt begutachtet pro Jahr etwa 60 000 Personen auf ihre Arbeitsfähigkeit im Rahmen eines Antrages auf Invaliditäts- oder Berufsunfähigkeitspension, wobei etwa 35 000 dieser Anträge abgelehnt werden.

Relevant für die Feststellung der Arbeitsfähigkeit ist keineswegs nur der körperliche oder psychische Zustand einer Person, sondern auch die Tatsache, ob jemand so genannten »Berufsschutz« genießt oder nicht.¹⁰⁴

Folgende Fragen sind für Arbeitsuchende, die eine Invaliditätspension betragen wollen, relevant:

- Wie hoch wird mein Pensionsanspruch sein, wenn der Antrag »durchgeht«?
- Habe ich einen Berufsschutz? (eine abgeschlossene Berufsausbildung oder erforderliche Berufspraxis)
- Welche Alternativen habe ich jenseits der Pensionierung?

Wesentlich ist natürlich auch zu bedenken, dass es für viele Arbeitsuchende leichter erscheint, in Pension zu gehen als noch einen Job zu bekommen. Die Altersdiskriminierung in Kombination mit teils gestiegenen körperlichen und psychischen Anforderungen am Arbeitsmarkt macht die Arbeitsuche für Ältere ungleich schwieriger als für Jüngere.

¹⁰³ Vgl. Arbeitsmarktservice 2007.

¹⁰⁴ Vgl. Pöschl 2009, Seite 58.

5.1.8.2 Berufliche Rehabilitation

Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation dienen dazu, dass Menschen, die aufgrund von Erkrankungen, Unfällen und dergleichen nicht mehr in der Lage sind, ihrem Beruf nachzugehen, in die Lage versetzt werden, diesen wieder auszuüben oder, wenn das nicht möglich ist, einen neuen Beruf zu erlernen.¹⁰⁵ Bei Arbeitsuchenden kann das AMS eine berufliche Reha bewilligen, sofern es sich nicht um eine Berufskrankheit oder einen Arbeitsunfall handelt, wofür dann die AUVA zuständig wäre. Systempartner in der beruflichen Rehabilitation ist das BBRZ.

5.1.9 Alters- und gesundheitsgerechte Arbeitsbedingungen

Die Belegschaften in Unternehmen werden älter, das Pensionsalter soll angehoben werden, es braucht mehr Personen, die länger im Erwerbsleben bleiben. Es wird also, um längeres und gesünderes Arbeiten zu ermöglichen, im Sinne der gesundheitlichen Prävention für Betriebe immer notwendiger, in die Erhaltung der Arbeitsfähigkeit der MitarbeiterInnen jeden Alters und in betriebliche Gesundheitsförderung zu investieren.

In sehr vielen Branchen schaffen das Wissen und die Kompetenzen der MitarbeiterInnen Wettbewerbsvorteile, es geht also darum, dieses Know-how zu sichern. Betriebe sind immer mehr auf Innovation, Kreativität, Qualifikation und Flexibilität der MitarbeiterInnen angewiesen. Also gilt es auch, aufgebautes Know-how im Unternehmen zu halten, zu fördern und dessen Transfer zu sichern, etwa durch Wissensmanagement, Wissensweitergabe und durch die Nutzung der speziellen Fähigkeiten aller (insbesondere Älterer).

Für Betriebe geht es immer mehr darum, attraktiver Arbeitgeber für qualifizierte Arbeitskräfte zu sein, entsprechende Arbeitsbedingungen zu bieten und passende Rahmenbedingungen zu erkennen und zu schaffen.¹⁰⁶

Um den Erhalt von Gesundheit in Betrieben und alters- und gesundheitsgerechte Arbeitsbedingungen und Arbeitsplätze zu fördern, hat das aus Finnland kommende Konzept der Arbeitsfähigkeit Vorreiterrolle in Europa. Das so genannte »Haus der Arbeitsfähigkeit« hat vier Stockwerke: die Gesundheit, die Arbeitsumgebung (Arbeitsbedingungen), die Kompetenz und Qualifikation sowie die Werte der Person und die der Arbeitsgemeinschaft (Betriebsklima, Arbeitsorganisation, Führung). Diese Faktoren wirken aufeinander und bilden gemeinsam die Basis für eine gute Arbeitsfähigkeit.

Für jede Person lässt sich anhand eines Frageinstrumentariums ein derzeitiger Arbeitsfähigkeitsindex errechnen sowie Maßnahmen für den gesamten Betrieb ableiten.¹⁰⁷

Empfehlungen aus Finnland für den Erhalt der Arbeitsfähigkeit im Betrieb sind die Anpassung der Arbeitstätigkeit und des Arbeitsplatzes an gesundheitsgerechte Kriterien (Ergonomie, gesunde Arbeitsumgebung, Mäßigung der Arbeitsbelastung etc.), der Aufbau von internem Know-how zum Thema Altern, die Berücksichtigung der Altersstrategie in der Personalpolitik (wer wird aufgenommen, wer wird wo eingesetzt) und die Prävention von Altersdiskriminierung im Betrieb.¹⁰⁸

Auf Ebene der ArbeitnehmerInnen wird empfohlen, folgende Aspekte zu fördern und anzuregen, um Altersdiskriminierung zu vermeiden und gesundes Altern zu unterstützen: gesunde Lebensstile, ständige Kompetenzentwicklung, regelmäßige Bewegung, Schlafhygiene, Balance zwischen Arbeit und Familie und das soziale Netzwerk.¹⁰⁹

¹⁰⁵ Vgl. ASVG, § 198.

¹⁰⁶ Vgl. Eberherr/Fleischmann/Hofmann 2006.

¹⁰⁷ Vgl. Ilmarinen 2004, zitiert nach Rantanen 2005.

¹⁰⁸ Vgl. ebd.

¹⁰⁹ Vgl. ebd.

Alter(n)s- und Generationenmanagement ist also ein Thema, mit dem sich immer mehr Betriebe befassen sollten. Dazu benötigt es unterstützende Maßnahmen der Politik und eine breite Öffentlichkeit des Themas. So wird etwa regelmäßig ein Preis an Betriebe verliehen, die besondere Maßnahmen zur Schaffung eines altersgerechten Arbeitsumfeldes schaffen.¹¹⁰

5.1.10 Unterstützende Aktivitäten in einer Phase der Arbeitslosigkeit

Aufgrund veränderter Berufsverläufe und vermehrter Umbrüche und Wechsel der Arbeitsstelle oder der Tätigkeit wird es immer wahrscheinlicher, im Laufe eines Berufslebens in eine Phase der Arbeitslosigkeit zu kommen. Wesentlich ist, den Blick auf die eigenen Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten in so einer Phase zu behalten und eventuell mit Unterstützung von außen an der Verfolgung der eigenen Vorhaben zu arbeiten. Unterstützende und sinnvolle Aktivitäten für den Erhalt der Leistungsfähigkeit und Motivation sowie für eine möglichst baldige Re-Integration in den Arbeitsmarkt können die folgenden sein:

5.1.10.1 Persönliche Fitness und Gesundheitsförderung

Körperliche Bewegung, gesunde Ernährung, Entspannung und Erholung, ein geregelter Essens- und Schlafrythmus, regelmäßige Gesundheitsvorsorge, aber auch soziale Kontakte zählen zu den Voraussetzungen für körperliche und psychische Gesundheit.

Diese Weisheiten werden zwar medial stark verbreitet, schlagen sich aber dennoch häufig im individuellen Gesundheitsverhalten Arbeitssuchender nicht nieder. Persönliche Reflexion zur individuellen Gesundheitserhaltung und -förderung sollte daher auch Teil eines Trainings für Arbeitssuchende sein.

5.1.10.2 Weiterbildung – Lifelong Learning

Über das ganze Berufsleben hinweg und insbesondere in einer Phase der Arbeitslosigkeit ist es notwendig, den Anschluss an den Arbeitsmarkt und die Branche nicht zu verpassen. Weiterbildung und Lernen schult und trainiert das Gehirn und hält aktiv, vor allem im Alter. Weiterbildung kann, muss aber nicht immer in Form von Kursen absolviert werden, vielfach lernen Menschen auch autodidaktisch.

In der Arbeitslosigkeit sollte man sich daher einen individuellen Weiterbildungsplan mit fixer Struktur zusammenstellen, mithilfe dessen man sich im erlernten Beruf »up-to-date« hält, eventuelle Wissenslücken schließt und neue Kompetenzen aneignet. Die lebenslange Weiterbildung ist ein zentraler Schlüssel, um auch in höherem Alter am Arbeitsmarkt verbleiben zu können.

5.1.10.3 Training der sozialen Kompetenzen

Da Schlüsselqualifikationen am Arbeitsmarkt einen so großen Stellenwert haben, ist es auch hier nötig, dranzubleiben. Es geht darum, Chancen für das soziale Lernen zu schaffen, durch Erhalt von Sozialkontakten und Netzwerken, durch Aktivitäten mit anderen, durch Weiterbildungen und Trainings, durch Feedback.

Häufig ist Arbeitslosigkeit von sozialem Rückzug geprägt; hier gilt es gegenzusteuern.

¹¹⁰ Vgl. www.bmask.gv.at/cms/site/liste.html?channel=CH1007 [20.1.2011]

5.1.10.4 Soziale Kontakte halten – Freizeitverhalten

Gerade soziale Kontakte und Freizeitaktivitäten nehmen in der Arbeitslosigkeit ab. Beides ist jedoch wichtig, um einerseits über den informellen Arbeitsmarkt an Arbeit zu kommen und um andererseits Körper und Psyche entsprechend zu pflegen. Im Training von (älteren) Arbeitsuchenden sollte daher der Selbstreflexion dieser oft vernachlässigten Aspekte besondere Beachtung geschenkt werden. Es ist daher besonders wichtig, die sozialen Netzwerke zu erhalten und zu (re-)aktivieren. Dazu kann es hilfreich sein, sich seine Netzwerke und Beziehungen zu vergegenwärtigen. Informelle Netzwerke stellen meist das stärkste Netz dar, sie leben von ihrer Pflege, von persönlichem Engagement, und einer guten Balance zwischen Geben und Nehmen. Auch institutionelle Netzwerke können genutzt werden, Vereine, Verbände, Clubs. Und gerade fachliche Netzwerke wie zum Beispiel Berufsverbände sind wertvolle Ressourcen und Informationsquellen, wenn es um die Arbeitssuche geht.

5.1.11 Förderangebote für Ältere

Das AMS und der WAFF fördern spezielle Angebote für Ältere, die deren Beschäftigung erleichtern sollen. Dazu zählt der 2. Arbeitsmarkt (Sozialökonomische Betriebe, Gemeinnützige Beschäftigungsprojekte), die gemeinnützige Arbeitskräfteüberlassung, Lohnförderungen sowie Eingliederungsbeihilfen, aber auch Arbeitsstiftungen für Ältere. Eine besondere Unterstützung für Selbständige (ältere Fach- und Führungskräfte) stellt das Projekt Task Management dar.

Abbildung 9: Kurzer Überblick zu den wichtigsten Förderungen der Beschäftigung Älterer

Austrian Task Management Group GmbH (c/o Wirtschaftskammer Österreich)
Wiedner Hauptstraße 63, 1045 Wien Tel.: 0664 8179094 E-Mail: euspug@atmg.at, Internet: www.atmg.at (Weitere Details, Anmeldung zum Task-Manager-Check und praktische Hinweise)
Flexwork – gemeinnützige Arbeitskräfteüberlassung (c/o WAFF)
Nordbahnstraße 36, Stiege 2, 1.Stock, 1020 Wien Tel.: 01 7891202, Fax: 01 7891202-789 E-Mail: office@flexwork.at, Internet: www.flexwork.at
Job-TransFair Gemeinnützige Arbeitskräfteüberlassungsgesellschaft m.b.H.
Linke Wienzeile 10/21, 1060 Wien Tel.: 01 5853991, Fax: 01 5853991-14 E-Mail: office@jobtransfair.at, Internet: www.jobtransfair.at
COME BACK – Eingliederungsbeihilfe des AMS
Ansprechpartner sind die BetreuerInnen der jeweiligen Regionalen Geschäftsstelle des AMS. In den Bundesländern geben die Landesgeschäftsstellen des AMS Auskunft über den zuständigen Ansprechpartner. Produktblatt: www.ams.or.at/_docs/001_EB_Infoblatt.pdf

Quelle: Mosberger et al 2007, Mosberger 2009.

Das AMS fördert auch ältere Personen in Beschäftigung, um deren Verbleib am Arbeitsmarkt zu sichern. Die Qualifizierungsförderung für Beschäftigte (QfB) unterstützt Betriebe bei Weiterbildungen ihrer MitarbeiterInnen, vorrangig werden Personen ab 45 Jahren und Frauen gefördert.¹¹¹

Die Qualifizierungsberatung für Betriebe (QBB) bietet Unternehmen Beratung zu Personal- und Organisationsentwicklung an, mit dem Fokus auf lebenszyklusorientierte Bildungsbedarfserhebungen und die Gestaltung und Schaffung von alter(n)sgerechten Arbeitsbedingungen.¹¹²

¹¹¹ Vgl. www.ams.at/_docs/001_QfBZiel2_Infoblatt.pdf [20.1.2011]

¹¹² Vgl. www.ams.at/_docs/001_qbb_032009.pdf [20.1.2011]

5.1.12 Methoden für Ältere

Unten werden Übungen für Ältere aus der Methodendatenbank des AMS-Forschungsnetzwerks und aus anderen Quellen auszugsweise vorgestellt.

Abbildung 10: Methoden für Ältere

Methoden	Übungsziel
Baum der Stärken und Erfolge	Qualifikationen und Stärken reflektieren.
Berufs-Lebensbilanz ziehen	Zum Hinterfragen bisheriger beruflicher und privater Entscheidungen (Wo komme ich her?), zum Bewusstwerden persönlicher Berufs- und Lebensziele (Wo will ich hin?), zur Bestimmung des zukünftigen Lebenskurses.
D.A.T.A. (Desires Abilities Temperament Assets)	Eigene Wünsche und Stärken reflektieren, Ergänzen und Erkennen blinder Flecken.
Der Arbeits-MARKT	Förderung des Selbstbewusstseins, Kommunikationstraining (z. B. Einhaltung von Redezeit, themenfokussiert sprechen, zuhören, ohne zu unterbrechen), Anregen von Hilfe zur Selbsthilfe.
Die fünf 50 plus-Tools	Überdenken bestehender Denkweisen, zum Bewusstwerden persönlicher Berufs- und Lebensziele, zur Klärung persönlicher Kompetenzen und Fähigkeiten, zur Vorbereitung auf einen Neubeginn.
Die Partyübung	Herausfinden der eigenen Persönlichkeitsstruktur und Fähigkeiten (Welchen Menschentypen ordnen sich die TN selbst zu und mit welchen Menschen möchten sie zusammenarbeiten?).
Die Wertebörse	eigene Werthaltungen bewusst machen und reflektieren sowie Konsequenzen für Berufs- und Jobwahl bewusst machen.
Erfahrungskonkretisierung	Aufarbeiten von persönlichen Stärken und Schwächen, Vorbereitung auf ein Vorstellungsgespräch.
Ich und meine Macken	Selbstreflexion der eigenen Schwächen und Stärken.
Kernkompetenzen einschätzen	Erfassung von Stärken und Schwächen, Vergleich von Anforderungen und Fähigkeiten, Vergleich von Selbst- und Fremdbild.
Kompetenz-Check	bewusste und unbewusste Potenziale, Stärken und Fähigkeiten in den drei Kompetenzfeldern »fachliche, persönliche und soziale Kompetenz« reflektieren.
Kompetenzenbilanzierung nach dem CH-Q-Modell und dem ProfilPASS	Sichtbar- und Bewusstmachen von informell erworbenen Kompetenzen, Orientierung zum momentanen Zeitpunkt unterstützen, einen beruflichen Richtungswechsel vornehmen, Stärkung des Selbstbewusstseins und Förderung eines Bewusstseins der eigenen oftmals versteckten Ressourcen.
Zielfindung aufgrund der Kompetenzenbilanzierung	Entwickeln von beruflichen Perspektiven, Klären von individuellen Chancen, Festlegen von Zielen für die weitere Laufbahn, Unterstützung bei der Definition von individuellen Zielen.
Körperliche, geistige und psychische Fitness	zum Bewusstwerden persönlicher Lebensenergiequellen, zum Bewusstwerden der Beurteilungskriterien für das eigene Wohlbefinden, für ein positives Lebensgefühl, zur Übernahme der Eigenverantwortung für sein Leben, zum Überprüfen des persönlichen Gesundheitsverständnisses.
Lebenschnittstellen und Charaktere im Wandel	Thematisierung von Generationsunterschieden, Stärkung von Empathie.
Mein ideales Arbeitsumfeld	Reflektieren gewünschter zukünftiger Arbeitsbedingungen.
Mein Traumjob	Konkretisierung der Arbeitsbedingungen, unter denen die TN arbeiten möchten.
Meine Fähigkeiten	Bewusstwerden eigener Fähigkeiten und Stärken, Vorbereitung der Selbstständigkeit oder des Berufswechsels.
Mein Ziel beim Berufswechsel	Präzisierung diffuser Zielsetzungen im Zusammenhang mit einer beruflichen Neuorientierung.
Team zu verkaufen	Kreativität in Krisensituationen entwickeln lernen, Teamfähigkeit stärken, Motivationssteigerung in der Gruppe.
Welche Weiterbildung passt für mich?	Die »richtige« Weiterbildung finden.
Wissens-Alphabete® 1 – Vorübung	Vorübung zu höherer geistiger Kreativität und zu höherer kognitiver Leistungsfähigkeit.
Wissens-Alphabete® 2 – Stadt-Land-Fluss	Hauptübung der Wissens-Alphabete® für eine höhere geistige Kreativität und höhere kognitive Leistungsfähigkeit.

Quelle: www.ams-forschungsnetzwerk.at (Schnelleinstieg Methodendatenbank)

5.2 Methoden »Ältere am Arbeitsmarkt«

5.2.1 Persönliche Reflexion zur Arbeit mit der Zielgruppe

Theoretischer Abriss: Ältere haben als Zielgruppe in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen spezifische Bedürfnisse. Das Training von Älteren muss daher auf diese Bedürfnislage eingehen und zwar insbesondere in pädagogisch-didaktischer Hinsicht. Dazu ist es notwendig, die eigenen Erfahrungen in der Arbeit mit Älteren sowie die eigenen Ressourcen und den eigenen Weiterbildungsbedarf zu reflektieren.

Art der Übung: Einzel-, Paar- oder Kleingruppenarbeit.

Übungsziel: Reflexion der Erfahrungen mit der Zielgruppe, der eigenen Ressourcen und des eigenen Weiterbildungsbedarfs.

Quelle: Alfred Fellinger-Fritz, Karin Steiner.

Beschreibung der Methode: Die TrainerInnen und BeraterInnen werden eingeladen – entweder allein, zu zweit oder in der Kleingruppe – folgende Fragestellungen zu reflektieren und zu bearbeiten:

- Welche Erfahrungen habe ich als TrainerIn/BeraterIn mit der Zielgruppe Älterer?
- Welche Probleme/Herausforderungen haben mich dabei begleitet?
- Welche Ressourcen haben mich in der Arbeit mit Älteren besonders unterstützt?
- Bei welchen Problemstellungen stehe ich an? Welche Tools/Methoden könnte ich noch gebrauchen?

In der Kleingruppenarbeit und zu zweit können die Ergebnisse auf Flipchart-Bögen festgehalten werden und in der Gesamtgruppe präsentiert und diskutiert werden.

Dauer der Methode: 1 Stunde.

Vorbereitung/Material: Flipchart, Stifte.

Zielgruppen: TrainerInnen und BeraterInnen, die mit Älteren arbeiten.

5.2.2 Wissen – Haltung – Können

Theoretischer Abriss: In der Ausbildung von PädagogInnen wird traditionell auf das bekannte Dreieck zwischen Wissen, Haltung und Können der Lehrkräfte Bezug genommen. Weiterbildungen in den Bereichen Gender Mainstreaming und Diversity orientieren sich an diesem Dreieck und versuchen ihre Inputs und Übungen danach zu konzipieren. Das Bewusstsein von TrainerInnen dahingehend zu schärfen, trägt in entscheidendem Maße zu deren Professionalisierung bei.

Art der Übung: Kleingruppenarbeit.

Übungsziel: Bewusstmachen eigener bzw. notwendiger Ressourcen im Umgang mit bestimmten Zielgruppen.

Quelle: Alfred Fellinger-Fritz, Karin Steiner.

Beschreibung der Methode: Es werden drei Fragestellungen im Raum aufgehängt und die TrainerInnen und BeraterInnen werden eingeladen, Kleingruppen zu bilden und alle 10 Minuten zu rotieren. Folgende Fragen werden erarbeitet:

- 1) **WISSEN:** Was muss ich über das Thema Alter/ Ältere wissen?
- 2) **KÖNNEN:** Was muss ich können (z. B. Wie kann man Altern im Beratungs- und Trainingskontext nutzbar machen? Role Models, Gesundheitszirkel, Methoden im Training/in der Beratung, Sichtbarmachen informell erworbener Kompetenzen [Kompetenzenbilanzierung], gemeinsame Erfahrungsräume für jung + alt schaffen)?
- 3) **HALTUNG:** Was brauche ich für eine Haltung (positive statt altersdiskriminierende Bilder im Kopf)?

Nach zweimaligem Rotieren werden die TeilnehmerInnen gebeten, ihre Ergebnisse in der Gruppe zu präsentieren. Das Seminar kann sich im Folgenden daran orientieren und Wissen, Methoden und Haltung zu den von den TeilnehmerInnen genannten Themen vermitteln.

Dauer der Methode: 1 Stunde.

Vorbereitung/Material: Flipchart, Stifte.

Zielgruppen: TrainerInnen und BeraterInnen, die mit Älteren arbeiten.

5.2.3 Alter(n)s- und Diversitykonzepte in der Arbeitsmarktpolitik

Theoretischer Abriss: Um Diskriminierung von Älteren zu verhindern wurden in Betrieben bereits erfolgreich verschiedene Konzepte entwickelt. Dazu zählen die Konzepte des Altermanagements, des Altersmanagements und des Diversity Managements (siehe Anhang). Diese verfolgen unterschiedliche Philosophien und haben nicht nur für die Unternehmensführung, sondern auch für die Arbeitsmarktpolitik Bedeutung.

Art der Übung: Kleingruppenarbeit.

Übungsziel: Bewusstmachen, welche Konzepte der Antidiskriminierung, der speziellen Förderung von Älteren und des Vielfaltsmanagements es gibt, was ihre Vor- und Nachteile sind und wie diese in der Arbeitsmarktpolitik angewendet werden können.

Quelle: Alfred Fellingner-Fritz, Karin Steiner.

Beschreibung der Methode: Zunächst werden die drei Konzepte Diversity Management, Altersmanagement und Altermanagement vorgestellt und die Handouts dazu (siehe 8.4.1) ausgeteilt. Die TrainerInnen und BeraterInnen werden eingeladen, in Kleingruppen diese Konzepte dahingehend zu erarbeiten, welche Vor- und Nachteile diese Konzepte jeweils haben und was daraus für die Arbeitsmarktpolitik gelernt werden kann. Es können beispielhaft arbeitsmarktpolitische Maßnahmen gesammelt werden, die an diese Konzepte angelehnt sind.

Folgende Beispiele können in der anschließenden Präsentation und Diskussion eventuell durch die TrainerInnen noch ergänzt werden:

Diversity Management: Werbemaßnahmen zu besonderen Stärken von Älteren am Arbeitsmarkt

Altersmanagement: betriebliche Gesundheitsförderung in Betrieben des 2. Arbeitsmarkts, alle Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation

Altermanagement: betriebliche Eingliederungsbeihilfe, spezielle Weiterbildungsförderungen für Ältere

Dauer der Methode: 1,5 Stunden.

Vorbereitung/Material: Flipchart, Stifte.

Zielgruppen: TrainerInnen und BeraterInnen, die mit Älteren arbeiten.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt für »Alter(n)s- und Diversitykonzepte in der Arbeitsmarktpolitik« (siehe 8.4.1).

5.2.4 Meine Haltung zum Alter(n)

Theoretischer Abriss: Die individuelle Haltung zum Thema Alter(n) wird durch gesellschaftliche Haltungen und Vorurteile geprägt. Das Bewusstmachen kollektiver Prägungen und Bilder zum Thema Alter(n) hilft, eigene Vorurteile bewusst zu machen, zu hinterfragen und durch andere positivere Bilder und Vorstellungen zu ersetzen.

Art der Übung: Einzelarbeit.

Übungsziel: Bewusstmachen meiner eigenen Haltung zu Alter(n) und kollektiver Einstellungen zum Thema Alter.

Quelle: Alfred Fellinger-Fritz, Karin Steiner.

Beschreibung der Methode: Die TrainerInnen und BeraterInnen werden eingeladen zu folgenden Fragestellungen einzeln zu reflektieren:

- Was bedeutet Alter(n) in unserer Gesellschaft?
- Was bedeutet Alter(n) für mich selbst?
- Welche Bilder habe ich zu Alter(n)?
- Inwiefern beeinflusst Alter(n) meine Arbeit?

Danach erfolgen ein Austausch und eine Diskussion über die gewonnenen Erkenntnisse in der Gruppe.

Dauer der Methode: 1 Stunde.

Vorbereitung/Material: Flipchart, Stifte.

Zielgruppen: TrainerInnen und BeraterInnen, die mit Älteren arbeiten.

5.2.5 Empathie für Ältere

Theoretischer Abriss: Die Qualität des Umgangs mit Älteren in der Beratung und im Training ist stark damit verbunden, wie gut man sich in die jeweilige Person einfühlen und deren Lebenssituation nachvollziehen kann. Durch die Beschäftigung mit der Lebenssituation von verschiedenen Personen wird einerseits einer einseitigen Stereotypisierung von Älteren vorgebeugt und Unterschiede werden deutlich gemacht. Andererseits ermöglicht es einem, sich in die einzelnen Personen hineinzusetzen.

Art der Übung: Einzel- oder Paararbeit.

Übungsziel: Sich in die Lebenssituation von Älteren einfühlen, Empathie aufbringen.

Quelle: Alfred Fellinger-Fritz, Karin Steiner.

Beschreibung der Methode: Zu Beginn werden Karten mit folgenden Personenbeschreibungen an die TeilnehmerInnen ausgeteilt. Auf jedem Handout wird eine bestimmte Person, die bereits 45+ ist, beschrieben. Zum Beispiel:

- 57-jährige/r ehemalige/r GeschäftsführerIn eines Gastronomiebetriebs, 3 Jahre arbeitslos
- 45-jährige/r ErwachsenenbildnerIn nach 10 Jahren Karenz und mit dem Wunsch, wieder in den Arbeitsmarkt einzusteigen
- 48-jährige/r GärtnerIn mit Migrationshintergrund, ein ½ Jahr arbeitslos
- 45-jährige/r KellnerIn möchte nach längerem Krankenstand wieder arbeiten, aber aus gesundheitlichen Gründen (Rückenschmerzen) nicht mehr in der Gastronomie
- 49-jährige/r SozialwissenschaftlerIn, die/der durch die Kürzungen in der außeruniversitären Forschung ihren/seinen Job verloren hat und seit 3 Monaten arbeitslos ist
- 47-jährige/r Kfz-TechnikerIn, die/der nach einer Firmenpleite seit einem ½ Jahr arbeitslos ist

Die Aufgabe ist nun zu antizipieren, was die jeweilige Person genau bewegen könnte. Welche Ängste, Hoffnungen und Prioritäten gibt es bei der jeweiligen Person? Was sind die Interessen, was könnte die Person motivieren, was demotivieren? Nach dem Ende der Paar- oder Einzelarbeit (ca. 30 Minuten) werden die Ergebnisse in der Gruppe präsentiert und diskutiert.

Dauer der Methode: 1,5 Stunden.

Vorbereitung/Material: Kopien von Handouts mit Personenbeschreibungen.

Zielgruppen: TrainerInnen und BeraterInnen, die mit Älteren arbeiten.

5.2.6 Altersaufstellung

Theoretischer Abriss: Die Auseinandersetzung mit Alter(n) bedarf einer persönlichen Annäherung, Altern betrifft Personen jedes Alters, so sollte auch jede/r, die/der zu diesem Thema arbeitet, ihre/seine eigene Einstellung und Haltung gut reflektiert haben und die Wirkung des eigenen Alters im Zusammenhang mit eventuell daran geknüpften Zuschreibungen im Blick haben.

Art der Übung: Gruppenübung im Plenum.

Übungsziel: Haltung zum eigenen Alter und zum Alter anderer reflektieren, Zuschreibungen bezüglich Vor- und Nachteilen unterschiedlicher Lebensalter bewusst machen, Zuordnungen bewusst machen.

Quelle: BeraterInnentradition, Adaption Alfred Fellingner-Fritz und Monika Meirer.

Beschreibung der Methode:

Schritt 1: Die TeilnehmerInnen werden gebeten, sich entlang einer fiktiven Linie längs durch den Raum nach ihrem Lebensalter aufzustellen, ein Ende der Linie ist sehr jung, ein Ende sehr alt. Um den richtigen Platz für sich zu finden, ist Austausch untereinander zum Lebensalter notwendig. Wenn die TeilnehmerInnen ihren Platz gefunden haben, wird mit folgenden Fragen reflektiert: Wie fühlen Sie sich dort in der Reihe, wo Sie stehen? Wie ist es, ganz am Anfang der Reihe, in der Mitte, am oberen Ende zu stehen? Was löst das in Ihnen aus?

Schritt 2: Die TeilnehmerInnen bleiben in der Linie stehen und werden nun gebeten, sich selbst einer »Generation« zuzuordnen, einen Begriff zu finden für die Generation, der sie sich zuordnen, zugehörig fühlen, eventuell im Austausch mit den in der Nähe stehenden TeilnehmerInnen. Es können eigene Begriffe gewählt werden (z. B. aufgrund von technologischen, politischen, kulturellen etc. Ereignissen und Einschnitten), aber auch solche, die schon einmal gehört wurden (z. B. Generation X, Y, Alt-68 etc.). Wenn alle eine Bezeichnung für sich gefunden haben, werden diese in der Reihe genannt.

Schritt 3: Die TeilnehmerInnen werden nun gebeten, sich nach ihrem momentanen, heutigen Wunschalter aufzustellen. Fragen zur Reflexion: Wurden die Positionen im Vergleich zum realen Lebensalter verändert? Eher mehr, weniger? In welche Richtung? Was bedeutet das, was macht den Unterschied aus, warum ist Alter X attraktiv?

Dauer der Methode: 30 Minuten.

Vorbereitung/Material: –

Zielgruppen: TrainerInnen und BeraterInnen, die mit Älteren arbeiten.

5.2.7 Zuschreibungen

Theoretischer Abriss: Bilder und Zuschreibungen zu »alt« und »jung« sind oft hartnäckig, haben zum Teil wenig mit der realen Person zu tun und sind gerade am Arbeitsmarkt hinderlich. Inseratgestaltung, Personalauswahl, Stellenbesetzungen, Aufgabenverteilung, Teamzusammensetzungen, Karrieremöglichkeiten, Beteiligung an Weiterbildung etc. können dadurch beeinflusst werden. Als TrainerIn/BeraterIn ist es Teil der Arbeit mit Älteren, bei der Begegnung mit Vorurteilen und im Umgang damit zu unterstützen. Daher ist es hilfreich, die Wirkweise von Vorurteilen zu erfahren und den Umgang damit zu diskutieren.

Art der Übung: Gruppenübung.

Übungsziel: Eigenerfahrung der Wirkung von Zuschreibungen, Diskussion über Bilder und Stereotype, als Einleitung zu einem Input zu Zuschreibungen.

Quelle: BeraterInnentradition, Adaption Monika Meirer.

Beschreibung der Methode: Es werden Kärtchen nach Anzahl der TeilnehmerInnen vorbereitet, je eine Hälfte mit Text 1 und Text 2, die Kärtchen können zusätzlich in zwei unterschiedlichen Farben sein:

Text 1: Sie sind dynamisch und innovativ, lernen rasch und gut, arbeiten um wenig Geld, sind meist gesund und sind flexibel.

Text 2: Sie sind wenig belastbar und wenig leistungsfähig, lernen nicht so gerne und gut, arbeiten nur um viel Geld, sind öfters krank und sind mit ihrem Wissen nicht am letzten Stand.

Die TeilnehmerInnen erhalten eine Zuschreibung, indem sie je ein Kärtchen ziehen. Sie lesen die Kärtchen und lassen sie auf sich wirken. Dann wird in Kleingruppen (je 4–5 Personen, nach Kärtchenfarbe) diskutiert, was diese Zuschreibungen auslösen, welche Bilder und Impulse entstehen.

Danach erfolgt eine Zusammenführung und Diskussion im Plenum. Im Anschluss folgt ein Input mit Argumenten, um den Zuschreibungen zu begegnen.

Dauer der Methode: 40 Minuten (ohne nachfolgenden Input).

Vorbereitung/Material: ein Zettel mit Eigenschaften pro TeilnehmerIn.

Zielgruppen: TrainerInnen und BeraterInnen, die mit Älteren arbeiten.

Arbeitsmaterial: Material für »Zuschreibungen« (siehe 8.4.2).

5.2.8 Mein Ansatz für alter(n)sgerechtes Arbeiten

Theoretischer Abriss: Für das Thema Alter(n) und Arbeiten ist der Aspekt der Erhaltung der Gesundheit ein zentraler. Für die betriebliche Praxis wird für alter(n)sgerechtes Arbeiten das Konzept der Arbeitsfähigkeit vorgeschlagen, das individuelle Gesundheit, Kompetenzen und Fähigkeiten, Werte und Einstellungen und schließlich die Arbeit mit Arbeitsbedingungen, Arbeitsabläufen, Arbeitsumgebung, Arbeitszeit, Führung, Betriebsklima, also mit der Gestaltung von gesundheits- und altersgerechten Arbeitsplätzen umfasst.¹¹³

Die Arbeitsfähigkeit einer Person kann gefördert, erhalten oder unterstützt werden, wenn alle Beteiligten auf diesen Ebenen einen Beitrag dazu leisten, also auch die Betroffenen selbst.

Um im Training und Coaching mögliche Aspekte präsent zu haben, die bei der einzelnen Person im Fokus stehen können, ist die Reflexion der eigenen Wünsche und Bedürfnisse ein guter Ausgangspunkt.

Art der Übung: Einzelarbeit, Zweiergruppen, Plenum.

Übungsziel: Reflexion über die eigene Haltung zur jetzigen und zukünftigen Arbeit, Entwerfen eines Konzeptes für die persönliche altersgerechte Arbeitsgestaltung.

Quelle: Konzept der Arbeitsfähigkeit z. B. Ilmarinen/Tempel 2002; Methode von Alfred Fellingner-Fritz und Monika Meirer.

Beschreibung der Methode: Die Übung kann in einem Seminar zu Alter(n) angewandt werden, wenn bereits einige Inhalte zum Thema besprochen wurden und bei den TeilnehmerInnen bereits ein grobes Bild vorhanden ist, welche Aspekte gesundheits- und altersgerechtes Arbeiten ausmachen.

Schritt 1: Die TeilnehmerInnen erarbeiten in Einzelarbeit (15 Minuten) ihr persönliches Konzept für alter(n)sgerechtes Arbeiten. Fragen zur Anleitung: Mein persönliches Konzept für alter(n)sgerechtes Arbeiten – Was will ich für meine Gesundheit und Arbeitsfähigkeit in den kommenden Jahren tun? Was muss für mich erfüllt sein? Was soll gleich bleiben, was soll anders werden? Was möchte ich umsetzen? Zum Beispiel in Bezug auf meine Tätigkeit, Arbeitsinhalte, Arbeitsbedingungen, Arbeitszeit, Wissen, Rahmenbedingungen, ...?

Schritt 2: Zweierinterviews dazu, siehe Leitfaden Lösungsfokussiertes Interview.

Schritt 3: Die TeilnehmerInnen werden gebeten, für ihr alter(n)sgerechtes Arbeitskonzept eine Überschrift (Filmtitel) zu finden, diese werden in der Runde genannt.

Dauer der Methode: ca. 50 Minuten.

Vorbereitung/Material: Papier und Stifte für Notizen der TeilnehmerInnen.

Zielgruppen: TrainerInnen und BeraterInnen, die mit Älteren arbeiten.

¹¹³ Vgl. Ilmarinen/Tempel 2002.

5.2.9 Lösungsfokussiertes Interview zur Beratung von Älteren

Theoretischer Abriss: In Training und Coaching mit Älteren im arbeitsmarktpolitischen Bereich ist die Frage der Motivation eine sehr zentrale. Der lösungsfokussierte Ansatz bietet hier Techniken an, die hilfreich sein können. Die Eigenerfahrung der Wirkung dieses Ansatzes ist eine gute Voraussetzung, um ihn in Training und Beratung anzuwenden.

Art der Übung: Zweiergruppen.

Übungsziel: Lösungsorientierter Blick auf die eigene Arbeitspraxis, Ausloten der eigenen Handlungsspielräume als TrainerIn/BeraterIn, Eigenerfahrung der Methode, um sie mit eigenen TeilnehmerInnen anwenden zu können.

Quelle: Lösungsfokussiertes Kurzinterview nach Insoo Kim Berg (Berg/de Jong 2003); Adaption Monika Meirer.

Beschreibung der Methode: Die TeilnehmerInnen überlegen jede/r für sich, welche Frage/Herausforderung/welches Problem in der Arbeit mit Älteren sich ihnen besonders oft stellt. Wichtig ist, dass die Frage/das Problem so ausgewählt wird, dass die TeilnehmerInnen auf deren/dessen Beantwortung/Lösung Einfluss haben und diese in ihrem eigenen Handlungsbereich liegt. Die TeilnehmerInnen bilden Zweiergruppen, sie interviewen sich wechselseitig, eine Person nimmt die interviewende Rolle ein, die andere die interviewte Rolle, nach zirka 15 Minuten werden die Rollen getauscht.

Das Interview folgt vier Schritten:

- Anliegen/Problem und Auswirkungen im Jetzt:
 - Worum geht es (kurze Beschreibung, keine Analyse)?
 - Warum ist das ein Problem für dich?
 - Was sind die Konsequenzen, was sind die Auswirkungen im Jetzt?
- Hineinversetzen in die Lösung, Beschreibung des Erfolgs:
 - Stell dir vor, die Frage/das Problem ist erfolgreich beantwortet/gelöst. Woran zeigt sich das, was ist anders, was ist der Unterschied?
 - Woran merkst du das? Woran zeigt es sich noch? Woran noch?
 - Wer sonst würde merken, dass das Problem gelöst ist? Wie merken es deine TeilnehmerInnen?
 - (Im Fall einer negativen Beschreibung: Was sind die Hindernisse für eine erfolgreiche Lösung?)
- Einschätzung des Problems auf einer Skala:
 - Auf einer Skala von 0 bis 10, wo befindest du dich im Moment?
 - Was ist die Bedeutung von ... (genannter Punkt auf der Skala)?
 - Beschreibe den Unterschied zu ... (ein Punkt höher auf der Skala)?
 - Gab es Situationen, in welcher der Wert höher war? Beschreibe sie.
- Ein kleiner Schritt vorwärts:
 - Wenn du auf der Skala um einen Punkt höher wärst, woran würdest du das merken? Woran noch? Welchen Unterschied würde das machen?
 - Wer würde es noch bemerken?
 - Welchen konkreten, kleinen, umsetzbaren Schritt wirst du am kommenden Montag setzen, um der Lösung einen kleinen Schritt näher zu kommen?

Dauer der Methode: 40 Minuten.

Vorbereitung/Material: Frageleitfaden für TeilnehmerInnen.

Zielgruppen: TrainerInnen und BeraterInnen, die mit Älteren arbeiten.

5.2.10 Transfer in den Arbeitsalltag

Theoretischer Abriss: In einem Seminar mit TrainerInnen und BeraterInnen stellt sich umso mehr die Frage nach der Umsetzung in der eigenen Arbeitsrealität. Es ist wichtig, ausreichend Zeit für den Praxistransfer einzuräumen.

Art der Übung: Kleingruppenarbeit.

Übungsziel: Reflexion der Seminarinhalte, Kreatives Finden von Lösungen zu schwierigen Fragen, »Herunterbrechen« der Inhalte des Seminars auf die Ebene der Alltagspraxis in der eigenen Arbeit.

Quelle: Methode »World Café« nach Brown/Isaacs 2007; Adaption Alfred Fellingner-Fritz und Monika Meirer.

Beschreibung der Methode: Die zentralen offenen Fragen der TeilnehmerInnen aus dem Seminar für die Anwendung in der Praxis als TrainerIn/BeraterIn werden zusammengetragen.

Solche Fragen können beispielsweise sein:

- Wie motiviere ich gerade ältere TeilnehmerInnen, die wenig Perspektive für sich sehen?
- Wie unterstütze ich beim Umgang mit Rückschlägen bei Bewerbungen?
- Wie motiviere ich ältere TeilnehmerInnen zur Teilnahme an Weiterbildung?
- etc.

Wichtig ist, dass die Fragen so ausgewählt und formuliert werden, dass sie für möglichst viele TeilnehmerInnen Relevanz haben.

Die TeilnehmerInnen bilden Kleingruppen, jede Kleingruppe widmet sich einer der Fragen. Die Frage wird im Stil des World Cafés in die Mitte eines Flipchart-Plakates geschrieben. Das Plakat liegt mit einigen Stiften auf einem Tisch, die TeilnehmerInnen sitzen rund um den Tisch, diskutieren und halten ihre Erkenntnisse in bunter Reihenfolge und Anordnung auf dem Plakat fest.

Je nach Gehalt der Fragen und Interesse der TeilnehmerInnen kann die Bearbeitung der Fragen in Anlehnung an die Methode World Café in mehreren Runden (drei bis vier) erfolgen. Jeweils eine Person pro Tisch bleibt als GastgeberIn konstant beim Tisch, während die anderen TeilnehmerInnen sich an einen neuen Tisch setzen und so ein neues Thema diskutieren. Der/Die dortige GastgeberIn führt jeweils kurz in das bisher Diskutierte ein, die TeilnehmerInnen schließen daran an und ergänzen es.

Zum Abschluss präsentieren die GastgeberInnen im Plenum kurz die wichtigsten Ergebnisse ihres Tisches. Konkrete Ideen und Lösungsansätze können bei Bedarf auf einem Flipchart zusammengefasst werden. Die genauere Ausarbeitung der Umsetzung kann als nächster Schritt folgen.

Dauer der Methode: 1 bis 2 Stunden.

Vorbereitung/Material: Plakat und Stifte.

Zielgruppen: TrainerInnen und BeraterInnen, die mit Älteren arbeiten.

6 KundInnen in der Krise *Alfred Fellingner-Fritz, Karin Steiner*

6.1 Theorie

6.1.1 Allgemeines

TrainerInnen und BeraterInnen in der Berufsorientierung sind immer wieder mit Krisen (Verlust des Arbeitsplatzes, hohe Schulden etc.) ihrer TeilnehmerInnen und KundInnen konfrontiert. Daher sind heute in diesem Arbeitsbereich Kompetenzen im Umgang mit Krisen notwendig. Dieser Artikel soll einen Beitrag diesbezüglich leisten. Er kann und soll eigene Fortbildungen zu diesem Thema nicht ersetzen, aber er kann einen Überblick über gängige Theorien und Modelle sowie Interventionsmöglichkeiten bieten.

6.1.2 Arbeitslosigkeit als psychologisches Problem

Die erste grundlegende Studie zu den psychischen, physischen und soziologischen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit wurde Anfang der 1930er Jahre von Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel durchgeführt und ist auch besser unter dem Namen »Marrerthal-Studie« bekannt. Sie thematisierte Arbeitslosigkeit erstmals nicht nur als ein rein ökonomisches oder gesellschaftliches Problem, sondern vielmehr als Problem mit beträchtlichen psychosozialen Auswirkungen.

6.1.2.1 Das psychologische Phasenmodell

Das Phänomen der Arbeitslosigkeit wird nicht einheitlich erlebt, sondern gliedert sich in mehrere Phasen. Das folgende Phasenmodell geht auf Jahoda et al. zurück:¹¹⁴

- Antizipationsphase;
- Schock unmittelbar nach dem Eintreten der Arbeitslosigkeit;
- Erholungsphase (1.–2. Monat);
- Latenzphase (3.–6. Monat);
- Pessimistische Reaktionen (7.–12. Monat);
- Phase der fatalistischen Anpassung (nach einem Jahr).

Bereits während der Antizipationsphase, die der eigentlichen Arbeitslosigkeit vorgelagert ist, kann es zu Beeinträchtigungen des psychischen und physischen Wohlbefindens kommen.

¹¹⁴ Vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1933, zitiert nach Förster et al. 2004, Seite 5.

6.1.2.2 Soziale Desintegration und berufliche Demoralisierung

Arbeitslosigkeit führt häufig zu einer Verringerung des persönlichen Erwerbseinkommens, wodurch der sozio-ökonomische Status vorerst sinkt. Aufgrund dieses Einkommensausfalls müssen höhere finanzielle Belastungen hingenommen werden. Darüber hinaus kommt es zu Einschränkungen im Freizeitbereich und bei der Pflege sozialer Kontakte sowie zum Ansteigen psychisch unangenehmer und mitunter bedrohlicher Erfahrungen (z. B. wiederholte Ablehnung von Bewerbungen). Erwerbslose machen die Erfahrung, dass die Weiterentwicklung ihrer persönlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten in der Arbeitslosigkeit schwer bzw. kaum möglich ist, wodurch Existenzangst und Zukunftsungewissheit entstehen.¹¹⁵

In der DFLA-Studie¹¹⁶ sahen zwei Drittel der befragten Langzeitarbeitslosen die eigene berufliche Zukunft als eher negativ (»schwarz, düster, hoffnungslos«). Der persönliche Zukunftspessimismus bzw. Zukunftsoptimismus korreliert wiederum stark mit dem jeweiligen Bewältigungsverhalten. Neben dem Verlust an sozialem Kapital und der massiven Reduktion positiver Zukunftsperspektiven gibt es bei Arbeitslosen auch deutliche Tendenzen kultureller Verarmung und Einschränkung von Freizeitaktivitäten. Die in der DFLA-Studie befragten Langzeitarbeitslosen nahmen nur zur Hälfte (49,3 %) an kulturellen, sportlichen oder politischen Freizeitaktivitäten teil.

Nach Bergmann¹¹⁷ hängen die psychischen und gesundheitlichen Folgen von Arbeitslosigkeit von vielen Rückkoppelungsmechanismen ab. Im Stigmatisierungsansatz werden solche Rückkoppelungsmechanismen aus der sozialen Umwelt beschrieben. Das heißt, Arbeitslose machen die Erfahrung einer sozialen Abwertung (»Zweitklassigkeit«). Diese beeinträchtigt wiederum persönliches Befinden und Selbstwertgefühl.

6.1.2.3 Arbeitsmarktpolitische Handlungsoptionen

Kastner und Vogt (2001)¹¹⁸ fordern, anstelle des Einsatzes von Qualifizierungsmaßnahmen, die häufig zu »euphemistischen Qualifizierungskarrieren« mit schlechten Reintegrationsraten führen würden, vielmehr auf eine Stabilisierung und Erweiterung des sozialen Netzwerkes zu setzen. Dies ist deshalb wichtig, weil etwa zwei Drittel der Langzeitarbeitslosen – so die Autoren – zu Selbstisolation neigen (d. h. Vermeidung von Kontakten zu Berufstätigen, Vereinen, anderen Arbeitslosen, Abnahme der Freundschafts- und Bekanntschaftspflege usw.). Im Rahmen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen sollte psychosozialen Beratungsaspekten daher ebenso viel Platz eingeräumt werden wie Methoden, die das soziale Kapital Arbeitsloser fördern. Auch sollten die starken Resignations- und Demoralisierungsaspekte von Arbeitslosigkeit in der Beratung bzw. im Training bearbeitet werden.

Langzeitarbeitslose schneiden bei der Selbsteinschätzung (Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Selbstabwertung, generelle Kompetenzerwartung) schlechter ab als Kurzeitarbeitslose und Erwerbstätige. Gesundheitsorientierte Beratung muss daher die Förderung autonomer Handlungs- und Selbstbehauptungsstrategien zum Ziel haben, wobei zu berücksichtigen ist, dass bestimmte Personengruppen vom Ereignis der Arbeitslosigkeit besonders betroffen sind:

- Suchtgefährdete Arbeitslose mit hohem Alkohol-, Zigaretten-, Medikamentenkonsum, Bewegungsmangel und ungesunder Ernährung.
- Arbeitslose Jugendliche, deren Gesundheitszustand schlechter ist als jener gleichaltriger Beschäftigter (sie werden langfristig zu den Kranken mittleren Alters zählen).
- Arbeitslose Männer mit im Vergleich zu Frauen schlechterer psychischer Gesundheit (Depression etc.), die medizinische Vorsorgeleistungen kaum in Anspruch nehmen.
- Demoralisierte und freizeitinaktive Arbeitslose mit negativer beruflicher Zukunftserwartung.

¹¹⁵ Vgl. Brinkmann/Wiedemann 1994, Seite 182.

¹¹⁶ Vgl. Kuhnert 2000, zitiert nach Kastner et al. 2001, Seite 407.

¹¹⁷ Vgl. Bergmann 1997, Seite 215.

¹¹⁸ Vgl. Kuhnert 2000, zitiert nach Kastner et al. 2001, Seite 367.

- Sozial isolierte Langzeitarbeitslose, die das soziale Netz nicht allein wieder aufbauen können.
- Verarmte bzw. verschuldete Arbeitslose, da Armut kombiniert mit Arbeitslosigkeit das Auftreten psychischer Erkrankungen und sozialer Probleme begünstigt und die Dauer der Beschwerden verlängert.

Für diese Personengruppen wären entsprechende Maßnahmen zur Gesundheitsförderung anzuwenden und zu entwickeln, die einer Bewusstseins-schaffung, einer Verhaltensänderung und einer sozialen Unterstützung bei der Alltagsbewältigung dienen.

6.1.3 Der professionelle Umgang mit Krisen – Krisenintervention

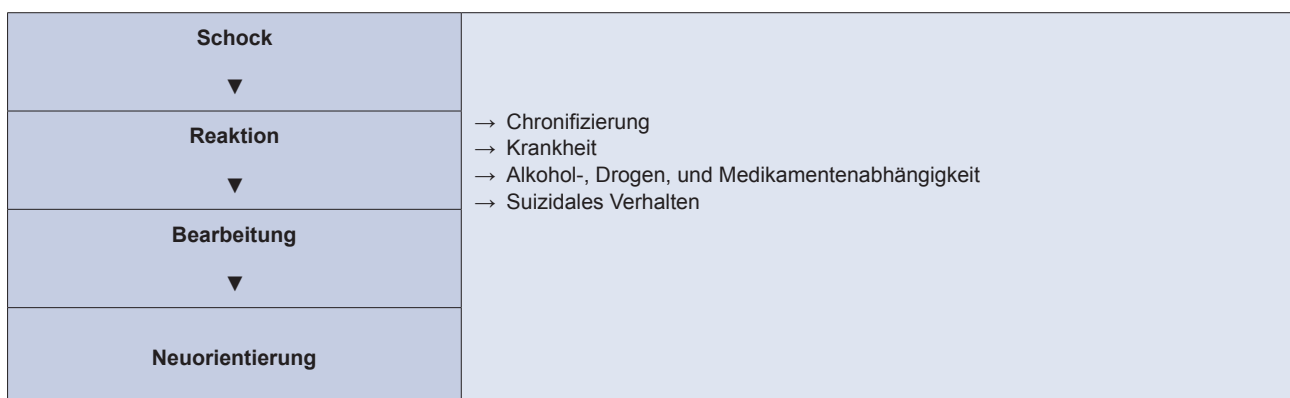
6.1.3.1 Was ist überhaupt eine Krise?

Der Begriff der psychosozialen Krise meint »(...) den Verlust des seelischen Gleichgewichts, den ein Mensch verspürt, wenn er mit Ereignissen und Lebensumständen konfrontiert wird, die er im Augenblick nicht bewältigen kann, weil sie von der Art und vom Ausmaß her seine durch frühere Erfahrungen erworbenen Fähigkeiten und erprobten Hilfsmittel zu Erreichung wichtiger Lebensziele oder zur Bewältigung seiner Lebenssituation überfordern.«¹¹⁹ Krise und Notfall sind durch die Dringlichkeit einer kompetenten Intervention gekennzeichnet.

6.1.3.2 Arten von Krisen

Als Krisenanlässe für traumatische Krisen gelten plötzliche unvorhersehbare Schicksalsschläge, wie zum Beispiel Krankheit oder Invalidität, Tod eines nahestehenden Menschen, Trennung von dem/der PartnerIn aber auch Kündigung oder Entlassung.¹²⁰

Abbildung 11: Traumatische Krise



Quelle: Cullberg 1978.

Phasen einer traumatischen Krise:¹²¹

- 1) Schockphase: Die Betroffenen scheinen äußerlich ruhig und geordnet, innerlich ist jedoch alles chaotisch, später haben sie oft keine Erinnerung mehr an diese Zeit. Es kann dabei zu einem Zustand der Betäubung

¹¹⁹ Sonneck 2000, Seite 15.

¹²⁰ Vgl. Sonneck 2000, Seite 16.

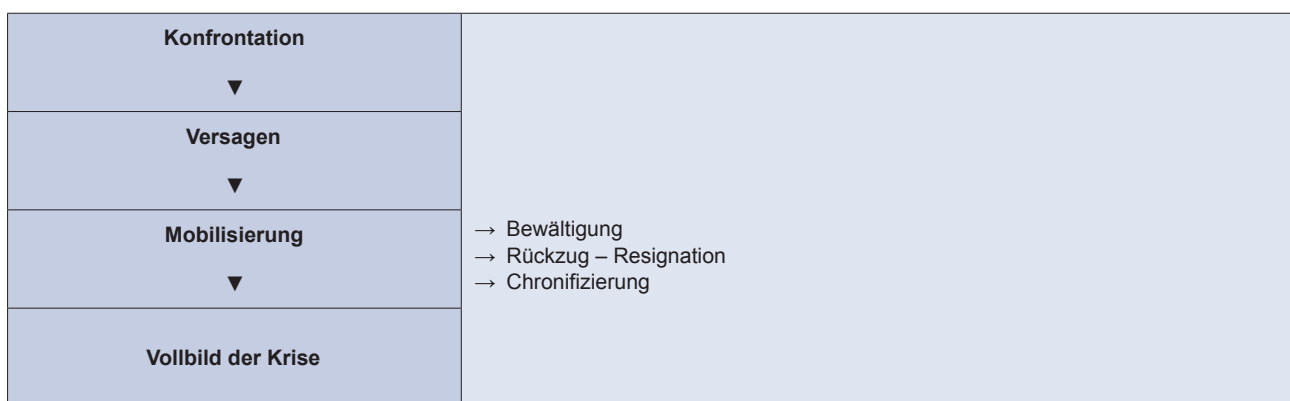
¹²¹ Vgl. Sonneck 2000, Seite 33f.

oder auch zu ziellosen Aktivitäten kommen. Der Interventionsschwerpunkt liegt hier auf guter allgemeiner Betreuung. Bei starkem Schock darf man den/ die Betroffene/n nicht alleine lassen.

- 2) Reaktionsphase: Die Konfrontation mit der Realität wird unvermeidlich, es können psychische Abwehrmechanismen wie Verdrängungsphänomene, Verleugnungstendenzen, Abhängigkeitswünsche, Rationalisierung der Ereignisse, sozialer Rückzug und selbstzerstörerische Tendenzen zum Vorschein kommen. Wichtig ist, dass die Betroffenen möglichst viel über das Ereignis und ihre Gefühle erzählen können.
- 3) Bearbeitungsphase: Zu dieser Phase kommt es durch die Reflexion des Krisenanlasses und seiner Konsequenzen. Allmählich erfolgt eine Loslösung vom Trauma und persönliche Interessen tauchen wieder auf.
- 4) Neuorientierung: Das Selbstwertgefühl ist wieder aufgerichtet und neue Beziehungen werden aufgenommen.

Eine andere Form der Krise ist die Veränderungskrise, die z. B. nach einer Heirat, einer Geburt, nach der Pensionierung oder in anderen bedeutenden Lebensphasen (Adoleszenz, Midlife) auftreten kann.¹²²

Abbildung 12: Veränderungskrise



Quelle: Caplan 1964.

Phasen einer Veränderungskrise:¹²³

- 1) Konfrontation: Das gewohnte Problemlösungsverhalten bleibt bei der Konfrontation mit dem Problem wirkungslos – Spannung und Unbehagen sind die Folge.
- 2) Versagen: Der/Die Betroffene erlebt sich als VersagerIn, da er/sie die Belastung nicht bewältigt, wodurch das Selbstwertgefühl sinkt.
- 3) Mobilisierung: Durch den inneren Druck werden alle inneren und äußeren Bewältigungskapazitäten mobilisiert und ungewohnte, neue Möglichkeiten werden wahrgenommen (z. B. Aufsuchen einer Beratungsstelle). Diese Anstrengungen können entweder zur Bewältigung der Krise oder zum Rückzug aus der Situation mit Gefühlen der Resignation führen.
- 4) Vollbild der Krise: Wenn weder Bewältigung noch Rückzug möglich waren, kommt es zur Phase des Vollbilds der Krise mit unerträglicher Spannung. Der/Die Betroffene kann äußerlich geordnet wirken, innerlich herrscht jedoch Chaos. Er/Sie ist rat- und orientierungslos und es zeigen sich entweder ziellose Aktivitäten (wie Schreien, Toben oder Suizidhandlungen), oder er/sie ist innerlich wie gelähmt – dies betrifft das Denken, Handeln und Fühlen. Diese Phase gleicht der Reaktionsphase von traumatischen Krisen.
- 5) Bearbeitung: Der Krisenanlass, die Veränderungen und Konsequenzen werden bearbeitet.
- 6) Neuanpassung: Neue Anpassungsstrategien werden entwickelt.

Chronifizierte Krisen entstehen, wenn Veränderungskrisen durch Vermeidungsverhalten oder destruktive Bewältigungsmuster gelöst werden, oder wenn bei traumatischen Krisen schädigende Strategien (wie Alkohol-

¹²² Vgl. Sonneck 2000, Seite 17.

¹²³ Vgl. Sonneck 2000, Seite 36f.

oder Medikamentenmissbrauch, Isolierung) eingesetzt wurden und Personen dadurch in der Reaktionsphase festgefahren sind.

Folgen sind laut Sonneck:¹²⁴

- Vermeidungsverhalten (Personen scheuen Kontakte und vermeiden jede Anstrengung)
- die Aktivität erschöpft sich in Klagen und Anklagen
- die Stimmung ist subdepressiv
- körperliches Unbehagen (wie Kreislaufstörungen, Schwindel, Mattigkeit, Schwächegefühl u. a.)
- hoher Medikamentenkonsum
- Misstrauen

Da chronische Krisen im Erstkontakt oft für akute Krisen gehalten werden, ist es wichtig, nach der Dauer der bestehenden Schwierigkeiten und des Zustands zu fragen, da dies die wichtigste Entscheidungshilfe darstellt. Wenn es sich um eine chronische Krise handelt, soll festgestellt werden, ob der/die Betroffene neben dem Wunsch nach aktueller Hilfe auch eine Lebensänderung anstrebt, die in der Regel nur durch Psychotherapie möglich ist.¹²⁵

6.1.3.3 Körperliche Begleiterscheinungen

In Folge einer psychosozialen Krise treten häufig Gefühle der Rat- und Hilflosigkeit und der Spannung auf. Je nachdem, ob ein Krisenanlass für die betroffene Person Verlust, Bedrohung oder Herausforderung darstellt, kann das Spannungsgefühl laut Rapaport¹²⁶ auch als Angst oder depressive Verstimmung erlebt werden. Das alles kann sich in körperlichen Beschwerden äußern, die oft von Gefühlen des vagen Unbehagens begleitet werden. Solche körperlichen Symptome können laut Sonneck sein:¹²⁷

- durch Angst ausgelöst: Herzrasen, Atemnot, Erstickungsanfälle, Schweißausbrüche, motorische Unruhe
- durch Depression ausgelöst: Appetitverminderung, Gewichtsverlust, Durchschlafstörungen, Verlangsamung der Motorik, Erschöpfung
- durch Spannung ausgelöst: Einschlafstörungen, Kopfschmerzen, Kreislaufbeschwerden, Verdauungsstörungen, Zittern

6.1.3.4 Gefahren von Krisen

Für Menschen in Krisen besteht durch die große Belastung eine starke Tendenz zur Entlastung, die sich in Kurzschlusshandlungen wie auch in langwierigen körperlichen und seelischen Störungen und sogar in einer Änderung des Sozialverhaltens manifestieren kann.¹²⁸

Eine Krise kann laut Sonneck:¹²⁹

- zu Aggressions- und Kurzschlusshandlungen bis zu Mord und Selbstmord führen
- Erkrankungen auslösen
- Somatisieren: Wenn vom Arzt die körperlichen Beschwerden nicht als Krisenreaktion erkannt werden oder wenn der Körper als Ausdruck eingesetzt wird, Hilfe zu mobilisieren.
- Chronifizieren: Kann durch soziale und psychische Faktoren wie auch durch Vermeidungsverhalten begünstigt werden.

¹²⁴ Vgl. Sonneck 2000, Seite 38.

¹²⁵ Vgl. Sonneck 2000, Seite 38f.

¹²⁶ Vgl. Rapaport 1973, zitiert nach Sonneck 2000, Seite 58.

¹²⁷ Vgl. Sonneck 2000, Seite 58.

¹²⁸ Vgl. Sonneck 2000, Seite 59.

¹²⁹ Vgl. ebd.

6.1.3.5 Was versteht man unter Krisenintervention?

»Krisenintervention ist jene Form psychosozialer Betreuung und Behandlung, die sich mit Symptomen, Krankheiten und Fehlhandlungen befasst, deren Auftreten in engerem Zusammenhang mit Krisen steht.«¹³⁰

Krisenintervention umfasst Aktionen zur Linderung krisenbedingter Leidenszustände sowie die Verhütung sozialer, psychologischer und medizinischer Folgen.¹³¹

6.1.3.6 Ziele der Krisenintervention

Ziel der Krisenintervention ist es, die eigenen Fähigkeiten der Betroffenen zu unterstützen und ihnen dabei zu helfen, sich selbst zu helfen. Die Funktion des Helfers/der Helferin besteht darin, den Klienten/die Klientin zu unterstützen, Mitgefühl (mit der eigenen Situation) zu haben und ihn/sie zu ermutigen, Trauer, Schmerz, Feindseligkeit und Aggression zu zeigen. Das alles muss kurzfristig erreichbar sein, eine tiefgreifende Persönlichkeitsveränderung ist zu diesem Zeitpunkt nicht anzustreben.

Krisenintervention sollte rasch erfolgen, der/die HelferIn soll dabei aktiv sein und der Einsatz der Methoden sollte flexibel sein (also im sozialen, psychologischen, aber auch im biologisch-medikamentösen Bereich erfolgen). Der Fokus liegt auf der aktuellen Situation, welche natürlich immer auf den lebensgeschichtlichen Zusammenhang bezogen werden muss. Die Einbeziehung der Umwelt und die Entlastung von emotionalem Druck spielen ebenfalls eine wichtige Rolle.¹³²

Die wichtigste Hilfe für Menschen in einer Krisensituation ist das Interesse und die Aufmerksamkeit eines anderen Menschen, der sich Zeit für sie nimmt, bei dem sie sich aussprechen können und angehört werden und welcher ihre Gefühle ernst nimmt.¹³³

Abbildung 13: Ziele der Krisenintervention



6.1.3.7 Phasen der Krisenintervention

Die erste Phase der Krisenintervention besteht in der Einschätzung des/der Betroffenen und seines/ihrer Problems. Der/Die HelferIn versucht, eine genaue Vorstellung vom krisenauslösenden Ereignis und der eigentlichen Krise zu bekommen. Möglicherweise muss auch untersucht werden, ob der/die Betroffene eine Gefahr für sich selbst oder für andere darstellt. Wenn das der Fall ist, muss er/sie an eine/n PsychiaterIn überwiesen werden, wenn nicht, kann mit der Intervention fortgefahren werden.

In der zweiten Phase, der Planung der Intervention, wird bestimmt, wie lange der Ausbruch der Krise zurückliegt und wie sehr die Krise das Leben des/der Betroffenen beeinträchtigt. Es wird auch untersucht, welche Stärken und Bewältigungsmechanismen vorliegen und welche Personen normalerweise als Rückhalt dienen.

¹³⁰ Sonneck 2000, Seite 61.

¹³¹ Vgl. Sonneck 2000, Seite 61.

¹³² Vgl. Sonneck 2000, Seite 62f.

¹³³ Vgl. Sonneck 2000, Seite 64.

In der Phase der Intervention soll dem/der Betroffenen geholfen werden, ein intellektuelles Verständnis der Krise zu gewinnen und sich über seine/ihre aktuellen Gefühle klar zu werden. Die Anspannung sollte abgebaut werden, indem dem/der Betroffenen die Gelegenheit gegeben wird, angestaute oder verdrängte Gefühle zu erkennen und herauszulassen. Weiters soll nach neuen und alten Bewältigungsmöglichkeiten Ausschau gehalten werden. Häufig kommt der/die Betroffene selbst auf Möglichkeiten, die er/sie vorher noch nie versucht hat.

Schließlich erfolgt die Phase der Auflösung der Krise. Hier bekräftigt der/die HelferIn die Bewältigungsmechanismen, die von dem Klienten/der Klientin zum Abbau von Spannung und Angst erfolgreich eingesetzt wurden. Der/Die HelferIn formuliert gemeinsam mit dem/der Betroffenen realistische Zukunftspläne und fasst das wachsende Bewältigungsvermögen und die daraus resultierenden positiven Veränderungen nochmals zusammen.¹³⁴

6.1.3.8 Das erste Gespräch

Das Erstgespräch ist strukturiert, kann auch direktive Sequenzen enthalten und wird von dem/der HelferIn aktiv geführt. Ziel ist es, notwendige Informationen zu erhalten und bestimmte Ziele zu erreichen, wie auch dem Klienten/der Klientin Zeit und Raum zur Entfaltung seiner/ihrer persönlichen Art zu geben.¹³⁵

Die Arbeit in diesem Gespräch bezieht sich laut Sonneck auf:¹³⁶

- a) die Beziehung zueinander: Förderlich für eine gute Beziehung zueinander ist, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, in der man KlientInnen freundlich entgegenkommt, in welcher man möglichst unbeeinflusst von äußeren Störungen (Telefon, ungewollte ZuhörerInnen) ist und sich und dem/der Betroffenen Zeit gibt, sich auf die Situation einzustellen.
- b) den Inhalt: Die zentralen Themen – das krisenauslösende Ereignis, die psychische Verfassung und die Problembewältigung – werden besprochen.

Wenn der Krisenanlass nicht bekannt ist, erkundigt sich der/die BeraterIn,

- seit wann das Befinden verändert ist,
- wann und in welcher Situation die Symptome das erste Mal aufgetreten sind,
- was er/sie sich damals dazu gedacht hat und heute darüber denkt,
- welche Auswirkungen die Symptome haben,
- wie Angehörige, FreundInnen und KollegInnen darauf reagieren,
- welche Lebensbereiche beeinträchtigt werden,
- warum der/die Betroffene gerade heute gekommen ist,
- was er/sie bereits unternommen hat, um sich besser zu fühlen,
- ob ihm/ihr solche Zustände bekannt sind,
- und was ihm/ihr früher in schwierigen Situationen geholfen hat.

Wenn der Anlass bekannt ist, versucht der/die HelferIn, die persönliche Bedeutung, die gefühlsmäßigen Reaktionen, Befürchtungen und Vorstellungen, die realen Konsequenzen und deren Bedrohung zu erfassen. Es wird besprochen,

- wie der/die KlientIn Schwierigkeiten und Probleme definiert,
 - welche Versuche er/sie unternommen hat, die Situation zu verändern
 - und welches Ergebnis sich daraus ergeben hat.
- c) therapeutische Interventionen: Um den Klienten/die Klientin unmittelbar zu entlasten, ist es wichtig, ihn/sie Situationen ausführlich berichten zu lassen und die dabei aufkommenden Emotionen nicht zu hemmen. Wenn er/sie zum Beispiel mit den Tränen kämpft, kann man ihn/sie ruhig zum Weinen ermutigen.

¹³⁴ Vgl. Aguilera 2000, Seite 51ff.

¹³⁵ Vgl. Sonneck 2000, Seite 73ff.

¹³⁶ Vgl. Sonneck 2000, Seite 72.

- d) direkte Unterstützung und Vermittlung von Hilfen: Bei gefährdeten KlientInnen ist es hilfreich, ihnen eine genaue Zeit anzugeben, in der sie den/ die HelferIn telefonisch erreichen können. Weiters kann es notwendig sein, eine medikamentöse Therapie sicherzustellen und eine Aufnahme in ein Krankenhaus zu organisieren. In anstrengenden Gesprächen sollten Pausen eingelegt oder Entspannungsübungen angeboten werden.
- e) das weitere Vorgehen: Hier ist es wichtig, von dem Klienten/der Klientin zu erfahren, wie er/sie das Gespräch erlebt hat und wie es ihm/ihr jetzt geht. Danach werden Vereinbarungen getroffen, die sich auf die spezielle Situation des/der Betroffenen beziehen und welche eine hohe Flexibilität des Helfers/der Helferin voraussetzen.

Beim Versuch, ein günstiges Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu finden, sollen zwei Pole vermieden werden: sich einerseits aus der Beziehung heraushalten zu wollen, was dazu führen kann, dass man sich mit dem/der Betroffenen nicht genügend identifiziert und in weiterer Folge die Probleme nicht wichtig genug nimmt, und sich andererseits zu sehr in die Beziehung einzulassen. Wichtig ist auch, auf die emotionale Situation und die körperliche Begleitsymptomatik der KlientInnen einzugehen, das Ausmaß von Panik und Depression einzuschätzen und besonders das Suizidrisiko zu bestimmen.

»Wenn Sie im Kontakt zu einem Menschen den Eindruck haben, er könnte an Selbstmord denken, fragen Sie ihn danach!«¹³⁷

Der sicherste Indikator für Suizidalität ist der direkte oder indirekte Suizidhinweis. Dabei soll zuerst abgeklärt werden, ob der/ die Betroffene einer Risikogruppe angehört (zur Risikogruppe für Suizidalität zählen alkohol-, drogen- oder medikamentenabhängige, depressive, alte und vereinsamte Menschen), ob er/sie sich in einer Krise befindet, in welchem Stadium der suizidalen Entwicklung er/sie ist und ob Hinweise auf eine affektive Einengung (siehe unten) zu finden sind.¹³⁸

Abbildung 14: Struktur der Folgegespräche

Zustand	→	Heute und im Vergleich zum letzten Gespräch
Zeitverlauf	→	Wie war der Zeitverlauf seit dem vorigen Gespräch? (Arbeit – Freizeit – Familie)
Vereinbarungen	→	Was wurde aus den Vereinbarungen?
Fähigkeiten – Möglichkeiten	→	Was hat sich wieder ergeben? Was ist neu?
Problematik	→	Gibt es Veränderungen seit dem letzten Mal?
Neue Vereinbarungen		
Beziehung wahrnehmen	→	Besprechen nicht immer nötig
Abschluss		

Quelle: Sonneck 2000, Seite 79.

6.1.4 Das B.E.L.L.A.-Schema

Sonneck beschreibt ein Kriseninterventionskonzept, das als BELLA bezeichnet wird. Die einzelnen Buchstaben stehen als Abkürzung für die jeweiligen Punkte, durch welche die BeraterInnen im Rahmen der Krisenintervention gehen:¹³⁹

¹³⁷ Sonneck 2000, Seite 23.

¹³⁸ Vgl. Sonneck 2000, Seite 21ff.

¹³⁹ Vgl. Sonneck 2000, Seite 97ff.

- Beziehung aufbauen (meint: einladend, aufmerksam, zuhörend, ernst nehmend),
- Erfassen der Situation (meint: Gründe, Krisenanlass, Lebenssituation, mögliche Veränderungen),
- Linderung der schweren Symptomatik (meint: emotionale Entlastung, ordnen, entspannen – auch durch Medikamente),
- Leute einbeziehen (meint: Ressourcenorientierung, kollegiale Zusammenarbeit),
- Ansatz zur Problembewältigung finden/Ausweg aus der Krise finden (meint: gefühlsmäßige und reale Problemdefinition und Entscheidung zur Veränderung).

Das B.E.L.L.A.-Schema ist eine unmittelbare Hilfe, die sofort einsetzen soll und es dem Klienten/der Klientin ermöglicht, Selbstvertrauen zu entwickeln, Entscheidungsfähigkeit wiederzuerlangen und alternative Verhaltensweisen zu finden.

Zuerst geht es darum, eine Beziehung mit dem Klienten/der KlientIn aufzubauen. Dabei soll man versuchen, einen einladenden Anfang zu schaffen, indem man die betroffene Person begrüßt, ihm/ihr einen Sitzplatz anbietet und ihn/sie fragt, was man denn für ihn/sie tun kann. Man soll dem/der Betroffenen aufmerksam und einführend zuhören und betonen, dass man das Problem gut verstehen kann. Weiters soll man dem Klienten/der Klientin vermitteln, dass man ihn/sie ernst nimmt und sich seiner/ihrer Schwierigkeiten bewusst ist.

Beim Erfassen der Situation geht es darum, sich mit den Gründen des Kommens, dem Krisenanlass und den unmittelbar Betroffenen, mit der derzeitigen Lebenssituation des Klienten/der Klientin und mit möglichen Veränderungen durch die Situation zu befassen. Man soll den Klienten/die Klientin zum Beispiel fragen, warum er/sie gerade heute gekommen ist, seit wann es ihm/ihr so schlecht geht und ob dieses Ereignis Einfluss auf andere Lebensbereiche hat.

Die Methode der Linderung der schweren Symptomatik geht auf die emotionelle Situation des/der Betroffenen ein und versucht ihn/sie zu entlasten, durch Übungen zu entspannen und, falls notwendig, ihm/ihr medikamentös zu helfen. Man sollte den Klienten/die Klientin danach fragen, wie sich seine/ihre Probleme äußern, wie er/sie glaubt, dass es weitergehen wird, ob er/sie weint, wenn ihm/ihr danach zumute ist und welche Dinge ihm/ihr jetzt am wichtigsten sind.

Ganz wichtig ist es, Leute einzubeziehen, die den Klienten/die Klientin unterstützen. Man soll herausfinden, ob es jemanden gibt, mit dem die betroffene Person über ihre Probleme reden kann, oder ihn/sie auf Selbsthilfegruppen aufmerksam machen.

Schließlich sollte ein Ansatz zur Problembewältigung gefunden werden, indem das eigentliche Problem definiert wird, Widersprüche aufgezeigt werden und man sich für eine Veränderung entscheidet.¹⁴⁰

6.1.5 Krisen und Suizidgefährdung

6.1.5.1 Suizidgedanken

Suizidgedanken sind nicht immer Ausdruck einer misslichen Situation, sie treten wohl bei jedem Menschen irgendwann im Verlauf seines Lebens auf. Nicht selten handelt es sich dabei um ein gedankliches Ausloten der eigenen Grenzen. Darum ist bei Suizidgedanken vor allem auf die Qualität und den Inhalt zu achten. Dennoch sind Suizidgedanken mitunter der wichtigste Hinweis auf Suizidgefährdung.¹⁴¹

¹⁴⁰ Vgl. Sonneck 2000, Seite 96ff.

¹⁴¹ Vgl. Sonneck 2000, Seite 154f.

6.1.5.2 Die Einschätzung der Suizidalität

Die Einschätzung der Suizidalität ist ohne Zweifel eine der verantwortungsvollsten Aufgaben. Leider gibt es aber keine verbindlichen Kriterien, um die Unsicherheit der Einschätzung der Suizidalität zu reduzieren. Man kann jedoch sagen, dass bei stark ausgeprägter Einengung (insbesondere affektiver Einengung) und einer erheblichen Isolierung die Wahrscheinlichkeit für einen Suizidversuch groß ist.¹⁴²

In der Praxis orientiert man sich laut Sonneck¹⁴³ für die Einschätzung der Suizidalität an der Kenntnis

- der Risikogruppen,
- der Krisen, Krisenanlässe und Krisenanfälligkeit,
- der suizidalen Entwicklung und
- des präsuizidalen Syndroms.

Die Stadien der suizidalen Entwicklung bestehen aus

- der Erwägung, in der psychodynamische Faktoren wie Aggressionshemmung und soziale Isolierung auftreten,
- der Abwägung, in der es zu direkten Suizidankündigungen kommt, und
- dem Entschluss, in welchem indirekte Suizidankündigungen und Vorbereitungshandlungen auftreten (»Ruhe vor dem Sturm«) und es schließlich zum Suizid kommen kann.

Das präsuizidale Syndrom ist durch zunehmende Einengung, gehemmte Aggression und Selbstmordphantasien charakterisiert. Die Einengung kann situativ (Einengung der persönlichen Möglichkeiten), dynamisch (bezieht sich auf Affekte und Verhalten) und affektiv sein (bewirkt ängstlich-depressives Verhalten bis hin zu einer »auffälligen Ruhe«). Ferner beobachtet man noch die Einengung der Wertewelt und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Die Kombination von Suizidgedanken mit affektiver Einengung ist ein deutlicher Hinweis auf Suizidalität.¹⁴⁴

Gefahren im Umgang mit Suizidgefährdeten sind laut Kulesa:¹⁴⁵

- vorschnelle Tröstung,
- Ermahnung,
- Verallgemeinerung,
- Ratschlag,
- Belehrung,
- Herunterspielen des Problems,
- Beurteilen und Kommentieren,
- Nachforschen, Ausfragen, Analysieren,
- vorschnelle Aktivitäten entwickeln.

Abbildung 15: Wahrnehmung von Suizidgefährdung

1. Hinweise aus	→ Vorgeschichte → Umwelt → Aktueller Lebenslage → Andeutungen der KlientInnen (verbal/nonverbal) → Wahrnehmung der eigenen Empfindung (HelferIn)
2. Suizidäußerungen und -handlungen	

Quelle: Sonneck 2000, Seite 163.

¹⁴² Vgl. Sonneck 2000, Seite 164.

¹⁴³ Vgl. Sonneck 2000, Seite 167.

¹⁴⁴ Vgl. Ringel 1953, zitiert nach Sonneck 2000, Seite 168.

¹⁴⁵ Vgl. Kulesa 1985, zitiert nach Sonneck 2000, Seite 178.

Abbildung 16: Einschätzung der Suizidgefahr

Seit wann Suizidgedanken?	→ Erwägen = Möglichkeit → Abwägen = ja und nein → Entschluss = ja
Wer weiß davon?	
Art der Suizidgedanken	
Bedeutung der Suizidvorstellungen	
Stadium der suizidalen Entwicklung	
Konkrete Vorbereitungen	
Ausmaß der affektiven Einengung	
Ausmaß der sozialen Integration	
Bestehende Fähigkeiten – Ressourcen – Möglichkeiten	
Kontakt/Beziehung zum/zur BeraterIn	

Quelle: Sonneck 2000, Seite 163.

6.1.6 Suizidalität und Arbeitslosigkeit

Im Laufe unseres Lebens verändert sich unser Status immer wieder. Diese Veränderungen hängen sowohl vom Lebensalter als auch von zahlreichen anderen Umständen ab. Wenn man seine Rolle oder seinen Status freiwillig ändert, wird das keinen Konflikt auslösen. Zwingen uns jedoch andere Umstände dazu, eine Statusverringerung hinnehmen zu müssen, empfinden wir dies als Stress. In Folge sinkt unser Selbstwert, wir werden deprimiert und es kann zu einer Trauerreaktion kommen. Wenn man – aus welchen Gründen auch immer – seinen Arbeitsplatz verliert, verliert man in der Regel sehr viel mehr als nur einen Job. Aber auch eine Versetzung oder ein Stellenwechsel kann erhebliche Auswirkungen auf das Leben haben. Nicht zu vergessen ist aber, dass jeder Mensch anders und ganz individuell auf die Situation reagiert, in der er sich gerade befindet.¹⁴⁶

Arbeitslosigkeit beeinträchtigt unter anderem den Lebensstil, die Identität und das Selbstwertgefühl der Betroffenen. Arbeitslose sind nicht allein auf ihre finanziellen Probleme zu reduzieren, es müssen unbedingt auch ihre sozialen, psychischen und nicht selten auch körperlichen Schwierigkeiten, die sich aus der Arbeitslosigkeit ergeben, berücksichtigt werden.

Die Reaktion auf Arbeitslosigkeit ist mit einer Trauerreaktion vergleichbar, es bestehen Ähnlichkeiten zwischen einem Verlust des Partners/der Partnerin und dem Verlust des Arbeitsplatzes. Der bedeutende Unterschied liegt aber darin, dass Hinterbliebene von ihrer sozialen Umgebung unterstützt werden, Arbeitslose jedoch oft mit Diskriminierung ihrer Umwelt zu kämpfen haben. Häufig sind auch selbstdestruktive Impulse als Reaktion auf den Arbeitsplatzverlust zu finden. Diese können zu Depressivität, Depression, suizidaler Einengung und Suizid führen.¹⁴⁷

6.1.7 Auseinandersetzung des Beraters/der Beraterin mit sich selbst

Es kann passieren, dass man sich als BeraterIn inkompetent und nutzlos vorkommt, ganz besonders dann, wenn einem der/die KlientIn vorhält, man könne ihm/ihr doch nicht helfen, das Unglück rückgängig zu machen. Das ist aber nicht Aufgabe von HelferInnen und auch keine mögliche Hilfestellung. Krisen nehmen immer den

¹⁴⁶ Vgl. Aguilera 2000, Seite 191ff.

¹⁴⁷ Vgl. Sonneck 2000, Seite 234ff.

beschriebenen Verlauf und der/die HelferIn soll sich darauf beschränken, den natürlichen Ablauf von Krisen zu ermöglichen.¹⁴⁸

Da die Betreuung von suizidgefährdeten Menschen oft mit großen Belastungen verbunden ist, kommt es immer wieder vor, dass HelferInnen Depressivität, Sucht und Suizidverhalten aufweisen. Viele BeraterInnen nehmen dem Klienten/der Klientin unreflektiert Verantwortung ab, die von vielen sich hilflos fühlenden Betroffenen auch gerne abgegeben wird. Dadurch werden Abhängigkeitsgefühle und Erwartungen an den/die HelferIn aber gesteigert und dem/der Betroffenen Selbstwertgefühl und Selbstbestimmung genommen. Jede Lockerung der Beziehung zwischen HelferIn und KlientIn wird folglich als Bedrohung erlebt.

Bei einem berufsmäßig häufigen Umgang mit suizidgefährdeten Menschen haben sich Behandlungsteams sehr bewährt, bei denen man gegenseitige Unterstützung und Supervision bekommt. Dadurch kann auch der/die HelferIn lernen, seine/ihre eigene Bedürftigkeit wahrzunehmen.¹⁴⁹

6.2 Methoden »KundInnen in der Krise«

6.2.1 Ängste sortieren, Lösungen übertragen

Theoretischer Abriss: Wenn es um Krisen geht, geht es meist auch um Ängste. Oft fürchten KlientInnen von Angst überschwemmt zu werden. Hier soll Beratung helfen, zur Dosierung und Handhabung der Angst zu kommen. Eine Rangreihe von Ängsten kann helfen zu erkennen, dass sie unterschiedlich stark sind und nicht nur ein großer Haufen. Dann kann man mit der Bewältigung kleiner Ängste beginnen, deren Bewältigung abfragen und schauen, ob sich daraus auch ein gelungener Umgang mit größeren Ängsten ergibt.

Art der Übung: Einzelarbeit.

Übungsziel: mit eigenen Ängsten umgehen können.

Quelle: Rabenstein/Reichel 2001, Seite 47.

Beschreibung der Methode:

- Nehmen Sie ein Blatt Papier.
- Machen Sie eine Auflistung Ihrer Ängste.
- Bringen Sie die Ängste nach »Größe« der Angst in eine Rangreihenfolge.
- Wie haben Sie die »kleineren« Ängste in der Vergangenheit bewältigt?
- Wie können Sie die »kleineren« Ängste zukünftig bewältigen?
- Was könnte man aus den Bewältigungsstrategien der »kleineren« Ängste für den Umgang mit »größeren« Ängsten ableiten?

Dauer der Methode: 45–60 Minuten.

Vorbereitung/Material: leeres Blatt Papier.

Zielgruppen: Erwachsene.

¹⁴⁸ Vgl. Sonneck 2000, Seite 35.

¹⁴⁹ Vgl. Sonneck 2000, Seite 219ff.

6.2.2 Die Angst als sorgende, nützliche, schützende Gefährtin sehen, umwandeln

Theoretischer Abriss: Wenn es um Krisen geht, geht es meist auch um Ängste. Oft fürchten KlientInnen von Angst überschwemmt zu werden. Hier soll Beratung helfen, zur Dosierung und Handhabung der Angst zu kommen. Um die Angst als sorgende, nützliche, schützende Gefährtin zu sehen, sie umzuwandeln, kann man sich folgende Fragen stellen: Wovor schützt sie mich, worauf macht sie mich aufmerksam, was ist ihr Anliegen mir zuliebe? Dadurch kann ein anderer Umgang mit den Ängsten ermöglicht werden.

Art der Übung: Einzelarbeit.

Übungsziel: mit eigenen Ängsten umgehen können.

Quelle: Rabenstein/Reichel 2001, Seite 48.

Beschreibung der Methode: Der/Die TrainerIn teilt das Arbeitsblatt »Die Angst als sorgende, nützliche, schützende Gefährtin sehen, umwandeln« aus und bittet die TeilnehmerInnen, sich mit den darauf befindlichen Fragen auseinanderzusetzen.

- Wovor habe ich Angst?
- Wovor schützt mich diese Angst?
- Worauf macht sie mich aufmerksam?
- Was ist ihr Anliegen mir zuliebe?
- Wenn die Angst meine aufmerksame schützende Begleiterin ist, wo stelle ich sie dann in Beziehung zu mir hin? (nahe/fern, oberhalb/unterhalb von mir etc.)?
- Was hat sich für mich durch diese Überlegungen verändert?

Am Ende kann von der TrainerIn noch nachgefragt werden, ob jemand etwas von seinen/ihren Antworten in die Gruppe bringen mag (natürlich nur auf freiwilliger Basis!)

Dauer der Methode: 45–60 Minuten.

Vorbereitung/Material: leeres Blatt Papier.

Zielgruppen: Erwachsene.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt für »Die Angst als sorgende, nützliche, schützende Gefährtin sehen, umwandeln« (siehe 8.5.1).

6.2.3 Sich der eigenen Gefühle bewusst werden

Theoretischer Abriss: In Krisen fühlen wir uns oftmals unzufrieden, unglücklich, wütend, ärgerlich, hilflos oder enttäuscht. Doch in den seltensten Fällen machen wir uns klar, was wir wirklich fühlen. Wir »erleben« zwar unsere Gefühle, aber diese gleichen oft einer trüben Suppe diffuser Stimmungen. Seiner Gefühle kann man sich bewusst werden, wenn man sie benennt und Auslöser und Wirkungen beschreibt. Das Niederschreiben der Gefühle an sich ist bereits eine große Hilfe, denn Sie werden aktiv. Zudem gewinnen Sie so einen Teil der Kontrolle über die Situation zurück. So können Sie sich schrittweise einem positiven Ausgang der Krise nähern.

Art der Übung: Einzelübung.

Übungsziel: erste Schritte zu einer positiven Krisenbewältigung entwickeln.

Quelle: www.philognosie.net/index.php/article/articleview/791 [20.1.2011]

Beschreibung der Methode: Die TrainerIn teilt ein leeres Blatt aus und bittet die TeilnehmerInnen: Notieren und beschreiben Sie Ihre Gefühle, die Sie in der schwierigen, belastenden Situation beschäftigen. Wenn die TeilnehmerInnen ihre Gefühle fertig notiert haben, lädt die TrainerIn zur Beantwortung folgender Fragen zu den Gefühlen ein:

- Was enttäuscht Sie?
- Was macht Sie wütend? Was ärgerlich?
- Welches sind die größten Ängste, die Sie in Bezug auf die Situation haben?
- Was könnte Ihre Gefühle positiv verändern?

Am Ende kann von der TrainerIn noch nachgefragt werden, ob jemand seine/ihre Antworten auf die letzte Frage in die Gruppe bringen mag (natürlich nur auf freiwilliger Basis!).

Dauer der Methode: 30–45 Minuten.

Vorbereitung/Material: leeres Blatt Papier.

Zielgruppen: Erwachsene.

6.2.4 Lebenskurve

Theoretischer Abriss: Wenn es um Krisen geht, hat man oft das Gefühl, dass man aus dieser nicht herauskommt und keinerlei Kompetenzen zur Krisenbewältigung hat. Dabei wird aber vergessen, dass man sicherlich bereits auch früher die eine oder andere Krise hatte, diese sehr wohl überwunden hat und es darauf wieder zu Höhepunkten im Leben (vielleicht gerade auch deswegen) gekommen ist. Gerade in der Bewältigung vergangener Krisen werden persönliche Kompetenzen sichtbar, die auch für eine spätere Krisenbewältigung nützlich sein können.

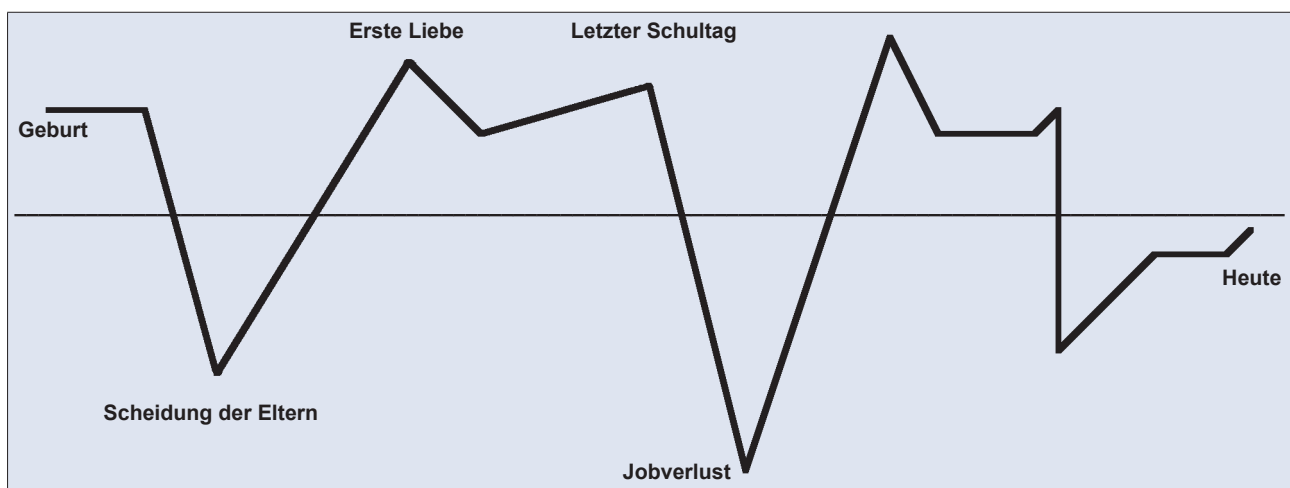
Art der Übung: Einzelarbeit.

Übungsziel: Krisen relativieren, Ressourcen für die Krisenbewältigung sammeln.

Quelle: Rabenstein/Reichel 2001.

Beschreibung der Methode: Der/Die TrainerIn erklärt die Methode der Lebenskurve und zeigt ein typisches Beispiel einer Lebenskurve vor.

Abbildung 17: Höhepunkte in meinem Leben



Danach erhält jede/r TeilnehmerIn ein leeres Blatt Papier, nimmt es quer und zeichnet waagrecht in die Mitte seine/ihre Lebenslinie von der Geburt bis jetzt und noch ca. 5 cm darüber hinaus (für die nächsten 5 Jahre).

Dann zeichnet jede/r seine/ihre Lebenskurve mit den wichtigsten Höhen und Tiefen und schreibt bei den Höhen und Tiefen stichwortartig die Ereignisse dazu. Zuletzt wird die Kurve noch in die Zukunft ein Stück verlängert, das heißt die Zukunft vorweg genommen (optional!; manchmal scheint es sinnvoller im Hier und Jetzt zu enden und erst später die Kurve zu verlängern).

Danach stellt die TrainerIn folgende Fragen, die sich jede/r TeilnehmerIn selbst stellen soll:

- Wie habe ich es geschafft, aus den Tiefpunkten wieder herauszukommen? Wie konnte ich von Tiefpunkten zu späteren Höhepunkten in meinem Leben kommen? Was war hilfreich? Was war mein eigener Beitrag? Welche persönlichen Kompetenzen sind dabei sichtbar geworden?
- Was hätte ich tun können, um manche Tiefpunkte zu vermeiden?
- Was könnte das für zukünftige Tiefpunkte bedeuten?

Am Ende kann von der TrainerIn noch nachgefragt werden, ob jemand etwas von seinen Antworten in die Gruppe bringen mag (natürlich nur auf freiwilliger Basis!)

Dauer der Methode: 45–60 Minuten.

Vorbereitung/Material: leeres Blatt Papier.

Zielgruppen: Erwachsene.

6.2.5 Meine sozialen Beziehungen

Theoretischer Abriss: Wenn es um Krisen geht, hat man oft das Gefühl, dass man alleine ist und auch die Krise nur alleine bewältigen kann bzw. muss. Daher ist es gerade in dieser Situation wichtig zu schauen, auf welche Personen man als Unterstützung zurückgreifen kann bzw. welche Personen auch zukünftig Ressourcen im eigenen Leben sein können.

Art der Übung: Einzelarbeit.

Übungsziel: mit eigenen Ängsten umgehen können.

Quelle: Thomas Spielmann, Seminar zur Krisenintervention 2006.

Beschreibung der Methode: Der/Die TrainerIn erklärt, warum gerade in Krisensituationen die Bewusstmachung des eigenen sozialen Netzwerkes besonders wichtig ist. Danach teilt der/die TrainerIn das Arbeitsblatt *Meine sozialen Beziehungen* aus. Die TeilnehmerInnen füllen das Arbeitsblatt alleine aus. Am Ende kann von der TrainerIn noch nachgefragt werden, ob jemand etwas von seinen/ihren Antworten in die Gruppe bringen mag (natürlich nur auf freiwilliger Basis!)

Dauer der Methode: 30–45 Minuten.

Vorbereitung/Material: –

Zielgruppen: Erwachsene.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt für »Meine sozialen Beziehungen« (siehe 8.5.2).

6.2.6 Aktiv werden

Theoretischer Abriss: Wenn wir uns wieder einiger eigener Kompetenzen und Ressourcen (auch sozialer Ressourcen, wie FreundInnen etc.) bewusst sind, geht es darum, Schritte aus der Krise zu machen um einen angenehmeren Zielzustand zu erreichen. Hier kann es hilfreich sein, sich diesen angenehmeren Zielzustand bewusst zu machen, ihn zu beschreiben und aufbauend auf den Kompetenzen und Ressourcen Schritte bzw. einen Aktionsplan zu entwickeln, damit man dort hinkommt. Wichtig dabei ist, nicht von einem Extrem in das andere zu verfallen, sondern eher kleine Schritte, die bereits eine positive Wirkung haben, zu setzen, um sich nicht zu überfordern.

Art der Übung: Einzelübung.

Übungsziel: Schritte zur Krisenbewältigung setzen.

Quelle: Systemische Fragen, z. B. Sonja Radatz 2000.

Beschreibung der Methode: Nachdem sich die TeilnehmerInnen wieder einiger eigener Kompetenzen und Ressourcen bewusst sind (z. B. durch Übungen wie meine sozialen Beziehungen oder Lebenslinie) sollen sich die TeilnehmerInnen folgenden Fragen stellen und für sich selbst beantworten:

- Wenn ich diese schwierige Situation positiv bewältigt habe, was wird anders sein als jetzt momentan? Woran werde ich merken, dass ich das erreicht habe? Woran könnten es andere merken?
- Welche Kompetenzen und Ressourcen habe ich, um dies zu erreichen?
- Wer oder was könnte mir dabei helfen?
- Was wäre ein erster Schritt, damit ich dieses Ziel erreiche?
- Was werde ich nun konkret tun, wann, mit wem?

Am Ende kann von der TrainerIn noch nachgefragt werden, ob jemand etwas von seinen/ihren Antworten in die Gruppe bringen mag (natürlich nur auf freiwilliger Basis!).

Dauer der Methode: 30–45 Minuten.

Vorbereitung/Material: –

Zielgruppen: Erwachsene.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt für »Aktiv werden« (siehe 8.5.3).

7 Psychohygiene und Abgrenzung Andrea Egger-Subotitsch

7.1 Theorie

7.1.1 Wozu Psychohygiene?

Am Morgen ein unerfreuliches Gespräch mit einer Kollegin. Die erste Einheit beginnt. Die Gruppenzusammensetzung ist plötzlich doch ganz anders. Die Vorbereitung ist wieder einmal zu kurz gekommen. In der Pause müssen noch schnell Kopien gemacht werden. Die Einteilung für die nächsten Wochen ist noch unklar. Am Abend lassen einen Gedanken wie »eigentlich sollte ich noch ..., und das müsste noch getan werden ...« nicht zur Ruhe kommen. Und am Wochenende ist man zu geschlaucht, um aktiv etwas zu unternehmen.

Dies sind Phänomene, die vermutlich viele TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Kontext kennen. Besonders der Berufseinstieg ist eine große Herausforderung, die jeden Tag viel Energie, Konzentration und Einsatz erfordert – über die tägliche Normalarbeitszeit hinaus. Wenn sich das »nur noch drei Wochen«, »nur noch dieses Training«, »nur noch das eine Mal gebe ich alles« unaufhörlich aneinander reiht, leidet das Wohlbefinden, das soziale Umfeld, die Leistungsfähigkeit und letztlich auch die Arbeitsfähigkeit – das heißt auch die Trainingsqualität. Im besten Fall schafft man noch das rechtzeitige Ausbrechen vor dem Zusammenbrechen, Stichwort Burnout.

In TrainerInnenausbildungen oder in Zertifizierungsworkshops für ErwachsenenbildnerInnen wird viel aus den Bereichen Kommunikation, Wissensvermittlung, Vortragstechnik, Methodik und Didaktik gelehrt. Fallweise geht es auch um Gruppendynamik und Coaching und Entwicklungsprozesse. Kaum geht es darum, wie es TrainerInnen gelingt, mit den täglichen Anforderungen und Schwierigkeiten, die unweigerlich auf sie zukommen, umzugehen und dabei gesund zu bleiben.

Dieses abschließende Kapitel des Train-the-Trainer-Handbuches soll zum Reflektieren der eigenen Arbeitshaltung, des Arbeitsstiles, des Umgangs mit persönlichen Ressourcen einladen. Es soll Lust darauf machen, bereits vom ersten Trainingstag an aktiv »Psychohygiene« zu betreiben, mit den eigenen Energien hauszuhalten, um möglichst lange aktiv und auch immer wieder einmal mit Freude und Neugier dieser Profession nachzugehen, auch wenn es manchmal schlechte Tage und Phasen gibt. Es soll ermutigen, mit gutem Gewissen auf sich selbst zu schauen, denn dafür gibt es eine Reihe guter Gründe:

1. Erhöhung und Stabilisierung der eigenen Lebens- und Arbeitsqualität
2. Förderung und Erhaltung der eigenen psychischen Leistungsfähigkeit: TrainerInnen »verkaufen« am Markt ihre psychische Leistungsfähigkeit, also ihre kognitive und emotionale Leistungsfähigkeit. Damit verdienen sie Geld und sichern ihre Existenz.¹⁵⁰ Es ist in ihrem eigenen Sinne zur Erhaltung der Arbeitsfähigkeit und Verdienstmöglichkeiten, diese psychische Leistungsfähigkeit zu bewahren.
3. Diese gute psychische Leistungsfähigkeit dient dem Arbeitgeber: Denn effiziente Arbeit bedeutet effiziente Kommunikation und Konfliktlösung.¹⁵¹

¹⁵⁰ TrainerInnen können als typische »Arbeitskraftunternehmer« (Voß 2001) gesehen werden, unabhängig davon, ob sie angestellt sind oder freie MitarbeiterInnen. Sie stehen mit ihrer ganzen Person dem Unternehmen und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung: körperlich, geistig, zeitlich, mit hoher Selbstkontrolle und Engagement.

¹⁵¹ Der Soziologe H.G. Zilian (2000) prägte im Zusammenhang mit den neuen Anforderungen an effiziente psychische Arbeit den Begriff »Taylorismus der Seelex.

4. TrainerInnen sind zum Teil auch »EmotionsarbeiterInnen«: Die aktuelle Stimmung der Trainerin/des Trainers vor der Gruppe hat einen erheblichen Einfluss auf die Emotionslage der TeilnehmerInnen und den Lernerfolg. Auffällig wird das spätestens dann, wenn das TrainerInnenverhalten in Richtung Aggressivität, Zynismus, Gereiztheit oder Rückzug geht, welche im Übrigen auch typische Anzeichen von (drohendem) Burnout sind. Umgekehrt sind eine positive Grundstimmung, Freundlichkeit und Offenheit förderlich für eine positive Beziehung zu den TeilnehmerInnen. Diese wiederum wirken sich positiv auf den Lernerfolg und die Aktivierung der TeilnehmerInnenressourcen aus. Geht die/der TrainerIn mit einer positiven, optimistischen Grundhaltung in das Training, wird das auch eher zu einer positiven und optimistischen Grundhaltung in der Gruppe führen, was zur Arbeitssuche vermutlich positiv beiträgt.
5. Erhaltung der psychosozialen Gesundheit: Bei den Krankheiten, die zum vorzeitigen Pensionseintritt zwingen, ist in den letzten 20 Jahren der Anteil der psychischen Erkrankungen enorm gestiegen. 2009 waren psychische Krankheiten bereits der häufigste Grund für die vorzeitige Pension, bei den Männern knapp die zweithäufigste Ursache nach den Muskel-Skelett-Erkrankungen.¹⁵² Ein Grund dafür liegt in der Belastung durch die Arbeit. TrainerInnen haben vermutlich ein nicht unerhebliches Burnout-Risiko. Vergleichbare Berufsgruppen am Arbeitsmarkt, wie LehrerInnen oder Personen in helfenden Berufen, erreichen oft nicht das Regelpensionsalter.
6. Reduktion der Personalfuktuation beim Schulungsträger

In diesem Sinn sollte die »tägliche Psychohygiene« zur Professionalität gehören und wie das tägliche Zähneputzen eine Selbstverständlichkeit sein.

Übung dazu: 7.2.2 Was sind meine »Verhinderer« – was sind meine »Förderer« von Psychohygiene

7.1.2 Was ist Psychohygiene?

Die Ursprünge der Psychohygiene gehen auf den Beginn des 20. Jahrhunderts zurück. Dabei ging es hauptsächlich darum, ungesundes Verhalten zu vermindern und gesundes zu fördern, zum Beispiel weniger Alkohol, mehr Sport bzw. »gesundes« Sozialverhalten. Ziel war eine Senkung der Erkrankungszahlen an »Psychopathen und Psychotikern« und krankhaften Charakterentwicklungen. Der Amerikaner C. W. Beers war ein ehemals Erkrankter und beschäftigte sich intensiv mit günstigen und ungünstigen Einflüssen auf die geistige Gesundheit und zog vor allem aus seinem eigenen Leid und seiner Erkrankung Schlüsse.

Heinrich Meng beschäftigte sich in Deutschland in den 1950er Jahren intensiv mit präventiven Maßnahmen zum »seelischen Gesundheitsschutz«. In den 1980er Jahren wurde vor allem auf Basis der Arbeiten von Aaron Antonovsky ein neues Verständnis von Gesundheit und Krankheit eingeführt, das sich auch in der Definition von Gesundheit in der WHO niederschlägt. Gesundheit des Menschen ist laut Weltgesundheitsorganisation ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen.

Fengler¹⁵³ führte den Begriff in jüngerer Zeit als Gegenimpuls zur »beruflichen Deformation« wieder in die Burnout-Diskussion ein und versteht darunter eine Sammlung präventiver und kurativer Maßnahmen gegen äußere und innere Belastungen und Schädigungen im Leben von Helferinnen und Helfern. Der Begriff Selbstfürsorge, wie ihn Hoffmann und Hofmann¹⁵⁴ synonym zur Psychohygiene verwenden, geht auf die Definition von Luise Reddemann zurück:

¹⁵² Vgl. Statistisches Handbuch der Österreichischen Sozialversicherung 2010.

¹⁵³ Vgl. Fengler 2001.

¹⁵⁴ Vgl. Hoffmann/Hofmann 2008.

»Ich verstehe darunter einen liebevollen, wertschätzenden, achtsamen und mitfühlenden Umgang mit mir selbst und das Ernstnehmen meiner Bedürfnisse.«¹⁵⁵

Diese aktuelle Definition dient auch als Grundlage für das Kapitel »Psychohygiene« im Rahmen des Train-the-Trainer-Handbuches. Die Frage, die sich auf Basis dieser Definition für die Arbeit stellt, ist: Wie gelingt es in der heutigen Arbeitswelt, die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen, sie in Einklang zu bringen mit den Anforderungen der Arbeit und Umwelt allgemein? Oder nach dem im Folgenden dargestellten Bild von Aaron Antonovsky ein »guter Schwimmer« zu werden in den Strömen des Arbeitslebens?

Der Blick der Psychohygiene (Selbstfürsorge) in der Arbeitswelt ist ein stärker nach innen gerichteter als etwa der Blick der Arbeitspsychologie, die sich mit dem »Außen«, den Arbeitsbedingungen und deren Änderungsmöglichkeiten, beschäftigt. Psychohygienien präventiv eingesetzt, bedeutet Gesundheitsförderung in einem salutogenetischen Sinn.

Exkurs: Das salutogenetische Prinzip

Salutogenese (abgeleitet von lat. salus: Gesundheit, Wohlbefinden) ist ein medizinisches Präventionskonzept, das sich auf Faktoren bezieht, die zur Entstehung (Genese) und Erhaltung von Gesundheit führen. Der israelisch-amerikanische Medizinsoziologe Aaron Antonovsky (1923–1994) prägte den Ausdruck in den 1970er Jahren als komplementären Begriff zu Pathogenese. Nach dem Salutogenese-Modell ist Gesundheit nicht als Zustand, sondern als Prozess zu verstehen.

Bei der Behandlung von Krankheiten gleicht nach Antonovsky die pathogenetische Herangehensweise der Medizin (die sich ausschließlich mit der Entstehung und Behandlung von Krankheiten beschäftigt) im Bild dem Versuch, Menschen mit hohem Aufwand aus einem reißenden Fluss zu retten, ohne sich Gedanken darüber zu machen, wie sie da hineingeraten sind und warum sie nicht besser schwimmen können. Die Salutogenese hingegen sieht den Fluss als den Strom des Lebens.

In diesem Sinn kann das Motto der Psychohygiene im Rahmen eines Train-the-Trainer-Seminars sein, sich das Arbeitsleben und das Leben allgemein »leichter« zu machen, indem positive Gefühle gefördert werden – als antagonistische Emotionen¹⁵⁶ zu Niedergeschlagenheit, Gereiztheit, Erschöpfung und Ähnlichem.

Das Beispiel vom Schwimmer im Fluss

»Die traditionelle Medizin und Therapie sieht Lebensinflüsse wie Stresserfahrungen, Krisen, Schicksalsschläge und Krankheit als generell schädlich an, versucht bildlich gesprochen, den Menschen aus den bedrohlichen Fluten des Flusses zu retten und ihm schnell wieder festen Boden unter den Füßen zu verschaffen, was jedoch in den wenigsten Fällen gelingt. Die Salutogenese dagegen sieht den Menschen nicht trockenen Fußes am Ufer spazieren, sondern ständig mitten im wechsellvollen Strom des Lebens befindlich, aus dem es keine Rettung gibt – es sei denn, man lernt zu schwimmen. Die Salutogenese will den Menschen trainieren und ermutigen, mit Widrigkeiten im Leben zu rechnen, sich möglichst gut dagegen zu wappnen und Widerstandskräfte zu mobilisieren. Sie will ihn dahin führen, auch mitten in der Strömung den Kopf über Wasser zu halten, d. h. ein routinierter Schwimmer zu sein, der trotz aller Risiken auf das Tragende des Lebensstroms vertraut und an den gemeisterten Herausforderungen über sich hinaus wächst.

¹⁵⁵ Reddemann 2005, zitiert nach Hoffmann/Hofmann 2008, Seite 13.

¹⁵⁶ Antagonisten sind »Gegenspieler«. Gegensätzliche Emotionen können (kaum) gleichzeitig gefühlt werden. Entweder ist man neugierig interessiert oder missmutig ablehnend. Entweder empfindet man Angst oder man empfindet Freude. Beides im gleichen Moment geht nicht (kann aber schnell wechseln). Fördert man positive Empfindungen, werden negative automatisch abgebaut.

»Niemand geht sicher am Ufer entlang. Darüber hinaus ist für mich klar, dass ein Großteil des Flusses sowohl im wörtlichen wie auch im herkömmlichen Sinn verschmutzt ist. Es gibt Gabelungen im Fluss, die zu leichten Strömungen oder in gefährliche Stromschnellen und Strudel führen. Meine Arbeit ist der Auseinandersetzung mit folgender Frage gewidmet:

Wie wird man, wo immer man sich in dem Fluss befindet, dessen Natur von historischen, sozio-kulturellen und physikalischen Umweltbedingungen bestimmt wird, ein guter Schwimmer?«¹⁵⁷

7.1.3 Des einen Freud, des anderen Leid – Arbeitsbedingungen, Arbeitsbelastungen und Reaktionsmöglichkeiten von TrainerInnen

Beispielsituation: Im Kurs droht ein Konflikt zwischen GruppenteilnehmerInnen auszubrechen. Die TrainerInnen nehmen die Spannungen immer stärker wahr, die anderen TeilnehmerInnen ebenfalls. Eine Eskalation scheint kaum mehr vermeidbar. Bei beiden TrainerInnen steigt das Aktivierungsniveau, eine Stresssituation. Während sich die eine denkt: »Gut, jetzt wird der schwelende Konflikt endlich sichtbar. Jetzt können wir daran arbeiten. Konflikte sind mein Spezialgebiet«, denkt sich die andere: »Hilfe, jetzt geht's gleich los. Die gehen sich an den Kragen. Wie komme ich da nur wieder raus?«.

Unabhängig davon, wie die Situation ausgehen wird, fühlt sich die zweite Person vermutlich viel stärker belastet. Psychischer Stress ist von der subjektiven Sichtweise einer Person und deren kognitiven Bewertung der Situation abhängig.

Abbildung 18: Arbeitssituation – Arbeitsbelastung – Bewältigung

Bewertung: positiv/negativ				
Arbeitsbedingung/ Trainingssituation	Arbeitsbelastung →	Bewältigungsstrategie »Coping«	→ Positiv →	Humor, aktive Strategien
			→ Negativ →	Medikamente, Aggression

7.1.3.1 Arbeitsbedingungen

In jedem Berufsfeld gibt es spezifische Arbeitssituationen, die viele Personen auch als Arbeitsbelastung wahrnehmen. In einer qualitativen Studie des Sozialforschungsinstitutes abif wurden 2007¹⁵⁸ die Rahmenbedingungen analysiert, in denen TrainerInnen im arbeitsmarktpolitischen Kontext arbeiten. Auswirkungen von Vergabege-
setz, Kostenbewusstsein, Qualitäts- und Professionalisierungsdebatten wurden analysiert und prekäre Beschäftigungssituationen, fehlende Zeit und fehlendes Geld für Weiterbildung, Weiterentwicklung und Supervision sowie verschiedene Probleme, wie Individualisierung der Arbeit, fehlende Anerkennung und schlechtes Image, innerhalb der Erwachsenenbildungsbranche festgestellt. Für viele der befragten Personen sind dies erhebliche Belastungen. Einige weitere, typische Spezifika für TrainerInnentätigkeit, die schnell zur Belastung werden können, sind im nächsten Kapitel noch näher dargestellt.

¹⁵⁷ Antonovsky; zitiert nach www.pflegewiki.de/wiki/Salutogenese

¹⁵⁸ Vgl. Mosberger/Kreiml/Steiner 2007.

7.1.3.2 Bewertung

Grundsätzlich ist eine Situation, ein Umweltfaktor, eine Arbeitsbedingung per se nicht für jeden Menschen gleich belastend. Zur Belastung werden Umweltreize dann, wenn sie vom menschlichen Gehirn oder auch vom Körper als belastend bewertet bzw. erlebt werden. In einigen Ausnahmefällen, wenn zum Beispiel die Belastung zur Dauersituation wird, kann aber auch die Wahrnehmung der Belastung verloren gehen, obwohl sie nach wie vor existiert und sich auch negativ auswirkt. Die Wahrnehmung stumpft gewissermaßen ab. Es gibt auch das aus der Stressforschung bekannte Phänomen, dass manche Menschen emotional nicht auf Belastung reagieren, obwohl sie psychophysiologisch sehr wohl Stressreaktionen zeigen und diese messbar sind. Solchen Personen, die sich selbst gewissermaßen nicht spüren, und ihre Körpersignale auch nicht als Stress interpretieren, fehlt das Bewusstsein, dass sie belastet sind. Das hindert sie auch daran, etwas gegen den Stress zu unternehmen.

7.1.3.3 Coping

Es besteht also bereits im Zuge der Wahrnehmung für das Individuum die Möglichkeit, Situationen als mehr oder weniger belastend zu bewerten und dadurch mehr oder weniger positiven, negativen oder keinen Stress zu fühlen. In weiterer Folge gibt es noch die Möglichkeit, auf als belastend Wahrgenommenes mit unterschiedlichen Bewältigungsstrategien (Copingstrategien) zu reagieren. Diese können unterschiedlich hilfreich (funktional) sein, unterschiedliches Lernpotential beinhalten und auf Dauer unterschiedlich »gesund« sein. Sich nach einem angespannten Trainingstag ein Bier zu genehmigen, mag wunderbar entspannend und vielleicht auch durch die damit verbundene Geselligkeit durchaus angenehm sein. Besteht die Anspannung täglich und wird damit auf Dauer so reagiert, stellt sich die Frage, wie hilfreich das ist, zumal bei Alkohol und psychoaktiven Substanzen der Gewöhnungseffekt üblicherweise eine zunehmend höhere Dosierung erfordert, um die gleiche Wirkung zu erzielen. Ablenkung als eine andere Copingstrategie bei Problemen ist ebenfalls sofort hilfreich und wirksam, nimmt einem jedoch die Lernchancen für Veränderung. Relativ unumstritten ist »Humor« als Bewältigungsstrategie, weil er zur sofortigen Spannungsabfuhr führt und üblicherweise keine weiteren »Nebenwirkungen« hat. Wenn man einmal herzhaft über etwas gelacht hat, gelingt es kaum mehr, dies als sehr belastend zu erleben. Weitere Bewältigungsstrategien sind Bagatellisierung, Herunterspielen, Schuldabwehr, Ersatzbefriedigung, Selbstbestätigung, Situationskontrolle, Reaktionskontrolle, positive Selbstinstruktion, soziales Unterstützungsbedürfnis, Flucht, soziale Abkapselung, Resignation, Selbstbemitleidung, Selbstbeschuldigung, Aggression und Entspannung.

Mit dem »Stressverarbeitungsfragebogen« von Erdmann und Janke oder vergleichbaren Instrumenten können Copingstrategien erfasst und im Rahmen eines Train-the-Trainer- Seminars gut eingesetzt werden, um Copingstrategien bewusst zu machen und die Vor- und Nachteile von Bewältigungsstrategien zu diskutieren¹⁵⁹. Im SVF werden folgende Stressverarbeitungsweisen erfasst: Bagatellisierung, Herunterspielen, Schuldabwehr, Ablenkung, Ersatzbefriedigung, Selbstbestätigung, Situationskontrolle, Reaktionskontrolle, positive Selbstinstruktion, soziales Unterstützungsbedürfnis, Vermeidung, Flucht, Soziale Abkapselung, gedankliche Weiterbeschäftigung, Resignation, Selbstbemitleidung, Selbstbeschuldigung, Aggression, Pharmakaeinnahme und Entspannung.

¹⁵⁹ Der SVF (Stressverarbeitungsfragebogen) ist wie fast alle psychologischen Testmaterialien kostenpflichtig und nur von DiplompsychologInnen einzusetzen. Alternativ dazu könnte auch das TICS (Trierer Inventar zum chronischen Stress) verwendet werden. Bezugsmöglichkeiten unter: www.testzentrale.de

7.1.4 Spezifika der Arbeit als TrainerIn

7.1.4.1 Ständiger Kontakt zu TeilnehmerInnen

»Es ist anstrengend und intensiv mit Arbeitsuchenden zu arbeiten. Die Leute kommen einem sehr nahe.«¹⁶⁰ So lautet die typische Aussage einer befragten Trainerin im Rahmen einer qualitativen Studie zu den Erwerbsbiografien von TrainerInnen in AMS-Kursen. TrainerInnen die aus der Privatwirtschaft in den Arbeitsmarkt-Bereich gewechselt sind oder in die Privatwirtschaft wechselten, berichten über eine größere psychische Belastung beim Trainieren im arbeitsmarktpolitischen Bereich. Die TeilnehmerInnen in solchen Kursen haben neben der Arbeitslosigkeit auch oft mit anderen Problemen finanzieller, privater, persönlicher, gesundheitlicher, psychischer, familiärer Natur zu kämpfen. Die TrainerInnen sind oft relativ »nahe« an den TeilnehmerInnen, weil sie auch Einzelcoachings machen, Biografiearbeit und Methoden einsetzen, bei denen die TeilnehmerInnen viel von sich preisgeben.

- a) Die Gefahr des »Mitleidens«: Es besteht für die TrainerInnen und BeraterInnen die Gefahr des Mitleidens mit den KundInnen, die bei aller Professionalität nicht ausgeschaltet werden kann. In früheren Publikationen wurde die »Empathie«, also das Verständnis, aber nicht Mitleiden mit den Personen als Teil der Professionalität von helfenden oder beratenden Berufen hervorgehoben. Trotzdem werden unwillkürlich die Spiegelneuronen im menschlichen Gehirn aktiviert, wenn man einer Person gegenüber steht. Das ermöglicht uns erst, Emotionen bei anderen zu erkennen und nachzuvollziehen. Spiegelneuronen sind daran beteiligt, dass man automatisch mitlacht, wenn eine andere Person zu lachen beginnt. Gelächter ist ansteckend, weil die für Spiegelneuronen bekannten Areale im prämotorischen Cortex dann besonders aktiv sind, wenn man positive Gefühlsausdrücke beobachtet.¹⁶¹ Das Mitempfinden mit anderen Personen ist so schwer umgänglich. Es gibt den einen oder anderen gedanklichen Trick, um dieses Mitempfinden nicht ausufern zu lassen, trotzdem ist es Teil des emotional intelligenten Menschen.
- b) Das eigene Leiden: Die Lebenssituationen und Geschichten der TeilnehmerInnen erinnern manchmal an eigene Erfahrungen von TrainerInnen. Parallelen zum eigenen Leben tauchen im Gedanken auf, wie zum Beispiel Erinnerungen an die eigene Arbeitslosigkeit, eigenen Krisensituationen und die damit verbundenen Gefühle, wie vielleicht die damals gefühlte Hilflosigkeit.

Beispiel: Ein Jugendlicher kommt in den Kurs, ist depressiv und hat auch schon einen Suizidversuch hinter sich. Die Eltern sind geschieden. Die Beraterin ist selbst Mutter eines Sohnes und lebt in Scheidung. Sie fürchtet nun um die Entwicklung ihres eigenen Kindes.

Zum einen können hier unterstützende Methoden und Gedanken zum Abgrenzen des eigenen Systems (des eigenen Lebens der TrainerIn, der eigenen Familie), die Suche nach Unterschieden hilfreich sein, um glaubhaft zu sich selbst sagen zu können: »Das ist das Leben einer anderen Person, einer völlig anderen Familie, ein komplett anderes System«. Zum anderen bieten sich durch die vielen Erfahrungen der TeilnehmerInnen, die TrainerInnen im Laufe ihres Arbeitslebens hören, viele Möglichkeiten zum Lernen aus der »zweiten Reihe«, also durch die Erfahrung der anderen, was schließlich auch »weise« macht. In Untersuchungen der Universität Berlin zur »Weisheit« stellen sich zum Beispiel ältere Menschen und hier vor allem Berufsgruppen wie PsychotherapeutInnen als »weise« heraus, weil sie offensichtlich viele Möglichkeiten hatten, das Leben zu erfahren.

- c) Das Vermeiden von Mitleid: Auch der Versuch, Mitleid zu vermeiden, indem man sich möglichst zurückzieht von der emotionalen Realität der TeilnehmerInnen, bringt Gefahren mit sich. Die Bedeutung der eigenen Arbeit, die sinnstiftenden Aspekte der TrainerInnenarbeit können darunter leiden. Je nachdem mit welcher

¹⁶⁰ Zitat einer Trainerin in AMS-Kursen aus der qualitativen Studie von Mosberger/Kreiml/Steiner 2007, Seite 57.

¹⁶¹ Bericht im Dezember 2006 im Journal of Neuroscience; Arbeitsgruppe von Sophie Scott, University College London; Literaturtipp: Joachim Bauer (2005): Warum ich fühle, was du fühlst: intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Werthaltung und mit welchen persönlichen Zielen die Arbeit verbunden ist, könnte eine emotionale Abkapselung auch mit dem Verlust der eigenen Werte in der Arbeit einhergehen und sich das Gefühl der Leere breit machen. Denn gleichzeitig nimmt man sich mit diesem Abkapseln auch die Möglichkeit des Mitfreuens bei Erfolgen der TeilnehmerInnen.

7.1.4.2 Präsenz vor der Gruppe

Die TrainerInnen stehen oft alleine einer Gruppe von Personen gegenüber, in der sich blitzartig Stimmungen verbreiten oder gruppendynamische Prozesse entwickeln können, die eine prompte Reaktion seitens der Trainerin/ des Trainers erfordern. Auch verbale Angriffe und Übergriffe sind, wenn auch die Ausnahme, durchaus Realität. Vor allem beim Berufseinstieg als TrainerIn sind das erhebliche Stressmomente, die sofort das endokrine System aktivieren und Körper und Geist in Alarm versetzen. Die evolutionär bedingte, darauf folgende »Fight-or-flight«-Reaktion (Kampf oder Flucht) im körperlichen Sinn muss im Trainingsalltag wohl ausbleiben. Einmal um den Block zu laufen, um das Adrenalin (und andere Hormone und Botenstoffe) abzubauen ist nicht möglich. Viele stressige Momente sind also in der Gruppe auszuhalten. Werden diese Belastungen und zugehörigen Stressreaktionen chronisch, birgt das die weithin bekannten Risiken von chronischem Stress, wie kardiovaskuläre Erkrankungen oder Muskelskelettschmerzen aufgrund der körperlichen Spannung. Sich von der Situation zu entfernen, ist während der Stunden kaum möglich, zumindest nicht physisch. Zum »geistigen« Rausgehen gibt es möglicherweise zwischendurch Zeit, indem man zum Beispiel seine Aufmerksamkeit bewusst auf ein nettes Bild im Raum lenkt, aus dem Fenster sieht oder sich ein schönes inneres Bild ins Gedächtnis holt.

Generell birgt das ständige »präsent« sein auch ohne Stressspitzen durchaus Risiken. Die permanente konzentrierte, zugewandte Aufmerksamkeit gegenüber der Gruppe geht meist mit einer Anspannung einher, sowohl körperlich als auch psychisch. Wird die Aktivierung ständig über den gesamten Tag hin hochgehalten, spricht man auch vom »Hyperarousal«, einer Art »Überaktivierung« oder ständiger hoher oder lange anhaltender Spannung. Normalerweise wechseln sich die Zyklen von Aktivierung und Entspannung ab, innerhalb einer Stunde und innerhalb eines Tages.

Einen zu hohen Aktivierungspegel erkennt man anhand folgender Anzeichen:¹⁶²

Vor dem Training:

- Aufgeregtheit
- Unsicherheit

Während des Trainings:

- Anspannung oder Verkrampfungen in Schultern, Nacken oder Beinen
- Zu schnelle oder gepresste Atmung
- Zu laute Stimme, erregte Sprechweise, eindringliches Auf-den-anderen-Einreden

Nach dem Training:

- Gefühle des Ausgelaugt- und Ausgepumptseins
- Man benötigt immer mehr Zeit, um sich zu regenerieren
- Erschöpfung am Ende des Tages oder der Woche

Aufregung oder zwischendurch hohe Aktivierungsniveaus sind durchaus angebracht, normal und nicht gesundheitsschädlich. Zum Problem wird dies erst, wenn nicht zwischendurch auch wieder das Aktivierungsniveau gesenkt wird, in Pausen, in weniger fordernden Trainingssequenzen wie zum Beispiel während Gruppenübungen, Routinetätigkeiten etc.

¹⁶² Hoffmann/Hofmann 2008, Seite 43; übertragen vom Therapiesetting auf das Trainingssetting.

Um dem Hyperarousal und seinen negativen gesundheitlichen Folgen zu entgehen, wie zum Beispiel Burnout oder körperlichen Symptomen wie chronischen Rücken- oder Nackenschmerzen aufgrund des ständig erhöhten Muskeltonus, ist es wichtig, die Anzeichen zu erkennen und sich die Zeit zu nehmen, Strategien gegen diese Überaktivierung zu überlegen. Hilfreich ist es, einen »somatischen Marker« zu finden, der typischerweise in Zeiten hoher Aktivierung auftritt. Das kann zum Beispiel leicht beginnender Kopfschmerz sein, leichte Schmerzen im Nackenbereich, Rücken oder Magen, Gesichtsröte, Hochziehen der Schultern oder auch bestimmte Verhaltensweisen. Die meisten Menschen wissen genau, wie sich Stress bei ihnen körperlich bemerkbar macht, wenn sie einmal darüber nachdenken. Man kann sich auch in der Trainingssituation zwischendurch einmal kurz fragen, wie es einem geht, wie sich der eigene Körper anfühlt in einem nach innen gerichteten Blitzscreening:

- Wie fühlt sich meine Stirn/mein Kopf an, heiß?
- Wie fühlt sich mein Nacken an? Sind meine Schultern hochgezogen?
- Wie fühlt sich mein Rücken an, mein Bauch?
- Wie stehen meine Beine? Sind sie im Sitzen stark gegen den Boden gepresst?
- Wie ist meine Atmung?
- Wie ist meine Sprechgeschwindigkeit?

Wenn man nun so ein Anzeichen – einen somatischen Marker – für Anspannung gefunden hat, dann kann man in einem nächsten Schritt auch bewusst damit arbeiten.

Sechs Schritte zur Selbstkontrolle:¹⁶³

1. Etablierung von individuellen somatischen Markern.
2. Sensibilisierung für spontane und rechtzeitige Registrierung dieser Marker bzw. gelegentliches bewusstes Überprüfen des eigenen Zustandes.
3. Schneller Entschluss, darauf zu reagieren (setzt allerdings voraus, dass eine Haltung der Selbstfürsorge für legitim gehalten wird).
4. Einleitung von Gegenmaßnahmen aus dem persönlichen Repertoire, zum Beispiel bewusst ruhiges Atmen, Entspannen der Beine, Verlangsamten der Sprechweise; Einlegen innerer Kurzpausen (z. B. durch Rückzug des Blickes in einen schönen Teil des Raumes); kurzzeitiges geistiges Aussteigen, Zuhilfenahme eines inneren Bildes, zum Beispiel mentales Ruhebild oder reales Bild im Raum und kurze Konzentration darauf, Distanz zur Gruppe kurzzeitig vergrößern (sich weiter weg stellen).
5. Gezielter Umgang mit spezifischen Gefühlen: Physiologische Aktivierung bildet die Basis von Gefühlen, aber manifestiert sich umgekehrt nicht immer in Form von Gefühlen.*
6. Bei deutlicher Wahrnehmung einer Senkung der Aktivierung – voller Wiedereinstieg in die Arbeit.

* Anspannung und Entspannung, Aktivität und Passivität, Bewegung und Ruhe – wie auch immer man die beiden Pole nennen mag, beides ist notwendig, um gut arbeiten und leben zu können. Aktive Phasen gefolgt von Ruhephasen sollten sich im Stunden-, Tages-, Wochenzyklus und auch Jahreszyklus abwechseln. Der Rhythmus macht die Musik.

7.1.4.3 Unklare, mehrfache, widersprüchliche Aufträge

Im Kapitel zum Thema »Widerstand« ist bereits von einem Doppelmandat und einem Dreieckskontrakt die Rede, in dem sich die TrainerInnen befinden. AMS, Schulungsträgerorganisationen und TeilnehmerInnen erwarten sich bestimmte Dinge von dem/der TrainerIn, und Aufträge sind zu erfüllen. Aufträge können zum Beispiel in Form von Vermittlungsquoten oder Vorgaben hinsichtlich der TeilnehmerInnenzufriedenheit formuliert sein, bestimmte Zeitvorgaben und Vorgaben hinsichtlich der Ressourcenverwendung enthalten. Die Ziele sind möglicherweise nicht klar formuliert oder aufgrund der TeilnehmerInnenzusammensetzung, der Arbeitsmarktlage oder sonstiger Umstände nicht erfüllbar. Hinzu kommen die eigenen Ansprüche der TrainerInnen an die Qualität

¹⁶³ Nach Hoffmann/Hofmann 2008, Seite 43; gekürzt.

der eigenen Arbeit, ihre Wertvorstellungen etc. In diesem Sammelsurium an inneren und äußeren Anforderungen an die Arbeit finden sich nicht selten Widersprüche, die zu Spannungen führen.

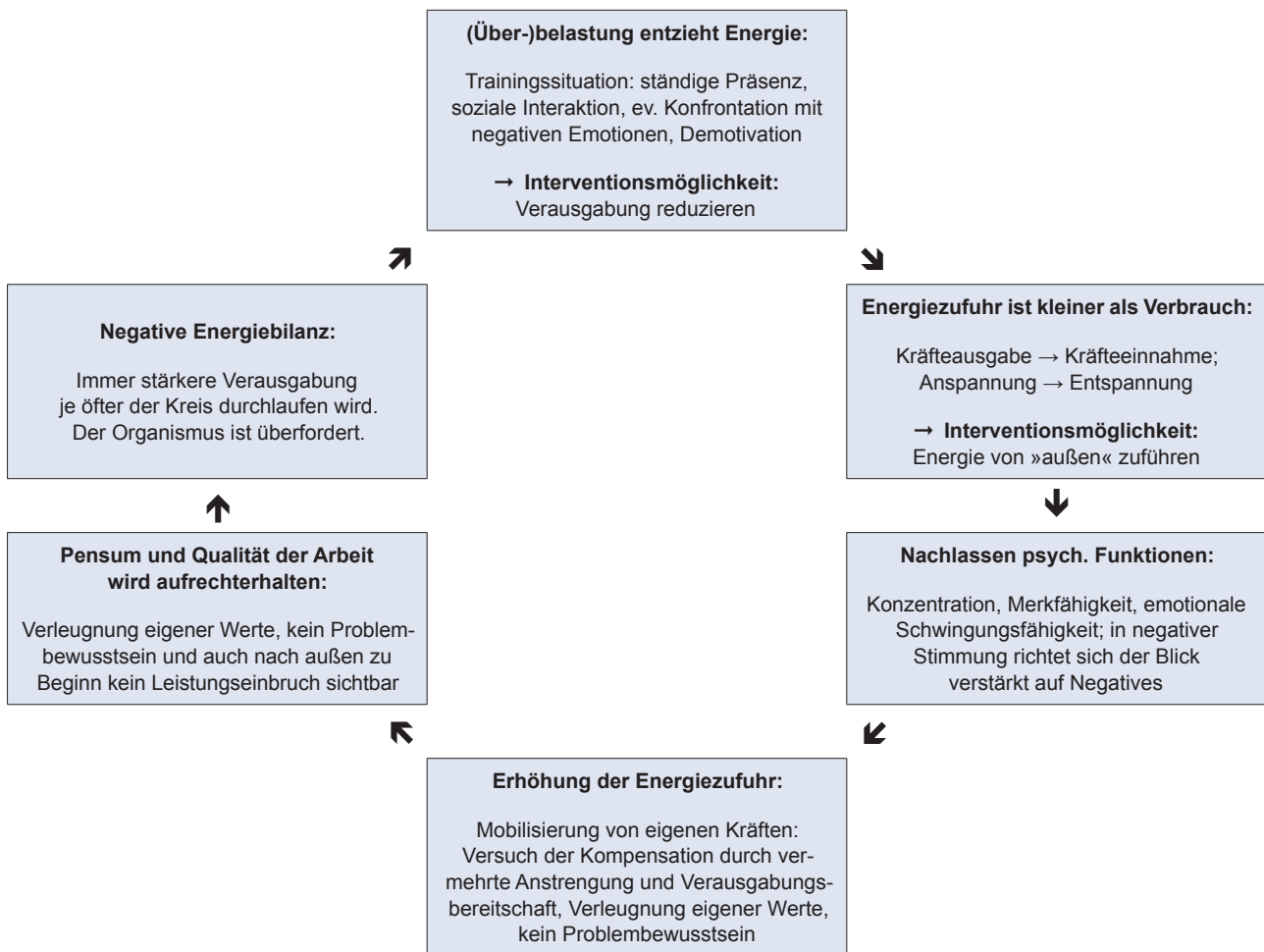
Personen, die schon länger in diesem arbeitsmarktpolitischen Bereich tätig sind, haben oft ein klareres Bild von den unterschiedlichen (politischen) Ebenen in der Arbeitsmarktpolitik, von dem System, in dem sie arbeiten und von ihren Arbeitsaufgaben, den Ansprüchen, den Möglichkeiten und Grenzen, während jüngere KollegInnen (jünger im Sinne von »Berufsalter«) hier noch eher unterschiedliche Ebenen mischen und manchmal mit großem Engagement gegen Windmühlen kämpfen.¹⁶⁴ In diesem Sinne lohnt es sich auch im Rahmen eines Psychohygiene-Seminars, die einzelnen Ebenen der aktiven Arbeitsmarktpolitik zu betrachten, um die eigenen Einflussmöglichkeiten realistischer erfassen zu können. Das kann den »Druck« auf einzelne Personen erheblich reduzieren. Bewährt hat sich in diesem Zusammenhang, wenn NeueinsteigerInnen auf Personen mit viel Berufserfahrung treffen und ein Austausch entsteht. Ein altes Sprichwort sagt, man soll nur so viel Last auf die eigenen Schultern laden, wie man auch tragen kann. In diesem Sinn sind an dieser Stelle ein paar Gedanken zum »Auftrag« an TrainerInnen in der aktiven Arbeitsmarktpolitik formuliert, die im Rahmen von Train-the-Trainer-Seminaren diskutiert werden können.

Peter A. Diamond, Dale Mortensen und Christopher A. Pissarides erhielten 2010 den Wirtschaftsnobelpreis für ihre Theorien und umfassenden empirischen Arbeiten zu den »Suchmärkten«: Neben Job-Angebot und Job-Nachfrage sind es auch soziale Absicherungssysteme, Mindestlohn, Transparenz des Suchmarktes etc., die den Suchmarkt auf komplexe Weise beeinflussen. Das AMS kann bis zu einem gewissen begrenzten Grad an diesen einzelnen Schrauben drehen und zum Beispiel für mehr Transparenz am Suchmarkt sorgen, damit die Stellen rascher zu den Personen bzw. umgekehrt finden und die Suchkosten sowohl auf Unternehmens- als auch ArbeitnehmerInnenseite reduziert werden. AMS-Kurse können zum einen dazu dienen, dass die Arbeitssuche intensiviert wird, und zum anderen haben sie die Funktion, die Chancen auf Arbeit besser zu verteilen, also Personen, die keinen Job haben, so zu unterstützen, dass sie bessere Chancen auf einen Arbeitsplatz haben, auch wenn dadurch andere vom Arbeitsplatz wieder verdrängt werden. Es geht also um die Erhöhung der Chance auf Arbeit. TrainerInnen können demzufolge mit ihrer Arbeit leisten, dass sich die Chancen der TeilnehmerInnen auf Arbeit erhöhen. Und hier sind sie wiederum an die Grenzen, Möglichkeiten und den Willen der TeilnehmerInnen gebunden. Die tatsächliche Vermittlung einer Person oder Personengruppe ist zum Großteil von Faktoren bestimmt, auf die der/die einzelne TrainerIn keinen Einfluss hat. Trotzdem leisten TrainerInnen eine auf vielen Ebenen sinnvolle, wichtige und nützliche Arbeit, von der individuellen Ebene der TeilnehmerInnen aus betrachtet bis hin zur gesellschaftlichen Ebene, für die durch die Arbeit der TrainerInnen ein wichtiger Beitrag zur Förderung des Zusammenhalts (der Kohäsion) in der Gesellschaft geleistet wird. Eine Frage im Train-the-Trainer-Seminar kann daher sein: »Worin sehe ich den Sinn in der Arbeit als TrainerIn?« Oder: »Welche Bedeutung hat mein Job, meine Arbeit, auf Ebene der TeilnehmerInnen, des Schulungsträgers, der Gesellschaft?« Sinnstiftende Elemente in seiner Tätigkeit zu sehen, wirkt sich auf die Motivation und die Arbeitszufriedenheit positiv aus.

7.1.5 Interventionsmöglichkeiten: Damit Belastung nicht zum Burnout führt

Nehmen die Belastungen im Trainingsalltag überhand und stehen gleichzeitig wenige Ressourcen zum Auftanken der eignen Energien zur Verfügung, kann das zum immer weiter fortschreitenden »Energieverlust« führen. Die persönliche Energiebilanz wird mit jedem neuen Trainingstag schlechter entlang einer negativen Abwärts-spirale.

¹⁶⁴ Diese Anmerkung der Autorin basiert auf vielfachen eigenen Beobachtungen in Seminaren mit TrainerInnen, ArbeitsanleiterInnen und ProjektleiterInnen im arbeitsmarktpolitischen Kontext.

Abbildung 19: Negative Energiebilanz bei TrainerInnen

Überbelastung entzieht »Energie«, die Energiezufuhr ist kleiner als die Ausgabe, psychische Funktionen lassen nach, wodurch auch die Qualität der Arbeit leidet. Es wird noch mehr Energie in die Arbeit investiert, um das Niveau zu halten, was zu einer weiteren Verausgabung führt, und die Energiebilanz sinkt kontinuierlich. Gibt es keine Unterbrechung dieser Abwärtsspirale, führt dies irgendwann zum Zusammenbruch (Burnout). In Abbildung 19 sind an zwei Stellen Interventionsmöglichkeiten markiert, auf die in weiterer Folge anhand ausgewählter Themen eingegangen wird. Eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen, also eine verhältnisorientierte Prävention, ist in der betrieblichen Gesundheitsförderung die Methode der Wahl. Im Rahmen von Psychohygiene bei Train-the-Trainer-Seminaren geht es, wie im einleitenden Kapitel erwähnt, um Interventionen, die stärker in der Verhaltensprävention angesiedelt sind: Wie kann man es als TrainerIn schaffen, die eigene Verausgabung zu reduzieren und Energie von außen zuzuführen, um der Negativspirale zu entgehen?, lautet die Frage, mit der sich die folgenden Kapitel beschäftigen.

7.1.6 TrainerInnenselbstverständnis – ein paar »entlastende« Gedanken

»Generell kann gesagt werden, daß die Grenze zwischen notwendiger Anpassung und Selbstausbeutung bei TrainerInnen leicht überschritten wird. Es ist ein hohes Ausmaß an Selbstmanagement und Abgrenzung notwendig, um der Gefahr der Selbstausbeutung entgegenzuwirken. Besonders gefährdet hinsichtlich Burnout sind jene TrainerInnen, die sich mangelhaft abgrenzen

und zugleich einen hohen Anspruch an sich selbst sowie ein TrainerInnenselbstverständnis aufweisen, das den Schwerpunkt in der helfenden Beziehung setzt.«¹⁶⁵

Zu dieser Einschätzung gelangen Mosberger, Kreiml und Steiner in ihrer qualitativen Studie zu den Erwerbsbiographien von TrainerInnen. Sie plädieren eher für ein technisch-funktionales Selbstverständnis, das den Fokus auf die Wiederherstellung von Chancen zur Re-Inklusion hat, was ihrer Ansicht nach auch die Abgrenzung und Psychohygienen erleichtert. Sie kritisieren dieses »HelferInnen«-Verständnis auch mit dem Argument, dass in der helfenden Beziehung ein Statusungleichgewicht zwischen TrainerIn und TeilnehmerIn entsteht.

»Ein weiterer und wichtiger Gesichtspunkt ist, daß es ein unglücklicher Zug ist, wenn ein System, das auf die Restitution der Chance zur Inklusion ausgerichtet ist, seine Arbeit am Moralschema orientiert, das ein Ausschlußschema ist, insofern es immer mit der Achtung von Personen die Mißachtung anderer Personen verknüpft. Wenn es darum geht, Exklusionen präventiv zu verhindern und/oder Personen, die durch relevante Ausschlüsse betroffen sind, mit der Chance von Wiedereinstiegen auszustatten, ist das Moralschema schlicht fehl am Platz. PilotInnen und LebensmittelherstellerInnen haben ebenfalls eine ungeheure Verantwortung gegenüber Leuten, aber schematisieren wohl eher selten ihren professionellen Weltzugriff moralisch.«¹⁶⁶

Für manche mag dies ein hilfreicher Gedankengang sein, um die eigene Rolle als TrainerIn entlang dieses technisch-funktionalen Gedankens aufzuhängen.

Ein anderes entlastendes Bild, das auch emotionale Aspekte zulässt, kann vielleicht folgendes sein: Die TeilnehmerInnen im Training nehmen sich von den TrainerInnen, was für sie passt: Inhalte, die die TrainerInnen anbieten, Lernbegleitung, Tipps, Zuspruch etc. Die Rolle der TrainerIn ist das Geben, die Rolle der TeilnehmerInnen das Nehmen. Da unsere sozialen Beziehungen als Menschen üblicherweise aber aus Geben und Nehmen bestehen, muss auch auf der Seite der gebenden Person etwas zurückkommen, damit sich diese nicht ausgenutzt und ausgelaugt fühlt. Die TrainerInnen erhalten für ihre Leistung Geld. Das Geld, das am Monatsende auf »unsichtbare« Weise auf das Konto gebucht wird, ist aber im Moment des »Gebens« der Leistung nicht sichtbar. Zumeist reicht Geld alleine auch nicht aus, um das Gegebene aufzuwiegen, sondern der Mensch als ArbeitnehmerIn braucht mehr: Anerkennung, Wertschätzung, Dank, angenehmes Betriebsklima etc. Dies kann sich die/der TrainerIn allerdings nicht von den TeilnehmerInnen holen. Sie haben nur die Rolle des Nehmens. Daher muss auf Ebene des Teams, der ArbeitskollegInnen und der Organisation dieser Ausgleich geschaffen werden.

Um die eigene Rolle das eigene arbeitsbezogenen Selbstverständnis zu reflektieren, können im Rahmen von Train-the-Trainer-Seminaren folgende Fragen thematisiert werden:

- Welche Rolle/Rollen habe ich in meinem Arbeitsalltag?
- Wie definiere ich meine Rolle als TrainerIn?
- Wie sehen andere die Rolle des Trainers/der Trainerin (in meiner Organisation, von Seiten der TeilnehmerInnen)? Gibt es hier Differenzen?
- Wie will ich meine Rolle in Zukunft sehen? Was möchte ich in mein Berufsbild aufnehmen, was nicht?

7.1.7 Abgrenzung

Ständig über seine eigenen Belastungsgrenzen hinaus zu arbeiten, führt auf Dauer zu schwerwiegenden gesundheitlichen Problemen. Um seine persönlichen und ganz individuellen Grenzen wahren zu können, sollte man diese kennen und auch schützen. Dies ist ein lebenslanger Prozess. Abgrenzung im Sinne von Psychohygiene

¹⁶⁵ Mosberger/Kreiml/Steiner 2007, Seite 74.

¹⁶⁶ Mosberger/Kreiml/Steiner 2007, Seite 37.

heißt nicht, die eigene Leistungsfähigkeit einzuschränken oder sich selbst einzugrenzen, sondern es geht um den bewussten Umgang und auch die Fähigkeit »Stopp« zu sagen, zu seinen eigenen Anforderungen als auch zu denen aus der Umgebung.

Grenzüberschreitungen durch andere in der täglichen Arbeit »spürt« man manchmal gleich (Wut, Aggression, Erregtheit ...) und manchmal auch erst nach länger dauernder Zeit: Provokation, überhöhte Ansprüche, vorwurfsvolles Verhalten, Aufladen von Verantwortung, Hineinziehen in fremde Systeme und vieles mehr sind typische Grenzüberschreitungen, die TrainerInnen begegnen. Einige Tipps gegen »akutes« Grenzüberschreiten sind hier aufgelistet. Im Methodenteil finden sich eine Übung zum »Nein« sagen (7.2.4) und eine konkrete Fallübung aus dem Trainingsalltag (7.2.5).

Hoffmann und Hofmann¹⁶⁷ empfehlen bei offenen Provokationen Folgendes:¹⁶⁸

Offene Provokation

1. Zeit gewinnen und Abstand schaffen: Auf Provokation muss nicht sofort reagiert werden. Sinnvoll ist es, sein Erstaunen über die inadäquate Aussage kund zu tun (»Wie bitte?«, »Was ist denn hier los?«, »Was soll das denn bitte?«).
2. Den ersten Ärger über die Provokation einmal ausatmen: Einatmen, durch gespitzte Lippen (hörbar) ausatmen und Lippen entspannen.
3. Das Gegenüber direkt ansehen. Keine Vorwärtsbewegung (in der eigenen Wut) machen, sondern wenn, dann etwas nach hinten oder zur Seite ausweichen mit den Schultern, so als ob der Angriff seitlich vorbei geht. Wichtig, immer den Blickkontakt halten und Oberkörper aufrecht halten. Ein Bein kann nach hinten als Stütze gestellt werden.
4. (In Situationen, in denen das Gegenüber etwas »lernen« soll: Das Gegenüber auf sich selbst zurückwerfen: »Sie scheinen mir ganz schön angriffslustig zu sein. Woher kommt der Ärger, den Sie hier auslassen?« oder »Wozu brauchen Sie das jetzt?«. Das Gegenüber darauf festnageln, wenn als Gegenreaktion kommt »Ich bin gar nicht ärgerlich ...«. Zeit lassen, Blickkontakt halten und eventuell fragen »Wie fühlen Sie sich?«)
5. Eigene Haltung und Einstellung klären: Manche Menschen haben allgemein ein problematisches Sozialverhalten, das beschränkt sich nicht auf mich oder die aktuelle Situation. Das gehört auch zu meinem Job, manchmal solchen Menschen gegenüber zu stehen. Das kenne ich und ist ok.

Distanz kann man körperlich, emotional und kognitiv (rational) zu seinem Gegenüber oder zu anderen schaffen. In der Planung der eigenen Abgrenzungsstrategie können alle Ebenen einbezogen werden. Manchmal sind es aber auch die eigenen Gefühle, wie Ärger, die länger fortdauern, als man möchte. Grundsätzlich lohnt es sich, einmal auf diese Gefühle hinzuschauen und nicht gleich weiter zu machen, um eine Erkenntnis für sich daraus zu ziehen und die Dinge abschließen zu können. Wenn die Zeit knapp ist, können Rituale wie Raum lüften, Hände waschen, Körperübungen oder das Visualisieren oder tatsächliche Ansehen von schönen mentalen Bildern hilfreich sein.

Mentale Bilder

- Sich selbst in einer goldenen Kugel vorstellen, die von Licht erfüllt ist. Man ist in angenehmer Wärme in dieser Kugel und das Außen kann nicht eindringen.
- Sich an einen starken Baum gelehnt vorstellen, der tiefe Wurzeln hat.
- Sich einen Energiefluss vorstellen, der unendlich ist und ständig von oben in uns einströmt. Auch wenn wir Energie hergeben, sie strömt ständig reichlich nach und erfüllt uns.
- Sich eine Blüte im Bauchraum (Sonnengeflecht) vorstellen, die langsam schützend ihre Blätter schließt und den Bauchraum schützt, während der Kopf zum Denken frei ist.

¹⁶⁷ Hoffmann/Hofmann 2007, Seite 159ff.

¹⁶⁸ Diese Strategie ist eigentlich für den Therapiekontext gedacht. Es lassen sich aber auch Verbindungen zum Trainingsalltag bzw. Coaching herstellen.

Es kann auch entweder mental oder tatsächlich eine Grenze hergestellt werden zur Gruppe oder zu anderen, zum Beispiel mit einem Tisch nach dem Motto »Das ist mein System, das ist dein System, ich bleibe in meinem und lasse mich nicht rüber ziehen.«

Körperübung aus dem Kundalini-Yoga: Ärger abschütteln – dabei Hände über dem Kopf gestreckt halten und mit Schwung bei gegrätschten Beinen die Arme und den Oberkörper nach unten fallen lassen. Laut ausatmen dabei.

7.1.8 Vom Reagieren zum Agieren: Bessere Planung – weniger Stress

Sie kennen vielleicht das Gefühl, von einem Training oder einer Besprechung zur nächsten zu hetzen, der Terminkalender bestimmt das (meist nicht nur Arbeits-)Leben. Dazu paaren sich Gedanken wie »Ich muss noch das vorbereiten, weil die nächste Einheit schon beginnt!«, »Die Chefin sitzt mir wegen der Doku schon im Nacken!« und »Die Kollegin will noch das von mir!« und so weiter. Im Wesentlichen sind es psychologisch gesehen zwei Aspekte, die sich hier paaren: Die Fremdbestimmtheit und der Zeitdruck. Ständig nur auf Anforderungen und Aufträge von außen zu reagieren, löst früher oder später das Gefühl aus, das eigene (Arbeits-)Leben nicht in der Hand zu haben. Frust ist vorprogrammiert. Wann immer sich so ein Gefühl beginnt einzuschleichen, lohnt es sich, Zeit zu investieren, um vom Reagieren zum Agieren zu kommen, das sich deutlich besser »anfühlt«. Das Gefühl der wieder zurückgewonnenen Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmtheit fördert deutlich das Wohlbefinden. Menschen, die das Gefühl haben, dem Leben nicht hilflos ausgeliefert zu sein, sondern aktiv etwas bewirken zu können, sind auch gesünder. Sich ab und zu zu überlegen, was eigentlich meine eigenen Werte, Bedürfnisse, Wünsche und Ziele sind, und entsprechende Prioritäten in der Arbeit und im Leben zu setzen, lohnt sich, um langfristig wieder die »Steuerfrau« bzw. der »Steuermann« des eigenen Lebens zu werden. Zugegebenermaßen ist es schwierig, sich genau dann eine Auszeit zum Nachdenken zu nehmen, wenn man gerade von der Arbeit, dem Leben, den Anforderungen überrollt wird und schon das Gefühl hat, seinen Terminen hinterher zu hinken. Trotzdem wäre genau dann der richtige Zeitpunkt. Sollte dies nicht gleich möglich sein, wäre es zumindest ein erster Schritt, sich diese »Aufgabe« zu terminisieren und fix im Kalender einzutragen, einen Ort auszuwählen, an dem man nicht gestört wird. Hilfreich kann es auch sein, sich mit jemand anderem zusammen zu setzen und zum Beispiel ein professionelles Coaching in Anspruch zu nehmen, um nicht mehr abgelenkt zu werden und dem Ganzen auch die entsprechende Bedeutung zu geben.

Im Folgenden ist kurz die Theorie der Selbstregulation umrissen. Sie umfasst beide Aspekte, einerseits die Planung im Sinne von Selbstmanagement, andererseits berücksichtigt sie auch den emotionalen Anteil. Mit ihrer Anwendung können also beide Probleme, Fremdbestimmtheit und Zeitdruck, angegangen werden. Im Methodenteil finden sich eine Einzelübung zur Selbstregulation, die zum Nachdenken anregen soll, und eine Anleitung dazu, wie man es schaffen kann, ungeliebte und liegen gebliebene Arbeit trotz des inneren Widerstands zu erledigen.

7.1.8.1 Theorie der Selbstregulation

Techniken der Selbstregulation dienen der besseren Zeiteinteilung und Organisation, um selbst gesteckte Ziele effektiv zu erreichen. Ein wichtiges Element ist die Regulation und Strukturierung von Gedanken, Gefühlen und Verhalten zur Erreichung der Ziele. Die eingesetzten Techniken werden mittels Feedback-Prozessen kontinuierlich angepasst, um ein individuell abgestimmtes, optimales Maßnahmenbündel zu schnüren.¹⁶⁹

¹⁶⁹ Vgl. Landmann 2010, Seite 13 ff.

Nach dem Modell von Schmitz¹⁷⁰ wird eine Handlung in drei Phasen gegliedert:

- die präaktionale Phase vor dem Handeln
- die aktionale Phase während des Handelns
- die postaktionale Phase nach dem Handeln

Präaktionale Phase

Die präaktionale Phase dient dem Setzen von Zielen und dem Planen von Handlungen. Bevor Ziele und Pläne formuliert werden können, müssen abhängige Faktoren geklärt werden. Relevant sind hierfür die aktuelle Situation, die zu bewältigende Arbeitsaufgabe, die Bedürfnisse und Motive der handelnden Person sowie das Ausmaß der internen und externen Ressourcen. Aus diesen Rahmenparametern wird abgeleitet, wie es um die Motivation zur Aufgabenbewältigung, um die momentane Befindlichkeit und um das Ausmaß der Selbstwirksamkeit steht. Selbstwirksamkeit bezeichnet die subjektive Einschätzung, ob die bevorstehenden Aufgaben und Situationen bewältigbar sind. Nachdem alle Parameter geklärt wurden, können Ziele gesetzt und deren Umsetzung geplant werden.

Aktionale Phase

Während des Handelns werden die geplanten Handlungsstrategien realisiert und eine Leistung erbracht. Für den Erfolg der Handlung ist entscheidend, ob Prioritäten richtig gesetzt, funktionale Handlungsstrategien angewendet und volitionale Strategien berücksichtigt werden. Letztere verstehen sich als metakognitive Willensstrategien, die ermöglichen, eine Aufgabe auch gegen Widerstände und Ablenkungen zu erfüllen – mittels Überwachung, Planung und Regulation des eigenen Handelns. Eine konkrete, vielfach erfolgreich angewendete Technik ist die Selbstbeobachtung.

Postaktionale Phase

In der postaktionalen Phase werden die Ergebnisse der Handlung und die eingesetzten Strategien evaluiert. Eine Erfolgs- und Fehleranalyse zeigt, ob die Leistung den Erwartungen entsprochen hat. Auch die Handlungsstrategien und die gesetzten Ziele werden reflektiert und auf ihre Effektivität hin überprüft: Haben sich die eingesetzten Techniken als hilfreich erwiesen? Waren die Ziele realistisch, zu einfach oder zu schwer zu erreichen? Bei zukünftigen Handlungen können die Strategien und Zielsetzungen entsprechend angepasst werden.

7.1.9 Die richtige Erholung für mich?

Grundsätzlich wissen Menschen meist recht genau, was gut für sie ist und wie sie sich erholen können. Diese Ressource des Wissens um das eigene Emotions- und Energiemanagement kann in Train-the-Trainer-Seminaren zu Psychohygiene freigelegt und genutzt werden. Lässt man TeilnehmerInnen den Raum und die Zeit, sich ihrer eigenen Erholungsmöglichkeiten bewusst zu werden und Strategien zu entwickeln, wie sie diese in Zukunft noch besser nutzen könnten, ist das vermutlich eine der bestmöglichen Interventionen. Die im Folgenden aufgelisteten Möglichkeiten sollen daher lediglich eine Anregung liefern. Im Methodenteil sind exemplarisch die zugehörigen Übungsmöglichkeiten dargestellt: Eine Mentalreise, eine Anleitung zur progressiven Muskelrelaxation (Entspannungsmethode), eine Anleitung zu einer Achtsamkeitsübung, eine Gruppenübung zu »Energieräubern« und »Energiespendern«.

Erholung

Üblicherweise erholt man sich bereits dadurch, dass man etwas anderes tut. Idealerweise ist dieses »andere« in vielerlei Hinsicht anders, was Wahrnehmung, Denken und Handeln betrifft. Hohen Erholungswert haben Bewegung, kreatives (nichterwerbs-) Arbeiten, Naturerleben und Entspannen.

¹⁷⁰ Z. B. Schmitz 2001, zitiert nach Landmann 2010.

Die Dauer einer Pause sollte so lange sein, bis man sich erholt hat. Aus der arbeitspsychologischen Forschung weiß man, dass Pausen von fünf bis zehn Minuten jede Stunde ideal sind. Bei einem Arbeitsblock von zwei Stunden konzentrierter Tätigkeit steigt die Fehlerhäufigkeit zunehmend, nach einer Pause von 20–30 Minuten ist das Ausgangsniveau der Konzentrationsfähigkeit wieder hergestellt, zumindest bei den ersten zwei Durchgängen. In puncto Urlaub reichen üblicherweise vier bis sechs Tage reine Erholungszeit. Längerer Urlaub darüber hinaus bringt kaum mehr eine Steigerung des Erholungswertes. Zu lange Pausen und Urlaube erschweren den Wiedereinstieg. Idealerweise sind die Pausen mit einem Ortswechsel verbunden.

Von Vorteil ist es, wenn Arbeiten abgeschlossen werden können, bevor es in eine längere Erholungsphase geht. Privates und Arbeit sollte nach Möglichkeit getrennt werden. Vor diesem Hintergrund sollten auch private Freizeitkontakte mit ArbeitskollegInnen durchaus kritisch gesehen werden. Es kann sehr entlastend sein, mit den TrainerkollegInnen nach der Arbeit noch zu reden. Für die Erholung am Wochenende sind private Freizeitkontakte sinnvoller aus psychohygienischer Sicht.

Um einen Entspannungszustand möglichst rasch auch einmal zwischendurch abrufen zu können, gibt es die bewährten Methoden der progressiven Muskelrelaxation und des autogenen Trainings. Beides benötigt eine mehrwöchige Lernphase. Dann können allerdings mit den Methoden rasch Entspannungszustände auch in Alltagssituationen evoziert werden. Beide Methoden haben bei täglicher Anwendung nachgewiesenermaßen sehr positive Folgen auf die Gesundheit, wobei für die Anwendung nach der Lernphase üblicherweise nicht länger als 10 Minuten nötig sind und auch innerhalb von wenigen Sekunden eine merkbare Spannungs- und auch Angstreduktion möglich ist (Entspannung und Angst gleichzeitig zu fühlen, ist unmöglich). Das autogene Training ist gut für Personen geeignet, die sich zur Entspannung anleiten lassen und empfänglich sind für Autosuggestion. Für Menschen, die sich selbst und ihre Körperfunktionen weniger spüren oder »immer etwas tun müssen«, eignet sich die progressive Muskelrelaxation. Dabei werden einzelne Muskelgruppen kurz angespannt und dann entspannt, um den Unterschied wahrzunehmen. Dadurch wird allmählich ein allgemeiner Entspannungszustand erreicht.

Eine andere Methode, die in den letzten Jahren von Amerika ausgehend verstärkt im deutschsprachigen Raum als Anti-Stress-Training Einzug gehalten hat und ursprünglich auf fernöstlicher Philosophie beruht, ist die Methode der Achtsamkeit. Achtsam sein bedeutet ein freundliches, neugieriges, aber nicht bewertendes Bewusstmachen der im gegenwärtigen Moment vorkommenden Gedanken und Gefühle. Einen Moment vollständig im Hier und Jetzt zu sein, ist ein Moment mit hoher Achtsamkeit. Mit ihren Gedanken in der Gegenwart zu sein, macht Menschen zufriedener. Dass Gedanken an negative Dinge und Grübeleien die Stimmung verschlechtern, ist bekannt. Erst jüngst überraschte jedoch eine groß angelegte Studie der Harvard Universität mit dem Ergebnis, dass auch positive Tagträume keine oder sogar negative Auswirkungen auf das Glückselig sein haben.¹⁷¹ Im Sinne der Achtsamkeit ist »mono-tasking« dem »multi-tasking« nicht nur in der Arbeit, sondern auch bei der Erholung vorzuziehen: Sich in der Badewanne in angenehm warmen Wasser entspannen, dazu gute Musik, vielleicht noch ein Tee oder ein Glas Wein, ein gutes Buch ist bereits zu viel. Mit jedem einzelnen dieser Dinge kann man bereits eine Viertelstunde angenehm verbringen und seine Aufmerksamkeit fokussieren. Wobei Jon Kabat-Zinn, der gewissermaßen der Erfinder der »Achtsamkeit« im westlichen Kulturkreis ist und diese in Stress-Reduction-Kliniken eingesetzt hat, zwischen Konzentration und Achtsamkeit nochmals unterscheidet:

»(...) so intensiv und befriedigend es auch sein mag, sich in der Konzentration zu üben, bleibt das Ergebnis doch unvollständig, wenn sie nicht durch die Übung der Achtsamkeit ergänzt und vertieft wird. Für sich allein ähnelt sie (die Konzentration) einem Sich-Zurückziehen aus der Welt. Ihre charakteristische Energie ist eher verschlossen als offen, eher versunken als zugänglich, eher tranceartig als hellwach. Was diesem Zustand fehlt, ist die Energie der Neugier, des Wissensdrangs, der Offenheit, der Aufgeschlossenheit, des Engagements für das gesamte Spektrum menschlicher Erfahrung. Dies ist die Domäne der Achtsamkeitspraxis (...)«¹⁷²

171 Der Artikel von Killingsworth und Gilbert (2010) im Wissenschaftsmagazin Science trägt dazu den pointierten Titel: »A Wandering Mind Is an Unhappy Mind«.

172 Kabat-Zinn et al. 2007.

7.2 Methoden »Psychohygiene und Abgrenzung«

Einige der folgenden Methoden setzen voraus, dass die übungsanleitende Person Kenntnisse in der Anwendung psychologischer Verfahren besitzt. Zum Teil sind klinisches Basiswissen zur Burnout-Diagnostik bzw. Differentialdiagnostik hilfreich in der Aufarbeitung der Übungen in Gruppen, sowie grundlegende Kenntnisse der angewandten Arbeits- und Organisationspsychologie, wenn es um die Arbeitsbedingungen geht. Bei den Anleitungen zu den Entspannungsmethoden oder Gruppentrance wird davon ausgegangen, dass die übungsanleitende Person über die entsprechende Ausbildung/Kompetenz dazu verfügt.

7.2.1 Aufwärmübung Partnergespräch

Theoretischer Abriss: TeilnehmerInnen kommen aus ihrem Berufsalltag in eine Seminarsituation, in der sie mehr zum Nachdenken über sich selbst angeregt werden. Es empfiehlt sich eine Übung zur Vertrauensbildung zu machen, die einerseits angenehme Stimmung erzeugt, andererseits auch auf die »Selbstfürsorge« hinweist.

Art der Übung: Paarübung.

Übungsziel: Vertrauensbildung, Fokus auf das Thema Arbeit–Erholung lenken.

Quelle: Herkömmliche Kennenlernmethode zu Seminarbeginn, Fragen: Andrea Egger-Subotitsch.

Beschreibung der Methode: Die TeilnehmerInnen bekommen ein A4-Blatt, falten es fünfmal wie eine Ziehharmonika und schreiben in jedes Feld den eigenen Namen (so wie sie angesprochen werden möchten von den anderen). Die TeilnehmerInnen kleben ihr so entstandenes Namensschild gut sichtbar an ihren Pulli. Die TeilnehmerInnen sollen sich im Raum bewegen und zu Paaren finden. Die/Der TrainerIn stellt die erste Frage. Die TeilnehmerInnen sollen sich zu dieser Frage drei Minuten lang austauschen. Im Anschluss wird eines der Namenskärtchen abgerissen und dem Gegenüber als »Visitenkarte« überreicht. Die TeilnehmerInnen bewegen sich durch den Raum, neue Paare finden sich und die nächste Frage wird gestellt.

Mögliche Fragen für solche Partnergespräche sind:

1. Was ist dir bei der Herfahrt zum Seminar besonders aufgefallen, was hat deine Aufmerksamkeit auf sich gezogen?
2. Wie wird deine nächste Erholungszeit/Urlaubszeit aussehen?
3. Wenn du nicht den Beruf ausüben würdest, den du hast, was wärst du am allerliebsten?
4. Wie vielen KundInnen/KlientInnen/Arbeitssuchenden bist du letztes Jahr gegenüber gestanden?
5. Wenn du jeden Tag eine Stunde »geschenkt« bekommen würdest, was würdest du in der Zeit machen?
6. Was ist das angenehmste an deiner derzeitigen Arbeit?

Dauer der Methode: 25 Minuten.

Vorbereitung/ Material: A4-Papier, Stifte, Klebeband, Scheren.

Anmerkungen: Bei kleineren TeilnehmerInnenzahlen kann jede/r mit jeder/jedem sprechen, bei größeren TeilnehmerInnenzahlen empfiehlt sich eine Begrenzung auf sechs Gespräche.

Zielgruppen: TrainerInnen.

7.2.2 Die inneren »Verhinderer« und »Förderer« von Selbstfürsorge

Theoretischer Abriss: Neben äußeren Arbeitsbedingungen sind es oft innere Überzeugungen, das eigene Berufsbild oder Ideale, die Menschen daran hindern, in der Arbeit auf ihre eigenen Bedürfnisse zu achten.

Zum Beispiel: »Ich darf mich nicht in den Mittelpunkt stellen«, »Dafür ist keine Zeit«, »Das ist zu mühsam«, »Das und jenes ist wichtiger und muss erreicht werden«, »Später kann ich mich um mich kümmern«, »Andere schaffen das auch« ...

Solche Argumente können dann entkräftet werden, wenn die Konsequenzen der Vernachlässigung der eigenen Bedürfnisse vor Augen geführt werden: innere Unruhe, Anspannung, nicht mehr Abschalten können, Gereiztheit, Aggression, Zynismus, Erschöpfung, Burnout etc.

Art der Übung: Gruppenübung: Geteilte Gesamtgruppe oder vier Kleingruppen.

Übungsziel: Eine positive Haltung zur Selbstfürsorge entwickeln.

Quelle: Andrea Egger-Subotitsch, Seminar zu »Psychohygiene und Abgrenzung«, 2010.

Beschreibung der Methode: Vor der Übung muss den TeilnehmerInnen klar sein, was Psychohygiene ist und wozu diese gut ist. Es kann als Vor- oder Nachbereitung auf die Übung auch erklärt werden, was passiert, wenn man seine eigenen Bedürfnisse vernachlässigt. Hierzu kann der Burnout-Zirkel von Herbert Freudenberger und Gail North vorgestellt werden (siehe Arbeitsmaterial) oder die hierfür erstellte Kurzversion.

Beide Gruppen arbeiten fünf Minuten lang Argumente aus, was in ihrem TrainerInnendasein die Selbstfürsorge erschwert oder behindert. In einem zweiten Schritt tauschen die beiden Gruppen und arbeiten am Plakat daneben jeweils Gegenargumente aus. Sie sollen also versuchen, die ursprünglichen Argumente zu widerlegen, zu relativieren, funktionale Einstellungen entgegenzuhalten. Wichtig bei der Übung ist, dass die TeilnehmerInnen darauf eingestimmt werden, dass sie an dem arbeiten, was da ist und was möglich, beeinflussbar und änderbar ist. Es geht bei der Übung nicht darum, die Probleme des Arbeitsmarktes, des Schulungsträgers oder Sonstiges zu lösen. Es geht um die eigene Person und darum, wie sie für sich unter all den guten und auch all den widrigen Umständen aktiv Selbstfürsorge betreiben kann. Das Motto lautet also: »Wir arbeiten an dem, was wir hier und heute ändern können!« Und das sind in erster Linie eigene Einstellungen und Haltungen.

Auf einer Pinnwand mit Flipchart-Papier steht die Frage:

Plakat I: Selbstfürsorge bedeutet einen liebevollen, wertschätzenden, achtsamen und mitfühlenden Umgang mit sich selbst und das Ernstnehmen meiner Bedürfnisse.¹⁷³

Frage eins: »Was hindert mich daran, aktiv Selbstfürsorge zu betreiben?« (Welche eigenen Einstellungen, Gedanken, welches Berufsideal, was am System) (Fünf Minuten Arbeitszeit).

Frage zwei: »Finden Sie Gegenargumente, Lösungen und Möglichkeiten, die aktive Selbstfürsorge erlauben und ermöglichen« (15 Minuten Arbeitszeit).

Im Anschluss an die Übung können die TeilnehmerInnen für sich selbst noch notieren, was sie für sich selbst aus der Übung mitnehmen können und welches Gegenargument für sie wichtig ist, um Selbstfürsorge zu betreiben. Sollten bei der Übung auch äußere Umstände und Zwänge bei den Argumenten auftauchen, die eine Selbstfürsorge verhindern, so gilt es diese bei der Findung der Gegenargumente ebenfalls zu »lösen« bzw. einen Umgang damit zu finden.

¹⁷³ Vgl. Reddemann 2005.

Dauer der Methode: 20 Minuten Übungszeit, eventuell 15 Minuten zur Vorstellung des Burnout-Zirkels oder der negativen Energiebilanz.

Vorbereitung/Material: 2x2 Flipchart-Bögen auf zwei Pinnwänden.

Anmerkungen: Die Übung setzt ein relativ hohes Maß an Selbstreflexionsfähigkeit und Abstraktionsfähigkeit voraus, was bei der Zielgruppe der TrainerInnen gegeben ist. Eine einfachere Anleitung mit ähnlicher Wirkung kann im Rahmen eines Energiebilanzierungsmodells gegeben werden: Wie kann ich meine Energiereserven gut aufladen? Was verhindert, dass ich das regelmäßig tue? Was hilft mir dabei, das ich das in Zukunft regelmäßiger tue?

Zielgruppen: TrainerInnen, BeraterInnen.

Arbeitsmaterial: Arbeitsblatt »Negative Energiebilanz« oder Arbeitsblatt »Burnout-Zirkel« (siehe 8.6.1).

7.2.3 Der Kuhhandel mit dem »Zwickerchen«

Theoretischer Abriss: Der Körper ist die Basis des Selbsterlebens. Mit ihm und durch ihn drücken wir uns aus, treten in Interaktion und fühlen uns selbst. Er ist auch der »Resonanzkörper« für unsere Stimmungen und Gefühle. Zeitweise sind wir uns unseres Körpers auch gar nicht bewusst. Erst wenn unangenehme Empfindungen wie Müdigkeit, Anspannung oder Schmerz uns an sein Dasein erinnern, spüren wir ihn wieder. Je häufiger solche Empfindungen auftreten, umso mühsamer wird die Arbeit, und auf Dauer führt dies zu chronischer Unzufriedenheit. Diese Empfindungen können wir aber auch als Signale interpretieren, die uns darauf hinweisen, dass wir etwas ändern sollen. Je stärker die unangenehmen Empfindungen sind, umso dringlicher zwingen sie uns, hinzusehen auf den Körper und uns damit – und mit dem Grund der »Störung« – auseinander zu setzen.

Art der Übung: Einzelübung und Rollenspiel in Kleingruppe.

Übungsziel: Ein körperliches Symptom für Anspannung und Überbelastung wahrnehmen und nutzen, um zu einer besseren psychischen Regulation zu kommen.

Quelle: Andrea Egger-Subotitsch; Die Methode der Personalisierung oder des »Sichtbarmachens« oder »in Kommunikation bringen« von Symptomen wird in verschiedenen Therapie- und Beratungsschulen verwendet, z. B. NLP oder systemische Therapie.

Beschreibung der Methode: Bei dem Rollenspiel geht es um leichte körperliche Symptome, kleine »Zwickerchen«, die sich bei Überlastung bemerkbar machen. Jede/r TeilnehmerIn überlegt sich für sich, was ein typisches, aber leichtes körperliches Symptom bei ihr/ihm ist, wenn die Anspannung und Beanspruchung sehr groß ist. Das kann zum Beispiel beginnender Kopfschmerz sein, Verspannung im Nacken-Schulter-Bereich, Verkrampfung, Ziehen im Rücken etc. Jede/r soll ein typisches, gut abgegrenztes Symptom für sich zur Hand haben.

Danach werden 3er-Teams gebildet: In den 3er-Teams gibt es jeweils eine betroffene Person, die bereit ist, über ihr persönliches körperliches Symptom Auskunft zu geben. Eine zweite Person übernimmt die Rolle dieses »Symptoms« oder »Zwickerchens«, ist dann also zum Beispiel der beginnende Kopfschmerz. Die beiden Personen, Betroffene/r und Symptom sprechen miteinander und tauschen sich einmal völlig ungezwungen miteinander aus. Der Symptomspender¹⁷⁴ (Betroffene/r) sagt Hallo zum Symptom und umgekehrt. Die beiden unterhalten sich eine Zeit lang darüber, wie es sich anfühlt, wenn das Symptom da ist, was das Symptom denn für Wünsche und Anliegen hat, wann es denn kommt, wie es dem Symptomspender dabei geht.

¹⁷⁴ Da »Symptomspender« die Rolle bezeichnet, wird hier nur die männliche Form verwendet und auf eine geschlechtsneutrale Schreibweise in der Folge verzichtet.

Der Symptomspender hat die Aufgabe, das Symptom dazu zu überreden, dass es nicht mehr auftaucht. Das Symptom hat die Aufgabe, mit dem Symptomspender so lange zu verhandeln, bis der ihm etwas anbietet, was das Symptom ausreichend befriedigt, um zu verschwinden. Der Symptomspender bietet zum Beispiel dem Symptom an: »Lieber Ischiasnerv, ich biete dir an, einmal in der Woche ein angenehmes, entspannendes Bad zu nehmen ...« oder »... immer, wenn ich dich spüre, ändere ich sofort meine Körperhaltung, setze mich anders hin, stehe auf«. Das Symptom kann sich auf den Handel einlassen oder vielleicht noch ein bisschen mehr oder anderes verlangen: »Ich hätte aber gerne dreimal in der Woche ein angenehmes entspannendes Bad...« oder »Ich hätte gerne, dass du Gymnastik machst«. Für den Symptomspender ist das wiederum vielleicht zu viel Aufwand und es wird weiter verhandelt.

Die beiden Rollenspieler haben noch eine dritte Person, die das Gespräch zwischen ihnen moderiert. Der Moderator¹⁷⁵ hält den Gesprächsgang in Fluss, stellt Fragen, achtet auf die Rollen und die Zeit und stellt sicher, dass das Ritual am Ende eingehalten wird. In einer ersten Runde empfiehlt es sich, dass der/die Übungsleiterin exemplarisch bei einem Paar die Rolle des Moderators übernimmt. Der sollte seine Rolle wie alle in dem Spiel locker-flockig und nicht bitter ernst anlegen.

Der Moderator erhält eine Übungsanleitung, auf der folgende Fragen stehen, die er stellen kann, um das Gespräch in Gang zu halten und zu einem Verhandlungsergebnis zu gelangen.

Fragen, die der Moderator an den Symptomspender stellen kann:

- Erzähle einmal von Deinem »Zwickerchen«, wie geht es Dir, wenn es auf Besuch kommt?
- Wann stört Dich das Zwickerchen sehr?
- Was könnte das Zwickerchen von Dir wollen?
- Was willst Du von Deinem Zwickerchen?
- Wenn Du mit ihm handeln würdest, was kannst Du ihm anbieten, damit es wieder geht?
- Was kannst Du mit Deinem Zwickerchen aushandeln?

Fragen an das Symptom:

- Möchte das Zwickerchen etwas darauf sagen?
- Wie fühlst Du Dich als sein/ihr Zwickerchen?
- Was könnte eine liebevolle Botschaft für Deinen Träger sein?
- Was muss man Dir anbieten, damit Du Dich zur Ruhe setzen kannst?
- Wenn Du das nächste Mal kommst, kannst Du da ganz »leise« anklopfen?
- Bist Du mit dem Handel einverstanden? Brauchst Du noch etwas?

Abschlussritual:

Die beiden Rollenspieler »Symptomspender« und »Zwickerchen« verabschieden sich. Der Symptomspender sagt die folgenden Worte: »Liebes Zwickerchen, danke für das Gespräch. So, im Moment brauch ich dich nicht, du kannst dich jetzt wieder zur Ruhe setzen. Tschüss, baba ...«

Die beiden Rollenspieler stehen auf und streichen die Rolle von sich ab. Alle stehen auf, bewegen sich, gehen herum und können sich im Stehen über das Geschehene austauschen.

Zum Abschluss werden in der Großgruppe die Ergebnisse abgeholt. Welche Zwickerchen hat es gegeben? Ließen sie mit sich verhandeln und was war der Deal? Welche Botschaft kann der/die RollenspielerIn »Symptomträger« für sich mitnehmen?

Dauer der Methode: 1 Stunde.

Vorbereitung/Material: Notizbuch oder Papier für die Einzelübung.

¹⁷⁵ Da »Moderator« die Rolle bezeichnet, wird hier nur die männliche Form verwendet und auf eine geschlechtsneutrale Schreibweise in der Folge verzichtet.

Anmerkungen: Kann auch komplett als Einzelübung, als »Selbstgespräch mit dem Marker/Symptom« durchgeführt werden, entweder als stille Übung zum Durcharbeiten der Fragen oder in Form einer angeleiteten Transarbeit in der Gruppe.

Zielgruppen: TrainerInnen.

Arbeitsmaterial: Anleitungen für den/die ModeratorIn, den Symptomspender, das »Zwickerchen« (siehe 8.6.2).

7.2.4 Nein sagen

Theoretischer Abriss: »Nein« zu sagen, fällt vielen Menschen nicht leicht. Die Gründe dafür liegen in unserer Sozialisation. Die Höflichkeit gebietet uns, nicht nein zu einer Bitte oder Forderung zu sagen, auch wenn sie vielleicht für uns eine Überforderung darstellt. Wir glauben, dass wir nicht das Recht haben, in einer Situation Nein zu sagen, zum Beispiel zur vorgesetzten Person, zum Kollegen, zur Kollegin. Wir fürchten die Konsequenzen des Neinsagens, seien sie rational oder auch nicht. Letztlich sagen wir oft nicht nein, um ein zutiefst menschliches Bedürfnis zu befriedigen, nämlich geliebt zu werden. Sich selbst zu verbiegen und aufzuopfern, um geliebt und gelobt zu werden, ist allerdings keine sehr gesunde und nachhaltige Strategie, weil nicht nur die Person sondern auch die Beziehung zum Gegenüber darunter leidet. Für Menschen, denen das Wörtchen »nein« sehr schwer fällt, ist die folgende Übung gedacht.

Art der Übung: Paarübung.

Übungsziel: Reflektion zum Thema persönliche Grenzen setzen und wahren: Erkennen, wann »nein« sagen leicht und wann es schwer fällt.

Quelle: Übung aus der Gruppendynamik.

Beschreibung der Methode: Jeweils zwei TeilnehmerInnen stehen einander gegenüber. Eine Person hat die Aufgabe »ja« zu sagen, die andere Person hat die Aufgabe »nein« zu sagen. Es entsteht ein ja-nein-ja-nein-usw.–Dialog. Die Person, die ja sagt, tut dies auf jede erdenkliche Weise mit allen möglichen Emotionen: liebevoll, nett, lachend, bittend, flehend, aggressiv, fordernd, leise, laut etc. Die andere Person muss einfach immer nur nein erwidern. Das Ganze soll mindestens eine Minute dauern. Der/Die ÜbungsanleiterIn fordert währenddessen immer wieder zum Weitermachen auf. Danach werden die Rollen gewechselt.

Im Anschluss werden folgende Fragen an die TeilnehmerInnen gestellt:

- Wann ist Ihnen ein »Nein« leicht gefallen? (Bei welcher Emotion, Stimmlage?) Wann ist Ihnen ein »Nein« schwer gefallen?
- Sehen Sie hier Parallelen zum Alltag, zu Ihrer Arbeit?
- Warum sage ich manchmal »ja«, obwohl ich eigentlich »nein« sagen will?
- Was bedeutet dieses »unechte« Ja für mich, für mein Gegenüber und die Beziehung?

Die Fragen können entweder im Rahmen der Paarübung gegenseitig beantwortet oder in der Gruppe diskutiert werden.

Dauer der Methode: 15 Minuten.

Vorbereitung/Material: –

Zielgruppen: alle Zielgruppen.

7.2.5 Persönliche Grenzen setzen

Theoretischer Abriss: Die persönlichen Grenzen sind bei jedem Menschen anders beschaffen. Das sieht man an so einfachen Beispielen wie Ordnung halten. Was für den einen noch ordentlich aussieht, bedeutet für den anderen schon schlimme Unordnung. Die persönlichen Grenzen sind über die Zeit hinweg auch veränderbar. Grundsätzlich sind Grenzen weder gut noch schlecht. Meistens werden die persönlichen Grenzen auch erst spürbar, wenn sie verletzt werden. Dann kommt es rasch zum Konflikt (»Grenz-Konflikt«).

Art der Übung: Kleingruppenarbeit.

Übungsziel: Persönliche Grenzen als individuelle Grenzen wahrnehmen. Grenzen durchsetzen üben.

Quelle: Andrea Egger-Subotitsch, Beispiele aus dem Seminar »Psychohygiene und Abgrenzung«.

Beschreibung der Methode: Notieren Sie als ÜbungsleiterIn die Fallbeispiele und/oder lassen Sie die TeilnehmerInnen eigene finden.

- Fallbeispiel: Eine Klientin bittet Sie, Sie zu decken und Ihre Fehlstunden nicht zu notieren.
- Fallbeispiel: Sie unterhalten sich mit einer jungen Klientin, drehen sich zum Gehen um und hören, wie die Jugendliche hinter Ihnen sagt »Die/Der ist ja deppert«/Die Jugendliche spuckt hinter Ihnen her/Die Jugendliche wirft Ihnen einen Stein hinterher.

Lassen Sie in Kleingruppen folgende Fragen beantworten und die Ergebnisse in der Großgruppe präsentieren:

- Wann ist meine/unsere Grenze erreicht?
- Was könnte hinter der Grenze stecken (Wertvorstellung, Gerechtigkeit, ...)?
- Ist diese Grenze gleich, egal welche Person sie verletzt?
- In welchen Momenten, Stimmungen, Situationen stört mich die Grenzverletzung besonders bzw. lässt mich eher kalt?

In einem nächsten Schritt sollen die Gruppenmitglieder Folgendes erarbeiten:

- Wie kann ich reagieren?
- Was könnten die genauen Worte oder Handlungen sein?

Dauer der Methode: 1 Stunde.

Vorbereitung/Material: Flipchart und Pinnwände.

Zielgruppen: TrainerInnen.

7.2.6 Ihre Trainings sind gut geplant, ihr Arbeitsleben auch? Selbstregulation: Zielsetzung und Handlungsplanung

Theoretischer Abriss: Techniken der Selbstregulation dienen der besseren Zeiteinteilung und Organisation, um selbst gesteckte Ziele effektiv zu erreichen. Ein wichtiges Element ist die Regulation und Strukturierung von Gedanken, Gefühlen und Verhalten zur Erreichung der Ziele. Die eingesetzten Techniken werden mittels Feedback-Prozessen kontinuierlich angepasst, um ein individuell abgestimmtes, optimales Maßnahmenbündel zu schnüren.

Nach dem Modell von Schmitz wird eine Handlung in drei Phasen gegliedert:

- die präaktionale Phase vor dem Handeln
- die aktionale Phase während des Handelns
- die postaktionale Phase nach dem Handeln

Art der Übung: Einzel- oder Partnerarbeit.

Übungsziel: Überprüfung selbstgesetzter Ziele und Entwicklung von Umsetzungsplänen.

Quelle: Landmann 2010, Seite 21ff.

Beschreibung der Methode: Die folgenden Fragen wurden zum Teil den Checklisten von Meike Landmann (2010) entnommen. Sie können im Prinzip für jedes beliebige selbstgesteckte und positiv formulierte Ziel herangezogen werden, um zu einer effektiven Handlungsplanung und Umsetzung zu kommen. Die schriftliche oder gedankliche Beantwortung der Fragen hilft bei der Strukturierung. Im Rahmen von arbeitspsychologischen Seminaren im Train-the-Trainer-Setting könnte die Methode etwa dann angewendet werden, wenn es um Handlungen zur Entlastung geht, wie zum Beispiel regelmäßig Sport betreiben, eine Entspannungsmethode lernen, oder um konkrete Arbeiten pünktlicher, entspannter oder besser zu erledigen. Den TeilnehmerInnen wird 30 Minuten Zeit gegeben, sich selbst die einzelnen Fragen in Bezug auf ihr ZUVOR definiertes Ziel zu stellen. Anschließend kann in der Gruppe reflektiert werden, wie wahrscheinlich es ist, dass das Ziel erreicht wird und inwiefern sich die Fragen positiv oder auch negativ auf die Zielerreichung ausgewirkt haben.

Ziele

- Wie lautet Ihr derzeitiges Ziel?
- Wie wichtig ist das Ziel für Sie?
- Was an dem Ziel oder der Aufgabe ist für Sie persönlich interessant? Was macht Ihnen daran Spaß?
- Welchen Nutzen haben Sie persönlich von der Zielerreichung bzw. der Zielumsetzung?
- Wenn ich das Ziel erreicht bzw. die Aufgabe erledigt habe, belohne ich mich mit:
- Passt das Ziel zu Ihren Werten?
- Gibt es Zielkonflikte?
- Ist Ihr Ziel positiv formuliert? Wenn nicht, formulieren Sie es positiv.
- Ist Ihr Ziel spezifisch und konkret formuliert? Was genau möchten Sie erreichen?
- Ist Ihr Ziel erreichbar und auch herausfordernd? Wenn nicht, passen Sie es an Ihre Fähigkeiten und derzeitige Situation an.
- Ist Ihr Ziel terminiert? Bis wann wollen Sie es erreicht haben?
- Woran merken Sie ganz konkret, dass Sie Ihr Ziel erreicht haben? (z.B. weniger Stress haben: Auf einer Skala von eins bis zehn von sieben auf drei herunter kommen; oder kein Spannungskopfschmerz am Ende des Trainings)
- Worüber freuen Sie sich am meisten, wenn Sie Ihr Ziel erreicht haben?

Handlungsplan

- Welche Schritte bzw. Etappenziele führen zu Ihrem Ziel? Formulieren Sie bis zu sechs Schritte.
- Bitte beantworten Sie für jedes Etappenziel folgende Fragen:
- Ist Ihr Etappenziel konkret formuliert?
 - Was genau werden Sie tun?
 - Wo bzw. wie werden Sie das tun?
 - Sind andere Personen beteiligt?
 - Welche Priorität hat das Etappenziel für Ihr Ziel?
 - Wie viel Zeit werden Sie für diese Aufgabe benötigen?
 - Welche Informationen/Unterlagen/Materialien sind nötig?
 - Wie motiviert sind Sie?
- Wenn Sie nicht sonderlich motiviert sind:
 - Wieso lohnt es sich für Sie, diese Aufgabe zu erledigen?
 - Wie belohnen Sie sich für die Erledigung der Aufgaben?
 - Wann werden Sie die Aufgabe ausführen?

Dauer der Methode: ca. 1 Stunde.

Vorbereitung/ Material: Papier und Kugelschreiber für jede/n TeilnehmerIn.

Zielgruppen: TrainerInnen, ProjektleiterInnen.

7.2.7 Energieräuber und Energiespender

Theoretischer Abriss: Energie ist notwendig, um mit den Belastungen des Alltags umzugehen. Das Energieniveau steigt und fällt im Laufe des Alltags. Manches, was wir erleben, entpuppt sich als Energieräuber: Computerprobleme, TeilnehmerInnen im Training, die eine besonders ermüdende Wirkung auf einen haben oder die als besonders anstrengend empfunden werden, nervenaufreibender Straßenverkehr etc. Üblicherweise wird das Energieniveau wieder erhöht durch angenehme Erlebnisse, entlastende Handlungen wie Essen oder Spazieren, Atemübungen, Urlaub, Sport. Manchmal reichen die derzeitigen Strategien nicht aus, um das immer stetige Absinken der Energie aufzuhalten. Dann sind konkrete nachhaltige Strategien gefragt, um die Energieräuber zu dezimieren und die Energiespender zu erhöhen.

Art der Übung: Kleingruppe, Einzelübung.

Übungsziel: Vermehrung der Energiespender, Verminderung der Energieräuber.

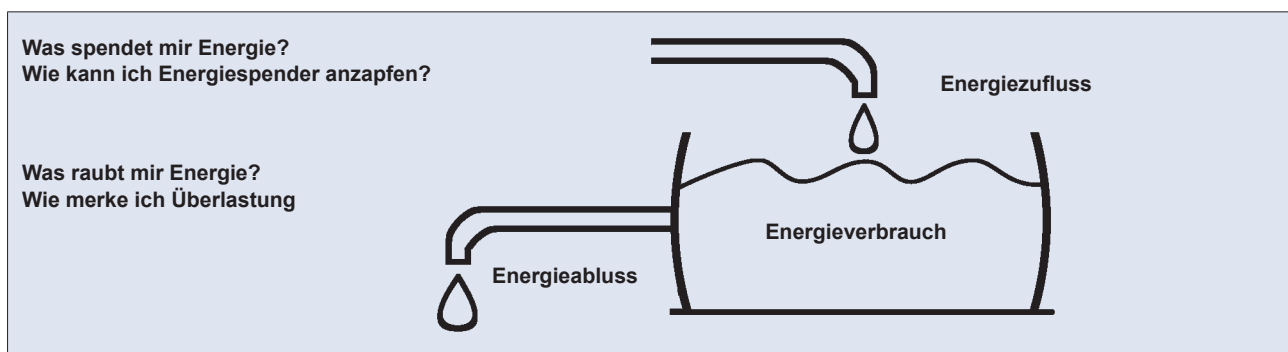
Quelle: Übliche Methode zur Burnout-Prophylaxe. Als Einzelübung zum Beispiel zu finden in Landmann 2010, Seite 44ff. Übungsanleitung für Kleingruppe: Andrea Egger-Subotitsch.

Beschreibung der Methode: Zeichnen Sie als Übungsleiterin auf ein Plakat ein Gefäß, zum Beispiel ein Glas oder ein Häferl, und zeichnen Sie als Linie einen Energiepegel ein. Symbolisch für die Energieräuber im Alltag hat das Gefäß einen Abflusshahn. Von oben kann Flüssigkeit, sprich »Energie« nachgefüllt werden.

Übungsteil I:

Die TeilnehmerInnen sollen in Kleingruppen ihre Energiespender und Energieräuber auf Kärtchen sammeln:

- Was gibt mir Energie?
- Was raubt mir Energie?



Übungsteil II:

In Kleingruppen (drei Personen) arbeiten die TeilnehmerInnen folgende Fragen aus. Ziel ist es, zumindest einen Energieräuber zu reduzieren und einen Energiespender besser in den Alltag zu integrieren (pro Person). Es werden dafür gezielt die Ressourcen der TeilnehmerInnen genutzt, die sich gegenseitig unterstützen.

Entfernen Sie Energieräuber

- Welchen der Energieräuber können Sie entfernen oder reduzieren? Auf welche Weise entfernen Sie die Energieräuber aus Ihrem Alltag? Wann werden Sie dies tun?

Vermehren Sie Ihre Energiespender

- Wie können Sie diese Dinge stärker in Ihren Alltag integrieren? Wie können Sie mehr davon tun? Was ist ein erster Schritt? Wann haben Sie das vor? Was könnten Sie konkret in der nächsten Woche davon umsetzen, wann, wo und wie?

Dauer der Methode: ca. 15 Minuten.

Vorbereitung / Material: Flipchart-Papier, Stifte, Kärtchen, Notizzmöglichkeit für die TeilnehmerInnen.

Anmerkungen: Den TeilnehmerInnen kann angeboten werden, dass sie untereinander Telefonnummern oder E-Mail-Adressen austauschen, um sich zum Beispiel nach einer Woche anzurufen und nachzufragen, ob ihnen ihr Vorhaben in Bezug auf die Energiespender gelungen ist.

Zielgruppen: alle Zielgruppen.

7.2.8 Copingstrategien bei Stress und ihre Vor- und Nachteile

Theoretischer Abriss: Grundsätzlich ist eine Situation, ein Umweltfaktor, eine Arbeitsbedingung per se nicht für jeden Menschen gleich belastend. Zur psychischen Belastung werden Umweltreize dann, wenn sie vom menschlichen Gehirn oder auch vom Körper als belastend bewertet bzw. erlebt werden. Die Person kann dann noch auf die als belastend wahrgenommene Situation reagieren und den Stress bewältigen. Unterschiedliche Umgangsformen mit Stress sind auf Dauer mehr oder weniger hilfreich und gesund.

Mit dem »Stressverarbeitungsfragebogen« von Erdmann und Janke (Bezugsquelle z. B. www.testzentrale.de) oder vergleichbaren Instrumenten können Copingstrategien erfasst werden und im Rahmen eines Train-the-Trainer-Seminars gut eingesetzt werden, um eigene Copingstrategien zu reflektieren und die Vor- und Nachteile von Bewältigungsstrategien zu diskutieren¹⁷⁶. Im SVF werden folgende Stressverarbeitungsweisen erfasst:

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| • Bagatellisierung | • Vermeidung |
| • Herunterspielen | • Flucht |
| • Schuldabwehr | • Soziale Abkapselung |
| • Ablenkung | • Gedankliche Weiterbeschäftigung |
| • Ersatzbefriedigung | • Resignation |
| • Selbstbestätigung | • Selbstbemitleidung |
| • Situationskontrolle | • Selbstbeschuldigung |
| • Reaktionskontrolle | • Aggression |
| • Positive Selbstinstruktion | • Pharmakaeinnahme |
| • Soziales Unterstützungsbedürfnis | • Entspannung |

Art der Übung: Gruppenübung und Kleingruppenarbeit.

Übungsziel: Selbstreflexion von Stressverarbeitung, Erhöhung der Handlungskompetenzen bei Stress, Gesundheitsförderung.

¹⁷⁶ Der SVF (Stressverarbeitungsfragebogen) ist wie fast alle psychologischen Testmaterialien kostenpflichtig und nur von ausgebildeten DiplompsychologInnen einzusetzen. Alternativ dazu könnte auch das TICS (Trierer Inventar zum chronischen Stress) verwendet werden. Bezugsmöglichkeiten unter: www.testzentrale.de

Quelle: Stressverarbeitungsfragebogen von Erdmann und Janke; Übungsanleitung Andrea Egger-Subotitsch.

Beschreibung der Methode: Nach einer kurzen Erklärung, wie Stress entsteht, und der individuellen Möglichkeiten der Stressverarbeitung wird der SVF ausgeteilt. Die TeilnehmerInnen beantworten alle Fragen (ca. 15 Minuten). Alternativ kann auch eine Computertestung (Web oder lokal) erfolgen. Bei der Paper-Pencil-Version sollte die Auswertung von dritten Personen, also nicht dem/der ÜbungsleiterIn und den TeilnehmerInnen, vorgenommen werden. Die Ergebnisse werden ausschließlich der getesteten Person zur Verfügung gestellt und der gesamte Ablauf sollte so gestaltet sein, dass die Anonymität gewahrt bleibt. Den TeilnehmerInnen werden auf allgemeiner Ebene die Aussagekraft des Verfahrens erklärt und wie die Ergebniskurven zu interpretieren sind.

Im Anschluss können folgende Fragen in Kleingruppen bearbeitet werden, wobei jede/r TeilnehmerIn selbst entscheidet und die Verantwortung dafür trägt, wie weit er/sie ihre eigenen Ergebnisse in die Diskussion einbringt.

Fragen für die Kleingruppe:

- Was hat mich überrascht an den Ergebnissen?
- Was möchte ich an meinen Copingstrategien ändern (und hier auch erzählen!)?
- Wie könnte ich das ändern?

Die Ergebnisse werden auf Flipcharts gesammelt. Optional können die Ergebnisse als Kurzpräsentation in die Großgruppe getragen werden.

Dauer der Methode: Exklusive Auswertungszeit ca. 90 Minuten.

Vorbereitung/Material: SVF: PCs oder Kopien; Flipchart und Stifte; eine Beispielergebniskurve zur Erklärung der Interpretation der Ergebnisse.

Zielgruppen: TrainerInnen im Ausbildungs- oder Weiterbildungssetting.

7.2.9 Mentalreise

Theoretischer Abriss: Um Entspannung und Selbstreflexion zu ermöglichen, muss der passende Rahmen geschaffen werden. Während einer Mentalreise wird ermöglicht, sich ganz sich selbst und den eigenen, ungeordneten Gedanken zu widmen. Durch die Schaffung einer Phantasiewelt und mittels symbolischer Elemente können sich die TeilnehmerInnen mit positiven und negativen Erfahrungen befassen. Damit wird ein Beitrag zur individuellen Psychohygiene geleistet.

Art der Übung: Übung in der Gesamtgruppe.

Übungsziel: Entspannung und Ressourcenaktivierung.

Quelle: Allgemeine Entspannungstechnik, verschiedene Quellen; Text von Andrea Egger-Subotitsch.

Beschreibung der Methode: Bevor Sie mit der Mentalreise beginnen, sollte das Ziel des Seminars bzw. das Motto »Wir wollen uns das Arbeitsleben leichter machen« nochmals wiederholt werden, damit der Aufmerksamkeitsfokus der TeilnehmerInnen in dem Bereich liegt. Sorgen Sie für eine ruhige, angenehme Atmosphäre. Stellen Sie sicher, dass keine störenden Geräusche in den Raum eindringen. Dann stellen Sie die TeilnehmerInnen darauf ein, auf eine Mentalreise geschickt zu werden. Sprechen Sie langsam mit einer sanften, leisen, ruhigen Stimme den folgenden Text. Die kursiven Textpassagen sind Anmerkungen für den/die SprecherIn.

Allgemeine Anleitung zur Entspannung

Setzen wir uns einmal angenehm hin und nehmen wir eine entspannte, lockere Haltung ein. Lockern wir die Schultern, versetzen wir den Rücken in eine angenehme Position, achten wir auf die Sitzfläche – ist das Gewicht gleichmäßig verteilt? Stehen die Füße gut? Und wenn du eine angenehme Position gefunden hast, kannst du die Augen schließen, jetzt oder später, wie es angenehm ist für dich. Lass deine Konzentration durch deinen Körper wandern, fühle deinen Körper. Gibt es irgendwo noch eine Spannung, kannst du deinen Atem dazu benutzen, diese Spannung auszuatmen. Wandere mit deiner Aufmerksamkeit langsam von deinem Scheitel bis zur Sohle. Lockere deine Stirn, die Gesichtsmuskulatur und deinen Kiefer. Dabei kann es passieren, dass sich dein Mund leicht öffnet, das ist okay. Lockere den Hals, den Nacken. Sende Wärme und Licht in deine Körperteile. Weiter zu den Armen und Händen. Gibt es einen Unterschied zwischen links und rechts? Das kann sein.

Du kannst weiter wandern: Bauch, Gesäß, Füße. Manchmal stellt sich bei Entspannung ein angenehmes Wärmegefühl oder ein leichtes Kribbeln ein, die Durchblutung wird besser, weil sich die Muskulatur entspannt.

Beginn der Mentalreise

Wenn du jetzt ganz entspannt sitzt, lade ich dich ein, einen mentalen Spaziergang zu machen und auf einer schönen Blumenwiese zu wandern. Die Wiese ist wunderbar grün, die Blumen strahlen in allen Farben. Du wanderst durch Wiesen und Hügel. Du spürst, wie die sanfte Frühlingssonne deinen Körper angenehm durchflutet. Du wanderst, genießt die Umgebung, Luft, Wiesen. Nimmst die Natur wahr.

Rucksack (Rückblick)

Während du wanderst, spürst du deinen Rucksack am Rücken und beschließt, eine Rast zu machen. Schau dich um, suche dir einen netten Platz und mach es dir gemütlich.

Sprechpause

Schau einmal in deinem Rucksack nach, was da alles drinnen ist. Dinge aus deinem Leben, die du magst und gerne hast, die du bewahren möchtest. Schau sie dir an und pack sie wieder ein, wenn du sie gerne mitnehmen möchtest. Was könnte das sein? Wofür steht das in deinem Leben? Die nützlichen, guten Dinge, die du brauchst ... Dann gibt es vielleicht Dinge in deinem Rucksack, die du nicht mehr brauchst. Dinge, die deinen Rucksack nur schwer machen. Du kannst sie zurücklassen. Schau sie dir noch einmal an, wenn du magst, und lege sie weg. Was könnte das sein ...? Nimm dir ruhig Zeit und sortiere deine Sachen.

Sprechpause

Wenn du langsam fertig bist, nimm deinen Rucksack und wandere weiter. Der Rucksack ist angenehm leicht. Du wanderst durch eine wundervolle Landschaft, durch Wiesen, an Bächen entlang.

Baum

Und wie du da so wanderst, siehst du auf einer Anhöhe einen Baum. Du wanderst dort hin und beschließt, dich im Schatten des Baumes hinzulegen und zu rasten. Du genießt die Ruhe, spürst vielleicht einen angenehmen Windhauch, der die Blätter bewegt. Und du schaut gegen den Himmel, durch die Blätter hindurch. Da ziehen weiße Wölkchen über den blauen Himmel, kommen und ziehen vorbei. Vielleicht siehst du in diesen Wolken Szenen aus deinem Leben, deiner Arbeit, die du nun aus der Distanz anschauen kannst. Schöne Szenen ziehen an dir vorüber. Bilder, in denen du glücklich bist, erfolgreich ...

Vielleicht tauchen auch Bilder auf, die nicht so angenehm sind. Das darf sein. Du liegst gut verbunden mit der Erde, geschützt durch die Blätter des Baumes, und schaut aus sicherer Distanz auf diese Bilder, die kommen und gehen. Vielleicht siehst du dich in einem Bild, in einer Szene, und du möchtest noch einmal aus der Ferne hinschauen und dich unterstützen. Du kannst dir Liebe, Geborgenheit, Schutz, Kraft schicken, oder was auch immer du in dem Bild brauchst, damit du gut durch die Situation kommst. Vielleicht taucht ein Thema, ein Bild auf aus deinem Arbeitsleben, das du später in dem Seminar einbringen möchtest, dann notiere es vor deinem geistigen Auge. (Pause)

Die Wolken kommen und gehen, ziehen weiter ... Und wie du so durch die Äste des Baumes schaust, entdeckst du die Früchte auf diesem Baum. Diese Früchte ziehen deine Aufmerksamkeit auf sich. Und du entdeckst viele dieser wunderbaren, leuchtenden Früchte. Welche Farbe haben sie, welchen Glanz? Du fühlst deutlich, dass dich der Baum einlädt, seine Früchte zu pflücken. Er möchte sie dir schenken. Dafür sind sie da, damit du dich freust. Und du fühlst dich hingezogen und pflückst so viele Früchte, wie du möchtest. In den Früchten steckt die Kraft und Stärke des Baumes, der hier seit Jahrzehnten steht. All seine Energie schenkt er dir durch seine Früchte. Du spürst, wenn du davon isst, strömt die ganze Energie in dich hinein. Sie durchflutet dich. Du fühlst die Kraft und die Stärke des Baumes nun in dir.

Sprechpause

Du nimmst dir so viele Früchte für deinen weiteren Weg mit, wie du gerne magst und brauchst. Du brichst langsam auf. Du hast die Früchte mit dir. Du kannst jederzeit welche essen auf deinem Weg, langsam geht die Wanderung zu Ende. Du kannst aber jederzeit an diesen Ort zurückkehren, dich mit wundervollen Früchten versorgen. Das Bild der Landschaft ist in dir. Die Wanderung geht zu Ende.

Rückkehr aus der Entspannung

Langsam kehrst du in das Hier und Jetzt zurück. Du hörst meine Stimme und ich zähle langsam von 3 nach 1 rückwärts. Bei 1 wirst du deine Augen öffnen und angenehm erholt im Hier und Jetzt ankommen.

3 ... Du nimmst die Geräusche aus deiner Umgebung wahr ...

2 ... Du bewegst deine Finger, spannst deine Hände kurz an, indem du eine Faust machst und wieder locker lässt ...

Und nun auf 1 – Augen öffnen.

Ende

Nun weisen Sie die TeilnehmerInnen an, sich zu bewegen und zu strecken. Sie können kleine Notizbüchlein austeilten, in denen die TeilnehmerInnen ihre Gedanken, die sie sich während der Mentalreise gemacht haben, niederschreiben können.

Dauer der Methode: 20 Minuten.

Vorbereitung/Material: Optional können kleine Notizbüchlein ausgeteilt werden.

Zielgruppen: alle Zielgruppen.

7.2.10 Entspannungsmethode: Progressive Muskelrelaxation nach Jacobson

Theoretischer Abriss: Bei der progressiven Muskelentspannung (auch: progressive Muskelrelaxation, kurz PMR, oder progressive Relaxation, kurz PR, oder Tiefenmuskelentspannung) nach Edmund Jacobson handelt es sich um ein Verfahren, bei dem durch die willentliche und bewusste An- und Entspannung bestimmter Muskelgruppen ein Zustand tiefer Entspannung des ganzen Körpers erreicht werden soll. Dabei werden nacheinander die einzelnen Muskelpartien in einer bestimmten Reihenfolge zunächst angespannt, die Muskelspannung wird kurz gehalten, und anschließend wird die Spannung gelöst. Die Konzentration der Person wird dabei auf den Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung gerichtet und auf die Empfindungen, die mit diesen unterschiedlichen Zuständen einhergehen. Ziel des Verfahrens ist eine Senkung der Muskelspannung unter das normale Niveau aufgrund einer verbesserten Körperwahrnehmung. Mit der Zeit lernt die Person, muskuläre Entspannung herbeizuführen, wann immer sie dies möchte. Zudem können durch die Entspannung der Muskulatur auch andere Zeichen körperlicher Unruhe oder Erregung reduziert werden, wie beispielsweise Herz-

klopfen, Schwitzen oder Zittern. Darüber hinaus können Muskelverspannungen aufgespürt und gelockert und damit Schmerzzustände verringert werden.

Übungsziel: Entspannungsmethode ausprobieren.

Quelle: Jacobson 2006.

Beispiel einer Anleitung unter: www.progressivemuskelentspannung.com oder www.neuro24.de/entspan.htm oder www.palverlag.de/entspannungsmethoden.html

Beschreibung der Methode: Der/Die ÜbungsanleiterIn, idealerweise in Progressiver Muskelrelaxation ausgebildet, bereitet die TeilnehmerInnen auf die Übung vor und erklärt das Prinzip der PMR. Die PMR wird einmal im »Trockentraining« durchgegangen, um zu zeigen, wie die einzelnen Muskelgruppen an- und entspannt werden sollen. Danach beginnt die eigentliche Übungssequenz.

»Nehmen Sie sich 20 bis 30 Minuten Zeit. Suchen Sie sich zum Entspannen einen ruhigen Raum aus, wo Sie ungestört im Liegen oder in einer bequemen Sitzhaltung Ihre Entspannungsübung durchführen können. Dämpfen Sie unter Tage das Licht ein wenig.

Machen Sie einige tiefe Atemzüge und lassen Sie Ihren Körper locker und angenehm schwer werden. Spannen Sie nun nacheinander jeden einzelnen Muskel Ihres Körpers etwa 5 Sekunden lang an – gerade so stark, daß Sie ein leichtes Ziehen verspüren und ein deutliches Gefühl für die Lage der Muskeln haben; es soll nicht zu einer Verkrampfung kommen. Dann lösen Sie die Spannung wieder, ohne sich viel dabei zu bewegen. Machen Sie sich etwa 10 Sekunden lang das Gefühl der Entspannung bewußt.

Wiederholen Sie Anspannung – Entspannung, wenn Sie die Entspannung nicht gleich zum ersten Mal empfinden. Während Sie die jeweiligen Muskeln anspannen, versuchen Sie, alle anderen Muskeln so entspannt wie möglich zu halten.

Beginnen Sie mit der rechten Faust.

1. Ballen Sie die rechte Faust, zählen Sie langsam von 1 bis 5, dann lassen Sie die Spannung los. Genießen Sie das Gefühl der Entspannung. (10 Sekunden)
2. Nun ballen Sie die linke Faust, zählen langsam von 1 bis 5 und dann lassen Sie wieder locker.
3. Nun spannen Sie die Oberarmmuskeln (Bizeps). Beugen Sie dabei die Unterarme, daß sie im rechten Winkel zum Oberarm stehen. Dann entspannen Sie wieder.
4. Spannen Sie nun die Unterarmmuskeln (Trizeps), indem Sie mit den Handflächen flach auf die Unterlage drücken, dann entspannen Sie wieder.
5. Runzeln Sie nun die Stirn. Öffnen Sie die Augen dabei ganz weit. Ziehen Sie die Augenbrauen hoch, so daß Querfalten auf der Stirn entstehen, dann entspannen Sie wieder.
6. Ziehen Sie nun die Augenbrauen zusammen, so daß eine senkrechte Falte über der Nase entsteht – dann entspannen Sie wieder und glätten die Stirn.
7. Nun kneifen Sie die Augen ganz fest zusammen und zählen langsam von 1 bis 5, dann entspannen Sie wieder.
8. Pressen Sie nun die Lippen aufeinander, ohne die Zähne zusammenzubeißen, dann entspannen Sie wieder.
9. Nun drücken Sie mit der Zunge gegen den Gaumen, dann entspannen Sie wieder und lassen die Zunge locker im Mund liegen.
10. Beißen Sie nun die Zähne zusammen und entspannen dann wieder.
11. Drücken Sie nun den Nacken fest gegen die Unterlage oder nach hinten, dann entspannen Sie wieder.
12. Pressen Sie nun das Kinn fest auf die Brust, dann entspannen Sie wieder.
13. Ziehen Sie nun die Schultern hoch bis zu den Ohren, dann lassen Sie sie wieder fallen und entspannen sich.
14. Nun drücken Sie die Schulterblätter nach hinten zur Wirbelsäule hin zusammen, dann entspannen Sie wieder.

15. Nun atmen Sie tief ein, daß sich der Brustkorb wölbt. Halten Sie nun den Brustkorb so und atmen nur flach weiter. Dann lassen Sie den Brustkorb zusammenfallen und entspannen sich wieder.
16. Nun drücken Sie den Bauch heraus und halten ihn eine Weile, während Sie weiter atmen. Dann ziehen Sie den Bauch ein und entspannen wieder.
17. Wenn Sie in der Liegeposition sind, heben Sie nun das Gesäß ab und machen Sie ein Hohlkreuz. Beim Sitzen spannen Sie nur die Gesäßmuskeln zusammen, dann entspannen Sie wieder.
18. Spannen Sie die Oberschenkel an, indem Sie so tun, als ob Sie mit den Knien etwas wegdrücken wollten. (Wenn Sie liegen, müssen Sie die Beine erst anziehen und aufstellen). Dann entspannen Sie wieder.
19. Spannen Sie die Unterschenkel an, indem Sie die Füße nach unten auf die Unterlage drücken, dann entspannen Sie wieder.
20. Spannen Sie die Unterschenkel an, indem Sie die Füße nach oben ziehen, dann entspannen Sie wieder.

Bleiben Sie nun noch einige Minuten ganz ruhig liegen und genießen Sie die Entspannung. Gehen Sie in Gedanken noch einmal alle Muskelgruppen durch und lockern Sie diese weiter. Fragen Sie sich: »Fühle ich noch Anspannung im Schulterbereich, fühle ich noch Anspannung im Gesäßbereich, fühle ich noch Anspannung im ...? Dann zählen Sie vier, drei, zwei und eins. Bei eins sagen Sie sich: »Ich fühle mich wohl und erfrischt, hellwach und ruhig«, und stehen auf.

Atmen Sie bei der Übung tief, langsam und gleichmäßig aus und ein. Denken Sie am Ende der Übung beim Einatmen das Wort »ganz«, beim Ausatmen das Wort »ruhig«. Störende Gedanken lassen Sie vorüberziehen, indem Sie sich wieder auf die Entspannung konzentrieren. Später, nach der Entspannungsübung können Sie sich eingehend damit beschäftigen.

Für manche meiner Klienten ist es auch hilfreich, sich, statt das Wort »ruhig« zu denken, eine schöne angenehme Situation vorzustellen. Gerade für diejenigen, die in Belastungssituationen Kampf- oder Fluchtreaktionen zeigen, ist diese Entspannung sinnvoll, da besonders die Skelettmuskulatur angespannt wird. Sie lernen durch die Übung Ihren Körper besser kennen, werden sich der Anspannung bewußt und die Übung kommt Ihrem Bewegungsdrang entgegen.«¹⁷⁷

Ende!

Im Anschluss wird in der Gruppe von Seiten der ÜbungsanleiterIn nachgefragt, wie es den TeilnehmerInnen ergangen ist, welche Empfindungen sie hatten, ob sie sich entspannen konnten. Wichtig ist, dass es zu keiner Bewertung kommt und kein »Leistungsdruck – ich kann mich nicht richtig entspannen« entsteht. Jeder Mensch hat seine eigenen Zugänge zur Entspannung, für manche ist PMR die Methode der Wahl, für andere nicht. Jede Empfindung im Zuge der Entspannung ist zulässig und sollte so im Raum stehen gelassen werden. Es gibt kein Richtig und Falsch.

Dauer der Methode: 1 Stunde.

Zielgruppen: alle Zielgruppen.

7.2.11 Achtsamkeitsübung

Theoretischer Abriss: Achtsamkeit bezeichnet einen systematischen Prozess der Selbstbeobachtung, Selbsterforschung und des achtsamen Handelns. Der aus der buddhistischen Lehre stammende Begriff bedeutet, der eigenen Gefühle, Gedanken und Handlungen bewusst zu sein. Durch Meditation wird man zum in sich ruhen-

¹⁷⁷ www.palverlag.de/muskelentspannung-jacobson-durchfuehrung.html

den Zeugen des Augenblicks. Achtsamkeit kann in der ruhenden Meditation geschult werden. Achtsam sein, kann man aber auch in jedem Moment des Lebens: Dinge mit allen Sinnen wahrnehmen oder auch achtsam handeln.

Folgendes Experiment veranschaulicht diesen Bewusstmachungsprozess auf angenehme Weise. Wichtig wäre, sich mental darauf einzulassen und keine zynische Abwehrhaltung einzunehmen.

Art der Übung: Gruppenübung.

Übungsziel: Das Prinzip der Achtsamkeit auf eine Alltagssituation anwenden lernen: Achtsames Genießen.

Quelle: Andrea Egger-Subotitsch; Literatur: Kabat-Zinn et al. 2007.

Beschreibung der Methode: Der/Die ÜbungsanleiterIn erklärt zuerst das Prinzip und die Methode der Achtsamkeit und sorgt für eine ruhige Atmosphäre und Stimmung. Von Vorteil wäre, wenn die TeilnehmerInnen viel Platz um sich herum haben, also nicht zu eng sitzen. Er/Sie teilt dann für jede/n ein Stück Schokolade aus. Die TeilnehmerInnen werden dazu angehalten, dieses Stückchen Schokolade bewusst mit allen Sinnen zu genießen und mit Achtsamkeit zu essen. Dazu werden folgende Fragen an die TeilnehmerInnen gestellt: Wie sehen die Farben der Verpackung aus? Wie fühlt sich das in der Hand an? Was höre ich beim Auspacken? Merke ich schon eine eigene körperliche Reaktion? Rinnt mir schon das Wasser im Mund zusammen? Wie riecht die Schokolade? Welchen Eindruck hinterlässt sie auf meiner Zunge? Wie fühlt sich die Schokolade in meinem Mund an? Wie schmeckt sie? Ändert sich die Wahrnehmung? Was machen ihre Gedanken? Einfach fühlen, beobachten und sein lassen. Gedanken kommen und gehen auch wieder.

Dauer der Methode: 10 Minuten.

Vorbereitung/Material: Kleine Schokoladestücke einzeln verpackt.

Zielgruppen: alle Zielgruppen.

8 Arbeitsmaterialien

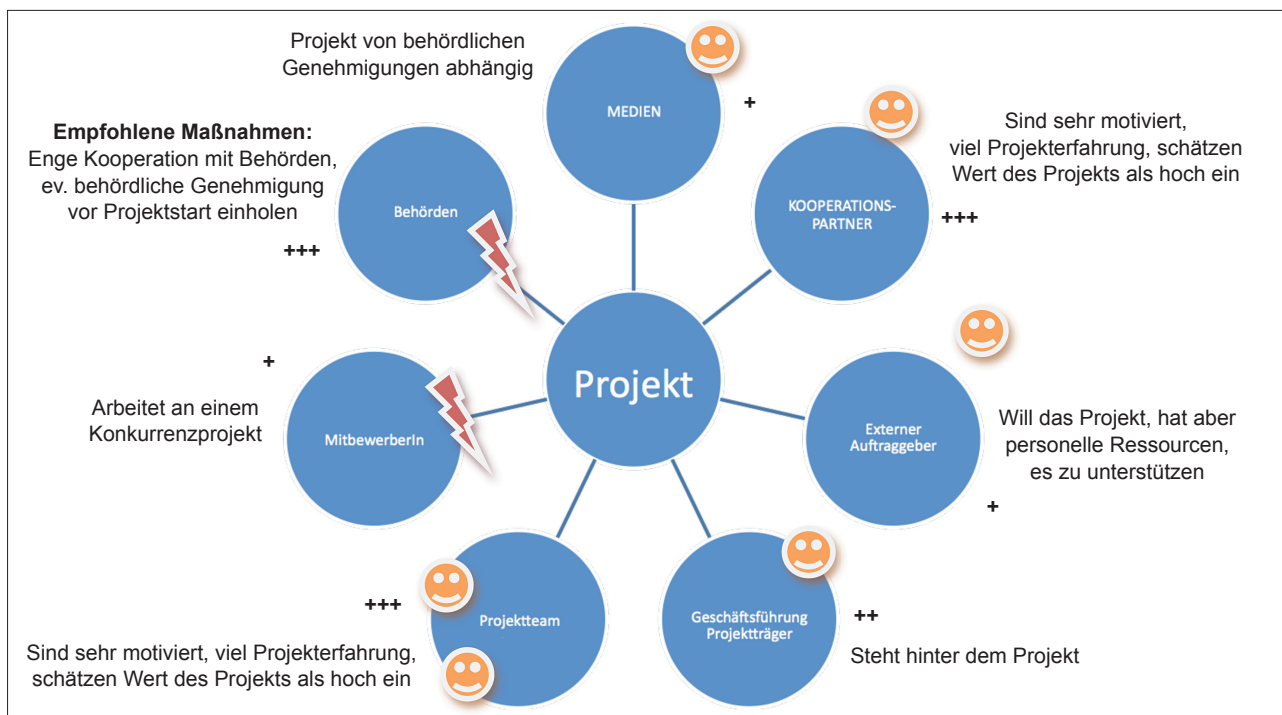
8.1 Arbeitsmaterialien zu Kapitel 1.2, Methoden »Projektmanagement im Bildungs- und Beratungsbereich«

8.1.1 Arbeitsblätter für »Analyse der Projektumwelt« (siehe 1.2.2)

Arbeitsblatt »Umfeldanalyse tabellarische Darstellung«

Umfeldgruppe	Klima / Stimmung + ~ -	Bedeutung, Macht	Erwartungen + Befürchtungen -	Strategien, Maßnahmen
Geschäftsführung				
Interner Auftraggeber				
ProjektleiterIn				
Projektteam				
Vom Projekt be- troffene Abteilungen				
Externer Auftraggeber				
Kooperations- partner				
Mitbewerb				
Behörden				
PolitikerInnen				
Medien, Öffentlichkeit				
Andere:				

Arbeitsblatt Umfeldanalyse grafische Darstellung – Haltung zum Projekt + Macht (+++) eintragen



8.1.2 Arbeitsblätter für »Anfertigen eines Projektstrukturplans« (siehe 1.2.3)

Arbeitsblatt »Projektstrukturplan halbgrafische Darstellung mit Kodierung und Einrückung« (Beispiel Tagung)

Wann?	Aufgabe	Von wem?
Woche 1	1. Festlegung des Tagungsthemas, TN-Anzahl, Rohentwurf Programm	PL (Projektleitung)
Woche 1	2. Einholung von Kostenvoranschlägen für Tagungsort	PM (Projektmitarbeit)
Woche 1-3	3. Erstellung eines E-Mail-Verteilers für die Aussendung der Einladung	PM
Woche 2	4. Festlegung des Tagungsorts	PL
Woche 2-3	5. Kontaktierung der Vortragenden	PM
Woche 2	6. Kontaktierung von möglichen ModeratorInnen, Kostenvoranschlägen	PM
Woche 4	7. Festlegung von Vortragenden und ModeratorInnen	PL
Woche 4	8. Aussendung von Richtlinien und Terminen für Abstracts, PowerPoint-Präsentationen	PM
Woche 5	9. Erstellung und Aussendung der Einladung	PM, PL
Woche 6-8	10. Erstellung der Tagungsmappe und laufende Aktualisierung	PM
Woche 6-8	11. laufendes Monitoring der einlangenden Einladungen und Vergleich mit zu erzielenden TeilnehmerInnen, ev. Erweiterung des Adressverteilers und nochmalige Bewerbung	PM
Woche 9	12. Endredaktion der Tagungsmappe und laufende Aktualisierung	PM
Woche 9	13. Herstellung von Namenskartchen	PM
Woche 9	14. Bescheidgabe an Konferenzzentrum der TagungsteilnehmerInnen, Bestellung Getränke, Buffet, Bestuhlung	PM
Woche 9	15. Versand von nötigen Moderationsinfos (Programm, Tagungsmappe, Konferenzort)	PM
Woche 9	16. Aussendung der Presseaussendung	PL, PM
Woche 9	17. Vorbereitung der Kiste mit allen Tagungsmaterialien + Schlusscheck	PM
Woche 9	18. Schlusscheck Konferenzort	PM
Woche 10	19. Hospitality-Desk, Betreuung der Vortragenden, technische Betreuung (wer macht was?)	PL, PM

Arbeitsblatt »Projektstrukturplan als Balkendiagramm« (Beispiel Tagung)

Aufgaben	1. Wo	2. Wo	3. Wo	4. Wo	5. Wo	6. Wo	7. Wo	8. Wo	9. Wo	10. Wo
Festlegung des Tagungsthemas, TN-Anzahl, Rohentwurf Programm										
Einholung von Kostenvorschlägen für Tagungsort										
Erstellung eines E-Mail-Verteilers für die Aussendung der Einladung										
Festlegung des Tagungsortes										
Kontaktierung der Vortragenden										
Kontaktierung von möglichen ModeratorInnen, Kostenvoranschläge										
Festlegung von Vortragenden und ModeratorInnen										
Aussendung von Richtlinien und Terminen für Abstracts, PowerPoint-Präsentationen										
Erstellung und Aussendung der Einladung										
Erstellung der Tagungsmappe und laufende Aktualisierung										
Laufendes Monitoring der einlangenden Einladungen und Vergleich mit zu erzielenden TeilnehmerInnen, ev. Erweiterung des Adressverteilers und nochmalige Bewerbung										
Endredaktion der Tagungsmappe und Vervielfältigung										
Herstellung von Namenskärtchen										
Bescheidgabe an Konferenzzentrum der TagungsteilnehmerInnen, Bestellung Getränke, Buffet, Bestuhlung										
Versand von nötigen Moderationsinfos (Programm, Tagungsmappe, Konferenzort)										
Aussendung der Presseaussendung										
Vorbereitung der Kiste mit allen Tagungsmaterialien und Schlusscheck										
Schlusscheck Konferenzort										
Hospitality-Desk, Fotos, Betreuung der Vortragenden, technische Betreuung (wer macht was?)										Tagung!

Arbeitsblatt »Projektstrukturplan grafische Darstellung« (Beispiel Tagung)

Tagung					
1. Rohentwurf Programm	2. Kontaktaufnahme Vortragende und ModeratorIn	3. Einladung und Anmeldungs- verwaltung	4. Konferenz- materialien	5. Pressearbeit	6. Tagung
1.1 Festlegung Tagungsthema und Tagungstitel	2.1 Mögliche Vortragende kontak- tieren und Vorträge vereinbaren	3.1 Erstellung der Einladung	4.1 Erstellung der Tagungsmappe	5.1 Erstellung einer Presseaussendung	6.1 Hospitality-Desk, Fotos, Betreuung Vortragende und ModeratorIn, techni- sche Betreuung
1.2 Festlegung Zielgruppe und TN-Anzahl	2.2 Einholung von Kostenvorschlägen für Moderation	3.2 Zusammenstellung eines Adress- verteilers	4.2 Erstellung von Namenskärtchen	5.2 Aussendung an den Presseverteiler	
1.3 Rohentwurf Programm: Vorträge, Workshops ...	2.3 Festlegung von Vortragenden und ModeratorInnen	3.3 Aussendung der Einladung	4.3 Sonstige Konferenzmateri- alien: Fotoapparat, TN-Liste, Kulis ...		
	2.4 Aussendung von Richtlinien und Terminen für Abs- tracts, PPT-Präsen- tationen, Infos an ModeratorIn	3.4 Entgegennehmen der Anmeldungen, Erstellung einer TN-Liste	4.4 Schlusscheck Konferenzort: Infrastruktur, TN- Anzahl, Getränke und Buffet bestellen		

8.1.3 Arbeitsmaterial für »Das perfekte Team« (siehe 1.2.4)

Potentialkarten

<p>Analytisch</p> <p>Ich zerlege Dinge und Ideen in Teile, um Gesetzmäßigkeiten und Beziehungen zwischen Einzelteilen zu erkennen.</p>	<p>Aufbauend</p> <p>Ich setze die unterschiedlichen Teile einer Idee oder eines Projektes so zusammen, dass ein Ganzes entsteht.</p>
<p>Ganzheitlich</p> <p>Ich bin in der Lage, einzelne Sachverhalte in ihren ganzheitlichen Zusammenhängen zu sehen, d. h. statt vieler Bäume den Wald zu sehen.</p>	<p>Integrieren</p> <p>Ich beziehe einzelne Sachverhalte in ein Gesamtsystem mit ein.</p>
<p>Introvertiert</p> <p>Ich bin stärker an innerer Reflexion und Verständnis als an Menschen und Dingen außerhalb des eigenen Selbst interessiert. Ich bin zurückhaltend bei der Offenbarung von Gedanken, Gefühlen und Reaktionen gegenüber anderen.</p>	<p>Logisch</p> <p>Ich denke nach Gesetzmäßigkeiten folgerichtig und schlüssig.</p>
<p>Mathematisch</p> <p>Ich kann gut mit Zahlen und Daten umgehen und kann sie auch verarbeiten.</p>	<p>Räumlich</p> <p>Ich habe die Fähigkeit, Dinge in Perspektiven und Dimensionen zu erkennen und zu verstehen und sie in Beziehung zueinander zu setzen.</p>
<p>Rational</p> <p>Ich sehe und bewerte Sachverhalte nicht gefühlsmäßig, sondern verstandes- und vernunftmäßig.</p>	<p>Technisch</p> <p>Ich verstehe Wissen aus dem Ingenieur- und naturwissenschaftlichen Bereich.</p>
<p>Probleme lösen</p> <p>Wenn schwierige Probleme anstehen, kann ich diese durch deren Analyse und die Ausarbeitung verschiedener Alternativen lösen.</p>	<p>Präzise Anweisungen</p> <p>Ich ziehe genaue Anweisungen solchen vor, die für viele Details Wahlmöglichkeiten offen lassen.</p>
<p>Eremit</p> <p>Es würde mir Spaß machen, einen ganzen Tag alleine mit meinen Gedanken zu sein.</p>	<p>Ohne Worte</p> <p>Vieles, was wichtig im Leben ist, kann nicht in Worten ausgedrückt werden.</p>
<p>Begründung</p> <p>Wissen »warum« ist wichtiger als wissen »wie«.</p>	<p>Wissenschaft</p> <p>Ich liebe es, naturwissenschaftliche oder soziale Phänomene zu erforschen und zu analysieren.</p>
<p>Kurz und Präzise</p> <p>Wenn ich jemandem einen Sachverhalt schildere, so fällt meine Darstellung kurz, präzise und konkret aus.</p>	<p>Theorien</p> <p>Mich faszinieren große Theorie- und Gedankengebäude. Es fällt mir leicht, mich darin zurechtzufinden.</p>

Dieses Blatt hat die Farbe BLAU – Bitte blau ausdrucken oder auf blaues Papier kleben

Dieses Blatt hat die Farbe ROT – Bitte rot ausdrucken oder auf rotes Papier kleben

<p>Intuitiv</p> <p>Ich erkenne etwas gefühlsmäßig, ohne dafür faktische Beweise haben zu müssen.</p>	<p>Kreatives Schreiben</p> <p>Ich lege gerne Gedanken schriftlich nieder, auch in Form von Briefen.</p>
<p>Einfühlsam</p> <p>Ich bin in der Lage, die Gefühle anderer Menschen zu verstehen und sie zu kommunizieren.</p>	<p>Emotional</p> <p>Ich habe Gefühle, die leicht erregt werden können und zeige sie auch.</p>
<p>Extravertiert</p> <p>Ich bin stärker an Menschen und Dingen außerhalb des eigenen Ichs als an inneren Gedanken und Gefühlen interessiert. Ich offenbare leicht meine Gedanken, Reaktionen, Gefühle.</p>	<p>Spirituell</p> <p>Ich habe die Neigung, über die real beobachtbaren Zusammenhänge hinausgehend auch nicht wahrnehmbare oder über-sinnliche Zusammenhänge zu sehen.</p>
<p>Lesen</p> <p>Ich bin jemand, der viel und gerne liest.</p>	<p>Musikalisch</p> <p>Ich spiele und höre selbst gerne Musik.</p>
<p>Schreiben</p> <p>Ich kann mich schriftlich klar ausdrücken und tue dies auch gerne.</p>	<p>Sozial</p> <p>Ich kümmere mich um AußenseiterInnen in Gruppen und schaue darauf, dass es allen gut geht.</p>
<p>Verbal</p> <p>Ich kann flüssig sprechen, kann mich gut ausdrücken. Ich habe die Fähigkeit, mich leicht verständlich zu machen.</p>	<p>Zwischenmenschlich</p> <p>Ich kann Beziehungen zu vielen und unterschiedlichen Menschen aufbauen und dauerhaft pflegen.</p>
<p>Der sechste Sinn</p> <p>Ich kann oft die Lösung meiner Probleme voraussehen.</p>	<p>Team</p> <p>Ich arbeite lieber mit anderen im Team als alleine. Ich fühle mich in Gruppen wohl und bin durch die anderen auch produktiver.</p>
<p>Erster Eindruck</p> <p>Ich verlasse mich mehr auf erste Eindrücke und Gefühle, wenn ich etwas beurteile, als auf eine sorgfältige Analyse der Situation.</p>	<p>Sensibel</p> <p>Ich habe ein starkes Gespür für Atmosphäre und Spannungen in Gruppen.</p>
<p>Rhetorik</p> <p>Es macht mir Spaß, andere zu überzeugen und auf meine Seite zu ziehen.</p>	<p>Vermitteln</p> <p>In Konfliktsituationen bin ich oft der vermittelnde Pol zwischen den Parteien.</p>
<p>Unterrichten & Trainieren</p> <p>Es macht mir Spaß, anderen Menschen Inhalte und Fähigkeiten zu vermitteln.</p>	<p>Beraten & Helfen</p> <p>Wenn jemand in Schwierigkeiten ist, zögere ich nicht zu helfen oder beratend zur Seite zu stehen.</p>

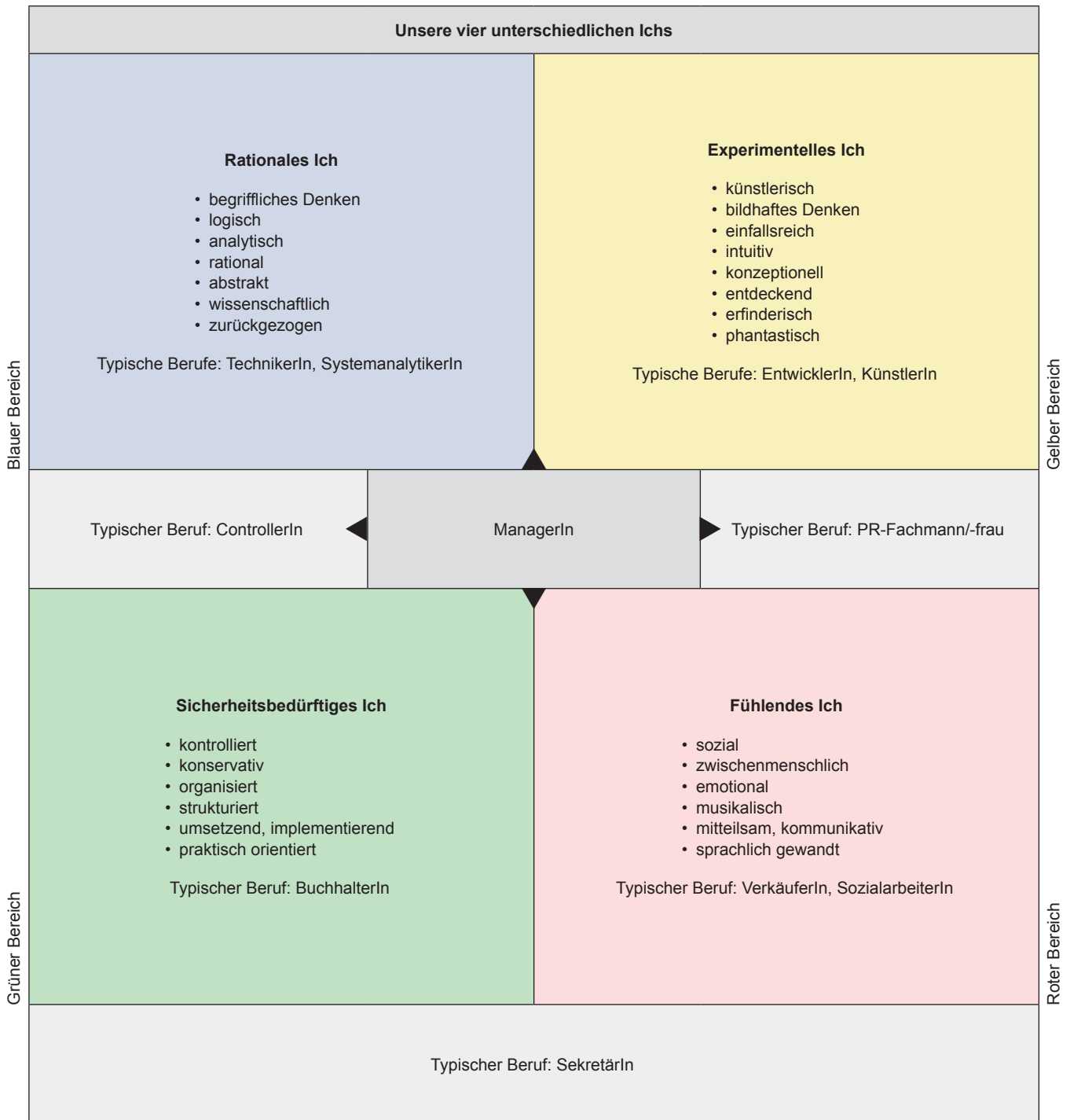
<p>Detailliert</p> <p>Ich berücksichtige kleine und kleinste Bestandteile eines Sachverhalts und lege Wert darauf.</p>	<p>Quantitativ</p> <p>Ich habe die Neigung, Sachverhalte nach messbaren Mengen zu betrachten und zu bewerten.</p>
<p>Dominierend</p> <p>Ich setze mich gegenüber anderen durch und steuere Gruppenprozesse. Ich neige dazu, auf andere bestimmend Einfluss zu nehmen.</p>	<p>Faktisches Denken</p> <p>Meine Denkweise orientiert sich ausschließlich an Tatsachen.</p>
<p>Finanziell</p> <p>Ich bin kompetent in der Handhabung und Überwachung der rechnerischen Aspekte von Kosten, Budgets, Investitionen und Ähnlichem.</p>	<p>Konservativ</p> <p>Ich neige dazu, am Althergebrachten festzuhalten.</p>
<p>Implementieren</p> <p>Ich setze gerne Ideen, Projekte usw. in die Praxis um.</p>	<p>Kontrolliert</p> <p>Ich halte mich eher zurück und beherrsche meine Gefühle.</p>
<p>Kritisch</p> <p>Ich prüfe und bewerte Projekte und Ideen sorgfältig.</p>	<p>Sequentiell</p> <p>Ich kann Sachverhalte in einer Reihenfolge zergliedern und ent-sprechend behandeln, d. h. eins nach dem anderen erledigen.</p>
<p>Zuverlässig</p> <p>Ich würde lieber für zuverlässig als für phantasievoll gehalten werden.</p>	<p>Kleine Schritte</p> <p>Ich bin der Ansicht, dass der Weg der kleinen Schritte am besten für die Lösung von Problemen geeignet ist.</p>
<p>Ordnung</p> <p>Es ist wichtig für mich, für alles einen Platz zu haben und alles an seinem Platz zu finden.</p>	<p>Sicherheit</p> <p>Ich mag Dinge nicht, die nicht vorhersehbar und unsicher sind.</p>
<p>Praktisch</p> <p>Wenn ich mit anderen zusammenarbeite, konzentriere ich mich meistens auf das Bodenständige.</p>	<p>Zeitmanagement</p> <p>Gründliches Planen und Organisieren der Zeit ist unerlässlich bei der Lösung schwieriger Probleme.</p>
<p>Struktur</p> <p>Struktur finde ich wichtiger als Inhalt. In Teams bin ich oft für Strukturierung zuständig.</p>	<p>Gesetze einhalten</p> <p>Ich meine, dass Gesetze immer eingehalten werden sollten.</p>
<p>Perfektion</p> <p>Es befriedigt mich, eine Sache bis zur Perfektion auszufeilen.</p>	<p>Stabilität</p> <p>Ich fühle mich unter stabilen Verhältnissen am wohlsten. Veränderungen machen mir oft Angst.</p>

Dieses Blatt hat die Farbe GRÜN – Bitte grün ausdrucken oder auf grünes Papier kleben

Dieses Blatt hat die Farbe GELB – Bitte gelb ausdrucken oder auf gelbes Papier kleben

<p>Innovation</p> <p>Ich entwickle Neues und erneuere bestehende Systeme.</p>	<p>Konzipieren</p> <p>Ich entwerfe selbst und selbstständig etwas. Ich verfasse Vorschläge, Ausarbeitungen, Pläne.</p>
<p>Kreativ</p> <p>Ich bin schöpferisch tätig, habe Ideen und kann diese auch gestalterisch verwirklichen.</p>	<p>Künstlerisch</p> <p>Ich neige zu ästhetisch-künstlerischer Gestaltung in unterschiedlichen Lebensbereichen.</p>
<p>Metaphorisches Denken</p> <p>Ich denke gerne in Bildern und Gleichnissen.</p>	<p>Originell</p> <p>Meine Ideen sind ursprünglich, aber auch ungewöhnlich.</p>
<p>Phantasievoll</p> <p>Ich habe eine Fähigkeit zur Vorstellung von Dingen, die mit den Sinnen nicht erfassbar sind oder in der Realität nicht existieren. Ich habe die Fähigkeit, Probleme auf eine neuartige Weise anzugehen.</p>	<p>Simultan</p> <p>Ich bin in der Lage, mehrere verschiedenartige Aufgaben gleichzeitig zu bearbeiten.</p>
<p>Planen</p> <p>Es macht mir Spaß, ein Projekt zu Beginn zu planen, wobei ich die konkrete Umsetzung lieber anderen überlasse.</p>	<p>Symbolisch</p> <p>Ich verdeutliche Ideen und Dinge durch Benutzung von Zeichen und Bildern.</p>
<p>Hundert Ideen</p> <p>Es macht mir Spaß, hundert Ideen und Pläne zu wälzen, auch wenn ich sie nicht immer umsetzen kann.</p>	<p>Unsicherheit</p> <p>Ich mag Dinge, die nicht vorhersehbar und unsicher sind.</p>
<p>Ungewöhnlich</p> <p>Ungewöhnliche Ideen und mutige Konzepte interessieren und fesseln mich.</p>	<p>Chaos</p> <p>Mein Schreibtisch befindet sich meistens in vollkommenem Chaos.</p>
<p>Unmögliches</p> <p>Je unmöglicher eine Sache scheint, desto mehr reizt es mich, mich dafür einzusetzen.</p>	<p>PhantastIn</p> <p>Es kann sein, dass ich voller Überzeugung an einer Idee festhalte, deren Umsetzung unmöglich scheint.</p>
<p>Experimente</p> <p>Es macht Spaß, sich auf Unvorhersehbares einzulassen.</p>	<p>Veränderungen</p> <p>Veränderung bereichert mein Leben. Ohne Veränderung wird mir langweilig.</p>

Arbeitsblatt »Die 4 Ichs in Organisationen«



Die jeweils einander gegenüberliegenden Ichs sind Gegensätze, die entweder im eigenen Ich, im Team oder in der Organisation vorhanden sind, aber oft im Konflikt zueinander stehen.

Wesentlich ist, dass in Teams und Organisationen erkannt wird, dass alle diese Kompetenzen notwendig sind, um erfolgreich und produktiv arbeiten zu können. Das heißt, der/die kreative EntwicklerIn muss erkennen, dass man nicht unabhängig von den finanziellen Möglichkeiten eines Unternehmens Neues entwickeln kann. Der ControllerIn wird aber auch erkennen müssen, dass es ohne Investitionen zu keiner Weiterentwicklung der Organisation kommen kann.

8.1.4 Arbeitsblätter für »Kommunikationsstaffel« (siehe 1.2.8)

Arbeitsblatt »Kommunikationsstaffel«

Informationseinheiten	Informationsübertragung												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Ursprüngliche Information													
Natascha													
die heimliche Geliebte													
des Grafen von Montecuccoli													
war auf der Flucht													
vor ihrem Mann													
Vladimir dem Schrecklichen													
wobei sie darauf bestand													
die transsibirische Eisenbahn													
nach Wladiwostok													
zu nehmen.													
Ihren kostenbaren Zobel													
fest um ihren zierlichen Hals geschlungen													
was wohl auf die klirrende Kälte zurückzuführen war													
stieg sie in den Zug ein													
und ließ sich erschöpft													
mit einem tiefen Seufzer													
in ihrem reservierten Abteil nieder.													
Als sie sich schon in Sicherheit wähnte													
öffnete sich die Türe													
und sie blickte erschreckt hoch.													
»Gnädigste reisen wohin?«													
fragte der Schaffner.													

Arbeitsblatt »Die 4 Verständlichmacher«

Die 4 Verständlichmacher (nach Friedemann Schulz von Thun)
1. Kurz und Prägnant
2. Strukturiert
3. Einfach
4. Mit zusätzlicher Stimulanz (Infotainment)

Arbeitsblatt »Medienmeldung«

Nach 13 Wörtern ist Schluß

(2.4.1984)

PADERBORN – Gut die Hälfte aller Erwachsenen kann nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gesprochenen Sätzen mit mehr als 13 Wörter nicht mehr folgen. Wenn eine Wortkette länger als 5,5 Sekunden dauert, reißt buchstäblich der Faden. Für siebenjährige Kinder ist die Schallgrenze des Verstehens bereits bei 8 Wörtern erreicht.

Zu diesem Schluß gelangte das in Anlehnung an die Universität/Gesamthochschule Paderborn tätige Institut für Kybernetik, das in 8 Jahren Versuche mit mehr als 1.000 Menschen machte.

Nachrichtensprecher in Funk und Fernsehen, Schullehrer und Vortragsredner aller Art sollten daraus Konsequenzen für ihre Sprechweise ziehen, meinte Dr. Siegfried Lehl, stellvertretender Leiter dieser Forschungseinrichtung. Rund ein Drittel aller Erwachsenen vergessen den Anfang eines Satzes bereits dann, wenn 11 Wörter ohne Pause aneinander gereiht wurden. Bei gedrechselten Sätzen mit 18 oder mehr Wörtern schrumpft das verstehende Auditorium auf ganze 15%. Die Sprechgeschwindigkeit sollte 2,5 Wörter je Sekunde nicht überschreiten.

8.1.5 Material für »Meine Stress-Antreiber« (siehe 1.2.9)

Antreibertest – das Miniskript

Mit Hilfe des nachfolgenden Tests können Sie Ihre Ausprägung der einzelnen Antreiber herausfinden. Stark ausgeprägte Antreiber (ab ca. 30 Punkten) können eine Eigendynamik entwickeln, sie kontrollieren immer stärker die innere Einstellung und das Verhalten: Man treibt sich selbst immer stärker an, um zu mehr Erfolg und Anerkennung zu kommen, erreicht aber eher nur mehr Stress (bei sich und anderen) und damit das Gegenteil von dem, was man sich erhofft. Über einer Höhe von ca. 40 Punkten können sich Antreiber sogar gesundheitsgefährdend auswirken.

Beantworten Sie die Aussagen dieses Tests mit Hilfe der Bewertungsskala (1–5), so wie Sie sich im Moment in Ihrer Berufswelt selbst sehen.

Bewertungsskala: Die Aussage trifft auf mich in meiner Berufswelt zu:

<i>Voll und ganz</i>	5
<i>Ziemlich</i>	4
<i>Etwas</i>	3
<i>Kaum</i>	2
<i>Gar nicht</i>	1

Kreuzen Sie bei jeder Formulierung den für Sie passenden Zahlenwert an.
Bitte antworten Sie spontan und »erraten« Sie nicht was richtig sein könnte.

Antreiber-Test						
1)	1	2	3	4	5	Wenn ich eine Arbeit mache, dann mache ich sie gründlich.
2)	1	2	3	4	5	Ich fühle mich verantwortlich, dass diejenigen, die mit mir zu tun haben, sich wohlfühlen.
3)	1	2	3	4	5	Ich bin ständig auf Trab.
4)	1	2	3	4	5	Wenn ich raste, roste ich.
5)	1	2	3	4	5	Anderen gegenüber zeige ich meine Schwächen nicht gerne.
6)	1	2	3	4	5	Häufig gebrauche ich den Satz: »Es ist schwierig, etwas so genau zu sagen.«
7)	1	2	3	4	5	Ich sage oft mehr, als eigentlich nötig wäre.
8)	1	2	3	4	5	Ich habe Mühe, Leute zu akzeptieren, die nicht genau sind.
9)	1	2	3	4	5	Es fällt mir schwer, Gefühle zu zeigen.
10)	1	2	3	4	5	»Nur nicht lockerlassen«, ist meine Devise.
11)	1	2	3	4	5	Wenn ich eine Meinung äußere, begründe ich sie.
12)	1	2	3	4	5	Wenn ich einen Wunsch habe, erfülle ich ihn mir schnell.
13)	1	2	3	4	5	Ich liefere einen Bericht erst ab, wenn ich ihn mehrere Male überarbeitet habe.
14)	1	2	3	4	5	Leute, die »herumtrödeln«, regen mich auf.
15)	1	2	3	4	5	Es ist für mich wichtig, von anderen akzeptiert zu werden.
16)	1	2	3	4	5	Ich habe eher eine harte Schale, aber einen weichen Kern.
17)	1	2	3	4	5	Ich versuche oft herauszufinden, was andere von mir erwarten, um mich danach zu richten.
18)	1	2	3	4	5	Leute, die unbekümmert in den Tag hineinleben, kann ich nur schwer verstehen.
19)	1	2	3	4	5	Bei Diskussionen unterbreche ich die anderen oft.
20)	1	2	3	4	5	Ich löse meine Probleme selbst.
21)	1	2	3	4	5	Aufgaben erledige ich möglichst rasch.
22)	1	2	3	4	5	Im Umgang mit anderen bin ich auf Distanz bedacht.
23)	1	2	3	4	5	Ich sollte viele Aufgaben noch besser erledigen.
24)	1	2	3	4	5	Ich kümmere mich persönlich auch um nebensächliche Dinge.
25)	1	2	3	4	5	Erfolge fallen nicht vom Himmel, ich muss sie hart erarbeiten.
26)	1	2	3	4	5	Für dumme Fehler habe ich wenig Verständnis.
27)	1	2	3	4	5	Ich schätze es, wenn andere meine Fragen rasch und bündig beantworten.
28)	1	2	3	4	5	Es ist mir wichtig, von anderen zu erfahren, ob ich meine Sache gut gemacht habe.
29)	1	2	3	4	5	Wenn ich eine Aufgabe einmal begonnen habe, führe ich sie auch zu Ende.
30)	1	2	3	4	5	Ich stelle meine Wünsche und Bedürfnisse zugunsten der Bedürfnisse anderer Personen zurück.
31)	1	2	3	4	5	Ich bin anderen gegenüber oft hart, um von ihnen nicht verletzt zu werden.
32)	1	2	3	4	5	Ich tromme oft ungeduldig mit den Fingern auf den Tisch (ich bin ungeduldig).
33)	1	2	3	4	5	Beim Erklären von Sachverhalten verwende ich gerne die klare Aufzählung: Erstens ..., zweitens ..., drittens ...
34)	1	2	3	4	5	Ich glaube, dass die meisten Dinge nicht so einfach sind, wie viele meinen.
35)	1	2	3	4	5	Es ist mir unangenehm, andere Leute zu kritisieren.
36)	1	2	3	4	5	Bei Diskussionen nicke ich häufig mit dem Kopf.
37)	1	2	3	4	5	Ich strenge mich an, um meine Ziele zu erreichen.
38)	1	2	3	4	5	Mein Gesichtsausdruck ist eher ernst.
39)	1	2	3	4	5	Ich bin nervös.
40)	1	2	3	4	5	So schnell kann mich nichts erschüttern.
41)	1	2	3	4	5	Meine Probleme gehen die anderen nichts an.
42)	1	2	3	4	5	Ich sage oft: »Tempo, Tempo, das muss rascher gehen!«
43)	1	2	3	4	5	Ich sage oft: »genau«, »exakt«, »logisch«, »klar« u. Ä.
44)	1	2	3	4	5	Ich sage oft: »Das verstehe ich nicht...«
45)	1	2	3	4	5	Ich sage gerne: »Könnten Sie es nicht einmal versuchen?«, und sage nicht gerne: »Versuchen Sie es einmal.«
46)	1	2	3	4	5	Ich bin diplomatisch.
47)	1	2	3	4	5	Ich versuche, die an mich gestellten Erwartungen zu übertreffen.
48)	1	2	3	4	5	Ich mache manchmal zwei Tätigkeiten gleichzeitig.
49)	1	2	3	4	5	»Die Zähne zusammenbeißen«, heißt meine Devise.
50)	1	2	3	4	5	Trotz enormer Anstrengungen will mir vieles einfach nicht gelingen.

Zur Auswertung des Fragebogens übertragen Sie bitte Ihre Bewertungen für jede entsprechende Frage auf den folgenden Auswertungsbogen.

Zählen Sie die Bewertungszahlen anschließend pro Block zusammen.

»Sei perfekt«	Fragen: 1__ 8__ 11__ 13__ 23__ 24__ 33__ 38__ 43__ 47__	Total: ____
»Mach schnell«	Fragen: 3__ 12__ 14__ 19__ 21__ 27__ 32__ 39__ 42__ 48__	Total: ____
»Streng dich an«	Fragen: 4__ 6__ 10__ 18__ 25__ 29__ 34__ 37__ 44__ 50__	Total: ____
»Mach es allen Recht«	Fragen: 2__ 7__ 15__ 17__ 28__ 30__ 35__ 36__ 45__ 46__	Total: ____
»Sei stark«	Fragen: 5__ 9__ 16__ 20__ 22__ 26__ 31__ 40__ 41__ 49__	Total: ____

Auswertung:

- bis 30 Punkte: förderlich
- ab 30 Punkte: mögliche Leistungsbeeinträchtigung
- ab 40 Punkte: möglicherweise gesundheitsgefährdend

Antreibertest – Innere Glaubenssätze und »Erlauber«

SEI PERFEKT

Innerer Glaubenssatz: »Ich muss alles noch besser machen, es ist nie gut genug.«

Erlauber: »Ich darf Fehler machen und aus ihnen lernen. Es können manchmal auch 90% genügen.«

MACH SCHNELL

Innerer Glaubenssatz: »Ich muss schnell sein, sonst werde ich nicht fertig.«

Erlauber: »Ich darf mir Zeit nehmen und auch Pausen machen. Manches darf auch länger dauern.«

STRENG DICH AN

Innere Glaubenssätze: »Ich muss mich immer anstrengen, egal wobei.«

»Das Leben ist hart.« »Ohne Fleiß kein Preis.«

Erlauber: »Ich darf mir Zeit nehmen und auch Pausen machen. Manches darf auch länger dauern.«

MACH ES ALLEN RECHT

Innerer Glaubenssatz: »Ich bin dann wertvoll, wenn alle mit mir zufrieden sind. Wenn ich Nein sage, werde ich abgelehnt.«

Erlauber: »Ich darf meine Bedürfnisse und Standpunkte ernst nehmen. Ich bin OK, auch wenn jemand unzufrieden mit mir ist. Ich darf es auch mir recht machen.«

SEI STARK

Innerer Glaubenssatz: »Niemand darf merken, dass ich schwach, empfindlich oder ratlos bin. Gefühle zeigt man nicht. Gefühle sind ein Zeichen von Schwäche und machen verletzlich. Indianer kennen keinen Schmerz.«

Erlauber: »Ich darf offen sein für Zuwendung. Ich darf mir Hilfe holen und sie annehmen. Gefühle zu zeigen ist erlaubt und ein Zeichen von Stärke.«

8.1.6 Arbeitsblatt für »Ein organisationsinternes Projekt durchführen« (siehe 1.2.10)

»Sie arbeiten alle in der internen Beratungsabteilung eines Großunternehmens. Die Zeiten sind lausig. Gestern war der Abteilungsleiter bei der Besprechung mit seiner Chefin, die ihm erklärte:

»Es tut mir leid, dass ich es sagen muss, aber wir haben die kritische Grenze erreicht, und es ist sehr fraglich, ob die Gesellschaft überleben kann. Wie Sie wissen, waren wir immer sehr anständig und haben niemals Leute gefeuert, außer wenn es absolut notwendig war. Wie die Dinge stehen, sehe ich nur zwei Möglichkeiten für Ihre Abteilung:

Wir machen den Laden zu. Wir bieten Ihre Dienste auch auf dem freien Markt an und decken damit 50 % Ihres Budgets ab.

Ich weiß, der Markt ist miserabel und die Konkurrenz sehr stark, aber ich glaube, wir können es schaffen. Wenn Sie wollen, können Sie auch neues Know-how einkaufen, vorausgesetzt, Sie tragen die Kosten. Ich gebe Ihnen 6 Monate Zeit zur Planung und Vorbereitung für den Start.«

Arbeitsanleitung für die »Abteilung«, die aus 5 bis 6 MitarbeiterInnen besteht (1,5–2 Stunden Zeit):

- Bestimmen Sie eine/n ProjektleiterIn, die/der die Arbeit in der Gruppe koordiniert!
- Analysieren Sie gemeinsam die Fähigkeiten und Talente, über die Sie in der Gruppe verfügen und die anderen Unternehmen oder Organisationen von Nutzen sein könnten.
- Analysieren Sie die Mängel der Gruppe und besprechen Sie, ob Sie zusätzliches Know-how einkaufen müssen.
- Welche Maßnahmen müssen Sie in den nächsten sechs Monaten ergreifen?
- Entwerfen Sie ein Prospekt, mit dem Sie potentielle KundInnen/AuftraggeberInnen für das neue Team anwerben können!
- Welche vorhandenen Qualitäten müssen Sie noch ausbauen, welche müssen Sie sich noch aneignen?

Sind die Teams bzw. die Gruppe mit der Arbeitsaufgabe fertig, dann sollen die Ergebnisse von der Projektleitung dem/der TrainerIn (»ChefIn«) präsentiert werden.

In der Reflexion können folgende Fragen mit den TeilnehmerInnen besprochen werden:

- Wie hat sich die Gruppe organisiert?
- Wie wurden Entscheidungen getroffen?
- Wie wurden die Verantwortungen verteilt?
- Wie hat der/die ProjektleiterIn die Gruppe geführt?
- Wie hat sich die Gruppe die vorhandene Zeit eingeteilt? Gab es jemanden, der/die auf die Zeit schaute?
- Gab es Konflikte/Uneinigkeiten? Wie wurden diese gelöst?
- Wie wirken die Regeln des Projektmanagements auf den Erfolg des Ganzen?
- Welche weiteren Faktoren beeinflussen den Projekterfolg?

8.2 Arbeitsmaterialien zu Kapitel 2.2, Methoden »Umgang mit Widerstand«

8.2.1 Arbeitsblatt für »Mein Bild von Widerstand« (siehe 2.2.1)

- Was fällt Ihnen als Erstes ein, wenn Sie an Widerstand von TeilnehmerInnen denken?
- Welche Fälle, so Sie Widerstand von TeilnehmerInnen erlebt haben, fallen Ihnen ein?
- Wie hat sich dabei der Widerstand geäußert, wie hat sich der Widerstand gezeigt?
- Was ist für Sie als TrainerIn das Herausfordernde, wenn TeilnehmerInnen im Widerstand sind?

8.2.2 Arbeitsblatt für »Verschiedene Betrachtungsweisen von Widerstand« (siehe 2.2.2)

Verschiedene Betrachtungsweisen von Widerstand

Widerstand in der Psychoanalyse	Widerstand in der Themenzentrierten Interaktion (TZI)
<ul style="list-style-type: none"> • Ist all das, was sich der psychoanalytischen Arbeit entgegen-setzt • Sind unbewusste Kräfte (in den PatientInnen), welche den pathologischen Zustand zu erhalten suchen • Soll Schuldgefühle, Scham, Angst, welche die Psychotherapie als schmerzhafter Prozess der Konfrontation mit sich selbst ans Tageslicht bringen würde, unterbinden • Muss in einem längeren therapeutischen Prozess erschlossen und bearbeitet werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Statt Widerstandsbegriff Störungsbegriff • Unter einer Störung wird dabei jedwedes Hindernis in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand verstanden • Hindernisse auf der Sachebene (Es oder Thema) • Hindernisse auf der Beziehungsebene (Ich & Wir) • Hindernisse in der Lernumgebung • Der/die Einzelne wird im Sinne des Postulats „Störungen haben Vorrang“ dazu aufgefordert, Lernhindernisse offen darzulegen und anzusprechen, wenn durch sie das eigene Lernen beeinträchtigt wird • Dadurch soll ein dynamisches Gleichgewicht zwischen Thema (Es), Bedürfnissen des Einzelnen (Ich) und Bedürfnissen der Gruppe (Wir) aufrecht erhalten werden (Huber 2003, Seite 135)
Widerstand in der Gestaltherapie	Widerstand in der Hypnotherapie
<ul style="list-style-type: none"> • Widerstand ist nicht grundsätzlich gegen Kontakt/Behandlung gerichtet • Sondern gegen bestimmte Kontaktangebote bzw. gegen Kontaktzwänge, die der oder die Handelnde als schädlich für sich empfindet • Widerstand ist eine gesunde, wachstumsfördernde Haltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Der/die Berater/in hat noch nicht das richtige Angebot bzw. die richtige Form gewählt • Durch die sorgfältige und kreative Rapportgestaltung der KlientInnen wird es erleichtert, die Angebote der TherapeutInnen bzw. BeraterInnen anzunehmen • In der Hypnotherapie nutzen die BeraterInnen alles, was die KlientInnen mitbringen-auch den Widerstand
Widerstand im systemischen Ansatz	Widerstand und Macht
<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibungen wie »schwierig« oder »im Widerstand« sind erst einmal nur Problembeschreibungen der BeraterInnen/TrainerInnen • TeilnehmerInnen sind ExpertInnen für ihre Lösung, so ist der »Widerstand« der TeilnehmerInnen als konstruktiver Beitrag zur Lösungssuche zu sehen • Z. B. als Rückmeldung an BeraterInnen/TrainerInnen zu verstehen, dass die eingeschlagene Richtung der BeraterInnen/TrainerInnen für die TeilnehmerInnen (noch) nicht sinnvoll ist 	<ul style="list-style-type: none"> • Versteckte Form des Nein-Sagens, wo ein offenes Nein (weil unterschiedliche Machtverhältnisse vorhanden sind) nur schwer möglich erscheint • Innerhalb von Lehr-Lernkontexten können auch ungleiche Machtverhältnisse eine Rolle spielen (Abhängigkeiten!)

Vergleichen Sie die verschiedenen Betrachtungsweisen von Widerstand. Welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede erkennen Sie?

Sicherlich hatten Sie bisher schon eine eigene Definition von Widerstand. Wodurch unterscheidet sich Ihre von den hier erwähnten?

Hat sich durch diese Überlegungen Ihre Sichtweise zu Widerstand verändert, wenn ja, wie?

8.2.3 Arbeitsblatt für »Dem Widerstand eine Bedeutung geben« (siehe 2.2.3)

Nehmen Sie sich einen konkreten Fall aus Ihrem Trainings-/Beratungsalltag her, bei dem einer/eine oder mehrere TeilnehmerInnen aus Ihrer Sicht im Widerstand waren und beantworten sie folgende Fragen:

- Wie hat sich der Widerstand geäußert?
- Was könnte das Bedürfnis hinter dem Widerstand gewesen sein?
- Was war das Gute im Widerstand?
- Wie hätte ich den Widerstand in dieser Situation nutzbar machen können (welche Interventionen wären sinnvoll gewesen)?

8.2.4 Arbeitsblatt für »Arten von Widerstand in Trainings- und Beratungsprozessen« (siehe 2.2.4)

Nehmen Sie sich einen konkreten Fall aus Ihrem Trainingsalltag her, bei dem einer/eine oder mehrere TeilnehmerInnen aus Ihrer Sicht im Widerstand waren und beantworten Sie folgende Fragen:

- Finden Sie jeweils 1–2 Beispiele aus Ihrem Trainingsalltag für die oben zitierten Arten von Widerstand.
- Wie haben sich diese Widerstandsarten gezeigt?
- Wie sind Sie mit diesem Widerstand umgegangen?
- Wie hätten Sie noch mit diesem Widerstand umgehen können?

8.2.5 Arbeitsblatt für »Motivation oder Widerstand« (siehe 2.2.5)

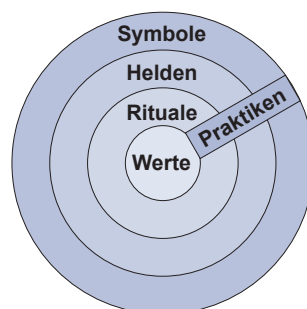
Erinnern Sie sich an ein Seminar oder einen Beratungsprozess, an dem Sie teilgenommen haben, bei dem Sie in Widerstand gegangen sind und beantworten Sie folgende Fragen:

- Was hat Ihr Engagement behindert?
- Was hätten Sie sich von den TrainerInnen/BeraterInnen gewünscht?

8.3 Arbeitsmaterialien zu Kapitel 3.2, Methoden »Diversity-Kompetenz von Trainer_innen«

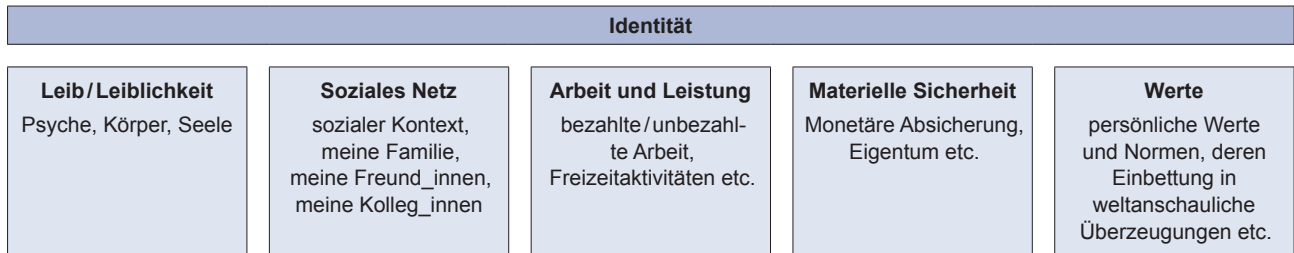
8.3.1 Vorlage Zwiebelmodell der Kultur für »Meine, deine, unsere Kultur« (siehe 3.2.2)

Zwiebelmodell der Kultur nach Hofstede



8.3.2 Vorlage für »Fünf Säulen der Identität« (siehe 3.2.3)

Plakat



8.3.3 Arbeitsblätter für »Entstehung von Vorurteilen I« (siehe 3.2.4)

Arbeitsblatt »Wohngemeinschaft«

In Ihrer Wohnung ist ein Zimmer frei, an wen würden Sie es vermieten









Arbeitsblatt »Paare«

Welches der abgebildeten Paare ist das glücklichste?








8.3.4 Material für »Entstehung von Vorurteilen II« (siehe 3.2.5)

Plakat

- Mangelndes Wissen
- Teilwissen wird generalisiert (verallgemeinert)
- Schafft dadurch (Schein-)Sicherheit (ich kenne einen Teil, so kenne ich alles!)
- Ethnozentrismus
- Stereotypisierung
- Projektion
- Befremdungseffekt
- Negativ-Verzerrungen
- Halo-Effekt
- Gruppendruck
- Autoritätshörigkeit
- Kognitive Dissonanz oder innerer Widerspruch

Arbeitsblatt »Wie kommt es zu Vorurteilen«

Wissenslücken

- Mangelndes Wissen
- Teilwissen wird generalisiert (verallgemeinert)
- Schafft dadurch (Schein-)Sicherheit (ich kenne einen Teil, so kenne ich alles!)

Beispiel

Ethnozentrismus

Die Tendenz, dass Menschen ihre Mitmenschen im Allgemeinen an dem eigenen Lebensstil messen und beurteilen. Dabei werden im Allgemeinen die (vorgeblichen) Merkmale der Eigengruppe (eigene Rasse, Kultur, Gesellschaft usw.) als die höherwertigen wahrgenommen.

Beispiel

Stereotypisierung

Stereotype sind kognitive Überzeugungen mit einer »vereinfachenden« Funktion. Da unser Gehirn sehr schnell sehr viel wahrnehmen muss, damit wir uns in der Welt zurechtfinden können, nehmen wir viele Dinge oberflächlich vereinfacht als Stereotyp wahr.

Beispiel

Wahrnehmungsverzerrungen

Projektion

Die Projektion dient dazu, eigene Unzulänglichkeiten oder heftige emotionale Reaktionen nicht als eigene akzeptieren zu müssen, sondern sie auf andere Menschen zu projizieren, um dann selbstgerecht nicht sich selbst, sondern die anderen als Träger verantwortlich zu machen.

Beispiel

Befremdungseffekt

Auf Wahrnehmungen, die uns »befremden« und dadurch oft »verängstigen«, reagieren wir mit Wahrnehmungsverzerrungen und Emotionen, die Grundsteine für Fremdenangst und Fremdenhass setzen.

Beispiel

Negativ-Verzerrungen

Ebenfalls eine Form der Gewichtung – offensichtlich hält sich ein negativer erster Eindruck viel hartnäckiger als ein positiver, was damit erklärbar sein kann, dass soziale Erwartungen immer in Richtung eines positiven Verhaltens gehen.

Beispiel

Halo-Effekt

Eine vordergründig ins Auge fallende Eigenschaft wird zum Maßstab für alle weiteren.

Beispiel

Gruppendruck

Eigene Wahrnehmungsurteile werden an eine vermeintliche oder tatsächliche soziale Norm angepasst (siehe Experimente von Sherif und Asch).

Beispiel

Autoritätshörigkeit

Beeinflussbarkeit durch »sogenannte« Autoritäten (siehe Milgram-Experiment).

Beispiel

Kognitive Dissonanz oder innerer Widerspruch

Beschreibt die Unvereinbarkeit von Erfahrungen und Informationen zu der persönlichen Einstellung bzw. zu zuvor getroffenen Entscheidungen des menschlichen Individuums. Die Dissonanz meint auch die aus dem Widerspruch von Entscheidung und Wahrnehmung folgende innere Spannung.

Beispiel

8.3.5 Rollenbeschreibungen und Arbeitsblatt für »Die Karten werden neu gemischt« (siehe 3.2.6)

Rollen

Arbeitsloser 20-jähriger Mann	Arbeitslose 20-jährige Frau
Alleinerziehender 3facher Vater	Alleinerziehende 3fache Mutter
Asylsuchender Nigerianer	Asylsuchende Nigerianerin
55-jähriger berufstätiger Mann	55-jährige berufstätige Frau
Männlicher Unternehmer	Weibliche Unternehmerin
Muslimischer Arbeiter	Muslimische Arbeiterin
Mann im Rollstuhl	Frau im Rollstuhl
Homosexueller Mann	Homosexuelle Frau

Arbeitsblatt

Wenn Sie morgen aufwachen, sind Sie jemand anders als heute. Stellen Sie sich vor, wie Ihr Leben von nun an verlaufen würde. Überlegen Sie, welche Änderungen Sie vornehmen müssten und wie andere auf Ihren neuen Zustand reagieren würden.

Nennen Sie 5 verschiedene Veränderungen in Ihrem Leben, die sich auf Grund der neuen Identität für Sie ergeben würden.

Welche Veränderungen in Ihren Einstellungen und im Verhalten werden Ihrer Meinung nach auftreten?

Versuchen Sie vorauszusagen, wie andere auf Sie reagieren werden.

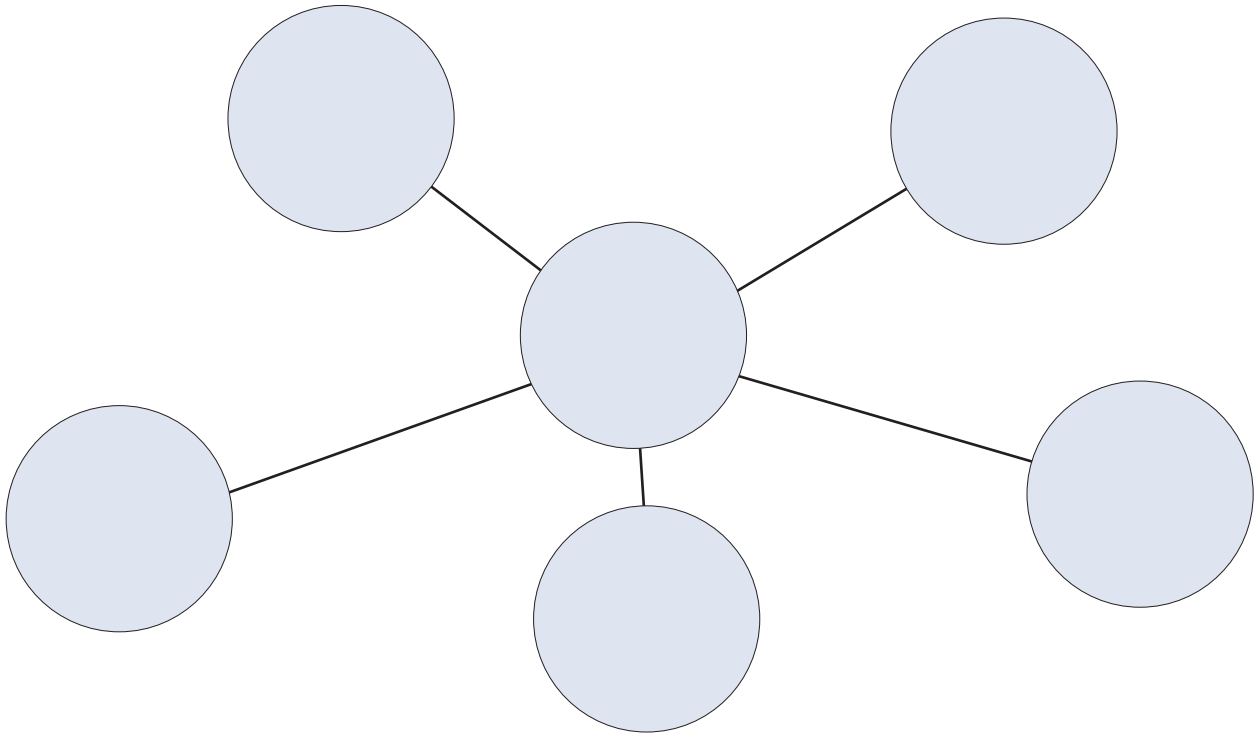
Denken Sie speziell an die Haltungen in Ihrer nächsten Umgebung, enge Freunde/Freundinnen, Kollegen/Kolleginnen, Ihres Umfeldes im Allgemeinen und der Gesellschaft.

Was brauchen oder erwarten Sie von anderen, was Sie vorher nicht gebraucht oder erwartet haben?

8.3.6 Arbeitsblatt »Das Persönlichkeitsmolekül« (siehe 3.2.7)

Schreiben Sie Ihren Namen in den mittleren Kreis. Überlegen Sie nun, zu welchen Diversity-Dimensionen (siehe dazu die »Vier Dimensionen von Diversity«) Sie sich am meisten zugehörig fühlen (die Sie im Alltag am meisten beeinflussen und geprägt haben) und schreiben Sie diese in die äußeren Kreise.

Welche Bedeutung haben diese Dimensionen für Sie? Wie haben diese Dimensionen Sie beeinflusst?



Wählen Sie zwei bis drei Diversity-Dimensionen aus, in deren Kontext Ihnen die Kontaktaufnahme mit anderen Menschen am leichtesten fällt. Wie beeinflusst dieser Umstand Ihr Verhalten und Ihre Interaktionen in Ihrer Arbeit?

Wählen Sie zwei bis drei Diversity-Dimensionen aus, in deren Kontext Sie sich mit anderen Menschen, die sich von Ihnen unterscheiden, am unwohlsten fühlen. Wie beeinflusst dieser Umstand Ihr Verhalten und Ihre Interaktionen in Ihrer Arbeit?

Was ist Ihnen klar geworden?

8.3.7 Arbeitsblatt für »Vier Perspektiven« (siehe 3.2.8)

In den vier Feldern finden Sie vier Perspektiven, aus denen Situationen von Diskriminierung erlebt werden können. Versuchen Sie für jedes Feld stichwortartig eine Erinnerung aus Ihrem Leben zu notieren.

<p>»Autsch«</p> <p>Eine Situation, in der die ausgrenzenden Worte oder Handlungen eines/r anderen Sie verletzt haben.</p>	<p>»Entschuldigung«</p> <p>Eine Situation, in der Sie etwas Ausgrenzendes gesagt oder getan haben.</p>
<p>»Zuschauer/in«</p> <p>Eine Situation, in der Sie nicht gegen Diskriminierung eingeschritten sind.</p>	<p>»Partei-ergreifend«</p> <p>Eine Situation, in der Sie gegen Diskriminierung eingeschritten sind.</p>

8.4 Arbeitsmaterialien zu Kapitel 5.2, Methoden »Ältere am Arbeitsmarkt«

8.4.1 Arbeitsblatt für »Alter(n)s- und Diversitykonzepte in der Arbeitsmarktpolitik« (siehe 5.2.3)

Diversity Management (auch Managing Diversity; deutsch: Verwalten von Vielfalt)

wird meist im Sinne von »soziale Vielfalt konstruktiv nutzen« verwendet. Diversity Management begann ursprünglich als sozio-politische Graswurzelbewegung in den USA der 1960er Jahre als Zusammenfluss der U.S.

Frauenrechtsbewegung und der Bürgerrechtsbewegung. In den letzten Jahrzehnten entwickelte sich Diversity Management aber auch zu einem Konzept der Unternehmensführung, das die Heterogenität der Beschäftigten beachtet und zum Vorteil aller Beteiligten nutzen möchte.

Diversity Management toleriert nicht nur die individuelle Verschiedenheit (engl.: diversity) der MitarbeiterInnen, sondern hebt diese im Sinne einer positiven Wertschätzung besonders hervor.

Ziele von Diversity Management sind:

- eine produktive Gesamtatmosphäre im Unternehmen zu erreichen,
- soziale Diskriminierungen von Minderheiten zu verhindern und
- die Chancengleichheit zu verbessern.

Dabei steht aber nicht die Minderheit selbst im Fokus, sondern die Gesamtheit der MitarbeiterInnen in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Bei den im Diversity Management zu beachtenden Unterschieden handelt es sich zum einen um die äußerlich wahrnehmbaren Unterschiede, von denen die wichtigsten Geschlecht, Ethnie, Alter und Behinderung sind, und zum anderen um subjektive Unterschiede wie die sexuelle Orientierung, Religion und Lebensstil. Bei Diversity Management handelt es sich um mehr als nur die Umsetzung von Antidiskriminierungsvorschriften, und zwar um ein Gesamtkonzept des Umgangs mit personaler Vielfalt in einem Unternehmen zum Nutzen aller Beteiligten, also auch der UnternehmerInnen. Diversity Management ist damit sehr viel mehr als eine Unternehmenskultur.

Altersmanagement

Der Begriff »Altersmanagement« umfasst Maßnahmen zur Bewältigung des demografischen Wandels innerhalb von Betrieben. Dabei werden alle Altersgruppen berücksichtigt. Ziel ist es, die Arbeitsplätze so zu gestalten, dass die Arbeitsfähigkeit, die Arbeitsmotivation sowie die Arbeitsleistung aller Beschäftigten im Betrieb über deren gesamte Erwerbsbiografie hinweg erhalten bleibt und alle Altersgruppen ihr jeweiliges Potential entfalten können. Beispiele für solche Maßnahmen des Altersmanagements, die oft auch unter den Begriffen »Productive Ageing«, »Active Ageing« und »betriebliche Gesundheitsförderung« (BGF) subsumiert werden, sind etwa die ergonomische und arbeitsmedizinisch optimale Gestaltung des Arbeitsplatzes, eine wertschätzende Führung, eine leistungsgerechte Arbeitsorganisation, eine »altersgerechte« Arbeitsaufteilung bzw. eine individuelle Laufbahngestaltung etc.

Altermanagement

Maßnahmen des Altermanagements setzen gezielt bei älteren ArbeitnehmerInnen an. Dabei geht es zum Beispiel um eine Verkürzung der Arbeitszeit, um Schaffung von Nischenarbeitsplätzen, um eine Förderung Älterer durch Qualifizierung, um eine aktive Gestaltung von Arbeitsbedingungen für ältere MitarbeiterInnen (z. B. Nachtarbeit, Schichtarbeit).

8.4.2 Material für »Zuschreibungen« (siehe 5.2.7)

<p>Sie sind dynamisch und innovativ, lernen rasch und gut, arbeiten um wenig Geld, sind meist gesund und sind flexibel.</p>	<p>Sie sind wenig belastbar und wenig leistungsfähig, lernen nicht so gerne und gut, arbeiten nur um viel Geld, sind öfters krank und sind mit ihrem Wissen nicht am letzten Stand.</p>
---	---

8.5 Arbeitsmaterialien zu Kapitel 6.2, Methoden »KundInnen in der Krise«

8.5.1 Arbeitsblatt für »Die Angst als sorgende, nützliche, schützende Gefährtin sehen, umwandeln« (siehe 6.2.2)

- Wovor habe ich Angst?
- Wovor schützt mich diese Angst?
- Worauf macht sie mich aufmerksam?
- Was ist ihr Anliegen mir zuliebe?
- Wenn die Angst meine aufmerksame schützende Begleiterin ist, wo stelle ich sie dann in Beziehung zu mir hin? (nahe/fern, oberhalb/unterhalb von mir etc.)?
- Was hat sich für mich durch diese Überlegungen verändert?

8.5.2 Arbeitsblatt für »Meine sozialen Beziehungen« (siehe 6.2.5)

Schritt 1

1. Suche nach Menschen, die einfach zuhören können, Menschen, von denen Du weißt, da findest Du Verständnis, Ermunterung und Ermutigung, wenn Du sprichst.
2. Suche nach Menschen, die Dich sachlich anerkennen, Menschen, die wissen, was Du beruflich machst; vielleicht BerufskollegInnen und Vorgesetzte, fachkompetente Leute, welche die Feinheiten Deines Sach- und Fachgebietes kennen und Dich anerkennen.
3. Suche nach Menschen, die Dich sachlich herausfordern, nach Menschen, die Dir neue Aufgaben stellen, sich kritisch mit Dir auseinandersetzen, die mithelfen, dass Du sachlich und fachlich nicht stehen bleibst; Menschen, bei denen Du in der Auseinandersetzung mit ihnen Deine Sach- und Fachkompetenz verbessern kannst.
4. Suche nach Menschen, die Dich emotional unterstützen, bei denen Du nicht anders sein musst, als Du wirklich bist; Menschen, bei denen Du verlässlich spüren kannst, dass Du ihnen einfach als Du selber wichtig bist, dass sie zu Dir halten und Du Deine Gefühle nicht vor ihnen verstecken musst.
5. Suche nach Menschen, die Dich emotional herausfordern, die sich auf der Gefühlsebene kritisch mit Dir auseinandersetzen, die Dir nicht nur Unterstützung anbieten, sondern Dir darüber hinaus Impulse vermitteln, die für Dein persönliches Wachstum förderlich sind; Menschen, die Dir vielleicht Fragen stellen, vor denen Du Dich selbst schützen möchtest, die durch große Nähe zu Dir auch viel Mut und Ehrlichkeit Dir gegenüber aufbringen.
6. Suche Menschen, die mit Dir eine ähnliche soziale Wirklichkeit teilen, die aus ähnlichen Lebenssituationen heraus, aus ähnlichen Lebenserfahrungen heraus ähnliche Werte, Werthaltungen, soziale Normen, Weltanschauungen wie Du haben.

Fragen:

Was fällt Dir auf?

Findest Du »Anhäufungen«?

Gibt es Löcher in Deinem sozialen Netz?

Aufgabe!

Schreibe die Namen jener Menschen, denen Du die Qualitäten 4 und/oder 5 zugeordnet hast, mit ihrer Adresse und Telefonnummer versehen zu Hause auf ein separates Blatt und lege dieses an jenen Ort, wo Du wichtige persönliche Dokumente aufbewahrst. So kannst Du in schwierigen Zeiten jederzeit darauf zurückgreifen.

Schritt 2 a

Was würden jene Menschen, deren Namen Du bis jetzt niedergeschrieben hast, Dir für Qualitäten zuordnen? Was denkst Du, was vermutest Du?

Schritt 2 b

Suche nach Menschen, die Du auch kennst, mit denen Du Dich häufig oder ab und zu triffst, mit denen Du sprichst, denen Du begegnest, denen Du jedoch keine der sechs obigen Qualitäten zuordnen konntest.

Suche nach Menschen, denen Du keine der sechs obigen Qualitäten zuordnen konntest, die jedoch Dir – falls sie selbst diese Übung machen würden – eine oder mehrere der obigen sechs Qualitäten zuordnen würden; Menschen, denen Du gibst, für die Du etwas bedeutest, die bei Dir Hilfe und Unterstützung finden können.

Suche nach Menschen, die heute noch leben – auch wenn Du vielleicht nicht mehr weißt wo – und denen Du eben keine der sechs obigen Qualitäten zuordnen konntest; Menschen, welchen Du in früheren Zeiten Deines Lebens jedoch eine der sechs obigen Qualitäten hättest zuordnen können. Es spielt keine Rolle, warum der einstmals gute Kontakt zu ihnen sich verändert hat oder abgebrochen ist.

Suche nach Menschen, denen Du keine der sechs obigen Qualitäten zuordnen konntest, von denen Du jedoch in irgendeiner Form hie und da oder häufig Kraft bekommst.

Suche nach Menschen, denen Du keine der sechs obigen Qualitäten zuordnen konntest, die Dir jedoch im Leben praktische Hilfen bieten, Dir das Bewältigen Deines Alltages in irgendeiner Form erleichtern.

Fragen:

Welche dieser Menschen könnten vielleicht zu Deinem zukünftigen tragfähigeren sozialen Netz gehören, auch wenn es vielleicht ein Stück Mut und Arbeit Deinerseits voraussetzen würde?

Bei welchen Menschen wirst Du welche Schritte wann unternehmen, um sie in Dein zukünftiges soziales Netz einflechten zu können?

8.5.3 Arbeitsblatt für »Aktiv werden« (siehe 6.2.6)

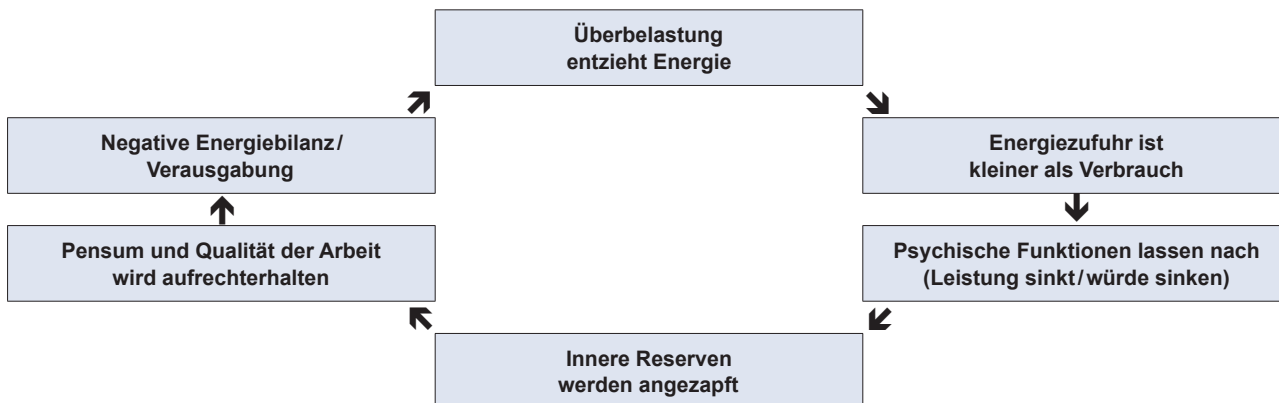
- Wenn ich diese schwierige Situation positiv bewältigt habe, was wird anders sein als jetzt momentan?
Woran werde ich merken, dass ich das erreicht habe? Woran könnten es andere merken?
- Welche Kompetenzen und Ressourcen habe ich, um dies zu erreichen?
- Wer oder was könnte mir dabei helfen?
- Was wäre ein erster Schritt, damit ich dieses Ziel erreiche?
- Was werde ich nun konkret tun, wann, mit wem?

8.6 Arbeitsmaterialien zu Kapitel 7.2, Methoden »Psychohygiene und Abgrenzung«

8.6.1 Arbeitsblätter für »Die inneren ›Verhinderer‹ und ›Förderer‹ von Selbstfürsorge« (siehe 7.2.2)

Arbeitsblatt »Negative Energiebilanz«

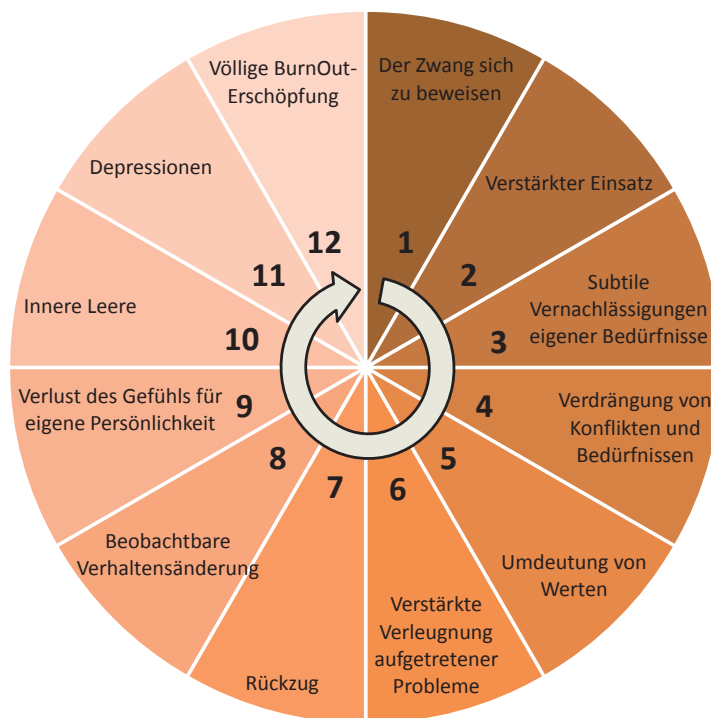
Die Zirkularität des »Ausbrennens« ist in den verschiedenen Burn-out Modellen grundsätzlich ähnlich:



Quelle: Andrea Egger-Subotitsch, abif

Überbelastung entzieht »Energie«, die Energiezufuhr ist kleiner als die Ausgabe, psychische Funktionen lassen nach, wodurch auch die Qualität der Arbeit leidet. Es wird noch mehr Energie in die Arbeit investiert, um das Niveau zu halten, was zu einer weiteren Verausgabung führt, und die Energiebilanz sinkt kontinuierlich.

Arbeitsblatt »Burnout-Zirkel« – Das 12-Phasen-Modell von Burnout



Quelle: Freudenberger/North 1992.

Der Psychoanalytiker Herbert Freudenberger und die Journalistin Gail North haben 1992 einen Burnout-Zyklus vorgestellt und damit gezeigt, wie sie sich die Entwicklung von Burnout vorstellen. Auch wenn die von Freudenberger und North beschriebenen Stadien nicht immer in der von ihnen genannten Reihenfolge auftreten, so vermittelt das Zwölf-Phasen-Modell eine Vorstellung davon, dass Burnout mehr ist als nur eine Depression oder zumindest eine besonders ausgeprägte Form einer Depression mit Suizidgefahr. Quelle: Burnout-Literatur; z. B. www.deutsches-gesundheitsparlament.eu/UserFiles/Burn%20Out%20Syndrom.pdf

Stadium 1 – Zwang sich zu beweisen

- Sie haben einen Beruf, dem Sie sehr gerne und mit großem Engagement nachgehen. Sie sind hoch motiviert und leistungsorientiert. Ihrem Tatendrang sind keine Grenzen gesetzt, Wissen wird angehäuft, die neuesten Kommunikationsmittel werden genutzt, der Austausch mit der Umwelt erfolgt mehrdimensional und ungebremst.
- Termine überschlagen sich, werden aber pflichtbewusst eingehalten. Die soziale Umwelt bewundert den Leistungseinsatz, man fühlt sich zugehörig zu den »Winnern«.

Stadium 2 – Verstärkter Einsatz

- Sie lesen viel Berufsspezifisches, Sie besuchen Workshops und Seminare am Wochenende und tun alles, um erfolgreich zu sein. Vorgesetzte honorieren Ihre Leistungen und Sie bekommen mehr und auch verantwortungsvollere Aufgaben übertragen.
- Rückschläge sind undenkbar, alle Ressourcen werden weiterhin zur Mehrung von Wissen, Einfluss, Macht, Geld, sozialer Anerkennung, sexueller Attraktivität etc. eingesetzt.
- Handlungen und Entscheidungen werden nicht mehr delegiert, die soziale Umwelt wird als zu langsam und träge empfunden. Sie holen sich den Zuspruch fürs eigene Tun nur mehr bei Gleichgesinnten mit ähnlichen Leistungsvorstellungen, Selbst- und Fremdansprüchen sowie Werten.

Stadium 3 – Subtile Vernachlässigung eigener Bedürfnisse

- Die Arbeit nimmt Sie gedanklich und zeitlich immer mehr in Anspruch, der Kontakt zur Familie und zu Freunden wird parallel dazu immer weniger. Ihre Umwelt versteht und akzeptiert dieses Verhalten jedoch, weil es mit den Erfordernissen und Anforderungen Ihres Berufs zusammenhängt.
- Muße und Erholung werden als Zeitverschwendung angesehen. Die Wissensmehrung läuft zielgerichtet und hochspezialisiert. Die Umwelt hat sich an das Tempo gewöhnt und lässt fordernd keine Verschnaufpausen zu. Die Funktionalisierung der sozialen Stellung des Tuns und Handelns tritt in den Vordergrund.
- Noch lässt sich alles organisieren, Kaffee- und Nikotinkonsum als Putschmittel mehren sich, die Vorzeichen von Schlafstörungen werden zu wenig beachtet. Noch fühlt man sich wohl und den anderen überlegen, oftmalige Erfolge verstärken diese Selbsteinschätzung. Für persönliche Interessen und Entspannungsmöglichkeiten, wie Sport, Musik, Kultur und Reisetätigkeit fehlt bereits die Zeit.

Stadium 4 – Verdrängung von Werten und Konflikten

- Sie verlieren allmählich an Energie. Konflikte gehen Sie aus dem Weg und Sie werden sanft. Die ersten Fehlleistungen wie Unpünktlichkeit und Verwechslung treten auf. Erste Empfindungen von Überforderung und Hektik werden spürbar. Konflikte werden als solche nicht erkannt und daher nicht entschärft.
- Langsam verändert sich Ihr soziales Umfeld. Am wichtigsten ist Ihnen die Anerkennung aus dem beruflichen Umfeld. Gereiztes Unfreundlichkeit selbst gegenüber wohlmeinender Umgebung stellt sich ein.

Stadium 5 – Umdeutung von Werten

- Ihr eigenes Wertesystem verändert sich. Das höchste Ziel ist, Leistung zu erbringen und das tun Sie nun auch in der Freizeit. Die Wochenenden werden zu ganz normalen Arbeitstagen. Was vormals wichtig und erstrebenswert war, kommt ins »Archiv«.
- Prioritäten verschieben sich zugunsten neuer Schwerpunkte, Lebensereignisse werden nicht mehr hinterfragt oder gedeutet. Beziehungen laufen weiter oder gehen kaputt.
- Die Emotionalität stumpft ab, um noch funktionsfähig zu bleiben. Putsch- und Schlafmittelmissbrauch als künstliche Steuerung von Wach- und Schlafrythmus treten vermehrt auf.

Stadium 6 – Verstärkte Verleugnung aufgetretener Probleme

- Ihr Körper beginnt sich zu regen und meldet erste Warnsignale. Das sind etwa ständige Müdigkeit oder Migräne. Sie behalten Ihr Leistungsniveau und den Anspruch dennoch bei und verdrängen körperliche Probleme. Viele dieser Symptome lassen sich mit Tabletten besänftigen und vorübergehend in den Hintergrund drängen.
- Ungeduld, Intoleranz, Zynismus oder aggressive Abwertung – die Umwelt verliert alle Lieblichkeit, wird als fordernd, bedrohlich, bestrafend empfunden. Man funktioniert dank Routine, Erfahrung und Einfluss, aber bereits viel schlechter, als man könnte.
- Körperlich-somatische Beschwerden treten auf, die Unzufriedenheit nimmt zu, Ratlosigkeit greift um sich.

Stadium 7 – Rückzug

- Sie spüren, dass Sie nicht mehr so intensiv arbeiten können, wie Sie es wünschen. Sie bemerken den Leistungsabfall und das löst für Sie eine Krise aus. Ein Nervenzusammenbruch kann die Folge sein und Sie ziehen sich immer noch weiter zurück.
- Einengung und Automatisierung der menschlichen Existenz, Ersatzbefriedigungen kurzer Dauer treten in den normalen Alltag. Man verlässt das soziale Netz, das zwar noch bemüht, aber bereits verstört ist. Der eigene Rückzug wird angetreten.

Stadium 8 – Beobachtbare Verhaltensänderung

- Sie versuchen, sich Alternativen aufzubauen, Sie vermeiden die soziale Nähe zu anderen Menschen. Ein Merkmal ist, dass Sie zu Zeiten arbeiten, in denen Sie anderen Menschen möglichst selten begegnen. Von Ihrer beruflichen Tätigkeit sind Sie regelrecht besessen.
- Erste Verhaltensveränderungen werden auch von der Umwelt wahrgenommen. Hinweise werden missachtet, paranoide Reaktionen sind möglich.

Stadium 9 – Verlust des Gefühls für die eigene Persönlichkeit

- In dieser Phase sind Sie eigentlich nicht mehr arbeitsfähig. Sie haben bereits ein schweres Burnout-Syndrom, das sich in depressivem Verhalten zeigt. Das Privatleben existiert nicht mehr. Das Syndrom ist bereits sehr bedrohlich und ein Auffangnetz ist dringend nötig.
- Identitätsstörungen und Wahrnehmungsveränderungen werden angstbesetzt registriert. Die Normalität entgleitet Ihrer Kontrolle.

Stadium 10 – Innere Leere

- Sie werden wach und sind nicht mehr in der Lage aufzustehen. Sie wirken teilnahmslos. Die Situation ist heikel und es wären dringend Menschen vonnöten, die anwesend sind.
- Innere Leere als Vorbote der Depression breitet sich aus. Panikattacken und phobische Zustände häufen sich. Ersatzbefriedigungen werden, falls noch möglich, exzessiv wahrgenommen.

Stadium 11 – Depression

- Die verschiedenen Anzeichen einer Depression sind – für Außenstehende – unübersehbar. Dazu kommt eine negative Einstellung zum Leben und Hoffnungslosigkeit.
- Der Wunsch nach Dauerschlaf tritt auf und existenzielle Verzweiflung bis hin zu Selbstmordgedanken.
- Nur etwa ein Drittel der von einer Depression betroffenen Menschen finden den Weg zum Arzt, wobei die Allgemeinpraxis meist die erste Anlaufstelle darstellt.

Stadium 12 – Völlige Erschöpfung

- Diese Phase erreichen nur wenige. Kennzeichen dafür sind lebensgefährliche geistige, körperliche und emotionale Erschöpfung. Das Immunsystem ist angegriffen und es besteht Selbstmordgefahr.
- Eine psychiatrische Krisenintervention ist indiziert und oftmals nur mehr stationär möglich.
- Es gilt, ein Leben zu bewahren, ehe die Rückführung aus der Burnout-Spirale beginnen kann.

8.6.2 Anleitungen für »Der Kuhhandel mit dem »Zwickerchen«« (siehe 7.2.3)

Anleitung für den/die ModeratorIn

Als Moderator, als Moderatorin für das Gespräch zwischen betroffener Person und personalisiertem »Zwickerchen« sind die Aufgaben folgende:

- A) Auf die Zeit achten
- B) Auf das Einhalten der Rollen achten
- C) Das Gespräch in Gang halten und beim Thema bleiben

Dazu haben Sie hier mehrere Fragen, die Sie stellen können:

Fragen an die betroffene Person, die das »Zwickerchen« manchmal hat:

Erzähle einmal von Deinem »Zwickerchen«, wie geht es Dir, wenn es auf Besuch kommt?
 Wann stört Dich das Zwickerchen sehr?
 Was könnte das Zwickerchen von Dir wollen?
 Was willst Du von Deinem Zwickerchen?
 Wenn Du mit ihm handeln würdest, was kannst Du ihm anbieten, damit es wieder geht?
 Was kannst Du mit Deinem Zwickerchen aushandeln?

Fragen an das »Zwickerchen«:

Möchte das Zwickerchen etwas darauf sagen?
 Wie fühlst Du Dich als sein/ihr Zwickerchen?
 Was könnte eine liebevolle Botschaft für Deinen Träger sein?
 Was muss man Dir anbieten, damit Du Dich zur Ruhe setzen kannst?
 Wenn Du das nächste Mal kommst, kannst Du da ganz »leise« anklopfen?
 Bist Du mit dem Handel einverstanden? Brauchst Du noch etwas?

D) Das Abschlussritual anleiten

Die beiden Rollenspieler »Symptomspender« und »Zwickerchen« verabschieden sich. Der Symptomspender, also die betroffene Person, soll die folgenden Worte sprechen. Als ModeratorIn geben Sie bitte diese Worte vor: »Liebes Zwickerchen, danke für das Gespräch. So, im Moment brauch ich dich nicht, du kannst dich jetzt wieder zur Ruhe setzen. Tschüss, baba ...«

Anleitung für den Symptomspender (die betroffene Person)

Sie haben sich ein kleines »Zwickerchen« ausgesucht, das Sie manchmal in stressigen Situationen oder in Anspannungssituationen quält, also zum Beispiel Verspannung im Nacken-Schulter-Bereich, leichter Spannungskopfschmerz oder Ähnliches.

Sie haben jetzt die einmalige Gelegenheit, mit diesem Zwickerchen zu sprechen. Es sitzt Ihnen gewissermaßen gegenüber. Sagen Sie einmal »Hallo« zu Ihrem Zwickerchen. Nutzen Sie die Gelegenheit und fragen Sie einmal nach, was das Zwickerchen denn eigentlich will.

Treten Sie in einen aktiven Dialog, stellen Sie Fragen, widersprechen Sie dem Zwickerchen, wenn Sie etwas anders sehen, und versuchen Sie herauszufinden, wie Sie das Zwickerchen zum Verschwinden überreden könnten. Handeln Sie mit ihm.

Bieten Sie dem Zwickerchen zum Beispiel an: »Liebes Zwickerchen, ich biete dir an, einmal in der Woche ein

angenehmes, entspannendes Bad zu nehmen. Verschwindest du dann?« oder »... immer, wenn ich dich spüre, ändere ich sofort meine Körperhaltung, setze mich anders hin, stehe auf« oder »ich mache ein paar Ausgleichsübungen ...«. Sie können das Zwickerchen auch mit allen möglichen und unmöglichen Ideen zum Gehen überreden und bestechen.

Es gibt noch eine dritte Person, die das Gespräch zwischen Ihnen bei Bedarf moderiert. Der Moderator/Die Moderatorin hält den Gesprächsgang in Fluss, stellt Fragen, achtet auf die Rollen und die Zeit und gibt ein Abschlussritual vor.

Denken Sie bitte bei der Übung daran:

HUMOR ist eine wunderbare Strategie gegen Anspannung und bei Stress! In diesem Sinne, haben Sie viel Spaß bei der Unterhaltung!

Anleitung für das »Zwickerchen«

Sie sind nun für die nächsten Minuten das personalisierte Zwickerchen des Herrn, der Dame gegenüber. Fühlen Sie sich einmal kurz in Ihre Rolle ein. Sie sind zum Beispiel der leichte Spannungskopfschmerz, die Muskelverspannung oder welche Rolle auch immer Ihnen Ihr Gegenüber zugemutet hat.

Ihre Aufgabe als »Zwickerchen« ist es, Ihrem Gegenüber einmal zu sagen, wie es Ihnen geht, warum Sie manchmal auftauchen. Entwickeln Sie gemeinsam mit Ihrem Symptomträger Hypothesen dazu, warum Sie manchmal auftauchen. Was wollen Sie Ihrem »Symptomträger« in liebevoller Art und Weise sagen, wenn Sie in Erscheinung treten? Was könnte Ihre Botschaft sein? Lassen Sie Ihrer Phantasie freien Lauf, achten Sie aber darauf, keine Werturteile zu fällen. Und BITTE: Seien Sie ein liebes Zwickerchen, das dem Symptomträger nur Gutes will, auch wenn Sie ihn als Zwickerchen vielleicht manchmal quälen. Sie wollen lediglich ihren »Symptomträger« daran erinnern, dass er/sie sich nicht verausgaben soll. Sie sind sozusagen ein liebevoller Botschafter, eine liebevolle Botschafterin des Körpers des »Symptomträgers«.

Ihr Gegenüber wird versuchen, Sie zum Verschwinden zu bewegen. Steigen sie vielleicht nicht gleich auf das erste Angebot ein. Seien Sie ruhig etwas hartnäckig. Schließlich wollen Sie das »Beste« rausholen als BotschafterIn des Körpers.

Ziel ist es, dass Sie mit Ihrem »Symptomträger« einen Handel abschließen, der beide Seiten zufrieden stellt. Sie wollen vielleicht, dass Ihr Symptomträger kürzer tritt, dreimal in der Woche Sport. Der Symptomträger will vielleicht nur einmal in der Woche Sport machen ... Versuchen Sie, sich zu einigen.

Es gibt noch eine dritte Person, die das Gespräch zwischen Ihnen bei Bedarf moderiert. Der Moderator/Die Moderatorin hält den Gesprächsgang in Fluss, stellt Fragen, achtet auf die Rollen und die Zeit und gibt ein Abschlussritual vor.

Denken Sie bitte bei der Übung daran:

HUMOR ist eine wunderbare Strategie gegen Anspannung und bei Stress! In diesem Sinne, haben Sie viel Spaß bei der Unterhaltung!

9 Literatur

- Abdul-Hussain, Surur/Baig, Samira (Hg.) (2009): Diversity in Supervision, Coaching und Beratung. Wien: Facultas.WUV.
- Aguilera, Donna C. (2000): Krisenintervention. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Bern [u. a.]: Huber.
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2003): Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 21–22, Seite 12–25.
- Andler, Nicolai (2009): Tools für Projektmanagement, Workshops und Consulting: Kompendium der wichtigsten Techniken und Methoden. Erlangen: Publicis.
- Appiano-Kugler, Iris/Kogoj, Traude (Hg.) (2008): Going gender and diversity. Wien: Facultas.WUV.
- Arbeitsmarktservice Österreich (2007): Rund um Arbeit und Behinderung. Eine Broschüre für Arbeit suchende Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung. Wien. Abrufbar unter: <http://ams.brz.gv.at/arbeitundbehinderung> [20.1.2011].
- Aretz, Hans-Jürgen (Hg.) (2002): Diversity und Diversity Management im Unternehmen. Münster: LIT Verlag.
- Bauer, Joachim (2005): Warum ich fühle, was du fühlst: intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 2. Auflage. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bendl, Regine/Hanappi-Egger, Edeltraud/Hofmann, Roswitha (Hg.) (2004): Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Einführung in Theorie und Praxis. Wien: Linde Verlag.
- Berg, Insoo Kim/De Jong, Peter (2003): Lösungen (er-)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie. 5. Aufl. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Bergmann, Bärbel (1994): Erleben und Bewältigen von Arbeitsunsicherheit in Sachsen. In: Montada, Leo (Hg.): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit, Frankfurt am Main/New York: Campus-Verlag, Seite 214–231.
- Bergmann, Nadja/Pimminger, Irene (2004): PraxisHandbuch Gender Mainstreaming – Konzept, Umsetzung, Erfahrung. Wien.
- Biewer, Gottfried (2005): Reader zu Inklusion: Integrative und inklusive Konzepte der Erziehung, Bildung und Entwicklungsförderung, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien. Abrufbar unter: <http://homepage.univie.ac.at/gottfried.biewer/Inklusion-Reader.pdf> [20.1.2011].
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Opladen: Leske + Budrich.
- Bolles, Richard Nelson (2004): Durchstarten zum Traumjob. Das Handbuch für Ein-, Um- und Aufsteiger. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Bourdieu, Pierre/Champagne, Patrick (1997): Die intern Ausgegrenzten. In: Bourdieu, Pierre et al.: Das Elend der Welt. Konstanz: UVK, Seite 527–533.
- Brandl, Maria/Fellinger, Alfred/Feuerstein, Bernadette (2004): Allen Fortschritt verdanken wird den Unzufriedenen! Zufriedene lieben keine Veränderung. In: Qualitätssicherung in der Integrationsarbeit – Erkenntnisse und Empfehlungen der Equal-Partnerschaft QSI, Wien.
- Brinkmann, Christian/Wiedemann, Eberhard (1994): Individuelle und gesellschaftliche Folgen von Erwerbslosigkeit in Ost und West. In: Montada, Leo (Hg.): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit, Frankfurt am Main/New York: Campus-Verlag, Seite 175–192.
- Brown, Juanita/Isaacs, David (2007): Das World Café. Kreative Zukunftsgestaltung in Organisationen und Gesellschaft. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Bruchhagen, Verena (2003): Synopse Gender Mainstreaming und Managing Gender & Diversity im Vergleich, Tagungsunterlagen der Tagung »Managing Gender und Diversity«, März 2003, Wien.
- Bude, Heinz (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Carl Hanser.
- Bundeskanzleramt (2009): Ihr gutes Recht. Informationsbroschüre zum Thema Gleichbehandlung und Gleichstellung von Frauen und Männern. Wien.

- Bundeskanzleramt (2009): Vielfalt. Respekt. Recht. Informationsbroschüre zum Thema Diskriminierungsschutz. Wien.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (Hg.) (2008): Chancengleichheit. Das Gleichbehandlungsrecht in Österreich. Wien.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (Hg.) (2008): Leitfaden für einen nicht-diskriminierenden Sprachgebrauch. Wien.
- Caplan, Gerald (1964): Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books.
- Cohn, Ruth C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, Ruth C. (1993): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Conen, Marie Luise/Cecchin, Gianfranco (2009): Wie kann ich Ihnen helfen, mich wieder loszuwerden? Therapie und Beratung in Zwangskontexten. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2004): Flow im Beruf: Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cullberg, Johan (1978): Krisen und Krisentherapie. In: Psychiatrische Praxis 5, Seite 25–34.
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (2008): Eine Formel bleibt eine Formel ...: Gender- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz. Schriftenreihe Gender Mainstreaming und Diversity Management. Band 1. Ahlker, Ulrike/Weilenmann, Ursula (Hg.). Wien: FH-Campus Wien.
- Derichs-Kunstmann, Karin (1999): Elemente einer geschlechtsgerechten Didaktik für die Erwachsenenbildung. Beitrag zum Potsdamer Kongress zur Bildungs- und Geschlechterpolitik, 11.–13. November 1999. Abrufbar unter: www.chancengleichheit.de/texte/foren/F5/D_Kunstmann.html [20.1.2011].
- Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses: Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Kleine.
- Dornmayr, Helmut (2002): Weiterbildung für »bildungsferne« ArbeitnehmerInnen. Forschungsbericht des IBE. Linz: Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz.
- Eberherr, Helga/Fleischmann, Alexander/Hofmann, Roswitha (2006): Alter(n)svielfalt im Betrieb. Strategien und Maßnahmen für eine nachhaltige Unternehmenspolitik in kleinen und mittleren Unternehmen. Wien: Arbeitsbereich Gender and Diversity in Organizations, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Enzenhofer, Edith/Muralter, Doris/Rapa, Silvija/Simbürger, Elisabeth/Steiner, Karin (2004): Erwerbsrealität von älteren ArbeitnehmerInnen. Chancen und Barrieren. AMS report 39. Wien: AMS Österreich.
- Erler, Ingolf (2010): Der Bildung ferne bleiben: Was meint »Bildungsferne«? In: Magazin für Erwachsenenbildung, Ausgabe 10. Abrufbar unter: www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_10_erler.pdf [20.1.2011].
- Erll, Astrid/Gymnich, Marion (2007): Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett Lernen u. Wissen.
- Europäische Kommission (2003): Kosten und Nutzen personeller Vielfalt in Unternehmen. Untersuchung zu den Methoden und Indikatoren für die Messung der Wirtschaftlichkeit von Maßnahmen im Zusammenhang mit der personellen Vielfalt in Unternehmen.
- Fellinger-Fritz, Alfred (2009): Trainingsskript Diversity Kompetenz.
- Fellinger, Alfred (2008): Handbuch für Gender Mainstreaming – Stärkung der regionalen Wettbewerbsfähigkeit und integrative Stadtentwicklung in Wien 2007–2013, Magistratsabteilung 27 der Stadt Wien.
- Fellinger, Alfred (2005): Versuch eines gendersensiblen Supervisionsansatzes oder Wie kommt Gender in die Supervision. Wien: GRIN Verlag.
- Fengler, Jörg (2001): Helfen macht müde. Leben lernen 77. 6. Auflage. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- forsa, Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2006): Ältere Mitarbeiter. Erfahrungen – Urteile – Fakten. Abrufbar unter: www.mature-project.eu/materials/watt_impulse_forsa.pdf [20.1.2011].
- Förster, Peter/Berth, Hendrik/Brähler, Elmar (2004): Arbeitslosigkeit und Gesundheit. Ergebnisse der sächsischen Längsschnittstudie. 17. Welle 2003. In: Arbeitsheft der Otto-Brenner-Stiftung, 37, Seite 1–46.

- Francis, Dave/Young, Don (2001): Mehr Erfolg im Team. Ein Trainingsprogramm mit 46 Übungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit in Arbeitsgruppen, Hamburg: Windmühle.
- Freudenberger, Herbert J./North, Gail (1992): Burn-out bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Gardner, Howard (1994): Abschied vom IQ: die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gerber-Eggimann, Katharina (o. J.): Müssen – Können – Wollen. Lösungsorientierte Beratung im Zwangskontext. Abrufbar unter: www.espace-libre.ch/espacelibre/p/infothek/pdf/loesungsorientierte_beratung.pdf [20.1.2011].
- Goddenthon, Diether Wolf von (2000): Neue berufliche Wege planen. Veränderungsintelligenz trainieren. Den Wandel erfolgreich gestalten. Niederhausen: Falken Verlag.
- Gruber, Elke/Brünner, Anita: Einführung in die Erwachsenenbildung. Weiterbildungsakademie Österreich wba.
- Hanappi-Egger, Edeltraud (2004): Einführung in die Organisationstheorie unter besonderer Berücksichtigung von Gender- und Diversitätsaspekten. In: Bendl, Regine/Hanappi-Egger, Edeltraud/Hofmann, Roswitha (Hg.): Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Linde Verlag: Wien, Seite 21–42.
- Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger (2010): Statistisches Handbuch der Österreichischen Sozialversicherung 2010. Wien. Abrufbar unter: www.sozialversicherung.at/mediaDB/716348_Statistisches_Handbuch_der_oesterreichischen_Sozialversicherung_2010.pdf [20.1.2011].
- Herkner, Werner (2003): Lehrbuch Sozialpsychologie. 2. Aufl. Bern [u. a.]: Huber.
- Hoffmann, Nicolas/Hofmann, Birgit (2008): Selbstfürsorge für Therapeuten und Berater. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Huber, Anne A. (2003): Möglichkeiten des konstruktiven Umgangs mit Widerstand in erwachsenendidaktischen Veranstaltungen. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 34(2). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Seite 133–145.
- Hufer, Klaus-Peter (2008): Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Ilmarinen, Juhani/Tempel, Jürgen (2002): Erhaltung, Förderung und Entwicklung der Arbeitsfähigkeit – Konzepte und Forschungsergebnisse aus Finnland. In: Badura, Bernhard/Schellschmidt, Henner/Vetter, Christian (Hg.): Fehlzeiten-Report 2002: Demographischer Wandel. Herausforderung für die betriebliche Personal- und Gesundheitspolitik. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Innerhofer, Franz (1977): Die großen Wörter. Salzburg: Residenz-Verlag.
- Jacobson, Edmund (2006): Entspannung als Therapie. Progressive Relaxation in Theorie und Praxis. (Leben Lernen 69). 6. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jaeggi, Eva (2004): Und wer therapiert die Therapeuten? München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal – ein soziographischer Versuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kabat-Zinn, Jon/Kierdorf, Theo/Höhr von Fischer, Hildegard (2007): Im Alltag Ruhe finden: Meditationen für ein gelassenes Leben. 5. Auflage. Frankfurt: Fischer.
- Kast, Verena (2001): Vom Interesse und von Sinn der Langeweile. Düsseldorf: Walter-Verlag.
- Kastner, Michael/Dudda, Friedrich/Vogt, Joachim (2001): Selbstmanagement-Beratung in der Arbeitslosigkeit – von der Notwendigkeit neuer Präventions- und Interventionskonzepte. In: Kastner, Michael/Vogt, Joachim (Hg.): Strukturwandel in der Arbeitswelt und individuelle Bewältigung. Lengerich: Pabst, Seite 361–392.
- Kastner, Michael/Vogt, Joachim (Hg.) (2001): Strukturwandel in der Arbeitswelt und individuelle Bewältigung. Lengerich: Pabst.
- Kastner, Monika (2008): Angebote für Bildungsferne als Instrument Lernender Regionen. In: ÖIEB (Red.): Handbuch Lernende Regionen. Band 3: Bundesweite Instrumente. 3. Aufl. BMLFUW, Seite 89–97.
- Kastner, Monika (2006): Evaluation des Ziel 3 Projektes »BildungseinsteigerInnen«. Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung. 1/2006). Abrufbar unter: www.erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2006-1_11472_PDFzuPublD107.pdf [20.1.2011].

- Killingsworth Matthew A./Gilbert Daniel T.: A Wandering Mind Is an Unhappy Mind. In: Science. 12. November 2010. 330(6006), Seite 932.
- Klein, Rosemarie/Ahlke, Matthias (2009): Lernberatung und Kompetenzentwicklung: »Ich hatte immer schon eine Vision im Kopf, wie Lernen stattfinden müsste ...«. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, Seite 243–259.
- Klein, Susanne (2009): 50 Praxistools für Trainer, Berater, Coachs. Offenbach: GABAL-Verlag.
- Koch, Richard (1998): Das 80/20-Prinzip. Mehr Erfolg mit weniger Aufwand. (OT: The 80/20 principle. The secret of achieving more with less, 1997). Frankfurt/M. [u. a.]: Campus.
- Kolitzus, Helmut (2003): Das Anti-Burnout-Erfolgsprogramm: Gesundheit, Glück und Glaube. München: dtv.
- Kopp, Sheldon und Eggert, Jochen (2006): Triffst du Buddha unterwegs ...: Psychotherapie und Selbsterfahrung. 5. Auflage. Frankfurt: Fischer.
- Krell, Gertraude (2002): Diversity Management: Optionen für (mehr) Frauen in Führungspositionen? In: Peters, Sibylle (Hg.): Frauen und Männer im Management: Diversity in Diskurs und Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Krenn, Manfred (2010): Gering Qualifizierte in der »Wissensgesellschaft« – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? FORBA-Forschungsbericht 2/2010, Wien.
- Krög, Walter (2005): Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion. EQUAL – Entwicklungspartnerschaft MIM.
- Kumbruck, Christel/Derboven, Wibke (2009): Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit. Heidelberg: Springer Verlag.
- Kunz, Stefanie/Scheuermann, Ulrike/Schürmann, Ingeborg (2009): Krisenintervention: Ein fallorientiertes Arbeitsbuch für Praxis und Weiterbildung. Weinheim [u. a.]: Junventa-Verlag.
- Lahniger, Paul (2005): Widerstand als Motivation. Herausforderungen konstruktiv nutzen in Moderation, Training, Teamentwicklung, Coaching und Beratung. Münster: Oekotopia Verlag.
- Landmann, Meike (2010): Entspannt durch den Schulalltag. Selbst- und Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langmaack, Barbara/Braune-Krickau, Michael (1989): Wie die Gruppe laufen lernt. München: Psychologie Verlag.
- Lenz, Werner (2005): Porträt Weiterbildung Österreich. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lepschy, Doris/da Rocha, Karin/Sturm, René (2009): Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit im Kontext des arbeitsmarktorientierten Lifelong Learning. Didaktische und methodische Handreichungen an die Aus- und Weiterbildung sowie die berufliche Praxis. Herausgegeben vom Arbeitsmarktservice Österreich, AMS report 65, Wien.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Wien: Paul Zsolnay-Verlag.
- Loden, Marilyn/Rosener, Judy B. (1991): Workforce America!: managing employee diversity as a vital resource. New York, NY: McGraw-Hill.
- Miles, Susie (2000): Enabling inclusive education: Challenges and dilemmas. Beitrag zum Symposium »Children with Disabilities and the Convention on the Rights of the Child«. Gustav Stresemann Institute, Bonn, 27.–29. Oktober 2000. Enabling Education Network (EENET). Abrufbar unter: www.eenet.org.uk/resources/docs/bonn_2.php [20.1.2011].
- Mosberger, Brigitte (2009): Alter hat Zukunft. Informationen für ältere Arbeitsuchende 45+. Wien: AMS Österreich.
- Mosberger, Brigitte/Kreiml, Thomas/Steiner, Karin (2007): Zwischen Lifelong Learning, Training und Professionalisierungsdiskurs. Bestandsaufnahmen und Analysen zum arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung von Lifelong Learning. AMS report 56. Wien: Communicatio.

- Mosberger, Brigitte/Muralter, Doris/Zdrahal-Urbanek, Julia/Lepschy, Doris (2007): Praxishandbuch Ältere am Arbeitsmarkt. Ressourcen Maßnahmen Strategien. Herausgegeben von abif – analyse beratung und interdisziplinäre forschung und AMS Österreich. Wien: Communicatio.
- Mosberger, Brigitte/Steiner, Karin/Denk Mayer, Eva-Maria/Haas, Christian/Haydn, Franziska/Leuprecht, Eva/Schachl Manfred (2009): Praxishandbuch: Methoden der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung im multikulturellen Kontext. Herausgegeben von abif – analyse beratung und interdisziplinäre forschung und AMS Österreich. Wien: Communicatio.
- Netzwerk Mensch zuerst (2005-2008): Dafür kämpfen wir: Wir wollen »Menschen mit Lernschwierigkeiten« genannt werden! Abrufbar unter: www.people1.de/was_mensch.html [20.1.2011].
- Obermayr, Bernhard (o.J.): »Bildungsferne Gruppen – Definition und Indikatoren. Abrufbar unter: www.tu-was.com/tuwas/bildungtirol/recherchen_zukunftszentrum [20.1.2011].
- Öllinger, Petra (2001): Die Auswirkungen von Schulungsmaßnahmen auf das berufsbezogene Selbstkonzept älterer Erwerbsloser. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Patzak, Gerold/Rattay, Günter (1998): Projektmanagement. Leitfaden zum Management von Projekten, Projektportfolios und projektorientierten Unternehmen. Wien: Linde.
- Pauser, Norbert (2007): Mit Vielfalt gut beraten: Diversity Management als Ansatz für die psychologisch-pädagogische Beratung? In: Heilpädagogik Online 03/07. Abrufbar unter: www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0307.pdf [20.1.2011].
- Petzold, Hilarion G. (1993): Integrative Therapie, Band 1-3, Paderborn: Junfermann.
- Pöschl, Roman (2009): Das System der Arbeits(un)fähigkeitsfeststellung in Österreich. In: Steiner, Karin/Sturm, René: Ältere am Arbeitsmarkt. Beiträge zu den beiden Wiener Fachtagungen: »Arbeit für ältere Arbeitssuchende – Chance oder Sackgasse?« vom 27.9.2007 und »Alternde Belegschaften – Vom Golden Handshake zum Silver Worker« vom 14.3.2008. AMS report 67. Wien: AMS Österreich.
- Rantanen, Jorma (2005). Beispielgebende Ergebnisse aus Finnland. In: Industriellenvereinigung/Bundesarbeitskammer/Wirtschaftskammer Österreich/Österreichischer Gewerkschaftsbund: Arbeit und Alter – Erfahrungen und Beispiele aus Europa. Referate der Vortragsveranstaltung der Sozialpartner 29.4.2005. Wien: Österreichischer Wirtschaftsverlag.
- Reichel, Paul/Rabenstein, Reinhold (2001): Kreativ beraten. Münster: Ökotopia-Verlag.
- Reichel, Paul/Rabenstein, Reinhold (1985): Das Methoden-Set. St. Pölten: Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs.
- Reimer, Annett (2005): Die Bedeutung der Kulturtheorie von Geert Hofstede für das internationale Management, Wismarer Diskussionspapiere, Heft 20/2005. Abrufbar unter: www.wi.hs-wismar.de/~wdp/2005/0520_Reimer.pdf [20.1.2011].
- Reutter, Gerhard/Klein, Rosemarie/Ambos, Ingrid (2007): Wie nützlich sind neue Lernkonzepte? Selbstorganisiertes Lernen auf dem Prüfstand. Handreichung für die Praxis. Berlin.
- Rotering-Steinberg, Sigrid (2003): Begegnungen mit Widerstand in Bildungsprozessen: Lernchancen und Sinnfindungen, In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 34(2). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Seite 123–131.
- Sachse, Rainer (2009): Persönlichkeitsstörungen verstehen: Zum Umgang mit schwierigen Klienten. 5. unveränderte Auflage. Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Saint-Exupéry, Antoine de (1951): Die Stadt in der Wüste. Bad Salzig [u. a.]: Rauch.
- Sandner, Dominik (2005): Betriebswirtschaftliche Begründungen für Diversity Management. Diplomarbeit an der WU Wien, Wien.
- Satir, Virginia (1990): Kommunikation, Selbstwert und Kongruenz. Paderborn: Junfermann.
- Schmidt-Tanger, Martina (1999): Veränderungscoaching. Paderborn: Junfermann.
- Schulz von Thun, Friedemann (2003): Miteinander reden. Band 3. Das »innere Team« und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rororo.
- Schulz-Wimmer, Heinz (2007): Projekte managen. Planegg: Haufe Verlag.

- Schwarz-Wölzl, Maria/Maad, Christa (2004a): Diversity und Managing Diversity, Teil 1: Theoretische Grundlagen. Abrufbar unter: www.zsi.at/attach/Diversity_teil1_Theorie.pdf [20.1.2011].
- Schwarz-Wölzl, Maria/Maad, Christa (2004b): Diversity und Managing Diversity, Teil 2: Fallbeispiele, Good Practice. Abrufbar unter: www.zsi.at/attach/Diversity_teil2_Fallbeispiele.pdf [20.1.2011].
- Scott, Sophie K./Warren, Jane E./Sauter, Disa A./Eisner, Frank/Wiland, Jade/Dresner Alexander M./Wise, Richard J.S./Rosen, Stuart (2006): Positive Emotions Preferentially Engage an Auditory–Motor »Mirror« System. In: *The Journal of Neuroscience*, December 13, 2006, 26(50), Seite 13067–13075.
- Siegrist, Marco/Wunderli, René (Hg.) (1995): Persönlichkeitsentfaltung – Bildungsarbeit mit arbeitslosen Menschen. Dübendorf: Schweizer Verband für Berufsberatung.
- Siegrist, Marco/Wunderli, René (Hg.) (1993): Bildungsarbeit mit arbeitslosen Menschen. Handbuch für KursleiterInnen. Dübendorf: Schweizer Verband für Berufsberatung.
- Sonneck, Gernot (2000): Krisenintervention und Suizidverhütung. 5. Aufl. Wien: Facultas-Univ.-Verlag.
- Sprenger, Reinhart (2002): Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. 17., überarb. Aufl. Frankfurt/Main [u. a.]: Campus-Verlag.
- Statistik Austria (2006): Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2004. Wien.
- Steiner, Karin/Sturm, René (Hg.) (2005): Alte Hasen zum Alten Eisen? Beiträge zur Fachtagung »Alte Hasen zum Alten Eisen? Zur Situation älterer Menschen am Arbeitsmarkt« vom 21. Juni 2004. AMS report 43. Wien: Communicatio.
- Tschenett, Roswitha (2008): Warum – Wozu – Was meint Gender- und Diversitykompetenz im Bereich Ausbildung. In: Appiano-Kugler, Iris/Kogoj, Traude (Hg.): *Going gender and diversity*. Wien: Facultas.WUV, Seite 99–112.
- Vopel, Klaus W. (2006). *Interaktionsspiele für Jugendliche. (Lebendiges Lernen und Lehren)*. Hamburg: Isko-Press.
- Vopel, Klaus W. (2002). *Interaktionsspiele. (Lebendiges Lernen und Lehren; 2)*. Hamburg: Isko-Press.
- Voß, Günter (2001): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurz, Thomas (Hg.): *Aspekte des Berufs in der Moderne*. Opladen: Leske + Budrich, Seite 287–314.
- Wallner, Irmgard (2003): Widerstand und Akzeptanz im Gruppencoaching von Führungskräften – Ein Praxisbericht, In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 34(2). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Seite 147–165.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1969): *Menschliche Kommunikation: Formen Störungen, Paradoxien*. Bern [u. a.]: Huber.
- Wetzel, Petra/Matt, Ina/Lechner, Ferdinand (2010): *Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarf in Wien – AMS-Manual 2010*. L&R Sozialforschung. AMS Österreich. Abrufbar unter: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_MANUAL_2010_WIEN.pdf [20.1.2011].
- Wheeler, Gordon (1993): *Kontakt und Widerstand*. Köln: EHP – Edition Humanistische Psychologie.
- Winkler, Barbara (1999): *Mit MUMM zur Berufsorientierung. Methoden und Materialien für die Praxis*. Linz: Veritas.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2007): *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. Feministisches Institut Hamburg. Abrufbar unter: www.feministisches-institut.de/intersektionalitaet [20.1.2011].
- Zilian, Hans-Georg (2000): Taylorismus der Seele. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*. 25(2), Seite 75–97.
- Zobrist, Patrick (2008): *Methodische Ansätze zur wirkungsvollen Betreuungsarbeit im Zwangskontext*, VBK-/VSAV-Fachtagung vom 4./5. September 2008. *Wirksame Handlungskonzepte im Kindes- und Erwachsenenschutz*, www.vbk-cat.ch/assets/pdf/de/aktuell/Unterlagen_Zobrist_gesamt.pdf [20.1.2011]

Anhang

Qualitätskriterien des AMS für Gendertrainings (in AMS-Maßnahmen)

Übersicht zu den Qualitätskriterien des AMS für Gendertrainings

Genderkompetenz Fähigkeit von Personen, bei ihren Aufgaben Gender-Aspekte zu erkennen und gleichstellungsorientiert zu arbeiten. Wollen – Wissen – Können – Sein				
Definition	Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Personale Kompetenz
	Fachwissen zum Thema Gender Mainstreaming und Gender	Genderkompetenz in der methodischen und didaktischen Anwendung	Genderkompetenz in der Kommunikation und Kooperation	Genderkompetenz in der Reflexion über Einstellungen und Werthaltungen gegenüber Frauen und Männern
Inhalte	Präsentation von Fakten, Daten und Indikatoren zur sozialen, wirtschaftlichen und arbeitsmarkt-politischen Situation von Frauen und Männern	Bei der Methodenauswahl und Anwendung wird auf Gleichstellungsorientierung geachtet, auf geschlechtsspezifische Unterschiede wird eingegangen (Fallstudien, Rollenspiele, Diskussionen, Präsentationen etc.)	Verwendung von geschlechtersensibler Sprache, Bilder, Metaphern. Die Trainingsunterlagen unterstützen den gendersensiblen Lernprozess.	Die Lebenserfahrung der Teilnehmenden, ihr Wissen und ihre Fähigkeit im Umgang mit Geschlechterthemen werden berücksichtigt. Bewusster Umgang mit geschlechtsbezogenen Zuweisungsprozessen zwischen allen Beteiligten
Qualitätsstandards	Inhaltliche Inputs und Sensibilisierungsaktivitäten zu Themen Gleichbehandlung, Gleichstellung sind Teil der Maßnahmen	Didaktisch und methodisch wird darauf geachtet, unterschiedliche Potenziale, Bedürfnisse und Lebenswelten der TeilnehmerInnen wertschätzend zu thematisieren	Es wird mündlich und schriftlich eine geschlechtergerechte und nicht-diskriminierende Sprache verwendet und ebensolches Schrift- und Bildmaterial eingesetzt.	Unterstützung der TeilnehmerInnen bei der (Selbst)-Reflexion eigener Geschlechter-Bilder und Werthaltungen.

Quelle: Richtlinie des AMS Österreich zur Vergabe von Bildungsmaßnahmen / BM1, Stand: Jänner 2011

Nähere Definition der inhaltlichen Qualitätsstandards für Gendertrainings

Inhaltliche Qualitätsstandards des AMS für Gendertrainings:
<ul style="list-style-type: none"> • Gesetze und rechtlicher Kontext zum Thema Gleichstellungspolitik, Chancengleichheit, Antidiskriminierung, Menschenrechte • Das Training illustriert den breiten und vielfältigen Kontext von Gleichstellung (soziale Herkunft, Alter etc.) • Präsentation von Fakten, Daten und Indikatoren zur sozialen und wirtschaftlichen Situation von Frauen und Männern. • Die Teilnehmenden bekommen ein Verständnis vom Wesen und Mechanismus der Rollenstereotype, deren Vorbestimmung und Ergebnis auf Unterschied und Diskriminierung abzielt. • Die Teilnehmenden erarbeiten Wissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen zur Implementierung und Umsetzung von geschlechtersensiblen Bedürfnissen und Perspektiven in allen organisatorischen Bereichen und Aktivitäten von Unternehmen. • Ein breites methodisches Spektrum soll Motivation und Engagement der Teilnehmenden erhöhen. (Fallstudien, Rollenspiele, Eisbrecher, Diskussionen, Präsentationen ...) • Die Lebenserfahrung der Teilnehmenden, ihr Wissen und ihre Fähigkeit im Umgang mit Geschlechterthemen wird berücksichtigt. • Unterstützung der Teilnehmenden bei der Selbstreflexion und in der Entwicklung des Selbstbewusstseins. Unterstützung bei der Definition der persönlichen und sozialen Identität mit Blick auf das Geschlecht. • Gleichstellungstrainings erzeugen gleichstellungsorientierte Werte und Verhalten. • Die Trainingsunterlagen unterstützen den Lernprozess der Teilnehmenden (Die Unterlagen entsprechen dem letzten Wissensstand in Geschlechterfragen. Sie berücksichtigen den jeweiligen sozioökonomischen, kulturellen und politischen Kontext ...) • Verwendung von geschlechtersensibler Sprache, Bilder, Metaphern.

Quelle: Richtlinie des AMS Österreich zur Vergabe von Bildungsmaßnahmen / BM1, Stand: Jänner 2011