

**Jugendliche - AdressatInnen von Coaching?
Ansatzpunkte für Coachingprozesse in der
beruflichen Qualifizierung benachteiligter
Jugendlicher im Übergang Schule/Beruf**

Diplomarbeit

von

Alexandra Roth

und

Marco Vorberger

Fachbereich Erziehungswissenschaften

Johann Wolfgang Goethe-Universität

Frankfurt am Main

SS 2003

Korrektor: Prof. Dr. Dieter Nittel

Darmstadt, den 07.07.2003

Inhaltsverzeichnis

Seite

0	Abbildungsverzeichnis	
1	Einleitung	1
2	Jugend im Übergang Schule/Beruf	7
2.1	Lebensphase Jugend	11
2.2	Berufliche Sozialisation	17
2.3	Schul- und Bildungssystem	20
2.4	Benachteiligtenförderung	27
2.5	Pädagogische Ansätze in der beruflichen Qualifizierung Benachteiligter	34
3	Theoretische Bezüge	40
3.1	Systemische und konstruktivistische Ansätze	42
3.2	Empowerment	45
3.3	Case Management	48
4	Einführung Coaching	51
4.1	Herkunft und Entwicklung	52
4.2	Entwicklung von Coaching im Managementbereich	55
4.3	Definition von Coaching	58
4.4	Abgrenzung von Coaching zu anderen Methoden	65
4.5	Anforderungen an den Coach	70
4.6	Gestaltung von Coachingprozessen	74
5	Handlungskonzept Coaching	80
6	Resümee und Perspektiven	95
7	Bibliographie	99
8	Anhang	108

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Schul- und Bildungssystem	20
Abbildung 2: Sozialschicht der Bezugspersonen im Haushalt (EGP)	22
Abbildung 3: Jugendarbeitslosigkeit an der Schwelle des Übergangs	23
Abbildung 4: Zugänge zum dualen System nach Schulform	26
Abbildung 5: Die zwei Säulen der Benachteiligtenförderung	29
Abbildung 6: Die Entwicklung des Coaching-Begriffs	57
Abbildung 7: Definition von Coaching nach RAUEN	59
Abbildung 8: Die modifizierte Definition in Anlehnung an RAUEN	64
Abbildung 9: Personenspezifische Anforderungen an den Coach	70
Abbildung 10: Die Unabhängigkeit des Coaches	72
Abbildung 11: AdressatIn und Professionelle in Spannungsdreieck	85

1 Einleitung

Unsere Gesellschaft ist gekennzeichnet durch eine rasante Zunahme des Wissens und der Innovationen. Zugleich veraltet erworbenes Wissen immer schneller. Hieraus ergeben sich massive Veränderungen für berufliche Bildung, Erwerbstätigkeit und Arbeitsprozesse. Beim Übergang von Schule in Ausbildung und Erwerbstätigkeit beinhalten diese Veränderungen neben anderen gesellschaftlichen Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen einen Verlust der Orientierung an Lebensmodellen der Eltern bzw. früherer Generationen. Dies führt zur Entstandardisierung von Lebenslagen und Biografiemustern.¹ Herausforderungen, die der Übergang Schule/Beruf für Jugendliche und junge Erwachsene beinhaltet, sind die Entwicklungen eigener beruflicher Ziele und Perspektiven. „Neue Anforderungen an die einzelnen Individuen stellen sich (...) beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf und an die Gestaltung dieser Übergänge durch Bildungsangebote, Maßnahmen, Organisationsformen und pädagogische Konzepte“ (RÜTZEL 2001, S. 46). Begleitung und Unterstützung individueller Zielfindung und Zielerreichung sind Gegenstand professioneller Arbeit in diesem Bereich. Die Notwendigkeit von Angeboten und Maßnahmen in dieser Phase gründet sich vor allem darauf, dass sich in dieser Übergangsphase aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen nur für einen Teil der Jugendlichen² vielfältige Möglichkeiten eröffnen während einem anderen Teil droht, abgekoppelt zu werden. „Während Jugendliche mit guten schulischen und sozialen Voraussetzungen die Chance auf eine sehr individuell gestaltete Berufskarriere erhalten, bergen die **Übergänge** von der Schule in Ausbildung (...) und von Ausbildung in Beschäftigung (...) und die Anforderung, flexibel zu sein und sich auf **schnelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt** einstellen zu können, erhebliche **Unterschiede** und **Risiken** für benachteiligte junge Menschen“ (BMBF 2002, S. 15).

Die Förderung von benachteiligten Jugendlichen³ zielt auf eine positive Bewältigung der Übergangsphase Schule/Beruf und eine Integration in Erwerbstätigkeit. Unterstützung und Begleitung durch Professionelle⁴ hat eine Verbesserung der individuellen Selbstregulationsfähigkeit und

¹ Vgl. RÜTZEL 2001

² Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Jugendliche“ auch für den Altersbereich der jungen Volljährigen (Altersdefinition siehe KJHG) verwendet.

³ „Vor allem ist zu beachten, daß jede Begriffswahl und jede helfende Intervention nicht nur integrierende, sondern auch etikettierende und stigmatisierende Wirkung hat, solange die Ursachen nicht beseitigt sind“ (RÜTZEL, zit. n. ENGRUBER 2001, S. 198).

⁴ Eine Definition von Professionellen wird in Kapitel 2.5 gegeben.

Lebensbewältigung zum Ziel. Dies stellt einzelne Persönlichkeiten in den Mittelpunkt und setzt an deren individuellen Berufs- und Lebensentwürfen an. Bei der Suche nach neuen Instrumenten für die Arbeit mit Benachteiligten wird das Beratungsinstrument Coaching betrachtet. Im Arbeitsbereich von Führungskräften und ManagerInnen stellt Coaching ein relativ neues Instrument der Beratung dar. Oftmals stehen gerade diese Personen vor neuen Herausforderungen. Komplexe Sachverhalte mit differenzierten Inhalten müssen bewältigt werden. Dabei geht es immer wieder um eine Erweiterung des eigenen Aktionsradius. Coaching, als Begleitung eigener Zielfindungen und Zielerreichungen, bezeichnet einen Prozess, der sich durch das Erarbeiten von Diagnosen, Interventionen und Lösungen für und mit dem/der Gecoachten auszeichnet. Er ist auf individuelle Zielerreichung angelegt. Es geht um Hilfe zur Selbsthilfe, was letztendlich in der wiederhergestellten bzw. verbesserten Kompetenz der Selbststeuerung seinen Ausdruck findet. An dieser Stelle finden sich Parallelen zwischen den Zielen professioneller Arbeit im Übergang Schule/Beruf und Coaching. Beide haben die Unterstützung und Begleitung von Individuen in einem personenzentrierten Prozess zum Ziel. Es geht um eigene zielorientierte Selbstreflexion und Selbstregulierung. Coaching wird daher auf seine Implementierungsmöglichkeiten im Übergangsbereich Schule/Beruf beleuchtet. Es ist ein personenzentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess, in dem berufliche und private Inhalte Gegenstand sein können.⁵ Die Anschlussfähigkeit von Coaching in unserer heutigen Gesellschaft beruht auf einem starken Individualisierungsprozess. Coaching kann als sogenannter maßgeschneiderter Lösungsansatz betrachtet werden. Die erkenntnisleitende Fragestellung der vorliegenden Arbeit wird wie folgt formuliert:

Welche neuen Aspekte kann das Beratungsinstrument Coaching im Übergang Schule/Beruf für benachteiligte Jugendliche eröffnen und wie sehen dessen Implementierungsmöglichkeiten aus?

Der Fokus ist damit auf benachteiligte Jugendliche im Übergang Schule/Beruf gerichtet. Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung für diesen Personenkreis sind auf der Grundlage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) und des Sozialgesetzbuchs SGB III (Arbeitsförderung) möglich. Im

⁵ Vgl. RAUEN 2002 b

KJHG werden Hilfen zur beruflichen und sozialen Integration als Aufgabe und Leistung der Jugendhilfe formuliert.⁶ Hier werden als Leistungen zur beruflichen und sozialen Integration u.a. sozialpädagogische Hilfen und Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen genannt. Diese fallen in den Arbeitsbereich der Jugendsozialarbeit bzw. der Jugendberufshilfe.

„Jugendsozialarbeit hat die Aufgabe, junge Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen und zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, geeignete Hilfen für die schulische und berufliche Ausbildung, für die Eingliederung in die Arbeitswelt und für ihre soziale Integration zur Verfügung zu stellen“ (BERGMANN 2002, S. 13). Leistungen der Jugendhilfe gehören in diesem Bereich zu den nachrangigen Leistungen. Vorrangig sind Maßnahmen des SGB III. Dieses beinhaltet u.a. die gesetzliche Grundlage für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB), außerbetriebliche Ausbildung (BüE) und ausbildungsbegleitende Hilfen (abH). Dabei handelt es sich neben schulischen Maßnahmen vor allem um Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit.

Als Terminus, um Jugendliche zu benennen, wird der Begriff AdressatIn, der aus der Kommunikationstheorie entstammt, gewählt. An **AdressatInnen**⁷ wird im Kommunikationsprozess eine Information gerichtet. „Vollständig ist die Kommunikation nur dann geleistet, wenn der Adressat durch Verstehen des vom Adressanten (Absender) subjektiv gemeinten Sinnes der Mitteilung auf diese reagiert“ (STIMMER 1996, S. 6). Dem Adressatenbegriff haftet nach dieser Definition nichts Negatives an. Er ist weitgehend neutral. Ebenso erscheint diese Terminologie geeignet, da keinerlei asymmetrische Beziehungen impliziert sind.

In Abgrenzung zu AdressatInnen seien kurz andere mögliche Begrifflichkeiten vorgestellt, die jedoch aufgrund nachstehender Erläuterungen als nicht geeignet erscheinen. Zu den allgemein möglichen Begriffen ist der des **Empfängers** zu zählen. Ein Empfänger nimmt etwas an, auf oder hin - im Sinne von Gäste empfangen oder die Taufe empfangen. Im postalischen Sinne kann man an das Verhältnis Absender und Empfänger von Nachrichten oder Sendungen denken.⁸ Dem Terminus des Empfängers

⁶ Paragraph 13 regelt die gesetzliche Grundlage, Abbildung zur Berufs- und Beschäftigungshilfe im KJHG siehe Anhang 1

⁷ Der/die AdressatIn ist eine Ableitung von der Adresse und bezeichnet den/die EmpfängerIn eines Briefes.

⁸ Vgl. WEYMANN 1980

fehlt das Element des Gegenseitigen und die Rückkopplung des Kommunikationsprozesses. Jemanden der eine Antwort auf ein Problem benötigt, bezeichnet man als einen **Ratsuchenden**. Als Ratsuchender erhofft man sich möglicherweise einen gutgemeinten Vorschlag, eine Empfehlung oder eine Unterweisung.⁹ Möglich ist auch, dass der Suchende an einer Beratung interessiert ist oder an einem Ratgeber, der ihm einen Rat erteilt. Beide Begriffe sind nicht eindeutig berufs- und professionsgebundene Bezeichnungen.

Im sozialen Bereich finden sich verschiedene Begriffe um die Personen zu benennen, mit denen man sich in einen sozialen, auf die Profession bezogenen Kommunikationsprozess begibt. Der Begriff **Klient** entstammt der angloamerikanischen Lehre von den Methoden der Sozialen Arbeit. Bei der Übernahme des Begriffes in den deutschsprachigen Raum wurden dessen etymologischen Wurzeln nicht näher betrachtet. Klient kommt aus dem Lateinischen und bedeutet der Hörige und auch der Abhängige. Im frühen Mittelalter entwickelte sich die Bedeutung des Begriffs hin zum Schutzbefohlenen. Hieran anschließend findet sich der Begriff heute in der sozialen Arbeit und im Rechtsbereich. In dem Wort ist ein asymmetrisches Verhältnis impliziert, dem von Seiten der sozialen Arbeit, auch vor dem Hintergrund der immer wieder aktuellen Professionalisierungsdebatte, eine breite Ablehnung entgegengebracht werden müsste. „Im Ergebnis sollte vom Gebrauch des Wortes K. [Klient] (...) in der Sozialen Arbeit Abstand genommen werden“ (MEHL 1993, S. 566).

Möchte man Menschen, auf die bestimmte Merkmale zutreffen, durch ein für sie zugeschnittenes Angebot erreichen, kann von einer **Zielgruppe** oder von Zielgruppenorientierung gesprochen werden. „Der Begriff wird hauptsächlich von Vertretern einer offensiven, aufsuchenden Sozialarbeit und Jugendhilfe gebraucht, die die Einmischungsstrategie und Strategien der Aktivierung und Mobilisierung verfolgen“ (PFAFFENBERGER 2001, S. 473). Der Personenkreis dieser Arbeit zielt jedoch auf Jugendliche, die sich in Institutionen befinden. Sei es Schule, Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit oder eine Ausbildungsstätte. Die Jugendlichen werden nicht in ihrem Sozialraum aufgesucht, sie müssen anwesend sein¹⁰, um mit ihnen zusammen arbeiten zu können.

Die Bezeichnung des **Patienten**, die eindeutig dem medizinischen

⁹ Vgl. DROSDOWSKI/ GREBE 1963

¹⁰ Beispielsweise die Schulpflicht, zu deren Einhaltung Eltern verpflichtet sind. „Die allgemeine Schulpflicht besteht vom 6.-18. Lebensjahr, davon 9 Jahre Vollzeitschule, die übrigen in Teilzeitschule (Berufsschule), sofern keine weiterführende Schule besucht wird“ (MAGISTRAT DER WISSENSCHAFTSSTADT DARMSTADT 2001, S. 203).

Berufsverständnis entliehen ist, beschreibt einen Kranken in ärztlicher Behandlung. In ihm ist eine passive Komponente impliziert. Demnach würde bei der hier zu bestimmenden Personengruppe ein Problem diagnostiziert werden, welches zu behandeln wäre. Weiter könnten Verlauf, bestimmte Stadien und somit eine Prognose des Problems aufgezeigt werden¹¹.

Der Terminus des **Mandanten** verweist auf berufliche Zusammenhänge die dem juristischen Berufsfeld entnommen sind. Der Vertreter des Mandanten, also der Anwalt, vertritt die Interessen seines Mandanten. Dieses Bild auf den Bereich der Sozialen Arbeit transferiert, beinhaltet ein Problem:

Mandanteninteressen können gegenüber Interessen der Organisation, in welcher der Einzelne beschäftigt ist und eventuell noch gegenüber Interessen einer Auftraggeberorganisation stark divergieren.¹²

Kunde ist allgemein der, welcher in einem Geschäft gegen ein Zahlungsmittel eine Ware erwirbt. Im sozialen Dienstleistungsbereich bestehen keine marktähnlichen Beziehungen zwischen den Akteuren. Auch eine positive Umdeutung des Terminus Kunde hin zum Abnehmer oder Nachfrager von (ihm zustehenden) sozialen Serviceleistungen wäre im Kontext der hier vorliegenden Arbeit nicht legitim. Mögliche TeilnehmerInnen an Maßnahmen und Lehrgängen können aus diesen nicht frei wählen. Die Entscheidung, was das Beste für die/den Einzelne/n ist, ist den BerufsberaterInnen und dem psychologischen Dienst des Arbeitsamtes vorbehalten. Diese Betrachtung von möglichen Begriffen für die Benennung des Personenkreises auf den diese Arbeit zielt, soll die Entscheidung, für den im Titel der Arbeit gewählten AdressatInnenbegriff stärken. Letztendlich fällt die klare Entscheidung auf einen Begriff aus der Profession der sozialen Arbeit, weil dieser einerseits als ein Begriff erscheint, der in seiner Bedeutung nicht überladen ist und andererseits das wechselseitige Element positiver Kommunikation beinhaltet.

Der Titel „Jugendliche – AdressatInnen für Coaching? Ansatzpunkte für Coachingprozesse in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher beim Übergang Schule/Beruf“ verknüpft zwei thematische Stränge in dieser Arbeit. Jugend im Kontext von beruflicher Qualifizierung und Benachteiligung wird mit Coachingprozessen verbunden. Das Kapitel 2 greift eingangs geschilderte gesellschaftliche Veränderungen in Form von Gesellschaftsdiagnosen auf und stellt sie in Bezug zur Übergangsphase

¹¹ Vgl. DROSDOWSKI/GREBE 1963

¹² Vgl. KNIESCHEWSKI 1996

Schule/Beruf. Die Jugendphase selbst wird in dem genannten Kontext in 2.1 thematisiert und geht mit 2.2 in Aspekte beruflicher Sozialisation über. Auf das Schul- und Bildungssystem mit einzelnen Ergebnissen der PISA-Studie wird in Kapitel 2.3 eingegangen. An die hier herausgearbeiteten benachteiligten Jugendlichen schließt sich 2.4 mit der Darstellung der Benachteiligtenförderung und dem Fokus auf sozialer Benachteiligung an. Zugrunde liegende pädagogische Ansätze sowie Aspekte individueller Förderplanung beenden in 2.5 das Kapitel „Jugend“.

Der theoretischen Rahmung der vorliegenden Arbeit widmet sich Kapitel 3. Die beiden großen Bezugstheorien, Systemtheorie und Konstruktivismus, werden in 3.1 eingeführt, sie bilden die theoretische Basis für das in Kapitel 5 entwickelte Konzept. 3.2 und 3.3 greifen Empowerment als Haltung von Professionellen und Case Management als Methode, die Einzug in die Benachteiligtenförderung gefunden hat, auf.

Das Kapitel 4 hat zum Ziel, das Umfeld des Begriffs Coaching zu erhellen. Nach einer etymologischen Einführung im Kapitel 4.1 werden im Kapitel 4.2 die Entwicklungslinien von Coaching im Managementbereich nachgezogen. Anschließend werden in 4.3 die Eigenheiten von Coaching begrifflich bestimmt. Durch die Abgrenzung von Coaching zu anderen Beratungsmethoden im Kapitel 4.4 soll der Prozess der Charakterisierung unterstützt werden. Abschließend werden im Kapitel 4.5 Anforderungen an den Coach benannt um letztendlich im Kapitel 4.6 auf einer Metaebene die Phasen eines Coachingprozesses zu betrachten.

Die in Kapitel 5 erarbeitete Konzeption setzt die beiden thematischen Stränge dieser Arbeit in Beziehung zueinander.

Kapitel 6 schließt die Arbeit ab. In diesem Kapitel wird eine zusammenfassende Antwort auf die erkenntnisleitende Fragestellung gegeben, offen Gebliebenes wird benannt und Perspektiven entwickelt.

2 Jugend im Übergang Schule/Beruf

„Aufgrund biografischer Orientierungslosigkeit einerseits sowie hoher Arbeitslosigkeit und Qualifizierungsanforderungen andererseits sehen sich viele Jugendliche selbst als chancenlos und verweigern in erheblichem Maße biografische Planung“ (ENGGRUBER 2001, S. 205).¹² Gleichzeitig bleibt der hohe Stellenwert von Arbeit und Beruf weitgehend unangetastet. Die Integration in Erwerbsarbeit bei Lebensentwürfen junger Menschen nimmt weiterhin einen zentralen Stellenwert ein.¹³ Die Betrachtung der Lebensphase Jugend, wie sie in den vorliegenden Kapiteln dargestellt wird, zeigt diese Phase mit Fokus auf die Berufsbildung. Dabei stellt das Betrachten des gesellschaftlichen Kontextes in dem „Jugend“ verortet ist, einen wichtigen Ausgangspunkt dar. Die Einführung in das Kapitel „Jugend“ wird daher durch die Betrachtung sogenannter Zeitdiagnosen vorgenommen.

Um der Popularität willen wird die Komplexität solcher Zeitdiagnosen zum Teil geglättet, griffiger und vereinfacht dargestellt. PONGS¹⁴ hat in seinem zweibändigen Werk „In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich“ über zwanzig Gesellschaftskonzepte und deren Protagonisten vorgestellt. Zeitdiagnosen stellen sich als Deutungsversuche von Gesellschaft dar. Sie versuchen Gesellschaft zu beschreiben bzw. fassbar zu machen. Zudem beinhalten Zeitdiagnosen Anregungspotentiale, die Perspektiven für den Einzelnen eröffnen und dessen zukünftiges Handeln beeinflussen können.

Eine heute häufig verwendete Bezeichnung für Gesellschaft ist die der **Wissensgesellschaft**. Dieser Gesellschaft wird ein elementarer Strukturwandel von einer Industrie- zu einer Wissensgesellschaft unterstellt. „Nicht mehr nur Kapital und Arbeit, sondern auch Wissen und Technologie sind die treibenden Kräfte der Wirtschaft“ (PONGS 2000, S. 159). Der Gedanke einer Gesellschaft, deren weiterer Verlauf durch Wissen bestimmt wird, ist nicht neu, sondern entstammt den 70er Jahren. Es handelt sich dabei um den Versuch, Veränderungen, die auf Grundlage der Ökonomie basieren, zu verstehen. Da sich Wissen ständig auf allen Ebenen der Gesellschaft „(...) verändert, erneuert, oder allgemein komplexer wird, sei Wissensaneignung zum kategorischen Imperativ einer wissensabhängigen

¹² Dieses Zitat entstammt dem Kontext der beruflichen Qualifizierung Benachteiligter, Hinweise hierfür finden sich auch in der Shell-Studie 2000

¹³ Vgl. DEUTSCHE SHELL 2000

¹⁴ Band 1 erschien im Jahr 1999 und Band 2 erschien im Jahr 2000.

Gesellschaft geworden. Kontinuierliches Erlernen neuer Wissensbausteine sei zwingend notwendig, um den neuen Wissensanforderungen der Organisationen und Unternehmen gerecht zu werden. Längere Ausbildungszeiten, fortlaufende Um- und Weiterbildung müsste man in Kauf nehmen“ (PONGS 1999, S. 263f). Somit ist die dauernde Revision von Wissen ein deutliches Kennzeichen der Wissensgesellschaft und die Forderung nach dem lebenslangen Lernen fassbar geworden.

Die **Multioptionsgesellschaft** von GROSS beschreibt eine Gesellschaft, die „(...) die Verringerung zwischen real existierenden Bedingungen und möglich werdenden Zuständen“ (PONGS 1999, S. 109) proklamiert, in der das Leben kontinuierlich und unerbittlich von dem Denken einer ungebremsten Wachstums- und Steigerungsdynamik vorangetrieben wird. Kinder von heute werden in einer Gesellschaft erwachsen, in der Traditionen verloren gehen und Eindeutigkeiten schwinden.¹⁵ Die Prämisse, sich mehrere Handlungsoptionen offen zu halten, ist heutzutage fester Bestandteil pädagogischen Handelns. Die Vielzahl möglicher Handlungsoptionen können den Einzelnen dazu motivieren, Energiereserven zu mobilisieren und dadurch im positiven Sinne zu befähigen, den eigenen Weg im „Möglichkeitsdschungel“ zu finden. Bei anderen kann gerade diese Unüberschaubarkeit an Möglichkeiten „(...) zu Überforderung, Verzweiflung und Angst [führen], die Möglichkeiten nicht hundertprozentig auszuschöpfen, etwas zu verpassen oder nicht mithalten können“ (PONGS 1999, S. 109).

Laut SCHÄFFTER leben wir nicht nur in einer Multioptionsgesellschaft, „(...) sondern dürfen in einer solchen gerne noch zwischen verschiedenen Gesellschaften wählen, in denen wir leben müssen“ (SCHÄFFTER 2001, S. 39). Er konstatiert bei seiner Großdiagnose¹⁶, der **Transformationsgesellschaft**, dass man sich mit ihr auf einer Metaebene gegenwärtiger Zeitdiagnosen befindet, von der aus man als zentrales Merkmal feststellen kann, „(...) dass sich aus der Binnenbeobachtung dieser Gesellschaft keine eindeutige Antwort finden lässt; (...)“ (SCHÄFFTER 2001, S. 39). Wenn wir uns also in der Transformationsgesellschaft befinden, stehen wir einer Vielzahl konkurrierender, sich widersprechender oder einander indifferenter Antworten gegenüber, die andere Zeitdiagnosen bieten. Aus dieser Feststellung heraus generiert sich die Erkenntnis, dass sich durch die

¹⁵ Vgl. PONGS 1999

¹⁶ Was Risiko-, Erlebnis-, Multioptions- und Arbeitsgesellschaft und alle weiteren Zeitdiagnosen mit ihren jeweils eigenen Blickwinkel feststellen, kann tendenziell unter Transformation gefasst werden.

Intensivierung ständigen Strukturwandels, also der Transformation, differente Prozesse überlagern, intensivieren und rückkoppeln, woraus sich ein Mehr an Optionen ergibt. Aus diesem großen Angebot von sich ständig verändernden Optionen, die sich kaum voraussagen lassen, resultiert Ungewissheit und Unsicherheit im Hinblick auf die Zukunft.

Eine weitere, oft schon totgesagte Gesellschaftsdiagnose ist die der **Arbeitsgesellschaft**. Arbeit als zentrale Deutungskategorie von Gesellschaft ist im 19. und 20. Jahrhundert zu verorten. DAHRENDORF proklamierte 1980 als erster deren Ende.¹⁷ Begründet wird das Ende der Arbeitsgesellschaft erstens mit der anhaltenden Massenarbeitslosigkeit, zweitens mit der sinkenden Erwerbszeit bei steigendem Lebensalter, drittens mit der Abnahme von Normalarbeitsverhältnissen sowie viertens aufgrund der verstärkten Wahrnehmung anderer Arbeitsformen wie z.B. Familien-, Eigen- oder Gemeinschaftsarbeit.¹⁸ Aktuelle Untersuchungen kommen aber zu dem Ergebnis, dass „Der Zugang zu Erwerbsarbeit und die Ausgestaltung der Arbeit (...) nach wie vor die zentralen Quellen von Lebensqualität gegenwärtiger und zukünftiger Generationen im Sinne der Einkommenserzielung, Identität, sozialer Integration und Qualität der Umwelt“ (Querschnittsgruppe Arbeit und Ökologie 2000, S.26) ist. Es kann eine Veränderung von Arbeit belegt werden, nicht aber deren Abschaffung.¹⁹ Um sich solchen Veränderungen entgegenzustellen, sollte „(...) die Gewinnung zunehmender Souveränität in der Arbeit für das eigene Leben“ (WITTPOTH 2001, S. 170) an Wert für den Einzelnen gewinnen.

Es stellt sich folgendes Bild dar: Betrachtet man sich als Teil der Wissensgesellschaft, muss man sich dem ständigen Wandel von Wissen durch ständige Wissensaneignung stellen. Sieht man sich als Teil der Multioptionsgesellschaft, so sollte man für sich die Unüberschaubarkeit an Möglichkeiten auf ein für den Einzelnen sinnvolles Maß reduzieren. Will man sich als Teil der Transformationsgesellschaft sehen, muss man Widersprüchlichkeiten aushalten und sich dem ständigen Wandel von Optionen stellen. Und in der Arbeitsgesellschaft, die sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt durch Erwerbsarbeit als zentrales Kennzeichen definiert, ist es von hoher Wichtigkeit, sich an aktuellen Strömungen im Bezug auf Arbeit zu orientieren um sich somit aktiv auf dem Arbeitsmarkt zu positionieren. Wie

¹⁷ Vgl. FAULSTICH 2001

¹⁸ Vgl. FAULSTICH 2001

¹⁹ Aspekte für die Veränderung von Arbeit sind u.a. Virtualisierung, Flexibilisierung, Diversifizierung und Entgrenzung (vgl. hierzu FAULSTICH 2001).

kann das Individuum einen Umgang mit solchen Zeitdiagnosen finden beziehungsweise auf solche Zeitdiagnosen reagieren?

Eine Antwort auf diese Frage, die sich aus heutigen Gesellschaftsdiagnosen aus der Sicht der Erziehungswissenschaft ergeben ist Bildung. Bildung hat in heutigen Gesellschaften eine Vorrangstellung beziehungsweise eine Schlüsselposition inne. Bildung wird zum Inklusionsmedium von gegenwärtigen Gesellschaften. Immer mehr entscheidet Bildung über Lebenszugänge und gesellschaftliche Teilhaberechte. Bildung wird zum Schlüssel für eine zukunfts offene, sozial und ökonomisch erfolgreiche Entwicklung. Lebenslanges Lernen und Medienkompetenz sind dadurch grundlegende Anforderungen, die an alle Mitglieder unserer Gesellschaft gestellt werden.²⁰

Diesen genannten Anforderungen scheinen sich Jugendliche bewußt zu sein. „Jugendliche leben keineswegs in einer Welt jenseits der BERUFSORIENTIERUNG, bereiten sich nicht auf ein Leben in der Spaß- und Freizeitgesellschaft vor“ (DEUTSCHE SHELL 2000, S. 15). Ähnliche Eindrücke vermittelt eine vom Bundespräsidialamt in Auftrag gegebene Umfrage.²¹ Ein sicherer Arbeitsplatz und eine gute berufliche Ausbildung sind wichtige Ziele, die die Jugendlichen in Zukunft erreichen wollen. Gerade die Jugendlichen, die einen Hauptschulabschluss anstreben oder ihn bereits haben, sehen ihrer Zukunft in Bezug auf einen sicheren Arbeitsplatz mit Hoffnung entgegen. Auffällig ist hier, dass die Skepsis in diesem Punkt mit einem höheren Bildungsgrad anwächst. Ein weiteres differenzierendes Merkmal offenbart sich im Punkt der formalen Bildung. 32 Prozent der Hauptschüler, 40 Prozent der Realschüler und 49 Prozent der Gymnasiasten haben eine relativ optimistische Grundhaltung. Für die AdressatInnen dieser Arbeit zeigt sich einerseits das Bild, dass die Jugendlichen auf einen sicheren Arbeitsplatz hoffen, sich andererseits aber ausgesprochene Sorgen um ihre Zukunft machen.²²

²⁰ Vgl. Rützel 2000

²¹ Das Polis-Institut wurde vom Bundespräsidialamt beauftragt, in Vorbereitung für die Sommerreise des Bundespräsidenten eine Umfrage unter 1010 Jugendlichen im Alter von 14 bis 26 Jahren vorzunehmen. Die Ergebnisse wurden am 06.06.2003 in Berlin veröffentlicht. Die Ergebnisse sind unter: www.bundespraesident.de einzusehen.

²² Vgl. www.bundespraesident.de/Downloads/Studie_Kuzzfassung.pdf

2.1 Lebensphase Jugend

Die Lebensphase Jugend ist heute von ihrem Beginn ebenso wie von ihrem Ende schwer abzugrenzen. So ist beispielsweise im Altersbereich der jungen Erwachsenen nicht mehr auszumachen, wo Jugend aufhört und das Erwachsensein beginnt. Jugend, wie wir sie heute kennen, ist eine eigene Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsensein, mit eigenen Ordnungen und Aufgaben. Sie ist ein Produkt der europäischen Moderne seit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert.²³ Jugend als eigene Lebensphase und damit vom Zwang zur Lohnarbeit freigestellt, war zunächst ein Privileg der bürgerlichen männlichen Jugend. Als separierte Sonderphase wurde Jugend eingerichtet.

Jugend als eine eigene Lebensphase ist eine gesellschaftliche Konstruktion. Sie ist zu einer Lebensphase für alle Heranwachsenden in dem Maße geworden, in dem Bildung und Ausbildung für die Reproduktion und Entwicklung der Gesellschaft wichtig geworden sind.²⁴ Sie kann als gesellschaftlich entwickelte Lebensform gesehen werden, die darauf zielt, gesellschaftliche Erfordernisse und Funktionen zu gewährleisten. Spätestens mit der Zeit der Weimarer Republik wurden in Deutschland die jungen Menschen „... nach der mittleren Kindheit von der Gesellschaft separiert“ (BÖHNISCH 2001, S. 143). Ausgeschlossen vom Arbeitsprozess sollten sie sich in einem Schon- und Experimentierraum lernend auf eine spätere Integration in die Gesellschaft vorbereiten.

„Ziel von Jugend ist vor allem die Herausbildung einer stabilen Persönlichkeit und einer integrierten Identität, um in einer sich individualisierenden, äußere soziale Kontrollen und festlegende Milieus abbauenden Gesellschaft bestehen zu können, sowie die für das (ökonomisch) selbständige Erwachsensein unabdingbare Herstellung von beruflichen Qualifikationen und Kenntnissen für Erwerbsarbeit, aber auch von sozialen Fertigkeiten und Kompetenzen für das Leben in der Arbeitsgesellschaft“ (MÜNCHMEIER 2002, S. 102). Jugend hat also eine doppelte Bedeutung. Einerseits ist es eine subjektive biografische Lebensphase, in der Aufgaben der inneren Entwicklung, des Lernens und der Identitätsbildung anstehen. Andererseits ist es eine Lebensphase, die gesellschaftlichen Bedingungen und

²³ Vgl. MÜNCHMEIER 2002

²⁴ Vgl. SCHEFOLD 2002

Erwartungen unterliegt. So hängt deren Bewältigung von der Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft ab. Die jugendsoziologische Formel lautet bis heute „Integration durch Separation“. Hinzu gekommen ist eine Verlängerung der Bildungsprozesse. SCHEFOLD spricht, das Institutionengefüge betrachtend, von sogenannter „Bildungs-Jugend“.²⁵ Dabei bedeutet Jugend nicht nur Schon- und Freiraum, sondern auch Abhängigkeit von der Erwachsenengeneration.²⁶ Ein verlängerter Bildungsprozess beinhaltet eine längere Herausnahme aus der Gesellschaft zum Zweck des Lernens. Allerdings ist die Jugend seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts einem deutlichen Individualisierungsprozess unterworfen. „Jugend muss nun von den Jugendlichen stärker individuell `bewältigt` werden, die Chance, dass Jugend gelingt, und das Risiko des Scheiterns in und an der Jugendphase liegen dicht beieinander und sind biografisch unterschiedlich verteilt“ (BÖHNISCH 2001, S. 144). Darin wird nochmals die doppelte Bedeutung von Jugend deutlich. Sie ist eine subjektive biografische Lebensphase, in der Entwicklungsaufgaben anstehen und zugleich eine durch die Gesellschaft bestimmte Lebensphase und damit abhängig von gesellschaftlichen Bedingungen und Erwartungen, sowie von der Zukunft und der Zukunftsfähigkeit der Grundlagen unserer Arbeitsgesellschaft.²⁷ Damit ist die Jugendphase brüchig und der Übergang in eine gesellschaftlich kalkulierbare Zukunft nicht mehr selbstverständlich. Eigene biografische Anstrengungen rücken somit in den Vordergrund. Durch die Entkoppelung von gesellschaftlicher Separation und Integration der Jugend sind soziale Probleme in die Jugendphase eingedrungen, die früher von ihr fern gehalten wurden. Nach BÖHNISCH kann Jugend nicht mehr als abgeschlossener Schon- und Experimentierraum gesehen werden. Der andauernde Zwang zum „Mithalten“ steht am Horizont der Jugendbiografien. Jugendliche müssen sich heute zu einer Zeit Sorgen um ihre biografische Zukunft machen, in der sie eigentlich unbeschwert lernen und sich auf den sozialen Ernstfall des Lebens vorbereiten sollten. Aus dem Lernen im gesellschaftlichen Schonraum ist die Bildungskonkurrenz geworden. Nach BÖHNISCH scheint Jugend in diesem Individualisierungs- und Biografisierungsprozess in eine sogenannte „Integrationsfalle“ geraten zu sein. Denn Separierung ohne Selbstverständlichkeit und Verlässlichkeit einer späteren Integration bringt Jugendliche in Gefahr bzw. lässt das Gefühl

²⁵ „Die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen hat sich in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich erhöht“ (SCHEFOLD 2002, S. 150).

²⁶ BÖHNISCH spricht vom gesellschaftlich einprogrammierten Generationenkonflikt (vgl. BÖHNISCH 2001).

²⁷ Vgl. MÜNCHMEIER 2002

aufkommen, dass sie von der gesellschaftlichen Entwicklung abgekoppelt und ausgegrenzt werden. „Diese `Integrationsfalle´ bildet sich in einer Jugendpolitik ab, die Jugendliche fast nur noch als Problem- und Risikogruppe und kaum als positiven gesellschaftlichen Faktor thematisiert“ (BÖHNISCH 2001, S. 144).

Als neue Schwierigkeit der Jugendphase kann deren Beendung gesehen werden, da der Arbeitsmarkt den Übergang in ökonomisch selbständige Erwerbsarbeit nicht mehr sicher stellt. Jugendliche und junge Erwachsene sind mit Beginn des 21. Jahrhunderts zu jener Sozialgruppe geworden, in der sich der Strukturwandel und die Krise der Arbeitsgesellschaft am deutlichsten widerspiegeln. Damit verbundene Prozess- und Wechselhaftigkeiten von biografischen Übergängen und Umbrucherfahrungen machen deutlich, dass (positive) Bewältigungserfahrungen in soziale Schlüsselkompetenzen münden müssen. Vor dem Herausarbeiten von sogenannten Schlüsselqualifikationen werden an dieser Stelle zunächst „Lebenslauf“ und „Biografie“ genauer beleuchtet.

Lebensgeschichten haben ihre soziale Ordnung und ihren individuellen Verlauf. BÖHNISCH spricht vom Konzept Lebenslauf dahingehend, dass es sich um sogenannte soziale Tatsachen der Ordnung des Lebens entlang der Achse der Lebenszeit handelt.²⁸ Damit sind Lebensläufe subjektgebunden und werden durch entsprechende Lebensalter strukturiert und gegliedert. Die biografische Ebene betont dagegen die Handlungs- und Deutungsabhängigkeit des Geschehens. Biografie weist auf das biografisch handelnde und immer wieder dem sich wandelnden gesellschaftlichen Prozess ausgesetzte Subjekt im Lebenslauf hin. Biografien sind die selbstbezogenen Erfahrungen und Verknüpfungen der Lebensalter. Dabei ist zu bedenken, dass Lebenslauf und Biografie miteinander verschränkt sind. So ist in der Biografie die Bewältigung des Lebenslaufs gegliedert. „Die Individualisierung der Lebensverhältnisse hat eine zunehmende Biografisierung des Lebenslaufs mit sich gebracht. Die Kernstruktur des Lebenslaufes wird zwar weiter durch Bildung und Arbeit gelegt, die Verläufe differenzieren sich aber biografisch“ (BÖHNISCH 2001, S. 36).

Bezogen auf den Übergang Schule/Beruf tritt ein Teil der Jugendlichen nach der Schule in eine noch unbestimmte, nachschulische Lebensphase ein. Im Gegensatz zu früher sind die Übergänge von der Schule in den Beruf nicht

²⁸ Vgl. BÖHNISCH 2001

mehr kalkulierbar und vorgegeben. Diese Lebensphase ist für viele risikobehaftet. Milieu-, geschlechts- und regionalspezifische Benachteiligungen werden bedeutsam und bestimmen die Chancen der Bewältigung der Lebensphase. Dabei ist der Bildungsaspekt zum Dreh- und Angelpunkt für das Verständnis der modernen Jugend geworden. Es kommt zum Wettlauf um die günstigsten Ausbildungsbedingungen. In das Jugendalter ist damit Stress eingekehrt. So sind Jugendliche zu einer Zeit einem Druck ausgesetzt, in der sich erst ihre soziale Biografie zu konstituieren beginnt. Biografisierung beruflicher Integration hat den Einstieg in die Arbeitswelt zum sozialen Bewältigungsproblem gemacht.²⁹ Dem Begriff „Lebensbewältigung“ kommt dabei zentrale Bedeutung zu. So zielt das Konzept „Lebensbewältigung“ auf das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in Situationen ab, in denen das psychosoziale Gleichgewicht als gefährdet erscheint. Diese Situationen werden von Menschen dann als kritisch erlebt, wenn die bisher verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen für die Bewältigung nicht mehr ausreichen. Hier lässt sich hinzufügen, dass Bewältigungshandeln vor allem biografische Komponenten hat. So sind eigene Bewältigungserfahrungen im bisherigen Lebenslauf grundlegend.³⁰ „Es wird also so gehandelt, dass es biografisch zusammenpasst“ (BÖHNISCH 2001, S. 34).

In unserer heutigen Gesellschaft ist der Arbeitsmarkt nicht mehr durch die Ausführung von Einzelarbeiten und spezialisierten Aufgabenstellungen gekennzeichnet, wie dies bis Mitte der 60er Jahre noch der Fall war. Aufgrund technischer Entwicklungen kam es zu einem immer schnelleren Verfall konkreten beruflichen Wissens und Könnens. Es kam zu Abstimmungsproblemen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungssystem und so ist ein Bedarf an weitestgehend wandlungsresistenten Fähigkeiten entstanden. MERTENS hat auf diese Entwicklungen mit einem Qualifikationskonzept reagiert. 1974 hat er seine übergeordneten Bildungsziele unter dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“ veröffentlicht. „Schlüsselqualifikationen sind das Leitmotiv der modernen beruflichen Bildung, die psychosoziale Basisfähigkeiten mit berufsfachlichen Fertigkeiten und Kenntnissen verbinden will“ (HEINZ 1995, S. 113). MERTENS fasst unter Schlüsselqualifikationen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die sich über konkrete Arbeitsaufgaben hinaus auf den gesamten Lebenslauf

²⁹ Vgl. BÖHNISCH 2001

³⁰ Vgl. BÖHNISCH 2001 (auch Coping-Theorie)

beziehen und dem Wandel beruflicher Anforderungen entsprechen.³¹ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Begriff wie folgt definiert: „Unter Schlüsselqualifikationen versteht man Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Eignung für viele alternative Positionen und Funktionen gegenwärtig sowie für die Bewältigung von sich laufend verändernden Anforderungen während des zukünftigen Berufslebens erbringen“ (GABLERS WIRTSCHAFTSLEXIKON 1998, S.398).

Bei Schlüsselqualifikationen handelt es sich also um berufsübergreifende Qualifikationen.

Transformationsprozesse gehören zum integralen Bestandteil unserer Gesellschaft. Dementsprechend ist der Arbeitsmarkt von anhaltenden Veränderungsprozessen betroffen. Als eine wesentliche Voraussetzung für die dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt wird heute die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zur permanenten Anpassung an wechselnde und neue Anforderungen auf Arbeitssituationen bewertet.³²

Schlüsselkompetenzen bilden die Grundlage für lebenslanges Lernen und die Aneignung beruflicher Handlungskompetenz.³³ „Schlüsselkompetenzen (...) bestehen zentral in der Fähigkeit zu Kommunikation und Selbstreflexion, aber auch im Aushalten können von Ambivalenz und Mehrdeutigkeit. Was gebraucht wird, ist (...) Prozesskompetenz“ (MÜLLER-COMMICHAU, 2001 S. 4). Durch einen immer weiter zurückgehenden Bedarf an geringqualifizierten Arbeitskräften werden Schlüsselkompetenzen immer bedeutender. Es wird vielmehr ganzheitliches Denken und Handeln in Systemzusammenhängen benötigt. An dieser Stelle zeichnet sich die zentrale Bedeutung von Bildung ab. Der Bildungsbegriff wird dabei nicht nur auf unmittelbar verwertbares Wissen und berufsverwertbare Fähigkeiten bezogen, sondern als Beitrag zur Aneignung reflexiver und sozialer Kompetenzen verstanden, „(...) die es ermöglichen, wohlbegründet verantwortlich zu handeln“ (BMFSFJ 2002, S. 154). Perspektiven und Chancen auf dem Arbeitsmarkt korrelieren u.a. erheblich mit Bildungserfolgen.³⁴ Auf die AdressatInnen der vorliegenden Arbeit bezogen bedeutet dies jedoch, dass infolge knapper

³¹ MERTENS unterscheidet in seinem Konzept in Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breitenqualifikationen und Vintagefaktoren. Näheres siehe MERTENS 1974.

³² Vgl. BMBF 2002

³³ Berufliche Handlungskompetenz lässt sich in drei Bereiche aufteilen: Fachkompetenz (fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten), Methodenkompetenz (Fähigkeit, selbständig Probleme zu lösen und sich neue Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen) und Sozialkompetenz (Entwicklung eines realistisch positiven Selbstbildes sowie die Fähigkeit, mit anderen umzugehen und zu arbeiten) (vgl. BMBF 2002).

³⁴ Vgl. BMFSFJ 2002

Ausbildungsplätze und steigender Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt die Zugangsbarrieren zu einer betrieblichen Ausbildung höher geworden sind. Neben gestiegenen Qualifikationsanforderungen werden gleichzeitig Arbeitsplätze für Un- und Angelernte reduziert.³⁵ Für Jugendliche mit Haupt- und Sonderschulabschluss oder ohne Schulabschluss bedeutet dies, kaum noch eine Chance auf eine Berufsausbildung im dualen System zu haben. „Eine Untersuchung aus dem Jahr 1998 geht davon aus, dass rund 1,33 Mio. Jugendliche zwischen 20 und 29 Jahren, d.h. 11,6% ohne Berufsabschluss sind“ (BMFSFJ 2002, S. 167).³⁶ Daraus resultiert die Forderung nach einer besonderen Unterstützung für die Jugendlichen, denen aufgrund schlechter Startbedingungen der Eintritt ins Berufsleben verwehrt bleiben könnte.

³⁵ Vgl. BAG JAW 2001

³⁶ Bezug genommen ist hier auf eine BIBB/EMNID-Untersuchung „Jugendliche ohne Berufsausbildung“, Bonn 1999

2.2 Berufliche Sozialisation

„Trotz großer struktureller Veränderungsprozesse in der Arbeitswelt ist Erwerbsarbeit und –einkommen die vorherrschende Form der Teilhabe an den Angeboten der Gesellschaft und die Voraussetzung der Einbeziehung in ihre Sicherungssysteme“ (BAG JAW 1999, S. 2).³⁷ Ausbildung und Beschäftigung sind nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Existenzsicherung bzw. ökonomischer Selbständigkeit zu sehen, sondern auch und vor allem unter sozialisatorischem Gesichtspunkt.³⁸ Die Integration in Erwerbsarbeit stellt für Jugendliche einen entscheidenden Schlüssel zur Lebensbewältigung dar und hängt eng mit dem Gelingen der eigenen Biografie zusammen. Damit kann Integration in Erwerbsarbeit in Hinblick auf Identitätsbildung und Emanzipation zu eigenständigen Persönlichkeiten bei Jugendlichen nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Davon ausgehend, dass Beruf und Berufsausbildung für die Identitäts- bzw. Persönlichkeitsentwicklung höchst relevante Sozialisationsinstanzen sind, setzt sich dieses Kapitel mit beruflicher Sozialisation auseinander.³⁹ Sozialisation wird als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt verstanden.⁴⁰ Unter Beruf wird, wie bereits in der Einleitung dargestellt, eine gesellschaftlich durch betriebsübergreifende Qualifikationsanforderungen definierte Position verstanden, deren Zugang reglementiert ist und deren Erreichen mehr oder weniger kontinuierliche Erwerbchancen sowie biografische Identität gewährleistet.⁴¹ Beruf kann in unterschiedliche Funktionen und Aspekte gegliedert werden. Einige werden an dieser Stelle beispielhaft aufgeführt. Berufliche Tätigkeit hat Erwerbsfunktion und ist in der Regel auf materiellen Erwerb gerichtet. Die Ausübung eines Berufs hat Sozialisationsfunktion, das Erlernen und Ausüben trägt zur Einführung eines Menschen in Gesellschaft und Kultur bei. Als Beruf kann eine Tätigkeit nur dann angesehen werden, wenn diese Tätigkeit längere Dauer hat, RÜTZEL spricht von einem

³⁷ Zu den Veränderungen in der Arbeitswelt gehört, dass das traditionelle Normalarbeitsverhältnis zunehmend brüchiger zu werden scheint. „Kennzeichnend für das Normalarbeitsverhältnis ist abhängige Erwerbsarbeit als einzige Einkommens- und Versorgungsquelle, ausgeübt als unbefristetes Vollzeit- Arbeitsverhältnis“ (CHRISTE 2002).

³⁸ „Erwerbsarbeit hat nicht nur materielle Folgen (Lebensstandard) und soziokulturelle Auswirkungen (Lebensweisen), sie prägt auch `Weltbild und Selbstbild der Arbeitenden und Grundlage ihrer Identität“ (HEINZ 1995, S.22).

³⁹ Näheres zu Berufswahltheorien auch für Jugendliche mit unteren und mittleren Bildungsabschlüssen siehe z.B. Veröffentlichungen von GOTTFREDSON.

⁴⁰ Vgl. HEINZ 1995

⁴¹ Vgl. RÜTZEL 2000

Kontinuitätsaspekt. Der Qualifikationsaspekt sieht als Bedingung für die Ausübung eines Berufs, Erwerb und Besitz spezifischer Qualifikationen (Fertigkeiten, Kenntnisse, Haltungen). Durch die Zuweisung beruflicher Positionen nach Tüchtigkeit, Leistung und Begabung kommt Beruf auch eine Selektionsfunktion zu.⁴²

Berufliche Sozialisation lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Es ist der Prozess der Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen, Werten und Fähigkeiten, der sich während des gesamten Berufslebens abspielt. HEINZ unterscheidet in Sozialisation für den Beruf und in Sozialisation durch den Beruf. Sozialisation für den Beruf meint vorberufliche Sozialisationsprozesse in Familie, Schule und Peers, die Interessen, Fähigkeiten und Wertorientierungen für bestimmte Berufsfelder fördern oder auch begrenzen. Hier ist eine Gefahr der Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu sehen. Diese sogenannte vorberufliche Sozialisation mündet in der Regel in die erste Berufswahl und in entsprechende Formen von Berufsausbildung. Sozialisation durch den Beruf meint berufliche Sozialisationsprozesse. Es sind die in Arbeitsprozessen vermittelten Erfahrungen, die für den aktuellen und biografischen Lebenszusammenhang bewusstseinsbildende, persönlichkeitsfördernde oder auch deformierende Auswirkungen haben.⁴³ An dieser Stelle wird deutlich, dass von einer Wechselwirkung zwischen Arbeit und Persönlichkeit ausgegangen werden kann.⁴⁴ So gehören die Entwicklung von Persönlichkeitsstrukturen in der Auseinandersetzung mit Anforderungen und Bedingungen des Arbeitsprozesses sowie Lernerfahrungen während der Ausbildung zur beruflichen Sozialisation.

Berufliche Bildung ist neben Elternhaus, Schule und Peers eine zentrale Sozialisationsinstanz. Sie ist höchst relevant für die Identitätsbildung und die Lebensperspektive junger Menschen. Durch Bildungsqualifikationen eröffnen oder verschließen sich Zugänge zu unterschiedlichen Segmenten des Arbeitsmarktes. Damit werden Grundlagen für verschiedene Berufsverläufe gelegt. „Normalbiografie“ lässt sich in drei Phasen gliedern: Beginnend mit vorberuflicher Sozialisation, die vorwiegend in Familie und Schule stattfindet und mit der Berufswahl endet, schließt sich daran die Phase der Berufsausbildung an, in der eine Selektion von Arbeitsgebieten stattfindet.

⁴² RÜTZEL nennt über angegeben Aspekte und Funktionen hinaus Allokationsfunktion, Erbauungsfunktion und Ganzheitlichkeitsaspekt. Vgl. Rützel 2000

⁴³ Vgl. HEINZ 1995

⁴⁴ Siehe Anhang 2

Weiterführend ist die Sozialisation durch Arbeitsorganisation und Arbeitstätigkeit zu nennen.⁴⁵ Berufliche Werdegänge, die von dieser normalen Strukturierung abweichen, sind mit diesem Modell nicht gefasst. Zum einen spricht man derzeit allgemein von einer „Auflösung der Normalbiografie“, zum anderen ist für immer mehr Jugendliche die Übergangsphase „(...) von der Schule in den Beruf durch Arbeitslosigkeit, Warteschleifen, Umwege, Zwischenbeschäftigungen etc. gekennzeichnet“ (BMFSFJ 2002, S.168).

Frühzeitige Selektionsprozesse auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt haben Konsequenzen für die Berufswahl von Jugendlichen. HEINZ weist darauf hin, dass „die Berufswahl oft durch eine frühzeitige und dem Individuum nicht einsichtige Ausgrenzung vieler Berufsbereiche gekennzeichnet ist – mit der Folge, dass man das nicht mehr werden will, was man nicht werden kann“ (HEINZ 1991, S. 410).

Das folgende Kapitel setzt sich mit dem Schul- und Bildungssystem in Deutschland auseinander. Fokussiert werden neben dem Aufbau und der Struktur des Bildungssystems Ergebnisse der PISA-Studie sowie mögliche Benachteiligungen, die sich daraus für einen Teil der Jugendlichen ergeben.

⁴⁵ Vgl. HEINZ 1991

2.3 Schul- und Bildungssystem

Jugendphase ist als transitorische Lebensphase zu verstehen, die durch eine Abfolge von Institutionen gekennzeichnet ist. Diese reichen von den allgemeinbildenden Schulen, über Verzweigungen in der Sekundarstufe, zu Berufsausbildung im dualen System, Fachschulen, Fachhochschulen oder Universitäten. „Am Ende dieser stark staatlich regulierten Phase warten die Arbeitsmärkte“ (Schefold 2002, S. 155). Der Weg dorthin ist mit dem Überwinden von „Zugangsbarrieren“ verbunden. Die vorliegende Arbeit richtet ihren Fokus auf Jugendliche, die ein erhöhtes Risiko tragen, an der Übergangsphase Schule/Beruf zu scheitern. Bei der folgenden Betrachtung des Schul- und Bildungssystems ist zu beachten, dass die berufliche Orientierung von Jugendlichen nicht erst mit dem Ende der Schulzeit beginnt und sie auch nicht mit dem Beginn der Ausbildung endet.⁴⁶

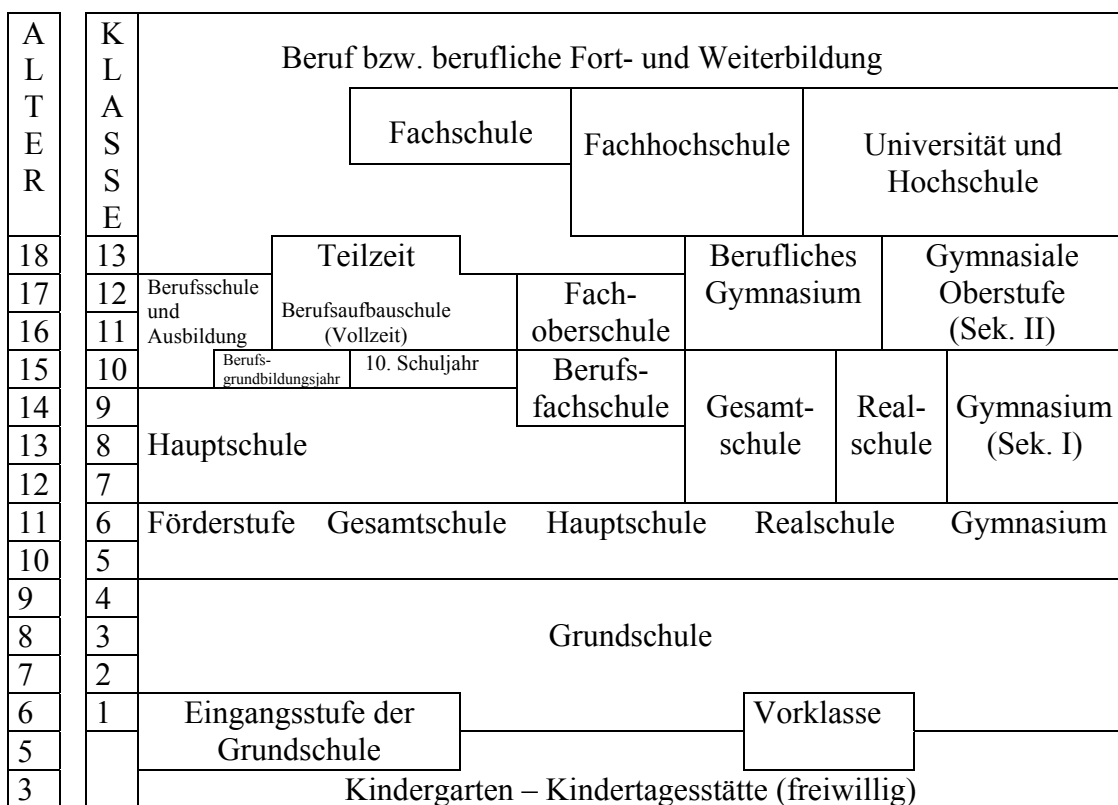


Abbildung 1: Schul- und Bildungssystem

Quelle: Schulbroschüre 2001

Der in diesem Kapitel immer wieder auftauchende Begriff „Bildung“ wird als Notwendigkeit für menschliche Lebensbewältigung verstanden, die auf „(...) individuelle und gesellschaftliche Entwicklung von menschlichem Humanvermögen mit dem Ziel gerichtet ist, unter den gegebenen und sich

⁴⁶ Zum Thema berufliche Sozialisation siehe vorangehendes Kapitel 2.1 dieser Arbeit.

ständig wandelnden biografischen und gesellschaftlichen Bedingungen ein den menschlichen Entfaltungsmöglichkeiten angemessenes und gemeinsam mit anderen Menschen verantwortbares Leben zu führen“

(WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT 2002, S. 14 zit. n. BÜCHNER 2003, S. 9).

Aus Abbildung 1 wird deutlich, dass die Sekundarstufe I (Klasse 5 bis 10) der Bildungsabschnitt ist, der den Übergang in Ausbildung und Erwerbsarbeit vorbereiten muss. So ist das Bildungs- und Ausbildungssystem in den letzten 20 Jahren insgesamt zwar durchlässiger geworden, gleichzeitig ist das Risiko, in Sackgassen zu enden, für bestimmte Gruppen von Jugendlichen gewachsen und trifft vor allem jene, die für die Entwicklung ihres Arbeitsvermögens auf Prozesse nachholender Sozialisation bzw. den nachträglichen Erwerb von Abschlüssen angewiesen sind.⁴⁷ Gerade beim Übergang Schule/Beruf zeigt sich, dass Schule ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag für einen Teil der Jugendlichen nicht erfüllt. „Der Anspruch jedoch, Bildungserfolge unabhängig von Herkunft und Lebenslage zu ermöglichen, ist nicht eingelöst“ (BMFSFJ 2002, S. 154).

Die PISA-Studie („Programme for International Student Assessment“) hat als ein zentrales Ergebnis gezeigt, „(...) dass die gemessenen Kompetenzen der schlechtesten und der besten Schülerinnen und Schüler in Deutschland so weit auseinander liegen wie in kaum einem anderen Land“ (KRAIS 2003, S. 5). SchülerInnen mit dem niedrigsten Kompetenzniveau stammen vor allem aus einfacher sozialer Herkunft und aus Migrantenfamilien.⁴⁸ Die Vermutung liegt nahe, dass die Institution Schule selbst zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich beiträgt. „Soziale Ungleichheit“ kann als unterschiedliche Teilhabemöglichkeit bestimmter Personen bzw. Personengruppen an wichtigen und eingeschränkten gesellschaftlichen Ressourcen verstanden werden. Hierzu zählen z.B. Besitz, Einkommen und höheres Bildungsniveau.⁴⁹ Als Indikator für den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit wird in der aktuellen Bildungsforschung vor allem die Bildungsbeteiligung gesehen.⁵⁰

Nachstehende Abbildung soll das andauernde Grundmuster herkunftsbedingter Ungleichheiten verdeutlichen. Dieses Grundmuster ist zwar nicht unveränderbar, dennoch zeigt es sich als relativ stabil. Die

⁴⁷ Vgl. BRAUN, LEX, RADEMACHER 1999

⁴⁸ PISA hat nochmals deutlich gemacht, was andere Studien bereits vor Jahren gezeigt haben, so z.B. MÜLLER, HAUN 1994

⁴⁹ Vgl. BÜCHNER 2003

⁵⁰ Dies meint u.a. Art, Umfang und Dauer der formalen Bildung.

Abbildung zeigt die „(...) Verteilung der 15-Jährigen auf die Bildungsgänge der Sekundarstufe I differenziert nach Sozialschichtzugehörigkeit“ (ARTEL, BAUMERT, KLIEME u.a. 2001, S.35).⁵¹

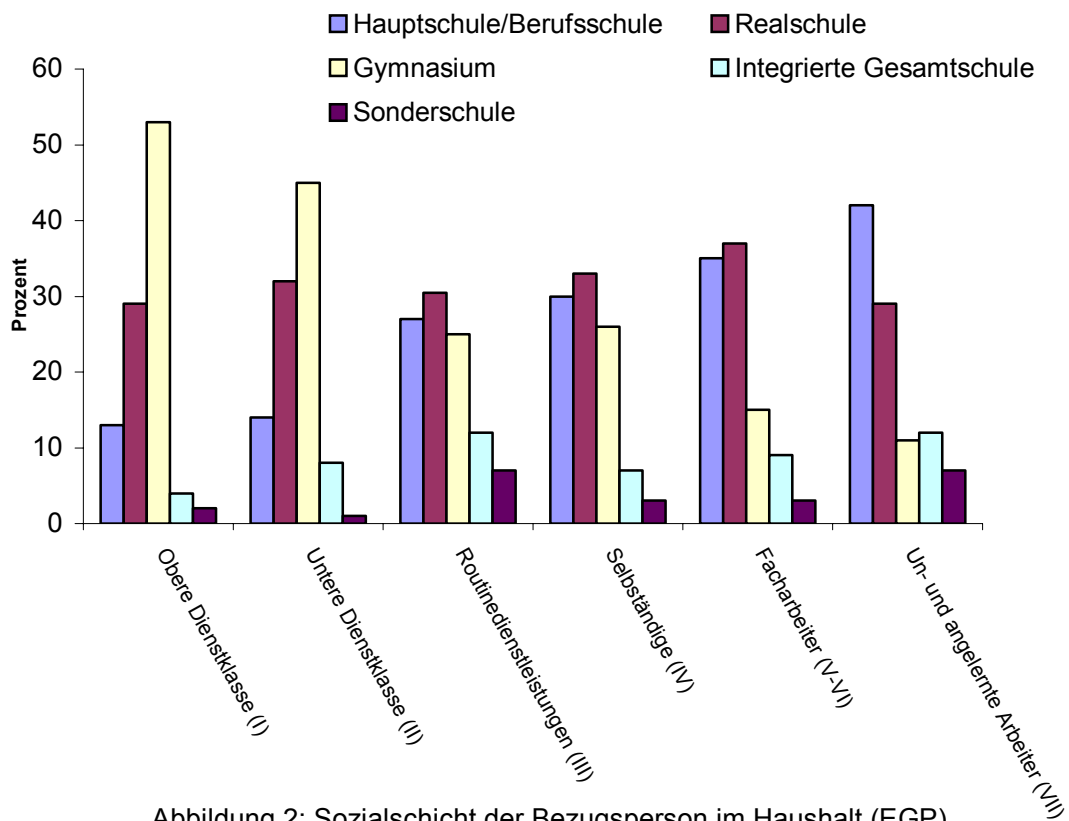


Abbildung 2: Sozialschicht der Bezugsperson im Haushalt (EGP)

Quelle: ARTEL, BAUMERT, KLIEME u.a. 2001, S.35

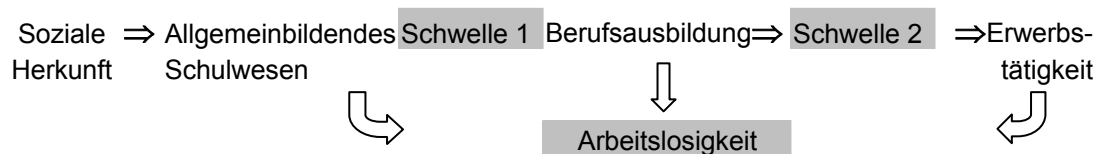
Es werden zwei Extreme deutlich: Der Gymnasialbesuch bei Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse liegt bei mehr als 50% (Hauptschulbesuch ca. 13%) wohingegen der Hauptschulbesuch bei Jugendlichen aus Familien von un- und angelernten Arbeitern bei über 40% liegt (Gymnasialbesuch ca. 10%). Die Wahl der Schulform ist eng an den Bildungserfolg geknüpft. So zeigt PISA, dass ein starker Zusammenhang zwischen „Sozialschichtzugehörigkeit“ und erworbenen Kompetenzen besteht.⁵² Betrachtet man Berufswahl als länger andauernden Prozess, der mit der Entscheidung für eine bestimmte Schulform beginnt, wird deutlich, dass der Weg in Ausbildung besonders für Jugendliche mit schlechten Startchancen problematisch ist. Sie drohen immer mehr den Anschluss zu verlieren. „Jugendliche mit Haupt- und Sonderschulabschluss oder ohne Schulabschluss haben kaum noch

⁵¹ PISA arbeitet mit dem Begriff „Sozialschicht“, um keine Unklarheiten aufkommen zu lassen wird dieser Begriff im gesamten Kapitel verwendet.

⁵² Näheres siehe PISA-Studie

Chancen auf einen Platz im dualen System“ (BMFSFJ 2002, S. 168). Das duale System kennzeichnet Berufsausbildung in Deutschland. Darin liegt die Besonderheit, dass betriebliche Ausbildung und staatliche Ausbildung parallel laufen.⁵³

Die Struktur unseres Bildungssystems ist weitgehend von einer linear verlaufenden Vorstellung einer „Normalbiografie“⁵⁴ geprägt. Dagegen steht die tatsächliche Lebensrealität des überwiegenden Teils der heute Aufwachsenden. Lebenswege sind immer weniger planbar. Zwar ist das Erreichen eines Schulabschlusses Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Biografie, längst aber kein Garant für das Gelingen der Übergänge an der ersten und zweiten Schwelle.⁵⁵



Quelle: BMBF 2002, S. 21

Abbildung 3: Jugendarbeitslosigkeit an der Schwelle des Übergangs

Die sogenannte „Normalbiografie“ ist sowohl in den Übergangsphasen als auch während der einzelnen Abschnitte des Bildungsprozesses bedroht. Mit der Konsequenz, dass Heranwachsende die Fähigkeit entwickeln müssen, sich mit unsicheren Lagen und Unplanbarkeit abzufinden und ihren Bildungsprozess unabgeschlossen zu halten.⁵⁶ Wie bereits aus der Einleitung hervorgeht, spielen Transformationsprozesse in unserer Gesellschaft eine große Rolle. „Vielmehr lässt sich vorhersagen, dass Veränderung zukünftig nicht die Ausnahme sondern (..) die Regel sein wird“ (MÜLLER-COMMICHAU: Die Landkarte ist nicht die Landschaft). Unklare Übergänge bergen jedoch für benachteiligte Jugendliche Unsicherheiten und Risiken. So passt das Berufsausbildungssystem jedoch nicht für alle.

Besonders für benachteiligte Jugendliche ergeben sich folgende Barrieren:

- überhaupt einen Ausbildungsplatz zu finden
- Abbruchrisiko
- Abschlussprüfung
- Übergang in eine dauerhafte Beschäftigung

⁵³ Die Ausbildung in Betrieben wird mit Teilzeitunterricht in der Berufsschule verbunden.

⁵⁴ Kindergarten, Schule, Ausbildung oder Studium und Erwerbstätigkeit

⁵⁵ Vgl. BRAUN, LEX, RADEMACHER 1999

⁵⁶ Vgl. BMFSFJ 2002

„Die öffentliche Verantwortung für die berufliche Integration junger Menschen beruht auf politischen und gesellschaftlichen Forderungen sowie gesetzlich verankerten Rechten“ (BMFSFJ 2002, S. 169). Als erstes sei an dieser Stelle das Recht auf freie Berufswahl im Grundgesetz Artikel 12 genannt, aber auch das Recht auf Erziehung und Bildung nach dem KJHG Paragraph 1, Chancengleichheit und Bildung als Bürgerrecht. Diese Aufgabe der beruflichen Integration junger Menschen hat der Staat zunächst im Rahmen des dualen Systems privatwirtschaftlichen Betrieben überlassen. Das beinhaltet jedoch, dass sich das Angebot an Ausbildungsplätzen quantitativ und qualitativ an wirtschaftlichen Bedingungen orientiert. Aufgrund genannter gesellschaftlicher Entwicklungen hat sich daneben ein öffentlich finanziertes System berufsvorbereitender, ausbildungsbegleitender und außerbetrieblicher Maßnahmen etabliert.⁵⁷ Sie dienen der Verbesserung von Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten junger Menschen und lassen sich grob in vier wesentliche Bereiche unterteilen: schulische Angebote, Leistungen nach dem KJHG, Maßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz (SGB III) und das Sofortprogramm der Bundesregierung zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit.

- Zu **schulischen Angeboten** zählen vollzeitschulische Ausbildungsgänge mit und ohne berufsqualifizierenden Abschluss, schulische Berufsausbildungs-, Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahre.
- Rechtliche Grundlage für **Leistungen nach dem KJHG** stellt in erster Linie Paragraph 13 KJHG dar. Diese Leistungen können u.a. sozialpädagogische Hilfen und Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen sein, die jedoch nachrangig zu anderen Leistungsträgern angeboten werden.
- **Maßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz (SGB III)** sind Berufsvorbereitung und Benachteiligtenförderung. Diese Maßnahmen gliedern sich in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, Grundausbildungslehrgänge, Förderlehrgänge, BBE-Lehrgänge (Lehrgänge zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen) sowie ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) und außerbetriebliche Ausbildung (BüE).
- Daneben hat die Bundesregierung das **Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit** „Jump“ initiiert, hierzu zählen

⁵⁷ Vgl. BMFSFJ 2002

ausbildungsplatzorientierte Maßnahmen, arbeitsmarktorientierte Maßnahmen und aktivierende Maßnahmen.⁵⁸

Dieser ausschnittthafte Einblick in den sogenannten „Maßnahmedschungel“ lässt durch mangelnde Abstimmungen von Rechtsgrundlagen und Finanzierungsstrukturen Orientierungsschwierigkeiten von Jugendlichen vermuten. „Fehlende Koordination und die Unübersichtlichkeit der Wege in die Arbeitswelt haben (...) eine Erhöhung von Zugangsbarrieren zu den einzelnen Systemen zur Folge. (...) die vielfältigen Wege in die Arbeitswelt [enden] für einen Teil junger Menschen im `Niemandland` zwischen Maßnahmekarriere und Arbeitslosigkeit (...) anstatt eine systematische Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen zu bewirken“ (BMFSFJ 2002, S. 174). So fungieren beispielsweise schulische Angebote teilweise als Ersatzangebote und Warteschleifen. Ein nicht unerheblicher Teil wurde als Auffanginstrument für Jugendliche eingerichtet, die zwar keine Berufsausbildung im dualen System beginnen können, aber noch schulpflichtig sind.⁵⁹ Die allgemeine Schulpflicht besteht vom 6. bis zum 18. Lebensjahr (also 12 Jahre). Es besteht eine neunjährige Vollzeitschulpflicht, die übrigen können in Teilzeitschulen, wie beispielsweise der Berufsschule absolviert werden. Bei Jugendlichen, die nach der Vollzeitschulpflicht keine weiterführende Schule besuchen und auch in keinem Ausbildungsverhältnis stehen, verlängert sich die Vollzeitschulpflicht um ein Jahr (10. Pflichtschuljahr). Neben den schulischen Angeboten⁶⁰ können die übrigen aufgeführten Angebote, die sich an Jugendliche mit „sozialer Benachteiligung“ und/ oder „individueller Beeinträchtigung“ richten unter dem Bereich Jugendberufshilfe (JBH) zusammengefasst werden. „JBH umfasst Hilfen, Maßnahmen und Projekte, die jungen Menschen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und beim Übergang von der Ausbildung in Berufstätigkeit bzw. in Arbeit behilflich sind. Ferner gehören beschäftigungswirksame Maßnahmen und qualifizierende Beschäftigungsprojekte für noch nicht qualifizierte junge Menschen, für die Berufsausbildung nicht (mehr) in Frage kommt, zum Handlungsfeld“ (FÜLBIER 2002, S. 486).

⁵⁸ Näheres siehe BMBF: Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf 2002

⁵⁹ Vgl. BMFSFJ 2002

⁶⁰ „Zu den staatlich finanzierten und initiierten Maßnahmen beim Übergang Schule – Beruf zählen neben Angeboten der Jugendberufshilfe die vom Umfang her in den vergangenen Jahren erheblich ausgeweiteten vollzeitschulischen Ausbildungsgänge mit und ohne berufsqualifizierendem Abschluss sowie die Einführung von schulischen Berufs(ausbildungs)- Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahren“ (BMFSFJ 2002, S. 173).

Sowohl das KJHG, als auch das SGB III nennt junge Menschen, die sozial benachteiligt sind, als primären Adressatenkreis für Jugendberufshilfe. Das nachstehende Kapitel vertieft den Bereich der klassischen Benachteiligtenförderung (abH und BüE). Die Zugänge zum dualen System sind in Abhängigkeit der Schulform unterschiedlich verteilt. Die prozentualen Angaben der nachstehenden Abbildung 4 beziehen sich auf Zahlen für 1999 aus dem Berufsbildungsbericht.⁶¹

Zugänge zum dualen System	15,1 %	24,6 %	37,7 %	22,6 %
Schulform	Berufliche Schulen	Hauptschule	Realschule	Gymnasium

Abbildung 4: Zugänge zum dualen System nach Schulform

⁶¹ Vgl. Berufsbildungsbericht 2001

2.4 Benachteiligtenförderung

„Die Tradition der Benachteiligtenförderung als Hilfe zur beruflichen und sozialen Eingliederung reicht bis in die Zeit der Weimarer Republik zurück“⁶² (BMBF Kompetenzen fördern, S. 5).

Der Sammelbegriff „benachteiligte Jugendliche“ ist in der sozialwissenschaftlichen Diskussion nicht abschließend definiert, er umfasst eine Vielzahl von ökonomischen, bildungsbedingten und sozialen Faktoren. Das folgende Kapitel setzt sich mit der Definition von sozialer Benachteiligung und der Entwicklung von Fördermöglichkeiten, historisch bis heute, bezüglich der beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen auseinander. Dies geschieht in Anlehnung an Veröffentlichungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Instituts für berufliche Bildung, der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) und des Heidelberger Instituts Beruf und Arbeit GmbH (hiba). Derzeit gängiger Terminus in der Benachteiligtenförderung ist „Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“.

Jugendliche mit besonderem Förderbedarf sind kein „Einheitstypus“. Welche Unterscheidungen in einzelne Teilgruppen dennoch getroffen werden können, wird im Folgenden dargestellt. Dabei ist zu beachten, dass Jugendliche teilweise mehrfach benachteiligt sind und damit Benachteiligungen multifaktoriell bedingt sind. „Ihre Benachteiligungen ergeben sich aus einem negativen Zusammenwirken von **äußeren Rahmenbedingungen** und **individuellen Voraussetzungen**“ (BMBF 2002, S. 18).

Der Focus nachstehender Darstellungen ist auf individuelle Benachteiligung gerichtet. Kurz erwähnt werden an dieser Stelle strukturelle Probleme. Hierzu zählen Voraussetzungen des Arbeitsmarktes, wie beispielsweise das Vorhandensein entsprechender Ausbildungsplätze mit branchenspezifischen und regionalen Ausprägungen sowie die Segmentierung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes. Auch das allgemeinbildende Schulsystem und die Frage, ob dieses seinen Bildungs- und Erziehungsauftrag ausreichend erfüllt, zählt zu den äußeren Rahmenbedingungen. Im Kapitel 2.3 wurde dieser Aspekt bereits aufgegriffen.

⁶² Infolge der Massenarbeitslosigkeit gab es eine Vielzahl von Qualifizierungs- und Beschäftigungsinitiativen. Jugendsozialarbeit war damit aufgefordert der sogenannten Berufsnot entgegenzuwirken.

Entwicklung

Benachteiligtenförderung ist ein Förderinstrument, das die berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher zum Ziel hat. Es geht dabei um das erfolgreiche Absolvieren einer Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Mit der Entwicklung des Förderinstruments durch die Bundesanstalt für Arbeit wurde der Begriff „Benachteiligte“ detailliert beschrieben. Gehen wir an dieser Stelle aber zunächst auf die historische Entwicklung des „Benachteiligtenprogramms“ ein. Das Modellprogramm wurde vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft entwickelt und begann 1980 mit ca. 570 Ausbildungsplätzen in überbetrieblichen Einrichtungen. Es wird mit Bundesmitteln gefördert und von den Arbeitsämtern durchgeführt.

Zum 1. Januar 1988 wurde das Programm im Arbeitsförderungsgesetz (AFG) als Instrument der Ausbildungs- und Arbeitsmarktpolitik verankert. Es ist inzwischen zum festen Bestandteil der deutschen Berufsbildungslandschaft geworden. Mit der Übernahme des Programms in das AFG ist die Förderung Benachteiligter eine gesetzliche Leistung, auf die jedoch kein Rechtsanspruch besteht. Seit dieser Zeit heißt es nicht mehr Benachteiligtenprogramm, sondern Benachteiligtenförderung. „Das Programm (...) war ein Reflex auf die gesellschaftliche Entwicklung und die Veränderungen in schulischer, familiärer und beruflicher Sozialisation der Jugendlichen. In der Folge der Integration derjenigen, die in den 50er- und 60er-Jahren als `Gastarbeiter` nach Deutschland gekommen waren, hier ihren Lebensmittelpunkt gefunden, Familien gegründet und Kinder bekommen hatten, stellte sich die Frage, welche bildungsmäßigen, schulischen und beruflichen Perspektiven diese Kinder und Jugendlichen erhalten sollten, für die in der Regel die Rückkehr in ihr Heimatland nicht in Frage kam“ (WÜRFEL 2002, S. 927).

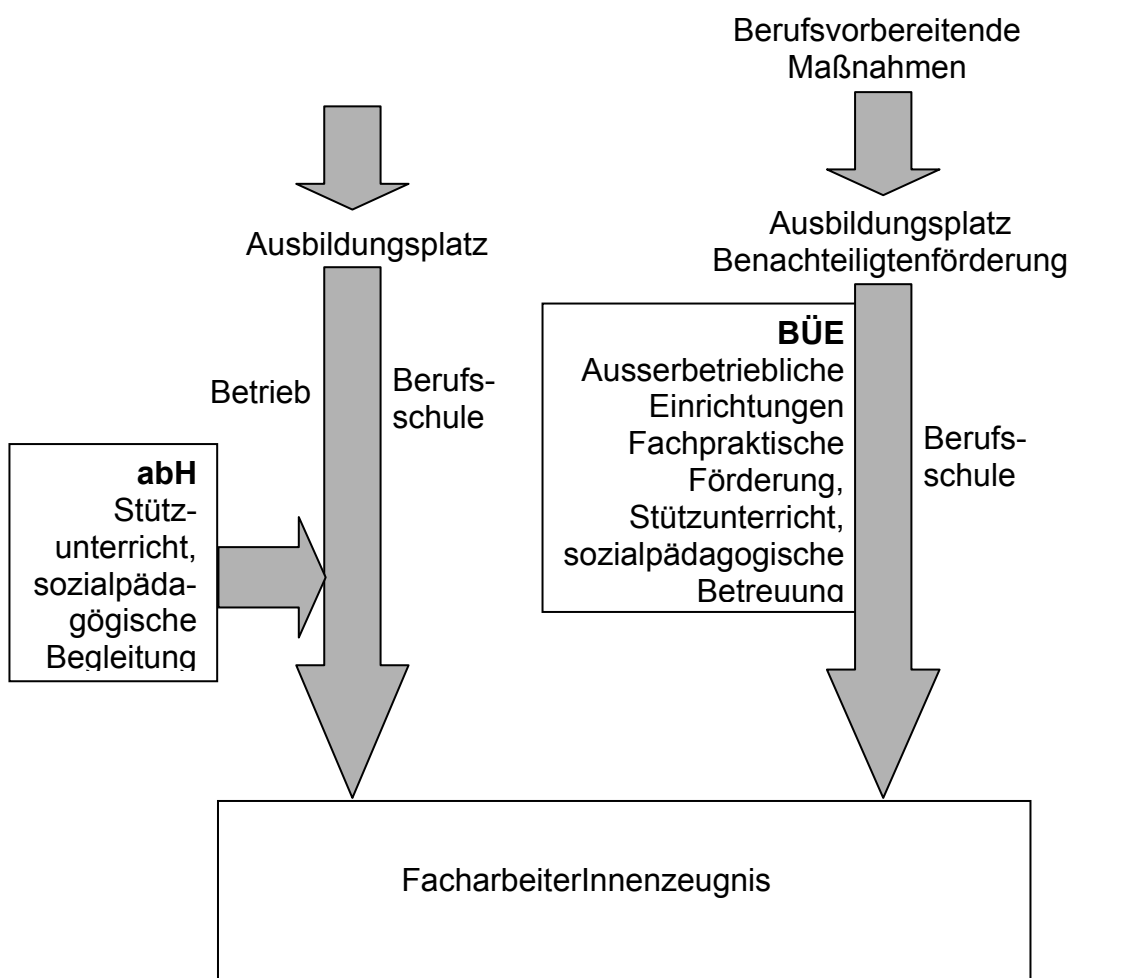
In den Jahren 1984 und 1985 wurde das Benachteiligtenprogramm auch für sogenannte Marktbenachteiligte geöffnet. Zu dieser Zeit konnten viele Jugendliche keinen Ausbildungsplatz finden, obwohl sie nicht zu den eigentlichen Zielgruppen gehörten. „Weil jemand, der keine Möglichkeit hat, sich beruflich zu qualifizieren, auf dem Ausbildungsstellen- bzw. später dann auch auf dem Arbeitsmarkt im Verhältnis zu anderen benachteiligt ist, wurde der Begriff `Marktbenachteiligte` geprägt. Er meint Jugendliche, die auf Grund der Lehrstellensituation keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden können“ (WÜRFEL 2002, S. 928).

Mit der Wende wird das AFG 1990 auf die neuen Bundesländer übertragen. Dies bedeutet eine große quantitative sowie qualitative Herausforderung. „In

kürzester Zeit galt es, neue Ausbildungsstrukturen aufzubauen und Jugendlichen, die plötzlich ohne Berufsperspektive waren neue Bildungswege anzubieten“ (www.hiba.de).

Bedeutung

Die Benachteiligtenförderung umfasst gemäß § 40c AFG zwei große Säulen. Zum einen die außerbetriebliche Ausbildung und zum anderen die ausbildungsbegleitenden Hilfen. Beides ist im Kontext des dualen Ausbildungssystems verankert.



Quelle: www.benachteiligtenförderung.de

Abbildung 5: Die zwei Säulen der Benachteiligtenförderung

Außerbetriebliche Ausbildung (BaE/BüE) zeichnet sich dadurch aus, dass die Auszubildenden bei einem Träger der Benachteiligtenförderung eine Ausbildung durchlaufen und daneben die Berufsschule besuchen. Bei ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) sind die Auszubildenden in einer betrieblichen Ausbildung, besuchen ebenfalls die Berufsschule und erhalten

ergänzend Unterstützung und Begleitung durch einen Maßnahmeträger. Beide Förderinstrumente stehen für ein sozialpädagogisch orientiertes Berufsausbildungskonzept. Wie aus Abbildung 5 hervorgeht, ist die Voraussetzung an BüE der Besuch einer mindestens sechsmonatigen berufsvorbereitenden Maßnahme, bei abH wird Berufsvorbereitung nicht zwingend vorausgesetzt. Kriterium hierfür ist vielmehr, ob ohne die Förderung ein Ausbildungsabbruch droht.

Benachteiligte

Mit der Person assoziierte Aspekte von Benachteiligung können als sogenannte Risikofaktoren bezeichnet werden. Hierzu zählen u.a. soziale Herkunft, Armut, gesundheitliche Probleme, schulische Vorbildung, Geschlecht und Nationalität. So zeigt beispielsweise eine Untersuchung von BAUMERT⁶³, dass Jugendliche ohne Berufsabschluss überdurchschnittlich häufig aus Familien stammen, in denen die Eltern eine unterdurchschnittliche berufliche Stellung innehaben. Auch ist die Problemdichte oft in den Familien besonders hoch, in denen Kinder ohne Ausbildung bleiben. Zur schulischen Vorbildung zählt das Erlangen eines Schulabschlusses. Dies stellt die erste und entscheidende Zugangsbarriere in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt dar. Statistisch betrachtet verlassen ca. 10 % der Jugendlichen die Schule ohne Abschluss.⁶⁴ Um diesem Aspekt etwas Nachdruck zu verleihen: „Nur 34,5 % derjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, schaffen (...) einen Ausbildungsabschluss (...)“ (BMBF 2002, S. 23).

Unter dem Gesichtspunkt der Herkunft sind in der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen überdurchschnittlich häufig Jugendliche mit Migrationshintergrund vertreten.⁶⁵ Ursachen hierfür finden sich beispielsweise in der unzureichenden Förderung der Zweisprachigkeit und somit in mangelnden Kenntnissen der deutschen Sprache. Als typisches Beispiel für Mehrfachbenachteiligung gelten junge Frauen mit Migrationshintergrund. Für sie wird Benachteiligung vielfach durch Rollenvorgaben bezogen auf ihr Geschlecht und den kulturellen Hintergrund verschärft.

Zu den wesentlichen Auswirkungen von strukturellen und persönlichen Benachteiligungen zählen Beeinträchtigungen im Lernbereich und Verhaltensauffälligkeiten.⁶⁶ Lernbeeinträchtigungen werden meist in der

⁶³ Vgl. BAUMERT 2000

⁶⁴ Vgl. BRAUN/ LEX/ RADEMACKER 1999

⁶⁵ Näheres siehe PISA Studie 2000

⁶⁶ Vgl. BMBF 2002

Schule sichtbar, wenn altersgemäße Lernleistungen nicht erbracht bzw. durchschnittliche Fertigkeiten und Fähigkeiten nicht entwickelt werden. „Lernbeeinträchtigung manifestiert sich insbesondere dort, wo nach standardisierten Lernmustern vorgegangen wird und die individuellen Lernleistungen nicht berücksichtigt werden“ (<http://www.good-practice.de/92.php>). In diesem Kontext kommt es vermehrt zu einer Summierung von Misserfolgen, was wiederum Auslöser für Verhaltensauffälligkeiten auf Seiten der Jugendlichen sein kann.

Lernbeeinträchtigungen gehören auch zu den Merkmalen zur Förderung nach § 242 SGB III⁶⁷. Hier heißt es:

(1) Lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Auszubildende, die wegen der in ihrer Person liegenden Gründe ohne die Förderung

1. eine Berufsausbildung nicht beginnen, fortsetzen, erfolgreich beenden können oder
2. nach dem Abbruch einer Berufsausbildung eine weitere Ausbildung nicht beginnen oder
3. nach erfolgreicher Beendigung einer Ausbildung ein Arbeitsverhältnis nicht begründen oder festigen können.

Förderungsbedürftig sind auch Auszubildende, bei denen ohne die Förderung mit ausbildungsbegleitenden Hilfen ein Abbruch ihrer Ausbildung droht. Auszubildende nach Satz 1 und Absolventen berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen sollen vorrangig gefördert werden.

Vom Begriff „Benachteiligung“ abzugrenzen ist der Begriff Behinderung. Die Arbeitsförderung für Behinderte geht auf eine andere Rechtsgrundlage zurück.⁶⁸ Dieser Aspekt ist nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Die Benachteiligung wurde, wie bereits erwähnt, von der Bundesanstalt für Arbeit (BA) detailliert beschrieben. Eine Konkretisierung des förderungsfähigen Personenkreises wird in den Durchführungsanweisungen zu § 242 SGB III getroffen. Beispielhaft seien an dieser Stelle nachstehende Merkmale genannt.⁶⁹

Als lernbeeinträchtigt gelten Auszubildende:

- ohne Hauptschul- oder vergleichbarem Abschluss bei Beendigung der allgemeinen Schulpflicht
- AbgängerInnen aus Sonderschulen / Förderschulen für Lernbehinderte unabhängig vom erreichten Schulabschluss

⁶⁷ Grundlage der Förderung sind daneben §§ 235, 240-246 SGB III

⁶⁸ Näheres siehe SGB III

⁶⁹ Vgl. WÜRFEL 2002

Sozial benachteiligte Auszubildende sind unabhängig vom erreichten allgemeinbildenden Schulabschluss:

- verhaltensgestörte Jugendliche
- LegasthenikerInnen
- Jugendliche, für die Hilfe zur Erziehung im Sinne des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) geleistet worden ist oder wird
- ehemals drogenabhängige Jugendliche
- strafentlassene Jugendliche
- junge Spätaussiedler mit Sprachschwierigkeiten sowie ausländische Jugendliche, die aufgrund von Sprachdefiziten oder noch bestehender sozialer Eingewöhnungsschwierigkeiten in einem fremden soziokulturellen Umfeld der besonderen Unterstützung bedürfen

Die Situation von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf ist darüber hinaus erschwert, da ihnen, realistisch gesehen, nur ein Spektrum möglicherweise weniger attraktiver Ausbildungsberufe zur Verfügung steht. Und das auch nur, wenn sie überhaupt mit einem direkten Einstieg in eine Ausbildung im dualen System rechnen können. Da es sich in der Benachteiligtenförderung um Jugendliche und junge Erwachsene handelt, die aufgrund ihrer schulischen Abschlüsse, ihres Leistungsvermögens oder anderer genannter Faktoren für das erfolgreiche Absolvieren einer Berufsausbildung zusätzlicher Unterstützung bedürfen, wird diese Form der Berufsausbildung nach dem Konzept der „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ durchgeführt.

Der bisherige Verlauf der vorliegenden Arbeit hat die Komplexität und Transformation heutiger Lebenswelten aufgezeigt und den Blick auf die Übergangsphase Schule/Beruf gerichtet. Ausgehend von Jugend als Lebensphase, in der Entwicklungsaufgaben anstehen, wird die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen, die das Bewältigen von Übergangs- und Umbruchphasen ermöglichen, genannt. Bildungserfolg, als Indikator für den Zugang zu Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten, kommt gesellschaftlich und individuell große Bedeutung zu; Beruf und Berufsausbildung haben Sozialisationsfunktion. Trotz zunehmender Auflösung der „Normalbiografie“ behält Erwerbstätigkeit ihre zentrale Bedeutung als dominierende Form der Partizipation an gesellschaftlichen Angeboten und Sicherungssystemen. Umso bedeutender ist die öffentliche Verantwortung für die berufliche Integration junger Menschen, insbesondere

benachteiligter Jugendlicher, einzuordnen. Der Fortbestand sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem führt dazu, dass Jugendliche mit schlechten Startchancen ein erhöhtes Risiko tragen, an der Übergangsphase Schule/Beruf zu scheitern. Begleitungs- und Unterstützungsangebote in dieser Phase stellen besondere Anforderungen an Soziale Arbeit in diesem Bereich. Welche Professionen in diesem Feld tätig sind sowie pädagogische Ansätze sind Gegenstand des folgenden Kapitels.

2.5 Pädagogische Ansätze in der beruflichen Qualifizierung Benachteiligter

Berufliche Qualifizierung Benachteiligter lässt sich als ein System verschiedener Maßnahmen und Förderinstrumente betrachten, welche aufgrund der gleichen, langfristigen Zielbestimmung miteinander verbunden sind. Das Ziel ist der Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses⁷¹ und eine möglichst dauerhafte Integration der AdressatInnen in Erwerbstätigkeit und Gesellschaft.⁷² Das vorliegende Kapitel stellt pädagogische Ansätze in diesem Arbeitsfeld vor und geht vertiefend auf das Instrument der individuellen Förderplanung ein. Zunächst werden die in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher tätigen Berufsgruppen bzw. Professionen erörtert, eine Definition von Profession wird gegeben. Der Blick ist auf außerschulische und außerbetriebliche Maßnahmen gerichtet,⁷³ im schulischen Bereich sind LehrerInnen die dominierende Berufsgruppe. Sozialpädagogische Begleitung im Rahmen schulischer Maßnahmen kommt nur dann vor, wenn an der jeweiligen Schule Schulsozialarbeit installiert ist.

Im Mittelpunkt der beruflichen Qualifizierung Benachteiligter stehen die Jugendlichen selbst. Sie werden von Professionellen im Übergang Schule/Beruf begleitet. Der Begriff der Professionalität wird in dieser Arbeit in Anlehnung an die Professionstheorie für Pädagogik von OEVERMANN gebraucht. Die Profession wird von den Begriffen Arbeit und Beruf anhand dreier Merkmale, die gleichzeitig erfüllt sein müssen, unterschieden. Es muss (1) wissenschaftliche Fundierung in der Ausübung in (2) gesellschaftlichen relevanten, ethisch normierten Bereichen der Gesellschaft wie Gesundheit, Recht, auch Erziehung und (3) ein besonders lizenziertes Interventions- und Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Personen vorliegen.⁷⁴ In jeder Profession spielen alle drei Aspekte wichtige Rollen. Doch finden sich Spezialisierungen, die bezogen auf die Pädagogik oder Soziale Arbeit unter dem Punkt 3 zu verorten sind. Wenn bei den Personen, die in pädagogischen und sozialen Arbeitsbereichen tätig sind, besonderes lizenziertes Interventions- und Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Personen vorliegt, unterliegen gerade sie einer verstärkten (Selbst-) Kontrolle. Die Gründe hierfür sind im sogenannten Technologiedefizit

⁷¹ Erwerb eines anerkannten Berufsabschluss nach § 25 Berufsbildungsgesetz (BBiG)

⁷² Um eine stärkere Lebensweltorientierung und Vorbereitung auf diskontinuierliche Erwerbsbiografien wird in der aktuellen Diskussion gerungen. Vgl. z.B. GALUSKE, BÖHNISCH

⁷³ Dies sind in erster Linie Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit.

⁷⁴ Vgl. OEVERMANN 1996

pädagogischen Handelns zu finden. In diesen Bereichen kann bezogen auf die konkrete Arbeit keine vollständige und endgültig erlernbare Methode oder Technik, die alle Schwierigkeiten, Konflikte und Widersprüche beherrschen könnte, gefunden werden. Der pädagogisch Handelnde muss also mit solchen Unsicherheiten leben und solche offenen Situationen mit eigener Handlungsautonomie füllen. Diese Handlungsautonomie muss kontrollierbar sein und darf nicht in Willkür umschlagen. Im konkreten Fallgeschehen nehmen Professionelle eine stellvertretende Deutung der Probleme der AdressatInnen vor, da diese es alleine nicht verstehen beziehungsweise zunächst nicht lösen können. Sie sind die vom Problem Betroffenen. Darauffolgend werden Professionelle bewährte Handlungsstrategien auf entsprechende Fälle anwenden und diese womöglich so modifizieren, dass sie auf den speziellen Einzelfall passen. Die drei von OEVERMANN oben benannten Bereiche bilden also auch für die Pädagogik die Grundlage professionellen Handelns.

Das Personal in außerschulischen und außerbetrieblichen Berufsvorbereitungs- bzw. Berufsausbildungsmaßnahmen setzt sich vorwiegend aus drei verschiedenen Berufsgruppen zusammen: SozialpädagogInnen, AusbilderInnen⁷⁵ für die Fachpraxis und LehrerInnen für den Stützunterricht. Das pädagogische Handeln in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher zeichnet sich durch eine breite integrative sozial-, berufs- und sonderpädagogische Kompetenz aus.⁷⁶ „Aufgrund der ausdrücklich sozialpädagogischen Orientierung der außerschulischen und außerbetrieblichen Maßnahmen kommt der sozialpädagogischen Begleitung ein besonderer Stellenwert zu, weil sie nicht nur für die individuelle psychosoziale Förderung der Jugendlichen zuständig ist, sondern auch gewährleisten soll, dass möglichst alle beruflichen Bildungsprozesse unter Berücksichtigung sozialpädagogischer Denk- und Handlungsmuster gestaltet werden“ (Enggruber 2001, S. 203). Der Professionstheorie OEVERMANNs folgend sind Professionelle vorwiegend die in diesem Arbeitsfeld tätigen SozialpädagogInnen. Sozialpädagogische Begleitung ist als vorausschauende Aufgabe anzusehen, die im gesamten Förderprozess wahrgenommen wird.⁷⁷

Handlungsleitend in der beruflichen Qualifizierung Benachteiligter ist eine passgenaue Förderung und die Entwicklung passgenauer Förder-

⁷⁵ Damit sind AusbilderInnen in Berufsbildungseinrichtungen gemeint.

⁷⁶ Vgl. ENGGRUBER 2001

⁷⁷ Vgl. HOFMANN/BRANDTNER/GOCKEL 2003

instrumente. In Anlehnung an das Programm des BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG⁷⁸ werden die folgenden pädagogischen Ansätze in den Kategorien Ganzheitlichkeit und Lebensweltbezüge, Kompetenzansatz, Förderung von Handlungskompetenz, Individualisierung und Partizipation betrachtet. Allen gemeinsam ist das zugrundeliegendes Menschenbild, welches den Menschen wie folgt beschreibt: „Jeder Mensch verfügt über zahlreiche **Kompetenzen** und **Begabungspotentiale**, die sich im Laufe seines Lebens entweder entwickeln oder die verkümmern können“ (BMBF 2002, S. 31).

Benachteiligtenförderung hat den Blick auf Fähigkeiten und Kompetenzen der AdressatInnen gerichtet. Es geht um ein ganzheitliches Wahrnehmen und Erfassen dieser. Die Jugendlichen treten mit ihrer gesamten Lebenswelt in den Mittelpunkt des Förderprozesses, es geht um eine Orientierung an individuellen Voraussetzungen und Zielen. „Der Ansatz des ganzheitlichen Lernens in der beruflichen Bildung bezieht (...) über das berufliche Lernen hinaus soziales und personales Lernen ein und hat die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit im Blick“ (BMBF 2002, S. 127).⁷⁹ In der Ausbildung Benachteiligter wird dies am Konzept der „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ sehr deutlich. Hier werden in der Methodik Elemente der Berufspädagogik mit Elementen der Sozial- und der Schulpädagogik verknüpft.⁸⁰ „Die Berufsausbildung wird nicht auf berufsbezogene, manuelle oder kognitive Lernprozesse begrenzt, sondern soll eine Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen, in der es auch um die Vorbereitung auf die bzw. den Umgang mit der Rolle als Erwachsene/r geht und in der die jungen Menschen zu selbständigen, aktiv und verantwortlich handelnden Mitgliedern der Gesellschaft werden sollen“ (BMBF 2002, S. 128).

Individuell unterschiedliche Entwicklungsgeschichten der AdressatInnen finden Eingang in den Förderprozess; Ausgangspunkt bilden Fähigkeiten und Kompetenzen. Das Ansetzen an Stärken bedeutet eine deutliche Abkehr von einem Förderkonzept, in dem Defizite der AdressatInnen als Basis fokussiert werden. Vielmehr geht es um ressourcenorientiertes Ansetzen und das Analysieren von Fähigkeiten und Potentialen.

Die Förderung von Handlungskompetenz beinhaltet einerseits fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten und die Fähigkeit zur selbständigen

⁷⁸ Vgl. BMBF 2002

⁷⁹ Soziales und personales Lernen beinhaltet Lernen und Arbeiten in Gruppen, Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, die Fähigkeit zu Kommunikation und zu lebenslangem Lernen. Vgl. BMBF 2002

⁸⁰ Vgl. BMBF 2002

Problemlösung. Andererseits das Aneignen neuer Kenntnisse und Fähigkeiten und die Entwicklung eines realistischen und positiven Selbstbildes. Dazu zählt auch die Fähigkeit zum Umgang und zur Zusammenarbeit mit anderen Menschen. „Im Gegensatz zur Vorstellung von einer Ausbildung, die, einmal absolviert, das Potential für eine lebenslange berufliche Tätigkeit vermittelt hat, ist heute schon Realität, dass die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zur ständigen Anpassung an wechselnde und neue Anforderungen unabdingbare Voraussetzungen für dauerhafte berufliche Tätigkeit ist“ (BMBF 2002, S. 134).

Im Laufe der 90er Jahre haben sich in der Benachteiligtenförderung verstärkt Förderkonzepte durchgesetzt, welche auf das Individuum gezielt eingehen. Im Sinne einer verstärkten Orientierung am Individuum⁸¹ gewinnt das Instrument der individuellen Förderplanung an Bedeutung. „Förderplanung versteht sich als ein permanenter Zielvereinbarungsprozess zwischen TeilnehmerIn und Förderteam mit dem Ziel der Befähigung zur Übernahme von Selbstverantwortung“ (Hofmann/Brandtner/Gockel 2003, S. 12). Förderplanung zielt auf das Sichern eines individuellen Maßnahmeerfolgs. Individuelle Förderplanung kann in drei große Bausteine unterteilt werden:⁸²

- Förderdiagnostik
Hier steht der Prozess der Förderung im Vordergrund, Ansatz- und Ausgleichsmöglichkeiten für die Förderung sollen eröffnet werden. „Die diagnostische Aufgabe besteht jedoch nicht darin, für das pädagogische Handeln geeignete Ziele zu setzen, sondern die Voraussetzungen aufzudecken, die man in das eigene pädagogische Handeln einbeziehen muss, wenn man Ziele erreichen will (SCHNADT).“ Es geht um vorhandene Kompetenzen und möglichen Entwicklungsbedarf.
- Erstellung und Vereinbarung eines individuellen Förderplans
Der individuelle Förderplan dient dazu, gemeinsam mit den AdressatInnen individuelle Ziele festzulegen und zu überprüfen. Erneut wird der ganzheitliche Ansatz deutlich: die Bereiche der Förderung umfassen den Lernbereich, den beruflich-fachlichen Bereich und den Bereich der Persönlichkeitsförderung. Die Zielformulierung unterteilt sich in Nah- und Fernziele. Aus einer Vielfalt möglicher Zielsetzungen werden Prioritäten festgelegt und Ziele ausgewählt. An die Zielbestimmung schließt sich die Prozess-

⁸¹ Während der 80er Jahre waren Förderkonzepte vor allem in Form von bestimmten Maßnahmetypen auf bestimmte Zielgruppen konzipiert worden. Vgl. BMBF 2002

⁸² Vgl. BMBF 2002

planung an. Der gemeinsam mit den AdressatInnen erarbeitete Förderplan wird als Vereinbarung schriftlich fixiert und von den Beteiligten gemeinsam unterschrieben. Prozessdokumentation, Reflexion und Korrektur bzw. Fortschreibung sind weitere Teile der Förderplanung. Die AdressatInnen werden im Förderprozess als wichtige und mündige Akteure gesehen, Partizipation spielt eine bedeutende Rolle.

- Binnendifferenzierte pädagogische Prozesse

Voraussetzung für eine individuelle Förderung der AdressatInnen ist von Seiten der Professionellen eine größtmögliche Differenzierung. Die Möglichkeit einer äußeren Differenzierung, das Einteilen der AdressatInnen in „homogene“ Lerngruppen, ist in der aktuellen Diskussion starker Kritik ausgesetzt. PETZOLD weicht beispielsweise von dieser Form der Differenzierung ab und betont die Notwendigkeit von Differenz und Vielfalt als Motor für Lernerfolge in der Benachteiligtenförderung.⁸³ Als geeignet hat sich die Form der inneren Differenzierung dargestellt. „Bei der inneren Differenzierung wird die Heterogenität der Gruppe nicht als Lernhindernis, sondern als Lernchance begriffen“ (BMBF 2002, S. 153). Im Vordergrund der Binnendifferenzierung steht immer der Lernprozess.

Sowohl in der vorberuflichen als auch in der beruflichen Qualifizierung ist eine aktive und weitestgehende Selbstbestimmung der AdressatInnen handlungsleitend. „Partizipation erfordert ein Förder- und Qualifizierungskonzept, welches **die Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt** und eine größtmögliche **Transparenz** für sie anstrebt“ (BMBF 2002, S. 156). Die Basis jeder Förderplanung ist das Gespräch mit AdressatInnen. Durch kommunikative Reflexion, also durch Kommunikation mit einem/einer Anderen, ist das Du Voraussetzung, um zum Ich zu gelangen.⁸⁴ Somit gehört das Führen von Gesprächen im Förderprozess zu den Kernaufgaben der Professionellen.⁸⁵ Der Förderprozess lässt sich grob in drei Phasen unterteilen: Orientierungsphase, Entwicklungsphase und Abschlussphase. Beginnend mit dem Erstgespräch (in der Regel vor Maßnahmebeginn) über diagnostische Gespräche in der Orientierungsphase und Zielvereinbarungs- und Entwicklungsgespräche in der Entwicklungsphase hin zu Abschlussgesprächen in der letzten Phase. Es

⁸³ Vgl. PETZOLD 2002

⁸⁴ Vgl. FISCHER 1995

⁸⁵ Vgl. HOFMANN/BRANDTNER/GOCKEL 2003

geht also um eine kontinuierliche Begleitung⁸⁶ der AdressatInnen in allen Teilen der Maßnahme.

Auf welchem theoretischen Hintergrund Professionelle arbeiten ist unterschiedlich. Dieser Arbeit liegt eine systemische und konstruktivistische Perspektive zugrunde, die im nachstehenden Kapitel erläutert wird. Darüber hinaus werden Empowerment und Case Management vorgestellt, die Einzug in die berufliche Qualifizierung Benachteiligter gefunden haben.

⁸⁶ Im Rahmen von Übergangshilfe über das Ende einzelner Maßnahmen hinaus möglich (max. 6 Monate).

3 Theoretische Bezüge

Die Unterstützung und Begleitung von AdressatInnen in sich verändernden Lebenslagen, das Ausbalancieren zwischen biografischem Bedarf und subjektiven Ansprüchen Einzelner und den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen, besonders im Bereich von Erwerbsarbeit, zählen zum Aufgabenspektrum Professioneller im Übergang Schule/Beruf. Die Ausrichtung professionellen Handelns an Beruf und Berufsausbildung steht der Orientierung an der Lebenswelt der AdressatInnen gegenüber. Es stellt sich also die Wahl des Zugangs: Annäherung aus berufspädagogischer oder aus sozialpädagogischer Sichtweise. Ein Versuch, die unterschiedlichen Zugänge zu integrieren, ist das Konzept der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung in der Benachteiligtenförderung.⁸⁶ „Dennoch blieb der Focus die Berufsfachlichkeit“ (RÜTZEL 2000, S. 56).

Gegenwärtig kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass für alle Jugendlichen genügend Ausbildungs- und Arbeitsplätze vorhanden sind und es lediglich auf eine Weiterentwicklung und Verbesserung berufsorientierender, berufsvorbereitender und berufsausbildender Maßnahmen ankomme, um das Ziel der dauerhaften Integration in Erwerbsarbeit zu erreichen.⁸⁷ Vielmehr müssen Unsicherheiten, Beschäftigungsrisiken, Übergangsphasen, Brüche und Arbeitslosigkeit trotz dem beständigen Festhalten an Vorstellungen wie der „Normalbiografie“ wahrgenommen und als pädagogische Anforderungen konzeptionell umgesetzt werden. GALUSKE fordert sogar eine „Abkehr von der ‚heiligen Kuh‘“ (Galuske 1998, S. 6) und stellt damit die Vollbeschäftigung insbesondere für Benachteiligte in Frage. Unabhängig davon, wie weit man sich GALUSKE anschließen oder ihm widersprechen möchte, die Notwendigkeit bleibt bestehen, aufgrund des beruflichen, sozialen und gesellschaftlichen Wandels eine stärkere Lebensweltorientierung zu verankern. „Die Jugendlichen sollten bei der Suche nach tragfähigen Lebenskonzepten auch jenseits der Integration in Arbeit unterstützt werden. Ganzheitliche Lebenskonzepte versuchen (...) eine Balance zwischen Erwerbsarbeit und Privatleben, schließen also die Berufsarbeit ein“ (Rützel 2000, S. 57).

⁸⁶ „In der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung wurden zwar viele Elemente der Persönlichkeits- und Lebensweltorientierung aufgenommen. (...) Die Sozialpädagogik war weitgehend an der berufsfachlichen Qualifizierung ausgerichtet“ (Rützel 2000, S. 56).

⁸⁷ Vgl. BAG JAW 1999

Dem Ziel der vorliegenden Arbeit folgend und sich der Entwicklung neuer Instrumente zu widmen setzt die Auseinandersetzung mit theoretischen Bezügen voraus. Das nachstehende Kapitel geht auf zwei große Bezugstheorien ein, Systemtheorie und Konstruktivismus. Im Anschluss daran werden Empowerment und Case Management vorgestellt. Empowerment als eine Grundhaltung und Case Management als eine Methode, welche in die berufliche Qualifizierung Benachteiligter Einzug gefunden hat.

3.1 Systemische und konstruktivistische Ansätze

Zentrale Aspekte der Systemtheorie und des Konstruktivismus sind Gegenstand des vorliegenden Kapitels. Auf diesem Hintergrund ist das in Kapitel 5 erarbeitete Konzept entstanden.

Systemtheorie

Systemtheorie, aus verschiedenen Theorien u.a. der Biologie, Mathematik, Psychologie und Soziologie entwickelt, stellt einen Denkansatz dar, bei dem es um Ganzheiten geht.⁸⁸ „Eine These, die allen System-Modellen und Theorien zugrundeliegt, ist die, daß sich komplexe Probleme, unabhängig davon, in welchen Bereichen sie vorhanden sind, nicht durch eine isolierte Betrachtung einzelner Teile, sondern nur durch die Betrachtung des ganzen Systems lösen lassen. Das Ganze ist bekanntlich mehr als die Summe seiner Einzelteile“ (ZINK 1994, S. 29). Systemtheorie, nach dem zweiten Weltkrieg als Kybernetik zum Durchbruch gekommen, war zunächst Steuerungslehre technischer Systeme und kennzeichnete auch die systemische Familienforschung der fünfziger Jahre. Die Familientherapie der sechziger und siebziger Jahre folgte diesem Verständnis und entwickelte Ansätze, wie ein funktionales Familiensystem aussehen sollte.⁸⁹ Diese Ansätze bewährten sich nicht, „(...) die Vorstellung der zielbewussten und geplanten Steuerung von Systemen erwies sich als trügerisch“ (SCHLIPPE/SCHWEITZER 1998, S. 50). Der Begriff „systemisch“ entfernte sich vom zunächst zentralen Begriff der „Homöostase“. „Jetzt interessierte nicht mehr so sehr das *Gleichgewicht*, als vielmehr die *Veränderung* in Systemen, die (im Detail) unvorhersehbar, nicht lokal planbar und oft irreversibel sich von einem zunächst scheinbar stabilen Zustand in neue, oft überraschende Formen hineinentwickelt“ (SCHLIPPE/SCHWEITZER 1998, S. 51). Zu Beginn der achtziger Jahre beeinflussten Überlegungen zur Selbstorganisation lebender Systeme die Perspektiven der Systemtheoretiker. „Der Fokus verschob sich mehr und mehr auf die innere, autonome Selbstorganisationslogik lebender Systeme, auf die operationale Abgeschlossenheit und damit auch auf die Grenzen externer Einflussnahme“ (SCHLIPPE/SCHWEITZER 1998, S. 51). In der Familientherapie kam Therapeuten die Aufgabe zu, Systeme anzustoßen, anzuregen und zu verstören.⁹⁰ Der Gedanke, sie könnten kontrollieren, was

⁸⁸ Vgl. WENZEL

⁸⁹ „(...) und leiteten daraus ab, wie Therapeuten durch oft massiv eingreifende Interventionen ein System zum Übergang von einem »dysfunktionalen« zu einem »funktionalen« Zustand bewegen konnte“ (SCHLIPPE/SCHWEITZER 1998, S. 50).

⁹⁰ „Die Umwelt erscheint nun nicht mehr als interventionsmäßige Planungsinstanz“ (SCHLIPPE/SCHWEITZER 1998, S. 51).

sich im System ereignet, wurde aufgegeben, befreite sie jedoch nicht von ihrer Verantwortung. Es kann von einer veränderten Rolle der Professionellen⁹¹ im systemischen Prozess gesprochen werden. Vom ehemaligen Expertentum geht es jetzt vielmehr um das in Gang setzen hilfreicher Prozesse. Die AdressatInnen werden als Experten ihrer selbst gesehen. Hintergrund hierfür ist u.a. die Vorstellung von Wirklichkeit. Der Wirklichkeitsbegriff des Systemischen ist eng an den Konstruktivismus geknüpft.

Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist eine „Philosophie, die besagt, daß es keine Realität per se gibt, sondern nur Sichtweisen der „Realität““ (TRENKEL 1994, S. 88). Die konstruktivistische Perspektive sagt weiterhin aus, „(...) daß Wirklichkeiten durch die Wirklichkeitsvorstellung von Menschen geschaffen werden“ (SCHMID 1993, S. 21). Das beinhaltet, dass wir nie mit der Wirklichkeit schlechthin konfrontiert sind, sondern uns immer innerhalb unserer eigenen Erfahrungswirklichkeit bewegen. „Die „äußere“ Wirklichkeit wird demnach nicht schlicht abgebildet, sondern entsteht im Auge der BetrachterIn“ (BECK / SCHWARZ 1995, S. 41).

Zu den bekanntesten Vertretern dieser Denkrichtung für den deutschsprachigen Raum zählen die in Österreich geborenen und in den USA tätigen Wissenschaftler WATZLAWICK, Philologe und Psychologe, VON FÖRSTER, Diplomingenieur und Physiker, und VON GLASERFELD, Lernpsychologe.⁹² Darüber hinaus gehören der Soziologe LUHMANN, die beiden Biologen MATURANA und VARELA sowie der Familientherapeut STIERLIN zu den Persönlichkeiten, die in der Diskussion und Verbreitung des konstruktivistischen Gedankens aus dem Blickwinkel ihres individuellen Tätigkeitsbereichs wichtige Arbeit geleistet haben.⁹³

„Übergreifend lässt sich festhalten, dass auch der aktuelle (...) erkenntnistheoretische Diskurs im und um den Konstruktivismus zur Prämisse hat, der Mensch *finde nicht, sondern er erfinde* seine Welt“ (MÜLLER-COMMICHAU 2003, S. 60).

Die Wirklichkeit des Einzelnen ist somit aus den Erlebnissen des Einzelnen gemacht. Dabei wird von den Konstruktivisten aber keinesfalls die Existenz der »Außenwelt« geleugnet. „Natürlich glaubt der Konstruktivist, daß die

⁹¹ Weg von den zunächst benannten Therapeuten, verwenden wir nun wieder den Begriff „Professionelle“ und lösen den systemischen Ansatz aus dem zunächst therapeutischen Kontext heraus in die gesamte soziale Arbeit.

⁹² Vgl. STÖRIG 1997

⁹³ Vgl. MÜLLER-COMMICHAU 2003

»Welt« oder die »Wirklichkeit« auch unabhängig von ihm existiert, daß es andere Egos gibt, (...), obwohl er sie gerade nicht liest, aber dieser »wahre Glaube« ist nicht mehr durch Verweis auf einen bewußtseinsunabhängigen Sachverhalt »draußen« zu rechtfertigen, sondern er ist »nur« Glaube, der »paßt«, der sich in unserer Gesellschaft als nützlich (viabel) erwiesen hat“ (FISCHER 1995, S. 393). Es wird lediglich die objektive Erkennbarkeit der Realität geleugnet, nicht aber, dass die Wahrnehmung der »Realität« für das Passen (Viabilität) des Einzelnen und dessen Wirklichkeitsvorstellung maßgeblich sei.

Persönlich gemachte Wahrheitskonstruktionen und Wirklichkeitssichten können vom Individuum durch kommunikative Reflexion, also durch Kommunikation mit dem Anderen überdacht werden. Der Prozess zum Individuum, zum Selbst, gelingt nur durch die Beziehung zum Anderen. Somit stellt Sprache als zentrales Medium kommunikativen Handelns die Verbindung zwischen Individuen her.

3.2 Empowerment

Die Ursprünge der Empowerment-Bewegung sind im angloamerikanischen Raum zu finden. Nach HERRIGER erwähnte BARBARA B. SOLOMON⁹⁴ das Empowerment-Konzept im Jahre 1976 erstmals schriftlich.⁹⁵ Der Anfang des Gedanken ist jedoch älter, als „Geburtsort“ kann die Bürgerrechtsbewegung der schwarzen Minderheitsbevölkerung in den USA gesehen werden und ist verbunden mit dem Namen Martin Luther King. Vorläufer finden sich im schwarzen Afrika.⁹⁶

In den 70er Jahren waren die feministische Bewegung und die Selbsthilfe-Bewegung in den USA treibende Kräfte für die Fortentwicklung des Empowerment Gedanken. Anfang der 90er Jahre fand der Begriff Empowerment schließlich Eingang in die konzeptionellen Diskussionen der sozialen Arbeit in Deutschland. Empowerment, als Konzept mit positivem Menschenbild, richtet den Blick auf Fähigkeiten und Ressourcen der AdressatInnen. Es „(..) beschreibt mutmachende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeit bewußt werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen“ (Herriger 2002, S. 18). Zu der bis dahin vorherrschenden defizitorientierten Sichtweise in Feldern der sozialen Arbeit zielt Empowerment auf eine Veränderung des Selbstverständnisses Professioneller und Institutionen. Es handelt sich um eine professionelle Grundhaltung. Empowerment hat zum Ziel, „(...) die Defizitfixierung durch eine Orientierung an den Stärken und Kompetenzen der Individuen zu ersetzen“ (GALUSKE 2001, S. 264). Es geht um das Schaffen von Bedingungen und Haltungen, die es ermöglichen bei den AdressatInnen Kräfte zu wecken bzw. zu entdecken. Dabei ist der Blick auch auf Ressourcen in Form von Beziehungen und Netzwerken im Umfeld der AdressatInnen gerichtet, die bedeutungsvoll für die Entwicklung und Bewältigung von Krisensituationen sind.⁹⁷

⁹⁴ Näheres siehe Solomon, Barabara: Black empowerment. Social work in oppressed communities. New York 1976

⁹⁵ Vgl. Herriger 2002

⁹⁶ Beispielsweise „Ruf nach Freiheit“ (Ghandi)

⁹⁷ Vgl. Urban 2002

Inhalt ist ein Perspektivwechsel von der Defizitfixierung zur Förderung von Stärken, von der Förderung Einzelner zur Stärkung der Adressaten in Gruppen und Kontexten und von Beziehungsarbeit hin zur Netzwerkförderung.⁹⁸

Empowerment kann als professionelle Haltung verstanden werden, „(...) die den *Focus auf die Förderung von Potentialen der Selbstorganisation und gemeinschaftlichen Handelns legt*“ (STARK 1996, S. 159). Empowermentprozesse vollziehen sich auf drei Ebenen, die eng miteinander verknüpft sind. Auf der individuellen Ebene geht es um die AdressatInnen selbst, es geht um die Herstellung und Sicherung basaler Lebensressourcen, Biografiearbeit und das (Wieder-) Entdecken von Kompetenzen und Stärken. Die Gruppenebene fokussiert Solidargemeinschaft. Das Zusammenschließen von Menschen, „(...) die sich in gemeinschaftlicher Zusammenarbeit neue Ressourcen der Stärke erschließen und einen gestaltenden Einfluß auf Umweltbedingungen ausüben“ (Herriger 2002, S. 83). Auf der institutionellen Ebene zielt Empowerment auf das Schaffen von Partizipationsmöglichkeiten. Dies gilt sowohl für interne Prozesse von Organisationen als auch für Bürgerbeteiligung.

Das Empowerment-Konzept fragt nach Ressourcen, Kompetenzen und Kräften, nach bestehenden Beziehungen und nach Ideen und Vorstellungen der AdressatInnen, mit denen sie ihre Ziele und Wünsche verwirklichen können. Es geht darum, Menschen zu befähigen eigene Problemdefinitionen vorzunehmen und diese im gesellschaftlichen Kontext zu verstehen.⁹⁹ „(...) Ziel ist die Befähigung des Einzelnen, sein Leben so umfassend wie möglich selbst zu gestalten, ein Gefühl der Kontrolle über den eigenen Lebensweg wiederzuerlangen und diesen in den gesellschaftlichen Kontext einordnen zu können“ (Urban 2002, S, 817). Dabei ist von Bedeutung, dass individuelle Möglichkeiten des Umgangs mit Herausforderungen abhängig sind von ökonomischen, psychosozialen und emotionalen Ressourcen. Diese stehen den AdressatInnen in unterschiedlicher Weise zur Verfügung.¹⁰⁰ Besonders in der Arbeit mit Benachteiligten ergibt sich für Professionelle die Konsequenz, Benachteiligungen, Ohnmachtsituationen und Leidenserfahrungen zu realisieren und notwendige Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Dazu gehört die Sicherung grundlegender Lebensbedürfnisse wie beispielsweise Unterkunft, Ernährung, Kleidung und

⁹⁸ Vgl. GALUSKE 2001

⁹⁹ Vgl. Urban 2002

¹⁰⁰ Vgl. Urban 2002

persönliche Bedürfnisse. Deutlich wird, dass Empowermentprozesse in diesem Arbeitsfeld vor allem auf der individuellen Ebene zu verorten sind. Schwierigkeiten und Grenzen sind darin zu sehen, dass rechtliche Zugangskriterien Defizite bei den AdressatInnen voraussetzen und damit stigmatisierende Effekte haben können. Maßnahmen im Übergang Schule/Beruf sind zu einem großen Teil staatlich finanziert und geben als Ziel die Integration in Erwerbstätigkeit vor. Darin ist das Infragestellen von bestehenden Strukturen und gesellschaftlichen Anforderungen nicht vorgesehen. Empowerment dagegen benötigt weitgehende Gestaltungsfreiheit. Empowerment lässt die AdressatInnen Tempo, Richtung und Ziele bestimmen und stößt je nach institutionellen Vorgaben hier schnell an seine Grenzen.

Des Weiteren fehlen Empowerment, als professionelle Haltung verstanden, Vorstellungen der (methodischen) Umsetzung in die Praxis der sozialen Arbeit. GALUSKE fordert ein sogenanntes „methodisches Weiterdenken“ des Empowerment-Konzeptes und sieht bei HERRIGER erste Ansätze.¹⁰¹

Ergänzend zum Empowerment-Gedanken, der eine professionelle Haltung beschreibt, fokussiert das folgende Kapitel eine Methode, die in der Jugendsozialarbeit insbesondere auch in der Benachteiligtenförderung von Bedeutung ist. Diese ebenfalls aus den USA stammende Methode ist das Case Management.

¹⁰¹ Vgl. Galuske 2001

3.3 Case Management

Ende der 70er Jahre wurde das Case Management in den USA als Methode für die Arbeit von Sozialdiensten entwickelt. Primäres Ziel war eine „(...) organisierte Abstimmung von Angebot und Nachfrage nach sozialen Dienstleitungen“ (GALUSKE 2001, S. 195) einzurichten.¹⁰² In Deutschland wird seit Ende der 80er Jahre mit dieser Methode gearbeitet. Case Management wird aufgrund zunehmender Differenzierung und Spezialisierung der Angebote nötig, Ziel ist Kooperationen zu verbessern und zu ermöglichen.

Case Management kann als Weiterentwicklung der Einzelfallhilfe verstanden werden, dabei verlagert sich der Aufgabenbereich der Professionellen „ (...) von der psycho-sozialen Beziehungsarbeit hin zur organisierenden, planenden, koordinierenden und kontrollierenden Abstimmung von Angebot und Nachfrage nach Unterstützung“ (GALUSKE 2001, S. 196). Ziel ist es, den Adressaten in koordinierender Weise Dienstleistungen bzw. Unterstützungsangebote zugänglich zu machen, die sie für die Bewältigung individueller Problemlagen benötigen. Im Mittelpunkt stehen die AdressatInnen, diesen soll ein optimales Unterstützungsnetzwerk eingerichtet werden. Besonders in der Arbeit mit Jugendlichen spielt Beziehungsarbeit dennoch eine zentrale Rolle. Es geht um das Schaffen von Vertrauen und darum, als Professionelle AnsprechpartnerInnen für die AdressatInnen zu sein. „Insofern erfordert dies vom Case Manager nicht nur fremde Dienstleistungen anzuregen, zu entwickeln und zu kooperieren, sondern sich dieser ganzheitlichen Ausgabe mit dem eigenen personalen Angebot selbst zu stellen“ (NEUFFER zit. n. GÖGERCIN 2002, S. 978).

Case Management kann in unterschiedliche Funktion unterteilt werden. LOWY teilt in vier Funktionen und spricht von **assessment**, dies beinhaltet die Analyse der Lebensverhältnisse der AdressatInnen und die Erfassung der Aufgabenstellung. **Service planning** als das gemeinsame Planen von Dienstleistungen zwischen Professionellen und AdressatInnen. Es geht um das Erarbeiten eines Hilfe- und Unterstützungsplans. **Brokering services** meint das Kontaktieren und Vermitteln an konkrete Hilfe und Unterstützung leistende Institutionen. Und schließlich **community intervention** als das

¹⁰² Die USA kennzeichnet sich durch Träger- und Organisationsvielfalt. „(...) die Erbringung von Sozialleistungen wird weniger durch Ämter mit breiter Zuständigkeit, wie sie bei uns die Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämter besitzen, reguliert“ (GALUSKE 2001, S. 195). Orientierungsprobleme auf Seiten Adressaten und Koordinationsprobleme auf Seiten der Träger sind die Folge.

Handeln im kommunalen Kontext. Es geht um die Koordination der Hilfeleistung in kommunalen Zusammenhängen.¹⁰³ Daran wird deutlich, der „(..) Case-Manager übernimmt die intermediäre Rolle einer Schlüsselperson zwischen den Bedürftigen und den diversen potentiellen Hilfsquellen“ (WENDT zit. n. GALUSKE 2001, S. 197). Dabei spielt die Förderung der AdressatInnen, sich nach und nach Hilfe- und Unterstützungsmöglichkeiten selbst zu erschließen, eine wesentliche Rolle.

Auf den Bereich der Jugendsozialarbeit bezogen konkretisiert GÖGERCIN sechs Arbeitsphasen. Auch hier beginnt das Case Management mit **assessment**, es geht um Kontaktaufnahme und um das Erfassen der Gesamtsituation der AdressatInnen. Neben dem Aufbau eines persönlichen Kontaktes wird der Blick sowohl auf die Situations- bzw. Problemanalyse als auch auf die Ressourcenanalyse und die Wünsche der Jugendlichen gerichtet. Die Einschätzung beteiligter Dritter kann ebenfalls hinzukommen. An das assessment schließt sich die **Zieldefinition** an. Konkrete und überprüfbare kurz-, mittel- und langfristige Ziele werden vereinbart. Aus den beiden vorangehenden Phasen wird der Förderbedarf der Jugendlichen erhoben. Der Case Manager konzipiert mit den AdressatInnen die individuelle **Förderplanung**, es wird ein Fördernetz erarbeitet, welches Hilfen des Case Managers und Leistungen professioneller Dienste ebenso beinhaltet, wie Leistungen des familiären oder nachbarschaftlichen Umfeldes. In der nächsten Phase muss der **Zugang zu** professionellen **Hilfen** geöffnet werden. Dem Case Manager kommt ebenfalls die Aufgabe der Klärung von Finanzierungsmöglichkeiten zu. Es geht darum, für die entsprechende Hilfe die individuell passende Institution ausfindig zu machen. Die **Umsetzung des Förderplans** ist die fünfte Phase. Der Case Manager strukturiert und steuert den Förderprozess und setzt dabei alle Hilfen und Ressourcen in Beziehung zueinander.¹⁰⁴ „Er beobachtet, er koordiniert und er kontrolliert das fachliche und zeitliche Zusammenspiel der einzelnen Hilfsmaßnahmen“ (GÖGERCIN 2002, S. 982). Die letzte Phase stellt die **Evaluation** dar, es geht um die regelmäßige Überprüfung des Hilfeprozesses und damit auch um die Bewertung der Maßnahme. Das Verhältnis von Erfolg und Aufwand, Konsequenzen für weitere Hilfen sind ebenso Bestandteil der Evaluation wie die Entscheidung über Fortführung oder Beendigung der Maßnahme.¹⁰⁵

¹⁰³ Vgl. GALUSKE 2001

¹⁰⁴ Beispiel für einen sogenannten „Netz-Plan“ im Rahmen der Jugendberufshilfe siehe Anhang

¹⁰⁵ Vgl. GÖGERCIN 2002

Die Methode des Case Managements weist Professionellen in diesem Arbeitskontext unterschiedliche Rollen und damit eine umfassende Rollenkompetenz zu. So ist der sogenannte Case Manager in beratender, koordinierender und anwaltlicher Funktion tätig.¹⁰⁶ „In beratender Funktion ist es die Aufgabe des Unterstützungsmanagers, dem Klienten beizubringen, was er wissen muß, um für sich selber ein Netzwerk an Ressourcen zu entwickeln und sich diese Hilfsquellen auch zu erhalten“ (BALEW/MINK zit. n. GALUSKE 2001, S. 199). Koordinierende Funktion wird im Case Management vor allem bei der Erarbeitung eines Hilfs- und Unterstützungsplans übernommen. Die anwaltliche Funktion kommt beispielsweise dann zum Einsatz, wenn AdressatInnen zunächst benötigte Hilfen verwehrt werden.

Case Management kann demnach als Methode gesehen werden, die Ressourcen zusammenführt und damit vorhandene Mittel und Möglichkeiten rational und zielgerichtet einsetzt.¹⁰⁷ Es geht auf der einen Seite um eine optimale Ausstattung der AdressatInnen mit Unterstützungsleistungen unter Berücksichtigung eigener Ressourcen und auf der anderen Seite um einen effizienten Einsatz von Mitteln bei der Gestaltung von Hilfs- und Unterstützungsangeboten.¹⁰⁸

Im Gegensatz zu den USA¹⁰⁹ zeichnet sich Deutschland durch die Existenz großflächiger Träger und Organisationen aus. Hieraus ergibt sich die Frage, inwieweit diese Methode in Deutschland notwendig ist. GALUSKE kritisiert, dass Case Management notwendig geworden sei, „(...) weil gemeinwesenorientierte Arbeitsansätze nicht realisiert wurden“ (GALUSKE 2001, S. 200). Auch lässt sich kritisieren, dass dem Partizipationsgedanken im Konzept von Case Management eine unbedeutende Rolle zukommt. Die aktive Rolle im Hilfeprozess kommt den Professionellen zu.

¹⁰⁶ Vgl. GALUSKE 2001

¹⁰⁷ Vgl. GÖGERCIN 2002

¹⁰⁸ Vgl. GALUSKE 2001

¹⁰⁹ Kennzeichnend für die USA ist eine hochgradige Zersplitterung der Angebotspalette.

4 Einführung Coaching

Mit dieser Einführung in das Coaching werden wir uns in das Feld der Prozessberatung für den Führungskräfte- und Managementbereich begeben. Coaching im Managementbereich konnte innerhalb kurzer Zeit beachtliches Ansehen erringen. Es ist einerseits als neuartige Form der Personalentwicklung im Führungskräfte- und Managementbereich und andererseits als Dialogmöglichkeit über Freud und Leid im Beruf anzusehen.¹¹⁰ Dabei ist es in der Personalentwicklung als Instrument der beruflichen Beratung und personalen Förderung anzusehen. Coaching reicht über den direkten Aufgabenbezug hinaus; es muss den ganzen Menschen samt seiner Ängste, Zweifel und Hoffnungen einbeziehen. Bei der bekanntesten Coachingvariante in Deutschland arbeitet der Coach als organisationsexterner Berater. Es handelt sich dabei um die Einzelberatung von Führungskräften und Managern. Auch die Ausführungen über das Coaching in dieser Arbeit betrachten den Einzelnen, also das Einzel-Coaching.

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie sich der Begriff Coaching entwickelt hat. Weiterhin ist es für diese Arbeit von Interesse, die Kernpunkte von Coaching zu benennen und Coaching zu nahestehenden Methoden abzugrenzen. Die Frage, welche Voraussetzungen der Coach in den Beratungsprozess mitbringen muss, wird ebenso behandelt wie die Frage nach der Gestaltung solcher Beratungsprozesse. Die Inhalte des Kapitels werden anhand von grundlegender Literatur aus dem Bereich der Führungskräfte- und Managementberatung dargestellt. Der Erfahrungshintergrund der AutorInnen gründet in erster Linie auf psychologische, betriebswirtschaftliche oder volkswirtschaftliche geprägte Sachkenntnisse. Erst langsam halten AutorInnen mit pädagogischem Erfahrungswissen Einzug in die Literatur. Inhaltlich bleibt die Verschriftlichung dieses Kapitels deshalb nahe an der Sprache der AutorInnen einschlägiger Literatur.

Bisherige Übertragungsversuche von Coaching aus dem Führungskräfte- und Managementbereich in das Feld der sozialen Arbeit sind ausschließlich in Teilbereichen auszumachen. Würde es bei der bloßen Übertragung bleiben, könnte man den AdressatInnen in dem Bereich der sozialen Arbeit nicht gerecht werden. Eine Übertragung auf den AdressatInnenbereich dieser Arbeit wird im 5. Kapitel angestrebt.

¹¹⁰ Vgl. SCHREYÖGG 1996

4.1 Herkunft und Entwicklung

Um den Terminus Coaching herzuleiten ist es nötig erst einmal den Begriff des Coaches zu betrachten. Die Herkunft und seine ursprüngliche Bedeutung gehen auf das ungarische Dorf Kocs zurück, in dem im 15. Jahrhundert ein besonders schönes und gemütliches Reisefuhrwerk entwickelt wurde. Dieser Wagen aus Kocs wurde dann im Ungarischen als kosci benannt. Durch die Übernahme des Begriffs in das Deutsche wurde daraus die Kutsche. Die Adaption in das Englische ergab den Begriff Coach, der übersetzt auch Kutsche meint. In England entwickelte sich die Bedeutung des Begriffs dann dahingehend, dass die Person Coach genannt wurde, die Pferde so trainierte, also coachte, dass sie kutschengängig wurden.¹¹¹

Im 19. Jahrhundert wurde der Begriff Coach dann an englischen und amerikanischen Universitäten umgangssprachlich für die Person verwendet, „(...) die andere auf Prüfungen, spezielle Aufgaben und sportliche Wettbewerbe vorbereitet (..)“ (RAUEN 1999, S. 20).

In den ausgehenden 60er Jahren des 20. Jahrhunderts zeigte sich der Begriff erstmals im Non-Profit-Sektor der Niederlande. Dort wurden Pflegefamilien von speziell ausgebildeten SozialarbeiterInnen in ihrer Aufgabe geschult, bestärkt und begleitet. Dieser Prozess der Begleitung wurde »intensives Coaching« genannt.¹¹²

Etwa zur gleichen Zeit wurde dem Begriff Coaching im Sportbereich größeres Interesse zuteil, woraus sich letztlich auch seine Popularität entwickelte. Beim Coaching im Sportbereich werden Spitzensportler oder ganze Mannschaften von einem Coach persönlich betreut. Eine Definition von Coaching im Sportbereich kommt von HANS EBERSPÄCHER: „Coaching ist Betreuung im Sinne teilnehmender Hilfestellung beim Lösen von Problemen im leistungsorientierten Sport, vor, während und nach Beanspruchungen und Belastungen im Training und Wettkampf. Basis ist psychologisches Grundlagen- und [...] Alltagswissen. Coaching impliziert Diagnostik, Beratung, Modifikation suboptimalen Erlebens, Verhaltens und Handelns. Effizienzkriterium ist die realisierte sportliche Leistung“ (EBERSPÄCHER 1983, zit. n. RAUEN 1999, S. 72). Bei dem Hochleistungssportler kommt es letztlich

¹¹¹ Vgl. FISCHER: Coaching für Vorgesetzte? Möglichkeiten und Grenzen aus systemischer Sicht. Vortrag auf der Handelsblatt Personalkonferenz: Personal im 21.Jh. 1998 in München. Zu finden unter: www.hrudifisch.de

¹¹² Vgl. VAN KESSEL 2002

nicht mehr nur auf das Trainieren von bestimmten Techniken an. Hier geht es stärker um die ganzheitliche Betrachtung der psychologischen und leistungsorientierten Komponenten seiner Persönlichkeit. Um als Sieger aus einem Wettkampf hervorzugehen, muss der Coach den Gecoachten dazu befähigen, Ergebnisse zu erreichen, die bisher außerhalb seiner Möglichkeiten lagen. Nicht die Vermittlung von Informationen ist wichtig, vielmehr gilt es die subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse des Sportlers so zu bearbeiten, dass als Ergebnis eine gemeinsam erarbeitete Lösung herauskommt.¹¹³ Ziel ist es, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Dann, wenn der Sportler im Wettkampf Höchstleistung erbringen muss, kann der Coach nicht bei dem Gecoachten sein bzw. ihn nicht direkt unterstützen. Der Coach coacht den Gecoachten dahingehend, nicht mehr auf den Coach angewiesen zu sein. Der Sportler soll seine Ziele letztendlich ohne Coach erreichen.

Durch den Erfolg von Coaching im Sportbereich, dem Erreichen von für den Sportler unerreichbar geglaubter Ziele, wurde Coaching interessant für den Managementbereich. Die im Sport benutzten Begriffe wie »Spitzenleistung«, »Motivation« und »Wettbewerb« und mit der damit verbundenen positiven Besetzung für den Bereich Management, gelang der Transfer vom Sport in das Management.¹¹⁴

Anfang der 80er Jahre wurde Coaching in den USA als Instrument der Personalabteilung genutzt. Mitte der 80er konnte Coaching auch in deutschen Unternehmen Fuß fassen. Mit der zunehmenden Ausweitung von Technik und wirtschaftlichem Handeln in allen Segmenten der Gesellschaft wurde das Leben des Einzelnen zunehmend komplexer. Diese Auswirkungen spürte die Bevölkerung im Kleinen wie auch Manager von Großunternehmen. Vor dem Hintergrund immer stärker miteinander verbundener Weltmärkte, musste auf Veränderungen flexibel und effizient reagiert werden.¹¹⁵

Durch die Psychologisierungswelle der 70er Jahre diffundierte in weite Teile der Gesellschaft Gedankengut aus der Psychologie. Gerade auch in der Wirtschaft war die Nachfrage aufgrund von Professionalisierungsanforderungen im Management, vor allem aber auch deshalb, weil eine Erhöhung der Leistungen durch Verbesserung der Techniken seine Grenzen erfuhr, groß. Die sogenannten »soft skills«, die sich in Teamarbeit und

¹¹³ Vgl. RAUEN 1999

¹¹⁴ Vgl. RAUEN 1999

¹¹⁵ Vgl. BÖNING 2002

effizienter Führung ausdrückten, fanden im Wirtschaftsbereich zunehmend an Bedeutung. Die Differenzierung der Gesellschaft und die Individualisierungstendenzen zu immer neuen Subgruppen, kommt letztendlich dem Beratungsinstrument Coaching zu Gute. Coaching kann in der Beratung auf die spezielle Situation des Einzelnen unter Berücksichtigung seiner Persönlichkeit zielgerichtet eingehen. „Coaching sieht den einzelnen (!) oder eine Gruppe hier nicht als beliebigen Bestandteil des „Mainstreams“, sondern nimmt ihre Individualität ernst und geht gleichsam ganzheitlich auf sie ein“ (BÖNING 2002, S. 24).

4.2 Entwicklung von Coaching im Managementbereich

BÖNING unterteilt die Entwicklung von Coaching im Managementbereich in sechs Phasen. Diese Phasen beschreiben die Rezeption des Begriffs Coaching im Managementbereich von den 70er bis Ende der 90er Jahre.¹¹⁶

1. Phase: Der Ursprung

In den USA war bis zum Auftreten von Coaching im Managementbereich lediglich die fachliche Führung von Wichtigkeit für ein Unternehmen. Durch das damalige Coaching entwickelte sich diese verkürzte Sicht der Mitarbeiterführung hin zu einem Werkzeug, das an der Persönlichkeit und der Motivation des Einzelnen ansetzte.

Coaching bedeutete bis Anfang der 80er Jahre letztlich „(...) nichts anderes als eine zielgerichtete und entwicklungsorientierte Mitarbeiterführung durch Vorgesetzte“ (BÖNING 2002, S. 26).

2. Phase: Erweiterung

Die Einführung des Führungskräfte-Nachwuchses in das Unternehmen und die Unterstützung auf dem Weg noch oben wurde in dieser Phase durch höher positionierte Manager, dem sogenannten Mentor, unterstützt. Der neue Mitarbeiter soll die Kultur des Unternehmens von einem "Alten" und Erfahrenen kennen lernen und sich ihm bei möglichen Anfangsproblemen anvertrauen können.¹¹⁷

3. Phase: Der „Kick“

Bei der Übertragung des Coachingkonzeptes¹¹⁸ auf deutsche Unternehmen Mitte der 80er Jahre wurden wichtige Eckpunkte verändert gehandhabt. Zum einen änderte sich die Zielgruppe der Beratung. Die primäre Zielgruppenausrichtung verschob sich vom Führungskräfte-Nachwuchs hin zu den Personen aus dem Top-Management. Zum anderen waren es nicht mehr firmeninterne Manager oder Mentoren, die sich um den Coachee kümmerten, sondern es wurde auf firmenexterne Beraterpersönlichkeiten gesetzt. Die Themenpalette erweiterte sich von z.B. betriebsinternen Strategieberesprechungen hin zu persönlichen Belangen, die im Zusammenhang mit dem Beruf des Top-Managers stehen.

¹¹⁶ Eine Übersicht ist auf Seite 57 zu finden.

¹¹⁷ Vgl. BÖNING 2002

¹¹⁸ In der Zeit von Anfang der 80er Jahre bis Mitte der 80er Jahre, also zur 1. und 2. Phase wurde das Beratungsinstrument Coaching als solches lediglich in Amerika angewandt. Phase 3 wurde auch als „Pionierphase“ in Deutschland bezeichnet (vgl. BÖNING 2002).

Diese veränderte Variante von Coaching wurde allseits mit großem Interesse in der Beraterbranche verfolgt und fand auch in den USA den Einzug in das Top-Management.¹¹⁹

4. Phase: Systematische Personalentwicklung

In den Personalabteilungen von Unternehmen Ende der 80er Jahre zeigten Führungskräfte- und Personalentwickler großes Interesse am Thema Coaching. Es kam zwischen Internen und Externen zu Meinungsverschiedenheiten, wer beim Thema Coaching die bessere Position innehatte. Beide Seiten entwickelten für sich das noch neue Instrument Coaching weiter und arbeiteten für ihre Interessen die Vorteile auf. Letztlich arbeiteten beide Parteien friedlich an der Spezialisierung des Beratungsinstrumentes Coaching. Es wurden Fragen bearbeitet, zu welchen Themen und Anlässen Coaching einsetzen sollte, wie lange, wie oft und wo das Coaching stattfinden sollte und viele mehr. „Die Entwicklung von Führungskräften ist seither um ein kreatives und problemorientiertes sowie sehr individualisiertes, zielorientiertes und spezifisches Instrument bereichert“ (BÖNING 2002, S. 28).

5. Phase: Differenzierung

Anfang der 90er Jahre, nachdem die Rahmenbedingungen von Coaching gesetzt waren und es mit Coaching zu nachweisbaren Erfolgen kam, wurde die Methode in verschiedene Settings gebettet.¹²⁰ Es kam zur verstärkten Differenzierung, zum spezielleren Einsatz von Coaching. Nicht mehr nur bei persönlichkeitsbezogener Einzelfallarbeit wurde Coaching herangezogen, sondern auch um ganze Teams zu begleiten. Bei Organisationsentwicklungsprozessen wurde oft Wert auf die Unterstützung durch einen Coach gelegt, der phasenweise die Veränderung begleitet. „In dieser Phase verbreiteten sich Anwendungsgebiete und eingesetzte Methoden fast selbstverständlich ganz erheblich“ (BÖNING 2002, S. 28). Coaching wurde zu einem breit akzeptierten Beratungsinstrument des Managements.

6. Phase: Populismus

Wenige Jahre nach der Etablierung wurde aus jeder Fachberatung Coaching.¹²¹ Diese unbedachte Verwendung machte Coaching zu einem Sammel- bzw. Containerbegriff, der für vieles herangezogen wurde. Die

¹¹⁹ Vgl. BÖNING 2002

¹²⁰ Siehe hierzu besonders die Abbildung auf S. 57

¹²¹ Siehe hierzu besonders die Abbildung auf S. 57

letzte Phase ist dadurch gekennzeichnet, „(...) dass der Begriff „Coaching“ breit akzeptiert ist und einen hohen Status vermittelt – vermeintlich oder tatsächlich“ (BÖNING 2002, S. 29).

1. Phase	2. Phase	3. Phase	4. Phase	5. Phase	6. Phase
Der Ursprung	Erweiterung	Der „Kick“	Systematische Personalentwicklung	Differenzierung	Populismus
70er bis Mitte der 80er Jahre in den USA	Mitte der 80er Jahre in den USA	Mitte der 80er Jahre in Deutschland	Ende der 80er Jahre in Deutschland	Anfang der 90er Jahre	Mitte/Ende der 90er Jahre
Entwicklungsorientiertes Führen durch den Vorgesetzten	Karrierebezogene Betreuung	Einzelbetreuung von Top-Managern durch externe Berater		<p>Gruppen-Coaching: Beratung in Seminaren durch die anderen Teilnehmer</p> <p>Coaching im Führungskräfte-Training: Transferunterstützung durch den Trainer nach dem Seminar</p> <p>Coaching als: intensives Selbst-erfahrungstraining</p> <p>Team-Coaching: (gemeint ist die Teamentwicklung einer Gruppe zum besseren gemeinsamen Verständnis, Konfliktverhalten und damit zu einer verbesserten Zusammenarbeit)</p> <p>Projekt-Coaching: Begleitung eines Projektes, inhalts- und/oder prozessbezogen</p> <p>EDV-Coaching: Beratung bezüglich verschiedener IT-Fragestellungen</p>	<p>Vorstands-Coach: im Vorstand vertritt ein Vorstand ein laufendes Unternehmensprojekt politisch bzw. verantwortlich</p> <p>Jeder Berater ist ein Coach: Jeder Unternehmensberater „coach“ einen Gesprächspartner (nach Selbsteinschätzung) schon dann, wenn er mit ihm redet</p> <p>TV-Coaching: Training des Verhaltens vor der Kamera</p> <p>Konflikt-Coaching: Beratung, wie man sich in Konflikten richtig verhält</p> <p>→</p> <p>Fast jede beliebige Tätigkeit kann zum Coaching gemacht werden, wenn sie eine anspruchsvollere Form des Gesprächs oder der Beratung umfasst.</p>

Abbildung 6: Die Entwicklung des Coaching-Begriffs (BÖNING 2002, S. 25)

4.3 Definition von Coaching

Coaching ist nicht nur ein Sammel- bzw. Containerbegriff für vielerlei Arten von Fachberatung, sondern dient auch als Oberbegriff, unter dem viele verschiedene Varianten zu einem Begriff zusammengefaßt werden. Durch diese quantitative Verwendung des Begriffes Coaching ist es schwer von *einer* Definition zu sprechen.

Bevor nachfolgend Definitionen betrachtet werden, wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sich Definitionen bei neueren Begriffen wie dem Coaching in einem Prozess der Kristallisation befinden. Einen wichtigen Hinweis um diese Kristallisation, nämlich die Macht der Definition, findet man im Zusammenhang mit Coaching bei REICHEL. Er zeigt auf, dass zunehmend Angebot und Nachfrage, also der Markt darüber entscheidet, was unter bestimmten Bezeichnungen zu verstehen ist; immer weniger entscheiden dies akademische Autoritäten. „Bis sich eine gewisse „Marktordnung“ durchsetzt, sind Missverständnisse, Aufsplitterungen von Entwicklungen oder verbale Auseinandersetzungen um die „Definitionsmacht“ bei neuen Produkten vorprogrammiert, und genau diese Vorgänge sind rund um den Begriff „Coaching“ zu beobachten“ (REICHEL 2002, S. 127). Ein weiterer wichtiger Punkt, den man bei der Betrachtung der Coachingdefinitionen nicht vergessen sollte, sind „berufspolitische Grabenkämpfe“. Verschiedene Interessengruppen versuchen, Definitionen so zu formen, dass sie ihren Vorteil daraus ziehen können.

Für den weiteren Verlauf der hier vorliegenden Arbeit wird eine umfassende Charakterisierung von Coaching vorgenommen. Eine solche breite Charakterisierung findet man zunächst bei RAUEN (2002 b):

Prozessorien- tierung	Coaching ist ein <i>interaktiver, personenzentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess</i> , der berufliche und private Inhalte umfassen kann (individuelle Beratung auf der Prozessebene).
Beziehungsbasis	Coaching findet auf der Basis einer tragfähigen und durch <i>gegenseitige Akzeptanz</i> und <i>Vertrauen</i> gekennzeichneten, <i>freiwillig</i> gewünschten <i>Beratungsbeziehung</i> statt.
Implizite Ziele	Coaching zielt immer auf eine (auch präventive) Förderung von <i>Selbstreflexion</i> (...) und <i>-wahrnehmung, Bewusstsein</i> und <i>Verantwortung</i> , um so Hilfe zur Selbsthilfe zu geben.
Transparenz	Coaching arbeitet mit <i>transparenten Intensionen</i> und erlaubt keine manipulativen Techniken, da ein derartiges Vorgehen der Förderung von Bewusstsein prinzipiell entgegenstehen würde.
Konzept	Coaching setzt ein ausgearbeitetes <i>Coaching-Konzept</i> voraus, welches das Vorgehen des Coachs erklärt und festlegt, welche Interventionen und Methoden der Coach verwendet, wie angestrebten Prozesse ablaufen können und welche Wirkzusammenhänge zu berücksichtigen sind. Zudem sollte das Konzept dem Gecoachten soweit transparent gemacht werden, dass Manipulationen ausgeschlossen werden können.
Dauer	Coaching findet in <i>mehreren Sitzungen</i> statt und ist <i>zeitlich begrenzt</i> .
Zielgruppe	Coaching richtet sich an eine <i>bestimmte Person</i> [Gruppen-Coaching: für eine <i>genau definierte Gruppe</i> von Personen] mit Führungsverantwortung und/oder Managementaufgaben.
Qualifikation	Coaching wird praktiziert durch Beraterinnen und Berater mit <i>psychologischen und betriebswirtschaftlichen Kenntnissen</i> sowie <i>praktischer Erfahrung</i> bezüglich der Anliegen des oder der Gecoachten (um die Situation fundiert einschätzen und qualifiziert beraten zu können).

Abbildung 7: Definition von Coaching nach RAUEN (RAUEN 2002 b, S. 69)

Nach CHRISTOPHER RAUEN ist das Ziel von Coaching „(...) die (Wieder-) Herstellung und/oder Verbesserung der *Selbstregulationsfähigkeiten* des Gecoachten, d.h. der Coach soll sein Gegenüber derart beraten bzw. fördern, dass der Coach letztendlich nicht mehr benötigt wird“ (RAUEN 2002 b, S. 69).

In dieser umfassenden Charakterisierung bzw. Definition von RAUEN finden sich viele Elemente früherer Definitionen anderer Autoren wieder. Im Allgemeinen kann man feststellen, dass sich die Definitionen einander annähern und dass immer größerer Konsens darüber herrscht, was Coaching ausmacht. Um sich exemplarisch zu vergewissern, dass RAUENS Definition keine Merkmale anderer Autoren vernachlässigt hat, sollen hier noch einige Kerncharakteristika anderer ausgewählter Definitionen gegenübergestellt werden. Es wird der Frage nachgegangen, ob die Elemente anderer Autoren in RAUENS Definition berücksichtigt werden, nicht umgekehrt.

Böning-Consult hat 1998 hundertneun Wirtschaftsunternehmen aus elf Branchen zum Thema der aktuellen Anwendungspraxis von Coaching befragt. Auf die Frage nach dem Kern, was Coaching in den Unternehmen ausmacht, antworteten die Personalentwickler mit:

- 52% Individuelle Beratung und Betreuung von Führungskräften,
- 15% Hilfe zur Selbsthilfe,
- 8,5% Begleitung von Schlüsselpersonen in Veränderungsprozessen,
- 5% entwicklungsorientiertes Führen¹²².

Wenn man die *Begleitung von Schlüsselpersonen in Veränderungsprozessen*¹²³ bei BÖNING so versteht, dass die Schlüsselpersonen *Personen mit Führungsverantwortung und/oder Managementaufgaben* sind, findet man lediglich den Aspekt *entwicklungsorientiertes Führen* nicht in RAUENS Definition. Das liegt womöglich daran, dass beim *entwicklungsorientierten Führen* der Coach der Vorgesetzte ist und somit der Aspekt der Freiwilligkeit in der Beratungsbeziehung gefährdet erscheint.

¹²² Vgl. BÖNING 2002

¹²³ Der besseren Lesbarkeit wegen werde die im folgenden aus Zitaten entnommenen Fragmente kursiv schreiben. Wenn von RAUEN gesprochen wird bezieht sich das immer auf seine Definition auf S. 59.

Bei SCHREYÖGG wird Coaching „(...) als professionelle Form der Managementberatung verstanden“ (SCHREYÖGG 1996, S 7f.), bei der „(...) Führungskräfte »unter vier Augen« oder in einer Kleingruppe für sie aktuell relevante Fragestellungen mit einem Coach“ (SCHREYÖGG 1996, S 7f.) verhandeln. Alle Elemente die SCHREYÖGG in ihrer Definition benennt, finden sich implizit in der Definition von RAUEN wieder.

In der Definition von RADATZ wird Coaching unter dem systemischen Blickwinkel zum systemischen Coaching. „In der systemischen Arbeit verstehen wir unter Coaching **die maßgeschneiderte Problemlösung im Spannungsdreieck zwischen Beruf, Organisation und Privatleben oder in einem dieser drei Bereiche – eine Problemlösungsmethode, in welcher der Coach für die passenden Fragen, hilfreichen Zusammenfassungen und die Einhaltung des Ablaufs verantwortlich ist, und der Coachee eigenständige Lösungen für seine Situation – für seine anstehenden Fragestellungen – findet**“ (RADATZ 2002, S. 85). Wenn RADATZ vom *Spannungsdreieck* spricht, wird man bei RAUEN *auf berufliche und private Inhalte* verwiesen. Wenn RADATZ von einer *Problemlösungsmethode* spricht, wird man bei RAUEN in der Kategorie *Konzept* fündig. Und wenn RADATZ vom Gecoachten spricht, der *eigenständige Lösungen für seine Situation findet*, ist man ganz nah dort, wo RAUEN von der *Hilfe zur Selbsthilfe* in der Kategorie Implizite Ziele spricht.

LOOSS definiert Coaching als eine „(...) professionell betriebene, personenzentrierte Einzelberatung von Menschen zu der Frage, wie diese in schwierigen Situationen ihre berufliche Rolle¹²⁴ handhaben“ (LOOSS 1999, S. 109). Auch hier finden sich die einzelnen Elemente in der Definition von RAUEN wieder. Dass das Coaching bei LOOSS als *professionell betrieben* verstanden werden muss, trägt RAUEN damit Rechnung, wenn er zum einen von einem *Coaching-Konzept* und zum anderen von *transparenten Intensionen* spricht.

MÜLLER-COMMICHAU sieht in der Definition von LOOSS zwei Positionen ausgeklammert. Zum einen erweitert MÜLLER-COMMICHAU bei LOOSS die Sicht von der *beruflichen Rolle* hin zur Formulierung der *sozialen Rolle* des Einzelnen. Zum anderen spricht LOOSS lediglich von *schwierigen Situationen*. Dabei bleibt Coaching, das auf die Prozessbegleitung, Weiterentwicklung

¹²⁴ Der Begriff der Rolle entstammt der Soziologie. In der Rollentheorie wird von einem Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft ausgegangen. Diese Spannung soll zugunsten eines Gleichgewichts aufgelöst werden. Mit dem Begriff der Rolle ist die Person des Soziologen TALCOTT PARSON eng verknüpft (vgl. VOGEL 1993).

und qualitatives Wachstum spezifischer persönlicher Potenziale abzielt, unberücksichtigt. MÜLLER-COMMICHAU formuliert in Anlehnung an LOOSS eine zweite allgemeiner gehaltene Definition:

„Coaching ist die professionell betriebene, personenzentrierte Einzelberatung von Menschen zu der Frage, wie diese Ihre jeweiligen sozialen Rollen zukünftig handhaben können und wollen“ (MÜLLER-COMMICHAU 2002, S. 28). Die Verschiebung von den *beruflichen Rollen* bei LOOSS hin zu *sozialen Rollen* bei MÜLLER-COMMICHAU stellt eine Erweiterung des möglichen Themenkreises, für die Einzelnen im Coaching-Prozess, dar. In der Definition von RAUEN findet man hierzu den Hinweis auf die *beruflichen und privaten Inhalte* des Gecoachten. Die *soziale Rolle* einer Person stellt die Gesamtheit der mit seiner sozialen Position verknüpften gesellschaftlichen Verhaltensanforderungen und Verhaltenserwartungen dar.¹²⁵ Somit impliziert die *soziale Rolle* die größtmögliche Offenheit für Themen, die der Gecoachte mit in den Beratungsprozess einbringen kann.

VAN KESSEL spricht von einem einzigen gemeinsamen Kennzeichen im Bezug auf Coaching:

„*Coaching im Bereich der Berufsausübung ist eine international erkennbare Bezeichnung für unterstützend-steuernde Begleitungsaktivitäten, die in einer möglichst kurzen Frist auf das Verbessern des Funktionierens abgezielt sind, aus dem Wunsch der Optimalisierung heraus infolge eines signalisierten tatsächlichen oder zu erwartenden Defizits, wobei man von der tatsächlichen Situation des Funktionierens des (individuellen oder organisatorischen) Systems ausgeht, auf das das Coaching sich bezieht*“ (VAN KESSEL 2002, S. 156f.).

Auch hier sind die Aspekte *unterstützend-steuernde Begleitungsaktivitäten, möglichst kurze Frist* und *Verbessern des Funktionierens* implizit in RAUENS Definition berücksichtigt. Hervorzuheben ist bei VAN KESSEL die Erweiterung des Personenkreises von *bestimmten Personen mit Führungsverantwortung und/oder Managementaufgaben* hin zu *dem Bereich der Berufsausübung*.¹²⁶ Dies stellt eine erhebliche Vergrößerung des Personenkreises, der mit Coaching angesprochen werden kann, dar.

¹²⁵ Vgl. VOGEL 1993

¹²⁶ Jugendliche, die an der Schwelle zum Berufseintritt stehen (Berufsausbildungsvorbereitung), zählen wie Jugendliche, die eine Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BüE) machen, zu der Personengruppe, die einer Berufsausübung nachgehen.

MICHAEL POHL findet bei seiner Literaturschau zu Coaching zwei Hauptakzentuierungen, die sich bis auf wenige Ausnahmen in allen klassischen Coaching-Konzepten wiederfinden. Er wählt somit eine sehr offene Definition von Coaching:

- „Coaching ist vorrangig verbal und kognitiv orientiert
- Coaching bezieht sich meist auf professionelle Einzelakteure“ (POHL 2001, S. 28).

RAUEN, BÖNING, SCHREYÖGG, RADATZ und LOOSS orientieren sich bei ihren Definitionen an der klassischen Verwendung¹²⁷ von Coaching, nämlich der, dass es ein Personalentwicklungsinstrument für Personen mit Führungsverantwortung und/oder Managementaufgaben ist. Bei MÜLLER-COMMICHAU, VAN KESSEL und POHL kann man feststellen, dass Elemente in den Definitionen so gewählt wurden, dass sie eine Offenheit im Aktionsradius von Coaching zulassen.

Diese Offenheit erachten wir als erforderlich an, um den AdressatInnen, nämlich Jugendlichen im Übergang Schule/Beruf gerecht zu werden. Dazu ist es notwendig, diese Offenheit als eine Art Erweiterung in die Definition von RAUEN so einzuflechten, dass mögliche einengende Elemente sich verringern, die Ganzheit der Definition aber erhalten bleibt. Folgende drei Punkte wurden geändert:

- **Prozessorientierung:** Statt den beruflichen und privaten Inhalten die Coaching umfassen kann, wurde das offenere Element von MÜLLER-COMMICHAU der sozialen Rollen aufgenommen.
- Die Zielgruppe wurde in **Adressat** umbenannt. Inhaltlich wurde der Personenkreis von Personen mit Führungsverantwortung und/oder Managementaufgaben durch Anlehnung an VAN KESSEL auf Personen und ihre Berufsausübung abgeändert.
- Die **Qualifikation** wird für die AdressatInnen dieser Arbeit von RAUENS Terminus »Beraterinnen und Berater mit psychologischen und betriebswirtschaftlichen Kenntnisse« ersetzt durch den Terminus der »Professionelle, mit erziehungswissenschaftlichen Hintergrund«.

¹²⁷ Siehe Kapitel 4.2

Die modifizierte Definition in Anlehnung an RAUEN stellt sich wie folgt dar:

Prozessorien- tierung	Coaching ist ein interaktiver, personenzentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess, der die verschiedenen sozialen Rollen des Menschen zum Thema beinhalten kann (individuelle Beratung auf der Prozessebene).
Beziehungsbasis	Coaching findet auf der Basis einer tragfähigen und durch gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen gekennzeichneten, freiwillig gewünschten Beratungsbeziehung statt.
Implizite Ziele	Coaching zielt immer auf eine (auch präventive) Förderung von Selbstreflexion (...) und -wahrnehmung, Bewusstsein und Verantwortung, um so Hilfe zur Selbsthilfe zu geben.
Transparenz	Coaching arbeitet mit transparenten Intensionen und erlaubt keine manipulativen Techniken, da ein derartiges Vorgehen der Förderung von Bewusstsein prinzipiell entgegenstehen würde.
Konzept	Coaching setzt ein ausgearbeitetes Coaching-Konzept voraus, welches das Vorgehen des Coaches erklärt und festlegt, welche Interventionen und Methoden der Coach verwendet, wie angestrebten Prozesse ablaufen können und welche Wirkzusammenhänge zu berücksichtigen sind. Zudem sollte das Konzept dem Gecoachten soweit transparent gemacht werden, dass Manipulationen ausgeschlossen werden können.
Dauer	Coaching findet in mehreren Sitzungen statt und ist zeitlich begrenzt.
Adressat	Coaching richtet sich an eine bestimmte Person [Gruppen-Coaching: für eine genau definierte Gruppe von Personen] und deren Berufsausübung.
Qualifikation	Coaching wird praktiziert durch Professionelle mit erziehungswissenschaftlichem Hintergrund sowie praktischen Erfahrungen bezüglich der Anliegen des oder der Gecoachten (um die Situation fundiert einschätzen und qualifiziert beraten zu können).

Abbildung 8: Die modifizierte Definition in Anlehnung an RAUEN

4.4 Abgrenzung von Coaching zu anderen Methoden

Dieses Kapitel soll einerseits zur Abgrenzung von Coaching zu anderen Beratungsformen dienen und andererseits durch diese Abgrenzung zur besseren Charakterisierung und zur Klärung von Coaching beitragen. Nicht nur Coaching kann als Sammel- und Containerbegriff bezeichnet werden, auch andere Beratungskonzepte können verschiedentlich *gefüllt* werden. Eine intensive Auseinandersetzung mit den einzelnen Beratungsinstrumenten ist aufgrund unzähliger Mischformen lediglich in einer vereinfachten Darstellungsweise möglich.

Supervision

Die dem Coaching nahestehende Beratungsmethode ist die Supervision.¹²⁸ Der Begriff entstand Anfang des 20. Jahrhunderts im angloamerikanischen Raum und bezeichnete damals die wenigen festangestellten SozialarbeiterInnen, die die vielen ehrenamtlichen Mitarbeiter in fachlichen Fragen zu beraten hatten. Die SozialarbeiterInnen hatten damals eine Führungsposition inne, der auch der Aspekt der Kontrolle anhaftete. Aufgrund der Nähe dieser Berufsgruppen zu psychotherapeutischen Konzepten entwickelte sich Supervision zu einer emotions- und beziehungsorientierten Beratungsform zur Thematisierung von Berufszusammenhängen.¹²⁹ Der Personenkreis für den heutzutage Supervision angeboten wird, setzt sich aus BeziehungsarbeiterInnen wie SozialarbeiterInnen, SozialpädagogInnen, TherapeutInnen und PädagogInnen zusammen „Die traditionelle Bedeutung des Begriffs »Supervision« ist übrigens auch maßgeblich dafür, daß sich Supervision im Management bisher noch kaum etablieren konnte“ (SCHREYÖGG 1995, S. 59).

Doch zeigt sich aufgrund von Weiterentwicklungen der Supervision heutzutage keine Begrenzung in Bezug auf die AdressatInnen. DE ROOS sieht hier wichtige Anregungspunkte, gerade für SupervisorInnen, sich an ihren AdressatInnen zu orientieren und ständig die Methoden und den Fokus an deren Bedürfnisse neu anzugleichen.¹³⁰ Mit der Metapher des Segel setzens und sich auf Reise begeben „(...) werden sie [die SupervisorInnen]

¹²⁸ Supervision kommt aus dem Englischen und bedeutet im Deutschen die Beaufsichtigung. Supervisor heißt ins deutsche übersetzt Aufseher(in) oder Aufsicht (vgl. MEISSINGER/TÜRCK/WILLMANN 1990).

¹²⁹ Vgl. RAUEN 1999, vgl. SCHREYÖGG 1995

¹³⁰ Vgl. DE ROOS 2002

dorthin reisen, wohin die Winde des Wandels tragen“ (DE ROOS 2002, S. 178).

Auch könnte Coaching als eine Art Supervision für das Management bezeichnet werden, da „(...) Supervision als Handlungskonzept in den helfenden Berufen praktisch alles abdeckt, was auch im Coaching betrieben wird. Doch stoßen wir hier an sprachkulturelle Grenzen: Der Begriff Supervision ist im Kontext vom Management und Unternehmen noch nicht anschlussfähig“ (LOOSS zit. n. RAUEN 1999, S. 66).

SCHREYÖGG sieht in zwei Punkten Gemeinsamkeiten zwischen Coaching und Supervision. Zum einen handelt es sich bei beiden Methoden um prozessuale Beratung und zum anderen um den Austausch mit dem zu Beratenden in dessen beruflichem Kontext. „Wo aber Supervision im allgemeinen auf Förderung sozialer Kompetenzen zentriert bleibt, sucht Coaching auch fachliche Defizite im Sinne von konzeptionellen und sachlichen Managementkompetenzen zu »begradigen« oder ihre Erweiterung zu fördern“ (SCHREYÖGG 1995, S. 61).

Dass Supervision und Coaching vielerlei Überschneidungen haben, sieht POHL¹³¹ besonders im Hinblick auf die Bearbeitung von Wahrnehmungs-, Verhaltens-, Handlungs- und Denkmustern. „Während Supervision (...) dazu dient, sich einen komplexen Überblick zu verschaffen, übernimmt Coaching die konsequente Arbeit an den so gefundenen Zielen. Gelungenes Coaching setzt idealerweise supervisorisch gewonnene Erkenntnis voraus bzw. baut auf ihr auf, wirksame Supervision mündet oft in Coaching-Prozesse oder integriert Coaching-Elemente. Umgekehrt kann sich in Coaching-Prozessen herausstellen, daß tiefergehende Reflexion erforderlich ist, um die kurzfristig erreichten Ziele langfristig zu stabilisieren“ (POHL 2001, S. 39).

Auch RAUEN findet vielerlei Überschneidungs- und Abgrenzungsmerkmale zwischen Coaching und Supervision.¹³² Die ähnlichen Settings, die Beschäftigung mit dem Praxisfeld der AdressatInnen und die stark reflektierenden Beratungsverfahren sind prägnante Punkte für Gemeinsamkeiten bei RAUEN. Zu den Unterschieden zählt er u.a. die Zielgruppen, die Unterscheidung Profit-Bereich und Non-Profit-Bereich und die im Gegensatz zu Supervision hohen Kosten des Coachings.¹³³ Gerade

¹³¹ POHL (2001, S. 40) stellt Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Coaching und Supervision in einer Zusammenfassung auf. Er begründet diese Gegenüberstellung mit der Reflexion des tätigen Beraters, damit dieser genauer weiß, was er getan hat. Die unscharfe Verwendung der beiden Begriffe, so POHL, ist dem Praktiker, Kunde oder Klienten ziemlich egal.

¹³² Vgl. RAUEN 1999

¹³³ Vgl. RAUEN 1999

die Unterscheidungen der Zielgruppe und die der Anwendungsbereiche werden von Vertretern der Supervision als Differenzierungen verneint.¹³⁴ WUSTINGER¹³⁵ analysiert, dass Coaching im Allgemeinen an Personen mit Führungsaufgaben geknüpft ist. Zum zweiten stellt sie fest, dass Coaching eine spezielle Version von Supervision ist. Das Spezielle an Coaching (also die Unterscheidungen zu Supervision) ist Folgendes:

- Themen und Fragen der Personen die gecoacht werden
- Gegenstand (Managementaufgaben, persönliche Fragen)
- Person des Kunden (es sind Vorgesetzte)
- Ziel- und Ergebnisorientiertheit.¹³⁶

Weiterhin zieht WUSTINGER als Tenor aus den Stimmen der Vorsitzenden der europäischen Supervisionsverbände, dass die Supervisionsausbildung für die Beratungsform des Coachings gut qualifiziert. Für eine bessere Positionierung am Markt bedarf es zusätzlicher Qualifikationen:

- eigene (nachhaltig und reflektierte) Führungskompetenz
- organisationsbezogene Kompetenz (durch spezielle Weiterbildungen)
- feldbezogenes Praxiswissen
- ausgeprägtes Dienstleistungsverständnis zur angemessenen Präsentation und Vermarktung des eigenen Konzeptes.¹³⁷

Mentoring

Beim Mentoring, das seit Mitte der 80er Jahre verstärkt in Unternehmen praktiziert wird, geht es um die Entwicklung und Förderung einer Mitarbeiterin über einen längeren Zeitraum hinweg. Diese Entwicklung und Förderung bezieht sich dabei besonders auf die Karriere- und Lebensplanung sowie auf die Persönlichkeitsbildung des neuen Mitarbeiters. Diese Funktion wird von älteren und erfahrenen Führungskräften wahrgenommen, um jüngere Mitarbeiter bei der Integration in das Unternehmen zu unterstützen.¹³⁸ Ein Mentor wird beschrieben als Partner oder (väterlicher) Freund und Synonyme für das Mentoring könnten Sponsoring oder Partnerschaft sein. RAUEN beschreibt Mentoring als eine „Innerbetriebliche Form der Mitarbeiterbetreuung. (...) Ziel des Mentoring sind die rasche und problemlose Einführung neuer Mitarbeiter in eine

¹³⁴ Vgl. RETAISKI 1993

¹³⁵ WUSTINGER fasst Statements von Vorsitzenden der europäischer Supervisionsverbände zusammen, die zum Thema „Was bedeutet Coaching für die Supervision“ in STRAUSS, ANGELIKA / AWECKER, PETER (2002): Coaching / Österreichische Vereinigung für Supervision, (Schriftreihe Supervision, Bd. 4). Innsbruck, Studien-Verlag, versammelt sind.

¹³⁶ Vgl. WUSTINGER 2002

¹³⁷ Vgl. FORTMEIER 2002

¹³⁸ Vgl. WAHREN 2002; vgl. RAUEN 1999.

Organisation, um mit den Gegebenheiten der Organisation und deren Kulturen vertraut zu machen und mögliche Anfangsprobleme gering zu halten“ (RAUEN 2002 a, S. 436). Ein weiteres Ziel des Mentoring besteht darin, dass der Mentor seinen „Schützling“ an das Unternehmen binden soll. Unternehmensziele sollen Ziele für die neuen Führungspersönlichkeiten werden und die Unternehmenskultur soll eine sein, für die sich die neuen Führungspersönlichkeiten nachhaltig einsetzen. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied in der Person der Beraterin. Ein Mentor mit langer Betriebszugehörigkeit ist seinem Unternehmen verpflichtet. Ein organisationsexternen Coach als neutraler und unabhängiger Berater ist lediglich dem Ziel des Gecoachten verpflichtet. Beim Mentoring ist zudem im Kontrakt der Zusammenarbeit der Aspekt der Freiwilligkeit oft nicht gewährleistet. Der Mentor bleibt in seiner Tätigkeit beschränkt auf die Organisation, der Coach berücksichtigt auch mögliche Probleme im privaten Bereich des neuen Mitarbeiters.¹³⁹

Für WAHREN unterscheidet sich Mentoring deutlich vom Coaching durch das Fehlen von psychologischen Beratungselementen.¹⁴⁰

Psychotherapie

Das Wort Psychotherapie setzt sich aus Psyche, dem griechischen Wort für Seele, und dem Wort Therapie, das Kranken- oder Heilbehandlung bedeutet, zusammen. Psychotherapie ist also Kranken- oder Heilbehandlung durch Einflußnahme auf die Seele.¹⁴¹ Die Psychotherapie zielt darauf ab, „(...) seelische Leiden zu mildern, gestörte Einstellungen und Verhaltensweisen zu verändern, das gesunde Seelenleben wieder herzustellen und die Entfaltung und Reifung des Menschen zu fördern“ (FEDERSPIEL/LACKINGER KARGER 1996, S. 173).

Ein Psychotherapeut wird bei der Arbeit mit seinem Gegenüber als ersten Schritt oftmals dessen private Vergangenheit explorieren und erst in weiteren Schritten möglicherweise dessen Arbeitsumfeld als Ursache für sein Kommen erforschen. Bei einem Coach ist der Fokus auf die Berufswelt der AdressatIn gerichtet. Diese unterschiedliche Fokussierung ist für SCHREYÖGG der entscheidende Unterschied zwischen Psychotherapie und Coaching.¹⁴² LOOSS/RAUEN sehen, dass sich der Adressat selber helfen können muss. Wenn der Adressat aus eigenem Antrieb heraus eine Veränderung seiner selbst erfahrenen problemhaften Lage mit Hilfe eines Beraters angehen

¹³⁹ Vgl. RAUEN 1999

¹⁴⁰ Vgl. WAHREN 2002

¹⁴¹ Vgl. FEDERSPIEL/LACKINGER KARGER 1996

¹⁴² Vgl. SCHREYÖGG 1996

möchte, ist er kein Adressat für einen Psychotherapeuten, da die Selbstregulationsfähigkeit noch wirksam ist.¹⁴³

Dass Coaching keine Therapie ersetzt und dass dem Coach Grenzen gesetzt sind, wie z. B. bei Abhängigkeitserkrankungen oder bei psychischen Störungen der AdressatInnen, muss der Coach erkennen und anerkennen.

Beratung

Zeigen sich Probleme im Leben des Einzelnen, scheint oftmals für den Betroffenen kein Ausweg in Sicht. Personen, die nicht in diese Geschehnisse involviert sind, können den Ratsuchenden oftmals neue Wege aufzeigen und ihr Selbstvertrauen neu stärken. Die alltagsgebräuchliche Verwendung des Begriffs Beratung meint den Ratschlag eines guten Freundes, eines Familienmitgliedes, des Friseurs oder des Gastwirtes. Professionelle Beratung stellt einen Oberbegriff für viele Beratungstheorien und Beratungsmethoden dar. In der sozialen Arbeit sind wesentliche Erscheinungsformen zum einen die Rechtsberatung und zum anderen die Lebensberatung. Eine Definition aus dem Fachlexikon der sozialen Arbeit lautet:

„Beratung ist der bewußte Ausgleich eines Wissens- und Einsichtsgefälles zwischen Personen mit der Tendenz zur Einwirkung auf das Verhalten der Personen mit dem geringeren Wissens- und Einsichtsstand im Wege der persönlichen Kommunikation“ (GIESE/RETAISKI 1993, S. 136).

Im betrieblichen Kontext ist der Zweck von Beratung „(...) einen reibungsarmen Ablauf in einer bestimmten Angelegenheit zu ermöglichen“ (WREDE 2000, S. 33), also einen bestimmten Ablauf zu optimieren und Probleme, die auf dem Weg der Optimierung auftauchen, zu lösen. Es geht primär um die Ablaufoptimierung, nicht um die Person. Der Berater muss lediglich den fachlichen Anforderungen des Kunden genügen, er muss dem Kunden nicht „gefallen“. Eventuelle Potentiale beim Beratungskunden zu aktivieren oder zu erweitern ist sekundär. Für die Optimierung des reibungslosen Ablaufs muss der zu Beratende dazu bereit sein, vom Berater das als Richtige anempfohlene anzunehmen und umzusetzen. Der Berater gibt eher vor, wann etwas wichtig ist, während beim Coaching der Gecoachte den Ablauf bestimmt. Der Coach gibt lediglich Hilfestellung, wohingegen der Berater als Spezialist mit Fachwissen für seinen Beratungsbereich aufwarten kann.

¹⁴³ Vgl. LOSS/RAUEN 2002

4.5 Anforderungen an den Coach

An das Coaching werden hohe Erwartungen von Seiten des Auftraggebers gestellt. Also muss sich der „gute“ Coach die Frage stellen, was von ihm für seine Aufgabe abverlangt wird. Aus der einschlägigen Literatur lässt sich diesbezüglich folgendes Bild erstellen:

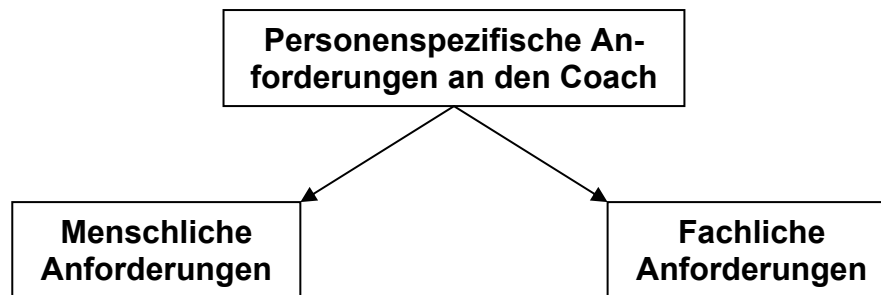


Abbildung 9: Personenspezifische Anforderungen an den Coach

An einen Coach werden vielfältige Anforderungen gestellt. Während für den einen das Äußere des Coaches wichtig sein könnte, steht für den anderen etwa der humorvoll, anregende Umgang im Mittelpunkt solch einer Beziehung. Die personenspezifischen Anforderungen, die sich an die Person des Coaches richten, lassen sich, wie dargestellt, in menschliche und fachliche Anforderungen unterscheiden. Genau diese Kombination aus persönlicher und fachlicher Kompetenz ist die Besonderheit am Coach, die ihn vom fachlichen Berater wie z.B. Steuerberater oder Rechtsberater unterscheidet.¹⁴⁴ Zu den menschlichen Anforderungen des Coaches werden folgende gezählt:

- Breite Lebens- und Berufserfahrung, d.h. dass aufgrund des eigenen beruflichen Werdegangs vielerlei Ausformungen des Arbeitslebens erfahren wurden, die gepaart mit breiter Selbst- und Lebenserfahrung, dem Coach Sicherheit und Souveränität in seiner Arbeit verleihen.¹⁴⁵
- Positive persönliche Ausstrahlung, die weder in das Depressive noch in ein „Alles wird gut“ verfällt. Nicht Stimmungslabilität sollte die Wesensart des Coaches kennzeichnen, eher sollte er sich von aktuellen Stimmungen abkoppeln können und somit auf einer Meta-Ebene zum Korrektiv für den Klienten werden.¹⁴⁶

¹⁴⁴ Vgl. LOOSS/RAUEN 2002

¹⁴⁵ Vgl. SCHREYÖGG 1996, vgl. RAUEN 1999; vgl. MÜLLER-COMMICHAU 2002

¹⁴⁶ Vgl. SCHREYÖGG 1996, vgl. RAUEN 1999; vgl. MÜLLER-COMMICHAU 2002

- Ein angemessener persönlicher Interaktionsstil bezogen auf Sprache, insbesondere eine „(...) angemessene Versprachlichung von Wahrgenommenem (...)“ (MÜLLER-COMMICHAU 2002, S. 30), Mimik und Gestik. Ein Interaktionsstil, der zwischen empfangender und aktiver Haltung wechselt, wird als fördernd beschrieben. Wichtig ist hier, eine Sensibilität für die Adressatin zu entwickeln. Sensibilität meint die Fähigkeit zuhören zu können, Aufmerksamkeit zu halten, Interesse am Anliegen des Gegenübers zu zeigen, sowie auch Empathie und die Glaubwürdigkeit in der Interaktion. Hier kommen auch die verschiedenen Beratungskonzepte des Coaches zum Tragen.¹⁴⁷

Stete Weiterbildung ist für die Aktualisierung personenspezifischer Kompetenzen genauso ein Muss, wie die Reflexion der eigenen Arbeit in Supervisionssitzungen, um frühzeitig den sogenannten „blinden Flecken“ entgegenzuwirken.¹⁴⁸

Zu den fachlichen Anforderungen des Coaches werden folgende gezählt:

- Wenn die Rede von der intellektuellen Flexibilität ist, meint dies eine gute Auffassungsgabe und auch ein breites Allgemeinwissen, vor allem aber die Kompetenz, „(...) unterschiedliche, auf den ersten Blick nicht kompatible Themenfelder miteinander zu verknüpfen“ (MÜLLER-COMMICHAU 2002, S. 30).
- Am Anfang eines Coaching-Kontrakts sollte ein Austausch über die ideologische Orientierung von Coach und Gecoachtem stehen. Jeder der beiden Partner bringt ein bestimmtes Wertesystem mit in die Beratungsbeziehung. Solche unreflektierten Wertesysteme können sich kontraproduktiv zum Coachingprozess auswirken. Zumindest auf der Seite des Coaches sollte die Fähigkeit bestehen, das eigene Wertesystem immer wieder in Frage zu stellen.¹⁴⁹
- Ein weiterer Punkt ist die Feldkompetenz. Damit sind die Vorkenntnisse des Coachs über das Arbeitsfeld des Gecoachten gemeint. Die Feldkompetenz begründet sich aus dem Erfahrungshintergrund des Coaches heraus, d.h., aus welchem Arbeitsfeld er letztlich selbst entstammt. Unterscheiden kann man hier zum einen den Non-Profit-Bereich und den Profit-Bereich. Aus dem ersten Bereich kommen Coaches, die ihre Feldkompetenz als SozialarbeiterIn, SoziologIn oder PsychologIn sammelten. Der zweite Bereich setzt sich aus den Berufsgruppen der Betriebswirte, Wirtschaftswissenschaftler, Juristen und

¹⁴⁷ Vgl. SCHREYÖGG 1996; vgl. RAUEN 1999; vgl. MÜLLER-COMMICHAU 2002

¹⁴⁸ Vgl. RAUEN 1999

¹⁴⁹ Vgl. SCHREYÖGG 1996; vgl. MÜLLER-COMMICHAU 2002

Ingenieure zusammen. Coacht ein Coach der einen Berufsgruppe eine Person der anderen Berufsgruppe kann sich aufgrund der verschiedenen Erfahrungshintergründe „(...) der Transfer von Beratungskompetenz aus der einen in die andere Kultursphäre oft als schwierig (...)“ (SCHREYÖGG 1996, S. 132) erweisen. Dahingegen lässt aber gewisses Nichtwissen auf der Seite des Coaches oft unvoreingenommenes Fragen zu, das „(...) häufig deutlicher die impliziten Vorannahmen in den Feststellungen der Gecoachten sichtbar (...)“ (MÜLLER-COMMICHAU 2002, S. 30) macht. Wenn der Coach über eine hohe Feldkompetenz für den Arbeitsbereich des Gecoachten verfügt, besteht die Gefahr, dass er nicht mehr unvoreingenommen Abläufe und Situationen betrachtet und analysiert.¹⁵⁰ Ein gewisser Grad an Erfahrungen aus dem Arbeitsfeld sowie Interesse am Beruf des Auftraggebers ist sicherlich von Vorteil für den Aufbau und den weiteren Prozess der Coachingbeziehung. „Ein guter Coach kennt aber auch seine Grenzen, d.h. er weiß, daß kein Mensch für alle Beratungsangelegenheiten in Frage kommen kann“ (SCHREYÖGG 1996, S. 132).

Zwei weitere Punkte, die der Coach reflektiert haben sollte, sind zum einen seine Unabhängigkeit und zum anderen seine Rolle als Frau oder Mann im Beratungskontext. Der Punkt der Unabhängigkeit lässt sich unterscheiden:

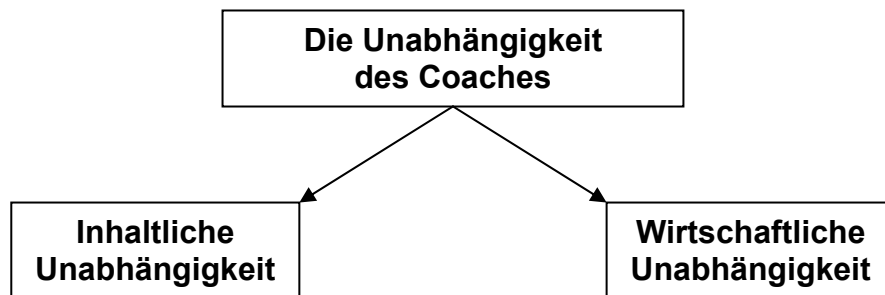


Abbildung 10: Die Unabhängigkeit des Coaches

Die inhaltliche Unabhängigkeit steht im Zusammenhang mit dem organisationsinternen Coach, dem Vorgesetzten als Coach oder dem Coach als Stabsmitarbeiter. Ein organisationsinterner Coach sieht sich dem Problem gegenüber, zum einen dem Unternehmen zu dienen und zum anderen zu wissen, dass im Coachingprozess die Ziele des Gecoachten im Mittelpunkt stehen. Der Coach muss darauf achten, dass das Motiv des Gecoachten nicht mit den eigenen oder den Motiven des Unternehmens vermischt werden. Diese notwendige Differenzierung kann beim Coach zu einer Rollenkonfusion führen, wodurch seine Neutralität als Coach gefährdet

¹⁵⁰ Vgl. RAUEN 1999

wäre.¹⁵¹ Gerade beim Vorgesetzten als Coach zeigt sich dieses Dilemma besonders deutlich. Der Vorgesetzte wird vom Unternehmen am Erfolg nach Zahlen bewertet. Seine Mitarbeiter sind für die Aufgabenerledigung zuständig und er als Vorgesetzter ist zudem für die Karriereentwicklung der Mitarbeiter verantwortlich. Die Folge ist, dass diese Variante von Coaching einer inhaltlichen Beschränkung unterliegt. Tiefergehende persönliche Probleme des Mitarbeiters werden kaum oder gar nicht thematisiert. Freiwilligkeit in der Beratungsbeziehung, das gegenseitige Vertrauen und der Punkt der beidseitigen Akzeptanz sind Grundfeste, die in einem Coachingprozess hohe Prioritäten haben. Durch die Schaffung von Stabsstellen für den organisationsinternen Coach wurde versucht, auf diese Probleme einzugehen.

Der zweite Punkt, die wirtschaftliche Unabhängigkeit, betrifft besonders den externen Coach. Wird er von einem Unternehmen für das Coaching eines Mitarbeiters engagiert, kann er dann in einen Rollenkonflikt steuern, wenn die Ziele des Gecoachten denen des Unternehmens entgegenstehen. Besonders prekär wird die Lage, wenn der Coach vom Auftragsunternehmen wirtschaftlich abhängig ist. Daher sollte es die Aufgabe vom Coach sein, dass kein Auftrag einen unverzichtbaren Anteil seines Gesamteinkommens darstellt.

Die Frage nach dem Geschlecht des Coachs wird aufgrund der bisherigen Lebenserfahrungen entschieden. „Im Prinzip sollte sich jeder Klient einen Coach des Geschlechts suchen, dem er meint, sich besser anvertrauen zu können“ (SCHREYÖGG 1996, S. 128).

Wie dargestellt sind die Anforderungen an das Wissen, an die Fähigkeiten und die Kompetenzen des Coachs sehr hoch. Auf der Seite des Gecoachten stehen dagegen in erster Linie die Motivation und die Offenheit für das Gelingen des Coachingprozesses.

¹⁵¹ Vgl. RAUEN 1999

4.6 Gestaltung von Coachingprozessen

Coaching ist ein Beratungsprozess, der aufgrund seiner mannigfaltigen Erscheinungsvarianten kein mustergültiges Schema aufweist. Jeder Coach schöpft aus seinem Fundus an Erfahrungen und Methoden, die er in die unterschiedlichen Phasen und Sitzungen des Coaching-Prozesses einfließen lässt. Letztlich hängt die Gestaltung von einem Coachingprozess stark vom Coach und seinem Hintergrund sowie vom Gecoachten, der mit seinen Fragestellungen und persönlichen Zielen den Prozess lenkt, ab. Einen Coachingprozess trotzdem überblickartig darzustellen ist möglich, wenn man sich auf eine übergeordnete Ebene begibt, von der aus die Eckpunkte eines solchen Prozesses deutlich zu erkennen sind. Von einer solchen übergeordneten Ebene aus lässt sich die Gestaltung eines Coachingprozesses in drei Verlaufsphasen unterteilen:

- Vorphase
- Hauptphase
- Abschlussphase

Bevor genauer auf die einzelnen Phasen, in die ein Coachingprozess aufgliedert werden kann, eingegangen wird, müssen noch einige wichtige Vorbedingungen angesprochen werden, ohne die ein Coaching nicht gut gelingen kann:

- **Freiwilligkeit.** Der Gecoachte muss freiwillig in die Beratungsbeziehung einwilligen, da „(...) eine erzwungene Beratung eben keine Beratung ist“ (RAUEN 2002 c, S. 233).
- **Diskretion:** „Der Coach begreift sich (...) als personifizierte Diskretion“ (MÜLLER-COMMICHAU 2002, S. 31). Von keinen der beiden Coachingpartner werden Inhalte aus den Beratungen an Dritte weitergegeben. Dieses Gebot ist voraussetzend notwendig, um eine Offenheit zwischen den Partner zu gewährleisten.
- **Persönliche Akzeptanz:** Beide Partner müssen sich neutral gegenüberstehen. Vertrauen und gegenseitige Akzeptanz zwischen Coach und Gecoachten ist wichtige Voraussetzung von beiden Partnern.¹⁵²
- **Veränderungsbereitschaft:** Die Einsicht beim Gecoachten, eine Veränderung des Problems durch seine Person herbeizuführen, sollte vorhanden sein.¹⁵³

¹⁵² Vgl. Rauen 2002 c

¹⁵³ Vgl. Rauen 2002 c

Vorphase

Ziel der Vorphase ist es, dass sich zwischen den Kommunikationspartnern das Beratungsverhältnis konstituiert.¹⁵⁴

Um zu diesem Beratungsverhältnis zu gelangen, muss ein offensichtliches Anliegen vorliegen. Erst durch das Wahrnehmen des Bedarfs nach individueller Unterstützung wird sich eine Person auf die Suche nach einem qualifizierten Coach machen. Nach RAUEN steht der Suchende an diesem Punkt vor dem „(..) Kernproblem der Kontaktaufnahme (...)“ (RAUEN 2002 c, S. 235). Die Zugangsschwelle einen qualifizierten Coach zu finden, ist heutzutage weitaus geringer als zu Beginn der 90er Jahre. Zum einen ist das Angebot an qualifizierte Coachs heute ein vielfach Höheres. Zum anderen wird man auf seiner Suche unterstützt durch Hinweise von Freunden, Kollegen oder von Bekannten. In Fachzeitschriften, Büchern und nicht zuletzt über das Internet wird das Finden zusätzlich erheblich erleichtert.¹⁵⁵ Der Erstkontakt ist meist ein Telefonat. Bereits hier können bisherige Arbeitsschwerpunkte bzw. Erkundungen über besondere Branchenkenntnisse des Coachs eingeholt werden. Erster Eindruck vom telefonischen Gegenüber und das Gefühl der persönlichen Akzeptanz sind wichtige Eckpunkte des Telefonats. Darüber hinaus kann das Telefonat auf bestimmte Punkte hin durchleuchtet werden. Inwieweit ist der Coach auf geäußerte Ziele eingegangen, konnten Fragen beantwortet werden bzw. stehen noch offene Fragen zum weiteren Prozedere im Raum?¹⁵⁶ Der erste Face to Face Kontakt, das Erstgespräch, dient der Abschätzung, ob eine gemeinsame Basis zur weiteren Zusammenarbeit gefunden werden kann. „Die am Coaching interessierte Person benennt ihre Erwartungen (...), der Coach schildert Möglichkeiten und Grenzen seines Beratungsansatzes“ (RAUEN 2002 c, S. 236), um etwaige Übererwartungen zu dämpfen. Weiterhin stehen zur Klärung ethische Fragestellungen an. Thema ist hier die Verantwortung des Coach gegenüber dem Gecoachten und die Klärung einer gemeinsamen Wertebasis. Der Coach muss den Gecoachten darauf hinweisen, dass er ihm keine Aufgaben oder Verantwortungen abnehmen wird. Er ist ein Prozessberater einer interaktiven Zusammenarbeit auf gleicher Ebene.¹⁵⁷

¹⁵⁴ Vgl. MÜLLER-COMMICHAU 2002

¹⁵⁵ Vgl. SCHREYÖGG 1995

¹⁵⁶ BRITT A. WREDE (2000) widmet sich in seinem Buch „So finden Sie den richtigen Coach“ den Fragen des Suchenden. Im Anhang des Buches finden sich Checklisten u.a. zum Thema: Coachinganliegen, vertragliche Regelungen, Gesprächsleitfaden für das erste Telefonat u.v.a.m.

¹⁵⁷ Vgl. Rauen 2002 c

Konstituiert sich das Beratungsverhältnis zwischen beiden Parteien, so werden Inhalte des Verhältnisses in einem Vertrag niedergeschrieben. Eckpunkte sind:¹⁵⁸

- Sitzungsanzahl
- Sitzungsdauer
- Zeitabfolge der Sitzungen
- Gesamtdauer
- Sitzungsorte
- jeweiliges Setting mit seiner Teilnehmerzahl
- Geheimhaltungspflicht
- Höhe des Honorars (Spesen)
- Art der Rechnungsstellung, Zahlungsweise und Ausfallentschädigung
- Ziele und Inhalte des Coaching

Da Coaching in verschiedenen Varianten stattfinden kann, sind verschiedene Vertragsinhalte zu beachten. SCHREYÖGG unterscheidet zwischen organisationsinternem und -externem Coaching. Gerade bei dem organisationsexternen Coach sind weitere Kontraktmöglichkeiten denkbar.¹⁵⁹ Nachdem sich der Coach im Erstgespräch ein erstes Bild vom Problem des Gecoachten machen konnte (und umgekehrt auch), wird nach der Terminierung der weiteren Sitzung dieses Wissen mit in die Hauptphase genommen.

Hauptphase

Um die Ausgangssituation zu klären ist es nötig Informationen zu sammeln, diese in Verbindung zueinander zu setzen und mögliche Problemursachen zu erkennen. Hier ist es durch gezieltes Hinterfragen des Coachs möglich, Ziele klarer zu benennen, zu priorisieren und erste Schritte zu einer Problemlösung zu gestalten. Stärken und Schwächen müssen erkannt und in Verbindung mit dem Umfeld gesetzt werden. Diese Arbeitsphase ist gekennzeichnet durch „(...) mutige Benennungen dessen, was den Gecoachten belastet (...)“ (MÜLLER-COMMICHAU 2002, S. 31). Die Ergebnisse sollten schriftlich fixiert werden, um auf deren Grundlage einen Arbeitsplan zu formulieren, der später überdies zur Evaluation herangezogen werden kann.

Für den weiteren Verlauf des Coaching ist es stets von hoher Wichtigkeit, die Zielformulierung immer wieder im gemeinsamen Gespräch zu spezifizieren.

¹⁵⁸ Vgl. SCHREYÖGG 1996; vgl. RAUEN 2002 C

¹⁵⁹ Vgl. SCHREYÖGG 1996

Denn ein präzise formuliertes Ziel beinhaltet oft schon den Lösungsansatz.¹⁶⁰ Ziele können zwischen End- und Leistungszielen unterschieden werden. „Die Leistungsziele liegen dabei im Einflussbereich des Gecoachten selbst, die Endziele hingegen können nicht direkt erreicht werden, (...)“ (Rauen 2002 c, S. 242) bauen aber oft auf Leistungszielen auf. Der Gecoachte kann durch das Herausfinden der eigenen Werte und Wertungen seine Ziele hierarchisch ordnen und sortieren. Mit seinen Zielen sind immer die Ziele des Gecoachten angesprochen, nicht die einer möglichen Organisation in der der Gecoachte tätig ist. Auch hier ist es wieder wichtig die Ziele und möglichen Lösungswege schriftlich im Arbeitsplan zu erfassen, um die Übersicht des Coaching-Prozesses zu behalten.¹⁶¹

Im Rahmen der gezielten Interventionen werden verschiedene Lösungswege auf ihre Vor- und Nachteile durchleuchtet. Simulationen von Vorgängen und Situationen sowie deren anschließende Bewertung dienen der Förderung verschiedener Sichtweisen und zielen auf die Verbesserung und Erweiterung von Selbstreflexion und Bewusstsein. Der Coach wird in diesem Arbeitsabschnitt vermehrt seine methodischen und kommunikativen Kompetenzen in den Prozess einbringen. Er wird im ständigen Wechselgespräch mit dem Gecoachten stehen und ihm zudem die Wirkungsweisen der verschiedenen Interventionstechniken und Methoden transparent machen.¹⁶²

Das Ziel und die Absicht jeglicher Interventionsmaßnahmen dreht sich um die Erweiterung der Wahlmöglichkeiten im Verhalten und Erleben des Gecoachten. Um seine Ziele zu erreichen muss er seinen bisherigen Einflussbereich erfolgreich überwinden und im neuen Einflussbereich gemeinsam mit dem Coach Teilziele für den Weg zum angestrebten Ziel setzen.¹⁶³

Abschlussphase

Aufgrund der im Arbeitsplan niedergeschriebenen Ziele wird im Anschluss der Interventionen geprüft, ob und inwieweit sich die formulierten Erwartungen erfüllt haben. Sollten alle Ziele und Erwartungen erreicht sein, kann das Coaching beendet werden. Ist dem nicht so, folgt die Suche nach der/den Ursache/n. Anschließend wird das Ziel erneut fokussiert und mit veränderter Interventionstechnik erneut angegangen.¹⁶⁴

¹⁶⁰ Vgl. RAUEN 2002 C

¹⁶¹ Vgl. RAUEN 2002 C

¹⁶² Vgl. RAUEN 2002 C

¹⁶³ Vgl. WREDE 2002

¹⁶⁴ Vgl. RAUEN 2002 C

Diese Arbeit geht einher mit der Erprobung und somit dem Gewinnen an Sicherheit durch den Transfer der persönlichen Verhaltenserweiterung in den beruflichen Alltag.¹⁶⁵

Sind die Ziele zufriedenstellend erreicht worden oder ist das weitere Arbeitsbündnis nicht mehr sinnvoll oder gewünscht, wird das Coaching mit einer Abschlusssitzung beendet.

Zuvor steht die Evaluierung des Coachingprozesses an. Dieser vereinfacht sich, wenn am Anfang klar festgelegt wurde was Erfolg bedeutet. „Diese Kriterien sind Teile der individuellen Ziele und Erwartungen des Gecoachten, die gemeinsam mit dem Coach festgelegt und im Arbeitsplan protokolliert wurden. Idealerweise sind die Ziele klar messbar und somit objektiv überprüfbar“ (RAUEN 2002 c, S. 246). Mit den objektiven Erfolgskriterien ist die individuelle subjektive Zufriedenheit noch nicht berücksichtigt. Oftmals stellt aber gerade die individuelle subjektive Zufriedenheit den Erfolg für den Gecoachten dar. Diese Realität stellt letztlich den Coach vor das Problem, seine Wirksamkeit in Bezug auf andere Coachingzusammenhänge nicht abschätzen zu können.¹⁶⁶

Den Coachingprozess abschließen bedeutet das beidseitige Anerkennen des Endes der Coachingbeziehung. Für den Gecoachten geht eine Zeit zu Ende, in der er ein „(...) überdurchschnittliches Maß an Aufmerksamkeit und Anteilnahme für [seine] (...) persönlichen Belange erfahren (...)“ (WREDE 2000, S. 196) hat. Andererseits muss der Coach darauf hinweisen, dass seine Verpflichtung dem Gecoachten gegenüber mit der Abschlusssitzung endet. Diskretion und Vertraulichkeit, zu Beginn des Prozesses vereinbart, bleiben über den Prozess hinaus als gemeinsame Absprache bestehen.

Dieses Kapitel beschäftigte sich mit dem Begriff Coaching. Die Herkunft und Entwicklung des Begriffs ist stark mit der Begleitung von Spitzensportlern durch einen Coach verknüpft. Attribute wie »Spitzenleistung«, »Motivation« und »Wettbewerb« gelten auch zum Wirtschaftssystem als anschlussfähig. Gedankengut der Psychologie und die Tendenz zur Individualisierung waren weitere Elemente für das Aufkommen von Coaching als Einzelberatungsinstrument. Im Unterkapitel 4.2 wurde auf die Entwicklung von Coaching im Managementbereich eingegangen. Nach den Phasen der Konkretisierung des Begriffs Coaching läuft dieser nun Gefahr, dem Populismus zu erliegen. Deshalb war es notwendig, Kerncharakteristika zu

¹⁶⁵ Vgl. MÜLLER-COMMICHAU 2002

¹⁶⁶ Vgl. RAUEN 2002 c

benennen. Die benannten Charakteristika wurden so modifiziert, dass sie mit dem AdressatInnenkreis dieser Arbeit übereinstimmen. Dieses Vorgehen wurde durch die Abgrenzung zu anderen Methoden (Supervision, Mentoring, Psychotherapie und Beratung) unterstützt. Welche Anforderungen an einen Coach gestellt werden, wird im Unterkapitel 4.5 aufgeführt. Zum einen sind es menschliche und fachliche Anforderungen, denen sich der Coach bewusst sein muss. Zum anderen sollte er stets seine Unabhängigkeit reflektieren. Im letzten Unterkapitel wurden schließlich wichtige Vorbedingungen für das Coaching benannt (Freiwilligkeit, Diskretion, persönliche Akzeptanz und Veränderungsbereitschaft), bevor konkret auf die drei Verlaufsphasen (Vor-, Haupt- und Abschlussphase) eingegangen werden konnte.

5 Handlungskonzept Coaching

Einführung in konzeptionelle Leitlinien

In dem folgenden Kapitel wird eine Antwort auf die eingangs formulierte erkenntnisleitende Fragestellung gegeben. Die voranstehenden Kapitel werden analysiert und dazu genutzt, neue und ergänzende Betrachtungsweisen des Beratungsinstrumentes Coaching in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen zu beleuchten. Es geht um Aspekte im Übergang Schule/Beruf, die dieses Beratungsinstrument für benachteiligte Jugendliche eröffnen kann. Gleichzeitig werden deren Implementierungs- und damit auch Operationalisierungsmöglichkeiten entwickelt. Dies geschieht in Form eines Konzeptes. Coaching rückt in den Mittelpunkt der Betrachtung und wird mit bereits erarbeiteten zentralen Elementen der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher verbunden.

Im allgemeinen fungieren Konzepte als Leitfäden für die pädagogische Praxis¹⁶⁷ und dienen der professionellen Selbstvergewisserung.¹⁶⁸ Es sind gedankliche Grundgerüste, welche Theorie und Methode zusammenfügen und in Beziehung zueinander stellen. Dieser Rahmen beinhaltet Orientierung und Gestaltungsfreiräume. Konzepte zeichnen sich durch Prozessorientiertheit aus, sie bedürfen der ständigen Überprüfung und Weiterentwicklung ihrer Ziele und Inhalte - Evaluation ist damit fester Bestandteil von Konzepten. „Unter Konzept verstehen wir ein Handlungsmodell, in welchem die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht werden“ (GEIßLER/HEGE 1994, S. 23). Auf diese Arbeit bezogen wird in Kapitel 5.1 ein Grundkonzept entwickelt, das als Leitlinie für den Arbeitsbereich Übergang Schule/Beruf verstanden werden soll. Die vorliegende Arbeit ist ein Versuch, ein Meta-Konzept (Handlungskonzept) zu entwickeln, das in der Praxis auf die jeweiligen Bedingungen der Maßnahme, die AdressatInnengruppen und deren Lebenswelt, zugeschnitten werden muss.

Das Konzept gliedert sich in theoretische Überlegungen, in denen Menschenbild und Grundhaltung dargestellt werden, und in konzeptionelle Überlegungen. Hier werden Ziele, Inhalte und deren Vorgehen, auch die Methoden betreffend, benannt. Reflexion und Evaluation finden ebenfalls Eingang in die konzeptionellen Überlegungen.

¹⁶⁷ Vgl. GILLES 1996

¹⁶⁸ Vgl. WÖHRLE 1996

Handlungskonzept „Coaching im Übergang Schule/Beruf“

Einleitung

Das vorliegende Konzept kann als Leitfaden für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und jungen Volljährigen im Übergang Schule/Beruf verstanden werden. Es richtet sich besonders an Professionelle, die im Kontext von sozialer Benachteiligung tätig sind. Dazu gehören berufsvorbereitende und berufsausbildende Maßnahmen mit sozialpädagogischer Betreuung. Mit dem vorliegenden Konzept wird Coaching in der pädagogischen Arbeit (pädagogische orientiertes Coaching) als ein Instrument beschrieben, welches sich im direkten Kontakt zwischen AdressatInnen und Professionellen verortet. Es geht um personenzentrierte Einzelberatung, in der verschiedene soziale Rollen Thema sein können. Coaching als Instrument individueller Beratung ist auf Prozessorientierung angelegt. Im Rahmen berufsqualifizierender Maßnahmen bedeutet Coaching die Begleitung und Unterstützung der AdressatInnen über die gesamte Maßnahmedauer und, falls möglich und gewünscht, im Rahmen von Übergangshilfe auch nach deren Ende. Unabhängig von der Art der Maßnahme lassen sich alle in Orientierungs-, Entwicklungs- und Abschlussphase gliedern, diese Aufteilung entspricht der Praxis der Förderplanung.¹⁶⁹

A-Teil: Theoretische Überlegungen

Menschenbild und Grundhaltung

Das ganzheitliche Menschenbild, welches dem vorliegenden Konzept zugrunde liegt, betrachtet den Menschen einerseits als autonomes Individuum, andererseits als ein Wesen, das auf Sozialität angewiesen ist. Das bedeutet, dass Entwicklung des Menschen nicht ohne einen Austausch mit anderen denkbar wäre. „Mensch wird man durch den Mitmensch“ (PETZOLD zit. n. FEDERSPIEL/LACKINGER 1996, S. 316)¹⁷⁰. Jeder Mensch ist im tiefsten Inneren gut, seelisch gesund und strebt ein Leben in Würde an.¹⁷¹ Lebenssinnezusammenhang und Selbstentfaltung, Ziel- und Sinnorientierung sind weitere Attribute des hier zugrundegelegten Menschenbildes. Die

¹⁶⁹ Vgl. Kapitel 2.5 dieser Arbeit

¹⁷⁰ HILARION PETZOLD versucht, in der von ihm entwickelten Integrativen Therapie, Theorie und Praxis aus der Psychoanalyse, Gestalttherapie, Psychodrama, Körpertherapie und Kognitiver Verhaltenstherapie zusammenzuführen. Die Integrative Therapie zielt darauf ab, den Menschen als Ganzheit zu erfassen.

¹⁷¹ Vgl. FEDERSPIEL/LACKINGER 1996

AdressatInnen verfügen über potentielle Handlungsfähigkeit, die sich lebenslang entfalten kann.¹⁷² Es ist ein Konzept mit positivem Menschenbild, der Blick ist auf Stärken, Fähigkeiten und Ressourcen der AdressatInnen gerichtet. Handlungsleitend ist dabei das Prinzip des kategorischen Imperativs nach IMMANUEL KANT „Handle so, daß die Maxime¹⁷³ deines Handelns allgemeines Gesetz sein kann“ (NEUHÄUSLER 1963, S. 171). Gemäß der konstruktivistischen Perspektive schafft der Mensch seine Wirklichkeit nach eigenen Vorstellungen. Der/die Einzelne bewegt sich dabei in seiner/ihrer eigenen Erfahrungswelt.¹⁷⁴ Begegnungen mit der Welt finden auf dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen statt und werden damit subjektiv und selbstgestaltend gedeutet.¹⁷⁵ Allgemeine Gesetze können dann zustande kommen, wenn Menschen über ihren eigenen Erfahrungshintergrund kommunizieren, also mit anderen im Austausch sind. Bezüglich der erkenntnistheoretischen Haltung werden neben der benannten konstruktivistischen Perspektive die AdressatInnen mit ihrer gesamten Persönlichkeit und Individualität wahrgenommen. Sie werden im Zusammenhang mit ihrer Systemumwelt betrachtet. Der Betrachtung der AdressatInnen aus einer systemischen Perspektive liegt zugrunde, dass der/die Einzelne in Beziehung zu seinen/ihren Mitmenschen und der Umwelt gesehen wird.¹⁷⁶

B-Teil: Konzeptionelle Überlegungen und Überlegungen zur Auswertung

Den Blick auf die Frage gerichtet, welche neuen Aspekte das Beratungsinstrument Coaching im Übergang Schule/Beruf für benachteiligte Jugendliche eröffnen kann, wird der direkte Kontakt zwischen Professionellen und Jugendlichen betrachtet. Dieser direkte Kontakt ist in den Förderprozess implementiert und zeigt sich in allen Phasen der Förderung. Gemeint sind kommunikative Begegnungen, die sowohl berufliche als auch persönliche Inhalte haben können. In Abgrenzung zu anderen Methoden der individuellen Förderung kennzeichnen sich Coachingprozesse durch die Kombination von:

¹⁷² Vgl. SCHREYÖGG 1996

¹⁷³ Das Prinzip des kategorischen Imperativs wird von IMMANUEL KANT Maxime genannt (vgl. NEUHÄUSLER 1963)

¹⁷⁴ Vgl. Kapitel 3.1 dieser Arbeit

¹⁷⁵ Vgl. ZINK, vgl. FISCHER 1995

¹⁷⁶ Vgl. Kapitel 3.1 dieser Arbeit

- Prozessorientierung
- Beziehungsbasis
- Implizite Ziele
- Transparenz
- Konzept
- Dauer
- AdressatInnen
- Qualifikation

Diese acht Einzelcharakteristika nach Rauen geben im Gesamtbild eine umfassende Definition von Coaching wieder.¹⁷⁷ Durch die Veränderung und Anpassung bestimmter Aspekte auf die AdressatInnen in der vorliegenden Arbeit kam eine modifizierte Version dieser Definition zustande. Diese stellt nun den Ausgangspunkt für die konzeptionellen Überlegungen des Beratungsinstrumentes Coaching in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen im Übergangssystem Schule/Beruf dar.

1) Prozessorientierung

Coaching ist ein interaktiver, personenzentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess, der die verschiedenen sozialen Rollen des Menschen zum Thema haben kann (individuelle Beratung auf der Prozessebene).

Coaching als Beratungsinstrument setzt an der „Problemkonstellation“ der/des Einzelnen an und fordert deren aktive Mitbestimmung. Ausgangspunkt ist das Anliegen nach Veränderung, das Streben nach Zielen, die bisher außerhalb des eigenen Aktionsradius lagen. Für Jugendliche im Übergang Schule/Beruf bedeutet dies auf der beruflichen Ebene in der Regel das Ziel einer abgeschlossenen Berufsausbildung und vielfach auch einen Übergang in Erwerbstätigkeit zu verfolgen. Im Arbeitsbereich berufsvorbereitender und berufsausbildender Maßnahmen ist der Übergang von Schule in Ausbildung zunächst nicht gelungen. Das Ziel, diesen Übergang erfolgreich zu bewältigen, liegt zunächst außerhalb des bisherigen Aktionsradius. Das Bewältigen von Hindernissen, verbunden mit der Suche nach Lösungsmöglichkeiten, konnte alleine nicht erkannt bzw. beseitigt werden. Damit sind bei der Zielerreichung professionelle Angebote erforderlich.

¹⁷⁷ Vgl. Kapitel 4.3 dieser Arbeit

Über den gesamten Beratungs- und Betreuungsprozess behält der/die AdressatIn die Verantwortung für sein/ihr Handeln und Tun. Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher ist ein Prozess, somit muss Coaching ebenfalls über den gesamten, zur Verfügung stehenden Zeitraum angelegt werden.

Coaching ist dabei als Unterstützung zu sehen, Erfahrungen und Ereignisse wahrzunehmen, zu interpretieren und diesen angemessen zu begegnen.¹⁷⁸

Dies geschieht durch die „(...) anhaltende kollektive Erkundung der Prozesse, Annahmen und Sicherheiten, aus denen sich die alltäglichen Erfahrungen zusammensetzen“ (RAPPE-GIESECKE zit. n. ISAAC 1999, S. 92).

Der Umgang mit verschiedenen Rollenanforderungen, die an die AdressatInnen gestellt werden, müssen, wie auch die von ihnen gestellten Rollenanforderungen an andere Personen, vom Coach in Form einer Rollenberatung kontinuierlich den AdressatInnen rückgemeldet werden. Diese behutsame Begleitung ist somit ein steter Prozess, der beim Erstkontakt beginnt und mit dem Abschlussgespräch endet. Die Struktur des Prozesses lehnt sich an die Phasen der Maßnahme an, damit ist die Einteilung in Orientierungsphase, Entwicklungsphase und Abschlussphase gemeint.

Eine kontinuierliche Rückkopplung und Überprüfung der Ziele und Vorgehensweisen ist wesentlicher Bestandteil des Coachingkonzeptes. Durch die Kopplung von Ist- und Soll-Zustand der AdressatInnen drückt sich deren Motivation bezüglich der Zielerreichung aus. Professionelle haben die Aufgabe, diese Ziele stets transparent zu halten und den Weg dorthin zu begleiten. Dabei ist im Coachingprozess der Willen der AdressatInnen handlungsleitend und Professionelle bleiben dem Element der Gegenseitigkeit und der Interaktion verpflichtet. Methoden und Vorgehensweisen müssen im gesamten Beratungs- und Betreuungsprozess transparent gemacht werden. Methoden und Interventionen werden so gewählt, dass sie zur Erlebenswelt der AdressatInnen passen und den Prozess des Coachings unterstützen. Prozessbegleitende Evaluation ist wegen ihrer Steuerfunktion ebenso von Wichtigkeit wie die Gesamtevaluation des Prozesses am Ende der Maßnahme.

¹⁷⁸ Vgl. FATZER 1999

II) Beziehungsbasis

Coaching findet auf der Basis einer tragfähigen und durch gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen gekennzeichneten, freiwillig gewünschten Beratungsbeziehung statt.

Zu Beginn einer Maßnahme öffnet das sogenannte Erstgespräch i.d.R. die Beratungsbeziehung zwischen AdressatInnen und Professionellen. Hier wird die Grundlage einer vertrauensvollen weiteren Zusammenarbeit geschaffen. Gespräche und damit die Art der Beziehung zwischen Professionellen und AdressatInnen in der Orientierungsphase sind richtungweisend für die weitere Arbeit. Idealerweise intensiviert sich die Beziehung in der Entwicklungsphase und wird in der Abschlussphase gelockert und letztlich gelöst.

Das Gespräch¹⁷⁹ wird als direkter Kontakt im Förderprozess betrachtet, in dem Coachingprozesse implementiert sind. Darin müssen herrschaftsfreie Räume geschaffen werden.

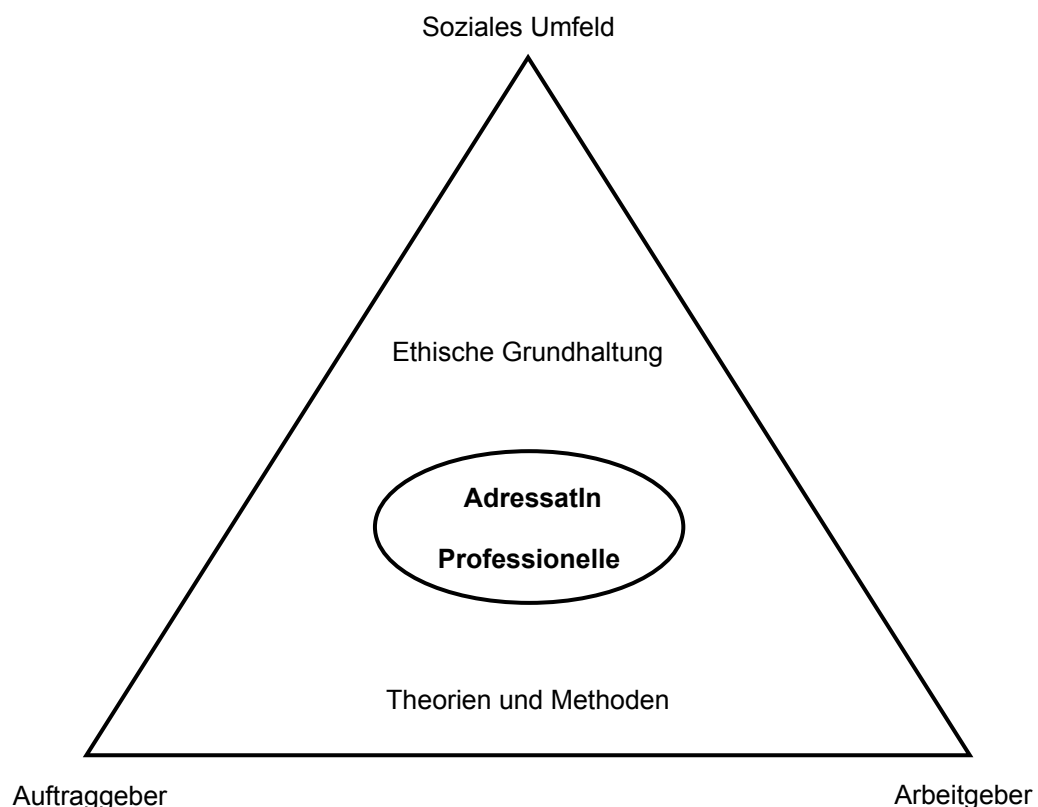


Abbildung 11: AdressatIn und Professionelle in Spannungsdreieck

¹⁷⁹ Gespräch im erweiterten Sinne, Methoden, auch nonverbal, zählen auch dazu.

Den AdressatInnen werden Arbeitsweisen und Methoden transparent gemacht, ebenso die Rolle der Professionellen und die jeweiligen Rahmenbedingungen, auch die Institution und AuftraggeberInnen betreffend.¹⁸⁰ Den AdressatInnen wird ein größtmöglicher Freiraum zur Verfügung gestellt, der aufgrund des Settings ein vertrauensvolles Arbeiten ermöglicht. Eine Balance zwischen Professionellen und AdressatInnen lässt eine symmetrische Beziehung zu, diese wird beispielsweise in der Redebeteiligung deutlich. Die Beteiligten nehmen im Wechsel die Rolle als SprecherIn und ZuhörerIn ein. Die Beratungsbeziehung ist geprägt von Empathie, Kongruenz und Wertschätzung. AdressatInnen sind ExpertInnen ihrer selbst und deren Recht auf Selbstbestimmung wird akzeptiert. Diese Haltung vertreten Professionelle im Coachingprozess, sie garantieren Verschwiegenheit als Basis für Vertrauen und benennen ethische Grenzen, Vorgehensweisen und Regeln, die über das Coaching hinaus im Rahmen der Maßnahme geahndet werden können bzw. müssen. An dieser Stelle werden mögliche Loyalitätskonflikte auf Seiten der Professionellen offen und transparent und stehen der Beziehungsbasis somit nicht im Weg. Die Verantwortung für eigenes Tun und Handeln bleibt weiterhin bei den AdressatInnen.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt für die Gestaltung ist die sogenannte Passung. Diese beinhaltet neben beruflicher Kompetenz und Feldkompetenz der Professionellen auch die persönliche Passung, was sich beispielsweise in Sympathie ausdrückt. Wenn zu Beginn oder während des Coachingprozesses deutlich wird, dass kein vertrauensvolles Arbeitsbündnis miteinander zustande kommt, muss es für den/die Professionelle/n Möglichkeiten geben, nach Rücksprache mit den AdressatInnen, sich entweder KollegInnen hinzuzuziehen oder den Fall abzugeben. Ebenfalls brauchen die AdressatInnen bei Bedarf eine Ausweichmöglichkeit zu anderen Professionellen ihres Vertrauens. Wichtig ist, dass diese Eindrücke und Gefühle im Coaching thematisiert werden.

Zur beruflichen Kompetenz für Coaches in diesem Bereich zählt die Vertrautheit mit Lebensumständen von Jugendlichen in dieser Phase. Eigene biografische Erfahrungen aber auch mehrjährige Berufserfahrung können hilfreich sein, um die Sorgen und Probleme der AdressatInnen nachspüren zu können. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Beziehung den Prozess trägt und sich keine helfende und unterstützende Beziehung aufbauen kann, wenn Professionelle nicht die ehrliche Absicht haben zu helfen bzw. sich den AdressatInnen zuzuwenden ohne sie in ihrer

¹⁸⁰ Auf Transparenz als ein wesentlicher Bestandteil wird in IV eingegangen.

Selbstbestimmung einzuschränken. Zur Beziehung und zur Selbstbestimmung der AdressatInnen gehört auch das Ausräumen von Nähe und Distanz. AdressatInnen entscheiden, welche Themen sie im Coaching öffnen. Sie sind ExpertInnen in eigener Sache. Wird diese Aussage ernst genommen, ist es notwendig, von der beschriebenen zunächst asymmetrischen Beziehung zu einem Arbeitsbündnis zu kommen, welches eine symmetrische Beziehung zwischen AdressatInnen und Professionellen als Grundlage hat.

III) Implizite Ziele

Coaching zielt immer auf eine (auch präventive) Förderung von Selbstreflexion (...) und -wahrnehmung, Bewusstsein und Verantwortung, um so Hilfe zur Selbsthilfe zu geben.

Ein Coachingprozess folgt den benannten und erarbeiteten individuellen Zielen der AdressatInnen. Hieraus können Erfolgskriterien abgeleitet werden, welche die Evaluation von Coaching messbar machen. Neben diesen Zielkriterien ist die subjektive Wahrnehmung, also die persönliche Zufriedenheit mit dem im Coachingprozess Erreichten, entscheidend für den Erfolg des Prozesses bzw. der Maßnahme.

Die professionelle Begleitung soll positive menschliche Potentiale bei den AdressatInnen für die Zielerreichung anregen, freisetzen und ausbauen. Nebeneffekte, sogenannte implizite Ziele, dieser helfenden Beziehung können die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung oder die Steigerung der Bewältigungskompetenz bei Schwierigkeiten im beruflichen, persönlichen oder sozialen Bereich darstellen.

Man unterscheidet intrapersonelle (in der Person) und interpersonelle (zwischen Personen) Nebeneffekte.

Durch den Beratungsprozess kann sich als konstruktiver Nebeneffekt aufgrund der Bearbeitung von persönlichen und sozialen Schwierigkeiten, eine Erhöhung von Selbstreflexion ergeben. Selbstreflexion zählt zu den intrapersonellen Nebeneffekten eines Coachingprozesses.

Zu den möglichen interpersonellen Nebeneffekten kann, infolge verbesserter Selbstwahrnehmung, die humanere Ausgestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen im privaten oder im beruflichen Bereich zählen.

Intrapersonelle und interpersonelle Nebeneffekte sind nicht immer trennscharf. So ist Konfliktfähigkeit zuerst eine intrapersonelle Kompetenz, die sich im Konfliktfall aber als interpersonell darstellt.

Diese impliziten Ziele dienen letztlich dem gesamten Coachingprozess. Sie tragen zur Erhöhung der Selbstregulationsfähigkeit bei und unterstützen das Leitziel der Hilfe zur Selbsthilfe.

IV) Transparenz

Coaching arbeitet mit transparenten Intensionen und erlaubt keine manipulativen Techniken, da ein derartiges Vorgehen der Förderung von Bewusstsein prinzipiell entgegenstehen würde.

Während des gesamten Beratungsprozesses ist es die Aufgabe der Professionellen, das eigene Vorgehen und die einzelnen Schritte der Maßnahme zu verdeutlichen. Die Vorgehensweise steht im Einklang mit den theoretischen Grundsätzen und muss allgemeinen ethischen Richtlinien folgen. Regeln und Absprachen, die zusammen erarbeitet wurden, sind von Seiten der AdressatInnen und der Professionellen zu akzeptieren und einzuhalten.

Damit die AdressatInnen in ihrer ganzen Person gefördert werden, ist es von außerordentlicher Bedeutung, Intensionen (Absichten, Pläne und Vorhaben), Methoden und Techniken des Coachingprozesses den AdressatInnen gegenüber transparent und nachvollziehbar zu machen. Ohne Transparenz ist umfassende Förderung auf der Basis einer symmetrischen Beziehung nicht möglich. Manipulationen stehen der Förderung der Persönlichkeit entgegen. Transparenz ist ein wesentlicher Bestandteil für ein vertrauensvolles Arbeitsbündnis.

V) Konzept

Coaching setzt ein ausgearbeitetes Coaching-Konzept voraus, welches das Vorgehen des Coaches erklärt und festlegt, welche Interventionen und Methoden der Coach verwendet, wie angestrebte Prozesse ablaufen können und welche Wirkzusammenhänge zu berücksichtigen sind. Zudem sollte das Konzept dem Gecoachten soweit transparent gemacht werden, dass Manipulationen ausgeschlossen werden können.

Im Rahmen berufsvorbereitender und berufsausbildender Maßnahmen ist das Arbeiten mit individuellen Förderplänen ein Standardinstrument. Förderplanung beinhaltet zu Beginn eine Anamnese und Analyse des Ist-Zustandes, vereinbarte Ziele werden festgeschrieben und der Prozess der

Umsetzung und damit der Zielerreichung wird geplant, ebenso wie die Leistungen aller Beteiligten. Darüber hinaus wird der Förderprozess begleitet und dokumentiert, Reflexion ist fester Bestandteil. Hieraus ergeben sich Korrektur bzw. Fortschreibung des Förderplans. Dies ermöglicht eine bessere Beurteilung der Effektivität der Maßnahme. Die Effizienz, also die Relation der eingesetzten Mittel zum Ergebnis, kann nach einer Evaluationsphase verglichen und überprüft werden. Ein Konzept, welches die Implementierung von Coaching zum Ziel hat, sieht und verortet Coachingprozesse im Kontext von Förderplanung. Diese dienen der Strukturierung und Legitimierung von Vorgehensweisen auf Seiten der Professionellen und beinhalten diagnostische Instrumente sowie eingesetzte Methoden. Sie stehen den theoretischen Überlegungen nicht entgegen, werden also transparent eingesetzt und dürfen nicht unreflektiert angewandt werden. Der Coach verfügt über eine große Methodenvielfalt. Im Mittelpunkt steht immer der/die AdressatIn selbst. In allen Phasen der Maßnahme bildet das begleitende Gespräch die Basis. Als Methoden können unterschiedliche Gesprächsführungs- und Fragetechniken ebenso zum Einsatz kommen wie beispielsweise Methoden aus der Gestalttherapie und dem Psychodrama. Ziel ist, die Selbstregulationsfähigkeit der AdressatInnen zu stärken und einen Rahmen zu bieten, in dem sie sowohl berufliche als auch private Rollen zum Thema machen können. Mit ihnen gemeinsam werden Situationen, Erlebnisse, Fragen, Ziele und Wünsche betrachtet, Eindrücke und Gesagtes werden gespiegelt und die Möglichkeit andere Perspektiven einzunehmen, wird gegeben.

Mit dem Eintritt in eine Maßnahme beginnt die Orientierungsphase. In dieser Phase wird das Beratungsverhältnis zwischen AdressatInnen und Professionellen konstituiert. Das Erstgespräch gliedert sich in Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. Die Vorbereitung dient der Gestaltung von Setting und Rahmenbedingungen und der inhaltlichen Vorbereitung. Die Durchführung des Erstgesprächs gliedert sich in fünf Gestaltungsebenen, diese sind:

- Zielebene
- inhaltliche Ebene
- Unterlagen und Instrumente
- Rahmenbedingungen
- Beziehungsebene

In der Nachbereitung wird das Gespräch reflektiert und zentrale Elemente werden protokolliert. Wichtiges Ziel des Erstgesprächs ist das Transparentmachen des gesamten Beratungsprozesses. Dazu zählen die Strukturierung der Maßnahme, die Rolle des Professionellen sowie Ziele und Inhalte. Das Erstgespräch ist auch der Beginn der Beziehungsgestaltung und der Aufbau eines vertrauensvollen Arbeitsbündnisses. Des Weiteren wird es als erstes Berufsentwicklungsgespräch mit Zielvereinbarungen eingesetzt. Die im Erstgespräch gesammelten Daten (z.B. diagnostische Ersteinschätzung, biografische Daten, Informationen über schulische und berufliche Entwicklung sowie zum sozialen Umfeld) werden im weiteren Beratungs- und Betreuungsprozess vervollständigt.

In der Entwicklungsphase werden Informationen verdichtet und in Verbindung zueinander gebracht. Ziele werden spezifiziert, gemeinsam mit den AdressatInnen in eine hierarchische Ordnung gesetzt und in überschaubare Teilziele untergliedert. Das Erreichen von Teilzielen hat motivierende Wirkung und versetzt die AdressatInnen in die Lage, ihren Einflussbereich erfolgreich zu erweitern. Diese schrittweise Erprobung neuer Verhaltensweisen im erweiterten Einflussbereich und der damit verbundene Gewinn an Sicherheit lassen die gewünschten Ziele erreichbar erscheinen. Eigene Leistungen, die für die Zielerreichung förderlich sind werden ebenso benannt wie Beiträge, die der Zielerreichung im Weg stehen. Ein wesentliches Kriterium ist ebenfalls das Benennen von Indikatoren, anhand derer beurteilt werden kann, ob das gewünschte Ziel erreicht wurde. Das schriftliche Fixieren der Zielvereinbarung im Förderplan dient der Überprüfung der Zielerreichung und zugleich der Evaluation des gesamten Förderprozesses. Die Zielvereinbarungen stellen keine feste Größe dar, im gesamten Coachingprozess dienen sie stets der Abgleichung mit dem erreichten Ist-Zustand und der Überprüfung, ob sie weiterhin Bestand haben. Coaching gibt ein Setting vor, welches auf das Einbringen eigener Themen fokussiert ist und Perspektiven öffnet, wie diese im Zusammenhang mit der gesamten Persönlichkeit und im Maßnahmekontext betrachtet werden können. Auch die Betrachtung möglicher Alternativen und besonders die Anleitung zur Selbstreflexion sind Gegenstand des Coachings. In diesen Prozess bringt der/die Professionelle seine/ihre Person durch methodische und kommunikative Kompetenz ein. Ein wesentlicher Bestandteil ist das deutlich Machen der gewählten Vorgehensweisen sowie der Wirkungsabsichten eingesetzter Interventionen und Methoden.

In der Abschlussphase ist der Blick auf den Entwicklungsprozess der AdressatInnen gerichtet. Reflexion, Konkretisierung und Umsetzung beruflicher und privater Perspektiven, die sich an die jeweilige Maßnahme anschließen, stehen im Mittelpunkt. Die Vermittlung in Berufsausbildung bzw. in Erwerbstätigkeit gehören zum Maßnahmeziel und müssen daher vom Coach deutlich benannt werden. Bereits zu bzw. vor Beginn der Maßnahme muss diese Vorgabe als Grundlage für ein Arbeitsbündnis von allen Beteiligten anerkannt werden. Für den Coachingprozess heißt das erworbene Kompetenzen, persönliche Entwicklungen und erlangte Verhaltensweisen in Bezug zur Beruflichkeit zu stellen. Gerade für benachteiligte Jugendliche sind Wahlmöglichkeiten den Ausbildungsberuf betreffend häufig sehr eingeschränkt. Doch gerade der Gewinn an persönlicher Kompetenz und Sicherheit befähigen den/die Einzelne/n, vorhandene Möglichkeiten im eigenen Sinn zu nutzen. Mit Beendigung der Maßnahme wird auch das Setting aufgelöst. Die AdressatInnen sind in ihrer Selbstregulationsfähigkeit gestärkt und für die Wahrnehmung persönlicher Belange sensibilisiert. Mit dem Arbeitsbündnis endet auch der Coachingprozess. Diskretion und Vertraulichkeit bleiben auch unter dem Aspekt des Datenschutzes über die Maßnahmen hinaus bestehen.

VI) Dauer

Coaching findet in mehreren Sitzungen statt und ist zeitlich begrenzt.

Berufsvorbereitende und berufsausbildende Maßnahmen sind von unterschiedlicher Dauer. Exemplarisch werden an dieser Stelle folgende Lehrgänge und Qualifizierungsmaßnahmen genannt:¹⁸¹

- tip-Lehrgang: Diese Maßnahme verbessert die Chancen, an berufsvorbereitenden Maßnahmen teilzunehmen bzw. einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden.
 - ▶ 3 Monate
- BBE-Lehrgang: Ziel ist eine Verbesserung der Chancen bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz
 - ▶ bis zu 12 Monaten
- G-Lehrgang: Vorbereitung auf eine betriebliche Ausbildung
 - ▶ bis zu 12 Monaten
- FAUB-Maßnahmen: Verbesserung der Chancen bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz

¹⁸¹ Vgl. BMBF 2002

- ▶ 11 Monate
- BaE: Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung
 - ▶ bis zu 42 Monaten
- abH: Ausbildungsbegleitende Hilfen
 - ▶ bis zu 42 Monaten

Je nach Bundesland und Region werden unterschiedliche Lehrgänge und Maßnahmen angeboten. (Schulische Angebote werden in diesem Konzept nicht berücksichtigt.) Die Dauer ist richtungsweisend für die Strukturierung und Begrenzung der Coachingprozesse entlang der Zeitachse der Maßnahmen. In Absprache zwischen Professionellen und AdressatInnen müssen die Häufigkeit der Coachingkontakte, die Dauer der einzelnen Coachingsitzungen und der Ort für das Coachinggespräch festgelegt werden. Dabei agieren Professionelle immer vor dem Hintergrund der gesamten Maßnahmedauer. Bei der Häufigkeit der Coachingkontakte ist darauf zu achten, dass die AdressatInnen nicht von ihren Alltagsaufgaben abgelenkt werden. Auch muss sichergestellt sein, dass den AdressatInnen ausreichend Zeit zwischen den Coachingkontakten zur Verfügung steht um sich auf ihre nächsten Schritte der Zielerreichung vorbereiten zu können. Die Dauer der einzelnen Coachingsitzungen soll mindestens so lange sein, dass gewährleistet ist, dass die AdressatInnen sich ihrer nächsten Schritte bewusst sind und diese umsetzen können. Die Häufigkeit und die Dauer von Coachingkontakten sind in Abhängigkeit von anderen Gesprächsarten im Förderprozess zu sehen. Unter kleinen Gesprächen, die dem Coachingprozess indirekt dienen, sind Kontakt- und Beziehungsgespräche sowie ein kurzer gegenseitiger Informationsaustausch zu zählen. Große Gespräche, wie das Erstgespräch, Diagnosegespräch, Auftragsgespräch, Zielvereinbarungsgespräch und das Abschlussgespräch werden ergebnisorientiert geführt. Handlungsleitend sind die Ziele der AdressatInnen. Der Ort für das Coachinggespräch wird so gewählt, dass eine vertrauensvolle Arbeit möglich ist und beide eine hohe Aufmerksamkeit bewahren können.

VII) AdressatInnen

Coaching richtet sich an eine bestimmte Person [Gruppen-Coaching: für eine genau definierte Gruppe von Personen] und deren Berufsausübung.

Coaching im Rahmen des vorliegenden Konzeptes richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsenen, die an berufsvorbereitenden oder berufsausbildenden Maßnahmen mit sozialpädagogischer Betreuung teilnehmen. Die AdressatInnen fallen zu einem großen Teil unter das Kriterium der sozialen Benachteiligung. Die Teilnahme an den Maßnahmen dient der Festigung der Berufswahl, der Verbesserung von Berufschancen sowie der Vorbereitung auf eine Ausbildung oder der Berufsausbildung selbst.

Coaching kennzeichnet sich u.a. durch die freiwillige Teilnahme der AdressatInnen, ihre Veränderungsbereitschaft und Motivation sowie die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit unter zeitlichem Aufwand. Da bei der Teilnahme an berufsqualifizierenden Maßnahmen nicht immer vorausgesetzt werden kann, dass es sich um eine selbstbestimmte, freiwillige Entscheidungen der AdressatInnen handelt,¹⁸² ist es von besonderer Wichtigkeit, einen herrschaftsfreien Raum im Coachingprozess zu öffnen, der ein vertrauensvolles Arbeiten ermöglicht. Infolgedessen ist Coaching zwar in den Kontext von Maßnahmen eingebettet, bietet aber den Rahmen Coaching mit eigenen Themen zu füllen und zu gestalten.

MASLOW beschreibt mit der Hierarchie der Bedürfnisse, dass zuerst Mangelbedürfnisse befriedigt sein müssen bevor Wachstumsbedürfnisse angegangen werden können.¹⁸³ Daran wird deutlich, dass der Coach inhaltlich für alle Aspekte offen sein muss und sein Augenmerk auch auf die Befriedigung von Grundbedürfnissen zu richten hat. Durch das Spiegeln und Benennen von möglichen Zusammenhängen zwischen sogenannten Mangelbedürfnissen und Wachstumsbedürfnissen und die Freiheit im Coachingprozess, sich allen sozialen Rollen der AdressatInnen zuzuwenden, wird dem Aspekt der Freiwilligkeit Raum gegeben. Der Blick ist darauf gerichtet, dass erst durch die Befriedigung von Mangelbedürfnissen eine Bereitschaft und Motivation der AdressatInnen entwickelt werden kann, um den eigenen Aktionsradius zu erweitern. An diesem Punkt können Coachingprozesse einsetzen. Dazu gehört das Verfolgen beruflicher Ziele,

¹⁸² Häufig fehlen attraktive und passgenaue Alternativen. Die AdressatInnen dieser Arbeit werden von Arbeitsamt- und Berufsberatern mit deren Einstimmung den Maßnahmen zugewiesen.

¹⁸³ Vgl. SEIFFGE-KRENKE/TODT 1977

die bisher nicht erreicht werden konnten. In dieser Phase stellt sich die Bereitschaft ein, dass die AdressatInnen eine innere Bindung zu ihren Zielen aufbauen können. Diese Bindung im Zusammenwirken mit dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen stellen eine geeignete Basis für das Gelingen des Coachingprozesses dar.

Verantwortungsübernahme, eine realistische Selbsteinschätzung sowie das Erkunden eigener Entwicklungspotentiale sind aber Voraussetzung für Veränderungsbereitschaft, das Erreichen eigener Ziele, die Übernahme von Eigenverantwortung und die Entwicklung intrinsischer Motivation. Erst damit wird möglich, dass AdressatInnen eigene Ziele mit professioneller Hilfe erreichen können.

VIII) Qualifikation

Coaching wird praktiziert durch Professionelle, mit erziehungswissenschaftlichem Hintergrund sowie praktischen Erfahrungen bezüglich der Anliegen des oder der Gecoachten (um die Situation fundiert einschätzen und qualifiziert beraten zu können).

Professionelle die Coaching in diesem Arbeitsfeld durchführen, bedürfen fachlicher und persönlicher Qualifikationen, Methodenkompetenz sowie Kompetenzen zur Beziehungsgestaltung. Von ihrem Ausbildungsweg entstammen sie dem erziehungswissenschaftlichen Bereich, es sind vor allem SozialpädagogInnen, SozialarbeiterInnen und DiplompädagogInnen, die sich auf Coaching spezialisiert oder fortgebildet haben. Zu den fachlichen Qualifikationen zählen vor allem Feldkompetenz, Kenntnisse der Benachteiligtenförderung und der Maßnahmenstruktur sowie Theoriewissen und die Fähigkeit zu reflexivem Arbeiten. Im Coachingprozess müssen Professionelle in der Lage sein, Methoden transparent und nachvollziehbar einzusetzen. Zur Methodenkompetenz gehören daher neben einem hohen Maß an Methodenvielfalt auch diagnostische Kompetenzen. Das Arbeiten in Netzwerken, dem Case Management Gedanken folgend, ist für den Coach bezeichnend. Zu den zentralen Fähigkeiten zählen Kommunikationsfähigkeit, Techniken der Gesprächsführung und das Denken in Zusammenhängen. Der Coach geht offen auf die AdressatInnen zu, er ist bereit sich den Jugendlichen authentisch zuzuwenden und kann sich aufgrund eigener Erfahrungen und Berufspraxis in die Themen der AdressatInnen einfühlen. Supervision, kollegiale Fallgespräche und regelmäßige Fort- und Weiterbildungen stellen die Qualität im Coachingprozess sicher.

6 Resümee und Perspektiven

Ausgehend von der Suche nach Ansatzpunkten für Coachingprozesse in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher im Übergang Schule/Beruf wurden im Verlauf dieser Arbeit unterschiedliche Aspekte herausgearbeitet. Im Anschluss an die Einleitung stand in Kapitel zwei die Lebensphase der Jugendlichen im Mittelpunkt. Neben beruflichen Sozialisationsprozessen wurde das Schul- und Bildungssystem samt Übergangssystemen beleuchtet. Das Segment der sozialen Benachteiligung wurde betrachtet und Maßnahmen sowie pädagogische Ansätze in diesem Arbeitsbereich herausgearbeitet. Im Konzept wurden fachliche Qualifikationen und Feldkompetenz der Professionellen, wie Kenntnisse über die im Kapitel zwei erarbeiteten Aspekte, genannt.

Die Darlegung des Gründgerüsts, welches sich in den theoretischen Überlegungen des Konzeptes wieder findet, wurde im Kapitel drei erarbeitet. Systemtheorie und Konstruktivismus sind dabei zentral. Daran schlossen sich Empowerment und Case Management als zwei Theorien an, die bereits Einzug in die berufliche Qualifizierung Benachteiligter gefunden haben. An deren Darstellung wurde deutlich, dass neue und passgenaue Förderinstrumente entwickelt werden müssen.

Daraus resultierend wurde das Beratungsinstrument Coaching in Kapitel vier eingeführt. Die Herkunft und Entwicklung von Coaching eröffneten das Kapitel. Anschließend wurde eine Definition mit acht Charakteristika, passend für die AdressatInnen dieser Arbeit, entwickelt. Abgrenzungen zu anderen Beratungsinstrumenten sowie Anforderungen an den Coach und der Aufbau eines Coachingprozesses beschlossen das Kapitel.

Im fünften Kapitel wurden coachingspezifische Definitionen in den Bereich der Benachteiligtenförderung übertragen und ein Handlungskonzept für die Soziale Arbeit entwickelt.

Die Entscheidung für die Rezeption des Verfahrens Coaching und dessen Übertragung in die Soziale Arbeit ist aus dem Interesse heraus entstanden, neuen Methoden für die Praxis der beruflichen Qualifizierung mit benachteiligten Jugendlichen zu finden. Ferner werden an dieses Arbeitsfeld verstärkt Forderungen von außen nach effektiveren und effizienteren Arbeitsweisen bei gleichzeitiger Qualitätssteigerung herangetragen. Coaching, als stark zielorientiertes Beratungsinstrument verspricht innerhalb zeitlicher Begrenzung evaluierbare Ergebnisse.

Anhand des Coachings im Rahmen individueller Förderplanung konnte für den Bereich der Benachteiligtenförderung gezeigt werden, dass durch einen permanenten Zielvereinbarungsprozess das Ergebnis die Befähigung zur Übernahme von Selbstverantwortung ist. Die Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeiten, wie sie für Coaching benannt wurden, steuert das gleiche Ziel, nämlich die Hilfe zur Selbsthilfe, an.

Empowerment als ein Konzept der Sozialen Arbeit, stützt sich auf die gleichen Grundannahmen wie Coaching. Beide Konzepte gehen von einem positiven Menschenbild aus. Sie wollen den Menschen zur Selbstbestimmung befähigen, setzen an Stärken und Kompetenzen der Individuen an und haben die Hilfe zur Selbsthilfe zum Ziel. Empowerment und die individuelle Förderplanung stellen beide eine Abkehr von defizitorientierten Sichtweisen vergangener sozialpädagogischer Konzepte dar.

Case Management ist eine Methode, bei der es um die Koordination der Hilfeleistungen für AdressatInnen in kommunalen Zusammenhängen geht. Der Case Manager versucht vorhandene Mittel und Möglichkeiten effizient, rational und zielgerichtet einzusetzen. Dem Case Management kommt in der Arbeit der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher eine ergänzende Rolle zu. Eine Abstimmung mit Einrichtungen, mit denen die AdressatInnen im Kontakt stehen oder die sie kontaktieren sollten, wird von Professionellen mit dem Einverständnis der AdressatInnen vorgenommen. Hier zeigen sich viele Übereinstimmungen von Case Management und Coaching; viele der von GÖGERCIN formulierten Arbeitsphasen sind mit Coaching kompatibel¹⁸⁴. Die Übernahme einer anwaltlichen Funktion ist im Coaching jedoch nicht denkbar. Dort ist es die Aufgabe des Coachs, seine AdressatInnen zu befähigen solche Funktionen eigenständig wahrzunehmen.

Die Kombination von Coaching mit Methoden der Sozialen Arbeit gibt der Benachteiligtenförderung ein weiteres Instrument an die Hand um, den Förderprozess und methodisches Handeln stringent, transparent und zielgerichtet zu gestalten.

Die Übernahme von dem bisher für Führungskräfte und Manager vorbehaltenen exklusiven Beratungsinstrument Coaching, kann, übertragen auf AdressatInnen der Sozialen Arbeit eine beträchtliche Imageaufwertung

¹⁸⁴ Z.B. ist in der ständigen Evaluation der Aspekt der Effizienz und Effektivität der eingesetzten Mitten mitentscheidend über die Fortführung oder Beendigung der Maßnahme. Im Coaching zeigt sich die Kopplung von Effizienz und Effektivität darin, dass das Coaching zur Leistungsfähigkeit des Unternehmens beitragen soll.

darstellen. Für den Bereich dieser Arbeit könnte eine mögliche Folge die Unterstützung der Abkehr von der Defizitorientierung sein. Somit würde Coaching die u.a. vom Empowerment angestoßenen Prozesse aktiv fördern. Eine weitere positive Auswirkung aus Sicht der Jugendlichen könnte die allmähliche Abkehr des stigmatisierenden Begriffs der »benachteiligten Jugendlichen« darstellen.

Coaching stellt insgesamt gesehen ein passendes und geradliniges Gesamtkonzept dar, welches die Praxis der Sozialen Arbeit sinnvoll ergänzt und somit bereichert:

- Transparenz und Partizipation
- Ergebnisorientiertheit
- Freiwilligkeit im direkten Kontakt
- Symmetrische Beziehung
- Kontinuierliche Rückkopplung
- Hierarchiefreier Raum
- Zielvereinbarung als Evaluationskriterium
- AdressatInnen sind Motor
- alle sozialen Rollen können thematisiert werden

Bei der Integration von Coaching in die Soziale Arbeit mit besonderem Blick auf das Übergangssystem Schule/Beruf und speziell auf benachteiligte Jugendliche wird es notwendig, sozialpädagogische Maßnahmen vorbereitend bzw. ergänzend zu implementieren. Das lässt sich an den folgenden Punkten exemplarisch darstellen:

Als vorbereitende Maßnahmen sind besondere vertrauensbildende Elemente zu Beginn des Beratungskontaktes zu zählen. Mögliche negative Erfahrungen mit Erwachsenen, wie beispielsweise fehlende positive innerfamiliäre Bezugspersonen oder frustrierende Schulerfahrungen müssen an diesem Punkt berücksichtigt werden.

Eine weitere vorbereitende Maßnahme ist im Punkt der Motivation¹⁸⁵ zu sehen. Erst wenn Mangelbedürfnisse beseitigt werden konnten, können die AdressatInnen Wachstumsbedürfnisse entwickeln. Der Professionelle begleitet die AdressatInnen bei allen kleinen und großen Schritten um genau diesen Punkt zu erreichen. Damit können die AdressatInnen innerlich offen für Wachstumsbedürfnisse werden. Es kommt zu einem kontinuierlichen Prozess in welchem die AdressatInnen sich Stück für Stück stärker ihren Zielen verbunden fühlen und sich diesen somit nähern.

¹⁸⁵ Vgl. hierzu im Kapitel 5 den Punkt VII AdressatInnen

Eine mögliche ergänzende Maßnahme ist die zeitweise Übernahme einer anwaltlichen Funktion für die AdressatInnen. Jeder Professionelle in diesem Arbeitsfeld sollte zum Ziel haben, dass die AdressatInnen ihre Angelegenheiten auf der Handlungsebene selbst zu regeln lernen. Doch kann es unter bestimmten Umständen hilfreich sein, wenn die Professionellen sich mit den AdressatInnen auf deren Handlungsebene begeben.

So wird aus der Übertragung von Coaching in die Soziale Arbeit nicht lediglich Coaching in der Sozialen Arbeit sondern ein pädagogisch orientiertes Coaching.

Coaching als ein Beratungsinstrument für die Soziale Arbeit und deren unterschiedliche Teilbereiche sollte auf dessen Anschlussfähigkeit wissenschaftlich untersucht werden. Die unreflektierte Übernahme von Coaching in den Bereich der Sozialen Arbeit wird den AdressatInnen nicht gerecht.

Gegen eine unreflektierte Übernahme von Coaching spricht eine mögliche eklektische Methodenkombination. Hier könnte z.B. Evaluationsforschung unterstützend wirken um verschiedene Methodenkonzepte im Coachingprozess zu begleiten. Eine nicht fundierte Methodenkombination kann zu ungeahnten Folgen bei den Ergebnissen führen und würde so dem gemeinsame Ziel, Hilfe zur Selbsthilfe, entgegenwirken.

7 Bibliographie

BAUMERT, JÜRGEN (HG.): Pisa 2000. Schülerleistungen im Internationalen Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001

BECK, REINHILDE / SCHWARZ, GOTTHART: Konfliktmanagement, 1. Auflage, Sandmann, Alling 1995

BERGMANN, CHRISTINE: Vorwort der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, In: FÜLBIER, PAUL; MÜNCHMEIER, RICHARD (HG.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Votum Verlag, 2. Auflage 2002, S. 13-14

BERTRAM, MECHTHILD / ELSON, PETER / ORTHBRANDT, HANIA: Berufsentwicklungsplan in der Förderpraxis. Förderung in der Mitarbeiter(innen)fortbildung, hiba, Weiterbildung, Band 20/15, 1. Auflage, Heidelberg 2003

BÖHNISCH, LOTHAR: Sozialpädagogik der Lebensalter, Juventa Verlag Weinheim und München 1997

BÖNING, UWE: Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungs – Instrument. Eine 10-Jahres-Bilanz. In: RAUEN, CHRISTOPHER (HG.): Handbuch Coaching. 2. überarb. und erw. Auflage, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen 2002, S. 21-43

BRAUN, FRANK; LEX, TILLY; RADEMACKER, HERMANN: Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Expertise, Arbeitspapier 1/1999

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT JUGENDSOZIALARBEIT (BAG JAW): Diskussionspapier des Fachausschusses III „Grundsatzfragen der Jugendsozialarbeit“ der BAG JAW. Jugendsozialarbeit und (Erwerbs)-Arbeit, 1999, http://www.bagjaw.de/pub_pos_diskus_falll_jsa.html, 16.03.2003

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT JUGENDSOZIALARBEIT (BAG JAW): Stellungnahme der BAG JAW zum Berufsbildungsbericht, 2001, http://www.bagjaw.de/pub_pos_berufsbildbericht.html, 16.03.2003

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (HG.):
Berufsbildungsbericht Teil 1, Berlin 2000
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (HG.): Berufliche
Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf –
Benachteiligtenförderung, Berlin 2002
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (HG.): Jugendliche
ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/EMNID Untersuchung, Bonn 1999
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ)
(HG.): Elfter Kinder- und Jugendbericht, 2002
- CHRISTE, GERHARD: Zukunft der Arbeitsgesellschaft, In: FÜLBIER, PAUL;
MÜNCHMEIER, RICHARD (HG.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Votum
Verlag, 2. Auflage 2002, S. 114-132
- COESTER-WALTJEN, DAGMAR: Familienrecht, Deutscher Taschenbuch Verlag,
4. Auflage, München 1999
- DE ROOS, SIJTZE: Supervision und Coaching: Trends in den Niederlanden. In:
STRAUSS, ANGELIKA / AWECKER, PETER (HG.): Coaching /
Österreichische Vereinigung für Supervision. Schriftreihe Supervision,
Band 4, Studien-Verlag, Innsbruck 2002, S. 176-178
- DEUTSCHE SHELL (HG.): Jugend 2000, 13. Shell Jugendstudie, Leske und
Budrich, Opladen 2000
- DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE (HG.):
Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Frankfurt am Main, 3. Auflage 1993
- DROSDOWSKI, GÜNTHER / GREBE, PAUL: Duden. Etymologie. Band 7,
Dudenverlag, Mannheim 1963
- ENGGRUBER, RUTH: Überlegungen zur Professionalität in der beruflichen
Bildung. In: ENGGRUBER, RUTH (HG.): Berufliche Bildung benachteiligter
Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke,
Münster 2001, S. 197-218

- FATZER, GERHARD: Qualität und Leistung von Beratung. In: FATZER, GERHARD: Qualität und Leistung von Beratung. Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung. Ed. Humanistische Psychologie, Köln 1999, S 7-26
- FAULSTICH, PETER: „Arbeitsgesellschaft“ als Zeitdiagnose - „Arbeitsorientierung“ als Bildungsprinzip? In: WITTPOTH, JÜRGEN (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnosen. Bertelsmann, Bielefeld 2001, S. 118-138
- FEDERSPIEL, KRISTA / LACKINGER KARGER, INGEBORG: Kursbuch Seele. Was tun bei psychischen Problemen? 1. Auflage, Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln 1996
- FISCHER, HANS-RUDI: Radikaler Konstruktivismus. In: Familiendynamik. 20. Jg., Heft 4, 1995, S. 392-395
- FORTMEIER, PAUL: Coaching – eine Dienstleistung von Supervisorinnen und Supervisoren. In: STRAUSS, ANGELIKA / AWECKER, PETER (HG.): Coaching / Österreichische Vereinigung für Supervision. Schriftreihe Supervision, Band 4, Studien-Verlag, Innsbruck 2002, S. 169-170
- FÜLBIER, PAUL; MÜNCHMEIER, RICHARD (HG.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Votum Verlag, 2. Auflage 2002
- GABLERS WIRTSCHAFTSLEXIKON: Schlüsselqualifikation. In: GABLERS WIRTSCHAFTSLEXIKON Q-T, 12. Auflage, Gabler, Wiesbaden 1988, S. 398
- GALUSKE, MICHAEL: Methoden der Sozialen Arbeit, Eine Einführung, Juventa Verlag, 3. Auflage 2001
- GIESE, DIETER / RETAIKI, HERBERT: Beratung. In: DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE (HG.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Frankfurt am Main, 3. Auflage 1993, S. 136-138
- GILLES, CHRISTOPH: Sport, Bewegung und Abenteuer – Konzepte aus der Praxis heraus entwickeln, In: DEINET, ULRICH / STURZENHECKER, BENEDIKT (HG.): Konzepte entwickeln: Anregungen und Arbeitshilfen zur Klärung und Legitimation, Juveta Verlag, Weinheim, München, 1996

- GÖGERCIN, SÜLEYMANN: Case Management in der Jugendsozialarbeit¹, In: FÜLBIER, PAUL; MÜNCHMEIER, RICHARD (HG.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Votum Verlag, 2. Auflage 2002, S. 977-984
- HEINZ, WALTER: Arbeit, Beruf und Lebenslauf: eine Einführung in die berufliche Sozialisation, Juventa Verlag Weinheim und München 1995
- HERRIGER, NORBERT: Empowerment in der Sozialen Arbeit, Eine Einführung, Verlag W. Kohlhammer, 2. Auflage 2002
- HOFMANN, ANNEGRET / BRANDTNER, HANS / GOCKEL, GUDRUN: Aufgabenfeld: Sozialarbeit in Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaften. Eine Einführung, hiba, Weiterbildung, Band 20/12, Heidelberg 2003
- KNIESCHEWSKI, ELMAR: Klient. In KREFT, DIETER / MIELENZ, INGRID (HG.): Wörterbuch der sozialen Arbeit. 4., vollst. überarb. u. erw. Auflage, Beltz, Weinheim 1996, S. 367-368
- LEX, TILLY: Individuelle Beeinträchtigung und soziale Benachteiligung – eine empirische Begriffsbestimmung, In: FÜLBIER, PAUL / MÜNCHMEIER, RICHARD (HG.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 1, Votum Verlag, 2. Auflage 2002, S. 469-485
- LOOSS, WOLFGANG: Coaching – Qualitätsüberlegungen beim Einsatz von Coaching. In: FATZER, GERHARD (HG.): Qualität und Leistung von Beratung: Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung. Ed. Humanist. Psychologie, Köln 1999, S. 105-132
- LOOSS, WOLFGANG / RAUEN, CHRISTOPHER: Einzel-Coaching – Das Konzept einer komplexen Beratungsbeziehung. In: RAUEN, CHRISTOPHER (HG.): Handbuch Coaching. 2. überarb. und erw. Auflage, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen 2002, S. 115-142
- MAGISTRAT DER STADT DARMSTADT (HG.): Schulbroschüre. Ein Wegweiser durch die Bildungseinrichtungen in Darmstadt, 12. Auflage 2001
- MEISSINGER, HEINZ / TÜRCK, GIESELA / WILLMANN, HELMUT: Langenscheidts Taschenwörterbuch Englisch, vollst. Neubearbeitung, Langenscheidt, Berlin und München 1990

- MEHL, HANS PETER: Klient. In: DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE (HG.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Frankfurt am Main, 3. Auflage 1993, S. 566
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: MittAB 1, 1974, S. 36-43
- MÜNCHMEIER, RICHARD: Strukturwandel der Jugendphase, In: FÜLBIER, PAUL; MÜNCHMEIER, RICHARD (HG.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Votum Verlag, 2. Auflage 2002
- MÜLLER-COMMICHAU, WOLFGANG: „Die Landkarte ist nicht die Landschaft“ oder „Qualifizieren wir tatsächlich für den ersten Arbeitsmarkt?“ In: WF Werkstatt Frankfurt: Im Blick – Betriebszeitschrift von und für MitarbeiterInnen. Ausgabe 3/2001
- MÜLLER-COMMICHAU, WOLFGANG: Coaching im sozialen Feld. In: Sozialmagazin. 27. Jg., 4/2002, S. 28-32
- MÜLLER-COMMICHAU, WOLFGANG: Verstehen und verstanden werden. Ethische Perspektiven in konstruktivistischer Perspektive. Mainz 2003
- PFAFFENBERGER, HANS: Zielgruppen, Zielgruppenorientierung, Zielgruppenprinzip. In: KALLER, PAUL (HG.): Lexikon Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialrecht. Quell & Meyer, Wiebelsheim 2001, S. 473
- POHL, MICHAEL: Die Kunst des Coaching. In: FALLNER, HEINRICH/POHL, MICHAEL: Coaching mit System. Die Kunst nachhaltiger Beratung. Leske + Budrich, Opladen 2001, S. 19-100
- PONGS, ARMIN: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Band 1, Dilemma-Verlag, München 1999
- PONGS, ARMIN: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Band 2, Dilemma-Verlag, München 2000

- OEVERMANN, ULRICH: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, ARNO/ HELSPER, WERNER (HG.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Auflage, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997, S. 70-182
- QUERSCHNITTSGRUPPE ARBEIT UND ÖKOLOGIE: Zukunft des Arbeitslebens. Unbefristete Vollzeitbeschäftigung immer seltener. In: WZB (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung) Mitteilungen. Heft 89, S. 26-29, 2000
- RADATZ, SONJA: Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen., Verlag Systemisches Management, Wien, 2. aktualisierte Auflage 2002
- RAPPE-GIESECKE, KORNELIA: Supervision – Veränderung durch soziale Selbstreflexion. In: FATZER, GERHARD (HG.): Qualität und Leistung von Beratung: Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung. Ed. Humanist. Psychologie, Köln 1999, S. 27-103
- RAUEN, CHRISTOPHER: Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich. Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen 1999
- RAUEN, CHRISTOPHER (HG.): Handbuch Coaching. Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen, 2. überarb. u. erw. Auflage 2002 a
- RAUEN, CHRISTOPHER: Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In: RAUEN, CHRISTOPHER (HG.): Handbuch Coaching. Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen, 2. überarb. u. erw. Auflage 2002 b, S. 67-94
- RAUEN, CHRISTOPHER: Der Ablauf eines Coaching-Prozesses. In: RAUEN, CHRISTOPHER (HG.): Handbuch Coaching. Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen, 2. überarb. u. erw. Auflage 2002 c, S. 233-249
- REICHEL, RENÉ: Coaching lehren & lernen. In: In: STRAUSS, ANGELIKA / AWECKER, PETER (HG.): Coaching / Österreichische Vereinigung für Supervision. Schriftreihe Supervision, Band 4, Studien-Verlag, Innsbruck 2002, S. 127-134

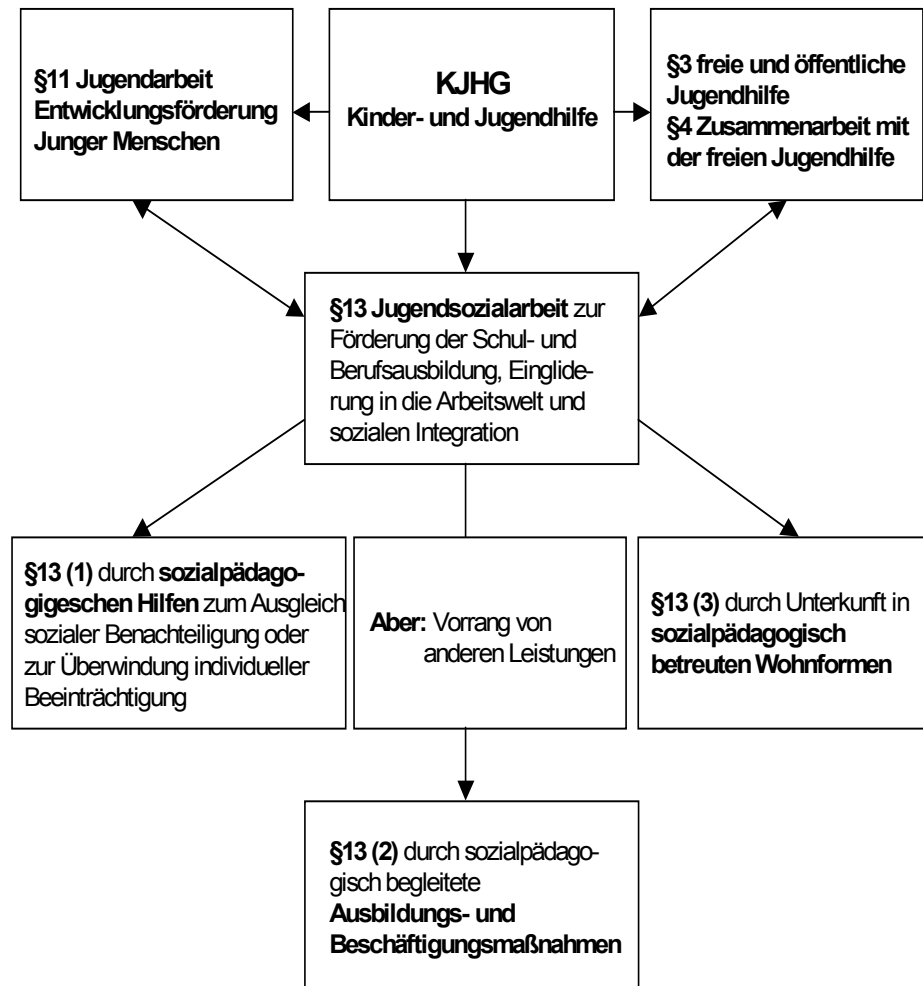
- RETAISKI, HERBERT: Supervision. In: DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE (HG.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Frankfurt am Main, 3. Auflage 1993, S. 942-944
- RÜTZEL, JOSEPH: Pädagogische Anforderungen an die Benachteiligtenförderung, In: Arbeitsstab Forum Bildung, 2000
- SCHÄFFTER, OTFRIED: Transformationsgesellschaft. In: WITTPOTH, JÜRGEN (HG.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnosen. Bertelsmann, Bielefeld 2001, S. 39-68
- SCHEFOLD, WERNER: Wandel des Bildungs- und Ausbildungssektor, In: FÜLBIER, PAUL; MÜNCHMEIER, RICHARD (HG.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Votum Verlag, 2. Auflage 2002, Band 1, S. 147-159
- SCHMID, BERND: Menschen, Rollen und Systeme. Professionsentwicklung aus systemischer Sicht. In: Organisationsentwicklung, 12. Jg., H. 4, 1993, S. 18-26.
- SCHREYÖGG, ASTRID: Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. Campus Verlag, Frankfurt an Main, 2. Auflage 1996
- SEIFFGE-KRENKE, INGE / TODT, EBERHARD: Motiv und Motivation im Bereich der Persönlichkeitsforschung. In: TODT, EBERHARD (HG.): Motivation. Eine Einführung in Probleme, Ergebnisse und Anwendungen der Motivationsforschung. Quell und Meyer, Heidelberg 1977, S. 148-198
- Sozialgesetzbuch (SGB) III: Arbeitsförderung, 7. Auflage, 2002
- STARK, WOLFGANG: Empowerment, neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis, Lambertus-Verlag 1996
- STIMMER, FRANZ (HG.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. Oldenbourg, 2. Auflage 1996
- STÖRIG, HANS JOACHIM: Kleine Weltgeschichte der Philosophie. Erweiterte Neuauflage, Fischer Taschenbuch Verlag 1997

- STRAUSS, ANGELIKA / AWECKER, PETER (HG.): Coaching / Österreichische Vereinigung für Supervision. Schriftreihe Supervision, Band 4, Studien-Verlag, Innsbruck 2002
- TRENKEL, BERNHARD: Das Handbuch der Psychotherapie. Witze - ganz im Ernst. Carl-Auer-Verlag, Heidelberg 1994
- URBAN, ULRICH: Die Handlungsmaxime „Empowerment“. In: FÜLBIER, PAUL / MÜNCHMEIER, RICHARD (HG.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Votum Verlag, 2. Auflage 2002, S. 814-820
- VAN KESSEL, LOUIS: Coaching im Bild? Erscheinungsformen von Coaching in der Fachliteratur. In: STRAUSS, ANGELIKA / AWECKER, PETER (HG.): Coaching / Österreichische Vereinigung für Supervision. Schriftreihe Supervision, Band 4, Studien-Verlag, Innsbruck 2002, S. 137-164
- VON SCHLIPPE, ARIST / SCHWEITZER, JOCHEN: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, 5. Auflage, Göttingen 1998
- VOGEL, MARTIN R.: Rolle. In: DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE (HG.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Frankfurt am Main, 3. Auflage 1993, S. 785-786
- WAHREN, HEINZ-KURT E.: Präventive Interventionen vor einem Coaching. In: RAUEN, CHRISTOPHER (HG.): Handbuch Coaching. Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen, 2. überarb. u. erw. Auflage 2002b, S. 95-111
- WEYMANN, ANSGAR: Adressatenforschung. In: DAHMS, GERWIN (HG.): Wörterbuch der Weiterbildung. München 1980, S. 16-18
- Wittpoth, Jürgen: Zeitdiagnose: nur im Plural. In: WITTPOTH, JÜRGEN (HG.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnosen. Bertelsmann, Bielefeld 2001, S. 155-178
- WÖHRL, ARMIN: Von der Konzeptentwicklung zum Organisationsumbau, In: DEINET, ULRICH / STURZENHECKER, BENEDIKT (HG.): Konzepte entwickeln: Anregungen und Arbeitshilfen zur Klärung und Legitimation, Weinheim, München, 1996

-
- WREDE, BRITT A.: So finden Sie den richtigen Coach. Mit professioneller Unterstützung zu beruflichen und privaten Erfolg. Campus Verlag, Frankfurt am Main 2000
- WÜRFEL, WALTER: Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher, In: FÜLBIER, PAUL / MÜNCHMEIER, RICHARD (HG.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 2, Votum Verlag, 2. Auflage 2002, S. 923-945
- ZINK, MANFRED: Moving – Betrachtung aus systemischer Sicht, In: DREESMANN, HELMUT/ KRAEMER-FIEGER, SABINE (HG.): Moving. Neue Managementkonzepte zur Organisation des Wandels, Gabler Verlag, Wiesbaden 1994

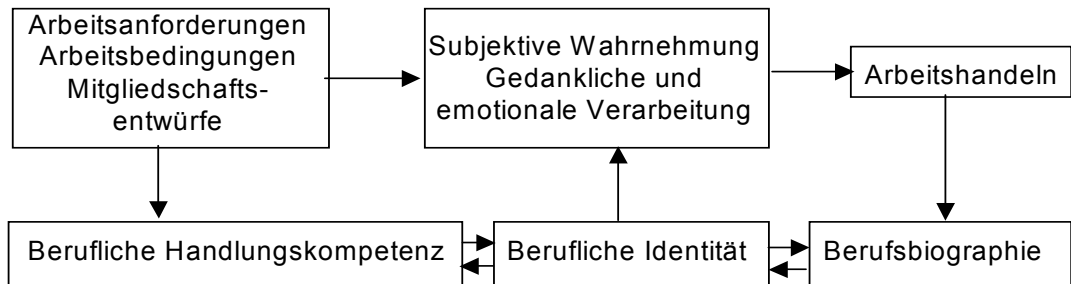
8 Anhang

Anhang 1: Berufs- und Beschäftigungshilfen im KJHG



Quelle: BMBF 2002, S. 78

Anhang 2: Interaktionstheoretisch-biographisches Modell beruflicher Sozialisation



Quelle: HEINZ 1995, S. 46