

Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
wbv Media GmbH & Co. KG

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lernende Region - Netzwerk Köln e.V. (2021). *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld. : wbv Media GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3278/6004775w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten

Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen
und Perspektiven

Lernende Region - Netzwerk Köln e.V.

Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten

Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen
und Perspektiven

2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: xyz+/Adobe Stock

Bestellnummer: 6004775
ISBN (Print): 978-3-7639-6131-3
DOI: 10.3278/6004775w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	7
<i>Sabine Schwarz</i> Einführung in den Sammelband	9
Einführung Grundbildung in der Arbeitswelt – Annäherung an das Thema	15
<i>Sabine Schwarz</i> Arbeitsorientierte Grundbildung: Definition, Überblick und Einordnung	17
<i>Klaus Buddeberg, Christopher Stammer und Anke Grotlüschen</i> Geringe Literalität im Kontext der Erwerbstätigkeit	25
<i>Sigrid Schöpfer-Grabe und Isabel Vahlhaus</i> Betriebliche Grundbildungsangebote – Relevanz, Rahmenbedingungen und Fördermöglichkeiten	33
<i>Kai Sterzenbach</i> Wie Arbeitsorientierte Grundbildung funktioniert. Ein Gespräch mit Vertreterinnen der Projekte AlphaGrund, ABAG ² , BasisKomPlus und ABCplus	43
I Zugänge schaffen – informieren, sensibilisieren, professionalisieren	51
<i>Marcus Henk und Jens Nieth</i> Auf Augenhöhe – kollegiales Mentoring in der Arbeitswelt	53
<i>Yvonne Nitsche</i> Schichtleiter*innen – eine zentrale Zielgruppe der Arbeitsorientierten Grundbildung	59
<i>Björn Schulz</i> (Um-)Wege zum Erfolg: Personaler*innen als Partner*innen für betriebliche Grundbildung gewinnen	63
<i>Emily Chiara Hall</i> Die Rolle der Betrieblichen Interessenvertretung in der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen	69

<i>Suzana Rieke</i> Erfolgreich Zugänge zu Unternehmen schaffen – am Beispiel des Verbands Garten-, Landschafts- und Sportplatzbau NRW e. V.	73
<i>Carmen Buberti und Natalie Breinert</i> Sensibilisierung wirkt – ein Erfahrungsbericht des Projektes Alpha.5	79
<i>Katrin Stoffeln und Jens Nieth</i> Einfach besser! Warum verständliches Schreiben in der Arbeitsorientierten Grundbildung wichtig ist	83
II Branchenspezifische Konzepte und digitale Lernmöglichkeiten	87
<i>André Hamann und Martina Morales</i> Starthilfe für Berufskraftfahrer*innen – eine AoG-Konzeptentwicklung	89
<i>Caroline H. Kurz</i> Basisqualifizierung für angehende Pflegehilfskräfte – Beschäftigte und Arbeitssuchende – eine Branche, ein Ziel, zwei Zielgruppen	97
<i>Gabi Netz und Celia Sokolowsky</i> Grundkompetenzen für Arbeit und Beruf digital erweitern. Lernen für die Arbeitswelt mit dem vhs-Lernportal	105
<i>Björn Schulz</i> Chancen und Hürden digitalen Lernens in der Arbeitsorientierten Grundbil- dung	115
III Ausgewählte Zielgruppen der Arbeitsorientierten Grundbildung	121
<i>Nina Krämer-Kupka und Annelie Cremer-Freis</i> Auszubildende mit Grundbildungsbedarfen fördern: ehrenamtliche Lernbe- gleitung in der Überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung	123
<i>Christoph Kahlenberg und Maxi Passos</i> Arbeitsorientierte Grundbildung und Zeitarbeit	129
<i>Sonja Puchelski und Anna Gabai</i> Grundbildung für Mitarbeitende der Nahrungsmittelproduktion und des Housekeepings – zwei Praxisberichte	135

<i>Martin Mertens</i> Produktionsschulen – ein pluralistisch-pädagogisches Bildungsangebot im Übergangssystem	143
IV Gelingensbedingungen für Arbeitsorientierte Grundbildung und profes- sionelles Handeln	149
<i>Michael Schemmann</i> Bedingungen und Faktoren erfolgreicher Institutionalisierung Arbeitsorien- tierter Grundbildung	151
<i>Sabine Schwarz</i> Sozialpartnerschaftlicher Ansatz in der Arbeitsorientierten Grundbildung: die Rolle von Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen	161
<i>Steffi Badel, Annika Löbsin, Patrick Richter, Regina Ryssel und Lea Schüle</i> Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis bei der Entwicklung und Verbreitung von Lehr- und Lernmaterialien für die Pflegehilfe	167
<i>Jörg Dombrowski und Maike Merten</i> Die Etablierung arbeitsplatznaher Weiterbildung für An- und Ungelernte: Erfahrungen aus den ARBEIT-UND-LEBEN-Landesorganisationen Hamburg und Rheinland-Pfalz	175
<i>Annegret Aulbert-Siepelmeier</i> Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte – ein Regel- angebot für Bildungsanbieter?	185
<i>Miro Jennerjahn, Volkmar Lehnert, Tony Strunz und Raul Vitzthum</i> Strukturschwache Gebiete, Fachkräftemangel und hohe Dichte von kleinen und mittleren Unternehmen – was bedeuten diese Bedingungen für Arbeits- orientierte Grundbildung?	191
<i>Ulrike Arnold</i> Strategien kommunaler Grundbildungsplanung – das Projekt „AlphaKom- munal“	199
<i>Simon Broek</i> European perspective on adult basic skills training in the workplace: building blocks for policy design	209

Julia Koller

Kompetenzfacetten Lehrender in der AoG. Strukturelle Weiterentwicklung des Feldes als Herausforderung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrenden? 217

Rosemarie Klein und Gerhard Reutter

Was ist das Besondere am professionellen Handeln in der Arbeitsorientierten Grundbildung? 227

Ausblick

Grundbildung in der Arbeitswelt – Anknüpfungspunkte zur Verstetigung 235

Jens Kemner und Caroline H. Kurz

Strukturen der Arbeitsförderung und ihr Nutzen für Arbeitsplatzorientierte Grundbildung – ein Kurzcheck und ein Praxisbeispiel aus der Pflegehilfe 237

Beate Plänklers

Das Alpha-Patenmodell – eine Kooperation zwischen der vhs und dem Jobcenter Frankfurt 247

Sabine Schwarz und Kai Sterzenbach

Arbeitsorientierte Grundbildung in Deutschland – Status quo und Ausblick ... 255

Anlage

Empfehlungen zu Handlungsfeldern der Arbeitsorientierten Grundbildung – Ergebnisse eines partizipativen Prozesses 261

Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren, Weiterbildner*innen, Forschende, Personalentwickler*innen, Engagierte in der Grundbildung und Grundbildungsinteressierte, mit der arbeitsplatzorientierten Grundbildung bin ich erstmals 2008 in Kontakt gekommen. Zu der Zeit habe ich in dem Verbundprojekt „Chancen erarbeiten – Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Kontext von Wirtschaft und Arbeit“ gearbeitet. Das Projekt wurde vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung zusammen mit dem Institut der Deutschen Wirtschaft, dem Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft und der Universität Bielefeld im Rahmen eines groß angelegten Förderschwerpunkts des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Alphabetisierung durchgeführt. Vor zwölf Jahren war der Ansatz des Projektes neu und innovativ, das Themenfeld kaum erforscht. Das Ausmaß geringer Literalität von Erwachsenen und geringen Grundbildungskompetenzen war im Arbeitskontext wenig bekannt. Es gab keine verlässlichen Zahlen zum Umfang geringer Schriftsprachkompetenzen von Erwachsenen, kaum Konzepte und Materialien zur Vermittlung von Grundbildungskompetenzen am Arbeitsplatz und Betriebe ordneten dem Thema wenig Relevanz zu bzw. hatten Schwierigkeiten, das Phänomen einzuordnen.

Heute wissen wir: 6,2 Millionen Menschen oder 12,1 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland können nicht oder nur unzureichend lesen und schreiben. Gering literalisierte Erwachsene sind mehrheitlich in den Arbeitsmarkt integriert. Rund 60 Prozent der betroffenen Erwachsenen sind erwerbstätig, verrichten allerdings eher einfache Tätigkeiten. Grundbildung gewinnt an Einfacharbeitsplätzen durch die Digitalisierung und den großen Fachkräftebedarf zunehmend an Bedeutung. Die Arbeitswelt ist im stetigen Wandel und die Corona-Pandemie beschleunigt diese Entwicklungen drastisch. Hier nicht den Anschluss zu verlieren, ist eine große Herausforderung für Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können. Geringe Literalität stellt für sie eine Hürde hinsichtlich des Zugangs zu Aus- und Weiterbildung oder einer abschlussbezogenen Nachqualifizierung dar.

Die jüngste LEO-Grundbildungsstudie der Universität Hamburg zeigt jedoch auch, dass Arbeit bei gering literalisierten Erwachsenen ebenso wie in der gesamten Erwachsenenbevölkerung eine starke sozialintegrative Funktion hat. „Arbeit ist wichtig, weil sie einem das Gefühl gibt, dazuzugehören“ beantworteten die beiden Gruppen nahezu identisch die Frage nach der Bedeutung von Arbeit. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass sich über das Thema Arbeit positive Effekte für die Lernmotivation und Ansprache der Erwachsenen mit geringer Literalität herstellen lassen.

In der von Bund, Ländern und gesellschaftlich relevanten Partnern durchgeführten „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (AlphaDekade) legt das BMBF einen Schwerpunkt auf die Förderung von Entwicklungs- und Transfervorhaben der arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung. Das

Arbeitsprogramm der AlphaDekade formuliert verschiedene Maßnahmen, die darauf zielen, Alphabetisierung und Grundbildung bis 2026 in das Regelangebot der beruflichen Weiterbildung aufzunehmen.

Als „Innovationstreiber der AlphaDekade“ liefern die BMBF-geförderten Projekte viele Erkenntnisse, Konzepte und Produkte. So sind bisher gelungene Ansätze zur Sensibilisierung von Führungskräften, Personalverantwortlichen und Betriebsräten, Instrumente zur Feststellung des betriebsbezogenen Grundbildungsbedarfs sowie konkrete arbeitsorientierte Lehr- und Lernangebote entstanden. Einige Modelle zeigen zudem beispielhaft, wie Lücken zwischen Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung sowie Angeboten der Arbeitsförderung geschlossen werden können. Die Ansätze sind – wie Sie in den verschiedenen Beiträgen in diesem Sammelband nachlesen können – einerseits Erfolg versprechend und dabei gleichzeitig herausfordernd.

Trotz aller bisherigen Anstrengungen und Initiativen bleibt die Zahl der Betriebe, die arbeitsorientierte Grundbildungsangebote durchführen, auch unter solchen mit einem hohen Anteil an gering qualifizierten Beschäftigten, niedrig. Ein „Selbstläufer“ ist die arbeitsorientierte Grundbildung nicht. Eine breite und strukturelle Verankerung der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung in der beruflichen Weiterbildung und Arbeitsförderung ist noch nicht erreicht. Aus diesem Grund hat das BMBF im Sommer 2020 eine weitere Richtlinie zur „Förderung von Entwicklungsvorhaben im Bereich der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung“ bekannt gemacht. Damit soll – aufbauend auf dem bisher Erreichten – die Entwicklung und modellhafte Erprobung weiterer innovativer Konzepte, Modelle und Maßnahmen im Bereich der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung gefördert werden.

In der Projektarbeit zur arbeitsorientierten Grundbildung wurde viel erreicht und es gibt weiterhin noch viel zu tun. Packen Sie mit an! Die Beiträge in diesem Sammelband helfen Ihnen dabei.

Viel Spaß beim Lesen

Timm Helten
(Koordinierungsstelle AlphaDekade
beim Bundesinstitut für Berufsbildung)

Einführung in den Sammelband

SABINE SCHWARZ

Das Projekt „Sammelband“

Der Sammelband „Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten – Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven“ ist eine Bilanz verschiedener Akteure und Akteurinnen, die sich mit der Grundbildung und Alphabetisierung von Erwachsenen im Kontext der Arbeitswelt befassen. Zu Wort kommen Wissenschaftler*innen, Projektverantwortliche, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter*innen, Erwachsenenbildner*innen sowie Bildungsplanende aus Weiterbildungseinrichtungen. Der Sammelband richtet sich an das Praxisfeld, das sich im Bereich der Arbeitsorientierten Grundbildung engagiert oder engagieren möchte, an die Forschung und die Politik.

Initiiert wurde er durch Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. (LRNK). Der Verein befasst sich bereits seit 2008 mit dem Thema Grundbildung Erwachsener (www.grundbildung-wirkt.de). Mit dem Projekt „Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (ABAG und ABAG²) wurden seit 2012 viele Grundbildungsangebote in Kooperation mit Unternehmen umgesetzt, Sensibilisierungs- und Professionalisierungsangebote für Fachkräfte in Bildung und Beratung durchgeführt sowie branchenspezifische Grundbildungskonzepte publiziert. Dabei wurde die Projektarbeit wissenschaftlich begleitet. Seit 2019 hat LRNK gemeinsam mit der Universität zu Köln die Frage bearbeitet, welche Strukturen und Ressourcen in Deutschland im Themenfeld der Arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) bestehen und welche Empfehlungen für zukünftige Entwicklungslinien formuliert werden können.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert im Rahmen der AlphaDekade (2016–2026) seit 2012 Projekte im Bereich der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung. Zuletzt wurden 13 sogenannte Transferprojekte unterstützt. In dem vorliegenden Sammelband hat sich ein Großteil dieser Transferprojekte zusammengeschlossen, um verschiedene Facetten der Arbeitsorientierten Grundbildung sichtbar zu machen. In einem partizipativen Prozess einigten sich die beteiligten Projekte auf inhaltliche Schwerpunkte und die Gliederung des vorliegenden Sammelbandes. Zudem wurde gemeinsam entschieden, weitere Beiträge von Gastautoren und -autorinnen mitaufzunehmen. Im Ergebnis besteht der Sammelband nun aus 32 Einzelbeiträgen, die sich auf vier Kapitel, eine Einführung und einen Ausblick aufteilen.

Gliederung und Kurzbeschreibung der einzelnen Beiträge

In **Kapitel eins** zeigen die Autoren und Autorinnen Wege auf, wie über unterschiedliche Multiplikatoren und Multiplikatorinnen Zugänge zur Zielgruppe geschaffen werden. Im **zweiten Kapitel** werden zwei branchenspezifische Konzepte aus den Bereichen Pflege und Transport vorgestellt. Zudem werden Möglichkeiten und Hürden des digitalen Lernens in der Grundbildung besprochen. Ausgewählte Zielgruppen der Arbeitsorientierten Grundbildung, wie etwa Leiharbeitnehmer*innen oder Beschäftigte in der Nahrungsmittelproduktion, sind Thema des **dritten Kapitels**. In **Kapitel vier** befassen sich die Autoren und Autorinnen mit verschiedenen Bedingungen, die im Zusammenhang mit einer erfolgreichen oder auch weniger erfolgreichen nachhaltigen Umsetzung und Implementierung von AoG stehen können. Gerahmt werden die vier Kapitel von einer Einführung ins Thema und einem abschließenden Ausblick.

Einführung: Grundbildung in der Arbeitswelt – Annäherung an das Thema

In der Einführung unternimmt Sabine Schwarz von Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. den Versuch, Arbeitsorientierte Grundbildung (AoG) zu definieren und zu kontextualisieren. Klaus Buddeberg, Christopher Stammer und Anke Grotluschen von der Universität Hamburg zeigen in ihrem Beitrag auf, welche Schlussfolgerungen die LEO-Zahlen bezogen auf die Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen in der Arbeitswelt zulassen. Im Beitrag von Sigrid Schöpfer-Grabe und Isabel Valhaus werden Ergebnisse einer Unternehmensbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft vorgestellt und in Bezug auf grundlegende Aspekte der AoG gesetzt. Der einführende Teil endet mit einem Gespräch zwischen vier Projektverantwortlichen, die über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse in der AoG berichten.

I Zugänge schaffen – informieren, sensibilisieren, professionalisieren

- Jens Nieth und Marcus Henk vom Projekt MENTO des DGB stellen den Ansatz des kollegialen Mentoring dar. Hier bieten ausgebildete betriebliche Mentoren und Mentorinnen ihren Kollegen oder Kolleginnen mit Grundbildungsbedarf qualifizierte Unterstützung an.
- Das Projekt ABCplus der Technischen Akademie für berufliche Bildung in Schwäbisch Gmünd berichtet über seine Erfahrungen mit Führungskräfte trainings für Schichtleiter*innen. Für Yvonne Nitsche tragen geschulte Schichtlei-

tungen maßgeblich mit dazu bei, ein grundbildungsfreundliches Klima im Betrieb zu stärken.

- Björn Schulz von ARBEIT UND LEBEN Berlin-Brandenburg DGB/vhs e. V. (Projekt: eVideoTransfer) ist davon überzeugt, dass Grundbildungsangebote am besten über informierte Personaler*innen in den Betrieb getragen werden. Er schlägt den Anbietern von AoG deshalb vor, den Kontakt zu Unternehmen und Personalverantwortlichen proaktiv zu suchen und dafür auch Veranstaltungen zu nutzen, die nicht nur mit Grundbildung befasst sind.
- Emily Hall arbeitet ebenfalls bei ARBEIT UND LEBEN, allerdings in NRW und beim Projekt BasisKomPlus. Sie unterstreicht in ihrem Beitrag die zentrale Rolle der Betrieblichen Interessenvertretung, insbesondere hinsichtlich einer möglichen betrieblichen Institutionalisierung von AoG.
- Suzana Rieke ist beim Bildungswerk der Nordrhein-Westfälischen Wirtschaft e. V. für den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung zuständig. In ihrem Beitrag berichtet sie über eine erfolgreiche Kooperation zwischen dem Branchenverband Garten-, Landschafts- und Sportplatzbau NRW und dem Bildungswerk. Diese Zusammenarbeit hat den Weg gebahnt, dass in Betrieben des Garten- und Landschaftsbaus Grundbildungsangebote für Beschäftigte umgesetzt werden konnten.
- Carmen Buberti und Natalie Breinert beschreiben, wie im Projekt Alpha.5 der Deutschen Angestellten-Akademie gGmbH (DAA) Sensibilisierungsworkshops für Mitglieder des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbands durchgeführt wurden, und ziehen ein Resümee, welche Wirkung sensibilisierte und informierte Fachkräfte haben, wenn es darum geht, gering Literalisierte zu erreichen.
- Jens Nieth und Katrin Stoffeln aus dem Projekt MENTO nähern sich dem Thema des Zugangs zur Zielgruppe von einer anderen Seite her. Sie schildern in ihrem Beitrag, dass es für Menschen, die nicht gut lesen können oder sich mit der deutschen Sprache schwertun, ein Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe ist, wenn verständlich und barrierearm geschrieben wird.

II Branchenspezifische Konzepte und digitale Lernmöglichkeiten

- André Hamann und Martina Morales vom Projekt ABAG² stellen am Beispiel der fünftägigen Einstiegsschulung „Starthilfe für Berufskraftfahrer*innen“ dar, wie in der AoG aus der Praxis heraus ein Grundbildungskonzept entwickelt wurde.
- Caroline Kurz vom Projekt KOMPASS² der vhs Göttingen stellt in ihrem Beitrag das Schulungskonzept zur Basisqualifizierung in der Altenpflegehilfe vor. Das nach der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) zertifizierbare Schulungskonzept wurde für die Qualifizierung von Erwerbslosen und Beschäftigten für die Pflegehilfe entwickelt.

- Wie Lernen für die Arbeitswelt digital gelingen kann, stellen Gabi Netz und Celia Sokolowsky in ihrem Beitrag zum vhs-Lernportal vor.
- Am Beispiel des Web Based Trainings (WBT) eVideoTransfer bzw. eVideoTransfer 2 reflektiert Björn Schulz darüber, welche Chancen und Hürden sich beim digitalen Lernen in der Arbeitsorientierten Grundbildung ergeben.

III Ausgewählte Zielgruppen der Arbeitsorientierten Grundbildung

- Nina Krämer-Kupka und Annelie Cremer-Freis berichten wie im Projekt Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (APAG) ehrenamtliche Lernbegleiter*innen im Rahmen der Überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung eingesetzt wurden: ein Versuch, Grundbildungsangebote in den Ausbildungsalltag strukturell einzubinden.
- Christoph Kahlenberg und Maxi Passos von Randstad stellen dar, wie Grundbildungsinhalte in Beratungs- und Qualifizierungsstrukturen von Randstad eingebunden werden können.
- Sonja Puchelski und Anna Gabai arbeiten im Projekt BasisKomPlus und schildern zwei Praxisbeispiele aus den Landesorganisationen von ARBEIT UND LEBEN Hessen und Berlin-Brandenburg. Die Grundbildungsangebote richteten sich im ersten Beispiel an Beschäftigte der Nahrungsmittelproduktion, im zweiten Beispiel an Frauen, die im Housekeeping arbeiten.
- Martin Mertens vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) stellt in seinem Beitrag den berufspädagogischen Ansatz der Produktionsschulen vor. Die Zielgruppen sind Jugendliche und junge Erwachsene bis 27 Jahre, die in der Regel Schwierigkeiten haben, auf dem ersten Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Nicht ausreichende Grundbildung ist dabei Teil der pädagogischen Alltagspraxis.

IV Gelingensbedingungen für Arbeitsorientierte Grundbildung und professionelles Handeln

- Michael Schemmann widmet sich in seinem Beitrag der Fragestellung, wie es gelingen kann, AoG zu einem etablierten Bestandteil des betrieblichen Weiterbildungsangebotes zu machen. Er stellt hierzu Forschungsergebnisse vor und führt insgesamt sechs Faktoren auf, die die Institutionalisierung von Arbeitsorientierter Grundbildung begünstigen.
- Der sozialpartnerschaftliche Ansatz stärkt eine Etablierung von AoG. Sabine Schwarz spricht mit Barbara Menke vom Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN e. V. und Peter Janßen vom Bildungswerk der Nordrhein-Westfälischen Wirtschaft e. V. über diese Partnerschaft.

- Steffi Badel, Annika Löbsin, Patrick Richter, Regina Ryssel und Lea Schüle von der Universität zu Berlin beschreiben in ihrem Beitrag, wie Wissenschaftler*innen aus unterschiedlichen Fachrichtungen mit Praktikern und Praktikerinnen, die in und für die Pflegehilfe tätig sind, kooperativ zusammengearbeitet haben. Die Interdependenz von Wissenschaft und Praxis wird anhand der gemeinsamen Entwicklungsarbeit am Beispiel der INA-Pflegehilfe-Toolbox diskutiert.
- Maïke Merten und Jörg Dombrowski arbeiten beide im Projekt BasisKomPlus in den ARBEIT-UND-LEBEN-Landesorganisationen Hamburg und Rheinland-Pfalz. In ihrem Beitrag gehen sie der Frage nach, wie Grundbildung in betriebliche Prozesse verankert werden kann. Basierend auf Praxiserfahrungen haben Merten und Dombrowski sieben Schlüsselfaktoren ausgemacht, die im Zusammenhang mit dem Gelingen und einer Verstetigung von Grundbildung stehen.
- Annegret Aulbert-Siepelmeier vom Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft stellt in ihrem Beitrag fest, dass die langjährige Skepsis und Zurückhaltung der Unternehmen allmählich aufweicht und sich Geschäftsführer*innen und Personalleiter*innen dem Thema annähern. Dabei diagnostiziert sie jedoch, dass AoG kurz und mittelfristig nicht auf öffentliche Fördermittel verzichten kann.
- Miro Jennerjahn, Volkmar Lehnert, Tony Strunz und Raul Vitzthum arbeiten im Projekt BasisKomPlus in den ARBEIT-UND-LEBEN-Landesorganisationen Sachsen und Bayern. In ihrem Beitrag beleuchten sie, was es bedeutet, wenn AoG unter den Bedingungen „strukturschwaches Gebiet“, „Fachkräftemangel“ und „hohe Dichte von kleinen und mittleren Unternehmen“ umgesetzt werden soll.
- Ulrike Arnold vom Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) hat im Projekt AlphaKommunal gearbeitet. Sie beschreibt in ihrem Beitrag, wie kommunale Strategien für Grundbildung aussehen können und welche Akteure bzw. Akteurinnen und Netzwerke involviert sind. Als große lokale Arbeitgebende und Partner*innen der lokalen Wirtschaft und als Ansprechpartner*innen der Bürger*innen verfügen Kommunen in Deutschland über vielfältige Möglichkeiten, den nachholenden Erwerb von Grundbildung zu fördern.
- Simon Broek arbeitet beim Ockham Institute of Policy Support und blickt in seinem Beitrag über den deutschen Tellerrand hinaus. Er fragt in seinem englischsprachigen Text nach Erfolgsfaktoren für eine nachhaltige Ermöglichung von „adult basic skills training in the workplace“ in Europa. Der Beitrag bezieht sich auf den von der europäischen Kommission herausgegebenen Bericht „Promoting adult learning in the workplace“ von 2018.
- Julia Koller befasst sich in ihrem Beitrag mit Kompetenzfacetten von Lehrenden in der AoG. Dabei bezieht sie sich auf empirische Ergebnisse aus dem Projekt ABAG². Sie zeigt auf, dass AoG eine Vielfalt von Kompetenzen der Lehrenden einfordert, die weit über die eigentliche „Lehre“ hinausgehen. Sie sieht aktuell zudem noch keine starke Anbieterstruktur für AoG und vermutet, dass ein

Wegfall von Projektfinanzierungen zu einer deutlichen Verschlechterung der Qualität der AoG-Angebote führen würde.

- Rosemarie Klein und Gerhard Reutter beschreiben, was professionelles Prozesshandeln in der AoG bedeutet und führen die hierfür notwendigen Kompetenzen und Handlungsweise in systematisierter Form auf.

Ausblick: Grundbildung in der Arbeitswelt – Anknüpfungspunkte zur Verstetigung

In einem Ausblick wird nach Anknüpfungspunkten für Verstetigung in der AoG gesucht. Jens Kemner vom Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) hat sich in den vergangenen Jahren mit Strukturen der Arbeitsförderung und ihrer Anschlussfähigkeit für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener befasst. In seinem Beitrag prüft er ausgewählte Arbeitsmarktinstrumente hinsichtlich einer Passung für grundbildende Inhalte. Ergänzt wird der Beitrag von Caroline Kurz von der vhs Göttingen, die über ihre Praxiserfahrungen berichtet, ein AZAV-konformes Grundbildungsangebot in der Pflegehilfe umzusetzen. Beate Plänklers resümiert über die jahrelange Zusammenarbeit der vhs Frankfurt mit dem Jobcenter Frankfurt. Mit dem Alpha-Patenmodell wurde dort eine Struktur geschaffen, die gering literalisierten Kunden und Kundinnen des Jobcenters die Teilnahme an Lernangeboten der vhs erleichtern soll. In dem abschließenden Beitrag von Sabine Schwarz und Kai Sterzenbach wird ein zusammenfassendes Resümee zum Status quo der AoG in Deutschland gezogen und ein Blick auf nächste mögliche Schritte und Handlungsfelder geworfen.

Anlage

Im Zeitraum von Mai 2019 bis Juli 2020 hat das Projekt ABAG² in einem partizipativen Prozess ein Thesenpapier zu den fünf Handlungsfeldern *Öffentlichkeitsarbeit, Forschung, Lernangebote, Professionalisierung* und *Strukturen* erarbeitet. Das Thesenpapier „Empfehlungen zu Handlungsfeldern der AoG – Ergebnisse eines partizipativen Prozesses“ befindet sich in der Anlage des Sammelbandes.

Einführung
Grundbildung in der Arbeitswelt – Annäherung
an das Thema

Arbeitsorientierte Grundbildung: Definition, Überblick und Einordnung

SABINE SCHWARZ

Arbeitsorientierte Grundbildung (AoG) ist eine erklärungsbedürftige Dienstleistung. Zumeist wird AoG mit Verweis auf die LEO-Studien 2012 und 2018 erklärt. Diese liefern einen empirisch gesicherten Nachweis dafür, dass auch in Deutschland ein beträchtlicher Anteil der erwachsenen Bevölkerung zu den gering literalisierten Menschen zählt. Beide Studien geben zudem an: Gering literalisierte Erwachsene sind mehrheitlich in den Arbeitsmarkt integriert. Gleichzeitig zeigt ein Blick etwa in die Anbieterbefragung *alphamonitor*¹ oder in Studien zur Weiterbildungsbeteiligung², dass bereits seit Jahren nur sehr wenige Personen den Weg zu Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten finden bzw. Menschen mit niedrigem Schulabschluss und ohne Berufsabschluss selten an Weiterbildungen teilnehmen.

Möchte man mehr Menschen mit Grundbildungsbedarf erreichen, liegt es nahe – im Sinne einer aufsuchenden Strategie – Bildungsmöglichkeiten in Alltags- und Lebensräumen zu schaffen. Dabei ist die Arbeitswelt für viele Menschen ein zentraler Teil des eigenen Lebens. Unternehmen als Lernortpartner*in für Grundbildung mit ins Boot zu holen, ist deshalb eine folgerichtige Strategie, um das Problem der Bildungsabstinenz anzugehen und niederschwellige Zugänge zu Grundbildungsangeboten zu schaffen. Gleichzeitig verweist diese Darstellungsweise darauf, dass es sich nicht nur um eine abstrakte Idee, sondern vielmehr auch um ein konkretes bildungspolitisches Thema handelt. Bildungspolitik ist mitverantwortlich, an der Behebung des identifizierten „Problems“ zu arbeiten und günstige Rahmenbedingungen zu schaffen. Tröster und Schrader stellen diesbezüglich fest, dass die Grundbildung seit einigen Jahren weit oben auf der bildungspolitischen Agenda steht, dabei aber je nach Perspektive der Agierenden sehr unterschiedliche Verständnisse von Grundbildung bestehen und man weit entfernt von einem einheitlichen Verständnis oder einer exakten Begriffsklärung sei (vgl. Tröster & Schrader 2016, S. 42–58).

Grotlüschen et al. differenzieren beim Diskurs um eine Begriffsklärung drei verschiedene Blickwinkel: Die *Hierarchiekontroverse* diskutiert Grundbildung aus einer hierarchischen Perspektive in Abgrenzung zu höherer Bildung. In der *Minimumkontroverse* geht es um das Formulieren von Mindeststandards bezogen auf verschiedene Kompetenzfelder. In der *Kanonisierungskontroverse* geht es um das Ringen um einen

1 Bei *alphamonitor* handelt es sich um eine trägerübergreifende Anbieterbefragung des DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.), die alle zwei Jahre Daten zum Stand der Alphabetisierung und Grundbildung zur Verfügung stellt.

2 Mit der vom BMBF herausgegebenen Studie „Weiterbildungsverhalten in Deutschland“ stehen beispielsweise seit dem Jahr 1979 Informationen zum Weiterbildungsverhalten der Erwachsenen in Deutschland zur Verfügung.

Grundbildungskanon, der neben Lesen und Schreiben weitere Kompetenzen beinhalten kann (vgl. Grotlüschen et al. 2014, S. 54f.).

Aktuellere Grundbildungsdiskurse rezipieren häufig das angelsächsische Literalitätskonzept und beschreiben als Ziel von Grundbildung eine Stärkung der Partizipations- und Teilhabemöglichkeiten bezogen auf verschiedene gesellschaftliche Lebensbereiche. Diese Orientierung führt dann konsequenterweise auch zu einer Ausdifferenzierung der Inhalte und es wird beispielsweise von food, health, digital oder workplace literacy gesprochen. Es gibt also immer einen Anwendungskontext, in dem ein Verständnis von Grundbildung entwickelt werden kann (vgl. etwa Linde 2007 und 2008 oder Notter et al. 2006). Grundbildung soll Menschen befähigen, sich in den verschiedenen Anwendungsfeldern zurechtfinden zu können. Neben dem Befähigungsgedanken geht es hier auch darum, über den Einzelnen hinausgehend Inklusionsprozesse zu befördern und die Gefahren von Exklusion zu reduzieren.

Was aber bedeuten solche Ansätze nun für die Arbeitsorientierte Grundbildung? Vor allen Dingen bieten sie viele Anknüpfungspunkte. Verknüpft man etwa die Perspektive der Minimumkontroverse mit der des Teilhabegedankens, kann die Frage formuliert werden, was Menschen mindestens wissen und können sollen, um erfolgreich an der Arbeitswelt teilhaben zu können. Bei der Idee, einen arbeitsmarktbezogenen Kanon an benötigten Grundkompetenzen definieren zu wollen, hilft ein Verweis auf die Grundbildungsdiskurse, die den Begriff immer in Relation zu gesellschaftlichen Kontexten verorten. Grundbildung gehört in diesem Verständnis mit zum lebenslangen Lernen und ist somit ein prinzipiell unabgeschlossener Bildungsprozess. Folglich kann es keine normative Bestimmung eines festen Bildungskanons geben. Auch in der AoG zeigt sich, dass eine normative Vorgehensweise wenig angebracht scheint. Vielmehr werden Inhalte und Formate der AoG ebenfalls nur kontextbezogen entwickelt. AoG hat dabei als Bezugspunkt die Arbeitswelt und stellt aus dieser Perspektive die Frage nach erforderlichen Grundkompetenzen. Die Benennung konkreter und erforderlicher Grundkompetenzen orientiert sich dann etwa am *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife* oder auch am tatsächlichen Arbeitsplatz und den damit verbundenen spezifischen Arbeitsanforderungen. In der Zielsetzung trägt AoG dazu bei, dass Menschen ihre beruflichen Handlungskompetenzen weiterentwickeln und so ihre Beschäftigungs- und Qualifizierungsfähigkeit sichern und stärken. Sie sind durch AoG in der Lage, flexibel mit sich ändernden Anforderungen in Arbeitsprozessen umgehen zu können. Ausgehend von dieser Zielsetzung wird der Begriff AoG greifbar. Jemand, der beschäftigungs- und qualifizierungsfähig ist und auch mit sich ändernden Anforderungen flexibel umgehen kann, benötigt ein Bündel an Grundkompetenzen, das sich dabei je nach Kontext in verschiedene inhaltliche Schwerpunkte unterteilen lässt (vgl. Klein et al. 2017).

Anschlussfähig ist AoG auch an den allgemeinen Diskurs der „Kompetenzorientierung“, der sich in der gesamten Bildungslandschaft als Leitidee und pädagogische Praxis durchgesetzt hat. Kompetenzen werden dabei als subjektbezogene Kategorien verstanden, als Dispositionen, die im Verlauf von Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen erlernt werden und die Bewältigung von unterschied-

lichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen (vgl. z. B. Vonken 2005 oder Erpenbeck 2007). Eine kompetenzorientierte Bildungspraxis geht demnach nicht von zu vermittelnden Inhalten aus, sondern orientiert sich an zu erzielenden Lernergebnissen. Diese outputorientierte Sichtweise passt sowohl gut zu betriebswirtschaftlichen Logiken als auch zur AoG. Arbeitsprozesse und Aktivitäten werden hinsichtlich ihrer zu erwartenden Ziele, Ergebnisse und Erträge organisiert. Zu erwartende Lernergebnisse (etwa verbesserte Kommunikation mit Kunden oder lesbare Dokumentationen) bilden dabei in der AoG oftmals den Ausgangspunkt für die Entwicklung der konkreten Grundbildungsangebote.

Arbeitsorientierte Grundbildung – eine komplexe Dienstleistung

Im Ringen um eine Definition von AoG wurde vom Projekt ABAG² ein Vorschlag erarbeitet, der in verschiedenen Arbeitskreisen mit Akteurinnen und Akteuren der AoG diskutiert und weiter geschärft wurde:

ARBEITSORIENTIERTE GRUNDBILDUNG – EINE KOMPLEXE DIENSTLEISTUNG

AoG...

- ... befasst sich mit der Frage, was Menschen mindestens wissen und können sollten, um erfolgreich an der Arbeitswelt teilzuhaben.
- ... schafft Lernmöglichkeiten, vor allem für Personen mit niedrigen formalen Qualifikationen.
- ... orientiert sich bei der Entwicklung von Inhalten an realen Arbeitsanforderungen.

Ziele von AoG: → Steigerung der Qualifizierungs- und Beschäftigungsfähigkeit

Abbildung 1: Definition von AoG

Möchte man Aussagen darüber treffen, welche Inhalte Lerngegenstand von AoG sind, können die mittlerweile langjährigen und vielfältigen Erfahrungen der AoG-Projekte herangezogen werden. Zwar betonen die Praktiker*innen, dass die Identifizierung von Grundbildungsbedarfen in den konkreten Tätigkeitsfeldern im jeweiligen Unternehmen der Ausgangspunkt für die Entwicklung individuell zugeschnittener Angebote ist, dennoch können mittlerweile inhaltliche Schwerpunkte der AoG benannt werden. Die Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation auf Deutsch, Grundkenntnisse in Englisch, mathematische Kenntnisse, der Umgang mit digitalen Anforderungen, neuen Technologien oder veränderten Arbeitsabläufen sowie die sogenannten Schlüsselqualifikationen werden immer wieder in AoG-Angeboten bearbeitet. Diese allgemeinen inhaltlichen Kategorien konkretisieren sich dann in ihren spezifischen arbeitsorientierten Kontexten. So verändern sich die Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenzen etwa durch den Einzug von QM-Systemen und Beschäftigte sehen sich etwa mit veränderten oder digitalen Doku-

mentationssystemen konfrontiert. Höhere Anforderungen an Dokumentationen bzw. eine Umstellung auf digitale Dokumentationstools gehören beispielsweise in der Pflegebranche zur Tagesordnung. In vielen Tätigkeitsbereichen, insbesondere in denen mit internationaler Ausrichtung, gehören Englischkenntnisse, auch für Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten, mit zu den elementaren Grundkompetenzen. Der umfassende Begriff der Schlüsselqualifikationen kann sich sowohl auf die Gestaltung der Zusammenarbeit im Team oder auf Kommunikationssituationen mit Kunden beziehen als auch auf den selbstreflexiven Umgang mit der eigenen Person und die Anwendung von Lernstrategien.

Arbeitsorientierte Grundbildung im Unternehmen – ein Prozess

Auf der Umsetzungsebene kann AoG im Unternehmen als ein Prozess mit idealtypischen und unterscheidbaren Prozessschritten beschrieben werden:

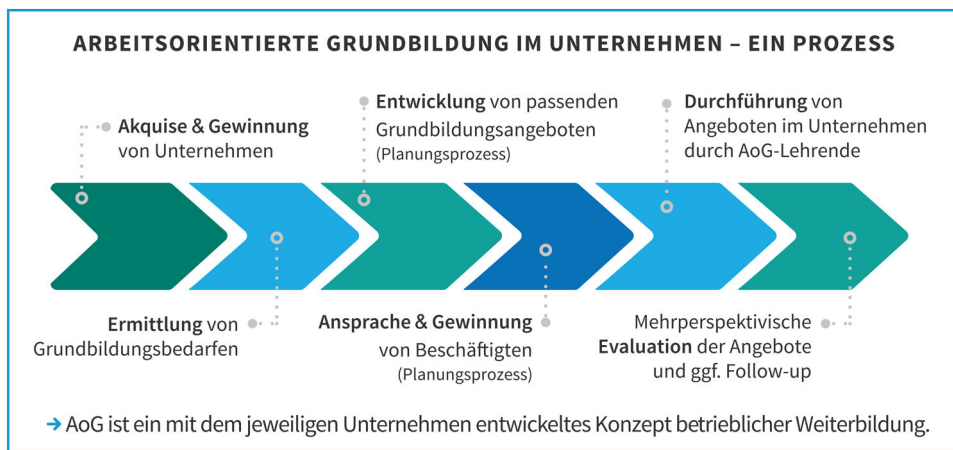


Abbildung 2: AoG im Unternehmen – ein Prozess

Mit den einzelnen Schritten lässt sich der Ablaufprozess von der Anbahnung über die Entwicklung, Durchführung und Auswertung von AoG-Angeboten darstellen. Auch wird deutlich, dass es in der AoG um einen Entwicklungsprozess mit dem jeweiligen Unternehmen geht und nicht etwa um die Umsetzung eines bereits bestehenden Grundbildungsangebotes. Für die Steuerung solcher Prozesse braucht es professionell Handelnde, die über Erfahrungen im Bereich des Bildungsmanagements verfügen.

Der Unterschied zwischen arbeitsplatzorientierter und arbeitsorientierter Grundbildung

Teilnehmende sollen nicht nur befähigt werden, die anfallenden Arbeiten an ihrem aktuellen Arbeitsplatz bewältigen zu können, sondern es geht vielmehr grundsätzlich um den Erhalt oder die Weiterentwicklung der allgemeinen Beschäftigungs- und Qualifizierungsfähigkeit und somit letztendlich um eine Erhöhung der Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt. Dieses erweiterte Verständnis kann durch die Unterscheidung der beiden Begriffe „arbeitsplatzorientierte“ und „arbeitsorientierte“ Grundbildung zum Ausdruck gebracht werden. Arbeitsorientierte Grundbildung hat im Blick, dass sich Anforderungen an Kompetenzprofile in einem spezifischen Betrieb oder am Arbeitsplatz auch auf andere Betriebe oder Tätigkeiten übertragen lassen. So werden zwar die konkreten Anforderungen am Arbeitsplatz als Situation genutzt, um Bildungsprozesse zu initiieren, die Bildungsziele jedoch reichen über den jeweils individuellen Arbeitsplatz hinaus. Die Teilnehmenden können die erworbenen Kompetenzen auch für die Bewältigung und Gestaltung anderer Situationen einsetzen (vgl. Schwarz 2016, S. 56 f.).

Ein weiterer Vorteil der Bezeichnung „arbeitsorientiert“ ist, dass nicht nur die Zielgruppe der Beschäftigten in den Blick gerät, sondern weitere Zielgruppen, wie etwa Menschen in Umschulungen oder Transfergesellschaften, Arbeitssuchende, Leiharbeitnehmer und Leiharbeitnehmerinnen sowie Personen in Beschäftigungsmaßnahmen oder in Maßnahmen des Übergangssystems Schule-Beruf.

Arbeitsorientierte Grundbildung – aus drei Blickwinkeln

Spätestens seit der BMBF-Förderung der sogenannten Transferprojekte im Bereich der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung (seit 2015) steht die Frage nach einer Verstetigung von AoG im Raum. In diesem Zusammenhang haben sich die geförderten Projekte u. a. damit befasst, Prozesse, Rahmenbedingungen und Einflussgrößen zu identifizieren, die dazu beitragen, dass AoG gelingt und in eine Verstetigung überführt wird. Verstetigung kann etwa bedeuten, dass Unternehmen AoG in ihre eigenen Personalentwicklungsprozesse integrieren und Angebote im Rahmen der innerbetrieblichen Weiterbildung realisieren. Verstetigung kann auch bedeuten, dass vorhandene Finanzierungsmöglichkeiten zur Umsetzung genutzt werden oder Weiterbildungsanbieter die Dienstleistung in ihr Portfolio mit aufnehmen. Auch eine dauerhafte Integration des Themas in Beratungs- und Verweisstrukturen des Regelsystems ist Teil solcher Verstetigungsprozesse. Um das Zusammenspiel verschiedener Rahmenbedingungen und Einflussgrößen und deren Bedeutung für AoG analytisch greifbar zu machen, bietet es sich an, AoG aus drei miteinander verbundenen Blickwinkeln heraus zu betrachten.

Zum einen geht es um den Blick auf die *potenziellen Zielgruppen der AoG*. Ist man zu Beginn der Förderperiode (ca. 2012) noch davon ausgegangen, funktionale

erwerbstätige Analphabeten und Analphabetinnen seien die Zielgruppe, hat sich im Laufe der Zeit gezeigt, dass hier ein differenzierender Blick durchaus angebracht und eine wichtige Voraussetzung dafür ist, zielgruppenspezifische Grundbildungsangebote entwickeln zu können. Die Benennung und Ausdifferenzierung konkreter Zielgruppen befördert die Anschlussfähigkeit von AoG an angrenzende Handlungsfelder, wie etwa Fachkräftesicherung, Arbeitsmarktintegration von zugewanderten Personen, Arbeit 4.0 oder Teilqualifizierungen.

Aus der zweiten Perspektive heraus wird nach günstigen *Zeitpunkten für AoG* gefragt. Sowohl individuelle als auch betriebliche Umbruchsituationen, wie etwa eine bevorstehende Umschulung oder die Einführung eines QM-Systems, bieten oft gute Ansatzmöglichkeiten für Grundbildung.

Aus der dritten Perspektive heraus wird die Frage nach *Zuständigkeiten* gestellt. Welche Akteure und Akteurinnen sind mit im Boot bzw. sollten mit dabei sein, damit AoG angebahnt, geplant, umgesetzt und auch finanziert werden kann. Je nach Setting verändern sich dabei auch Zuständigkeiten und mögliche Konstellationen. Der oft wichtigste Faktor in diesem Zusammenhang ist eine Klärung der finanziellen Zuständigkeit. Gefragt werden kann etwa, ob Unternehmen selbst die Kosten übernehmen sollen, ob öffentliche Fördermöglichkeiten genutzt werden können oder bestehende Programme und Systeme offen für eine Integration von AoG sind.

Nachfolgende Grafik illustriert nochmals den Blick auf AoG aus den drei Blickwinkeln:

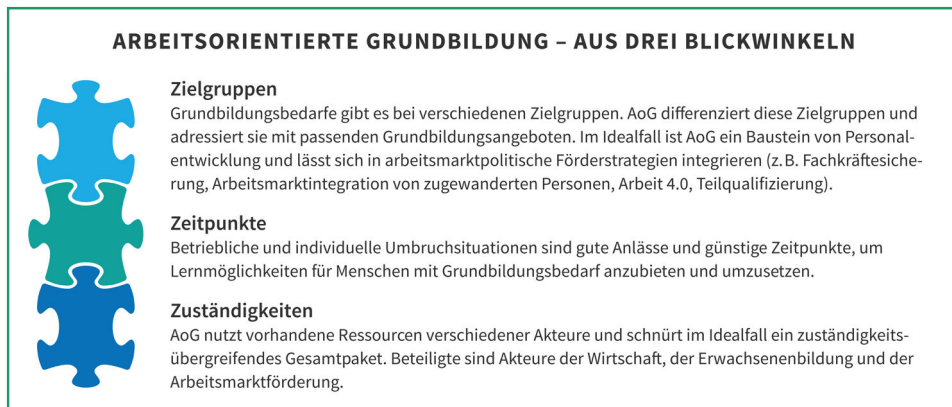


Abbildung 3: AoG – aus drei Blickwinkeln

Je besser es gelingt, diese drei Perspektiven in der Planung, Entwicklung und Umsetzung von AoG-Konzepten zu berücksichtigen, umso höher sind die Erfolgsaussichten für eine erfolgreiche Etablierung von AoG in betrieblichen und arbeitsfördernden Strukturen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht*. Bonn, Berlin.
- Erpenbeck, J. (2007). KODE – Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, S. 489–503. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Grotlüschen, A., Bonna, F., Euringer C. & Heinemann, A. (2014). Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen*, S. 51–65. Baltmannweiler: Schneider Hohengehren.
- Klein, R., Reutter, G. & Schwarz, S. (2017). *Arbeitsorientierte Grundbildung – Worüber reden wir?* Das Positionspapier kann auf www.toolbox.de unter der Rubrik „Grundlagen/ Einführung ins Thema“ heruntergeladen werden (Zugriff am 02.10.2020).
- Linde, A. (2007). Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In A. Grotlüschen (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion: Literacy, basic education or reading competencies?*, S. 90–99. Münster u. a.: Waxmann.
- Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen: Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster u. a.: Waxmann.
- Notter, P., Arnold, C., von Erlach, E. & Hertig, P. (2006). *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zu der Erhebung Adult Literacy & Lifeskills Survey*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS). Der Bericht kann unter folgendem Link heruntergeladen werden: https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Grundkompetenzen/8_ALL_Bericht_CH.pdf (Zugriff am 12.10.2020).
- Schwarz, S. (2016). Wer lernt was, wie und wozu – ein Praxisbericht über die Gestaltung von Lernprozessen in der Arbeitsorientierten Grundbildung (AoG). In M.-L. Rendant (Hrsg.), *Grundbildung. Bildung mit Mehrwert*, S. 43–63. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, S. 42–58. Münster: UTB.
- Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS.

Geringe Literalität im Kontext der Erwerbstätigkeit

KLAUS BUDDERBERG, CHRISTOPHER STAMMER UND ANKE GROTLÜSCHEN

Dieser Beitrag basiert auf Ergebnissen der Studie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität¹, die durch die Universität Hamburg durchgeführt wurde. In Fortschreibung der ersten LEO-Studie aus dem Jahr 2010 (Grotlüschen & Riekmann 2012) erfasste die Untersuchung die Lese- und Schreibkompetenzen von Deutsch sprechenden Erwachsenen im Alter von 18 bis 64 Jahren. Demzufolge hatten im Jahr 2018 etwa 6,2 Millionen Erwachsene Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben. Die Studie erfasste zudem kontextspezifische Praktiken und Grundkompetenzen in verschiedenen – als für den Bereich der Grundbildung als relevant zu betrachtenden – Lebensbereichen. Dazu zählen die digitale Welt, die Bereiche Finanzen, Politik und Gesundheit sowie Erstsprache, Weiterbildung, Familie und Arbeit. Die auf Arbeit bezogenen Ergebnisse sind Gegenstand dieses Beitrags.

Bei der hier vorgelegten Darstellung verlassen wir den Begriff des funktionalen Analphabetismus, weil er als stigmatisierend und missverständlich kritisiert wird (vgl. Steuern 2014, S. 125–135) und in der Diskussion zu Recht an Bedeutung verliert.

Bedeutung von Arbeit

Das gängige Verständnis von Arbeit bezieht sich in erster Linie auf Erwerbsarbeit. Diese beinhaltet einerseits eine ökonomische Funktion, die sich in der Existenzsicherung, dem Konsumverhalten und in Form von Statussymbolen zeigen (vgl. Bonna 2018), andererseits nimmt Erwerbsarbeit auch eine sinnstiftende und identitätsbildende psychosoziale Funktion ein (vgl. Pätzold & Wahle 2013, S. 942–953; Semmer & Meier 2014, S. 559–604). Darüber hinaus beeinflusst Arbeit die gesellschaftliche Stellung (vgl. Aßländer 2005).

Geringe Literalität und Erwerbstätigkeit

Im Bereich der Erwerbsarbeit gering literalisierter Erwachsener dominiert das wirkmächtige Stereotyp von mehrheitlich arbeitslosen Betroffenen. Diese verbreitete Einschätzung ist durch empirische Ergebnisse mittlerweile deutlich widerlegt (vgl. Grot-

¹ Die Studie wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W142900 finanziert.

lüschen & Buddeberg 2019, S. 30–33; Grotlüschen et al. 2015, S. 105–122). Die Studie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (kurz: LEO 2018) bestätigt erneut, dass gering literalisierte Erwachsene mehrheitlich in den Arbeitsmarkt integriert sind. Gegenüber LEO 2010 (vgl. Grotlüschen & Riekmann 2012) ist der Anteil der Erwerbstätigen unter den gering literalisierten Erwachsenen von 56,8 Prozent auf 62,3 Prozent angewachsen. Dieser Zuwachs von mehr als fünf Prozentpunkten dürfte vor allem konjunkturbedingt sein, bleibt jedoch hinter der Gesamtbewegung deutlich zurück: Innerhalb der gesamten erwachsenen Bevölkerung wuchs der Anteil der Erwerbstätigen von 66,4 Prozent (2010) auf 75,5 Prozent (2018) um fast zehn Prozentpunkte.

Geringe Literalität und unentgeltliche Pflege- und Sorgearbeit

Betrachten wir aus der Perspektive eines weiten Arbeitsbegriffs zusätzlich zur Erwerbsarbeit auch die unentgeltliche oder äußerst gering entlohnte Pflege- und Sorgearbeit (Pflege und Betreuung von Kindern, Familienangehörigen oder Bekannten), so wird deutlich, dass zehn Prozent der gering literalisierten Erwachsenen – wie auch der erwachsenen Bevölkerung insgesamt – unentgeltlich Menschen aus dem Familien- oder Freundeskreis pflegen oder betreuen. In der Mehrheit übernehmen die unentgeltliche Pflege Frauen (zur allgemeinen Diskussion von Pflegearbeit und Gender vgl. Ehrlich 2019, S. 49–54). Die Mehrheit derjenigen Personen, die Pflege- oder Betreuungsaufgaben verrichten, gehen zudem einer Erwerbsarbeit nach. Es ist nicht erkennbar, dass gering literalisierte Erwachsene verstärkt in unentgeltliche Pflege- und Sorgearbeit gedrängt würden. Umgekehrt sind sie davon auch nicht erkennbar ausgeschlossen.

Geringe Literalität und Frauenerwerbsquote

Die erste LEO-Studie konnte zeigen, dass die Frauenerwerbsquote bei gering literalisierten Erwachsenen weiblichen Geschlechts niedriger liegt als bei Männern (vgl. Buddeberg 2012, S. 187–209). Die französische Umfrage „Information et vie quotidienne“ (IVQ) bestätigt den Befund und folgert, dass es Männern eher gelingt, trotz geringer Literalität beruflich Fuß zu fassen als Frauen (vgl. Jeantheau 2007, S. 41–58). Weiterhin sind kombinierte Rückzugs- und Abdrängungsmechanismen zu erwarten, die gering literalisierte Personen weiblichen Geschlechts im häuslichen Bereich positionieren.

Erwerbstätigkeit häufig im Bereich geringer Qualifikationsanforderungen und seltener im Wunschberuf

Die insgesamt hohe Erwerbsbeteiligung darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Qualifikationsanforderungen in den beruflichen Positionen gering literalisierter Erwachsener im Durchschnitt geringer sind als in der erwerbstätigen Bevölkerung insgesamt. Fast die Hälfte (46,6 Prozent) der gering literalisierten Erwerbstätigen üben Tätigkeiten aus, für die keine Ausbildung erforderlich ist.

Es zeigt sich, dass lediglich 55,4 Prozent der erwerbstätigen gering literalisierten Erwachsenen in ihrem Wunschberuf arbeiten. Bevölkerungswest sind dies 73,2 Prozent. Vollzeitbeschäftigte geben häufiger an, im Wunschberuf zu arbeiten, als Beschäftigte in Teilzeit. Dieses Ergebnis gilt sowohl für gering literalisierte Erwachsene als auch für die Gesamtbevölkerung. Damit geht eine insgesamt geringere Arbeitszufriedenheit einher. Auf einer Skala von 0 (sehr unzufrieden) bis zehn (sehr zufrieden) drücken gering literalisierte Erwachsene eine im Durchschnitt signifikant niedrigere allgemeine Arbeitszufriedenheit aus (6,7) als die Gesamtbevölkerung (7,6). Allerdings erhalten 71,5 Prozent der gering literalisierten Erwerbstätigen aus ihrer Sicht in angemessenem Maße Anerkennung durch eine vorgesetzte Person (das ist nur geringfügig weniger als in der erwerbstätigen Bevölkerung insgesamt).

Sorge um einen Verlust des Arbeitsplatzes

Den 62,3 Prozent Erwerbstätigen unter den gering literalisierten Erwachsenen stehen 12,9 Prozent arbeitslose Personen gegenüber. Das sind zwar weniger als im Jahr 2010 (16,7 Prozent), aber doch deutlich mehr als in der erwachsenen Bevölkerung insgesamt (2018: 5,0 Prozent). Daher ist das Thema eines möglichen Arbeitsplatzverlustes unter gering literalisierten Erwachsenen von höherer Bedeutung. Fast ein Viertel (23,0 Prozent) der Erwerbstätigen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben, drücken Sorgen um den möglichen Verlust des Arbeitsplatzes aus (erwerbstätige Bevölkerung insgesamt: 11,8 Prozent). Zudem rechnen 57,9 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen mit größeren Schwierigkeiten, im Falle des Verlusts des Arbeitsplatzes erneut eine gleichwertige Stelle wie die derzeitig oder zuletzt ausgeübte erneut zu finden. In der Gesamtbevölkerung sind das 47,2 Prozent.

Ökonomische und psychosoziale Funktionen von Arbeit sind wichtig

Die besondere Bedeutung der ökonomischen Funktion von Arbeit betonen 61,5 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen und 42,9 Prozent aller Erwachsenen. Die psychosoziale Funktion von Arbeit, ein Gefühl von Zugehörigkeit zu vermitteln,

spielt demgegenüber eine noch größere Rolle. Für 87,5 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen ist Arbeit wichtig, „weil sie einem das Gefühl gibt, dazuzugehören“ (Fragentext in der LEO-Erhebung). Dieser Meinung sind 86,2 Prozent aller Erwachsenen.

Schriftliche Kommunikation bei der Stellenbewerbung bereitet Schwierigkeiten

Schriftsprachliche Anforderungen sind nicht nur am Arbeitsplatz vorhanden. Bereits während der Suche nach einem Arbeitsplatz spielen Lese- und Schreibenanforderungen eine Rolle. Die Suche nach einer Berufstätigkeit erfolgt in zunehmendem Maße über Such- und Bewerbungsplattformen im Internet (vgl. Bossler et al. 2017; Czepek et al. 2015). Der Umgang mit entsprechenden Portalen stellt jedoch einen größeren Teil der gering literalisierten Erwachsenen – zumindest in der Selbstwahrnehmung – vor Schwierigkeiten. 43,4 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen trauen sich den kompetenten Umgang mit Online-Jobbörsen nicht oder nur mit größeren Schwierigkeiten zu.

Tatsächlich hat sich von den gering literalisierten Erwachsenen rund die Hälfte nicht schriftlich auf die aktuelle oder – bei erwerbslosen Personen – die frühere Stelle beworben. Da anteilig viele gering literalisierte Erwachsene un- oder angelernten Tätigkeiten nachgehen, nutzen gering literalisierte Erwachsene vermutlich in stärkerem Maße private Beziehungen oder direkte Kontakte zu potenziellen Arbeitgeber*innen.

Weniger Informationen über Rechte als Arbeitnehmer*innen vorhanden

Die Kenntnis der eigenen Rechte als Arbeitnehmer*in ist Voraussetzung, um sich gegen ungerechtfertigtes Verhalten seitens der Betriebe zur Wehr setzen zu können. Während sich 65,4 Prozent aller Erwachsenen bereits über derartige rechtliche Rahmenbedingungen informiert haben, gilt das nur für 44,3 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen.

Im Zusammenhang mit den Rechten von Arbeitnehmer*innen ist es aufschlussreich, dass zwar die Mehrheit der erwerbstätigen gering literalisierten Erwachsenen (84,3 Prozent) als auch die Mehrheit aller Erwerbstätiger (85,7 Prozent) über einen schriftlichen Arbeitsvertrag verfügen, dass aber im Umkehrschluss um die 15 Prozent der Beschäftigten keinen schriftlichen Arbeitsvertrag haben, obwohl EU-weit eine Verpflichtung zur Schriftlichkeit der Arbeitsverträge festgelegt ist.

Fazit: Exklusionsmechanismen innerhalb der beruflichen Inklusion

Ja, so lässt sich resümieren, grundsätzlich ist die Mehrheit der gering literalisierten Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren erwerbstätig und daher in den Arbeitsmarkt inkludiert. Ein genereller Teilhabeausschluss vom Bereich Arbeit liegt für Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben nicht vor.

Trotzdem sind Exklusionsrisiken innerhalb der Berufstätigkeit erkennbar. Gering literalisierte Erwachsene stellen eine vulnerable Gruppe dar. Das ursprünglich aus den Gesundheitswissenschaften stammende Konzept der Vulnerabilität (vgl. Streich 2009, S. 289–295) besagt, dass jemand zwar nicht formal von Teilhabe ausgeschlossen sein muss, jedoch gleichzeitig einem überdurchschnittlichen Risiko ausgesetzt ist. Der Blick ins Detail bestätigt diese Annahme. Gering literalisierte Erwachsene berichten von geringerer *Arbeitszufriedenheit*, arbeiten seltener in ihrem *Wunschberuf* und haben mehr Sorgen um einen *Verlust des Arbeitsplatzes*. Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ist die *Arbeitslosenquote* höher. Die *Einkommenssituation* gering literalisierter Erwachsener ist häufig angespannt, rund ein Drittel kommt nur schlecht mit dem Haushaltseinkommen zurecht. Dennoch steht nicht nur die ökonomische Funktion von Arbeit im Vordergrund, sondern die Bedeutung von Arbeit für ein Gefühl der *Zugehörigkeit* wird ausdrücklich betont.

Dass *Schriftlichkeit* im Rahmen der Arbeit eine Rolle spielt und bei geringer Lese- und Schreibkompetenz zum Problem werden kann, ist ausführlich untersucht und dokumentiert (vgl. DLR Projektträger 2016). Der Arbeitsplatz als Lernort spielt daher in vielen Konzepten eine tragende Rolle. Zugleich ist aber bereits der Zugang zu Arbeit durch Schriftlichkeit geprägt. Das betrifft die *Stellensuche* wie auch die *Stellenbewerbung*, den schriftlichen *Arbeitsvertrag* und die Kenntnis von *Arbeitnehmer*innen-Rechten*. Die gleichzeitige Verlagerung dieser Prozesse in digitale Systeme stellt für lese- und schreibungsgewohnte Erwachsene eine mögliche weitere Hürde dar. Tatsächlich scheint bei der Suche nach Stellen der persönliche Kontakt über Freundeskreise oder über eine direkte Ansprache potenzieller Arbeitgeber*innen für gering literalisierte Erwachsene von hoher Bedeutung zu sein, eine Tatsache, die sich damit deckt, dass generell personale Unterstützungsnetzwerke für gering literalisierte Erwachsene wichtig sind (vgl. Fingeret 1983, S. 133–146; Riekmann et al. 2016). Insgesamt zeigt sich, dass bei schriftlichen Angelegenheiten im Kontext Arbeit das Risiko für Teilhabeausschlüsse erhöht ist.

Literatur

- Aßländer, M. S. (2005). *Bedeutungswandel der Arbeit. Versuch einer historischen Rekonstruktion.* (aktuelle analysen 40). München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Bonna, F. (2018). *Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser. Eine biographieanalytische Untersuchung.* (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Forschung & Praxis, v.31). Bielefeld: wbv Publikation.
- Bossler, M., Kubis, A. & Moczall, A. (2017). Neueinstellungen im Jahr 2016: Große Betriebe haben im Wettbewerb um Fachkräfte oft die Nase vorn. In *IAB-Kurzbericht*, 18. Verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2017/kb1817.pdf> (Zugriff am 24.10.2019).
- Buddeberg, K. (2012). Literalität, Alter und Geschlecht. In A. Grotlüschen & W. Riekmann (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie.* Alphabetisierung und Grundbildung, 10, S. 187–209. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Czepek, J., Dummert, S., Kubis, A., Leber, U., Müller, A. & Stegmaier, J. (2015). *Betriebe im Wettbewerb um Arbeitskräfte. Bedarf, Engpässe und Rekrutierungsprozesse in Deutschland.* IAB-Bibliothek, 352. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter www.wbv.de/download/shop/download/0/_/0/0/listview/file/-direct%40300872w/area/openaccess.html?cHash=bd2fc3e4b32146e2b869c1f637ef2315, (Zugriff am 24.10.2019).
- DLR Projektträger (2016). *Ergebnisse zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener.* Bonn.
- Ehrlich, U. (2019). Familiäre Pflege und Erwerbsarbeit. Auf dem Weg zu einer geschlechtergerechten Aufteilung? In *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 33–34, S. 49–54. Verfügbar unter www.bpb.de/apuz/294932/familiaere-pflege-und-erwerbsarbeit-auf-dem-weg-zu-einer-geschlechtergerechten-aufteilung (Zugriff am 07.12.2020).
- Fingeret, A. (1983). Social Networks. A New Perspective on Independence and Illiterate Adults. In *Adult Education Quarterly* 33, 3, S. 133–146.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2019). Leben mit geringer Literalität. In *Education permanente*, 1, S. 30–33.
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie.* Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A.; Riekmann, W. & Buddeberg, K. (2015). Stereotypes versus Research Results Regarding Functionally Illiterate Adults. Conclusions from the First German Level-One Survey and the Learner Panel Study. In A. Grotlüschen & D. Zimmer (Hrsg.), *Literalitäts- und Grundlagenforschung.* S. 105–122. Münster: Waxmann.
- Jeantheau, J.-P. (2007). Low levels of literacy in France. First results from IVQ Survey 2004/05, Focus on the ANLCI-Module. In F. Knabe (Hrsg.), *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung.* S. 41–58. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Pätzold, G. & Wahle, M. (2013). Zur Zukunft von Arbeit und Beruf. In: J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufsforschung.* S. 942–953. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Riekmann, W., Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (Hrsg.) (2016). *Umfeldstudie: Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen*. Münster, New York: Waxmann.
- Semmer, N. K. & Meier, L. L. (2014). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler & Klaus M. (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie*. S. 559–604. Bern: Hogrefe Verlag.
- Steuten, U. (2014). Literalität und Stigma. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, S. 125–135.
- Streich, W. (2009). Vulnerable Gruppen: „Verwundbarkeit“ als politik-sensibilisierende Metapher in der Beschreibung gesundheitlicher Ungleichheit. In M. Richter & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. S. 289–295. Wiesbaden: VS.

Betriebliche Grundbildungsangebote – Relevanz, Rahmenbedingungen und Fördermöglichkeiten

SIGRID SCHÖPPER-GRABE UND ISABEL VAHLHAUS

Einführung

Durch Automatisierung und Digitalisierung steigen die Kompetenzanforderungen an Mitarbeitende kontinuierlich. Dies trifft auch auf gering qualifizierte Beschäftigte in Helfertätigkeiten zu. Wenn allerdings grundlegende Kompetenzen nicht vorhanden sind, zum Beispiel ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse oder Lernkompetenzen, ist der Zugang zu fachlichen Weiterqualifizierungen für diese Zielgruppe eingeschränkt. Zwar erkennt die betriebliche Personalentwicklung zunehmend den Qualifizierungsbedarf von Beschäftigten ohne Berufsabschluss – wie eine Unternehmensbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) 2018 zeigt. Eine betriebliche Herausforderung in Zeiten von Fachkräfteengpässen liegt jedoch nach wie vor darin, passgenaue niedrigschwellige Weiterbildungsansätze zu entwickeln und umzusetzen, die gering qualifizierte Beschäftigte in Unternehmen dabei unterstützen, mit veränderten Kompetenzanforderungen umgehen zu können.

Im Rahmen des AlphaGrund-Projektes führen die Bildungswerke der Wirtschaft seit 2015 in den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Thüringen, Baden-Württemberg und Bayern gemeinsam mit dem Institut der deutschen Wirtschaft betriebliche Grundbildungsangebote durch. Basierend auf diesen Projekterfahrungen und auf den Ergebnissen der repräsentativen IW-Unternehmensbefragung zur Grund- und Weiterbildung werden im Folgenden die Rahmenbedingungen diskutiert, die zum Gelingen von niedrigschwelligem Weiterbildungsansätzen für die Zielgruppe erforderlich sind.

Grundbildungsbedarfe und Qualifizierungspotenziale von Geringqualifizierten

Für fast alle Unternehmen ist die Weiterbildung von geringer qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein Thema: Insgesamt 89 Prozent der Unternehmen, die in den zurückliegenden fünf Jahren gering qualifizierte Mitarbeitende beschäftigten, haben mindestens eine Weiterbildungsmaßnahme für diese Zielgruppe durchgeführt. Dabei handelt es sich am häufigsten um tätigkeitsbezogene Weiterbildungen,

wie Sicherheitsschulungen/Brandschutzschulungen (79 Prozent), fachbezogene Schulungen (70 Prozent), Erwerb von Führerscheinen – beispielsweise den Gabelstaplerführerschein (40 Prozent) – oder Teil- oder Nachqualifizierungen (39 Prozent). Nicht direkt tätigkeitsorientierte Kurse haben erwartungsgemäß einen geringeren Stellenwert.

Im Zeitvergleich über vier Jahre lässt sich aber deutlich beobachten, dass das Weiterbildungsengagement der Unternehmen in allen Schulungsbereichen für geringqualifizierte gestiegen ist – auch bei den im engeren Sinne nicht unmittelbar tätigkeitsorientierten Angeboten. So förderte zum Beispiel jedes vierte Unternehmen die Sozial- und Personalkompetenzen der gering qualifizierten Beschäftigten. Jedes fünfte Unternehmen vermittelte gering qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern grundlegende PC-Kenntnisse. Im Jahr 2014 wurden diese beiden Schulungsinhalte erst von jedem siebten Unternehmen unterstützt. Kurse zur Förderung der Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch für Personen mit nicht deutschsprachigem Hintergrund sind im Zeitraum um 9 Prozentpunkte auf 17 Prozent gestiegen. Zum einen muss dies im Zusammenhang mit den Förderaktivitäten zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gesehen werden. Zum anderen ist die Zunahme des Anteils von Zuwanderern in Helferberufen zu berücksichtigen (vgl. Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019, S. 50).

Die Unternehmen sehen mittlerweile die vorhandenen Qualifizierungspotenziale von gering qualifizierten Beschäftigten und identifizieren dabei auch fehlende Grundkenntnisse, die etwa einen nachträglichen Erwerb von beruflichen Qualifikationen erschweren. Während 2014 erst 29 Prozent der Unternehmen in den letzten fünf Jahren mindestens eine arbeitsplatzbezogene Grundbildungsmaßnahme für diese Zielgruppe unterstützt hatten, waren 2018 entsprechende Angebote insgesamt bereits in 44 Prozent der Unternehmen Teil der betrieblichen Weiterbildung. Darüber hinaus rechneten fast 60 Prozent der Unternehmen mit einem zukünftig steigenden Bedarf an arbeitsplatzbezogener Grundbildungsförderung für An- und Ungelernte – 2014 hatten erst gut ein Drittel der Unternehmen diesen Bedarf gesehen (Abbildung 1).

Es kann davon ausgegangen werden, dass der immer deutlicher spürbare Fachkräftemangel mittelfristig einen noch weiter steigenden Bedarf nach Weiterqualifizierungen für An- und Ungelernte und damit auch nach Grundbildungsförderung bewirken wird. Allerdings muss diese Bedeutung von Personalabteilungen erst wahrgenommen werden, da Grundbildung zunächst eine Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen und nicht der betrieblichen Weiterbildung ist. Denn erst wenn eine unzureichende Grundbildung die Bewältigung der Arbeitsaufgaben einschränkt bzw. die Grundlagen für eine notwendige Weiterqualifizierung fehlen, nehmen Betriebe die Förderung arbeitsplatzbezogener Grundbildung in den Blick. Bis die Grundbildung ein selbstverständlicher Teil der Weiterbildung in Unternehmen wird, müssen also noch einige Stolpersteine überwunden werden.

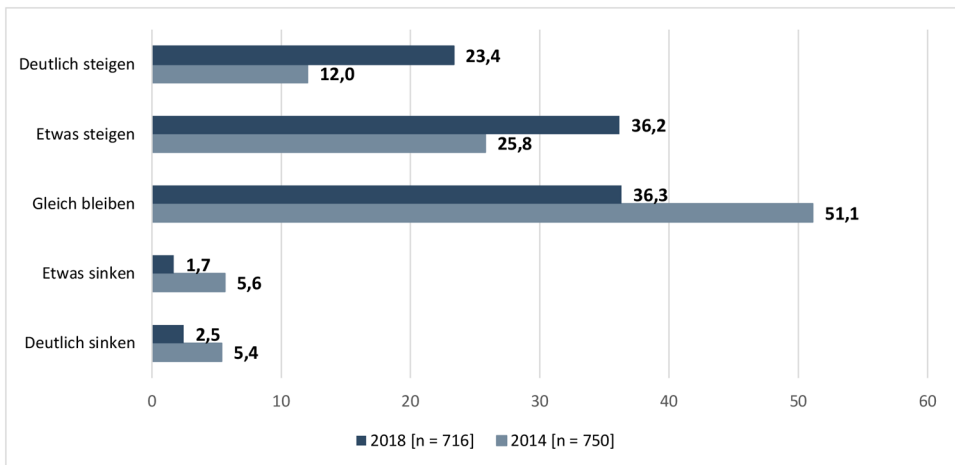


Abbildung 1: Zukünftiger Bedarf an arbeitsplatzorientierten Grundbildungsangeboten aus Sicht von Personalexpertinnen und -experten (in Prozent) (Quelle: Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019, S. 49)

Basis: Unternehmen mit Geringqualifizierten in den letzten fünf Jahren, gewichtet, 2018: n = 716; 2014: n = 750.

Kompetenzanforderungen an Geringqualifizierte wachsen

Inzwischen ist die Grundbildung als Thema der betrieblichen Weiterbildung im Aufwind. Dies steht im Zusammenhang damit, dass die Komplexität der Arbeitsanforderungen auch für Geringqualifizierte zunimmt. Zwar wird diese Mitarbeitergruppe überwiegend in einfachen Tätigkeiten unterhalb des Facharbeiterniveaus beschäftigt, was jedoch nicht damit gleichgesetzt werden kann, dass für die Ausübung der Tätigkeiten keine Mindestkompetenzen oder Qualifikationen erforderlich sind. Dieser Trend wird von der IW-Unternehmensbefragung bestätigt: Etwa zwei Drittel der Unternehmen, die in den vergangenen fünf Jahren Geringqualifizierte beschäftigt haben, bestätigen, dass vor allem die Flexibilität, die Kommunikationsfähigkeit und die grundlegenden PC-Kenntnisse auch bei Tätigkeiten im Helferbereich stärker gefordert sein werden (Abbildung 2).

Diese Einschätzung der Unternehmen kann im Zusammenhang mit der wachsenden Automatisierung und Digitalisierung der Arbeitswelt gesehen werden. Durch diese Entwicklung ändern sich Arbeitsprozesse und damit die Anforderungen an die benötigten Kompetenzen, auch bei der Zielgruppe der Geringqualifizierten. Wie Arntz et al. (vgl. Arntz et al. 2016, S. 27) betonen, verlieren vordefinierte und sich wiederholende Routinetätigkeiten zugunsten komplexerer kognitiver Kompetenzanforderungen, zum Beispiel Prozess-Know-how, interdisziplinärer Arbeitsweisen, lebenslangen Lernens sowie persönlicher und sozialer Kompetenzen an Bedeutung.

Beschäftigte ohne formale Berufsabschlüsse haben sich informell die notwendigen Kenntnisse für ihren Arbeitsplatz angeeignet. Für viele gering qualifizierte

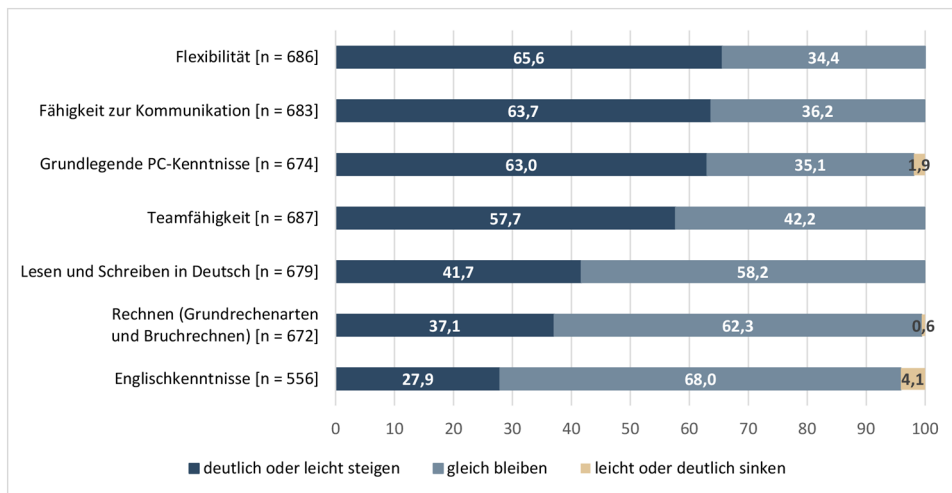


Abbildung 2: Anforderungen an Geringqualifizierte in den kommenden fünf Jahren (in Prozent) (Quelle: Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019, S. 46)

Basis: Unternehmen mit Geringqualifizierten in den letzten fünf Jahren, gewichtet.

Beschäftigte können steigende Anforderungen aber problematisch sein, weil die vorhandenen grundlegenden Kompetenzen, vor allem Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten, IT-Kenntnisse sowie Lernkompetenzen, nicht ausreichen, um komplexere Kompetenzanforderungen zu meistern. Denn wer die allgemeinbildenden Schulen mit mangelnder Grundbildung verlässt, trägt diese belastende Hypothek weiter im Arbeitsleben mit sich. Geringe Grundkompetenzen werden beim Übergang in die Berufstätigkeit nicht automatisch behoben, sondern werden erst bemerkbar, wenn komplexere Aufgaben am Arbeitsplatz bewältigt werden müssen. Dies belegen auch die ersten Ergebnisse einer Langzeitstudie zur Veränderbarkeit von geringer Literalität im Erwachsenenalter (vgl. Rammstedt 2019, S. 34): Über einen Zeitraum von sechs Jahren verbesserte sich das Literalitätsniveau bei einem Drittel der Personen mit geringer Literalität, bei knapp zwei Dritteln blieb das Literalitätsniveau unverändert, während nur 0,6 Prozent der Personen mit höherer Literalität im Laufe von sechs Jahren auf das Niveau der geringen Literalität abstiegen.

Wichtige Gründe für Grundbildung

Der Hauptgrund der Unternehmen, betriebliche Grundbildungsangebote zu machen, liegt darin, die Arbeitsleistungen der Beschäftigten an veränderte Arbeitsprozesse anzupassen und die Mitarbeitenden flexibler einsetzen zu können. Danach folgt als Grund die Vermeidung von Fehlern, die durch unzureichende Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse verursacht wurden. Diese Motivlage hat im Vergleich zu der Vorgängerstudie vier Jahre zuvor an Bedeutung gewonnen – genauso wie das Ziel, die

Sprach- und Kommunikationsprobleme zu verringern. In diesem Zusammenhang muss neben den höheren Arbeitsanforderungen besonders die in dem Zeitraum gestiegene Anzahl der Zuwanderer im Helferbereich als Erklärungshypothese berücksichtigt werden. Weitere Gründe für die Durchführung von arbeitsplatzorientierten Grundbildungsangeboten sind die Erhöhung der Mitarbeitermotivation und -bindung sowie die Einhaltung von Qualitätsstandards im Rahmen von Zertifizierungen und Audits. Etwa die Hälfte der Unternehmen setzte die Angebote auf Eigeninitiative oder auf Wunsch der Mitarbeitenden um. Zudem erfolgte die Teilnahme an den Angeboten bei knapp einem Viertel der Unternehmen aufgrund von betrieblichen oder tariflichen Qualifizierungsvereinbarungen. Darüber hinaus zeigen Erfahrungen aus dem AlphaGrund-Projekt, dass Betriebe aus Branchen mit hohem Fachkräftebedarf eher bereit sind, sich für das Thema zu engagieren.

Weiterbildungsformen für Geringqualifizierte

Für die Zielgruppe der Geringqualifizierten werden häufig Bildungsformate mit einem unmittelbaren Bezug zum Arbeitskontext und am Lernort „Betrieb“ umgesetzt. Ambos verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Unternehmen aufgrund des Qualifikationsniveaus, der sogenannten Bildungsferne und des Arbeitskontexts überwiegend arbeitsintegrierte Lernformen für diese lernungewohnte Mitarbeitergruppe (vgl. Ambos 2005, S. 6) bevorzugen. Drei Viertel der Unternehmen favorisieren das Lernen am Arbeitsplatz als Weiterbildungsform für Geringqualifizierte (Abbildung 3). In etwa jedem dritten Unternehmen findet Weiterbildung für die Zielgruppe in

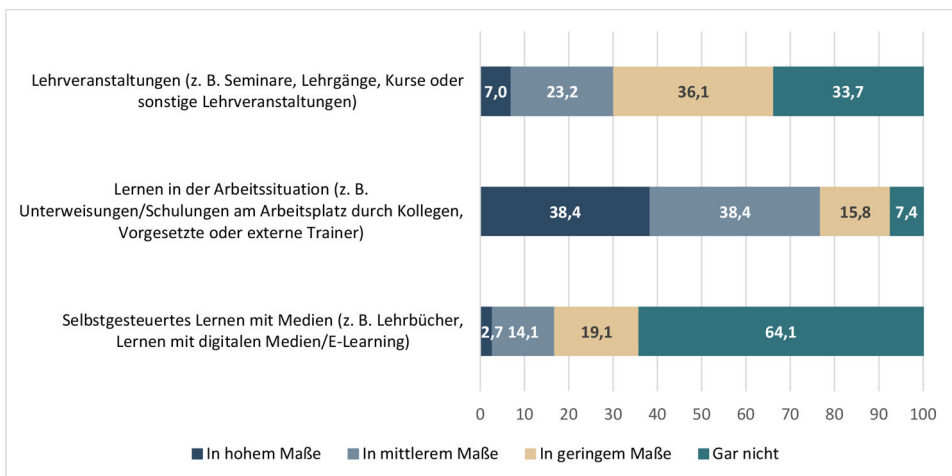


Abbildung 3: Bevorzugte Weiterbildungsformen für Geringqualifizierte (Quelle: Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019, S. 52)

Basis: 723 Unternehmen mit Geringqualifizierten in den letzten fünf Jahren, gewichtet.

Form von Seminaren und Kursen statt. Knapp jedes sechste Unternehmen gibt dem selbstgesteuerten Lernen mit Medien, zum Beispiel durch Lehrbücher oder das Lernen mit digitalen Medien, den Vorrang. Das selbstgesteuerte Lernen wird in geringem Maße oder gar nicht eingesetzt – auch in Zeiten der zunehmenden Digitalisierung der Arbeitswelt und des steigenden Bedarfs an IT-spezifischem Wissen.

Dabei zeigen sich Unterschiede in Bezug auf die Betriebsgröße. Je größer die Anzahl der Beschäftigten im Unternehmen ist, desto häufiger werden selbstgesteuerte Lernformate mit Medien eingesetzt (vgl. Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019, S. 53). Auch für kleinere und mittlere Unternehmen (KMU) stellen Onlineseminare und Lern-Apps realisierbare Weiterbildungsformen dar, die die Mitarbeitenden unabhängig von Ort und Zeit nach individuellem Bedarf nutzen können. Außerdem verursachen digitale Lernmöglichkeiten geringere Kosten (vgl. Bellmann 2017). Allerdings steht die Einführung und Umsetzung digitaler Weiterbildungsformen insbesondere bei KMU wegen der oftmals nicht vorhandenen personellen und organisatorischen Kapazitäten häufig noch am Anfang (vgl. f-bb 2018).

Differenziert nach der Art der digitalen Lernformen sind Unterschiede in der qualifikationsspezifischen Nutzung festzustellen: Rund ein Drittel der Unternehmen verwendet für die Zielgruppe der Geringqualifizierten Bedienungsanleitungen und ähnliche Dokumente in elektronischer Form. Auf alle Gruppen von Mitarbeitenden bezogen, nutzen 80 Prozent der Unternehmen diese Medien, die zwar den Zugang zu Informationen vereinfachen, jedoch „keinem anderen didaktischen Ansatz als Papierversionen“ (Seyda et al. 2018, S. 117) folgen. Fast jedes fünfte Unternehmen nutzt Lernvideos, Podcasts und Audiomodule für Geringqualifizierte, während der Anteil auf alle Beschäftigten bezogen fast dreimal so hoch war. Der Unterschied ist bei den selbstgesteuerten interaktiven und webbasierten Selbstlernprogrammen, zum Beispiel bei Onlinekursen oder virtuellen Klassenräumen, noch auffälliger. Fast zehn Prozent der Unternehmen nutzten sie für Geringqualifizierte, bei allen Mitarbeitenden ist der Anteil dagegen fünfmal so hoch. Bei der Nutzung und Einbindung von mobilen Endgeräten wie Smartphones, Tablets oder Notebooks bestand hingegen kaum ein Unterschied zwischen Geringqualifizierten und anderen Beschäftigten, da mobile Endgeräte zunehmend als Arbeitsinstrument in vielen Helferberufen zum Einsatz kommen – zum Beispiel in der Logistik oder in der Altenpflege. Deshalb kann hypothetisch davon ausgegangen werden, dass diese Medien auch zum Lernen am Arbeitsplatz verwendet werden.

Einerseits besteht dringender Handlungsbedarf, spezifische digitale Weiterbildungsansätze für Geringqualifizierte zu entwickeln, damit diese Gruppe mit der weiter voranschreitenden Digitalisierung am Arbeitsplatz Schritt halten kann. Andererseits unterstreichen die Befunde, dass das selbstgesteuerte Lernen mit digitalen Medien für eher lernungewohnte Zielgruppen als ausschließliche Lernform nicht geeignet ist. In der betrieblichen Weiterbildung bietet sich für diese Zielgruppe somit der Einsatz von Blended-Learning-Ansätzen an – eine Kombination von E-Learning mit Lehrveranstaltungen und Lernbegleitung.

Zuständigkeiten und Kosten für die Umsetzung arbeitsplatzorientierter Grundbildung

Wenn Unternehmen bereits positive Effekte mit einem Grundbildungsangebot gemacht haben, sind sie eher bereit, weitere Grundbildungsangebote für die Beschäftigten mit eigenen Mitteln im Rahmen der Weiterbildung umzusetzen. Nach Erfahrungen der Bildungswerke der Wirtschaft im AlphaGrund-Projekt kann ein komplett gefördertes Erstangebot ein „Türöffner“ zu Folgeangeboten sein. Bei neu zu überzeugenden Unternehmen gilt es bei vielen Personalexpertinnen und -experten zunächst, Berührungspunkte mit dem Thema Grundbildung von Beschäftigten zu überwinden. Zudem ist es erforderlich, die aufgewendete Koordinierungsleistung sowie das Bildungsmanagement bzw. die Prozessbegleitung in der arbeitsplatzorientierten Grundbildung zu fördern. Verfolgt man den dienstleistungsorientierten Ansatz, Angebote zu entwickeln, die sich tatsächlich auf den individuellen betrieblichen Bedarf beziehen, bedarf es einer prozessorientierten Koordination. Die Unternehmen werden dann individuell beraten und die jeweilige betriebliche Infrastruktur oder auch die Schichtpläne werden berücksichtigt. Solche notwendigen, aber aufwendigen Koordinationsleistungen schrecken Weiterbildungsträger und Unternehmen häufig ab. Die realistischen Kosten gehen bei dieser Arbeitsweise auch weit über die Dozenten honorare hinaus und können nicht vollständig am Markt refinanziert werden, insbesondere von kleineren und mittleren Unternehmen. Vor diesem Hintergrund wurden die Unternehmen in der IW-Studie 2018 explizit nach der finanziellen Zuständigkeit für die arbeitsplatzorientierte Grundbildung gefragt. Mehr als die Hälfte der befragten Unternehmen, die in den letzten fünf Jahren Geringqualifizierte beschäftigt haben, bestätigen die Aussage, dass der Staat und die Unternehmen sich die Finanzierung arbeitsplatzbezogener Grundbildung aufteilen sollten. Fast jedes vierte Unternehmen sah die finanzielle Zuständigkeit für die arbeitsplatzbezogene Grundbildung im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung allein beim jeweiligen Unternehmen. Gut jedes fünfte Unternehmen befürwortete, dass die Finanzierung die Aufgabe des Staates ist.

Grundbildung als Segment der betrieblichen Weiterbildung – passende Unterstützung und Förderung?

Um sowohl Grundbildungsangebote auch als Regelangebote im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung anzubieten, wünschen sich die Unternehmen vor allem folgende Unterstützungsleistungen: finanzielle Förderprogramme (57 Prozent), eine Informationsstelle mit gebündelten Beratungsangeboten (49 Prozent), externe Beratungsangebote von Bildungsträgern vor Ort (44 Prozent), passgenau auf den Bedarf zugeschnittene Grundbildungsangebote von externen Bildungsträgern (42 Prozent)

sowie Onlineportale oder Datenbanken mit gebündelten Informationen zu Grundbildungsangeboten (36 Prozent).

Individuelle betriebliche Grundbildungsangebote können mit den vorhandenen arbeitsmarktpolitischen Förderprogrammen bislang nicht ausreichend umgesetzt werden. Ein Blick auf die 2018 vorhandenen arbeitsmarktpolitischen Förderinstrumente, die den Unternehmen bekannt waren und die sie für die Durchführung von Weiterbildung von Geringqualifizierten nutzten, unterstreicht zudem den enormen Handlungsbedarf in Bezug auf eine zukünftige bessere Passung. Nur 17 Prozent der Unternehmen, die ihren Geringqualifizierten mindestens eine Weiterbildungsmaßnahme anboten oder den Einsatz planten, griffen dazu auf Förderinstrumente der Länder zurück. Bundeszuschüsse durch die Bildungsprämie kamen lediglich bei 9 Prozent der Unternehmen zum Einsatz. Etwa einem Drittel der Unternehmen waren die Bildungsprämie des Bundes sowie Förderinstrumente der Länder gar nicht bekannt.

Bei dem Programm „Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen“ (WeGebAU), dessen Förderregelungen sich inzwischen seit Januar 2019 im „Qualifizierungschancengesetz“ geändert haben, ließ sich ein noch geringerer Bekanntheits- und Anwendungsgrad feststellen: Nur knapp 9 Prozent der Unternehmen nutzten WeGebAU 2018 oder wollten es in der Zukunft einsetzen. Mehr als die Hälfte der befragten Unternehmen kannte WeGebAU nicht. Zudem ergab sich in Bezug auf die Unternehmensgröße ein größerer Unterschied. Lediglich 8 Prozent der Unternehmen mit bis zu 49 Beschäftigten nutzten oder planten WeGebAU, während jedes fünfte Unternehmen mit einer Größe von 50 bis 249 Beschäftigten das Programm einsetzte und jedes fünfte Unternehmen ab 250 Beschäftigten.

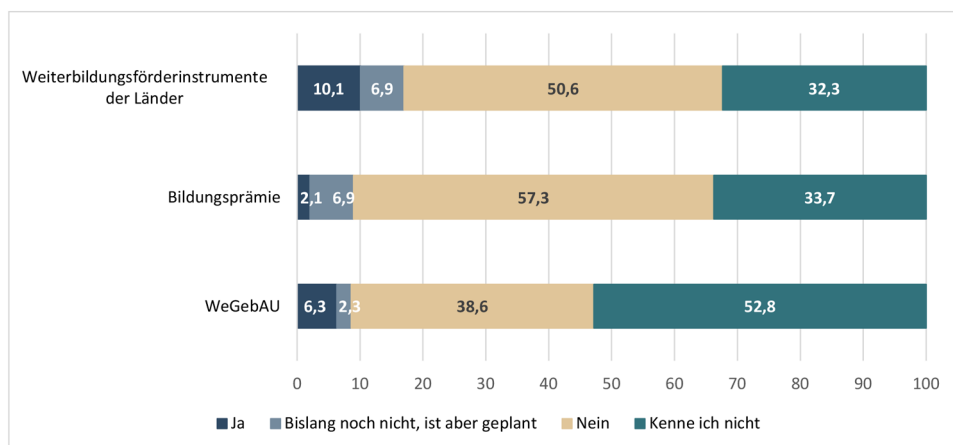


Abbildung 4: Nutzung von arbeitsmarktpolitischen Förderinstrumenten für die Weiterbildung von Geringqualifizierten (Quelle: Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019, S. 57)

Basis: 686 Unternehmen mit Geringqualifizierten in den letzten fünf Jahren, die ihren Geringqualifizierten mindestens eine Weiterbildungsmaßnahme angeboten haben, gewichtet.

Es ist demnach zunächst erforderlich, den Bekanntheitsgrad und die Nutzung der vorhandenen arbeitsmarktpolitischen Förderinstrumente zur Weiterbildung Geringqualifizierter zu verbessern, zum Beispiel durch passgenauere Informationen und Werbung bei Unternehmen sowie die Vereinfachung der Antragsverfahren. Darüber hinaus sollten förderpolitische Rahmenbedingungen für flexible, bedarfsorientierte und individuelle Grundbildungsangebote erweitert werden, um diese zum selbstverständlichen Segment der betrieblichen Weiterbildung machen zu können. Wichtig dabei ist, dass die Förderinstrumente nicht erst reagieren, wenn Arbeitslosigkeit droht oder diese schon eingetreten ist, sondern präventiv ansetzen.

Besonders Bildungsinvestitionen bei jüngeren Beschäftigten lohnen in jedem Fall, da diese noch Jahrzehnte beschäftigungs- und qualifizierungsfähig sein sollten. Dabei können auch Strategien, die auf die extrinsische Motivation zielen, weiter ausgebaut werden. Dies ist etwa der Fall, wenn Grundbildungsangebote zu Bildungsbausteinen einer betrieblichen Personalentwicklung werden und etwa finanzielle Incentives für das Bestehen von Abschlüssen die Attraktivität einer Bildungsteilnahme erhöhen.

Im Sinne der präventiven Förderung sei abschließend auf eine bildungsinstitutionelle Ursache der nachwachsenden Grundbildungsproblematik hingewiesen. Nach Ergebnissen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) kann jeder fünfte Viertklässler in einem Text verstreute Informationen nicht verknüpfen (vgl. Hußmann et al. 2017, S. 15). Was diese Schülerinnen und Schüler nicht verstehen können, lernen sie in den weiterführenden Schulen nicht automatisch, sondern das Problem begleitet sie bis in das Arbeitsleben.

Literatur

- Ambos, I. (2005). *Nationaler Report Geringqualifizierte und berufliche Weiterbildung – empirische Befunde zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/ambos05_01.pdf (Zugriff am 28.11.2019).
- Arntz, M., Gregory, T., Jansen, S., Zierahn, U. (2016). *Tätigkeitswandel und Weiterbildungsbedarf in der digitalen Transformation*. Mannheim. Verfügbar unter <http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/gutachten/DigitaleTransformationAcatechIKT2016.pdf> (Zugriff am 27.11.2019).
- Bellmann, L. (2017). *Wissenschaft trifft Praxis: Berufe in der digitalisierten Arbeitswelt*. Verfügbar unter <https://50jahre.iab.de/wissenschaft-trifft-praxis-tagungsbericht-zur-konferenz-berufe-in-der-digitalisierten-arbeitswelt-am-21-und-22-juni-2017-in-amberg> (Zugriff am 28.11.2019).
- f-bb – Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (2018). *Lernen mit digitalen Medien im Betrieb*. Newsletter Nr. 3. Verfügbar unter <https://www.f-bb.de/newsletter-032018/lernen-mit-digitalen-medien-im-betrieb> (Zugriff am 28.11.2019).

- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W. u. a. (Hrsg.) (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Rammstedt, B. (2019). *Ist geringe Literalität im Erwachsenenalter noch veränderbar? Ergebnisse einer Längsschnittstudie*. BMBF-Projekt „Verursachungskomplexe geringer Literalität und Numerilität im Erwachsenenalter“ (GeLiNu), Vortrag, AlphaDekade-Konferenz, 08.05.2019, Berlin. Verfügbar unter https://www.alphadekade.de/files/2019%2005%2008_Literalität_veränderbar_Rammstedt.pdf (Zugriff am 26.11.2019).
- Schöpfer-Grabe, S. & Vahlhaus, I. (Hrsg.) (2018). *Grundbildung ist Personalentwicklung – Beschäftigte weiterqualifizieren*. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. – Projekt AlphaGrund. Köln.
- Schöpfer-Grabe, S. & Vahlhaus, I. (2019). Grundbildung und Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. *IW-Trends*, 46. Jg. (Nr. 1), S. 45–60. Verfügbar unter https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2019/IW-Trends_2019-01-03_Grundbildung_Geringqualifizierte_.pdf (Zugriff am 27.11.2019).
- Seyda, S., Meinhard, D. & Placke, B. (2018). Weiterbildung 4.0 – Digitalisierung als Treiber und Innovator betrieblicher Weiterbildung. *IW-Trends*, 45. Jg. (Nr. 1), S. 105–124. Verfügbar unter https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2018/IW-Trends_2018_1_Weiterbildung.pdf (Zugriff am 28.11.2019).

Wie Arbeitsorientierte Grundbildung funktioniert. Ein Gespräch mit Vertreterinnen der Projekte AlphaGrund, ABAG², BasisKomPlus und ABCplus

KAI STERZENBACH

Was bringt Arbeitsorientierte Grundbildung Betrieben und Beschäftigten? Wie können Unternehmenspartnerinnen und -partner akquiriert werden? Aus welchen Branchen stammen die Unternehmen, mit denen gemeinsam Angebote realisiert wurden? Welche Zielgruppen werden erreicht und was wird eigentlich gelernt? Was sollten Lehrende können? Wie kann eine nachhaltige Weiterentwicklung von Arbeitsorientierter Grundbildung gelingen und was müsste unternommen werden, damit noch mehr Menschen im Kontext der Arbeitswelt an Grundbildungsangeboten teilnehmen können?

Kai Sterzenbach, Geschäftsführer der Lernenden Region – Netzwerk Köln e. V. spricht mit Anke Frey, Projektkoordinatorin von BasisKomPlus, Dr. Sigrid Schöpfer-Grabe, langjährige Projektleiterin von AlphaGrund, Yvonne Nitsche vom Projekt ABCplus sowie Dr. Sabine Schwarz aus dem Projekt ABAG².¹

Kai Sterzenbach: Von 2015 bis 2019 nahmen um die 7000 Beschäftigte an den Grundbildungsangeboten Ihrer vier Projekte teil. Dabei wurde mit Unternehmenspartnern und -partnerinnen aus den unterschiedlichsten Branchen kooperiert und es konnten viele Formate erprobt werden: ein riesiger Erfahrungsschatz. Mit welchen Argumenten begründen Sie aus heutiger Perspektive, warum Arbeitsorientierte Grundbildung notwendig und nützlich ist?

Dr. Sabine Schwarz: Die Arbeitsorientierte Grundbildung schafft Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, vor allem für Personen mit niedrigen formalen Qualifikationen. In der Arbeitsorientierten Grundbildung geht es um das Ziel, dass Arbeitskräfte beschäftigungs- und qualifizierungsfähig sind. Ein gutes Argument für Unternehmen

¹ Alle vier Projekte werden vom Bundesministerium (BMBF) im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung (2015–2025) unterstützt. Sowohl AlphaGrund als auch BasisKomPlus agieren bundesweit. Im Projekt AlphaGrund entwickeln und realisieren Bildungswerke der Wirtschaft in acht Bundesländern gemeinsam mit dem Institut der deutschen Wirtschaft (IW) Grundbildungsangebote für Beschäftigte in Unternehmen. BasisKomPlus wird vom Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN koordiniert. Die Grundbildungsangebote vor Ort werden von insgesamt sieben ARBEIT-UND-LEBEN-Landesorganisationen umgesetzt. ABAG² ist auf den Kölner Raum konzentriert und wird durch den Verein Lernende Region – Netzwerk Köln realisiert. Das Projekt wurde forschend durch die Universität zu Köln begleitet. ABCplus ist ein Projekt der Technische Akademie für berufliche Bildung in Schwäbisch Gmünd. In ganz Baden-Württemberg setzt das Projekt mit vielen lokalen Partnern Grundbildungsangebote in Unternehmen um.

ist dabei, dass solche Arbeitskräfte flexibel mit den Anforderungen in der Arbeitswelt umgehen können bzw. in der Lage sind, anstehende Veränderungsprozesse mitzugehen.

Anke Frey: Direkt hierzu kann ich ein Beispiel schildern: Eine Teilnehmerin mündet von der „hauswirtschaftstechnischen Helferin“ über die Teilnahme an einem Grundbildungsangebot von BasisKomPlus in die Weiterqualifizierung „Altenpflegehelferin“ ein und schließt diese erfolgreich ab. Das Grundbildungsangebot war in diesem Fall ein Einzelcoaching und eine vorbereitende Brückenqualifizierung, um die Beschäftigte auf die anschließende weitere Qualifizierung vorzubereiten.

Dr. Sigrid Schöpfer-Grabe: Vor dem Hintergrund sich verändernder Arbeitsbedingungen durch Automatisierung, Rationalisierung und Digitalisierung steigen die Kompetenzanforderungen kontinuierlich. Dies trifft auch auf gering qualifizierte Beschäftigte zu, für die eine ständige Anpassung an neue Arbeitskontexte zum Teil nicht einfach zu bewältigen ist. Grundbildungsangebote tragen dazu bei, Mitarbeitende mit nicht ausreichender Grundbildung fit zu machen, um eben mit diesen sich verändernden Arbeitsbedingungen klarzukommen.

Yvonne Nitsche: Ein sehr gutes Argument ist, dass grundgebildete Beschäftigte weniger Gefahr laufen, ihren Arbeitsplatz zu verlieren. Oftmals gelingt es durch Arbeitsorientierte Grundbildung sogar, eine prekäre Beschäftigung in ein gesichertes Beschäftigungsverhältnis umzuwandeln.

Kai Sterzenbach: Frau Frey und Frau Schöpfer-Grabe. Sie vertreten durch Ihre Zugehörigkeit zu ARBEIT UND LEBEN bzw. zum Institut der deutschen Wirtschaft die beiden Seiten der Arbeitnehmenden und der Arbeitgebenden. Führen diese verschiedenen Perspektiven auch zu unterschiedlichen Nutzenargumentationen?

Anke Frey: Als gewerkschaftsnahes Projekt möchte ich besonders zwei Argumente ergänzen. Strukturell geht es um Beschäftigte, die in der allgemeinen und betrieblichen Weiterbildung deutlich weniger partizipieren. Und um Beschäftigte, die sich in der Regel in unteren Einkommensstrukturen bewegen. Hier wollen wir entgegensteuern, wohl wissend, dass die Teilnahme an Grundbildung nicht automatisch zu besser bezahlten Tätigkeiten führt. Aber mein Beispiel von eben zeigt, dass Arbeitsorientierte Grundbildung Bildungswege unterstützt und so langfristig Arbeitsmarktteilhabe positiv beeinflussen kann. Darüber hinaus haben wir auch die individuelle Weiterentwicklung einzelner Beschäftigter im Blick. So ist es für uns z. B. ein wichtiger Effekt, wenn sich Beschäftigte durch die Teilnahme an Grundbildungsangeboten weiterentwickeln, ihre Anliegen äußern und sich souveräner in betrieblichen Hierarchien bewegen können.

Dr. Sigrid Schöpfer Grabe: Selbstbewusste Arbeitnehmende sind auch im Sinne der Unternehmen. Aus einer unternehmensnahen Perspektive heraus unterstützen Grundbildungsangebote die Optimierung von Arbeitsprozessen und die Reduzierung von Missverständnissen und Fehlern am Arbeitsplatz. Darüber hinaus verbes-

sern sie die Kommunikation, erhalten die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und fördern ihre Lernbereitschaft.

Kai Sterzenbach: In den vier Projekten hat es ja offensichtlich funktioniert, Unternehmen zu akquirieren. Mir ist noch in Erinnerung, dass es nicht so leicht war, Unternehmen zum Mitmachen zu motivieren. Wenn Sie anderen Akteurinnen und Akteuren hierzu einen Tipp geben sollten, wie würde dieser lauten?

Dr. Sigrid Schöpfer-Grabe: Für eine erfolgreiche Akquisition ist die Auswahl von Unternehmen hilfreich, in denen Beschäftigte mit Helfertätigkeiten arbeiten. Wenn Unternehmen Arbeitsprozesse verändern und umstrukturieren müssen oder ein hohes Fehleraufkommen in den Arbeitsabläufen festgestellt haben, kann sich das günstig auf die Bereitschaft und Offenheit für die Durchführung von Grundbildungsmaßnahmen auswirken. Dass Personalverantwortliche die Bedeutung des Themas in der betrieblichen Weiterbildung bereits erkannt haben, ist weniger erwartbar. In der Regel muss Überzeugungsarbeit geleistet werden, warum sich das Thema lohnt. Denn die Zuständigkeit und Verantwortung für die nachholende Grundbildung wird nach wie vor zunächst bei den Schulen und nicht in den Unternehmen verortet.

Yvonne Nitsche: Bei den vielen Gesprächen mit Unternehmen habe ich festgestellt, dass es wichtig ist, das Gegenüber zum Reden zu bekommen und selbst eher in der Rolle des bzw. der Zuhörenden zu sein. So können Themen und Nöte erkannt werden und die angebotene Leistung bezieht sich dann konkret darauf. Die weitere Akquise funktioniert sehr gut durch zufriedene Unternehmen. Diese berichten anderen begeistert von Arbeitsorientierter Grundbildung. Das ist unbezahlbar und durch nichts zu ersetzen.

Dr. Sabine Schwarz: Uns ist es in Köln vor allem gelungen, Großunternehmen zu akquirieren. Dies liegt sicherlich daran, dass diese über etablierte innerbetriebliche Weiterbildungsstrukturen verfügen und auch klare Ansprechpersonen benannt sind. Wenn das Thema Arbeitsorientierte Grundbildung durch Personalentwicklerinnen und Personalentwickler befördert und in solche Strukturen eingefügt wird, besteht auch die Chance auf eine nachhaltige Implementierung.

Anke Frey: Türöffner waren bei uns unter anderem Sensibilisierungsworkshops zur Einfachen Sprache, z. B. für betriebliche Interessenvertretungen oder Führungskräfte. Durch diese Workshops wurden gemeinsam mit wichtigen betrieblichen Akteuren und Akteurinnen Prozesse in Gang gebracht, die auch zur Umsetzung konkreter Grundbildungsmaßnahmen im Betrieb führten.

Kai Sterzenbach: 62,3 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen gehen einer Erwerbstätigkeit nach. So die Ergebnisse der Studie LEO 2018. Dabei arbeitet diese Gruppe branchenübergreifend insbesondere im Helferbereich. Wenn ich die Zahlen richtig deute, gehören z. B. 46,5 Prozent der Hilfskräfte in der Nahrungsmittelindustrie zur Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen. Aus welchen Branchen kamen und kommen die Unternehmen, mit denen Sie in Ihren Projekten Arbeitsorientierte Grundbildung umgesetzt haben?

Dr. Sabine Schwarz: Wenn ich das richtig einschätze, ist die Vielfalt der Branchen, mit denen wir vier Projekte zusammengearbeitet haben, mittlerweile sehr groß. Dabei ist das produzierende und verarbeitende Gewerbe – und dazu zählt auch der Bereich der Nahrungsmittelzubereitung – ebenfalls vertreten.

Anke Frey: Wir dokumentieren die Zusammenarbeit mit den Unternehmen an den insgesamt sieben Standorten von BasisKomPlus und ordnen sie Branchen zu. Die Unternehmen in BasisKomPlus kommen bei uns aus der Pflege, aus dem Bereich der sonstigen wirtschaftlichen Leistungen wie Hausmeisterdiensten, Gebäudereinigung und Garten- und Landschaftsbau sowie Gastgewerbe, Verkehr und Lagerei, aus der verarbeitenden Industrie, dem Baugewerbe und dem Handwerk.

Yvonne Nitsche: Dies ist sicherlich regional sehr unterschiedlich. Bei uns in Schwäbisch Gmünd gibt es auch viele mittelständische Unternehmen mit einer Spezialisierung, wie etwa der Oberflächenveredelung oder im Bereich der Metall- und Kunststofftechnik.

Kai Sterzenbach: Im Bereich der Pflege wurden viele Grundbildungsangebote umgesetzt und durch verschiedene Projekte Lehrmaterialien entwickelt. Etwa die INA-Pflegehilfe-Toolbox, das Weiterbildungskonzept „Guten Morgen Herr Schabulke“ oder das Unterrichtsmaterial „Basisbildung Altenpflegehilfe“. Wieso ist das so?

Dr. Sabine Schwarz: Ein Grund für die hohe Anzahl von Angeboten in der Pflege ist sicherlich der akute Fachkräftebedarf der Branche und die daraus entstehende Notwendigkeit, flexible Bildungsmöglichkeiten auch für bislang nicht ausreichend qualifizierte Zielgruppen zu schaffen. Diese Tatsache ist gewiss eine Begründung dafür, dass die Unternehmen die Unterstützung durch die geförderten Projekte gerne in Anspruch genommen haben. In der Branche arbeiten auch viele Beschäftigte, die über nicht ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Gleichzeitig erfordern die Tätigkeiten, auch im Pflegehelferbereich, oft ausgeprägte kommunikative Kompetenzen. Ich denke, diese identifizierten sprachlichen Bildungsbedarfe, insbesondere bei Menschen mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen, sind offensichtlich, nachvollziehbar und wenig tabuisiert.

Anke Frey: In den Angeboten geht es häufig um die Verbesserung der Dokumentation, die im Pflegebereich essenziell als Nachweis der pflegerischen Standards und Leistungen erbracht werden muss. Gerade die digitale Dokumentation stellt hier Pflegekräfte vor große Herausforderungen, unabhängig von ihrer Herkunftssprache. Und zwar mitunter auch langjährig tätige und zum Teil examinierte Kräfte. Auch die Kommunikation mit Angehörigen, im Team oder mit Ärztinnen und Ärzten ist ein wiederkehrendes Thema.

Kai Sterzenbach: Jetzt wurde eine Reihe von möglichen inhaltlichen Schwerpunkten der Grundbildungsangebote in der Pflege aufgeführt. Welche Schwerpunkte lassen sich vielleicht auch branchenübergreifend identifizieren?

Dr. Sigrid Schöpfer-Grabe: Die Identifizierung von Grundbildungsbedarfen in den konkreten Tätigkeitsfeldern im jeweiligen Unternehmen ist in der Arbeitsorientierten Grundbildung der Ausgangspunkt für die Entwicklung von individuell zugeschnittenen Angeboten. Grundbildungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass sie immer an den Arbeitsprozessen orientiert sind und die unternehmensspezifischen Rahmenbedingungen, wie etwa den Schichtbetrieb, berücksichtigen. Die Erfahrung zeigt zwar, dass bestimmte Themen, wie etwa der Umgang mit digitalen Anforderungen, die Verbesserung schriftsprachlicher oder grundlegender mathematischer Kenntnisse oder auch die sogenannten Schlüsselqualifikationen, immer wieder in Grundbildungsangeboten bearbeitet werden. Dennoch kann es keinen festen inhaltlichen Kanon von Grundbildungsinhalten geben, der branchenübergreifend für alle Unternehmen gültig ist.

Dr. Sabine Schwarz: Genau, wir sprechen bei der Arbeitsorientierten Grundbildung auch oft von einer individualisierten Dienstleistung, die in einem partizipativen Prozess mit unterscheidbaren Prozessschritten gemeinsam mit Unternehmen entwickelt wird. Arbeitsorientierte Grundbildung ist kein Produkt von der Stange, sondern eine komplexe, beratungsintensive und durchaus erklärungsbedürftige Dienstleistung.

Kai Sterzenbach: Der gering literalisierte Erwachsene ist ja ein eher unspezifisches Wesen. Berichten Sie doch mal aus Ihren Erfahrungen heraus, wer verbirgt sich hinter den erreichten 7000 Teilnehmenden?

Yvonne Nitsche: Bei uns waren es häufig Hilfskräfte aus vielen verschiedenen Branchen, die fehlenden Kenntnisse im Rechnen, Lesen, Schreiben und in der Kundenkommunikation hatten. Auch die IT-Kompetenzen der Beschäftigten reichten oft nicht aus, um etwa Veränderungsprozesse im Unternehmen mitgehen zu können.

Dr. Sigrid Schöpfer-Grabe: Zur Zielgruppe zählten bei den Bildungswerken der Wirtschaft darüber hinaus etwa auch Zeitarbeiterinnen und -arbeiter sowie Auszubildende in gewerblich-technischen bzw. handwerklichen Ausbildungen mit Grundbildungsdefiziten.

Dr. Sabine Schwarz: Wir konnten auch Menschen in beruflichen Umbruchsituationen, etwa in Umschulungen oder Transfergesellschaften mit Grundbildungsangeboten erreichen.

Anke Frey: Neben den bereits aufgeführten Zielgruppen trafen wir auch vermehrt auf junge Erwachsene am Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Eine Zielgruppe, die sicher größer werden wird.

Kai Sterzenbach: Sie beschreiben in allen vier Projekten die Arbeitsorientierte Grundbildung als individualisierte Dienstleistung mit einem breiten inhaltlichen Spektrum und sehr verschiedenen Zielgruppen. Die Angebote werden mit dem jeweiligen Unternehmen bedarfsorientiert entwickelt. Dieses Vorgehen bedeutet, dass die Lehrenden in dem Bereich nicht auf bestehende Lehrwerke oder fertige Konzepte zu-

rückgreifen können. Sie müssen sich in jedem einzelnen Fall immer wieder neu aufstellen. Das ist sehr arbeitsintensiv und anspruchsvoll. Was zeichnet diese Personen Ihrer Meinung nach aus?

Anke Frey: Die Anforderungen an Lehrende sind hoch, quasi eine Dreifachqualifikation: Sie sollten erwachsenenbildnerische Qualifikationen haben und wissen, wie Lehr- und Lernsituationen gestaltet werden. Dazu entsprechend des jeweiligen Angebotes fachliche, also branchenspezifische Qualifikationen und auch Kenntnisse in der Alphabetisierung und Grundbildung. Berufserfahrung und Erfahrung mit der jeweiligen Zielgruppe sind ebenfalls wichtig. Sie sollten sich in betriebliche Abläufe eindenken sowie flexibel und bedarfsorientiert agieren können. Sie sollten in der Lage sein, arbeitsplatzspezifische Situationen und Materialien zu didaktisieren und für das Lernen zu nutzen. Arbeitsorientierte Grundbildung ist anspruchsvoll und zeitaufwendig.

Yvonne Nitsche: Ja, die Qualität der Lehrenden ist in der Arbeitsorientierten Grundbildung ein sehr zentraler Erfolgsfaktor. Neben fachlicher und didaktischer Kompetenz sind vor allem Empathie, Flexibilität und Durchhaltevermögen wichtige Schlüsselqualifikationen.

Dr. Sigrid Schöpfer-Grabe: Erfolgreiche Lehrende in der Arbeitsplatzorientierten Grundbildung schaffen es oft, eine angstfreie und motivierende Lernatmosphäre zu erzeugen. Zudem möchte ich darauf hinweisen, dass die Bildungsträger – bei uns die Bildungswerke der deutschen Wirtschaft – natürlich eine wichtige Rolle spielen und die Lehrenden bei der Anbahnung, Durchführung und Umsetzung der Grundbildungsangebote unterstützen und auf diese Weise entlasten.

Dr. Sabine Schwarz: Das kann ich nur bestätigen. Der ganze Prozess des Bildungsmanagements von der Unternehmensakquise, über die individuelle Angebotsentwicklung bis hin zur Anwesenheitsliste wurde bei uns im Projekt durch das Projektpersonal organisiert. Diese Leistung ist bislang nicht eingepreist. Ich glaube auch nicht, dass zum jetzigen Zeitpunkt von freiberuflichen Lehrenden erwartet werden kann, den komplexen Prozess allein zu bewältigen und angemessene Preise zu erzielen.

Dr. Sigrid Schöpfer-Grabe: Das sehen wir auch so. Koordinierung, Begleitung, Umsetzung und Auswertung von Grundbildungsangeboten gehen weit über die Auszahlung von Honoraren an Lehrende hinaus und können nicht vollständig am Markt refinanziert werden, insbesondere wenn kleinere oder mittlerer Unternehmen beteiligt sind.

Kai Sterzenbach: Jetzt sind wir gedanklich schon stark beim Thema Nachhaltigkeit angelangt. Was denken Sie ist wichtig, damit sich die Arbeitsorientierte Grundbildung auch unabhängig von Projektförderung als Bildungsmöglichkeit etablieren kann?

Yvonne Nitsche: Zum einen werden Unternehmen selbst, wenn ausreichend positive Effekte von Arbeitsorientierter Grundbildung zu erkennen sind, Mittel und Wege für Fortsetzungen suchen. Zum anderen sollten Bildungsanbieter die bestehenden Fördermöglichkeiten nutzen, die etwa das Qualifizierungschancengesetz bietet, und förderfähige Maßnahmen entwickeln.

Anke Frey: Ich würde hier unterscheiden zwischen innerbetrieblicher Nachhaltigkeit und Nachhaltigkeit im arbeitsmarkt- und bildungspolitischen System. Innerbetrieblich geht es um die Implementierung in Personalentwicklungskonzepte. Denkt man über Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik nach, zeigt sich, dass bestehende Förderinstrumente nur bedingt für Arbeitsorientierte Grundbildung zu nutzen sind. Vorgeschriebene Mindestteilnehmendenzahlen und Mindestumfänge, festgelegte Inhalte und Orte widersprechen doch sehr der konzeptionellen Logik der Arbeitsorientierten Grundbildung.

Yvonne Nitsche: Bei uns funktioniert das eigentlich ganz gut. Wir bieten z. B. eine Übungswerkstatt Metall für die Zielgruppe der gering qualifizierten Menschen ohne Berufsabschluss an. Die Übungswerkstatt ist eine nach AZAV-zertifizierte Maßnahme der beruflichen Weiterbildung und wird über Bildungsgutscheine der Agentur für Arbeit und der Jobcenter gefördert.

Dr. Sabine Schwarz: Ich denke, auch wenn prinzipiell eine Förderung von Maßnahmen mit grundbildenden Inhalten möglich ist, wurden die Wissensbestände und Ressourcen zur Arbeitsorientierten Grundbildung bislang wenig systematisch mit den bestehenden Fördermöglichkeiten zusammengeführt. Für die Nachhaltigkeit sollten auch vorhandene Beratungsstrukturen mit dem Schwerpunkt auf Qualifizierung und Arbeit mit einer Expertise im Bereich der Arbeitsorientierten Grundbildung ausgestattet sein, um so als regionale Vertriebsstruktur zu fungieren. Arbeitsorientierte Grundbildung sollte zudem ihre Anschlussfähigkeit an andere arbeitsmarktpolitische Strategien überprüfen. Etwa im Bereich der Fachkräftesicherung, der Integration von Zugewanderten, bei Teilqualifizierungen, dem Nachholen von Schulabschlüssen oder im gesamten Übergangssystem Schule-Beruf.

Kai Sterzenbach: In einer letzten Runde möchte ich Sie bitten sich vorzustellen, dass die Arbeitsorientierte Grundbildung ein Pflänzchen ist. Welche Pflege- und Wachstumstipps können Sie geben, damit das Pflänzchen gut gedeiht?

Dr. Sabine Schwarz: Es braucht lokale Kümmerer fürs Gießen und den Dünger. Das Pflänzchen sollte auch durch Lobby- und Netzwerkarbeit immer wieder als ein wichtiges Bildungsgewächs in anderen Pflanzenwelten eingebracht werden.

Dr. Schöpfer-Grabe: Notwendig für das Wachstum sind neben einem Netzwerk von Bildungsinstitutionen als Prozesstreiber arbeitsmarktpolitische Förderrahmenbedingungen, die die Umsetzung von individuellen passgenauen Grundbildungsangeboten für Beschäftigte in Unternehmen unterstützen.

Anke Frey: Träger müssten dauerhaft einen Gärtner und eine Gärtnerin einsetzen können. Dieser bzw. diese ist dann z. B. Ansprechpartner bzw. Ansprechpartnerin für die Agentur für Arbeit, Verbände, Unternehmen, Menschen mit Grundbildungsbedarf, Unis und freiberuflich Lehrende. Diese Expertise würde auch dauerhaft in regionale Netzwerke und Bildungsketten eingebracht. Durch gute Pflege wird auch die Qualität der Pflanze weiterwachsen.

Yvonne Nitsche: Licht als gefestigte Erkenntnis, dass Arbeitsorientierte Grundbildung nützlich ist. Wasser als notwendige finanzielle und personelle Ressourcen. Wärme in Form von Menschen, die sich kümmern und unterstützen. Nährstoffe als Bildungskonzepte, die eingesetzt werden können. Und Zeit, da das Wachsen der Pflanze ein längerer Lern- und Entwicklungsprozess ist.

Kai Sterzenbach: Herzlichen Dank für das Gespräch.

**I Zugänge schaffen – informieren,
sensibilisieren, professionalisieren**

Auf Augenhöhe – kollegiales Mentoring in der Arbeitswelt

MARCUS HENK UND JENS NIETH

Kollegiales Mentoring für Menschen mit Grundbildungsbedarf

Um Menschen mit Grundbildungsbedarf volle Teilhabe und gleichberechtigten Zugang zu Weiterqualifizierungen zu ermöglichen, bedarf es engagierter Personen, die individuelle Grundbildungsbedarfe erkennen und bei ihrer Aufarbeitung kompetent beraten und begleiten. Hier kann die Unterstützung durch kollegiales Mentoring sehr zielführend sein.

Die Mentoring-Beziehung zeichnet sich insbesondere durch den direkten Kontakt von Mentor*in und Mentee in einem fest umrissenen zeitlichen Rahmen aus, in dem Erfahrungswissen vermittelt werden soll. Im Unterschied zum Coach ist es nicht eine professionelle Distanz, sondern Praxiswissen und empathische Nähe, die die Funktion definieren. Die Mentor*innen als „alte Hasen“ werden in Teilen unerfahrenen Personen (Mentees) an die Seite gestellt, die aus deren Wissensvorsprung Nutzen ziehen sollen. Die individuelle Entwicklung der Mentees im Sinne der betrieblichen Anforderungen steht beim klassischen Mentoring im Vordergrund.

Insbesondere in der Arbeitswelt ist es für Menschen mit Grundbildungsbedarf aus Angst vor Arbeitsplatzverlust oder beruflichen Nachteilen nicht immer leicht, Hilfe zu suchen und auch anzunehmen. Im Rahmen der Nationalen Dekade für Grundbildung und Alphabetisierung setzt MENTO als gewerkschaftliches Projekt auf einen solidarischen Ansatz, indem Kollegen und Kolleginnen in einem Betrieb dazu ausgebildet werden, für Menschen mit geringer Grundbildung da zu sein und sie auf ihrem Weg zum Lernen zu begleiten.

Lernen ist an dieser Stelle als emanzipatorischer Prozess zu verstehen. In der Vergangenheit liegende Lernprozesse sind oft mit schlechten Erfahrungen einhergegangen und das Überwinden solch negativer Lernerfahrungen erfordert viel Energie und Ausdauer. Bis zu einem selbstbestimmten, positiven Lernerlebnis ist es ein langer Weg, auf dem Menschen mit geringer Grundbildung entsprechend feinfühlig begleitet werden sollten.

Kollegiales Mentoring für Menschen mit Grundbildungsbedarfen geht dabei mit speziellen Bedingungen einher, die zu berücksichtigen sind. Es handelt sich um eine besondere Form des Peer-Mentoring, bei dem es gilt, sich von beruflichen Hierarchien zu befreien. Mentee und Mentor*innen sind gleichberechtigte Kolleg*innen.

Durch die große Nähe am Arbeitsplatz können sich verändernde betriebliche Anforderungen begleitet werden. Die Mentor*innen können beispielsweise Arbeitsanweisungen mündlich erläutern oder konkrete schriftliche Anforderungen wie der Umgang mit Warenbestellungen können gezielt trainiert werden. Hierdurch wird für den Mentee Stress reduziert und der betriebliche Ablauf nicht eingeschränkt. Weitere Kolleg*innen und Vorgesetzte sind hierbei außen vor, die Unterstützung findet auf einer vertraulichen, kollegialen Basis statt.

Die geringe Distanz des kollegialen Verhältnisses ermöglicht eine Begegnung auf Augenhöhe, die auf anderem Wege in der Arbeitswelt kaum möglich ist. Hierdurch ist die Basis für den weiteren Weg zum Abbau von Grundbildungsdefiziten und zu einem selbstbestimmten Lernen gelegt. Mentor*innen sind somit voraussetzende Ersthelferinnen bzw. -helfer bei Herausforderungen und Problemen im Betrieb und öffnen ihren Mentees zugleich die Türen zur Weiterbildung.

Mentorinnen und Mentoren für Alphabetisierung und Grundbildung

Während Erfahrungswissen für die reguläre Funktion eines Mentors oder einer Mentorin maßgeblich ist, ist es für das kollegiale Mentoring im Grundbildungsbereich nicht ausreichend. Der Wissensunterschied zwischen Mentee und Mentor*in besteht nicht darin, dass der eine die Abläufe des Betriebes besser kennt als der andere, sondern darin, dass die einen Probleme mit dem Lesen und Schreiben oder andere Grundbildungsdefizite haben und die anderen nicht.¹ Entscheidend ist, dass die Mentor*innen zum Lernen motivieren, bei den individuellen Prozessen begleiten und unterstützend zur Seite stehen. Im Rahmen des Mentoring wird jedoch nicht Grundbildung selbst vermittelt: Diese muss durch inner- oder außerbetriebliche Weiterbildung aufgebaut werden.

Mentor*innen müssen Lernprozesse und ihre Hindernisse und Erfolgsfaktoren kennen sowie Kenntnisse über die Lernangebote im Betrieb, in der Region und online haben. Dies bildet die Grundlage für eine bedarfs- und bedürfnisorientierte Beratung und Unterstützung von Menschen mit Grundbildungsbedarfen im betrieblichen Rahmen, die der Lebens- und Arbeitssituation der Betroffenen gerecht wird. Mentor*innen müssen hierzu entsprechend geschult werden, um ihre Funktion ausüben zu können – langjährige Betriebszugehörigkeit reicht nicht aus.

Neben einer umfangreichen Sensibilisierung zu den Themen Alphabetisierung und Grundbildung sind auch Elemente der Gesprächsführung, der Lernbegleitung sowie der betrieblichen Bekanntmachung und nachhaltigen Verankerung der Themen erforderlich. Diese Aufgaben und Anforderungen werden beim Projekt MENTO im Rahmen einer Basisqualifizierung aufgegriffen.

¹ Im Projekt MENTO sind teilweise auch Menschen mit geringer Grundbildung als Mentor*innen aktiv. Diese haben sich ihren individuellen Grundbildungsbedarfen gestellt, kennen sich mit den Möglichkeiten und Herausforderungen der nachholenden Grundbildung aus und sind gerade durch diese Besonderheit sehr nah an der Zielgruppe dran.

Haben die Mentor*innen diese Kenntnisse erworben und kehren in die betrieblichen Abläufe zurück, stehen sie häufig vor der Herausforderung, zunächst einmal keine Mentees zu haben. Es gibt keine betriebliche Institution, die Menschen mit Grundbildungsbedarf als potenzielle Mentees mit den für diese Zielgruppe ausgebildeten Kräften zusammenbringt. Für beide Seiten ergibt sich anfänglich also eine Double-blind-Situation, die es zu überwinden gilt – der bzw. die Mentor*in weiß nichts von den Grundbildungsbedarfen der Kollegen und Kolleginnen und die potenziellen Mentees wissen nichts von den ihnen zur Verfügung stehenden Personen.

In der ersten Phase betreiben die Mentor*innen eine Art innerbetriebliche Öffentlichkeitsarbeit, indem sie z. B. auf Betriebsversammlungen die Belegschaft informieren, Plakate aushängen oder Gespräche mit anderen Mitarbeitenden, Vorgesetzten und Personen in bestimmten Funktionen führen. So tragen sie maßgeblich dazu bei, den Betrieb als Ganzes über Grundbildungsbedarfe zu informieren und für die Problematik zu sensibilisieren.

Um darüber hinaus das Thema im Betrieb nachhaltig zu verankern, planen die Mentor*innen ihre innerbetriebliche Öffentlichkeitsarbeit strategisch und langfristig. Auch die individuelle Lernbegleitung birgt Herausforderungen, auf die sich die Mentor*innen vorbereiten wollen, um den Lernprozess der Mentees bedarfs- und bedürfnisorientiert gestalten und entsprechend beratend tätig werden zu können.







Mentor*in für Grundbildung und Alphabetisierung in der Arbeitswelt (11 LE)		Zusatzqualifikation betriebliche Netzwerkarbeit (20 LE)
Mentoring	(nicht) Lesen und Schreiben können	 Modul Nachhaltigkeit (6 LE)
Grundbildungsbedarf	Indizien für Grundbildungsbedarf	 Modul Netzwerkbildung (4 LE)
Arbeit im Wandel	Das mitwissende Umfeld	 MENTO-Thementisch (2 LE)
Handlungsmuster funktionaler Analphabeten	Betriebliche Umsetzung	MENTO-Wahlbereich (8 LE)
Betroffene erreichen	Expertise eines Lernenden	Zusatzqualifikation Lernbegleitung für Menschen mit Grundbildungsbedarf (20 LE)
Regionaltreffen (2 LE)		 Modul Lernen (4 LE)
		 Modul Beratung (8 LE)
		 MENTO-Thementisch (2 LE)
		MENTO-Wahlbereich (6 LE)

Abbildung 1: Qualifizierungsmöglichkeiten im Projekt MENTO, links Basisqualifizierung der Mentor*innen, rechts Zusatzqualifizierungen. Eine Lerneinheit (LE) umfasst 90 Minuten.

Das Projekt MENTO wird diesen vielfältigen Anforderungen mit einem flexiblen Modulsystem gerecht. Mentor*innen können sich durch dieses Angebot entsprechend ihrer individuellen Informationsbedarfe fortbilden und weiterqualifizieren.

Betroffene und Mitwissende

Menschen mit Grundbildungsbedarf sind wie alle anderen Menschen auch Teil von sozialen Beziehungen innerhalb und außerhalb des Betriebes. Wie wir alle sind sie nicht daran interessiert, auf ihre Schwächen reduziert zu werden. Durch Vermeidung potenziell problematischer Situationen, durch Delegieren von Schreibanforderungen und durch das bewusste Verdecken von Schwierigkeiten gelingt es z. B. gering literalisierten Mitarbeitenden, im Arbeitsalltag nicht negativ aufzufallen (vgl. apfe e. V. 2008, S. 36–38). Durch solche Kompensationsleistungen wird von außen nicht ersichtlich, dass Grundbildungsbedarfe vorhanden sind. Die investierte Energie für den Abbau der bestehenden Defizite zu nutzen, wäre sicherlich sinnvoller – ist aber in der bestehenden Situation nur schwer möglich.

Wenn die Anforderungen nicht aus eigener Kraft bewältigt werden können, werden oft Kolleg*innen ins Vertrauen gezogen, die als sogenannte Mitwissende Lese- und Schreibaufgaben übernehmen (vgl. Buddeberg 2015, S. 135–156).

Mitwissende sind jedoch keine Personen, die für die Begleitung und Unterstützung von Menschen mit Grundbildungsbedarf ausgebildet sind. Neben der sozialen Abhängigkeit des Betroffenen vom Mitwissenden ergibt sich für den Mitwissenden die Situation, nun Teil des „Problems“ zu sein, was belastend sein kann und kollegiale Beziehungen übersteigt. Der Eintritt in eine Mentoring-Beziehung entlastet somit nicht nur den Betroffenen, sondern auch sein kollegiales Umfeld.

Der Umgang mit solch sensiblen sozialen Gefügen erfordert Fingerspitzengefühl. Die Mentor*innen werden entsprechend sensibilisiert und denken bei ihrer Arbeit im Betrieb immer auch die Mitwissenden mit. In der Praxis hat sich zudem gezeigt, dass die innerbetriebliche Öffentlichkeitsarbeit der Mentor*innen dazu führt, dass Mitwissende Kontakt zu ihnen aufnehmen.

Grundbildungsdefizite werden im Betrieb offen thematisiert und Hilfe wird in Aussicht gestellt, was zu einem offeneren Umgang beiträgt. Kollegiales Mentoring im Grundbildungsbereich geht über die klassische 1 : 1-Beziehung hinaus und findet notwendigerweise im sozialen System des Betriebes statt.

Betriebliche Gelingensbedingungen

Kollegiales Mentoring stellt einen Mehrwert für den gesamten Betrieb dar. Nicht nur werden brachliegende Potenziale aufseiten der Betroffenen gehoben, es finden auch betriebliche Veränderungen statt, die das Unternehmen bereichern können. Die Mentor*innen berichten uns eingehend darüber, wie wichtig ihre Einbettung in die

betrieblichen Strukturen ist. Für ihre eigenen Aktivitäten, aber auch für einen offenen Umgang mit den Grundbildungsbedarfen der Kolleg*innen ist es zwingend notwendig, dass sich der gesamte Betrieb beteiligt, was leider noch zu selten geschieht. Ohne Unterstützung der Arbeitgebenden bleiben die Bemühungen der Mentor*innen Einzelaktivitäten ohne nachhaltigen Effekt. Mit entsprechender Unterstützung eröffnet sich für die Mentor*innen die Möglichkeit, strukturelle Veränderungen zu initiieren.

Solche Veränderungsprozesse sind ressourcen- und zeitintensiv und erfordern die Bereitschaft aller betrieblichen Akteure und Akteurinnen.

Als sogenannte betriebliche Kooperationspartner haben sich erste Betriebe pilothaft auf den Weg gemacht.² Betriebliche Kooperationspartner zeichnen sich dadurch aus, dass sie Mittel in die Hand nehmen, um betriebliche Strukturen aufzubauen und bestehende zu verändern. Hierzu gehört zwingend der Aufbau eines innerbetrieblichen Netzwerks aus Mentor*innen, ihre Freistellung für die Teilnahme an Seminaren und Besprechungen und ihre Unterstützung in ihrer Tätigkeit.

Ca. 1.000 Mentor*innen haben eine dreitägige Basisqualifizierung durchlaufen und werden derzeit durch das Projektteam bei ihren Aktivitäten begleitet. Durch direkte Gespräche mit Kolleg*innen, die Vorstellung des Themas in Arbeitsgruppen und Ausschüssen sowie Vorträge auf Betriebs- und Personalversammlungen erreichen die Mentor*innen eine Vielzahl von Personen. Sie sind somit immer auch Multiplikatoren und Multiplikatorinnen, die die Themen Alphabetisierung und Grundbildung in ihren Arbeitsbereichen bekanntmachen. Als fester Bestandteil des Unternehmens halten sie das Thema präsent und leisten somit einen wesentlichen Beitrag zur Enttabuisierung.

Durch die Aktivitäten der Mentor*innen werden Barrieren abgebaut und Abläufe verbessert, wovon nicht nur Menschen mit geringer Grundbildung profitieren. Durch die höhere Sensibilität für Schriftanforderungen rücken beispielsweise solche Warnhinweise in den Blick, die aufgrund ihrer Komplexität für gering literalisierte Menschen nicht verständlich sind, aber in Stresssituationen auch ausreichend Literalisierten und Menschen anderer Herkunftssprachen Probleme bereiten. Insbesondere durch den Einsatz von einfacher Sprache können Betriebsabläufe verbessert und kann sichergestellt werden, dass relevante Informationen auch wirklich bei allen Mitarbeitenden ankommen.³ Diese Aktivitäten erhöhen die Bekanntheit der Mentorinnen und Mentoren und ermöglichen Betroffenen und Mitwissenden eine eigeninitiierte Kontaktaufnahme.

Die größten Veränderungen konnten in Unternehmen erzielt werden, die über Netzwerke der Mentor*innen verfügen, die im Rahmen von Inhouse-Schulungen ausgebildet worden sind. Aufgrund der komplexen Aufgaben kommen einzelne Mentor*innen in Betrieben schnell an die Grenzen dessen, was ehrenamtlich neben

2 Neben den betrieblichen Kooperationspartnern wurde eine Vielzahl von Betrieben und Gremien durch Informationsveranstaltungen, Infostände und weitere Öffentlichkeitsarbeit durch das Projektpersonal erreicht. An dieser Stelle steht jedoch der Nutzen des Mentoring-Ansatzes im Fokus, sodass auf die Wirkung des Projektes als Ganzes nicht näher eingegangen werden kann.

3 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Katrin Stoffeln und Jens Nieth zur Einfachen Sprache im vorliegenden Band.

der normalen Arbeit möglich ist.⁴ In betrieblichen Netzwerken können sie sich aber gegenseitig unterstützen und konnten in einigen Betrieben als Gruppe bereits eine Freistellung für ihre Tätigkeit als Mentor*in erreichen. Sie wirken umfassend daran mit, ihren Betrieb grundbildungssensibel zu gestalten. An vielen Stellen ergeben sich Synergieeffekte zu den Tätigkeitsbereichen der Betriebs- und Personalräte, der Vertrauensleute, der Schwerbehindertenvertretung und der Suchtkrankenhelfer.

Erfolgreiches kollegiales Mentoring ist nicht voraussetzungslos und beschränkt sich auch nicht auf das Vorhandensein von Mentoring-Beziehungen. Es findet im System des Betriebes statt und verändert diesen nachhaltig, wenn alle betrieblichen Akteurinnen und Akteure die sich bietenden Chancen sehen und nutzen. Die Umsetzung solcher Veränderungsprozesse braucht Zeit und muss durch Aktivitäten von innen und außen getragen werden.

Innerbetrieblich fungieren die Mentoren und Mentorinnen als „Motor“ der Veränderung, außerbetrieblich wird ihr Austausch und ihre Vernetzung auf regionaler und sektoraler Ebene hergestellt. Der Erfahrungstransfer innerhalb der entsprechenden Branchen und Gewerkschaften macht die betrieblichen Erfolge in größerem Umfang nutzbar und eröffnet die Chance auf eine nachhaltige Verankerung von betrieblicher Grundbildungsarbeit.

Literatur

- apfe e. V. (2008). *Menschen, die nicht lesen und schreiben können. Handreichung für Fachkräfte in Bildung, Beratung, Betreuung*. Dresden.
- Buddeberg, K. (2015). Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der quantitativen Teilstudie. In A. Grotlüschen & D. Zimmer (Hrsg.), *Literalitäts- und Grundlagenforschung*, S. 135–156. Münster: Waxmann.

4 Wir halten es trotzdem für sinnvoll, einzelne Mentor*innen ohne Freistellung und Unterstützung des Unternehmens am Wochenende auszubilden. Auf diese Weise können längerfristig auch Bereiche aufgeschlossen werden, die dem Thema Grundbildung gegenüber nicht aufgeschlossen sind.

Schichtleiter*innen – eine zentrale Zielgruppe der Arbeitsorientierten Grundbildung

YVONNE NITSCHKE

Vorbemerkung

Arbeitsprozesse unterliegen aus Wettbewerbsgründen zunehmend dem Zwang steigender Effektivität und Effizienz. Diesem Umstand tragen in den Unternehmen eine Vielzahl von Maßnahmen Rechnung: Strategie, Ablauforganisation (Methoden und Prozesse) und auch die Aufbauorganisation sind in der Regel darauf ausgerichtet, maximalen Output (Volumen, Qualität) bei reduziertem Input (Arbeitskosten, Invest) zu erwirtschaften. Diese Maßnahmen können aber nur dann Erfolge zeitigen, wenn sie auch tatsächlich in der Ebene der eigentlichen operativen Wertschöpfung (also beim „Werkenden“) ankommen. Voraussetzung dafür ist ein reibungsloser Transmissionsprozess v. a. in den unteren Ebenen der Hierarchie. Und in diesen Ebenen wird Führung (bewusst oder auch unbewusst) hauptsächlich von den Schichtleiter*innen wahrgenommen.

Zielgruppe: Schichtleiter*innen

In vielen Betrieben ist die Auswahl der Schichtleiter*innen nicht systematisiert und häufig fehlen auch klare Aufgabenbeschreibungen bzw. Qualifizierungsangebote, insbesondere im Bereich täglicher Führungsaufgaben. Dies führt dazu, dass diese für die Effizienz äußerst wichtige Gruppe sich oftmals alleingelassen und von der Aufgabe überfordert fühlt. Zwar sind die Schichtleiter*innen in aller Regel gute Fachleute, dennoch fehlen oft grundlegende Kenntnisse im Bereich Sprache und Kommunikation. Auch bezüglich Führungsmethoden bestehen häufig erhebliche Defizite. Vor diesem Hintergrund sind Führungsseminare speziell für diese Zielgruppe nicht alltäglich, aber von großer Wichtigkeit. Im Projekt ABCplus wurden solche Führungsseminare entwickelt und ganz bewusst mit dem Thema Grundbildung verknüpft.

Dabei sind die Schichtleiter*innen eine zentrale Zielgruppe der Arbeitsorientierten Grundbildung, da sie einerseits selbst grundlegende Kompetenzen vor allem im Bereich der Schlüsselqualifikationen ausbauen müssen und andererseits eine wichtige Mittlerfunktion einnehmen, wenn es um den Umgang mit möglichen Grundbildungsbedarfen ihrer Mitarbeitenden geht. In diesem Verständnis umfasst Grundbildung eine große Bandbreite und reicht von Lesen, Schreiben, Kommunika-

tion bis hin zu Qualitätsmanagement und Grundzügen des Arbeitsrechts oder auch der Psychologie. Unsere Erfahrungen zeigen, dass diese Angebote bei den Schichtleiter*innen eine große Wirkung erzielen. Häufig fühlt sich diese bisher oft vernachlässigte Gruppe erstmals wahrgenommen und wertgeschätzt. Dies führt in aller Regel zu einer erheblichen Steigerung des Selbstwertgefühls, aber auch der Arbeitslust und Motivation.

Auch Karin Stütz, Manager Personnel and Organizational Development ZF Automotive Germany GmbH, misst den Angeboten für diese Zielgruppe eine große Bedeutung zu und meint:

„Eine formale Ernennung zur Führungskraft reicht noch lange nicht aus. Gemeinsam mit der Technische Akademie Schwäbisch Gmünd e. V. haben wir eine Schulungsreihe mit anschließendem Coaching ausgearbeitet und umgesetzt. Die immer wichtigere Führungsaufgabe im Bereich Operations wird dadurch gestärkt.“

Themen und Effekte

Schichtleiter*innen sind häufig nicht zu 100 Prozent mit Führungsaufgaben befasst und verstehen sich normalerweise auch nicht primär als Führungskraft. Im überwiegenden Teil ihres Arbeitsalltags sind die Schichtleiter*innen „normale Kollegen und Kolleginnen“. Dennoch müssen sie Führungsaufgaben wahrnehmen und diese notfalls auch durchsetzen. Schwierigkeiten treten hierbei nicht selten und nicht zuletzt deshalb auf, da im Bereich der „untergebenen Kollegen*innen“ u. a. auch erhebliche Grundbildungsdefizite vorliegen. Folgende Themenfelder haben sich im Rahmen der Angebote für die Zielgruppe der Schichtleiter*innen herauskristallisiert:

- Rolle und Rollenverständnis der Schichtleiter*innen in der Organisation
- Führungskompetenzen
- Kommunikative Kompetenzen und wertschätzende Gesprächsführung
- Reflexionsfähigkeit bezüglich des eigenen Führungs- und Kommunikationsverhaltens

Die Auseinandersetzung mit diesen Themenschwerpunkten bringen unterschiedliche Effekte mit sich, die folgendermaßen zusammengefasst werden können:

- Schichtleiter*innen mit einem klareren Rollenverständnis wirken aktiv ins Unternehmen ein, sodass z. B. niederschwellige Lernmöglichkeiten für Geringqualifizierte geschaffen werden.
- Schichtleiter*innen mit Führungskompetenzen und einer Sensibilisierung für das Thema Grundbildung können Mitarbeitende aus ihrem Team mit Grundbildungsbedarf erkennen und ansprechen sowie individuelle Unterstützung anbieten.
- Schichtleiter*innen mit kommunikativen Kompetenzen, einer wertschätzenden Gesprächsführung und der Fähigkeit, klar und einfach zu sprechen, werden von

ihren Mitarbeitenden besser verstanden und Konflikte können gemeinsam erkannt, eingeschätzt und gelöst werden.

- Schichtleiter*innen mit Reflexionsfähigkeit bezüglich des eigenen Führungs- und Kommunikationsverhaltens sind besser in der Lage, auch eigene Grundbildungsbedarfe (insbesondere im Bereich der Kommunikation) zu erkennen und an sich zu arbeiten.

Dabei hat sich ein weiterer Effekt gezeigt. Schichtleiter*innen, die positive Bildungserfahrungen machen und an eigenen grundlegenden Kenntnissen arbeiten, lernen die Vorzüge solcher Angebote zu schätzen und werden dadurch in die Lage versetzt, für solche Maßnahmen auch bei ihren Kollegen*innen zu werben. Dadurch entsteht in kurzer Zeit eine Kaskade, die dazu führt, dass sich viele primäre, aber auch sekundäre Effizienz-KPIs (Key Performance Indicators), wie etwa Fehlerkosten oder der Krankenstand, signifikant verbessern.

Erfahrungen aus den durchgeführten Angeboten für Schichtführer*innen

Möchte man die Zielgruppe der Schichtführer*innen erreichen, ist es wichtig, dass die Inhalte der Schulung unmittelbar auf ihren beruflichen Alltag heruntergebrochen werden und einen starken Anwendungsbezug aufweisen. Das Interesse erlahmt, wenn etwa ein akademischer Diskurs über Führungsaufgaben seitens der Trainer*innen unternommen wird. Die Sprache muss verständlich und klar sein. Psychologisches Hintergrundwissen hat ebenfalls einen unmittelbaren Anwendungsbezug und dient immer dazu, sich selbst zu reflektieren, Mitarbeitende und Situationen einschätzen zu können und mehr Bewusstsein und ein größeres Handlungsrepertoire zu entwickeln, um Beziehungen und Situationen gestalten zu können. „Die Zeit verging, wie im Flug und ich war immer voll dabei“, äußerte sich etwa Christian Reißmüller, ein Teilnehmer der Schulung und zukünftiger Leiter der Montage ZF Automotive Germany GmbH. Weiter führt er aus:

„Die Teilnahme am Seminar für Kommunikations- und Führungskompetenz der TA Schwäbisch Gmünd ermöglichte mir als zukünftige Führungskraft in der Produktion, verschiedene Führungsstile kennenzulernen und meinen eigenen Stil der Führung zu hinterfragen, zu festigen und zu erweitern. Eine super Chance in der Zukunft, herausfordernde Situationen wie den Umgang mit Konflikten und auch die Ansprache auf Qualifizierungsbedarf in der Grundbildung mit einem gestärkten Selbstbewusstsein anzugehen und souverän zu lösen.“

Heike Schwarzer, Trainerin der Technischen Akademie, macht sich ebenfalls für eine Praxisorientierung in den Schulungen stark. Es sei sehr wichtig, dass die in den Seminaren vermittelten Themen und Theorien in Übungen angewandt und anhand von Beispielen aus der Praxis im Plenum diskutiert werden. Dieser Austausch, die

Wertschätzung des bereits im Arbeitsalltag selbst Entwickelten und die Achtung vor individuellen Lösungsansätzen schafft dabei eine gelingende Lernatmosphäre. Die Teilnehmenden analysieren gemeinsam ihre konkreten Erfahrungen und bei einem weiteren Coaching-Termin, der in einem Abstand von einem Monat stattfinden sollte, können konkrete Fragen aus der Praxis bzgl. der Anwendung des Gelernten erörtert und vertieft werden. Frau Schwarzer fasst ihre Eindrücke mit folgenden Worten zusammen:

„Die Möglichkeit, in einer geschützten Atmosphäre mit ausreichend Zeit und anhand verschiedener Theoriemodellen die eigene Führungsrolle und die Gestaltung von Gesprächen und Arbeitsbeziehungen reflektieren zu können, wird von den Führungskräften in den Seminaren sehr geschätzt. Darüber hinaus erleben die Führungskräfte den Austausch untereinander oftmals über die sehr vergleichbaren Themen- und Problemstellungen als überaus gewinnbringend.“

Fazit

Möchte man im System „Unternehmen“ ein positives Klima für Grundbildung schaffen und möglichst viele Beschäftigte erreichen, lohnt es sich durchaus, auch andere wichtige betriebliche Stakeholder, in diesem Falle die Schichtführer*innen, als Zielgruppe und wichtige Multiplikator*innen im Bereich der Arbeitsorientierte Grundbildung auszumachen und mit ins Boot zu holen.

(Um-)Wege zum Erfolg: Personaler*innen als Partner*innen für betriebliche Grundbildung gewinnen

BJÖRN SCHULZ

Darum geht es

Wie gelangen Angebote der Arbeitsorientierten Grundbildung in den Betrieb? Die Metapher vom Bohren dicker Bretter ist allen Projekten und Akteuren und Akteurinnen der Arbeitsorientierten Grundbildung bestens bekannt. Zahlreiche Stunden beschäftigten wir uns etwa mit der Frage, welcher Begriff bei der Ansprache von Unternehmen besser geeignet sind. Vielleicht ist aber alles doch viel einfacher?

Die Projekte eVideoTransfer bzw. eVideoTransfer 2 entwickelten Web Based Trainings (WBT) für die Arbeitsorientierte Grundbildung. Für deren Nutzung im Unternehmen sind in erster Linie Personalabteilungen oder Abteilungsleitungen verantwortlich. Sie entscheiden in der Regel, wer von den Beschäftigten welche Weiterbildung erhält. Und leider spielt Grundbildung dabei eine eher untergeordnete Rolle, wenn geringer Qualifizierte überhaupt bedacht werden.

Das Projekt hatte in den letzten Jahren mehrfach die Gelegenheit, die entwickelten WBTs auf Konferenzen der E-Learning-Community vorzustellen, meistens in der Form von Best-Practice-Vorträgen. In der Regel konnten auf diese Weise 80–100 Personen erreicht werden, überwiegend Personen aus dem Umfeld Personal und Ausbildung, die nicht nach Grundbildung suchten, sondern Interesse an E-Learning und Best Practice in diesem Bereich haben. Als Ergebnis der Vorträge wurde das Projekt zumeist von 4–5 Unternehmen angesprochen.

Der Beitrag wird das Vorgehen und die Erfahrungen des Projektes darlegen und plädiert letztlich dafür, das Thema Grundbildung an stärker fokussierten Themen anzudocken, um es in die Unternehmen zu bringen.

Ausgangssituation

ARBEIT UND LEBEN Berlin-Brandenburg entwickelt seit 2012 in verschiedenen Projekten E-Learning-Angebote für die Arbeitsorientierte Grundbildung. Dabei han-

delt es sich um Web Based Trainings und mobile Lernformate.¹ Die Entwicklung erfolgt unter Beteiligung von Expertinnen und Experten aus der Erwachsenen- bzw. Grundbildung sowie Vertreterinnen und Vertretern des jeweiligen Berufsbildes, zum Beispiel aus Unternehmen und Verbänden. Nach diesem Entwicklungsschritt bringt das Projektteam sprachliche und fachliche Inhalte zusammen. Dabei werden nicht zuletzt zahlreiche Dokumente wie Materialien für Auszubildende, betriebliche Handreichungen oder Leitfäden herangezogen. Mit dem fertigen Produkt ist die Arbeit jedoch nicht beendet. Es folgt die unter den Projekten der Arbeitsorientierten Grundbildung wohl allgemein anerkannte größte Herausforderung: die Verbreitung und Implementierung der Angebote und Produkte.

Zielgruppen im Projekt

Wie wohl bei fast allen Projekten der AlphaDekade, insbesondere derer mit Arbeitsorientierung, lässt sich die Frage der Zielgruppe zunächst scheinbar schnell und einfach beantworten: Zielgruppe sind gering literalisierte Menschen in Beschäftigung. Diese Zielgruppe fächert sich aber weit auf und umfasst Auszubildende oder Umschüler*innen und letztlich auch alle erwerbsfähigen Personen. Diese Einzelzielgruppen – im Projekt mit dem für die Softwareentwicklung typischen Terminus *technicus des Endnutzers* bezeichnet – sind allerdings für das Projekt selbst kaum direkt zu erreichen.²

Betrachtet man den Nutzungskontext von Angeboten zur Arbeitsorientierten Grundbildung, handelt es sich in aller Regel nicht um individuelles oder gar privates Lernen. Vielmehr werden die Angebote im Kontext unterschiedlicher Maßnahmen, betrieblich oder bei einer Bildungseinrichtung, genutzt. Damit richtet sich der Blick des Projektes auf zwei weitere sekundäre Zielgruppen, nämlich die Verantwortlichen bzw. koordinierenden Personen der Maßnahmen in Bildungseinrichtungen und Betrieben: Kursleiter*innen und Personalverantwortliche. Erstere führen Lernangebote selbst durch, während Letztere vor allem den Zugang zu einem Lernangebot steuern bzw. Lernangebote und Teilnehmende auch gezielt auswählen. An diese sekundären Zielgruppen werden Bedarfe herangetragen oder sie identifizieren diese. In ihrer Rolle sind sie dann dafür verantwortlich, passende Entwicklungs- bzw. Bildungsmöglichkeiten vorzuhalten und die potenziellen Lerner*innen in geeigneter Art und Weise zu adressieren. Beide Zielgruppen sind damit Mittler*innen von Lernangeboten wie eVideo. Sie können einschätzen, welches Format nicht nur den Vorausset-

1 Ein Web Based Training ist ein Lernprogramm, das über einen Browser genutzt wird und dafür zumeist eine Internetverbindung benötigt. Ohne Internetverbindung genutzte Computerprogramme werden als Computer Based Training bezeichnet. Der Begriff Mobile Learning bezieht sich meistens auf das Lernen mit Smartphones oder Tablets. Zu den Begrifflichkeiten vgl. Nösekel 2010.

2 Dies liegt zum einen an den Zugängen des Projektes zum Betrieb, zum anderen aber auch an der Weiterbildungsbeteiligung geringerer Qualifizierter und Inhaber*innen von einfacheren Arbeitsplätzen, die hier adressiert werden. Wenngleich deren Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen steigt, so bleibt ihre Zahl doch unterdurchschnittlich, vor allem mit steigendem Formalisierungsgrad der Maßnahme (vgl. Kruppe & Baumann 2019; Seyda et al. 2018).

zungen der Teilnehmenden entspricht, sondern auch, welches Format wie an einem bestimmten Lernort überhaupt umsetzbar ist.

Personalerinnen und Personaler im Fokus

Personalabteilungen wurden im Zuge der Entwicklung von eVideo erst nach und nach als Zielgruppe identifiziert und gezielt angesprochen. Gerade zu Beginn gab es kaum Berührungspunkte. In der Regel fokussierte sich die Transfertätigkeit auf Arbeitnehmervertretungen und Kursleitende.³ Ein Grund hierfür ist sicherlich auch, dass die entsprechenden Personen selten direkt über Webseiten oder Ähnliches erreichbar sind. In einigen Fällen haben Vertreter*innen von Personalabteilungen an Workshops des Projektes teilgenommen, sehr viel erfolgreicher und für das Projekt ein wesentlicher Impuls war jedoch die Ansprache von Personaler*innen auf Veranstaltungen, die thematisch zunächst keinerlei Bezug zur Grundbildung hatten. Vielmehr standen dort die digitalen Lernformate und der Austausch über Good Practice aus dem Bereich E-Learning im Vordergrund.

Digitales Lernen in Betrieben

Die Digitalisierung verändert nicht nur das Lernen im Betrieb, sondern auch die Anforderungen an die betriebliche Personalentwicklung und die betrieblichen Lernmöglichkeiten. Flexiblere, dynamische Lösungen erleichtern nicht nur die Implementierung von Lerngelegenheiten oder erweitern die Zugänge zum Lernen. Die Personalentwicklung muss auch in der Lage sein, informelles Lernen zu unterstützen. Lerninhalte müssen auf die Arbeitssituation abgestimmt und vermehrt personalisiert sein und der Wissenstransfer rückt stärker in den Vordergrund (vgl. Siepman 2018). Größte Herausforderung ist aber die strategische Integration von Arbeits- und Lernformen sowie die Flexibilisierung von Arbeits- und Lernzeiten in den Betrieben, die in der Regel mit der Flexibilität der Lernangebote bislang nicht Schritt hält.

Personalentwickler*innen müssen auf diese Veränderungen und neuen Anforderungen reagieren. Sie sind verantwortlich für die Passgenauigkeit von Qualifikation und Einsatzgebiet der Beschäftigten und müssen Angebote organisieren, die ggf. notwendige neue Kenntnisse vermitteln. Sie sind also im Idealfall aktiv auf der Suche nach neuen Lernangeboten und -formen und nutzen dafür u. a. Fachmessen oder Fachkonferenzen.

3 Vgl. dazu auch die Beiträge im Band 2017 der Fachreihe im Projekt eVideoTransfer (Lüdtke & Schulz 2017).

Personaler und Personalerinnen über E-Learning für Grundbildung gewinnen

Das Projekt hat in den Jahren 2015 bis 2018 viermal das WBT eVideo auf Veranstaltungen des E-Learning-Journals präsentiert. Dabei handelt es sich um unterschiedliche Formate von großen Konferenzen mit mehr als 80 Teilnehmenden bis hin zu kleineren, themenbezogenen Angeboten.⁴ Die Teilnehmenden kommen aus allen Branchen, überwiegend sind es Vertreter*innen aus dem Bereich Personal. Bei allen Formaten präsentieren E-Learning-Anbieter*innen ihre Produkte und Unternehmen bzw. Projekte ihre innovativen Ansätze und Erfahrungen. Im Fokus steht das Lernen von anderen. In der sehr breit gefächerten E-Learning-Landschaft ermöglicht dieses Format einen schnellen Überblick und vor allem einen kritischen Erfahrungsaustausch, der vor zum Teil kostenintensiven Investitionsentscheidungen steht. Die Einladung des Projektes zu den Veranstaltungen erfolgte auf unterschiedlichen Wegen, inhaltlich ging es jedoch stets um das Produkt sowie Entwicklungs- und Anwendungserfahrungen. Inhalt und Zielgruppe spielten eher eine untergeordnete Rolle.

Unsere Erfahrungen zeigen, dass auch in diesem Fall die Form der Funktion folgt, das heißt, während der Projektvorstellung wird deutlich, dass für bestimmte Inhalte und Zielgruppen einige Formate wiederum besonders geeignet sind. Im Moment der Produkt- bzw. Projektvorstellung matchen die Teilnehmenden das jeweilige Produkt mit ihren eigenen Bedarfen. Dabei ist auffällig, dass einigen Teilnehmenden die Herausforderung „Grundbildung“ im eigenen Unternehmen genau in diesem Moment sehr bewusst sind. Hier zeigt sich deutlich, dass es bei Arbeitsorientierter Grundbildung selten an Erkenntnis mangelt, sondern an Kenntnis über ein geeignetes Instrumentarium, mit dem entsprechende Bedarfe adressiert werden können.

Es mag aus Perspektive von Grundbildungsexpert*innen und in Anbetracht der vielen erfolgreichen Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit der AlphaDekade etwas merkwürdig klingen, aber arbeitsorientierte Sprachlernangebote sind in Unternehmen in der Breite schlichtweg nicht bekannt, wenngleich die Herausforderung Schriftsprache durchaus drängt. Im Portfolio der klassischen Weiterbildungsanbietenden – auch das zeigen die beschriebenen Veranstaltungen – sind diese Angebote nicht vorhanden, es gibt also keine direkte Ansprechperson für die Personalabteilungen bei einem identifizierten Bedarf. Klassische Sprachkurse wiederum sind in der Regel für den eigentlichen Bedarf – letztlich: arbeitsorientierten Sprachunterricht – ungeeignet. Die Wirkung der Begriffe Grundbildung und Alphabetisierung auf Unternehmen ist hinlänglich diskutiert worden.

Neben den beschriebenen E-Learning-Fachveranstaltungen nutzte das Projekt einige weitere Formate, die sich überwiegend an Personaler*innen richteten, unter anderem Austauschformate des Demographie Netzwerks e. V. (ddn).⁵ Dabei handelt es sich um ein gemeinnütziges Netzwerk von Unternehmen für Unternehmen, in

4 Zum Format und den Themen vgl. <https://www.elearning-journal.com/elearning-summit-tour> (Zugriff am 27.12.2019).

5 Weitere Informationen zu Das Demographie Netzwerk unter <https://demographie-netzwerk.de>.

dem sich rund 300 Unternehmen und Institutionen zusammengeschlossen haben. Gegründet wurde ddn im März 2006 auf Initiative des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales sowie der Initiative Neue Qualität der Arbeit (INQA). Im Netzwerk wird in zwölf Arbeits- bzw. Themenkreisen Wissen zusammengeführt, unter anderem zur Qualifikation und Weiterbildung. Die Netzwerke sind regional aufgestellt und richten sich in den Regionen explizit an kleinere und mittlere Unternehmen. Das Projekt wurde in unterschiedlichen Regionen eingeladen, den Ansatz rund um eVideo vorzustellen. Neben der Verankerung der Netzwerke in ihrer jeweiligen Region liegt auch hier der entscheidende Vorteil in der Motivation der beteiligten Unternehmen, die an neuen Lernformen interessiert sind.

Ansprachestrategien und Lessons Learned

Nach mehreren Jahren Projektarbeit im Feld der Arbeitsorientierten Grundbildung kommen wir zu dem Schluss, dass bei Unternehmen zumeist kein Erkenntnisproblem vorliegt, sondern die eigentliche Herausforderung im Matching von Erkenntnis und (un)bekannten Angeboten liegt. Dies hängt sicherlich mit den jeweils lokalen Gegebenheiten zusammen. Weiterbildung und Qualifizierung sind kein überregionales Geschäft, häufig sind Kooperationen über längere Zeit gewachsen. Die Problematik der Verbreitung von Angeboten und guter Praxis wird die Arbeitsorientierte Grundbildung daher vermutlich weiterhin begleiten. Hinzu kommt, dass Grundbildung als Thema in der betrieblichen Qualifizierung keine Rolle spielt, wenngleich fehlende Schriftsprachkompetenzen durchaus eine Herausforderung für die betriebliche Qualifizierung und Weiterbildung sind. Aus unserer Sicht kann es sich lohnen, andere Aspekte eines Angebotes ins Blickfeld zu rücken und mögliche Nutzenden so auch an den Inhalt Grundbildung heranzuführen. An dem Beispiel des E-Learning-Formats haben wir skizziert, wie wir über die technischen Aspekte unseres Angebotes alternative Transfermöglichkeiten öffnen und die für uns wesentliche Zielgruppe der Personalverantwortlichen direkt erreichen. Der Besuch oder die eigene Durchführung branchen- oder personalbezogener Fachveranstaltungen kann aus unserer Sicht eine weitere Möglichkeit des Transfers Arbeitsorientierter Grundbildungsangebote sein.

Literatur

- Kruppe, T. & Baumann, M. (2019). *Weiterbildungsbeteiligung, formale Qualifikation, Kompetenzausstattung und Persönlichkeitsmerkmale*. IAB-Forschungsbericht 01/2019.
- Lüdtke, M. & Schulz, B. (Hrsg.) (2017). *Trainer und Betriebsräte – Zentrale Akteure in der Aus- und Weiterbildung*. Verfügbar unter <https://www.lernen-mit-evideo.de/wp-content/uploads/2018/04/eVideoTransfer-Fachreihe-Ausgabe-2017.pdf> (Zugriff am 27.12.2019).

Nösekabel, H. (2010). *Mobile Education*. Berlin: GITO.

Seyda, S. Wallossek, L. & Zibrowius, M. (2018). *Keine Ausbildung – keine Weiterbildung? Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung von An- und Ungelernten. IW-Analysen 122*.

Siepmann, F. (Hrsg.) (2018). *eLearning BENCHMARKING Studie. Gesamtstudie: eLearning & Weiterbildung*. Verfügbar unter https://www.elearning-journal.com/wp-content/uploads/2018/12/eLJ_BMS2018_Gesamtstudie.pdf (Zugriff am 27.12.2019).

Die Rolle der Betrieblichen Interessenvertretung in der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen

EMILY CHIARA HALL

In der Arbeitsorientierten Grundbildung findet der Zugang zu Lernenden über die Arbeit und die betrieblichen Strukturen statt. Betriebliche Interessenvertretungen spielen dabei eine zentrale Rolle (vgl. Münchmeyer & Oberdieck 2015).

Die Arbeitswelt ist konstant im Wandel und fordert sowohl Arbeitgeber, Betriebliche Interessenvertretungen sowie die Beschäftigten selbst heraus. Beschäftigte müssen in diesem Wandel Schritt halten, Arbeitgeber und Betriebliche Interessenvertretungen setzen arbeitsrechtliche und arbeitsorganisatorische Maßnahmen um, die diesen Wandel begleiten. Neben rasanten technologischen Entwicklungen verändern sich auch die allgemeinen Arbeitsabläufe im Betrieb und die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen. Während in der Vergangenheit z. B. viele Arbeitsanweisungen mündlich erfolgten, finden bestimmte Teile der betrieblichen Kommunikation mittlerweile in schriftlicher Form statt. Schriftliche Fehlermeldungen, Gefahrenhinweise, Betriebsanweisungen oder Infoblätter stellen Kolleginnen und Kollegen, die Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben, vor große Schwierigkeiten. Sie werden durch solche Veränderungen abgehängt und haben kaum Mitgestaltungsmöglichkeiten an diesen Prozessen. Veränderungen in betrieblichen Abläufen erhöhen somit zwar einerseits die Gefahr von Exklusion, bringen aber andererseits vielfältige Grundbildungsanlässe zutage, auf die BasisKomPlus¹ mit unterschiedlichsten Maßnahmen und Angeboten reagiert.

Um möglichst breite Unterstützungsformen gewährleisten zu können, empfiehlt es sich, unterschiedliche betriebliche Akteure und Akteurinnen für die Arbeitsorientierte Grundbildung zu sensibilisieren. Sensibilisierte betriebliche Akteure und Akteurinnen gehen aufmerksam mit dem Thema fehlender Grundbildung bzw. nicht ausreichender Literalität um und reflektieren ihre eigene Haltung und Rolle. So bewerten Betriebliche Interessenvertreterinnen und -vertreter beispielsweise kritische Situationen neu. Etwa, wenn Beschäftigte einen schriftlichen Arbeitsauftrag verweigern und missachten. Aus einer sensibilisierten Perspektive heraus kann dieses Verhalten durchaus bedeuten, dass eine gering literalisierte Person von dem Auftrag überfordert ist und der Widerstand eigentlich als Schutzmechanismus zu interpretieren ist.

¹ BasisKomPlus wird vom Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN koordiniert. Die Grundbildungsangebote und Sensibilisierungsmaßnahmen vor Ort werden von insgesamt sieben ARBEIT-UND-LEBEN-Landesorganisationen umgesetzt.

Verschiedene Gruppen Betrieblicher Interessenvertretungen

Neben dem Betriebs- oder Personalrat zählen auch die Schwerbehindertenvertretung (SBV) und die Jugend- und Auszubildendenvertretung (JAV) zu der Betrieblichen Interessenvertretung. Die SBV setzt sich für die verschiedenen Bedürfnisse der schwerbehinderten Kolleginnen und Kollegen im Betrieb ein und hat die Expertise, den Betrieb aus der Perspektive der Barrierefreiheit zu beurteilen. So sind sie etwa mit daran beteiligt, wenn Dokumente und Formulare in Einfacher Sprache im Betrieb etabliert werden. Diese Interessenvertretung ist somit eine wichtige Multiplikatorin im Bereich der Arbeitsorientierten Grundbildung und kann gering literalisierten Kolleginnen und Kollegen mehr Teilhabe ermöglichen.

Die JAV setzt sich für die Jugendlichen und Auszubildenden im Betrieb ein. Da 12,1 Prozent von den 6,2 Millionen gering literalisierten Erwachsenen zwischen 18 und 25 Jahren alt sind, ist auch die Jugend- und Auszubildendenvertretung eine wichtige Schnittstelle zur Etablierung von Anlaufstellen und Unterstützungsformen im Grundbildungsbereich (vgl. Grotluschen et al. 2018). Die JAV nimmt Fragen und Anregungen zum Thema Berufsbildung auf und trägt sie beim Betriebsrat vor. So können passgenaue Unterstützungsformen für Jugendliche und Auszubildende im Betrieb ermöglicht werden, die auf die spezifischen Anforderungen im Betrieb oder in der Berufsschule angepasst sind.

Das Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) ermöglicht es Betriebsräten, ihre Kolleginnen und Kollegen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben, auf verschiedene Weisen zu unterstützen. So heißt es etwa, dass es die Aufgabe von Betriebsräten ist, „die Beschäftigung im Betrieb zu fördern und zu sichern“. Des Weiteren können sie Vorschläge zur Berufsbildung machen oder „dem Arbeitgeber Vorschläge zur Sicherung und Förderung der Beschäftigten machen“ (§§ 80, 92a und 96 BetrVG).

Der Betriebsrat hat außerdem die Möglichkeit, das Thema Grundbildung und Alphabetisierung über eine Betriebsvereinbarung formal im Betrieb zu verankern. Dieser Weg verspricht eine nachhaltige Etablierung im Betrieb. So können sowohl Schulungsansprüche der Beschäftigten als auch die Entwicklung und der Einsatz von Formularen in Einfacher Sprache Bestandteile von Betriebsvereinbarungen sein. Es bedarf darüber hinaus eines geschützten Rahmens, um Hilfe finden zu können und den Beschäftigten größtmögliche Sicherheit zu geben. Dies könnte sogar beinhalten, einen Beschäftigungsschutz zu erstreiten und somit vor Kündigung zu schützen. Zusätzlich ist es wichtig, die gesamte Belegschaft für das Thema Alphabetisierung und Grundbildung zu sensibilisieren und ein Klima der Akzeptanz zu schaffen.

Grundbildung ein gemeinsames Anliegen von Arbeitgebenden und Interessenvertretungen

Die Aufgabe aller Betrieblichen Interessenvertreterinnen und -vertreter ist es, sich der betroffenen Kolleginnen und Kollegen anzunehmen und Unterstützung anzubieten. Dazu kann auch zählen, dem Arbeitgeber die Bedeutung und Notwendigkeit von Grundbildungsmaßnahmen und ihrer nachhaltigen Wirkung aufzuzeigen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die an betrieblichen Weiterbildungen teilgenommen haben, berichten von einem stärkeren Betriebszugehörigkeitsgefühl und fühlen sich sicherer bei der Durchführung ihrer täglichen Arbeit (vgl. Bellmann et al. 2018). Die Kooperation zwischen Arbeitgeber und Betrieblicher Interessenvertretung ist dabei für eine nachhaltige Verankerung von Unterstützungsangeboten von zentraler Bedeutung.

Gerade der Wandel der Arbeitswelt legt es nahe, auch Grundbildung, eingebettet in ein Konzept des lebenslangen Lernens, als ständige und kooperative Aufgabe zu begreifen (und nicht als singuläres Projekt). Dabei ist einerseits das Individuum gefordert, durch Lernen Anschluss zu halten, und andererseits die Gesellschaft und ihre Institutionen, die entsprechenden Zugangsmöglichkeiten zum Lernen und passende Rahmenbedingungen zu schaffen. Der Betrieb ist dabei für Erwachsene ein idealer Lernort – und es ist die betriebliche Interessenvertretung, die im besonderen Maße dafür Sorge tragen kann, dass das Zusammendenken von Lernen und Arbeit und dessen betriebliche Institutionalisierung gelingt.

Literatur

- Bellmann, L., Hübler, O. & Leber, U. (2018). *Works Councils, Training and Employee Satisfaction*, IZA Discussion Paper Nr. 11871.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). LEO 2018 – *Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre. Hamburg.
- Münchmeyer, A. & Oberdieck, A. (2015). Vertrauen ist die Basis! Betriebsräte als Motor für Grundbildung im Betrieb – Ansprache und Sensibilisierung von Gewerkschaften, Betriebsräten und Schwerbehindertenvertretungen. In Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN (Hrsg.), *BasisKom – BasisKompetenz am Arbeitsplatz stärken!*, S. 22–27.

Erfolgreich Zugänge zu Unternehmen schaffen – am Beispiel des Verbands Garten-, Landschafts- und Sportplatzbau NRW e. V.

SUZANA RIEKE

Zugang zu den Unternehmen und deren gering literalisierten Beschäftigten

Die Zahl der Beschäftigten, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, steigt. Dies bestätigte die neue LEO-Studie 2018. 2010 waren von den gering literalisierten Erwachsenen 56,9 Prozent erwerbstätig, 2018 ist der Anteil um 5,4 Prozentpunkte gestiegen (insgesamt 62,3 Prozent Erwerbstätige) (vgl. Grotlüschen et al. 2019).

Gleichzeitig wächst die Bedeutung gering qualifizierter Beschäftigter in der Arbeitswelt. Die Zahl der an- und ungelerten Erwerbstätigen ist laut Institut der deutschen Wirtschaft (IW) zwischen 2013 und 2017 um fast 900.000 auf gut 5 Millionen angewachsen und noch immer hat ein Viertel der Erwerbstätigen keinen Berufsabschluss.¹ Dadurch steigt die Diskrepanz zwischen den immer weiter ansteigenden Anforderungen im Arbeitsalltag und den vorhandenen Qualifikationen der Beschäftigten. Hier bietet die Arbeitsorientierte Grundbildung geeignete Maßnahmen, dieser Tendenz entgegenzuwirken.

Doch trotz dieses immer stärker werdenden Handlungsbedarfs nehmen nur unter ein Prozent der gering literalisierten Erwachsenen an entsprechenden Lernangeboten teil, um etwa ihre Lese- und Schreibkompetenzen zu verbessern. Die Gründe für die mangelnde Teilnahme sind vielfältig. Es fehlt häufig das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, man hat negative Schulerfahrungen gemacht, das Alter („Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“), Belastung durch Arbeit und Familie, Ort und Zeit der Angebote passen nicht usw. (vgl. Bilger 2012). Bei gering literalisierten Beschäftigten kommt häufig noch die Angst vor dem Verlust des Arbeitsplatzes hinzu, insbesondere wenn sie sich in prekären Beschäftigungsverhältnissen befinden. Daher schrecken Beschäftigte vor Nachfragen an Vorgesetzte zurück, die ihre „Schwächen“ aufdecken könnten. Die Kolleginnen und Kollegen wissen häufig Bescheid, unterstützen und decken aber den Betroffenen (vgl. Grotlüschen et al. 2015). Ein direkter Zugang zu den Betroffenen ist somit kaum möglich.

Im Rahmen der Arbeitsorientierten Grundbildung liegt daher der Fokus auf dem Zugang über die Unternehmen. Die Unternehmen stehen dem Thema der Förderung der Grundkompetenzen, insbesondere der Lese- und Schreibkompetenzen,

1 Artikel im Handelsblatt: „Problem Halbbildung“, 20.03.2019.

positiv gegenüber. Es wird als ein allgemein gesellschaftliches Problem erkannt, aber häufig nicht für den eigenen Betrieb als Handlungsbedarf angesehen. Dies ändert sich erst, wenn z. B. der dringende Bedarf an qualifizierten Mitarbeitenden nicht vom Arbeitsmarkt gedeckt werden kann oder ein gravierender Vorfall im Betrieb durch fehlende Sprachkenntnisse verursacht worden ist.

Besser wäre es, wenn die Maßnahmen der Arbeitsorientierten Grundbildung präventiv stattfänden, Gefahren sowie Missverständnissen erst gar nicht aufkämen und das Unternehmen und seine Mitarbeitenden bereits im Vorfeld auf anstehende Veränderungen im Arbeitsalltag vorbereitet wären.

Kooperation mit dem Branchenverband für Garten- und Landschaftsbau

Die Sensibilisierung der Unternehmen im Rahmen des Projektes AlphaGrund (www.alphagrund-projekt.de) für die Arbeitsorientierte Grundbildung erfolgte hauptsächlich durch direkte Netzwerkkontakte, Präsentationen in Gremien der Arbeitgeberverbände und Fachtagungen. Ende 2017 nahm Frau Linder-Roth, Bildungsreferentin des Verbands Garten-, Landschafts- und Sportplatzbau NRW e. V. (VGL NRW) an der AlphaGrund-Fachtagung in Köln teil. Die erfolgreichen Best-Practice Beispiele überzeugten und warfen die Frage auf, inwiefern sich die Maßnahmen der arbeitsorientierten Grundbildung auch für die Betriebe des Garten- und Landschaftsbaus eignen.

Der VGL NRW vertritt als Fachverband über 1.000 Mitgliedsbetriebe der grünen Branche in NRW mit ca. 35.000 Beschäftigten und einem Umsatzvolumen von ca. 2 Milliarden Euro pro Jahr. Die Branche zeichnet sich aus durch eine seit Jahren steigende Auftragsentwicklung auf der einen Seite und einem immer stärker werdenden Mangel an Fachkräften auf der anderen Seite aus. Somit wird die Arbeitsleistung immer häufiger auch von an- und ungelernten Beschäftigten erbracht.

Nach einigen informativen Gesprächen mit den Verantwortlichen des Bildungswerks der Nordrhein-Westfälischen Wirtschaft e. V. (BWNRW), die das Projekt AlphaGrund in NRW umsetzen, konnte die Geschäftsführung des VGL NRW für die Teilnahme an einem Pilotprojekt im Bereich der Arbeitsorientierten Grundbildung gewonnen werden. Im Rahmen dieses Pilotprojektes sollen branchenspezifische Maßnahmen der Arbeitsorientierten Grundbildung entwickelt, in Betrieben des Garten- und Landschaftsbaus in NRW umgesetzt und deren Nutzen für die Branche des Garten- und Landschaftsbaus untersucht werden.

Entwicklung und Umsetzung eines branchenspezifischen Grundbildungskonzeptes

a) Branchenspezifisches Grundbildungskonzept

Zusammen mit dem VGL NRW wurde ein Konzept entworfen, indem zunächst folgende Fragen geklärt wurden: Bei welchen Themen (Lesen- und Schreiben, Fachsprache Deutsch, Kommunikation, Digitalisierung) herrscht bei den Garten- und Landschaftsbau-(GaLaBau-)Betrieben aktuell dringender Bedarf? Welche branchenspezifischen Anforderungen müssen beim Grundbildungsangebot berücksichtigt werden? Über welche Kanäle soll das Angebot beworben werden? Wie erfolgt der Zugang zu den GaLaBau-Betrieben?

b) Ermittlung des Grundbildungsbedarfs und Angebotsentwicklung

Der branchenspezifische Grundbildungsbedarf wurde zusammen mit Frau Lindner-Roth vom VGL NRW ermittelt. Als Referentin für Nachwuchswerbung kennt sie die Anforderungen, die die GaLaBau-Betriebe an ihre Mitarbeiter haben, und weiß, welche Schwierigkeiten in der Praxis herrschen. Auf dieser Grundlage wurden zwei Grundbildungsangebote entworfen zu den Themenschwerpunkten „Kommunikation im Betrieb“ und „Digitalisierung am Arbeitsplatz“. Beide Schulungsangebote waren zeitlich begrenzt (jeweils 20 Unterrichtseinheiten) und nahmen konkreten Bezug zu Themen und arbeitsplatzspezifischen Materialien des Garten- und Landschaftsbaus. So ging es z. B. um das Verstehen von konkreten Arbeitsanweisungen, Rapporten und Bautagebüchern, die Einbindung des GaLaBau-Bilderwörterbuchs, die Verbesserung der arbeitsplatzspezifischen Deutschkenntnisse, das Ausfüllen von Stundenzetteln sowie das Verfassen von Tätigkeitsberichten.

c) Veröffentlichung des Grundbildungsangebots

Für die Publikation der Angebote wurden die verbandsinternen Kanäle des VGL NRW, wie z. B. Rundschreiben an die Mitgliedsbetriebe genutzt. Die Anzahl der teilnehmenden Betriebe wurde auf zehn Unternehmen begrenzt und die Anmeldung sollte innerhalb einer Zwei-Wochen-Frist erfolgen. Das Schulungsthema (Kommunikation oder Digitalisierung) konnte frei gewählt werden. Innerhalb weniger Tage nach Bekanntmachung der Grundbildungsangebote hatten sich bereits zehn Betriebe angemeldet.

d) Informationsveranstaltung für die angemeldeten Betriebe

Um die Betriebe auf die kommenden Grundbildungsangebote vorzubereiten und die Geschäftsführung für die Ansprache ihrer Mitarbeitern zu sensibilisieren, wurde in den Räumlichkeiten des VGL NRW in Oberhausen eine Informationsveranstaltung durchgeführt. Dabei wurde deutlich, dass die meisten Betriebe den Grundbildungsbedarf in der betrieblichen Kommunikation (fehlende arbeitsplatzbezogene Deutschkenntnisse, Kommunikation mit dem Kunden und im Team usw.) sehen. Die Digitalisierung am Arbeitsplatz wurde von den GaLaBau-Betrieben als wichtiges Zu-

kunststhema gesehen, aber insbesondere bei den kleineren Betrieben ist das erforderliche Equipment meist noch nicht vorhanden oder erst im Aufbau.

e) Planung und Durchführung der Schulungen

Für die Umsetzung der Angebote im Betrieb war das BWNRW verantwortlich. In einem Beratungsgespräch vor Ort mit der Betriebsleitung wurden die Schulungsinhalte, Voraussetzungen der Teilnehmenden, Schulungstermine u. v. m. konkretisiert. Über Kooperations- und Netzwerkpartner des BWNRW konnten fachlich qualifizierte und erfahrene Trainer*innen für die Durchführung der Schulungen im Betrieb gewonnen werden.

f) Abschluss und Evaluation

Insgesamt nahmen fast 70 Beschäftigte des Garten- und Landschaftsbaus an den Grundbildungsangeboten teil, dabei war über die Hälfte der Teilnehmenden zwischen 26 und 35 Jahren alt. Auch der geringe Anteil an beschäftigten Frauen (6 Teilnehmerinnen) und der relativ hohe Anteil an Mitarbeiter*innen mit Deutsch als Zweitsprache (29 Teilnehmer*innen, davon 15 Teilnehmer*innen aus Osteuropa) spiegelt die Beschäftigungsstruktur im Garten- und Landschaftsbau wider. In vier Betrieben (meist größere Betriebe in städtischer Lage) wurde das Grundbildungsangebot „Kommunikation“ mit dem Schwerpunkt „Fachsprache Deutsch“ durchgeführt. Ga-LaBau-Betriebe mit bis zu 20 Mitarbeitenden und ländlicher Lage wählten häufiger den Schwerpunkt: „Kommunikation im Team und mit den Kunden“ (insgesamt 5 Betriebe). Nur in einem Betrieb konnte das Angebot: „Digitalisierung am Arbeitsplatz“ durchgeführt werden, aber einige Betrieben äußerten den Wunsch, dieses Angebot im Folgejahr umzusetzen.

Erfolgreiche Faktoren und zu überwindende Hindernisse

Die Kooperation zwischen dem Branchenverband VGL NRW und dem BWNRW hat sich als Erfolgsfaktor für den Zugang zu den Betrieben des Garten- und Landschaftsbaus erwiesen. Das branchenspezifische Wissen der Verbandsmitarbeitenden des Garten- und Landschaftsbauverbands ermöglichte die Erstellung von bedarfsorientierten und praxisnahen Grundbildungsangeboten. Die direkte Ansprache über die verbandsinternen Medien und die hohe Reichweite (über 1.000 Mitgliedsbetriebe in NRW) weckten das Interesse der Betriebe an den Grundbildungsangeboten. Die Vermittlung durch den Verband führte auch bei der Durchführung der Schulungen zu einer sehr guten Beteiligung der Betriebsleitung und einer hohen Akzeptanz bei den Teilnehmenden. Die Basis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit bildete ein enger und vertrauensvoller Austausch zwischen allen Beteiligten. So konnten auch auftretende Schwierigkeiten (z. B. die logistischen Herausforderungen zwischen Baustelle und Schulung, Zeitmangel aufgrund sehr guter Auftragslage, fehlende Mitarbeitende, unzureichende Schulungsbedingungen) erfolgreich gelöst werden.

Der Erfolg der Zusammenarbeit mit dem Verband für Garten- und Landschaftsbau NRW zeigt, wie wichtig die Rolle der Bildungswerke der Wirtschaft im Zusammenspiel mit den Arbeitgeberverbänden insbesondere bei der Gewinnung von Unternehmen für die Arbeitsorientierte Grundbildung ist.

Die Bildungswerke der Wirtschaft, die in den Bundesländern getragen werden von den Arbeitgeberverbänden der unterschiedlichen Branchen, verfügen hier über ein Alleinstellungsmerkmal. Als Bildungsdienstleister der Arbeitgeberverbände können sie bildungspolitisch innovative Ansätze wie Arbeitsorientierte Grundbildung, die zudem einen gesellschaftspolitischen Ursprung haben, besonders glaubwürdig transportieren. Ein verstärkter Fokus auf die Sensibilisierung der Arbeitgeberverbände einzelner Branchen durch die Bildungswerke der Wirtschaft erscheint daher auch für die Zukunft als ein wesentlicher Gelingens- und Erfolgsfaktor für die weitere Verbreitung sowie die Verbesserung der Akzeptanz von Arbeitsorientierter Grundbildung als Baustein der Personalentwicklung für geringer qualifizierte Beschäftigte.

Literatur

- Bilger, F. (2012). (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en. Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. – Level-One Studie 2010. In A. Grotlüschen & W. Riekmann (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. –Level-One Studie. Alphabetisierung und Grundbildung*, Bd. 10. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A., Riekmann, W. & Buddeberg, K. (2015). *Umfeldstudie – Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten*. Presseheft. Hamburg: Universität Hamburg.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre. Hamburg.

Sensibilisierung wirkt – ein Erfahrungsbericht des Projektes Alpha.5

CARMEN BUBERTI UND NATALIE BREINERT

„Wie lange soll man noch sensibilisieren?!“ Diesen Satz hören wir in der letzten Zeit öfter, wenn die Sprache auf Sensibilisierungsveranstaltungen zum Thema Alphabetisierung kommt. Unsere Antwort ist: „Solange es nötig ist. Regelmäßig. Immer wieder. Bis Menschen, die vom funktionalen Analphabetismus betroffen sind, sich in der Mitte der Gesellschaft angekommen fühlen. Bis sich in der Gesellschaft eine Kultur des Unterstützens eingestellt hat. Bis es in jedem Landkreis Angebote gibt für Menschen, die sich im Lesen, Schreiben und Rechnen verbessern wollen.“ Also gibt es noch genug zu tun.

Als das Projekt „Alpha.5“¹ 2016 startete, war das Thema Alphabetisierung und Grundbildung nicht neu für die Trägerin des Projektes – die Deutsche Angestellten-Akademie gGmbH (DAA). In den Jahren 2012 bis 2015 hat die DAA im Projekt „Ich kann ...“ bedarfs- und kompetenzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung durchgeführt. In diesem Projekt wurde ein Kurskonzept ausgearbeitet, zusammen mit den Teilnehmenden evaluiert und in eine zertifizierte Maßnahme überführt. Schon damals stellte sich unserem Projektteam die Frage: Wie gewinnen wir Teilnehmende für unseren Kurs? Persönliche Ansprache schien uns die optimale Methode zu sein. Doch wie finden gering Literalisierte den Weg zu einer Akademie? Oder wo können wir sie treffen? Da braucht man „Wegweiser*innen“ – Menschen aus dem sozialen und persönlichen Umfeld von Betroffenen. Dass man gering Literalisierte am besten über ihr Umfeld erreicht, bestätigt etwa die Ergebnisse der Umfeldstudie. Die Studie hat herausgefunden, dass „rund 40 Prozent der Erwachsenen in Hamburg eine oder mehrere Personen kennen, bei denen sie entweder sicher von einem Defizit beim Lesen und Schreiben wissen oder bei denen sie dies zumindest vermuten. Ein geringer Anteil kennt entsprechende Personen nur vom Hörensagen“ (Rieckmann et al. 2016).

Die Umfeldstudie hat zudem gezeigt, dass viele Bezugspersonen von gering Literalisierten unsicher sind, wie sie mit dem Thema umgehen sollen und wie sie wirklich helfen können. Bezugspersonen stammen dabei sowohl aus dem privaten als auch dem beruflichen Umfeld. Fachkundige Ansprechpartner*innen für diese Bezugspersonen können etwa aufzeigen, wie man die Betroffenen anspricht oder begleitet, ohne in die Falle der Co-Abhängigkeit zu geraten. Die Umfeldstudie formuliert hierzu folgende Empfehlung: „Ziel sollte es sein, die Kompetenzen des Umfelds

1 Alpha.5 wurde vom BMBF gefördert und zielte auf den Transfer bewährter Modelle zur arbeitsbezogenen Alphabetisierung und Grundbildung ab. Handlungsschwerpunkte des Projektes sind die Qualifizierung von Lehrkräften in der Alphabetisierung und die Sensibilisierung unterschiedlicher Multiplikator*innen sowie der Aufbau eines Netzwerks.

zu nutzen und es weitestgehend handlungsfähig zu machen, um entweder den Betroffenen Hilfe anzubieten, informelle Lehr-/Lern-Settings aufzubauen oder in non-formale Weiterbildung sowie formale Weiterbildung zu vermitteln. Dazu bietet sich insbesondere die Beratung von Mitwissenden, die Erstellung von Materialien, die Konzeption von Fortbildungen und Supervision für professionelle Fachkräfte sowie der Austausch unter Mitwissenden an.“ (Rieckmann et al. 2016).

Sensibilisierung von Wegweiser*innen

Im „Transferprojekt Alpha.5“ wurde die Idee, gering Literalisierte über das Umfeld zu erreichen, in der Praxis erprobt und wurden Personen in wegweisenden Funktionen gestärkt. „Wegweiser*innen“ können nur unterstützen, wenn sie sensibilisiert sind und wissen, wie sie Menschen mit Grundbildungsbedarf helfen können. 2016 haben wir angefangen, unser Netzwerk an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aufzubauen. Zu diesem Netzwerk sollten sowohl unsere Kolleg*innen der Deutschen Angestellten-Akademie gehören als auch externe Schlüsselpersonen. Aus unserer bisherigen Arbeit wussten wir, dass die Wohlfahrtsverbände als Träger der Familien- und Jugendhilfe, aber auch vieler Beratungsstellen und Selbsthilfegruppen starke Partner bei der Kundenakquise und Beratung sind. Deswegen war der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband, Landesverband Berlin e. V. (LV Berlin) mit seinen 760 Mitgliedsorganisationen der ideale Partner für unser Vorhaben in „Alpha.5“. Der LV Berlin erkannte schnell den Handlungsbedarf und in der Paritätischen Akademie Berlin gGmbH fanden wir eine Kooperationspartnerin mit Zugang zu potenziellen Multiplikator*innen. Für Mitarbeitende und ehrenamtlich Tätige der Mitgliedsorganisationen des Landesverbandes Berlin wurden dann Sensibilisierungsworkshops konzipiert und durchgeführt.

Über die Projektlaufzeit konnten wir fast 200 Teilnehmende bei den Workshops begrüßen, alle brachten unterschiedliche berufliche Erfahrungen und Interessenlagen mit. Um nur einen Teil zu nennen: Sozialarbeiter*innen aus verschiedenen Beratungsstellen (z. B. Schuldner-, Sucht- oder Obdachlosenhilfe), Dozent*innen der Erwachsenenbildung, Jobcoaches, Mitarbeitende der Flüchtlingshilfe, Erzieher*innen, Teilnehmende des Bundesfreiwilligendienstes, Mitarbeitende in Mehrgenerationenhäusern und Stadtteilzentren haben die zumeist eintägigen Workshops mitgestaltet.

Mitgestalten bedeutet, dass wir die Bedarfe der Teilnehmenden aufgenommen und in die praktische Weiterentwicklung des Konzeptes eingearbeitet haben, sodass wir eine Übertragbarkeit des Grundkonzeptes auf bestimmte Zielgruppen erreicht haben.

Gering Literalisierte treffen wir in so vielfältigen Situationen, dass auch das Angebot an Sensibilisierungsmöglichkeiten vielfältig sein muss. Im Projekt Alpha.5 wurden deshalb die Sensibilisierungsangebote weiter ausdifferenziert und auf die Bedarfe der unterschiedlichen Teilnehmendengruppen ausgerichtet. So beschäftig-

ten sich die angehenden Erzieher*innen zusätzlich mit den Ansätzen und Modellen von Family Literacy und die Mitarbeitenden der Beratungsstellen intensiver mit der Ansprache und Motivation der Zielgruppe. Die pädagogischen Mitarbeiter*innen der DAA erweiterten in den Sensibilisierungsschulungen ihre Kenntnisse in Lernberatung und befassten sich mit Einstufungssystemen.

Zentrale Themen der Workshops waren: Daten und Fakten, z. B. aus der leo. – Level-One Studie, die Alpha-Levels, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei Deutschsprachigen und Geflüchteten bzw. Personen mit Migrationshintergrund. Des Weiteren ging es darum, dass die Teilnehmenden der Workshops sich über Alltagsstrategien gering Literalisierter austauschten, Tipps zum Umgang erarbeiteten und Hinweise zu weiteren regionalen Hilfsangeboten erhielten. Da die meisten Workshops in Berlin stattfanden, war auch das Alpha-Siegel und somit die Barrierefreiheit der Institutionen in Bezug auf die Zielgruppe der gering Literalisierten ein Thema der Workshops. Es entsprach unserer Zielsetzung, nicht nur statistisches Wissen zu vermitteln, sondern auch eine Sensibilität für die Arbeit mit den Betroffenen zu entwickeln. Wir bauten Selbsterfahrungsaufgaben ein und arbeiteten mit authentischen Materialien, um einen nachhaltigen Eindruck zu erzielen.

Personen, die unsere Workshops besuchten, sollten in erster Linie nachvollziehen können, wie jemand, der nicht lesen und schreiben kann, durch das Leben in der Schriftwelt geht und welche Hürden einem auf diesem Weg begegnen.

Ein Anliegen war es auch, darauf hinzuweisen, dass bei geringer Literalität das Risiko von Langzeitarbeitslosigkeit sehr hoch ist. Berufliche Chancen im Bereich der Hilfstätigkeiten werden immer geringer, ohne Ausbildung und formale Qualifikationsnachweise wird es für die gering Literalisierten zunehmend schwieriger, eine Anstellung zu finden, mit der sie ihren Lebensunterhalt bestreiten können. Und die, die im Beruf stehen, haben große Sorgen, ihre Stelle zu verlieren, da sie wissen, wie schwer es sein wird, etwas Neues zu finden. Dazu kommen die alltäglichen Probleme: Die Stromrechnung zu entziffern, einen Elternbrief aus der Schule lesen zu müssen, vor den potenziellen Schwiegereltern oder auch dem Mitarbeiter beim Jobcenter „so zu tun, als ob“.

Wirkweisen von Sensibilisierung

Gering Literalisierte sind oftmals froh, wenn sie Hilfe bekommen, um z. B. beim Jobcenter ihr Problem darzustellen und in dieser für sie schwierigen Situation nicht allein dazustehen. Auch Mitarbeiter*innen in den Ämtern und Behörden brauchen Unterstützung, um ihre wegweisende Rolle kompetent ausfüllen zu können.

Durch die breiten Sensibilisierungsangebote im Projekt Alpha.5 ist in der Projektlaufzeit ein Netzwerk an Schlüsselpersonen entstanden, die in ihren Institutionen das Wissen zum Thema weitertragen und einen Denkwechsel herbeiführen.

Für die DAA bedeutet dies u. a. auch, dass schriftsprachliche Barrieren in den Webauftritten oder Werbematerialien der DAA abgebaut werden sollen und stärker auf den Gebrauch einer verständlichen Sprache geachtet wird.

Auch Susanne Hantz, Geschäftsführerin von Kindererde GmbH, berichtet anschaulich, wie die Teilnahme an einem Sensibilisierungsangebot des Projektes in die eigene Organisation hineinwirkt und u. a. dazu geführt hat, die eigene Arbeitsweise nochmals selbstkritisch zu hinterfragen:

„Wir sind eine Einrichtung der Jugendhilfe, Träger von Kindertagesstätten und arbeiten mit Geflüchteten. Wir sind sehr auf Schriftsprache fixiert. Das heißt zum einen, wir schreiben Konzepte, von denen ich mich manchmal frage, wer sie verstehen kann. Zum anderen ist der Alltag in der Einrichtung selbst von der Schriftsprache geprägt, sei es in den Aushängen und Elternbriefen oder in den WhatsApp-Gruppen. Und immer mehr Menschen werden dadurch aus der Kommunikation ausgeschlossen. Wir wollen Chancengleichheit in der Einrichtung gewähren, machen jedoch systematisch eine Bauchlandung. Es hängt nämlich oft vom Engagement der Einzelnen und vom Zufall ab, wen wir erreichen. Deswegen finde ich solche Sensibilisierungsangebote sehr wichtig, um entsprechende Denkprozesse anzustoßen.“

Es lässt sich also festhalten, dass die Sensibilisierungsaktivitäten dazu führen, dass sich die verschiedenen Institutionen mit der Erreichbarkeit und Förderung von gering Literalisierten auseinandersetzen. Dabei lässt sich dabei einerseits die eigene Arbeitsweise hinsichtlich einer Barrierefreiheit verbessern und andererseits lassen sich in ihrer wegweisenden Funktion mehr Interessent*innen für Grundbildungskurse gewinnen. Darüber hinaus lässt sich beobachten, dass sich kleine lokale Initiativen gründen, die gemeinsame Aktionen in ihren Wirkungsgebieten anstoßen.

Literatur

Rieckmann, W., Buddeberg, K. & Grotluschen, A. (Hrsg.) (2016). *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie*. Münster: Waxmann.

Nachruf

Leider ist Natalie Breinert im Alter von 49 Jahren am 08.11.2020 verstorben. Diese Nachricht hat uns bestürzt und unser tiefes Mitgefühl gilt ihren Angehörigen. Sie hat diesen Beitrag gemeinsam mit ihrer Kollegin Carmen Buberti verfasst. Beide arbeiteten im Projekt Alpha.5. Diese Tätigkeit war eine echte Herzensangelegenheit. Die offene, hilfsbereite und engagierte Art von Natalie Breinert wird uns fehlen.

Einfach besser! Warum verständliches Schreiben in der Arbeitsorientierten Grundbildung wichtig ist

KATRIN STOFFELN UND JENS NIETH

Arbeitsschutzunterweisungen, Arbeitsanweisungen und Ausschreibungen ebenso wie Aushänge des Betriebsrates oder der Gewerkschaft – Informationen in der Arbeitswelt werden meist schriftlich verfasst. Aber auch in der Aus- und Weiterbildung hat die schriftliche Kommunikation einen besonderen Stellenwert. Neues Wissen wird zumeist in Schriftform angeboten und auch geprüft. Dabei finden wir oft eine Flut von langen, unübersichtlich strukturierten Texten.

In den Bereichen der betrieblichen Kommunikation geht es in der Regel um Fakten und klare Sachinformationen, die ohne Umschweife und deutlich formuliert werden können. Eine einfach gestaltete Sprache, präzise, ohne Ausschmückungen und umständliche Formulierungen kann Missverständnisse vermeiden und stellt den Leser als Adressaten in den Mittelpunkt (vgl. Baumert 2018, S. 158 f.). Mit dem Konzept der Einfachen Sprache können wir Schriftsprache entlasten und sie für möglichst viele Menschen verständlich machen.

So beteiligen wir auch jene Menschen an der schriftlichen Informationsvermittlung, die zwar die jeweils nötigen Fachkenntnisse besitzen, jedoch mit verklausulierter Sprache nicht umgehen können, weil sie gering literalisiert oder leseungeübt sind oder über zu geringe Deutschkenntnisse verfügen.

Erkenntnisse aus den LEO-Studien

Durch die LEO-Studien wissen wir, dass ein Teil unserer Kolleg*innen nicht gut lesen kann. Ein weiterer Teil kann lesen, macht dies aber selten oder nicht gerne. Diese Menschen erreichen wir nicht, wenn wir kompliziert schreiben. Unsere Bildungssozialisation verleitet uns dazu, unsere Kommunikation als besonders kompetent, präzise und effizient zu empfinden, wenn wir möglichst lange Schachtelsätze bilden und viele Fachwörter benutzen. Das Gegenteil ist der Fall: Wir riskieren, dass unsere Texte nicht verstanden oder gar nicht erst gelesen werden. Texte, die nicht gelesen oder verstanden werden, sind sinnlos und überflüssig – sowohl für den Schreibenden als auch für die Adressaten. Natürlich ist es sinnvoll, Kolleg*innen mit Leseschwierigkeiten bei der Verbesserung ihrer Kompetenzen zu unterstützen. Das dauert allerdings Jahre und wird auch nicht in allen Fällen gelingen. Deshalb liegt es an uns, so zu kommunizieren, dass möglichst viele Menschen erreicht werden können.

Gleichberechtigte Teilhabe ermöglichen

Werden Menschen von wichtigen Informationen ausgeschlossen, sind die Konsequenzen erheblich. Nicht befolgte Anweisungen können arbeitsrechtliche Konsequenzen haben, nicht verstandene Hinweise zur Arbeitssicherheit gesundheitliche Schäden verursachen. Ausschluss von Weiterbildung und Information führt zum Verlust von Partizipationsmöglichkeiten.

Verständlich und barrierearm zu schreiben, ist für alle Bereiche der Arbeitswelt und des öffentlichen Lebens wichtig, besonders aber für die Arbeitsorientierte Grundbildung und für die betriebliche Aus- und Weiterbildung. Inhalte verständlich zu vermitteln und einen gleichberechtigten Zugang für alle Lernenden zu ermöglichen, macht Menschen mit Grundbildungsbedarfen handlungsfähig und kann somit mobilisierend und emanzipierend wirken. Wer Angst davor hat, bei Aus- und Weiterbildungen an der Schrift zu scheitern, geht erst gar nicht hin. Bildungsdefizite führen damit zu geringerer Weiterbildungsbeteiligung – ein Teufelskreis.

Einfache Sprache mag für die Schreibenden ein strategisches Instrument sein. Für Menschen, die nicht gut lesen können oder sich mit der deutschen Sprache schwertun, ist sie ein Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe.

Tipps für die Umsetzung

Einfache Sprache ist nicht „Leichte Sprache“. Sie folgt keinem starren Regelwerk. Ein Text in Einfacher Sprache erhebt auch nicht den Anspruch, für alle Menschen barrierefrei zu sein, sondern einen Sachverhalt für eine bestimmte Zielgruppe möglichst klar darzustellen. MENTO folgt hier der Argumentation Baumerts: Es gibt nicht den einen Text über ein Thema, der für alle Menschen passt.

Vielmehr erfordert das Erstellen eines Textes in Einfacher Sprache eine gute Kenntnis der zu erreichenden Lesergruppe und setzt voraus, dass wir selbst verstanden haben, was wir erklären wollen. Erst dann gelingt es uns, auch schwierige Dinge verständlich darzustellen und Sprache so zu nutzen, dass sie möglichst optimal an die Leserschaft angepasst ist. Einfache Sprache stellt die Lesenden in den Mittelpunkt. Sie sollen unseren Text beim ersten Lesen verstehen. Schreiben in Einfacher Sprache muss also immer planvoll und passgenau erfolgen.

Im Projekt MENTO haben wir Empfehlungen für die Praxis zusammengestellt. In Schulungen vermitteln wir zudem, dass wir unsere Sprache besonders im Bereich der Wortwahl und der Struktur des Inhalts an unsere Zielgruppe und deren Interessen und Vorerfahrungen anpassen müssen.¹ Hier ein Auszug aus unseren Empfehlungen:

¹ Ausführliche Hinweise und Empfehlungen finden sich in der MENTO-Publikation *Einfach besser! Tipps zum verständlichen Schreiben*. Abrufbar unter www.dgb-mento.de.

Textaufbau

- Kläre für dich, wen du ansprechen willst.
- Entscheide, was deine Kernaussage ist.
- Lass alles weg, was nicht unbedingt sein muss.
- Nutze Absätze und Zwischenüberschriften, um den Text klar zu gliedern.
- Wähle Illustrationen, um Textteile zu unterstützen oder zu ersetzen.
- Achte darauf, dass Grafiken nicht zu komplex, aber aussagekräftig sind.

Satzbau

- Schreibe in der Gegenwartsform.
- Triff eine Aussage pro Satz.
- Nutze nicht mehr als 15 Wörter pro Satz.
- Verwende nicht mehr als ein Komma pro Satz.
- Formuliere aktiv, nicht passiv.
- Vermeide die Möglichkeitsform (Konjunktiv).
- Verzichte auf Verneinungen und formuliere positiv.

Gestaltung

- Setze den Text linksbündig.
- Lass ausreichend Abstände zwischen den Zeilen.
- Wähle eine gut lesbare Schriftgröße.
- Verwende eine klare Schriftart.
- Beginne mit jedem neuen Satz auch eine neue Zeile
- oder setze einen Zeilenumbruch im Satz dort,
- wo eine Lesepause entsteht.
- Nutze Aufzählungen mit Spiegelstrichen.
- Setze Textfelder, um Fachbegriffe zu erklären.

Wortwahl

- Nutze die persönliche Ansprache.
- Verwende kurze Wörter aus der Alltagssprache.
- Wähle für eine Sache einen Begriff und vermeide Umschreibungen.
- Verwende nur bekannte Abkürzungen.
- Schreibe ohne Metaphern und Redewendungen.
- Verwende Beispiele.
- Vermeide Fremdwörter.
- Schreibe Zahlen als Ziffern, wenn sie nicht zu groß sind.
- Nutze geschlechtsneutrale Bezeichnungen.
- Vermeide Substantivierungen.

Beispiele aus der Praxis

MENTO sensibilisiert betriebliche Aus- und Weiterbildner*innen, Sicherheitsbeauftragte und Menschen, die für die Einarbeitung neuer Kolleg*innen zuständig sind. In unseren Seminaren werden Praxismaterialien der Weiterbildung, Einarbeitung und Sicherheitsunterweisungen sowie Sicherheitshinweise überarbeitet und in Einfache Sprache übersetzt.

Auch sensibilisieren wir gewerkschaftliche Bildungsanbieter*innen und zeigen die Möglichkeiten Einfacher Sprache in der Bildungsarbeit auf. Das gilt für gewerkschaftliche Angebote im Bereich politischer (Grund-)Bildung sowie die Weiterbildung von Vertrauensleuten und Betriebsräten.

Wir veröffentlichen Publikationen in Einfacher Sprache, um Basisinformationen zu Grundbildungsthemen zu vermitteln und möglichst viele Menschen in den Betrieben zu erreichen. Zu unserer Zielgruppe zählen Menschen im betrieblichen Kontext, die an Informationen zu arbeitsnehmerrechtlichen Themen interessiert sind.

Die einzelnen Publikationen enthalten Basisinformationen zu allgemeinen Arbeitnehmerrechten (Arbeitsvertrag, Kündigungsschutz, Krankmeldung), zu Tarifverträgen (Wer macht die? Was wird geregelt?), zum Bildungsurlaub und zu Betriebs- und Personalräten (Aufgaben, Rechte).² So leisten wir einen aktiven Beitrag zur politischen Grundbildung.

Die oben genannten Themen werden so aufbereitet, dass sie auch Menschen mit Leseschwierigkeiten oder geringen Deutschkenntnissen sowie ungeübte Leser*innen erreichen. Dabei orientieren sich die Autor*innen der Publikationen an den oben beschriebenen Tipps zur Einfachen Sprache. Der Umfang der Publikationen beschränkt sich zudem auf vier bis acht Seiten.

Die Publikationen werden nicht nur von Einzelpersonen nachgefragt. Betriebs- und Personalräte bestellen in größerer Stückzahl, um ihre Belegschaft zu informieren. Darüber hinaus werden die Publikationen von Lehrenden in Berufsschulen und Sprachkursen verwendet.

Die Rückmeldungen zeigen, dass es einen großen betrieblichen Bedarf an leicht verständlichen Basisinformationen gibt, der bislang nicht gedeckt ist. Es werden offensichtlich nicht nur gering literalisierte Personen erreicht, sondern auch Kolleg*innen, die Informationen in Einfacher Sprache als besser lesbar und leichter nachvollziehbar empfinden.

Literatur

Baumert, A. (2018). *Einfache Sprache. Verständliche Texte schreiben*. Münster: Spaß am Lesen Verlag.

2 Alle Publikationen in Einfacher Sprache sind unter www.dgb-mento.de abrufbar.

II Branchenspezifische Konzepte und digitale Lernmöglichkeiten

Starthilfe für Berufskraftfahrer*innen – eine AoG-Konzeptentwicklung

ANDRÉ HAMANN UND MARTINA MORALES

Kurzbeschreibung des Konzeptes

Mit dem Konzept „Starthilfe für Berufskraftfahrer*innen“ können Schulungsleitende in Fahrschulen eine fünftägige Einstiegsschulung für angehende Berufskraftfahrer*innen gestalten. Die Einstiegsschulung dient dabei als Vorbereitung für eine weiterführende Qualifizierung, die „Beschleunigte Grundqualifikation (Güterkraftverkehr)“. Das Konzept besteht aus einer Handreichung, in der fünf Lerneinheiten (Einstieg und Überblick, Lernen lernen, Mathekompetenzen stärken – A und B, Umgang mit Prüfungen) beschrieben werden, mit den jeweils dazugehörigen Unterlagen wie etwa Arbeitsblättern. Das gesamte Konzept steht unter einer Creative Commons Licence (cc by 4.0) und kann somit frei genutzt werden.¹

Ausgangslage

Der Deutsche Speditions- und Logistikverband sprach 2017 von einem Bedarf von bis zu 45.000 Fahrzeugführern bzw. Fahrzeugführerinnen in Deutschland (vgl. DSLV 2017). Diesem Fachkräftemangel wird auf unterschiedlichen Arten begegnet. Viele Unternehmen rekrutieren etwa vermehrt Personal, u. a. aus dem EU-Ausland, oder investieren verstärkt in die Qualifizierung des vorhandenen Personals (zur Qualifizierung des vorhandenen Personals: vgl. ZEW 2017. Aktuellere Zahlen, u. a. auch zum Recruiting im EU-Ausland, in KOFA 2019).

Neben der klassischen dreijährigen Berufsausbildung ermöglicht die Beschleunigte Grundqualifikation einen schnelleren Einstieg in den Beruf des Berufskraftfahrers bzw. der Berufskraftfahrerin. Diese, größtenteils theoretische, Ausbildungsform hat einen Umfang von 140 Stunden, inkl. eines fahrpraktischen Teils von 10 Stunden. Am Ende steht eine 1,5-stündige IHK-Prüfung. Der entsprechende Führerschein kann parallel zur Beschleunigten Grundqualifikation oder im Anschluss daran erworben werden. Zudem muss eine gesundheitliche Eignung attestiert werden.

¹ Das Konzept inklusive aller Materialien kann unter www.grundbildung-wirkt.de/berufskraftfahrer heruntergeladen werden.

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt ABAG² (Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener)² hat in den vergangenen Jahren mit zahlreichen Unternehmen Grundbildungsangebote entwickelt und umgesetzt. Das Angebot „Deutsch für Fahrer in der Chemie-logistik“ wurde für Berufskraftfahrer aus Rumänien entwickelt, die für den Chemie-logistiker Alfred Talke GmbH Co. KG (Talke) arbeiteten. Über drei Jahre hinweg hat dieser Personenkreis an dem fortlaufenden Angebot teilgenommen, mit dem Ziel typische Situationen aus dem Berufsalltag eines Berufskraftfahrers sprachlich meistern zu können. Durch die Zusammenarbeit mit Talke entstand dann der Kontakt zur Fahrschule Rettig GmbH, die u. a. die AZAV-zertifizierte Beschleunigte Grundqualifikation anbietet. Durch den Austausch etwa mit der Geschäftsführung der Fahrschule, den dort beschäftigten Schulungsleitern sowie mit Teilnehmenden der Beschleunigten Grundqualifikation sind Bildungsbedarfe sichtbar geworden, auf die ABAG² mit der Entwicklung der fünftägigen Einstiegsschulung „Starthilfe für Berufskraftfahrer*innen“ reagiert hat. Die Zielsetzung und die Funktion der Einstiegsschulung sind dabei klar formuliert: Die Teilnehmenden sollen im Sinne einer Qualifizierungsfähigkeit den Inhalten der Beschleunigten Grundqualifikation folgen können sowie im Stande sein, IHK-Prüfungsaufgaben zu verstehen und zu lösen. In ihrer Funktion bildet die Einstiegsschulung somit eine Brückenqualifizierung, damit die Teilnehmenden weitere anstehende Qualifizierungsschritte gehen können.

Grundbildungsbedarfe und Zielgruppe

In der 140-stündigen Beschleunigten Grundqualifikation werden viele komplexe, berufsspezifische Themen wie z. B. Bremsanlagen, Ladungssicherheit oder Sozialvorschriften behandelt. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden grundlegende Kompetenzen mitbringen und etwa (fachspezifische) Texte lesen und verstehen können, Aufgabenstellungen und Testfragen richtig erfassen, die Grundrechenarten sicher beherrschen sowie wissen, wie sie theoretische Lernsituationen (Unterricht) und Lernmedien (Bücher, Onlinetrainings, Tests, Videos ...) gewinnbringend für sich nutzen können. In der anschließenden IHK-Prüfung wird vorausgesetzt, dass die Prüflinge den Aufbau der verschiedenen Aufgaben richtig erfassen und zwischen verschiedenen Aufgabentypen unterscheiden können. Die Praxis zeigt allerdings, dass zahlreiche Teilnehmende diese als selbstverständlich angesehenen Voraussetzungen aus unterschiedlichen Gründen nicht mitbringen. Hier setzt das Konzept an, welches die aufgeführten Lernfelder grundlegend bearbeitet.

2 ABAG² ist ein Verbundprojekt. Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. übernimmt u. a. die Zusammenarbeit mit den Unternehmen und ist für die Konzeptentwicklung der Bildungsformate zuständig. Die Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln realisiert die wissenschaftliche Begleitung.

Zum Kontext des Konzeptes „Starthilfe für Berufskraftfahrer*innen“

In der Arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) zeigt sich, dass es viele zu beachtende Rahmenbedingungen und Einflussgrößen gibt, die im Zweifel mit dazu beitragen, ob Grundbildung gelingt oder auch nicht. Dabei hat es sich bewährt, das Thema grundsätzlich aus drei miteinander verbundenen Perspektiven heraus zu betrachten. Zum einen geht es um den Blick auf die potenziellen Zielgruppen der AoG. Ist man zu Beginn (ca. 2012) noch davon ausgegangen, funktionale erwerbstätige Analphabet*innen seien die Zielgruppe, hat sich im Laufe der Zeit gezeigt, dass hier ein differenzierender Blick durchaus angebracht und eine wichtige Voraussetzung dafür ist, zielgruppenspezifische Grundbildungsangebote entwickeln zu können. Aus der zweiten Perspektive heraus wird nach günstigen Zeitpunkten für AoG gefragt. Sowohl individuelle als auch betriebliche Umbruchsituationen, wie etwa eine bevorstehende Umschulung oder die Einführung einer neuen Produktionsanlage, bieten oft gute Ansatzmöglichkeiten für Grundbildung. Aus der dritten Perspektive heraus wird die Frage nach Zuständigkeiten gestellt: Welche Akteurinnen und Akteure sind mit im Boot bzw. sollten mit dabei sein, damit AoG angebahnt, geplant, umgesetzt und auch finanziert werden kann? Nachfolgende Grafik illustriert nochmals den Blick auf AoG aus den drei Perspektiven:

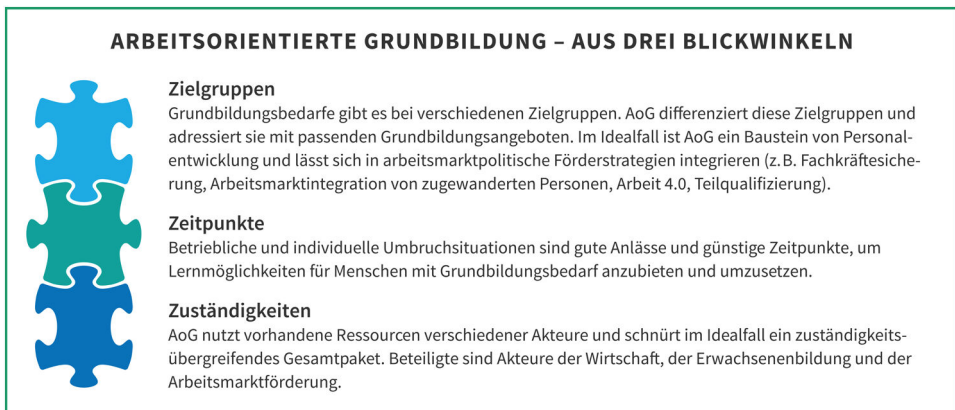


Abbildung 1: Arbeitsorientierte Grundbildung aus drei Perspektiven

Diese drei Perspektiven haben auch bei der Entwicklung des Konzeptes „Starthilfe für Berufskraftfahrer*innen“ eine gute Orientierungshilfe geboten. Dies gilt sowohl hinsichtlich der didaktischen Konzeption als auch für die grundsätzlichen Überlegungen, in welchem Gesamtsetting diese Einstiegsschulung stattfindet. Die Orientierung an den drei „Z“ wird nachfolgend schlaglichtartig erläutert.

Zielgruppen

- Lernungewohnt
- Zumeist praxiserfahren
- Bringen unterschiedlich breites Vorwissen und verschiedene Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen mit

Bedeutung für die Erstellung des didaktischen Konzeptes

- Mischung aus individuellen und gruppenorientierten Sozialformen, um unterschiedliche Vorerfahrungen/Wissen auszugleichen. Lernen in heterogenen Gruppen wird so ermöglicht.
- Inhalte mit klarem Praxisbezug. Teilnehmende können so verstärkt ihre Praxiserfahrungen einbringen und einen besseren Theorie-Praxis-Bezug herstellen.
- Aus der Unterrichtspraxis der Beschleunigten Grundqualifikation wird häufig von grundlegenden Defiziten im Bereich der Mathematikkompetenzen berichtet. Diese sind jedoch erforderlich, um die im Anschluss stattfindende IHK-Prüfung zu bestehen. „Mathekompentzen stärken“ ist daher eine eigene Lerneinheit im Konzept.

Zeitpunkte

- Individuelle Umbruchsituation: berufliche Neuorientierung
- Teilnehmende haben verschiedene Qualifizierungsbausteine und Prüfungen vor sich

Bedeutung für die Erstellung des didaktischen Konzeptes

- Die Lerneinheit „Einstieg und Überblick“ dient einer Orientierung, um den bevorstehenden eigenen Qualifizierungsweg besser überblicken zu können
- Berufliche Neuorientierung bedeutet häufig auch, nach längerer Zeit wieder lernen zu müssen. Deshalb wird das Thema „Lernen lernen“ zu einer eigenen Lerneinheit im Konzept.
- Die im Anschluss an die Beschleunigte Grundqualifikation stattfindende IHK-Prüfung hat einen klaren Zeitrahmen (1,5 Stunden) und wird durch das Erreichen einer bestimmten Mindestpunktzahl (50 Prozent) bestanden. Die Durchfallquote ist nicht gering. Der Umgang mit Prüfungen ist daher eine eigene Lerneinheit im Konzept.

Zuständigkeiten

- Agentur für Arbeit/Jobcenter (Zugang und Finanzierung, z. B. Bildungsgutschein)
- Fahrschulen (Qualifizierung)
- IHK (Validierung/Zertifizierung)

Bedeutung für die Erstellung des didaktischen Konzeptes

- Um ein für die Praxis relevantes Bildungskonzept zu erstellen, muss dieses den Anforderungen der Fahrschulen (vorhandene (zeitliche) Ressourcen), der Agentur für Arbeit (formale Voraussetzungen für eine AZAV-Zertifizierung) und der IHK (inhaltliche Gestaltung mit Themen, die auch in der IHK-Prüfung Thema sind) entsprechen.

Zum Aufbau des Konzeptes „Starthilfe für Berufskraftfahrer*innen“

„Starthilfe für Berufskraftfahrer*innen“ ist in fünf gantztägige Lerneinheiten unterteilt. Sie bauen aufeinander auf und beinhalten Material, mit dem sich an fünf Tagen je sieben Stunden Unterricht gestalten lassen. Die zeitlichen Angaben basieren auf Erfahrungswerten, die je nach Lernvoraussetzungen der jeweiligen Teilnehmenden selbstverständlich variieren können und im Sinne einer Teilnehmerorientierung auch sollen. Jede Lerneinheit wird in einem Extrakapitel beschrieben, folgt aber immer dem gleichen Aufbau. Jedes Kapitel beginnt mit einem kurzen einleitenden Text, der das Thema und die Zielsetzung der jeweiligen Einheit skizziert. Im Abschnitt „Schritt für Schritt durch den Tag“ werden chronologisch die einzelnen Übungen beschrieben und methodische Gestaltungshinweise vermittelt. Am Ende jeder Lerneinheit befindet sich ein detaillierter, tabellarischer Ablaufplan.

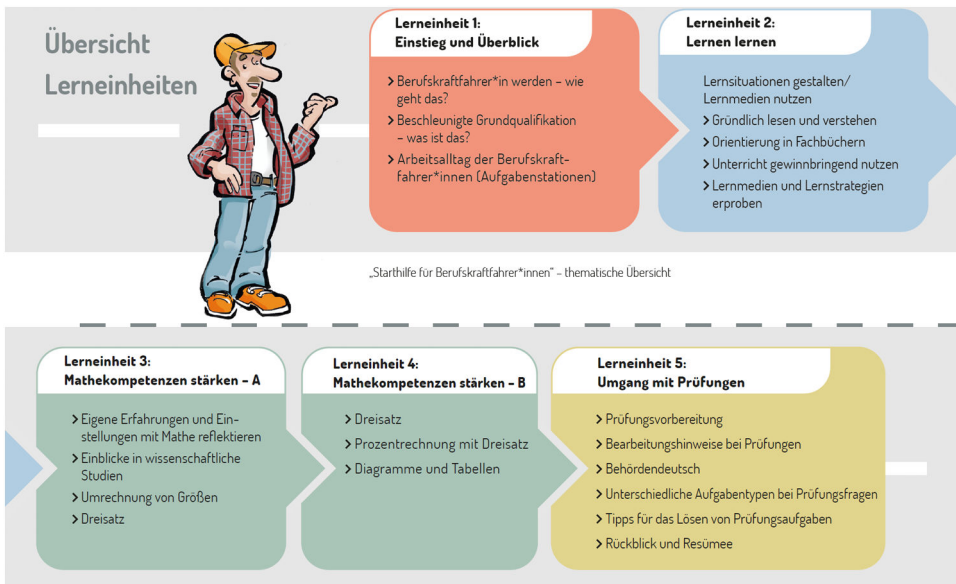


Abbildung 2: Starthilfe für Berufskraftfahrer*innen – thematische Übersicht

Herausforderungen bei der Erstellung des Konzeptes

Das Konzept „Starthilfe für Berufskraftfahrer*innen“ richtet sich an eine bestimmte Zielgruppe und bezieht sich auf einen bestimmten Einsatzzeitpunkt. Eine Herausforderung bei der Erstellung war daher die Anpassung des Umfangs und der Inhalte des Konzeptes an diese Vorgaben. Alle Inhalte wurden deswegen von Grund auf neu entwickelt und auch hinsichtlich des Umfangs immer mit dem klaren Fokus auf die Beschleunigte Grundqualifikation und die daran anschließende IHK-Prüfung erstellt. Hinsichtlich der Formulierung der Aufgabenstellungen in den praktischen Übungen konnte auf die Erfahrungen aus den Grundbildungsangeboten bei Talke (Deutsch für Fahrer in der Chemielogistik) zurückgegriffen werden.

Die Gestaltung und die Illustrationen des Handbuchs mussten, bezogen auf das Berufsfeld des Berufskraftfahrers bzw. der Berufskraftfahrerin, authentisch sein und für Teilnehmende einen direkten Bezug zu ihrer Situation und ihrer (perspektivischen) Berufspraxis ermöglichen.

Einsatzfelder für das Konzept

Trotz seines konkreten Einsatzzwecks als Brückenqualifizierung ist das Konzept aufgrund seiner unterscheidbaren Lerneinheiten und der klaren Kennzeichnung als Open-Education-Ressource offen zur Nutzung und Bearbeitung. So ist es etwa möglich, keiner strengen Chronologie zu folgen, sondern auch nur einzelne Lerneinheiten umzusetzen. Insbesondere im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind die enthaltenen Materialien und Darstellungen zu den Themen Mathematik, Lernen lernen und Prüfungsvorbereitung vielseitig einsetzbar, da diese mit zu den zentralen (Grundbildungs-)Anforderungen in diesem Bereich zählen.

Im Projekt ABAG² ist im Jahr 2021 geplant, das Konzept modellhaft als zertifiziertes Bildungsangebot gemeinsam mit einem zugelassenen Bildungsträger (z. B. Fahrschule) für arbeitsfördernde Maßnahmen umzusetzen. Damit verbunden sind Workshops etwa für Schulungsleitende in Fahrschulen, die das Bildungsangebot zukünftig als Regelangebot umsetzen könnten.

Im Bereich der Fahrschulen ist, verstärkt durch die Corona-Pandemie, eine Tendenz zum Angebot von digitalem Unterricht zu erkennen. Eine Weiterentwicklung des Konzeptes als Blended-Learning-Angebot mit digitalen und Präsenzanteilen ist denkbar. Insbesondere der Ansatz des Flipped Classroom³ könnte dabei zum Tragen kommen. Die Inhalte würden den Teilnehmenden online mithilfe von digitalen Selbstlernmaterialien wie kurzen Videos, Kurzinputs oder Übungsmöglichkeiten vorgestellt und im Präsenzangebot in Gruppenübungen geübt und individuell vertieft.

3 Eine gute Zusammenfassung zum Konzept „Flipped Classroom“ finden Sie bei Nimmerfroh 2016.

Literatur

- Bundesverband Spedition und Logistik e. V. (DSLV) (2017). *DSLV Pressemeldung 7. September 2017*. Verfügbar unter [https://www.dslv.org/dslv/web.nsf/gfx/37CBC0D9C146D4BDC1258194004DB9B2/\\$file/DSLV-Pressemittteilung_Fahrermangel%20gef%C3%A4hrdet%20Versorgungssicherheit_.pdf](https://www.dslv.org/dslv/web.nsf/gfx/37CBC0D9C146D4BDC1258194004DB9B2/$file/DSLV-Pressemittteilung_Fahrermangel%20gef%C3%A4hrdet%20Versorgungssicherheit_.pdf) (Zugriff am 05.10.2020).
- Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) (2019). *KOFA-STUDIE 1/2019 – Wie Unternehmen trotz Fachkräftemangel Mitarbeiter finden*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V.
- Nimmerfroh, M.-C. (2016). *Flipped Classroom*. Verfügbar unter wb-web: <https://wb-web.de/wissen/methoden/flipped-classroom.html> (Zugriff am 24.09.2020).
- ZEW – Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung (2017). *Fachkräftemangel: Reaktionen der Betriebe sowie Auswirkungen auf Investitionsentscheidungen und Wachstum – Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie*. Mannheim.

Basisqualifizierung für angehende Pflegehilfskräfte – Beschäftigte und Arbeitssuchende – eine Branche, ein Ziel, zwei Zielgruppen

CAROLINE H. KURZ

Einführung

Die Pflegebranche ist vom demografischen Wandel in zweifacher Weise betroffen. So nimmt aufgrund des steigenden durchschnittlichen Lebensalters die Anzahl der pflegebedürftigen Personen zu. Sie stieg zwischen 1999 und 2017 um 1,4 Millionen. Bei gleichbleibender alters- und geschlechtsspezifischer Pflegequote wird bis zum Jahr 2050 eine weitere Zunahme um zwei Millionen Pflegebedürftige prognostiziert (vgl. Bund-Länder Demografie Portal 2019). Gleichzeitig wird aufgrund des demografischen Wandels eine Abnahme der erwerbstätigen Bevölkerung von 62 auf 56 Millionen Personen vorausberechnet (vgl. Bund-Länder Demografie Portal 2019).

Schon heute gibt es in der Pflegebranche bundesweit einen erheblichen Mangel an Pflegefachkräften, insbesondere in der Altenpflege. Die Arbeitslosen-Stellen-Relation (gemeldete Arbeitslose je 100 gemeldete Arbeitsstellen) für Altenpflegefachkräfte ist von 38 im Jahr 2011 auf 19¹ im Jahr 2018 gesunken (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2019). Auch in der Altenpflegehilfe hat sich die Relation von 943 im Jahr 2011 auf 322 im Jahr 2018 erheblich verringert. Rein statistisch besteht also kein Mangel, was sich aber in der Realität der Einrichtungen in bestimmten Regionen bereits anders darstellen kann.

Pflegehilfskräfte sind für die praktische Durchführung der Pflege in den Altenpflegeeinrichtungen immens wichtig, sie stellen 46 Prozent der sozialversicherungspflichtig beschäftigten Angestellten (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2019).

Basisqualifizierung in der Pflegehilfe?²

Die Qualifizierungsniveaus der Mitarbeiter*innen in der Pflegehilfe sind breit gefächert. Neben Menschen mit einer ein- oder zweijährigen Ausbildung zum/zur Pflegehelfer*in oder Pflegeassistent*in gibt es auch angelernte Kräfte ohne pflegerische Grundausbildung. Aufgabe einer Pflegehilfskraft ist es, die Fachkraft im Rahmen der

1 Auf 100 freie Stellen für Pflegefachkräfte in Altenpflegeeinrichtungen gibt es also 19 gemeldete arbeitssuchende Altenpflegefachkräfte.

2 Dieser Abschnitt ist einem anderen Text der Autorin entnommen: Kurz & Ölmann 2019.

gesetzlichen Regelungen zu unterstützen. Im Allgemeinen üben Pflegehilfskräfte die ihnen übertragenen Aufgaben (überwiegend Grundpflege) zuverlässig aus und sind als Mitarbeiter*innen geschätzt.

Jedoch verfügt eine Reihe von ihnen noch nicht über die notwendigen Kompetenzen, die das sich ständig entwickelnde Berufsfeld verlangt. Insbesondere haben einige Pflegehilfskräfte Schwierigkeiten, die meist komplizierte und aus vielen Fremdwörtern bestehende Fachsprache verstehend zu lesen und zu schreiben. Diese Beschäftigtengruppen benötigen Unterstützung, um ihren Aufgaben gerecht zu werden. Hier kann eine Basisqualifizierung als eine (Wieder-)Heranführung an das Lernen helfen, die nötigen fachlichen, sprachlichen und eventuell sozialen Kompetenzen zu entwickeln und darüber hinaus zu einer weiterführenden Fort- oder Ausbildung zu motivieren.

Die Basisqualifizierung sensibilisiert zudem dafür, welche Aufgaben Pflegehilfskräfte übernehmen dürfen und welche Risiken mit anderen Aufgaben (z. B. Medikamentengabe) verbunden sind. Die Hilfskräfte lernen die Hintergründe ihrer Tätigkeiten kennen und erfahren in vielen Bereichen, warum sie etwas in einer bestimmten Art und Weise (nicht) tun sollen und was bei Abweichungen von der Routine zu tun ist. Alles zusammen mit der Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenz gibt mehr Selbstbewusstsein, Sicherheit bei der praktischen Arbeit und hilft bei der Vermeidung von Fehlern.

Das KOMPASS-Konzept: Curricula und Unterrichtsmaterialien

Aufgrund der in der Einführung skizzierten Rahmenbedingungen ist das KOMPASS-Konzept entwickelt worden. Es bietet eine fachliche Basisqualifizierung für die Arbeit in der Pflegehilfe und richtet sich dabei an Menschen, die Übungsbedarf im Umgang mit der deutschen Schriftsprache haben. Schreiben und sinnentnehmendes Lesen werden anhand der fachlichen Inhalte geübt. Schwerpunkte bilden dabei die Fachsprache sowie die Teile der Dokumentation, die auch von Pflegehelfer*innen bearbeitet werden müssen.

Die ursprüngliche Gruppe an Teilnehmenden, für die die Qualifizierung entwickelt wurde, bestand aus deutschsprachigen Menschen, deren schriftsprachliche Fähigkeiten sich auf Alpha-Level 3 bis 4 befanden. Das KOMPASS-Konzept ist aber auch für Menschen mit Deutsch als Zweitsprache geeignet, wenn sie mündlich das Niveau B1³ aktiv nutzen können. Ergänzender Unterricht in Deutsch als Zweitsprache ist dabei notwendig.

Das Maßnahmenkonzept ist auf zwölf Monate für Erwerbslose und acht Monate für Beschäftigte ausgelegt und AZAV-konform.

3 Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

Voraussetzung für die Durchführung der KOMPASS-Qualifizierungen

Für die Umsetzung des KOMPASS-Konzeptes sind mehrere Partner notwendig:

- Ein Bildungsträger aus dem Bereich Grundbildung oder Altenpflege(-hilfe)
- Qualifizierte Lehrkräfte in der Pflegehilfe
- Qualifizierte Grundbildungslehrkräfte
- Altenpflegeeinrichtungen für die Durchführung von Praktika (Maßnahme für Erwerbslose)

Sollen in der Qualifizierung der Erwerbslosen Teilnehmende vom Jobcenter bezahlt oder soll bei den Erwerbstätigen eine Weiterbildung z. B. durch das Qualifizierungschancengesetz⁴ (früher WeGebAU) anteilig finanziert werden, muss der durchführende Träger AZAV-zertifiziert sein und die Maßnahmen entsprechend zertifizieren lassen.⁵

Verzahnung von Maßnahmen für Erwerbslose und Erwerbstätige

Die KOMPASS-Maßnahmen richten sich an Erwerbslose und Beschäftigte. Je nach Ausgangslage vor Ort kann ein Kurs nur für Erwerbslose oder nur für Beschäftigte angeboten werden. Eine Verzahnung der Angebote kann jedoch hilfreich sein. Es erleichtert den Betrieben die Freistellung eines Beschäftigten/einer Beschäftigten an einem Tag in der Woche: Die Einrichtungen können in diesem Zeitraum einen Praktikanten/eine Praktikantin aus der Qualifizierung für Erwerbslose an vier Tagen in der Woche übernehmen.

KOMPASS-Curriculum

Die Grundlagen für das KOMPASS-Curriculum wurden in Absprache mit Pflegeeinrichtungen erarbeitet; ihre praktische Umsetzung wurde in einer einjährigen Qualifizierung erprobt. Im weiteren Verlauf des Projektes wurden die Inhalte ergänzt und aktualisiert (Pflegestärkungsgesetz II) und an die Richtlinien der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) angepasst. Diese ermöglicht die Finanzierung von Teilnehmenden für die Qualifizierungsmaßnahmen über das

4 https://www.arbeitsagentur.de/weiterbildung-qualifizierungsoffensive?pk_campaign=Qualifizierungsoffensive&pk_source=google&pk_medium=paid_search&pk_content=qcg (Zugriff am 29.11.2019).

5 Siehe auch Beitrag „Strukturen der Arbeitsförderung und ihr Nutzen für Arbeitsplatzorientierte Grundbildung – ein Kurzcheck und ein Praxisbeispiel aus der Pflegehilfe“ in diesem Sammelband.

Jobcenter oder die Agentur für Arbeit.⁶ Die Richtlinien der AZAV-Förderung bedingten eine Unterteilung der zwölfmonatigen Maßnahme in zwei Maßnahmen: eine viermonatige und eine achtmonatige.

Für Erwerbslose ist dabei die Absolvierung der beiden Maßnahmen nacheinander vorgesehen. Bereits in der Pflege Beschäftigte besuchen nur die achtmonatige Qualifizierung. Eine Kombination der achtmonatigen Maßnahmen für Erwerbslose und Beschäftigte ist, wie oben beschrieben, hilfreich bei der Ansprache von Betrieben zur Akquise von Beschäftigten. Einen Teil der für die AZAV-Zertifizierung notwendigen Unterlagen stellt das Projekt KOMPASS² auch nach Projektende für interessierte Träger zur Verfügung.⁷

Der Schwerpunkt der Basisqualifizierung KOMPASS liegt in der Grundpflege. Die notwendigen Inhalte wurden nach der Analyse der Tätigkeiten eines Pflegehelfers/einer Pflegehelferin in deutlicher Abgrenzung zu den Tätigkeiten einer Pflegefachkraft ermittelt. Im letzten Qualifizierungsmonat rückt das Schreiben der Dokumentation in den Mittelpunkt. Die Verschriftlichung der pflegerischen Tätigkeiten und Beobachtungen greift einen Großteil der vorher vermittelten Inhalte noch einmal auf.

Die KOMPASS-Qualifizierung verzahnt fachtheoretischen Unterricht mit Grundbildungsunterricht und Fachpraxis. Im Grundbildungsunterricht werden die fachtheoretischen Inhalte aufgearbeitet und wird der Fachwortschatz geübt. Das Training der Lese- und Schreibkompetenzen findet anhand der Inhalte der Fachtheorie statt: Mithilfe von Arbeitsblättern wird z. B. die Groß- und Kleinschreibung trainiert und gleichzeitig ein Szenario einer Pflegesituation wiedergegeben. In weiteren Grundbildungsarbeitsblättern wird das sinnentnehmende Lesen von Texten geschult. Gleichzeitig werden die Inhalte auch unter pflegfachlichen Gesichtspunkten bearbeitet. In der 4,5-monatigen Maßnahme ist für den Grundbildungsunterricht eine Doppeldozentur vorgesehen.

In der 4,5-monatigen Maßnahme (nur für Erwerbslose) werden die Teilnehmenden fünf Tage in der Woche beim Bildungsträger unterrichtet. Ein zweiwöchiges Praktikum findet am Ende der Maßnahme statt. In der achtmonatigen Maßnahme sind die Teilnehmenden (Erwerbslose wie Beschäftigte) nur an einem Tag in der Woche beim Bildungsträger. Die Erwerbslosen sind in der Regel zusätzlich vier Tage in der Woche im Praktikum. Somit können die praktischen Erfahrungen gut im theoretischen Unterricht aufgegriffen werden. Die Praktikumsbetriebe sollten im Vorfeld für die Belange von Menschen, die Probleme mit der korrekten Schriftsprache haben, sensibilisiert werden.

Eine Prüfung schließt die achtmonatige Qualifizierung ab. Sie wird, wenn die Qualifizierung nicht an einer zugelassenen Altenpflegeschule stattfindet, möglichst von einem externen Prüfer/einer externen Prüferin mit abgenommen. Dabei kann es sich z. B. um einen Mitarbeiter/eine Mitarbeiterin eines Pflegeverbandes oder

6 Ausführliche Informationen zur AZAV-Zertifizierung finden Sie in diesem Sammelband im Beitrag „Strukturen der Arbeitsförderung und ihr Nutzen für Arbeitsplatzorientierte Grundbildung – ein Kurzcheck und ein Praxisbeispiel aus der Pflegehilfe“.

7 Kontakt: Gundula Laudin, vhs Göttingen Osterode gGmbH, Tel. 0551 4952-113, g.laudin@vhs-goettingen.de.

einer zugelassenen Altenpflegeschule handeln. Das Zertifikat nach bestandener Prüfung hat für viele der Teilnehmenden eine große Bedeutung, ist es doch nicht selten die erste bestandene Prüfung ihres Lebens.

Die KOMPASS-Qualifizierung als Einstieg in einen weiteren Bildungsprozess

Ein Schwerpunkt der Basisqualifizierung KOMPASS ist die Ermutigung der Teilnehmenden, auf ihre eigenen Fähigkeiten zu vertrauen und die persönliche und berufliche Weiterbildung fortzusetzen. Geeignete Teilnehmende sollten dabei unterstützt werden, sich nach Abschluss der Maßnahme weiterzuqualifizieren. Je nach Bundesland gibt es ein- oder zweijährige Ausbildungen zum/zur Pflegehelfer*innen bzw. Pflegeassistent. In der von uns modellhaft durchgeführten KOMPASS-Qualifizierung haben im Anschluss drei Teilnehmerinnen die Ausbildung zur Pflegefachkraft begonnen. Dieser Schritt wird allerdings mit Einführung der generalisierten Pflegeausbildung im Jahr 2020 erschwert.

Unterrichtsmaterialien „Basisbildung Altenpflegehilfe“

Passend zu den AZAV-zertifizierbaren Curricula wurden die Unterrichtsmaterialien „Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege“ entwickelt. Sie bestehen aus einem Kursbuch für Teilnehmende, einem Handbuch für Lehrkräfte, einem digitalen Foliensatz und knapp 200 online verfügbaren Arbeitsblättern und Lernspielen. Kursbuch und Handbuch mit Code für den Foliensatz sind im wbv Media-Verlag publiziert und im Buchhandel erhältlich.⁸

Alle vier Autorinnen haben an der praktischen Durchführung der KOMPASS-Qualifizierung mitgewirkt und ihre Erfahrungen in die Erstellung der Unterrichtsmaterialien einfließen lassen. Eine farbliche Kennzeichnung erleichtert die Zuordnung zur vier- bzw. achtmonatigen Maßnahme (4M/8M). Die Nutzung der Unterrichtsmaterialien für Unterricht in der Grundpflege ist jedoch auch unabhängig von der Durchführung einer KOMPASS-Qualifizierung möglich und dort, wo Material in einfach verständlicher Sprache erforderlich ist, sehr gut einzusetzen.

Im Kursbuch für Teilnehmende (vhs Göttingen Osterode gGmbH 2018 c) werden die fachlichen Inhalte in weitgehend Einfacher (verständlicher) Sprache, in großer, serifenfreier Schrift mit 1,5-fachen Zeilenabständen dargestellt. Die Folien sind übersichtlich und mit vielen Grafiken gestaltet. Jedes Modul schließt mit Wiederho-

⁸ Die Arbeitsblätter können kostenfrei unter <https://www.wbv.de/basisbildung-altenpflegehilfe/arbeitsblaetter.html> heruntergeladen werden. Weitere Informationen unter <https://www.wbv.de/basisbildung-altenpflegehilfe.html> (Zugriff am 29.11.2019).

lungsfragen und ausgewählten Arbeitsblättern zum Themenfeld ab. Ergänzend findet sich am Ende des Buchs ein Glossar zu den verwendeten Fachbegriffen.

Das Handbuch für Lehrende (vhs Göttingen Osterode gGmbH 2018 b) mit methodisch-didaktischen Hinweisen für den Unterricht in Grundbildung und Pflege-theorie korrespondiert mit dem Kursbuch. Es enthält die Lösungen zu den Aufgaben im Kursbuch und Mustervorlagen zur Vorbereitung und Durchführung einer Prüfung.

Ergänzend stehen aus dem Bereich Grundbildung 112 Arbeitsblätter und 38 Lernspiele sowie 46 Arbeitsblätter aus dem Bereich Pflege zur Verfügung (vhs Göttingen Osterode gGmbH 2018 a). Die Anleitungen zu den Lernspielen sind im Handbuch für Lehrende ausführlich beschrieben.

Kernaussagen des KOMPASS²-Projektes:

- I. Auch Pflegehilfskräfte werden dringend gesucht, sie sollten eine Basisqualifizierung haben.
- II. Hilfskräfte in der Pflege müssen die Schriftsprache zumindest soweit beherrschen, dass sie Informationen verstehend lesen können und ihre Beobachtungen (wenn auch vielleicht noch mit einigen Fehlern) notieren können.
- III. Gute Erfahrungen wurden bei der Verzahnung der Qualifizierung von Erwerbslosen und Erwerbstätigen gemacht.
- IV. Je enger die Personalsituation (in der Pflege) ist, umso schwieriger ist es, Freistellungen für den langen Zeitraum der KOMPASS-Qualifizierung zu erreichen.
- V. Kurze Module für Beschäftigte sind einfacher umzusetzen. Für Pflegehilfskräfte gibt es wenig Fortbildungsangebote.
- VI. Die Umsetzung von Grundbildungsinhalten in AZAV-Logik ist komplex.⁹
- VII. Grundbildungsmaßnahmen können ein Einstieg in weitere Qualifizierung/Ausbildung sein. Für einzelne Personen ist der Übergang zur Ausbildung als Fachkraft möglich.
- VIII. Eine Übernahme des Konzeptes ist möglich und erwünscht: Interessierten Trägern werden die AZAV-Unterlagen zur Verfügung gestellt. Das zum Curriculum passende Unterrichtsmaterial ist im Buchhandel bzw. über wbv Media verfügbar.

⁹ Siehe den Beitrag „Strukturen der Arbeitsförderung und ihr Nutzen für Arbeitsplatzorientierte Grundbildung – ein Kurzcheck mit Praxis-Beispielen“ in diesem Sammelband.

Literatur

- Bund-Länder Demografie Portal. Fakten – Altersspezifische Pflegequoten. Verfügbar unter: www.demografie-portal.de/DE/Fakten/pflegequote-alter.html (Zugriff am 07.12.2020).
- Bund-Länder Demografie Portal. Fakten – Erwerbsbevölkerung. Verfügbar unter: www.demografie-portal.de/DE/Fakten/erwerbsbevoelkerung.html (Zugriff am 07.12.2020).
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2019). *Die Niveaustufen des GER*. Verfügbar unter <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de> (Zugriff am 29.11.2019).
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2019). *Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Arbeitssituation im Pflegebereich*. Nürnberg. Verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berufe/generische-Publikationen/Altenpflege.pdf> (Zugriff am 26.11.2019).
- Kurz, C. H. & Ölmann, G. (2019). Lehr- und Lernmaterialien für die Pflegehilfe – Neue Wege in die Pflege. In S. Badel & L. M. Schüle (Hrsg.), *Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflegehilfe – Erfahrungen und Erkenntnisse aus Forschung und Praxis*, S. 105–116. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/erwachsenenbildung/shop/detail/name/_/0/1/6004691/facet/6004691////////nb/0/category/251.html (Zugriff am 26.11.2019).
- vhs Göttingen Osterode gGmbH (Hrsg.) (2018 a). *Basisbildung Altenpflegehilfe – Arbeitsblätter*. Verfügbar unter <https://www.wbv.de/basisbildung-altenpflegehilfe/arbeitsblaetter.html> (Zugriff am 26.11.2019).
- vhs Göttingen Osterode gGmbH (Hrsg.) (2018 b). *Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege, Handbuch für Lehrende*. Bielefeld: wbv Publikation.
- vhs Göttingen Osterode gGmbH (Hrsg.) (2018 c). *Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege, Kursbuch für Teilnehmende*. Bielefeld: wbv Publikation.

Grundkompetenzen für Arbeit und Beruf digital erweitern. Lernen für die Arbeitswelt mit dem vhs-Lernportal

GABI NETZ UND CELIA SOKOLOWSKY

Das vhs-Lernportal – Kursangebote und Zielgruppen

Das vhs-Lernportal (www.vhs-lernportal.de) ist ein kostenloses Online-Lernangebot für Deutsch als Zweitsprache, Alphabetisierung und Grundbildung. Es wurde vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung entwickelt. Im Herbst 2017 ging der erste Deutschkurs, der zum Sprachniveau A1 führt, online. Seither wurde das Portal sukzessive um weitere Inhalte ergänzt. Es umfasst nun folgende Angebote:

Kursangebote im Bereich Grundbildung und Alphabetisierung (für Erwachsene mit Deutsch als Erstsprache bzw. mit guten Deutschkenntnissen)

- **Schreiben lernen**
- **Rechnen lernen**
- **Schreiben und Lesen im Beruf**
- **Vorbereitung auf das Nachholen eines Schulabschlusses** in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch

Kursangebote für den Bereich Deutsch als Zweitsprache (für jugendliche und erwachsene Zweitsprachlernende)

- **ABC-Deutschkurs** zur Einführung in das Schriftsystem
- **Digitaler Integrationskurs**, Niveaustufen A1–B1
- **Berufssprache Deutsch**, Niveaustufe B2

Die Startseite vhs-lernportal.de gibt einen Überblick über das Kursangebot. Alle Onlinekurse orientieren sich an den Rahmencurricula für Integrationskurse¹ und Grundbildungskurse² bzw. an den pädagogischen Konzepten der berufsbezogenen Sprach-

1 Das „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“ ist die Grundlage des Sprachunterrichts in den Integrationskursen. Hierauf basiert auch die Sprachprüfung „Deutsch-Test für Zuwanderer“. Verfügbar unter <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html>.

2 Der DVV hat drei Rahmencurricula für die Alphabetisierung und Grundbildung in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen entwickeln lassen. Diese Curricula stehen allen Bildungseinrichtungen und Trägern als Grundlage des Unterrichts zur Verfügung. Verfügbar unter <https://www.grundbildung.de/unterrichten/Curricula.php>.

förderung³ und den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für den Hauptschulabschluss⁴.



Abbildung 1: Die Startseite vhs-lernportal.de

Die digitalen Lernmaterialien sind für entsprechende Präsenz- oder Blended-Learning-Kurse entwickelt worden und bereichern diese um weitreichende digitale Komponenten: Lehrkräfte können mit den Onlinetools und Lernmaterialien den Unterricht abwechslungsreicher gestalten, finden einen großen Pool an digitalen Übungen mit einer stringenten Progression und erhalten so ein wirksames Instrument zur Binnendifferenzierung, mit dem sie individuell passende Aufgaben zuweisen können. Die Onlinekurse sind zudem für das Selbststudium geeignet – etwa, um nach einem Kurs eigenständig weiterzulernen oder Wartezeiten auf einen Anschlusskurs zu überbrücken. Bei der Entwicklung der digitalen Lernplattform konnte der DVV

3 Am 1. Juli 2016 erweiterte der Bund das Angebot an berufsbezogener Sprachförderung für Menschen mit Migrationshintergrund: die berufsbezogene Deutschsprachförderung gem. § 45a AufenthG (Berufssprachkurse) wurde zu einem Regelinstrument der Sprachförderung des Bundes. Verfügbar unter <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/DeutschBeruf/Bundesprogramm-45a/bundesprogramm-45a-node.html>.

4 Die Kultusministerkonferenz hat in den Jahren 2003 bis 2012 bundesweit geltende Bildungsstandards für die Schulabschlüsse entwickelt und eingeführt. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>.

auf anderthalb Jahrzehnte Erfahrung aus dem Betrieb der Portale *ich-will-lernen.de* (Grundbildung) und *ich-will-deutsch-lernen.de* (sprachliche Integration) zurückgreifen. Im vhs-Lernportal wurden diese zu einem Gesamtangebot zusammengefasst, gleichzeitig curricular und inhaltlich aktualisiert und auf den neuesten technischen Stand gebracht.

Die Zusammenführung zu einem gemeinsamen Portal wird auch der Erkenntnis gerecht, dass es bei den Zielgruppen für die Deutsch- und Grundbildungskurse einige Überschneidungen gibt. Laut der LEO-2018-Studie (vgl. Grotlüschen et al. 2019, S. 9) handelt es sich zum Beispiel bei knapp der Hälfte der gering literalisierten Erwachsenen in Deutschland um Menschen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Die Bündelung der Angebote in einem gemeinsamen Lernportal macht die Übergänge zwischen den verschiedenen Lernangeboten durchlässiger. So können sich auch Neuzugewanderte parallel zum oder im Anschluss an den Kurs „Berufssprache Deutsch“ auf das Nachholen eines Schulabschlusses vorbereiten. Umgekehrt kann ein B2-Deutschkurs mit dem Fokus auf Förderung von schrift- und fachsprachlichen Kompetenzen auch Menschen jenseits der Zielgruppe Migrant*innen ansprechen und eine wertvolle Lernressource darstellen.

Niedrigschwelliger Zugang

Das Portal ist so gestaltet, dass Lernende und Lehrende es auch bei minimaler technischer Ausstattung in der Bildungseinrichtung nutzen können. Denn das Portal ist optimiert für den Einsatz auf Smartphones und die Bearbeitung an kleinen Bildschirmen. Die Lernenden können ihre eigenen Geräte mit in den Unterricht nehmen und zu Hause oder unterwegs weiterlernen.

Dank der zugehörigen Apps für die DaZ-Kurse ist die Nutzung auch dann möglich, wenn vorübergehend keine Internetverbindung besteht. Die Nutzerstatistik zeigt, dass dieser Ansatz sehr sinnvoll ist: Denn die große Mehrheit der Anwenderinnen und Anwender greift mit dem Smartphone auf die DaZ-Kurse im vhs-Lernportal zu. Die niedrigen Hürden für die Nutzung des vhs-Lernportals fördern das selbstgesteuerte Lernen. Denn das wichtigste Tool für eine kurze Lerneinheit – etwa im Zug oder am Abend vor dem Schlafengehen – ist in Form des Smartphones immer einsatzbereit zur Hand.

„Ich habe mein Handy immer überall dabei, egal wohin ich gehe. Im Zug, im Auto – wann immer ich etwas Zeit habe, kann ich lernen und wiederholen. Ich denke, das ist sehr gut.“

KATERYNA RESHETNOVA, TEILNEHMERIN EINES INTEGRATIONSKURSES

Begleitung durch Tutorinnen und Tutoren

Alle Lernenden werden zudem von einem Tutor bzw. einer Tutorin unterstützt, der oder die Texte korrigiert, Rückmeldungen gibt, berät und motiviert. In Präsenz- oder Blended-Learning-Kursen übernimmt in der Regel die Lehrkraft die Rolle des Tutors/der Tutorin und betreut die Lernenden auch online: Sie kann die Aktivitäten und Fortschritte der Lernenden beobachten, ihnen Übungen individuell zuweisen und sie durch entsprechendes Feedback motivieren.

„Alle schriftlichen Übungen bekommt unsere Lehrerin direkt auf ihr Konto und dann schickt sie uns Korrekturen und markiert die schwierigen Punkte. Und sie kann auch spezielle Übungen für uns auswählen. Ich habe zum Beispiel Schwierigkeiten mit der Deklination. Sie wählt dann in einer Lektion genau die Übungen, die für mich passen. Das ist sehr praktisch.“

LAËTITIA VÉTÉRAN, TEILNEHMERIN EINES BLENDED-LEARNING-KURSES FÜR DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Lernende, die unabhängig von einem Kurs lernen, werden von Tutorinnen und Tutoren des DVV betreut. Sie geben Rückmeldungen zum Lernfortschritt, korrigieren, kommentieren, geben Tipps zum Lernen und beantworten Fragen. Im Laufe der Zeit wird eine Beziehung zwischen Lerner*in und Tutor*in aufgebaut, wodurch die Verbindlichkeit des Lernens erhöht wird.

Einsatz in beschäftigungsfördernden und ausbildungsvorbereitenden Kursen

Berufsbezogene Sprachförderung

Ende 2017 wurden im Rahmen des „Gesamtprogramms Sprache“ der Bundesregierung neue Kursformate entwickelt, die Migrantinnen und Migranten gezielt auf die sprachlichen Anforderungen des Arbeitsmarktes in Deutschland vorbereiten sollen. Im Rahmen der „Deutschsprachförderverordnung“ (DeuFöV) werden modulartig aufgebaute Kurse angeboten, die sowohl allgemein in die Arbeits- und Berufssprache Deutsch einführen und dabei insbesondere die schriftsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden stärken als auch gezielt auf die sprachlichen Belange in einer bestimmten Berufsgruppe abstellen (z. B. Gesundheitsfachberufe, Gewerbetchnik, Einzelhandel).

Der „B2-Deutschkurs Beruf“ im vhs-Lernportal setzt auf dem Konzept für einen Basiskurs B2⁵ auf und bietet in 20 Lektionen mit rund 2.000 Übungen systematisch

5 Das „Konzept für einen Basiskurs B2“ wurde in einer ersten Version 2017 als „Konzept für ein Basismodul B2“ veröffentlicht, seit Juli 2019 liegt eine überarbeitete und erweiterte Version vor. Verfügbar unter www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/kurskonzept-b2.pdf?__blob=publicationFile&v=13 (Zugriff am 07.12.2020).

aufbereitetes Lehr- und Lernmaterial, um die Deutschkenntnisse anhand von berufsbezogenen Szenarien zu erweitern. Die branchenübergreifend angelegten Lektionen im Kurs behandeln Themen wie Kommunikation am Arbeitsplatz, Weiter- und Fortbildung, Arbeitssicherheit, Bewerbungen sowie Vorstellungsgespräche. Maßgeblich bei der Entwicklung des Curriculums waren neben dem Konzept für ein Basismodul B2 auch zentrale Ergebnisse vorangegangener Studien (vgl. Grünhage-Monetti 2010), wonach sprachliche Hürden bei der Arbeitsmarktintegration oftmals weniger durch fehlendes fachsprachliches Vokabular entstehen als durch unzureichende kommunikative Fähigkeiten, die die Zusammenarbeit in Teams, bei Übergaben und Dokumentationen von Prozessen und Ergebnissen beeinträchtigen.

Jede Lektion beginnt mit einem Szenario – einer Folge von animierten Illustrationen mit Audiotext, die in das Thema einführen; im B2-Deutschkurs Beruf sind dies Situationen aus der Arbeitswelt. Jeweils passend dazu gibt es Übungen.

Lektion 1: Berufliche Orientierung > Szenario

Szenario

Sehen Sie und hören Sie.



Weiter →

Was haben Sie gemacht?

Hören Sie und wählen Sie aus.



Jamal hat eine Qualifizierungsmaßnahme zum Schweißer abgeschlossen.

- richtig
 falsch

Er hat ein Praktikum in einem Restaurant gemacht.

- richtig
 falsch

In Afghanistan hat er eine Ausbildung in einer Baufirma gemacht.

- richtig
 falsch

Die Arbeit mit Metall macht Jamal Spaß.

- richtig
 falsch

Ergebnis

Abbildung 2: B2-Deutschkurs Beruf

B2-Deutschkurse, die nach DeuFöV gefördert werden, sind als Präsenzkurse mit regulär 400 Unterrichtseinheiten angelegt und kombinieren die berufsbezogene Deutschsprachförderung mit Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Bei Durchführung dieser kombinierten Maßnahmen arbeiten die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zertifizierten Sprachkursträger mit den beteiligten, nach AZAV-zertifizierten Leistungs- und Maßnahmenträgern zusammen. Zudem können zwischen den beteiligten Trägern sowie der zuständigen Agentur für Arbeit bzw. dem Jobcenter Vereinbarungen über die nähere Ausgestaltung abgeschlossen werden. Im Sprachunterricht wird der digitale „B2-Deutschkurs Beruf“ als kurstragendes und ergänzendes Material eingesetzt.

In jeder Lektion des „B2-Deutschkurses Beruf“ im vhs-Lernportal führen zu nächst sogenannte Szenarien, d. h. in animierten Bildern vorgestellte Situationen, in den Kontext einer kommunikativen Handlung ein. Diese sind in der Arbeits- und Berufswelt angesiedelt, beispielsweise Teambesprechungen, Absprachen zu Dienstplänen, Materialbestellungen oder Kommunikation mit Kunden, aber auch der Smalltalk mit Arbeitskolleginnen und -kollegen in der Mittagspause. Diese Einführungen bereiten die Lernenden auf den kommunikativen Rahmen und thematischen Zusammenhang vor, in dem im Folgenden verschiedene Lerninhalte wie Sprachstrukturen, Redemittel und Wortschatz bewusst gemacht und intensiv geübt werden. Ein besonderer Vorteil ergibt sich aus der Möglichkeit, dass Lernende die angebotenen Szenarien, Texte, Übungen und Informationen in ihrem individuellen Tempo und beliebig oft bearbeiten können. Die automatische Auswertung der größtenteils geschlossenen (d. h. eindeutig zu lösenden) Übungen im Portal sorgt dafür, dass die Lernenden sofort eine Korrektur erhalten. So werden Lernprozesse beschleunigt, da richtige Lösungen bestätigt und falsche Annahmen der Lernenden schnell korrigiert werden und sich nicht verfestigen. Die einzelnen Lerneinheiten bauen aufeinander auf und sind ähnlich strukturiert: Zu Beginn einer Lektion werden neue Lerninhalte präsentiert und eingeführt. Es folgen Übungen, die dazu dienen, Sprachstrukturen bewusst zu machen und selbst zu trainieren. Dies geschieht progressiv von geschlossenen Übungsformaten (Lückentext, Multiple-Choice etc.) hin zu offenen Aufgaben, in denen die Lernenden selbstständig Texte formulieren. Hier kommt die Tutorin bzw. der Tutor ins Spiel, die/der die offenen Übungen korrigiert, bewertet und – falls nötig – gegenüber den Lernenden kommentiert.⁶

Neben der Bearbeitung aller Lektionen mit den darin enthaltenen Übungen (wie es vor allem bei der Nutzung als kurstragendes Lehrwerk zu erwarten ist), kann der Kurs „B2-Deutschkurs Beruf“ auch im Unterricht gezielt im Sinne verschiedener didaktischer Zwecke eingesetzt werden: Er eignet sich, um in heterogenen Gruppen einzelne Lernende bzw. Gruppen von Lernenden in besonderem Maße zu fördern und auf individuelle Lernbedarfe einzugehen. Zudem werden die Lernenden durch den Einsatz digitaler Lernmedien zusätzlich motiviert und der Unterricht lässt sich methodisch bereichern. Die digitalen Lernmedien fördern das selbstgesteuerte Ler-

6 Alle Kurse im vhs-Lernportal verfolgen innerhalb der Lerneinheiten eine ähnliche Progression vom (szenischen) Einstieg ins Thema hin zum Transfer in den lebensweltlichen Kontext der Lernenden.

nen der Teilnehmenden und schaffen Möglichkeiten des autonomen Lernens über den Kursraum hinaus. Auch können die Smartphones der Teilnehmenden als Ressource für den Erwerb der deutschen Sprache systematisch eingebunden werden.

Wie beschrieben, kann die tutorielle Betreuung durch Kursleitende stattfinden, alle Onlinekurse stehen aber auch Lernenden ohne Kursanbindung mit allen Funktionalitäten kostenlos zur Verfügung. Somit ist ein Weiterlernen nach Ende eines Kursmoduls oder bei Kursunterbrechung gewährleistet – ein Angebot, dass von zahlreichen Lernenden wahrgenommen und von Kursleitenden wie Bildungsträgern gleichermaßen geschätzt wird.

Schreiben und Lesen im Beruf

Der Kurs „Schreiben und Lesen im Beruf“ wurde im Projekt „GRUBIN – Grundbildung für die berufliche Integration“ entwickelt und setzt die GRUBIN-Materialordner „Basismodul“ und „Einsteigermodul“ zur Lese- und Schreibförderung digital um. Diese wiederum basieren auf den DVV-Rahmencurricula „Lesen“ und „Schreiben“. Das Material des Einsteigermoduls ist thematisch in fünf berufsgruppenbezogene/branchenspezifische Handlungsfelder⁷ eingebettet und umfasst einen dementsprechenden arbeitsplatzbezogenen Wortschatz.

Einsteigermodul Schreiben – Kompetenz 15-27 > 26a Nichtgegenständliche Wörter erkennen und großschreiben wie „Hoffnung“ erkennen | erarbeiten

SLB-853

4/4 

In der Hotelküche

Lesen Sie den folgenden Text und schreiben Sie die Wörter in Klammern in die Leeren Felder.

Peter Lubig arbeitet in der Küche des besten Hotels der Stadt. Seine schwierigen (AUSBILDUNGSJAHRE) hat er hinter sich. Trotzdem macht er jeden Tag neue (ERFAHRUNGEN). Gestern hat er die bestellten Saucen zubereitet. Mit seinen (GEDANKEN) war er jedoch nicht ganz bei der (SACHE). Deshalb bemerkte Herr Lubig nicht das Wasser auf dem gefliesten Boden. Er hatte es verschüttet. Kurz darauf rutschte seine Kollegin Annika Kroll aus. Sie verlor ihr (BEWUSSTSEIN). Die große (AUFREGUNG) beim Küchenpersonal war deutlich zu spüren. Doch Herr Lubig reagierte schnell. Er setzte einen klaren (NOTRUF) ab. Der Rettungswagen kam schnell. Frau Kroll ging es zwar bald besser, doch sie kam trotzdem ins örtliche Krankenhaus.



Richtig: **Aufregung**

© Foto: Fotoinfot – Fotolia.com

Ergebnis Weiter 

Abbildung 3: Eine Übung aus dem Kurs „Schreiben und Lesen im Beruf“

7 Bau(neben)berufe, Reinigung, Garten- und Landschaftsbau, Lager sowie Hotel/Gastronomie/Hauswirtschaft.

Einsatz in Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems

Der Kurs „Schreiben und Lesen im Beruf“ erweitert idealerweise Präsenzveranstaltungen, in denen bereits das Material des Basis- und Einsteigermoduls Anwendung findet, um ergänzende Onlinephasen. Hierzu stehen alle oben beschriebenen Tutor-Funktionen zur Verfügung. Mit dem Kurs „Schreiben und Lesen im Beruf“ können Übungen wiederholt, kann der Lernprozess binnendifferenziert gestaltet und der Kursverlauf geplant werden. Der Aufbau von Blended-Learning-Szenarien ist mit dem Onlineangebot „Schreiben und Lesen im Beruf“ im vhs-Lernportal also leicht umsetzbar. Konzeptionelle Anknüpfungspunkte zur Nutzung des Kurses „Schreiben und Lesen im Beruf“ bieten sich etwa in Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems an. Schulabgänger*innen, denen es nicht unmittelbar gelingt, eine Berufsausbildung zu beginnen, nehmen an diesen Maßnahmen teil, um ihre individuellen Kompetenzen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zu verbessern. Teilweise ist mit der Teilnahme auch das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses möglich. Auch hierfür bietet das vhs-Lernportal einen eigenen Lernbereich an.

Einsatz in Kursen für die Vorbereitung auf das Nachholen eines Schulabschlusses

Auch im Bereich der Kurse für die Vorbereitung auf das Nachholen eines Schulabschlusses wird im vhs-Lernportal das Konzept des Blended Learning unterstrichen. Im Gegensatz zum linearen Kursangebot im Vorläuferportal können Lernende in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik nun speziell die Themenfelder des Curriculums vertiefen, die sie für ihren Lernerfolg bearbeiten sollten. Die Auswahl können sie selbst über die Navigation treffen oder die Kursleitung weist entsprechende Aufgaben(pakete) im virtuellen Kursraum zu. Neben einem Zuwachs an Kompetenzen in den verschiedenen Kompetenzfeldern fördern solche individualisierten Lernarrangements die Fähigkeit, mit digitalen Anforderungen selbstgesteuert zurechtzukommen. Diese Eigenständigkeit und auch der kompetente Umgang mit digitalen Medien werden zunehmend wichtiger und als zentrale Schlüsselkompetenzen seitens der Arbeitgebenden bzw. Auszubildenden oder Berufsschullehrenden vorausgesetzt.

Fazit: Das Lernportal und Blended Learning ermöglichen flexibles Lernen in Arbeits- und Berufskontexten

In Blended-Learning-Kursen wird das flexible Lernen außerhalb des Kursraums und außerhalb der üblichen fixen Kurszeiten zum tragenden Bestandteil des Lernkonzept-

tes: Die Lernenden und die Kursleitung treffen sich in zeitlich eher geringem Umfang, aber in regelmäßigen Abständen in Präsenz, um die Lerngruppe zu konstituieren und um im direkten Kontakt zu kommunizieren. Außerhalb der Präsenzzeiten lernen und üben die Teilnehmenden asynchron auf der Plattform und werden dabei von der Lehrkraft online begleitet. Die (temporären) Selbstlernangebote sind besonders geeignet für Menschen, die aufgrund ihrer Berufstätigkeit, familiärer Verpflichtungen oder weiter Anreisen an einem Präsenzkurs nicht (zuverlässig) oder nur mit erheblichem Aufwand teilnehmen können.

„Ich finde Blended Learning gut, weil ich zu Hause lernen kann, wenn ich Zeit habe. Ich bin zeitlich gebunden und verfüge nicht über viel Zeit, um in die Schule zu kommen. Ich kann ganz bequem zu Hause lernen, wenn ich Freizeit habe oder bevor ich ins Bett gehe. Ich kann selbstständig lernen und ich brauche nicht mit dem Auto zu fahren.“

DIEGO CALLE GIRALDO, TEILNEHMER AN EINEM
BLENDED-LEARNING-KURS B2-DEUTSCHKURS BERUF

Gerade bei zugewanderten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in Hilfstätigkeiten sind häufig unzureichende (Schrift-)Sprachkompetenzen ein entscheidendes Hindernis, das einer beruflichen Fortentwicklung zur Fachkraft im Wege steht. Digitale Lernmöglichkeiten können diesen Weg zur Fachkraft gut unterstützen. Die Möglichkeit eines flexibleren Sprachkursbesuches trotz Schichtarbeit, Pflege von Angehörigen oder fehlendem ÖPNV im ländlichen Raum ist für diese Arbeitnehmer*innen attraktiv. Auch die Betriebe und Unternehmen, die Interesse an einer verbesserten (schrift-)sprachlichen Kompetenz und damit verbunden einer beruflichen Weiterentwicklung von Arbeitskräften haben, können durch den Blended-Learning-Ansatz Lernmöglichkeiten für ihre Beschäftigten schaffen, die Arbeiten und Lernen vereinbar machen.

Eine weitere Zielgruppe für Blended Learning sind Auszubildende bzw. junge Menschen in ausbildungsbegleitenden Maßnahmen, die an den (schrift-)sprachlichen Anforderungen im Kontext Berufsschule und an schriftlichen Prüfungen zu scheitern drohen. Hier reicht die Zeit neben betrieblicher Ausbildung und Berufsschule schlicht nicht, um einen weiteren Deutschsprachkurs bzw. Grundbildungskurs in Präsenz zu besuchen. Gleichzeitig können Auszubildende durch das Lernen mit dem Smartphone verbliebene Zeitressourcen flexibel und mit Blick auf individuelle Lernbedarfe zielgerichtet nutzen.

Derzeit werden ausschließlich Präsenzkurse im Rahmen des Gesamtprogramms Sprache der Bundesregierung gefördert, Blended Learning bleibt hier (vorerst) ausgeschlossen. Gleichwohl entwickeln Volkshochschulen diese Kursformate weiter, sammeln Erfahrungen und bieten diese Blended-Learning-Kurse vorläufig Selbstzahlern und interessierten Arbeitgebern als Weiterbildungsmaßnahme an – um veränderten Lernverhalten und veränderten Erwartungen gerecht zu werden und mehr Menschen zu erreichen, die ihre Grundkompetenzen für Arbeit und Beruf auf digitalen Wegen erweitern wollen.

Literatur

- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre*. Hamburg.
- Grünhage-Monetti, M. (2010). *Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben: Expertise*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE – e. V. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-259688> (Zugriff am 12.10.2020).

Chancen und Hürden digitalen Lernens in der Arbeitsorientierten Grundbildung

BJÖRN SCHULZ

Einleitung

Die Digitalisierung erweitert die Möglichkeiten der Gestaltung von Lernprozessen, und auch digitales Lernen kann einen wichtigen Beitrag für die Arbeitsorientierte Grundbildung leisten. Zum einen durch eine verbesserte Einbindung in betriebliche Prozesse, zum anderen durch Fokussierung auf jene Zielgruppe, die selten an betrieblicher Weiterbildung partizipiert. Dennoch stellt digitales Lernen unter Umständen auch neue Hürden auf, und zwar nicht nur technischer Art. Es gilt, Hemmschwellen abzubauen und den Mehrwert digitalen Lernens tatsächlich zur Entfaltung zu bringen. Dabei spielt die Lehrkraft eine zentrale Rolle. Sie muss beim digitalen Lernen andere, aber nicht minder herausfordernde Leistungen in einer Gruppe mit Grundbildungslernenden erbringen.

Digitale Kompetenzen gering Literalisierter

Digitale Kompetenzen gelten mittlerweile als Grundbildung. Dennoch blieb eine umfassende wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema bislang weitestgehend aus. Die meisten Studien beschäftigen sich mit den Potenzialen und Risiken von digitalen Medien bei Schülern oder Auszubildenden. Die aktuelle Leo-Studie ermöglicht erstmals detaillierte Einschätzungen zu den digitalen Kompetenzen gering Literalisierter. Die Studie diagnostiziert über alle Bevölkerungsgruppen hinweg eine Vielfalt digitaler Praktiken mit sehr unterschiedlichen Nutzungsraten. Vor allem bei der Nutzung von Smartphones gibt es kaum Unterschiede, eher noch bei der Nutzung des PC zum Verfassen von E-Mails. Interessanterweise üben gering Literalisierte manche Praktiken sogar häufiger aus, zum Beispiel Sprachnachrichten, Videotelefonie und die Nutzung sozialer Netzwerke. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Schreiben in sozialen Netzwerken sowohl das Verfassen längerer Texte umfassen kann als auch das Posten von Likes oder kurzen Statements (vgl. Grotlüschen et al. 2019).

Gestaltung eines digitalen Lernangebotes für die Grundbildung

Mit dem Web Based Training (WBT) eVideo wurde von ARBEIT UND LEBEN Berlin-Brandenburg in den letzten sieben Jahren ein Lerninstrument entwickelt, das speziell auf die Zielgruppe gering Literalisierter in Betrieben ausgerichtet ist.¹ Dies gelingt auf der einen Seite durch die inhaltliche Konzeption. Die Themen entsprechen dem jeweiligen Beruf und greifen neben fachlichen auch arbeitsorganisatorische Aspekte wie Arbeitsverträge oder Arbeitszeiten auf. Die einzelnen Übungen sind kurz und motivierend (vgl. Koppel & Wolf 2018). Auf der anderen Seite wurde auch bei der technischen Konzeption darauf geachtet, dass die Hürden für eine Nutzung möglichst niedrig sind. Die WBTs haben zumindest in der normalen Ausführung kein Zugangssystem, sind also ohne größere Umwege und Dateneingaben sofort im Browser nutzbar. Im Laufe des Projektes wurden die PC-basierten Versionen des Angebotes außerdem um mobile Versionen ergänzt, sodass auch eine Nutzung auf Smartphones ohne Weiteres möglich ist.²

Alle WBTs folgen in der Regel einem ähnlichen Aufbau. Der Einstieg erfolgt schnell in maximal drei Schritten: Nach dem Start des Programms erscheint das Hauptmenü mit der Auswahl der Übungen und einem Startfeld. Ein Einführungsvideo, das im Laufe des Projektes mehrfach angepasst und letztlich auch in mehrere Teile getrennt wurde, führt in das Training ein. Die eigentlichen Inhalte starten dann mit einem interaktiven Video, das in die Handlung einführt.

Ziel ist es, dass sich auch weniger PC-affine Nutzerinnen und Nutzer möglichst schnell zurechtfinden. Deshalb setzen die WBTs bewusst auf eine klare Menüführung und einen einheitlichen Bildschirmaufbau. Der Schwerpunkt liegt deutlich auf der Vermittlung arbeitsbezogener Grundbildungsinhalte und nicht auf dem Erlernen eines kompetenten Umgangs mit einem komplexen E-Learning. Hierauf entfallen in der Entwicklungsarbeit die mit Abstand meisten Ressourcen. In mehreren Schleifen werden Arbeitsinhalte recherchiert, auf grundbildungsrelevante Aspekte hin analysiert, diese zu Übungen zusammengefasst und mit Expertinnen und Experten besprochen. Dabei stehen wir vor der Herausforderung, den komplexen arbeitsbezogenen Wortschatz abzubilden, gleichzeitig aber so zu differenzieren und aufzubereiten, dass er für gering Literalisierte erfassbar ist. Die Texte sind kurz, enthalten aber berufliche Fachbegriffe oder sind an gängige Textformen der beruflichen Praxis angelehnt wie beispielsweise Tabellen. Gängige Symbole, zum Beispiel für Audios, eindeutige farbliche Kodierungen sowie der Verzicht auf unnötige Features wie animierte Bilder tragen auf der gestalterischen Ebene ebenfalls der Zielgruppe Rechnung.

1 Lernzielgruppe sind letztlich alle Personen im erwerbsfähigen Alter in verschiedenen Branchen bzw. auf Arbeitssuche oder in Ausbildung.

2 Die technischen-infrastrukturellen Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Lernmedien wie die Verfügbarkeit stabiler und auch schneller Internetverbindungen, leistungsfähiger Endgeräte u. Ä. werden hier vorausgesetzt.

eVideo im Einsatz – Erfahrungen

Im Zuge der Entwicklung der WBTs erhielt das Projekt zahlreiche Rückmeldungen von Kursleiter*innen und Nutzer*innen. Dies erfolgte zumeist in Workshops, Train-the-Trainer-Schulungen, aber auch im Zuge einer Evaluation, die im Jahr 2018 durchgeführt wurde. Bezüglich der Darstellung und des Designs der WBTs gab es dabei überwiegend positive Rückmeldungen (vgl. Koppel & Wolf 2018). Das Programm ist leicht zugänglich und die Orientierung fällt relativ leicht. Ebenso hat sich bestätigt, dass die WBTs erst ab Alpha-Level 3 sinnvoll eingesetzt werden können und für Personen mit einem Kompetenzstand unter Alpha-Level 3 eher nicht geeignet sind (vgl. Koppel & Wolf 2018). Zum einen bezieht sich diese Einschätzung auf die gesprochene Sprache in den WBTs. Da diese im gewöhnlichen Tempo gesprochen wird, können manche lernende Personen Schwierigkeiten haben, sich den Aufgabeninhalt zu erschließen. Hier unterstützt zumindest ein Untertitel als visuelle Darstellung des Gesprochenen. Außerdem ist es möglich, Audiosequenzen zu wiederholen. Zum anderen stellen die arbeitsorientierten Inhalte höhere Anforderungen an die Ausgangskompetenzen der Nutzer*innen. Die im beruflichen Kontext verwendete Sprache bedient sich häufig eines bestimmten Registers und ist von Fachbegriffen geprägt, die sich nicht ohne Weiteres auf Alpha-Level herunterbrechen lassen.

Inwieweit die Nutzer*innen dem digitalen Lernangebot eVideo aufgeschlossen sind, hängt stark von ihrer eigenen Vertrautheit mit dem PC ab. Sollten sie wenig bis gar nicht mit PCs arbeiten, entstehen sehr viel schneller Überforderungssituationen, da nicht nur der Lerninhalt bearbeitet werden muss, sondern auch die Nutzung des digitalen Instruments immer wieder Herausforderungen entstehen lässt (vgl. Koppel & Wolf 2018). Die Kursleiter*innen, die mit eVideo arbeiten, sind gegenüber der Nutzung digitaler Medien zumeist positiv eingestellt, wobei natürlich davon auszugehen ist, dass jene Kursleiter*innen, die an Veranstaltungen des Projektes teilnehmen, hier grundsätzlich aufgeschlossen sind.

Die Schlüsselrolle der Lehrkräfte

Beim Einsatz von eVideo kommt den Lehrkräften eine Schlüsselrolle zu. Die Aussage gilt sicherlich auch für andere digitale Lernangebote, jedoch dürfen gerade gering Literalisierte im Lernprozess nicht alleingelassen werden. Im Zuge der Entwicklung von eVideo wurden Schulungen für Lehrkräfte durchgeführt, bei denen die WBTs vorgestellt und zum Teil bereits Anwendungsszenarien für den Einsatz in Lernsituationen entwickelt wurden. Dabei zeigte sich bei aller Aufgeschlossenheit auch eine gewisse Ehrfurcht gegenüber dem digitalen Lernmaterial, das in der Regel als Ganzes betrachtet wird und selten in Hinblick auf die didaktisch nutzbaren Einzelinhalte wie Videos, Übungen oder Bilder. Ihre eigenen digitalen Kompetenzen haben die Lehrkräfte häufig als unterdurchschnittlich eingeschätzt. Diese Rückmeldungen durch die Lehrkräfte decken sich mit empirischen Ergebnissen etwa aus Erhebungen

zu digitalen Kompetenzen des Lehrpersonals an Schulen (vgl. Schmid et al. 2017). Unsere Einschätzung ist hier, dass die Hemmnisse sinken, wenn man mit dem jeweiligen Gegenstand in Berührung kommt. Damit Lehrkräfte ihre wichtige Schlüsselrolle einnehmen können, ist eine gezielte, längerfristig angelegte Begleitung ein wichtiger Faktor. Diese Art der Begleitung lässt sich weniger als Train-the-Trainer bezeichnen, sondern eher als Coach-the-Trainer.

Erkenntnisse

Digitale Lernangebote haben in der Arbeitsorientierten Grundbildung großes Potenzial. Zum einen befindet sich die Arbeitswelt im digitalen Wandel. Mobile Endgeräte gehören vielerorts zum Arbeitsalltag, in vielen Berufen werden sogar bei einfacheren Arbeitsplätzen bereits virtuelle und erweiterte Realität eingesetzt, um zusätzliche Informationen verfügbar zu machen. Hier können Lerninhalte gezielt in die Arbeitsprozesse integriert werden. Dabei zeigen sich aber auch Grenzen. Lerninhalte, die auf diese Art vermittelt werden, sind als Ergänzung zu verstehen, als Unterstützung im Arbeitsprozess. Im Blended-Learning-Kurs können sie wiederum theoretisch vermittelte Inhalte anreichern und erfahrbar machen, ggf. auch Gefahrensituationen simulieren; Grundlagen vermitteln sie jedoch in der Regel nicht. Ihre Bedienung muss möglichst einfach sein, wobei klassische gestalterische Prinzipien weiterhin Gültigkeit beanspruchen.

Die Entwicklung und Implementierung digitaler Lernangebote in die Arbeitsorientierte Grundbildung unterliegt einem doppelten Spannungsfeld: Zum einen besteht der grundsätzliche Anspruch, dass digitale Lernmedien als Selbstlerninstrument nutzbar sein sollen, zum anderen zeigt sich aber durchaus eine Notwendigkeit, auch digitales Lernen anzuleiten, zu steuern und zu begleiten. Außerdem gibt es ein Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Individualisierung (vgl. Koppel & Wolf 2018). Digitale Lernangebote richten sich in der Regel an mehrere Lerner*innen bzw. ganze Gruppen und müssen daher durch die Kursleiter*innen ggf. individuell aufbereitet oder methodisch-didaktisch eingebettet werden. Im Idealfall führt die Einbeziehung digitaler Lernmedien zu einer Motivationssteigerung. Läuft es weniger ideal, führen etwa mögliche Hürden, die vom Lernenden nicht überwunden werden können, zu einem gegenteiligen Effekt. Der Betreuungsaufwand, die Teilnehmenden zur weiteren Nutzung der digitalen Lernmöglichkeiten zu motivieren, erfordert von den Lehrkräften neben Zeit zusätzliche Kompetenzen wie etwa die Einschätzung, ob inhaltliche oder technische Herausforderungen bei den Lerner*innen vorliegen, technische Grundkenntnisse zur Funktionsweise von Software oder auch die Fähigkeit, die Lerner*innen in einem explorativen Vorgehen steuern zu können. Der Einsatz digitaler Lernangebote bedeutet, Steuerungspotenziale abzugeben. Dadurch wird der Aufwand nicht etwa kleiner, sondern verändert sich und erhöht sich ggf. sogar.

Hinzu kommt: E-Learning wie auch eVideo sind zumeist standardisiert. Dies erzeugt eine hohe Wiedererkennung, erleichtert den Einstieg und spricht eine hohe Zahl potenzieller Nutzer*innen an.³ Allerdings gehört es zum Alltag der Lehrkräfte in der Grundbildungsarbeit, die zumeist heterogenen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden zu berücksichtigen. Dies bedeutet auch, dass die Lehrkräfte oft sehr flexibel vorhandene Materialien und Tools im Sinne der Teilnehmerorientierung anpassen, verändern oder kombinieren. eVideo reagiert auf diese Herausforderung durch die Entwicklung von vielen einzeln nutzbaren Komponenten und stellt zudem begleitende analoge Materialien zur Verfügung. Dieses umfangreiche Portfolio soll einen Beitrag leisten, die Materialien bestmöglich für die jeweilige Gruppe von Lerner*innen anzupassen und nutzbar zu machen.

Literatur

- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre. Hamburg. Verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> (Zugriff am 16.12.2019).
- Koppel, I. & Wolf, K. D. (2018). *Gelingsbedingungen für den Einsatz von eVideoTransfer. Die wissenschaftliche Evaluation*. Verfügbar unter <https://www.lernen-mit-evideo.de/evaluation/> (Zugriff am 16.12.2019).
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-digitale-bildung-9> (Zugriff am 16.12.2019).

3 Die Feststellung der Standardisierung trifft zweifellos auch auf nichtdigitale Lernmaterialien wie Lehrbücher zu.

III Ausgewählte Zielgruppen der Arbeitsorientierten Grundbildung

Auszubildende mit Grundbildungsbedarfen fördern: ehrenamtliche Lernbegleitung in der Überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung

NINA KRÄMER-KUPKA UND ANNELIE CREMER-FREIS

Der vorliegende Beitrag fasst die ausführliche Dokumentation „Unterstützung von Auszubildenden mit Grundbildungsbedarf durch Kooperation und Vernetzung“ zusammen. Diese Dokumentation ist Bestandteil eines umfangreichen Materialordners für die Grundbildungsarbeit, der 2018 im Projekt APAG (Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener) veröffentlicht wurde.¹

Die durchweg positiven Erfahrungen, die im Projekt APAG mit dem Aufbau eines ehrenamtlichen Lernbegleitsystems im Trierer Lerntreff und in verschiedenen Quartieren einhergingen, ebneten den Weg für die Übertragung ebendieses Systems in die Arbeitswelt. Mit Blick auf die Regionalstruktur wurde deutlich, dass rund 70 Prozent der Beschäftigten in kleinst-, kleinen und mittelständischen Betrieben tätig sind.² Erfahrungen haben gezeigt, dass sich Lernangebote in kleineren Betrieben mangels Teilnehmenden oft nicht lohnen. Zudem sind die Beschäftigten in diesen Betrieben während ihrer Arbeitszeiten in der Regel nicht abkömmlich. Ein in den betrieblichen Ablauf eingebundenes Grundbildungsangebot erschien deshalb wenig praktikabel. Gleichzeitig berichteten viele Betriebe des Bauhauptgewerbes über Ausbildungsanwärter*innen mit unzureichenden Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen. So bot es sich an, die Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU) im Berufsbildungs- und Technologiezentrum Bau (BTZ) der Handwerkskammer in der Ortsgemeinde Kenn (Landkreis Trier-Saarburg) als Setting für Grundbildung zu nutzen.

Die ÜLU ist als Ergänzung des betrieblichen Ausbildungsteils zu verstehen und vermittelt berufspraktische Inhalte und Abläufe über die komplette Dauer der dualen Berufsausbildung. Die Durchführung für ein breites Spektrum an Ausbildungsberufen im Bauhauptgewerbe obliegt den Handwerkskammern im jeweiligen Kammerbezirk. Als quasi dritte Säule der Berufsausbildung ist eine Teilnahme an den Lehrgängen der ÜLU für alle Auszubildenden verpflichtend.³

Nachfolgend wird skizziert, wie Grundbildungsangebote in den Ausbildungsalltag strukturell eingebunden werden können, auf welchen Wegen das Angebot publik

1 Weitere Informationen dazu finden sich auf <http://grundbildung.trier.de/materialien> (Zugriff am 15.10.2019).

2 Vgl. statistische Informationen Trier und Region zu Unternehmen, verfügbar unter <https://infothek.statistik.rlp.de/MeineHeimat/content.aspx?id=101&l=1&g=07211&tp=134145> (Zugriff am 15.10.2019).

3 Vgl. FAQs zur ÜLU auf den Seiten der HWK Trier, verfügbar unter <https://hwk-trier.de/artikel/ueberbetriebliche-lehrlingsunterweisung-uelu-54,236,86.html> (Zugriff am 15.10.2019).

gemacht wurde und welche Lernbedarfe die inhaltliche Ausgestaltung bestimmt haben.

Kooperation zwischen APAG und BTZ

Die Lehrlinge aus dem Bauhauptgewerbe nehmen im ersten Ausbildungsjahr 17 Wochen, im zweiten 11 Wochen und im letzten Lehrjahr 4 Wochen blockweise an der ÜLU teil, die auf einem Bauhof stattfinden.

Sowohl die verpflichtende Präsenz als auch die Infrastruktur des Bauhofs sind für die erfolgreiche Realisierung der Grundbildungsangebote günstige Faktoren. Zusätzlich zu verschiedenen Hallen, in denen die einzelnen Gewerke in der Gruppe praktische Übungseinheiten vollziehen, verfügt der Bauhof über mehrere Seminarräume, einen PC-Schulungsraum und eine Kantine sowie kostenfreien Internetzugang und Lagermöglichkeiten für Handbücher, Kopiervorlagen und sonstige Arbeitsmaterialien, die für die Lerneinheiten benötigt wurden. In der Summe also gute Voraussetzungen für die *Integration eines (kostenfreien) Lernangebotes* in den Arbeitsalltag der Auszubildenden. Das Angebot sieht vor, dass den Lehrlingen mit Grundbildungsbedarfen im Rahmen ihrer ÜLU ein Lernbegleiter bzw. eine Lernbegleiterin zur Seite gestellt wird.

Auswahl und Gewinnung von Auszubildenden mit Grundbildungsbedarfen

Um Auszubildende für das freiwillige Angebot einer Lernbegleitung zu gewinnen, wurden in der Pilotphase drei verschiedene Zugangswege erprobt:

1. Sichtung der Berichtshefte vom Projektteam bzw. gezielte Vorlage einzelner Berichtshefte durch den Meister.
2. Allgemein auf Vorschlag des Meisters und/oder der pädagogischen Mitarbeiterin, wenn der oder die Auszubildende bereits beim praktischen Arbeiten mit schwachen Leistungen aufgefallen war.

Beispiel Straßenbau: Praktische Übungen wie das Pflastern einer kleinen Fläche sind misslungen, weil die zu pflasternde Fläche falsch berechnet wurde.

Beispiel Stuckhandwerk: Schriftlich formulierte, aufeinander aufbauende Arbeitsanweisungen wurden nur sehr langsam gelesen bzw. mussten zusätzlich vom Meister mündlich in einfachen Worten erklärt werden, damit überhaupt mit dem Arbeitsauftrag begonnen werden konnte.

3. Im Rahmen einer Einführung in das Lernportal „ich-will-lernen.de“⁴ im Schwerpunkt „Schulabschlüsse“.

4 Weitere Informationen zum Lernportal unter <https://schreiben-lesen-rechnen.vhs-lernportal.de/wws/9.php#/wws/855988.php?sid=2239099123991867405712418241841055e99d8cf> (Zugriff am 16.10.2019).

Berichtshefte:

Die Sichtung der Berichtshefte diente nicht nur dazu, Auszubildende mit möglichen Grundbildungsbedarfen zu identifizieren. Auch wurden die dort gesammelten Erkenntnisse zur allgemeinen und fachlichen Sprachfertigkeit, zum Umgang mit Maßen und Größen sowie zum Einsatz von Struktur- und Gliederungshilfen aufbereitet und ganz konkret für Lernthemen, die mit der Lernbegleitung bearbeitet werden, genutzt.

Auf Vorschlag:

Alle im Bauhof tätigen Handwerksmeister wurden zu Beginn der Kooperation mit der Problematik und möglichen Ursachen unzureichender Lese- und Schreibkompetenzen vertraut gemacht und ihr Blick auf mögliche Erkennungsmerkmale gerichtet. Mit diesem Wissen im Hinterkopf war es ihnen sodann möglich, Auszubildende mit Grundbildungsbedarfen zu identifizieren und ein Vieraugengespräch zwischen dem Auszubildenden und einer Projektmitarbeiterin zu initiieren. In einem ausführlichen Beratungsgespräch wurden Angebot und Ablauf der Lernbegleitung vorgestellt. Die Lehrlinge wurden ermutigt, einerseits ihre Problembereiche zu benennen, aber andererseits auch Lieblingsthemen und Hobbys, deren Inhalte sich zu Übungszwecken nutzen ließen.

Beispiel: Sinnerfassendes Lesen wurde mithilfe privater Materialien für einen Feuerwehrkurs geübt. Die korrekte Rechtschreibung konnte anhand von Chatbeiträgen in einem Mittelalter-Computerspiel erarbeitet werden. Wurden keine konkreten Bedarfe genannt, boten die Themen Prüfungsvorbereitung bzw. Unterstützung bei der Berichtshefterstellung einen ersten Gesprächsanlass.

Lernportalschulung:

Eine weitere Möglichkeit zur potenziellen Teilnehmer- bzw. Teilnehmerinnengewinnung stellte die Einführung in das Lernportal „ich-will-lernen.de“ für eine komplette Ausbildungsgruppe dar. Nach einer kurzen Einführung in den Schwerpunktbereich „Schulabschlüsse“ sollten sich die Lehrlinge eigenständig im Portal registrieren und einen Einstufungstest im selbst gewählten Bereich „Mathe“, „Deutsch“ oder „Englisch“ absolvieren. Während der Testdurchführung wurden sie punktuell von einer Projektmitarbeiterin und einer Lernbegleiterin unterstützt. Die Stillarbeitsphase erlaubte es den Mitarbeiterinnen, eine grobe Einschätzung anhand der Fragen „Welchen Bereich wählt ein Auszubildender für sich selbstständig als Übungsbereich?“ und „Wie gut kommt der Auszubildende mit den Anforderungen im Portal zurecht?“ vorzunehmen. Teilnehmern, deren Performance im Portal beobachtet wurde, konnte sodann unmittelbare Hilfe zur Lösungsfindung bei den Übungsschritten im Portal angeboten werden. Sie konnten zusätzlich auf die Möglichkeit einer kontinuierlichen Lernbegleitung hingewiesen werden.

Auswahl und Einbindung von ehrenamtlichen Lernbegleiter*innen

Für eine Pilotphase wurden zunächst erfahrene ehrenamtliche Lernbegleiter*innen eingesetzt, die bereits Erfahrungen im Rahmen der ersten Förderphase des APAG-Projektes gesammelt hatten. Die Lernbegleiter*innen waren mit dem Setting des Lerntandems bereits vertraut, kannten entsprechende Lernmaterialien und konnten diese auch entsprechend anwenden. Ebenso war es wichtig, Personen auszuwählen, deren tatkräftige Mitarbeit im Projekt sich bereits bewährt hatte und von denen man annehmen konnte, dass sie mit dieser neuen, noch sehr jungen und (überwiegend) männlichen Zielgruppe auch auf einer zwischenmenschlichen Ebene zurechtkommen würden.

Neben diesen Persönlichkeitsfaktoren war es von Vorteil, wenn die Lernbegleiter*innen zudem in der Lage waren, neue Materialien mitzuentwickeln und in der Praxis zu testen. Mit Blick auf die zeitliche Verfügbarkeit mussten die Ehrenamtlichen zudem am Vormittag zur Verfügung stehen, was häufig ein Ausschlusskriterium für die Gruppe der Berufstätigen war. Im Laufe der Zeit kamen dann aber doch auch berufstätige Lernbegleiter*innen hinzu, die ihren alltäglichen Bezug zur Arbeitswelt als wertvolle Ressource für ihre ehrenamtliche Tätigkeit nutzen konnten.

Besondere Anforderungen: passende Materialien

Lernmaterialien, wie sie üblicherweise in der beruflichen Grundbildung eingesetzt werden, aber auch gängige Übungsblätter zur Rechtschreibung und Grammatik haben sich bei dieser Art von Lernsetting als wenig nutzbar herausgestellt. Vielmehr waren Inhalte und Methoden wichtig, die in den jeweiligen Arbeitskontext der Lehrlinge eingebettet waren. Hinzu kamen weitere Hemmnisse, wie z. B. die langen Zeiträume zwischen den einzelnen Präsenzphasen, die ein kontinuierliches Bearbeiten von Themenfeldern verhinderten. Erschwerend wirkte sich auch die Vergesslichkeit der Lernenden aus: Vergessene Schulbücher, Klassenarbeiten, Berichtshefte und Hausaufgaben erforderten ein zu hohes Maß an Improvisation aufseiten der Lernbegleiter*innen.

Aus dieser Situation heraus wurden vier Lernbausteine entwickelt:

- Baustein 1: Lesen und Schreiben
- Baustein 2: Angewandtes Schreiben – Berichtsheft & Vom Rapport zur Rechnung
- Baustein 3: Recherchieren, Organisieren, Strukturieren
- Baustein 4: Lerntypen und Lerntechniken

Allen Bausteinen gemeinsam ist ihre Nutzbarkeit für jedweden Ausbildungsberuf, da neben der Verbesserung von Lese- und Schreibkompetenzen vor allem dem strategischen Lernen eine besondere Rolle zugeschrieben wird.

Eine umfangreiche Beschreibung zur Nutzbarkeit sowie entsprechende Kopier-
vorlagen finden sich im Produkt „Lernbausteine für Auszubildende“.⁵

Ausbau der individuellen Lernbegleitung durch weitere Unterstützungsangebote

Nach der positiven Resonanz der Pilotphase, verbunden mit einer steigenden Nachfrage seitens der Auszubildenden, wurden weitere Unterstützungsangebote eingebunden bzw. neu initiiert. Ein bundesweit etabliertes Angebot ist das ebenfalls BMBF-geförderte Projekt „VerA – Stark durch die Ausbildung“ des Senior Experten Service⁶, bei dem Auszubildende eine wohnortnahe Begleitung durch Ehrenamtliche erfahren. Eine Betreuung findet hier in der Regel wöchentlich statt und wird in den meisten Fällen in den privaten Raum verlagert, sprich bei der Lernbegleitung oder zu Hause bei den Auszubildenden. Thematische Schwerpunkte sind häufig die fachliche Unterstützung in einem spezifischen Handwerksberuf, allgemeine Mathematikkenntnisse und insgesamt ein soziales Mentoring. Besonders für diejenigen Auszubildenden, die außerhalb der ÜLU-Blockzeiten eine Unterstützung benötigten, aber nicht in Trier wohnten und somit den Lerntreff⁷ nicht als zusätzliche Lerngelegenheit aufsuchen konnten, stellte diese Variante eine hilfreiche zusätzliche Unterstützung dar. Eine weitere Fortsetzung einer Lernbegleitung über VerA schien auch dann sinnvoll, wenn die Präsenzzeiten in der ÜLU nach Vollendung des 2. Lehrjahres so gering waren, dass die Abstände der Lernzeitpunkte mit den APAG-Lernbegleiter:innen zu weit auseinanderlagen.

Da grundlegende Mathekompetenzen ausbildungsbegleitend immer wieder eingefordert werden, wurden zusätzlich zur 1 : 1-Begleitung durch die beiden Projekte APAG und VerA Gruppenangebote im Schwerpunkt Rechnen, differenziert nach Niveaustufen, ins Leben gerufen. Ebenfalls initiiert wurde ein sogenannter Crashkurs Grundbildung (durch den ESF gefördert), der sich thematisch an den Brückenkurs zum Hauptschulabschluss anlehnt. Ein solcher Crashkurs konnte von der Trierer Volkshochschule erstmals 2017 in der ÜLU gewerkeübergreifend für das erste Lehrjahr angeboten werden.

5 Der Materialordner für die Grundbildungsarbeit (2018) aus dem Projekt APAG ist verfügbar unter <http://grundbildung.trier.de/materialien> (Zugriff am 15.10.2019).

6 Hintergrundinformationen zum Projekt VerA verfügbar unter <http://vera.ses-bonn.de/service/ueber-vera> (Zugriff am 17.11.2017).

7 Der Lerntreff stellt einen weiteren möglichen Lernort für Lerntandems dar. Er liegt zentral in der Trierer Innenstadt und ist Teil der Stadtbibliothek Palais Walderdorff.

Fazit

Die Erfahrungen haben gezeigt, dass die Rahmenbedingungen, wie sie in der ÜLU bestehen, mitunter die besten Zeitfenster für ein zusätzliches Lernangebot im Bereich der Grundbildung für Auszubildende darstellen, insbesondere wenn es die Auszubildenden im ersten Lehrjahr betrifft. Trotz unterschiedlicher Motivationslage zum Thema Lernen konnte die Mehrzahl der Auszubildenden, die eine Lernbegleitung in Anspruch genommen hatte, die Unterstützung positiv für sich nutzen. Auszubildende mit Migrationshintergrund waren höher motiviert und profitierten weitreichend von der individuellen Unterstützung. Bei Auszubildenden ohne Migrationshintergrund zeigte sich der Zugewinn eher unspezifischer. Bei ihnen wurde z. B. Interesse geweckt für Nachrichten und politisches Geschehen, sie verstanden Nachrichten besser, schrieben eigenständig kurze Pressemitteilungen für die Vereinshomepage oder strukturierten ihre eigenen Gedanken.

Die zu Projektbeginn angestellten Überlegungen, ob sich das Unterstützungssystem einer ehrenamtlichen Lernbegleitung auf die ÜLU übertragen lässt, kann eindeutig mit „Ja“ beantwortet werden. So wurden während der Pilotierung von Juni 2016 bis Dezember 2017 15 Auszubildende aus dem Bauhauptgewerbe von sechs Ehrenamtlichen und zwei Projektmitarbeiterinnen mittels einer 1 : 1-Lernbegleitung unterstützt. Aufgrund der hohen Bedarfslage, die vor allem im ersten Lehrjahr akut war, bot der Crashkurs Grundbildung eine weitere alternative Unterstützungsmöglichkeit im Bereich Rechnen. Zu Beginn waren über 30 Auszubildende an dem Angebot interessiert. 20 Personen, aufgeteilt in zwei Gruppen, haben erfolgreich an dem sechsmonatigen Angebot teilgenommen. Die Wiederholung eines solchen Angebotes ist geplant.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass der Bereich Rechnen bzw. Mathematik von den Auszubildenden selbst als relevanter und bedeutsamer wahrgenommen wird als der Bereich Lesen und Schreiben. Die Kombination beider Angebotsformate, sowohl der 1:1-Lernbegleitung im Schwerpunkt Lesen und Schreiben als auch eines zusätzlichen Gruppenangebotes Mathematik, ist unserer Erfahrung nach ein vielversprechender Ansatz, um Grundbildungskompetenzen bei Auszubildenden aufzufrischen und den individuellen Lernstand des Einzelnen zu berücksichtigen.

Neben dem Prinzip der kurzen Wege ist als unabdingbarer Faktor für ein Gelingen der durchgeführten (integrierten) Bildungsangebote die weitreichende Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten zu nennen, allen voran der verantwortlichen Meister in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Die Unterstützung und Just-in-time-Begleitung der Ehrenamtlichen im BTZ war über die zuständige pädagogische Fachkraft der Handwerkskammer gesichert, was ebenfalls erheblich zur erfolgreichen Umsetzung beigetragen hat. Die erforderliche Koordination und Beratung der Ehrenamtlichen sowie der Lerntandems im Verlauf der Lernbegleitungen übernahm zunächst das Projekt APAG. Um eine Beständigkeit der Angebote weiter gewährleisten zu können, hat sich die Handwerkskammer um lokale Stiftungsmittel bemüht und setzt ab 2019 eine weitere Fachkraft für die Organisation und Koordinierung der Lernangebote ein.

Arbeitsorientierte Grundbildung und Zeitarbeit

CHRISTOPH KAHLBERG UND MAXI PASSOS

Beschäftigungsstrukturen in der Zeitarbeit

Die Zeitarbeit in Deutschland zeichnet sich seit jeher auch dadurch aus, Menschen, die es am Arbeitsmarkt besonders schwer haben, eine Chance zu geben. Wie die Statistik der Bundesagentur für Arbeit zeigt, stellt kaum eine andere Branche so viele Menschen aus der Langzeitarbeitslosigkeit ein und beschäftigt keine andere Branche so viele Menschen mit Fluchthintergrund. Der Ausländeranteil liegt bei 37 Prozent und ist damit fast dreimal so hoch wie unter den Beschäftigten insgesamt (12 Prozent).

Hinzu kommt, dass Zeitarbeit in Deutschland ganz überwiegend gewerblich geprägt ist. Mehr als die Hälfte (53 Prozent) der in dieser Branche Beschäftigten arbeitet im Helferbereich und die Anzahl derer, die über keinen Berufsabschluss verfügen, ist doppelt so hoch wie bei den Beschäftigten insgesamt.

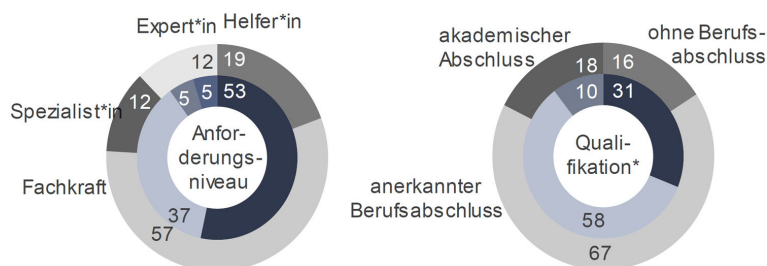


Abbildung 1: Beschäftigungsstruktur von Leiharbeitnehmern (innerer Kreis) und Beschäftigten insgesamt (äußerer Kreis); Jahresdurchschnitt 2018, Anteile in Prozent nach Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2019) (Quelle: Berichte der Bundesagentur für Arbeit: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Entwicklungen in der Zeitarbeit, Statistik der BA, Juli 2020)

Wie viele der in der Zeitarbeit Beschäftigten Schwierigkeiten mit dem Lesen und/oder dem Schreiben haben, lässt sich nicht beziffern. Fakt ist jedoch, dass dieses Phänomen einen Teil der Alltagspraxis darstellt.

Das ist so lange kein Problem, wie sich diese Menschen in Einsätzen befinden, in denen die geringe Literalität keine Rolle spielt oder die Arbeit genügend Raum lässt, Alternativstrategien zu entwickeln. Doch Tätigkeiten, die dies erlauben, werden immer weniger, denn gerade hier schlägt die mit der Digitalisierung einhergehende Automatisierung von Arbeitsabläufen in der Regel als Allererstes zu Buche. Insbesondere Beschäftigte im Helferbereich haben ein hohes Substituierbarkeitspotenzial, da die von ihnen zu erledigenden Tätigkeiten potenziell von Computern oder compu-

tergesteuerten Maschinen verrichtet werden könnten (vgl. Dengler & Matthes 2018). Wenn es dann darum geht, andere Beschäftigungsmöglichkeiten zu finden, können mangelnde Kenntnisse beim Lesen und Schreiben schnell zu einem unüberwindbaren Hindernis werden.

AoG stellt Qualifizierungsfähigkeit her

Die AoG nimmt hier zweifellos eine Brückenfunktion ein. Mit dem Ziel, Qualifizierungsfähigkeit herzustellen, gilt es in allererster Linie, anhand eines individuell vereinbarten Qualifizierungsplans Lernen zu lernen – ist der Erwerb von Lernkompetenz doch die Grundvoraussetzung dafür, sich auch dauerhaft weiterbilden zu können und so Beschäftigungsfähigkeit (employability) zu erlangen.

Für jeden Einzelnen geht es dabei konkret um die Frage: Was muss ich tun, damit angesichts der vielen und zum Teil sehr rasch fortschreitenden Veränderungen auch künftig meine Arbeitskraft gebraucht wird?

Qualifizierungsinstrumente bei Randstad

Randstad unterstützt seine Beschäftigten darin, hierauf eine Antwort zu finden. Vielfach geht es dabei erst einmal darum, den Zugang zu Fort- und Weiterbildung frei zu machen. Dafür sorgt die im Jahr 2008 gegründete Randstad Akademie.

Die Qualifizierungseinrichtung von Deutschlands größtem Personaldienstleister hat in diesem Zusammenhang gleich mehrere Instrumente entwickelt, die sowohl inhaltlich als auch von der zeitlichen Abfolge her auf die individuellen Bedürfnisse und Wünsche der Mitarbeiter*innen angepasst werden können. Sie stellen eine Mischung dar aus Onlinetools – wie zum Beispiel E-Learning-Kursen und Qualifikationstests –, klassischen Präsenzmaßnahmen, die meist in Kooperation mit Bildungsträgern durchgeführt werden, sowie rein praktisch orientierten Angeboten, die während der Einsätze in den Kundenunternehmen absolviert werden können.

Zu dieser Art von Qualifizierungsangeboten gehört z. B. das **„Lernen im Job“-Programm**. Hier hat der Teilnehmende die Möglichkeit, sich die Tätigkeiten im Lager oder der Produktion eines Einsatzbetriebes in einem „Lernen im Job“-Pass bestätigen zu lassen. Die einzelnen Tätigkeitsfelder sind im Pass zu Modulen zusammengefasst und orientieren sich an den Rahmenlehrplänen der jeweiligen Vollausbildung. Für den Lagerbereich ist das die Fachkraft Lager/Logistik und für den Produktionsbereich der/die Maschinen-/Anlagenführer*in.

Sobald alle im Pass aufgeführten Module von Randstad bestätigt wurden, kann der Teilnehmende beim TÜV-Rheinland eine Prüfung zum/zur Lager- bzw. Produktionsassistenten/-assistentin ablegen. Der große Vorteil des „Lernen im Job“-Programms ist, dass Teilnehmende ohne Zusatzaufwand die praktischen Voraussetzungen für den Erwerb des TÜV-Zertifikats erfüllen können. Es gilt lediglich, noch einen

Online-Arbeitssicherheitstest erfolgreich zu absolvieren, und wer möchte, kann die ein oder andere praktisch gesammelte Erfahrung in einem E-Learning-Kurs noch einmal vertiefen. Doch dies ist nur ein zusätzliches Angebot, kein Muss.

Neben den beiden klassischen Einsatzbereichen Lager und Produktion bietet Randstad das „Lernen im Job“-Programm auch für den Callcenter-Bereich an.

Nicht jede Bewerberin bzw. Bewerber bringt die Kompetenzen und Deutschkenntnisse mit, um direkt in einen neuen Job einsteigen zu können. Gerade für Geringqualifizierte und Personen mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen sind Weiterbildungen deshalb ein wichtiger Integrationsbaustein. Für die Bereiche Produktion und Logistik hat die Randstad Akademie die Programme „Schritt für Schritt in die Produktion“ bzw. „Schritt für Schritt in die Logistik“ entwickelt. Durch den modularen Zuschnitt der Bildungsprogramme ist das Schnüren sogenannter individueller Qualifizierungspakete möglich. Beide Programme setzen sich jeweils aus sechs möglichen Bausteinen zusammen. Dabei wird im Vorfeld mit einem Randstad-Consultant besprochen, ob das Programm für die einzelne Person infrage kommt. Anschließend wird gemeinsam geplant, welche Elemente die Bewerberin bzw. der Bewerber absolvieren möchte.

Schritt für Schritt in die Logistik

Einstiegs-Chancen für Bewerber*

Mit unseren passgenauen Integrationsbausteinen der Randstad Akademie unterstützen wir Sie bei der Qualifizierung für den neuen Job. Wir helfen Ihnen gerne weiter!

1. Baustein: Qualifikationstest**

Wir ermitteln Ihre Sprachkenntnisse und treffen eine Einschätzung hinsichtlich Ihrer Fähigkeiten.

2. Baustein: Deutsch Kurse via e-Learning**

In unserem eigenen e-Learning Portal können Sie Deutschkenntnisse erwerben und ausbauen. Im virtuellen Klassenzimmer werden Sie von zertifizierten muttersprachlichen Trainern persönlich betreut.

3. Baustein: eVideo – Logistik

Spielerisch die Prozesskette in der Logistik kennenlernen. In den Modulen Warenannahme, Kommissionierung, Büro und Warenausgang werden Sie in Form einer Simulation durch die typischen Stationen eines Logistikbetriebes geführt.

4. Baustein: E-Learning Logistik

Sie vertiefen Ihre Kenntnisse im Bereich Lager/Logistik in den Kursen Warenannahme, Güter lagern, Gefahren im Lager, Güter bearbeiten und transportieren, Güter kommissionieren und verpacken, Güter verladen und Güter versenden.

5. Baustein: Lernen im Job

Während des Einsatzes im Kundenunternehmen werden Ihre Kenntnisse aus der Praxis dokumentiert und Sie können anschließend an der Prüfung zur „Lagerassistenz“ beim TÜV Rheinland teilnehmen. Sollte für den Einsatz ein Staplerschein notwendig sein, melden wir Sie gerne zur Schulung an.

6. Baustein: BAP-Qualifizierungsmodell

In drei Stufen unterstützen wir Sie mit dem e-Learning Angebot des Bundesarbeitgeberverbandes der Personaldienstleister (BAP) bei Ihrer Weiterbildung zur Fachkraft für Lagerlogistik (IHK).

* Um die Lesbarkeit des Textes zu verbessern, wird für die Bezeichnung von Personen, Funktionen etc. meist die männliche Form verwendet. Sie steht jedoch ausnahmslos für alle Geschlechter.
** Optional bei Defiziten in der deutschen Sprache

Alle oben genannten Angebote sind für Sie kostenfrei!

Abbildung 2: Randstad Info-Flyer „Schritt für Schritt in die Logistik“

Das Programm „Schritt für Schritt in die Logistik“ bietet den Bewerber*innen an, sich durch eine Mischung aus Onlinelernen und Erwerb von Praxiswissen schrittweise weiterzuqualifizieren. Dabei berücksichtigen die Lernbausteine auch Grundbildungsinhalte oder vermitteln Sprachkenntnisse. Grundsätzlich ist es im Rahmen des Programms auch möglich, einen vollwertigen Berufsabschluss zu erwerben. Das bedeutet, dass die Teilnehmenden von Anfang an eine klare und motivierende Perspektive haben, die sie nutzen können. Möchten sie dies nicht, haben sie dennoch die Möglichkeit, anhand der erhaltenen Einzelzertifikate die erworbene Fachkompetenz nachzuweisen.

Flexible Lernbausteine und der Erwerb von grundlegenden Kompetenzen

Am Beispiel des Programms „Schritt für Schritt in die Logistik“ und des Angebotes „Das kleine 1×1 der serviceorientierten Kommunikation“ wird im Nachfolgenden skizziert, wie auch AoG in Bildungsangebote der Randstad Akademie integriert werden kann.

Das Ausbildungsprogramm Logistik beginnt mit Baustein 1, der Kompetenzfeststellung mittels Online-Qualifikationstest, in dem insbesondere auch die Deutschkenntnisse abgefragt werden. Sind diese verbesserungswürdig, besteht die Möglichkeit, in Baustein 2 das E-Learning „Deutsch als Fremdsprache“ zu absolvieren. Das eVideo Logistik (Baustein 3) führt die Teilnehmenden spielerisch in die Arbeitsabläufe in der Logistik ein. In Form einer Simulation lernt der Teilnehmer die typischen Stationen in einem Lager kennen.¹ Im E-Learning Logistik (Baustein 4) werden branchenspezifische Fachkenntnisse vertieft. Mithilfe dieses Bausteins können sich die Bewerber*innen das notwendige theoretische Rüstzeug aneignen. Rein praktisch orientiert ist wiederum das oben bereits beschriebene und hier als Baustein 5 integrierte „Lernen im Job“-Programm. Der letzte Baustein 6 beinhaltet das vom Bundesarbeitgeberverband der Personaldienstleister (BAP) entwickelte „BAP-Qualifizierungsmodell“, das in drei Stufen bis zum Erwerb des Berufsabschlusses Fachkraft Lager/Logistik führen kann.

Durch dieses modulare System werden Bildungspfade bis hin zur Fachkraft auch für Mitarbeitende möglich, die sonst aufgrund fehlender Zugangsvoraussetzungen erst gar nicht in ein „normales“ Weiterbildungsangebot einmünden könnten.

Im zweiten Beispiel „Das kleine 1×1 der serviceorientierten Kommunikation“² wurden die Teilnehmenden auf Vorstellungstermine bei einem Kundenunternehmen von Randstad vorbereitet, und zwar an vier aufeinanderfolgenden Tagen à je-

1 Mit dem Web Based Training (WBT) eVideo wurde von ARBEIT UND LEBEN Berlin-Brandenburg ein Lerninstrument entwickelt, das speziell auf die Zielgruppe gering Literalisierter in Betrieben ausgerichtet ist. eVideo ist derzeit für fünf Branchen verfügbar (Gebäudedienstleistung, Hotel- und Gastgewerbe, Industrie und Handwerk, Transport und Logistik, Pflege). Weitere Informationen verfügbar unter www.lernen-mit-evideo.de.

2 Das Angebot wurde gemeinsam im Projekt ABAG mit der Lernenden Region – Netzwerk Köln e. V. entwickelt. Weitere Informationen zum Projekt verfügbar unter www.grundbildung-wirkt.de.

weils zehn Unterrichtsstunden. Direkt im Anschluss an diese Kompaktphase folgte ein Praxistag bei dem möglichen zukünftigen Arbeitgeber. Ziel war es, die Teilnehmenden mit den allgemeinen Grundlagen der Kommunikation im Dienstleistungssektor vertraut zu machen. Themen wie zum Beispiel aktives Zuhören, das Verfassen kundenorientierter E-Mails, der Umgang mit Gesprächsblockaden oder die klassische Einwandbehandlung sollen den Teilnehmern helfen, sich in der späteren Praxis zurechtzufinden. Aufgelockert wurde das Kompaktangebot zudem durch Erfahrungsberichte ehemaliger Teilnehmenden und die persönliche Vorstellung der Kundenunternehmen schon während des Unterrichts. Diese Art der Vorbereitung gab den Teilnehmenden vor allem eine größere Sicherheit bezogen auf das eigene Auftreten. Dies nutzte auch unmittelbar im Hinblick auf das Vorstellungsgespräch beim Kundenunternehmen, das in vielen Fällen in eine erfolgreiche Vermittlung mündete.

Individuelle Vereinbarungen mit den Randstad-Consultants

Für alle hier dargestellten Angebote ist es entscheidend, dass mit den Teilnehmenden vor Beginn der Maßnahme ein Qualifizierungsplan vereinbart wird. Dieser muss sich an den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Teilnehmenden orientieren. Nur so lassen sich Perspektiven eröffnen, die für den Teilnehmenden auch erreichbar erscheinen. Zudem unterstreicht ein solcher Qualifizierungsplan die Verbindlichkeit, die dem Angebot zugrunde liegt.

Ob dieser Plan dann auch tatsächlich umgesetzt wird, entscheidet sich erfahrungsgemäß aber vor allem anhand der Intensität der Betreuung. Bei Randstad übernehmen das die Consultants, ggf. mit Unterstützung zusätzlicher Kollegen, die die Rolle eines Lernbegleiters ausfüllen. Ohne eines intensiven Sich-Kümmern durch eine Betreuungsperson fällt vielen Teilnehmenden das Absolvieren selbst kleinerer Lernmodule schwer. Das gilt erst recht, wenn es sich um eigenverantwortlich durchzuführende Onlinemodule handelt.

Fazit

Damit AoG als integrierter Bildungsbaustein in der Zeitarbeit gelingen kann, muss zum einen ein individuell mit dem Teilnehmenden vereinbarter Qualifizierungsplan erarbeitet werden und zum anderen die Möglichkeit modularer Bildungsbausteine gegeben sein. Diese wiederum sollten stets aus einer guten Mischung aus Theorie und Praxis bestehen und flexibel handhabbar sein. Zudem bedarf es einer festen Vertrauensperson, die die Teilnehmenden eng begleitet und – sofern erforderlich – Hilfestellung leistet.

Nur so werden die Vorteile für alle Beteiligten sichergestellt: Die Teilnehmenden sind bereit, sich gemäß den sich verändernden Anforderungen am Arbeitsmarkt auf ein kontinuierliches Lernen einzulassen und der Arbeitgeber sorgt dafür, dass die

jeweiligen Qualifikationen zur Verfügung stehen und absolviert werden können. Am Ende profitieren drei Seiten: Der Mitarbeitende bewahrt sich seine Beschäftigungsfähigkeit – unabhängig davon, in welchem Bereich er gerade eingesetzt ist. Der Personaldienstleister bleibt gegenüber seinen Kundenunternehmen „lieferfähig“ und die Kundenunternehmen bekommen kompetenteres Personal vermittelt.

Literatur

- Bundesagentur für Arbeit (2020). *Berichte der Bundesagentur für Arbeit: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Entwicklungen in der Zeitarbeit, Statistik der BA.*
- Dengler, K. & Matthes, B. (2018). *Substituierbarkeitspotenziale von Berufen. Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt.* IAB-Kurzbericht Nr. 4. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit.

Grundbildung für Mitarbeitende der Nahrungsmittelproduktion und des Housekeepings – zwei Praxisberichte

SONJA PUCHELSKI UND ANNA GABAI

In den Branchen Nahrungsmittel, Genuss, Hotel- und Gaststätten kommen mehrere Faktoren zusammen, die die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Grundbildung unterstreichen. Alle Branchen sind von Fachkräftemangel betroffen sowie von hoher Fluktuation und schwierigen Rahmenbedingungen gekennzeichnet. Hinzu kommen im Helferbereich niedrige Einkommensstrukturen. Gerade bei jungen Menschen ist die Fluktuation hoch, die Identifikation mit dem Arbeitgeber hingegen niedrig (vgl. einigkeit 2018, S. 22–25). Auch werden durch Betriebe insgesamt wenig Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten, insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU).

Arbeitsorientierte Grundbildung ist ein passendes Instrument, um tätigkeits-spezifische Kompetenzen der Mitarbeitenden zu fördern und diese längerfristig an das Unternehmen zu binden. Die Entwicklung etwa von individuellen Einzelcoachings oder passender arbeitsplatzbezogener Qualifizierungsformate ist das Ergebnis eines Beratungsprozesses, individueller Kompetenzerfassung und betrieblicher Einzelanalyse.

Zwei Praxisbeispiele aus dem Projekt BasisKomPlus¹ und den beteiligten Landesorganisationen ARBEIT UND LEBEN Hessen und Berlin-Brandenburg zeigen, wie arbeitsplatzorientierte Grundbildung unter den oben genannten Bedingungen umgesetzt wird und wie die Maßnahmen im Unternehmen und bei den Beschäftigten Wirkung zeigen.

Grundbildung in der Nahrungsmittelbranche – Erfahrungen aus Hessen (Sonja Puchelski)

ARBEIT UND LEBEN (AL) Hessen hat sich vor allem auf Arbeitsorientierte Grundbildung für die Nahrungsmittelbranche spezialisiert. Die Betriebe dieser Branche stehen – wie viele andere Betriebe auch – vor der Herausforderung, qualifizierte und motivierte Mitarbeitende zu finden und zu halten. AL hat speziell für diese Branche

¹ BasisKomPlus wird vom Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN koordiniert. Die Grundbildungsangebote und Sensibilisierungsmaßnahmen vor Ort werden von insgesamt sieben ARBEIT-UND-LEBEN-Landesorganisationen umgesetzt.

Beratungs- und Grundbildungsangebote entwickelt, die für Mitarbeitende konzipiert wurden, die nicht gut lesen und schreiben können oder gering qualifiziert sind.

Grundbildungsanlässe erkennen und Wege zu den Mitarbeitenden finden

Viele Mitarbeitende der Nahrungsmittelbranche sind Expertinnen und Experten in ihrem fachlichen Bereich. Nicht alle jedoch sind in der Lage, etwa PCs zu nutzen oder Bedienungsanleitungen für neue Maschinen zu lesen und zu verstehen. Vermeyntlich einfache Tätigkeiten, wie beispielsweise die Ausgabe von Essen, können für Mitarbeitende zur Herausforderung werden, wenn z. B. Kunden mit Allergien nach den Inhaltsstoffen fragen und eine korrekte Angabe zur Zusammensetzung des Essens brauchen. Fehlende Fachwörter oder fehlendes Sprachverständnis verhindern in diesem Fall eine gute Kundenkommunikation.

In Einzelgesprächen berichten insbesondere gering literalisierte Mitarbeitende aus dieser Branche, dass ihr Arbeitsstress in den letzten Jahren durch die oben dargestellten Arbeitsplatzanforderungen gestiegen ist, sodass sie sich aus Überforderung auch schon mal krankgemeldet haben. Gleiches gilt für zunehmende schriftliche Arbeitsanweisungen, Vorschriften, Sicherheitsbestimmungen und Dokumentationen: Auch hier spüren die Mitarbeitenden in ihrem täglichen Arbeitsablauf eine wachsende Belastung. Ihre vorhandenen Kompetenzen reichen z. B. auch nicht mehr aus, wenn sie Teig mit einer neuen Teigausrollmaschine herstellen sollen, da auch hierzu zunächst eine schriftliche, detaillierte Bedienungsanleitung verstanden werden muss. Gleiches gilt für das Verstehen und Einhalten von Sicherheitsanweisungen bei der Reinigung von Maschinen. Für Mitarbeiterinnen der Essensausgabe entwickelte BasisKomPlus ein Angebot, in dem es darum ging, mit den identifizierten Arbeitsanforderungen besser zurechtzukommen.

In kleineren Betrieben zeigt sich oft im direkten Beratungsgespräch mit der Geschäfts- oder Personalführung, dass Mitarbeitende mit Grundbildungsbedarf im Betrieb bekannt sind. In größeren Betrieben kommt es auch vor, dass sich interessierte Mitarbeitende etwa eigeninitiativ auf Aushänge am Schwarzen Brett zu arbeitsnahen Weiterqualifikationen melden, die die Führungsebene nicht direkt im Blick hatte. Beispielsweise meldete sich ein Mitarbeiter eines mittelgroßen Betriebes bei AL Hessen, der gerne an einer Weiterqualifizierung „PC-Nutzung und Grundkenntnisse für digitale Medien“ teilnehmen wollte. Als gelernter Koch ist er seit 15 Jahren im Küchenbereich des Unternehmens tätig. Die Kompetenzen, die er für seine tägliche Arbeit braucht, hat er durch seine Ausbildung und die praktischen Arbeitserfahrungen der letzten Jahre erworben, sodass er die täglichen Arbeitsanforderungen gut erfüllen kann. Das bestätigen seine Vorgesetzten und auch die Kolleginnen und Kollegen, mit denen er zusammenarbeitet. Nun möchte er digitale Kompetenzen erwerben und vor allem den PC als Arbeitsmittel in seiner Produktionsküche nutzen. Insbesondere möchte er mit Kolleginnen und Kollegen auch per Mail kommunizieren

können. Da schien der Aushang am schwarzen Brett das passende Angebot für ihn zu sein.

Um passgenaue Grundbildungsangebote zu entwickeln, haben sich bei BasisKomPlus bestimmte Strategien und Instrumente bewährt. Neben einer individuellen Kompetenzanalyse, dem BasisKompetenzCheck², werden jeweils betriebseigene Materialien genutzt und in die Weiterqualifizierungen integriert. Bezogen auf die oben dargestellten Praxisbeispiele heißt dies, dass beispielsweise Bedarfslisten für die Warenbestellung und -annahme, Kochrezepturen, Bedienungs- und Sicherheitsanweisungen als Schulungsmaterialien genutzt werden. Auch betriebliche Rahmenbedingungen werden berücksichtigt, etwa, wenn es darum geht, ein passendes Zeitfenster für das „Lernen“ zu finden. So fand das Angebot für den Koch in den Schulferien statt. In der Ferienzeit sinkt üblicherweise die Zahl der Mittagessen, die zubereitet werden müssen, und es gibt zeitliche Ressourcen für eine rund einstündige Qualifizierung während seiner Arbeitszeit, die dann zweimal wöchentlich über einen Zeitraum von vier Wochen stattfand. Die Mitarbeiterinnen der Essensausgabe nahmen über vier Wochen an einem einstündigen, niedrigschwelligen Coaching mit dem Schwerpunkt Inhaltsstoffe und Allergene teil.

Effekte der Grundbildungsangebote

Konfliktsituationen bei der Essensausgabe wurden weniger und die Kundenkommunikation insgesamt hat sich verbessert: Die Mitarbeiterinnen sind nun in der Lage, Auskünfte zu den erforderlichen Fachwörtern bzw. Inhaltstoffen zu geben, fühlen sich gestärkt und selbstsicherer. Von ihren Kunden bekamen sie positives Feedback, Anerkennung und Wertschätzung für ihre tägliche Arbeit. Das hat sie motivierte, auch künftig an Weiterqualifikationen teilzunehmen. Aktiv überlegen sie, wo sie weitere Kompetenzen erwerben können und was für ihre Arbeitsabläufe wichtig ist. Auf diese Weise bringen sich die Mitarbeitenden längerfristig auch in die Weiterentwicklung der Betriebsabläufe ein.

Der Koch nutzt nun aktiv seine betriebliche Mailadresse, etwa für die Bestellung von Waren. Für ihn ist das eine Arbeitserleichterung, hat er doch vorher die Listen von Hand geschrieben und seinem Vorgesetzten gegeben. Da er auch erste Erfahrungen mit Excel sammeln konnte, traut er sich nun auch zu, den Warenein- und -ausgang eigenverantwortlich zu kontrollieren.

2 Im Projekt BasisKomPlus wurden Instrumente zur Ermittlung von Grundbildungsbedarfen entwickelt. Es gibt den BasisKompetenzCheck und den BetriebsCheck. Beide sind abrufbar unter www.basiskom.de/copy/copyhome/material-basiskomplus/prozess-im-unternehmen.html (Zugriff am 08.12.2020)

Nutzen für Betriebe und Mitarbeitende

Die passgenauen Qualifizierungsangebote schließen Kompetenzlücken, fördern darüber hinaus die Freude am Lernen und stärken zudem das Selbstwertgefühl der Mitarbeitenden. Idealerweise werden Angebote gemeinsam mit Führungskräften und den Mitarbeitenden entwickelt. So sind die Inhalte mit den Bedarfen und Zielen der Führungsebene abgestimmt und haben gleichzeitig die Perspektiven der Mitarbeitenden im Blick. Auf diese Weise werden betriebliche Prozesse verbessert, wird die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeitenden erhöht und gleichzeitig die Bindung der Mitarbeitenden an das Unternehmen gestärkt.

Hessische Betriebe im Bereich der Nahrungsmittelproduktion nutzen zunehmend Beratungs- und Qualifizierungsangebote von BasisKomPlus. Gut umgesetzte Arbeitsorientierte Grundbildungsangebote sind eine Win-win-Situation für Mitarbeitende und Unternehmen: Mitarbeitende sind in der Regel motivierter und haben generell mehr Interesse an Unternehmensprozessen. Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit werden gestärkt. Diese Veränderungen tragen zum gesamten Unternehmens- und Betriebserfolg bei.

Kommunikation am Arbeitsplatz in einem Hotel in Berlin – Erfahrungen aus Berlin-Brandenburg (Anna Gabai)

Seit 2018 arbeiten wir in Berlin mit einem Hotel der Vier-Sterne-Kategorie zusammen, in dem wir einen Kommunikationskurs für Beschäftigte im Housekeeping durchführen. Unser Partnerhotel existiert in Berlin seit Ende der 1970er-Jahren, es gehörte zu den Luxushotels der DDR und wurde Anfang der 1990er von einer Hotelkette übernommen. Das Hotel hat fast 200 Mitarbeitende und ein Teil der Belegschaft arbeitet seit über 30 Jahren in diesem Haus.

Zugang über Gewerkschaft Nahrungsmittel-Genuss-Gaststätten (NGG) und Betriebsrat

Im Sommer 2018 haben wir das Projekt BasisKomPlus bei einem Treffen der Gewerkschaft NGG vorgestellt. Dort waren Betriebsräte aus unterschiedlichen Betrieben anwesend. Nach der Präsentation sprach uns der Betriebsrat des Hotels an, da einige seiner Kolleg*innen den Wunsch nach „Sprachkursen“ geäußert hatten. Gemeinsam mit dem Betriebsrat und der Personalabteilung des Hotels wurden zunächst zwei Gruppen identifiziert, die Unterstützung brauchten: Auszubildende und die Mitarbeiterinnen im Bereich Housekeeping. Über BasisKomPlus wurden die Grundbildungsmaßnahmen für die Beschäftigten im Housekeeping umgesetzt. Die Mitarbeiterinnen im Bereich Housekeeping, die den Wunsch nach einem Sprach-

kurs geäußert hatten, arbeiten zum Teil schon seit den 1980er-Jahren im Hotel und kommen vor allem aus Südostasien. Sie sind zwischen 45 und 55 Jahre alt. Bei einem Treffen mit der Gruppe fiel die hohe intrinsische Motivation der Frauen auf, die sehr gerne an ihren Deutsch- und Kommunikationskenntnissen arbeiten wollten. Die Ausgangssituation in diesem Betrieb war ideal: Der Betriebsrat und die Personalabteilung ermöglichen ein Angebot für motivierte Kolleginnen.

Passgenaue Inhalte: „Matching“ verschiedener Perspektiven

Mit dem BasisKomPlus-„BetriebsCheck“ haben wir mit der Personalabteilung eine Analyse des jetzigen Stands der Belegschaft in Bezug auf Kompetenzen und Weiterbildungsbedarf vorab ermitteln können. Der BetriebsCheck enthält Fragen zur individuellen Aus- und Weiterbildungssituation der Beschäftigten. Ein Teil der Fragen bezieht sich auf die Anforderungen am Arbeitsplatz und weitere Fragen beziehen sich auf die Fort- und Weiterbildung im Betrieb. Für jeden Betrieb wird der Fragebogen angepasst.

Mit dem BasisKompetenzCheck kommt ein weiteres Instrument zum Einsatz. Dieser Fragebogen wird von den zukünftigen Teilnehmenden ausgefüllt. Er erfasst die Perspektive der Beschäftigten. Enthalten sind die gleichen Kategorien wie im BetriebsCheck, jedoch wurden bei der Entwicklung dieses Fragebogens besonders darauf geachtet, ihn nach Regeln der Einfachen Sprache aufzubauen. Durch dieses Instrument und im Dialog mit den Teilnehmenden erfassen die Projektkoordinator*innen und die Dozent*innen die Kompetenzen, Weiterbildungsbedarfe und -bedürfnisse.

Die Auswertung beider Instrumente ist die Basis für die inhaltliche Gestaltung der Kurse. Die Auswertung ergab folgende Bedarfslagen: Die Personalabteilung wollte, dass die Mitarbeiterinnen im Bereich Housekeeping sicherer und besser sowohl mit dem Team als auch mit den Gästen kommunizieren können. Dieser Bedarf deckte sich mit dem durch die Mitarbeiterinnen selbst vorgebrachten Qualifizierungsbedarf. Sie äußerten etwa, dass sie oft missverstanden werden, obwohl sie schon lange in Deutschland sind und Expertinnen in ihrer Profession sind. Das führt zu Frustration.

Herausforderung: passende Dozentinnen und Dozenten finden

Der nächste Schritt war, passendes Lehrpersonal zu finden. Die Anforderungen sind nämlich vielfältig. Die Dozentin bzw. der Dozent sollte Erfahrung mit erwachsenen Lernenden haben, möglicherweise Lehrerfahrung im DaF-/DaZ-Bereich, Erfahrung in der Branche und die Fähigkeit und das Interesse, sich mit branchenspezifischen

Fachbegriffen und -wissen auseinanderzusetzen. Hinzu kommt die Bereitschaft, an ungewöhnlichen Orten und zu ungewöhnlichen Zeiten zu arbeiten.

Schwerpunkte und Umfang des Angebots

Der Unterricht fand einmal in der Woche und als Inhouse-Qualifizierung im Hotel statt. Insgesamt umfasste der Kurs 40 Unterrichtseinheiten (UE) à 45 Minuten (unterteilt in drei Phasen: sechs Termine, acht Termine und noch mal sechs Termine). Im Unterricht wurden sehr praxisnah Gesprächssituationen im Hotel geübt. Zwar wurde auch gelesen, der Fokus lag aber auf der Kommunikation. Das Angebot ist nicht vergleichbar mit einem klassischen Kurs zum Spracherwerb, da es immer um spezifische Kommunikationssituationen aus dem konkreten Arbeitskontext ging. So lässt sich auch der geringe Umfang von insgesamt 40 UE begründen.

Nutzung digitaler Lernmöglichkeiten

Digitale Kompetenzen gewinnen zunehmend auch in der Hotellerie an Bedeutung. Dies wurde bereits in unserem Auftaktgespräch von der Personalabteilung des Hotels deutlich zum Ausdruck gebracht. Die Kursteilnehmerinnen ihrerseits erzählten, dass sie zwar Smartphones nutzen, aber ansonsten wenig mit PCs in Berührung kommen, auch weil es nicht zu ihrem Arbeitsalltag gehört. Trotzdem zeigten sie sich dem Thema gegenüber sehr aufgeschlossen. In zwei UEs probierte die Lerngruppe auch das Web-Based-Training-Tool „eVideo“ aus. Hierfür nutzten sie Laptops und Tablets. Bei dem Web Based Training handelt es sich um eine digitale branchenspezifische Lernmöglichkeit, in der videobasiert und modular aufgebaut Lernübungen zu verschiedenen typischen Tätigkeiten durchlaufen werden können. Eine der Teilnehmerinnen hatte zuvor noch keine Erfahrung im Umgang mit mobilen Endgeräten, die anderen lediglich Grundlagenerfahrungen. Die Videosequenzen zum Thema Housekeeping im eVideo „Hotel und Gastgewerbe“ und auch die Art der Aufgabenstellungen wurden zunächst gemeinsam am Laptop im Plenum angesehen. Alle digitalen Übungen gibt es bei eVideo immer auch in Papierform. Die analogen Arbeits- und Lösungsblätter können unterschiedlich eingesetzt werden, zum Beispiel als Vorbereitung auf das digitale Lernen, zur Wiederholung oder zum Stationenlernen. In Kombination mit den digitalen Übungen können so abwechslungsreiche Lernszenarien gestaltet werden und kann sowohl individuelles als auch binnendifferenzierteres Arbeiten gefördert werden.

Konkret wurden zur Einführung vier Übungen zu folgenden Themen bearbeitet und besprochen: Reklamationen von Gästen, Checklisten zum Wäschefach in Kombination mit Rechenübungen, Fachwortschatz zum Thema Housekeeping und Prozessschritte der Zimmerreinigung. Die Mitarbeiterinnen im Bereich Housekeeping konnten den Schwierigkeitsgrad ihrer Arbeitsblätter selbst auswählen von leicht über

mittel bis schwer. Mit Unterstützung der Lehrkraft konnten sie dies gut bewerkstelligen und waren durch die Möglichkeit des binnendifferenzierten Lernens ungefähr gleich schnell bei der Bearbeitung der Aufgaben. Nachdem sie vier verschiedene Aufgabentypen kennengelernt hatten, bekamen sie ähnliche Aufgaben auf dem Tablet zum Thema Gebäudedienstleistung. Hier befassten sie sich etwa mit dem Wortschatz im Reinigungsbereich oder dem Vier-Farben-System bei der Reinigung.

Der digitale Lernmitteleinsatz wirkte sich motivierend und lernförderlich aus. Bereits nach einer kurzen Einführung konnten selbst die Teilnehmerinnen, die bislang wenig Erfahrung im Umgang mit digitalen Geräten hatten, selbstständig lernen. Zudem wurde erkannt, dass das digitale Lernen den Vorteil bietet, den Lernort, die Lerninhalte und Lernzeiten individuell zu bestimmen.

Fazit

Beide Beispiele zeigen, dass es trotz der eingangs als schwierig dargestellten branchenspezifischen Bedingungen möglich ist, Weiterbildung durchzuführen, die bei den Lernenden inhaltlich an ihre Interessen und ihrem (Arbeits-)Alltag anknüpfen und gleichzeitig die nicht optimalen Rahmenbedingungen berücksichtigen. Sie zeigen auch, dass der begleitende Prozess und eine ausführliche Auftragsklärung und Bedarfsermittlung das Kernstück der Arbeitsorientierten Grundbildung sind. Diese Prozessschritte führen etwa dazu, dass aus dem zunächst eher allgemeinen geäußerten Wunsch „Sprachkurs“ ein ganz konkretes Angebot entwickelt werden konnte. Die Erfahrung zeigt, dass diese auf Partizipation ausgerichteten Schritte auch den Blick auf die Zielgruppe verändert. Sie werden als relevante Weiterbildungsteilnehmende im Unternehmen gesehen. Es wird zudem wahrgenommen, dass sich auch diese Mitarbeitenden stärker in betriebsinterne Themen einbringen können und dies durchaus auch zum Nutzen der Unternehmen ist.

Literatur

einigkeit, Magazin der NGG 2/2018. Verfügbar unter https://www.ngg.net/fileadmin-ngg.net/medien/2018/PDFs/einigkeit_als_PDF/e_2_18_App.pdf (Zugriff am 09.10.2020).

Produktionsschulen – ein pluralistisch-pädagogisches Bildungsangebot im Übergangssystem

MARTIN MERTENS

„Vielleicht brauchen junge Leute mit Lebensproblemen Orte, die für sie einladend sind, und Menschen, die für sie glaubwürdig erscheinen.“

CHARTON & BOJANOWSKI (1993)

Hinter sich einen Berg Sand, vor sich den Zementmischer. Seit fast einer Stunde geht Karim ohne Unterbrechung seiner Arbeit nach: Immer wieder füllt er Sand, Wasser und Zement in die runde Tonne, entleert sie und schickt mit dem fertigen Speis einen Kollegen mit der Schubkarre auf die andere Seite des Gebäudes. Fünf junge Männer sind dort damit beschäftigt, neue Fenster einzupassen. Die Zusammenarbeit funktioniert – in kleinen Schritten: Einer hält die Karre fest, ein Zweiter füllt den Zement in den Eimer. Der Dritte reicht ihn nach oben, der Vierte nimmt ihn an. Die Jugendlichen, die hier die Arbeit auf dem Bau lernen, sind keine Lehrlinge – und ohne weitere Vorbereitung in der Produktionsschule¹ werden sie auch keine. Vier der fünf haben keinen Schulabschluss, jeder hat noch andere Päckchen zu tragen, die einer erfolgreichen Lebensperspektive im Weg stehen. Was also ist hier anders als in der betrieblichen Ausbildung und wie kommen die jungen Männer doch noch zu einem Ausbildungsplatz?

Die Produktionsschulen entspringen dem Gedanken, einen Ort für junge Menschen zu schaffen, die eine andere Art des Lernens benötigen als jene, die das herkömmliche Bildungssystem kennzeichnet. Eine entscheidende Besonderheit von Produktionsschulen liegt im Konzept des kooperativ organisierten Lern- und Arbeitsprozesses begründet. Gerade für Lernungewohnte ist das Konzept der Verbindung von Arbeit, Unterricht und sozialpädagogischer Begleitung besonders lernförderlich.

Inspiriert durch die dänischen Produktionsschulen, kam es seit Beginn der 90er-Jahre deutschlandweit zur konkreten Einrichtung von Produktionsschulen. Aktuell stehen ca. 200 Produktionsschulen verteilt über das Bundesgebiet 7500 Lernenden pro Jahr offen. Die für die Produktionsschulen relevante Zielgruppe stellt sich sehr heterogen dar in Bezug auf das Alter, die individuellen Bildungsniveaus sowie den soziokulturellen Hintergrund. Die Zielgruppe sind Jugendliche und junge Er-

¹ Generell meine ich Produktionsschulen, produktionsorientierte Jugendwerkstätten und Bildungseinrichtungen (Anm. d. A.).

wachsene bis 27 Jahre und sie weist in der Regel multiple Problemlagen hinsichtlich einer Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt auf.

Das (berufs-)pädagogische Zauberwort heißt hier Produktion. Die produktive Arbeit steht im didaktischen Zentrum von Produktionsschulen und trägt dazu bei, die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung qualifiziert zu fördern – von der Selbstwirksamkeit über Teilhabe bis hin zur Alltagskompetenz.

Die Produktionsschule begegnet den aktuellen Defiziten im allgemeinbildenden und beruflichen Bildungssystem insbesondere in Bezug auf die berufliche Orientierung, die Dominanz kognitiver Lernprozesse (Sprach- und Schriftlastigkeit) und die unzureichende Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz der Jugendlichen. In der Produktionsschule wird auf die Verschulung von Lernprozessen und auf die Dominanz kognitiven Lernens zugunsten der Entwicklung praktischer Fähigkeiten und sozial-emotionaler Nachreifung verzichtet. Ein weiteres Grundprinzip von Produktionsschule ist die Verbindung von kognitiven, emotionalen und handlungsbezogenen/praktischen Lernprozessen. Lernen ist stark bedingt durch die Situation des Lernenden sowie durch die Person der „Pädagogen“ bzw. „Pädagoginnen“ (Mertens & Stang 2016). Die „Berufliche Förderpädagogik“ (Bojanowski 2013) bildet dabei sowohl die Grundlage für die bestehenden Qualitätsstandards (Bundesverband Produktionsschulen e. V. 2010) als auch für die Kompetenzen und Qualifikationen der Fachkräfte in Produktionsschulen. Das pädagogische Konzept der Produktionsschule ist konstitutiver Bestandteil der Arbeits- und Produktionsprozesse zur Förderung und Kompetenzentwicklung junger Menschen. Lernprozesse werden mit Arbeit in betriebsnahen Strukturen mit Werkzeugen und Inhalten zielorientiert verknüpft (Pantel 2013). Gerade dadurch werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die für die Aufnahme und Durchführung einer Berufsausbildung und/oder einer Erwerbstätigkeit notwendig sind, entwickelt und gefördert. In der auf soziale Bedürfnisse und Lebensperspektiven orientierten Werkstattkultur der Produktionsschule verknüpfen sich die Kultur und Geschichte der Arbeit mit den Erkenntnissen der digitalen Revolution sowie mit der Kultur der Jugend und der Idee des produktiven Lernens: eine historisch neue Gestalt von Bildung und Erziehung.

Die berufliche Bildung geht im Kern als deklarierte Absicht durchaus regelhaft vom Konzept der Handlungsorientierung aus. In der Realität praktiziert sie methodisch jedoch formelhaft und frontal, eher theorielastig. Produktionsschulen setzen das Konzept der Handlungsorientierung in die reale Herstellung gebrauchswertiger Produkte um. Das essenzielle Prinzip der Produktionsschul-Didaktik schafft Selbstständigkeit, indem es mit exemplarischer Fantasie die vollständige Handlung von der Kundenakquise über die Produktplanung und das Produktdesign, die kooperative Arbeit am Produkt bis zum Verkauf methodisch praktisch gestaltet. So verwirklicht sich das Duale real in der didaktischen Einheit von Theorie und Praxis **an einem Lernort**. Um Produktionsschulen in der deutschen Bildungslandschaft einordnen zu können, ist zunächst die aktuelle Situation des sogenannten Übergangssystems Schule-Beruf zu betrachten. Dieses besteht aus einem ganzen Bündel an Maßnahmen und Programmen, die sich an Jugendliche und junge Erwachsene beim Übergang von der

Schule in den Beruf richten. Das konkrete Angebot und die Ausgestaltung solcher Programme und Bildungsangebote sind nicht standardisiert und unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland sowie nach Zuständigkeiten auf verschiedenen administrativen und politischen Ebenen. Allen Angeboten ist gemeinsam, dass sie in der Regel nicht auf eine spätere berufliche Ausbildung angerechnet werden können.

Was sind nun die Herausforderungen für junge Menschen bei diesem Übergang in dieser bedeutenden Lebensphase? Frank Neises (BIBB) äußert sich in einem Interview folgendermaßen:

„Ein gelingender Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt ist von großer Bedeutung für Jugendliche, denn er betrifft eine wesentliche Phase ihrer psychosozialen Identitätsbildung und gesellschaftlichen Integration. Beim Erwachsenwerden müssen sie einen ‚eigenen Standort‘ bestimmen und ihren Lebens- und Berufsweg planen. Ab den letzten Schuljahren stehen sie also gleichzeitig vor den Herausforderungen, eine eigene Persönlichkeit und Identität zu finden, sich beruflich zu orientieren, selbstständig zu werden und mehr Verantwortung zu übernehmen. Diese Findungs- und Entscheidungsprozesse sind sehr anspruchsvoll und komplex. Sie hängen von vielen Faktoren ab, etwa von den sozialen Handlungsspielräumen der Jugendlichen, vom Angebot an (Berufs-)Bildungsmöglichkeiten bei ihnen vor Ort und von ihren Chancen, daran teilzunehmen. Aber auch die Erwartungen von Eltern und Freunden, die den Jugendlichen Orientierung geben, als Vorbilder dienen oder sie beraten, spielen in dieser Phase eine bedeutende Rolle. All diese Aspekte der persönlichen Entwicklung und sozialen Anerkennung sind in den Bildungsangeboten beim Übergang zu berücksichtigen.“ (Grellmann 2018)

Die betriebsnahen Strukturen (Werkstätten bzw. Dienstleistungsbereiche) der Produktionsschulen bilden das Gerüst und Werkzeug für eine arbeitsweltbezogene Berufsorientierung, -vorbereitung, -ausbildung und Nachqualifizierung im Übergang Schule-Beruf. Dabei sind die Produktionsschulen eingebettet in eine Trias von Jugendhilfe, Arbeitsförderung sowie schulische und außerschulische Berufsbildungsangebote.

Was könnten nun Produktionsschulen im Feld der Arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) leisten? Zunächst einmal ist festzuhalten: Die in den letzten Jahren durchgeführten nationalen und internationalen Schulleistungsstudien (PISA etc.) zeigen für einen Teil der Schülerschaft massive Defizite in den Grundkompetenzen, z. B. beim Lesen oder Rechnen. Diese Schülerinnen und Schüler verfügen zum Ende der Sekundärstufe I nicht oder nur partiell über hinreichende Basiskompetenzen, um eine anschließende berufliche Ausbildung erfolgreich bestehen zu können und am gesellschaftlichen Leben respektvoll teilnehmen zu können (vgl. Badel 2016). Das Gros der Teilnehmenden in Produktionsschulen fällt unter diese Rubrik. Ein weiterer zentraler Befund der empirischen Untersuchungen ist, dass die Fähigkeiten im Umgang mit der deutschen Sprache für die Arbeitsmarktintegration eine deutliche Rolle spielen. Dies trifft nicht nur im Kontext der Migration zu. Auch niedrigqualifizierte Personen ohne Migrationshintergrund können hier deutlich schlechter abschneiden als zugewanderte Akademiker. Die Sprachförderung sollte daher ebenfalls die einheimische Bevölkerung mit in den Blick nehmen. Notwendig sind dabei vor allem passgenaue Grundbildungsangebote (vgl. Geis-Thöne 2019).

Unter Grundbildung versteht Produktionsschule eine basale allgemeine schulische Bildung – also erlernbare grundlegende kognitive, soziale und personale Fähigkeiten und Fertigkeiten. Insofern ist Grundbildung implizit in allen Schulgesetzen der Bundesländer als Mindestziel des Erziehungs- und Bildungsauftrages festgelegt, allerdings wird sie dort nicht ausdrücklich definiert. Dies hat selbstverständlich erhebliche Relevanz bei der Vorbereitung auf den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses bzw. des Abschlusses Berufsreife.

Andererseits geht es um die Vermittlung von Wissen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die für die Orientierung, das aktive Handeln und die Teilhabe an der Gesellschaft wichtig sind. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen stehen auch andere Kompetenzen (Alltagskompetenzen) im Fokus, wie etwa die Fähigkeit, mit Informationstechnologien umzugehen, sich gesundheitsbewusst zu verhalten, sozial kompetent zu sein oder mit Geld umgehen zu können. Grundbildungsangebote sollten immer zum Ziel haben, Menschen dabei zu unterstützen, diese Minimalvoraussetzungen in den unterschiedlichen Anwendungspraxen zu erwerben (vgl. Koller 2018). Wenn wir unterstellen, dass das pädagogische Setting einer Produktionsschule auch für den Bereich der Grundbildung und besonders der Sprachbildung sehr günstige Lernvoraussetzungen schafft, hat dies selbstverständlich Auswirkungen für das pädagogische Konzept mit seinen Methoden und dem eingesetzten Personal.

Obwohl gute Ansätze zu erkennen sind, bleibt im Ergebnis festzuhalten, dass sich ein unklares Bild dazu zeigt, welche Anforderungen sich daraus für Produktionsschulen und deren Fachkräfte ergeben. Es zeigt sich aber auch – und insbesondere hier liegt die Chance –, dass große Spielräume bei der Entwicklung und Erprobung für ein sinnvolles Sprachförder- bzw. Grundbildungsangebot in Produktionsschulen bestehen. Solange noch keine verbindlichen Vorgaben bestehen, kann sich jede Produktionsschule ein individuelles Profil erarbeiten und umsetzen. Bezogen auf die Sprachförderung empfiehlt sich die Implementierung von Bausteinen der „Durchgängigen Sprachbildung“ in das jeweilige Produktionsschulkonzept. Hierzu liegen jedoch bislang wenige Erkenntnisse vor. Entscheidend für das Gelingen einer werkstattbezogenen Sprachförderung ist, dass von allen Beteiligten die gemeinsame Verantwortung für die Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen im Betrieb erkannt wird. Im Arbeitsalltag muss Sprachförderung tatsächlich kontinuierlich wahrgenommen werden.

Produktionsschulen bieten einen günstigen Zeitpunkt, um an den eigenen Grundbildungskompetenzen zu arbeiten. AoG in das Konzept der Produktionsschulung nachhaltig zu implementieren, wäre ein lohnendes Entwicklungsvorhaben.

Literatur

- Badel, S. (2016). Minimalanforderungen an Grundbildung – Lesen, Schreiben, Rechnen und ...? In H. G. Ebner & J. Seifried, *Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext: Programmatik – Modellierung – Analyse*, bwp@ Profil 4: Digitale Festschrift für SABINE MATTHÄUS, 1–17. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/profil4/badel_profil4.pdf (Zugriff am 29.10.2019).
- Bojanowski, A., Koch, M., Ratschinski, G. & Steuber, A. (2013). *Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher*. Münster: Waxmann.
- Bundesverband Produktionsschulen e. V. (Hrsg.) (2010). *Wo Produktionsschule drauf steht, soll auch Produktionsschule drin sein. Die Qualitätsstandards für des Bundesverbandes Produktionsschulen*. Hannover. Verfügbar unter <https://www.bv-produktionsschulen.de> (Zugriff am 29.10.2019).
- Charton, A. & Bojanowski, A. (1993). Produktionsschule bei BuntStift – ein breitgespannter Förderansatz für den Weg zu Ausbildung und Arbeit. In Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Differenzierte Wege zum Beruf*, S. 89. Berlin/Bonn.
- Geis-Thöne, W. (2019). Sprachkenntnisse entscheidend für die Arbeitsmarktintegration. In *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V.*, 46. Jahrgang, Heft 3/2019, S. 73–89.
- Grellmann, S. (2018): Der Übergangsbereich in der Berufsbildung – ungewollte Warteschleife oder „Chancenverbesserungssystem“? Bonn. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/174631/uebergangsbereich> (Zugriff am 29.10.2019).
- Koller, J. (2018). Lernort Arbeitsplatz. Nutzenargumente und Begründungsmuster von arbeitsorientierter Grundbildung. In *Zeitschrift Weiterbildung*, 6(2018), S. 28–32. Köln. Verfügbar unter https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso13/File/wb_0618_28-31.pdf (Zugriff am 29.10.2019).
- Mertens, M. & Stang, H. (2016): Produktionsschulen in Deutschland. Kassel. Verfügbar unter https://www.jugendhilfeportal.de/fileadmin/user_upload/fkp_quelle/pdf/16_06_24-Mertens_Stang_PS_in_Deutschland_%C3%9CA.pdf (Zugriff am 12.10.2020).
- Pantel, P. (2013). Produktionsschule Bielefeld – „Der Wunsch nach Theorie entsteht in der Produktion“. In *G.I.B.-Info* 3/2013, S. 32–35. Bottrop.

IV Gelingensbedingungen für Arbeitsorientierte Grundbildung und professionelles Handeln

Bedingungen und Faktoren erfolgreicher Institutionalisierung Arbeitsorientierter Grundbildung

MICHAEL SCHEMMANN

1 Einleitung

Eine der Schlüsselfragen hinsichtlich Arbeitsorientierter Grundbildung besteht darin, wie es gelingen kann, diese in Betrieben zu institutionalisieren, d. h. zu einem Teil der selbstverständlichen Aufgabe der Weiterbildung innerhalb des Betriebes und damit auch zu einem etablierten Bestandteil des betrieblichen Weiterbildungsangebotes zu machen. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (ABAG²), das gemeinsam von der Lernenden Region Köln (LRNK) sowie der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln durchgeführt wurde, ist unter anderem dieser Frage nachgegangen worden. Insgesamt konnten sechs Faktoren identifiziert werden, die die Institutionalisierung von Arbeitsorientierter Grundbildung begünstigen.

Im Folgenden werden zunächst die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen des Teilprojektes vorgestellt, ehe daran anschließend das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen dargelegt werden. Das dritte Kapitel widmet sich der Vorstellung der Befunde, wobei die identifizierten Faktoren gekennzeichnet werden. Der Beitrag schließt mit einer theoretischen Einordnung der Befunde und einem Ausblick.

2 Neo-Institutionalismus als theoretischer Rahmen

Als theoretischer Rahmen, vor dessen Hintergrund die Untersuchung entfaltet wurde, ist der Neo-Institutionalismus herangezogen worden. Dabei gilt der Neo-Institutionalismus als extrem dynamische Organisationstheorie, die gerade in der erziehungswissenschaftlichen Forschung enorme Resonanz erfahren hat (vgl. Koch & Schemmann 2009; Merkens 2011). Im Zentrum des Neo-Institutionalismus steht der Begriff der Institution. Dabei werden insbesondere jene Institutionen fokussiert, die das soziale Geschehen wesentlich beeinflussen. Es handelt sich demnach um Regeln, Normen, Werte und Überzeugungen, die Prozesse in dauerhafter Weise, verbindlich und maßgeblich in ihrer Bedeutsamkeit beeinflussen (vgl. Senge 2006, S. 35).

Die Grundlegung des Institutionenbegriffs im Neo-Institutionalismus wurde von Meyer und Rowan vorgenommen, die wiederum auf das Institutionenverständnis von Berger und Luckmann zurückgreifen. „Gemäß Berger und Luckmann sind Institutionen im Kern kollektive Wissensbestände, die in einem als Institutionalisierung bezeichneten Prozess menschlicher Interaktion durch ‚wechselseitige Typisierung‘ von Handlungen wie auch Handelnden entstehen. (...) Als externe, objektivierte Sachverhalte werden sie durch die Einbindung in bereits bestehende Sinnwelten legitimiert und bekommen für soziale Akteure den Charakter von Handlungsregeln“ (Koch 2009, S. 110–111). Meyer und Rowan fokussieren also „taken for granted“-Regeln, die zu Angleichungsprozessen oder Isomorphismus der formalen Strukturen von Organisationen führen. Denn Organisationen, so eine weitere Grundannahme des Neo-Institutionalismus, müssen sich zur Sicherung ihres Fortbestands an Umwelterwartungen anpassen, um Legitimität zu erfahren (vgl. Meyer & Rowan 2009).

In jüngeren Arbeiten ist gleichsam die Vorstellung entfaltet worden, dass sowohl individuelle als auch kollektive Akteure und Akteurinnen institutionelle Vorgaben nicht einfach passiv übernehmen, sondern sich aktiv gestaltend mit ihnen auseinandersetzen. Ausdruck findet dies im Konzept des „institutional entrepreneurs“, das auf DiMaggio zurück geht. DiMaggio hatte Ende der 1980er-Jahre angemahnt, dass sich das neo-institutionalistische Denken und Forschen (seiner Zeit) kaum mit der Entstehung, Aufrechterhaltung, Veränderung oder gar Auflösung von Institutionen befasst (vgl. DiMaggio 1988). Mit dem Fokus auf neu entstehende Institutionen sind für DiMaggio ressourcenstarke Akteurinnen und Akteure, sogenannte „institutional entrepreneurs“ (institutionelle Unternehmer), von zentraler Bedeutung. „New institutions arise when organised actors with sufficient resources (institutional entrepreneurs) see in them an opportunity to realize interests that they value high“ (DiMaggio 1988, S. 14). Die notwendige Voraussetzung für institutionelles Unternehmertum besteht in einem klar identifizierbaren „Institutionalisierungsprojekt“, das in der Wahrnehmung einflussreicher Akteure und Akteurinnen die Chance bietet, entsprechende Interessen zu verwirklichen. Inzwischen liegen verschiedene empirische Untersuchungen vor, die zeigen, dass sowohl individuelle als auch überindividuelle Akteurinnen und Akteure als institutionelle Unternehmer agieren: von Individuen über Netzwerke und soziale Bewegungen bis hin zu Organisationen oder Verbänden vor allem im Kontext von Professionen (vgl. Hardy & Maguire 2013, S. 200). Im Sinne DiMaggios betreiben institutionelle Unternehmer aktiv „institutional work“ (institutionelle Arbeit), die vor allem dann Einfluss auf die bestehenden institutionellen Strukturen ausübt, wenn die Unterstützung anderer gesellschaftlicher Gruppen gewonnen werden kann. Dies ist umso wahrscheinlicher, wenn es gelingt, das Institutionalisierungsprojekt sprachlich so zu vermitteln, dass für bereits bestehende Legitimitätsvorstellungen Anschlussfähigkeit besteht.

Überlegungen DiMaggios erfahren durch neuere Beiträge Unterstützung. Somit sind das Zusammenschmieden unterschiedlicher Akteure und Akteurinnen in neuen Konstellationen (vgl. Hardy & Maguire 2013, S. 206), die Initiierung von Seilschaften zwischen mehreren ressourcenstarken Akteuren (vgl. Walgenbach 2000)

und die Verbreitung legitimierender Erzählungen (vgl. Creed et al. 2002, S. 477 ff.) für eine sich erfolgreich verändernde institutionelle Arbeit durch institutionelle Unternehmer von zentraler Bedeutung.

3 Empirisches Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Wie einleitend bereits angedeutet, entstammen die hier vorgestellten empirischen Befunde dem Forschungsprojekt ABAG², das darauf abzielt, die individuellen, professionellen und strukturellen Wirkmechanismen arbeitsorientierter Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen zu analysieren.

Konkret sollen kompetenzorientierte Effekte auf der Lernebene von Arbeitsorientierter Grundbildung messbar und vergleichbar gemacht werden. Darüber hinaus werden Anreizmechanismen in Unternehmen erforscht und Fragen zur Professionalisierung von Lehrenden in dem spezifischen Feld der arbeitsbezogenen Alphabetisierung und Grundbildung beantwortet. Methodisch wird in unterschiedlichen Zugängen auf qualitative und quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung zurückgegriffen, wobei die hier vorgestellten Befunde der Erhebung durch leitfadengestützte Experteninterviews mit zentralen Stakeholdern in den kooperierenden Betrieben entstammen. In einer Gesamtübersicht kann das methodische Vorgehen mit Blick auf die leitfadengestützten Experteninterviews Abbildung 1 entnommen werden. Vor dem Hintergrund der Ausgangsüberlegung und der Fragestellung werden zunächst die Unternehmen identifiziert, in denen die Interviews geführt werden sollen. Dabei wird zum einen auf Unternehmen zurückgegriffen, in denen der Prozess der Institutionalisierung bereits abgeschlossen ist (Stammunternehmen), zum anderen auf Unternehmen, in denen der Prozess gerade beginnt (neu gewonnene Unternehmen). Die Rekrutierung der Interviewpartner:innen erfolgt sodann vor dem Hintergrund ihres Expertenstatus als auch der Tatsache, ob und wann sie sich für ein Interview zur Verfügung stellen können. Insgesamt werden 13 Interviews in sechs Betrieben der Automobilbranche, der Sozialdienstleistungen, der Zeitarbeit, der Verkehrsdienstleistung sowie der Logistikbranche geführt. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit der Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2003).

Neben der Analyse der Gelingensfaktoren für die Institutionalisierung werden die Interviews zudem für die Analyse des Grundbildungsverständnisses und des Wissens und Könnens von Lehrkräften im Feld der Arbeitsorientierten Grundbildung genutzt (zur Gesamtübersicht vgl. Koller et al. 2019).



Abbildung 1: Schematische Darstellung des empirischen Designs (ABAG²)

4 Begünstigende Faktoren – Befunde aus der Studie

Wie eingangs angedeutet, lassen sich insgesamt sechs Faktoren aus dem empirischen Material identifizieren, die sich als begünstigend für die Institutionalisierung von Arbeitsorientierter Grundbildung in Betrieben erweisen. Als solche lassen sich externe Impulse für Innovation, Identifizierung und Sichtbarmachung von Grundbildungsbedarfen, Konzeptmarketing als mehrperspektivische Nutzenargumentation, passgenaue Programmentwicklung unter betrieblicher Mitwirkung und geteilter Expertise, Expertise und Professionalität von Trainer:innen sowie Schneeballeffekte nach Programmende benennen. Die einzelnen Faktoren werden im Folgenden gekennzeichnet, anhand von Zitaten aus dem empirischen Material illustriert und vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen eingeordnet.

4.1 Externe Impulse für Innovation

Als erster begünstigender Faktor lässt das empirische Material schließen, dass externe Impulse für die Institutionalisierung der Innovation, d. h. Arbeitsorientierter Grundbildung, absolut notwendig sind. In den Interviews wird ersichtlich, dass für die meisten Akteure und Akteurinnen die Konzepte der Alphabetisierung und Grundbildung neu sind. Aber selbst diejenigen, die deutlich machen, mit den Konzepten bereits vertraut zu sein, benötigen externe Impulse, um den Prozess letztendlich zu beginnen. Allerdings ist der Prozessstart für diejenigen leichter, denen die Konzepte bereits bekannt sind:

„Dann hat es zwei Monate gedauert und dann hatten wir ein spannendes Projekt hier, nämlich diese Kaufleute auszubilden, das waren alles leistungsgeminderte Mitarbeiter aus dem technisch-gewerblichen Bereich und so sind wir eigentlich dann zusammengekommen.“ (I_Au_1: 150 ff.)

Ebenfalls deutlich wird, dass eine aktive innerbetriebliche Politik des lebenslangen Lernens und Trainings förderlich ist, um den Prozess auf der Grundlage von externen Impulsen weiterzuverfolgen.

„Ja natürlich ist die Bereitschaft im Unternehmen da, wir bilden extrem viel aus, auch ich sag mal Geld in die Hand zu nehmen und auszubilden.“ (I_Lo:1: Z. 320–322)

„Angereichert wird das Ganze durch ganz viele andere Sachen, die wir mittlerweile machen, weil wir uns so ein bisschen so als Bildungsträger entwickelt haben.“ (I_Au_1: Z. 29–31)

Insgesamt bleibt allerdings festzuhalten, dass es eines externen Impulses zur Institutionalisierung von Arbeitsorientierter Grundbildung bedarf. Neo-institutionalistisch lässt sich dieser Befund so einordnen, dass institutionelle Unternehmen, in diesem Falle die LRNK, das Institutionalisierungsprojekt beginnen und ebenso aktiv sogenannte institutionelle Arbeit verrichten, indem sie Einfluss auf die bestehenden Strukturen ausüben. Die Durchsetzung des Institutionalisierungsprojektes wird an jenen Stellen leichter, an denen bereits Ressourcen und institutionelle Strukturen existieren, die kombiniert und gebündelt werden können oder auf die aufgebaut werden kann.

4.2 Identifizierung und Sichtbarmachung von Grundbildungsbedarfen

Ein zweiter begünstigender Faktor besteht in der Identifizierung und Sichtbarmachung von Grundbildungsbedarfen. Anhand des empirischen Materials wird deutlich, dass es sowohl in Betrieben, in denen Grundbildungsbedarfe nicht bekannt sind, als auch in Betrieben, in denen ein entsprechendes Bewusstsein vorherrscht, wichtig ist, Grundbildungsbedarfe zu identifizieren und sichtbar zu machen.

„Und ich hab' gesagt: ‚Nö, das ist nicht unser originäres Geschäft, das sollen die mal schön bei der Volkshochschule machen oder sonst wo Kurse. Wir sind nicht dafür zuständig, das Deutsch auszubilden.‘ Sehr arrogant war ich da. [...] Wir müssen sehr viel Fachliches schulen und ne, das hat sich mir nicht so erschlossen. Ich hab' immer so gedacht, naja wer jetzt hier arbeiten will, der muss doch auch selber von sich aus interessiert sein, die Sprache zu sprechen. Aber das ist nicht so. Das ist einfach definitiv nicht so und ich hab' mich da auch sehr schnell belehren lassen, dass das eben anders ist.“ (I_Pf_1: 58 f.)

Somit ist auch auf einen weiteren Aspekt verwiesen, denn die Studie zeigt, dass die Einbindung von betrieblichen Akteurinnen und Akteuren, insbesondere von zentralen Schlüsselakteur*innen, in den Prozess der Identifizierung und Sichtbarmachung

von Grundbildungsbedarfen wichtig ist. Folgendes Zitat aus den Interviews belegt die Bedeutung der Einbindung von Akteuren und Akteurinnen vor Ort.

„Mensch, wir haben das und das vor, überlegt euch doch mal, ob nicht das oder das geht, und dann (kurze Pause) dann wird irgendwo konzeptionell gearbeitet, bei der ABAG und dann geht dann irgendwann hat man das Gefühl, da wird was entwickelt, was allen irgendwo hilft. Also auch da scheint mir das ganze Konstrukt ziemlich gut aufgestellt zu sein.“ (I_Au_1:176–178)

Theoretisch gewendet lässt sich in diesem Befund zunächst erneut die Bedeutung des institutionellen Unternehmers erkennen, der hier beginnt, Akteure und Akteurinnen zu bearbeiten und für sein Institutionalisierungsprojekt zu gewinnen. Angedeutet wird hier auch die legitimierende Erzählung, in dem Sinne, dass Grundbildung sehr wohl Aufgabe des Unternehmens ist.

4.3 Konzeptmarketing als mehrperspektivische Nutzenargumentation

Der dritte Faktor betrifft die Vermarktung des Konzeptes für die Institutionalisierung Arbeitsorientierter Grundbildung. Dabei wird deutlich, dass eine multiperspektivische Nutzenargumentation relevant wird, wobei auf der Grundlage des empirischen Materials eine Differenzierung zwischen individuellen und betriebsbezogenen Effekten nahegelegt werden kann: „Das ist so dieser Effekt privater Nutzen, aber auch geschäftlicher Nutzen, ne. Man hat beides“ (I_Pd_2_ 213 f.).

Der individuelle Nutzen wird in einem gesteigerten Selbstvertrauen bei den Teilnehmenden gesehen, das sich auf weitere Tätigkeiten auswirkt: „Weil die merken, diese Selbstsicherheit, diese Zufriedenheit, die wirkt sich auch auf andere Tätigkeiten aus“ (I_FL_1: 327 f.). Angenommen wird hier ein Erweiterungseffekt, der auch in der Debatte um die „wider benefits of adult learning“ immer wieder in den Blick gerückt wird.

Neo-institutionalistisch gewendet, ist ähnlich wie beim zweiten Befund auf die legitimierende Erzählung zu verweisen. Teil der legitimierenden Erzählung des institutionellen Unternehmers ist, dass sowohl die Individuen als auch das Unternehmen profitieren.

4.4 Passgenaue Programmentwicklung unter Mitwirkung und geteilter Expertise

Als vierter Faktor lässt sich ausweisen, dass es von großer Bedeutung ist, passgenaue Programme unter Einbeziehung von Expertise innerhalb des Betriebes zu entwickeln, die auf die expliziten Bedarfe der Betriebe abgestimmt sind: „Das Schöne ist eigentlich, dass es nicht so eine Schulung von der Stange ist. Sondern dass man wirklich sagt: Was macht ihr? Also wirklich auf den Arbeitsplatz eingeht“ (I_FL_2: 231 ff.). Dabei bezieht sich die Passung zum Betrieb nicht nur auf die Bedarfe des Betriebs, sondern zudem auf die entsprechende Vor- und Aufbereitung von Lehrmaterialien. Dies lässt sich an folgender Textstelle belegen: „Weil es etwas ist, was

wirklich absolut auf unsere Niederlassungen zugeschnitten ist, auf unseren Bedarf“ (I_Pd_2: 542 f.).

Der Einbezug der betrieblichen Akteurinnen und Akteure wird ebenfalls als ein positiver Aspekt gesehen, da somit zum einen die Partizipation, zum anderen die Berücksichtigung der vorhandenen Interessen gesichert sind:

„Es hat n Nutzen für den ganzen Markt, es ist natürlich nen Riesenvorteil, dass wir persönlich aktiv an der Entwicklung beteiligt sind. Das hilft uns natürlich, unsere Interessen, ich sag mal richtig gut unterzubringen. Die da jetzt nicht irgendwie, ich sag mal negativer Art sind, sondern unsere ganzen Fachinteressen.“ (I_Lo_2: 325 ff.)

Die Beteiligung betrieblicher Akteure und Akteurinnen wirkt auch insofern begünstigend, als sich Akteur*innen in den Betrieben durch die Beteiligungsmöglichkeit motiviert sehen, da dies von bestehender Praxis abweicht:

„Und wo man auch so Einfluss nehmen kann. Das find ich schon. Das ist sonst, ja man hat dann halt ein Thema, dazu wird ein Kurs angeboten, der Kurs wird durchgeführt und hier war das einfach toll, dass man da so mitwirken konnte von Anfang an. Das wir gesagt haben, was wollen wir da machen? Was wollen wir damit bezwecken?“ (I_Pd_2: 182 ff.)

Der vierte identifizierte Faktor lässt sich neo-institutionalistisch erneut mit einem Verweis auf den institutionellen Unternehmer einordnen. In diesem Fall schmiedet die LRNK als institutioneller Unternehmen Allianzen, indem Akteurinnen und Akteure aus dem Betrieb beteiligt werden. Zugleich entsteht auch ein weiterer Teil der legitimierenden Erzählung insofern, als die Passgenauigkeit für das Unternehmen in besonderer Weise in den Vordergrund gestellt wird.

4.5 Expertise und Professionalität von Trainer*innen

Als fünfter Faktor wird, wenig überraschend, die Expertise und Professionalität von Trainer*innen als förderlich für die Institutionalisierung der Arbeitsorientierten Grundbildung benannt. Dabei wird verdeutlicht, dass die Expertise darin besteht, eine Passung zwischen Bedarfen der betrieblichen Stakeholder einerseits und den Erwartungen der Teilnehmenden andererseits herzustellen. Insbesondere die Anpassung an den betrieblichen Kontext wird als wichtig erachtet. Ferner wird die Durchführung der Programme in höchster Qualität als Teil dieser Expertise ausgewiesen. Als solches wird aus den Interviews deutlich, dass die Trainer*innen vielfältige Kompetenzen benötigen:

„Das sind aber auch alles Leute, die, wenn ich jetzt in die Evaluation gucke, dann (...) spielt ja die Vermittlung der Fachkompetenz gar nicht immer so die zwingende Rolle, sondern oft liest man ja auch dann, wie gut sind die klargekommen mit der Gruppe, und das sind aus meiner Sicht Trainer, (...), die sowohl was die Methodenkompetenz als auch die Sozialkompetenz (...), die verstehen ihr Handwerk. [...] Und die kommen auch mit unseren Ausbildern gut klar. Das ist ja auch immer. Das ist ganz wichtig.“ (I_Au_1: 330 ff.)

Als besonders herausgehobene Kompetenzen im Feld der Arbeitsorientierten Grundbildung werden das Abdecken des ermittelten Bedarfs sowie didaktische Flexibilität benannt, was sich mit folgendem Zitat belegen lässt: „Also ich hatte schon das Gefühl, dass es echt gut angekommen ist, die Schulungen, und dass die halt auch einfach mal den Raum hatten, eben da so ein paar Wehwehchen loszukriegen“ (I_FL_2: 276 ff.).

Theoretisch gewendet, scheint in diesem Aspekt der Aspekt der Ressourcen in besonderer Weise auf. Notwendige Voraussetzung für die Institutionalisierung ist die Einsicht der institutionellen Unternehmer, dass die verfügbaren Ressourcen eine Chance zur Durchsetzung des Institutionalisierungsprojektes darstellen. Zu diesen Ressourcen lässt sich ohne Frage ein Pool an gut ausgebildeten und professionell handelnden Trainern und Trainerinnen zählen.

4.6 „Schneeballeffekte“ nach Programmende

Schließlich lässt sich auch nach Programmende ein wichtiger Faktor identifizieren, insofern, als die Verbreitung des Ergebnisses der individuellen Evaluation durch Teilnehmende bedeutsam wird: „Natürlich war es auch teilweise so, dass die Mitarbeiter gesagt haben: Hey! Beim nächsten Lehrgang möchte ich gerne mal dabei sein, ne. Das hat sich dann schon positiv herumgetragen“ (I_FL_3: 147 f.). Ein bedeutsamer Aspekt in diesem Zusammenhang ist, dass die Teilnehmenden von der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit des Angebotes überzeugt werden können:

„Das Schöne ist, die Kollegen und Kolleginnen, die bereits, ich sag mal in den Genuss des Projektes gekommen sind, die haben den Mehrwert erkannt, die wissen auch, dass die Refinanzierung relativ schnell gelingt auch, insofern würden wir da auch offene Türen einrennen, wenn wir sagen würden, wir wollen da nochmal weitermachen.“ (I_PD_2: 275 ff.)

Die so identifizierten Schneeballeffekte und positiven Auswirkungen auf die Motivation der Teilnehmenden verändern den grundlegenden Stellenwert von Grundbildung innerhalb der allgemeinen Trainingsangebote.

„Mittlerweile hat aber das auch die Runde gemacht, das ist ja oft der Schneeballeffekt: Mensch, das führt ja auch zu was! Und das war ja auch gut und das hat ja auch die Leute motiviert und die freuen sich auch und das hat wieder ein bisschen Schub gegeben. So dass ich schon glaube, dadurch, dass wir eben auch auf dem Weg hin zur Personalentwicklung sind, dass wir einen anderen Stellenwert haben und da mit Sicherheit auch mehr ins eigene Portemonnaie greifen würden.“ (I_FL_2: 166 ff.).

Insofern wird die Bedeutung für die Institutionalisierung erkennbar. Neo-institutionalistisch ist hier erneut auf die legitimierende Erzählung verwiesen. Diese wird nunmehr vor allem breiter gestreut und erreicht die potenziell Teilnehmenden. Damit erhöht sich aber zugleich auch der Einfluss bzw. der Druck auf die bestehenden institutionellen Strukturen.

5 Abschlussdiskussion und Ausblick

Auf der Grundlage der empirischen Befunde aus dem Forschungsprojekt ABAG² konnten im Anschluss an theoretische Überlegungen des Neo-Institutionalismus insgesamt sechs Faktoren identifiziert werden, die die Institutionalisierung von Arbeitsorientierter Grundbildung begünstigen. Deutlich wird, dass sich die identifizierten Faktoren über die gesamte Kette der Programmplanung, d. h. über Bedarfserhebung, Angebotsplanung, Durchführung und Evaluation, verteilen. Die identifizierten Faktoren können zugleich als Grundlage für ein zu entwickelndes Marketingkonzept dienen, um Arbeitsorientierte Grundbildung in weiteren Unternehmen zu etablieren und institutionalisieren.

Deutlich wird zudem, dass für die Institutionalisierung ein „institutional entrepreneur“ unabdingbar scheint, der unterschiedliche Akteurinnen und Akteure in neuen Konstellationen zusammenbringt (vgl. Hardy & Maguire 2013, S. 206), die Initiierung von Seilschaften zwischen mehreren ressourcenstarken Akteuren und Akteurinnen (vgl. Walgenbach 2000) anbahnt und für die Verbreitung legitimierender Erzählungen (vgl. Creed et al. 2002, S. 477 ff.) sorgt. In diesem spezifischen Fall hat die LRNK diese Rolle übernommen. Im Sinne des Transfers legen unsere Befunde nahe, dass bei dem Institutionalisierungsprojekt „Arbeitsorientierte Grundbildung“ ein institutioneller Unternehmer unbedingt notwendig ist.

Literatur

- Creed, W. E. D., Scully, M. A. & Austin, J. A. (2002). Clothes make the person? The tailoring of legitimating accounts and the social construction of identity. In *Organization Science*, 13 (5), S. 475–496.
- DiMaggio, P. J. (1988). Interest and agency in institutional theory. In L. G. Zucker (Hrsg.), *Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment*, S. 3–21. Cambridge, MA: Ballinger Publishing Company.
- Hardy, C. & Maguire, S. (2013). Institutional Entrepreneur. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sehlin & R. Suddaby (Hrsg.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, S. 198–217. London: Sage.
- Koch, S. (2009). Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien*, S. 110–133. Wiesbaden: VS.
- Koch, S. & Schemmann, M. (2009). Entstehungskontexte und Grundlegungen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien*, S. 20–28. Wiesbaden: VS.

- Koller, J., Klinkhammer, D. & Schemmann, M. 2019. *Arbeitsplatzorientierte Grundbildung und Alphabetisierung: Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Merkens, H. (2011). *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien*, S. 28–57. Wiesbaden: VS.
- Senge, K. (2006). Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In K. Senge & K.-U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus*, S. 35–47. Wiesbaden: VS.
- Walgenbach, P. (2000). *Die normgerechte Organisation. Eine Studie über die Entstehung, Verbreitung und Nutzung der DIN EN ISO 9000er Normenreihe*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Sozialpartnerschaftlicher Ansatz in der Arbeitsorientierten Grundbildung: die Rolle von Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen

SABINE SCHWARZ

Dr. Sabine Schwarz (Lernende Region – Netzwerk Köln e.V.) spricht mit **Barbara Menke** (Geschäftsführerin des Bundesarbeitskreises ARBEIT UND LEBEN e.V.) und **Dr. Peter Janßen** (Geschäftsführer des Bildungswerks der Nordrhein-Westfälischen Wirtschaft e.V. (BWNRW)).

ARBEIT UND LEBEN ist eine Weiterbildungseinrichtung, die vom Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und Deutschen Volkshochschulverband (DVV) getragen wird. ARBEIT UND LEBEN verfügt über jahrelange Erfahrungen in der Arbeit mit Betriebs- und Personalräten, Erfahrungen in der Personal- und Organisationsentwicklung sowie in der Durchführung von Qualifizierungen mit Beschäftigten. Der Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN ist Projektträger des Verbundprojektes „BasisKomPlus – BasisKompetenz am Arbeitsplatz stärken“ (www.basiskom.de).

Das Bildungswerk der Nordrhein-Westfälischen Wirtschaft e.V. wurde 1971 von den Arbeitgeberverbänden Nordrhein-Westfalens gegründet. Von einer nach dem nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetz anerkannten Weiterbildungseinrichtung unterstützt es insbesondere Unternehmen und Verbände in Nordrhein-Westfalen bei der Sicherung des Fachkräftebedarfs durch Bildungsangebote, Projekte und Netzwerkaktivitäten. Das BWNRW beteiligt sich in einem Konsortium mehrerer Bildungswerke der Wirtschaft unter Federführung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) an dem bundesweiten Projekt „AlphaGrund qualifiziert – Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (<https://www.alphagrund-projekt.de>).

Dr. Sabine Schwarz: Ihre Einrichtungen sind Partner der AlphaDekade und Sie beide engagieren sich seit vielen Jahren im Bereich der Arbeitsorientierten Grundbildung. Im Auftrag der Landesregierung in NRW haben Sie gemeinsam 2014 und 2016 zwei gut besuchte Grundbildungstage ausgerichtet und erklärt, dass Arbeitsorientierte Grundbildung vor allem dann Erfolg versprechend ist, wenn Interessen sowohl von Arbeitgebenden als auch von Arbeitnehmenden berücksichtigt sind. Welche gemeinsamen Zielsetzungen verfolgen Sie und wo gibt es vielleicht Unterschiede?

Dr. Peter Janßen: Bei einem solch sensiblen gesellschafts- und bildungspolitischen Thema ist es besonders wichtig, Vertrauen zu erzeugen, um Betroffene im Betrieb zu erreichen. Eine funktionierende betriebliche Sozialpartnerschaft ist dafür eine

zentrale Voraussetzung. Wenn die Bildungseinrichtungen der Gewerkschaften und der Arbeitgeberverbände bei diesem Thema gemeinsam agieren, trägt dies dazu bei, Vertrauen im Betrieb zu erzeugen. Unterschiede gibt es sicherlich in der Art der Ansprache und der Argumentation.

Barbara Menke: Die Gemeinsamkeiten lassen sich klar definieren: Aus beiden Perspektiven heraus wollen wir dazu beitragen, dass die Beschäftigten ihre Arbeit gut machen können. Damit geht sicherlich einher, auch einen reibungslosen Betriebsablauf zu ermöglichen. Eine gemeinsame Zielsetzung ist auch darin zu sehen, die Mitarbeitenden in ihren vorhandenen Ressourcen zu stärken und dort, wo es Qualifizierungsbedarf gibt, entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten. Auch besteht eine Gemeinsamkeit darin, grundsätzlich die Weiterbildungsbeteiligung von sogenannten Geringqualifizierten zu erhöhen. Zudem gibt es eine hohe Übereinstimmung darüber, dass der Arbeitsplatz ein geeigneter Ort ist, um Grundbildungsangebote umzusetzen. Einig sind wir uns auch dahingehend, dass der Ansatz der Arbeitsorientierten Grundbildung im Betrieb erfolgreich ist, um neue Zugänge zur Zielgruppe zu finden. Sozialpartnerschaftlich zu agieren, bedeutet, zu einem Interessenausgleich zu kommen. Insofern würde ich nicht von zentralen Unterschieden an dieser Stelle sprechen, sondern viel mehr betonen, dass die jeweiligen Parteien aus ihrer Perspektive agieren, im Zentrum aber eben ein Ausgleich der Interessen steht.

Dr. Sabine Schwarz: Jetzt betonen Sie beide stark die Gemeinsamkeiten. Ich möchte aber noch nicht ganz aufgeben und frage deshalb nochmals nach den Unterschieden.

Barbara Menke: Die Interessen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern wahrzunehmen ist die grundlegende Aufgabe von Gewerkschaften. Aus diesem Selbstverständnis heraus sind wir der festen Überzeugung, dass Fragen von Grundbildung in gewisser Weise auch ein Teil von Interessenvertretung sind. Deshalb geht es etwa in den Grundbildungsangeboten von BasisKomPlus nicht nur um einen Kompetenzzuwachs der Mitarbeitenden, damit die alltägliche Arbeit im Ablauf besser erledigt werden kann, sondern auch um die Stärkung, eigene Interessen artikulieren zu können. Grundsätzlich sind Fragen der Mitbestimmung und Interessenvertretung nicht das Privileg von Gruppen, die Schriftsprache gut beherrschen. Daher ist es unser besonders Ziel, im Betrieb Menschen mit geringer Literalität anzusprechen und sie in ihren Potenzialen auch mit Blick auf eine aktive Rolle in der Arbeitnehmervertretung zu stärken.

Dr. Peter Janßen: Als Bildungseinrichtung, die von den Arbeitgeberverbänden in NRW getragen wird, befassen wir uns mit gesellschaftspolitischen Themen und sind zugleich Dienstleister für Unternehmen und deren Beschäftigte. Arbeitsorientierte Grundbildung hilft einerseits den Betroffenen unmittelbar an ihrem Arbeitsplatz und erhöht deren Beschäftigungsfähigkeit. Andererseits dient sie zugleich der Fachkräftesicherung und ist daher auch im Interesse der Unternehmen. Im Übrigen ergeben sich in der Regel auch unmittelbar Verbesserungen der Betriebsabläufe – eine klassische Win-win-Situation also.

Dr. Sabine Schwarz: Wie kann man sich denn eine sozialpartnerschaftliche Zusammenarbeit konkret vorstellen? Was machen Sie gemeinsam?

Dr. Peter Janßen: Wie Sie einleitend bereits erwähnten, haben wir in NRW zusammen die sogenannten Grundbildungstage organisiert und durchgeführt. Diese größer angelegten Sensibilisierungsveranstaltungen mit Praxisbeispielen aus Betrieben und unter Beteiligung der zuständigen Minister und Ministerinnen sowie der Verbandsspitzen waren aus meiner Sicht sehr erfolgreich und haben einen wichtigen Beitrag zur Verbreitung des Themas geleistet. Zudem gibt es einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch im Rahmen der AlphaDekade-Projekte, den wir zukünftig wohl noch intensivieren werden.

Barbara Menke: Auch bei anderen Fachtagungen oder in Arbeitskreisen tauschen wir uns ganz praxisnah und intensiv beispielsweise darüber aus, welche Bedingungen im Betrieb gegeben sein müssen, welche Lernangebote zielführend sind und wie eine erfolgreiche Umsetzung von Grundbildung aussehen kann. Professionalisierungsfragen und Fragen der nachhaltigen Implementierung von Grundbildungsangeboten im Betrieb sind ebenfalls ein gemeinsames Thema. Die Frage, wie mittel- und langfristige Strukturen aufgebaut werden können, um Grundbildung auch in den nächsten Jahren erfolgreich anbieten zu können, wird von uns ebenfalls im Austausch bearbeitet. Sicherlich ein drängendes Thema für die nächste Phase der Dekade.

Dr. Sabine Schwarz: Jetzt sind wir schon tief ins Thema der sozialpartnerschaftlichen Zusammenarbeit eingestiegen. Ich würde an dieser Stelle gerne nochmals einen Schritt zurückgehen und Sie beide fragen, was Arbeitsorientierte Grundbildung eigentlich bedeutet. Wie lauten Ihre Definitionsvorschläge?

Dr. Peter Janßen: Arbeitsorientierte Grundbildung ist ein innovatives Element betrieblicher Weiterbildung, mit dem insbesondere gering qualifizierte, meist an- und ungelernete sowie gering literalisierte Beschäftigte angesprochen werden. Es geht dabei im Kern um die Vermittlung grundlegender Kompetenzen, über die man mindestens verfügen sollte, um am Arbeitsleben teilnehmen zu können. Ein besonderes Kennzeichen und auch Erfolgskriterium ist die Orientierung an den tatsächlichen Anforderungen des Arbeitsplatzes. Bevorzugter Lernort ist also der Betrieb, weil arbeitsplatznahe Lernformen für die Betroffenen in der Regel am besten geeignet sind, konkrete Lernfortschritte zu erzielen und die eigene Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern.

Barbara Menke: Wir definieren Arbeitsorientierte Grundbildung als eine individuelle, betriebsbezogene Dienstleistung, die insbesondere Lern- und Bildungsmöglichkeiten für an- und ungelernete Beschäftigte bzw. sogenannte Geringqualifizierte am Lernort Betrieb bietet und inhaltlich Themen am Arbeitsplatz und bei der Arbeit fokussiert. Ziel ist es, die berufliche Handlungsfähigkeit und die Persönlichkeitsentwicklung insgesamt zu stärken und Beschäftigten eine Gelegenheitsstruktur für Bil-

dung zu bieten, die auch über die direkte Verwertbarkeit am Arbeitsplatz hinausreicht.

Dr. Sabine Schwarz: Gibt es bestimmte Themen oder Fragestellungen im Bereich der Arbeitsorientierten Grundbildung, zu denen geforscht werden sollte?

Dr. Peter Janßen: Eine interessante Forschungsfrage könnte sein, inwiefern sozialpartnerschaftliche Arrangements einen Beitrag zur nachhaltigen Implementierung von Arbeitsorientierter Grundbildung als Bestandteil der Personalentwicklung im Betrieb sein können und wie diese ausgestaltet sein sollten. Ich halte dies für einen bislang eher unterschätzten Gelingensfaktor.

Barbara Menke: Uns interessiert z. B. die Forschungsfrage, wie die Lernmotivation, die im Kontext der arbeitsweltorientierten Grundbildung vorhanden ist, bei den Teilnehmenden gehalten werden und ggf. in kontinuierliche Bildungsprozesse überführt werden kann. Auch der Bereich der Professionalisierung ist ein zentrales Forschungsfeld.

Dr. Sabine Schwarz: Sie befassen sich schon viele Jahre mit dem Thema. Wenn Sie zehn Jahre zurückblicken, wie hat sich das Thema in diesem Zeitraum verändert?

Dr. Peter Janßen: Alphabetisierung und Grundbildung sind als gesellschaftspolitisches Thema längst nicht mehr in dem Maße stigmatisiert wie vor zehn Jahren. Auch die Arbeitsorientierte Grundbildung ist inzwischen in vielen Unternehmen als Baustein betrieblicher Weiterbildung und Personalentwicklung akzeptiert, wenn auch noch nicht flächendeckend. Grundbildung wird dabei immer häufiger als Baustein der Fachkräftesicherung wahrgenommen.

Barbara Menke: Das nehme ich auch so wahr, dass die Aufmerksamkeit für das Thema Grundbildung insgesamt größer geworden ist. Sowohl in der Bildungspolitik und Fachöffentlichkeit als auch in der Arbeitswelt und im unternehmerischen Umfeld. Arbeitsorientierte Grundbildung wird dabei auch im Zusammenhang mit allgemeinen Entwicklungstendenzen wie etwa der Digitalisierung in der Arbeitswelt gesehen. In diesem Zusammenhang gibt das Thema Grundbildung auch erneut Anlass, die strukturellen Benachteiligungen von bestimmten Gruppen in der Teilhabe und Teilnahme an Weiterbildung, allgemein und an beruflicher Weiterbildung, neu zu diskutieren und hierfür Erfolg versprechende Ansätze zu finden wie eben die „aufsuchende Arbeit“ im Betrieb.

Dr. Sabine Schwarz: Wenn Sie nicht zurück, sondern nach vorn blicken: Was müsste Ihrer Meinung nach passieren, damit das Thema aus der Projektförderung ins Regelsystem übergehen kann?

Barbara Menke: Es ist eine zentrale Herausforderung, zu definieren, was denn ein Regelsystem sein kann. Aus meiner Sicht wäre zunächst ein Regelsystem für arbeitsweltorientierte Grundbildung aufzubauen. Die bisherigen Modellerfahrungen zeigen einige Indikatoren, die gegeben sein müssen, um Arbeitsorientierte Grundbildung regelhaft anbieten zu können. Das heißt, es ist die Aufgabe der zweiten Phase der

Dekade, gemeinsam zu überlegen, wie ein solches Regelsystem aussehen kann. Ein Transfer in ein bestimmtes Regelsystem liegt nicht auf der Hand, zumal nicht geklärt ist, in welches Regelsystem ein Übergang erfolgen soll: in die allgemeine Weiterbildung, in die berufliche Bildung oder in die betriebliche Verantwortung. Hier sehe ich den stärksten Diskussions- und Entwicklungsbedarf.

Dr. Peter Janßen: Meiner Einschätzung nach müssten vor allem die verschiedenen Ministerien auf Bundes- wie auf Landesebene enger und transparenter zusammenarbeiten. Bereits vorhandene Fördermöglichkeiten sollten besser verzahnt genutzt, aber auch weiterentwickelt werden können. Im Rahmen der AlphaDekade sollten weiterhin sogenannte „Kümmerer“, insbesondere bei den Bildungseinrichtungen der Sozialpartner, finanziert werden, die über ihre Netzwerke weiterhin für eine nachhaltige Akzeptanz des Themas in den Betrieben sorgen.

Dr. Sabine Schwarz: Ich möchte Ihnen zum Schluss noch die Gelegenheit zu einer kurzen Lobhudelei geben. Welches Lob sprechen Sie dem jeweils anderen Sozialpartner aus?

Dr. Peter Janßen: Dass wir bei einem so wichtigen gesellschaftspolitischen Thema auf gelebte Sozialpartnerschaft setzen können und durch vertrauensvolle Zusammenarbeit auf der Ebene der Bildungseinrichtungen der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften die betriebliche Sozialpartnerschaft stärken, finde ich bemerkenswert. Ich finde es gut, dass wir hier sehr unideologisch und pragmatisch zusammenwirken.

Barbara Menke: Uns hat besonders gut gefallen, dass wir jederzeit einen sehr fachlich orientierten Diskurs darüber führen konnten, wie es gelingen kann, arbeitsweltorientierte Grundbildung in den Betrieben zu etablieren. Das war und ist eine gute Basis für die Kooperation. Transparenz und Offenheit in der fachlichen Diskussion haben dazu geführt, dass wir gemeinsam daran gearbeitet haben, die Angebote für die Beschäftigten zu optimieren. In der Öffentlichkeit für die gemeinsame Sache zu stehen und sich gemeinsam in den zahlreichen Kooperationsveranstaltungen und Gremien für diesen Arbeitsansatz stark zu machen, ist eine ausgesprochen positive Erfahrung und dient der Verankerung der Arbeitsorientierten Grundbildung. Dies möchten wir gerne weiterführen.

Dr. Sabine Schwarz: Das wäre ein zu harmonisches Ende für dieses Gespräch. Deshalb meine letzte Frage: Welche Hausaufgaben geben Sie dem jeweils anderen Sozialpartner auf?

Barbara Menke: Keine Hausaufgaben, sondern vielmehr den Wunsch, künftig noch enger zusammenzuarbeiten. So können wir den gesamten Arbeitsbereich fachlich weiterentwickeln und zusammen daran arbeiten, die arbeitsweltorientierte Grundbildung zu einem kontinuierlichen Bereich der Weiterbildung zu etablieren.

Dr. Peter Janßen: Manchmal würde ich mir wünschen, dass die andere Seite noch ein etwas positiveres Arbeitgeberbild transportiert und in der gewerkschaftlichen Bil-

dungsarbeit nicht zu sehr mit negativen Stereotypen arbeitet. Dies könnte noch stärker dazu beitragen, Vorurteile abzubauen und Akzeptanz für unser gemeinsames Anliegen zu erzeugen.

Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis bei der Entwicklung und Verbreitung von Lehr- und Lernmaterialien für die Pflegehilfe

STEFFI BADEL, ANNIKA LÖBSIN, PATRICK RICHTER, REGINA RYSSEL UND LEA SCHÜLE

Vorbemerkung

Aussagen über die Zukunft der Pflege sind schwer eindeutig zu treffen. Die Vielzahl von Prognosen haben eines gemeinsam: Unter Verwendung der Status-quo-These, die besagt, dass sich Krankheiten und Alter so entwickeln wie derzeit, wird sich sowohl der Fachkräftemangel in den kommenden Jahren weiter verschärfen als auch die Anzahl Pflegebedürftiger massiv zunehmen. Zwar steigt sowohl die Zahl an erwerbstätigen Alten- und Krankenpflegekräften als auch an Auszubildenden in der Pflege, dennoch deckt die Beschäftigungsquote derzeit und vor allem in Zukunft nicht den Personalbedarf in diesem Sektor. Der Gesamtbedarf für 2030 liegt bei 737.000 Pflegekräften (das entspricht 520.000 vollzeitäquivalenten (VZÄ) Pflegekräften) (vgl. Prognos AG 2012).

Diese hohe Zahl an benötigten Pflegekräften wird voraussichtlich nicht ausschließlich mit examinierten Pflegefachkräften besetzt. Ein Großteil pflegerischer Tätigkeiten wird heute und in Zukunft von Pflegehilfskräften übernommen. In der Altenpflege liegt der Anteil der Pflegehilfskräfte bei etwa 50 Prozent. Schon allein diese Zahlen zeigen die hohe Bedeutung und Unverzichtbarkeit der Hilfskräfte für die Pflegebranche. Pflegehelfer*innen übernehmen Aufgaben bei der Betreuung von älteren und pflegebedürftigen Personen, die in anderen Fällen die pflegenden Angehörigen übernehmen würden. Die Tätigkeiten sind breit gefächert. Sie reichen von Waschen oder Frisieren über Begleitung zu Ärzten bis hin zu Hilfen bei der Nahrungsaufnahme oder im Haushalt. Die Pflegehilfskräfte leisten durch ihre Arbeit einen erheblichen Beitrag zur Unterstützung und Entlastung des examinierten Pflegepersonals.

Dass diese Tätigkeiten eine solide Grundqualifikation der Pflegehilfskräfte voraussetzen, liegt dabei auf der Hand. Dies gilt für diejenigen, die bereits in diesem Feld arbeiten, aber auch für Interessierte, die in diese Branche einsteigen wollen. Auch im Pflegebereich werden, wie in anderen Branchen auch, die Anforderungen an das Personal immer höher. So wird beispielsweise auch von Pflegehilfskräften ein gewisses Maß an digitaler Kompetenz erwartet. Gegenwärtig existiert kein bundes einheitliches Curriculum zur Qualifizierung von Pflegehilfskräften. Bestenfalls gibt es länderspezifische Vorgaben mit unterschiedlichen Zeitrichtwerten und oft stark differierenden inhaltlichen Anforderungen. Während die Pflegehilfeausbildung lan-

desrechtlich organisiert ist, erfolgt die Ausarbeitung der Curricula für den Pflegebasispass institutionsspezifisch und ist häufig an den jeweils aktuellen Bedarfen vor Ort ausgerichtet. Gemeinsam ist diesen unterschiedlichen Qualifizierungsangeboten jedoch, dass sie auf eine praktische Tätigkeit in der Pflege vorbereiten und die Aneignung solider fachlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen der Lernenden unterstützen sollen.

Genau hier setzt die Projektarbeit in INA-Pflege und im Nachfolgeprojekt INA-Pflege 2 an. In einer interdisziplinär zusammengesetzten Gruppe arbeiteten Wissenschaftler*innen aus unterschiedlichen Fachrichtungen mit Praktiker*innen, die in und für die Pflegehilfe tätig sind, kooperativ zusammen. Ohne diese enge Zusammenarbeit mit den Praxisvertreter*innen wären die erstellten Produkte von INA-Pflege undenkbar. Ziel des vorliegenden Beitrags ist, diese kooperative Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis in unserer Projektarbeit zu beschreiben. Dabei wird die Interdependenz von Wissenschaft und Praxis anhand ausgewählter Vorgehensweisen unserer Projektarbeit diskutiert.

Das Projekt INA-Pflege 2

Mit dem Projekt INA-Pflege wollen wir einen Beitrag dazu leisten, Menschen mit Grundbildungsschwächen für die anspruchsvolle Arbeit in der Pflege zu qualifizieren. Dies betrifft sowohl Personen, die für die Arbeit in der Pflege gewonnen werden, als auch diejenigen, die schon in der Pflegehilfe arbeiten. Ein Schwerpunkt der Projektarbeit ist die Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien für die Qualifizierung von Pflegehilfskräften. Mit diesen Materialien werden Verantwortliche in der Pflegehilfeausbildung dabei unterstützt, dass ihre Lernenden den nötigen Grundbildungsanforderungen des Berufsfeldes im Lesen, Schreiben, Rechnen und Kommunizieren gerecht werden können. Dabei sind Grundbildungsinhalte eng verzahnt mit Fachinhalten der Pflege. Somit werden nicht nur schriftsprachliche Kompetenzen erworben, sondern ebenfalls anwendungsbezogene Fachkompetenzen.

Im Jahr 2015 veröffentlichten wir die INA-Pflegehilfe-Toolbox 1 (Badel, 2017, Aufl. 3) mit rund 700 Seiten Lehr- und Lernmaterialien, die im Unterricht zur Ausbildung von Pflegehilfskräften und in Kursen zum Erlangen der Pflegebasisqualifizierung eingesetzt werden können. Im Rahmen der Nationalen Dekade zur Alphabetisierung und Grundbildung wurde uns die Möglichkeit gegeben, in unserem Transferprojekt INA-Pflege 2 die Arbeiten fortzuführen und weiterzuentwickeln. So konnten zwei weitere Toolboxes fertiggestellt werden. Insgesamt stehen in den drei Bänden Lehr- und Lernmaterialien für die folgenden 13 Themen (Module) einschließlich didaktisch-methodischer Hinweise, Praxisbeispielen sowie Weiterbildungs- und Sensibilisierungsmaterialien zur Verfügung: Kommunikation, Beobachtung, Gewalt, Sterben und Tod, Wahrnehmung, Pflegedokumentation, Rechtliche Grundlagen, Häufige Krankheitsbilder im Alter, Prophylaxen, Ernährung, Sexualität im Alter, Interkulturelle Herausforderungen, Stress und Belastungen im Beruf.

Kennzeichnend für die Projektarbeit in INA-Pflege und im Nachfolgeprojekt INA-Pflege 2 war die enge Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen während der gesamten Projektlaufzeit, angefangen bei der Konzeptionierung der beiden Projekte über die Durchführung dieser bis hin zur Phase der Fertigstellung, Evaluation und Verwertung der entstandenen Produkte.

Wissenschaft und Praxis in der Projektarbeit

Projekte, in denen Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen zusammenarbeiten und gemeinsame Produkte erstellen, sind zweifelsohne spannend und sinnvoll, stellen aber auch gleichzeitig für beide Seiten eine Herausforderung dar. Herausfordernd vor allem, weil sowohl Wissenschaftler*innen als auch Praktiker*innen ihre gewohnten und oft auch bewährten Komfortzonen ihrer Arbeiten im eigenen Feld verlassen müssen, sich auf die jeweils andere Seite einstellen und sich immer wieder selbst reflektieren müssen. Vertreter*innen beider Seiten sind mit einer ganzen Reihe von Vorurteilen konfrontiert: Wissenschaftler*innen agierten aus einem Elfenbeinturm heraus, seien fern der Realität und ihre Forschungsergebnisse mögen zwar in ihre theoretischen Konzepte passen, seien jedoch nur marginal in der Praxis anwendbar. Praktiker dagegen dächten und agierten eher enger und bezögen wissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungen nur marginal in ihre Arbeit ein. Ihr Fokus liege eher in einem unmittelbar zu verwertenden Rahmen und bezöge sich oft nur auf die eigene konkrete Einrichtung. Wissenschaft und Praxis erhalten unter diesen Umständen klare Rollenzuschreibungen. Die Wissenschaft nutzt die Praxis primär als Objekt der Forschung; die Praxis braucht die Wissenschaft als Legitimation für das eigene Handeln. Wissenschaft und Praxis sind hierbei sowohl durch Distanz als auch durch gegenseitige Abhängigkeiten geprägt.

Diesen genannten Vorurteilen und Distanzen gilt es, in unserer Projektarbeit produktiv zu begegnen. Durch eine enge Zusammenarbeit von Akteur*innen aus Wissenschaft und Praxis als methodische Grundlage für das Vorgehen im Projekt INA-Pflege 2 war es möglich, solche Rollenzuweisungen zu überwinden.

Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis bei der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für die Pflegehilfe

Das Projekt INA-Pflege und das Transferprojekt INA-Pflege 2 lag zwar in der Verantwortung der Projektgruppe der Humboldt-Universität zu Berlin, jedoch wurde über die gesamte Projektdauer in einem interdisziplinären Team aus Wissenschaftler*innen, Lehrpersonen aus Schulen und Bildungsträger, Pflegepraktiker*innen und Vertreter*innen der kommunalen, landes- und bundespolitischen Ebene gearbeitet. Die Beteiligten tauschten sich in einem kontinuierlichen projektbegleitenden Prozess etwa über Bildungsbedarfe, Inhalte, methodisch-didaktische Zugänge, zielgruppen-

spezifische Besonderheiten bis hin zur Gestaltung von Arbeitsblättern und Disseminationsstrategien aus.

Auswahl der Themen

Um passgenaue Lehr- und Lernmaterialien erstellen zu können, die in der Qualifizierung zum Pflegebasispass Verwendung finden, war es notwendig, in einem ersten Schritt diejenigen Themen zu identifizieren, zu denen die Lehrenden Materialien benötigen. Die Themen richten sich zuvorderst an dem aktuellen Bedarf von Lehrkräften der Pflegehilfe aus. Um diese Bedarfe der Bildungsanbieter zu ermitteln, wurden zu Beginn der Projektarbeit sowohl in INA-Pflege als auch im Nachfolgeprojekt INA-Pflege 2 Lehrende mithilfe einer standardisierten schriftlichen Befragung gebeten, Themenbereiche und Übungsformen zu nennen, für die sie sich Lehr- und Lernmaterial wünschen (vgl. Stuckatz & Wagner 2014). Befragt wurden Dozierende der Pflege, Lehrkräfte für Gesundheitsberufe, Leiter*innen von Pflege- und Altenpflegeschulen und auch examinierte Krankenpfleger bzw. Krankenschwestern, die entweder komplette Pflegebasiskurse unterrichten oder in einzelnen Themengebieten spezialisiert sind (beispielsweise Grundpflege, Arbeitsschutz, Ernährung, Kommunikation, Hygiene, Dokumentation, Erste Hilfe). Die ermittelten Bedarfe an Lehr- und Lernmaterialien ähnelten sich stark trotz unterschiedlicher Erhebungszeitpunkte. So nannten die Befragten vor allem Themen wie Beobachtung, Wahrnehmung, Kommunikation und Pflegedokumentation. Die Bearbeitung solcher Themen im Zusammenhang mit Grundbildung bringt dabei besondere Herausforderungen mit sich. Im ersten Projekt INA-Pflege wurden zu den in der Prioritätenliste zuvorderst genannten sieben Themen Lehr- und Lernmaterial erstellt, im Projekt INA-Pflege 2 dann zu weiteren sechs Themen. Neben den Themen für Lehr- und Lernmaterial wurden die Praktiker*innen zudem nach ihren Wünschen für Aufgaben- und Übungsformen befragt. Ein besonderer Bedarf bestand dabei an Übungen mit pflegebezogenen Inhalten, die die unterschiedlichen (schriftsprachlichen) Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen. Auch lieferten die Praktiker*innen konkrete Hinweise, welche Schwierigkeiten ihrer Lerner*innen mit geringen Grundbildungskennntnissen haben. Besondere Probleme bereiteten etwa das verstehende Lesen von fachspezifischen Texten, undifferenzierte Arbeitsanweisungen, Dokumente zum Selbstlernen und stark komprimierte Informationen.

In einem nächsten kollaborativen Schritt wurden diese Ergebnisse in gemeinsamen Diskussionsrunden von befragten Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen vorgestellt und spezifiziert. Da sich die Antworten der Befragung auf sehr große, umfassende Inhaltsbereiche bezogen, wurde in Gruppendiskussionen eine Eingrenzung vorgenommen unter dem Aspekt der Passung zu den Tätigkeitsanforderungen in der Pflege, den Inhalten der Qualifizierung zum Pflegebasispass, aber auch hinsichtlich didaktisch-methodischer Gestaltungsmöglichkeiten.

Lernen Erwachsener mit Grundbildungsbedarf

Neben der gemeinsamen Erarbeitung der Themen kam ein weiteres Anliegen zur Sprache. Die befragten Praktiker*innen äußerten ihren Bedarf nach weiterführenden und tiefer greifenden Informationen zum Lernen von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarfen, um im Unterrichtsgeschehen zielgruppenorientiert und kompetent handeln zu können. Bisher existiert kein wissenschaftlicher Diskurs zur Didaktik für die Grundbildung im Bereich der Pflegehilfe. So lässt sich bis dato noch nicht wissenschaftlich herleiten, welche Inhalte mit welchen Methoden unter welchen Bedingungen sinnvoll vermittelt werden können. Dies war Anlass, auch zu diesem Themenfeld eine Verständigung seitens der Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen anzugehen und sowohl die Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung als auch der Pflegedidaktik zu nutzen für die Weiterentwicklung eines Konzeptes, wie das Thema Grundbildung Erwachsener in der Pflegehilfe umgesetzt werden kann. Die Ergebnisse dieser Diskussionen sind vor allem in die Erstellung eines Handbuchs¹ eingeflossen, das der ersten INA-Pflegehilfe-Toolbox beiliegt.

Weitere gemeinsame Projektaktivitäten von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen

Neben Fragen zum Lernen Erwachsener mit Grundbildungsbedarf wurden Themen wie beispielsweise Arbeitsplatzorientierte Grundbildung, Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, Sprachförderung im Sinne eines integrierten Sprachfördermodells oder Anforderungen an die Gestaltung von schriftlichen Lehr- und Lernmaterialien einschließlich des Einsatzes dieser diskutiert. Dabei haben sowohl die Praktiker*innen als auch die Wissenschaftler*innen ihre Erfahrungen zu diesen Themen eingebracht und an dem gemeinsamen Ziel der Erstellung einer Toolbox mit passgenauen Arbeitsblättern mitgewirkt.

Erste inhaltliche Erarbeitung der Arbeitsblätter durch die Praktiker*innen

Da die Projektmitarbeitenden nicht unmittelbar in Qualifizierungsvorhaben der Pflegehilfe tätig sind, wurde die Expertise der Lehrenden einbezogen, die selbst in der Ausbildung zur Pflegehilfe oder in Qualifizierungsmaßnahmen zum Pflegebasispass unterrichten. Diese Praktiker*innen entwickelten einen Erstentwurf der Unterrichtsmaterialien zu den einzelnen Themen. Das heißt, sie trafen damit Entscheidungen bzgl. der horizontalen und vertikalen Reduktion und beeinflussten auf diese Weise, in welcher Breite und Tiefe die Inhalte bearbeitet werden sollen. Diese Vorschläge wurden in mehreren „Schleifen“ immer wieder diskutiert und an den gemeinsam im Vorfeld erarbeiteten theoretischen Grundlagen überprüft. So wurde beispielsweise geprüft, ob die Materialien den Anforderungen an die Erstellung von Unterrichtsmaterialien für Menschen mit geringeren Grundbildungskennntnissen entsprechen oder inwieweit die Kriterien der Besonderheiten des Lehrens und Ler-

¹ Das Handbuch richtet sich an Lehrende und Bildungsberater*innen im Berufsfeld Pflegehilfe. Es bietet auf 170 Seiten Informationen zu den Themen Arbeitsplatzorientierte Grundbildung, Lernen im Erwachsenenalter, methodisch-didaktische Fragestellungen des Unterrichts in der Pflegehilfe und Sprachförderung.

nens Erwachsener berücksichtigt werden. Nach mehrfacher Überarbeitung der Lehr- und Lernmaterialien wurden diese im Unterricht beispielhaft verwendet und evaluiert. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Lernenden wurden im Anschluss interviewt. Auf diese Weise wurden Verbesserungsvorschläge aufgenommen und eingearbeitet, z. B. zur verständlicheren Formulierung von Arbeitsaufträgen oder zur Arbeit mit Fachbegriffen. Darüber hinaus konnte durch den evaluativen Einsatz der Materialien konkret erfahren werden, ob die Lehr- und Lernmaterialien an den Lernvoraussetzungen ansetzen und den geplanten Zielen entsprechen.

Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis bei der Verbreitung von Lehr- und Lernmaterialien für die Pflegehilfe

Das Projekt endet nicht mit der Fertigstellung der Produkte, sondern auch die Verbreitung der entwickelten Unterrichtsmaterialien gehören mit zum Aufgabenbereich. Dabei erfolgt der Transfer der Unterrichtsmaterialien in die Praxis überwiegend im Rahmen von fünfstündigen Workshops. Eine Workshop-Teilnahme für Interessierte ist über die folgenden beiden Angebote möglich: Der Workshop kann erstens in Berlin an der Humboldt-Universität zu Berlin oder zweitens in den Institutionen vor Ort durchgeführt werden. Beim letztgenannten Angebot ist es wichtig, dass sich Personen vor Ort bereiterklären, die Verantwortung für die Organisation eines Workshops zu übernehmen. Das bedeutet, die Teilnehmenden müssen akquiriert, ein Raum organisiert und Arbeitsmaterialien bereitgestellt werden. Die inhaltliche und organisatorische Planung der Workshops erfolgt im Austausch des INA-Pflege-Teams mit den Kolleg*innen vor Ort.

Der Workshop umfasst vier Phasen, in denen die Teilnehmenden jeweils ihre Erfahrungen und Schwerpunkte einbringen können. So erhalten sie in verschiedenen Situationen während des Workshops die Möglichkeit, sich auszutauschen, zu netzwerken und ihr Praxiswissen zu teilen (vgl. ausführlicher zu den einzelnen Phasen Richter & Hüttner 2016, 4 ff.). Die Erfahrungen und Perspektiven aus der Praxis sind wiederum hilfreich für unsere Projektarbeit. Wir erhalten z. B. unmittelbar eine Rückmeldung zur Praxistauglichkeit und Verwendbarkeit der Lehr- und Lernmaterialien sowie weitere thematische Anregungen zur Verbreitung der Materialien. Die Workshop-Teilnehmenden werden mehrheitlich zu Multiplikator*innen, u. a. antworteten 98 Prozent der Teilnehmenden, sie werden die Inhalte an andere (z. B. Kolleg*innen) weitergeben. Auch werden weitere Interessierte durch Workshop-Teilnehmende auf unser Angebot aufmerksam gemacht. Mehrere Workshops in den Institutionen vor Ort wurden von Personen organisiert, die vorher an unserem Workshop in Berlin teilgenommen hatten. Die Heterogenität der Teilnehmenden bzgl. ihrer Funktion (Lehrkräfte, Entscheidungsträger*innen in der Bildungspraxis, Verbände und Gewerkschaften, Forschende) ermöglicht vielfältige Verbreitungswege.

- Im Zeitraum von 2015 bis 2019 wurden 50 fünfstündige Workshops mit insgesamt 524 Teilnehmenden durchgeführt. 515 Personen konnten uns eine schriftliche Rückmeldung zum Workshop und zur INA-Pflegehilfe-Toolbox geben. 85 Prozent der befragten Teilnehmer*innen waren weiblich. Dass die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis vielversprechend sein kann, zeigen nachfolgende ausgewählte Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung:
- 90 Prozent der Befragten nehmen in ihrem Unterricht Schriftsprachschwierigkeiten bei den Lernenden wahr.
- 98 Prozent der Befragten werden die Inhalte des Workshops an andere (z. B. Kolleg*innen) weitergeben.
- 96 Prozent bzw. 93 Prozent der Befragten finden die ausgewählten Themen der Unterrichtsmaterialien bzw. der Hintergrundinformationen im Handbuch hilfreich für ihre Arbeit.
- 98 Prozent der Befragten stimmen (eher) zu, dass die INA-Pflegehilfe-Toolbox problemlos in der Pflegehilfeausbildung eingesetzt werden kann.
- 97 Prozent der Befragten äußern, dass sie die INA-Pflegehilfe-Toolbox für ihre Unterrichtsplanung nutzen werden.

Wissenschaft-Praxis-Kooperation auf Augenhöhe – ein lohnender Weg

Das beispielhaft geschilderte Vorgehen im Projekt INA-Pflege demonstriert eine Arbeitsauffassung von Projektarbeit, in der Wissenschaft und Praxis in einem kooperativen Verhältnis auf Augenhöhe stehen. Wir als Wissenschaftler*innen geben uns nicht damit zufrieden, die Praxis als Objekt unserer Forschungsarbeit zu sehen. Wir wissen um den Bedarf an passgenauen Lehr- und Lernmaterialien für Menschen mit Grundbildungsdefiziten in der Pflegehilfe. Es liegen aber bis dato nur marginal Modelle oder gar empirisch gestützte Befunde vor, die eine Orientierung bieten könnten. Diese Herausforderung haben wir aufgenommen und anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien gemeinsam mit Praxispartner*innen bearbeitet. Ziel war und ist es, die Ergebnisse wieder der praktischen Anwendung zuzuführen. Praxis wird in diesem Sinne als Kooperations- und Forschungspartner im Rahmen einer „Innovationspartnerschaft“ (Hemkes et al. 2017, S. 2) verstanden.

Unsere Projektarbeit war gekennzeichnet von gegenseitiger Unterstützung, um einerseits ein gemeinsames Produkt in Form der Lehr- und Lernmaterialien zu erstellen, andererseits aber auch gleichzeitig den von Wissenschaft und Praxis originären Zielen zu entsprechen: Diese sind seitens der Wissenschaft die Weiterentwicklung und Überprüfung von Theorien zur Erstellung und zum Einsatz von Arbeitsmaterialien und seitens der Praxis die Verbesserung der Pflegehilfeausbildung durch die Verwendung passgenauer Lehr- und Lernmaterialien. Die gemeinsame Arbeit führte somit zu einem Synergieeffekt, zu einem beiderseitigen Gewinn.

Literatur

- Badel, S. (Hrsg.) (2017). *INA-Pflegehilfe-Toolbox. Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe mit einem Handbuch zur Grundbildung in der Pflege*. (Aufl. 3). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Hemkes, B., Srbeny, C., Vogel, C. & Zaviska, C. (2017). Zum Selbstverständnis gestaltungsorientierter Forschung in der Berufsbildung – Eine methodologische und methodische Reflexion. In K. Büchter et. al. (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online*, Winter 2017 (Nr. 33), S. 1–23. Verfügbar unter <https://www.bwpat.de/ausgabe/33/hemkes-etal> (Zugriff am 28.11.2019).
- Prognos AG (Hrsg.) (2012). *Pflegelandschaft 2030. Eine Studie der Prognos AG im Auftrag der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.* München: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Verfügbar unter https://www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/121000_Prognos_vbw_Pflegelandschaft_2030.pdf (Zugriff am 13.05.2018).
- Richter, P. & Hüttner, A. (2016). Anhang I: Workshops zur INA-Pflegehilfe-Toolbox – Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe. Inhalt und Rückmeldungen der Teilnehmenden. In S. Badel (Hrsg.), *INA-Pflege 2. Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung im Pflegebereich. Zwischenbericht 2016*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Stuckatz, D. & Wagner C. (2014). Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen – Empirische Studien zur Entwicklung von Lehr-Lern-Umgebungen und Arbeitsmaterialien. In J. Seifried, U. Faßhauer & S. Seeber (Hrsg.), *Jahrbuch der Berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014*, S. 81–94. Leverkusen: Budrich.

Die Etablierung arbeitsplatznaher Weiterbildung für An- und Ungelernte: Erfahrungen aus den ARBEIT-UND-LEBEN-Landesorganisationen Hamburg und Rheinland-Pfalz

JÖRG DOMBROWSKI UND MAIKE MERTEN

Hintergrund und Anliegen

Seit 2016 fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung das Projekt BasisKomPlus¹. Ziel des Projektes ist es, den Beschäftigten gezielt Grundbildungsangebote im Zusammenhang mit ihrer Arbeit zu ermöglichen. Dies soll ihre Entwicklungs- und Aufstiegschancen im Unternehmen sowie ihre persönliche Weiterentwicklung fördern. Die Grundbildungsangebote vor Ort werden von insgesamt sieben ARBEIT-UND-LEBEN-Landesorganisationen umgesetzt: Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen. Projektträger ist der Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN. Neben der Umsetzung von Grundbildungsangeboten geht es in dem Projekt auch darum, Weiterbildung für die An- und Ungelernten als Teil der Personalentwicklung zu etablieren. Bei der Umsetzung geförderter betrieblicher Weiterbildung in Unternehmen besteht häufig die Gefahr, wie übrigens in vielen beratergesteuerten Organisationsentwicklungsprojekten, dass nach Auslaufen des Projektes bzw. dem Ausscheiden der Berater*innen in dem Unternehmen nur noch wenig passiert. Und nach einiger Zeit kann sich kaum jemand daran erinnern, dass Weiterbildung von An- und Ungelernten für eine gewisse Zeit ein wichtiges Thema war. Dies sollte verhindert werden! Darum ist die Verankerung der Weiterbildung von An- und Ungelernten ein wichtiges strategisches Ziel des Projektes.

Im nachfolgenden Beitrag wird erörtert, welche Erfahrungen im Projekt damit gemacht wurden, wie das Ziel einer Verankerung von Grundbildung in betriebliche Prozesse erreicht werden kann. Insgesamt werden dabei **sieben Schlüsselfaktoren** beschrieben, über die es sich lohnt zu reflektieren. Unseres Erachtens nach stehen diese in einem engen Zusammenhang mit der Frage nach einer erfolgreichen Etablierung arbeitsplatznaher Weiterbildungen für An- und Ungelernte. Der Beitrag bezieht sich dabei vor allem auf Praxiserfahrungen, in denen in der Zusammenarbeit

1 Projektwebsite: www.basiskom.de.

mit Betrieben bereits Strukturen gebildet worden sind, die es wahrscheinlich machen, dass die Unternehmen das Thema Weiterbildung für An- und Ungelernte auf Dauer bearbeiten werden.

Tabelle 1: Beispielbetriebe

Betrieb 1) weltweit agierendes Logistikunternehmen
Betrieb 2) mittelständischer Betrieb zur Produktion von Reinigungsmitteln
Betrieb 3) großer Fußballverein
Betrieb 4) Busunternehmen, das auch viele Linien im öffentlichen Nahverkehr bedient
Betrieb 5) Kfz-Werkstatt
Betrieb 6) Krankenhaus mit neun Fachabteilungen

(1) An- und Ungelernte – relevante Beschäftigungsgruppen für die Weiterbildung

In der betrieblichen Umsetzung der Grundbildungsprojekte hat sich gezeigt, dass unsere Such- und Kommunikationsstrategie „Abteilungen mit vorwiegend an- und ungelerten Mitarbeiter*innen arbeitsplatznah im Grundlagenbereich weiterzubilden“ erfolgreich war. Die zu starke Fokussierung auf Einzelpersonen mit Grundbildungsbedarf läuft Gefahr, so unsere Erfahrung, schnell Stigmatisierungsprozesse auszulösen. Einfacher und sinnvoller ist es, die Weiterbildung von An- und Ungelernten als Zielrichtung in den Mittelpunkt zu stellen. Gerade im betrieblichen Kontext geht es um die Identifikation von Themen, Interessen und Settings für spezifische, d. h. in der Weiterbildung bisher nicht oder wenig berücksichtigte Beschäftigtengruppen. Es ist anzunehmen, dass sich unter ihnen auch „gering literalisierte“ Menschen befinden bzw. Menschen mit Grundbildungsbedarf. Zielrichtung soll es sein, die Stigmatisierung Einzelner per Außendefinition (durch den Betrieb, durch die Prozessbegleitung) zu vermeiden und stattdessen die Neugierde und Motivation der Beschäftigten zu wecken. Dies ist sowohl für den Lernprozess wesentlich als auch für das Enttabuisieren und Offenbaren etwaiger Grundbildungsbedarfe.

(2) Geringe Teilhabe der An- und Ungelernten an Weiterbildung – die Frage nach dem Warum berücksichtigen

Je höher die formale Qualifikation der Erwerbstätigen ist, desto selbstverständlicher ist ihre Teilnahme an Fortbildungen. Nach Auskunft des Instituts der deutschen Wirtschaft haben drei Viertel aller Hochschulabsolvent*innen in ihrem aktuellen Job beziehungsweise in den zurückliegenden zwei Jahren eine Weiterbildung abgeschlossen, bei Ungelernten trifft dies gerade einmal auf halb so viele zu (vgl. Seyda et al. 2018). Diese Entwicklung trägt dazu bei, dass Ungleichheiten in den Qualifikationsniveaus durch Weiterbildung eher verstärkt werden.

Noch weiter öffnet sich diese Schere durch die zunehmende Digitalisierung der betrieblichen Weiterbildung. So diagnostiziert etwa Dehnbostel, dass Beschäftigte in ihrer Arbeit in wachsendem Maße interaktive Lern- und E-Learning-Formen wie Blen-

ded Learning, Webinare, Lernplattformen, Online-Communitys, Mobile und Augmented Learning nutzen. Dabei werden jedoch Beschäftigte mit Grundbildungsbedarf bei diesen Entwicklungen oft nicht mitgenommen (vgl. Dehnbostel 2019).

Ein wichtiger Grund für die Nichtberücksichtigung der An- und Ungelernten bei der Weiterbildung ist unserer Erfahrung nach die häufig große milieubedingte und fachliche Kluft zwischen den Weiterbildungsverantwortlichen und den An- und Ungelernten. Bei größeren Unternehmen ist für die Weiterbildung in der Regel ein(e) Personaler*in oder sogar ein(e) eigenständige(r) Personalentwickler*in zuständig, bei kleineren Unternehmen ist es zumeist der Inhaber bzw. die Inhaberin. Sowohl in Betrieb 1 (Logistikunternehmen) als auch in Betrieb 2 (Reinigungsmittelproduktion) sind die Weiterbildungsverantwortlichen studierte Personalerinnen, die ihr Büro im Bürotrakt der Verwaltung haben und wenig mit den Logistik- bzw. Produktionsmitarbeitenden und deren Arbeitshabitus gemein haben. Sie kannten, so wurde schon bei der Auftragsklärung deutlich, kaum einen An- und Ungelernten näher, auch die Aufgaben und Tätigkeiten waren den Personalerinnen eher fremd. Besonders deutlich zeigt sich die Distanz auch in der häufigen Verwendung von Fachsprache und Anglizismen bei den Personalerinnen, die aufseiten der Gruppe der An- und Ungelernten unüblich sind und auf Ablehnung stoßen. Diese Kluft führt unter anderem dazu, dass auch die entwickelten Weiterbildungsangebote nicht wirklich zu den Bildungsbedarfen der Zielgruppe passen.

Insgesamt hat sich in den Gesprächen mit den Weiterbildungsverantwortlichen auch gezeigt, dass diese glaubten, dass die An- und Ungelernten in ihren einfachen Tätigkeiten keine größere Weiterbildung benötigen, ohne dabei jedoch die Tätigkeiten genau zu kennen. Der oft verwendete Satz „Bei den einfachen Tätigkeiten brauchen die keine Weiterbildung“ ist dabei nach unseren Erfahrungen nur sehr begrenzt richtig. Ein genauerer Blick auf die Anforderungen zeigt schnell, dass die Tätigkeiten komplexer sind als vermutet und dass viele der erforderlichen Fähigkeiten nicht vorausgesetzt werden können. Fehlende Kompetenzen können dabei auch bei vermeintlichen Einfacharbeitsplätzen weitreichende Folgen haben.

Unsere Einblicke in die Arbeit der Reinigungskräfte im Krankenhaus (Betrieb 6) hat dies zum Beispiel gezeigt. Die Mitarbeiterinnen hatten neben dem Wissen um die eingesetzten Reinigungsmittel, die Reinigungsprozesse, Sicherheits- und Hygienevorschriften und die geeigneten Werkzeuge auch unterschiedliche kommunikative Herausforderungen zu bewältigen. Sie waren im Kontakt mit Patient*innen und mussten mit dem Pflgeteam, mit dem Serviceteam für das Essen und im Falle der OP-Reinigung auch mit den Ärzt*innen ihre Tätigkeiten abstimmen. Wenn es da zu Missverständnissen kam, konnte das letztendlich auch Folgen für die Patient*innen haben. Solche Zusammenhänge werden von den Personaler*innen und Geschäftsführer*innen oft nicht ausreichend gesehen. Ein nicht gesehener oder nicht angenommener Weiterbildungsbedarf führt letztlich dazu, dass die Arbeitsplätze auch weiterhin eher anregungsarm bleiben und keine Gelegenheitsstruktur zu (Höher-)Qualifizierung und Bildung bieten.

Jedoch gibt es auch die andere Seite, nämlich die Einstellung und das Verhalten vieler Un- und Angelernter bezüglich Weiterbildung. Für diese Gruppe sind kontinuierliche formale Qualifizierungsprozesse kein Selbstverständnis. Sie haben unserer Erfahrung nach oft eine eher skeptische, ängstliche Haltung gegenüber formalen Weiterbildungsangeboten. Schlechte Erfahrungen in Bildungseinrichtungen wie der Schule, ihr spezifischer Arbeitshabitus², aber auch geringe Erfahrungen mit beruflichen Weiterbildungsformaten dürften dieses Bild geprägt haben. Auch deshalb ist es nach unserer Erfahrung selten, dass Un- und Angelernte gegenüber Verantwortlichen Weiterbildung aktiv einfordern. Viel eher spürt man Vorsicht und Passivität gegenüber dem Thema. Hinzu kommt, dass auch etwa die Produktionsmitarbeiter*innen die Distanz zu den Personalerinnen oft spüren und wenig Vertrauen vorhanden ist. Auch das lässt bei Weiterbildungsverantwortlichen schnell den Verdacht entstehen, dass An- und Ungelernte per se kein großes Interesse an Weiterbildung hätten.

Aber auch die untere Führungsebene, die Meister*innen, Vorarbeiter*innen und Gruppenleiter*innen sind selten professionelle Personalentwickler*innen, die sich aktiv um die Weiterbildung der Mitarbeitenden kümmern. Sie sehen sich traditionell eher als Verantwortliche des Produktionsprozesses. Für sie ist Weiterbildung eher Hindernis und unnötige Zusatzaufgabe (Jauch 1997; Dombrowski 1999). Dieses Selbstverständnis ist u. a. dadurch begründet, dass sie in ihrer Selbstbeschreibung oft nicht durch formale Ausbildungsprozesse zu ihrer Stelle gekommen sind, sondern durch Arbeitsleistung.

Das Verhalten bzw. die Haltungen und Einstellungen der verschiedenen Beteiligten und das beschriebene Zusammenspiel führt im Ganzen dazu, dass die konkrete notwendige Etablierung von Weiterbildung oft nicht so in den Fokus der Aufmerksamkeit gerät, wie es notwendig und sinnvoll wäre. Hinzu kommt, dass die Rahmen- und Arbeitsbedingungen (Schichtdienste, anstrengende Tätigkeiten) organisatorisch und motivational eine Herausforderung darstellen, um Weiterbildung am Arbeitsplatz oder im Kontext der Arbeit zu implementieren. Unsere Erfahrung zeigt, dass nicht allein der vorhandene reine Bedarf an Qualifizierung quasi automatisch schon zur Qualifizierung führt, sondern auch die vorhandene soziale Konstellation mitberücksichtigt und mitgestaltet werden muss. Es geht also immer auch um die Veränderung von Personen und ihren Rollen. Diesen Zusammenhang zu sehen und ihn beim Versuch einer erfolgreichen Etablierung von Weiterbildung für die Zielgruppe zu berücksichtigen, ist eine Herausforderung für den bzw. die Beraterin. Eine permanente Kommunikation mit den wichtigen am Prozess beteiligten Gruppen und die Ermöglichung eines Austauschs untereinander gehören in diesem Verständnis zu den Aufgaben der Beratenden.

2 Schon früh hat Andreas Wittel in seinem Aufsatz „Gruppenarbeit und Arbeitshabitus“ auf den bildungsfernen Arbeitshabitus von Arbeitern aufmerksam gemacht (vgl. Wittel 1998).

(3) Auch Etablierung braucht einen Beratungsprozess

Mit einem direkt und unvermittelt vorgetragene Etablierungsanspruch im Sinne von „Sie sollten die Weiterbildung von An- und Ungelernten in Ihrem Unternehmen fest verankern“ stehen die Chancen schlecht, bei den Verantwortlichen durchzudringen. Unserer Meinung nach ist es Erfolg versprechender, Etablierungsversuche an die Erfahrungen mit einem oder mehreren exemplarisch durchgeführten Weiterbildungsprojekten zu koppeln. Die Etablierung muss langsam und vorsichtig erfolgen, ansonsten wirkt sie schnell unangemessen und überfordernd. Auf der anderen Seite bedarf es eines proaktiven Handelns der Beratenden, das Thema ins Blickfeld zu rücken und anzusprechen. Wenn die Durchführung der Bildungsmaßnahmen erfolgreich und gut evaluiert ist, fällt es den Berater*innen natürlich leichter, für die langfristige Fortsetzung des Themas zu argumentieren. Mit einem guten und gut dokumentierten Beispiel lässt sich überzeugen. Oft wird das Thema der Etablierung in der zweiten Hälfte einer Bildungsmaßnahme besonders virulent. Beide Aspekte, die Durchführung konkreter Bildungsmaßnahmen und die Verankerung des Themas in die Strukturen des Betriebes bzw. in den Einstellungen, sollten als wichtige Aufgabe im Fokus des Beraters bzw. der Beraterin stehen. Idealerweise beinhalten Weiterbildungsvorhaben bereits das Mitdenken einer Etablierung und werden entsprechend ausgerichtet. Dies bedeutet etwa, dass von vornherein angemessene Reflexions- und Verankerungsmaßnahmen mitgeplant und angeboten werden.

(4) Die Schlüsselperson(en) finden und stärken

Um das Thema nachhaltig in den Unternehmen zu verankern, braucht man eine oder mehrere Ansprechpartner*innen, die sich für das Thema begeistern und es im Betrieb verantwortlich „in die Hand nehmen“. Diese Akteur*innen sollten die entsprechenden Befugnisse besitzen und auch notwendig Qualifikation mitbringen, um das Thema auch ohne externe Unterstützung voranzutreiben. Es reicht also nicht aus, dass sie die formale Verantwortung für das Thema tragen, sondern sie sollten von der Bedeutung überzeugt sein und zugleich die Kompetenzen haben, diese Rolle auszufüllen. Kurz: Es braucht jemanden, der sich für die Weiterführung des Themas verantwortlich fühlt und sich auch langfristig dafür einsetzen möchte.

Normalerweise sind, wenn vorhanden, hierfür Personaler*innen gut geeignet. Im Betrieb 1 (Logistik) und Betrieb 2 (Reinigungsmittelproduktion) ist dies beispielsweise der Fall. Neben Personaler*innen oder Inhaber*innen eignet sich auch Betriebliche Interessenvertretungen als Zugpferde für dieses Thema. Denn gerade die zunehmende Bedeutung der Berufsbildung für die Zukunftsfähigkeit der Arbeitnehmenden hat den Gesetzgeber dazu veranlasst, zum Beispiel die Befugnisse des Betriebsrates in diesem Bereich deutlich auszuweiten. Während nach früherem Recht der Arbeitgeber mit dem Betriebsrat Fragen der Berufsbildung der Arbeitnehmer*innen lediglich zu beraten hatte, verpflichtet ihn die Neufassung des § 96 Abs. 1 dazu, auf ein entsprechendes Verlangen des Betriebsrats den Berufsbildungsbedarf zu ermitteln und anhand der dabei gewonnenen Erkenntnisse die Fragen der Berufsbil-

dung der Arbeitnehmer*innen mit dem Betriebsrat zu beraten (vgl. hierzu umfangreich Fitting u. a. 2010).

Für Berater*innen gilt es also einerseits, solche Schlüsselpersonen zu identifizieren und sie zudem beim notwendigen Übernahmeprozess zu unterstützen. Um dies zu erreichen, sollten diese Personen bereits an der Planung der Angebote beteiligt sein und während der Durchführung etwa aufkommende Probleme mit den Berater*innen besprechen und gemeinsam nach Lösungen suchen. Idealtypisch sollte die Schlüsselperson schon früh im Prozess die Hauptaufgaben übernehmen und auch die Gesamtverantwortung tragen. So wird auch die Haltung gestärkt, dass es sich um „ihr“ Projekt handelt. Die Berater*innen sind dann „nur“ noch als Unterstützer und bei speziellen Fragen aktiv. Regelmäßige Austauschtreffen sind deshalb von größter Bedeutung. Bei größeren Maßnahmen hat sich das Einrichten eines Steuerungsgremiums bewährt. Die „identifizierten“ Verantwortlichen müssen ggf. für diese Rolle sensibilisiert und qualifiziert werden. Ziel ist dabei immer, dass sie tatsächlich Verantwortung übernehmen und zudem das Thema sachkundig vorantreiben können.

In dem Busunternehmen (Betrieb 4) war der Betriebsleiter sehr engagiert und offen dafür, seinen Mitarbeitenden neue Lernangebote auch jenseits der klassischen Weiterbildungsformate, die oft keinen direkten Bezug zur Tätigkeit haben, zugänglich zu machen. Nach einem erfolgreichen Kompaktkurs zur mündlichen Kommunikation hat er sich dafür eingesetzt, dieses Format regelhaft anzubieten. Er sagt rückblickend über die Grundbildungsangebote: „Gerade der spezielle Zuschnitt auf die Themen und Fragestellungen der Fahrerinnen und Fahrer sowie der hohe Praxisnutzen waren das Besondere an dieser Veranstaltung.“

Geeignete Schlüsselpersonen im Betrieb zu finden, die die Kompetenz und Bereitschaft haben, auch Strukturen zu verändern, sind mit Sicherheit einer der wichtigsten Aspekte für die Verankerung von Grundbildung.

(5) Ohne die Vorgesetzten geht es nicht!

Um langfristig Weiterbildung und Personalentwicklung bei Un- und Angelernten zu garantieren, müssen die direkten Vorgesetzten vom Nutzen der Weiterbildungsaktivitäten überzeugt sein. Wenn sie sich dem Thema gegenüber versperren, wird oft nichts erreicht. Direkte Vorgesetzte können über ihre Ansprache der potenziellen Teilnehmenden und ihre Unterstützung viel ermöglichen, durch ihre Position aber auch alles verhindern. Die Weiterbildung geht ins Leere. Schon bei der Bedarfsanalyse im Betrieb muss neben dem Sichtbarwerden der Interessen der Beschäftigten auch ein erkennbarer Nutzen für den Betrieb deutlich werden. Nur so wird der Prozess von allen Beteiligten unterstützt – auch wenn die Angebote zunächst eventuell den betrieblichen Ablauf „stören“ und zu einer Verschärfung der Personalknappheit beitragen.

Im Betrieb 1 (Logistik) standen wir genau vor dieser Situation: Die Gruppenleiter waren produktionstechnische Fachleute und zunächst von dem grundlegenden Nutzen der anvisierten Weiterbildung nicht überzeugt. Mitunter gehörte das pädago-

gische Arbeiten bislang auch nicht zu ihrem eigenen Selbstverständnis. Vor diesem Hintergrund haben wir mit acht Gruppenleitern ein zweitägiges Seminar mit dem Titel „Wie unterstütze ich meine Mitarbeitenden nach der Weiterbildung?“ durchgeführt. Inhaltliche Schwerpunkte waren:

- Schriftliche und mündliche Kommunikation – was ist das und wo kommt sie bei den Beschäftigten vor?
- Lernmöglichkeiten in der Arbeit anbieten, aber wie?
- Wie nehme ich kommunikative Überforderungen bei den Beschäftigten wahr?
- Wie bereite ich eine Kurzschulung (Unterweisung) zielgruppengerecht auf?
- Wie lassen sich schriftliche Anweisungen in Einfache Sprache übersetzen?
- Wie kann ich Einfache Sprache als Form der Arbeitsgestaltung einsetzen?

Nach diesem Seminar konnten wir als einen Effekt Anzeichen eines Einstellungswandels der Gruppenleiter generell zu Weiterbildung und speziell für die Zielgruppe der An- und Ungelernten feststellen.

Im Betrieb 2 (Reinigungsmittelproduktion) haben wir zur langfristigen Etablierung Kompetenzentwicklungsgespräche eingeführt, die die Vorarbeiter*innen zukünftig einmal im Jahr mit ihren an- und ungelerten Mitarbeiter*innen führen werden. Auch hier ist die Idee, dass die Vorgesetzten die Möglichkeit erhalten bzw. aktiv animiert werden, die Personalentwicklung ihrer Mitarbeiter*innen in den Blick zu nehmen.

In Betrieb 4 (Busunternehmen) haben wir im Rahmen der Zusammenarbeit den Teamleitungen Fortbildungen zum Thema Einfache Sprache angeboten.

Insgesamt zeigt sich, dass Qualifizierungen für die direkten Vorgesetzten ein zentraler Schlüssel sind, um eine aktive Mitwirkung zu erzielen. Sie werden durch die Schulungen u. a. für die Bedarfe der Un- und Angelernten sensibilisiert und können ihre Mitarbeitenden auch durch die Weiterentwicklung eigener Kompetenzen besser erreichen. Die Erfahrungen in der Praxis weisen darauf hin, dass die frühzeitige Einbindung und Qualifizierung der Vorgesetzten nicht hoch genug bewertet werden kann. Nur wenn diese Gruppe die Idee der Weiterbildung und Beteiligung „ihrer“ Mitarbeitenden mitträgt und unterstützt, lassen sich Entwicklungsprozesse durch Bildung bei den Mitarbeitenden gestalten und als lebendiger Teil der Personalentwicklung etablieren.

(6) Un- und Angelernte sprechen mit!

Die Zielgruppe selbst sollten zu aktiven Weiterbildungsinteressierten werden, damit langfristig das Thema Bedeutung beibehält. Eine Teilnehmerin hat diesen Umstand auf den Punkt gebracht: „Nur wenn von unten genügend Druck gemacht wird, passiert langfristig etwas. Sonst verpufft es wieder.“ Eine aktive Einbindung der Zielgruppe selbst sollte deshalb schon bei der Initiierung und Planung der Weiterbildungsmaßnahmen ein zentraler Punkt sein. Nur so können Mitarbeiter*innen dafür sensibilisiert und begeistert werden, dass sie selbst die Möglichkeit haben, ihren eigenen Entwicklungsprozess aktiv gestalten zu können. Durch solche Erfahrungen

erkennen sie auch, dass Weiterbildung eine zentrale Rolle für ihre eigene Zukunft spielt und es durchaus Sinn macht, sich auch selbst darum zu kümmern.

In Betrieb 1 (Logistik) wurden deshalb u. a. BasisKompetenzChecks³ durchgeführt. Dieses Instrument wurde vor allem für un- und angelernte Mitarbeitende konzipiert. Mit der Durchführung der BasisKompetenzChecks werden verschiedene Ziele verfolgt. Neben dem Ziel, passgenaue Angebote für die Teilnehmenden zu erhalten, geht es auch darum, den Vorstellungen der Mitarbeitenden Gehör zu verschaffen. Damit ist dieses Verfahren auch ein Instrument, die Diskussion über die Arbeitssituation und die Arbeitsbedingungen der Mitarbeitenden anzuregen. Gleichzeitig bietet es den Mitarbeitenden die Möglichkeit zur Selbstreflexion. Das dieses Instrument tatsächlich solche Prozesse in Gang setzen kann, bringt ein Produktionsmitarbeiter mit folgendem Satz zum Ausdruck: „Es war super, dass uns alles gesagt worden ist, was man mit uns vorhat. Wir konnten ja auch fragen und sagen, was uns noch so interessiert.“

(7) Lernförderliche Organisationskultur entwickeln

Am Arbeitsplatz und während der Arbeitszeit lernen – ob im Kurs mit Kollegen oder mit der Teamleitung beim Kaffee: Bisher stellen Betriebe als Lernorte für Grundbildung eine Ausnahme dar. Die Lernangebote, die im Rahmen von BasisKomPlus entwickelt wurden, setzen immer an den Tätigkeiten der Beschäftigten an, nehmen reale Problemsituationen in den Blick und beziehen, wenn möglich, auch das Arbeitsumfeld mit ein. Dabei handelt es sich, wie ausführlich dargestellt, nicht um einzelne Lernangebote, sondern um einen komplexen Prozess. Ziel dieses beratungsintensiven Prozesses ist es, dass die Lernangebote übernommen, eigenständig weiterentwickelt und im Sinne einer lernförderlichen Organisationskultur verankert werden. Das heißt, auch neue Lernangebote sollten immer da ermöglicht werden, wo sie gebraucht werden. Arbeitszeitregelungen diesbezüglich sollten möglichst schriftlich vereinbart und die geschaffenen Lernmöglichkeiten und Formen des Wissensaustauschs in den Arbeitsalltag eingebunden werden. Solch lernförderliche Organisationskultur benötigt – und dies konnte bereits im Beitrag beschrieben werden – sensibilisierte Vorgesetzte und dezentrale Entscheidungskompetenzen.

In Betrieb 5 (Kfz-Werkstatt) gab es einen Mitarbeiter, der Deutsch als Zweitsprache gelernt hatte. Obwohl er sprachlich zurechtkam, hielt er Abstand zu dem kleinen Team. In einem Beratungsgespräch mit ihm stellte sich heraus, dass er viele Fachbegriffe nicht kannte und oft nicht sicher war, ob er alles richtig verstanden hatte. Dadurch geriet er ständig unter Stress. Es wurde eine niederschwellige Lernmöglichkeit gefunden und der Mitarbeiter lernte in den Kaffeepausen mit dem Meister das notwendige Vokabular und im Pausenraum hingen Listen mit beschrifteten Bildern aus. Die Arbeitszufriedenheit aller Mitarbeiter im Team stieg durch diese Intervention, weil sich das Arbeitsklima im gesamten Team verbesserte. Für den Beschäftigten selbst war diese lernförderliche Umgebung ein erster Schritt, an den weitere interne

3 Das Instrument „BasisKompetenzCheck“ ist online verfügbar unter www.basiskom.de/copy/copyhome/material-basis-komplus/prozess-im-unternehmen.html (Zugriff am 25.08.2020).

Aufstiegsqualifizierungen anschlossen. Die Lern- und Beratungsangebote, die im Rahmen von BasisKomPlus umgesetzt werden, können in diesem Sinne mit dazu beitragen eine lernförderliche Organisationskultur zu entwickeln, durch die wiederum Qualifizierungs- und Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden.

Ausblick: „Einfach so geht gar nichts“

Klar ist, dass die Etablierung eine Aufgabe ist, die die Beraterin bzw. der Berater bereits zu Beginn des Prozesses im Auge haben muss und aktiv angehen sollte. Ansonsten ist es wahrscheinlich, dass das Thema Arbeitsorientierte Grundbildung ohne den Berater nicht vom Unternehmen weitergeführt wird.

Es könnte gezeigt werden, dass wichtige Pfeiler für eine nachhaltige Verankerung folgende Aspekte sind: die richtigen betrieblichen Schlüsselperson(en) zu finden und zu stärken, die Einbindung der Vorgesetzten und die aktive Beteiligung der Zielgruppe selbst. Im Idealfall setzen sich möglichst von Anfang an alle Personen an einen Tisch, die für die Umsetzung des Lernangebotes wichtig sind. So sind die verschiedenen Perspektiven auf den Prozess vertreten und eventuelle Hindernisse werden schnell sichtbar. Qualifizierungen bzw. Sensibilisierungen für verschiedene betriebliche Akteure und Akteurinnen führen dazu, dass alle Beteiligten ein gemeinsames Verständnis für das Thema Grundbildung entwickeln und Qualifizierungsnotwendigkeiten erkennen. Günstig ist es, wenn ein Team aus Betriebsvertretern und Beratenden die Pilotphase bis hin zur Evaluation und Nachsteuerung gemeinsam und im Austausch gestalten. Auch die direkten Vorgesetzten werden zu Mitgestalter*innen und die potenziellen Teilnehmenden erhalten die Möglichkeit, ihre eigenen Bildungsinteressen zu äußern. Der Kontakt zu den Teilnehmenden sollte idealerweise, etwa durch Einzelgespräche, auch während des Prozesses gehalten werden. So können auch verdeckte Lernbedarfe, die erst im Laufe des Angebotes erkennbar werden, aufgegriffen werden.

Eine zentrale Rolle spielen der bzw. die Berater*innen selbst, die diese Prozesse in Gang zu setzen vermögen. Das Ziel dabei ist stets, dass die Betriebe *langfristig* und *selbstständig* die Weiterbildung der An- und Ungelernten zum Thema machen.

Durch die Reflexion der Projekterfahrungen konnten im vorliegenden Beitrag einige Gelingensbedingungen sichtbar gemacht werden. Um aber tatsächlich eine Nachhaltigkeit zu erzielen, sollte der Prozess der strukturellen Etablierung von Arbeitsorientierter Grundbildung im Betrieb zukünftig noch mehr in den Fokus genommen werden.

Literatur

- Dehnbostel P. (2019). Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. In *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 35–36, Lern- und Bildungsräume.
- Dombrowski, J. (1999). *Führung zur Selbstorganisation. Über das Führungshandeln von Meistern bei Einführung von Gruppenarbeit*. Rainer Hampp Verlag.
- Fitting, A., Auffarth, F., Kaiser, H., Heither, F., Engels, G., Schmidt, I., Trebinger, Y., Linsenmaier, W., Schelz, H. (2020) *Betriebsverfassungsgesetz. Handkommentar, 30. Auflage*. Verlag Franz Vahlen.
- Jauch, P. (1997). *Industriemeister und industrielle Reorganisation*. Rainer Hampp Verlag.
- Seyda, S., Wallossek, L. & Zibrowius, M. (2018). Keine Ausbildung – keine Weiterbildung? Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung von An- und Ungelernten. In Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.), *IW-Analysen 122*.
- Wittel, A. (1998): Gruppenarbeit und Arbeitshabitus. In *Zeitschrift für Soziologie*, 3 (27), Juni 1998, S. 178–192. Stuttgart: F. Enke Verlag.

Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte – ein Regelangebot für Bildungsanbieter?

ANNEGRET AULBERT-SIEPELMEYER

Einleitung

Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die nicht über ausreichende Handlungskompetenzen verfügen, laufen Gefahr, im Beruf und im Alltag zu scheitern. Strukturelle und technische Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft stellen gering qualifizierte Beschäftigte vor neue Herausforderungen. Im Zuge von zunehmender digitaler Kommunikation und Dokumentation in der Arbeitswelt ist ein Wandel bzw. eine Erweiterung von Kompetenzen auch an gewerblichen Arbeitsplätzen erforderlich. Grundsätzlich geht es in der betrieblichen Weiterbildung eher um die Entwicklung des fachlichen Know-hows als um die Förderung arbeitsplatzbezogener Basiswissens.

Mit dem Ansatz der Arbeitsplatzorientierten Grundbildung ist die Entwicklung von Beschäftigungsfähigkeit Geringqualifizierter möglich. Mit gezielten Fortbildungen kann bei diesem Ansatz den veränderten Anforderungen am Arbeitsplatz begegnet werden. Beschäftigte entwickeln sich in ihren Kompetenzen direkt am Arbeitsplatz weiter. Das sorgt dafür, dass Arbeitsabläufe im Betrieb auch zukünftig fachkundig durchgeführt werden können und der Arbeitsplatz des Einzelnen erhalten bleibt. Dazu bedarf es neuer Lernformate, die Grundbildung am Arbeitsplatz neben dem Beruf und trotz Belastungen durch Schichtarbeit ermöglichen.

Es ist zu beobachten, dass die Arbeitsplatzorientierte Grundbildung zunehmend auch zu einem wichtigen Instrument der Personalentwicklung von gering qualifizierten Beschäftigten wird. Während vor vier Jahren 29 Prozent der betrieblichen Weiterbildungsangebote die Förderung von Grundkompetenzen im Fokus hatte, zeigt eine neuere Erhebung (2018), dass 89 Prozent der Unternehmen betriebliche Weiterbildungen für die Zielgruppe durchführen. Bei knapp der Hälfte (44 Prozent) handelt es sich dabei um Maßnahmen zur Förderung von Basiskompetenzen (vgl. Schöpfer-Grabe & Vahlhaus 2019, S. 45).

Arbeitsplatzorientierte Grundbildung – ein Schwerpunkt des Bildungswerks der Niedersächsischen Wirtschaft (BNW)

AlphaGrund II bietet Berufstätigen im Helfersegment vielfältige Möglichkeiten, ihre grundlegenden Basiskompetenzen weiterzuentwickeln. AlphaGrund II ist eines der im Rahmen der Alpha-Dekade 2016–2026 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekte. Der Fokus liegt auf dem Arbeitsplatzbezug. Das Projekt ist als Konsortium in acht Bundesländern vertreten und wird von den Bildungswerken der Wirtschaft unter der Leitung des Instituts der Deutschen Wirtschaft (IW) durchgeführt.

Das Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft (BNW) ist einer dieser acht Partner. Bereits seit ca. zehn Jahren setzt sich das Bildungswerk für das Thema ein und führt z. B. Inhouse-Schulungen in Unternehmen zur Förderung von Lese-, Schreib-, Sprach-, Rechen- und digitalen Kompetenzen durch. Diese Angebote wurden dabei aus Bundes- und Landesmitteln finanziert und fanden zumeist im Rahmen unterschiedlicher Projekte, wie z. B. Alpha plus, Alpha plus Job, GO-Niedersachsen oder eben AlphaGrund und AlphaGrund II statt. Ein zentraler Ansatz des Projektes ist, dass die Bildungsangebote angepasst an die jeweiligen Arbeitszeiten in den Unternehmen stattfinden, in der Regel mit einer Laufzeit von drei bis sechs Monaten.

Schwerpunkte des BNW sind die Entwicklung von berufsbegleitenden Bildungsangeboten, die Entwicklung zielgruppenspezifischer Unterrichtsmaterialien mit alltags- und lebensweltlichem Bezug sowie von berufsbezogenen Inhalten, die sich im Wesentlichen auf Sprache, berufliche Fachsprache, digitale Basics, Arbeitssicherheit, innerbetriebliche Kommunikation, Firmengeschichte und -philosophie sowie Rolle und Aufgaben des Betriebsrates etc. beziehen.¹ Die Arbeitsgemeinschaft der Bildungswerke der Deutsche Wirtschaft (ADBW) zeichnete das BNW 2017 mit dem Gütesiegel für Arbeitsplatzorientierte Grundbildung aus.

Maßgeschneiderte und anwendungsorientierte Angebote

Das BNW arbeitet in Anlehnung an das in der Schweiz entwickelten GO-Modell.² Basierend auf einer Bedarfsanalyse entwickelt das BNW für das jeweilige Unternehmen und seine Beschäftigten einen maßgeschneiderten Schulungsplan. Die Seminare haben einen modularen Aufbau, ein Modul besteht aus 52 Unterrichtsstunden (zu je 60 Minuten). Die Lehrkraft schult in den firmeneigenen Räumen wie auch direkt am Arbeitsplatz. Beschäftigte ersparen sich damit zusätzliche Wege zu externen Lernorten, die in einem Flächenland wie Niedersachsen mit öffentlichen Verkehrs-

1 Die entwickelten Materialien sind verfügbar unter www.bnw.de/bnwde/content/deutsch/unternehmen/qualifizierung/grundbildung (Zugriff am 13.11.2019).
2 <https://alice.ch/de/dienstleistungen/go-upskilling-am-arbeitsplatz/go-modell/> (Zugriff am 13.11.2019).

mitteln und unter Berücksichtigung von Schichtzeiten nicht immer einfach zu erreichen sind. Das anwendungsorientierte Modell beinhaltet Transferaufgaben, die am Arbeitsplatz von den Teilnehmenden umgesetzt werden. Dies fördert die Verzahnung von praktischem Tun und Unterricht. Erfolge und Lerneffekte werden durch diese Anwendungsorientierung sowohl den Teilnehmenden als auch den Vorgesetzten schnell deutlich. Anregungen und Fragen werden nach Möglichkeit in den Lernprozess eingebunden, so bleibt die Motivation erhalten und die Schulung wird als sinnvoll und praxisnah erlebt. Die Lehrkraft entwickelt das Curriculum ständig weiter und passt die Inhalte an die Lerngruppe und deren Bedürfnisse an. Lehr-/Lernmaterialien werden im Unterricht binnendifferenziert eingesetzt. Für die Unternehmen zeichnet sich im Verlauf eine positive Entwicklung ihres gering qualifizierten Personals ab, daher werden Grundbildungsseminare, nach ersten positiven Erfahrungen, häufig wiederholt gebucht.

Gute Gründe für Grundbildung – vom Piloten zum Regelangebot

Betrachtet man die letzten zehn Jahre, ist festzustellen, dass die anfängliche Skepsis und Zurückhaltung der Unternehmen allmählich aufweicht und sich Geschäftsführungen und Personalleitungen dem Thema annähern. Dies ist vor allem bei Unternehmen zu beobachten, die über entsprechende interne Strukturen und einem Verständnis von systematischer Personalentwicklung verfügen. Die Qualität der Lernarrangements, die Transparenz in der Zusammenarbeit sowie der Lernerfolg und die positive Einstellung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind für Unternehmen überzeugend.

Rückenwind für die Akzeptanz gibt auch der wirtschaftliche Aufschwung der vergangenen Jahre sowie der Fachkräftemangel. In Teilen Niedersachsens nähern wir uns der Vollbeschäftigung. Unternehmen sehen sich immer mehr gezwungen, nicht ausreichend qualifiziertes Personal einstellen zu müssen. Lückenhafte Sprachkenntnisse, eine fehlende Ausbildung und allgemein ein Mangel an Bildung werden in Kauf genommen, um Arbeitsplätze besetzen zu können. Die Sorge um die Einhaltung von Arbeitssicherheits- oder anderen Vorschriften, die Beurteilung bei Auditierungen, die Vermeidung oder Behebung von Störungen in der Produktion, das Verstehen von Arbeitsanweisungen oder die Einhaltung der Dokumentationspflicht veranlassen Geschäftsleitungen und Personalverantwortliche zunehmend die Förderung von Geringqualifizierten in Betracht zu ziehen.

Auch technische Fortschritte wie die Automatisierung von Prozessen in der Produktion oder die Entwicklung neuer Technologien verändern bestehende Arbeitsprozesse fortlaufend und erhöhen die Anforderungen. Selbst im Bereich einfacher manueller Tätigkeiten steigt die Komplexität der Arbeitsabläufe, somit steigen auch die Arbeitsanforderungen. Vermehrte Dokumentationspflichten, die häufig in digitaler Form erfolgen, verlangen von Beschäftigten, Informationen über Veränderungen in

Arbeits- und Produktionsabläufen zu verstehen und Kolleg*innen oder Vorgesetzte darüber zu informieren.

Arbeitsplatzorientierte Grundbildung stellt den Grundstein zur zeitnahen Weiterentwicklung von Mitarbeitendenpotenzialen im gewerblichen Bereich dar. Aufgrund positiver Erfahrungen mit dem Bildungsangebot wurden Grundbildungsseminare von den meisten Unternehmen nach Durchführung eines Piloten selbst finanziert. Daher hat sich das BNW entschlossen, dieses Bildungsformat in allen Regionen Niedersachsens einzuführen. Im Gesamtkatalog 2020³ des BWN wird Grundbildung als Inhouse-Training mit verschiedenen thematischen Schwerpunkten angeboten. Kundenmanagement und Lehrkräfte sind in allen Regionen nach intensiver interner Fortbildung in der Lage, Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in Unternehmen zu platzieren und umzusetzen.

Ist die Arbeitsplatzorientierte Grundbildung ein marktfähiges Regelangebot für Bildungsanbieter?

Das oben beschriebene Lernarrangement unterscheidet sich von bekannten Weiterbildungsformaten durch seine individuelle, maßgeschneiderte Ausrichtung. Die Verzahnung zwischen den beteiligten Akteur*innen ist sowohl in der Vorbereitungs- als auch in der Durchführungsphase enger als in herkömmlichen Weiterbildungsformaten. Ein kontinuierlicher Austausch trägt wesentlich zum Erfolg bei. Die Vor- und Nachbereitungszeiten sowie die Kosten liegen bei einem maßgeschneiderten Fortbildungsangebot mit binnendifferenziertem Unterricht höher als bei einem Standardseminar.

Kleine und mittlere Betriebe (KMU) verfügen nicht immer über ein entsprechendes Fortbildungsbudget. Bei der Entscheidung für ein Grundbildungsseminar spielen der Zeitfaktor und der organisatorische Aufwand eine wichtige Rolle. Fragen, wie die Fortbildung mit dem Schichtsystem oder externen Arbeitseinsätzen (z. B. Baustelle) vereinbar ist oder wer aus der Firmenleitung als betrieblicher Kümmerer fungieren kann, sind zu beantworten.

Um Grundbildung im betrieblichen Alltag zu verankern, ist ein besseres Wissen über die Möglichkeiten und den betrieblichen Nutzen des Bildungsangebotes wichtig. Ohne weitere Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit wird Arbeitsplatzorientierte Grundbildung nicht ausreichend vorangetrieben werden können. Eine Anschubfinanzierung besonders für KMU ist weiterhin unverzichtbar, um die Förderung von Beschäftigten im Helfersegment zu ermöglichen. Darüber hinaus sind verbindliche qualitative Standards in der methodischen und didaktischen Gestaltung notwendig. Qualifizierungen zum Grundbildungsdozenten bzw. zur Grundbildungsdozentin nach definierten Standards, ähnlich wie z. B. in Österreich, sind notwendig.

3 Verfügbar unter www.bnw-seminare.de/inhouse-trainings/ (Zugriff am 13.11.2019); siehe dort S. 182.

Fazit und Ausblick

Trotz erster Erfolge bei der Vermarktung und Etablierung des Bildungsformates als Regelangebot des BNW sind die bisherigen Aktivitäten nicht ausreichend. Neben der Notwendigkeit, öffentliche Fördermöglichkeiten weiterhin zu nutzen, geht es nach wie vor darum, eine größere Öffentlichkeit zu erreichen. Bewährt hat sich etwa – unter der Voraussetzung, dass die jeweiligen Unternehmenspartner einverstanden sind –, die lokale Presse mit einzubinden. Gut ist es, wenn die Presse über die Grundbildungsangebote berichtet und dabei Originalaussagen von Teilnehmenden, Personaler*innen oder der Geschäftsführung in der Berichterstattung einbindet. Auch solche Extra-Aktivitäten bindet seitens der Bildungswerke personelle Ressourcen.

Neben dem Ziel, eine größere Öffentlichkeit zu erreichen und somit andere Unternehmen zur Nachahmung zu animieren, geht es auch um die Herstellung einer internen Öffentlichkeit. In den Unternehmen bieten wir den geplanten Schulungen Info-Veranstaltungen an, um die Mitarbeitenden über die Grundbildungsangebote und deren Vorteile zu informieren.

Unternehmen und Mitarbeitendenvertretungen werden sich dem Thema erst öffnen, wenn sie einen betrieblichen Mehrwert konkret und zeitnah erkannt haben – allgemeine Aussagen reichen hier nicht aus. Arbeitsplatzorientierte Grundbildung als Baustein in der Bildungskette des lebenslangen Lernens wird an Bedeutung gewinnen, da sich auch Beschäftigte im Helfersegment zunehmend weiterqualifizieren müssen, um mit dem technischen und digitalen Wandel am Arbeitsplatz mithalten zu können. Grundbildung kann zudem die Basis und der Einstieg in weiterführende (Teil-)Qualifizierungen sein. Zum jetzigen Zeitpunkt kann festgehalten werden, dass Arbeitsplatzorientierte Grundbildung aktuell und mittelfristig nicht auf öffentliche Fördermittel verzichten kann, da weiterhin die Notwendigkeit besteht, für das Thema zu werben, Vorbehalte abzubauen und über Fördermöglichkeit von gering qualifiziertem Personal aufzuklären.

Literatur

Schöpfer-Grabe, S. & Vahlhaus, I. (2019). Grundbildung und Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. *IW-Trends*, 46. Jg. (Nr. 1), S. 45–60. Verfügbar unter https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2019/IW-Trends_2019-01-03_Grundbildung_Geringqualifizierete_.pdf (Zugriff am 27.11.2019).

Internetquellen

Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gemeinnützige GmbH. Verfügbar unter <https://www.bnw.de/bnwde/content/deutsch/unternehmen/qualifizierung/grundbildung> (Zugriff am 13.11.2019).

Schweizerischer Verband für Weiterbildung. Verfügbar unter <https://alice.ch/de/dienstleistungen/go-upskilling-am-arbeitsplatz/go-modell/> (Zugriff am 13.11.2019).

Strukturschwache Gebiete, Fachkräftemangel und hohe Dichte von kleinen und mittleren Unternehmen – was bedeuten diese Bedingungen für Arbeitsorientierte Grundbildung?

MIRO JENNERJAHN, VOLKMAR LEHNERT, TONY STRUNZ UND RAUL VITZTHUM

Einleitung

Die Besetzung von offenen Positionen im Unternehmen, eine ausreichende Anzahl motivierter Auszubildender, die Gewinnung erfahrener Führungs- und Fachkräfte sowie lange Anfahrtswege oder ein geringes ÖPNV-Angebot – all dies sind Bedingungen und Herausforderungen, mit denen Unternehmen, besonders kleine und mittlere Unternehmen (KMU), in ländlich geprägten Regionen konfrontiert sind bzw. zu kämpfen haben.

Eine Antwort auf fehlendes Personal ist u. a. die Förderung der Bestandsmitarbeitenden, etwa durch passende Weiterbildungen. Für an- und ungelerneten Mitarbeitenden gibt es sie etwa in Form von Arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten.

Welche Einschränkungen, Problemlagen und besonderen Umstände die o. g. Bedingungen – strukturschwache Gebiete, Fachkräftemangel und eine hohe Dichte von KMU – für die Umsetzung von Arbeitsorientierter Grundbildung hervorbringen und wie sie diese beeinflussen, wird im Beitrag näher beleuchtet. Dies geschieht anhand der Erfahrungen von ARBEIT UND LEBEN Sachsen e. V. und ARBEIT UND LEBEN in Bayern gGmbH. Beide Standorte setzen im Rahmen des Projektes BasisKomPlus Grundbildungsangebote im betrieblichen Kontext um.

Das Fallbeispiel Sachsen stellt dabei vor allem die Herausforderungen einer erschwerten Mobilität im ländlichen Raum und deren Einfluss auf die Teilnahmemöglichkeiten an Grundbildung dar. Denn Mobilität vor dem Hintergrund regionaler Infrastruktur ist ein wichtiger Faktor, der Weiterbildungsteilnahme ermöglicht oder auch verhindert.

Die Erfahrungen aus Bayern legen den Fokus auf die Frage, welche Faktoren berücksichtigt werden müssen, um Arbeitsorientierte Grundbildungsangebote (AoG) so umzusetzen, dass sie aus Sicht der KMU eine lohnende Ergänzung ihrer Angebote zur Weiterbildung der Beschäftigten darstellen.

Sachsen: Herausforderung ländlicher Raum

Bedingung A: Strukturschwache Gebiete

Betrachtet man in Sachsen die Variablen eines strukturschwachen Gebietes, fallen bei genauer Betrachtung drei Aspekte in den Blick: **die eingeschränkte Infrastruktur, das über alle Branchen allgemein niedrigere Lohnniveau im Vergleich zu anderen Bundesländern sowie die häufig nur unzureichende Verfügbarkeit von Fachdozent*innen.**

Die im ländlichen Raum oftmals anzutreffende **eingeschränkte Infrastruktur** hat unmittelbare Folgen für Angebote der Arbeitsorientierten Grundbildung. Aufgrund einer schlechten ÖPNV-Anbindung und einer daraus resultierenden eingeschränkten Mobilität der Teilnehmenden – da sich nicht jede*r ein Auto leisten kann – ist es am besten, die Angebote am Arbeitsplatz selbst stattfinden zu lassen. So müssen Teilnehmende keine zusätzlichen Wegstrecken auf sich nehmen, die sowohl zeitlichen als auch finanziellen Aufwand bedeuten. Eingeschränkte Infrastruktur bedeutet aber auch, dass etwa lokale Grundbildungsangebote erst gar nicht vorhanden sind. Teilnehmende, die auch außerhalb der AoG-Angebote weiterlernen möchten, können dies nicht wohnortnah tun.

Des Weiteren ist eine für die Beschäftigten kostenfreie Möglichkeit der Weiterbildung eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die Zielgruppe erreicht wird und an den Angeboten teilnimmt. Ein Teilnahmebeitrag wirkt aufgrund **des über alle Branchen allgemein niedrigere Lohnniveau im Vergleich zu anderen Bundesländern** direkt exkludierend.

Die fachdidaktische Gestaltung der Konzepte in der AoG hat einen großen Einfluss auf den Erfolg der Angebote. Hierfür braucht es fachlich versierte Dozent*innen, die in der Lage sind, Grundbildung erwachsendgerecht zu vermitteln und dabei Bezug auf branchen- bzw. tätigkeitsspezifische Besonderheiten nehmen können. Sie benötigen beispielsweise Wissen über branchenspezifische Vorgaben oder es ist erforderlich, dass sie sich in vorhandene Arbeits- und Dokumentationsstrukturen einarbeiten. Solcher Dozent*innen stehen insbesondere im ländlichen Raum kaum zur Verfügung. Die mangelnde Verfügbarkeit steht dabei ebenfalls oft im Zusammenhang mit dem hohen zeitlichen und logistischen Aufwand, den Dozent*innen betreiben müssen, um den Angebotsort zu erreichen. Dieser zusätzliche Aufwand müsste dann entweder über eine kürzere Angebotsdauer oder über eine zusätzliche Honorierung der Dozent*innen kompensiert werden. Im schlechtesten Fall ist die räumliche Distanz zwischen den potenziellen Teilnehmenden bzw. dem Angebotsort und dem Lehrpersonal so groß, dass eine Realisierung unter Umständen undurchführbar bleibt.

Anhand eines **Fallbeispiels** soll nun dargestellt werden, wie durch gelungene institutionelle Kooperationen Lernende in strukturschwachen Gebieten unterstützt werden können.

Maik S. wohnt in Eibau und arbeitet als Isolierer-Helfer bei einem Handwerksbetrieb für Dämmtechnik und Isolierungen in Zittau. Eingesetzt wird er auf Baustellen im gesamten Landkreis Görlitz. Als Förderschulabgänger und vierfacher Vater

steht der 32-Jährige beruflich und privat immer wieder vor der großen Herausforderung, Schriftsprache zu nutzen und zu verstehen – sei es bei der Baustellendokumentation, im Umgang mit Behörden oder beim abendlichen Vorlesen aus dem Kinderbuch. Des Weiteren hat Maik keine Fahrerlaubnis und ist dadurch auf den lückenhaften ÖPNV angewiesen.

Maik wendet sich an koalpa, die als Koordinierungsstelle Alphabetisierung den „Fall“ an ARBEIT UND LEBEN Sachsen kommuniziert und im weiteren Verlauf beratend begleitet. Maik bekommt durch die BAO GmbH, einen im benachbarten Zittau ansässigen Bildungsdienstleister, einen freiberuflich tätigen Förderlehrer mit langjährigen Beratungs- und Coachingerfahrungen vermittelt, der Interesse an der neuen didaktischen Herausforderung signalisiert.

Die gute Vernetzung mit regionalen und überregionalen Akteurinnen und Akteuren ist eine wichtige Voraussetzung, um in einem Flächenland Bekanntheit bei der Zielgruppe zu erlangen und um überhaupt Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. Eine konstruktive Zusammenarbeit mit Partnern wie z. B. Volkshochschulen, Bildungsträgern oder Mehrgenerationenhäusern ist darüber hinaus auch für die Akquise von Dozent*innen unerlässlich. Denn die pädagogischen Vakanzen sind jenseits der Metropolregionen begrenzt, insbesondere bei einem so spezifischen Tätigkeitsfeld wie Alphabetisierung und Grundbildung im beruflichen Kontext.

Perspektivisch muss davon ausgegangen werden, dass die Mobilitätsförderung von Teilnehmenden sowie Dozent*innen (z. B. durch eine Erstattung der entstehenden Mobilitätskosten) zu den entscheidenden Gelingensfaktoren von AoG im ländlichen Raum zählen wird. Denn die Entfernungen sind größer und die zusätzlichen Kosten aller Beteiligten daher beträchtlich höher als in Großstädten.

Bedingung B: Fachkräftemangel

In den letzten zehn Jahren hat auch in Sachsen ein Wandel des Arbeitsmarktes von einem Angebot- hin zu einem Nachfragemarkt stattgefunden. KMU beklagen durchgehend einen Fachkräftemangel. Diese Entwicklung ist eine tendenziell vorteilhafte Situation für Beschäftigte mit eingeschränkten Lese- und Schreibkompetenzen. Dies mag im allerersten Moment verwundern, da in der Vergangenheit besonders jene Zielgruppe von Arbeitsmarktveränderungen überproportional negativ betroffen war. Anhand dreier Aspekte lässt sich dies jedoch gut darstellen: Qualifizierte und zugleich auf dem Arbeitsmarkt verfügbare Fachkräfte finden sich in der Breite nicht mehr. Beschäftigte, die in den letzten Jahren gearbeitet haben, befinden sich häufig in einem in der Regel angestellten Arbeitsverhältnis. Diese Entwicklung führt zu einem gestiegenen Konkurrenzkampf um die „besten Köpfe“. Kein Unternehmen kann es sich (mehr) leisten, leichtfertig etablierte Fachkräfte zu verlieren – und genau zu jener Gruppe gehören auch Beschäftigte mit eingeschränkten Lese- und Schreibkompetenzen. Diese sind oft ehrgeizig, fleißig und betriebsintern hoch geschätzt. Sie zu halten und weiterzuqualifizieren wird für KMU wichtiger denn je. Um es noch deutlicher zu formulieren: Langjährige Kolleg*innen können durch Arbeitgeber nicht mehr ohne Weiteres entlassen und adäquat ersetzt werden. Selbst

wenn arbeitsrechtlich keine Änderung vollzogen wurde und eine fristgemäße Kündigung jederzeit möglich wäre, ist dieser Schritt unter den dargestellten Gegebenheiten auch aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive heraus nicht ratsam. Die betriebsrelevante Wertigkeit einzelner Arbeitnehmer*innen ist höher denn je. Dies führt zu deutlich wahrnehmbaren Änderungen in der Personalentwicklung und der damit verbundenen Relevanz betrieblicher Weiterbildungen, auch von Beschäftigten im Helferbereich. Ziel ist es, dass qualifizierte Mitarbeiter*innen die an sie gestellten Aufgaben optimalerweise fehlerfrei und in einem angemessenen Zeitrahmen erledigen können. Zudem müssen Angebote und Strukturen geschaffen werden, damit Arbeitnehmer*innen langfristig an ein Unternehmen gebunden bleiben. Statt des bisherigen „Austauschs“ tritt nun eine kontinuierliche „Weiterentwicklung“ der Belegschaft in den Fokus der Personalentwicklung. Dieser Prozess des Umdenkens ist offenkundig: Eine immer größere Anzahl an Arbeiternehmenden wird aktiv über Angebote der Weiterbildung unterstützt. Auch die Arbeitsorientierte Grundbildung fungiert in diesem Verständnis nicht als defizitorientierter Ansatz, der zum Ziel hat, bestehende Probleme zu minimieren. Vielmehr gilt es, die vorhandenen, aber zumeist nicht genutzten Kompetenzen der Beschäftigten zu (re)aktivieren und zu verbessern. Um dies zu ermöglichen, gilt es, Weiterbildungen gemeinsam mit den Unternehmen zu konzipieren und umzusetzen, die sowohl arbeitsplatzspezifische Inhalte bearbeiten als auch betriebsalltägliche Themen in den Mittelpunkt stellen.

Bedingung C: Hohe Dichte von KMU

Befasst man sich mit den Auswirkungen eines quantitativ hohen Aufkommens von KMU auf die Umsetzung von Arbeitsorientierter Grundbildung, so gilt es, sich zu vergegenwärtigen, dass im Freistaat Sachsen 99,8 Prozent aller Unternehmen als KMU tätig sind und diese wiederum über 72 Prozent aller Arbeitnehmer*innen beschäftigen.¹ Dies führt dazu, dass wir nicht nur von einer regional vorherrschenden Ausgangslage reden, sondern dass die folgenden Bedingungen, gepaart mit den beschriebenen Prädiktoren strukturschwacher Gebiete, die übergroße Mehrheit der Unternehmen betreffen. Beschäftigte, die in der Regel auf Individualverkehr angewiesen sind, geben viel Geld für Mobilität aus. Diese Kosten schmälern den finanziellen Spielraum für andere relevante Bereiche, wie z. B. Weiterbildung. Hinzu kommt, dass die KMU unter einem hohen nationalen wie internationalen Wettbewerbsdruck stehen. Diese Situation erfordert oft dringende Investitionen im Produktions- und Materialsektor. Weiterbildungen für die Belegschaft werden dann häufig in die Zukunft verlagert, obwohl neue Produktionsabläufe auch neue Handlungsanweisungen mit sich bringen. Solche Veränderungen machen Weiterbildungen eigentlich umso notwendiger. Auch sind betriebliche Umbruchsituationen und Veränderungsprozesse in der Regel gute Zeitpunkte für Weiterbildungen. Dies gilt auch für Arbeitsorientierte Grundbildung. Gute Argumente für Bildung sind in diesem Zusammenhang etwa der Hinweis, dass grundgebildete Beschäftigte weniger Fehler

¹ Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr (2018). Mittelstandsbericht 2015 bis 2017 des Freistaates Sachsen. Verfügbar unter <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/33600/documents/51607> (Zugriff am 14.10.2019).

machen und Prozesse besser funktionieren. AoG ist somit auch ein Aspekt für die Gewährleistung bestehender Qualitätsstandards. Diese Standards konzentrieren sich etwa im Label „Made in Germany“. Unter diesem Label konkurrieren die ansässigen KMU mit internationalen Arbeitgebern. Faktoren wie Innovation bzw. Innovationsfähigkeit, hoch spezialisierte Handwerkskunst und ein hohes Maß an Genauigkeit und Perfektion sichern den Fortbestand gegenüber vor allem kostengünstig produzierenden Unternehmen in Asien. Um international konkurrenzfähige Produkte herzustellen, bedarf es qualifizierter Beschäftigter. Dabei geht es in vielen Branchen nicht nur darum, das Endprodukt auf höchstem Niveau herzustellen, sondern dies in Form einer Dienstleistung an Privat- wie Gewerbekunden zu vermarkten. Genau das stellt die Fachkräfte vor zweierlei Herausforderungen. Sie müssen nicht nur mit den hoch technologisierten Produktionsmaschinen und -abläufen professionell umgehen können, sondern zudem in der Lage sein, ihre eigene Arbeit und die Endprodukte beschreiben zu können, auch Kunden gegenüber. Solche Anforderungen und Arbeitsweisen setzen voraus, dass die Beschäftigten u. a. über ausreichend Lese- und Schreibkompetenzen verfügen, um etwa schriftliche analoge wie digitale (Programmier-)Abläufe und Anweisungen verstehen und selbstständig anwenden zu können.

Solche sich wandelnden Prozesse sind in Branchen wie dem Handwerk, dem Baugewerbe oder dem produzierenden Gewerbe gut zu beobachten. Diese sehen sich mit einer zunehmenden Professionalisierung und Digitalisierung ihrer Gewerke konfrontiert. Beschäftigte müssen, wollen sie Schritt halten, berufsbegleitend ständig weiter lernen und Unternehmen müssen passende Lernmöglichkeiten auch für diese Mitarbeitenden schaffen und etablieren. Eine weitere Änderung ist, dass die Beschäftigten heutzutage direkt „vor Ort“ bei den Kund*innen oder im Austausch per Telefon oder E-Mail als „Dienstleister*innen“ ihres Unternehmens eingesetzt werden. Sie müssen bei Präsentationen, Prüfungen durch Behörden oder bei Nachfragen durch Auftraggeber*innen kompetent und aussagekräftig agieren können und das eigene Unternehmen, stärker als noch zu früheren Zeiten, nach außen repräsentieren. Die Übernahme solcher Aufgaben stellt ebenfalls hohe Anforderungen an die mündliche wie schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Beschäftigten. Solche Kompetenzfelder, zugeschnitten auf den jeweiligen Betriebskontext, werden im Rahmen der Arbeitsorientierten Grundbildung zu Inhalten und Zielsetzungen der Bildungsangebote.

Bayern: Stellenwert, Möglichkeiten und Image von Grundbildung

Die strukturellen und infrastrukturellen Bedingungen, die für Sachsen beschrieben sind, sind auch für die Umsetzung von BasisKomPlus bei ARBEIT UND LEBEN in Bayern relevant. Darüber hinaus ist die Frage nach dem Stellenwert von Weiterbildung und Ressourcen für Weiterbildung gerade in KMU ein Thema, das auch die Implementierung von Grundbildung deutlich beeinflusst. Die Geschäftsführung von

KMU ist qua Funktion primär mit der wirtschaftlichen und technischen Leitung des Betriebes beschäftigt. Qualifizierungen der Angestellten liegen nicht notwendigerweise im Fokus der Unternehmensführung. Personalentwicklung und Qualifizierungsaktivitäten bedürfen immer auch personeller Ressourcen, die die Unternehmensführung zusätzlich aufbringen muss, sofern sie nicht durch ein Personalmanagement und/oder eine Personalentwicklung abgedeckt werden. Dies führt sehr häufig dazu, dass unter Fort- und Weiterbildungen vor allem die obligatorischen Weiterbildungsaktivitäten wie beispielsweise die regelmäßigen Arbeitsschutzbelehrungen oder Produktschulungen (d. h. Einführung von neuen Produkten durch Vertriebsmitarbeiter*innen von Zulieferern) verstanden werden. Andere Weiterbildungen werden eher als Kostenfaktor gesehen, deren Effekt fraglich ist, oder die Arbeitgebenden haben Angst, dass die Arbeitnehmenden nach erfolgreicher Weiterbildung zur Konkurrenz wechseln. Kleine Unternehmen und deren Angestellte stehen zudem unter dem Druck einer dünneren Personaldecke, die eine Abwesenheit von Fachkräften zum Zwecke einer Weiterbildung für längere Zeit nicht oder nur sehr schwer zulässt. Die fehlende Anwesenheit der Fachkräfte muss aufgefangen, überbrückt oder vertreten werden.

Aus diesem Grund sind Weiterbildungen günstig, die vor, nach oder gar während der Arbeitszeit und nah am Unternehmen stattfinden, da auf diese Weise keine zusätzliche Zeit für Fahrten aufgebracht werden muss. Darüber hinaus wird die „gewohnte“ Umgebung zum Lernen genutzt, was für die Zielgruppe in BasisKomPlus deutlich niedrigschwelliger ist, als die Teilnahme an institutioneller Weiterbildung an einem anderen Ort.

Schulungs- und Weiterbildungsangebote werden, so unsere Erfahrung, zumeist dann von Betrieben in Betracht gezogen, wenn es einen spür- und sichtbaren Problemdruck gibt. Dies ist etwa der Fall, wenn durch fehlende Kenntnisse und Fertigkeiten Kunden verärgert abspringen oder Konventionalstrafen² auflaufen. Solche Probleme werden von der Geschäftsführung wahrgenommen und die damit verbundenen Weiterbildungsbedarfe werden erkannt. Diese Bedarfe können jedoch oft nicht spezifiziert werden. Bei Angestellten mit Migrationshintergrund wird z. B. pauschal ein Deutschkurs durch die Unternehmensleitung in Betracht gezogen. Eine vertiefte Bedarfsermittlung unter Einbezug sowohl der Betriebs- als auch der Beschäftigtenperspektive ist jedoch unerlässlich, um die richtigen und konkreten Weiterbildungsbedarfe zu erschließen. Der Arbeitsplatz, die Tätigkeiten und das unternehmerische Umfeld bilden dabei die zentralen didaktischen Bezugspunkte. Erst wenn die Auftragsklärung unter Einbeziehung der potenziellen Teilnehmenden und zentraler Beteiligter (Geschäftsführung, direkte Vorgesetzte, Betriebsrat, wenn vor-

2 In einem konkreten Fall wurden von der Disposition Arbeitsanweisungen an die Nachtschicht nur per E-Mail versandt. Eine Antwortmail und die Fähigkeit der Mitarbeiter*innen, diese zu schreiben, wurden nicht für nötig erachtet, da sich die Arbeitsanweisungen direkt im Wareneingang des Haussystems niederschlugen. Ein Zulieferer lieferte außerhalb des geplanten Zeitfensters. Die Ware wurde angenommen, verstaut, aber nicht im Haussystem verbucht, da die Ware zum Ende der Schicht angeliefert wurde. Eine Übergabe von Schicht zu Schicht war nicht vorgesehen. Bis die Waren gefunden wurden und dem Kunden eine Nachlieferung avisiert werden konnte, vergingen mehr als 48 Stunden. Dies führte mehr als einmal zu einer unvollständigen Warenlieferung beim Endkunden, der die vertraglich vereinbarte Konventionalstrafe im fünfstelligen Bereich einforderte.

handen) abgeschlossen ist, wird die passende Weiterbildung inhaltlich entwickelt. Durch diesen partizipativen Prozess kann im Vorfeld der Maßnahme auch der konkrete Nutzen für das Unternehmen und die Beschäftigten abgebildet werden. Dies führt motivational und organisatorisch in der Regel zu einer hohen Unterstützung und Beteiligung aller.

Auch die Beratung über die Grundbildungsmaßnahme hinaus wird sowohl von Unternehmens- als auch Beschäftigtenseite durchaus nachgefragt. ARBEIT UND LEBEN hat hier die Rolle eines „Schnittstellenmanagements“ eingenommen und informiert und verweist etwa auf Möglichkeiten des Anschlusslernens außerhalb des Unternehmens oder auch auf Fördermöglichkeiten, die das Unternehmen nutzen kann. Solche Informationen sind vielen Unternehmen in der Regel nicht bekannt.

Abschließend soll ein weiterer Punkt angesprochen werden, der gerade im ländlichen Raum die Umsetzung von Arbeitsorientierter Grundbildung beeinflusst: Die in der Regel enge regionale Vernetzung der Unternehmen kann sowohl ein Vor- als auch ein Nachteil für Grundbildung sein. Zum einen sorgt die Vernetzung dafür, dass über Mund-zu-Mund-Propaganda auch andere regionalen Unternehmen von erfolgreichen Maßnahmen hören und diese entsprechend nachfragen. Gleichzeitig gibt es ein hohes Bedürfnis von Unternehmensseite nach Vertraulichkeit, da sich Geschäftsführungen auch Sorgen um das Ansehen bei der Konkurrenz machen. Es wird befürchtet, dass mit der Weiterbildung von Mitarbeitenden eine eingeschränkte Wettbewerbsfähigkeit oder gar „Schwäche“ in der Außenwahrnehmung assoziiert wird, oder es wird angenommen, dass Weiterbildung der Mitarbeitenden darauf zielt, dass das Unternehmen plant, sich zukünftig Geschäftsfelder der Konkurrenz zu erschließen. Hier braucht es für die Zukunft einen grundlegenden Perspektivwechsel – und praktisch ein damit verbundenes Weiterbildungsmarketing –, in dem Grundbildung als Qualitätsmerkmal und Engagement für Weiterbildung gilt und nicht als stigmatisiertes Segment.

Fazit

Die Erfahrungen aus Bayern und Sachsen zeigen, dass Arbeitsorientierte Grundbildung bei KMU im ländlichen Raum möglich, aber mit einigem organisatorischen Aufwand und auch anderen einschränkenden Rahmenbedingungen verbunden ist. Gleichzeitig ist es wichtig, gerade KMU und deren Beschäftigte für solche Bildungsangebote im Blick zu behalten, da diese häufig mit klassischen Bildungsangeboten nicht erreicht werden.

Strategien kommunaler Grundbildungsplanung – das Projekt „AlphaKommunal“

ULRIKE ARNOLD

Wofür steht „AlphaKommunal“?

Alphabetisierung und Grundbildung sind zu einem wichtigen Bestandteil der bildungspolitischen Agenda geworden: Rund 180 Millionen Euro will das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bis 2026 im Rahmen der „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ investieren.

Ziel ist es, den funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu verringern und die Lese- und Schreibfähigkeiten der Betroffenen deutlich zu verbessern. Diesem Ziel sah sich auch das Projekt „AlphaKommunal – Kommunale Strategie für Grundbildung“ verpflichtet.

Das Projekt „AlphaKommunal – Transfer“ (2015–2018) war bildungspolitisch eingebunden in die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ und knüpfte unmittelbar an das Vorgängerprojekt „AlphaKommunal – Kommunale Strategie für Grundbildung“ (2012–2015) an, das im Rahmen des BMBF-Förderschwerpunktes „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ gefördert wurde. Beide Projekte des Deutschen Volkshochschul-Verbands e. V. (DVV) verfolgten die Ziele, gemeinsam mit Kommunen neue Wege der Teilnehmendengewinnung zu entwickeln und das Thema „Erwachsene mit Grundbildungsbedarf“ in den Fokus der Öffentlichkeit zu rücken.

Volkshochschulen und Kommunalverwaltungen arbeiteten in insgesamt 20 ausgewählten Modellkommunen gemeinsam an diesen Zielen. Die erprobten Ansätze und Erfahrungen wurden in einer bundesweiten „Kommunalen Strategie für Grundbildung“ gebündelt. Diese wurde in Form einer Handreichung publiziert, später erweitert und unter www.grundbildung.de veröffentlicht. Interessierte Kommunen erhalten hier Handlungsempfehlungen und erprobte Praxismaterialien für die Grundbildungsarbeit vor Ort.

Die Kommune als Akteur für Grundbildung

Kommunen in Deutschland verfügen über vielfältige Ansatzpunkte und Möglichkeiten, Erwachsene mit Grundbildungsbedarf zu erreichen und so den nachholenden Erwerb von Grundbildung zu ermöglichen und zu fördern. Nicht zuletzt auch, weil ihre Volkshochschulen vor Ort in der Lage sind, passgenaue Lernangebote zu entwi-

ckeln und umzusetzen. Mit den Kommunen nahm „AlphaKommunal“ einen gesellschaftlichen Akteur in den Blick, der sowohl als großer lokaler Arbeitgeber und Ausbilder als auch als Ansprechpartner für Bürger*innen große Potenziale besitzt, funktionalen Analphabetismus erfolgreich zu reduzieren.

Um diese Potenziale nutzen zu können und das Thema Grundbildung auf der kommunalen Agenda zu stärken, braucht es erfolgreiche Überzeugungsarbeit der wesentlichen kommunalen Akteur*innen und – daraus resultierend – deren tatkräftige Unterstützung. Solch relevante kommunale Akteur*innen sind beispielsweise

- Bürgermeister*innen,
- Landrätinnen und Landräte,
- Mitglieder relevanter Gremien und Ausschüsse,
- Leiter*innen von Bildungsbüros bzw. des kommunalen Bildungsmanagements,
- Chancen- und Gleichstellungsbeauftragte.

Ein Großteil der Kommunikation zwischen Kommunalverwaltungen und Bürger*innen beruht auf Schriftsprachlichkeit – diese zeichnet sich durch einen hohen Formalisierungs- und Abstraktionsgrad aus. Im Verwaltungsalltag bestehen häufig große Hürden für Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten.

Eine schwierige behördliche Sprache oder eng bedruckte Formulare führen dazu, dass Bürger*innen nicht auf Schreiben antworten, die Formulare nicht ausfüllen oder gar nicht erst zu Terminen erscheinen. Verwaltungsprozesse werden dadurch ineffizient und fehlerhaft und führen zu Nachteilen sowohl für die Kommune als auch für betroffene Personen (z. B. durch fehlendes Wissen über Sozialleistungen oder unterstützende Angebote der Kommune).

Aus diesem Grund wurde in der konkreten Umsetzung im Projekt der Fokus auf die Zielgruppe der sogenannten „funktionalen Analphabet*innen“ gelegt, die seit Veröffentlichung der Ergebnisse der zweiten leo. – Level-One Studie auch als „gering literalisierte Erwachsene“ bezeichnet werden (vgl. Grotlüschen et al. 2019). Denn es steht zu vermuten (und die Ergebnisse der aktuellen LEO-Studie zu literalen Praktiken bestätigt dies), dass diese Personengruppe besonders benachteiligt ist und ein Ausschluss bzw. Partizipationsdefizit droht.

An dieser Stelle lohnt es sich also, die Zielgruppe noch einmal genauer in den Blick zu nehmen: Gering literalisierte Erwachsene können zwar einzelne Buchstaben, Wörter oder auch Sätze lesen und schreiben, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte. Sie gehen meist einfachen Tätigkeiten nach, ihr Einkommen und ihre beruflichen Aufstiegschancen sind gering. Ihre Existenzbedingungen sind häufig prekär – fortwährend drohen Jobverlust oder gar dauerhafte Erwerbslosigkeit. Gering literalisierte Erwachsene zeichnen sich durch eine geringere politische Partizipation aus: Sie nehmen weniger am politischen Leben teil, gehen oft nicht zur Wahl und sind nur selten bürgerschaftlich engagiert. Die Sorge, aufgrund der eigenen Defizite den Wahlzettel falsch auszufüllen, kann dazu führen, dass Bürgerinnen und Bürger nicht wählen gehen und so einerseits Wählerstimmen verloren gehen und andererseits die Mitwirkungsmöglichkeiten der Betroffenen stark eingeschränkt

sind (vgl. Grotlüschen et al. 2019, S. 34). Behördliche Angelegenheiten können ihnen große Probleme bereiten: Amtliche Post bleibt häufig ungeöffnet, Termine verstreichen ungenutzt und Formulare können meist nur mit fremder Hilfe bewältigt werden. „AlphaKommunal“ setzte deshalb dort an, wo sich die Probleme der Betroffenen offenbaren und wo es gleichzeitig auch Hilfe und Unterstützung gibt: in der Kommune.

Kommunale Strukturen für Grundbildung auf- und ausbauen

Mit dem Projekt „AlphaKommunal“ unterstützte der DVV insgesamt 20 Städte und Landkreise in sechs Bundesländern (Rheinland-Pfalz, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Brandenburg), die sich dazu entschlossen hatten, Grundbildung fest in ihrer kommunalen Bildungsplanung zu verankern.

- „Lokale Grundbildungsbeauftragte“ hatten dabei die Aufgabe, vor Ort die relevanten Akteur*innen aus Verwaltung und Politik, Wirtschaft und Weiterbildung systematisch zu vernetzen und als Koordinator*in zu agieren. Unterstützt wurden sie dabei von den Landesverbänden der Volkshochschulen und dem DVV-Projektteam. Die Erfahrung der Modellstandorte hat gezeigt, dass eine solche zentrale Ansprechperson die Präsenz des Themas in der öffentlichen Wahrnehmung deutlich verstärkt und ihm dadurch ein „Gesicht vor Ort“ verleiht. Aus den Erfahrungen im Projekt lassen sich folgende Empfehlungen zum Einsatz lokaler Grundbildungsbeauftragter ableiten:

Zeitlicher Umfang von min. 10 Stunden/Woche

- Auf Dauer angelegte Stelle, um Strukturen anlegen und aufbauen zu können
- Fachkenntnisse im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung
- Kenntnisse der kommunalen Verwaltungsstruktur
- Kenntnisse im Bereich Öffentlichkeitsarbeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Geduld und Beharrlichkeit

Zu den wichtigsten Bausteinen einer gelungenen kommunalen Grundbildungsstrategie, für deren Umsetzung die lokalen Grundbildungsbeauftragten zuständig waren, gehören die kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit, die strategische Netzwerkarbeit und Fortbildungen zur Sensibilisierung.

Öffentlichkeitsarbeit

Durch *kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit* und den Einsatz der lokalen Grundbildungsbeauftragten wurden in den Modellregionen über 100 Presseartikel und Newslettermeldungen versandt, zahlreiche Lesungen und Filmvorführungen veranstaltet sowie Beiträge im Lokal- und Regionalfernsehen gesendet. So rückten auch die sogenann-

ten „Mitwisser*innen“ aus dem persönlichen Umfeld der Betroffenen in den Fokus und wurden eine wichtige Zielgruppe im Rahmen der Aufklärungsarbeit. Die Teilnahme der Kommunen am Projekt sorgte in jedem Fall dafür, dass funktionaler Analphabetismus im öffentlichen Bewusstsein präsenter wurde, indem die verschiedenen Akteur*innen ihr Vorgehen aufeinander abstimmten und vermehrt an einem Strang zogen.

Ein Beispiel gelungener Öffentlichkeitsarbeit bietet die Modellkommune Uelzen. Dort gelang es, mit Horst Hrubesch einen ehemaligen Fußballnationalspieler (und eine deutschlandweit bekannte Identifikationsfigur) als prominenten Paten und Unterstützer vor Ort zu gewinnen. Bei der Auswahl ist darauf zu achten, dass die gewählte Person auf authentische Art hinter dem Thema steht, eine regional bekannte Persönlichkeit ist und auch ausreichend Zeit hat, sich für das Thema einzusetzen.

Netzwerkarbeit

Wer sollte in einem kommunalen *Netzwerk für Grundbildung* mit dabei sein? Als Planungshilfe für ein Netzwerk im Bereich der Grundbildung können fünf verschiedene Gruppen in Betracht gezogen werden. Diese Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Kompetenzen und Zielgruppen ihrer Arbeit, sodass innerhalb eines Netzwerks optimal Synergien erzeugt werden. Es handelt sich hierbei um eine Auflistung möglicher Partner – ein Netzwerk muss nicht zwingend alle Interessensgruppen umfassen, um gelingende Arbeit umzusetzen, und kann weitere relevante Akteur*innen beinhalten.

In den meisten Modellkommunen gab es noch keine Bündnisse oder Arbeitskreise zum Thema. Hier wurde systematisch Aufbauarbeit geleistet und so konnten Strukturen geschaffen werden (zum Beispiel „Runde Tische“ wie in Worms). Dort, wo bereits Ansätze existierten (Runder Tisch für Weiterbildung etc.), wurde das Thema „funktionaler Analphabetismus“ immer wieder auf die Agenda gesetzt.

Durch die *Kooperation* mit relevanten Trägern und weiteren kommunalen Akteur*innen in Netzwerken rückte das Thema auf die lokalpolitische Agenda. Während der Projektförderung fanden in den Modellkommunen Grundbildungsveranstaltungen statt – in einigen Kommunen gelang es sogar, Grundbildung in das Leitbild der Stadt aufzunehmen (Bochum). Schirmherrschaften durch Oberbürgermeister*innen wurden gewonnen (Jena) und Kooperationen mit lokalen Büchereien, Mehrgenerationenhäusern, Berufsschulen und Jobcentern aufgebaut. Für die lokalen Grundbildungsbeauftragten waren die Kontakte zu den Bürgermeister*innen bzw. Landrät*innen, dem Bildungsmanagement, den Bildungsdezernent*innen, Jobcentern, Arbeitsagenturen und Sozialämtern am wirkungsvollsten.

Die Erfahrung aus den Modellstandorten zeigt aber auch, dass der langfristige Einsatz eines/einer lokalen Grundbildungsbeauftragten wichtig ist, um die Arbeit im

Netzwerk zu koordinieren und stabil zu halten. An den Standorten, die keine Kontinuität nach Projektende sichern konnten, sind einige Netzwerke wieder zerfallen.



Abbildung 1: Die fünf Gruppen eines kommunalen Grundbildungsnetzwerks (Copyright: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V./designförster, 2020)

Fortbildungen zur Sensibilisierung

Kommunen und deren Mitarbeiter*innen spielen eine wichtige Rolle bei der Ansprache von Personen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen und deren Vermittlung in geeignete Beratungs- und Lernangebote. Denn kommunale Beschäftigte, die für das Thema funktionaler Analphabetismus sensibel sind, können dafür Öffentlichkeit und Bewusstsein schaffen. Das kann im Kontakt mit Bürger*innen sein (zum Beispiel im Jobcenter, Bürger- oder Sozialamt oder in der städtischen Kita) oder unter den Kolleg*innen selbst.

Durch die im Projekt „AlphaKommunal“ konzipierte Fortbildung „*Funktionale Analphabet*innen erkennen, ansprechen, informieren*“ wurden daher Mitarbeitende der Kommunalverwaltungen in Bürgerbüros, Jobcentern, Arbeitsagenturen und anderen

publikumsintensiven Bereichen geschult, wie man Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten angemessen ansprechen und unterstützen kann.

Auch Personal- und Betriebsrät*innen und Führungskräfte in lokalen Wirtschaftsunternehmen sowie in Ämtern und kommunalen Betrieben wurden für das Thema sensibilisiert, damit sie auch betroffenen Kolleginnen und Kollegen Hilfe anbieten konnten. So gelten zum Beispiel häufig in kommunalen Kontexten direkt oder indirekt beschäftigte Berufsgruppen wie Reinigungskräfte, Hausmeister*innen oder Gärtner*innen als stark betroffen (vgl. Grotlüschen 2012, S. 146).

Inhaltlich bietet die Fortbildung Übungen zum Erkennen von Lese- und Schreibschwierigkeiten und zum sensiblen Ansprechen von betroffenen Personen. Die Teilnehmer*innen der Fortbildung überlegten gemeinsam, wie sie eine sensible Ansprache in ihren Arbeitsalltag integrieren können und übten die Ansprache in der Praxis anhand von Beispielszenarien. Die Fortbildungen dienten dazu, das Thema in der Kommune in die öffentliche Diskussion zu bringen und den Teilnehmer*innen Sicherheit zu geben, wie man Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten begegnen und sie in Lern- und Beratungsangebote vermitteln kann.

Um Fortbildungen zur Sensibilisierung in einer Kommune zu verankern, sollten die kommunalen Spitzen überzeugt werden, Mitarbeiter*innen für die Teilnahme freizustellen. Zur Etablierung entsprechender Fortbildungen hat es sich für die Grundbildungsbeauftragten bewährt, den Kontakt zu Stadtverwaltungen/Landratsämtern bzw. Jobcentern zu suchen. Unterstützerschreiben, E-Mails, Informationstermine vor Ort und ggf. auch schriftliche Ansprachen waren dabei hilfreiche Akquisemittel. Es brauchte allerdings zunächst ein hohes Maß an Beharrlichkeit, um eine Zusage zur Durchführung zu erhalten.

Mit rund 450 Sensibilisierungsteilnehmenden an 18 Standorten konnte dann aber eine deutliche Wirkung erzielt werden, die sich auch in neuen Beratungszugängen zu einer schwer erreichbaren Zielgruppe niederschlug. Bei Projektende wurde die Finanzierung für die Fortsetzung von Sensibilisierungsmaßnahmen an 15 Standorten durch die jeweilige Kommune zugesichert. 77 Prozent der Teilnehmer*innen gaben in den Feedbackbögen an, durch die Fortbildung neues Wissen zum Thema Analphabetismus und Grundbildung erlangt zu haben und 85 Prozent vertraten die Einschätzung, dass ihr Arbeitskontext Bedingungen zur Anwendung des Gelernten anbietet. Neben viel positivem Feedback in Bezug auf die Trainer*innen und die Organisation sticht vor allem die Empfehlung von 94 Prozent der Teilnehmenden heraus, Fortbildungen zur Sensibilisierung für alle Kommunalbeschäftigten anzubieten.

Überzeugung kommunaler Arbeitgeber

Eine gelungene Grundbildungsplanung kann für Kommunen auch ein Instrument der Arbeitsförderung sein. Potenziale für das Gemeinwesen und die Wirtschaft können so mobilisiert und soziale Transferkosten gesenkt werden. In allen Modellkommunen ging es demnach auch darum, mehr gering literalisierte Erwachsene für die

Teilnahme an arbeitsorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen zu gewinnen.

Ein Fokus der Projekte lag daher auf der Überzeugung der lokalen und kommunalen Arbeitgeber, um mit deren Unterstützung Mitarbeiter*innen mit Grundbildungsbedarfen zu erreichen. Die lokalen Grundbildungsbeauftragten hatten die Aufgabe, diese Unternehmen anzusprechen, für das Thema zu sensibilisieren und im besten Fall Lernangebote im Unternehmen zu realisieren. Wie sich im Projektverlauf zeigte, war dies die schwierigste Aufgabe von allen, denn obwohl die Weiterbildung von Fach- und Führungskräften in den meisten Unternehmen selbstverständlich ist, werden Menschen aus dem Niedriglohnsektor bzw. gering qualifizierte Arbeitnehmer*innen seltener gefördert.

Dabei zeigen „die stetig steigenden Anforderungen der Berufswelt [...] deutlich, dass ein Pflichtschulabschluss, der vor 20 Jahren erworben wurde, zwar damals noch eine gute Voraussetzung für den Eintritt ins Berufsleben bot, heute jedoch bei weitem nicht mehr ausreicht, um mit den veränderten Arbeitsbedingungen zurechtzukommen. So zählt etwa das Bedienen einfacher Eingabemasken am PC zu jenen Grundfertigkeiten, die heute in Betrieben sogar von angelernten Hilfsarbeiter*innen als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Wer sich nicht laufend weiterbildet, verliert unweigerlich den Anschluss [...].“ (Bauer & Sallaberger 2010, S. 20)

Obwohl der Nutzen für Arbeitgeber auf der Hand liegen sollte, trafen die Grundbildungsbeauftragten in der Praxis auf viel Skepsis und wenig Bereitschaft, Grundbildungskurse im eigenen Unternehmen zu ermöglichen. Eine Erklärung für die Skepsis vieler Unternehmen liefern die Ergebnisse der SAPfA-Studie¹ der Stiftung Lesen: Viele Unternehmen fühlen sich nicht verpflichtet, Menschen mit Grundbildungsbedarf zu unterstützen, und sehen vielmehr den Staat oder die Kursteilnehmenden selbst in der Pflicht, die Kosten zu tragen.

Dass eine gezielte Intervention vor Ort sowohl dem Unternehmen als auch den betroffenen Mitarbeiter*innen zugutekommt, wird häufig übersehen. So ist nachweisbar, dass mangelnde Grundbildungskennntnisse die Ursache für Fehler in Arbeitsabläufen sein können. Nach Ergebnissen der SAPfA-Studie haben 41 Prozent der Arbeitgeber*innen und 47 Prozent der Kolleg*innen beobachtet, dass durch diese Fehler negative finanzielle Folgen entstehen (vgl. Ehmig et al. 2015, S. 37).

Dabei könnten Unternehmen durch entsprechende Grundbildungskurse ihre Arbeitsabläufe effizienter gestalten und Kosten sparen. Außerdem können Weiterbildungen dazu beitragen, die Situation von benachteiligten Menschen und deren beruflichen Kompetenzen zu verbessern. Unternehmen erhalten die Möglichkeit, die Potenziale aller Beschäftigten zu nutzen und damit auch betriebswirtschaftlich zu erschließen.

Im Vergleich zu kommunalen Unternehmen waren privatwirtschaftliche Unternehmen im Projektverlauf schwieriger zu erreichen. Insbesondere kommunale Eigenbetriebe, wie Abfall- und Gebäudewirtschaft, Wasserbetriebe und das Grünflä-

¹ Sensibilisierung von Arbeitnehmern/innen für das Problem des funktionalen Analphabetismus in Unternehmen (SAPfA).

chenamt etc., ließen sich dann gut ansprechen, wenn das Vorhaben vor Ort durch die kommunale Spitze unterstützt wurde. So waren Personalverantwortliche der kommunalen Eigenbetriebe eher zu einem Gespräch mit den lokalen Grundbildungsbeauftragten bereit.

Vor allem für die Gruppe der Auszubildenden ließen sich kurz vor Projektende noch drei Kurse in kurzer Zeit umsetzen, die in enger Abstimmung mit den Unternehmen entwickelt und umgesetzt wurden. Dazu war es auch entscheidend, die Bedarfe der Unternehmen zu erheben, zum Beispiel mit Fragen wie:

- Soll der Kurs in den Räumen des Arbeitgebers oder der vhs stattfinden?
- Welche Inhalte sind besonders relevant für die entsprechende Zielgruppe/Branche?
- Zu welchen Zeiten finden die Kurse idealerweise statt?
- Wie viele Stunden können die Teilnehmenden freigestellt werden?

Durch diese Passgenauigkeit und Flexibilität der vhs und der Kursleiter*innen war die Motivation der Teilnehmer*innen hoch, im Anschluss an den Schnupperkurs ein weiteres Kursangebot der vhs wahrzunehmen. Besonders nachgefragt wurde das Thema „Rechnen lernen“.

Nachmachen lohnt sich – Ergebnistransfer

Auf dem Grundbildungsportal www.grundbildung.de wurden alle Ergebnisse und Erfahrungen für interessierte Kommunen so aufbereitet, dass sie mühelos mit der Umsetzung ihrer individuellen Grundbildungsplanung beginnen können. Die Unterseite zur strategischen Grundbildungsplanung richtet sich an kommunale Beschäftigte in der Verwaltung bzw. an kommunale Entscheider*innen und an Fach- und Führungskräfte von Weiterbildungseinrichtungen, die Grundbildung in ihr kommunales Bildungsmanagement integrieren möchten.

Hier werden interessierten Kommunen vielfältige Ideen, Konzepte und Tipps geboten, wie das Thema Kommunale Grundbildung vor Ort strategisch planen und umsetzen können (beispielsweise mithilfe von Checklisten, Erklärvideos, Fortbildungskonzepten, Hinweisen zu Ansprechpartner*innen, Best-Practice-Beispielen etc.). Sie können sich hier bei der Strategieentwicklung rundum begleiten lassen sowie anhand zahlreicher Praxisbeispiele das Thema Grundbildung und Alphabetisierung Erwachsener in die kommunale Öffentlichkeit tragen und vor Ort in die Tat umsetzen. Alle am Projekt beteiligten Modellkommunen haben außerdem einen Bericht über ihre Arbeit und ihre Tipps für andere Kommunen beigesteuert. Weitere dieser Good-Practice-Beispiele kommunaler Grundbildungsplanung sind im Magazin des DVV-Grundbildungsportals unter <https://grundbildung.de/magazin/> in Form von Reportagen abrufbar. Auf dem neuen Online-Schulungsportal www.vhs-onlineschulung.de sind alle Inhalte außerdem in der Schulung „Grundbildung planen“ zusammengefasst. Diese können interessierte Personen nach einer einfachen

Registrierung zeitlich flexibel durchspielen. Die Fortbildung zur Sensibilisierung für kommunale Mitarbeiter*innen steht ebenfalls als Selbstlerninstrument hier zum Lernen bereit.

Mehr gesellschaftliche Teilhabe, weniger Erwerbslosigkeit

Als große lokale Arbeitgeberin und Partnerin der lokalen Wirtschaft und als Ansprechpartnerinnen der Bürger*innen verfügen Kommunen in Deutschland über vielfältige Möglichkeiten, den nachholenden Erwerb von Grundbildung zu fördern. Dies ist ein großes Potenzial, das weiter ausgeschöpft werden sollte. Dazu war und bleibt es notwendig, Kommunen dafür zu gewinnen, die Grundbildung ihrer Bürger*innen zu fördern. Da Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten häufiger durch Arbeitslosigkeit bedroht sind und in bestehenden Arbeitsverhältnissen oftmals geringe Löhne erhalten, entstehen den Kommunen höhere Aufwendungsbedarfe in den sozialen Sicherungssystemen.

Fehlende Investitionen in diesem Bereich erhöhen also den Aufwand für soziale Sicherungssysteme, bedeuten weniger Steuereinnahmen und ein unzureichend ausgeschöpftes Fachkräftepotenzial. Durch eine Investition in Grundbildung lassen sich langfristig Kosten auf kommunaler Ebene einsparen (vgl. Wößmann & Piopiunik 2009).

Gleichzeitig stehen die Kommunen in der Verantwortung, ihren Bürger*innen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Mit der Zusammenstellung der Ergebnisse und Erfahrungen der Modellkommunen ist ein erster wichtiger Schritt gelungen, das Thema Grundbildung in der Agenda der Kommunen zu verankern.

Deutlich wird insgesamt die Wichtigkeit einer langfristigen, kontinuierlichen und persönlichen Kontakt- und Netzwerkarbeit, die auch entsprechende Zeitressourcen verlangt. Wirkungen lassen sich dabei nur „mit langem Atem“ erzielen – dazu scheint insbesondere auch ein langfristig angelegtes, institutionelles Sensibilisieren für die Grundbildungsthematik von Bedeutung zu sein.

Fazit

„AlphaKommunal“ nahm erstmals die doppelte Funktion und Rolle der Kommunen als verantwortungsbewusste Arbeitgeber*innen und Bildungsplaner*innen in den Blick und setzte einen starken Akzent auf die Entwicklung von übertragbaren Konzepten und Strategien.

Im Sinne des Aufbaus nachhaltiger Strukturen muss das Thema Alphabetisierung und Grundbildung zu einem Querschnittsthema der öffentlichen Verantwortung von Bund, Ländern und Kommunen werden. Auch wenn die Umsetzung einer kommunalen Grundbildungsplanung Geduld, hohes Engagement und Flexibilität aller Beteiligten erfordert, lautet das gemeinsame Fazit: Es lohnt sich!

Literatur

- Bauer, B. & Sallaberger, G. (2010). *Aufbau von Basisbildungsstrukturen in einer ländlichen Region*. Salzburg.
- Ehmig, S., Heymann, L. & Seelmann, C. (2015). *Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. SAPfA-Studie*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Grotlüschen, A. (2012). Literalität und Erwerbstätigkeit. In A. Grotlüschen, W. Riekmann, *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K. Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre*. Hamburg. Verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> (Zugriff am 19.12.2019).
- Wößmann, L., Piopiunik, M. (2009). *Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*. Gütersloh. Verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Was_unzureichende_Bildung_kostet.pdf (Zugriff am 19.12.2019).

European perspective on adult basic skills training in the workplace: building blocks for policy design

SIMON BROEK

This article provides an overview of a selection of success factors for basic skills workplace learning exemplified in policies of European Member States. It is based on work conducted by the European Commission and the Member States in the context of the Education and Training 2020 Working Group on Adult Learning 2016–2018. The mandate of the ET2020 Working Group on Adult Learning (ALWG) is to explore and develop policy guidance on adult learning policies in order to promote higher and more relevant skills for all. Specific focus was placed on adults with low basic skills.¹

Within this two-year period, the following key activities were conducted resulting in a joint final report.² Firstly, a mapping on Member States' policies in the field of adult learning in the workplace was organised. Secondly, meetings of representatives of Member States working together on adult learning policies were arranged. Furthermore, Peer Learning Activities in which national policies were analysed by the peer policy makers in order to extract preconditions for successful policies were organised.³ All evidence gathered during the two-year period was analysed and discussed with the representatives of the Member States and included in a report.⁴

Adult learning in the workplace

With 'adult learning in the workplace' the ET2020 Working Group on Adult Learning refers to the learning of adults that takes place in or in relation to the workplace. Workplace learning is closely related to the broad concept of work-based learning (WBL) as provisionally defined by the IAG-TVET (Inter Agency Group on Technical and Vocational Education and Training):

1 European Commission (2016), Education and Training 2020 Working Group mandates 2016–2018.

2 European Commission (2018), Promoting adult learning in the workplace Final report of the ET2020 working group 2016–2018 on adult learning.

3 Especially the Peer Learning Activity organised 22–24 February 2017 in Manchester, UK, see: European Commission (2017), Report Basic skills in the workplace Peer Learning Activity 22–24 February Manchester, UK.

4 The author of this article Simon Broek is the external consultant supporting the ET2020 Working Group on adult learning and has permission from the European Commission to rework and summarise the outcomes of the Working Group work into this shorter article.

“Work-based learning refers to all forms of learning that take place in a real work environment. It provides individuals with the skills needed to successfully obtain and keep jobs and progress in their professional development.”⁵

For all adults, learning in the workplace could be an alternative route to obtaining either a higher level, or more relevant, skills to gird themselves for when confronting the emerging challenges associated with mega-trends. As adults spend a large part of their time at the workplace, the workplace is an important learning environment. It is the place to develop not only job-related skills but also basic and transversal competences that make people more resilient to changes in their career and life.

Factors of successful policies in adult learning in the workplace

Based on the inventory of policies, the lessons learned from peer learning, and additional evidence from studies and reports, the working group has identified ‘building blocks’ that can be combined to construct effective policies for different contexts. Note that although the ‘building blocks’ are phrased in such a way as to encourage action by national governments, they are not the sole ‘agents of change’: in relation to many ‘building blocks’, joint efforts are required by several stakeholders, including employers and adult education providers. The building blocks relate to:

1. the vision on adult learning in the workplace (building block 1 and 2);
2. the commitment, governance and coordination of adult learning in the workplace (building block 3 to 6);
3. the planning and ensuring relevance (building block 7–9) and finally,
4. the monitoring and evaluation (building block 10).

In this article, we briefly discuss all ten building blocks. More information and examples can be found in the 2018 publication.⁶

Encourage employers to adopt a learning culture that supports career-long learning (building block 1)

Effective skills policies are not designed to provide only one-off training, but rather to encourage employers to establish a sustainable workplace culture in which learning happens continually. Learning in the workplace is stimulated not only by providing learning opportunities, but also – at the same time – by making it easy to learn and

5 IAG-TVET (2017), *Investing in Work-Based Learning*.

6 European Commission (2018), *Promoting adult learning in the workplace Final report of the ET2020 working group 2016–2018 on adult learning*.

providing incentives to learn through the overall design and organisation of work.⁷ An example that illustrates this factor of success concerns the Slovenian “Career platform for employees” (CPE) provides consultancy to businesses to identify long-term goals and identify the skills needs of company employees. It also supports HR staff to develop career-planning.

Ensure that adult learning in the workplace puts learners on a lifelong learning pathway (and is supported by guidance systems and validation of prior learning) (building block 2)

For adult learning at the workplace to be (part of) an alternative route to obtaining more relevant skills, learning should not be provided as a one-off event. To change behaviours, learning should lead to further participation in learning, contributing to continuous upskilling and reskilling. For this reason, the learning approach should both be directly linked to the working context (e. g. language learning through learning health and safety instructions) and set learners on a lifelong learning pathway.⁸

An example illustrating this factor of success concerns the French policy on the personal training account (Compte personnel de formation) which aims to encourage individuals to continue learning. This personal training account is an individual right to hours of training: 20 hours per year during 6 years then 10 hours each year) with a limit of 150 hours in more than 7 years. The account can be used by the individual to follow any training course registered in a national list managed by social partners. To ease career transition, the career guidance service (Conseil en Evolution Professionnelle) aims to offer a support for personal career transition and suitable training to the employed and unemployed. This service is linked to the personal training account.

Secure the long-term commitment of all stakeholders (building block 3)

Basic skills development requires long-term commitment from all stakeholders (including governments, employers, social partners, interest groups, specialised agencies, social services and learners). In France, social partners have an essential role in regulatory, political and financial aspects of Lifelong Learning Programmes. In Ire-

7 Brandi, Ulrik, Iannone, Rosa Lisa (2016), Learning Strategies in Enterprises: empirical findings, implications and perspectives for the immediate future, in: *European Journal of Education*, Vol. 51, No. 2, 2016.

8 See publications of Cedefop on guidance (<http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/lifelong-guidance%20>); Public Employment Services (PES) Practitioners' Toolkit (<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1163&langId=en>); European Commission (2017), Practitioners' toolkit for PES Building career guidance and lifelong learning); *Erasmus + project TRIAS on 'guidance on the workplace'* (https://www.oesb.at/en/projects/employability/projek_tarchiv/erasmus-project-trias.html)

land, the Skillnets is an employer-based initiative supported by the national government.

Ensure effective coordination between all stakeholders and agree on roles and responsibilities (building block 4)

As many stakeholders need to be involved, coordination mechanisms need to be in place and roles and responsibilities of each partner are made explicit and are agreed upon. The Dutch policy on 'language skills at work' has clearly defined roles and responsibilities of all partners (government, intermediaries (PES), employers and training providers).

Communicate about adult learning in the workplace using the language of those who need to be encouraged (building block 5)

A key element in securing stakeholder engagement is communication. Communication about basic skills learning should be undertaken in the 'language' of the audience (employer or learner). For example, Speaking about 'a lack of basic skills' might not be encouraging for many learners, or their employers; a more positive approach, linked to solving immediate work-related and life-related challenges (e. g. language or communication problems lead to lower productivity, occurrence of errors, neglecting safety instructions leading to accidents at work etc.) is a more convincing approach to encourage learners to embark on a learning pathway and to encourage employers to include basic skills learning in their human resources plan.

Furthermore, it could be helpful to focus programmes, and the related communication strategy, on one specific basic skill; 'improving language skills' is more convincing than 'improving a variety of basic skills including language, numeracy and digital skills'. The Dutch language at work programme used a marketing approach to make employers aware of how they could benefit from investing in language learning. Language training (not using the term 'basic skills') has a 'return on investment' for the companies. To convince employers and employees 'argument-cards' have been produced containing evidenced benefits of improved language skills.

Ensure sustainable co-funding systems in which all see the benefit of investing in adult learning in the workplace (building block 6)

First of all, there should be a certain amount of dedicated funding to ensure continuity in workplace learning. Secondly, the funding arrangements should provide incentives for all involved to work in line with the policy objectives. This means that consideration should be given to develop a financial system (with accompanying measures) that is targeting the responsible stakeholders and provides incentives for learning. Co-funding arrangements can be found for instance in Austria: the 'labour foundation' is based on co-funding agreements by companies, public employment services and other financing authorities

Ensure that workplace learning is tailored to adult learners' needs (building block 7)

Engaging learners in basic skills learning is not easy; employees need to be made aware of how they would benefit (in terms of personal and employment benefits). It is therefore of utmost importance to apply general adult learning principles to the outreach, content, approach, mode and organisation of learning. A good practice can be found, for instance, in Ireland, Skillnets have mechanisms in place to ensure that the needs expressed by employers are based on the needs of their employees.

Ensure that adult learning in the workplace responds to employers' needs (building block 8)

The learning of employees needs to be relevant for employers as well. This does not necessarily mean that there should be a focus exclusively on practical/technical work-related skills; companies also value transversal skills⁹ and consider basic skills as equally essential in the work environment.

But engaging employers in basic skills training is not self-evident; they might see it as a responsibility of the government unless the benefits to them are clearly pointed out (reduction of accidents at work; higher productivity; improved welfare of workers, etc.). Employers' needs should encompass both immediate skills needs and

9 VoCOL (No date, project finalised in 2016), Analysis of Transversal Skills required in the Workplace: Transversal Skills and Competences related to ESCO. The VoCOL survey (under the Erasmus + programme), identified the following competences employers find most important (based on European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO)): 1. Work as part of a team; 2. Demonstrate commitment; 3. Show respect (tolerance, good manners, fair treatment); 4. Problem solving; 5. Exercise responsibility; 6. Handle challenges; 7. Plan their own work; 8. Spoken interaction; 9. Generate new ideas; 10. Build relationships; 11. Manage their learning process; 12. Follow ethical work practices; 13. Manage electronic information; 14. Implement organizational policies; 15. Explore issues.

more long-term needs: the learning should not be seen as a ‘quick-fix’, but as a way to continuously keep workforce skills up to date with ongoing developments.

Ensuring that learning is responsive to employers’ needs and contributes to wider benefits requires an effective skills monitoring and forecasting system that can inform the provision of skills, whoever is responsible for it¹⁰. A good practice can be found in the Netherlands where the tailoring within the language at work programme is ensured by allowing the content, approach and mode of delivery to be decided between the employer and the training provider.

Assure the quality of adult learning in the workplace (building block 9)

As workplace learning can happen in different forms of adult learning (formal, non-formal, informal), quality assurance approaches differ. In any case, the mechanisms used to assure quality need to be aligned with the mode and objective of learning. Aspects to be taken into consideration are the quality of the learning/working environment; the quality of the learning facilitator (teacher, trainer, or even colleague); the quality of the organisation responsible for learning; and the quality of the policies and accompanying measures to support learning. The GO-Model in Switzerland provides continuing education to providers of workplace basic skills programmes to increase the quality of delivery.

Set up effective monitoring and evaluation systems to ensure that adult learning in the workplace remains relevant and effective (building block 10)

As policies tend to be decentralised, implemented at lower levels than the ministerial level, and involving a broad range of different stakeholders, effective systems to monitor implementation are required. These systems should not only focus on accountability but also encourage continuous improvement of the system. An example can be found in Norway where the Skills Plus programme is based on continuous evaluation and adaptation of the programme.

¹⁰ See as well the work of Cedefop on skills anticipation and skills forecasting (Cedefop (2017), Making labour market and skills intelligence policy relevant: How Cedefop supports countries: <http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/blog/making-labour-market-and-skills-intelligence-policy-relevant-how-edefop-supports-countries>; see as well: Cedefop (2017), Briefing note: Skills anticipation looking to the future: Skills anticipation can be a powerful policy tool for decision-making).

Discussion

There is no one-size-fits-all prescription for promoting and developing adult learning in the workplace. It is covered by different types of policies with different objectives. Every national context is different: how responsibilities are distributed between education providers, employers and employees, or who funds adult learning in the workplace. Furthermore, countries have different needs: is there a need for upskilling (non-formal) learning or learning leading to a formal qualification? Are there specific target groups with specific skills needs? Or is there a need for a generally accessible provision of learning at the workplace?

Given these differences, there are different routes to increasing skills through learning. The pathways can be through the employers, through training providers, or through the employees (learners) directly or through indirect access points (e.g. social services, guidance services etc.). Each route requires a unique mix of policy instruments which may involve both 'sticks' (such as obligations deriving from legislation) and 'carrots' (such as subsidies).

Other policy instruments can lie in soft measures such as communication strategies and marketing, or in more directive specific measures such as the quality assurance mechanisms of training providers. The policy mix very much depends on the national context, the way responsibilities are shared between the main stakeholders and the role of government in relation to this policy area. The building blocks only identify potential aspects to take into account to establish more effective policies in order to support basic skills training at the workplace, to be used by policy makers, employers and adult learning providers.

Kompetenzfacetten Lehrender in der AoG. Strukturelle Weiterentwicklung des Feldes als Herausforderung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrenden?

JULIA KOLLER

Auf der Grundlage empirischer Ergebnisse aus dem Projekt ABAG² werden in diesem Beitrag Kompetenzfacetten von Lehrenden in der Arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) thematisiert. Es wird dargestellt, dass sich die Lehrenden mit spezifischen Aspekten der (Kunden-)Akquise und beruflichen Weiterentwicklung befassen, die im engen Zusammenhang mit der Frage nach einer strukturellen Entwicklung des Feldes AoG stehen. Dabei werden sowohl individuelle Strategien der Wirtschaftlichkeit als auch kollektive Fragen der Etablierung des Feldes als wesentliche Herausforderungen des professionellen Handelns deutlich.

Seit einiger Zeit wird sich in wissenschaftlichen Forschungsarbeiten intensiv mit Lehrenden, Kursleitenden, Trainer*innen und Dozent*innen in der Erwachsenenbildung auseinandergesetzt (vgl. Lencer & Strauch 2016; Martin et al. 2016; Schrader & Goeze 2017). Der Hintergrund dieser Beschäftigung liegt in der Feststellung, dass für den Erfolg eines Bildungsangebotes wesentlich die Lehrenden verantwortlich sind und hier ein Anker der Qualitätssicherung und -entwicklung zu sehen ist. So wird auch im Rahmen der AlphaDekade die Bedeutung der Qualifizierung des Bildungspersonals als Voraussetzung für Qualität der Lernangebote formuliert (vgl. BMBF & Kultusministerkonferenz 2016, S.13). Vor dem Hintergrund einer extrem pluralen, vielseitigen Erwachsenenbildungslandschaft, sowohl was die inhaltlichen Themen der Lehre, die strukturelle Anbindung der Lehrenden (Trägerschaften, öffentliche und private Weiterbildung etc.) betrifft als auch die Bedingungen ihrer Beschäftigung (freiberuflich, angestellt etc.), besteht eine besondere Herausforderung darin, Kompetenzmodelle für Lehrende zu entwickeln, die eine übergreifende Gültigkeit haben. Betrachtet man nun das spezifische Feld der AoG, so ist dies nicht weniger geprägt von einer Vielfalt von Angebotsformen und Formaten (innerbetrieblich, berufsvorbereitend etc.). Die Besonderheit des Feldes ist in dem Spannungsfeld zwischen betrieblicher Bildung und allgemeiner Erwachsenenbildung (vgl. Klein & Reutter 2014) zu sehen, durch das die Lehrenden mit einer Vielfalt von Akteur*innen und Inhalten konfrontiert werden. Darüber hinaus werden im Feld der AoG Fragen der Professionalisierung im Hinblick auf eine Weiterentwicklung, Verstetigung und Strukturierung der Angebote relevant. Lehrende als Akteur*innen im Feld können maßgeblich in Zusammenarbeit mit den Betrieben (und weiteren Akteur*innen) zu beständigen Angeboten beitragen. In diesem Sinne werden für AoG Fragen der

professionellen Handlungskompetenz nicht nur auf einer didaktisch-methodischen Ebene und in der Interaktion mit den Teilnehmenden sowie auf der Ebene einer individuellen, beruflichen Entwicklung relevant, sondern auch in Bezug auf die strukturelle Weiterentwicklung des Feldes.

Das Projekt ABAG² hat auf der Grundlage von professionalisierungs- und kompetenztheoretischen Ansätzen eine Interviewstudie durchgeführt, bei der die jeweils spezifischen Kompetenzanforderungen von Lehrenden in der AoG fokussiert werden. In diesem Beitrag sollen zunächst die theoretischen und methodischen Ausgangslagen des Forschungsprojekts expliziert werden. In dem darauf folgenden empirischen Teil wird die spezifische Anforderung der strukturellen Weiterentwicklung des Feldes herausgehoben und anhand der beiden Kompetenzfacetten (Kunden-)Akquise und berufliche Weiterentwicklung erörtert, um daran im Anschluss Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung von Lehrenden in der AoG zu diskutieren.

Ausgangslage: Anforderungen und Kompetenzen von Lehrenden in der AoG

Trotz zahlreicher Bemühungen, insbesondere durch internationale wie nationale Projekte zur Professionalisierung von Lehrenden, liegen keine einheitlichen und konsensfähigen Befunde oder Standards zu Kompetenzanforderungen an Lehrende im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung vor (vgl. Radtke & Koller 2020). Dies lässt sich auch für das spezifische Praxis- und Forschungsfeld der AoG beobachten. AoG ist durch einen spezifischen Feldbezug zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung sowie durch das Zusammenspiel der vielfältigen Akteur*innen gekennzeichnet, weswegen sich die Anforderungen an das Handeln Lehrender in diesem Bereich als verdichtet und als komplex vermuten lassen:

„Arbeitsorientierte Grundbildung (AoG) stellt Bildungsinstitutionen und Lehrende vor neue Herausforderungen: AoG ist ein ‚aufsuchendes‘ Angebot; es geht darum, Betriebe anzusprechen, zu informieren, zu sensibilisieren; es müssen passgenaue Angebote konzipiert werden, die dem Bedarf von Beschäftigten und Betrieb gerecht werden; das Lernen soll möglichst arbeitsnah stattfinden; Nutzen und Zugewinn sollen möglichst transparent werden usf.“ (Klein et al. 2015, S. 5)

Lehrende in der AoG müssen neben den u. a. didaktisch-methodischen Kompetenzen auch über Fähigkeiten verfügen, eine Kundenbeziehung zu Betrieben aufzubauen und zu erhalten. Als aufsuchende Akteur*innen in dem Feld AoG sichern sie so ihre eigene Beschäftigung und entwickeln und etablieren gleichzeitig das Feld weiter.

Auf die praktische Notwendigkeit, Lehrende zu qualifizieren, reagierten verschiedene Projekte, unter anderem das Projekt Gruwe (Grundbildung bewegt Unternehmen), indem es spezifische Weiterbildung für Lehrende in der AoG anbietet. Ziel

der Weiterbildung ist es, sich mit Herausforderungen von AoG auseinanderzusetzen und die Kompetenzen der Lehrenden weiterzuentwickeln (vgl. Büro für Berufliche Bildungsplanung 2018).

Eine empirische Auseinandersetzung und systematische Erfassung der Kompetenzen von Lehrenden in der AoG gibt es indes nicht. Das Forschungsprojekt ABAG² hat zum Ziel, Gelingensbedingungen für AoG¹ auch über die Analyse von Anforderungen und Kompetenzfacetten von Lehrenden zu erfassen und zu systematisieren.

Eine Annäherung an Kompetenzanforderungen wurde über die theoretisch-konzeptionelle Differenzierung von Kompetenzmodellen erreicht. Die internationale sowie nationale Debatte der Lehrendenbildungs- und Schulforschung weist eine Reihe unterschiedlicher Kompetenzmodelle auf, die von stark an stoff- und inhaltsorientierten bis zu pädagogisch-psychologisch begründeten Kompetenzmodellen und Standards reichen (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 469). Ein etabliertes, konsensfähiges und übertragbares Modell pädagogischer Handlungskompetenz zeigen Baumert & Kunter (2006). Vom Leitbild der professionellen Lehrerpersönlichkeit ausgehend, entwickeln sie ein

„allgemeine[s] Modells der Handlungskompetenz von Lehrkräften [...], das es erlaubt, empirische Befunde zur Qualifikation, professionellen Kompetenz und Persönlichkeit von Lehrpersonen in ihrer Bedeutung für Unterricht und Lernen zu ordnen und theoriebezogenen zu diskutieren.“ (Baumert & Kunter 2006, S. 470)

Damit entsteht professionelle pädagogische Handlungskompetenz „aus dem Zusammenspiel von spezifischem, erfahrungsgesättigtem, deklarativen und prozeduralen Wissen [...]; professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen; motivationalen Orientierungen sowie metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation“ (Baumert & Kunter 2006, S. 482).

Forschungsmethodischer Zugang

Für die empirische Erhebung von Anforderungen an pädagogische Handlungskompetenz von Lehrenden in der AoG wurde ein mehrperspektivisches Forschungsdesign entwickelt, das durch die Erhebung und Analyse von vier verschiedenen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand sowie durch die Verschränkung und Kontrastierung dieser Perspektiven hinsichtlich der Forschungsfrage eingelöst wird. Hintergrund ist die in diesem Feld maßgebliche Vielfalt der Akteure und Akteurinnen, die sich auch in der Formulierung von Kompetenzanforderungen über die verschiedenen Perspektiven zeigt. In den Blick kommen dabei die Perspektiven der Lehrenden

¹ Im Forschungsprojekt ABAG² wurden neben den Kompetenzanforderungen von Lehrenden Gelingensbedingungen der Institutionalisierung von AoG im Betrieb (s. Schemmann in diesem Band) und Kompetenzentwicklungen der Teilnehmenden untersucht (vgl. Koller et al. 2020).

in der AoG selbst, die des Bildungsmanagements, der betrieblichen Stakeholder sowie der Teilnehmenden an AoG-Maßnahmen.

Die *Perspektive der Lehrenden* wurde über ein leitfadengestütztes Gruppeninterview und vier Experteninterviews mit Trainer*innen von AoG-Maßnahmen erfasst. Mit der Perspektive der Lehrenden sind all jene Akteur*innen gemeint, die im Rahmen des ABAG²-Projektes AoG-Angebote in Betrieben planen und durchführen. Mit beiden Erhebungsmethoden war es möglich, subjektive Erfahrungen der Trainer*innen von AoG-Angeboten, auch in Kontrast zu Lehrtätigkeiten in anderen Kontexten, zu erfassen.

Als weitere Perspektive wird die des *Bildungsmanagements* erfasst, also von Akteur*innen, die Trainer*innen für AoG-Maßnahmen rekrutieren, auswählen und betreuen. An dieser Perspektive ist von besonderem Interesse, welche Erwartungen und Erfahrungen die Akteur*innen an die Kompetenzen von Lehrenden in der AoG haben, nach welchen Kriterien Lehrende ausgewählt werden und inwieweit Besonderheiten der Lehrtätigkeiten in der AoG herausgestellt werden. Zur Erfassung dieser Perspektive wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit drei Akteur*innen durchgeführt.

Mit der Perspektive der *betrieblichen Stakeholder* werden Akteur*innen in den Blick genommen, die im Rahmen des ABAG²-Projektes für AoG-Angebote in Betrieben verantwortlich sind. Forschungsmethodisch wird hier auf Interviews zurückgegriffen, die ebenfalls im Projekt mit betrieblichen Stakeholdern (vgl. Koller 2018, 2020; Schemmann 2020) durchgeführt wurden. Entsprechend liegen 13 leitfadengestützte Experteninterviews vor, in denen die betrieblichen Akteur*innen u. a. über ihre Erfahrungen mit und Erwartungen an die Kompetenzen von Trainer*innen berichten, die AoG-Angebote in ihren Betrieben durchgeführt haben.

Die vierte Perspektive fokussiert die *Teilnehmenden* der AoG-Angebote im Rahmen des ABAG²-Projektes. Auch hier wird methodisch auf Datenmaterial zurückgegriffen, das im Rahmen eines weiteren Teilvorhabens des ABAG²-Projektes (vgl. Klinkhammer 2020) erhoben wurde. Zu Kursende haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, bei zwei offenen Antwortformaten im Fragebogen Rückmeldungen zu ihren Erfahrungen zur konkreten Lehr-/Lernsituation sowie zu dem Angebot insgesamt zu geben.

Als gemeinsame Methode der Datenauswertung wurde für alle vier Perspektiven die strukturierte qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt.

Kompetenzfacetten von Lehrenden – ausgewählte Ergebnisse

Die Anforderungen der Lehrenden in der AoG konzentrieren sich auf 23 Facetten professioneller pädagogischer Handlungskompetenz.² Diese beziehen sich beispielsweise auf Aspekte der *Fachdidaktik*, *Fachwissen*, *didaktisches Wissen und Können* und

2 Neben der Analyse von Kompetenzfacetten wurden Aspekte der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Adressat*innen (Bildungsmanagement und betriebliche Stakeholder), Rekrutierungswege und Berufsorientierung fokussiert.

methodische Kompetenzen, Selbstorganisation bis hin zu Kundenakquise. Die folgende Abbildung³ zeigt die Kompetenzfacetten, die durch die Inhaltsanalyse systematisiert werden konnten:



Abbildung 1: Wordcloud Kompetenzfacetten

Die Übersicht zeigt zunächst die Breite und Vielfalt der Aspekte und Anforderungen, die durch die Interviewpartner*innen thematisiert wurden.⁴ Die Kompetenzfacetten lassen sich auch danach unterscheiden, ob sie im Sinne einer individuellen Ebene einer berufsbiografischen Entwicklung zu verorten sind oder ob sie eher auf einer kollektiven strukturentwickelnden Ebene einer Etablierung und Profilbildung des Feldes zu verorten ist. Demgemäß spiegeln sich für AoG in Fragen der Professionalisierung Kompetenzfacetten wider, die auch auf struktureller Ebene der Feldentwicklung und der persönlichen Weiterbeschäftigung beispielsweise als *Fähigkeit zur Kundenakquise und beruflicher Weiterentwicklung* relevant werden. Im Folgenden werden diese Kompetenzanforderungen aus der Perspektive des Bildungsmanagements und der Lehrenden⁵ diskutiert.

3 Die Größe der hier dargestellten Kompetenzfacetten entspricht der quantitativen Gewichtung in den Interviews. D. h. „Teilnehmerorientierung“ wurde im Vergleich zu „Authentizität“ häufiger benannt. Diese Darstellungsweise bringt mit sich, dass die Kompetenzfacette „Fähigkeit zur Kundenakquise“ in Relation zu den anderen hier nur sehr klein darstellt werden kann. Darüber hinaus wurden für eine bessere Lesbarkeit der Abbildung einige Kompetenzfacetten mit der Formulierung „Fähigkeit zu“ abgekürzt.

4 Ausführlicher s. Radtke & Koller 2019.

5 Aus der Perspektive der betrieblichen Akteur*innen und der Teilnehmenden gibt es erwartungsgemäß keine Hinweise auf die hier diskutierten Kompetenzfacetten.

Strukturelle Feldentwicklung als professionelle Handlungskompetenz von Lehrenden in der AoG

Die strukturellen Bedingungen in der AoG, die durch kurzfristige Projektförderung und fragile Angebotsstruktur gekennzeichnet sind, fordern die Lehrenden über die Kompetenzanforderung der *beruflichen Weiterentwicklung* und der *Fähigkeit zur Kundenakquise* dazu auf, als Promotor*innen der Etablierung und Entwicklung des Feldes AoG zu agieren. Mit diesen Kompetenzfacetten ist die Fähigkeit gemeint, sich selbst und das Berufsbild weiterzubilden, auszubauen und Fortschritt anzusteuern auch beispielsweise über entsprechende Qualifizierungsangebote. Darüber hinaus geht es um die Fähigkeit zum Aufbau von Geschäftsbeziehungen sowie zum Erhalt und zur Etablierung der eigenen Beschäftigungsfelder.

Das Bildungsmanagement im ABAG²-Projekt entwickelt die Bildungsangebote im Betrieb und rekrutiert geeignete Lehrende. Aus dieser Perspektive wird deutlich und explizit als wesentliche Anforderungen der *beruflichen Weiterentwicklung* die Zusammenarbeit mit den Betrieben und insbesondere der Aufbau einer Geschäftsbeziehung formuliert:

„Wie kann man selbstständig neue Unternehmen gewinnen und Themen platzieren und sich weiterbilden.“ (BM2 Z.42)

Dabei wird deutlich, dass eine Verlagerung des Tätigkeitsfeldes der Akquise vom Bildungsmanagement zu den Lehrenden als Qualifizierungsbedarf aufscheint. Dies hängt zusammen mit der kurzfristigen und zeitlich begrenzten Projektlaufzeit des Bildungsmanagements und dem damit verbunden Wegfall von Strukturen:

„Weil sie ja wissen, dass unsere Projekte ja nicht ewig laufen. Und die Frage, wie gewinn ich sonst Unternehmen.“ (BM2 Z. 156)

Das Bildungsmanagement formuliert diese Anforderung auf zweierlei Weise. Zum einen als eine für die Lehrenden persönliche Frage der Wirtschaftlichkeit der freiberuflichen Tätigkeit („angemessenen finanziellen Entlohnung“; BM1 Z. 62), zum anderen auch als Thema einer perspektivischen Entwicklung des Feldes AoG:

„Das wird einfach auch n Thema [in der Kommunikation mit dem Betrieb] sein und deswegen glaube ich auch, dass du irgendwelche sinnvollen Arbeitsförderungsinstrumente weiter brauchen wirst [...] Ähm aber das wär eigentlich schon der Weg, dass du sagst, um das ganze Verständnis dafür auch noch so n bisschen weiter aufzubauen, bedarf es eigentlich so was. Und dann muss n Trainer diese Förderinstrumente kennen.“ (BM1 Z.81; Anm. d. A.)

Die Übernahme der Akquise und der Angebotsentwicklung durch das Bildungsmanagement wird auch aus der Perspektive der Lehrenden betont. Dies geschieht vor allem, wenn die Lehrenden über ihre eigene wirtschaftliche Situation als Herausforderung sprechen:

„Ich bin angewiesen darauf, dass ich sozusagen die Angebote vom Büro bekomme, weil ich noch nicht ähm ich sag mal, akquisemäßig aufgestellt bin, sozusagen Grundbildung oder Arbeitsorientierte Grundbildung selbst anbiete. Also ich, aber das wär jetzt ein nächster Schritt.“ (I_T1, Z. 32–35)

So geht es primär um eine personenbezogene und individuelle Strategie, die Tätigkeit in der AoG „wirtschaftlich [zu] professionalisieren“ (I_T1, Z. 333–334). Dabei zeigt sich, dass die Lehrenden wesentlich über Netzwerke und die Nutzung von Angeboten eines öffentlich geförderten Bildungsmanagements wirtschaftlich handeln können. Eine Professionalisierungsstrategie aus der Sicht der Lehrenden ist zwar erstrebenswert, jedoch (noch) nicht strategisch und mit einem erweiterten Handlungsspektrum (Kundenakquise etc.) möglich. Damit wird ein Qualifizierungsbedarf formuliert, der die Lehrenden auf Selbstvermarktung und Etablierung am Markt hin professionalisieren kann und damit auch auf eine Etablierung des Feldes AoG wirken kann:

„So das ist wohl auch angedacht, dass halt so, das auch n Selbstläufer wird und irgendwann mal ohne die Vermittlung von, von nem Projekt zustande kommt, ne.“ (I_T1, Z. 37–39)

AoG-Lehrende, die die Fähigkeit zur Akquise mit einer grundsätzlichen Haltung zur beruflichen Weiterentwicklung verbinden, können somit als weitere wichtige Akteur*innen und Promotor*innen einer Etablierung, Institutionalisierung und dem Gelingen von AoG operieren.

Abschluss und Ausblick

Auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt ABAG² lässt sich festhalten, dass AoG strukturell eine Vielfalt von Kompetenzen der Lehrenden einfordert. Betrachtet wurde in diesem Beitrag die Kompetenzfacette der Fähigkeit zur Kundenakquise und die Haltung zur beruflichen Weiterentwicklung. Es wurde illustriert, dass die Lehrenden eine Weiterentwicklung ihrer Beschäftigungsmöglichkeiten im Blick haben, diese jedoch aktuell noch nicht aus eigener Kraft entwickeln und etablieren können.

Dies verweist auf der einen Seite auf die große Bedeutung eines professionellen Bildungsmanagements, einer Programmentwicklung bzw. eines Impulses durch Promotor*innen bzw. „institutional entrepreneurs“ (vgl. Schemmann in diesem Band). Aktuell scheinen Lehrende nur dann qualitativ hochwertige Angebote realisieren zu können, wenn sowohl die Ansprache der Betriebe, die Programmplanung, Administration und Finanzierung durch öffentlich finanzierte (Bildungs-)Träger übernommen wird. In der Konsequenz bedeutet dies, dass ein Wegfall relevanter Projektfinanzierungen und eine wenig durchsetzungsstarke Regelstruktur zu einem Verfall von qualitativ hochwertigen AoG-Angeboten führen.

Auf der anderen Seite verweist dieser Befund auf die Notwendigkeit einer Qualifizierung der Lehrenden in Hinblick auf das Selbstmarketing. Die Forschungsergebnisse untermauern die Notwendigkeit der Qualifizierung (wie beispielsweise durch das Büro für Berufliche Bildungsplanung 2018) und zeigen Impulse auf, die Trainings dahingehend auszuweiten und Aspekte der AoG-Projektplanung zu intensivieren.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- BMBF & Kultusministerkonferenz (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen.*
- Büro für Berufliche Bildungsplanung (2018). *Einladung. Weiterbildung Arbeitsorientierte Grundbildung – AoG – für Lehrende und Beratende.* Verfügbar unter <https://www.gruwe-nrw.de/images/Einladung.pdf>. (Zugriff am 12.10.2020).
- Klein, R., & Reutter, G. (2014). *Arbeitsorientierte Grundbildung – Worüber reden wir?* Verfügbar unter http://bbb-dortmund.de/jobbb2/AoG_Verstaendnis_3_14.pdf (Zugriff am 12.10.2020).
- Klein, R., Folger, K. & Behlke, K. (2015). *Kompetent für Arbeitsorientierte Grundbildung. AoG-Weiterbildung für Kursleitende, Trainer(innen) und Berater(innen).* Verfügbar unter <https://www.gruwe-nrw.de/images/AoG-Weiterbildung.pdf> (Zugriff am 12.10.2020).
- Klinkhammer, D. (2020). Wirkungen und Effekte von arbeitsorientierter Grundbildung. In J. Koller, D. Klinkhammer, & M. Schemmann (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Grundbildung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme.* Bielefeld: wbv Media.
- Koller, J. (2018). Lernort Arbeitsplatz. Nutzenargumente und Begründungsmuster von arbeitsorientierter Grundbildung. In *Zeitschrift Weiterbildung*, 6(2018). Verfügbar unter https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso13/File/wb_0618_28-31.pdf (Zugriff am 12.10.2020).
- Koller, J., Klinkhammer, D. & Schemmann, M. (2020). *Arbeitsorientierte Grundbildung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme.* Bielefeld: wbv Publikation.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), S. 411–433. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1093/hcr/30.3.411> (Zugriff am xx.yy.zzzz).
- Lencer, S. & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung.* Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf> (Zugriff am 12.10.2020).

- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (2016). *Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Radtke, C. & Koller, J. (2020). Professionalisierung von Lehrkräften in der arbeitsorientierten Grundbildung – eine Diskussion zum Spannungsfeld zwischen allgemeinen erwachsenenpädagogischen und feldspezifischen Kompetenzanforderungen. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann, *Arbeitsorientierte Grundbildung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme*, S. 115–170. Bielefeld: wbv Publikation.
- Schemmann, M. (2020). Institutionalisierung von arbeitsorientierter Grundbildung. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann, *Arbeitsorientierte Grundbildung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme*, S. 103–115. Bielefeld: wbv Publikation.
- Schrader, J., & Goeze, A. (2017). *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Ein Rahmenmodell für Forschung, Rekrutierung und Fortbildung*.

Was ist das Besondere am professionellen Handeln in der Arbeitsorientierten Grundbildung?

ROSEMARIE KLEIN UND GERHARD REUTTER

Was ist Arbeitsorientierte Grundbildung?

Arbeitsorientierte Grundbildung – kurz AoG – zielt auf die Steigerung der Qualifizierungs- und Beschäftigungsfähigkeit von Erwachsenen ab. Sie befasst sich daher mit der Frage, was Erwachsene wissen und können sollten, um erfolgreich in der Arbeitswelt zu bestehen. Sie schafft möglichst arbeitsnahe Lernmöglichkeiten, vorrangig für Menschen mit niedrigen formalen Qualifikationen. Didaktisch orientiert sich AoG bei der Aufbereitung von Inhalten an realen Arbeitsanforderungen, deren Bewältigung Lernen erfordert.

AoG ist ein betriebliches Projekt

AoG ist kein Kurs, sondern ein betriebliches Projekt, das mehrere Schritte umfasst. Es kann idealtypisch als Prozess abgebildet werden.



Abbildung 1: Der AoG-Prozess (Quelle: Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. (2019))

Dieser Prozess beginnt damit, Unternehmen zu akquirieren, bei denen aktuelle Entwicklungen anstehen und Arbeitsanforderungen bestehen, zu deren Gestaltung und Bewältigung Grundkompetenzen von Beschäftigten weiterentwickelt werden müssen. An realen Arbeitsanforderungen orientiert, werden Grundbildungsbedarfe ermittelt und dann passende Grundbildungsangebote geplant. Oftmals parallel erfolgt dann auch die Ansprache und Gewinnung der Beschäftigten, deren Sichtweisen auf ihre Lern- und Kompetenzentwicklungsbedarfe ebenfalls identifiziert werden. Die konkrete Durchführung der AoG-Trainings durch AoG-Lehrende findet meist im Betrieb statt. Den Abschluss bildet eine Evaluation, bei der der Nutzen des AoG-Trainings aus der Perspektive der Beschäftigten, der Vorgesetzten, des AoG-Lehrenden selbst und – je nach Betriebsgröße – auch von weiteren Betriebsvertreter*innen herausgestellt wird. Auch geht es in einem Abschlussgespräch darum, weitere AoG-Angebote bedarfsorientiert zu planen und zu realisieren (vgl. Klein & Reutter 2019).

Schlüsselfunktionen im AoG-Prozess und professionelles Handeln

Der skizzierte Prozess, dem AoG als betriebliches Projekt folgt, birgt vier verschiedene Schlüsselfunktionen (vgl. GO2 o. J.; vgl. Klein & Reutter 2019). Diese Schlüsselfunktionen bieten eine Grundlage, um professionelles Handeln im AoG-Prozess zuzuordnen und in Form von erforderlichen Kompetenzen darstellen zu können. Folgende Schlüsselfunktionen werden unterschieden:

1. Türöffner-Funktion
2. Funktion der Bedarfsklärung
3. Trainingsdurchführungs-Funktion
4. Funktion Prozessbegleitung

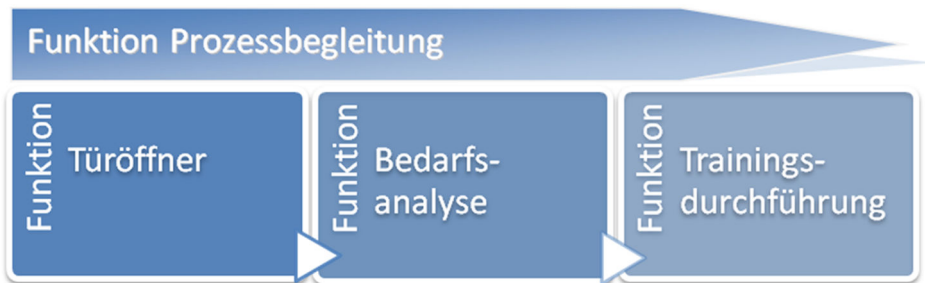


Abbildung 2: Funktionen im AoG-Prozess

Funktion 1: Türöffner. Wer diese Funktion übernimmt, stellt den Erstkontakt zum Unternehmen her und trägt dafür Sorge, dass ein Gespräch vereinbart wird und stattfindet. Zu dieser Funktion gehört es, ein Erstgespräch mit einem Vertreter bzw.

einer Vertreterin des Unternehmens vorzubereiten und durchzuführen. In dem Gespräch geht es darum aufzuzeigen, welche Vorteile eine arbeits- und betriebsnahe Förderung der Grundkompetenzen bei gering qualifizierten Mitarbeiter*innen für das Unternehmen und die Beschäftigten mit sich bringen kann. Ziel des Gespräches ist es, Interesse bei der Unternehmensvertretung zu wecken oder zu vertiefen und die Brücke zu einem Bedarfsklärungsgespräch zu bilden.

Funktion 2: Bedarfsklärung. Wer diese Funktion übernimmt, analysiert aktuelle und zukünftige Arbeits(platz)anforderungen der Beschäftigten und setzt sie in Beziehung zu den strategischen Zielen des Unternehmens. In dieser Funktion werden in einer Standortbestimmung mit den gering qualifizierten Beschäftigten, Vorgesetzten und weiteren relevanten Akteuren der (Grund-)Bildungsbedarf der Mitarbeiter*innen und die Ziele der Bildungsmaßnahme ermittelt.

Funktion 3: Trainingsdurchführung. Wer diese Funktion übernimmt, konzipiert auf Grundlage der Anforderungsprofile, der Bedarfsanalyse und der Ziele das konkrete AoG-Angebot und führt es im vereinbarten Format im Unternehmen durch. Diese Person ist zuständig für die professionelle Planung und Gestaltung des arbeitsorientierten Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesses. Sie nutzt die Lernpotenziale des Arbeitsplatzes und integriert bereits Möglichkeiten des Lerntransfers in das Trainingsgeschehen.

Funktion 4: Prozessbegleitung. Wer diese Funktion innehat, stellt einen reibungslosen und vollständigen Ablauf des gesamten AoG-Prozesses mit seinen beschriebenen drei Funktionen sicher. Diese Person steht im Austausch mit betrieblichen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern. Sie hat die Konzeptentwicklung im Blick, ausgehend von den identifizierten Arbeitsanforderungen über eine Analyse der Grundbildungsbedarfe bis hin zur Ausrichtung des Angebotes an den ermittelten Bildungszielen. Sie sorgt dafür, dass ein passendes AoG-Training durchgeführt wird und dass Verfahren der Lerntransfersicherung entwickelt und verfolgt werden. Darüber hinaus werden die Ergebnisse und der Nutzen evaluiert sowie Möglichkeiten von notwendigen Folgeprojekten eruiert. Zu dieser Funktion zählt auch die Gestaltung der formalen Zusammenarbeit, wie etwa schriftliche Auftragsklärungen inklusive der Finanzierung.

AoG orientiert sich am Handlungsansatz Beratung als dialogischer Prozess

Für das professionelle Handeln innerhalb des dargestellten AoG-Prozesses braucht es Akteur*innen, die in der Lage und bereit sind, im Betrieb und mit dem System Betrieb zu agieren. Neben dem Handlungsansatz einer *erwachsenengerechten Lern-Lehr-Gestaltung*, die die Bedarfe und Chancen des Lernortes Betrieb und die Lernanlässe von Arbeitshandeln für Lernen nutzt, braucht AoG deshalb auch den Handlungsansatz von *Beratung*, der den AoG-Prozess als dialogischen Prozess beratend begleitet und für die Vollständigkeit und Qualität des Prozesses sorgt.

Im AoG-Prozess braucht es ein hohes Maß an Sensibilität für die Handlungs- und Denklogiken der Betriebe und das Umgehen-Können mit der betrieblichen Kommunikationsstruktur und -kultur sowie den Erwartungen an ein nutzbringendes Lernen. Die Grundbildungsarbeit in den Betrieben erfordert organisationsberaterische Kompetenzen, weil der Umgang mit dem System und seinen Akteuren in jeder Prozessphase berücksichtigt werden muss. Man hat es mit hierarchischen Beziehungen, kulturellen Gegebenheiten, informellem Wissen zu tun und es ist wichtig, deren Einfluss auf den AoG-Prozess zu prüfen bzw. einen möglichst fördernden Einfluss sicherzustellen.

Die durch AoG-Trainings geförderten Kompetenzzuwächse bei den Mitarbeitenden im Sinne des „Mehr- und Besser-Könnens“ brauchen auch Kompetenzzuwächse im Sinne des „Mehr-Dürfens“. Das bedroht ggf. hierarchische Muster in Teams und Abteilungen und Routinen des Miteinander im Arbeitsprozess. In einzelnen Fällen kann der erfolgreiche Lerntransfer Gegenreaktionen hervorrufen. Der beratende Dialog mit relevanten Akteur*innen im Betrieb trägt an dieser Stelle dafür Sorge, dass Routinen des Miteinander den Lerntransfer und damit den Einsatz neu erworbener Kompetenzen nicht verhindern.

Im ProfiTrain-Projekt wird das Beratungshandeln in der AoG als dialogischer Prozess beschrieben (vgl. Klein & Reutter 2012). Dialog bei der professionellen Gestaltung des AoG-Prozesses bezeichnet das planende und aushandelnde Gespräch zwischen unterschiedlichen relevanten Akteur*innen im Unternehmen. Der Dialog basiert auf dem Geben und Empfangen von Informationen und auf einer gegenseitigen Beteiligung an den gewünschten Entwicklungen. Dialog will also maßgeblich eine Transparenz unter den Beteiligten sichern und eine Beteiligung und Mitverantwortung im Verfolgen des Mehr- und Besser-Könnens und des Mehr-Dürfens ermöglichen. Im Dialog nehmen sich die Akteur*innen Zeit, ihren Beitrag zum Prozess, ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen zielführend und auf Augenhöhe auszutauschen. Der Dialog ist die Chance, damit das, was im AoG-Prozess entsteht, von allen Beteiligten getragen und gefördert wird. Der Dialog erfordert eine gute Gesprächsführung und die Moderation in Entscheidungssituationen, in denen unterschiedliche Perspektiven abgewogen werden.

Beratung als dialogischer Prozess ist ein Handlungsansatz, bei dem sich die innerbetrieblichen und externen Akteur*innen mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen um gegenseitiges Verstehen bemühen mit dem Ziel, eine Vereinbarung auszuhandeln, die das Verfolgen gemeinsamer Ziele ermöglicht und die konkreten Schritte zum Erreichen der Ziele klärt. Dieser Handlungsansatz fordert von den AoG-Lehrenden und den ggf. weiteren Funktionsträger*innen im AoG-Prozess:

- Bereitschaft zum Perspektivwechsel
- Kommunikationspartner*innen auf Augenhöhe
- Selbstbewusst im Wissen um Lernen, Kompetenzentwicklung, Bildung
- Verständlich und präzise in der verwendeten Sprache
- Respekt vor Sichtweisen und Meinungen von Unternehmensvertreter*innen

- Bereitschaft zum Zuhören und Verstehen
- Interessiert und frageorientiert im Gespräch

AoG orientiert sich am Ansatz des Situiereten Lernens

Beim Situiereten Lernen liegt der Fokus auf der Situation, in der der Lernprozess stattfindet, und den zwischenmenschlichen Interaktionen, die diese Situation ausmachen. Zentral ist dem Ansatz, dass Situationen „echt“ sind, damit Lernen und die Anwendung von Gelerntem stark miteinander verbunden sind (vgl. Lave & Wenger 1991). Im Unterschied zu schulischem Lernen sind damit bei AoG der Erwerb von Wissen und seine Anwendung nicht getrennt. Das AoG-Lernen ist stark kontextgebunden, also immer in Handlungssituationen eingebettet. Lernanlässe entstehen auch bei AoG aus einer Diskrepanzerfahrung zwischen Intentionalität und Kompetenz (vgl. Holzkamp 1993). AoG-Lernen ist ein Lernen, das den Transfer erworbener Kompetenzen auf neue Herausforderungen in der Erwerbsarbeit ermöglicht. Der tatsächliche Nutzen vom Gelernten im konkreten Arbeitshandeln löst die oben genannte Diskrepanz auf. AoG ist ein Lernen, das „durch die je konkreten Lebenssituationen und Lebensverläufe der Teilnehmenden geprägt ist“ (Dinkelaker & Kraus 2012, S. 4).

AoG arbeitet mit realen Situationen und authentischen Materialien

Ausgangs- und Bezugspunkt für AoG sind praktische Anwendungssituationen. Solche Anwendungssituationen werden im AoG-Prozess immer wieder ermittelt und die spezifischen Fähigkeiten identifiziert, die die AoG-Teilnehmenden brauchen, um die Situation besser bewältigen zu können. Aus solchen Anwendungssituationen entstehen situationsbezogene Lerneinheiten, deren Ablauf darauf zielt, eine bessere Performanz am Arbeitsplatz zu erzielen. Das Spezifische von AoG liegt dabei darin, dass immer nah an konkreten Arbeits(platz)anforderungen gelernt wird. Wie ein AoG-Training typischerweise ablaufen kann, wie ein hohes Maß an Individualisierung verfolgt, was passende/arbeitsplatzgeeignete Methoden des Lehrens und Lernens sind und wie der Transfer des Gelernten in Arbeitshandeln gesichert werden kann, dazu finden sich beim schweizerischen GO2-Konzept eine Reihe guter Beispiele aus der Praxis (GO2 o. J.).

Ein zentraler didaktischer Aspekt von AoG liegt in der Aufbereitung und Nutzung von authentischen Materialien aus der Arbeitswelt für das Lernen. Eine Vielzahl von AoG-Trainer*innen hat sich mit dieser Aufgabe auseinandergesetzt und für sich

mehr oder weniger tragfähige Lösungen gefunden.¹ Diese Erfahrungen sind aber bisher nicht systematisch zusammengetragen und ausgewertet worden. So gibt es bislang eher wenig gesammeltes Wissen darüber, wie die didaktische Aufbereitung von authentischem Material aus der Arbeitswelt respektive dem betroffenen Arbeitsplatz gestaltet werden kann.

Was ist das Besondere in der AoG?

Im aktuellen Diskurs der Erwachsenenbildung existieren „drei, untereinander konkurrierende didaktische Grundmodelle“ (Dinkelaker & Kraus 2014, S. 4). Zum einen das Modell der personalisierten Wissensvermittlung, zum zweiten das Modell der unterstützten eigenständigen Wissensaneignung und zum dritten das Modell des verständigungsorientierten Erfahrungsaustausches (vgl. ebd.). Für die Praxis von AoG und ihre didaktischen Ausrichtung scheint eine Anlehnung an eines dieser Modelle wenig sinnvoll, weil „die Möglichkeit didaktischer Innovation [...] eher auf der Ebene dieser vielfältigen Praxis zu liegen (scheint) als in der theoretischen Begründung didaktischer Modelle [...]. Das Innovative der Didaktik liegt somit primär nicht in den theoretischen Modellen, sondern in ihrer situativen Adaptation [...]“ (ebd., S. 6). Die Besonderheit von AoG ergibt sich aus dem arbeitsplatznahen Lernkontext. Diese Arbeitsplatznähe schätzen vor allem Geringqualifizierte als für sie geeignet ein. Sie favorisieren ein arbeitsbegleitendes Lernen (54,4 Prozent), während das Lernen in formalisierten Kontexten wie in Weiterbildungseinrichtungen nur von einer kleinen Minderheit (7,3 Prozent) favorisiert wird (vgl. Schiersmann 2006, S. 36).

Auch wenn diese Nähe zum konkreten Arbeitshandeln das Bildungsversprechen der Nützlichkeit und Relevanz beinhalten, ist es nicht ganz unproblematisch. Betriebliche Interessen und die Bedarfe sowie Bedürfnisse der Lernenden sind nämlich nicht zwangsläufig kompatibel. Die „Mehrdimensionalität von Biografieverlauf, Situationsbezügen und Kontextabhängigkeit“ (Faulstich 2012, S. 12), die es im Lernen Erwachsener zu berücksichtigen gilt, ist dem betrieblichen Denken meist fremd. Die Auseinandersetzung mit eigenen lernbiografischen Erfahrungen beispielsweise erscheint Vorgesetzten häufig als etwas „nicht zum Lernen Gehörendes“. Sie verstehen AoG als die Vermittlung anlassbezogener, relativ eng definierter Qualifikationen, gehen also vom Prinzip des pragmatischen Reduktionismus aus (vgl. Baethge 2007), der aber in Wirklichkeit „die erbarmungslose Gültigkeit des Matthäusprinzip [...] in der beruflichen Weiterbildung fest zementiert“ (Baethge et al. 2007, S. 68). Das Matthäusprinzip bezieht sich hier auf die Wissensformen, die für die Bewältigung der Arbeitsanforderungen von zentraler Bedeutung sind. Die zunehmende Wichtigkeit von Soft Skills wie Kommunikations- und Kooperationskompetenz erfordert ein Mehr an Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen (vgl. Schrader 2003) und spielt in beruflichen Weiterbildungsangeboten für Besserqualifizierte auch eine ent-

¹ Für den Bereich Berufssprachkurse liegen erste Beschreibungen einer Didaktisierung von authentischen Materialien und eine Aufgaben- und Übungstypologie für das Didaktisieren von authentischen Texten vor.

sprechende Rolle. Berufliche Weiterbildung für Geringqualifizierte beschränkt sich in der Regel auf die Vermittlung von beruflichen Handlungskompetenzen und erhöht so die Diskrepanz zu den Besserqualifizierten. AoG braucht daher Freiräume, die Bildung und nicht nur Qualifizierung ermöglichen. Das ist zugleich eines der Qualitätsmerkmale von AoG.

Dieses Spannungsfeld mit oft gegenteiligen Vorstellungen bezogen auf Bildungseffekte ist in der Erwachsenenbildung nicht neu, in der AoG allerdings nochmals deutlich zu sehen. AoG kann einerseits in einer Verwertungslogik als Investment zur Steigerung individueller Beschäftigungsfähigkeit und unternehmerischen Wettbewerbsfähigkeit gesehen werden, andererseits durchaus Züge einer humanistischen emanzipatorischen Idee aufweisen. Professionelles Agieren in diesem gezeichneten Spannungsfeld bleibt sicherlich eine Herausforderung für AoG-Anbieter. Weiterbildung bedeutet nicht nur eine Erweiterung oder Verbesserung fachlich-funktionaler Qualifikationen, sie vermittelt immer auch Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen (vgl. Schrader 2003). Aus der Praxis heraus schildern dabei sowohl betriebliche Akteur*innen als auch die Lehrenden, dass es sie beeindruckt, wie Lernende innerhalb kurzer Zeit ein Mehr an Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit erwerben und das beruflich-betriebliche Lernen nicht nur als Anpassungszumutung erfahren. Dies verweist darauf, dass es in der AoG nicht immer nur ein Entweder-oder, sondern auch ein schillerndes Sowohl-als-auch geben kann.

Fazit

AoG als betriebliches Projekt erfordert ein professionelles Prozesshandeln, in dem verschiedene Funktionen relevant werden. Beratungskompetenzen sind unabdingbar für einen Dialog mit den Betriebsvertreter*innen, die sich für AoG als Weiterbildungsangebot und -format stark machen und den Transfer des Gelernten mit unterstützen müssen. Daraus resultiert auch ein Umdenken in der Frage des Preises und des Wertes von AoG-Angeboten; es ist eher angebracht, sich an Tagessätzen aus der Unternehmens- und Organisationsberatung zu orientieren und nicht am Honorar des Kursleitenden in der Alphabetisierung.

Für professionelle AoG-Angebote kann man sich nicht auf eine didaktische Theorie beziehen; man orientiert sich vielmehr am Ansatz des Situiereten Lernens. Dabei geht es um die Didaktisierung authentischer Situationen und Materialien (eine bisher noch nicht hinreichend in den Blick genommene didaktische Herausforderung).

Und schließlich bleibt abschließend zu betonen: AoG ist vor allem bezogen auf die einzelne Lernerin bzw. den einzelnen Lerner in einem Spannungsfeld mit teilweise gegenteiligen Interessen verortet – dies erfordert weiterhin einen Diskurs und ein Aushandeln in der Planungs- und Realisierungsphase von AoG.

Literatur

- Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Dinkelaker, J. & Kraus, K. (2012). Didaktik – erwachsenengerecht und innovativ? In *Education Permanente: Innovative Didaktik – Les didactiques innovantes*, 2012–3, S. 4–7.
- Faulstich, P. (2012). Wie lernen Erwachsene? In *Education Permanente: Innovative Didaktik – Les didactiques innovantes*, 2012–3, S. 10–12.
- GO2 (Hrsg.) (o. J.) *Weiterbildung von Kursleitenden und Beratenden zur Umsetzung des GO Modells. Grundlagenpapier*. Verfügbar unter <https://alice.ch/de/dienstleistungen/go-upskilling-am-arbeitsplatz/go-modell/> (Zugriff am 25.6.2020).
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Klein, R. & Reutter, G. (2019). Grundlagenwissen über AoG. In R. Klein & G. Reutter (Hrsg.), *ProfiTRAIN Professionalisierung von Trainern für Arbeitsorientierte Grundbildung. Handbuch für das Selbststudium*. Verfügbar unter http://www.profi-train.de/images/Selbstlernhandbuch_final_OER.pdf (Zugriff am 08.12.2020)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. New York: Cambridge.
- Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (2019). Poster mit Erkenntnissen zur Arbeitsorientierten Grundbildung. Verfügbar unter https://www.grundbildung-wirkt.de/cms/wp-content/uploads/2020/03/AoG_Projektplakat_FINAL-003.pdf (Zugriff am 12.10.2020).
- Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Schrader, J. (2003). Wissensformen in der Weiterbildung. In W. Gieseke (Hrsg.) *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*, S. 228–253. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Ausblick
Grundbildung in der Arbeitswelt –
Anknüpfungspunkte zur Verstetigung

Strukturen der Arbeitsförderung und ihr Nutzen für Arbeitsplatzorientierte Grundbildung – ein Kurzcheck und ein Praxisbeispiel aus der Pflegehilfe

JENS KEMNER UND CAROLINE H. KURZ

In diesem Beitrag wird einleitend die Bedeutung literaler Fähigkeiten für Prozesse beruflicher Eingliederung, Beschäftigungserhalt und Verbesserung individueller Aufstiegschancen dargestellt und damit die Notwendigkeit einer Literalitätsentwicklung auch in Maßnahmen der Arbeitsförderung aufgezeigt. Daraufaufgehend werden Möglichkeiten zur Erweiterung von Lese- und Schreibkompetenzen mittels existierender Arbeitsmarktinstrumente dargelegt, die im Projekt „GRUBIN – Grundbildung für die berufliche Integration“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes als tragfähig erkannt wurden. Abschließend berichtet das Projekt KOMPASS² der vhs Göttingen von dem Vorhaben, ein AZAV-konformes Grundbildungsangebot in der Pflegehilfe umzusetzen.

Geringe Literalität in der erwerbstätigen und erwerbslosen Bevölkerung

Nach der leo. – Level-One Studie 2010 hat auch die zweite Studie der Universität Hamburg (LEO 2018) belegt: Gering literalisierte Erwachsene sind mehrheitlich im Arbeitsmarkt integriert. Ein Vergleich der beiden Studien zeigt darüber hinaus, dass ihr Anteil von 56,9 Prozent im Jahr 2010 auf 62,3 Prozent signifikant zugenommen hat. Bei einer vergleichenden Betrachtung der Erwerbssituation gering literalisierter Erwachsener mit der Gesamtbevölkerung werden aber auch Unterschiede hinsichtlich der beruflichen Stellung deutlich sichtbar. Mit einem Anteil von 40,1 Prozent sind gering literalisierte Erwachsene überdurchschnittlich häufig als Arbeiter beschäftigt. Bevölkerungsweit sind dies lediglich 14,8 Prozent (vgl. Grotluschen et al. 2019, S. 12). Außerdem verrichten sie eher Tätigkeiten in Berufen, die keine Ausbildung erfordern. Ihr Anteil innerhalb der Gruppe von Personen ohne berufsqualifizierenden Abschluss ist mit 38,3 Prozent doppelt so hoch wie in der Gesamtbevölkerung (vgl. Stammer 2019). Die Folgen einer fehlenden berufsqualifizierenden Ausbildung für den späteren Erwerbsverlauf wie beispielsweise geringere Erwerbsquoten sowie diskontinuierliche Erwerbsphasen beziehungsweise prekäre Berufsver-

läufe sind unstrittig. Personen ohne Berufsabschluss gelten daher als eine der wichtigsten Problemgruppen am Arbeitsmarkt (vgl. Hausner et al. 2015).

Innerhalb der erwerbslosen Bevölkerung ist fast ein Drittel (31,4 Prozent) von geringer Literalität betroffen und somit deutlich mehr als im Bevölkerungsdurchschnitt (vgl. Grotlüschen et al. 2019, S. 20). Eine Sonderauswertung der Universität Hamburg im Rahmen der leo. – Level-One Studie 2010 belegt einen besonders hohen Anteil an Erwachsenen mit geringer Literalität in der Gruppe von Bezieh*innen von Arbeitslosengeld II, was auf einen hohen Anteil von Langzeitarbeitslosen hindeutet (vgl. Dauser 2016, S. 7). Auffallend ist zudem, dass der Anteil gering literalisierter Erwachsener in der erwerbslosen Bevölkerung sowohl 2010 als auch 2018 stagniert, während sich innerhalb der erwerbstätigen Bevölkerung dessen ungeachtet der Anteil von gering literalisierten Erwachsenen um 2,4 Prozent verringert hat (vgl. Grotlüschen et al. 2019, S. 20).

Wer als Erwachsener Schriftsprache nicht ausreichend beherrscht, hat an der Schwelle zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt außerordentliche Hürden zu nehmen. Denn hinreichende literale Fähigkeiten sind für eine erfolgreiche und auch nachhaltige Integration von Menschen in den Arbeitsmarkt wie auch zur Realisierung von individuellen Aufstiegschancen unabdingbar. Und auch in Beschäftigung, zumeist als Ungelernte, sind Menschen mit niedrigem Literalitätsniveau im besonderen Maße von Arbeitslosigkeit bedroht. Dies gilt umso mehr, als dass die schriftsprachlichen Anforderungen im Berufsleben steigen, wenn es beispielsweise um das Lesen und Verfassen von Übergabeprotokollen, Betriebsanleitungen, Arbeitsanweisungen oder Dokumentationen geht.

Grundbildung fördern

Das vom Ministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderrichtlinie „Arbeitsplatzorientierter Alphabetisierung und Grundbildung“ geförderte Projekt „GRUBIN – Grundbildung für die berufliche Integration“ hat sich im Dialog mit Arbeitsagenturen, Jobcentern, Volkshochschulen und Träger*innen arbeitsfördernder Maßnahmen dafür eingesetzt, Grundbildung in Qualifizierungsangeboten der Arbeitsförderung zu integrieren. Für eine beschäftigungsorientierte Lese- und Schreibförderung wurden auf Grundlage des Rahmencurriculums Lesen und Schreiben des Deutschen Volkshochschul-Verbandes spezielle Lehr- und Lernmaterialien¹ entwickelt, die auf eine Nutzung in arbeitsfördernden Kontexten ausgerichtet sind und eine systematische Erweiterung von Lese- und Schreibkompetenzen von Maßnahmenteilnehmenden fördern. Diese Materialien wurden auf Grundlage der vom Projekt als tragfähig erkannten Maßnahmenkontexte (vgl. Kemner & Klinger 2016, S. 180 ff.) erfolgreich in die Praxis beruflicher Integrationsprozesse transferiert.

¹ Die Materialien zur Lese- und Schreibförderung sind über folgenden Link abzurufen: <https://www.grundbildung.de/unterrichten/Konzepte-und-Handreichungen.php>.

Auch wenn eine Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen in der Gruppe gering literalisierter Erwerbsloser bzw. un- und angelernter Erwerbstätige unverzichtbar für Beschäftigungsfähigkeit und -erhalt ist, wird sie in Maßnahmen der aktiven Arbeitsförderung nur im Rahmen von Einzelfallentscheidungen umgesetzt. Der folgende Abschnitt greift die Erkenntnisse und Ergebnisse des Projektes GRUBIN auf und benennt die Voraussetzungen, die Bildungsträger zur Durchführung von arbeitsfördernden Maßnahmen erfüllen müssen, und führt Maßnahmen(-kombinationen) an, mit denen grundbildende Inhalte vereinzelt gefördert werden können.

Zulassungsvoraussetzungen für Maßnahmenträger

Um als Träger von Maßnahmen der aktiven Arbeitsförderung tätig werden zu können, ist vorab eine Zulassung nach der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) erforderlich. Die AZAV legt die Voraussetzungen und das Verfahren zur Akkreditierung von sogenannten „fachkundigen Stellen“ wie auch die Zulassung von Trägern und Maßnahmen der Arbeitsförderung nach dem Dritten Sozialgesetzbuch (SGB III) fest. Seit dem 01.04.2012 benötigen Träger, die Maßnahmen der Arbeitsförderung durchführen, eine Zulassung nach AZAV. Die Träger- und Maßnahmenzulassung ist mit Kosten verbunden, zuständig als Zertifizierungsstelle sind die sogenannten „fachkundigen Stellen“. Erfüllt der Träger die Voraussetzungen, kann die fachkundige Stelle die Zulassung als Träger arbeitsfördernder Maßnahmen für längstens fünf Jahre erteilen. Bei Maßnahmen, die Teilnehmende mit einem Gutschein, d. h. einem Bildungsgutschein oder einem Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein (AVGS), in Anspruch nehmen, müssen Träger zudem eine Maßnahmenzulassung erwirken (vgl. Informationen zur AZAV auf der Internetseite des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales).

Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik

Die aktive Arbeitsmarktpolitik bietet folgende (teils eingeschränkte) Möglichkeiten zur Förderung von arbeitsplatzorientierter Grundbildung:

MABE – Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung nach § 45 SGB III

Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung können dazu eingesetzt werden, um Teilnehmende an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt oder an eine selbstständige Tätigkeit heranzuführen, Vermittlungshemmnisse festzustellen, zu verringern oder zu beseitigen, in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung zu vermitteln oder die Beschäftigungsaufnahme zu stabilisieren. Hinsichtlich eines Qualifizierungsziels im Berufsfeld Altenpflege kann beispielsweise geringe Literalität als Vermittlungshemmnis geltend gemacht werden. Neben den originären berufsqualifi-

zierenden Inhalten wäre dann die Integration einer Lese- und Schreibförderung als Maßnahmenbestandteil möglich, vorausgesetzt, deren Umfang entspricht weniger als 50 Prozent im Verhältnis zu den berufsqualifizierenden Inhalten.

Grundkompetenzmaßnahmen

Im August 2016 ist das Gesetz zur Stärkung der beruflichen Weiterbildung und des Versicherungsschutzes in der Arbeitslosenversicherung (AWStG) in Kraft getreten. Entstanden ist das Gesetz aus der Problembeschreibung, dass u. a. Geringqualifizierte am Arbeitsmarkt Schwierigkeiten haben und über zu geringe Grundkompetenzen verfügen, die eine Nachqualifizierung erschweren bzw. verhindern. Zur Vorbereitung auf die Erlangung eines Berufsabschlusses können Erwerbstätige daher Förderleistungen zum Erwerb notwendiger Grundkompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben, Mathematik und Informations- und Kommunikationstechnologien erhalten, wenn dies für den erfolgreichen Abschluss erforderlich ist. Demnach ist es mit der Durchführung sogenannter Grundkompetenzmaßnahmen grundsätzlich möglich, auch Lesen, Schreiben und Rechnen als grundbildende Inhalte zu fördern.²

FbW – Förderung der beruflichen Weiterbildung

Die Förderung der beruflichen Weiterbildung nach §§ 81 ff. SGB III³ wendet sich insbesondere an Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Erwerbstätige und zielt auf die Verbesserung und die Wahrung individueller Beschäftigungsfähigkeit durch den Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses bzw. den Erhalt oder Ausbau berufsfachlicher und übergreifender Kompetenzen ab. Außerdem soll sie Fachkräfteengpässe am Arbeitsmarkt durch das Erschließen zusätzlichen Arbeitskräftepotenzials entgegenwirken. Zielgruppe sind Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung oder Personen, die über einen Berufsabschluss verfügen, diesen Beruf aber seit mehr als vier Jahren nicht mehr ausüben (sogenannte „Wiederungelernte“, deren Tätigkeit, so die Annahme, am Arbeitsmarkt nicht mehr verwertbar ist).

Die Förderung der beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit fokussiert allein die fachliche Qualifizierung, d. h., grundbildende Inhalte wie beispielsweise eine Lese- und Schreibförderung können im Unterschied zu den beiden zuvor genannten Maßnahmen kein Bestandteil der Förderung sein. Dennoch ist die Förderung der beruflichen Weiterbildung für Menschen mit niedrigem Literalitätsniveau von enormer Bedeutung. Denn wie bereits beschrieben, ist ihr Anteil mit fast 40 Prozent innerhalb der Gruppe von Personen ohne berufsqualifizierenden Abschluss auffällig hoch. Gleichwohl ist für diese Gruppe der Zugang wie auch der Ab-

2 Allerdings findet sich in Leistungsbeschreibungen im Kontext der Auftragsvergaben von Grundkompetenzmaßnahmen der Hinweis im Abschnitt „B.1.2 Zielgruppen“: „Das Niveau der bereits vorhandenen Grundkompetenzen im Lesen und Schreiben liegt über funktionalem Analphabetismus.“ Entsprechende Ausschreibungsunterlagen sind recherchierbar über die Suchfunktion der e-Vergabe-Plattform des Bundes, Kategorie: „Arbeitsmarktdienstleistungen“. <https://www.evergabe-online.de> (Zugriff am 07.01.2020).

3 Die Förderung der beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit sind in den §§ 81 ff. des SGB III geregelt und gelten auch für das SGB II, d. h., sie finden Anwendung sowohl auf Kunden und Kundinnen der örtlichen Agenturen für Arbeit als auch der Jobcenter.

schluss einer beruflichen Weiterbildung ohne Berücksichtigung ihrer geringen Literalität im Förderprozess nicht leistbar. Der Nationalen Weiterbildungsstrategie der Bundesregierung zufolge sollen jedoch „alle Erwerbstätigen der Gegenwart und der Zukunft [...] unterstützt werden, ihre Qualifikationen und Kompetenzen im Wandel der Arbeitswelt zu erhalten, anzupassen und ihnen Auf- und Umstiege im Berufsleben zu ermöglichen“ (BMAS 01.07.2019a). Sollen auch gering literalisierte Erwachsene erfolgreich an dieser Strategie partizipieren, bieten Fördermaßnahmen, die einer beruflichen Weiterbildung vorgeschaltet sind, die Möglichkeit zur Erweiterung von literalen Kompetenzen.

In welcher Weise solch eine Verschränkung von grundbildenden mit berufsqualifizierenden Inhalten praktisch möglich ist, zeigt im folgenden Abschnitt das Beispiel der vhs Göttingen. Im Projekt Kompass² wurde das Schulungskonzept „Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege“ zur Qualifizierung von Erwerbslosen und Beschäftigten für die Pflegehilfe entwickelt. Mit einer Kombination aus Pflegefachtheorie, nachholender Grundbildung und Praxis bietet es ein nach AZAV zertifizierbares Schulungskonzept mit passgenauen Unterrichtsmaterialien. Das Konzept richtet sich an Lehrende und Bildungsanbieter, die Menschen mit Nachholbedarf im Lesen und Schreiben im Bereich der Pflegehilfe qualifizieren wollen. Es ist auch für Menschen mit Deutsch als Fremdsprache, die über Deutschkenntnisse mindestens auf dem Niveau B1 verfügen, verwendbar.

Praxisbeispiel aus der Pflegehilfe: Umsetzung in ein AZAV-konformes Bildungsangebot

Im Rahmen der BMBF-Förderung „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2012–2015) wurde 2014 an der vhs Göttingen Osterode (vhs) eine einjährige Qualifizierung zum/zur Pflegehelfer*in für Menschen mit geringer Literalität auf dem Alpha-Level 3 bis 4 erprobt. Von den 16 Teilnehmerinnen bestanden 15 die Abschlussprüfung. Es handelte sich zur Hälfte um bereits in der Pflegehilfe beschäftigte Personen, zur Hälfte um Erwerbslose. Drei der Teilnehmerinnen haben an der Qualifizierung so erfolgreich teilgenommen, dass sie im Anschluss den Mut fanden, eine Ausbildung zur Pflegefachkraft zu absolvieren.⁴

Das Grundkonzept sah vor, dass die Erwerbslosen nach einer Einführungsphase, in der sie die ganze Woche beim Bildungsträger unterrichtet werden, vier Tage in der Woche im Praktikum sind. Für den Unterricht in Fachtheorie und der begleitenden Aufarbeitung im Hinblick auf die Schriftsprache kamen sie an einem Tag in der Woche in die vhs. Die bereits in der Pflegehilfe beschäftigten Teilnehmerinnen kamen nur für einen Tag pro Woche zum Unterricht. Durchgängig wurde eine sozialpädagogische Begleitung angeboten und genutzt.

4 Die Zugangsvoraussetzungen zur Fachkraft-Ausbildung hatten sie bereits im Vorfeld erworben.

Um eine Durchführung dieser KOMPASS-Qualifizierung unabhängig von Projektmitteln zu ermöglichen, sollte eine Umsetzung nach der Richtlinie der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV)⁵ erarbeitet werden. Die AZAV-Zertifizierung ermöglicht Jobcenter und Agentur für Arbeit die Zuweisung von Teilnehmenden in kostenpflichtige Maßnahmen. Wie bereits einleitend beschrieben, stehen verschiedene Maßnahmetypen zur Verfügung. Im folgenden Abschnitt wird die Umsetzbarkeit in Bezug auf die modellhaft entwickelte einjährige KOMPASS-Qualifizierung dargestellt.

- MAbE – Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung nach § 45 SGB III – kurz Aktivierungsmaßnahme: In einer Aktivierungsmaßnahme können erwerbslose Personen an den Arbeitsmarkt herangeführt und individuelle Vermittlungshemmnisse bearbeitet werden. Die Maßnahme darf bis zu 50 Prozent Grundbildungsanteile beinhalten. Eine intensive sozialpädagogische Begleitung ist vorgesehen. Betriebliche Erprobungen zur Berufserkundung und Kontaktaufnahme mit potenziellen Arbeitgebern sind möglich, dürfen jedoch nicht länger als sechs Wochen bei einem Arbeitgeber dauern. Letzteres bedeutet, dass das in der KOMPASS-Qualifizierung vorgesehene Langzeitpraktikum bei einem Arbeitgeber im Rahmen einer Aktivierungsmaßnahme nicht umsetzbar ist. Zudem können im Rahmen einer Aktivierungsmaßnahme keine bereits beschäftigten Personen gefördert werden.
- FbW – Förderung der beruflichen Weiterbildung nach §§ 81 ff. SGB III⁷: Eine FbW-Maßnahme kann sowohl Beschäftigte als auch Erwerbslose ansprechen. Bei diesem Maßnahmetyp geht es schwerpunktmäßig um die fachliche Weiterbildung von Personen, die dem Arbeitsmarkt (ohne größere Vermittlungshemmnisse) zur Verfügung stehen. Langzeitpraktika bei einem Arbeitgeber sind möglich, Grundbildung und sozialpädagogische Begleitung sind jedoch nicht vorgesehen.
- Grundkompetenzmaßnahmen im §§ 81 ff. SGB III: Voraussetzung für dieses im Jahr 2016 neu entwickelte Förderinstrument ist der Bezug zu einer abschlussorientierten Maßnahme. Eine Grundkompetenzmaßnahme kann nur durchgeführt werden, wenn sie auf den anschließenden Übergang der Teilnehmenden in eine anerkannte abschlussbezogene Qualifizierung zielt. Dies könnte im Pflegebereich in Niedersachsen die zweijährige Pflegeassistenten-Ausbildung oder die dreijährige Ausbildung zur Pflegefachkraft sein. Obwohl drei Teilnehmerinnen der KOMPASS-Qualifizierung erfolgreich den Übergang in die Ausbildung zur Fachkraft bewältigt haben, wäre für das Gros der Teilnehmerinnen ein Übergang auch in die zweijährige Ausbildung eine Überforderung gewesen.

Aus den hier skizzierten Rahmenbedingungen heraus war es nicht möglich, die zwölfmonatige KOMPASS-Qualifizierung direkt in eine Maßnahme der Arbeitsmarktförderung zu übertragen. Daher wurde die KOMPASS-Qualifizierung in die beiden folgenden Maßnahmen geteilt:

5 <https://www.arbeitsagentur.de/bildungstraeger/akkreditierung-zulassung> (Zugriff am 18.12.2019).

- In eine 4,5-monatige Aktivierungsmaßnahme mit einem hohen Grundbildungsanteil und sozialpädagogischer Begleitung in Teilzeit. Die Maßnahme ist nur für Erwerbslose und beinhaltet ein zweiwöchiges Praktikum zur Erkundung im Berufsumfeld und zur Kontaktaufnahme mit potenziellen Arbeitgebern. Außerhalb der beiden Praktikumswochen sind die Teilnehmenden fünf Tage in der Woche im Unterricht.
- In eine achtmonatige FbW, in der vor allem die Fachinhalte vermittelt werden. Dazu gehören auch das Training der Fachwörter und Fachsprache sowie das Schreiben der Dokumentation. Eine sozialpädagogische Begleitung ist nicht möglich, jedoch kann ein individuelles Coaching der Teilnehmenden erfolgen. Die FbW ist für Beschäftigte und Erwerbslose gleichermaßen geeignet. Letztere absolvieren zusätzlich an vier Tagen in der Woche ein Praktikum in einer Altenpflegeeinrichtung.

Sinnvoll ist es für Erwerbslose, die beiden skizzierten Maßnahmen nacheinander zu durchlaufen. 4,5 Monate reichen häufig nicht aus, um eine ausreichende Stabilisierung für den ersten Arbeitsmarkt zu erreichen und die schriftsprachlichen sowie eventuell auch persönlichen Kompetenzen genügend zu verbessern.

Bereits in der Pflegehilfe beschäftigte Personen sind in der Regel besser im Alltag strukturiert und mit einem Teil der Unterrichtsinhalte bereits aus der Praxis vertraut. Ein Maßnahmezeitraum von acht Monaten ist daher ausreichend. Sie müssen vor allem die theoretischen Hintergründe ihrer praktischen Tätigkeit sowie die Umsetzung in die Schriftsprache für die in der Pflege notwendige Dokumentation lernen.

Im Rahmen des KOMPASS²-Projektes wurden die AZAV-konformen Zertifizierungsunterlagen für die drei Maßnahmetypen Aktivierungsmaßnahme, FbW für Erwerbslose und FbW für Beschäftigte erarbeitet und an interessierte Bildungsträger weitergegeben. Ein Teil der Zertifizierungsunterlagen wie Maßnahmekonzepte, Zeitpläne und Unterrichtsinhalte steht auch nach Projektende kostenlos für Interessierte zur Verfügung.⁶

6 Kontakt: Gundula Laudin, vhs Göttingen Osterode gGmbH, Tel. 0551 4952-113, Mail: g.laudin@vhs-goettingen.de.

Im Folgenden werden die drei Maßnahmetypen noch einmal als Schaubild dargestellt:



Abbildung 1: Aufbau der 4 1/2-monatigen MAbE/Aktivierungsmaßnahme für Erwerbslose (Quelle: Kurz & Ölmann 2019, S.105–116)



Abbildung 2: Aufbau der 8-monatigen FbW für Erwerbslose (Quelle: Kurz & Ölmann 2019, S.105–116)



Abbildung 3: Aufbau der 8-monatigen FbW für Beschäftigte (Quelle: Kurz & Ölmann 2019, S.105–116)

Alternativ ist es auch möglich, eine FbW-Maßnahme für Erwerbstätige und Beschäftigte gemeinsam zu zertifizieren. Für die Erwerbslosen gibt es dann ergänzend ein Modul zur praktischen Erprobung.

Stolpersteine Grundbildung und Gruppengröße

Zertifizierungen werden üblicherweise für Gruppengrößen von 15 Teilnehmer*innen durchgeführt. Kann der Bildungsträger nicht genügend Teilnehmende akquirieren oder verlassen Teilnehmende die Qualifizierung während des Maßnahmezeitraums, bedeutet dies für den Bildungsträger ein erhöhtes finanzielles Risiko. Dieses wird er im Vorfeld abwägen, bevor er Geld und nicht unerhebliche Arbeitszeit in die Zertifizierung einer Maßnahme investiert.

Gruppengrößen von 15 Personen sind jedoch in Grundbildungsangeboten aus verschiedenen Gründen eher selten. Menschen mit geringer Literalität nehmen z. B. weniger an Bildungsangeboten teil. Sie verstecken häufig ihre Probleme im Umgang mit der Schriftsprache und können daher kaum gezielt angesprochen werden; insbesondere nicht über schriftliche Informationskanäle. Eine gute Zusammenarbeit mit den Fallmanager*innen oder Arbeitsvermittler*innen und eine Sensibilisierung derselben für das Erkennen und Ansprechen der Zielgruppe ist daher unabdingbar.

Die Zusammensetzung der Teilnehmenden in Grundbildungskursen ist zudem sehr heterogen, da neben Menschen mit Problemen in der Schriftsprache auf sehr unterschiedlichem Niveau auch Menschen mit Deutsch als Zweitsprache (mit und ohne ausreichender Literalisierung in der Muttersprache) an den Kursen teilnehmen. Weiterhin haben Menschen mit geringer Literalität sehr häufig negative Lernerfahrungen aus der Schulzeit und in der Folge auch unzureichende Lernstrategien in der theoretischen Erarbeitung von Inhalten. Eine Doppeldozentur wäre demnach bei einer Gruppengröße von 15 Teilnehmenden didaktisch sinnvoll. Sie ist jedoch im Rahmen der Bundesdurchschnittskostensätze für die Qualifizierung in der Pflegehilfe⁷ bei der Zertifizierung von FbW-Maßnahmen finanziell nicht abbildbar.

Bei der Zertifizierung von Aktivierungsmaßnahmen besteht die Möglichkeit, eine Maßnahme für Kleingruppen zertifizieren zu lassen oder Einzelmaßnahmen mit einem höheren Bundesdurchschnittskostensatz⁸ in das Gesamtkonzept zu integrieren. Dies bietet eine etwas höhere Flexibilität in der Maßnahmegestaltung.

Insgesamt kann aufgrund der Praxiserfahrungen festgehalten werden, dass die Nutzung bestehender arbeitsmarktpolitischer Fördermöglichkeiten für die Umsetzung didaktisch sinnvoller Grundbildungsangebote nicht Hand in Hand geht. Ein Austausch zwischen Akteur*innen der Grundbildung und der Arbeitsmarktförderung sollte weiter intensiviert werden, um dem Ziel einer besseren Passung didaktisch sinnvoller Grundbildungsansätze und arbeitsmarktpolitischer Förderrahmenbedingungen näherzukommen.

7 https://www.arbeitsagentur.de/datei/B-DKS-FbW-2019_ba044998.pdf, Seite 3, Position 821 (Zugriff am 26.11.2019).

8 https://www.arbeitsagentur.de/datei/bdks-p-45-2019_ba044997.pdf (Zugriff am 26.11.2019).

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (01.07.2019a). *BMAS – Nationale Weiterbildungsstrategie auf www.bmas.de*. Verfügbar unter <https://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Nationale-Weiterbildungsstrategie/nws-artikel.html> (Zugriff am 07.01.2020).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (01.07.2019b). *BMAS – Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) auf www.bmas.de*. Verfügbar unter <https://www.bmas.de/DE/Themen/Arbeitsmarkt/Arbeitsfoerderung/akkreditierung.html> (Zugriff am 07.01.2020).
- Dauser, D. (2016). Berufsorientierte Alphabetisierung Arbeitsloser – Arbeitsmarktintegration Arbeitsloser mit Schriftsprachproblemen. In Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH (Hrsg.) *Leitfaden für die Bildungspraxis*, Band 68. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre*. Hamburg.
- Hausner, K. H., Söhnlein, D., Weber, B. & Weber, E. (2015). *Qualifikation und Arbeitsmarkt: Bessere Chancen mit mehr Bildung*. IAB Kurzbericht 11/2015.
- Kemmer, J. & Klinger, M. (2016). Grundbildung: Ansätze in der Arbeitsförderung. In M.-L. Rendant (Hrsg.), *Bildung mit Mehrwert*, (2016), S. 167–186.
- Kurz, C. H. & Ölmann, G. (2019). Lehr- und Lernmaterialien für die Pflegehilfe – Neue Wege in die Pflege. In S. Badel & L. M. Schüle (Hrsg.) *Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflegehilfe – Erfahrungen und Erkenntnisse aus Forschung und Praxis*, S. 105–116. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/erwachsenenbildung/shop/detail/name/_/0/1/6004691/facet/6004691/////nb/0/category/251.html (Zugriff am 26.11.2019).
- Stammer, C. (2019). *Präsentation der LEO-Ergebnisse Forum A: Literalität und Arbeit*. Verfügbar unter <https://www.alphadekade.de/de/dokumentation-zur-alphadekade-konferenz-literalitaet-und-teilhabe-2469.html#accordion-content-2> (Zugriff am 07.01.2020).

Das Alpha-Patenmodell – eine Kooperation zwischen der vhs und dem Jobcenter Frankfurt

BEATE PLÄNKERS

Seit über zehn Jahren kooperiert die vhs Frankfurt mit dem Jobcenter Frankfurt am Main mit dem gemeinsamen Ziel, Kundinnen und Kunden mit geringer Literalität die Teilnahme an Lernangeboten der vhs zu ermöglichen. Die kontinuierliche Zusammenarbeit wurde durch eine Kette mehrerer geförderter Projekte initiiert, gestärkt und weiterentwickelt. Bausteine der Kooperation und Stationen in ihrem Verlauf sind

- Veranstaltungen zur Information und Sensibilisierung für die persönlichen Ansprechpartner*innen bzw. Fallmanager*innen (vgl. Rygulla & Wallner-Rübeling 2011, S. 175–185),
- eine modulare Qualifizierung zu innerbetrieblichen Alpha-Pat*innen mit dem Ziel einer organisationalen Verankerung dieser Funktion im Jobcenter sowie Nachqualifizierungen neuer und weiterer Alpha-Pat*innen (vgl. Abschlussbericht 2015; Wölflé 2015, S. 50–52),
- Vereinbarungen über rechtskonforme Verfahren der Beratung durch die vhs und der Zuweisung in Kurse als Teil von Eingliederungsleistungen des Jobcenters,
- eine Struktur des regelmäßigen Austauschs, der Reflexion und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit.

In der Betreuung seiner Kundinnen und Kunden ist das Jobcenter Frankfurt am Main grundsätzlich und häufig mit dem Thema geringer Literalität konfrontiert, zunächst überwiegend wahrgenommen bei Menschen mit Migrationserfahrung und geringen Deutschkenntnissen, in den letzten Jahren zunehmend auch bei Menschen, die in Deutschland geboren sind, Deutsch sprechen und hier das Schulsystem durchlaufen haben.

Vor dem Hintergrund des institutionellen Auftrags, eine schnellstmögliche Arbeitsaufnahme ihrer Kundinnen und Kunden zu ermöglichen, können geringe schriftsprachliche Kompetenzen als Vermittlungshindernis in den Arbeitsmarkt gesehen werden. Mit diesem „arbeitsmarktrechtlichen Auftrag“ hat das Jobcenter Frankfurt die Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Frankfurt aufgenommen. Der vhs hingegen geht es im Rahmen ihres öffentlichen Bildungsauftrags darum, Zugänge zu erleichtern und die Teilnahme funktionaler Analphabet*innen an Bildungsangeboten zu erhöhen.

Bereits 2009 wurden im Projekt EQUALS Beratende des Jobcenters geschult. In den Informations- und Sensibilisierungsveranstaltungen entstand bei den Beraten-

den eine differenzierte und erweiterte Wahrnehmung hinsichtlich der Betroffenen. Sie befassten sich mit Selbstbildern und Bewältigungsstrategien, Auswirkungen der schriftsprachlichen Defizite auf die Lebens- und Arbeitssituation sowie auf konkrete Kommunikationssituationen im persönlichen Kontakt. Gleichzeitige Informationen der vhs über ihr Kursangebot haben im Anschluss an die Veranstaltungen zu einem deutlichen Anstieg der Kursteilnehmenden geführt, die durch das Jobcenter vermittelt und deren Kursgebühren übernommen wurden.

Mit Planung des Projektes BASIC (2012) haben Personalentwicklung des Jobcenters und Projektverantwortliche der Volkshochschule vereinbart, die Präsenz des Themas geringer Literalität im Jobcenter nachhaltiger zu verankern. Das bisher vermittelte Wissen war noch zu stark an einzelne Mitarbeitende gebunden, die an Sensibilisierungsveranstaltungen teilgenommen hatten. Durch das Projekt BASIC wurde nun eine umfangreiche Qualifizierung für die Funktion von „Alpha-Pat*innen“ im Jobcenter konzipiert, die als innerbetriebliche Multiplikator*innen und kollegiale Ansprechpersonen für das Thema wirken können und sollen. Die Personalentwicklung des Jobcenters konnte dafür zunächst 15 Interessierte aus allen Abteilungen und aus fast allen der sieben lokalen Zentren im Stadtgebiet gewinnen.

Ziele

Der Qualifizierung lag ein Konzept zugrunde, das sich von den bisher auch in anderen Projekten schon vielfach durchgeführten Informations- und Sensibilisierungsveranstaltungen wesentlich unterschied. Die innerbetriebliche Qualifizierung zielte darauf ab, neben der Vermittlung von umfassenden Hintergrundinformationen über den funktionalen Analphabetismus eine **Umsetzung und strukturelle Verankerung der neuen Funktion „Alpha-Pat*in“ beim Jobcenter Frankfurt vorzubereiten und beratend zu begleiten**. Alpha-Pat*innen sollten im Jobcenter folgende **Aufgaben** übernehmen können:

- **Ansprechperson für Kolleg*innen:** Sie beraten Kolleg*innen rund um das Thema „Funktionaler Analphabetismus“ und geben aktuelle Informationen an die Kolleg*innen weiter.
- **Veranstaltung von internen Informations- und Sensibilisierungsangeboten:** Sie führen Informationsveranstaltungen und Beratung für Teams im Jobcenter Frankfurt durch.
- **Unterstützung der Mitarbeiter*innen bei der Ersteinschätzung:** Sie beraten zur konstruktiven Ansprache der Kund*innen mit diesem Problemschwerpunkt, unterstützen beim Finden von Lösungen und beim Einsatz von Förderinstrumenten.

- **Übernahme von Gesprächen mit Betroffenen:** Sie führen in besonderen Fällen Beratungsgespräche mit betroffenen Kund*innen.
- **Interne Kommunikation:** Sie halten das Thema lebendig, informieren über aktuelle Entwicklungen im Themenfeld (z. B. durch Infoblätter und Handreichungen für Kolleg*innen oder Beiträge zum Thema in der Mitarbeiterzeitung).

Für Kundinnen und Kunden können Alpha-Pat*innen Möglichkeiten finden, das Thema der Lese- und Schreibschwierigkeiten in den Häusern optisch präsent machen und damit zur Enttabuisierung beitragen.

Durch die Qualifizierung und Beauftragung von Alpha-Pat*innen sollte aus der Perspektive des Jobcenters in folgender Hinsicht **organisationspezifischer Nutzen** entstehen:

- Förderung des professionellen Handelns
- Schnelleres und effizienteres Erkennen von Förderbedarfen der Kund*innen
- Verringerung von Konfliktpotenzial im Handeln mit Kund*innen
- Verbesserung von Eingliederungsprozessen und Vermeidung wenig wirksamer Maßnahmenkarrieren
- Entstigmatisierung des Themas Alphabetisierung und Grundbildung bei Betroffenen

Durch die gemeinsame Planung und Durchführung der Fortbildung durch Jobcenter und vhs konnte die Anbindung an die betrieblichen Prozesse des Jobcenters stets berücksichtigt werden.

Für die **Volkshochschule** trug das Pilotprojekt der Alpha-Pat*innen zur Profilierung als **regionale Fachstelle** bei, die über das Kursangebot hinaus zu Themen der Professionalisierung und Qualifizierung von Fachkräften im Feld der Grundbildung angefragt werden kann.

Umfang und Inhalte der Qualifizierung

Die Qualifizierung umfasste acht Module als ganze Fortbildungstage im Zeitraum von Mai 2013 bis Juni 2014. Referent*innen waren Projektverantwortliche von BASIC und die Personalentwicklung des Jobcenters, zusätzlich wurden ein externer Experte des Bundesverbands Alphabetisierung, eine Kursleitung der vhs, eine Lernerin sowie eine interne Expertin des Jobcenters (Förderinstrumente) hinzugezogen.

Die ersten drei Module vermittelten **Hintergrundinformationen:** Erscheinungsformen und Ursachen für geringe Literalität bei Deutsch sprechenden Erwachsenen, Ergebnisse der LEO-Studie, Merkmale der Alpha-Levels, Lebenswelt Betroffener, Möglichkeiten des Erkennens und der Ansprache sowie Einschätzung der Informationen für den Kontext „Jobcenter“. Durchgängig wurden die unterschiedlichen Praxiserfahrungen der Jobcenter und der vhs und deren Sichtweisen auf Betroffene zum Thema gemacht. In Übungen und simulierten Beratungsdialogen wurden das Ein-

nehmen der „Betroffenenperspektive“ angeregt und erfahrbar gemacht. Ein Ergebnis war z. B. die Identifizierung von Barrieren, die für lese- und schreibunkundige Kund*innen im Jobcenter überwunden werden müssen, damit es nicht zu Missverständnissen oder Nachteilen für die Betroffenen kommt (Erstellung von „Kundenpfaden“).

Der vierte Fortbildungstag wurde zur **Zwischenbilanz und Kontrakterneuerung** genutzt. Offene Fragen zum Aufgabenspektrum als zukünftige Alpha-Pat*in, dafür benötigte Ressourcen und ggf. erwartete Rollenkonflikte mit anderen Funktionen (z. B. Leitung und Dienstaufsicht) mussten und konnten geklärt werden. 4 von 15 Teilnehmenden konnten sich eine Vereinbarkeit mit ihrer derzeitigen Funktion zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht vorstellen und setzten die Qualifizierung nicht weiter fort.

Die weiteren vier Module hatten erstens die **Entwicklung praktischer Handlungskompetenz** zum Inhalt (Beratung, Erstdiagnose, Motivation, Vorbereitung eigener Informationsveranstaltungen). Zweitens wurden konkrete **Umsetzungsszenarien der Funktion „Alpha-Pat*in im Jobcenter Frankfurt“** diskutiert und entwickelt: eine Tätigkeitsbeschreibung mit Angaben zu benötigten zeitlichen Ressourcen, Abläufen und Arbeitsformen, ein Kompetenzprofil, eine Zusammenstellung der Nutzenargumente für die **Beauftragung von Alpha-Pat*innen durch die Geschäftsführung des Jobcenters Frankfurt**.

Mit der feierlichen Übergabe eines **Zertifikats** für die neun ersten Alpha-Pat*innen und ihrer **Beauftragung** durch die Geschäftsführungen von Jobcenter und Volkshochschule schloss die Qualifizierung ab. Zuvor haben die Teilnehmenden im Dialog und in einer skalierten Selbsteinschätzung den erfolgreichen Erwerb folgender **Kompetenzen** (Lernziele) bestätigt:

Alpha-Pat*innen ...

- können verschiedene Formen von Analphabetismus und andere Auffälligkeiten unterscheiden.
- können wichtigste Anzeichen von funktionalem Analphabetismus bei Kund*innen sicher erkennen.
- können Kund*innen mit diesem Problemschwerpunkt angemessen und konstruktiv ansprechen.
- können Ressourcen und Ziele von Betroffenen wahrnehmen und berücksichtigen.
- verfügen über die fachliche Kompetenz zur Beratung von Kolleginnen und Kollegen, die funktionale Analphabeten betreuen.
- können eine Informations- und Sensibilisierungsveranstaltung zum Thema „Alphabetisierung und Grundbildung“ konzipieren und durchführen.
- kennen die Möglichkeiten zur Förderung und Weitervermittlung von Kund*innen in Grundbildungsangebote.

Erprobungsphase

Der Qualifizierung schloss sich ab Juli 2014 eine erste Erprobungsphase an, eine zweite Erprobung überdauerte den Förderzeitraum des Projektes BASIC. Die Erprobung wurde mit Artikeln in der bundesweiten Onlinezeitung für SGBII-Träger sowie in der jobcenterinternen Mitarbeiterzeitung eingeleitet.

Die Alpha-Pat*innen dokumentierten ihre Tätigkeit und Erfahrungen, in halbjährlichen Kooperationstreffen mit dem Projekt BASIC und dem Programmbereich Grundbildung der Volkshochschule fand Austausch und Auswertung statt. Insgesamt wurden im ersten Halbjahr der Erprobung 21 Aktivitäten mit dem Schwerpunkt Beratung und Information durchgeführt. Es wurden 188 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jobcenters im Rahmen der Informationsveranstaltungen und der Teamsitzungen durch die Alpha-Pat*innen sensibilisiert und informiert.

Verstetigung

Fünf Jahre nach Abschluss des Pilotprojektes ist die Funktion der Alpha-Pat*innen im Jobcenter Frankfurt **strukturell verankert**, steht nicht infrage und hat personelle Wechsel auch von Verantwortungsträger*innen in beiden Organisationen und auf mehreren Ebenen „überlebt“. So konnte die Volkshochschule als regionales Grundbildungszentrum nun schon die dritte „Generation“ Alpha-Pat*innen schulen, aktuell sind es 15 Pat*innen, verteilt auf Standorte und Abteilungen. Der Zuschnitt der **Qualifizierung** hat sich gegenüber dem Pilotmodell jedoch **deutlich verkürzt**. Kürzungsbedarf wurde schon in der kritischen Auswertung der Pilotqualifizierung gesehen, vor allem für die ersten vier Module (Hintergrundinformation, geringe Literalität im Kontext Jobcenter). Das Zwischenbilanzmodul und die Module des zweiten Teils zur Beschreibung der Funktion und Vorbereitung der Implementierung im Jobcenter haben Grundlagen erarbeitet, die als bereits fertiges Ergebnis in die Qualifizierungen einfließen. Aktuell umfasst die Schulung 1,5 Tage, ein halber Tag ist dem möglichst konkreten Einblick der Alpha-Pat*innen in das Kursprogramm, Beratungsangebot und Kursgeschehen der vhs gewidmet. Die vhs und ihre Grundbildungsprojekte sind mit dem Jobcenter im Austausch und die Lernziele und **angestrebten Handlungskompetenzen** der Schulung berücksichtigen den gegenüber dem Pilotmodell verknappten zeitlichen Rahmen. Wie für Fortbildungen ähnlichen Zuschnitts üblich, ist aus dem ursprünglichen Zertifikat mit Kompetenz- und Tätigkeitsprofil zunächst eine Teilnahmebescheinigung geworden.

Kooperation Volkshochschule und Jobcenter als produktive und nachhaltige Struktur

Kontinuierlich hat sich die regelmäßige Zusammenarbeit der beiden Einrichtungen bis heute fortgesetzt und erweitert. Zweimal jährlich treffen sich die koordinierende Verantwortliche des Jobcenters, aktuelle und ehemalige Alpha-Pat*innen, Projektverantwortliche und Programmbereichspädagog*innen der Volkshochschule zum Erfahrungs- und Informationsaustausch, zur Initiierung von Vorhaben und zur Abstimmung von Verfahrensabläufen in der Zuweisung, Förderung und Beratung von Kund*innen und Teilnehmenden. Seit einiger Zeit ist das Jobcenter des benachbarten Kreises Offenbach ständiger Gast, das mit seinem „Kompetenzzentrum Alphabetisierung und Grundbildung“ wichtige Impulse einbringt. Diese Form der Zusammenarbeit wird von allen Beteiligten geschätzt, stellt aus unserer Sicht den **entscheidenden Erfolgsfaktor** für das Modell der Alpha-Pat*innen dar und bildet die „Schiene“, auf der auch die Funktion der Alpha-Pat*innen weiter transportiert und gefahren werden kann. Die Zusammenarbeit trägt maßgeblich dazu bei, für interessierte Betroffene Anschlüsse zum Lernen zu schaffen und Abläufe zwischen den beiden Institutionen im Sinn der Adressierten transparenter und effizienter zu gestalten.

Zusätzlich sind in diesem Rahmen u. a. entstanden:

- Eine Kooperationsvereinbarung zwischen Jobcenter und vhs zur Diagnose und Beratung für Alphabetisierung und Grundbildung als kommunale Eingliederungsleistung im Rahmen §16a SGBII. Damit kann eine definierte Beratungsleistung der vhs für Eingliederungsvereinbarungen des Jobcenters mit Kund*innen als Fachberatung in Anspruch genommen werden. Gleichzeitig bedeutet dies, das unzureichende Lese- und Schreibfähigkeiten grundsätzlich als Vermittlungshemmnis anerkannt werden. Die Beratung und Diagnostik Grundbildung wird damit auch zu einem Regelangebot des Jobcenters. Bisher gab es dort nur eingeholte Beratungs- und Diagnostikleistungen im Bereich DaF.
- Ein Angebot der vhs (Grundbildungszentrum) zum Thema „finanzielle Grundbildung“ als Veranstaltungsreihe für Kund*innen des Jobcenters. Die Veranstaltung wurde vom Jobcenter beworben. Die gemeinsame Auswertung hatte zunächst wesentliche Kritikpunkte von beiden Seiten zum Ergebnis (Freiwilligkeit unklar, Kommunikation nicht gut abgestimmt, Inhalte nicht passend zu den Kundenbedürfnissen), sodass eine Modifikation des Konzeptes vereinbart wurde.

Zu den Erfahrungen der Kooperation gehört jedoch auch ein Anerkennen der Unterschiedlichkeit der beiden Einrichtungen, ihrer institutionellen Aufträge und Logiken sowie ihrer verschiedenen Sichtweisen bezogen auf ihre Kund*innen. Dies wird als **Spannungsfeld** wahrgenommen, das produktive Ergebnisse der Zusammenarbeit erschweren kann.

Dieses Spannungsfeld kann etwa am Thema der **Lernerfolgskontrolle** aufgezeigt werden. Diese sind vonseiten des Jobcenters gewünscht bzw. werden eingefordert.

Um Legitimation und Entscheidungsgrundlage für weitere Maßnahmen im Zusammenhang mit Eingliederungsvereinbarungen mit Kund*innen zu haben (wozu auch ein weiterer Grundbildungskurs gehören kann), benötigt das Jobcenter Rückmeldungen zum Lernfortschritt einzelner Teilnehmender. Es beruft sich dabei auf die geübte Praxis gegenüber Maßnahmeträgern, die zu einem solchen Bericht verpflichtet sind. Diese Anforderung läuft dem Selbstverständnis der vhs als frei zugänglicher Bildungseinrichtung entgegen. Konzept und Programm der Grundbildung betonen Freiwilligkeit und Eigenmotivation, das Bild von Teilnehmenden misst fragilen Bildungsbiografien mit negativen Lernerfahrungen, Scham über das Erleben von Defiziten, Versagensgefühlen gegenüber Leistungserwartungen und Angst vor Sanktionen eine hohe Bedeutung bei. Die vhs betont dem Jobcenter gegenüber die Langfristigkeit von Lernprozessen der Grundbildung und stellt sich einer vermuteten Erwartung nach schnellen Erfolgen entgegen. Zudem werden Nachteile durch verweigerter Kostenübernahmen für ihre Lernenden befürchtet. Trotz dieser gegenläufigen Perspektiven wird weiterhin nach Lösungen für eine gute Zusammenarbeit gesucht. Es werden Vorschläge erarbeitet und es wird diskutiert. Die Tragfähigkeit der Kooperation zeigt sich auch darin, dass die unterschiedlichen Positionen vor dem Hintergrund institutioneller Aufträge von den Beteiligten verstanden werden können und der Weg zu möglichen gemeinsamen Lösungen dadurch frei bleibt. Es geht weiterhin um Austausch und nicht um Integration oder Anpassung. Auch das Projekt BASIC hat gelernt, dass etwa geringe Literalität weder das einzige Problem der Betroffenen noch die wichtigste Baustelle der Mitarbeiter*innen des Jobcenters ist.

So kann resümiert werden, dass es nicht ausreicht, einzelne Sensibilisierungsveranstaltungen zu initiieren. Vielmehr muss die Schaffung nachhaltiger Strukturen, wie beim Alpha-Patenmodell, Bestandteil solcher Prozesse werden. Dabei zeigt sich, dass es sich um längerfristige Entwicklungsprozesse handelt, in denen Vereinbarungen, Produkte und Konzepte stetig weiterentwickelt werden können. Als wichtige Voraussetzung für ein gemeinsames Agieren solch verschiedener Partner wie vhs und Jobcenter zählt die Bereitschaft, immer wieder auch die Perspektiven des jeweils anderen kennenzulernen, und der Wille, gemeinsam im Sinne der Zielgruppe nach guten Wegen und Lösungen suchen zu wollen. Trotz solch aufwendiger Prozesse kann das Modell der Alpha-Pat*innen als ein guter und nachhaltiger Erfolg im Schaffen von Zugängen zur Grundbildung gesehen werden.

Literatur

- Abschlussbericht (2015): Abschlussbericht des Projekts BASIC – Basisbildung für Arbeit, Soziale Integration und Chancen. Frankfurt am Main, unveröffentlicht.
- Rygulla, I. & Wallner-Rübeling, P. (2011). Persönliche Ansprechpartner im Jobcenter für das Thema Schriftsprachkompetenz sensibilisieren. In K. Schneider et al., *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele*, S. 175–185. Bielefeld.
- Wölflé, L. (2015). Alpha-Paten: Modulare Fortbildung des Projekts BASIC in Kooperation mit dem Jobcenter Frankfurt am Main. In *Alfa-Forum*, 87, S. 50–52.

Arbeitsorientierte Grundbildung in Deutschland – Status quo und Ausblick

SABINE SCHWARZ UND KAI STERZENBACH

Arbeitsorientierte Grundbildung (AoG) ist eine individualisierte Dienstleistung, die in einem partizipativen Prozess mit unterscheidbaren Prozessschritten von Bildungsanbietenden gemeinsam mit Unternehmen entwickelt wird. Wie solche partizipativen Prozesse ausgestaltet werden können, wird in vielen der Beiträge des vorliegenden Sammelbandes anschaulich dargestellt. Auch stellen die Autoren und Autorinnen sowohl wissenschaftlich fundiert als praktisch erprobt dar, welche Faktoren und Rahmenbedingungen zum Gelingen von AoG beitragen. Zudem attestieren die Beiträge: Arbeitsorientierte Grundbildung wirkt!

Dennoch kann zum jetzigen Zeitpunkt festgestellt werden, dass die Dienstleistung AoG nur bedingt marktfähig ist. Die Anbieterseite (wie etwa Weiterbildungsinstitutionen) und Nachfrageseite (wie etwa Unternehmen) kommen nicht ohne Weiteres zusammen. Beratungs- und Verweisstrukturen sind bislang nicht ausreichend mit einer AoG-Expertise ausgestattet und Instrumente der Arbeitsmarktpolitik werden kaum zur Finanzierung von Angeboten in der AoG genutzt. Die bundesgeförderten AoG-Projekte kompensieren derzeit noch fehlende Anbieter- und Beratungsregelstrukturen mit AoG-Expertise und ermöglichen, dass an vielen Standorten in Deutschland gemeinsam mit Unternehmen AoG-Angebote umgesetzt werden. Ebenfalls konnten durch die Projekte branchenspezifische Lehrmaterialien entwickelt und digitale Lernmöglichkeiten geschaffen werden. Die Bundes- und teilweise auch Landesförderung haben zudem einen starken Einfluss darauf, dass sich Netzwerke gebildet haben und Partnerschaften zwischen Weiterbildungsanbietern, Sozialpartnern, Unternehmen, Wissenschaft, sowie Akteuren und Akteurinnen der Arbeitsverwaltung und Arbeitsförderung entstanden sind.

In Zeiten eines zunehmenden Fachkräftebedarfs stellt die heterogene Gruppe der Beschäftigten mit Grundbildungsbedarfen, aber auch die der Arbeitssuchenden mit ausbaufähiger Grundbildung eine wichtige Zielgruppe dar und gerät zusehends in den Blick der Personalentwicklung der Unternehmen und der Programme der Arbeitsförderung.

Nachfolgend wird schlaglichtartig eingeschätzt, wie sich AoG im Zusammenspiel mit Unternehmenspartnern darstellt, welche Anknüpfungspunkte Programme der Arbeitsförderung bieten, wie das Zusammendenken der nationalen Weiterbildungsstrategie mit AoG vorankommt und was das Bundesministerium für Bildung und Forschung anstoßen möchte. Bei der Darstellung dieser vier Aspekte wird dabei an der ein oder anderen Stelle auf Einzelbeiträge des vorliegenden Sammelbandes verwiesen.

Unternehmen und AoG

Einige Beiträge des Sammelbandes zeigen auf, dass Unternehmen die Potenziale der geringer qualifizierten Beschäftigten erkannt haben und die Zielgruppe damit zunehmend in den Fokus von Personalentwicklungsprozessen rückt. Dabei kann die These aufgestellt werden: Je größer der Fachkräftebedarf der Unternehmen, desto höher die Bereitschaft, die eigenen Beschäftigten auch im Grundbildungsbereich zu fördern. Fachkräfteengpässe sind dabei zum einen branchenspezifisch zu erkennen, aber auch regional verortet.¹ Branchen, wie etwa die Pflege, können auf bewährte Konzepte zur Förderung der Grundbildung zurückgreifen (z. B. *INA-Pflegehilfe-Toolbox*, *Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege* oder *Guten Morgen Herr Schabulke – Deutsch für den Pflegealltag*). Wenn Unternehmen bereits positive Erfahrungen mit einem Grundbildungsangebot gemacht haben, sind sie eher bereit, weitere Grundbildungsangebote für die Beschäftigten mit eigenen Mitteln im Rahmen der Weiterbildung umzusetzen.² Allerdings sind Kosten für Akquise, Planung, Konzeptentwicklung, Koordination und Auswertung von Angeboten bislang nicht eingepreist. Solche Entwicklungsprozesse und Bildungsmanagementkosten werden aktuell zumeist durch das Personal der BMBF-finanzierten Bundesprojekte übernommen. Die Honorarkosten, die den Lehrenden gezahlt werden, machen dabei nur einen kleinen Teil des Aufwandes für die Implementierung eines AoG-Angebotes aus. Die tatsächlichen Kosten für AoG sind weit höher. Die Projekte verweisen darauf, dass insbesondere kleine und mittlere Unternehmen auf eine öffentliche Förderung angewiesen sind. In diesem Zusammenhang zeigt jedoch etwa eine vom Institut der deutschen Wirtschaft durchgeführte Unternehmensbefragung, dass bislang nur ein sehr geringer Anteil der Unternehmen auf bestehende Förderinstrumente der Länder und noch weniger auf Bundeszuschüsse zurückgreifen, um Weiterbildungsmöglichkeiten für Geringqualifizierte zu schaffen. Dies wird u. a. damit begründet, dass viele der Unternehmen die bestehenden Fördermöglichkeiten gar nicht kennen.³

Programme der Arbeitsförderung und AoG

Die Bundesagentur für Arbeit ist Partner der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade). Im Rahmen der Arbeitsförderung nach SGB III und SGB II gibt es verschiedene Fördermöglichkeiten, die prinzipiell auch die Möglichkeit zur Förderung von Grundbildung beinhalten. Seit 2016 ist etwa über

1 Im Beitrag „Strukturschwache Gebiete, Fachkräftemangel und hohe Dichte von kleinen und mittleren Unternehmen – was bedeuten diese Bedingungen für AoG“ von Miro Jennerjahn und Paul Vitzthum wird das Thema AoG unter Berücksichtigung regionaler Gegebenheiten betrachtet.

2 Im Beitrag „Bedingungen und Faktoren erfolgreicher Institutionalisierung arbeitsorientierter Grundbildung“ von Michael Schemmann wird dies auch als Schneeballeffekt bezeichnet.

3 Im Beitrag „Betriebliche Grundbildungsangebote – Relevanz, Rahmenbedingungen und Fördermöglichkeiten“ von Sigrid Schöpfer-Grabe und Isabel Vahlhaus in diesem Band werden u. a. Ergebnissen der repräsentativen IW-Unternehmensbefragung zur Grund- und Weiterbildung vorgestellt.

SGB III § 81, Abs. 3a die Förderung von Grundkompetenzen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern möglich. Seit 2019 können mit dem Qualifizierungschancengesetz Weiterbildungen für alle Beschäftigten gefördert werden, deren berufliche Tätigkeiten durch Technologien ersetzt oder vom Strukturwandel bedroht werden. Eine allgemeine Förderung von Grundkompetenzen, die nicht im Zusammenhang mit abschlussbezogener beruflicher Weiterbildung stehen, ist dabei allerdings weiterhin ausgeschlossen. Wollen Bildungsträger arbeitsfördernde Maßnahmen mit grundbildenden Inhalten verzahnen, gilt es, bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen. Um als Träger von Maßnahmen der aktiven Arbeitsförderung tätig werden zu können, ist vorab eine Zulassung nach der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) erforderlich. Auch die einzelnen Maßnahmen müssen zertifiziert sein. Solche Zulassungsverfahren sind immer mit Kosten und Zeitaufwand für die Bildungsträger verbunden. Darüber hinaus werden Zertifizierungen üblicherweise für Gruppengrößen von 15 Teilnehmenden durchgeführt. Solche Gruppengrößen sind jedoch in Grundbildungsangeboten aus verschiedenen Gründen selten und auch nicht zu empfehlen.⁴ Von verschiedenen Seiten wird darauf verwiesen, dass ein Austausch zwischen Akteuren der Grundbildung und der Arbeitsförderung weiter intensiviert werden sollte, um dem Ziel einer besseren Passung didaktisch sinnvoller Grundbildungsansätze und arbeitsmarktpolitischer Förderrahmenbedingungen näherzukommen.

Nationale Weiterbildungsstrategie und AoG

Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) haben gemeinsam mit den Sozialpartnern, Ländern, Kammern und der Bundesagentur für Arbeit (BA) eine Nationale Weiterbildungsstrategie entwickelt. „Bund und Länder wollen dabei ihre Weiterbildungspolitiken besser miteinander verzahnen und unter Einbezug der weiteren Partner Weiterbildungsangebote und Fördermöglichkeiten für alle transparenter und leichter zugänglich machen sowie – wo nötig – erweitern“ (Nationale Weiterbildungsstrategie, 2019, S. 2).⁵ In einem sogenannten Themenlabor setzen sich die oben genannten Partner explizit mit Alphabetisierung und Grundbildung auseinander und erarbeiten Strategien, wie die Zielgruppe der Menschen mit Grundbildungsbedarf in der Nationalen Weiterbildungsstrategie besser berücksichtigt werden kann.

4 Im Beitrag „Strukturen der Arbeitsförderung und ihr Nutzen für Arbeitsplatzorientierte Grundbildung – ein Kurzcheck mit Praxis-Beispiel“ beschreiben Jens Kemner und Caroline Kurz, welche Fördervoraussetzungen bestehen und wie diese Maßnahmentypen ganz konkret am Beispiel „Grundbildung in der Pflegehilfe – Umsetzung in ein AZAV-konformes Bildungsangebot“ genutzt wurden.

5 Das Strategiepapier „Nationale Weiterbildungsstrategie“ kann auf der Internetseite des BMAS heruntergeladen werden: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf;jsessionid=E9559ED9E430AC1DC97F41B3FA9A7407.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff am 28.09.2020).

Dabei einigte man sich zunächst auf folgendes Commitment⁶:

„Bund, Länder und BA sehen gemeinsam weiteren Handlungsbedarf in der Frage der Alphabetisierung und der Verbesserung von Grundkompetenzen. Sie werden gemeinsam Anstrengungen unternehmen, um die Alphabetisierung und den Erwerb von Grundkompetenzen zu verbessern, insbesondere von Lesen und Schreiben in deutscher Sprache sowie von IT- und Mathematikkenntnissen für Erwachsene. Das Verfügen über Grundkompetenzen ist vor allem für gering qualifizierte Beschäftigte und arbeitslose gering Qualifizierte Voraussetzung, um eine berufliche Weiterbildung erfolgreich zu absolvieren. Weitere konkrete Schritte sollen im Rahmen eines Themenlabors verabredet werden.“

AoG bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte und setzt Impulse, die eine gute Grundlage für weitere konkrete Schritte der Nationalen Weiterbildungsstrategie bilden. Während sich die beteiligten Partner bezogen auf die Zielsetzung weitgehend einig sind, ist die Frage nach einer konkreten nachhaltigen Umsetzung einer gemeinsamen Strategie allerdings derzeit noch unbeantwortet. Die größte Herausforderung ist dabei die Klärung von Zuständigkeiten, insbesondere an der Schnittstelle zwischen Bund und Ländern, aber auch bezogen auf Zuständigkeiten bestimmter Akteure und die Weiterentwicklung passgenauer Förderinstrumente. Hier wird u. a. zukünftig eine stärkere Beteiligung sowohl der Bundesagentur für Arbeit als auch der Wirtschaft erwartet.

Bundesministerium für Bildung und Forschung und AoG

Mit der Förderbekanntmachung vom 28.07.2020 legt das BMBF erneut einen Schwerpunkt auf die Förderung von Entwicklungsvorhaben im Bereich der Arbeitsorientierten Grundbildung.⁷ Der Bekanntmachung ist zu entnehmen, dass vor allem Entwicklungsvorhaben für notwendig erachtet werden, die eine Anschlussfähigkeit in Bezug auf bestehende Strukturen im System der Grund- und Weiterbildung sowie der Arbeitsförderung mitdenken. Mittelfristiges Ziel ist es, Wege zu finden, die AoG sowohl als Teil der beruflichen Weiterbildung als auch der Arbeitsförderung strukturell verankern.

6 Der DGB hat im Rahmen des Themenlabors, so wie die anderen Partner auch, ein Positionspapier verabschiedet, in dem u. a. das **Commitment der Nationalen Weiterbildungsstrategie** aufgeführt wird. Das Positionspapier kann unter folgendem Link heruntergeladen werden: <https://www.dgb.de/downloadcenter/++co++1a18d420-clc6-11ea-b901-52540088cada> (Zugriff am 28.09.2020).

7 Die Bekanntmachung kann unter folgendem Link heruntergeladen werden: www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-3106.html (Zugriff am 28.09.2020).

Wie geht es weiter? – ein kurzer Ausblick

Geringe Grundbildung erschwert den Zugang zum Arbeitsmarkt, zu Aus- und Weiterbildungen, erhöht die Wahrscheinlichkeit von Arbeitslosigkeit und verringert individuelle berufliche Entwicklungschancen. Der Bedarf der Wirtschaft an geeigneten Fachkräften nimmt in vielen Bereichen zu. Arbeitsprozesse und damit verbundenen Anforderungen an die Kompetenzen der Beschäftigten wandeln sich. Deshalb rückt die Gruppe der Beschäftigten in Helfendentätigkeiten als wichtige Ressource zunehmend ins Blickfeld. Investitionen in die unternehmerische Wettbewerbsfähigkeit bedeuten dann auch, Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für diese Zielgruppe zu schaffen. Ebenso gilt es, adäquate Förderangebote für Arbeitssuchende mit Grundbildungsbedarfen weiterzuentwickeln.

AoG bietet dabei vielfältige und erprobte Konzepte und Strategien, die sowohl Unternehmen und Beschäftigten zugutekommen können als auch Arbeitssuchenden und Menschen in beruflichen Umbruchsituationen.

Inwieweit die Corona-Krise solche Entwicklungsprozesse maßgeblich verändern wird und was dies für Geringqualifizierte oder Arbeitssuchende bedeutet, kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht wirklich eingeschätzt werden. So stellt sich etwa die Frage, wie sich die Situation auf die Bereitschaft der Unternehmen auswirkt, ihre Beschäftigten auch in Krisenzeiten weiterzubilden. Dagegen spricht sicherlich, dass sich die Investitionen in Weiterbildungen nicht amortisieren könnten, wenn die Auftragslage schlecht oder gar eine längerfristige Beschäftigung des Personals unsicher ist. Andererseits fällt der betrieblichen Weiterbildung angesichts des technischen und strukturellen Wandels eine gestaltende und zentrale Funktion zu. Theoretisch ermöglicht Kurzarbeit dabei den Beschäftigten und den Unternehmen, die Zeit für Weiterbildung zu nutzen. Es gibt diesbezüglich auch Überlegungen, die Bezugsdauer des Kurzarbeitergeldes mit einer Teilnahme an Weiterbildung zu verknüpfen. Aktuell bezuschusst die Agentur für Arbeit bereits die Weiterbildung von Beschäftigten in Kurzarbeit.⁸

Die Corona-Krise hat darüber hinaus deutlich gezeigt, dass das Lernen vor Ort in Präsenz (etwa am Arbeitsplatz) an Grenzen stößt und digitalen Lernformen eine zunehmend wichtigere Bedeutung zukommt. Auch in diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, was solche Entwicklungen für die Zielgruppen der Arbeitsorientierten Grundbildung bedeuten. Oft arbeiten sie in Branchen, in denen das Lernen mit digitalen Möglichkeiten wenig verbreitet ist (vgl. Janssen & Leber 2020, S. 1–7)⁹. Im Beitrag von Schöpfer-Grabe und Valhaus im vorliegenden Sammelband wird zudem darauf verwiesen, dass die Unternehmen das digitale Lernen bei der Zielgruppe

8 Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung veröffentlicht etwa in der Serie „Corona-Krise: Folgen für den Arbeitsmarkt“ regelmäßig aktuelle Forschungsergebnisse zum Thema und macht Handlungsvorschläge. Die verschiedenen Berichte und Publikationsformate finden sich unter folgendem Link: www.iab-forum.de/category/serien/corona-krise-folgen-fuer-den-arbeitsmarkt (Zugriff am 30.09.2020).

9 Der Beitrag kann unter folgendem Link heruntergeladen werden: www.iab-forum.de/weiterbildung-in-der-corona-krise-e-learning-ist-eine-chance-fuer-unternehmen (Zugriff am 30.09.2020).

der Geringqualifizierten bislang wenig praktizieren und nicht als die richtige Lernform einschätzen.

Nicht zuletzt durch die BMBF-Richtlinie zur Förderung von Entwicklungsvorhaben im Bereich der AoG ergeben sich in den nächsten Jahren neue Möglichkeiten, auch solche Fragen und Themen zu bearbeiten. Da explizit dazu aufgefordert wird, an bestehende Strukturen anzuknüpfen, bereits vorhandene Expertise und Erfahrungen zu nutzen sowie neue Partner miteinzubinden, kann davon ausgegangen werden, dass das Thema AoG qualitativ nochmals eine Fundierung erfahren wird.

Anlage
Empfehlungen zu Handlungsfeldern der
Arbeitsorientierten Grundbildung – Ergebnisse
eines partizipativen Prozesses

Seit 2015 wurden im Rahmen der AlphaDekade vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 13 Transferprojekte im Bereich der AoG gefördert. Das Vorhaben ABAG² (Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. und Universität zu Köln) hat sich dabei intensiv mit den Fragen beschäftigt, welche Strukturen und Ressourcen in Deutschland im Themenfeld der AoG bestehen und welche Empfehlungen für zukünftige Entwicklungslinien formuliert werden können. Im Zeitraum von Mai 2019 bis Juli 2020 wurden tabellarische Übersichten zu Strukturen in den einzelnen Bundesländern erstellt, regionale Fallstudien erarbeitet und qualitative Experteninterviews mit unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen der Arbeitsorientierten Grundbildung geführt.¹ Die Ergebnisse der drei Zugänge wurden dazu genutzt, ein Thesenpapier zu erstellen, in dem zu den fünf Handlungsfeldern (Öffentlichkeitsarbeit, Forschung, Lernangebote, Professionalisierung, Strukturen) des Grundsatzpapiers der AlphaDekade² jeweils zukunftsweisende Zielsetzungen und dazugehörige Handlungsempfehlungen formuliert wurden. Dieses Thesenpapier wurde in einer digitalen Diskussion nach der Delphi-Methode vorgestellt und mit Experten und Expertinnen aus den geförderten Bundesprojekten im Bereich der Arbeitsorientierten Grundbildung diskutiert. Die Expertenbeiträge wurden aufgegriffen und ergänzen das Thesenpapier. Die Thesen inklusive der Perspektiverweiterung werden in den nachfolgenden Abschnitten dargestellt.

Öffentlichkeitsarbeit

Primäre Zielgruppen von AoG-Öffentlichkeitsarbeit sind Betriebe, Personalverantwortliche und (potenzielle) Beschäftigte. Öffentlichkeitsarbeit in der AoG ist dabei als Kommunikationsarbeit zu verstehen. Da AoG eine beratungsintensive Dienstleistung ist, die in Koproduktion mit betrieblichen Akteuren und Akteurinnen entsteht, kann keine Öffentlichkeitsarbeit für ein fertiges AoG-Produkt betrieben werden.

Ziel:

- Gelingende AoG-Öffentlichkeitsarbeit kommuniziert den Mehrwert von AoG und erreicht dabei die primären Zielgruppen Betriebe, Personalverantwortliche sowie (potenzielle) Beschäftigte durch Information und Beratung.

Handlungsempfehlung:

- In Pilotprojekten sollen (vorhandene) Beratungsstrukturen mit den Schwerpunkten „Qualifizierung“ und „Arbeit“ mit AoG-Know-how und Ressourcen ausgestattet werden, um als regionale „Vertriebsstruktur“ für AoG zu fungieren.

1 Die verschiedenen Produkte können unter folgendem Link heruntergeladen werden: www.grundbildung-wirkt.de/produkte-und-partner/#BERICHTE (Zugriff am 28.09.2020).

2 Das Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung sowie das Arbeitsprogramm können unter folgendem Link heruntergeladen werden: www.alphadekade.de/de/ziele-1698.html#accordion-content-5 (Zugriff am 28.09.2020).

Perspektiven der AoG-Projekte:

Große Zustimmung besteht seitens der Projekte, dass die Bekanntheit von AoG tatsächlich durch intensive Netzwerk- und regionale Kommunikationsarbeit befördert wurde. Die Kommunikationsarbeit wird vor allem durch die bundesgeförderten Projekte übernommen. Diese nutzen dabei vorhandenes Kampagnenmaterial oder binden Ergebnisse der Studie LEO 2018 zu Informationszwecken mit ein. Ebenso wurden weitere Materialien, etwa in Einfacher Sprache, entwickelt, die sinnvoll für Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden können. Weitere professionell aufbereitete „AoG-Informations-Häppchen“ könnten auch zukünftig eine individualisierte Kommunikationsarbeit flankieren. Es bietet sich dabei an, Erkenntnisse, etwa zu Effekten von AoG oder Gelingensbedingungen aufzubereiten und für eine wirksame Öffentlichkeitsarbeit zu nutzen. Es wird darauf verwiesen, dass Qualitätssiegel, wie etwa das „Alpha-Siegel“, ein öffentlichkeitswirksames und ggf. ausbaufähiges Potenzial haben. Nicht trennscharf ist bei dieser These eine Unterscheidung von einerseits Akquise und Vertrieb und andererseits Öffentlichkeitsarbeit. Öffentlichkeitsarbeit zur AoG könnte durchaus die Funktion einer allgemeinen Sensibilisierung (z. B. der potenziellen Lernenden oder des Umfeldes) übernehmen. Die Akquise oder der Vertrieb der beratungsintensiven Dienstleistung AoG wird weiterhin im Feld der individualisierten Kommunikationsarbeit verortet bleiben. Denkbar ist auch, dass die hier aufgeführten Zielgruppen noch breiter gefasst werden. So sind etwa auch Bildungsanbieter, kommunale Akteure oder Akteure der Arbeitsmarktförderung (Agentur für Arbeit, Jobcenter) potenzielle Zielgruppen von AoG-Öffentlichkeitsarbeit. Die Schwierigkeit, inhaltliche Aspekte eindeutig einem der fünf vorgegebenen Handlungsfelder zuzuordnen, zeigt sich bei dieser These. So wird etwa angemerkt, dass die hier formulierte Handlungsempfehlung auch wesentlicher Teil einer Professionalisierungsstrategie bestehender Beratungsinfrastrukturen sein könnte.

Forschung

AoG-Forschung kann Lernangebote, Teilnehmende, Lehrende, Anbieter, Förderinstrumente und Strukturen als Untersuchungsgegenstände haben. Die Forschungsthemen und Fragestellungen können dabei Bezüge zu allen hier aufgeführten Handlungsfeldern haben.

Ziele:

- Es liegen Erkenntnisse und empirische Daten vor, die die Strukturen und Effekte von AoG beschreiben können und die Gelingensfaktoren für eine AoG-Verstetigung benennen.
- Die Zielgruppen von AoG sind beschrieben und ihre Motivation zur Teilnahme an AoG ist bekannt.
- Es liegen Erkenntnisse zur professionellen Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen vor.

Handlungsempfehlungen:

- Generierung von Forschungsfragen aus einem kollaborativen Prozess zwischen Wissenschaft und Praxis.
- Bearbeitung von Forschungsfragen, auch durch interdisziplinäre Forschungsgruppen.
- Erprobung von Forschungsergebnissen in der AoG-Praxis, in einem partizipativen und iterativen Prozess mit Akteuren und Akteurinnen der AoG, unter Bezugnahme auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen der (Gemein-)Wirtschaft und des Arbeitsmarktes.

Perspektiven der AoG-Projekte:

Große Zustimmung erfährt der Aspekt eines kollaborativen Prozesses zwischen Wissenschaft und Praxis. Die Wissenschaft sei kein reiner Dienstleister der Praxis, sollte aber intensiver den Dialog mit der Praxis suchen und nachverfolgen, ob beispielsweise entwickelte Lehr- und Lernmaterialien Einsatz in der Praxis finden. Als ausbaufähig wird hier ein gemeinsames Agieren im Bereich der Dissemination (Implementationsforschung) gesehen. Auch die „Übersetzung“ wissenschaftlichen Wissens in anschlussfähige Produkte und das Herstellen von Transparenz werden als wichtige Aufgaben genannt. Die Zugänglichkeit von Forschungsergebnissen sollte zukünftig erhöht werden.

Als zu beteiligende Akteure und Akteurinnen (neben Wissenschaft und Praxis) nennen die Projekte Vertreter*innen der Politik. Insbesondere, wenn geschaffenes Wissen durch Forschung in Steuerungswissen übertragen werden soll und politische Entscheidungen getroffen werden, sind diese kollaborativen Dreieckskonstellationen wesentliche Knotenpunkte.

Lernangebote

AoG schafft Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, vor allem für Personen mit niedrigen formalen Qualifikationen. AoG hat grundgebildete Arbeitskräfte als Ziel, die beschäftigungs- und qualifizierungsfähig sind. Somit können sie flexibel mit den Anforderungen in der Arbeitswelt umgehen bzw. sind in der Lage, anstehende Veränderungsprozesse mitzugehen. Die Zusammenarbeit mit Unternehmen spielt die zentrale Rolle in der Entwicklung von Lernangeboten. Durch die gemeinsame Arbeit, etwa zwischen Weiterbildungsanbietern und Unternehmen, entstehen Kooperationsstrukturen, innerhalb derer sich AoG verfestigen kann.

Ziele:

- AoG ist ein Regelangebot im Rahmen der betrieblichen Bildung.
- AoG ist als Baustein in andere Bildungssettings integriert (Teilqualifizierungen, Umschulungen, Maßnahmen und Programme im Übergangsbereich Schule/

Beruf, geförderte Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung, gemeinnützige Werkstätten, soziale Beschäftigungsunternehmen etc.).

Handlungsempfehlungen:

- Förderung von Pilotprojekten, in denen die Implementierung von AoG in innerbetriebliche Weiterbildungsstrukturen erfolgt.
- Förderung von Pilotprojekten, die AoG in andere Bildungssettings (außerhalb der betrieblichen) implementieren.
- Dissemination bereits vorhandener zielgruppenspezifischer Konzepte, Lehr- und Lernmaterialien, digitaler Lernmöglichkeiten, Instrumente der Prozessorganisation und Finanzierungsmodelle.

Perspektiven der AoG-Projekte:

Eine Erweiterung der Perspektive auf die Vielfalt potenzieller Zielgruppen von AoG wird seitens der Projekte als sinnvoll erachtet. Diese Erweiterung beinhaltet, dass weitere Akteure und Akteurinnen als Mitgestalter*innen von Lernangeboten, wie etwa Berufsschulen eine Rolle spielen werden. Eine Ausweitung inhaltlicher Felder, etwa bezogen auf Kompetenzzuwächse im Bereich der Schlüsselqualifikationen (z. B. personelle Kompetenzen, Lernen lernen, Team- und Kommunikationsfähigkeit) werden als folgerichtig angesehen. Die Zusammenarbeit mit Betrieben und das Fortschreiten von Implementationsstrategien im Bereich der betrieblichen Weiterbildungsstrukturen ist dabei ein wichtiges Handlungsfeld. Insbesondere bezogen auf KMU werden unternehmensübergreifende, berufsfeldbezogene Lernangebote als ausbaufähiges Anliegen gesehen.

Professionalisierung

AoG braucht professionell handelnde Akteure und Akteurinnen, die zu einer qualitativ hochwertigen Umsetzung von AoG beitragen. Zielgruppen von Professionalisierung können etwa Produktentwickler*innen in Weiterbildungseinrichtungen, Lehrende, Personalverantwortliche sowie betriebliche Akteure und Akteurinnen in beratenden, anleitenden und schulenden Funktionen sein. Die Suche nach professionellen AoG-Lehrenden stellt, regional unterschiedlich, eine erhebliche Herausforderung dar.

Ziele:

- AoG-Professionalisierungsangebote für die o. g. Zielgruppen sind vorhanden und bundesweit verfügbar.
- Qualitätsstandards für Anbieter von AoG sind definiert.

Handlungsempfehlung:

- Entwicklung einer bundesweit agierenden und vernetzten Trägerstruktur, die qualitätsgesicherte zielgruppenspezifische Fortbildungen und branchenspezifische Module vorhält und vermarktet.

Perspektiven der AoG-Projekte:

Es bedarf eines weiteren Diskurses darüber, welche Akteure und Akteurinnen im Bereich der AoG professionell tätig sind bzw. sein können und welche Kompetenzen und Qualitätsansprüche hierfür herangezogen werden können. Unterschiedliche Zielgruppen brauchen unterschiedliche Sensibilisierungs- und Professionalisierungsmöglichkeiten. Für bestimmte Zielgruppen, wie etwa Lehrende oder Beratende, sollten dabei durchaus standardisierte Grundlagenmodule zum Einsatz kommen. Das Vorhalten modularer Fortbildungsmöglichkeiten hat sich hier bewährt und sollte ausgebaut werden. Als Herausforderung wird das Herstellen einer Transparenz vielfältiger Professionalisierungsmöglichkeiten gesehen. Die Frage, wer als Anbieter im Feld der Professionalisierung agiert, muss weiter offen thematisiert werden. Einheitlich stimmen die Projekte zu, dass es sinnvoll ist, an Standards und Qualität zu arbeiten, grenzen sich dabei aber von einer zu starken Standardisierung, etwa durch Zertifizierungsverfahren, ab.

Strukturen

Regional unterschiedlich und befördert durch die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung haben sich bundesweite und regionale Strukturen und Formen der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren und Akteurinnen herausgebildet. Standortspezifisch unterschiedlich werden dabei ESF-Förderung, Instrumente der Beschäftigungsförderung, Drittmittel von Unternehmen sowie öffentliche Haushaltsmittel für AoG eingebunden und genutzt. Wenn klare Verweisstrukturen und Zuständigkeiten innerhalb vorhandener Koordinierungs- und Netzwerkstrukturen bestehen, sind bessere Realisierungsmöglichkeiten für AoG gegeben. Vernetzte Akteure und Akteurinnen sind zudem in der Lage, durch gemeinsame Vorhaben finanzielle Ressourcen zu erschließen.

Ziel:

- Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten, Formen der Zusammenarbeit und Finanzierungsressourcen für AoG sind (durchaus regional unterschiedlich) in projekunabhängige Strukturen überführt, sodass potenzielle Teilnehmende dauerhaft erreicht werden.

Handlungsempfehlungen:

- Förderung von Pilotprojekten, die in bereits bestehende regionale Strukturen des Arbeitsmarktes und der Beschäftigungsförderung eingebunden sind.
- Einbindung der Sozialpartner bei der Weiterentwicklung von projektunabhängigen Strukturen.
- Einbindung der Arbeitsverwaltung bei der Weiterentwicklung von projektunabhängigen Strukturen.
- Einbindung der gesamten arbeitsmarktbezogenen Bildungslandschaft in die Entwicklung von Projekten und Angeboten, um Vielfalt zu gewährleisten.
- Einrichtung einer politikberatenden Kommission, z. B. durch Erweiterung des wissenschaftlichen Beirates der AlphaDekade.

Perspektiven der AoG-Projekte:

Insgesamt stimmen die Projekte zu, dass ein Dialog und die Zusammenarbeit mit der Arbeitsverwaltung und den Akteuren und Akteurinnen, die eine breite AoG-Expertise aufgebaut haben, intensiviert werden sollte. Eine grundsätzliche Offenheit für die Einbindung weiterer Akteure und Akteurinnen wird als richtige Strategie eingeschätzt. Es wird allerdings darauf verwiesen, dass die derzeit bestehenden Fördervoraussetzungen der Arbeitsverwaltung, etwa bezogen auf die Zertifizierung und den damit verbundenen Einkauf von Maßnahmen, nicht mit dem Bildungsverständnis der hier beschriebenen AoG-Dienstleistung zusammenpassen. Eine Intensivierung der Schnittstellenarbeit erachten auch Projekte mit bundesweiten Bildungsträgerstrukturen als sinnvoll, plädieren aber gleichzeitig dafür, dass es nicht um eine „reine“ Integration von AoG-Modulen in Maßnahmen der Arbeitsverwaltung gehen kann. Ebenso ist die Frage, welche vorhandenen Beratungsstrukturen für Unternehmen, Beschäftigte oder auch Anbieter von AoG zukünftig stärker mit einer AoG-Expertise ausgestattet werden können, noch nicht beantwortet.

Der Sammelband ist eine Bilanz verschiedener Projekte, die sich mit der Grundbildung und Alphabetisierung von Erwachsenen im Kontext der Arbeitswelt befassen. Im Rahmen der AlphaDekade fördert das BMBF bereits seit 2012 bundesweit solche Projekte.

AoG schafft Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, vor allem für Personen mit niedrigen formalen Qualifikationen und trägt dazu bei, komplexe Anforderungen der Arbeitswelt besser bewältigen zu können.

In den Beiträgen befassen sich die Autorinnen und Autoren etwa mit Kompetenzen von Lehrenden in der AoG oder diskutieren den Nutzwert digitaler Lernwerkzeuge für die Zielgruppen. Es wird dargestellt, wie innerbetriebliche Schlüsselakteure mit ins Boot geholt werden, um Teilnehmende mit Grundbildungsbedarf im Arbeitskontext besser zu erreichen. Ausgewählte branchenspezifische Konzepte werden vorgestellt und ein differenzierender Blick auf Zielgruppen der AoG geworfen. Abschließend wird die Frage diskutiert, wie die gewonnenen Erkenntnisse und entwickelten Konzepte zu AoG in tragfähige Strukturen überführt werden können.

Zu Wort kommen Wissenschaftler*innen, Projektverantwortliche, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter*innen, Erwachsenenbildner*innen sowie Weiterbildungsanbieter*innen.



ISBN: 978-3-7639-6131-3