Perspektive Praxis

Monika Tröster (Hrsg.)

Berufsorientierte Grundbildung

Konzepte und Praxishilfen

unter Mitarbeit von
Adelgard Steindl

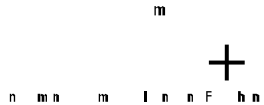
wbv DIE

PERSPEKTIVE PRAXIS

Herausgeber
PD Dr. Hannelore Bastian, VHS Hamburg
Dr. Wolfgang Beer, EAD Bad Boll
Rosemarie Klein, bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund
Prof. Dr. Jörg Knoll, Universität Leipzig
Dr. Klaus Meisel, DIE

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE" sind.

Wissenschaftliches Lektorat: Felicitas von Küchler, DIE



Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W 1126.00 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Berufsorientierte Grundbildung : Konzepte und Praxishilfen /
Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Hrsg.:
Monika Tröster. Unter Mitarb. von Adelgard Steindl. –
Bielefeld : Bertelsmann, 2002
(Perspektive Praxis)
ISBN 3-7639-1836-1

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 43/0016

© 2002 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1836-1

Inhalt

Vorbemerkungen 5

Monika Tröster
Einführung 11

Teil 1: Von der Alphabetisierung zur berufsorientierten Grundbildung 15

Andrea Linde
Analphabetismus – Alphabetisierung – Grundbildung 17

Matthias Trier
Handlungskompetenz als Ziel berufsorientierter Grundbildung 32

Teil 2: Berufsfeldbezogene Anforderungen, Kompetenzen und Fördermöglichkeiten 41

Monika Tröster
Ein vernetztes Konzept der berufsorientierten Grundbildung 43

Adelgard Steindl
Ein Modell für die berufsorientierte Grundbildung 48

Thomas Waldstein
Das Schreiben, Lesen und Reden individuell begleiten und stärken 58

Astrid Mersiowsky
Fördern von Sprech- und Schreibsituationen im Deutschunterricht 62

Claudia Petzold
Erfahrungen aus dem Bereich Hauswirtschaft 66

Annett Heck/Jens Matthes/Annette Serbe
Anforderungsschwerpunkte im Berufsfeld Floristik 71

Teil 3: Konzeption und Praxis eines Lernunterstützungssystems 77

Adelgard Steindl
Das Lernunterstützungssystem als Konzept 79

Martin Rump
Förderung durch Dialog oder: Wie man Wunder im Mathematikunterricht ermöglicht 83

Isolde Hübner-Heynemann
Lern- und Lebensspuren in der Lernberatung 87

Isolde Hübner-Heynemann
Förderbausteine in der berufsorientierten Grundbildung 101

Teil 4: Qualifizierung und Qualitätssicherung 107

Monika Tröster
Fortbildungsbausteine – Hilfen zu einer erweiterten Handlungskompetenz 109

Teil 5: Beschreibung einer Maßnahme 133

Achim Scholz/Gabriele Großekappenberg
Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung – eine Maßnahme an der VHS Oldenburg 135

Autorinnen und Autoren 172

Vorbemerkungen

Mehr als zwanzig Jahre sind vergangen, seit die bundesdeutsche Öffentlichkeit Ende der 1970er Jahre mit der damals als Sensation und Skandal empfundenen Tatsache konfrontiert wurde, dass eine nennenswerte Anzahl deutschsprachiger Erwachsener in ihren schriftsprachlichen Kompetenzen deutlich das Niveau der gesellschaftlichen Mindestanforderungen unterschreitet und mithin als „Analphabeten" zu gelten hat. Diese „Entdeckung" fiel nicht zufällig in eine Zeit, in der die technologische Entwicklung zum beschleunigten Abbau von Arbeitsplätzen für unqualifizierte Kräfte führte. Dies setzte Menschen, die sich bisher auch ohne Lese- und Schreibkenntnisse im Erwerbsleben behaupten konnten, unter verschärften Konkurrenzdruck und drängte sie zunehmend aus dem Arbeitsmarkt. Somit waren es nicht deren fundamentale Bildungsdefizite und die daraus folgenden Beeinträchtigungen von Persönlichkeitsentfaltung und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, sondern die veränderten ökonomischen Bedingungen, die der Erwachsenenbildung eine neue Zielgruppe und Aufgabe zuführten. Dass die Erwachsenenbildung sich diese Aufgabe zu eigen gemacht hat, dass eine öffentliche Diskussion initiiert wurde, Finanzierungen gesucht, Kursangebote entwickelt, Konzepte erprobt und Forschungsprojekte bewilligt wurden, hing in hohem Maße mit der inner- und außerinstitutionellen Initiative engagierter Lehrkräfte zusammen, die – überwiegend selbst ohne abgesicherten Arbeitsplatz, als Freiberufliche oder befristet in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen Tätige – zu Hauptakteur/innen von Angebotsentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit wurden. Schon in der Anfangsphase wurde von allen Beteiligten betont, dass Aufbau und Absicherung dieses neuen Arbeitsfeldes der bundesweiten Koordination und Vernetzung, der forschungsgestützten Entwicklung professioneller Standards sowie der bildungspolitischen Anerkennung als dauerhafter Teilbereich der Erwachsenenbildung bedürfen – gerade Letzteres ein schwieriger Punkt, weil er implizit das Eingeständnis eines partiellen Versagens des Schulsystems bedeutet und mit finanziellen Verpflichtungen für eine unabweisbar personalintensive pädagogische Arbeit verbunden ist.

Die damals formulierten Ansprüche an Institutionalisierung und Professionalisierung sind bis heute nicht erfüllt worden. Was Hans Tietgens 1987 in den Vorbemerkungen zur ersten systematischen Bestandsaufnahme über „Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland" feststellt, erweist sich noch 15 Jahre später als zutreffend: Er benennt das hohe Engagement der Akteure und die Intensität, mit der die Aufgabe in der Praxis entwickelt worden ist, und kontrastiert beides mit der Marginalität der wissenschaftlich-systematischen Bearbeitung des Feldes und der fehlenden Konsolidierung der Breitenarbeit.

Wenngleich heute gegenüber den 1980er Jahren noch einmal eine deutliche quantitative Ausweitung der Angebote konstatiert werden kann, so hat die Alphabetisierungsarbeit doch bis heute keinen formal abgesicherten Stellenwert im Weiterbildungssystem erlangen können und agiert auf einem Feld, das in der Öffentlichkeit nach wie vor tabuisiert ist. Dass sich der Arbeitsbereich trotz dieser Mängel und der daraus resultierenden Schwierigkeiten seit seiner Entstehung erkennbar weiter entwickelt hat, hängt nicht zuletzt mit dem kontinuierlichen Engagement des DIE zusammen, das dieses Thema über verschiedene Drittmittel-gestützte Theorie-Praxis-Projekte seit Beginn der 1980er Jahre – zunächst noch als Vorläuferorganisation „Pädagogische Arbeitsstelle" – in der fachlichen und öffentlichen Diskussion gehalten hat. Diese Projekte („Entwicklung und Unterstützung von Maßnahmen zur muttersprachlichen Alphabetisierung an Volkshochschulen", „Vermittlung elementarer Qualifikationen", „Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung") haben entscheidend zur Schärfung des bildungspolitischen Problembewusstseins, zur Weiterentwicklung der pädagogischen Konzepte und zur Vernetzung von Akteuren in Praxis und Wissenschaft beigetragen.

Während in der Anfangsphase die Auseinandersetzung um didaktische Konzepte des Schriftspracherwerbs dominierte – zum Teil von einem engagiert ausgetragenen „Methodenstreit" begleitet –, wurde dieser gegenstandsbezogene Fokus bald von einer stärker personorientierten Sichtweise abgelöst, die die Lerngeschichte der Teilnehmenden in ihren hemmenden Elementen ins Blickfeld rückte und die prozessbegleitende Lernberatung zum integrierten Bestandteil des fachlichen Unterrichts werden ließ. Nach gut zehnjähriger Praxiserfahrung wurde Anfang der 1990er Jahre ein gravierendes Problem diskutiert: die so genannte „Pseudoalphabetisierung". Sie bezeichnete das Phänomen, dass Teilnehmende in den Kursen zwar erkennbare Fortschritte im Lesen und Schreiben zeigten, diese jedoch kaum in ihren Alltag übertrugen und ihr Lebensarrangement als „Analphabet" weiterhin aufrecht erhielten. Es wurde deutlich, dass der notwendige Transfer des Gelernten sich keineswegs als automatische Folge der Kursarbeit einstellt, auch wenn diese gezielt mit der sprachlich vermittelten Repräsentation von Lebensweltbezügen der Teilnehmenden arbeitet. Die fehlende Korrektur des Selbstbildes sowie der eingeübten Handlungsmuster und Rollenverteilungen in sozialen Beziehungen schien die praktische Anwendbarkeit der schriftsprachlichen Lernfortschritte ebenso zu beeinträchtigen wie die Defizite in Bezug auf andere grundlegende Kulturtechniken und Schlüsselqualifikationen, die durch elementare Schreib- und Lesefertigkeiten keinesfalls gleichsam beiläufig zu kompensieren sind. Diese Beobachtungen bestärkten die bereits in der „Pionierphase" aufgekommenen Zweifel an der Sinnhaftigkeit einer dichotomischen Definition von „Analphabeten" einerseits und „Alphabetisierten"

andererseits, die sich durch einen objektiv bestimmbaren Punkt der Abgrenzung voneinander unterscheiden lassen. Die in den Folgejahren stattfindende Konzeptentwicklung (Projekt „Netzwerk Grundqualifikation") verschob dementsprechend ihren Fokus von der anfangs als „Postalphabetisierung" gedachten Anschlussqualifizierung hin zu den breiter angelegten Modellen der „Elementarbildung" bzw. „Grundbildung". Diese erweitern den fachlichen Kanon und reagieren damit auf die weiterhin gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen für eine Beschäftigungsfähigkeit; sie versuchen zugleich jene personalen und sozialen Kompetenzen, die zu den allgemein erwarteten Basisqualifikationen zählen, in integrierter Form zu vermitteln. Damit ist das Spannungsfeld von individueller Lebensbewältigung und fachlich-arbeitsmarktbezogener Qualifizierung abgesteckt, in dem sich die Grundbildung zu bewähren hat.

Der hier vorliegende Band „Berufsorientierte Grundbildung" ist als Beitrag im Arbeitsbereich Alphabetisierung nun in doppelter Hinsicht interessant. Er bietet konzeptionelle Lösungen für Probleme der Alphabetisierungsarbeit an, die sich aus ihrer üblichen Abtrennung vom Lebensalltag ihrer Teilnehmenden ergeben, und liefert vor dem Hintergrund der Debatten um „Schlüsselqualifikationen", „Lernkultur" und „Selbstorganisation" zugleich aktuelle Impulse für eine situations- und adressatengerechte Operationalisierung von allenthalben beschworenen Ansprüchen, der die Weiterbildung sich in einer auf „lebenslanges Lernen" angewiesenen Gesellschaft verpflichtet sieht. Das Modell „Berufsorientierte Grundbildung" setzt die berufsbildnerische Idee der engen Vernetzung von Arbeit und Lernen für seine Zielgruppe um, indem es die verbreitete Form einer der Ausbildung vorgeschalteten Basisqualifizierung durch ein integriertes Konzept ausbildungsbegleitender Förderung ersetzt. Das Besondere daran ist das didaktische Arrangement, diese Förderung innerhalb des Ausbildungsprozesses nicht in Form festgelegter curricularer Einheiten anzubieten – und damit sozusagen intern wiederum zu separieren –, sondern sie stattdessen sehr gezielt und individuell abgestimmt für einzelne Teilnehmer/innen zu erarbeiten – und nicht nur *für sie*, sondern *mit ihnen* gemeinsam. Das Besondere ist auch der konsequente Verzicht auf eine vorab festgelegte Reihenfolge der für ein berufliches Ziel notwendigen Lernschritte – der Verzicht also auf die generalisierte Entscheidung über die vermeintlich notwendige Abfolge eines vorgängigen Erwerbs von Lese- und Schreibkompetenz, einer als prioritär erachteten Stabilisierung der Persönlichkeit oder dem grundlegenden Aufbau von Lernfähigkeit und Motivation. „Fachliches Lernen", so die Autor/innen, „findet nicht neben, sondern gleichzeitig mit methodisch-strategischem, sozial-kommunikativem, selbsterfahrendem und selbstbeurteilendem Lernen statt." Damit ist ein hoher Anspruch formuliert, für dessen Umsetzung ein tätigkeitsorientiertes Handlungskonzept vorgestellt wird. Es beruht auf der

kleinteiligen analytischen Bestimmung der beruflichen Anforderungen in den jeweiligen Ausbildungsgängen, denen die für ihre Bewältigung nötigen Kompetenzen gegenüber gestellt werden. Die Beschreibung dieser Kompetenzen dient den Lehrenden zugleich als didaktisches und als förderdiagnostisches Instrument, das ihre Wahrnehmung auch bei massiven Schwierigkeiten der Lernenden auf vorhandene Anknüpfungspunkte in deren Stärken und ihrem Motivationsgefüge lenkt. Es ist das Interesse der Teilnehmenden an erfolgreicher Tätigkeit und der verbesserten Bewältigung von Lebensanforderungen, an das die Lehrenden hier anzuknüpfen suchen. Aus diesem Verständnis heraus werden fachliche und persönliche Kompetenzen nicht als isolierbare „Techniken" angeboten, sondern als nützliche Bausteine sozialer Praxis, die ihre Bedeutung für den Teilnehmenden aus seiner individuellen Sinngebung gewinnen. Das vorgestellte Instrumentarium zur Beschreibung von Qualifikationen, zur Vorbereitung und Durchführung der Beratungsgespräche mit den Lernenden und zum Einsatz von „Förderbausteinen" ist konkret genug, um Anregungen für eine Übertragung in andere Praxisfelder zu ermöglichen.

Fallbeispiele aus verschiedenen Ausbildungszusammenhängen bei unterschiedlichen Trägern (z. B. in den Bereichen Lackiererei, Textil, Ernährung und Hauswirtschaft, Floristik) illustrieren die Integration fachlicher und personbezogener Unterstützung, die auf der Anwendung des differenzierten Beobachtungsinstrumentariums durch die Lehrenden basiert. Sie verdeutlichen den engen Bezug zwischen Arbeitserfordernissen und fachlichem Lernen, sie zeigen eindrucksvoll, wie die Bewältigung dieser Anforderungen durch die Versprachlichung und gedankliche Durchdringung der eigenen Erfahrungen gefördert wird, wodurch schriftsprachliche Kompetenz – z. B. in der Aneignung tätigkeits- und betriebsspezifischer Fachwörter – einen unmittelbar erfahrbaren Sinn durch Erfolge im Arbeitsprozess erfährt. Die Beispiele machen auch nachvollziehbar, wie das Anknüpfen an vorhandenem Basiswissen und persönlichen Stärken Schritt für Schritt dazu führen kann, die Individuen in persönlicher und sozialer Hinsicht zu stärken und ihnen dabei zu helfen, ihre Ziele – „Ich will" – in ein erfahrungsgestütztes „Ich kann" umzuwandeln und dafür die passenden Schritte zu benennen, zu beschreiben, zu überprüfen. In produktiver Fortführung der in der Alphabetisierungsarbeit frühzeitig betonten Bedeutung des biografischen Lernens wird hier personorientierte Arbeit mit der Anpassung an vorgegebene betriebliche Ziele verknüpft, ohne dass das Subjekt mit seinem Entwicklungsprozess aus dem Blick gerät. Damit wird ein Stück Selbstorganisation im Rahmen fremdgesetzter Lehrziele erschlossen, wird die Förderung des häufig isoliert trainierten „Lernen-Lernens" mit der Perspektive der Überwindung restringierter Formen der Lebensbewältigung verknüpft, wird die Chance geboten, „defensives" in „expansives" Lernen umzuwandeln.

Deutlich wird aber auch – und die Autor/innen betonen es explizit – dass das vorgestellte Modell, das aktuelle Ansätze der Abkehr von Standardisierung zugunsten von Modularisierung und Flexibilisierung aufgreift, keine kostengünstige Variante der Weiterbildung darstellt. In seiner personzentrierten Ausrichtung stellt es im Gegenteil hohe Ansprüche an Beobachtung und Wahrnehmung, an persönliche Zuwendung und Beratung, an didaktische Differenzierung und situative methodische Anpassung. Das Konzept betont im Sinne neuer „Lernkultur" die Aneignungsperspektive gegenüber der Lehre, die individualisierten Lernschritte gegenüber dem Curriculum, nimmt Eigenzeit und Eigenverantwortung der Lernenden ernst und reduziert Illusionen über die Plan- und Machbarkeit von Veränderungen: Didaktik kann nichts erzwingen und nichts garantieren, wohl aber ermöglichen und die Chancen der Ermöglichung verbessern. Dies wird auf sympathische Weise deutlich in einem der Praxisberichte, in denen der Lehrende darauf verzichtet, das „Wunder" zu erklären, warum es einem Teilnehmer plötzlich gelingt, seine mathematische Lernblockade zu überwinden und sich für das Lernen zu „entscheiden". Hier herrscht kein technisch-instrumentelles Verständnis von Lernberatung, sondern eine unbeirrbar zugewandte Grundhaltung und Dialogbereitschaft, die beharrlich auf die Selbstbildungskräfte der Teilnehmenden setzt. Hier scheint ein Menschenbild durch, wie es in der entschiedenen Parteinahme für die Belange der Betroffenen schon in den Pionierjahren der Alphabetisierungsarbeit wirksam war.

Angesichts der noch immer ausstehenden Etablierung des Bereichs Grundbildung, des Fehlens einer hochschulbasierten Forschung und der Heterogenität und Fluktuation unter den Lehrkräften, für die es weder ein klares Berufsbild noch allgemein anerkannte Qualifikationsstandards gibt, sind es – das belegt diese Veröffentlichung erneut – noch immer und immer wieder einzelne Theorie-Praxis-Projekte, die im Zusammenschluss engagierter Praktiker/innen erfolgreich an seiner Weiterentwicklung arbeiten und damit innovativ auf die komplexen gesellschaftlichen Veränderungen reagieren, die es für die Zielgruppe der Grundbildung immer schwieriger werden lässt, ihr Leben erfolgreich zu planen und zu gestalten.

Hannelore Bastian

Monika Tröster

Einführung

Angesichts der Diskussionen über die PISA-Studie gewinnt die Thematik Alphabetisierung – Grundbildung – Berufsorientierte Grundbildung eine besondere Aktualität und bekommt möglicherweise eine neue Dimension. Das Erkenntnisinteresse dieser vieldiskutierten Studie richtete sich weniger auf Fachwissen, sondern vielmehr darauf, wie gut junge Menschen auf eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben vorbereitet sind und ob sie über die notwendigen Basiskompetenzen für eine befriedigende Lebensgestaltung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht verfügen. Des Weiteren wurden Einstellung und Fähigkeiten im Hinblick auf Lernen in den drei Aufgabenbereichen Lesekompetenzen, mathematische und naturwissenschaftliche Basiskompetenzen ermittelt. Die negativen Ergebnisse fordern Konsequenzen heraus. Einigkeit besteht darüber, dass mehr anwendungsbezogen und projektorientiert gelernt werden und dass eine intensivere individuelle Förderung erfolgen soll.

Im vorliegenden Band werden Fragen wieder aufgegriffen, die in dem Buch „Spannungsfeld Grundbildung" im Jahr 2000 zur Diskussion gestellt wurden: Was macht Grundbildung aus? Wie kann eine bildungspolitische Verständigung über Grundbildung erreicht werden? Was ist mit einer berufsorientierten Grundbildung verbunden? Welche Konsequenzen ergeben sich für die Qualifizierung der Lehrenden und Ausbildenden? Wie kann ein intensiveres interdisziplinäres Arbeiten erreicht werden? Wie kann es gelingen, den Bereich dauerhaft zu etablieren? Was ist zu tun, um eine öffentliche Akzeptanz zu erreichen?

Alphabetisierung und Grundbildung sind traditionell in der allgemeinen Erwachsenenbildung verankert und in der beruflichen Bildung nicht explizit ein Thema. Da jedoch ein deutlicher Trend zu einer „berufsorientierten Grundbildung" festzustellen ist, ist von Interesse zu prüfen, welche Verknüpfungen in diesen Bereichen möglich sind. Dieser Frage ist das Projekt „Entwicklung und Erprobung konzeptioneller Elemente einer berufsorientierten Alphabetisierung/Grundbildung sowie Entwicklung begleitender Fortbildungsmodule", das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert worden ist, nachgegangen und hat versucht, Erfahrungen aus beiden Bereichen miteinander zu verbinden. Die Intention besteht darin, die – besonders im beruflichen Kontext geforderte – Handlungskompetenz mit der gleichermaßen

bedeutsamen Persönlichkeitsentfaltung zu verknüpfen, um Menschen darin zu unterstützen, sowohl ihre Lebensgestaltung als auch ihren beruflichen Alltag besser bewältigen zu können.

In *Teil 1* „Von der Alphabetisierung zur berufsorientierten Grundbildung" benennt Andrea Linde in ihrem Beitrag „Analphabetismus – Alphabetisierung – Grundbildung. Unklarheiten und Gestaltungsräume" offene Fragen, die verschiedene Ebenen betreffen: Verständigung über Begrifflichkeiten, Einbeziehung des internationalen Kontextes, Verortung in der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis sowie Rahmenbedingungen – vor allem bezogen auf Institutionalisierung und Professionalisierung. Mit „Handlungskompetenz als Ziel berufsorientierter Grundbildung" befasst sich Matthias Trier. Er plädiert für eine Vernetzung von Arbeits- und Lernplätzen, da die Komplexität von Tätigkeiten zunimmt und Grundbildung eine fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzerweiterung mit der Konsequenz Handlungskompetenz erfahren sollte.

„Berufsfeldbezogene Anforderungen, Kompetenzen und Fördermöglichkeiten" stehen im Mittelpunkt von *Teil 2*. Es werden Konzepte, Modelle und Instrumente vorgestellt, die im Rahmen des DIE-Projekts entwickelt worden sind; im Anschluss an theoretische Ausführungen folgen praktische Umsetzungsbeispiele, die vielfältige Anregungen und Handlungsanleitungen für die Praxis enthalten. Ergänzt werden diese Ausführungen durch subjektive Zugänge sowie persönliche Erfahrungen und Einschätzungen, die die Beteiligten in der Umsetzung und Erprobung für ihren Arbeitsprozess als bedeutsam erfahren haben.

Der Beitrag „Ein vernetztes Konzept in der berufsorientierten Grundbildung" (Tröster) gibt einen Überblick über die Konzepte, Modelle und Instrumente. Sie bilden einen Bezugsrahmen für Lehrende und Ausbildende im Hinblick auf individuelle Förderung und Unterstützung der Teilnehmenden und Auszubildenden.

Adelgard Steindl stellt „Ein Modell für die berufsorientierte Grundbildung" vor, das dazu beträgt, „berufsbezogene Anforderungen zu definieren und Lernkompetenz zu entwickeln". Eine Voraussetzung dabei ist, das in der beruflichen Bildung geforderte fachliche Lernen mit der ebenfalls geforderten „Beziehungs-, Veränderungs- und Meinungskompetenz" zu verbinden.

In den nachfolgenden Beiträgen werden Umsetzungserfahrungen beschrieben. So führt Thomas Waldstein aus, wie sich das Modell als didakti-

sches und auch förderdiagnostisches Instrument bewährt und dazu beigetragen hat „Schreiben, Lesen und Reden individuell zu begleiten und zu stärken". Ein weiteres Beispiel aus der Berufsschule stellt Astrid Mersiowsky vor: „Fördern von Sprech- und Schreibsituationen im Deutschunterricht".

Ausgehend von „Erfahrungen aus dem Bereich Hauswirtschaft" schildert Claudia Petzold ihre Annäherungen an das Konzept. Sie setzt sich kritisch mit den „konzeptionellen Vorgaben" auseinander, prüft, wägt ab, probiert aus – und modifiziert dann entsprechend ihrer Bedingungen und Vorstellungen.

Annett Heck, Jens Matthes und Annette Serbe widmen sich der „Entwicklung und Konkretisierung des Anforderungsschwerpunkts im Berufsfeld Floristik", wobei sie auch zeigen, dass diese Entwicklungsarbeit sie zu einer besonderen Genauigkeit im Hinblick auf die Beschreibung von Prozessen und Vorgängen herausforderte. Ihre Ausführungen enthalten konkrete Beispiele, sie berücksichtigen auch den Aspekt „Vorkenntnisse der Teilnehmenden" und geben methodische Hinweise.

Teil 3 beinhaltet die „ Konzeption und Praxis eines Lernunterstützungssystems". Adelgard Steindl stellt „Das Lernunterstützungssystem als Konzept" vor. Wichtige Elemente sind Einführungsgespräch, Lernberatung und Lernleitfaden. Ziel ist – auf der Basis von Dialog und Reflexion – „eine fachliche und personenzentrierte Stützung und Stärkung der Dialogfähigkeit und der Handlungskompetenz" bei den Lernenden zu erreichen. In dem Beitrag von Martin Rump geht es um „Förderung durch Dialog oder: Wie man Wunder im Mathematikunterricht ermöglicht". Anschaulich und eindringlich schildert er, „wie entscheidend für das Gelingen die Haltung ist, mit der man dem Gegenüber begegnet".

Isolde Hübner-Heynemann geht „Lern- und Lebensspuren in der Lernberatung" nach. Ausgehend von einem konkreten Fall fächert sie verschiedene Facetten auf, die als Handlungsanleitungen verallgemeinerbar sind: detaillierte Vorbereitung eines Lernberatungsgespräches (Problemfelder und Möglichkeiten), konkrete Fragen und Aspekte im Hinblick auf Durchführung, Entwicklung eines Lernleitfadens sowie Reflexionen zur Nachbereitung.

Mit „Förderbausteinen in der berufsorientierten Grundbildung" beschäftigt sich ein weiterer Beitrag von Isolde Hübner-Heynemann. Dabei geht es um Förderangebote, die Basislernfelder wie „Lesen/Schreiben/Kommunikation" oder „Strukturierung von Arbeitsabläufen" berücksichtigen; Inhalte, Ziele und Methoden werden jeweils skizziert.

Von „Qualifizierung und Qualitätssicherung“ handelt *Teil 4*. Der Beitrag „Fortbildungsbausteine – Hilfen zu einer erweiterten Handlungskompetenz“ (Tröster) beschreibt Professionalisierung und Qualitätssicherung als zentrale Elemente in der Grundbildung. Es werden grundlegende Voraussetzungen für eine Qualifizierung in der berufsorientierten Grundbildung entwickelt und analog dazu erprobte Fortbildungseinheiten vorgestellt.

Den Abschluss bildet *Teil 5* mit der Beschreibung der Maßnahme „Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung“, durchgeführt an der VHS Oldenburg. Achim Scholz und Gabriele Großekappenberg gehen auf die Entstehung ein, beschreiben die Lernorganisation und das didaktische Konzept. Im Hinblick auf Arbeitsmarktorientierung sind Ausführungen über berufsweltorientierten Unterricht und Praktika von Bedeutung. Die Darstellung von Fallbeispielen und Umsetzungserfahrungen bietet vielfältige Anregungen. Arbeitsmaterialien, Leitfäden oder Übersichten (z. B. Struktur- und Stundenpläne, Bescheinigungen, Lernstandsanalysen) dienen im Hinblick auf Transfermöglichkeiten als Anleitungen.

Wir hoffen, dass die Beiträge des vorliegenden Bandes dazu anregen, mit den vorgestellten Konzepten, Modellen und Instrumenten zu arbeiten, sie umzusetzen, mit ihnen zu experimentieren, und verbinden damit das Ziel, eine Weiterentwicklung in der berufsorientierten Grundbildung zu unterstützen.

Teil 1
Von der Alphabetisierung zur berufsorientierten Grundbildung

Andrea Linde

Analphabetismus – Alphabetisierung – Grundbildung

Unklarheiten und Gestaltungsräume

Was meint Analphabetismus bzw. Alphabetisierung? Geht es ‚nur' um die Beherrschung des Alphabets und der Rechtschreibregeln (isolierte Schriftsprachvermittlung), um die Beherrschung sog. Kulturtechniken? Inwiefern findet der schriftsprachliche, soziale, kommunikative Kontext Berücksichtigung? Welche Rolle spielen machtökonomische Aspekte? Wird die Entfaltung der Person unterstützt oder stehen eher andere Interessen im Vordergrund?

Dem Thema Analphabetismus haften Assoziationen wie Makel, Dummheit und Ignoranz an, das Themas ist tabu. Wie kann das Tabu aufgebrochen, wie die Enttabuisierung unterstützt werden?

Die Erwachsenenbildung geht i. d. R. von literaten Teilnehmern aus, das Kursangebot setzt die Beherrschung von Lesen und Schreiben selbstverständlich voraus. Wie reagiert die Erwachsenenbildungs-Wissenschaft auf die Gruppe der sog. funktionalen Analphabeten?

Alphabetisierung oder/und Grundbildung? Funktionaler Analphabet oder Illiterater? Literarität oder Literalität oder Alphabetisiert-Sein? Lesen und Schreiben? Oder: Lesen, Schreiben und Rechnen? Oder: Lesen, Schreiben, Rechnen, soziale und personale Kompetenzen? Die Auflistung von Fragen ließe sich fortführen – der Arbeitsbereich befindet sich in einer Phase des Übergangs. Wie sehen die Zukunftsperspektiven aus?

Diese Auswahl an offenen Fragen deutet den Diskussions- und Handlungsbedarf an; es wird damit eine problemorientierte Herangehensweise an den Arbeitsbereich eingeschlagen mit dem Ziel, Impulse zu geben, Selbstverständliches zu hinterfragen, alternative Perspektiven einzunehmen und Gestaltungsräume aufzuspüren.

Einführung

Mit Analphabetismus ist in Deutschland i. d. R. der funktionale Analphabetismus gemeint – in Abgrenzung zum totalen Analphabetismus, also dem Fehlen jeglicher Buchstabenkenntnis. Eine vielzitierte Definition ist die von Drecoll: „Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (Drecoll 1981, S. 31; zit. n. Nuissl 1999, S. 551). Mit diesem Begriff, der schon immer an Beschäftigungsfähigkeit und soziale Integration geknüpft war, soll verdeutlicht werden, dass das Literalitäts-Niveau nicht abstrakt definiert werden kann, sondern sich an den Anforderungen der jeweiligen Kultur orientieren muss.

In Deutschland verlassen jährlich ca. 80.000 Schüler die Schule ohne Abschluss, wobei davon ausgegangen werden kann, dass die Betreffenden z.T. erhebliche Lese-, Schreib- und Rechenschwächen haben (vgl. DIE 1999, S. 3). Schätzungen zufolge – es gibt keine repräsentative Erhebung – ist von bis zu drei bzw. nach der Vereinigung von Bundesrepublik Deutschland und DDR von bis zu vier Millionen funktionaler Analphabeten in Deutschland auszugehen (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 29).

Der von OECD/Statistics Canada 1995 vorgelegte Bericht der ersten Vergleichsstudie ‚International Adult Literacy Survey (IALS)' über Grundqualifikationen (oder synonym: Literalität) Erwachsener stellt fest, dass 14,4% der deutschen Bevölkerung im Bereich ‚Umgang mit Texten' höchstens über Kompetenzen der ersten, d. h. der niedrigsten von insgesamt fünf Fähigkeitsstufen, verfügen.[1] In dieser Studie, an der neben Deutschland sechs weitere Industrieländer (Kanada, Niederlande, Polen, Schweden, Schweiz, Vereinigte Staaten) beteiligt waren, wurden drei ausgewählte Bereiche getestet: Umgang mit Texten, Umgang mit schematischen Darstellungen und Umgang mit Zahlen. Diese drei Literalitätsskalen wurden jeweils in fünf empirisch bestimmte Literalitätsstufen eingeteilt. In der IALS werden Grundqualifikationen definiert als „die Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie individuelle Möglichkeiten zu entwickeln“ (OECD, S. 16). Als zentrales Ziel der Studie wird das Herausarbeiten der Faktoren, die den Erwerb der Grundfertigkeiten beeinflussen, wie z. B. Beschäftigung, Einkommen, Bildung der Eltern oder Teilnahme an Bildungsmaßnahmen, definiert. Bei aller Kritik an dieser Studie – wie z. B. der Hinweis auf methodische Mängel oder der Vorwurf, dass lediglich die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung gemessen, die Lesefähigkeit vorausge-

setzt und die Schreibkompetenz nicht getestet wird – ist die deutliche Abkehr des Denkens in der Dichotomie Analphabeten/Alphabetisierte zu beachten.

Der Bezugsgruppe standen aus dem VHS-Bereich[2] 1999 im Bereich Alphabetisierung/Elementarbildung bundesweit 2.356 Kurse mit 20.675 Teilnehmern und im Bereich Rechnen/Mathematik 1.023 Kurse mit 10.883 Teilnehmern und folglich als Summe aus beiden Bereichen insgesamt 3.379 Kurse mit 31.558 Teilnehmern gegenüber (vgl. VHS-Informationen 2000). Die Diskrepanz zwischen der vermuteten Anzahl funktionaler Analphabeten und den Teilnehmerzahlen bestätigt den immer wieder konstatierten Mangel an Etablierung des Arbeitsbereichs, trotz mehr als zwanzigjähriger Aktivitäten.

Die Diskussion um den Analphabetismus setzte sich in Deutschland in den 1970er Jahren zögerlich in Gang. Ende der 1970er Jahre wurden erste Alphabetisierungskurse eingerichtet, 1980 fand die erste Konferenz „Analphabetismus unter deutschsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen – eine Herausforderung für Weiterbildung und Forschung" in Bremen statt. Heute spricht man nicht mehr nur von Alphabetisierung, sondern auch von Grundbildung, Basisqualifikation oder teilweise auch, wie in der IALS, von Grundqualifikationen. Es wird auch eine Verbindung zu sog. Schlüsselqualifikationen hergestellt oder Kompetenzentwicklung als Oberbegriff benannt – eingebettet in den Kontext des lebenslangen Lernens. Die Begriffe werden aktuell unsauber eingesetzt; eine grundlegende Klärung über den Sachverhalt steht bisher aus und genau dieser bedarf es, wenn es um die Zukunft der Alphabetisierungsarbeit geht. Tendenziell wird Alphabetisierung als ein Teil der Grundbildung betrachtet, d. h., es wird ein umfassenderes Verständnis vertreten.

Tabuthema Analphabetismus?

Analphabetismus wird in der gängigen Literatur nicht als individuell verschuldet, sondern als gesellschaftliches und damit bildungspolitisches Problem betrachtet. Es wird davon ausgegangen, dass verschiedene Faktoren zusammentreffen, wobei ‚kulturelle und soziale Faktoren', ‚schulische Faktoren' und ‚individuelle Faktoren' unterschieden werden (vgl. Huck 1999, S. 21). Konkret werden als häufige Gründe folgende benannt: Fehlzeiten in den ersten beiden Schuljahren wegen Krankheit, Schulwechsel etc.; Nichtbeachtung und mangelndes Verständnis durch die Lehrkräfte; häufige Wechsel der Lehrkräfte und Unterrichtsmethoden; ungünstige familiäre Bedingungen wie Arbeitslosigkeit, Krankheit der Eltern etc.; anregungsarmes Umfeld, in dem nicht gelesen oder geschrieben wird; unentdeckte und/oder nicht therapierte gesundheitliche Störungen des Kindes (vgl. DIE 1999, S. 7). Das Zusammenspiel der verschiedenen

Faktoren gilt es zu beachten einerseits bei der Prävention von Analphabetismus in der Schule, d. h. Schärfung der Achtsamkeit der Lehrkräfte, und andererseits im Umgang mit Analphabeten, wenn es darum geht, den Betreffenden nicht als selbstverschuldeten Problemfall zu betrachten – diese individuelle Schuldzuweisung ist nicht haltbar, und doch ist genau diese Annahme für die Betroffenen oft ein Hindernis, den ersten Schritt in einen Alphabetisierungskurs zu gehen.

Über Analphabetismus spricht man nicht gern; einen wesentlichen Beitrag zur Enttabuisierung von Analphabetismus kann die Öffentlichkeitsarbeit leisten, die zum einen Informationen für die Zielgruppe bereitstellt und zum anderen die Öffentlichkeit für das Thema sensibilisiert. Öffentlichkeitsarbeit wird durchaus betrieben, allerdings bedürfte es für eine offensive Informationspolitik weitaus umfassenderer Unterstützung. Auch hier muss man sich weiterhin darüber verständigen, wie die Öffentlichkeit informiert werden soll, auf welche Art und Weise eine Auseinandersetzung mit der Thematik angeregt und vertieft werden kann, ohne ins Sensationelle zu verfallen. Es reicht nicht, den Betrachter an einer Geschichte teilnehmen zu lassen; Information ist ein leistungsintensiver Vorgang – sich informieren heißt, sich mit Fragen nach dem Wer, Wann, Wo, Warum und Wie, auseinander zu setzen.[3]

Die noch ausstehende Verankerung im Bildungssystem und damit die formale Anerkennung des Arbeitsbereichs würden ebenfalls zu einer angemessenen Beachtung und weiterhin zu einer ‚Normalisierung' im Sinne einer Abkehr von der Idee, Analphabetismus sei ein pathologischer Zustand, beitragen.

Begriffe und Konzepte

Es kann ein im Wandel begriffenes Verständnis von Alphabetisierung ausgemacht werden, wobei als Tendenz eine erweiterte Perspektive und die Orientierung an integrativen Ansätzen konstatiert werden; Alphabetisierung wird als Teil einer umfassenden Grundbildung verstanden (vgl. Tröster 2000, S. 13). Eine Spannung ist dort vorhanden, wo einerseits die Abkehr von der klassischen Alphabetisierungsfrage: „Welche und wie viele Personen können lesen und schreiben?" und stattdessen die Frage „Wie gut können Personen lesen, schreiben und rechnen?" als ausschlaggebend ausgewiesen wird, erweitert durch die Einbeziehung sozialer und personaler Kompetenzen wie „das Entschlüsseln von Bildern, das Handhaben von Technologien, die Beherrschung einer Fremdsprache und die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu steuern" (Nuissl 1999, S. 563, zit. n. Tröster 2000, S. 13). Andererseits wird in Bezug auf die OECD-Studie „Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft", die genau diesen Perspektivwechsel und damit die Auflösung der Dichotomie Analphabet/Alphabet vorschlägt, davor

gewarnt, „dass die Gruppe der tatsächlichen funktionalen Analphabeten aus dem Blickfeld bildungspolitischer Aktivitäten verschwindet“ (Tröster 2000, S. 14); es mag sein, dass eine solche Ambivalenz charakteristisch ist für einen im Wandel befindlichen Bereich.

In der inhaltlichen Diskussion ist die angeführte Befürchtung vor einer Verdrängung ernst zu nehmen – schließlich werden hiermit die Grundfesten des Arbeitsbereichs angesprochen, der sich im Kern an Analphabeten richtet. Handelt es sich nur um Wortspielereien, oder steckt eine reale Veränderung hinter den Begriffen, wenn nicht mehr von Analphabeten die Rede sein soll, sondern von Menschen mit verschiedenen Literalitäts-Niveaus? Zu bedenken ist auch die Aussicht, dass der weitere Begriff der Grundbildung im Gegensatz zum auf Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit beschränkten Begriff der Alphabetisierung ein erhöhtes Teilnehmerpotenzial mit sich bringt. Die dazu notwendigen Rahmenbedingungen müssten erst hergestellt werden. Genau an diesem Punkt sind nicht nur die Schwierigkeiten der Umsetzung, sondern gerade auch das darin liegende Potenzial zu bedenken – eine Herausforderung zur Entwicklung möglicher Konzeptionen.

Verortung in der Erwachsenenbildung: Praxis und Theorie

Alphabetisierung ist ein Aufgabenbereich der Erwachsenenbildung. Die Praxis begegnet dem mit einem entsprechenden Kursangebot. Als Akteure dieser Praxis sind zu nennen: engagierte Kursleiter/innen, die Volkshochschulen, Ehrenamtliche, Vereine und freie Initiativen, das DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.), das UIP (Unesco Institut für Pädagogik, Hamburg), die EU und das BMBF und als nicht-staatliche Organisation auf Bundesebene der Bundesverband Alphabetisierung. Es mangelt jedoch an der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas; die Erwachsenenbildungs-Wissenschaft beachtet das Thema nicht oder nur peripher, d. h., es gibt nur vereinzelt Dissertationen und wissenschaftliche Beiträge. Die Forschungslage ist defizitär; Gertrud Kamper konstatiert, dass es in Deutschland keine hochschulbasierte Forschung zum Thema Grundbildung gibt, und spricht gar von Erwachsenen-Grundbildung als ‚Anathema‘ (vgl. Kamper 2001, S. 30). Die Etablierung von Alphabetisierung/Grundbildung als Arbeitsbereich der Erwachsenenbildung steht noch aus.

Das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Arnold u. a. 2000) benennt – ausgehend von der wachsenden Bedeutung des lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung – fünf Felder der Erwachsenenbildungsforschung: Lernen Erwachsener; Wissensstrukturen und Kom-

petenzbedarfe; Professionelles Handeln; Institutionalisierung; System und Politik. Als Herzstück der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wird dabei die Erforschung des Lernens hervorgehoben. Alle fünf Forschungsfelder wurden in bestimmte Forschungsschwerpunkte untergliedert, zur Veranschaulichung seien hier die des Forschungsfeldes ‚Lernen' vorgestellt: Lernen in individuellen Entwicklungen und Lebenslaufstrategien; Lernen in unterschiedlichen Situationen der Interaktion und Transformation; Lernen in Kontexten sozialer Milieus und gesellschaftlicher Problemlagen; Lernen in virtuellen Umwelten und leiblichen Gebundenheiten; Lernen in organisierten und institutionalisierten Kontexten. In allen aufgezählten Themenbereichen kann Alphabetisierung/Grundbildung als ein Aufgabenbereich der Erwachsenenbildung Berücksichtigung finden.

Rahmenbedingungen: Institutionalisierung und Professionalisierung

Döbert/Hubertus kennzeichnen die institutionellen Rahmenbedingungen für die Alphabetisierungsarbeit in folgenden kurzen Sätzen: „Es gibt keine bundesweite gesetzliche Regelung für ein flächendeckendes Angebot im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene. Die Angebote und ihre Infrastruktur sind in den jeweiligen Bundesländern unterschiedlich. Standards für die Ausbildung der Kursleiter/innen, für Unterrichtsmaterialien, Beratung und Unterrichtsorganisation sind ansatzweise immer wieder in Projekten und punktuell vor Ort entwickelt, aber nicht für eine bundesweite Anwendung weiterentwickelt oder realisiert worden. Es gibt keine einheitliche und gesicherte Finanzierung" (Döbert/Hubertus 2000, S. 99).

Wiederholte Berichte, Parteianfragen und Projektförderungen sind nicht ausreichend, um ein flächendeckendes Angebot zu etablieren. Es gibt bisher keine bundesweite gesetzliche Regelung hierzu; immerhin haben einzelne Bundesländer in ihren Weiterbildungsgesetzen das ‚Phänomen' berücksichtigt, hier sind Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen zu nennen (vgl. ebd., S. 100). Eine Volkshochschul-Statistik (1998) zu Alphabetisierungskursen ergab, dass die Stadtstaaten Hamburg (67,6 Kurse auf 1 Mio. Einwohner) und Berlin (48,2 Kurse auf 1 Mio. Einw.) und die Flächenländer Niedersachsen (70,0 Kurse auf 1 Mio. Einw.) und Schleswig-Holstein (53,1 Kurse auf 1 Mio. Einw.) im Verhältnis zu den Einwohnerzahlen bundesweit die meisten Kurse anbieten; diese vier Länder sind die Spitzenreiter unter den sechzehn Bundesländern, während Bayern (5,1 Kurse auf 1 Mio. Einw.), Baden-Württemberg (5,4 Kurse auf 1 Mio. Einw.) und Thüringen (6,5 Kurse auf 1 Mio. Einw.) die Schlusslichter bilden (vgl. ebd., S. 126). Wenn die gesetzliche Verankerung auch keine Garantie für eine flächendecken-

de Alphabetisierungsarbeit sei, so sei sie doch eine Anerkennung und ein Bezugspunkt für den Arbeitsbereich und würde der Willkür, mit der Alphabetisierungskurse derzeit angeboten werden, entgegenwirken.

Es gibt in Deutschland weder ein klar definiertes Berufsbild noch eine fundierte Ausbildung für Alphabetisierungspädagogen; angehende Kursleiter werden i. d. R. durch kurze Einführungsseminare[4] und Hospitationen auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Eine standardisierte Ausbildung hingegen haben unsere Nachbarn Belgien und die Niederlande bereits umgesetzt: In beiden Ländern wurden Aufbaustudiengänge zum Alphabetisierungspädagogen eingerichtet. In Deutschland sei Vergleichbares aufgrund des föderalistischen Systems schwierig in der Umsetzung (vgl. Bundesverband Alphabetisierung 2001, S. 3) – ist diese Schwierigkeit nicht vielleicht doch überwindbar? Des Weiteren sind die Beschäftigungsverhältnisse der Alphabetisierungspädagogen ungesichert; die Dozentinnen und Dozenten sind größtenteils auf Honorarbasis tätig – damit sind Unsicherheiten und schlechte finanzielle Bedingungen verbunden, die die notwendige Kontinuität im Arbeitsbereich schwierig, wenn nicht gar unmöglich machen.

Das DIE führt neben der konzeptionellen Entwicklungsarbeit Projekte zur Qualifizierung des Alphabetisierungspersonals durch, wie z. B. das im Rahmen des SOKRATES-Programms der Europäischen Kommission von 1998 bis 2000 durchgeführte Projekt „Entwickeln eines Trainingsmoduls zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals von Personen mit geringer Grundbildung“ oder das 1999 begonnene, vom BMBF geförderte Projekt zur „Entwicklung konzeptioneller Elemente einer berufsorientierten Alphabetisierung/Grundbildung sowie Entwicklung begleitender Fortbildungsmodule“. Es kann nur immer wieder darauf hingewiesen werden, dass die Projekte wesentliche Beiträge zur Entwicklung des Arbeitsbereichs leisten, es jedoch viel mehr einer grundsätzlichen Beständigkeit im Arbeitsbereich bedarf. Es fehlt an einer Zusammenführung der Aktivitäten zur Alphabetisierung/Grundbildung zu einem Arbeitsbereich der Erwachsenenbildung. Hierzu führte wiederum das DIE im Zeitraum 1997 bis 1999 ein Projekt mit dem Titel „Netzwerk Grundqualifikationen“ durch, in dem ein Austausch zwischen verschiedenen Gruppen stattfand – ein Anfangspunkt, den es aufzugreifen gilt. Der Bundesverband Alphabetisierung hat unter Mitwirkung verschiedener Mitglieder ein Positionspapier zur „Qualitätssicherung in der Alphabetisierung“ mit dem Untertitel „Auf dem Weg zu einem Grundbildungsangebot in der Erwachsenenbildung“ vorgelegt. Unter Bezugnahme auf die in der Erwachsenenbildung geführte Qualitätsdebatte werden als Qualitätskriterien benannt: Qualität der Einrichtung; Qualität von Programmangebot und Service; Qualität der Durchführung; Qualität des Lernerfolgs. Alphabetisierung wird in

den Kontext eines umfassenden Grundbildungsangebots gestellt, gleichzeitig wird darauf hingewiesen, es müsse „das ‚Label' Alphabetisierung klar erkennbar bleiben, um damit auch programmatisch das Kernproblem des funktionalen Analphabetismus deutlich zu machen" (Bundesverband Alphabetisierung 2001, S. 2).

Als Beitrag zur Debatte über Institutionalisierung und Professionalität sei auf einen Bericht von Kees Hamminck zur Entwicklung der niederländischen Alphabetisierungsarbeit hingewiesen (vgl. Hamminck 2000). Während in der deutschen Alphabetisierungsarbeit Professionalisierung und Institutionalisierung erst angestrebt werden, legt der niederländische Alphabetisierungsexperte eine kritische Betrachtung vor, die genau diese beiden Aspekte rückblickend im niederländischen Alphabetisierungsbereich aufgreift. Er konstatiert für die letzten zehn Jahre einschneidende strukturelle Veränderungen, die sich negativ auf die Alphabetisierungsarbeit ausgewirkt haben. Im Vergleich zur ‚Blütezeit' (1990) treten Alphabetisierungskurse als Thema der Erwachsenenbildung seit Mitte der 1990er Jahre zunehmend in den Hintergrund. Während am Ausgangspunkt der Alphabetisierungsarbeit, auch unter Bezugnahme auf Paolo Freire, die sozialen und politischen Lebensbedingungen und die Interessen der Lernenden die Arbeit bestimmten, vollzog sich in der Folge der Wandel von einem eher ideologisch geprägten hin zu einem eher funktional ausgerichteten Ansatz; begleitet von Professionalisierung, Institutionalisierung und Verlagerung der Verantwortlichkeiten in den Regierungsbereich und die Gemeinden – der regierungsunabhängige freiwillige Charakter der Alphabetisierungsbewegung war damit zurückgetreten. Auch die Motivationen für die Alphabetisierungsarbeit und die Definitionen der Bezugsgruppe haben sich verändert: Bedingt durch die hohe Präsenz des Themas Arbeitslosigkeit Anfang der 1990er Jahre rückte die Partizipation am Arbeitsmarkt in den Mittelpunkt des Interesses, einhergehend mit veränderten Beschreibungen der Bezugsgruppe: Wurden anfangs Begriffe wie ‚bildungsbenachteiligt' oder ‚marginalisiert' verwendet, ist heute die Rede von ‚Risikogruppe' oder ‚Drop-outs'. Aktuell wird die wirtschaftliche Notwendigkeit von Grundbildung stärker betont als die Bedeutung für das Individuum.

Diese Kritik sollte in der Qualitätsdebatte Berücksichtigung finden, als vorsichtige Warnung vor einer Überschätzung der angestrebten Institutionalisierung und Professionalisierung. Sie sollte jedoch nicht dazu führen, die durchaus positiven Aspekte zu verlieren; vielleicht kann es gelingen, eine Ausgewogenheit von Systematisierung und Freiräumen herzustellen, um so die notwendige Lebendigkeit und Flexibilität zu ermöglichen.

Internationaler Kontext

Die Alphabetisierungsarbeit steht im Kontext internationaler Entwicklungen und Diskurse. Nachdem in den Industriestaaten lange Zeit davon ausgegangen wurde, dass die allgemeine Schulpflicht ein Garant für eine literate Gesellschaft ist, war Analphabetismus kein Thema – er wurde in den westlichen Industrienationen erst in den 1970er Jahren ‚wiederentdeckt'. In der internationalen Diskussion treten die sog. Entwicklungsländer mit ihren im Vergleich z. B. zu Deutschland sehr hohen Analphabetenraten hervor – das schmälert jedoch nicht die Notwendigkeit des Beachtens und Handelns hierzulande.

In der UNESCO wird Literalität seit 1945 thematisiert und im Rückblick ist ein Wandel von Begriffen und Konzepten abzulesen.[5] Die im Internationalen Alphabetisierungsjahr 1990 in Jomtien (Thailand) abgehaltene Weltbildungskonferenz „Education for all" (EFA) konzentrierte sich auf den Gedanken der ‚basic education'. Der Abschlussbericht definiert die Breite der ‚basic learning needs': „These needs comprise both essential learning tools (such as literacy, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to be able to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning" (WCEFA 1990, S. 43). Zehn Jahre nach Jomtien sollte vom 26. bis 28. April 2000 in Dakar (Senegal) einerseits eine Bilanzierung über bisher Erreichtes erfolgen und zum anderen darüber diskutiert werden, wie ‚basic learning needs' für alle im neuen Jahrhundert umgesetzt werden können. Die statistischen Ergebnisse sind ernüchternd. So wurde u. a. das Ziel, die Analphabetenrate innerhalb dieser Dekade um 50% zu reduzieren, weit verfehlt: Die Zahl der Analphabeten reduzierte sich von 895 Millionen in 1990 lediglich auf 875 Millionen in 2000. Als Gründe für die nach wie vor hohen Defizite im Bereich Grundbildung werden u. a. folgende genannt: fehlende Demokratisierung und mangelnde Professionalisierung von Bildungspolitik und Bildungsangeboten; Verweigerung der Bildungsrechte von Mädchen und Frauen; mangelnde Kontinuität und Kohärenz besonders bei außerschulischen Programmen; unzureichende und autoritäre Unterrichtsmethoden; Vermittlung kaum relevanter Inhalte (vgl. Müller 2001, S. 17). Der Aktionsplan von Dakar stellt weiterhin heraus, dass der gesicherte Zugang allein nicht ausreichend ist für eine Umsetzung von ‚education for all' – die Qualität der Grundbildung gilt es ebenso zu berücksichtigen. Zur Unterstützung dessen verfolgt die Konferenz u. a. auch das folgende Ziel: „Der Aktionsplan bekräftigt Qualität als Priorität aller Bildungsanstrengungen: Nur relevante Lerninhalte und kulturell wirksame Lernmethoden in der Grundbildung führen auch zu spürbaren und nachweisba-

ren Lernergebnissen sowohl im Bereich der Basisqualifikationen als auch im Lesen, Schreiben und Rechnen“ (vgl. Hinzen/Müller 2000, S. 184); Dakar zielt auf „eine Erziehung, die das Talent und Potential eines jeden erschließt, die Persönlichkeit der Lernenden entwickelt, sodass sie ihre Lebensqualität verbessern und ihre Gesellschaften verändern können“ (Aktionsplan 3, zit. n. Müller 2000, S. 20). Das Ziel, die Rate der Analphabeten zu halbieren, wurde auf das Jahr 2015 verschoben.

Die UNESCO hat wiederholt das Recht, lesen und schreiben zu lernen, als ein Menschenrecht eingefordert. In der während der UNESCO-Weltkonferenz CONFINTEA (1997) verabschiedeten „Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter“ heißt es: „Grundbildung für alle bedeutet, dass Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit haben, als Einzelne oder in der Gemeinschaft ihr Potential zu entfalten. Sie ist nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und in der Gesellschaft als Ganzes. Es ist wichtig, daß die Anerkennung des Rechts auf lebenslanges Lernen von Maßnahmen flankiert wird, die die Voraussetzungen für die Ausübung dieses Rechts schaffen [...] Lernen im Jugend- und Erwachsenenalter ist eines der wichtigsten Mittel, um Kreativität und Produktivität im weitesten Sinne erheblich zu verstärken, und dies wiederum ist unverzichtbar, wenn wir die komplexen, miteinander in Wechselbeziehung stehenden Probleme einer Welt lösen wollen, die einem immer rascheren Wandel, zunehmender Komplexität und einem wachsenden Risiko ausgesetzt ist“ (UNESCO 1998, S. 4).

Diese Skizzierung einiger internationaler Konferenzen zum Thema Grundbildung veranschaulicht recht deutlich, dass die deutsche Alphabetisierungsarbeit im internationalen Kontext steht, Parallelen und Orientierungen sind nachvollziehbar. Aber auch hier gilt, dass die Weltkonferenzen nur von einem kleinen Fachkreis diskutiert werden, während sie in der Öffentlichkeit und selbst in der Erwachsenenbildung kaum wahrgenommen werden. Da eine qualitativ hochstehende ‚Bildung für alle’ auch bei uns als notwendig erachtet wird, ist eine stärkere Beachtung der internationalen Entwicklungen durchaus geeignet, über eigene Entwicklungen zu reflektieren.

Neben der Beachtung der auf Weltkonferenzen erarbeiteten Orientierungslinien kann der konkrete Austausch mit anderen Ländern gewinnbringend für die eigene Alphabetisierungsarbeit sein. Der Austausch kann in Projekten auf europäischer Ebene ebenso umgesetzt werden wie in international ausgerichteten Studien. Hilfreich für internationale Kooperationen ist z. B. das vom UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg erarbeitete „Literacy Exchange Network on Industrialized Countries“ (vgl. UNESCO 1994), in dem weltweit Personen und

Institutionen verzeichnet sind, die zu Alphabetisierung in Industrieländern arbeiten.

Literalität: Soziale Praxis und/oder Kulturtechnik?

Ausgehend von der bedeutungsvollen Relation zwischen theoretischen Annahmen und Konzepten für die Praxis ist ein grundsätzlicher Diskurs über die theoretische Verortung von Literalität notwendig. Es bietet sich die in englischer Sprache geführte Diskussion um ‚Literacy' an, und hier besonders die Arbeiten von Brian Street, der polarisierend das ‚autonome Modell' (Literalität als Technik) dem ‚ideologischen Modell' (Literalität als soziale Praxis) von ‚Literacy' gegenüberstellt. Der Term ‚ideologisch' soll zum Ausdruck bringen, dass der Arbeitsbereich auch durch die jeweiligen Machtstrukturen geprägt ist (vgl. Street 1993, S. 7f.). Streets Kritik zur Darstellung von Literalität anlässlich des International Literacy Year (1990) markiert seinen Standpunkt zum autonomen Modell: „… in particular, that ‚illiterates' were lacking in cognitive skills, living in ‚darkness' and ‚backward' and that the acquisition of literacy would (in itself, autonomously) lead to major ‚impacts' in terms of social and cognitive skills and ‚Development'" (Street 1995, S. 13).

Für Street stellt das Stigma Illiteralität im Vergleich zu den Lese- und Schreibschwächen das größere Problem dar (vgl. ebd., S. 19); das heißt nicht, dass er die kognitiven und technisch-funktionalen Aspekte der Lese- und Schreibfähigkeit bestreitet, vielmehr sieht er sie im ideologischen Modell eingebunden in ein kulturelles Ganzes einschließlich der bestehenden Machtstrukturen (vgl. Street 1993, S. 9). Street plädiert für ein Verständnis von Literalität als soziale Praxis: „I argue for an 'ideological model' of literacy that is methodologically and theoretically sensitive to local variation in literacy practices and that is able to comprehend people´s own uses and meanings of reading and writing" (Street 1995, S. 149). Bezüglich der Forschung weist er auf die ‚new literacy studies' hin, die die traditionelle Sichtweise von Literalität als eine singuläre, einheitliche und als wesentlich erachtete Fertigkeit, um in der modernen Gesellschaft zu funktionieren, kritisch hinterfragen; demgegenüber werden die soziale Beschaffenheit von Literalität und der multiple Charakter von Literalitäts-Praxen in den Vordergrund gestellt. Kennzeichnend für diese neue Richtung ist der interdisziplinäre Arbeitsansatz. Die Idee von ‚literacy as social practice' wurde auch von Mary Hamilton und David Barton in ihrer in Lancaster/England durchgeführten Studie zu Literalität zugrunde gelegt; es wurde untersucht, wie die Bewohner im alltäglichen Leben von Literalität Gebrauch machen: „...a study of what people do with literacy" (Barton/Hamilton 1998, S. 3). Die Autoren verfolgen mit ihrer Studie im Wesentlichen drei Ziele: Vorlage einer detaillierten, spe-

zifischen Beschreibung von literalen Praxen zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort; Beitrag zur Klärung des Verständnisses von Literalität insofern, als Literalität in einem umfassenderen Verständnis als soziale Praxis und deren Bedeutung für die Sinngebung der Individuen gesehen wird; das finale Ziel ist das Angebot eines alternativen, öffentlichen Diskurses zu den gegenwärtigen politischen Diskursen, wobei die Rolle von Literalität als Ressource für die Lebensqualität in der Kommune im Vordergrund steht (vgl. ebd., Preface). Ihr Arbeitsansatz ist stark geprägt durch die kritischen Stimmen von Akteuren aus der praktischen Erwachsenenbildungsarbeit in der untersuchten Gemeinde, die die vorherrschende Definition von Literalität als Fertigkeit und Funktion ablehnen und andere Vorstellungen von Literalität im täglichen Leben artikulieren. Theoretisch beziehen sie sich auf drei verschiedene Forschungsrichtungen: Soziolinguistik und Bildung; Sozialanthropologie; Psychologie (vgl. ebd., S. 13).

Diese schlaglichtartige Vorstellung beider Modelle und der Hinweis auf die Studie von Barton/Hamilton sind als Anregung für die Auseinandersetzung mit theoretischen Annahmen zu lesen. Die Polarisierung bei Street sollte als ebensolche verstanden werden; anhand dieser Extrempunkte bietet sich eine Reflexion über Analphabetismus bzw. Alphabetisierung an, um daraufhin eine Plattform für die zukünftige Gestaltung des Arbeitsbereichs zu formulieren.

Ausblick

Eine grundsätzliche Klärung über Stand und Perspektiven würde dem Arbeitsbereich sehr nützlich sein; beginnend mit einer Verständigung über grundlegende Annahmen, der Erarbeitung von Orientierungslinien und der Vergegenwärtigung der maßgeblichen Akteure, wobei im letztgenannten Punkt neben Pädagogen, Bildungspolitikern und den verschiedenen Interessengruppen besonders die Lernenden Berücksichtigung finden sollten. Für die Verständigung über die theoretische Verortung von Literalität bietet sich als Ausgangspunkt die hier kurz vorgestellte polare Betrachtungsweise von Brian V. Street an. Zu fragen ist weiterhin nach der Gewichtung zwischen Subjektorientierung und Anpassung bzw. Orientierung an vorgegebenen Zielpunkten, besonders ökonomische oder gesellschaftliche, wenn es um die Sorge des sozialen Ausschlusses der Betroffenen geht.

Verschiedene Interessengruppen artikulieren unterschiedliche Motivationen für eine abgesicherte Grundbildung: Die Wirtschaft fordert sie als Voraussetzung für den Wirtschaftsstandort Deutschland; die Gewerkschaften betonen Grundbildung als notwendige Voraussetzung für eine aktive Partizipation an der Gesellschaft und den Erhalt demokratischer Strukturen; Bildungspolitik und Er-

wachsenenbildung betonen das Recht des Menschen darauf;[6] Vertreter sog. gesellschaftlicher Randgruppen weisen auf den Integrationsaspekt hin (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 124). Döbert/Hubertus plädieren für ein verstärktes Angebot einer berufs- und arbeitsbezogenen Alphabetisierung und Grundbildung, ausgehend von dem für viele Lerner/innen vordergründigen beruflichen Motiv. Dieser Standpunkt ist nachvollziehbar; dabei ist jedoch die grundsätzliche Verständigung über Alphabetisierungsarbeit nicht zu übersehen und dies wird auch von den Autoren betont (vgl. ebd., S. 129ff.).

Grundbildung wird als Voraussetzung für das allseits geforderte lebenslange Lernen betrachtet – damit verdient der Arbeitsbereich deutlich mehr Aufmerksamkeit als bisher. In diesem Zusammenhang ist m. E. die Erinnerung an den Alphabetisierungspädagogen Paolo Freire hilfreich, wenn es darum geht, sich über mögliche Zielsetzungen von Alphabetisierung zu vergewissern: Bewusstseinsbildung und emanzipatorischer Anspruch als Kontrapunkt in einer von funktionalen Aspekten überlagerten Diskussion um Perspektiven in der Alphabetisierung/Grundbildung.

Zu überdenken ist wohl auch der Begriff „funktionaler Analphabetismus" – wofür genau steht ‚funktional'? Es steht dafür, dass Grundkenntnisse zwar vorhanden, aber so gering sind, dass sie von den Betreffenden weder aktiv noch passiv eingesetzt werden können (vgl. Kamper 2001, S. 30), dass die Betreffenden zwar über eine gewisse Buchstabenkenntnis verfügen, diese aber nicht funktional einsetzen können (vgl. Tymister 1994, S. 1), oder es werden all diejenigen als funktionale Analphabeten bezeichnet, die weder lesen noch schreiben können; die mühsam sehr einfache Texte lesen, aber nicht schreiben können; die relativ gut lesen können, aber erhebliche Probleme beim Schreiben haben und deshalb Situationen vermeiden, in denen sie schreiben müssen (vgl. DIE 1999, S. 7). Es gibt keinen klar definierten Punkt, an dem sich der funktionale Analphabet vom funktional Alphabetisierten scheidet; die Grenze gilt als fließend, ein eindeutiger Mindeststandard kann nicht gesetzt werden (vgl. Bundesverband Alphabetisierung 2001, S. 2; Tröster 2000, S. 17). Es ist zu hinterfragen, ob es sinnvoll ist, an dieser Negativ-Definition und damit auch an der Dichotomie Analphabeten/Alphabetisierte weiterhin festzuhalten.

Der Arbeitsbereich ist faktisch einer der Erwachsenenbildung – die Anerkennung dessen durch die Erwachsenenbildungs-Wissenschaft steht noch aus; Forschungen wären zu initiieren und zu unterstützen, wobei ein interdisziplinäres Vorgehen als ein besonders erfolgreiches vorstellbar wäre, z. B. die Kooperation zwischen allgemeiner Pädagogik, Erwachsenenpädagogik, Linguistik, Soziologie und Psychologie.

Politische Entscheidungen bilden die Rahmenbedingungen für die pädagogische Praxis; darüber hinaus ist es erforderlich, den jeweiligen Gestaltungsraum für die Praxis als solchen wahrzunehmen. Schließlich ist die Bildungspolitik auf Daten zur Sachstandsanalyse ebenso angewiesen wie auf Vorschläge für die zukünftige Ausgestaltung des Arbeitsbereichs. Insofern kann es nicht darum gehen, sich lediglich den Anforderungen von Arbeitsmarkt, Ökonomie und Politik anzupassen, sondern vielmehr einen eigenen Standpunkt zu entwickeln.

Für die zukünftige Gestaltung des Arbeitsbereichs sind neue Denkweisen und Perspektiven hilfreich beim Aufwerfen von Fragen und zum Entdecken von Möglichkeiten, denn wenn gefragt wird: „Was muss anders werden, damit es besser wird?“ (Döbert/Hubertus 2000, S. 123), ist vorab zu klären, womit dieses ‚besser‘ gleichzusetzen ist.

Anmerkungen

1 Empfehlenswert ist die Ausgabe der IRE, in der sich verschiedene Autoren kritisch mit der Studie auseinandersetzen: International Review of Education, Volume 46, No.5, September 2000, Special Issue: Literacy in the Age of Information – Knowledge, Power or Domination? An Assessment of the International Adult Literacy Survey.

2 Da traditionelle Alphabetisierungsangebote zu 80% bis 90% an Volkshochschulen stattfinden, können diese statistischen Angaben als repräsentativ betrachtet werden.

3 Als Literatur kann hierzu folgende Veröffentlichung empfohlen werden: Ignacio Ramonet: Die Kommunikationsfalle. Macht und Mythen der Medien. Zürich 1999.

4 Ein dreitägiges Einführungsseminar wird regelmäßig vom Bundesverband Alphabetisierung angeboten.

5 Eine zusammenfassende Darstellung hierzu bieten z. B. Lenhart/Maier: Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 482-498.

6 Das Grundgesetz artikuliert kein explizites Recht auf Bildung, allerdings wird von Rechtsprechung und gängiger Literatur, abgeleitet aus den Art. 2, 3, 12 und 20 GG, ein Recht auf Bildung als Minimumgrundrecht anerkannt, das die drei Aspekte Zugang, freie Entfaltung und Mitbestimmung umfasst, vgl. Fuchs/Reuter 2000, S. 138.

Literatur

Arnold, Rolf/Faulstich, Peter/Mader, Wilhelm/Nuissl von Rein, Ekkehard/Schlutz, Erhard (Redaktion) (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt/M.

Barton, David/Hamilton, Mary (1998): Local Literacies. Reading and writing in one community. London

Bundesverband Alphabetisierung (2001): Qualitätssicherung in der Alphabetisierung. Auf dem Weg zu einem Grundbildungsangebot in der Erwachsenenbildung. Münster

DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (1999): Informationsdienst des DIE-Projektes „Netzwerk Grundqualifikationen (NET)“. Frankfurt/M., Heft II

Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart

Fuchs, Hans-Werner/Reuter, Lutz R. (2000): Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf. Opladen

Hammink, Kees (2000): Alphabetisierung in den Niederlanden – früher und heute. Eine kritische Betrachtung. In: Alfa-Forum, Heft 45, S. 16-17

Hinzen, Heribert/Müller, Josef (Hrsg.) (2000): Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig. Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung: Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000. Ihre Ergebnisse, ihre Wirkungen und ihr Echo. Bonn

Huck, Gerhard/Schäfer, Ulrich (1991): Funktionaler Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: DIPF und BLK

Kamper, Gertrud (2001): Erwachsenen-Grundbildung. Ein Anathema, das eines kreativen Ansatzes bedarf? In: DIE Zeitschrift für Erwachsennebildung, H. 1, S. 31-32

Müller, Josef (2000): Von Jomtien nach Dakar. In: Hinzen/Müller a. a. O., S. 13-36

Nuissl, Ekkehard (1999): Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Franzmann, Bodo u. a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München, S. 550-567

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)/Statistics Canada (Hrsg.) (1995): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris, Canada

Street, Brian V. (Ed.) (1993): Cross-Cultural Approaches to Literacy. Cambridge

Street, Brian V. (1995): Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. New York

Tröster, Monika (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 12-27

Tymister, Ulrike (1994): Schriftspracherwerb funktionaler Analphabeten. Lernprozesse Erwachsener unter Berücksichtigung des Computereinsatzes. Frankfurt/M.

UNESCO Institute for Education (1994): Literacy Exchange Network on Industrialized Countries. Hamburg

UNESCO Institut für Pädagogik (1998): CONFINTEA, Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. Hamburg

VHS-Informationen. Materialien. Nr. 7, 15. November 2000.

WCEFA (1990): Final Report. World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs. New York: UNDP; UNESCO; World Bank

Matthias Trier

Handlungskompetenz als Ziel berufsorientierter Grundbildung

Zweifelsohne ist die Beschäftigung mit berufsorientierter Grundbildung ein Gegenstand, der erst langsam ins öffentliche bildungspolitische Bewusstsein vordringt. Grundbildung wurde, wenn sie denn in einem Land mit hohen Allgemeinbildungsstandards notwendig ist, als eine Randaufgabe der Volkshochschule betrachtet. Im Zusammenhang mit Erwerbsarbeit und beruflicher Bildung wurde sie auf Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse für einen Teil der ausländischen Arbeitskräfte, die ins Land geholt wurden, reduziert. Allerdings wurde auf diese Weise eine größere Gruppe übersehen, wie wir heute wissen. Um so notwendiger scheint, da es nicht ein zu vernachlässigendes Problem ist, das sich im Gefolge aktueller wirtschaftlicher und sozialer Strukturwandelprozesse verschärft hat, die angestrebte Öffnung über einen kleinen Kreis von Experten hinaus.

In der Erwachsenenbildung ist das Konstrukt der Handlungskompetenz in den Vordergrund gerückt. Zu fragen ist, ob damit nicht auch ein praktikabler Zugang zum Aneignen einer berufsorientierten Grundbildung eröffnet ist. Handlungskompetenz meint bessere Bewältigung der Anforderungen zur Lebensgestaltung – nicht lediglich bessere Funktionalisierung für einfache Arbeitstätigkeiten. Lebensbewältigung und verbesserte Möglichkeiten, Erwerbsarbeitstätigkeiten auszuführen, sind nicht identisch, stehen aber in einem engen Zusammenhang.

Was kann Grundbildung zur Handlungskompetenz beitragen? Grundbildung – elementare Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens zu haben, mit Symbolen und Zeichen umgehen zu können, die für die Alltagskommunikation unverzichtbar und in der Arbeit unerlässlich sind – ist ein elementarer Bestandteil von Handlungskompetenz, reichert sie an, macht sie flexibler einsetzbar. Ohne Grundbildung ist Handlungskompetenz deutlich eingeengt, sie muss allerdings nicht völlig ausfallen. Viele Beispiele des Handelns, ohne lesen und schreiben zu können, verweisen auf andere Regulationsmechanismen, die aber alle aus der Tätigkeit entspringen und in ihr perfektioniert werden, um erfolgreich sein und sich behaupten zu können. Diese Kompensationsbemühungen machen Grundbildung nicht entbehrlich, sondern verweisen darauf, dass in der Tätigkeit gelernt werden kann und gelernt wird –

ganz elementar und aus eigenem Antrieb, um überhaupt bestehen zu können. Das Bemühen um erfolgreiche Tätigkeit kann so auch zum Ansatzpunkt werden, dass ein Bedürfnis nach Grundbildung entsteht, weil auf diese Weise Leben und Arbeit leichter und erfolgreicher bewältigt werden können. Ohne Grundbildung ist die Handlungskompetenz äußerst fragil und kann dem permanenten Druck, sie auszubauen und auf neuem Stand zu halten, nicht gerecht werden.

Die subjektive Nachfrage Erwachsener und Jugendlicher nach Grundbildung erwächst vor allem aus den Lebenstätigkeiten, die man besser beherrschen möchte. Hier werden Probleme entdeckt, die man möglicherweise lösen könnte, wenn Lesen, Schreiben, Rechnen in elementaren Schritten geläufig wären und moderne Kommunikationsmittel genutzt werden könnten.

Die Folgen der Modernisierung in Produktion und Dienstleistung verstärken tendenziell die Gefahren dauerhafter Ausgrenzung von Erwerbsarbeit und qualifizierter Teilnahme am sozialen Leben. Das praktische Problem, das zu lösen ist, um nicht aus der Integration in die Gesellschaft herauszufallen, regt das Lernen stärker an als zehn gutgemeinte Bildungsangebote, die nicht mit den Lebensbedürfnissen und aktuellen Problemlagen verbunden werden können.

Im Handeln festigen und entwickeln sich Kompetenzen, hier werden elementare Wissens- und Könnensbestandteile gefestigt, weil sie gebraucht werden und sich als nützlich erweisen. Berufsorientierte Grundbildung kann daher nicht ein Auftrag bleiben, der sich in von der beruflichen Praxis gelösten Schulformen vollzieht, sondern muss mit Unternehmen, praktischen Ausbildungsstätten, gemeinnützigen Betrieben und Projekten geförderter Arbeit gemeinsam betrieben werden. Gegenwärtig scheinen die Anstrengungen berufsorientierter Grundbildung noch zu sehr auf wenige spezialisierte Ausbildungsstätten konzentriert und noch ungenügend mit dem Weiterlernen Erwachsener im normalen Arbeitsalltag verbunden, aus Unternehmenssicht wird hierin in der Regel keine Aufgabe gesehen, die zu unterstützen wäre.

Berufsorientierte Grundbildung sollte deshalb nicht separiert, sondern in die Arbeitspraxis hineingestellt werden, wenn sie erfolgreich sein will. Alle Erkenntnisse und Erfahrungen sprechen für eine Vernetzung von Arbeits- und Lernplätzen und den diesbezüglichen Einrichtungen. Zu diskutieren ist, wie die Erwachsenenbildner dicht genug an die Arbeitsplätze herankommen, die Arbeitsaufgaben kennen, die daraus entstehenden Lernprobleme genau erfassen und mit den Akteuren bearbeiten.

Grundbildung heute muss sich darüber hinaus mit dem Problem auseinandersetzen, dass die Subjekte zunehmend in die Lage kommen, sich in offenen und unbestimmten Situationen behaupten zu müssen. Handeln nach eingeübten Algorithmen deckt nur noch einen Teil des Handlungsspektrums ab. Das gilt für das Arbeiten, das Alltagshandeln und die demokratische Teilhabe gleichermaßen. Grundbildung hat heute den Auftrag, auch für diese Gruppe Ansätze zu schaffen, sich auf unterschiedliche und neue Situationen und Probleme einstellen zu können. In schulischen Einrichtungen allein ist das nicht möglich, alle Förderungsmaßnahmen müssen in die Arbeits- und Lebenspraxis münden und aus ihr gespeist werden. Dieses Lernen kann nicht allein als fremdorganisiertes Lernen gestaltet sein. Wie für alle Erwachsenen gilt auch für Menschen mit Grundbildungsdefiziten, die häufig genug in bisherigen schulischen Lernwegen gescheitert sind, dass sie in ihrem Leben überwiegend selbstorganisiert lernen und lernen müssen.

Auch Analphabeten lernen in ihrer Lebenspraxis selbstorganisiert. Bildungseinrichtungen müssen diese Lernvorgänge kennen, verstehen und in ihrer Tätigkeit aufnehmen. Zunächst muss das selbstorganisierte Lernen dieser Gruppe anerkannt werden. Es vollzieht sich lebensbegleitend, ohne dass es ständig von ihr als Lernen reflektiert wird. Es ist jedoch als Erfahrung eine starke Handlungsgrundlage, die scheinbar einzig verlässliche, da „Theorie“ nicht zur Verfügung steht.

Fremdorganisiertes schulisches Lernen sollte hier anschließen, es aufnehmen und verstärken. Anerkennung des selbstorganisierten Lernen bedeutet nicht Negation fremdorganisierten Lernens, sondern in der Realität treten Mischformen auf, dennoch dominiert das selbstorganisierte Lernen als informelles Lernen im Lebensverlauf. Fremdorganisiertes Lernen ergänzt es, wenn es an Probleme aus der Tätigkeit anschließt und nicht als lebensferner theoretischer Beitrag aufgesetzt wird.

Die Lernwege Erwachsener sind sehr unterschiedlich, ebenso die ihnen zur Verfügung stehenden Lernmöglichkeiten. Auch für die weitere Praxiserprobung und Forschung zur berufsorientierten Grundbildung sind die Überlegungen zum lebenslangen Lernen – wie sie auch von der Europäischen Kommission propagiert werden – bedenkenswert. In einem Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen vom 30. Oktober 2000 heißt es: „Jeder sollte die Möglichkeit haben, selbst gewählte, offene Lernwege einzuschlagen, anstatt gezwungen zu sein, im voraus festgelegten, auf bestimmte Ziele ausgerichteten Pfaden zu folgen“ (EU-Memorandum vom 30.10.2000). Anschließend wird nach der Beschreibung des formalen Lernens, das in Einrichtungen erfolgt und auf Ab-

schlüsse gerichtet ist, das nicht-formale Lernen dargestellt: Es erfolgt „außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Es erfolgt am Arbeitsplatz und im Rahmen von Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet werden, können solche Orte sein".

Auch eine Grundbildung, die über die berufsorientierten Maßnahmen hinausreicht, stützt die Selbstorganisation des Erwachsenen beim Arbeiten und Lernen. Diese Stützung der Selbstorganisation, das ist für mich der entscheidende Unterschied zu einer bloßen Vermittlung von Wissensmaterial. Es steht die Lernerperspektive und nicht die Vermittlerperspektive, die Aneignung und nicht die Vermittlung im Zentrum.

Auch die zweifellos notwendige Vermittlung elementaren Wissens und die Stützung beim Aufbau elementarer Fähigkeiten muss als ein Akt der Unterstützung für die selbstbestimmte Aneignung eines bestimmten Wissens und Könnens verstanden werden, selbst wenn es sich hierbei um festliegende, in der Geschichte der Menschheit erprobte Wissensbestände handelt und nicht um die Weiterentwicklung bisher offener Probleme. Der Gedanke der Selbstorganisation ist eng verbunden mit bereits traditionellen Überlegungen zur Beachtung des Biografischen in Lernprozessen. Der Lernprozess muss sich immer einlassen auf die in der Biografie mit ihrem sozialen Kontext eingelagerten Kompetenzen zur Lebensbewältigung (vgl. Egloff 1997, S. 175). Nicht lesen und schreiben zu können verhindert, wie wir wissen, nicht unbedingt eine Berufstätigkeit, aber die dauerhafte Berufstätigkeit ist ein wichtiger Auslöser, sich mit diesem Unvermögen subjektiv auseinander zu setzen.

Aus subjektiver Sicht wird von Erwachsenen der Erwerb von Handlungskompetenz nicht unbedingt als Lernziel von Schule formuliert, die alte Trennung von Schule und Leben hat auch im individuellen Bewusstsein tiefe Spuren hinterlassen. Umso wichtiger ist es, die Grundbildung so auszugestalten, dass das Erlebnis kompetenteren Handelns nachhaltig für jeden Teilnehmer ist. Und das bedeutet, „Schule" ist in Arbeit einzuschließen oder eng an sie anzulagern.

Handlungskompetenz meint nicht ausschließlich berufliches Handeln in dem uns vertrauten Sinne, sondern auch kompetentes Handeln im Alltag, im alltäglichen Lebensumfeld. Mit der zunehmenden Instabilität von Erwerbsbiografien, mit dem Verschwinden alter Tätigkeiten und dem Entstehen neuer Erwerbsfelder, mit dem Wechsel von Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, geförder-

ter Arbeit und Freiwilligentätigkeit werden die Handlungsanforderungen weiter flexibilisiert, immer komplexer und offener.

Es sollte darüber nachgedacht werden, Grundbildung als eine tätigkeitsorientierte Grundbildung auch an die immer vielfältiger werdenden Tätigkeiten im sozialen Umfeld anzulagern. Freiwillige Tätigkeiten gewinnen an Bedeutung, sie sind oft eng verbunden mit zeitweiliger geförderter Arbeit, sie schaffen für nicht wenige Bürger Möglichkeiten sinnvoller Betätigung, die ihre soziale Integration voranbringt und neue Lebensperspektiven ermöglicht. Doch für derartige Tätigkeiten ist eine modernisierte Grundbildung Voraussetzung, denn überwiegend handelt es sich nicht um einfache Arbeiten des Helfens, Pflegens, Betreuens, sondern um recht komplexe Tätigkeiten, die neben den uns vertrauten Elementen von Grundbildung auch neue Komponenten enthalten – vor allem die Fähigkeit zur Kommunikation einschließlich des Austragens und Lösens von Konflikten erhält großes Gewicht. Unter Grundbildungsgesichtspunkten ist diese Aufgabe besonders wichtig, da das Artikulieren des eigenen Standpunktes, die Verteidigung berechtigter Interessen, die Diskussionsfähigkeit häufig entscheidend für gelingende Tätigkeit sind. Doch herrschafts- und hierarchiefreie Diskurse sind in der sozialen Wirklichkeit eher die Ausnahme, Austragen von Konflikten, Aushandeln von Lösungswegen bei divergierenden Interessenlagen die Regel. Kompetenz dafür muss erst erarbeitet werden. Gesprächsfähigkeit, argumentieren können, aber auch zuhören können und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sind unerlässlich für gelingende Kommunikation. Entwickelte Handlungskompetenz wird durch die Ausprägung sozialer Komponenten mit gekennzeichnet. Neben der Arbeit in Unternehmen werden Vereine, Verbände, Projekte, Bürgerinitiativen wahrscheinlich Orte, an denen Grundbildung für bestimmte Menschen verbunden werden könnte mit einer Tätigkeit, die für sie selbst und für andere sinnvoll ist.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie sich das Professionsverständnis von Weiterbildnern verändern muss, wenn sie in diesem Rahmen tätig sein wollen – also im Lebensalltag und nicht in einer Bildungseinrichtung. Doch diesem Problem soll in diesem Zusammenhang nicht weiter nachgegangen werden. Eines dürfte jedoch unausweichlich sein: Die Erwachsenenbildung und die Erwachsenenbildner wandern in die vielfältigen Strukturen und Netzwerke des sozialen Lebens hinein, die relative Separierung des Erwachsenenlernens von den übrigen Lebenstätigkeiten wird noch weiter zurückgenommen werden. Ich bin davon überzeugt, die berufsorientierte Grundbildung öffnet sich zu einem weiten Verständnis für sozial relevante Tätigkeiten innerhalb und außerhalb des gültigen Berufskatalogs, sie sollte die Vielfalt der freiwilligen und gemeinnützigen Tätigkeiten mit im Blick behalten, wenn ein größerer Teil

der in diesem Zusammenhang interessierenden Gruppe überhaupt erreicht werden soll.

Grundbildungsarbeit vollzieht sich zunehmend an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen konkreten Verwendungszusammenhängen. Sie kann durchaus an das Alltagshandeln anknüpfen, an die Grenzen, auf die der beiläufige Erfahrungserwerb stößt, wenn Lesen, Schreiben und einfaches Rechnen nicht beherrscht werden und dadurch auch der Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationsmitteln nahezu unmöglich wird. Das ist im individuellen Bewusstsein der Moment des Übergangs vom beiläufigen, nicht reflektierten Alltagslernen zum bewusst reflektierten Lernen, an den die organisierte Grundbildung bewusst anschließt, um ein erfolgreicheres Handeln in ständig komplexer werdenden Lebensumständen zu ermöglichen.

Arbeitswelt und soziales Umfeld wandeln sich gleichermaßen und verflechten sich in neuer und komplizierter werdender Weise, tätigkeitsorientierte Grundbildung hat beide Felder, denen sich der Erwachsene nicht entziehen kann, als Ausgangs- und Zielpunkt ihres Handelns. Das bewusste Anlagern von Grundbildung an die Erwachsenentätigkeiten vergrößert die Chance, dass diese Angebote angenommen und auch in nennenswertem Maße abgefordert werden. Ihr Zweck wird einleuchtend und aus der Lebenssituation abgeleitet. Die Anlagerung an die Tätigkeit hat einen weiteren Vorzug, die subjektiven Lernbarrieren vor Schule und schulischem Lernen werden verringert. Die bekannten Taktiken, den Makel fehlender Grundbildung zu verschweigen und zu verdrängen, weil sonst die soziale Position noch stärker gefährdet erscheint, können reduziert werden – ohne Illusionen zu erwecken, wie langwierig und widerspruchsvoll dieses Geschehen auch weiterhin ablaufen wird. Der Lernort kann jedoch besser mit dem Haupttätigkeitsort verbunden werden. Noch viele konkrete Fragen sind allerdings zu lösen, damit das Lernen den nötigen Freiraum in der Tätigkeit erhält, Lernzeit bereitsteht und auch die notwendige Toleranz gegenüber Fehlern beim Lernen und der praktischen Erprobung des Gelernten vorhanden ist.

Lernen in der Tätigkeit und an die Tätigkeit angelagert ist keineswegs als kostengünstige Variante von Lernen zu verstehen und zu vermarkten. Das gilt auch und gerade für tätigkeitsorientierte Grundbildung, die ein sehr differenziertes Lernen ist mit großem Anspruch an Zuwendung und Lernberatung, die zeitaufwändig ist und nicht den schnellen Erfolg bringt. Die Gemengelage von kognitiven und motivationalen Problemen in der Grundbildung stellt hohe Ansprüche an das Können der Weiterbildner/innen und verlangt gleichzeitig eine genaue Kenntnis der Tätigkeitsprobleme und der sozialen Situation im Tätigkeitsfeld, die bis in das private Lebensumfeld der Lernenden hineinreicht.

Unser Verständnis für die notwendige Weiterentwicklung von Grundbildung ist untrennbar mit den sich gegenwärtig weltweit vollziehenden sozialen Wandlungsprozessen verbunden. Teilhabe an dieser sich verändernden Gesellschaft, in der Tätigkeiten immer stärker wissensbasiert sind, wird ohne Grundbildung fast unwahrscheinlich. Die Gefahr, vom ‚mainstream' des gesellschaftlichen Lebens abgekoppelt zu werden, ist außerordentlich groß, mit allen Gefahren für die individuelle Existenz und die soziale Stabilität.

Die Grundbildung selbst bleibt von diesen Veränderungen nicht unberührt. Ihre traditionellen Komponenten bleiben erhalten – Lesen, Schreiben und Rechnen verlieren im Zeitalter der elektronischen Medien keineswegs an Bedeutung –, doch es kommen neue Elemente hinzu, wie in der vorausgehenden Argumentation bereits wiederholt anklang. Die aktuelle Beschäftigungspolitik hat sie längst aufgegriffen und den Katalog an ‚Basisqualifikationen' erweitert. Von einem ‚neuen Analphabetismus' ist die Rede, als seine Merkmale gelten die Nichtnutzung und Nichtbeherrschung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, die Nichtbeherrschung der aktuellen technologischen Kultur – d. h. der neuen Geräte und Anlagen auf elektronischer Basis –, mangelnde Fremdsprachenkenntnis, unzureichende soziale Kommunikationsfähigkeit sowie fehlender Unternehmergeist.

Nun bringt eine einfache Erweiterung des Defizitkatalogs noch gar nichts, und so ohne Weiteres lässt er sich mit Hilfe von Grundbildung auch nicht bearbeiten. Doch die Grundbildung muss sich dem Problem stellen und Lösungen erarbeiten und erproben, in welcher Weise dieser neue Analphabetismus zurückgedrängt werden kann. In eine ständig wachsende Zahl von Tätigkeiten in der Arbeit und im sozialen Umfeld sind Elemente von Informations- und Kommunikationstechnologien eingezogen, fremdsprachige Begriffe in Arbeit und Alltag nehmen exponentiell zu – ob sie berechtigt sind oder nicht, ist für die Beherrschung vieler praktischer Situationen gar nicht mehr relevant. Die Vernetzung von Tätigkeiten nimmt zu und damit die Notwendigkeit, effizient zu kommunizieren. Es sind fachliche, methodisch, soziale und personale Kompetenzbausteine, die in ihrer Verflechtung die Handlungskompetenz ausmachen. Die Aufgabe bleibt, wie diese Erweiterung von Grundbildung angemessen umgesetzt und operationalisiert werden kann.

Unter den Hauptgesichtspunkten der von der Europäischen Kommission formulierten Leitlinien der Beschäftigungspolitik – Beschäftigungsfähigkeit, Flexibilität, Unternehmergeist und Chancengleichheit – sollte auch die tätigkeitsorientierte Grundbildung ihre Problemfelder und Aufgaben weiter präzisieren und ausweiten. Was könnte ein elementarer Wissens- und Könnenskatalog für

den Umgang mit dem Computer sein – natürlich bezogen auf jeweils konkrete Tätigkeiten? Welche englischen Begriffe sollte man lesen, schreiben und verstehen können – wieder an Tätigkeiten gebunden und sich mit verändernden Tätigkeiten immer weiter ändernd? Berufsorientierte Grundbildung wird auf diese Weise selbst in höchstem Maße flexibel und nicht in starre curriculare Formen zu gießen sein.

Literatur

Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten". Frankfurt/M.: DIE

EU-Memorandum über Lebenslanges Lernen (30. 10. 2000): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel

Teil 2
Berufsfeldbezogene Anforderungen, Kompetenzen und Fördermöglichkeiten

Monika Tröster

Ein vernetztes Konzept in der berufsorientierten Grundbildung

Da eine berufsorientierte Grundbildung erst im Entstehen ist, kann noch kein profilierter Bereich ausgemacht und vorgestellt werden. Alphabetisierung und Grundbildung sind traditionell in der allgemeinen Erwachsenenbildung verankert und in der beruflichen Bildung – bisher – nur partiell ein Thema. Die Ursachen dafür sind unterschiedlich und vielfältig. Zwar gibt es vereinzelt interessante Ansätze und Projektbeispiele oder Maßnahmen, aber ein besteht noch kein gemeinsamer Konsens über Begrifflichkeiten, Inhalte, Ziele und Verbünde. Wenn jetzt eine deutliche Verlagerung zu einer „berufsorientierten Grundbildung" auszumachen ist, muss das im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen und technologischer Innovationen gesehen werden. Zum einen wird die berufliche Qualifizierung immer wichtiger, zum anderen gibt es eine immer größer werdende Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener mit unzureichenden Fertigkeiten und Qualifikationen.

Die Ergebnisse der Pisa-Studie werden auch im Kontext der beruflichen Bildung diskutiert. „Handwerkszeug – Pisa ist überall" lautet die Überschrift eines Artikels, in dem der Ausbildungsleiter überbetrieblicher Ausbildungszentren des Verbandes Druck und Medien Bayern beklagt, dass die „Lebenstüchtigkeit" von Auszubildenden abnimmt, doch gerade die sei in der Berufsausbildung gefordert (Süddeutsche Zeitung vom 20.02.2002). Weiterhin werden sprachliche Defizite kritisiert: Komplexe Anweisungen aus Berufsfeldern werden kaum verstanden und können somit nicht in Handlungen umgesetzt werden. Festgestellt wird, dass seitens der Arbeitsämter zwar Angebote gemacht werden, da sie aber mit Kosten verbunden sind, erfolgt häufig ein Abschieben auf die Berufsschulen, die damit jedoch meistens überfordert sind.

Die im DIE-Projekt „Berufsorientierte Grundbildung" entwickelten Konzepte setzen genau an diesen kritischen Punkten an. Die Intention besteht darin, die – besonders im beruflichen Kontext geforderte – Handlungskompetenz mit der ebenfalls notwendigen Persönlichkeitsentfaltung zu verknüpfen und so Menschen darin zu unterstützen, ihre Lebensgestaltung besser meistern zu können. Eine neue Qualität in der Arbeit wird dadurch erreicht, dass konsequent ein praxisnaher und ein personenzentierter Ansatz verfolgt wird. In diesem Rahmen wird der Reflexi-

onsprozess ständig gefördert, was zur Übernahme von Eigenverantwortung beiträgt. Durch die Einschätzungen und Bewertungen, die von Lehrenden und Lernenden vorgenommen werden, können jeweils die nächsten Schritte festgelegt werden.

Bei der Konzeptentwicklung galt es, höchst unterschiedliche Gegebenheiten, Besonderheiten und Entwicklungen zu berücksichtigen, denn Grundbildung ist ein Querschnittthema und berührt viele Ebenen. Die Herausforderung bestand darin, einen möglichst hohen Grad sowohl an Konkretion als auch an Transfermöglichkeit zu erreichen, denn die Zielvorstellung war, eine breite Einsetzbarkeit für all die vielfältigen Bereiche, Felder und Maßnahmen zu ermöglichen. Weitere Kriterien waren, gleichermaßen etwas für die Mitarbeiter/innen und auch für die Teilnehmenden zu schaffen, da „gemeinsames Lernen" eine zentrale Rolle in der Grundbildungsarbeit einnimmt. Schließlich sei noch darauf verwiesen, dass das Prinzip der Einfachheit angestrebt wurde; die Darstellung komplexer Lernprozesse wird mit Hilfe eines Modells (Anforderungsmodell) veranschaulicht und gleichzeitig vereinfacht, indem wesentliche Eckpunkte als Strukturierungshilfe dienen**.**

Bedingt durch die Vielfalt des Feldes (unterschiedliche Maßnahmetypen, unterschiedliche Träger, unterschiedlicher Zeitrahmen, unterschiedliche Zielstellungen, unterschiedliche Finanzierungsmodelle etc.) leitete sich ab, konsequent einzelne Elemente bzw. Module zu konzipieren, die den Mitarbeiter/innen in unterschiedlichen Arbeitsbereichen einen flexiblen und individuellen Einsatz ermöglichen. Die konzeptuellen Elemente gestatten offene Einstiege, sind miteinander zu kombinieren und unterstützen einen dynamischen Prozess.

Bei der Konzeption/Entwicklung wurden verschiedene Faktoren berücksichtigt und verschiedene Diskussionsstränge aufgegriffen. Es erfolgte

- eine Orientierung an Erfahrungen aus der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Bildung,
- ein Aufgreifen der Diskussionen zum Wandel der Lehr-/Lernkultur,
- eine Berücksichtigung von Elementen der Lernberatung und des personenbezogenen Arbeitens,
- ein Umsetzen der berufsfeldspezifischen Anforderungen,
- eine Entwicklung von Förderbausteinen,
- eine Vorbereitung auf Prüfungen und das Erreichen von Abschlüssen.

Als Grundvoraussetzungen der Konzepte sind *Dialog und Reflexion* hervorzuheben. Bei dem Dialog sind zwei Ebenen von Bedeutung:

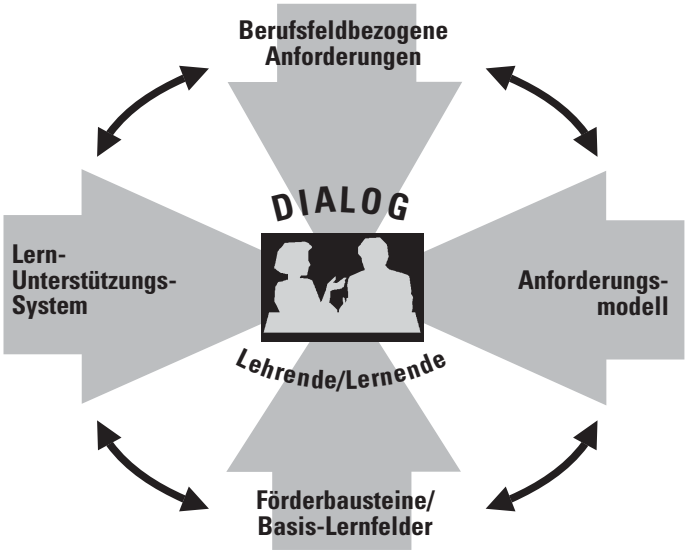
- Der Dialog zwischen den Mitarbeiter/innen (Lehrende/Ausbildende) kann nicht als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt werden. Es bedarf

gemeinsamer Zielstellungen und Interessen, aber auch entsprechender institutioneller Rahmenbedingungen. Wenn es gelingt, dass Lehrende und Ausbildende aus unterschiedlichen Bereichen und Berufsfeldern interdisziplinär arbeiten und einen Dialog aufnehmen, können gemeinsam und zielgerichtet Aufgaben und Vorhaben angegangen werden, die die Arbeitssituation insgesamt verbessern, und zwar sowohl für die Lehrenden und Ausbildenden als auch für die Teilnehmenden/Auszubildenden.

– Der Dialog zwischen Lehrenden/Ausbildenden und den Lernenden hat in der aktuellen Lehr-/Lerndiskussion oder der „neuen Lernkultur" einen besonderen Stellenwert, wobei u. a. die sich verändernde Rolle bzw. Aufgabe der Lehrenden von Interesse ist. Das dialogische Prinzip steht für gemeinsame bzw. wechselseitige Lern- und Entwicklungsprozesse.

Das vernetzte Konzept in der berufsorientierten Grundbildung besteht aus vier Elementen:

DIE-Projekt „Berufsorientierte Alphabetisierung/Grundbildung"
Vernetzte Modelle und Konzepte



Die Entwicklung der Konzepte und Modelle erfolgte in Kooperation mit dem Rotkreuz-Institut BBW gGmbH, Berlin, der Sonderpädagogischen Berufsschule Theodor Hoppe im BBW im Oberlinhaus gGmbH, Potsdam, und dem Technologie- und Berufsbildungszentrum (tbz), Leipzig.

– *Anforderungsmodell*

Es wurde ein Modell von Anforderungen an die Lern- und Handlungskompetenz entwickelt, das als förderdiagnostisches Instrument genutzt werden kann. Indem man sich an drei vorgegebenen Eckpunkten orientiert, kann der individuelle Förderbedarf für einzelne Teilnehmende – zum Beispiel bezogen auf die Anforderungen in einem Berufsfeld – ermittelt werden. Nicht nur der Wissensstand kann festgestellt werden, sondern man erhält auch Aufschluss über vorhandene – oder fehlende – Basiskompetenzen.

– *Anforderungsschwerpunkte in den Berufsfeldern*

Im Dialog mit Mitarbeiter/innen (Lehrende, Ausbildende, Meister) aus den jeweiligen Berufsfeldern sind in einem intensiven Arbeitsprozess „berufsfeldbezogene Anforderungen" formuliert worden (z. B. Hauswirtschaft, Textilreinigung). Die Schwerpunkte beschreiben die grundlegenden Qualifikationsanforderungen an die einzelnen Teilnehmenden in ihren Berufsfeldern, und zwar sowohl berufsübergreifend als auch berufsspezifisch. Für das ausbildende und lehrende Personal bilden sie einen wichtigen Orientierungsrahmen bei der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen.

– *Förderbausteine*

Es handelt sich dabei um Leitfäden mit einer Kurzbeschreibung der Inhalte und Ziele sowie einer Methodenauswahl. Sie dienen Lehrenden und Ausbildenden als Orientierungshilfe und bilden u. a. eine Basis für den zielgerichteten Dialog zwischen den Lehrenden und dem Fachpersonal in den jeweiligen Berufsfeldern.

Die in diesem Band vorgestellten Förderbausteine sind:

- Lesen/Schreiben/Kommunikation
- Maße/Zahlen/Einheiten
- Zeitplanung/Zeitorganisation
- Strukturierung von Arbeitsabläufen
- Entwicklung eines Lernleitfadens
- Lernen lernen – Vermittlung von Grundlagen zum Thema Lernen.

– *Lernunterstützungssystem*

Bei der Umsetzung von Lern- und Förderangeboten ist das Lernunterstützungssystem ein wichtiges Instrumentarium. Es ist ein personenzentriertes, methodisch-didaktisches Angebot von Unterstützungsmaßnahmen zum Erreichen von persönlichen und Ausbildungszielen. Das Lernunterstützungssystem flankiert die bisher aufgeführten Elemente und besteht aus Erstgespräch, Lernberatung und Lernleitfaden. Wenn es darum geht, die Teilnehmenden beim Lernen zu unterstützen und zu begleiten, ist der Dialog eine entscheidende Vorausset-

zung. Im Dialog wird Raum geschaffen zur Reflexion bestehender Lernmuster und Lernziele. Das ist die Basis einer zielgerichteten und handlungsorientierten Planung und Gestaltung des persönlichen Lernweges.

Im Verlauf der Entwicklungsarbeit und bei der Evaluation ist deutlich geworden, wie sehr die einzelnen Elemente miteinander verbunden und aufeinander bezogen sind – ohne jedoch ein geschlossenes System zu sein. Es ist vielmehr so, dass die konzeptionellen Elemente einen Bezugsrahmen bieten. Sie erlauben an unterschiedlichen Stellen Einstiegs- oder Anknüpfungsmöglichkeiten – und eine schrittweise Ausweitung entsprechend den jeweiligen Gegebenheiten vor Ort.

Die bisherigen Umsetzungserfahrungen belegen eindrucksvoll, das die entwickelten konzeptionellen Elemente eine bedeutende Hilfestellung für Lehrende und Ausbildende sind. Besonders geschätzt wird, dass sie sowohl offen als auch konkret sind:

Konkret in dem Sinne, dass sie

- wichtige Eckdaten enthalten und somit einen Bezugsrahmen bieten,
- sowohl für die Lehrenden/Ausbildenden als auch für die Lernenden die Transparenz erhöhen,
- Anregungen (z. T. in Form von Fragenkatalogen oder Checklisten) beinhalten, um den Praxisalltag besser zu bewältigen,
- Instrumente enthalten, den individuellen Förder-/Unterstützungsbedarf zu diagnostizieren.

Offen in dem Sinne, dass sie

- kein kompaktes, geschlossenes oder lineares System bilden, sondern als Bezugsrahmen Gestaltungsräume eröffnen – also dynamisch sind,
- einzeln anwendbar sind (z. B. nicht eng an bestimmte Maßnahmen gebunden),
- dynamische Entwicklungen/Prozesse ermöglichen bzw. initiieren.

Aufgrund der gewonnenen Erfahrungen in höchst unterschiedlichen Arbeitskontexten ist ein hoher Transfergehalt festzustellen, die Instrumente bedeuten für eine Vielzahl von Maßnahmen eine Hilfestellung.

Adelgard Steindl

Ein Modell für die berufsorientierte Grundbildung

Berufsbezogene Anforderungen definieren und Lernkompetenz entwickeln

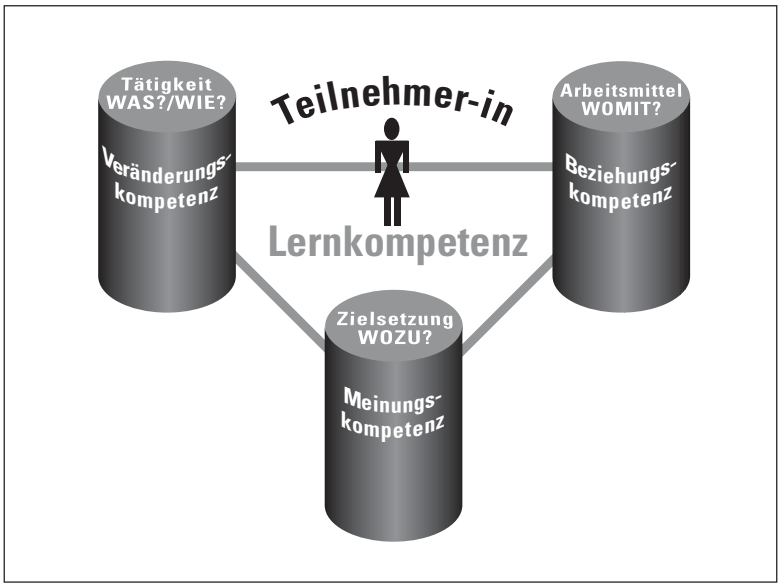
Überall dort, wo es um Lehren und Lernen im Bereich der beruflichen Alphabetisierung/Grundbildung geht, gibt es konkurrierende Auffassungen über einzuschlagende Lernwege: Entweder vertritt man die Auffassung, dass zuerst Lesen und Schreiben gelernt werden muss, um überhaupt eine Berufsausbildung zu ermöglichen; oder man vertritt den Ansatz, dass zuerst die Persönlichkeit stabilisiert und gefördert werden muss, dann kann der Schritt zur Berufsausbildung erfolgen. Selten geht es um Lernkonzepte, die Nicht-Lesern und -Schreibern einen Berufsabschluss ermöglichen.

Das von uns entwickelte „Anforderungsmodell" ist der Versuch, eine Verbindung des in der beruflichen Bildung geforderten Lernens von fachlichen Zielen und Inhalten mit der ebenso geforderten Beziehungs-, Veränderungs- und Meinungskompetenz zu schaffen.[1] Damit wendet sich das Konzept gegen die noch vielerorts in berufsbildenden Einrichtungen herrschende Auffassung, dass Förderung ‚Nachhilfe' im jeweiligen Fach bedeute.

Die gedankliche Basis des „Anforderungsmodells" heißt: Fachliches Lernen findet nicht neben, sondern gleichzeitig mit methodisch-strategischem, sozial-kommunikativem, selbsterfahrendem und selbstbeurteilendem Lernen statt. Regelmäßige Reflexionen mit Teilnehmenden zeigen, dass die enge Verzahnung von berufsfeldbezogenen Inhalten und den persönlichen Ziel- und Wunschvorstellungen beim Lesen- und beim Schreibenlernen ein wichtiger Motor ist. Um diese Verbindung wirksam zu machen, um im Sinne des Teilnehmenden effektiv zu arbeiten, reichen Beratungsgespräche als „Steuerungsinstrument" nicht aus. Auf der Suche nach einem zielgerichteten Instrument ist das Anforderungsmodell entstanden. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Berufsbildungswerks Rotkreuz-Instituts im DRK Berlin gGmbH[2] haben in Kooperation mit dem DIE-Projekt „Berufliche Alphabetisierung/Grundbildung" dieses Modell entwickelt.

Eckpunkte des Anforderungsmodells

Im Zentrum der inhaltlichen, organisatorischen und methodischen Überlegungen und Angebotsmöglichkeiten steht der Teilnehmer/die Teilnehmerin. Die wichtigsten Eckpunkte eines personenzentrierten Förderangebots sind einfach und dennoch im Rahmen der Ausbildung von zentraler Bedeutung.



Das Anforderungsmodell

Es geht um die jeweilige Tätigkeit, die der oder die Auszubildende auszuführen hat:

- Was habe ich zu tun?
- Wie habe ich dies zu tun?
- Habe ich eine Vorstellung von dieser Tätigkeit?
  Daraus ergibt sich als nächstes die Frage, welches Arbeitsmittel/Handwerkszeug benötigt wird, um diese Tätigkeit auszuführen:
- Womit tue ich was?
  Und schließlich folgt die Frage nach dem Sinn, nach dem Ziel dieser Tätigkeit:
- Wozu mache ich was und womit?

Diese drei Eckpunkte sind ein dynamisches Gefüge, sie stehen miteinander in Beziehung. Teilnehmenden bereitet es häufig erhebliche Proble-

me, Arbeitsmittel bezogen auf eine Aufgabe – ein Ziel – fachgerecht auszuwählen. Dass eine Schere zum Schneiden von feinen Speckwürfeln nicht geeignet ist, kann nicht einfach vorausgesetzt werden, wie ein Fall aus dem Berufsfeld Hauswirtschaft zeigte. Wie dieses Handwerkszeug benutzt wird, dass die Tätigkeit des Schneidens mit einem entsprechenden Messer auszuführen ist, dass der Vorgang des Ausführens einzelner Schritte bedarf und auf das Ziel hin genau abgestimmt sein muss, ist für viele Teilnehmende ein komplexer Lernvorgang.

Kompetenzen als Wegweiser

Das fachliche Anforderungsmodell wirft die Frage auf: Welche Kompetenzen muss ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin mitbringen, um sich in diesem Modell zurechtfinden zu können? Der Lernbegriff, der sich sowohl an der Zielvorgabe des zu erlernenden Berufes als auch an der persönlichen Ausgangssituation orientiert, ist bestimmend für die Ausrichtung des inhaltlich-methodischen Weges. Ziel des Weges sind die weitgehende Stabilisierung von selbstbestimmtem Lernen und die Übernahme von Eigenverantwortung. In diesem Kontext werden die Kompetenzen definiert, die zur Orientierung in diesem Modell nötig sind:

- **Veränderungskompetenz**
  Die Voraussetzungen, die der Teilnehmende mitbringt, um sich auf unterschiedliche und sich verändernde Anforderungen/Tätigkeiten im Arbeitsprozess einzulassen, sind Basis für die Fähigkeit, der jeweiligen Anforderung entsprechend eine Grundhaltung für Wechsel und Veränderung aufzubauen.
- **Beziehungskompetenz**
  Die Fähigkeit, das Arbeitsmittel sachgerecht auszuwählen, das für die Tätigkeit angemessen ist, muss erworben werden (Beispiel: Schinkenschneiden mit der Schere). Es geht darum, sich den sachgerechten Gebrauch ‚zu eigen zu machen' bzw. eine Beziehung zu dem Arbeitsmittel herzustellen.
- **Meinungskompetenz**
  Bezogen auf das angestrebte Ziel geht es darum, dass der Teilnehmer/die Teilnehmerin Position beziehen lernt und eine Haltung zum geleisteten Arbeitsvorgang entwickeln kann. Damit ist eng verbunden die Fähigkeit zur Übernahme von Selbstverantwortung für die Qualität des entstandenen Produkts.
- **Lernkompetenz**
  Schließlich entscheidet die Fähigkeit des Teilnehmenden, diese drei unterschiedlichen Anforderungen in einem Arbeitsprozess zu verbin-

den und dazu die geeigneten Lerntechniken der Selbstorganisation zu beherrschen und anwenden zu können, über die Qualität des Gesamtprozesses.

Das Anforderungsmodell als didaktisches und förderdiagnostisches Instrument

Der Nutzen für Lehrende und Lernende ergibt sich daraus, dass das Modell immer eine Strukturierungshilfe im Lehr-/Lernprozess ist. Es ist einerseits ein didaktisches Modell, dessen übersichtliche, reduzierte Struktur vielfältige Möglichkeiten eröffnet, und es bietet die Möglichkeit, mit den Teilnehmenden

- in den Lerndialog zu kommen,
- die Anforderungen des Berufsfeldes personenbezogen und kleinschrittig zu bearbeiten,
- Lernschritte/Lernergebnisse zu reflektieren,
- einen Rahmen zum selbstgesteuerten Lernen zu entwickeln.

Andererseits ist das Modell ein förderdiagnostisches Instrument, das es ermöglicht,

- den berufsfeldbezogenen Lernstand im Dialog mit den Teilnehmenden zu erfahren,
- den jeweils nächsten Schritt im Lernprozess zu beraten, inhaltlich, methodisch, organisatorisch einzugrenzen und Verabredungen zur Umsetzung zu treffen,
- einen Beratungsrahmen zu schaffen; auf der Basis von Dialog und Reflexion können verabredete und eingeleitete Lernschritte (weiter) entwickelt werden.

Die Anforderungsschwerpunkte der Berufsfelder

Im Dialog mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aller im BBW Rotkreuz-Institut angebotenen Berufsfelder (s. Kasten) sind in einem fast zweijährigen Prozess Anforderungsschwerpunkte entstanden.

Berufsfelder
- Ausbildungsberufe

Metalltechnik
- Konstruktionsmechaniker/in Fachrichtung Ausrüstungstechnik
- Metallbearbeiter/in
- Werkzeugmaschinenspaner/in Fachrichtung Drehen
- Zerspanungsmechaniker/in Fachrichtung Drehtechnik

Farbtechnik und Raumgestaltung
- Maler/in und Lackierer/in (Fahrzeuglackierer/in)
- Lackierer/in (keine neuen Ausbildungsverträge nach dem 31.07.99)

Ernährung und Hauswirtschaft
- Hauswirtschafter/in
- Hauswirtschaftshelfer/in

Agrarwirtschaft
- Fachwerker/in im Gartenbau Fachrichtung Zierpflanzenbau
- Gärtner/in Fachrichtung Zierpflanzenbau

Sonstige
- Textilreiniger/in

(aus: BBW RKI gGmbH – Informationen 2001-04)

Die Anforderungsschwerpunkte beschreiben die grundlegenden Anforderungen an die einzelnen Teilnehmenden in ihrem Berufsfeld. Gleichzeitig bieten sie einen Orientierungsrahmen für das lehrende und ausbildende Personal und sind die Basis für alle individuellen zusätzlichen Förderangebote. Damit wird ein Bezugsrahmen zwischen fachlichem und personenbezogenem Lernen geschaffen.

Eine Zusammenschau der Anforderungsschwerpunkte der Berufsfelder lässt Gemeinsamkeiten, Überschneidungen und auch Berufsfeldspezifisches deutlich werden. Ergebnis dieser Zusammenschau ist die Unterscheidung in berufsfeldübergreifende und berufsfeldspezifische Anforderungsschwerpunkte

Berufsfeldübergreifende Anforderungen
Wie richte ich meinen Arbeitsplatz ein? Wozu brauche ich welche Arbeitsmittel? Welche Schritte gehören zu meiner Aufgaben? In welcher Reihenfolge müssen sie bearbeitet werden? Mit welchem Arbeitsschritt fange ich an? Wie teile ich meine Zeit für die Arbeitsschritte ein? Wann ist eine Arbeit beendet?
Wie überprüfe und bewerte ich die Qualität meiner Arbeitsergebnisse? Wie kann ich sie gegebenenfalls verbessern Wofür trage ich selbst die Verantwortung?
Wie eigne ich mir den Inhalt von Fachbegriffen, -texten und -fragen an? Wie bringe ich sie in meine Sprache?
Wie kann ich Zahlen und Größenordnungen einschätzen und benutzen?
Welche Bestimmungen zum Arbeitsschutz und zum Umweltschutz muss ich beachten?
Wo und wie informiere ich mich? Bei wem kann ich mir Hilfe holen?
Was muss ich beachten, wenn ich mit anderen zusammenarbeite (Teamentwicklung)?

Spezifische Anforderungsschwerpunkte im Berufsfeld Agrarwirtschaft
Wie gehe ich fach- und sachgerecht mit den unterschiedlichen Pflanzenkulturen, Maschinen, Geräten und Betriebsmitteln um?
Wie führe ich Kostenkalkulationen durch (Teilkosten- und Vollkostenrechnungen zur Bestimmung von Kulturkosten u. a.)?
Wie kann ich Mengen, Maße, Flächen und Gewichte einschätzen und meine Schätzergebnisse umsetzen?
Wie führe ich ein Kundengespräch? Wie berate ich Kunden (Pflanzenverwendung, Pflege u. a.)?

Spezifische Anforderungsschwerpunkte im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft
Wie gehe ich fach- und sachgerecht um mit - der Beschaffenheit von Lebensmitteln? - der Pflege von Textilien? - dem Einsatz von Reinigungs- und Pflegemitteln? - dem Einsatz von Maschinen?
Wie kann ich den Ablauf von Tätigkeiten ineinandergreifend planen und organisieren („schachteln")?
Wie kann ich Mengen, Maße und Gewichte einschätzen und benutzen?
Wie plane und organisiere ich den Einkauf (Vorratshaltung, Angebote, Nutzung von Verkehrsmitteln u. a.)?
Wie plane und organisiere ich eine sachgemäße Ernährung in spezifischen Lebenssituationen?
Wie führe ich Gespräche mit betreuten Personen und Mitarbeitern?

Spezifische Anforderungsschwerpunkte im Berufsfeld Farbtechnik und Raumgestaltung (Fachrichtung Autolackiererei)
Wie gehe ich fach- und sachgerecht mit der unterschiedlichen Beschaffenheit von Werkzeugen, Lacken und Hilfsmitteln um?
Welches Handwerkszeug nehme ich für welche Arbeiten (Farbdüsen u. a.)?
Wie kann ich Mengen für die Farbeinstellungen einschätzen und benutzen (Umgehen mit technischen Merkblättern)?
Wie nehme ich den Auftrag von Kunden entgegen (Protokoll zur Auftragsannahme)? Wie berate ich Kunden (Angebotserstellung)?

Spezifische Anforderungsschwerpunkte im Berufsfeld Metall
Wie gehe ich fach- und sachgerecht mit der unterschiedlichen Beschaffenheit von Werkstoffen, Werkzeugen und Maschinen um?
Wie kann ich Stückzahlen, Maße und Toleranzen schätzen und benutzen?
Wie nutze ich eine technische Zeichnung für die Fertigung?
Wie arbeite ich kunden- und auftragsorientiert (Kundenwünsche, Kundenvorgaben)?
Wie arbeite ich kostengünstig (so genau wie nötig, aber nicht so genau wie möglich)?

Spezifische Anforderungsschwerpunkte im Berufsfeld Textilreinigung
Wie gehe ich fach- und sachgerecht mit der unterschiedlichen Beschaffenheit von Textilien und der Wirkungsweise von Reinigungsmitteln um?
Wie sortiere ich fach- und sachgerecht Textilgut zur Nass-/Trockenreinigung und für den Finish-Bereich (Bügeln, Mangeln, Pressen)?
Wie kann ich Mengen, Maße und Gewichte einschätzen und benutzen (Flotten-/Füllverhältnisse)?
Wie führe ich ein Kundengespräch (Auftragsannahme und Beratung)?

Im Folgenden soll die Funktionsweise des Anforderungsmodells als Strukturierungshilfe an einem konkreten Beispiel dargestellt werden: Es geht um das Berufsfeld Lackiererei, *Tätigkeit: Blechplatte schleifen.*

Welches Handwerkszeug?	**Wie hast Du das gemacht?**
Hammer ?	1. Der Meister holt einen Hammer und schlägt eine Beule in die Blechplatte.
Polyesterspachtel	2. Erst muss die Beule geschliffen werden. Dann wird Polyesterspachtel aufgetragen. Das wird mit Japanspachtel aufgetragen. Der Polyesterspachtel muss mit Härter gemischt werden. 5 Minuten antrocknen.
Feinspachtel Härter mit 3% gemischt	3. Jetzt wird der Polyesterspachtel mit 80er oder 100er Schleifpapier geschliffen. Jetzt wird kontrolliert, ob die Arbeit o.k. ist. Wenn nicht, wird Feinspachtel mit Japanspachtel aufgetragen. Der Feinspachtel wird mit Härter gemischt. Er muss 5 Minuten antrocknen.
Japanspachtel	4. Zuerst wird mit Siliconentferner und dann mit Staubbindetuch sauber gemacht. Jetzt wird mit PKW-Grundfüller lackiert. Jetzt ca. 10-20 Minuten trocknen.
Schleifklotz Schleifpapier	5. Nassschleifen mit 400er oder 600er oder 800er oder 1000er Schleifpapier. Durch das Nassschleifen wird das Blech glatt.
	6. Farbe auftragen (rot). Mischung 2:1. (Erst die Farbe, dann MS-Härter, Einstellzusatz).
	7. Jetzt wird die Farbe auf die Blechplatte aufgetragen. Trockenzeit ca. 20-30 Min. Jetzt wird Klarlack auf die Blechplatte aufgetragen.

Wozu?

Wozu oder mit welchem Ziel hast du die Arbeit durchgeführt?
(Lass dir Zeit, darüber nachzudenken und schreibe es dann auf.)

Antwort des Teilnehmers:
Die Arbeit muss sauber sein.
Die Lackierung muss sauber sein.
Der Prüfer kontrolliert genau die Lackierung und die Sauberkeit.

Kannst du beschreiben, was du bei dieser Arbeit für deinen Beruf gelernt hast?

Ich habe gelernt, wie die Spachtelmasse gemischt und richtig gezogen wird.

Lernziele in diesem Prozess sind:

- Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit,
- fachliche Abläufe sowie die entsprechenden Tätigkeiten und die Anwendung der Arbeitsmittel strukturieren können,
- vollzogene Handlungen reflektieren und die vorhandene Handlungskompetenz erweitern können,
- die Qualität der geleisteten Arbeit einschätzen und steigern können
- die Reflexion der oben genannten Lernziele im Dialog gestalten können.

Der Teilnehmer U. befindet sich im 3. Ausbildungshalbjahr im Berufsfeld Lackiererei. Seit einem halben Jahr nimmt U. regelmäßig am Förderangebot Lesen, Schreiben, Kommunikation teil (s. Beitrag „Förderbausteine ...“, Seite 101). Es fällt ihm schwer, Fachtexte sinnerfassend zu lesen, und er hat erhebliche Artikulationsprobleme. Es scheint so, als schütze er sich vor den gestellten Anforderungen mit besonders ‚breiiger', wenig artikulierter und unstrukturierter Sprache. Seine Buchstabenkenntnisse sind lückenhaft. Die Laut-/Buchstabenzuordnung hat er nicht gelernt, die Arbeit daran belegt er mit viel Widerstand („Kinderkram“). Dennoch nimmt er das Angebot äußerst ernst: Er ist auffallend pünktlich, und er hat immer seine Fachunterlagen und sein Schreibzeug dabei. Nach einigen Monaten wird – bezogen auf seine Arbeitsergebnisse – eine positive Tendenz sichtbar, denn er beginnt, sein Fachbuch anzusehen, darin zu blättern und zu suchen.

Mein Ansatzpunkt für die Entwicklung des Lese-/Schreibprozesses ist die hohe Motivation, mit der er seine berufliche Ausbildung verfolgt. Die Arbeit in der Werkstatt macht ihm Spaß. Er versucht den Anforderungen nachzukommen. Große Probleme hat er beim Schreiben des Berichtsheftes und beim Lesen von Fachtexten, was sich insbesondere in der Berufsschule zeigt.

Beim Einsatz des Anforderungsmodells wird deutlich, dass die drei Eckpunkte eine Strukturierungshilfe beim Lese-/Schreibvorgang und bei der Strukturierung und Reflexion der stattgefundenen Arbeitsabläufe bieten. Die Anforderungsschwerpunkte aus dem Berufsfeld definieren den Orientierungsrahmen für das Förderangebot: U. beschreibt seine Arbeitsaufgabe „Blechplatte schleifen“. Als Reflexionsmethode zur nachträglichen Erarbeitung des in der Werkstatt vollzogenen Prozesses benutzen wir die Meta-Plan-Methode. Die Kärtchen entlasten ihn von der Angst, lange Texte schreiben zu müssen und viele Fehler in Rechtschreibung und Grammatik zu machen. Die Arbeitsfragen sind:

- Welches Handwerkszeug habe ich benutzt?
- Wie habe ich meine Arbeit gemacht?
- Wozu habe ich das Ganze gemacht? Was habe ich gelernt?

U. bearbeitet rasch und zielgerichtet die Frage nach dem benutzten Handwerkszeug. Die Bedeutung jedes in diesem Arbeitsprozess verwendeten Handwerkszeuges erfährt eine entsprechende Wertung durch die Auswahl eines eigenen Kärtchens. Auch bei dem sich anschließenden Reflexionsprozess, der mit meiner Bitte beginnt, U. möge mir als fachfremder Person das Aussehen und die Bedeutung einzelner Spachtel erklären, erweist sich diese Methode als förderlich. Die Kärtchen mit jeweils einem Begriff verlangsamen und präzisieren Denkvorgänge von halbautomatisierten Handlungen. Es entwickelt sich ein Gespräch. U. spürt, dass hinter meinen Fragen wirkliche Unkenntnis im Hinblick auf sein Berufsfeld steht. Er erklärt flüssig mit zunehmender Sicherheit und spricht deutlich. Dann schreibt er die gemeinsam korrigierten Wörter in den PC. Es folgt der Versuch, die Bezeichnungen für die Werkzeuge in der Reihenfolge der Benutzung anzuordnen (s. Abb., S. 54). Beim Anordnen denkt er laut: ,,Hammer, hab' ich den gebraucht?" Schließlich stellt er fest, dass der Ausbilder diesen benutzte – er selbst jedoch für den Vorgang des ‚Schleifens' keinen Hammer gebraucht hat.

Zu der Frage: „Wie habe ich meine Arbeit gemacht?" schreibt U. ohne meine Aufforderung zügig den gesamten Arbeitsablauf – so wie er ihn verinnerlicht hat – auf die einzelnen Kärtchen (s. Abb., S. 54). Er liest mir seinen handschriftlichen Text vor. Er fragt mich immer wieder: „Haben Sie es kapiert?" Wir bearbeiten seinen Text gemeinsam und schreiben am PC. Bei dieser Tätigkeit stelle ich fest, dass U. die S-Laute nicht kennt. Er versucht dies nicht mehr – wie zu Beginn unserer Arbeit – zu vertuschen oder mit zögerlichen Korrekturversuchen wie „ist mir egal" zu kommentieren. Im Gegenteil, er fragt mich: „Wie heißt der (Buchstabe) da?" Für mich ist dies ein Zeichen gewachsenen Selbstbewusstseins, das es ihm ermöglicht, Fragen stellen zu können und sich mit seinen Schreibproblemen auseinander zu setzen.

Selbstbewertung ist U. fremd. Aber er weiß, was der Prüfer will: „Der Prüfer kontrolliert genau die Lackierung und die Sauberkeit." Die Weiterentwicklung seiner Fähigkeit, die Qualität der Arbeit selbst überprüfen und im Vergleich zu den Vorgaben messen und auch sichern zu können, halte ich für einen wichtigen nächsten Schritt, der im Rahmen des Förderbausteins Lesen/Schreiben/Kommunikation weiter verfolgt werden sollte. Hier kommt der Reflexionsfähigkeit mit dem Ziel, die Handlungskompetenz zu stärken, eine besondere Bedeutung zu. Impulsfragen, die weiter bearbeitet wurden, sind:

„Was habe ich für Arbeitsschritte durchgeführt?"

„Was ist mir gelungen?"

„Was habe ich gelernt?“
„Was fehlt mir noch?“

Mit dem Ausbilder wurde die Vereinbarung getroffen, dass die in der Werkstatt vollzogenen Arbeitsabläufe Reflexionsgrundlage für das Förderangebot sind. Der Ausbilder betonte, dass ihm an diesem Beispiel deutlich werde, wie nützlich der geregelte Austausch zwischen lehrendem und ausbildendem Personal ist, der häufig vernachlässigt wird.

Mein Fazit

Mir ist an diesem Beispiel wieder einmal deutlich geworden, wie sehr sich diese Methode als lernfördernd erweist und dass sie dazu beiträgt, die Kommunikation zwischen dem lehrenden und dem ausbildenden Personal zu verbessern.

Anmerkungen

1 Diese verwendeten Kompetenzbegriffe, die mit dem zentralen Begriff ‚Lernkompetenz‘ zusammengefasst werden können, sind aus der Planungsarbeit der kaufmännischen Berufsschule in Apenrade/Dänemark (Aabenraa Business College) übernommen worden, die 1999 den Preis der Bertelsmann-Stiftung für innovative Berufsschulen bekommen hat.

2 Das BBW Rotkreuz-Institut ist eine Einrichtung der beruflichen und gesellschaftlichen Rehabilitation. Es steht jungen Erwachsenen offen, die wegen einer Behinderung oder drohenden Behinderung in ihrer beruflichen und sozialen Lernfähigkeit beeinträchtigt sind. Das pädagogisch orientierte Maßnahmeangebot und die begleitenden Hilfen dienen dem Ziel einer beruflichen Erstausbildung und einer möglichst umfassenden Stabilisierung der Persönlichkeit.

Thomas Waldstein

Das Schreiben, Lesen und Reden individuell begleiten und stärken

Das „Anforderungsmodell“ zeigt Wege auf, wie es gelingen kann, Teilnehmer im Reden und Schreiben über berufsbezogene Themen zu unterstützen. Am Beispiel meines Unterrichts möchte ich zeigen, dass sich das Modell sowohl als didaktisches als auch förderdiagnostisches Instrumentarium bewährt hat.

Ausbildungsfähige Analphabeten?

Die Lebensbewältigung der Teilnehmer, mit denen ich arbeite, ist durch Barrieren wie: „ich Kan nich Schreibe unt richtg lesn“ beeinflusst. Ihre Auseinandersetzung mit einer Gesellschaft, in der Lesen und Schreiben die Verständigungsbasis darstellen, ist massiv gestört.

Teilnehmer Kevin (Name geändert) verfügt über einen einfachen Wortschatz. Er bildet Sätze aus zwei, drei, vier Worten und spricht ihm unbekannte Ausdrücke undifferenziert nach. Seine Buchstabenkenntnisse sind lückenhaft. Auffällig ist sein Bemühen, vor dem Aufschreiben einzelner Wörter diese zu lautieren, um sich durch den Klang die Schreibweise zu erschließen. Er arbeitet gern am PC, ebenso wie Teilnehmer Patrick (Name geändert). Patrick versucht, seine großen Lese-/Schreibschwierigkeiten durch ein geschicktes Ausdrucksvermögen und einen relativ breiten Wortschatz zu kompensieren. Trotz der oben genannten grundsätzlichen Problematik habe ich – unterstützt durch die Arbeit auf Basis des Anforderungsmodells – gerade bei diesen beiden Teilnehmern Fähigkeiten kennen gelernt, die ich zunächst nicht vermutet hatte.

Blockaden durch Verständigung auflösen

„Aber ohne schreiben und so ...“ ist eine häufige Meinungsäußerung der Teilnehmer. Gibt es ein deutlicheres Signal für ihre verfestigte innere Blockade gegen das Schreiben? Alle Rhythmik des Vormachens, Mitmachens und Nachmachens hat mich als Lehrenden nicht weitergeführt. Ich brauchte Anknüpfungspunkte, Anlässe, die durch Gespräche mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern entstehen. Dies wiederum ist nur durch ein Kennenlernen der Persönlichkeiten und ihrer Interessen möglich. Es kommt nach meiner Erfahrung darauf an,

dass die so entdeckten Themen Begeisterung bei den Lernenden und Lehrenden wecken und man sich dadurch über die weitere Zusammenarbeit verständigen kann. Verständigung bedeutet, gemeinsam die nächsten Lernschritte herauszufinden und konkrete Verabredungen zu treffen.

Lernen mit dem Anforderungsmodell – „Wie heißen all die Dinger?"

Mit Hilfe der Struktur des Anforderungsmodells ist es den Teilnehmern Kevin und Patrick gelungen, ihnen bekannte Begriffe zu sammeln und sich neue zu erschließen, den Wortschatz zu erweitern und komplexe Verknüpfungen vorzunehmen. Beide Teilnehmer erstellen – in einem VW-Bus sitzend – mit sichtbarer Begeisterung schriftlich eine „Autoliste" und tauschen sich über die Funktion einzelner gefundener Begriffe des Armaturenbrettes aus. Oft wurde der Begriff umschrieben: „Das ist ´n Ding, mit dem man ...", „ach Mensch, en ..., na ...".

Das Sammeln der Begriffe, die Fülle dessen, was als vorhandenes Wissen mobilisiert werden kann, führt fast wie von selbst zum Beschreiben der Begriffe und zu möglichen Handlungskompetenzen, die mit dem Betätigen der Armaturen verbunden sind. Die drei Eckpunkte des Anforderungsmodells: „Womit?" (Begriffe der Autoliste), „Was?" (Tätigkeiten, Funktionsweise dieser Begriffe), „Wozu?" werden diese „Dinger" gebraucht, geben mir als Begleiter in diesem Prozess die Möglichkeit, vorhandenes Wissen auszuschöpfen, Kombinationsfähigkeiten zu erkennen (Was brauche ich in welcher Situation wozu?) und die Entwicklung von sprachlichen Zusammenhängen zu fördern. Die Vielzahl von „Dingern", deren genaue Bezeichnung und Verwendungsmöglichkeit es herauszufinden gilt, bietet mir die Möglichkeit, vorhandene Fähigkeiten weiterentwickeln zu helfen und die Teilnehmenden in ihrem vorhandenen Basiswissen zu stärken.

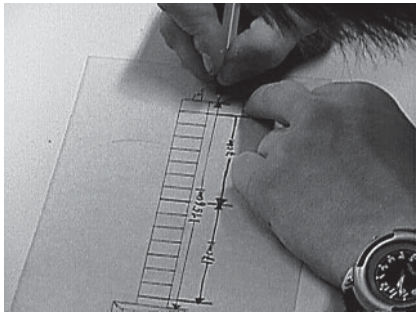
Die berufsbezogene Förderung mit dem Anforderungsmodell

Mit Hilfe des Anforderungsmodells gelingt es den Teilnehmern, sich in einer einfachen Struktur mitzuteilen – als Lernbegleiter erlebe ich die Nachwirkungen dieser Erfahrung. Kevin bestimmt eigenständig in den nachfolgenden Stunden ein berufsbezogenes Thema für die weitere Zusammenarbeit. Nach gewohntem Muster werden Begriffe in Wort und Schrift aufgearbeitet, Handlungskompetenzen formuliert, gedankliche Verknüpfungen hergestellt, das Vertrauen auf die eigenen Erfahrungen gefestigt, die Persönlichkeit gestärkt. Wieder kann an der Festigung schriftsprachlicher Fähigkeiten gearbeitet werden. Das „In-Sprache-Bringen" eigener Erfahrungen, das Aufschreiben dieser Erfahrungen wird mit sichtbar positiver und zielgerichteter Lernhaltung ausgeführt. Die häu-

fig mit Unlust belegten Aufgaben des Rechtschreibens bekommen einen anderen Stellenwert: Es scheint so, als ob das bewusstere Umgehen mit den Buchstaben, die Reihenfolge der Buchstaben und das Nachschlagen von einzelnen Begriffen den Teilnehmern großen Spaß macht.

Das Unerwartete und der eigene Weg des Lernens

Bei der Präsentation seiner Arbeit hat Kevin ein „Aha-Erlebnis". Er merkt, dass ihm die Struktur des Anforderungsmodells die Hilfe gibt, erfolgreich und im Zusammenhang über sein Ergebnis zu sprechen. Er spricht zu all den „Dingern" im zielorientierten Zusammenhang und beginnt, praktische Fähigkeiten zu reflektieren. Ein Ziel sollte es sein, die Gedanken und die Reflexion über die Gedanken schriftlich festzuhalten. Dies ist Kevin gelungen. Dieser Zeitpunkt ist einer der spannendsten: Beide Teilnehmer entfalteten Fähigkeiten, die ich nicht erwartet habe und die mir als Lehrendem Wege weisen, wie weitere Förderansätze aussehen können. Es werden z. B. Arbeiten in Form einer technischen Zeichnung mit einer Millimetergenauigkeit oder eine skizzenhafte Anleitung zur Durchführung einer praktischen Tätigkeit geliefert (siehe Foto). Die Ergebnisse zeigen deutlich, wie der Schüler mit Hilfe einer Struktur in der Lage ist, gedanklich seine Tätigkeiten zu durchdringen, und in welcher Form er diese der Umwelt mitteilen kann.



Der Teilnehmer geht seinen eigenen Weg und zeigt, dass er ein berufsbezogenes Thema gedanklich durchdringen kann. Die Wahl der Ausdrucksform bietet eine wichtige Hilfestellung für die den Lernprozess unterstützende Förderdiagnostik.

Zusammenfassung

Erste positive Erfahrungen mit dem Anforderungsmodell, sich eigene Lernwege zu erschließen, sind Ausgangspunkt für die weitere Anwendung des Modells in der berufsbezogenen Förderung. Beiden Teilnehmern gelingt es trotz ihrer gravierenden Lese-/Schreibprobleme, das Modell so zu nutzen, dass sie weitgehend eigenständig die Verknüpfung bekannter Begriffe vornehmen, ihren Wortschatz erweitern und sich hierzu Ausdrucksformen suchen können (Anfertigung einer Zeichnung), die ihnen in der Situation gemäß sind.

Die Beispiele verdeutlichen: Das Anforderungsmodell ermöglicht Nicht-Lesern/Schreibern, das vorhandene Basiswissen einzubringen, es zu differenzieren und gleichzeitig über die gegebene Struktur (die Eckpunkte) Ansätze eines komplexen Denkens zu entwickeln. Für die Arbeit mit derartigen Teilnehmern stellt das Anforderungsmodell ein unverzichtbares förderdiagnostisches Instrument dar.

Astrid Mersiowsky

Fördern von Sprech- und Schreibsituationen im Deutschunterricht

1. Der Personenkreis

Ich unterrichte Deutsch vorwiegend im gewerblichen Bereich der Berufsausbildung. Alle Teilnehmenden haben bei der Bearbeitung vorliegender Texte und bei der Anfertigung eigener Texte Probleme, analytisch-synthetisch zu arbeiten. Komplexe Aufgaben können nur mit Hilfestellung bearbeitet und gelöst werden. Bei schriftlichen Arbeiten wird viel Zeit benötigt, sie sind nur in kleinen Schritten und mit einfachem Wortschatz durchzuführen.

Mit dem Anforderungsmodell habe ich ein für meinen Unterricht wichtiges Hilfsangebot bekommen. Es bietet einen didaktischen Rahmen, der es ermöglicht, im Deutschunterricht unterschiedlicher Berufsfelder Sprech- und Schreibsituationen zu fördern. Auf dieser Grundlage kann ebenso zielgerichtet, das heißt fachbezogen und abhängig von den persönlichen Voraussetzungen des Einzelnen, eine Reflexion und Sprachgestaltung stattfinden, die die Förderung der Begriffsbildung und Begriffsverknüpfung unterstützt. Meine Erfahrungen in der Anwendung und Umsetzung des Modells möchte ich an einem Beispiel erläutern.

Mit 8 Teilnehmenden einer Klasse des ersten Lehrjahres aus dem Bereich Ernährung/Hauswirtschaft, die den Beruf Hauswirtschafter/in bzw. Hauswirtschaftshelfer/in erlernen, arbeitete ich an dem im Rahmenplan vorgegebenen Schwerpunkt „Anfertigen eines Arbeitsberichts“.

2. Auswahlkriterien – Zielsetzung des Deutschunterrichts

Bei der Auswahl waren für mich sowohl die große Spannbreite an Vorkenntnissen und Schulabschlüssen im Hinblick auf das zu erwartende Ergebnis als auch die Aufgeschlossenheit und Bereitschaft der Klasse interessant. Aus vorhergehenden Unterrichtsstunden wusste ich, dass die Teilnehmenden über sehr unterschiedliche Vorkenntnisse verfügen. Diese heterogene Zusammensetzung fand ich äußerst spannend, denn der Rahmenplan für den Deutschunterricht sieht als allgemeine Aufgabenstellung vor allem die Förderung und Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten vor, weil sie zentraler Bestandteil der Kommunika-

tions- und Interaktionsfähigkeit sind und damit wesentlicher Bestandteil sozialer Kompetenzen. Es gilt für mich demzufolge, die Teilnehmer zu motivieren und zu befähigen, sich in ihrem beruflichen Handlungsfeld angemessen und wirkungsvoll zu verständigen, Fachtermini einzusetzen und bei schriftlichen Sprachhandlungen außerdem die geltende Rechtschreibnorm zu beachten. Bei der Arbeit mit Texten sollte besonderes Augenmerk auf pragmatische Texte gerichtet werden, da sie direkten Realitätsbezug haben und somit praktische Handlungszusammenhänge aus dem Erfahrungsbereich der Teilnehmer erkennen lassen, wie z. B. beim Arbeitsbericht.

Bei all den nicht immer leicht zu realisierenden Anforderungen, die sich für die Teilnehmenden aufgrund individueller Lernvoraussetzungen und unterschiedlicher Vorkenntnisse ergeben, sollte der Unterricht die Lust auf Sprache fördern, denn es gehört nicht zu den Aufgaben des Deutschunterrichts in der Berufsschule, den Schülern ein vollständiges Kommunikationsmodell zu vermitteln, vielmehr soll ihnen verdeutlicht werden, dass die Sprache das wichtigste Kommunikationsmittel zur Aneignung von Wissen ist und die erweiterten sprachlichen Fähigkeiten ihnen die Möglichkeit bieten, sich in ihrer Lebenswelt aktiv zu behaupten

3. Lehrplanforderungen und Erfahrungen mit dem Anforderungsmodell

Bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunden war es wichtig, den Teilnehmenden eine Identifikationsmöglichkeit mit der gestellten Aufgabe zu zeigen, um evtl. vorhandene Blockaden abzubauen und die Lust am Schreiben zu wecken. Die Wahl fiel auf ein Thema aus der Sprachpraxis der Berufswelt: den Arbeitsbericht**.** Da die inhaltliche Grundlage hierfür bereits ausgeübte Tätigkeiten der praktischen Berufsausbildung sind, konnte ich davon ausgehen, dass den Teilnehmenden diese Arbeit Spaß machen würde, da die Thematik ihnen die Möglichkeit bietet, vorhandenes Wissen zu mobilisieren – was sich auch bestätigte.

Nun wollte ich probieren, ob das Anforderungsmodell mir und den Teilnehmenden eine Hilfe zur Erarbeitung des Arbeitsberichts sein könnte. Zur Vorbereitung stellte ich die Hausaufgabe:

> Suchen Sie 20 Wörter aus Ihrem praktischen Ausbildungsbereich und fertigen Sie eine Fachwortliste zum Thema „Ich koche ein Gericht“ an.

Mit dieser Aufgabe hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, die Entstehung des von ihnen gewählten Gerichtes mit den dazugehörenden Fachbegriffe zu beschreiben, ihren Fachwortschatz zu erweitern und Verknüpfungen

vorzunehmen. So entstand eine Wortliste, zunächst als Hausaufgabe – dann am PC, wobei hier noch folgende Aufgabenstellung hinzukam:

> Ordnen Sie Ihre Wörter nach Substantiv – Verb – Adjektiv und ergänzen Sie Ihre Wortliste.

Der Vergleich der Wortlisten zeigte deutliche Unterschiede auf. Während es zwei Teilnehmende geschafft hatten, eine Tabelle mit dem PC zu erstellen, fiel es den anderen Teilnehmenden schwer, mehrere treffende Fachtermini zu finden, so dass wir im Unterricht noch Ergänzungen vornahmen.

Als Zielorientierung und Hilfestellung fertigte ich nach den drei Eckpunkten des Anforderungsmodells: „Was?“ (Arbeitsschritte, Tätigkeiten) „Womit?“ (Arbeitsmittel, Zutaten) und „Wozu?“ (Ziel: Ich koche ein Gericht) ein Tafelbild an:

Beachte:	Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Womit? Wozu?
Überlegungen:	1. Welche **Zutaten** benötige ich in welchen Mengen? 2. Welche **Arbeitsmittel** brauche ich? Wie setze ich sie sinnvoll ein? 3. Welche **Arbeitsschritte** muss ich tun? Wie gestalte ich den zeitlichen Ablauf?
Aufgabe:	Fertigen Sie einen **Arbeitsbericht** an. Schreiben Sie zuerst Stichpunkte auf und formulieren Sie daraus Sätze. Sie haben zwei Unterrichtsstunden Zeit.

Anhand dieses Tafelbildes konnten die Teilnehmenden Verknüpfungen herstellen und dann einen Text schreiben. Sie aktivierten während des Schreibens natürlich in unterschiedlichster Weise ihren Denkprozess, und es zeigte sich, dass es vorteilhaft war, im Vorfeld eine Auseinandersetzung mit dem Thema in Form von fachbezogener Wortsammlung durchzuführen.

Bemerkenswert ist, dass nur es nur zwei Teilnehmenden gelang, vor dem Schreibprozess intensiv über die benötigten Wörter nachzudenken und ihr vorhandenes Wissen auszuschöpfen. Die anderen sechs Teilnehmer benötigten den Schreibprozess als Reflexionsrahmen. Damit bestätigte sich meine Eingangsvermutung, dass die sehr differenzierten Schulabschlüsse eine gewisse Relevanz haben werden.

Besonders überrascht war ich, mit welcher Akribie einige Teilnehmende gearbeitet haben. Es hat ihnen offensichtlich Freude bereitet, zur Verdeutlichung das Ganze noch mit Zeichnungen zu unterstreichen, besonders wenn ihr Arbeitsbericht nicht den Anforderungen entsprach.

4. Zusammenfassung

Die Frage, ob das Anforderungsmodell ein taugliches didaktisches Instrument und offenes System ist, in dem die Teilnehmer und ich als Lehrerin einen eigenen Gestaltungsspielraum haben, lässt sich eindeutig mit Ja beantworten.

Ich bin zu der Erkenntnis gelangt, dass sowohl das Sprechen als auch das Schreiben über die tägliche Arbeitserfahrung den Deutschunterricht mehr als bisher bereichern sollte, denn ich habe bemerkt, dass es für die Teilnehmenden maßgeblich zur Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung beiträgt und bisherige Handlungsmuster ablöst, denn alle haben mit Hilfe der Struktur des Anforderungsmodells z. T. komplexe gedankliche Verknüpfungen vorgenommen.

Es ergibt sich daraus ein Ansatzpunkt für eine gezielte Didaktik im Deutschunterricht, bei der die Teilnehmer z. B. mit der Arbeit an pragmatischen oder fiktiven Texten oder beim mündlichen Gebrauch der Sprache ihre Lernkompetenz unter Beweis stellen können.

Claudia Petzold

Erfahrungen aus dem Bereich Hauswirtschaft

Annäherungen an ein Konzept

Das DIE-Projekt „Berufsorientierte Alphabetisierung/ Grundbildung“

18.01.2001: Ich höre erstmals vom DIE und dem Projekt „Berufsorientierte Alphabetisierung/Grundbildung“.

25.01.2001: Workshop zu diesem Projekt in Leipzig, Frau Tröster und Frau Steindl stellen das Projekt ausführlich vor und verteilen Materialien. Wir lernen den Angebotskatalog für die Hauswirtschaft kennen, der im RKI (Rotkreuz-Institut) erarbeitet wurde.

26.01.2001: Das Lesen in den Materialien finde ich spannend, es macht mich neugierig. Meine Lehrunterweisung am Montag werde ich unter Zuhilfenahme der Förderschwerpunkte des Angebotskataloges vorbereiten.

27./28.01.2001: Ich stoße auf Schwierigkeiten. Die Förderschwerpunkte reichen mir nicht aus, um meine Lehrunterweisung vorzubereiten. Die Fragen des Angebotskataloges der Hauswirtschaft erleichtern mir zwar meine Vorbereitungsarbeit – allerdings erst, nachdem ich noch andere Fragen vor- und zwischengeschaltet habe:

- Als erstes formuliere ich die konkrete Aufgabenstellung und das Lernziel.
- Während der Strukturierung der Arbeitsabläufe überlege ich, welche hygienischen Maßnahmen eingehalten werden müssen bzw. welche Arbeitsschutzvorschriften vermittelt bzw. beachtet werden müssen.
- Zum Einschätzen von Mengen, Maßen und Gewichten suche ich mir Hilfsmittel (‚Eselsbrücken‘).
- Fachtexte bringe ich nicht in ‚meine‘ Sprache, sondern suche nach Worten, die meine Azubis verstehen.
- Ich suche nach Fragestellungen, wie die Azubis die Qualität ihrer Arbeit selbstständig und kritisch einschätzen können; sie sollen begreifen, dass auch das Teamarbeit sein und jeder von den Erfahrungen des anderen lernen kann.

Ergebnis: Ich habe mehr Zeit für die Vorbereitung der Lehrunterweisung gebraucht als sonst. Es lag daran, dass dieser Weg neu für mich war und ich überlegt habe, wie ich die Schwerpunkte für mich besser nutzbar machen kann.

02.02.2001: Ich bereite die nächste Lehrunterweisung vor. Es läuft wie von selbst. Die Schwerpunkte bringen mich immer wieder auf das Wesentliche. Ich bin zufrieden und werde in Zukunft immer so vorgehen.

27.02.2001: Ich freue mich auf das nächste Kooperationstreffen, weil ich meine Ideen und Vorschläge einbringen möchte. Vorab habe ich mit zwei Sozialpädago-

gen darüber gesprochen. Wir sind der Meinung, dass es nicht nur dem Projekt, sondern auch uns nutzt, wenn wir an den Förderschwerpunkten mitarbeiten. Das Treffen hat uns ein ganzes Stück weitergebracht.

Glücklicherweise wurde für den Begriff „Förderschwerpunkte" die treffendere Bezeichnung „Schwerpunkte berufsfeldbezogener Anforderungen" gefunden. Diese Bezeichnung drückt das Anliegen deutlicher aus.

Einschätzung des Angebotskatalogs Hauswirtschaft: Mit den Förderschwerpunkten lässt sich gut arbeiten, aber

- vor die Strukturierung der Arbeitsabläufe gehört die konkrete Formulierung der Arbeitsaufgabe und des Lernzieles,
- nach der Strukturierung überlege ich, welche hygienischen Maßnahmen einzuhalten sind und wie ich das vermitteln kann (bzw. Arbeitsschutz),
- zum Einschätzen und Benutzen von Mengen, Maßen und Gewichten gehört in jedem Fall das Einbeziehen von Hilfsmitteln (z. B. wenn 50 g Butter gebraucht werden, muss ich wissen, dass ich das 250-g-Stück in 5 gleiche Stückchen teilen kann),
- nach der Erstellung des Zeitplanes und der Durchführung der Arbeit überprüfe ich, ob die Vorgabe mit der tatsächlich benötigten Zeit übereinstimmt,
- zur Qualitätsüberprüfung der Arbeitsergebnisse muss das selbstständige kritische Einschätzen der Leistung trainiert werden, um das Ergebnis überhaupt an vorgegebenen Maßstäben messen zu können,
- ich muss wissen, wo ich mir welche Hilfe holen kann,
- ich muss wissen, wie ich die Erfahrungen anderer (z. B. aus der Lehrlingsgruppe) nutzen kann.

Arbeitsanweisung für Teilnehmende

Bereich Hauswirtschaft im Technologie- und Bildungszentrum Leipzig – z. B: Textilverarbeitung

a) Thema: Herstellen von Briefecken (wurde bereits geübt)
b) Einleitung: Wir wollen zu unserem Schmetterlingsfest die Tische schön eindecken. Den Stoff haben wir bereits eingekauft.
c) Aufgabe: Nähen Sie für einen Tisch im Serviceraum eine Tischdecke mit Briefecken.
d) Lernziele/Arbeitsaufgaben:
   - selbstständiges Messen
   - Errechnen des Stoffbedarfes
   - Zuschneiden
   - Briefecken nähen

e) Informationsmaterial
   - eigene Arbeitsblätter und Arbeitsproben
   - Buch „Service“
   - Buch „Tischdecken nähen, gestalten, dekorieren“

f) Vorüberlegungen/Arbeitsablauf
   - Welche Größe hat der Tisch?
   - Der Saum soll 3 cm breit sein. Wie lang und wie breit muss der Stoff sein?
   - Wie breit ist unser Stoff? Wie lang muss unsere Tischdecke dann sein?
   - Besprechen Sie Ihr Ergebnis mit der Ausbilderin.
   - Richten Sie sich Ihren Arbeitsplatz ein! Welche Arbeits- und Hilfsmittel benötigen Sie?
   - Schreiben Sie die einzelnen Arbeitsschritte auf.
   - Schneiden Sie den Stoff nach Maß zu.
   - Nähen sie jetzt Ihre Decke. Beachten Sie dabei die Arbeitsschritte.
   - Kontrollieren Sie Ihr Ergebnis (Sind die Nähte gerade? Sind die Nähte knappkantig genäht? Sind die Ecken sauber und fest genäht? Sind alle Fäden entfernt? Ist die Decke sorgfältig gebügelt?).
   - Beurteilen Sie das Ergebnis! (War der Arbeitsplatz gut vorbereitet? Haben Sie eine Nähprobe gemacht? Wie sieht die Decke aus? Kann die Decke so verwendet werden?).
   - Schätzen Sie Ihr Arbeitsergebnis ein nach der Schwere der Aufgabe und der Zeit und Güte des Arbeitsergebnisses.
   - Hat Ihnen diese Art der Aufgabenstellung Spaß gemacht?
   - Besprechen Sie das Ergebnis mit Ihrer Ausbilderin.

Vorschlag zur Überarbeitung des Angebotskatalogs im Förderschwerpunkt Hauswirtschaft:

- Welches ist mein Lern- bzw. Arbeitsziel? (Aufgabe so formulieren, dass – gemäß der Prüfungsverordnung – Ganzheitlichkeit, also Planen/Durchführen/Kontrollieren, zu Grunde gelegt wird).
- Wie strukturiere ich Arbeitsabläufe oder Arbeitsanweisungen (so genau wie nötig)?
- Welche hygienischen bzw. Unfallschutzvorschriften muss ich beachten?
- Wie entschlüssele ich Fachtexte, wie bringe ich sie in ‚meine' Sprache?
- Wie lerne ich, Mengen, Maße und Gewichte einzuschätzen und zu benutzen? Womit kann ich mir helfen?
- Wie lerne ich, meine Zeit einzuteilen und der Aufgabe entsprechend zu planen und zu handeln? Wie erreiche ich, dass die geplante Zeit mit

der benötigten übereinstimmt?
- Wozu brauche ich welche Arbeitsmittel? Wie setze ich diese sinnvoll und entsprechend dem Arbeitsschutz ein?
- Wie lerne ich fach- und sachgerecht mit der unterschiedlichen Beschaffenheit von Lebensmitteln umzugehen?
- Wie lerne ich Reinigungs-, Wasch- und Desinfektionsmittel umweltbewusst einzusetzen und zu dosieren?
- Wie gehe ich mit gegebenen Maßstäben um, die zur Qualitätsprüfung meiner Arbeitsergebnisse gebraucht werden? Wie kann ich meine eigene Leistung kritisch einschätzen?
- Wo kann ich mir Hilfe bei Schwierigkeiten holen? Wie gehe ich mit Schwierigkeiten um?
- Wie begreife ich den Arbeitsprozess als Teamarbeit?

Fragemöglichkeiten zur Qualitätsüberprüfung:
Allgemeines:
- Welches Ergebnis sollte ich erreichen?
- Fiel mir diese Aufgabe schwer?
- Wie sieht mein Ergebnis aus?
- War mein Arbeitsplatz in Ordnung?
- Habe ich die geplante Zeit eingehalten?

Küche:
- Wie riecht und schmeckt mein Produkt?
- Wie ist die Konsistenz?
- Habe ich entsprechend angerichtet?
- Würde ich das selbst essen?

Textil:
- Habe ich die Nähprobe gemacht – mit welchem Ergebnis?
- Sind die Nähte gerade?
- Sind die Ecken und Bogen sauber gearbeitet?
- Kann das Textil so verwendet werden?
- Ist die Wäsche sauber?
- Ist das Bügel- oder Mangelergebnis von guter Qualität?
- Habe ich die Sachen vorschriftsmäßig zusammengelegt?
- Habe ich meinen Arbeitsplatz sauber und unfallsicher verlassen?

Hauspflege:
- Habe ich die Reinigungs-, Pflege-, Desinfektionsmittel sparsam dosiert und entsprechend der Vorschrift verwendet?

Auszug aus einem Fallbeispiel

Am Beispiel einer Teilnehmerin soll verdeutlicht werden, wie sich ein Azubi fachlich und persönlich entwickelt, was im Arbeitsprozess in ihm vorgeht. Die Teilnehmerin Claudia B. hatte eine schlimme Kindheit und wurde von den Eltern abgelehnt. Die Erziehung übernahmen ab dem vierten Lebensjahr die Großeltern, die sich sehr um das Kind sorgen und es behüten. Nach der Schulzeit war sie kurz in verschiedenen Ausbildungseinrichtungen, in denen sich keiner Zeit genommen hat, ihre Probleme zu erkennen und sich mit ihr zu beschäftigen. Über das AA kam sie in den Bereich Hauswirtschaft des tbz Leipzig. Anfangs fühlten wir – Ausbilder und Sozialpädagoge – uns völlig überfordert, da die Grundlagen für eine Ausbildung hier völlig fehlten. Wir erkannten aber Claudias Bemühen, gute Ergebnisse in der praktischen Ausbildung zu erreichen, obwohl ihr dies in den ersten Monaten nie gelang. Auf Lob, z. B. für ihre Pünktlichkeit, reagierte sie aufgeschlossen und ging motiviert an ihre Arbeit heran. Bei Misserfolgen suchte sie Schutz bei uns, um nicht von anderen Azubis ausgelacht zu werden. Diese Chance nutzen wir, denn wir spürten, dass sie Vertrauen zu uns hatte. Claudia war nicht in der Lage, eine Aufgabe zu planen. Deshalb wurde ein Versuch gestartet: Ich teilte die Ausbildungsgruppe auf: Per Los wurde entschieden, wer in welcher Gruppe arbeitet (Losentscheid war wichtig, freiwillig hätte keiner mit Claudia arbeiten wollen). Claudia erhielt eine überschaubare Teilaufgabe, z. B. Bereitstellen der benötigten Arbeitsmaterialien (fehlte etwas, konnten ihr die Teamkollegen helfen). Zeit- und Ablaufplan wurden vom Team gemeinsam erstellt (anfangs war Claudia nur ‚Zuhörerin', inzwischen ist sie in der Lage, Teilhandlungen selbstständig zu planen). Beim Einschätzen der eigenen Leistungen benötigt sie Hilfe in Form von Fragestellungen: Sie überschätzt nach wie vor ihre Ergebnisse und muss geführt werden, um selbst Fehler zu erkennen. (Beispiel: Sie versuchte fast rohe Kartoffeln (falsche Zeitplanung beim Kochen) durch die Kartoffelpresse zu drücken und diese Masse mit kalter Milch glatt zu rühren. Claudias Einschätzung: „Bis auf kleine Fehler ist mir der Brei gut gelungen". Bei der gemeinsamen Fehlersuche kam ihr Aha-Effekt: „Jetzt weiß ich auch, warum meine Arme so schmerzen". Sie erkannte, dass Kartoffeln nach fünf Minuten noch hart sind.) Unser Bemühen, Claudia zu helfen, färbte auch auf die gesamte Gruppe ab: Losentscheid bei der Teambildung ist nicht mehr nötig. Es werden ständig neue Arbeitsgruppen gebildet, und jeder ist bereit, mit Claudia zusammenzuarbeiten. Sie erkennt ihren eigenen Fortschritt, und dies hilft ihr, Hindernisse oder Rückschläge besser zu verkraften.

Annett Heck/Jens Matthes/Annette Serbe

Anforderungsschwerpunkte im Berufsfeld Floristik

Durch das DIE-Projekt „Berufsorientierte Grundbildung“ wurden wir in unserer Einrichtung, dem Technologie- und Berufsbildungszentrum Leipzig, angeregt, uns intensiv mit berufsbezogenen Anforderungen im Grundbildungsbereich zu befassen. Ausgangspunkt war ein Modell, das im Rotkreuz-Institut, Berlin, entwickelt worden ist. Aufgrund der dortigen Erfahrungen bei der Umsetzung beschlossen wir, für das Berufsfeld Floristik berufsspezifische Anforderungsschwerpunkte zu ermitteln. Zum damaligen Zeitpunkt gab es dazu noch kein eigenes Beispiel, aber wir konnten uns an anderen Berufsfeldern, wie z. B. der Hauswirtschaft, orientieren.

Unsere Ausgangsfragen waren: „Was ist typisch für den Bereich?“ und „Was ist das Ziel?“. Als interessant für uns stellte sich bei dem Vorgehen heraus, dass die erforderliche Genauigkeit bei der Beschreibung uns dazu zwang, uns selbst noch einmal genau und detailliert klar zu machen, wie man vorzugehen hat und auch, wie dementsprechend Prozesse, Vorgehensweisen usw. erklärt werden müssen. Für uns war weiterhin wichtig, den Themenkomplex Zahlen/Volumen/Flächen und Kalkulationen ebenfalls aufzunehmen. Um ein hohes Maß an Anschaulichkeit zu erreichen, ist analog zu den allgemeinen Leitfragen, die generell Anwendung in dem Bereich finden, ein konkretes Beispiel aufgeführt. Ergänzt werden diese Ausführungen noch um Aspekte, die ebenfalls berücksichtigt werden müssen: Vorkenntnisse der Teilnehmenden sowie methodische Vorschläge.

Die Entwicklungsarbeit hat zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Kolleg/innen geführt; Vertreter/innen verschiedener Ebenen – der Fachbereichsleiter und Ausbilder/innen – waren beteiligt. Hilfreich war, einen Rahmen nutzen und auch eigene Elemente einbringen zu können.

Schwerpunkte, Leittextfragen	Untersetzung am konkreten Beispiel	Vorkenntnisse (Wiederholung, Festigung)	Methodische Vorschläge
1. Welches ist das konkrete Ziel meiner Handlung/Arbeit?	Anfertigen einer Pflanzschale	- - -	Motivation, Zielorientierung; allg. Qualitätsvorgabe (verkaufsfertiges und -fähiges Produkt)
2. Wie kann ich ein Kundengespräch/ Beratungsgespräch führen?	Ermitteln der benötigten Informationen: Es werden alle wesentlichen Punkte (für die Gestaltung, Auswahl der Pflanzen entsprechend dem Standort, Bepflanzungsrhythmus, ...) mit dem Kunden besprochen. – Art: Saison- oder Dauerbepflanzung – Standort: sonnig, halbschattig, schattig; Zimmer oder Freiland; giftig oder nicht giftig (Kinderzimmer, ...), Größe und damit ggf. auch Schwere (Statik des Balkons, ...) – Beratung zur Pflanzenauswahl (Hat der Kunde bestimmte Vorstellungen und lassen sich diese unter den angegebenen Bedingungen realisieren?), Vor- und Nachteile, pflanzensoziologische Aspekte – evtl. Förderung durch Stadt, ... – Pflegeaufwand Zum Schluss werden gesonderte Vereinbarungen getroffen (Zeitpunkt des Abholens, Selbstabholung oder Anlieferung, ...) ↓ Daraus ergibt sich die konkrete Aufgabenerteilung ↙ ↘ in der Ausbildung im Laden = Anfertigen einer Skizze mit Legende, botanischem Namen und Kostenvoranschlag	Für die Ermittlung dieses Richtpreises muss der Schüler/Teilnehmer befähigt werden, alle möglichen Kosten und evtl. Risiken abzuschätzen: – Material: Gefäß, Pflanzen, Erde/Substrat, Deko-Artikel wie Wurzel, ..., Drainage, ... – Arbeitszeit und damit Lohnkosten – Berücksichtigung des Kalkulationsfaktors: Voraussetzung ist die Behandlung der Kalkulation im Unterricht=Theorie (bzw. Berufsschule) und deren sichere Anwendung) – Risiken (z. B. wöchentlich schwankende Kosten für Pflanzen, ...) – Grundlagen der Pflanzenkunde, botanische Namen, Vegetationskunde – Fachzeichnen, Handskizzen – Ein- und Verkauf: Kundengespräch, Kundenarten	Dieser Punkt wird mit den Schülern/ Teilnehmern unter Einbeziehung ihrer Erfahrungen realisiert und als Fixpunkt an der Tafel festgehalten Beispielrechnungen, Wiederholung, Abfragen der in den Betrieben verwendeten Kalkulationsarten (Kalkulationsfaktor, K.-Zuschlag, ... und Notieren dieser Werte)
3. Welche Vorüberlegungen zur Realisierung der konkreten Aufgabe muss ich treffen?	in Abhängigkeit der zur Verfügung gestellten Schale: – Erdmengenberechnung (konkrete Berechnung für meine Schale – Berechnung der Pflanzenanzahl (Wiederholung, Festigung von Pflanzabstand, zu erwartende Größe = Höhe und Breite entsprechend der Pflanzenwahl), konkrete Berechnung für meine Schale – Berechnung der Proportion von Gefäß und Pflanzung (Wiederholung Goldener Schnitt, Berechnung der Proportionen für dieses konkrete Beispiel)	(Vorleistung durch Berufsschule: sichere Kenntnis/Anwendung und Wiederholung, Festigung in der praktischen Ausbildung): Flächen- und Körperberechnung, Goldener Schnitt, Pflanzabstand, Wiederholung der Wuchsgröße	Unterrichtsgespräch, Lehrervortrag, später Schülervortrag; Berechnung einzeln, Kontrolle durch praktische Umsetzung Verteidigung/Begründung der Auswahl

Schwerpunkte, Leittextfragen	Untersetzung am konkreten Beispiel	Vorkenntnisse (Wiederholung, Festigung)	Methodische Vorschläge
	– in der Ausbildung: was ist vorhanden, was muss ich mir vom Ausbilder geben lassen – im Laden: was ist vorhanden, was muss bestellt werden, ggf. Bestellung auslösen	Lieferschein, Bestellungen zum Großhandel	
4. Welche Kriterien muss ich bei der Auswahl und Bereitstellung der floralen und nicht-floralen Werkstoffe (Blühstadium, Qualität, Art) sowie Hilfsmittel (Schere, ...) beachten?	1. Auswahl des Gefäßes: Beschädigung? mit oder ohne Wasserabzug, Standfestigkeit (bzw. Maßnahmen zur Verbesserung durch Einbau von Steinen), Fassungsvermögen ausreichend? 2. Materialauswahl und Bereitstellung: a) Substrat: pH-Wert – optimal für meine Pflanzen? b) Dekomittel, Vlies, Drainage Pflanzen: Qualitätsmerkmale (Krankheiten, Verzweigung, Blütenstadium, ...), Stofflichkeit, Wuchsverhalten, in Abhängigkeit der zum Zeitpunkt der Bepflanzung dann im Großmarkt wirklich bezogenen Pflanzen, ...	Qualitätsmerkmale von Pflanzen und Material (visuelle Ansprache, ggf. fühlen, Schätzung des benötigten Standraumes), Kenntnis über verschiedene Substrate, deren Anwendung und Erkennung, Vor- und Nachteile, Bezug zur Pflanzenwahl	- - -
5. Wie kann ich die ausgewählten Materialien vorzubereiten (Anschneiden, ...) und welche Besonderheiten müssen beachtet werden (Entfernen der Staubgefäße bei Lilien, ...)?	1. Substrat: pH-Wert-Einstellung, anmischen, auflockern, befeuchten 2. Pflanzen: ausputzen, Ballen auflockern, austopfen, tauchen 3. Gefäß: säubern,... 4. Probestellen	Wdlg.: Standraum der Pflanze	- - -
6. In welche möglichen Handlungsschritte gliedert sich der Arbeitsablauf (1. anschneiden, 2. andrahten, ...)?	Handlungsschritte: 1. Eigenständige Vorüberlegungen 2. Bereitstellung der benötigten Materialien 3. Planung der Zeit 4. Realisierung: Wiederholung theoretischer Grundlagen und praktischer Erfahrungen, d. h. 1. Einbau Drainageschicht, 2. Vlies, 3. Erde/Substrat, 4. Pflanzung, 5. Dekoration, 6. Verpackung und in der Art der Ausführung (z. B. Gießrand, ...) 5. Eigenkontrolle (Qualität der Pflanzung, ...), Berechnen des Preises 6. Platz säubern, ...	Aufbau Schalen- bzw. Trogbepflanzung: Schichtenaufbau Preisberechnung: Aufbau der Kalkulation: 1. Listenpreis + ... = Verkaufspreis	Selbständiges Planen üben: 1. Selbst-Überlegung 2. Aufschreiben von Handlungsabläufen (einfache Tätigkeiten: Abfolgen) 3. Zeit zuordnen 4. Arbeiten nach Zeit

Schwerpunkte, Leittextfragen	Untersetzung am konkreten Beispiel	Vorkenntnisse (Wiederholung, Festigung)	Methodische Vorschläge
7. Wie lerne ich, meine Zeit einzuteilen und der Aufgabe entsprechend zu planen und zu handeln, also die Umsetzung?	Durch Einteilen der anfangs zur Verfügung gestellten Zeit (also aufbauend auf Erfahrung des Ausbilders) in die Hauptabschnitte a) Vorbereitung b) Realisierung c) Nachbereitung, einschließlich Eigen- und Fremdbewertung später aufbauend auf eigene Erfahrung und durch Veränderung der eigenen Fähigkeiten		Selbst- und Fremdbewertung (Kenntnis des Stundenlohnes und diesen in Bezug zum Produkt stellen; ggf. Diskussion)
8. Welche Qualitätsmerkmale gibt es? Wie kann ich diese überprüfen? (z. B. die Bindefestigkeit durch Aufschlagen prüfen, ...)	Qualitätsmerkmale a) der Schale: – Wuchs- und Bewegungsform in Ordnung? – Sauberkeit – Proportion – Festigkeit (An den Pflanzen ziehen), – Gießrand – Pflanzhöhe, Freiraum, angegossen (Sichtkontrolle)? – Ordnungs- und Gestaltungsart in Ordnung? b) Zeit eingehalten? Ggf. Auswertung: warum nicht = Fehleranalyse. c) Nachbereitung in Ordnung? Ist der Platz sauber, Restmaterialien wieder einsortiert, Müll entsorgt? d) Stimmt die Kalkulation noch? Material? Zeit? Gesamtwert? –	ggf. Wdlg. s. Pkt. 4	Selbstbewertung – Sichtkontrolle, – optischer Eindruck, Berechnung prüfen und Werte nachmessen, – optischer Eindruck, Berechnung prüfen und Werte nachmessen, – Sichtkontrolle ob vorhanden bzw. Tiefe prüfen, – Stimmen die Schichten? – Einschließlich Fehleranalyse, meist Aha-Effekte! – Eigen- und Fremdkontrolle: – Kaufe ich mein Produkt – so wie es dasteht – für den betriebswirtschaftlich notwendigen Preis? – Gruppenauswertung: Alle zu bewertenden Schalen werden aufgestellt und jeder Schüler/Teilnehmer nimmt sich eine fremde Schale und bewertet diese nach den vorgegebenen Qualitätskriterien (Einschließlich praktischer Prüfung), Schüler/Teilnehmer vergibt maximal 100 Punkte. Der anwesende Ausbilder kontrolliert die Bewertung auf Mängel, Positives, Vergessenes und ergänzt. Eine Note wird vor allen angesagt, wenn vorher bekannt gemacht wurde, dass eine Bewertung stattfindet (zu diesem Zeitpunkt ist das Werkstück

Schwerpunkte, Leittextfragen	Untersetzung am konkreten Beispiel	Vorkenntnisse (Wiederholung, Festigung)	Methodische Vorschläge
			noch anonym), mit vorschreitender Ausbildung wird die Auswertung gekoppelt mit Hinweisen an den Kunden Schlussfolgerungen für künftige Arbeiten durch die Gruppe (Bekanntgabe der Eigenerfahrungen) und durch den Ausbilder (war die evtl. vorgegebene Zeit o.k.? ...)
9. Wie kann ich die Ware dem Kunden präsentieren/verpacken?	a) Verpacken der Ware b) Üben der Übergabe vor dem Spiegel	Wiederholung: Verpackungsarten: Transport-, Geschenk- oder Frostverpackung: Materialkunde	Üben sowie Selbst- und Fremdeinschätzung, Diskussion: Umweltschutz zu Folien oder Papierverpackung
10. Welche abschließenden Hinweise muss ich dem Kunden mitteilen (Pflege, Umtopfen, ...)? Welchen Service kann ich dem Kunden anbieten (Pflegedienste, ...)?	1. Pflegehinweise: Stutzen, Gießen, Ausputzen, Standortbedingungen (z. B. Kakteen benötigen Winterruhe mit wenig Gießen und abgesenkter Temperatur) 2. Pflegedienst: Nachpflanzung, Schnitt, Einlagerung im Winter	Pflanzen- und standortgerechte Pflege: biologische Grundlagen und Pflanzenkenntnis, Pflanzenschutz Florist als Dienstleistungsberuf	Diskussion: Dienstleistung – Dienst am Kunden und Arbeitsbeschaffung

Hinweise zum Umgang mit den Anforderungsschwerpunkten:

1. Die Fragestellungen der Schwerpunkte sind in Inhalt und Anordnung nicht veränderbar.
2. Aus den Schwerpunkten ergeben sich die theoretischen Inhalte (Kenntnisse) und praktischen Anwendungen (Fertigkeiten) in Abhängigkeit vom Thema.
3. Zur Berücksichtigung der Vorkenntnisse ist der Vermittlungsstand der Berufsschule zu ermitteln und unbedingt zu wiederholen (Schülervortrag = Üben von Satzbau in schriftlicher Form, ...)
4. Die Erfahrungen der Schüler/Teilnehmer, welche sie selbst als Kunde in einem Blumenladen/anderem Geschäft bei der Beratung gemacht haben, sind zu berücksichtigen.
5. Die Zeitvorgaben sind mit steigender Ausbildungszeit zu straffen.
6. Auf Selbstbewertung entsprechend der Prüfungsordnung ist großer Wert zu legen, zum Ende der Ausbildung ist eine Verteidigung der Arbeit anzustreben (Üben von Ausdruck, Satzbau, ... in mündlicher Form)
7. Ziel/Aufgabe der Förderschwerpunkte:
   - Handlungsanleitung für den Ausbilder
   - Handlungsanleitung für den Teilnehmer/Azubi
8. Zeitpunkt der Anwendung:
   - im Rahmen der Ausbildung
   - im Rahmen der Prüfung (bzw. Prüfungsvorbereitung)
   - für die Realisierung der täglichen Arbeit
9. Bedingungen beim Teilnehmer/in: eigener Lernstrategien/Lerntechniken verfügbar haben
10. Zum Abschluss ist es wichtig, eine allgemeine Einschätzung durch den Ausbilder, eine Selbsteinschätzung durch die Teilnehmer zur Arbeit mit den Schwerpunkten vorzunehmen, damit diese sie als Leitfaden erkennen.

Teil 3
Konzeption und Praxis eines Lernunterstützungssystems

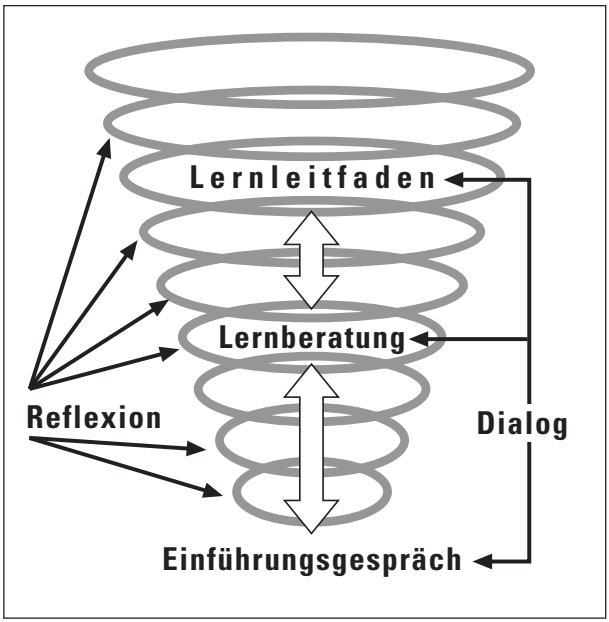
Adelgard Steindl

Das Lernunterstützungssystem als Konzept

Die Dialogfähigkeit ist die Voraussetzung, um den Teilnehmenden beim Lernen unterstützen und begleiten zu können. In einem flexiblen Lernunterstützungssystem sind die Instrumente Einführungsgespräch, Lernberatung, Lernleitfaden entwickelt worden, die eine fachliche und personenzentrierte Stützung und Stärkung der Dialogfähigkeit und der Handlungskompetenz zum Ziel haben.

Die drei aufeinander bezogenen Instrumente stehen in Wechselwirkung zueinander und sind keinesfalls als lineare Abfolge zu begreifen. Das weitgehend planvolle Umgehen mit diesem Instrumentarium auf der Basis von Dialog und Reflexion betrachten wir als grundlegende Methode in dem Lernunterstützungssystem.

Sinnbild für diese Auffassung ist die Spirale als offenes System des Lernens und Lehrens.



Über das Gespräch hinaus ist der Dialog das Mittel, sich mit dem Teilnehmenden zielorientiert zu verständigen. Der Dialog schafft Raum auf der kognitiven und emotionalen Ebene, um bestehende Lernmuster zu reflektieren. Die Reflexion bietet Möglichkeiten, den eigenen Lernweg zielgerichtet und handlungsorientiert zu planen. Ziel ist es, automatische Reaktionen und Lernmuster zu durchbrechen. Zur Steuerung dieses Prozesses sind die Instrumente Einführungsgespräch, Lernberatung, Lernleitfaden entwickelt worden.

Einführungsgespräch

Sich ein erstes Bild voneinander machen – den Dialog beginnen

Wann? ***(Anlässe)***	***Wie?*** ***(Impulse)***
• Maßnahmebeginn • Start in den Tag • Tagesbilanz • Standortbestimmung	• Was möchte ich hier? Was möchte ich hier nicht? • Meine Ziele ... • Meine Wünsche ... • Was könnte mir Probleme bereiten?

Die enge Auslegung des Begriffes „Einführungsgespräch" bezieht sich auf den Beginn einer Maßnahme. Hier kommt es darauf an, Raum zu schaffen für die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Zielen und Wünschen der Teilnehmenden. Darüber hinaus gibt es ständig Anlässe, Einführungsgespräche zu führen, wie z. B. bei Unterrichtsbeginn oder zur Standortbestimmung. Es ist wichtig, den Dialog immer wieder neu aufzunehmen, ihn bewusst zu ritualisieren. So kann ein Rahmen gestaltet werden, in dem die Teilnehmenden die sich ständig verändernden Situationen des Alltags reflektieren können. Ziel dabei ist es, sich einlassen, akzeptieren und neue oder andere Handlungsmöglichkeiten entwickeln zu können. Zwei Beispiele von Teilnehmenden zeigen, wie wegweisend für den Erfolg im weiteren Lernprozess die Nutzung des Instruments Einführungsgespräch sein kann.

Lernberatung

Eigene Lernerfahrungen und Lernmuster nutzen

Wann?/Für wen?	***Wie ?***
• für lernungewohnte Menschen • bei Lernblockaden • vor Klassenarbeiten • vor Prüfungen	Impulse (Fragen) können sein ... • Eine Situation, in der Lernen Spaß gemacht hat; denke dabei nicht nur an Schule ... • Eine Situation beim Lernen, in der nichts mehr ging ... • Wie lerne ich eigentlich zur Zeit? • Meine alten Lernerfahrungen – nutze ich sie? • Was hat sich verändert?

Die Lernberatungsangebote richten sich an Teilnehmende, die im weitesten Sinne lernungewohnt sind oder in besonderen Situationen Hilfe benötigen, z. B. bei Lernblockaden, vor Klassenarbeiten oder vor Prüfungen. Inhaltlicher Schwerpunkt ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngeschichte. Die eigenen Lernerfahrungen – insbesondere die positiven – sollen für gegenwärtige und künftige Lernanforderungen nutzbar gemacht werden (s. Beitrag „Lern- und Lebensspuren …“, S. 87ff.).

Lernleitfaden

Verabredungen treffen

Wann?/Für wen?	***Wie?***
• für lernungewohnte Menschen • bei Blockaden • vor Klassenarbeiten • vor Prüfungen	• **Lernziel festlegen:** Ich schreibe in zwei Wochen eine gute Klassenarbeit • **Lerntechniken klären:** Komplexe Themen untergliedern (z. B. Aufbau der Metalle), Lesen des Textes im Fachbuch, Stichwörter herausschreiben, eigenen Text schreiben, Lernkartei zu Fragen anlegen u. a. Partnerarbeit, gegenseitiges Abfragen • **Wie informiere ich mich?** • **Wo orientiere ich mich?** Bei wem kann ich mir Hilfe holen? **Lernen organisieren/Zeitrahmen abstecken** Was ist wichtig, was kann später erledigt werden? Womit fange ich an? Zu welcher Tageszeit kann ich am besten lernen? Wann fange ich an? Wie lange lerne ich täglich? Wann brauche ich Pausen?

Mit Hilfe dieses Instrument sollen zwischen den am Lernprozess Beteiligten konkrete Absprachen in eine Struktur gebracht werden, die Anleitung zum Handeln in Selbstverantwortung ist. Es werden gemeinsam Lernziele, Zeitabsprachen, mögliche Lerntechniken, Informationsquellen und der Umgang damit festgelegt.

Aussagen von Teilnehmenden:

„Ich bin hier ziemlich hektisch hergekommen. Eigentlich hatte ich vor, erst im September einzusteigen. Nun bin ich aber froh, dass ich mich anders entschieden habe. Jetzt habe ich schon ein halbes Jahr im RKI verbracht, und so langsam bin ich mir sicher, was ich will: die Ausbildung erfolgreich bestehen."

„Eigentlich wollte ich gar nicht hier her. Ich sollte eine Ausbildung machen, weil meine Mutter es wollte. (...) Ich will eine Pizza, eine große Cola, einen großen Stuhl und einen Computer mit Internetanschluss. Ich will außerdem 200 kg wiegen und nie mehr aufstehen. (...) Ich will noch mein Zimmer zumauern."

Martin Rump

Förderung durch Dialog oder: Wie man Wunder im Mathematikunterricht ermöglicht

Nicht jeder Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden hat den Namen verdient. Ein misslungener Dialog kann in sich zusammenbrechen, und Lehrer und Schüler gehen frustriert und geschwächt aus ihm hervor. Entscheidend für das Gelingen ist die Haltung, mit der man dem Gegenüber begegnet. Mit einer entsprechenden Haltung allerdings können aus dem Miteinander von Lehrendem und Lernendem wahre Wunder erwachsen. Von zwei solcher Wunder möchte ich berichten.

Als ich die Lernschwierigkeiten von Karl, wie ich ihn hier nennen will, das erste Mal – und das war vor drei Jahren – im Rechenunterricht erlebte, konnte ich es kaum glauben. Ich erklärte ihm anhand einer einfachen Aufgabe die Regel: Punktrechnung geht vor Strichrechnung. Zugegeben: Es ist für einen willigen Schüler nicht leicht, in einer Gruppe von acht zum Teil schwer zu motivierenden und lustlosen Auszubildenden für das Lackiererhandwerk 90 Unterrichtsminuten im Klassenraum zu sitzen und in Ruhe zu überlegen und zu rechnen. Oft genug gehörte er zu einer Minderheit. Aber dass er dann nach zehn Minuten immer noch stumm und starr vor der nächsten Übungsaufgabe saß, die Augen auf das Blatt geheftet, aber mit den Gedanken ganz weit weg schien, irritierte mich schon. „Was ist los, Karl? Wo bist du?“ „Ja, Herr Rump, ich weiß nicht mehr, wie ich das rechnen soll.“ Oh je, dachte ich. Ich hatte mir wirklich viel Zeit genommen für ihn, Zeit, die seine Mitschüler vielleicht auch gut hätten gebrauchen können. Und die letzte Aufgabe konnte er doch einigermaßen. War alles wieder weg? Es war weg, zumindest war ihm das vermeintlich Gelernte nicht mehr zugänglich und verfügbar. Ich sprach die Aufgabe mit ihm durch. „Ach ja, genau“, meinte Karl, „jetzt weiß ich es wieder.“ Wusste er auch – bis zur nächsten Aufgabe oder höchstens bis zur nächsten Stunde.

So und ähnlich geht es vielen Schülern. Sie verlieren den Faden und sich in den eigenen Gedankenwelten. Viele haben keine stabile und steuernde Ich-Instanz, um die die Gedanken kreisen können, und somit zerfallen die Wahrnehmung und die Welt in Bruchstücke, und die Psyche hat damit zu tun, sich nicht auch mit aufzulösen. Abstraktionsfähigkeit und Regeln-Lernen sind mit einer solchen Befindlichkeit schwierig.

Es blieb schwierig, drei Jahre lang. Es waren nicht mehr „Punkt vor Strich"-Rechnungen, sondern zusammengesetzte Flächen und Mischungs- und Verteilungsberechnungen, doch immer noch verlor Karl den Faden und starrte aufs Blatt, wenn ich nicht da war und ihm weiterhalf, auch in den zwei Förderstunden, die er zusätzlich eineinhalb Jahre lang bei mir hatte. Dann geschah das Wunder. Zwei Wochen vor der Abschlussprüfung hörte er auf, die Dinge zu vergessen. Er behielt den Faden und den Überblick. Er erinnerte sich an die letzte Stunde, an die Regeln und wie man sie anwendet. Er war fleißig wie nie und übte und übte. Karl schaffte vor zwei Monaten die Prüfung, knapp zwar, aber er bestand sie. Ein Schüler, der in 90 Minuten ohne meine direkte Hilfe keine drei Aufgaben richtig rechnete, bewältigte in 60 Minuten Prüfungszeit ganz allein 20 Aufgaben, und davon mehr als 50% korrekt.

Unter uns: Ich verstehe es nicht, und keiner meiner Kollegen versteht es. Das einzige, was mir dazu einfällt, ist, dass er sich auf einer Ebene, die mir als Lehrer nicht bewusst zugänglich ist, entschieden hat, die Dinge zu behalten und die Prüfung zu schaffen. Ich glaube, das Wesentliche, was ich als Lehrer beigesteuert habe, ist, ihm diese Entscheidung zu erleichtern.

Womit ich beim Lernunterstützungssystem bin. Der Name hört sich technisch an, aber die Essenz des Systems ist der Dialog, und ein Dialog ist eine menschliche Erfahrung. Der Dialog mit mir war für Karl fast immer eine angenehme und unterstützende Erfahrung. Ich war fast immer freundlich und höflich zu ihm und respektvoll. Ich kann mich nicht erinnern, Karl jemals einen Vorwurf, direkt oder unterschwellig, daraus gemacht zu haben, dass er eine Aufgabe nicht konnte. Ich war deutlich und missbilligend, wenn er faul war oder lustlos, aber nie wegen seiner Rechenschwäche. Ich habe wohl zwanzigmal den Dreisatz anhand von Aufgaben mit ihm durchgesprochen und erklärt, welche Schritte man machen muss, um zu einer Lösung zu kommen. Zwanzigmal war es fast so, als erklärte ich es ihm das erste Mal. Es war zugegebenermaßen nicht leicht, immer ruhig zu bleiben, aber ich bin davon überzeugt, dass der geduldigneutrale und doch zugewandte Grundton das Wunder ermöglicht hat.

Ich glaube, ein ähnliches Wunder ist auch bei Wilfried möglich. Ich unterrichte ihn seit zwei Jahren ebenfalls im Fachrechnen für Lackierer. Als ich ihm zu Beginn die Aufgabe stellte, drei Liter Stammlack mit einem Liter Härter zu mischen und die Gesamtliterzahl zu ermitteln, irrte er zunächst in den Grundrechenarten herum. Dass man in diesem Fall addieren muss, war ihm fremd. Auch dass man die Mehrwertsteuer hinzuzählt, so dass der Wert mehr wird, und Sozialversicherungsabzüge eben abzieht, sprich „minus" rechnet, erschloss sich ihm nicht intuitiv. Der Unterschied zwischen 2 Metern und 10 Metern war für

ihn nicht, dass Letzteres fünfmal länger, sondern dass es ein bisschen mehr ist. Und dass der Weg vom Klassenzimmer zur Kantine ca. 150 m lang sein soll, war ihm rätselhaft und im Grunde auch egal.

Diese Art von Rechenschwäche begegnet mir häufig. Es liegt nicht in der Natur des Weges zur Kantine, dass er 150 m lang ist. Der Weg ist so lang, wie er eben ist, und wenn man Hunger hat, ist er länger. Zahlen und Maße geben Dingen eine Bedeutung, die mit den Dingen selbst erst einmal nichts zu tun hat. Beim Rechnen muss von den Dingen abstrahieren und ihnen einen anderen als einen sinnlichen oder pragmatischen Sinn zuschreiben. Wenn dies nicht gelingt, wird jede Rechenoperation zum blinden Regel-lernen-Wollen und damit oft zum Glücksspiel. Wie anfangs auch bei Wilfried.

Wilfried habe kein Abstraktionsvermögen, null Lernreserven, sei vielleicht gar hirnorganisch geschädigt, ein Teflon-Gedächtnis, nichts bleibt haften – so die trostlose Einschätzung nach Aktenlage und Kollegenmeinung. Wenn ich etwas gelernt habe, ist es, mich von solchen Urteilen nicht abschrecken zu lassen. Es gibt immer Hoffnung. Und so habe ich bei Wilfried viel unternommen: kinesiologische Brain-Gym-, also körperliche Bewegungsübungen, um das Zusammenspiel der verschiedenen Gehirnzentren zu harmonisieren. Das fand er albern und unverständlich. Durch die Gegend zu gehen und Entfernungen abzuschreiten, um dadurch am Körper orientierte Schätzmaße zu erarbeiten – so nach dem Motto: ein ausgreifender Schritt ist 1 Meter lang, wie weit ist es dann zum nächsten Baum? Oder: Ein Zeigefinger ist 10 cm lang, wie oft muss ich ihn an die Tischkante anlegen, um seine Breite abzumessen? –, das alles schreckte ihn eher ab. Er fühlte sich so wenig in seinem Körper zu Hause und wohl, dass ihm die Vorstellung, gerade ihn zum Maß der Dinge zu machen, mehr als befremdlich erschien. Als ich merkte, dass er sich zurückzog und anfing, mich ob meiner Ideen für seltsam zu halten, ließ ich es bleiben. Er wollte einfach nur richtig rechnen lernen, und ich sollte ihm erklären, wie das geht.

Alle Innovationen und didaktischen Spitzfindigkeiten prallten von ihm ab. Und trotzdem: Nach und nach wurde er immer besser. Manchmal verbiss er sich geradezu in Dreisatz und Prozentrechnung. Irgendwann realisierte ich, dass er – zwar nach einem vorgegebenen Schema, aber immerhin – eine komplette Lohnberechnung durchrechnete. Stundenlohn und Stundenanzahl, Zuschläge, Sozialversicherung, Soli, Lohn- und Kirchensteuer, das ganze Programm und eine 3 im Test. Es ist inzwischen sehr gut möglich, dass er den Rechenteil der Prüfung schafft. Wie kann solch eine Entwicklung geschehen?

Ich glaube, Wunder sind eine Sache des Glaubens. Ich habe Wilfried immer wieder gesagt, dass er es schaffen kann, dass er eines Tages diese Aufgaben bewältigen kann, dass er schlau genug dafür ist, dass ich es ihm zutraue. Ich habe ihm keine Hoffnung auf eine Eins gemacht, aber auf eine bestandene Prüfung. Das war kein tröstender Spruch, sondern ich glaube das bei Wilfried wirklich und weiß einfach, dass es möglich ist, ganz gleich, was andere Lehrer, Ausbilder, vielleicht sogar Ärzte sagen. Und so habe ich jede gelungene Rechnung gelobt – manchmal fast schon überschwänglich – und jeden Fehler neutral und sachlich kommentiert. Ich habe das Positive verstärkt und das Negative emotional ignoriert, konsequent. Diese optimistische Grundhaltung ihm gegenüber hat ihm den Weg geebnet, nicht mehr so hart mit sich selbst ins Gericht zu gehen, sondern gut über sich zu denken und Positives von sich zu erwarten.

95% meiner Schüler erwarten nichts Gutes von sich selbst. Das Letzte, was sie brauchen, ist ein Lehrer, der sie in einer solchen Erwartungshaltung unterstützt. Im Dialog mit mir lernte Wilfried eine anderes Bild von sich selbst kennen. Und langsam, langsam folgte Wilfrieds Rechenrealität seiner eigenen, sich allmählich verändernden Erwartungshaltung. Irgendwann schlich sich „Rechnen-Können“ in sein Selbstbild ein, und Wilfried fing an, mir zu glauben, und fing an, sich danach zu verhalten und eben besser zu rechnen.

Womit ich wieder beim Dialog angekommen wäre. Wenn zwei miteinander reden, sollte man im Zweifel vom Guten ausgehen und Gutes erwarten. Im Zweifel! Es gibt Schüler, die sind zweifelsfrei unwillig und nicht bereit, etwas zu lernen. Da bleibt es oft bei der Hoffnung auf ein Wunder. Aber Schüler sind Menschen, und Menschen können sich entscheiden. Manchmal treffen meine Schüler Entscheidungen auf so tiefen und mir verborgenen Ebenen – und aus mir unbekannten Gründen –, dass sie das scheinbar Un-Mögliche möglich machen. Was ich tue, ist, ihnen die Entscheidung zu erleichtern und ihnen einen Erfolg zuzutrauen. Und dann habe ich schon so manches Wunder erlebt.

Isolde Hübner-Heynemann

Lern- und Lebensspuren in der Lernberatung

Dass dieser Beitrag entstehen konnte, verdanke ich nicht zuletzt einer Teilnehmerin, mit der ich in der Lernwerkstatt des Rotkreuz-Institutes in Berlin eine Lernberatung durchführte, die diesem Artikel zugrunde liegt und die mir Anlass gab, meine Beratungsarbeit genauer zu betrachten und zu reflektieren. Vorweg soll diese Teilnehmerin etwas näher beschrieben werden. Ausgangspunkt war dabei folgende Überlegung: Wie kann ich meine ganz subjektiven Gefühle, Eindrücke und Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag mit dieser Teilnehmerin transparent machen? Erfahrbar werden soll ein typisches Verhalten von Sabine im Unterricht, eine Atmosphäre, die ich im Umgang mit ihr oft gespürt habe. Sabines Chaos, ihre Energie und Kraft, die auch ihre Schattenseiten besitzt, und die mich als Lernbegleiterin und Beraterin immer stark gefordert hat, möchte ich sichtbar machen. Diese Teilnehmerin hat mir Ruhe, Gelassenheit, aber auch Struktur und Grenzsetzung abverlangt. Nicht immer ist mir diese Gratwanderung gelungen. Aber gerade dann hatte ich das Gefühl, für die nächste Begegnung mit ihr aus meiner Ratlosigkeit zu lernen. Pädagogisch konnte ich als Lernbegleiterin und -beraterin an dieser Herausforderung ein Stück wachsen, dafür bin ich Sabine dankbar.

1. Kurzbeschreibung der Teilnehmerin – Sabine live

Ein Stimmungsbild. Kurz vor Unterrichtsbeginn. Die Tür platzt auf. In einer Sprich-mich-bloß-nicht-an-Laune poltert Sabine in den Unterrichtsraum und wuselt sich auf ihren Platz, verteilt massenweise Essbares auf ihrem Tisch. Wehe, wer mir jetzt in die Quere kommt! Unzufriedenheit, Selbsthass und Aggressivität von null auf hundertachtzig sind die Mitbringsel. Die Bombe tickt. Das kann ja heiter werden. Bleib' gelassen, mache ich mir Mut. Abrupt springt Sabine auf, dreht das Radio auf Diskolautstärke, gießt die Blumen, putzt einen Tisch ab. Jetzt sind die Unterrichtsunterlagen dran, die sie wild zu sortieren scheint. Andere Auszubildende trudeln ein. Ein Teilnehmer kommt ihr versehentlich zu nah. Die Bombe platzt. Gebrüll, gestikulieren: „Komm mir bloß nicht zu nah, kannst du nicht aufpassen, du Scheißtyp!" – Sabine, jetzt reicht´s! Wenn Blicke töten könnten. Türenknallen. Aufatmen der Klasse. Ende des Prologs – Sabine live.

2. Anlass der Lernberatung: „Ohne Lernberatung mach' ich gar nichts mehr!"

Sabine ist 20 Jahre alt und besucht das Rotkreuz-Institut, um hier eine Ausbildung zur Gärtnerin im Zierpflanzenbau zu machen. Sie ist im 2. Lehrjahr. Ich kenne sie schon aus der Berufsvorbereitung aus dem Deutschunterricht und verfolge seither ihre schulische Entwicklung.

Hier ihr Kurzprofil: Stimmungsschwankungen – aggressive und depressive Verstimmungen, ein oft rücksichtsloses, kränkendes Verhalten gegenüber Mitarbeitern und Auszubildenden, verbunden mit einer hohen Erwartungshaltung, hohen Fehlzeiten in Ausbildung und Schule (über 50%) mit einhergehendem Leistungsabfall, dies alles ist typisch für Sabine. Hinzu kommt eine nur in Ansätzen entwickelte Fähigkeit zu Lernplanung und Lernorganisation. Ordnung und Strukturierung fallen ihr schwer. Sie verliert leicht den Überblick beim Lernen, gibt vor Klassenarbeiten auf, schreibt diese unvorbereitet oder verweigert sie. Diese Entwicklung erleben viele Mitarbeiter seit ca. einem halben Jahr zugespitzt. Sabine hat viele unterstützende Angebote erhalten, von psychologischen Beratungsgesprächen, einer Betreuung durch die Gesundheitsberatung bis hin zu Fallbesprechungen, Gesprächen mit dem Klassenlehrer, Ausbildern und pädagogischen Mitarbeitern. Ergebnis der letzten Fallbesprechung zu diesem Thema war: Sabine wurde von der Ausbildungsleitung schriftlich aufgefordert, ihre Fehlzeiten in Ausbildung und Schule zu verringern und ein ärztliches Attest vom ersten Fehltag an vorzulegen.

Der Klassenlehrer (Fachlehrer für Gartenbau) und ich waren ratlos. Wir überlegten, welche Unterstützung wir Sabine darüber hinaus noch anbieten könnten, um ihr den Anschluss an den Unterricht und die Ausbildung zu erleichtern. Aus unserer Ratlosigkeit ist der Gedanke entstanden, ihr gemeinsam eine Lernberatung anzubieten. Sabines Reaktion auf unseren Vorschlag war folgende: anfängliche Skepsis, dann Einverständnis, das sich steigerte sich zu: „Ohne eine Lernberatung mach' ich gar nichts mehr!" Für uns hieß das aber gleichzeitig auch, dass sie jetzt wieder hatte, was sie wollte, ihre „Extrawurst"! Trotzdem sahen wir in diesem Moment keine andere Chance, Sabines Problemfelder und Fähigkeiten beim Lernen genauer aufzuspüren. Einen Versuch war es uns wert.

Sabines Weg in die Lernberatung ist kein Einzelfall. Im Rotkreuz-Institut finden regelmäßig pro Halbjahr Einzelbesprechungen der Teilnehmer/innen des Förderlehrgangs und der Ausbildung statt, an denen Psycholog/innen, die Gesundheitsberatung, Lehrer/innen, Ausbilder/innen, pädagogische Mitarbeiter/innen sowie die Koordinatoren des Förderplans beteiligt sind. Eine Lernbe-

ratung kann dabei eine gemeinsam verabredete Maßnahme dieser Besprechungen sein.

Andererseits können Teilnehmer auch direkt von Klassenlehrer/innen, Fachlehrer/innen oder Koordinierenden Ausbilder/innen für eine Lernberatung vorgeschlagen werden. Mögliche Anlässe für eine Lernberatung können u. a. sein:

- hohe Fehlzeiten in Schule und Ausbildung,
- wenig entwickelte Lerntechniken, eine nur in Ansätzen vorhandene Lernplanung und -organisation,
- Lernblockaden, z. B. jemand schreibt im Unterricht nicht,
- bevorstehende oder wenig erfolgreiche Klassenarbeiten,
- bevorstehende oder erfolglose Zwischen- und Abschlussprüfungen,
- geringe Sozialkompetenz beim Lernen im Klassenunterricht und in der Ausbildung.

In diesem Zusammenhang sei gesagt: Unter Lernberatung verstehe ich eine Lernbegleitung in kognitiven und sozialen Lernprozessen, die Unterricht und Ausbildung betreffen. Ein Aufarbeiten psychischer Probleme, die dabei gelegentlich auch an mich herangetragen werden, kann und will ich in diesem Rahmen nicht leisten. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass gerade diese deutliche Abgrenzung sowohl den Teilnehmern beim Lernen als auch mir in der Lernbegleitung mehr Klarheit und Sicherheit ermöglicht und so neuer Raum für Lernentwicklungen entstehen kann.

3. Vorbereitung der Lernberatung: Wo sind Problemfelder und Fähigkeiten?

Ich sitze am Schreibtisch und lasse die Fallbesprechung, das Gespräch mit dem Klassenlehrer von Sabine und meine eigenen Bilder und Eindrücke von ihr aus dem Unterricht Revue passieren.

Bei der Vorbereitung meiner Lernberatung dienen mir die im Lernunterstützungssystem für die Beratungsarbeit vorstrukturierten Fragen und Impulse als Orientierungshilfe (s. Beitrag „Das Lernunterstützungssystem …, S. 79ff.). Ich verstehe diese nicht statisch, sondern versuche, sie flexibel zu handhaben und die Fragen und Gesprächsimpulse individuell auf die zu beratende Teilnehmerin abzustimmen und in eine teilnehmergemäße Sprache zu bringen. Darin sehe ich eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg meiner Lernberatung. Die Ratsuchende muss mit meinen Fragen etwas anfangen können, wenn der Dialog nicht leer laufen soll. Für mich ist es auch hilfreich, mir alternative Formulierungen für

eine Frage oder einen Impuls zu überlegen, um dann gegebenenfalls im Gespräch flexibler reagieren zu können.

Aus den speziell für Sabine entwickelten Fragen und Impulsen habe ich Themenschwerpunkte für die Lernberatung abgeleitet, die möglicherweise auch für andere Lernberatungsgespräche wichtig sein können und mir eine hilfreiche Struktur bieten. Diese sind: die momentane Lernsituation, Lernerfolge, Lernschwierigkeiten, Lernmotivation, berufliche Ziele, Lerntechniken, Lernplanung/-organisation sowie die Eigenverantwortung und Selbststeuerung im Lernprozess.

Ich notiere die Problemfelder, die ich bei Sabine vermute, und formuliere Fragen und Schwerpunkte der Lernberatung – etwa so:

- Beginnen möchte ich mein Beratungsgespräch mit einer Frage nach ihrer momentanen Lernsituation. Die ist so nah, so konkret, da fällt ihr bestimmt etwas ein. Ich möchte, dass sie leichter ins Reden kommt und dass ihr auf diese Weise ein Gesprächseinstieg ermöglicht wird.
  Impulse/Fragen: Wie kommen Sie im Moment im Unterricht klar? Wie war es z. B. heute?
- Den Dialog in Gang bringen – mit etwas Erfreulichem weitermachen, dazu fällt mir Lernerfolg/Lernspaß ein, was sonst. Darüber zu reden gibt Kraft und schafft Raum, anschließend auch über Lernprobleme zu sprechen.
  Impulse/Fragen: Lernerfolge, Spaß im Unterricht, was fällt Ihnen dazu ein? Ihr letztes Erfolgserlebnis im Unterricht? Ergänzen Sie den Satz: Um gut lernen zu können, brauche ich ... Bei Lernschwierigkeiten, an was denken Sie da?
- Viele Fehlzeiten – ich muss die Lernmotivation erkunden.
  Impulse/ Fragen: Denken Sie an Ihre Ausbildung, was motiviert Sie? Sie wollen diese Ausbildung machen, warum? Im Unterricht dranzubleiben, wie schaffen Sie das?
- Eng verbunden mit der Lernmotivation sind die beruflichen Ziele. Welche Vorstellungen verbindet Sabine mit dem Beruf Gärtnerin, inwiefern kann sie sich mit diesem Berufsbild identifizieren? Das alles sind wichtige Voraussetzungen, um eine 3-jährige Ausbildung durchzuhalten und abzuschließen.
  Impulse/Fragen: Haben Sie im Moment berufliche Ziele – wie sind die? Ihre Ziele im Unterricht ... Ziele in der Ausbildung ... Wie soll es nach der Ausbildung beruflich weitergehen? Ihre berufliche Zukunft, was fällt Ihnen dazu ein?
- Strukturierung/ Ordnungsschwierigkeiten – Was hat Sabine für Lerntechniken, wie sieht ihre Lernplanung/Lernorganisation aus? Hier hoffe

ich auf vorhandene Lerntechniken zu stoßen, die bei Sabine im Verborgenen liegen und die ich mit ihr gemeinsam reflektieren, weiterentwickeln und systematisieren möchte.
Impulse/Fragen: Lernen im Unterricht/in der Ausbildung: Wie machen Sie das? Wie lernen Sie für eine Klassenarbeit? Haben Sie feste Lernzeiten? Lernen Sie alleine oder mit anderen?

– Alte Lernerfahrungen/vorhandene Lernmuster – neue Lernperspektiven entwickeln. Mit gezielten Fragen und Impulsen möchte ich Sabines weiter zurückliegende Lernerfahrungen aufspüren, die sie einerseits vielleicht blockieren, ihr andererseits vielleicht durch bewusstes Reflektieren die Möglichkeit eröffnen, neue Lernwege und -perspektiven zu entwickeln.
Impulse/ Fragen: Für eine Klassenarbeit lernen, wie machen Sie das? Wie sind Sie mit dem Lernen bisher zurechtgekommen? Denken Sie an Ihre Schulzeit, was werden Sie nicht vergessen? Ein besonders schönes oder bedrückendes Erlebnis aus Ihrer Schulzeit ...
– Am Ende der Lernberatung richte ich den Fokus auf die Eigenverantwortlichkeit beim Lernen, um Sabine bewusst zu machen: Sie muss selbst etwas wollen, sich einbringen, nach Lösungen suchen. Ich kann sie begleiten, aber sie muss sich aktiv in den Unterricht einbringen, wenn sich etwas bei ihr verändern soll.
Impulse/Fragen: Selbstständig lernen, was fällt Ihnen dazu ein? Was können Sie selbst tun, um beim Lernen besser mitzukommen? Wie soll es jetzt für Sie in der Ausbildung/Schule weitergehen? Im Förderunterricht, woran wollen Sie arbeiten?

Überblickschema:

Sabines „Problemfelder"	Lernberatung – Schwerpunkte	Mögliche Fragen/Impulse
Konflikte im Unterricht: TN/MA	Einstieg: Momentane Lernsituation	Im Unterricht – wie kommen Sie dort im Moment klar? Wie war das z. B. heute?
	Einstieg: Lernerfolge	Lernerfolge, Spaß im Unterricht, was fällt Ihnen dazu ein?
Fehlzeiten	Lernschwierigkeiten	Beschreiben Sie eine Lernsituation, in der Sie das Gefühl hatten, nicht zurechtzukommen.
	Lernmotivation/berufliche Ziele	Diese Ausbildung, warum wollen Sie die machen?
Alte Lernmuster?	Lerntechniken	Wie haben Sie bisher gelernt?
Ordnung/Strukturierung	Lernplanung/-organisation	Wie bereiten Sie sich auf eine Klassenarbeit vor?
Geringe Selbstständigkeit beim Lernen	Schluss: Lernperspektive Eigenverantwortung	Was können Sie selbst tun, um beim Lernen besser mitzukommen?

Zuletzt versuche ich aus meinen Vermutungen über Sabines Lernkompetenzen Vorschläge/Ansätze/Arbeitsschwerpunkte für eine weitere Zusammenarbeit zu entwickeln, die dann in gemeinsamer Absprache mit Sabine in der Lernberatungsstunde weiterentwickelt werden und für die Fortführung der Lernberatung für uns beide verbindlich sind.

Mein Konzept für die Lernberatung steht. Bleibt nur noch die Rückkoppelung mit Sabines Klassenlehrer. Der ist mit meinem Vorschlag einverstanden. Wir verabreden, dass ich in seiner Anwesenheit das Beratungsgespräch mit Sabine führen werde und gleichzeitig den Verlauf des Gespräches protokolliere. Der Klassenlehrer soll als teilnehmender Beobachter dabei sein. Dass ich eine Lernberatung gemeinsam mit einem Fachlehrer durchführe, ist neu für mich. Gründe für diese Entscheidung waren Sabines Wunsch und unser Bemühen um mehr Transparenz, fachliche Rückkoppelung, stärkere Verbindlichkeit der Verabredungen für alle Beteiligten, verbunden mit der Hoffnung auf eine entspanntere Unterrichtssituation, die so wenig Spielraum für ein Ausspielen aller am Lehr- und Lernprozess Beteiligten lässt.

4. Schwerpunkte der Lernberatung: Auf den Lern- und Lebensspuren von Sabine

Im Folgenden möchte ich Schwerpunkte aus der Lernberatung mit Sabine näher reflektieren. Die thematischen Schwerpunkte bilden einen Rahmen für meine Lernberatungsarbeit. Diese Rahmenstruktur nutze ich flexibel und stimme sie individuell auf die Ratsuchende ab. Besonderen Wert lege ich auf den Einstieg und den Abschluss. Der Einstieg schafft die Voraussetzung für ein gelungenes Gespräch. Am Ende stehen Verabredungen, die eine Fortführung der Lernberatung thematisch vorbereiten.

In diesem Zusammenhang bietet mir das mit den Kolleginnen und Kollegen der Lernwerkstatt entwickelte Lernunterstützungssystem wiederum eine Orientierung. Neben den Impulsen und Fragen des Lernunterstützungssystems, die ich für meine Vorbereitung der Beratung nutzen konnte, haben wir uns als Förderteam in unserem Lernunterstützungssystem auf ein gemeinsames Lernverständnis geeinigt. Dialog und Reflexion verstehen wir als grundlegende Methoden, die jede Lernberatung begleiten. Ziel des Dialogs ist, gemeinsam mit den Teilnehmern eine neues Lernverständnis zu entwickeln. Dieses Ziel unterscheidet den Dialog vom Gespräch. Aber wie schaffe ich es, einen dialogischen Prozess zu initiieren? Beim Lernberatungsgespräch mit Sabine sah das so aus:

a) In den Dialog kommen: „Ich freue mich, dass Sie gekommen sind»

Herr M., der Klassenlehrer, und ich erwarten Sabine in der Lernwerkstatt. Für das Beratungsgespräch haben wir 60 Minuten angesetzt. Ich habe Kaffee gekocht. Eine angenehme Gesprächsatmosphäre ist mir wichtig. Sabine soll das Gefühl haben, dass sie in diesem geschützten Rahmen alles erzählen kann, was sie möchte. Das Sich-Öffnen im Gespräch ist entscheidend und Voraussetzung für eine erfolgreiche Lernberatung. Wir wollen etwas von Sabine erfahren: wie sie lernt, wo sie Schwierigkeiten hat, wo ihre Stärken liegen, was sie beim Lernen anspornt, wo sie Hilfen benötigt. Wir freuen uns, als Sabine pünktlich erscheint, und ich bin genau wie sie etwas aufgeregt. Ein wenig Smalltalk verschafft allen Entspannung. Dann erkläre ich Sabine, warum ich die Lernberatung protokolliere. Das Beratungsgespräch ist für mich die Basis, von der aus ich später mit ihr gemeinsam ein Lernkonzept entwickeln möchte. Eine schriftliche Fixierung des Gesprächs ermöglicht es mir, immer wieder bei Bedarf nach neuen Ansatzpunkten für einen Lernleitfaden zu suchen. Außerdem möchte ich, dass Sabine ein schriftliches Exemplar der Lernberatung erhält, um mit ihr ihre Lernhaltungen, Lerneinstellungen gemeinsam zu reflektieren. Ich spüre Sabines Interesse und sage ihr, dass ich mich freue, dass sie heute hier ist. Sie scheint erleichtert, dass es endlich losgeht.

Aus meiner Sicht tragen vor allem folgende Faktoren dazu bei, den dialogischen Gesprächsprozess zu initiieren:

- eine Gesprächsatmosphäre schaffen: Wohlwollen äußern, Smalltalk,
- Transparenz des Beratungsablaufs, d. h. klare Absprachen und Regeln des Beratungsgesprächs erläutern (z. B. Gesprächsmodalitäten klären: Zeitdauer festlegen, Rollenverteilung erklären, Gesprächsziel benennen: Unterstützung),
- schriftliche Fixierung des Beratungsgesprächs; sie ist Basis für das Entwickeln eines Lernleitfadens und der Reflexion der Lernberatung, die bei einem schriftlichen Ergebnis genauer, zielgerichteter erfolgen kann,
- die Haltung des Beraters: Ernstnehmen, Offenheit gegenüber dem/der Ratsuchenden, der/die ein Gesprächsprotokoll erhält.

b) Anknüpfen an die momentane Lernsituation: „Wie kommen Sie im Moment im Unterricht klar, wie war es heute?“

Aus Sabines Antworten im Beratungsgespräch entnehme ich Hinweise, in welcher Lernsituation sie sich im Augenblick befindet, welche Lernerfahrungen dominieren:

- *„Ich bin zu spät gekommen, sonst war alles in Ordnung.“*
  Sabine hat Probleme, sich zum Lernen zu motivieren. Zu spät kommen

zum Unterricht erlebe ich häufig als erstes Anzeichen einer beginnenden Lernunlust, eines einsetzenden Sinnverlustes, der sich über einen Anstieg von Fehlzeiten bis hin zum Abbruch einer Ausbildungsmaßnahme steigern kann. Sabine erkennt, dass ihr Verhalten „nicht in Ordnung ist", und versucht deshalb das Gespräch auf das zu lenken, was im Unterricht gut läuft.

– *„Ich schreibe mit, denke nach, sage nicht immer was, frage aber auch nach. Reden habe ich nicht gelernt. Das habe ich mir von den anderen abgeguckt. Ich habe früher nicht gerne geredet, hab' mich nie gerne reden hören."*

Hier zeigt sich deutlich, dass Sabine produktive Lerntechniken besitzt, die ihr helfen, im Unterricht zurechtzukommen: mitschreiben, nachdenken, nachfragen, von anderen etwas lernen. Probleme bereitet es ihr hingegen, frei zu reden. Aber sie hat gelernt, sich zu helfen, diese Schwierigkeit zu meistern. Sie hat von anderen gelernt, die besser reden können als sie selbst. Vorbilder scheinen für sie beim Lernen wichtig zu sein, ihre eine Orientierung zu geben.

– *„Wenn jemand was fragt, melde ich mich ab und zu – aber eher wenig. Ich weiß, was gemeint ist, aber beim mündlichen Erklären hapert es. Ich hab' Angst, etwas Falsches zu sagen, hab' mich angesteckt bei anderen."*

Die mündliche Mitarbeit, das Reden und Erklären fällt Sabine schwer. Sie orientiert sich stark an anderen Menschen, sie ist leicht beeinflussbar. Je nach Vorbild kann das auf ihr Lernverhalten positive oder negative Auswirkungen haben. Sie besitzt noch nicht genug Selbstvertrauen, sich am Unterrichtsgespräch regelmäßig zu beteiligen. Sie hat Angst, etwas falsch zu machen.

c) Lernerfolge/Lernspaß: „Spaß im Unterricht, was fällt Ihnen dazu ein?"

Fragen und Impulse zu diesem Thema sind mir gerade in der Eröffnungsphase des Dialogs wichtig. Über erfreuliche Lernerfahrungen redet jeder lieber als über belastende Lernerlebnisse. Der Dialog kommt in Gang.

– *„Im Unterricht bei Frau Rose sind wir wegen einer Bodenbestimmung rausgegangen und haben uns den Boden angeguckt, das fand ich gut. Auch bei Nachfragen was erklärt zu bekommen ist wichtig. Stein auf Stein bringt die Klasse sich ein und der Lehrer verbessert einen. Ich habe dann das Gefühl, ich kann mich in den Unterricht einbringen."*

Sabine macht das Lernen Spaß, wenn der Unterricht vom Lehrer anschaulich und handlungsorientiert gestaltet wird. Zudem sind ihr zusätzliche Erklärungen des Lehrers wichtig, um etwas zu verstehen, ebenso wie das Miteinanderlernen in der Gruppe, das vom Lehrer fachkompetent begleitet wird. All das scheint ihr Mut zu machen, sich in den Unterricht einzubringen, ihr einen Handlungs- und Lernraum zu ermöglichen.

– *„Martin fragen, mit ihm lernen. Martin hilft mir gut. Das Wichtigste für eine Arbeit wird sortiert. (...) Ich kann schlecht alleine lernen, ich brauche Druck. Alleine schaffe ich das nicht. Ich verstehe dann etwas nicht und packe dann alles weg. Martin kümmert sich um mich wie ein großer Bruder. Martin arbeitet noch anders beim Notieren und Fragenstellen als ich. Da kann ich von ihm lernen."*

Sabine kann gut mit und von anderen lernen. Es hilft ihr, zu sehen, wie Martin lernt, was für Arbeitstechniken er anwendet. Von Martin kann sie lernen, beim Lernen dranzubleiben, sich zu konzentrieren, nicht aufzugeben, wenn sie etwas nicht gleich versteht. Sabine hat gelernt, sich Hilfe zu holen. Andererseits besteht die Gefahr, dass sie sich beim Lernen allein auf andere verlässt. Eigenverantwortlich zu arbeiten, selbstständiger zu werden beim Lernen, dabei benötigt sie noch Unterstützung.

d) Lernschwierigkeiten: „Beschreiben Sie eine Lernsituation, in der Sie das Gefühl hatten, nicht zurechtzukommen."

– *„Mit der Fachkundearbeit (Bereich Gartenbau) bei Herrn M. bin ich nicht zurechtgekommen. Das Thema war Düngung, Versalzung, Wasser. Mein Lernzettel, ich weiß nicht, wo ich ihn hingepackt habe und wo ich alles hinsortiert habe. Ich habe meine Unterlagen vergessen in den Ordner zu tun. Martin hat mir die verlegten Lernzettel gegeben und ich hab' mich hingesetzt gestern Abend und gelernt. (...) , ich habe mir dann die Aufgaben angeguckt, die ersten 10 von 20 Aufgaben konnte ich aus dem Gedächtnis abrufen. Das war ungefähr die Hälfte der Aufgaben. Nach und nach wurden die Aufgaben komplizierter. Die letzte Aufgabe konnte ich nicht. Dann hab' ich alles über den Haufen geworfen."*

Das Beispiel zeigt, dass es Sabine Probleme bereitet, sich auf eine Klassenarbeit vorzubereiten. Sie arbeitet chaotisch, hat es nicht gelernt, ihre Unterlagen zu ordnen. Ein zielgerichtetes und strukturiertes Arbeiten gelingt ihr nicht. Eigenverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen hat sie kaum gelernt. Hinzu kommt, dass sie bei schwierigen Aufgaben schnell aufgibt. Eine geringe Frustrationstoleranz, wenig Zutrauen in die eigene Leistung, Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit zeichnen ihren Arbeitsstil aus. Dies beschreibt sie auch in dem folgenden Beispiel genau.

– *„Ich hab' etwas für die Arbeit gelernt, wovon ich dachte, dass es nötig sei, war es aber nicht. Manchmal ist es für mich verwirrend im Unterricht. Viele Informationen kann ich manchmal nicht sortieren. Ich kann keine Lernzettel machen, kann den Stoff nicht in kurzer Zeit komprimieren, verständlich machen. Arbeitszettel mit Anweisungen helfen mir. Ich brauche kleine Schritte und Vorgaben beim Lernen."*

Sabine fällt es schwer, eine Stoffauswahl zu treffen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Sie besitzt keinen Überblick über das, was sie für eine Arbeit lernen muss. Zudem bereitet ihr das schriftliche Zusammenfassen von Informationen Schwierigkeiten. Gleichzeitig benennt sie aber auch mögliche Wege, die ihr helfen können, den Lernstoff zu erfassen: Arbeitszettel mit Anweisungen, kleine Arbeitsschritte, Vorgaben.

– *„Um für die Arbeit zu lernen, brauche ich Druck. Ich kann nicht eine Woche vorher anfangen. Ich brauche jemanden, der dasitzt und sagt: Mach' das mal."*

Sabine schafft es nicht, sich zum Lernen für die Klassenarbeit zu motivieren. Durch Druck von außen erhofft sie sich Hilfe: Jemand soll ihr sagen, dass sie lernen soll, und dieses Lernen begleiten. Meine Lernbegleitung muss da ansetzen: Ich möchte mit Sabine diese Lerneinstellung reflektieren, damit sie zunehmend Schritt für Schritt lernt, selbstgesteuert zu arbeiten, und ein neues Lernverständnis entwickeln kann. Sie muss für sich klären, wo die Ursachen für ihre Lernunlust sitzen, was sie vom Lernen abhält, wenn sie ihre desolate und belastende Lernsituation verändern will. Meine Aufgabe ist es, sie auf diesem Lernweg zu unterstützen.

e) Lernmotivation/berufliche Ziele

1. *Warum wollen Sie eine Ausbildung zur Gärtnerin machen?*

– *„Ich hab' Spaß an Pflanzen. Ich finde es faszinierend, Blumen wachsen zu sehen."*

Sabine hat Interesse am Beruf. Ein Interesse für den Ausbildungsberuf zu entwickeln, ist für viele Teilnehmer im Rotkreuz-Institut nicht selbstverständlich. Das Angebot an Ausbildungsberufen ist auf eine geringe Anzahl beschränkt. Für die meisten ist dies die letzte Möglichkeit, überhaupt eine Ausbildung zu machen. Es ist eine gute Voraussetzung, dass Sabine Interesse an ihrem Beruf hat. Oft habe ich auch beobachtet, wie sie die vernachlässigten Pflanzen im Klassenraum unaufgefordert gepflegt hat. In der Lernbegleitung kann ich dieses Fachinteresse nutzen, z. B. an Fachtexten arbeiten und an diesen verschiedene Lerntechniken einüben.

2. *Wie stellen Sie sich Ihre berufliche Zukunft vor?*

– *„Wie ich mir meine berufliche Zukunft vorstelle? Weiß ich nicht. Erst mal die Ausbildung zu Ende machen. Heute schon an morgen denken mach' ich nicht. Keine Panik machen. Ich überlege mir jetzt nicht, was ich in zwei Jahren mache. Es kommt doch anders, als man denkt."*

Berufliche Ziele/Perspektiven, die über die Ausbildung hinausgehen, hat Sabine noch nicht entwickeln können. Deutlich wird, dass sie alles auf sich zukommen lässt, ihre berufliche Zukunft nicht aktiv plant. Angst vor Enttäuschungen, davor, dass sich ihre beruflichen Vorstellungen nicht erfüllen, mag dabei

eine Rolle spielen. Oft hat sie in ihrem bisherigen Leben schon die Erfahrung machen müssen, dass sie ihre Ziele nicht erreichen, ihre Träume und Wünsche nicht erfüllen konnte.

3. *Würden ein Lernplan oder feste Lernzeiten Ihnen beim Lernen helfen?*

– *„Feste Lernzeiten hatte ich nie. Ich kann das nicht. Wenn ich alles kontrollieren könnte, würde es gehen. Wenn ich mir vorgenommen habe zu lernen, und die Sonne scheint, lerne ich nicht. Oft will ich raus, kann nicht lernen, will meine Freizeit genießen, das hält mich vom Lernen ab. Dann kommt noch die Wäsche und was ich sonst noch zu erledigen hab'. Ich muss Wäsche waschen, Staub saugen, meine persönlichen Arbeiten organisieren. Das alles unter einen Hut zu bringen ist schwierig."*

Desorganisation zieht sich bei Sabine durch alle Lebensbereiche: Schule, Ausbildung, Freizeitbereich. Sie weiß nicht, wie sie die anstehenden Arbeiten in ihrer Freizeit und die Anforderungen im Beruf in Einklang bringen soll. Sie kann hier auch kaum Prioritäten setzen und Entscheidungen treffen. Sie benötigt Hilfe bei der Strukturierung ihres Tagesablaufes.

f) Zusammenfassung: Alte Lernmuster nutzen – neue Lernperspektiven entwickeln

In meinen vorangegangen Erläuterungen habe ich versucht, Sabines alte Lernmuster und Lernerfahrungen aufzuspüren. Zusammenfassend ergibt sich für mich daraus folgendes Bild: Sabine verfügt über eine Anzahl deutlich entwickelter Lernkompetenzen. Sie hat gelernt,

– im Unterricht mitzuschreiben, nachzudenken, nachzufragen,
– von anderen (Vorbildern) zu lernen,
– sich Hilfe bei Lernproblemen zu holen,
– ein Interesse am Beruf zu entwickeln.

Nur in Ansätzen entwickelte Lernkompetenzen zeigen sich dagegen bei Sabine

– in einer kaum reflektierten und realisierten Lernorganisation/-planung,
– in einer wenig entwickelten Ordnungs- und Strukturierungsfähigkeit in allen Lebensbereichen: Schule, Ausbildung und Freizeit,
– in geringfügig selbstgesteuerten Lernprozessen,
– in einer eingeschränkt eigeninitiativen und wenig zielorientierten mündlichen Kommunikation im Unterricht,
– in teilweise ausgeblendeten, kaum entwickelten beruflichen Zukunftsperspektiven.

Am Beispiel von Sabine habe ich wieder einmal erfahren, wie gut sich Lernberatung als förderdiagnostisches Instrument nutzen lässt. So konnte

ich im Dialog mit ihr die individuellen Lernvoraussetzungen und -erfahrungen detailliert ermitteln. Auf dieser Basis haben wir dann gemeinsam einen Lernleitfaden als Orientierungshilfe im Lernprozess entwickelt, der ihr einen Rahmen bieten soll, prüfungsrelevante fachliche Lerndefizite aufzuarbeiten und begleitend individuelle, zum Teil verschüttete Lernkompetenzen und Lernmuster zu erkennen und weiterzuentwickeln, eingebunden in ein Lernklima, das Raum lässt für Fehler und in dem Geduld, Respekt und Wertschätzung der Schlüssel für einen gemeinsamen Lerndialog und die Reflexion der individuellen Lernentwicklung sind. Konkret auf Sabine bezogen stellt sich für mich die Frage: Was für neue Lernperspektiven lassen sich aus ihren vorhandenen Lernmustern entwickeln?

5. Ein Lernleitfaden für Sabine: „Lernstoff zerhacken" – endlich wird's konkret

Ich habe Sabine zunächst gefragt, was sie selbst tun kann, um beim Lernen besser mitzukommen, und woran sie mit mir zusammen arbeiten möchte. Erstaunt hat mich dabei, wie genau Sabine ihre Lernperspektiven formulieren kann:

- *„Zerhacken von grobem Lernstoff, Lernstoff untergliedern, systematisch zu lernen, z. B.: Wie bereite ich mich auf eine Klassenarbeit vor? Lernplanung wäre wichtig für mich."*

Für die Lernberatungsarbeit mit Sabine gilt es einen Lernleitfaden zu entwickeln, der ihre Lernkapazitäten wie auch ihre wenig entwickelten Lernbereiche berücksichtigt. In gemeinsamer Absprache ist daraus ein Lernleitfaden für die weiterführende Zusammenarbeit entstanden. Vorbereitend habe ich Lernziele, Themen und Lerntechniken formuliert, die aus meiner Sicht wichtig erschienen. Die im Lernunterstützungssystem formulierte Struktur war mir dabei eine sinnvolle Orientierungshilfe: Lernziele festlegen – Lerntechniken klären – nächste Lernschritte: einen individuellen Lernplan erstellen.

Lernziele:

- Lernplanung/-Lernorganisation weiterentwickeln,
- zunehmend selbstgesteuert arbeiten,
- die momentane Lernsituation reflektieren,
- berufliche Ziele formulieren/ berufliche Lernmotivation ausbauen,
- Lösungswege für Konflikte in Schule/Ausbildung entwickeln.

Mögliche Lerntechniken:

- Arbeit an Fachtexten
- Karteikartensystem u. a.

Sabine möchte schwerpunktmäßig Lerntechniken, Lernorganisation und Lernplanung verbessern, dem stimme ich zu. Außerdem liegt mir sehr daran, dass sie mehr Eigenverantwortung beim Lernen übernimmt. Aus diesem Grund schlage ich vor, ihre momentane Lernsituation immer wieder mit Hilfe von Fragen und Impulsen zu reflektieren. Sabines Lernmotivation für ihren Beruf und ein Weiterentwickeln ihrer beruflichen Ziele scheinen mir in diesem Zusammenhang, auch im Hinblick auf ihre umfangreichen Fehlzeiten, besonders wichtig. Wir verabreden gemeinsam folgende Arbeitsschwerpunkte:

Lernhilfen:

- Lernplanung zur Vorbereitung einer Klassenarbeit,
- Arbeit an Fachtexten/-themen,
- Arbeitsmethodik, Arbeitsabläufe beschreiben.

Reflexion der Lernsituation:

- Was läuft gut/nicht so gut beim Lernen/Arbeiten in der Schule und Ausbildung?
- Was ist mir gelungen, was habe ich gelernt?
- Was kann ich noch nicht?
- Was kann ich selbst tun, um meine Lern-/Arbeitssituation zu verbessern?

*Lernmotivation**:***

- Ein Ereignis, das mir in der Ausbildung/Schule im letzten Monat Spaß gemacht hat!
- Wie kann ich Freude an meinem Beruf entwickeln?
- Zukünftige Berufsperspektiven?

*Konfliktstrategie**:***

- Wie gehe ich mit Konflikten um?
- Wie gehe ich mit anderen um?
- Schriftliches Reflektieren der Konfliktsituationen und Lösungsvorschläge,
- Konfliktsituationen im Rollenspiel nachspielen.

6. Reflexion meiner Lernberatungsarbeit- „Ich fließe mit voller Kraft ins Ungewisse“

Meine Erfahrungen: Ich bin keine ausgebildete Lernberaterin. Mein Wissen über Lernberatung habe ich mir angelesen und mir vor allem durch „learning by doing“ erworben. Mit Kollegen, einer ausgebildeten Lernberaterin und einem Fachlehrer, habe ich Lernberatungen gemeinsam durchgeführt. Wir haben uns gegenseitig Anregungen gegeben, uns ermutigt, unsere Arbeit reflektiert. Diese positiven Erfahrungen haben mir Mut gemacht, meinen Weg weiterzugehen. Ich habe angefangen, mir Fragen zu stellen: Welches sind die ent-

scheidenden Voraussetzungen für eine erfolgreiche Lernberatung? Was muss ich als Beraterin persönlich einbringen, damit eine Beratung funktioniert? Es gibt einige Dinge, die mir in diesem Kontext einfallen. Eins war mir schnell klar: Auch wenn ich auf ein Gespräch gut vorbereitet bin, wie ein Beratungsgespräch verläuft, wird nicht allein durch die Fragetechnik bestimmt. Eine offene Gesprächsatmosphäre zu schaffen ist für mich ein entscheidender Punkt. Aber ist das alles? Wie mache ich das eigentlich? Ich weiß es auch nicht so genau, aber ich vermute, dass Wohlwollen, Respekt und Offenheit gegenüber dem Ratsuchenden, um die ich mich im Dialog bemühe, dabei eine entscheidende Rolle spielen. Auch Konzentration ist mir wichtig. Oft spüre ich beim Beratungsgespräch meine starke Konzentration auf das Gesagte und fühle, dass das Gespräch zu fließen beginnt. Der Dialog läuft, gerät manchmal auf Abwege, läuft ins Ungewisse und findet dann doch immer sein Ende in einer verbindlichen Verabredung. Mitschwingen, aber gleichzeitig das Gespräch führen, Begriffe hinterfragen, in die Tiefe gehen, Grenzen setzen, sind Dinge, die mir persönlich bei der Lernberatung wichtig sind. Aber diese Mosaiksteinchen, die keinen Anspruch auf Richtigkeit oder Vollständigkeit erheben, sondern meine ganz subjektiven Vermutungen sind, ergeben in der Synthese noch keine erfolgreiche Lernberatung. Eine allgemeingültige Anleitung für eine individuelle Lernberatung schient es nicht zu geben. Dennoch ist Struktur mir wichtig, Lernberatung ist keine Zauberei.

Meine Befürchtungen: nicht den richtigen Ton zu finden, jemanden durch meine Fragen im Lerndialog zu verletzen.

Meine Überraschungen: Überrascht bin ich jedes Mal aufs Neue, wenn ich feststelle, wie viel ich aus einem Beratungsgespräch an lernunterstützenden Hilfen herauslesen kann.

Mein Gewinn: Ich habe meine Reflexionsfähigkeit geschärft für jegliche Form der Kommunikation.

Zum Beratungsgespräch mit Sabine: Sabine habe ich während des Gesprächs als offen und zugewandt erlebt. Meine Befürchtungen, sie könnte versuchen, mich auf Nebenschauplätze zu führen, haben sich nur bedingt bestätigt. Durch genaues Nachfragen habe ich immer wieder versucht, ihre Selbstreflexion in Gang zu setzen. Konzentriertes flexibles Reflektieren sowohl bei Sabine als auch bei mir habe ich als Basis erfahren, auf der Lernprozesse im dialogischen Beratungsgespräch angestoßen und Lernwege weiterentwickelt werden können.

Isolde Hübner-Heynemann

Förderbausteine in der berufsorientierten Grundbildung

1. Allgemeines

Wie sind die Förderbausteine entstanden?

Veranlasst durch die im Sommer 2001 im §9 SGB (Sozialgesetzbuch) gesetzlich fixierte Personenzentrierung in der beruflichen Bildung (individueller Förderplan) regte die Schulleitung an, unsere immer schon stark personenorientierte Arbeit mit Hilfe einer formalisierten Beschreibung transparent zu machen. Daraus sind die Förderbausteine entstanden.

Was ist mit Förderbausteinen gemeint?

Die Förderbausteine beschreiben Förderangebote im Bereich der Grundbildung, die im Bedarfsfall zusätzlich zum regulären Klassenunterricht stattfinden. Sie skizzieren Basislernfelder wie:

- das Entwickeln eines Lernleitfadens,
- Lesen/Schreiben/Kommunikation,
- Maße/Zahlen/Einheiten,
- Strukturierung von Arbeitsabläufen,
- Fachförderung,
- Prüfungsvorbereitung,
- Lernen lernen,
- Zeitplanung/Organisation.

Die entstandenen Förderbausteine sind sowohl fächerübergreifend (Lernen lernen) als auch fachspezifisch (Fachförderunterricht). Für alle Bausteine werden Inhalte, Ziele und eine Methodenauswahl überblickartig beschrieben.

Wem nützen die Förderbausteine?

Die Förderbausteine bieten den Lehrenden einen ersten didaktischen Orientierungsrahmen, der individuell mit dem Teilnehmer weiterentwickelt werden muss. Gleichzeitig sind die Förderbausteine aber auch Instrument für einen zielgerichteten Dialog mit dem Fachpersonal (den Ausbildern/Koordinierenden Meistern) des jeweiligen Berufsfeldes. Konkret hat das eine größere Transparenz

der Arbeit zur Folge: Die Ausbilder/Fachlehrer wissen, was im Förderunterricht angeboten wird, und können gezielter Förderangebote nachfragen.

2. Beschreibung einzelner Bausteine

Baustein Förderunterricht Grundbildung (Adelgard Steindl, RKI BBW gGmbH)

Thema

Lesen/Schreiben/Kommunikation.

Beschreibung

Auf der Grundlage der Anforderungen des jeweiligen Berufsfeldes sind themenbezogene Angebotskataloge entwickelt worden (oder in der Entwicklung). In Bezug dazu sollen die Lese-, Schreib- und Kommunikationsfähigkeiten der Teilnehmer entwickelt und die jeweiligen Lernstände gesichert werden. Um den jeweiligen TN zur weitgehenden Selbststeuerung und zum eigenverantwortlichen Lernen zu begleiten, wird im Rahmen dieser zeitlich zu begrenzenden Maßnahme nach Bedarf auch Einzelunterricht angeboten.

Ziele

- Sicherung und Ausbau von Lese-/Schreib-/Kommunikationsfähigkeiten,
- Erwerb von Lerntechniken zum selbstgesteuerten Lernen,
- Erwerb von Kompetenzen zur Überprüfung der Qualität der Arbeitsergebnisse.

Methoden

- Reflexionsgespräche zur Lernstandsicherung,
- Metaplan zur Strukturfindung von Lern-/Arbeitsabläufen,
- regelmäßige Verschriftlichung dieser Abläufe am PC,
- Partnerarbeit zum Finden von Transfers auf andere Arbeitsabläufe.

Baustein Maße, Zahlen, Einheiten (Martin Rump, RKI BBW gGmbH)

Thema

Förderunterricht Maße, Zahlen, Einheiten (MZE).

Beschreibung

Der Förderplan-Baustein MZE richtet sich an diejenigen Auszubildenden, die erstens grundlegende Schwierigkeiten im Umgang mit Zahlen und Einheiten und zweitens Schwierigkeiten in der Anwendung grundlegender Rechenverfahren haben.

1. Erarbeitung eines Verständnisses von Zahlen, Flächen, Räumen, Maßen und Zeiteinheiten. Training der körperlichen Orientierung im Raum und in der Zeit. Darauf aufbauend Aneignung grundlegender Rechenverfahren wie schriftliche Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division.

2. Training von Rechenverfahren wie Bruchrechnung, Prozentrechnung, Dreisatz, Flächen- und Raumberechnung, Zeitberechnung, Umrechnung von Einheiten – wenn möglich und sinnvoll mit Taschenrechner. Wenn möglich werden die Rechenverfahren an ausbildungsbezogenen Inhalten trainiert.

   Ziel

   Sicherheit in der Anwendung grundlegender Rechenverfahren.

   Methoden

   In Einzel- und Kleingruppenarbeit werden ausgehend vom individuellen Vorverständnis von Zahlen, Raum und Zeit sowie bereits gelernter Rechenverfahren die für die weitere Entwicklung sinnvollen Schritte mit dem Auszubildenden abgesprochen. Visualisierungs- und Entspannungsübungen sowie bewegungsorientierte und suggestopädische Elemente unterstützen den soweit wie möglich selbstgesteuert angelegten Lernprozess.

   Voraussetzungen

   Der Förderunterricht richtet sich zum einen an Teilnehmer, die noch Schwierigkeiten mit der grundlegenden Orientierung im Raum und in der Zeit und noch kein Grundverständnis von Zahlen, Mengen und Maßen entwickelt haben. Zum anderen können Auszubildende teilnehmen, die ausgehend von einem Grundverständnis elementare Rechenverfahren trainieren wollen.

   Teilnehmerzahl

   4 bis 6 Teilnehmer/innen.

   Baustein Lernberatung (Isolde Hübner-Heynemann, RKI BBW gGmbH)

   Thema

   Zeitplanung/Zeitorganisation.

   Beschreibung

   Auf der Basis von Lernberatung und sich daran anschließender weiterer methodischer Vorgehensweisen sollen Zeitplanung und Zeitorganisation der Teilnehmer/innen gezielt auf die beruflichen und schulischen Anforderungen hin gefördert und weiterentwickelt werden. Schwerpunkt ist das exemplarische Erarbeiten von individuellen Zeitplänen mit dem Ziel, Prüfungssituationen und Leistungshürden in Schule und Berufsbereich erfolgreich zu bewältigen und einen selbstgesteuerten Umgang mit Zeit zu initiieren.

   Ziele

   Erwerb von Zeitplanungs- und Organisationskompetenzen:

   – Erkennen von Zeitproblemen und individuellen Chancen von Zeitplanung und Zeitorganisation,
   – Einschätzen und Planung des eigenen Zeitbedarfs beim Lernen im Hinblick auf schulische und berufliche Ziele und Anforderungen,
   – Einplanen von Pausen,

– zunehmend selbstgesteuerte Lernorganisation.

Methoden

– dialogisches Beratungsgespräch anhand eines Fragenkatalogs mit dem Schwerpunkt „Zeitplanung/Zeitorganisation“,
– Erstellen von Zeitplänen für Prüfungen, Klassenarbeiten, Arbeitstage, Arbeitsabläufe,
– Schreiben von Arbeitsabläufen mit detaillierter Zeitplanung,
– Metaplan zur Erstellung von Tagesplänen nach Priorität der Arbeitsaufträge und Zeitbedarf,
– Reflexionsgespräch über individuellen Zeitplan; ggf. Überarbeitung.

Baustein Lernberatung (Adelgard Steindl, RKI BBW gGmbH)

Thema

Entwicklung eines Lernleitfadens.

Beschreibung

Lernberatung wird angeboten zur Entwicklung eines Lernleitfadens. Mit diesem Instrument soll das Lernen in eigener Verantwortung systematisch aufgebaut und gefördert werden. Entlang eines Leitfadeninstrumentariums wird an drei Schwerpunkten (Ziele, Lernerfahrungen/Lerntechniken, Organisation) eine der jeweiligen Person angemessene Festlegung auf einen Lernleitfaden zwischen Berater und Teilnehmer verabredet und in eine Zeitplanung eingebunden.

Ziele

Aufbau von Lernkompetenzen, Festlegung des nächsten Lernziels, Planung der Lernschritte:

– Wo orientiere ich mich? (Orientierungswissen)
– Wie mache ich das? (Lerntechniken)
– Wann mache ich das? (Zeitplanung)
– Wie unterscheide ich Wichtiges von Unwichtigem?
– Wo oder bei wem hole ich mir Hilfen?

Methoden

– Dialogisches Gespräch entlang des Fragenkatalogs (s. Lernleitfaden)
– Verabredungen/Festlegung auf den nächsten Lernschritt und Termin zum nächsten Gespräch.

Baustein Seminar „Lernen lernen“ (Stefan Franz/Manfred Zoellner, RKI BBW gGmbH)

Thema

Vermittlung von Grundlagen zum Thema Lernen.

Beschreibung

Das Seminar wird angeboten zu Beginn der Berufsvorbereitung. An drei Ausbildungstagen innerhalb einer Woche, an einem Seminarort außerhalb

des eigentlichen Ausbildungsbetriebs, arbeitet jeweils eine Ausbildungsgruppe gemeinsam mit ihrem Ausbilder und den Förderlehrern am Thema Lernen, unter besonderer Berücksichtigung des Berufsfeldes.

Ziele

- Lernen als aktiven Prozess erfahrbar machen,
- Vermitteln von Grundlagen der Lernphysiologie,
- Reflexion der persönlichen Lernhaltung,
- Erarbeiten einer individuellen Lernorganisation (Ziele, Techniken, Zeitplanung),
- Erkennen besonderer Stärken (Lerntyp),
- Integrierung besonderer Lernmethoden und Lerntechniken in den Lern- und Ausbildungsalltag.

Methoden

- Erarbeiten der Inhalte in Gesamt-, Kleingruppen- und Einzelarbeit durch Ausprobieren ausgewählter Lerntechniken und Methoden,
- Diskussion und Reflexion der Arbeitsprozesse,
- Erproben der gemachten Erfahrungen an einem Beispiel aus der Ausbildungspraxis.

Baustein Förderunterricht Grundbildung – Berufsfeld Hauswirtschaft
(Adelgard Steindl, RKI BBW gGmbH)

Thema

Strukturierung von Arbeitsabläufen.

Beschreibung

Die Sprech- und Schreibstrukturen, über die die Teilnehmer/innen dieser Fördermaßnahme verfügen, sind in der Regel stark eingeschränkt. In enger Verzahnung mit der Arbeit an den Themen des Angebotskataloges aus dem Berufsfeld Hauswirtschaft soll der Entwicklung der Lese-/Schreibfähigkeit eine besondere Bedeutung zukommen.

Ziele

- Erkennen der dreischrittigen Grundstruktur,
- Transfer auf andere Arbeitsabläufe,
- Sicherung und Ausbau von Lese-/Rechtschreibfähigkeiten.

Methoden

- Reflexionsgespräche zur Lernstandsicherung,
- Metaplan zur Strukturfindung,
- Erstellen eines Ablaufplans am PC,
- Partnerarbeit zum Finden von Transfers auf andere Arbeitsabläufe.

Teil 4
Qualifizierung und Qualitätssicherung

Monika Tröster

Fortbildungsbausteine – Hilfen zu einer erweiterten Handlungskompetenz

Der Dialog – ein beständiges Hinterfragen von Prozessen, Sicherheiten und Strukturen, die menschlichen Gedanken und Handlungen zugrunde liegen.

David Bohm

Professionalisierung und Qualitätssicherung als zentrale Elemente in der Grundbildung

Auf internationaler Ebene heißt es in dem Aktionsplan, den das Weltforum „Education for All" im April 2000 in Dakar (Senegal) verabschiedet hat: „Qualität wird als Priorität aller Bildungsanstrengungen betont, denn nur relevante Lerninhalte und kulturell wirksame Lernmethoden in der Grundbildung führen zu wirklichen Lernerfolgen und auch nachweisbaren Lernergebnissen im Lesen, Schreiben, Rechnen und im Bereich der ‚life skills'".

Für die Bundesrepublik wurde im Hinblick auf „Qualitätsverlust in der Alphabetisierung" bereits 1992 kritisch angemerkt: „Die Qualität des Angebotes steht und fällt mit der Qualität des Personals. Diese kann nur über die Qualifizierung und Absicherung des Personals gewährleistet werden, wie die Vergangenheit uns deutlich zeigt" (Fuchs-Brüninghoff 1992, S. 102). Nach weiteren 10 Jahren muss festgestellt werden, dass sich an dem Sachverhalt nichts grundlegend verändert hat. Zwar sind – vor allem im Rahmen von Projekten – Fortbildungskonzepte entwickelt worden, doch kritische Punkte sind und bleiben das Fehlen von anerkannten Qualifikationsstandards und eines klaren Berufsbildes, eine Verstetigung der Qualifizierungsangebote sowie eine ausreichende flächendeckende Umsetzung (vgl. Tröster 1996, S.15; Döbert/Hubertus 2000, S. 128f.).

Aufgrund der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen in den letzten Jahren haben sich die Anforderungen an lehrendes und ausbildendes Personal gravierend verändert. „Im Hinblick auf gesellschaftliche Anforderungen wird erwartet, Maßnahmeziele zu erreichen, auf Prüfungen, Abschlüsse und auf das Berufsleben vorzubereiten. Die Teilnehmenden hoffen ihrerseits auf individuelle

Unterstützung und Förderung“ (Tröster 2000, S. 22). Die Herausforderungen nehmen folglich zu: „Gerade wenn Undurchsichtigkeit und Beschleunigungsgeschwindigkeit von Entwicklungsverläufen in der Wirtschaft und an Arbeitsplätzen, aber auch in den Lebensläufen das permanente selbstorganisierte Lernen bereits zum Arbeitshandeln machen und die Individuen auf sich selbst zurückgeworfen werden – auch was das Erfüllen des moralischen Drucks zum lebenslangen Lernen betrifft –, dann ist das pädagogische Personal, sind die Erwachsenenpädagogen aufgefordert, Lernarrangements neu vom Teilnehmer, vom individuellen Lerner, vom arbeitenden Lerner zu denken“ (Gieseke 2001, S. 77). „Professionalisierung“ und „Qualitätssicherung“ zählen also zu den aktuellen und wichtigen Themen in dem Bereich Grundbildung.

Aktualität der Grundbildung

Wie brisant die Thematik Grundbildung ist, hat erst kürzlich die PISA-Studie (PISA: Programme for International Student Assessment) auf eindringliche Weise belegt; die Ergebnisse, die am 4. Dezember 2001 der Öffentlichkeit vorgestellt wurden, sind drastisch und vernichtend für die aktuelle Bildungssituation in der Bundesrepublik. Es hat zwar schon eine Reihe alarmierender Studien gegeben, die als Vorläufer bezeichnet werden können, aber sie haben zu keinen grundsätzlichen und umfassenden Konsequenzen und Veränderungen geführt. Zu hoffen bleibt, dass die Diskussionen um PISA eine größere Nachhaltigkeit bewirken werden in dem Sinne, dass „Bildung“ zu einem allgemeinen öffentlichen und von der Bevölkerung als wichtig anerkannten Thema wird, dem sich auch die Politik nicht nur proklamatorisch, sondern vielmehr aktiv zuwendet.

Was ist wichtig an den Ergebnissen der PISA-Studie im Hinblick auf den Bereich Grundbildung?

PISA hat weniger Fachwissen abgefragt, sondern vielmehr untersucht, wie gut junge Menschen auf eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben vorbereitet sind und ob sie über die notwendigen Basiskompetenzen für eine befriedigende Lebensgestaltung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht verfügen. Auch ihre Einstellungen und Fähigkeiten im Hinblick auf Lernen wurden ermittelt. Insgesamt gab es drei Aufgabenbereiche: Lesekompetenz sowie mathematische und naturwissenschaftliche Basiskompetenzen. Nach dem Ergebnis der Studie befinden sich die deutschen Schüler im unteren Mittelfeld der teilnehmenden Länder. Insbesondere bei Aufgaben, die ein qualitatives Verständnis der Sachverhalte verlangen und nicht im Rückgriff auf reproduzierbares Routinewissen gelöst werden können, zeigen sich Schwächen. Insgesamt mangelt es an Anwendungsorientierung. Beim Leseverständnis, das als etwas absolut Fundamentales einzustufen ist, zeigte sich zudem in einer Begleitstudie, dass

die Lehrenden oftmals nicht in der Lage waren, spezifische Schwächen von Lernenden zu erkennen. Dadurch unterbleibt die notwendige, zielgerichtete Förderung der Jugendlichen. Da Lesefähigkeit bzw. Leseverständnis jedoch eine wichtige Voraussetzung ist – auch in anderen Bereichen wie z. B. in der Mathematik –, gilt es, die diagnostischen sowie auch die beraterischen Kompetenzen der Lehrenden zukünftig im Rahmen von Aus- und Weiterbildung intensiver zu fördern.

Die Reaktionen auf PISA zeigen ein hohes Maß an Betroffenheit. Seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) wird betont: „Schulisches Lernen muss stärker anwendungsorientiert sein" (Pressemitteilung vom 4.12.2001), und Annette Schavan, Präsidentin der KMK, führt weiter aus, lernschwache Kinder müssten besser gefördert und neue Konzepte für das Lernen an Haupt- und Sonderschulen entwickelt werden; Lehrer sollten in die Lage versetzt werden, schwache Leser zu erkennen und gezielt zu fördern. Arbeitgeberpräsident Hundt hält eine faktische Analphabetenrate von 22% in einer führenden Industrienation für einen Skandal. Er fordert eine Reform der Lehrerausbildung und regelmäßige Weiterbildung der Pädagogen (Süddeutsche Zeitung vom 5.12.2001).

Andreas Schleicher, für die PISA-Studie zuständiger Referatsleiter bei der OECD (Organsation for Economic Cooperation and Development), ging darauf ein, dass die PISA-Ergebnisse auch eine Bedeutung für die Berufswelt haben. So sei es fraglich, inwieweit eine berufliche Ausbildung Mängel der schulischen Bildung auffangen könne. Außerdem hätten gerade die bei PISA gemessenen Fähigkeiten eine Menge mit beruflichen Kompetenzen zu tun, und schließlich sei das Hauptproblem in Deutschland die Undurchlässigkeit der sozialen und damit auch der Bildungsgrenzen (Interview von Manfred Braun mit Andreas Schleicher in der Süddeutschen Zeitung vom 26./27.1.2002).

Für diejenigen, die sich im Bereich Erwachsenenbildung intensiv mit Alphabetisierung und Grundbildung befassen, sind diese Ergebnisse wenig überraschend. Eine Konsequenz dessen, dass in der Schule zu wenig anwendungsbezogen und projektorientiert gelernt wird und dass zu wenig individuelle Förderung und Unterstützung erfolgt, kann mit der Entstehung von funktionalem Analphabetismus zusammenhängen. Im Sinne von Prävention sollte daher für das Thema mehr sensibilisiert werden, was bedeuten würde, Lehrende an den Schulen besser zu informieren und bezüglich Diagnostik und Beratungskompetenz besser zu qualifizieren. Notwendig ist, dass Schulen, Lehreraus- und -fortbildungsinstitutionen (Hochschulen, Lehrerfortbildungsinstitutionen der Länder) und Erwachsenenbildung intensiver zusammenarbeiten, um Erkenntnisse aus der Erwachsenenalphabetisierung stärker für die Schule nutzbar machen zu können. Diese Möglich-

keit ist zum Beispiel im Rahmen der Fachtagung „Prävention von Analphabetismus“, veranstaltet in Kooperation zwischen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg und dem Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern 1993 in Schwerin eingehend diskutiert worden, ohne dass jedoch entscheidende Konsequenzen daraus erfolgt wären (vgl. Kultusministerkonferenz 1994).

Forderungen, die aus der PISA-Studie bezüglich „Anwendungsorientierung“ oder „Anschlussfähigkeit“ erhoben werden, sind im Grundbildungskontext nichts Neues, sondern seit langem wichtige Prinzipien in der Arbeit mit Teilnehmenden. Was für Alphabetisierung und Grundbildung zutrifft, gilt in besonderem Maße auch für berufsorientierte Grundbildung.

Voraussetzungen für eine Qualifizierung in der berufsorientierten Grundbildung

Für den Bereich berufsorientierte Grundbildung stand die Entwicklung von Fortbildungsbausteinen aus; Studien und Recherchen belegen, dass es bisher kaum explizite Angebote gibt. Vor allem mangelt es auch an der Berücksichtigung eines grundlegenden Elementes: „Lernarrangements neu vom Teilnehmer, vom individuellen Lernern und vom arbeitenden Lerner her zu denken“ (Gieseke 2001 S. 77).

Parallel zu der Entwicklung der konzeptionellen Elemente einer berufsorientierten Grundbildung (s. Teil 2 und Teil 3 dieses Bandes) wurde an einer Qualifizierungskonzeption für das Personal gearbeitet. Aufgrund der sich verändernden Lernarrangements geht es „um eine neue, eher *kleinmaschige Betrachtung* verschiedener Lehr-/Lernformen und ihrer Wirkungen, um biographische Verarbeitungsmuster, um Förder- und Diagnosekonzepte, um Bedürfnisse, um Widerstände, d. h. um emotionale Qualitäten des Lernens“ (ebd.).

Angesichts der Tatsache, dass verschiedene Berufsgruppen und Berufsfelder beteiligt sind, ist es ein wichtiges Anliegen, diese Gruppen gezielt zu berücksichtigen und anzusprechen. Von besonderem Interesse ist, zum einen Lehrende und zum anderen vor allem auch die Ausbilder/innen, Meister/innen und Anleiter/innen einzubeziehen; oftmals müssen sie für die Thematik besonders sensibilisiert werden.

Dass die Thematik Alphabetisierung/Grundbildung und im Besonderen auch die berufsorientierte Alphabetisierung/Grundbildung aufgrund einer –

noch immer – zu konstatierenden Begriffs- und Wahrnehmungsproblematik „unbekannt“ oder zumindest „fremd“ zu sein scheint, hat Einfluss auf die konzeptionelle Arbeit und das didaktisch-methodische Vorgehen gehabt. Entscheidend war die Zielsetzung, die Mitarbeiter/innen in den Einrichtungen zu qualifizieren, mit den im Rahmen des DIE-Projekts entwickelten Konzepten in ihrem Praxisalltag zu arbeiten, sie umzusetzen – und sie entsprechend den spezifischen Gegebenheit vor Ort weiterzuentwickeln. Dabei wurden folgende Schwerpunkte berücksichtigt:

- Hinführung/Sensibilisierung im Hinblick auf die Thematik,
- Reflexion der eigenen Rolle,
- konkretes Arbeiten mit den Modellen,
- Aspekte von Lernberatung, Arbeiten mit Lernleitfäden und Aufstellen von Qualitätskriterien.

Grundlegend ist, sich mit Sichtweisen und Grundhaltungen zu beschäftigen, die das Lehr-/Lernverständnis betreffen; insgesamt wird auf Methoden zurückgegriffen, die auf Dialog und Reflexion basieren.

Für den Bereich Grundbildung wäre es in einem besonderen Maße förderlich, eine öffentliche Diskussion und Verständigung über den Lernbegriff zu führen, denn Grundbildung ist weder auf die Beherrschung der sogenannten Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen noch auf ein Nachholen von Wissen reduziert, sondern es geht auch um das Erfassen von Zusammenhängen, um Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion (vgl. Tröster 2001, S. 23ff.).

Ähnliches fordert Rolf Wernstedt, Präsident des niedersächsischen Landtags, als eine Konsequenz aus der PISA-Studie; er spricht von einem „selbstkritischen Überdenken eigener Verantwortlichkeiten“. In Deutschland müsse am Lernverständnis gearbeitet werden und es bedürfe einer öffentlichen und international geführten Debatte darüber, dass der herkömmliche und mehrheitsfähige Lernbegriff in Deutschland falsch ist. Das „In-Beziehung-Setzen“ von Fakten (also die Komplexität von Zusammenhängen) sei das Ziel, das Lernen der Fakten dann nur ein Schritt dahin (Frankfurter Rundschau vom 4.2.2000).

Insgesamt „geht (es) auch um eher philosophische Fragen, wie sich Menschen in ihrer Lernentwicklung selber beschreiben wollen, welche neue Lebenskunst sie vor dem Hintergrund permanenten Umlernens entwickeln. Es geht um Wirklichkeiten, Verantwortlichkeiten“ (Gieseke 2001, S. 77).

Die Fortbildungseinheiten

Wie können zusammen mit lernungewohnten jungen Erwachsenen Lernprozesse initiiert und Lernhindernisse überwunden, wie können Wege zum weitgehend selbstbestimmten Lernen aufgezeigt werden? Wie können Kenntnisse und Kompetenzen erworben werden, die zur Erweiterung der Handlungskompetenz und zur Persönlichkeitsentfaltung beitragen? Diese und ähnliche Fragen wirken auf den Alltag von Lehrenden und Ausbildenden ein.

Im Rahmen des DIE-Projekts „Berufsorientierte Alphabetisierung/Grundbildung" sind spezifische Fortbildungsangebote für Lehrende, Ausbildende, Anleitende und Meister/innen entwickelt und erprobt worden, die in Einrichtungen der allgemeinen und der beruflichen Bildung im Bereich der berufsorientierten Grundbildung tätig sind. In den Fortbildungseinheiten geht es um folgende Schwerpunkte:

1. Die erste Einheit leistet auf verschiedenen Ebenen eine Hinführung. Es erfolgen Annäherungen an die Thematik und die Zielgruppe, es wird am Lehr-/Lernverständnis gearbeitet und es geht um Reflexion der Rolle.
2. In der zweiten Einheit wird konkret mit einem Modell für die berufsorientierte Grundbildung gearbeitet (s. Teil 2 in diesem Band) und es werden Handlungsanleitungen zur Umsetzung in den eigenen Praxisalltag entwickelt.
3. In der dritten Einheit werden Elemente aus der Lernberatung vorgestellt, die zur Gestaltung gemeinsamer Lernprozesse und zur Entwicklung eigener Qualitätskriterien genutzt werden können (s. dazu Teil 3 in diesem Band).

Zum Vorgehen

Die erste Fortbildungseinheit wird detailliert dokumentiert, um die kleinschrittige Arbeitsweise zu verdeutlichen und zu veranschaulichen. Bei den Einheiten zwei und drei erfolgt eine Konzentration auf die Darstellung wesentlicher Elemente unter Berücksichtigung ausgewählter Beispiele.

Fortbildungseinheit I: Lernen lebt von Unterschieden. Unterschiede stören – Unterschiede bieten Vielfalt

Zum Inhalt

„Unterschiede stören – Unterschiede bieten Vielfalt." Diese scheinbar gegensätzlichen Aussagen kennzeichnen zwei Seiten eines Phänomens, das von den Beteiligten des Lehr-/Lernprozesses als tägliche Herausforderung erlebt wird.

Mit Unterschieden so umzugehen, dass Lernen produktiv bleibt, dass der Kontakt zwischen Menschen im Fluss bleibt, wird häufig als schwierig erlebt. Die Balance zwischen diesen beiden Polen muss immer wieder neu ausgelotet werden. Dazu gehört es,

- eigene Grenzen wahrzunehmen,
- Grenzen im Umgang mit anderen zu spüren und zu respektieren,
- Akzeptanz und Distanz im Umgang mit dem Gegenüber zum Ausdruck zu bringen.

Die „Verschränkung von Differenz und Gleichheit"

Ablauf/Beschreibung der Sequenz:

- Einführung in die Thematik „Umgang mit Unterschieden"
- Präsentation von unterschiedlichen Kernaussagen:
  - Unterschiede sind eine Herausforderung
  - Unterschiede führen an Grenzen
  - Unterschiede stören den Plan
  - Unterschiede sind Ausgangspunkt für Lernanlässe
  - Unterschiede gehören zum Alltag
  - Unterschiede bieten Vielfalt.

Methode:
Einführendes Kurzreferat

Kontext/Intention:
Die Vorgabe dieser Thesen dient der Zuspitzung und somit der Verdeutlichung. Indem scheinbare Gegensätze und Paradoxien aufgezeigt werden, kann ein Beitrag geleistet werden, sich aktiv mit der Gestaltung einer modernen Lernkultur zu befassen. Arnold/Schüßler stellen die These auf, dass sich „lebendige Lernkulturen gerade durch die Verschränkung von Differenz *und* Gleichheit auszeichnen". Entscheidend dabei ist, „Differenzen zuzulassen, differente Perspektiven bewusst zu machen und sie mit eigenen Standpunkten zu verknüpfen" (Arnold/Schüßler 1998, S. 189). Eine „Auseinandersetzung mit dem Denken in paradoxen Strukturen" kann entscheidend dazu beitragen, neue und erweiterte Sichtweisen zu erlangen (Steindl 2000, S. 62).

Das Seminarvorgehen erlaubt eine allmähliche Hinführung zu einer Reflexion der eigenen Sicht- und Verhaltensweisen, indem sich die Seminarteilnehmenden mit folgenden Fragen auseinandersetzen: Wie reagiere ich wann? Welche Faktoren beeinflussen mein (didaktisches) Handeln? Welches sind meine eigenen Prämissen? Wie entscheidend ist der jeweilige Kontext? Welche Rolle spielen Vorerfahrungen?

Die Reflexion der (Lern-)Unterschiede

Ablauf/Beschreibung der Sequenz:

- Zielgerichtete Weiterarbeit an der Thematik
- Annäherungen an den eigenen Praxisalltag: *Wie* werden Lernunterschiede am Arbeitsplatz erlebt?

> *Übung:* Vergegenwärtigen Sie sich den eigenen Arbeitsplatz bzw. Ihre Gruppe(n) und berücksichtigen Sie dabei die Thematik „Lernunterschiede". Finden Sie Begriffe, die ihrem Erleben entsprechen, und ordnen Sie die gefundenen Beispiele dann den Kernaussagen zu.

Methoden:
Einzelarbeit, Metaplan, Plenum

Kontext/Intention:

Nach der Präsentation der Kernaussagen geht es nun darum, sich – entsprechend der Thematik – der eigenen Arbeitssituation zu nähern und Zuordnungen zu machen, was mit Entscheidungen verbunden ist und zum Teil auch damit, Standortbestimmungen im Hinblick auf das Erleben von (Lern-)Unterschieden vorzunehmen.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Eindeutig als *„Herausforderung"* werden Aussagen definiert, die sich auf den unterschiedlichen Bildungsstand beziehen; differenziert wird weiter nach Vorkenntnissen und Auffassungsgabe sowie Lernbereitschaft. Berücksichtigung finden auch Unterschiede im Hinblick auf die Qualität.

(Lern-)Unterschiede werden als *„Grenze"* im Lehr-/Lernprozess erfahren, wenn die Arbeitsweisen aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen zu sehr voneinander abweichen. Weitere Aspekte sind Arbeitstempo, Belastungsfähigkeit und Ausdauer. Kritische Punkte sind ebenfalls unzureichende personale und soziale Kompetenzen bezogen auf Teamarbeit oder Teamfähigkeit generell. Ein Mangel an erforderlichen Fertigkeiten, die im Prinzip als Grundvoraussetzung vorhanden sein sollten, gehört ebenfalls zu „Grenzsituationen".

„Unterschiede stören den Plan", wenn zum Beispiel Abläufe nicht in ihrer Gesamtheit und Komplexität erfasst werden und die Arbeitsleistung nicht erreicht wird. Im Zusammenhang damit werden Auffassungsgabe, Sorgfalt und Arbeitstempo erwähnt. Hinsichtlich der Einstellung und Motivation wird auf Benehmen, Lustlosigkeit und mangelnde Aufmerksamkeit verwiesen.

„Ausgangspunkt für Lernanlässe" können (Lern-)Unterschiede sein, wenn es um Einstellungen und Haltungen geht, die sich konkret auf den Ausbildungsberuf oder generell auf Arbeitstätigkeit beziehen. Weiterhin wird erwähnt: Verhalten sowie Kenntnisse und Interessen.

Bei der Kernaussage *„Unterschiede gehören zum Alltag"* finden sich vorrangig Angaben, die mit personalen Kompetenzen einhergehen: Verhalten und Benehmen einschließlich Empfindlichkeiten, Verhalten im Umgang mit Fehlern und Auffassungsgabe

Obwohl es zu *„Unterschiede bieten Vielfalt"* zwar explizit keine schriftliche Zuordnung gibt, wird diese Variante – die auch im Seminartitel enthalten ist – späterhin als Resümee genutzt. Durch das Arbeiten und die Auseinandersetzung mit den vorgegeben Kernaussagen wird deutlich, dass Lernunterschiede unterschiedlich wahrgenommen oder eingeordnet werden, so wird „Arbeitstempo" zum Beispiel sowohl bei „Unterschiede führen an Grenzen" als auch bei „Unterschiede stören den Plan" aufgeführt. Interessant sind auch die mehrfachen Zuordnungen von der „Auffassungsgabe", die nicht nur bei den „Herausforderungen" oder „Unterschiede stören den Plan" aufgeführt, sondern eben auch „Unterschiede gehören zum Alltag" zugeordnet wird. Das zeigt, dass der Umgang mit Unterschieden nicht prioritär oder einseitig als schwierig oder negativ eingeschätzt werden kann, sondern dass eine Bandbreite von Möglichkeiten gegeben ist – und dass sich im Übrigen je nach Kontext die Zuordnungen auch wieder verändern können, wie das Ergebnis der Auswertung im Plenum gezeigt hat.

Entscheidend ist, dass eine bewusste Reflexion der Situation Klärungen bewirken und neue Perspektiven eröffnen kann. Diese Klärungsprozesse sind aufschlussreich und hilfreich, denn sie ermöglichen einen direkten Anwendungsbezug im Hinblick auf den Praxisalltag.

Schwierigkeiten und Grenzen im Umgang mit Unterschieden

Ablauf/Beschreibung der Sequenz:

Übung A: In den inneren Dialog kommen
Anleitung zur Selbstreflexion durch Impulsfragen:
- Wer war beteiligt?
- Wie hat sich die Situation entwickelt – vielleicht auch verschärft?
- Gab es einen Höhepunkt?
- Wie habe ich ihn erlebt?
- Wie habe ich selbst reagiert?

Methode:
Einzelarbeit

Kontext/Intention:

In dieser Sequenz geht es zunächst um Erfahrungen mit dem *inneren Dialog.* Dabei sind folgende Fragen relevant: Wo erlebe ich Schwierigkeiten, wo erreiche ich Grenzen beim Umgehen mit Unterschieden? In der Einzelarbeit

soll ein konkretes Erlebnis mit einem Teilnehmenden oder mit der Gruppe erinnert werden. Die Übung dient der Vertiefung des Themas und der Selbstreflexion. Wichtig ist, sich auf die eigene Situation und auf die Sichtweisen eigener Erfahrungen zu konzentrieren.

Übung B: Mit anderen in den Dialog kommen
- Entscheiden Sie in der Gruppe, wer zunächst von der gefundenen/erinnerten Situation berichtet. Diese Person sucht sich jemanden aus, dem/der sie davon erzählt. Wenden Sie dabei die Regeln der Gesprächsführung an, eine zweite Person hört zu und stellt ggf. Verständnisfragen, eine dritte Person achtet auf die Einhaltung der Regeln und auf die Zeit (Zeitwächter/in).
- Wechseln Sie, so dass alle einmal unterschiedliche Rollen übernehmen können.

Methode:
Kleingruppenarbeit, Einüben in Elemente der Gesprächsführung

Kontext/Intention:
Diese Sequenz trägt dazu zum einen dazu bei, andere Perspektiven und Fremdwahrnehmungen kennen zu lernen und somit den eigenen Handlungsspielraum zu vergrößern, zum anderen soll aufgrund der vorgegebenen Regeln eine bestimmte Struktur eingehalten werden, deren Anwendung eine Entlastung in Transfersituationen im Alltag bedeuten kann. Bei der Analyse der Situation wird zwischen der Sachebene und der Beziehungsebene differenziert, was klärend wirkt.

Neue Perspektiven für den Lehr-/Lernprozess finden

Ablauf/Beschreibung der Sequenz:

Übung: Meine persönliche Zuspitzung
Vervollständigen Sie den Satz: An meinem Beispiel im Erleben und Umgehen mit Unterschieden ist mir deutlich geworden, ...

Methoden:
Einzelarbeit, Präsentation im Plenum

Kontext/Intention:
Die einzelnen Ergebnisse sollen anschließend in der Gruppe vorgelesen werden. Durch diese Aufgabe sind die Seminarteilnehmenden aufgefordert, ihre neu gewonnenen Erfahrungen zu fokussieren.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Die nachfolgenden Zitate zielen jeweils auf unterschiedliche Aspekte ab. So heißt es zum Beispiel: *„Es gibt keine Patentrezepte. Jede Situation muss erst richtig erfasst und in Ruhe bearbeitet werden. Wichtig ist vor allem, dies* gemeinsam *zu tun, wobei je nach Bedarf optimale Lösungswege gesucht werden. Diese Form der Auseinandersetzung ist wichtig für Azubis und Ausbilder."* Im Vordergrund stehen Aussagen über den Stellenwert gemeinsamer Prozesse zwischen Auszubildenden und Ausbildenden und die Bedeutung von individuellen Lösungen. In einer anderen Aussage geht es um die „Entstehungsproblematik" sowie um die Bewertung von Unterschieden: *„Mir ist deutlich geworden, dass die Unterschiede durch differenziertes Interpretieren, durch unterschiedliche Sichtweisen oder Bewertungen entstehen."*

Grenzen akzeptieren, vielleicht auch überwinden

Ablauf/Beschreibung der Sequenz:

> *Übung A:* Sie sind Expertin im Umgang mit Unterschieden. Sie haben sich gerade noch einmal intensiv mit dem Erleben von Grenzen bei sich und bei anderen befasst. Nun sind Sie aufgefordert, Tipps oder auch Empfehlungen zu geben. Entwickeln Sie für zwei Kolleginnen/Kollegen aus Ihrer Kleingruppe jeweils eine Empfehlung. Schreiben Sie, wie aus Ihrer eigenen Sicht Schritte zur Bewältigung aussehen könnten.
> *Impulsfrage*: Wenn ich in einer solchen Situation wäre, würde ich versuchen, ...
> *Anregung* für diejenigen, die eine Empfehlung erhalten: „Prüfen Sie, ob diese Empfehlung für Sie eine realistische Möglichkeit und/oder ggf. eine interessante Option beinhaltet."

Methoden:
Einzelarbeit; Kleingruppenarbeit

Kontext/Intention:

Mit dieser Aufgabe sind mehrere Aspekte verbunden. So geht es darum, das Gehörte zu reflektieren und Empfehlungen für eine andere Person vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen zu entwickeln. Möglicherweise eröffnen sich neue Vorgehensweisen und Sichtweisen, die eine Erweiterung des Gestaltungsraums bedeuten.

Übung B: „Ich schreibe mir eine eigene Empfehlung“
Nachdem Sie nun Empfehlungen für andere ausgesprochen sowie auch selbst Empfehlungen von anderen erhalten haben, steht noch aus, sich selbst eine Empfehlung für die eingangs beschriebene Situation zu geben. Nutzen Sie dabei die bisherigen Erfahrungen und Informationen.

Methode:
Einzelarbeit

Kontext/Intention:
Diese Übung bietet die Möglichkeit, eingefahrene Wege zu verlassen und sich auf neue Lösungswege zu begeben oder andere Strategien auszuprobieren, wobei das Prinzip der „kleinen Schritte“ befolgt werden kann. Die unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen können dazu beitragen, den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern oder zu verändern. Intendiert ist an dieser Stelle nicht, die eigenen Empfehlungen öffentlich zu machen. Sie dienen im Sinne der Selbstreflexion dazu, eine Situation neu zu bedenken und daraus Folgerungen abzuleiten. Das Verschriftlichen trägt zu einer Konkretion und Verdichtung bei. In der Abschluss- und Methodenreflexion wird das Vorgehen auf einer Metaebene reflektiert und es werden Transfermöglichkeiten für die Praxis ausgetauscht.

Die folgende Rückmeldung einer Seminarteilnehmerin belegt eindringlich die Notwendigkeit und die damit verbundenen Möglichkeiten im Umgang mit Unterschieden: *„Es ist mir deutlich geworden, dass das Auseinandersetzen mit Unterschieden mich immer wieder neu herausfordert und zwingt, mich selbst zu prüfen. Nur wenn ich Unterschiede erkenne und annehme, kann ich sie für meine Arbeit nutzen.“*

Fortbildungseinheit II: Das Anforderungsmodell – ein Instrument zur individuellen Lernentwicklung in den Berufsfeldern

Zum Inhalt:
Fachliches Lernen und persönlichkeitsbezogene Lernangebote sind kein Gegensatz und auch nicht aufeinanderfolgende Maßnahmen, vielmehr sollten beide Elemente im Lernprozess in enger Verzahnung miteinander entwickelt und umgesetzt werden.

Das Anforderungsmodell, in dessen Mittelpunkt die Teilnehmenden mit ihren persönlichen und fachlichen Voraussetzungen stehen, betrachten wir als

ein förderdiagnostisches Instrument, das im Dialog prozesshaft seine Wirksamkeit entfaltet. Auf der Grundlage von Schwerpunkten ausgewählter Berufsfelder bietet das Modell drei Eckpfeiler (Tätigkeit – Arbeitsmittel/Handwerkszeug – Ziel), mit deren Hilfe berufliche und individuelle Voraussetzungen festgestellt, reflektiert und weiterentwickelt werden können.

Die Arbeit am Thema erfolgt durch die Präsentation des Anforderungsmodells in Verbindung mit berufsfeldübergreifenden und berufsfeldspezifischen Schwerpunkten sowie durch den Transfer des Modells und der Anforderungsschwerpunkte in die Lehr- bzw. Ausbildungspraxis (s. Teil 2 in diesem Band).

Konzeption und Umsetzung:

Die Ermittlung von Unterstützungs- und Förderbedarfen im Bereich berufsorientierte Grundbildung bedeutet eine Herausforderung für das ausbildende und lehrende Personal. Bei einem Kooperationspartner des DIE-Projektes, dem Rotkreuz-Institut BBW, Berlin, ist in enger Zusammenarbeit zwischen Ausbildung *und* Berufsschule ein „Anforderungsmodell", ein Modell für die berufsorientierte Grundbildung, entwickelt worden, dem ein langer Entstehungsprozess vorausging. Eine wesentliche Erkenntnis dabei war, dass Beratungsgespräche mit den Teilnehmenden zwar wichtige Ansatzpunkte für die individuellen Förderangebote ergeben, darüber hinaus jedoch ein Instrument für ein noch zielgerichteteres und umfassenderes Vorgehen fehlte. Durch intensive Bilanzierungen, Dialoge und Reflexionen sowohl mit den Teilnehmenden als auch den beteiligten ausbildenden und lehrenden Fachkollegen aus unterschiedlichen Berufsfeldern wurde über verschiedene Entwicklungsstufen hinweg ein Modell entwickelt. Erkenntnisleitend war die Frage: Welches sind die wichtigsten Eckpunkte, um Unterstützungs- bzw. Förderangebote für die einzelnen Teilnehmenden sinnvoll und wirksam zu gestalten? Dabei wird konsequent der Grundsatz verfolgt, eine Verbindung zwischen dem in der beruflichen Bildung geforderten Lernen von fachlichen Zielen und Inhalten und der gleichfalls geforderten Handlungskompetenz zu schaffen.

Orientierungsrahmen:

Bei den personenzentrierten Förderangeboten stehen die Teilnehmenden im Mittelpunkt; es gibt drei entscheidende Eckpunkte, die sich an den zentralen Forderungen/Elementen der Ausbildung orientieren.

- Zum einen geht es um die jeweilige *Tätigkeit*, die die Teilnehmenden/Auszubildenden zu erledigen haben. Was ist wie auszuführen? Welche Vorstellung existiert (überhaupt) von der Tätigkeit?
- Daran schließt sich die Frage an, welches *Arbeitsmittel/Handwerkszeug* für diese Tätigkeit benötigt wird. Womit mache ich was?
- Schließlich ist die Frage nach dem Sinn, dem *Ziel* der Tätigkeit von Bedeutung: Wozu mache ich was und womit?[1]

Die Erfahrung zeigt, dass Fragen, die Aufschluss über Sinn, Ziele oder Tätigkeitsabläufe geben sollen, seitens der Teilnehmenden/Auszubildenden oft nicht beantwortet werden können, und die Reaktion ist häufig: „Ich mache das, weil der Meister es will!" Eine eigene Vorstellung von oder gar Identifikation mit der Arbeitstätigkeit existiert meistens nicht.

Für viele Teilnehmende/Auszubildende komplex erscheinende Lernvorgänge können mit Hilfe des Modells in einzelne Bestandteile untergliedert und somit besser nachvollziehbar gemacht werden. Weiterhin wird auch deutlich, welche Kompetenzen die jeweiligen Arbeitsschritte erfordern. Insofern können die geforderten Kompetenzen auch als Wegweiser, als Orientierung bezeichnet werden.

Ablauf:

Im Zentrum der Fortbildungsarbeit soll die Verknüpfung von Schwerpunkten aus den Berufsfeldern mit dem Anforderungsmodell stehen. Die Seminarteilnehmenden (Lehrende, Ausbildende, Anleitende, Meister/innen) werden daher aufgefordert,

- einen Schwerpunkt aus einem Berufsfeld auszuwählen,
- eine inhaltliche Bearbeitung der Eckpunkte des Modells (Tätigkeit – Zielsetzung – Arbeitsmittel/Handwerkszeug) auf der Basis des ausgewählten Schwerpunkts vorzunehmen,
- eine Auswertung bzw. Einschätzung anhand einer Checkliste vorzunehmen, deren Inhalt vom „Arbeiten mit dem Anforderungsmodell und Anforderungsschwerpunkten" handelt (s. u.).

Themenbeispiele:

Die nachfolgende Auswahl von Themen und Schwerpunkten belegt die Vielfalt der Bearbeitungsmöglichkeiten:

- Gesunde Ernährung
- Wie erarbeite ich mir den Inhalt eines Fachtextes?
- Arbeitsblätter mit dem PC erarbeiten
- Wie berechne ich eine Fläche zur Verlegung eines Teppichbodens?
- Pflanzung eines Großbaumes
- Lackierung eines Holzelements
- Zubereitung von Kartoffelbrei
- Schreiben eines Arbeitsberichts im Deutschunterricht.

Umgang mit „Selbstverständlichkeiten":

In der beruflichen Praxis wundern Ausbildende sich immer wieder, dass – nach ihrem Verständnis – selbstverständlich erscheinende Abläufe nicht nachvollzogen, wichtige Handwerkszeuge vergessen, Arbeitsvorgänge nicht ordnungs-

gemäß abgewickelt, Aufträge nicht verstanden werden – die Liste ließe sich fortsetzen. Es handelt sich um typische Situationen, in denen ein hohes Maß an Reibungspotenzial zwischen den Ausbildenden und den Auszubildenden/Teilnehmenden enthalten ist und wechselseitige oder gemeinsame Lehr-/Lernprozesse massive Störungen erfahren.

Wenn die Ausbildenden in der Fortbildung nun aufgefordert werden, einen Schwerpunkt oder ein Thema aus einem Berufsfeld auszuwählen und zu bearbeiten, ist damit gleichzeitig verbunden, sich intensiv mit alltäglichen Arbeitsvorgängen, die sie regelmäßig in Auftrag geben, zu beschäftigen und sie genauer zu analysieren. Dazu zählt unter anderem auch, die Abläufe detailliert zu beschreiben sowie die jeweils dazugehörigen Arbeitsmittel aufzulisten. Ein Prinzip dabei ist, kleinschrittig vorzugehen, um die Aufmerksamkeit zu erhöhen und ein besseres Verstehen zu ermöglichen.

Interessant ist, dass erfahrene Meister scheinbar selbstverständliche und wesentliche Details einfach „vergessen" oder übersehen – so haben sie es versäumt, beim Pflanzen eines Großbaumes an das Gießgerät zu denken, was sie selber sehr erstaunt hat. Aufgrund einer langjährigen Alltags- und Berufsroutine ist sozusagen vieles automatisiert und wird damit zu einer Selbstverständlichkeit, so dass Details manchmal nicht explizit oder nicht ausreichend verständigt werden.

Die in der Fortbildung angewandte Vorgehensweise kann zu einem kritischeren Hinterfragen der täglichen Praxis sowie der eigenen Tätigkeit beitragen. Hinzu kommt, dass ein Perspektivenwechsel vorgenommen wird und die Ausbildenden einmal in die Rolle der Teilnehmenden/Auszubildenden versetzt werden. Durch diesen Perspektivenwechsel wird das gegenseitige Verständnis gefördert, denn die Ausbildenden machen Erfahrungen dahingehend, was Auszubildende/Teilnehmende brauchen, deren Lernkompetenz nur unzureichend ausgebildet ist.

Nutzen und Transfer:

Nach der Beschäftigung mit einem konkreten Schwerpunkt aus dem Berufsfeld und der Auseinandersetzung mit dem Modell und seinen Eckpunkten geht es im Rahmen einer Übung um ein Einschätzung, eine Bewertung, die mit Hilfe einer Checkliste erfolgt:

Checkliste zum Arbeiten mit Anforderungsmodell und Anforderungsschwerpunkten

- Gründe, die Sie zur Entscheidung Ihres ausgewählten Anforderungsschwerpunktes geführt haben:

- Die Eckpunkte des Anforderungsmodells: Sie haben mit einem bestimmten Eckpunkt begonnen – mit welchem? Ihre Gründe waren:
- Möglicher Nutzen, den Sie als Ausbilder/in für die Lernentwicklung des Teilnehmenden in der Arbeit mit dem Modell sehen (z. B. Gliederungshilfe/genauere Fragen stellen können/Nachdenken über Getanes/Weiterentwicklung für den Lernprozess):
- Nutzen, der für Ihren Lehrprozess in diesem Modell liegen könnte (Ermittlung des Kenntnisstandes/gezielter Förderansatz/Vereinfachung der Vorbereitung u. a.):
- Bietet das Modell Möglichkeiten, den Teilnehmenden einen größeren Einblick in die Gesamtzusammenhänge der jeweiligen Tätigkeit (im Sinne von Transparenz) zu vermitteln und somit auch zur Steigerung des Qualitätsbewusstseins beizutragen?
- Sehen Sie in dem Modell Ansatzpunkte zur gemeinsamen Entwicklung von Qualitätskriterien mit den Teilnehmenden? Welche?

Um zu verdeutlichen, welche Erfahrungen und Möglichkeiten die Beschäftigung mit dem Modell und den Anforderungsschwerpunkten bietet, führen wir Originalantworten und Beiträge von Seminarteilnehmenden auf. Sie bieten nicht nur Anregungen, sondern zeigen auch, welche konkreten Umsetzungsmöglichkeiten und welcher Nutzen für den Praxisalltag gesehen werden.

Checkliste zum Arbeiten mit Anforderungsmodell und Anforderungsschwerpunkten

- Gründe, die Sie zur Entscheidung Ihres ausgewählten Anforderungsschwerpunktes geführt haben:
  - *Für mich eine Anleitung und eine Anleitung für die Teilnehmenden,*
  - *Probleme bei der Einhaltung von Arbeitsabläufen.*
- Die Eckpunkte des Anforderungsmodells: Sie haben mit einem bestimmten Eckpunkt begonnen – mit welchem? Ihre Gründe waren:
  - *Ziel – weil im Unterricht für mich zuerst bedeutsam ist, den Teilnehmenden eine Zielorientierung zu geben.*
  - *Thema, Tätigkeit – wie wird die Arbeitsaufgabe bewältigt?*
  - *Auswahl der Geräte*
  - *Tätigkeit – Arbeitsmittel – Zielsetzung*

  - *Festlegung des Themas/Tätigkeit – Zielbestimmung – Arbeitsmittel – Tätigkeiten: Erst wenn klar ist, was zu welchem Zweck gemacht wird, kann ich die Tätigkeit planen.*
  - *Was?/Wie? – Praktische Arbeitsschritte entsprechend der Aufgabenstellung.*
- Möglicher Nutzen, den Sie als Ausbilder/in für die Lernentwicklung der Teilnehmenden/Auszubildenden in der Arbeit mit dem Modell sehen:
  - *Weiterentwicklung*
  - *Durchdenken der Aufgabenstellung*
  - *Gliederungshilfe*
  - *Die Selbstständigkeit der Teilnehmenden wird gefördert*
  - *Nachdenken über Getanes*
  - *Erkennen, welche Teilschritte erforderlich sind*
  - *Vorbereitung von Fragen, um wesentliche Arbeitsschritte hervorzuheben.*
- Nutzen, der für Ihren Lehrprozess in diesem Modell liegen könnte:
  - *Gezielter Förderansatz*
  - *Ermittlung des Kenntnisstandes*
  - *Positive Rückkoppelung über den Kenntnisstand*
  - *Jeder kann zur Erfüllung der Zielsetzung kommen.*
  - *Vereinfachung der Vereinbarungen*
  - *Selbstständiges Arbeiten*
  - *Bewusstes Arbeiten*
  - *Ich kann u. U. schon während der Vorbereitung erkennen, wo ich gezielt mit der Förderung ansetzen muss.*
  - *Effektiveres Handeln*
  - *Entwicklung einer analytischen Denkweise, schrittweises Vorgehen zur Erlangung der Zielstellung*
  - *Vereinfachung der Vorbereitung.*
- Bietet das Modell Möglichkeiten, den Teilnehmenden einen größeren Einblick in die Gesamtzusammenhänge der jeweiligen Tätigkeit (im Sinne von Transparenz) zu vermitteln und somit auch zur Steigerung des Qualitätsbewusstseins beizutragen?
  - *Der Bezug zur eigenen Arbeit wird stärker, das Bewusstsein dazu wird größer.*
  - *Den richtigen technologischen Fertigungsablauf erkennen bzw. erarbeiten.*
  - *Ableitungen („gleiche Muster") erkennen erhöht Transferleistungen.*
  - *Entwickeln von Selbstständigkeit der Auszubilden.*

- Sehen Sie in dem Modell Ansatzpunkte zur gemeinsamen Entwicklung von Qualitätskriterien mit den Teilnehmenden? Welche?
  - *Fachübergreifende Kriterien herausarbeiten und möglichst kontinuierlich nutzen*
  - *Verbindung von Zielvorstellungen der Teilnehmenden mit möglichst berufsbezogenen Inhalten*
  - *Fachgerechte Arbeitsabläufe*
  - *Saubere fachgerechte Qualitätsarbeit und Arbeitsabläufe*
  - *Erfüllung aller Teilschritte, damit Erfüllung der Gesamtaufgabe*
  - *Erreichung bestimmter Zeitvorgaben und Qualitätsvorgaben*
  - *Einhaltung des Arbeitsfolgeplans*
  - *Durch ständiges Fragen „Warum machen wir was wie?" sind Auszubildende gefordert, eigene Leistung einzuschätzen, Fehler zu erkennen.*

Umsetzung in der Einrichtung:

Da es nicht nur um das Arbeiten mit dem Modell und den Anforderungsschwerpunkten in der Praxis geht, sondern darüber hinaus auch Fragen im Hinblick auf eine Umsetzung relevant sind, führen wir eine weitere Checkliste an, die als Leitfaden nützliche Anregungen beinhaltet. Sie basiert auf Erfahrungen aus der Projektarbeit, die im Zusammenhang mit Beratungen in den kooperierenden Einrichtungen bei der Entwicklung und Erprobung gemacht wurden.

Entwicklung von Anforderungsschwerpunkten in den Berufsfeldern
Checkliste für die Implementation in der Einrichtung

- Wen beziehe ich ein? Wer kann das sein?
- Wie gehe ich vor?
- Welche Rahmenbedingungen brauche ich?
  - Welche Bedingungen habe ich zur Zeit?
  - Welche Bedingungen müssen noch geschaffen oder entwickelt werden?
  - Welche Aufgaben übernehme *ich*, um die notwendigen Bedingungen zu schaffen?
- Was und wem nutzt die Entwicklung?
  - Welche(n) Nutzen/Vorteil/Entlastung habe ich persönlich in meinem Arbeitsbereich davon?

  - Was bringt die Entwicklung den Teilnehmenden/den Auszubildenden?
  - Was bringt die Entwicklung der Institution?
- Welche Schwerpunkte in welchen Berufsfeldern können das in unserer Einrichtung sein?
  - Welchen Zeitrahmen stecke ich mir für die Entwicklung?
  - Wann fange ich an/Termin?
  - Wie viele Treffen plane ich ein?
  - Wann höre ich auf/Termin?
- Wie kann es gelingen, den Plan einzuhalten?
  - Was muss mit wem vereinbart werden?
  - Welche Kontrollmechanismen lege ich für mich fest/legen wir für uns fest?
- Wie dokumentiere ich/dokumentieren wir
  - den Prozess?
  - das Ergebnis?

Fortbildungseinheit III: Lernen in Selbstverantwortung auf der Basis von Dialog und Reflexion – eigene Qualitätskriterien finden!

Zum Inhalt:

Die tägliche Praxis im Grundbildungsbereich erfordert es, mit Unterschieden und Veränderungen umgehen zu können. In diesem Kontext sind Lernberatung und Lernleitfaden von Bedeutung; sie sind Elemente eines flexiblen Lernunterstützungssystems, das Möglichkeiten bietet, fachliche und individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse zu fördern (s. Teil 3 in diesem Band).

Bedeutsam sind in dem Wechselspiel von Lehren und Lernen Dialog und Reflexion. Die Intention des Dialogs besteht darin, miteinander ein neues gemeinsames (Lern-)Verständnis zu erreichen. Der Dialog schafft Raum auf der kognitiven und der emotionalen Ebene, um bestehende Lernmuster zu reflektieren. Die Reflexion bietet Möglichkeiten, den eigenen Lernweg zielgerichtet und handlungsorientiert zu planen.

Durch die Reflexion der Gestaltung gemeinsamer Lernprozesse können eigene Qualitätskriterien erkannt und ermittelt werden. „Die selbstreflexive Betrachtung des eigenen pädagogischen Normengefüges könnte Toleranzgrenzen und Handlungsmöglichkeiten des Lehrenden erweitern ... Dazu bedarf es der gedanklichen Entkoppelung von Qualitätsnorm und eingeübtem Handlungs- und Wahrnehmungsrepertoire, um versuchsweise eine andere Form der Operationalisierung der Gütekriterien zu erproben“ (Bastian 1999, S. 35).

Methoden:

Personenbezogenes Vorgehen, Fallarbeit, Kurzreferat, Metaplan, Moderationsmethode, prozessorientiertes Arbeiten, Dialog und Reflexion, Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeit, Plenum

Zum Ablauf:

Übung: Zum Thema – Bezüge, Erfahrungen, Fragen
Formulieren Sie zu den nachfolgenden Impulsfragen jeweils Kernaussagen. Spitzen Sie Ihre Erfahrungen zu.
Impulse:

- Meine Erfahrungen/ mein Verständnis vom „Lernen in Selbstverantwortung" …
- Bedingungen, die ich schaffe zur Ermöglichung von „Dialog und Reflexion" in Lehr-/Lernsituationen …
- Meine Erfahrungen bei der Entwicklung eigener Qualitätskriterien im gemeinsamen Lehr-/Lernprozess
- Anregungen/Fragen im Hinblick auf die Weiterentwicklung und Sicherung von Qualitätskriterien? …

Intention/Kontext:

Aktivieren vorhandener Erfahrungen, Reflexion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden

Auswahl von Zitaten zu den obigen Impulsfragen:

„Lernen in Selbstverantwortung erfordert Verständigung über Selbstverantwortung! Was ist damit gemeint? Wie erlange ich sie? Und vor allem – was will ich erreichen? Lernen in Selbstverantwortung erfordert Freiraum."

„Lernen ist Selbstverantwortung bedeutet auch, Lerninhalte soweit als möglich selbst zu bestimmen. Es darf also kein festgelegtes ‚Unterrichtsmuster' geben. Lernen in Selbstverantwortung setzt eine sehr hohe Flexibilität beim Lehrenden oder Ausbildenden voraus."

„Im Lernprozess spielt das Gespräch über das Lernen (am heutigen Tag, in der letzten halben Stunde) eine entscheidende Rolle. Was hast du heute gelernt? Was fiel dir schwer? Wo hattest du Erfolg? Solche Fragen führen zum Gespräch und zur Bewusstmachung."

Etwas Bekanntes neu sehen – eine Dialog-Erfahrung mit einem Teilnehmenden/Auszubildenden

Übung A: Impuls: Erinnern Sie sich an ein Dialogerlebnis aus Ihren Lehr-/Lernerfahrungen im Bereich Grundbildung. Sie haben einen gelungenen Dialog geführt.
Wer war Ihr Gegenüber, worum ging es, was hat ihrer Meinung nach das Dialogische gekennzeichnet?
Intention:
Selbstreflexion, Verlangsamung – eine Kernfähigkeit des Dialoges selbst erfahren
Übung B: Finden Sie in Partnerarbeit gemeinsame Dialogqualitäten. Welche sind das?
Übung C: Auswertung gemeinsamer und verschiedener Erfahrungen im Plenum
Impulsfragen:
Welche den Dialog kennzeichnenden Qualitäten haben Sie gefunden?
Welche sind Ihnen persönlich am wichtigsten?

Präsentation und Diskussion
Ein Lernunterstützungssystem auf der Basis von Dialog und Reflexion – Aus Praxisbeispielen entsteht ein Konzept

Präsentation des Lernunterstützungssystems
Hinweis: Eine ausführliche Darstellung des Konzepts und der Elemente ist in Teil 3 in diesem Band enthalten.

Übung: Vergegenwärtigen Sie sich einen Teilnehmenden/Auszubildenden aus Ihrer Praxis, der Sie besonders beschäftigt. Bilden Sie Kleingruppen und stellen sie dort Ihr Beispiel vor. Verständigen Sie sich, welchen Fall Sie auswählen wollen.
Planen Sie gemeinsam in der Kleingruppe ein Lernberatungsgespräch, an dessen Ende nach Möglichkeit erste Impulse für einen Lernleitfaden stehen.
Beachten Sie bitte bei der Planung:
- Wo könnten Probleme entstehen?
- Wo könnte ich Hilfe brauchen?
- Wie könnte sie aussehen?
- Haben Sie Qualitätskriterien bei Ihrem Vorgehen berücksichtigt? Welche? Hinweis: Nutzen Sie dabei auch Ihre Eingangserfahrungen.

Einschätzungen aus der Seminararbeit

Am Lernunterstützungskonzept wird geschätzt, dass es „sowohl eine Struktur bietet als auch Offenheit zulässt. Betont wird ebenfalls, es ermögliche, „systemisch zu schauen, biete Möglichkeiten der (Selbst-)Reflexion und trage dazu bei, Standortbestimmungen vorzunehmen und sich zu positionieren".

Fazit der Fortbildungsarbeit

Wenn man der Frage nachgeht, welches die entscheidenden Faktoren und Erkenntnisse aus der Fortbildungsarbeit sind, werden verschiedene Ebenen berührt.

Es hat sich gezeigt, dass die Arbeit mit dem Anforderungsmodell und den Anforderungsschwerpunkten in hohem Maße zu einer berufs- und fachübergreifenden Zusammenarbeit führt. Lehrende und Ausbildende arbeiten *miteinander*, sie stellen *gemeinsam* Ziele auf und verfolgen sie. Darüber hinaus wächst das gegenseitige Verständnis. Bei alledem steht der Teilnehmende/Ausbildende im Mittelpunkt der Überlegungen, denn das Modell ist passgerecht sowohl für die beteiligten Personen wie auch für den Lernstoff.

Da das Modell auf wesentliche Eckdaten reduziert ist, ist es vielseitig verwendbar und bietet außerdem unterschiedliche Einstiegsmöglichkeiten, was die Flexibilität und Offenheit erhöht. Somit können Gestaltungsräume entdeckt und genutzt werden.

Vor dem Hintergrund der Diskussionen um eine neue Lehr-/Lernkultur stellt sich auch die Frage, welche „Veränderungen" seitens der Lehrenden und Ausbildenden notwendig sind, um im Bereich der berufsorientierten Grundbildung erfolgreich arbeiten zu können. Wie die Erfahrungen aus der Fortbildungsarbeit zeigen, geht es vor allem um Kompetenzen und Fähigkeiten, die sich auf folgende Aspekte beziehen: Reflexion der Rolle, Dialog und Reflexion, Perspektivenwechsel, eine Verbindung von fachlichen und personenbezogenen Sichtweisen sowie Methoden- und vor allem auch Lernberatungskompetenz, um Lernprozesse zu initiieren. Durch eine erweiterte Handlungskompetenz sind Lehrende und Ausbildende besser in der Lage, die Lernenden dahingehend zu unterstützen und zu befähigen, ihre persönlichen und beruflichen Ziele umzusetzen.

Anmerkung

1 Diese Ausführungen sind in Anlehnung an den Beitrag „Ein Modell für die berufsorientierte Grundbildung“ von Adelgard Steindl entstanden (s. Teil 2 in diesem Band).

Literatur

Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt

Bastian, Hannelore (1999): Pädagogische Qualität aus Sicht der Lehrenden. In: Report, Heft 43 (Thema: Qualität), S. 32-38

Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, Stuttgart

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1992): Qualifikationsverlust in der Alphabetisierung oder die Krise in der Mitarbeiterfortbildung. In: Knoll, Joachim H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in europäischen Industriestaaten. Bd. 19/20. Köln u. a., S. 95-104

Gieseke, Wiltrud (2001): Professionalität und Lernkulturen. In: Heuer, Ulrike/Botzat, Tatjana/Meisel, Klaus (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 77-88

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (1994): Prävention von Analphabetismus. Dokumentation der Fachtagung in Schwerin vom 1.-3. September 1993. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 43. Bonn

Schleicher, Andreas (2002): Nur die Guten werden noch besser. PISA hat dem deutschen Schulsystem katastrophale Noten gegeben. Und wie steht es um die berufliche Aus- und Weiterbildung. Interview von Manfred Braun. In: Süddeutsche Zeitung vom 26./27.1.

Steindl, Adelgard (2000): Gemeinsame Lernprozesse durch das Erleben von Unterschieden. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 59-63

Tröster, Monika (1996): Situationsanalyse. In: Meisel, Klaus (Hrsg.), Tröster, Monika (Bearb.): Alphabetisierung/Elementarbildung. Stand und Perspektiven. Frankfurt/M., S. 15-33

Tröster, Monika (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 12-27

Wernstedt, Rolf (2002): Kindergärten fördern zu wenig intellektuelle Weltneugier. PISA und die Folgen – Ein Einspruch gegen Rechthaberei, vorlaute Antworten und angebliche Patentlösungen. In: Frankfurter Rundschau vom 4.2.

Teil 5
Beschreibung einer Maßnahme

Achim Scholz/Gabriele Großekappenberg

Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung

Ein Maßnahme an der Volkshochschule Oldenburg

Einleitung

Die anhaltend hohe Erwerbslosenzahl (4,3 Millionen im Februar 2002) und der beginnende Bundestagswahlkampf haben Bewegung in die arbeitsmarktpolitische Diskussion in Deutschland gebracht. Bestehende Arbeitsmarktmodelle sollen optimiert und durch neue ergänzt werden. Es werden bereits verschiedene (Kombilohn-)Modelle praktiziert und diskutiert, um Erwerbslose durch Lohnsubventionen in den Niedriglohnsektor zu (re-)integrieren. Neuen Schwung soll auch das am 1.1.2002 in Kraft getretene Job-Aqtiv-Gesetz („Fordern und fördern") bringen. Erwerbslose werden dadurch stärker auf ihre Mitwirkung bei den Bemühungen um eine Arbeitsstelle verpflichtet. In der gleichen Absicht werden vermehrt kurzfristige Trainingsmaßnahmen aufgelegt. Durch ein detailliert zu erstellendes Bewerberprofil (Chancenprognose) und individuelle Eingliederungsvereinbarungen soll eine passgenaue und effektivere Vermittlung und Überwachung gewährleistet werden.

Neben den berechtigten Forderungen nach mehr staatlicher Subventionierung und Sanktionierung kommt in der öffentlichen Auseinandersetzung u. E. die Frage der notwendigen Qualifizierung etwas zu kurz. Die sich rasant ändernden Anforderungen am Arbeitsplatz und die vorliegenden Bewerberprofile stimmen häufig nicht überein. Fort- und Weiterbildung im Sinne eines lebenslangen Lernens sind deshalb wichtiger denn je. Eine unzureichende Grundbildung (zum Beispiel im Lesen und Schreiben) hat bekanntlich das Scheitern von Weiterbildungsprozessen und eine fehlende Berufsausbildung zur Folge. Dies wiederum erhöht das Risiko einer lang andauernden Erwerbslosigkeit mit verheerenden Langzeitfolgen sowohl für den Betroffenen als auch für die Belastung des Solidarsystems.

Die Volkshochschule Oldenburg bietet, wie der vorliegende Erfahrungsbericht aus einer Weiterbildungsmaßnahme zeigt, einen innovativen Ansatz, um der besonders benachteiligten Gruppe der gering qualifizierten Langzeitarbeitslosen eine bessere Chance zur Vermittlung auf dem ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen bzw. ihren Wettbewerbsnachteil zu mindern. Der Schwerpunkt dieser ein-

jährigen FbW-Maßnahme liegt auf der arbeitsmarktbezogenen bzw. berufsorientierten Grundqualifizierung – der Vorstufe zu einer sich daran anschließenden gezielten Aus-/Weiterbildung, Umschulung oder Arbeitsaufnahme. Im Laufe eines sich kontinuierlich vollziehenden Lernprozesses werden Grundfertigkeiten aufgebaut und verbessert, Schlüsselqualifikationen eingeübt, Tätigkeitsfelder präsentiert und die Integrationsbemühungen benachteiligter Menschen individuell und kompetent unterstützt. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Schnittstelle zwischen den betrieblichen Anforderungen und dem Qualifikationsprofil der Arbeitsuchenden. Betriebsbesichtigungen, Arbeitserprobung in Praktika und Gespräche mit potenziellen Arbeitgebern bilden eine Grundlage zum Einüben berufsfeldbezogener Schriftsprache. Im erprobten und vertrauensvollen Kontakt können Arbeitbietende und Arbeitsuchende zusammengeführt werden. Durch die begleitende Lernberatung, Einzelfallhilfe und offene Beratungsangebote bildet die Sozialpädagogik einen integrativen Bestandteil der Maßnahme. Die bisherigen Erfolge sprechen für sich. Die Verfasser hoffen, dass diese FbW-Maßnahme zu einem dauerhaften Angebot der Arbeitsverwaltung wird.

1. Entstehungsgeschichte

In den 1990er Jahren kam es auf dem bundesrepublikanischen Arbeitsmarkt zu einer steigenden und anhaltend hohen Arbeitslosigkeit und einem erheblichen Abbau von Arbeitsplätzen. Diese Entwicklung spiegelte sich auch in den Lese- und Schreibkursen der Volkshochschule und in der Anfangsberatung wider: Ratsuchende und Kursteilnehmer/innen äußerten zunehmend Bedenken und Ängste, wegen ihrer fehlenden oder unzureichenden Lese- und Schreibkenntnisse betrieblichen Anforderungen nicht mehr nachkommen zu können bzw. bei anstehenden Entlassungen als Erste betroffen zu sein. Die Zahl arbeitsloser Teilnehmer/innen in den Kursen stieg an und die schwieriger werdende Situation für Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung und ausreichende Schriftsprachkenntnisse kam im Unterricht immer häufiger zum Ausdruck.

Seit 1981 führt die Volkshochschule Oldenburg kontinuierlich und mit einer breiten Angebotspalette Alphabetisierungskurse durch. Die Teilnehmer/innen im Alter zwischen 18 und 55 Jahren wählen ihre Kurse nach einer verbindlichen Anfangsberatung und Empfehlung bezogen auf ihren Lernstand, ihre inhaltlichen Zielsetzungen, ihre muttersprachlichen Voraussetzungen und ihre zeitlichen Ressourcen. Bei einigen zeichnete sich ein Bedürfnis nach intensiverer und stärker am Arbeitsplatz orientierter Weiterbildung ab, da sie zunehmend negative Erfahrungen machten, wenn sie sich als Analphabeten „outen“ mussten. Die Kursleiter/innen richteten ihre inhaltlichen Angebote weitgehend nach diesen Bedürfnissen aus, doch bei nur vier Unterrichtsstunden pro Woche schien

der Zeithorizont für den Erwerb arbeitsplatztauglicher Schriftsprachkenntnisse zu weit entfernt.

Nun ergab es sich, dass Ende 1999 eine engagierte Journalistin aus Oldenburg bei der Volkshochschule anfragte, ob sie über die Lebenssituation von erwachsenen Analphabeten und ihre Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt recherchieren dürfe. Kurz darauf war sie in einem Abendkurs „Lesen und Schreiben von Anfang an" zu Gast. Sie zeigte sich sehr beeindruckt davon, mit welcher Offenheit die vielfach langjährigen Teilnehmer/innen von ihren Lebensgeschichten berichteten, die alle sehr stark durch ihre mangelnden Lese- und Schreibkenntnisse geprägt waren. Ein ausführlicher Bericht erschien in der Januar-Ausgabe 2000 der Oldenburger Zeitung „Der Bürger".

Zu diesem Zeitpunkt setzten die Bundesanstalt für Arbeit bzw. die örtlichen Arbeitsämter als Weiterbildungsinstrument für Langzeitarbeitlose verstärkt sogenannte Trainingsmaßnahmen ein. Örtliche Bildungsträger wurden damit beauftragt, in achtwöchigen Kursen jeweils etwa 20 Teilnehmer/innen Kenntnisse über den Arbeitsmarkt zu vermitteln, ihnen eine EDV-Einführung zu geben und ein Bewerbungstraining durchzuführen, um so ihre Wiedereingliederungschancen zu verbessern.

Die Aufforderung zur Teilnahme an einer solchen Trainingsmaßnahme richtete das örtliche Arbeitsamt auch an zwei Teilnehmer/innen des Kurses „Lesen und Schreiben", den die genannte Journalistin kurz zuvor besucht hatte. In einem persönlichen Gespräch mit dem zuständigen Leiter der Arbeitsvermittlung, dem Direktor des Arbeitsamtes sowie dessen Pressesprecher äußerten beide Teilnehmer/innen die Befürchtung, in einer derartigen Bildungsmaßnahme für 20 Personen schriftsprachlich überfordert zu sein und dies eventuell offenlegen zu müssen. Zudem drückten sie ihr Unverständnis darüber aus, bei Nichtteilnahme ihren Leistungsbezug zu gefährden. Als Fazit dieses Gespräches wurde festgehalten, dass die Teilnahme an einer Trainingsmaßnahme für ausgewiesene Analphabeten nur freiwillig sein kann und dass die Arbeitsvermittlung konkrete Hilfestellungen für jene arbeitssuchenden Menschen anbieten wird, die nicht ausreichend lesen und schreiben können – vorausgesetzt eine relevante Anzahl von Personen sei nachweislich davon betroffen.

Der involvierte VHS-Kursleiter, auf einer ABM-Stelle auch mit koordinierenden und konzeptionellen Aufgaben betraut, formulierte ein Grundsatzpapier „Bessere Vermittlungschancen für Analphabeten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt durch eine Vollzeitmaßnahme ‚Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung'", in dem er sich auch auf die in Fachkreisen stattfindende bildungs-

politische Diskussion darüber bezog, wie bildungsbenachteiligten und geringqualifizierten Personen auch in der beruflichen Bildung Angebote im Sinne einer zweiten Chance ermöglicht werden könnten. Da das traditionelle Instrument der Fort- und Weiterbildung (Bildungsangebote mit kurzer Laufzeit für Gruppen von etwa 20 Personen) bei dieser Zielgruppe nicht zum Erfolg führen könne, wurde nach einem weiteren Gespräch vereinbart, dass die Arbeitsverwaltung der Zielgruppe lese- und rechtschreibschwache Arbeitssuchende erstmalig im Rahmen einer einjährigen Vollzeitmaßnahme gezielt Hilfestellungen geben sollte. Ein entsprechender Bedarf wurde durch die Belegung der laufenden Alphabetisierungskurse dokumentiert.

Die Volkshochschule Oldenburg als kompetente Anbieterin von Beschäftigungs- und Weiterbildungsprojekten wurde beauftragt, ein entsprechendes Maßnahmekonzept zu entwickeln, das speziell auf diese Gruppe zugeschnitten sein sollte. Nach einer zweimonatigen Erarbeitungsphase legte die Volkshochschule im Mai 2000 eine umfangreiche Konzeption für eine einjährige Weiterbildungsmaßnahme vor. Als Zielgruppe wurden geringqualifizierte, lernungewohnte deutschsprachige Arbeitslose und Sozialhilfeempfänger/innen definiert, die große Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen haben. In diesem Pilotprojekt wollte man sich zunächst auf deutschsprachige Teilnehmer/innen beschränken, um zusätzliche Interferenz- und Kommunikationsprobleme auszuschließen. Ziel der Maßnahme sollte es sein, den Teilnehmer/innen auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Grundqualifikationen zu vermitteln, ihre Eingliederungschancen auf dem regionalen Arbeitsmarkt erheblich zu verbessern und sie damit in die Lage zu versetzen, ihren Unterhalt selbstständig zu sichern.

Als konzeptionelle Eckpunkte waren vorgesehen:

- Über die Teilnahme an der Maßnahme wird unter dem Prinzip Freiwilligkeit durch Empfehlung und in Zusammenarbeit zwischen Arbeitsvermittlung und VHS als Maßnahmeträger entschieden.
- Um die notwendige starke Binnendifferenzierung zu gewährleisten, wird Kleingruppenunterricht mit maximal 7 Teilnehmer/innen vorgesehen.
- Mehrere Praktika dienen der Arbeitserprobung und Einübung von Schlüsselqualifikationen. Sie bilden eine erfahrungsbezogene Grundlage für die Aneignung berufsfeldbezogener Schriftsprachkompetenz.
- Die im Unterricht vermittelte berufsorientierte Grundbildung und die Erfahrungen in betrieblichen Arbeitsabläufen ergänzen einander.
- Eine betont sozialpädagogische Ausrichtung soll die außergewöhnlichen lernpsychologischen, sozialen und psychischen Belastungen der Teilnehmer/innen reduzieren helfen.

Entscheidend für die Erarbeitung der Konzeption dieser innovativen Weiterbildungsmaßnahme waren die Erfahrungen aus 20 Jahren Alphabetisierungsarbeit bei der VHS Oldenburg, die Diskussionen mit den Teilnehmer/innen der Kurse „Lesen und Schreiben von Anfang an", der Erfahrungsaustausch mit ähnlich ausgerichteten Weiterbildungsmaßnahmen in Münster (Bildungsinitiative Münster) und Berlin (Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e. V.) sowie die Kooperationen mit dem Bundesverband Alphabetisierung e. V. in Münster und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

In den folgenden Monaten wurde das vorgelegte Maßnahmekonzept in Gesprächen mit der für die Maßnahme zuständigen Arbeitsberaterin modifiziert und konkretisiert, so wurden zum Beispiel die Berufsfelder benannt, die auf dem örtlichen Arbeitsmarkt am ehesten für die Zielgruppe Schriftsprachunkundige zugänglich sind. Vereinbart wurde auch, den Erfolg der Maßnahme nicht an der üblichen Integrationsquote auszurichten, sondern diese Maßnahme als eine Vorqualifizierung zu verstehen, an deren Ende Übergänge in weiterführende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen stehen können.

Im August 2000 erfolgte die offizielle Antragstellung beim Arbeitsamt und zwei Monate später die Qualitätsprüfung am Lernort für die vorgesehene Maßnahme. Daraufhin wurden erste Arbeitsabsprachen und inhaltliche Vorbereitungen getroffen und Bewerbungsgespräche für das pädagogische Team geführt. Neben zwei Vollzeitstellen (Maßnahmeleitung und Sozialpädagogin) waren vier teilzeitbeschäftigte Weiterbildungslehrerinnen vorgesehen. Für alle lag eine ausführliche Arbeitsplatzbeschreibung vor. Die Sozialpädagogin und die Weiterbildungslehrerinnen konnten noch vor Beginn der Maßnahme an einer dreiteiligen Fortbildung zur Alphabetisierung beim Landesverband der Volkshochschulen teilnehmen.

Für die 21 Plätze in der Weiterbildungsmaßnahme waren Teilnehmer/innen vorgesehen, die nachweislich große Probleme im Lesen und Schreiben haben und im Leistungsbezug des Arbeitsamtes stehen. 10 Teilnehmer/innen kamen aus den laufenden Alphabetisierungskursen der Volkshochschule, weitere 16 Kandidaten wurden anhand der Computerdaten des Arbeitsamtes ausgewählt. Am 8. Dezember 2000 wurde am zukünftigen VHS-Lernort Staakenweg eine Informationsveranstaltung über die Maßnahme durchgeführt. Von den 26 eingeladenen Personen erschienen 22. Davon erklärten 20 ihr Einverständnis mit einer Unterschrift unter den Vertrag mit der VHS Oldenburg. Am gleichen Tag wurde in der Vorstands- und Beiratssitzung der Volkshochschule den anwesenden Vertretern der fördernden Körperschaften (politische Parteien, Arbeits-

Arbeitsplatzbeschreibung

	Tätigkeiten	Pl.	S.	Wbl
Projektleitung	Entwicklung eines Maßnahmekonzeptes	X		
	Kostenkalkulation, Antragstellung, Verhandlungsführung	X		
	Ausarbeitung von Verträgen	X		
	Kontakt zum Auftraggeber Arbeitsamt	X		
	Erstellung einer Info-Broschüre, Bekanntmachung der Maßnahme	X		
	Info-Veranstaltung mit dem Arbeitsamt	X		
	Initiierung von Mitarbeiterfortbildungen	X		
	Moderation und Protokollierung der Teamsitzungen	X		
	Teilnahme an Konferenzen (VHS, Landesverband, DVV etc.)	X		
	Ausbau und Pflege von Kontakten zu Kooperationspartnern	X	X	
	Budgetplanung, Kostenabrechnung, Finanzcontrolling	X		
	Mitarbeit in der Arbeitsgruppe „Berufsorientierte Grundbildung"	X		
Diagnostik	Erstgespräche mit Teilnehmer/innen, Lernstandserhebungen	X	X	
	Zuordnung der Teilnehmer/innen nach Lernniveaugruppen	X	X	
	Förderplanerstellung und Dokumentation von Lernprozessen	X	X	X
Unterricht	Planung, Durchführung, Evaluation von Unterricht	X	X	X
	Lehrplanentwicklung (lernfeld- und themenorientiert)	X	X	X
	Organisation und Unterstützung selbstgesteuerter Lernphasen	X	X	X
	Sichtung, Auswahl und Erprobung von Lernmaterialien	X	X	X
	Lernberatung	X	X	X
	Erprobung neuer methodischer Ansätze	X	X	X
	Führung von Klassenbuch und Anwesenheitslisten	X	X	X
Sozialpädagogik	Sozialberatung/Einzelfallberatung		X	
	Unterstützung in praktischen Lebensfragen		X	
	Sozialtherapeutisches Arbeiten		X	
	Begleitung von Teilnehmer/innen zu Ämtern und Behörden		X	
	Kooperation mit Fachdiensten, Schulen etc.		X	
	Akquise von Praktikumplätzen		X	
	Kontakt zu Betrieben (Vorstellung, Vertrag, Abschlussgespräch)	X	X	
	Praktikantenbetreuung (Bezugspersonenmodell)	X	X	
	Initiierung der Reflexion über Praktikumerfahrungen	X	X	X
	Planung, Durchführung, Auswertung von Exkursionen	X	X	
	Einladung von Referenten (Vorträge, Seminare)	X	X	
	Kreative Angebote		X	
	Erstellung einer Chancenprognose für jeden Tn (Profiling)	X	X	X
Verwaltung	Arbeits- und Büroorganisation	X	X	
	Teilnahme an Teamsitzungen	X	X	X
	Entwicklung von Formularen	X	X	
	Verträge mit Teilnehmer/innen und Betrieben	X		
	Dokumentation, Erfolgsbeobachtung	X	X	X
	Telefondienst, Postausgang, Faxe	X	X	
	Annahme von Krankmeldungen etc.	X	X	
	Verwaltung der Tn-Unterlagen	X	X	
	Ausstellen von Bescheinigungen, Abmahnungen, Kündigungen etc.	X		
	Einkauf und Abrechnung	X		
	Archiv Unterrichtsmaterialien	X		
Evaluation	Prozessbegleitende Evaluation, Bilanzgespräche, Lernentwicklung	X	X	X
	Statistische Erhebungen	X	X	
	Anfertigen eines Abschlussberichtes	X	X	

Pl. = Projektleiter/in · Sp. = Sozialpädagogin · Wbl. = Weiterbildungslehrer/in

amt, Arbeitgeberverband, DGB, Bildungsträger) die Konzeption der neuen Weiterbildungsmaßnahme vorgestellt.

Am 8. Januar 2001 – also fast genau ein Jahr nach dem ersten Gespräch im Arbeitsamt – begann die Vollzeitmaßnahme „Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung“ mit 20 Teilnehmer/innen am VHS-Lernort Staakenweg.

Arbeitsmaterial: Wie bringt man eine Maßnahme auf den Weg?

- Kontakte zu Arbeitsberatern und -vermittlern beim örtlichen Arbeitsamt pflegen,
- Arbeitsvermittler für die Probleme von Analphabeten sensibilisieren,
- Bedarfe an berufsorientierter Alphabetisierung/Grundbildung dokumentieren (zum Beispiel durch Nennung erwerbsloser Teilnehmer/innen in laufenden Alphabetisierungskursen),
- Pressevertreter zur Unterstützung des Anliegens einbeziehen,
- Kursteilnehmer/innen auffordern, sich mit ihren Weiterbildungsbedürfnissen direkt an ihre jeweiligen Arbeitsberater zu wenden,
- auf langjährige Erfahrungen und Kompetenzen des eigenen Bildungsträgers aufmerksam machen,
- Erfahrungen von Bildungsträgern mit entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen an anderen Orten abrufen,
- ein fundiertes Konzept einer Weiterbildungsmaßnahme für die Zielgruppe Analphabeten vorlegen,
- auf entsprechende Maßnahmeangebote und deren Erfolge in anderen Orten hinweisen und Kontakte zu den dortigen Arbeitsvermittlern anbahnen,
- neben der Arbeitsverwaltung noch andere Kooperationspartner suchen, zum Beispiel kommunale Beschäftigungsförderungsgesellschaften.
- öffentliche Veranstaltungen zu den entsprechenden Themenkreisen organisieren.

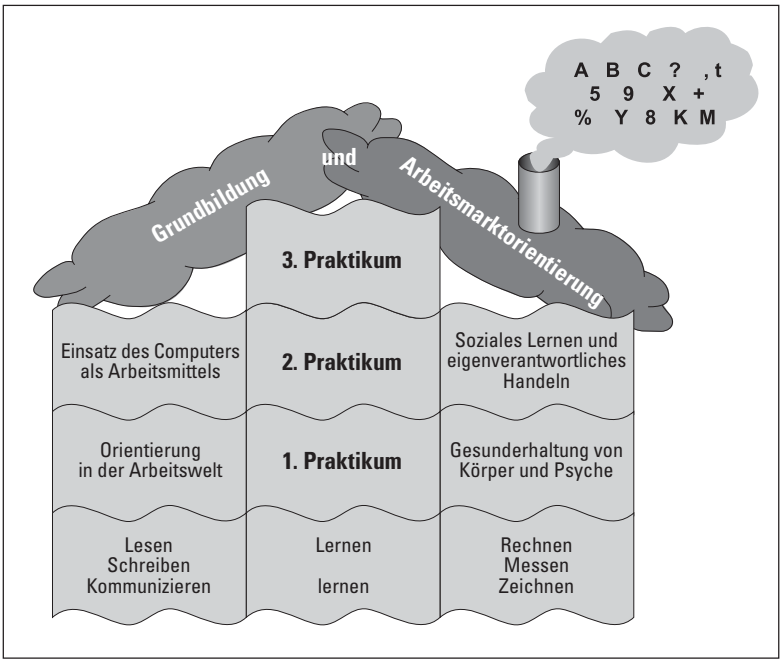


Abbildung 1

2. Lernorganisation

2.1 Grundbildung

Der Begriff „Grundbildung“ geht von erkennbar neuen gesellschaftlichen Kompetenzanforderungen aus. Er umfasst nicht nur das schriftsprachliche System (im Sinne von Alphabetisierung), sondern beinhaltet auch erweiterte Rechenkenntnisse, den Umgang mit neuen Medien und die sogenannten „Schlüsselqualifikationen“.

Die Teilnehmer/innen der Maßnahme „Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung“ waren Personen ohne Schulabschluss oder mit einem Abschluss der Schule für Lernhilfe, nur zwei von 20 Teilnehmer/innen hatten nachträglich einen Hauptschulabschluss erworben. In der Weiterbildungsmaßnahme lag der Akzent bei der Vermittlung von Basisqualifikationen in Bezug auf Arbeitsmarktanforderungen und berufliche Handlungskompetenz. Insofern wurde Grundbildung perspektivisch im Sinne einer „zweiten Chance“ und somit als Teil des Konzeptes „Lebenslanges Lernen“ interpretiert.

2.2 Zuordnung in Kleingruppen

In den vier Wochen zwischen der Informationsveranstaltung und dem Beginn der Weiterbildungsmaßnahme erfolgten ausführliche Aufnahmegespräche mit jedem einzelnen Teilnehmer. Im Verlauf dieser etwa zweistündigen Gespräche wurden persönliche Daten zur Lebens- und Lerngeschichte sowie zur Erwerbsbiografie erhoben und der aktuelle Lernstand – insbesondere die schriftsprachlichen und mathematischen Vorkenntnisse – erkundet. Hierzu dienten Buchstabenkarten, Lesematerial in verschiedener Komplexität bzw. auf unterschiedlichen Niveaustufen und die „Diagnostischen Bilderlisten" nach Dr. Lisa Dummer (Kieler Leseaufbau). Das diagnostische Vorgehen war qualitativ orientiert, die Teilnehmer/innen wurden aufgefordert, situationsorientiert Buchstaben, Silben, Wörter und Sätze aufzuschreiben bzw. vorgegebene Satzanfänge zu Ende zu schreiben. Auswertung und Beurteilung von Leseverständnis und schriftsprachlichem Können bildeten die Grundlage für die Zuordnung der Teilnehmer/innen in eine der drei verschiedenen Lernniveaugruppen (siehe Tabellen 1 und 2). In Grenzfällen wurden für die Entscheidung weitere Kriterien herangezogen, zum Beispiel Gruppengröße, Lebensalter, Persönlichkeitsstruktur und biographische Erwägungen.

Tabelle 1: ***Lernstandanalyse*** *in Anzahl Teilnehmer nach Niveaubereichen A, B und C*

	I. Zu Beginn der Maßnahme	+	–
A	Nicht lesen; Schreiben einzelner Buchstaben, des Namens und evtl. weniger kurzer Wörter		5
B	Langsam lesen; Schreiben einiger einfacher Wörter	3	4
C	Sinnentnehmend lesen; mit Schwierigkeiten einen Text schreiben	3	5

+ = oberer Leistungsbereich

– = unterer Leistungsbereich

Tabelle 1 zeigt die reale Zuordnung der Teilnehmer/innen (Tn) zu Beginn der Maßnahme: 5 Tn in Lerngruppe A, 7 Tn in Lerngruppe B, 8 Tn in Lerngruppe C.

*Tabelle 2: **Lernstandanalyse** in Anzahl Teilnehmer nach Niveaubereichen A, B und C*

	II. Am Ende der Maßnahme	**+**	**–**
A	Nicht lesen; Schreiben einzelner Buchstaben, des Namens und evtl. weniger kurzer Wörter	2	
B	Langsam lesen; Schreiben einiger einfacher Wörter	4	3
C	Sinnentnehmend lesen; mit Schwierigkeiten einen Text schreiben	4	8

+ = oberer Leistungsbereich

– = unterer Leistungsbereich

Tabelle 2 zeigt den Lernstand der Teilnehmer/innen am Ende der Weiterbildungsmaßnahme und damit die Lernentwicklung im Laufe eines Jahres. Die Zahlen in Tabelle 2 geben aber nicht die Anzahl der Teilnehmer/innen in den drei Lerngruppen an. Bei den beiden auf Lernniveaustufe A verbliebenen Teilnehmern gründete der geringe Lernerfolg einerseits auf sehr verspätetem Eintritt ins Projekt, bzw. auf hohen Fehlzeiten und andererseits auf schwersten sozialen Eingliederungsproblemen (Obdachlosigkeit, Unfähigkeit zum selbstständigen Handeln, Verwahrlosung, erhebliche geistige Beeinträchtigung).

2.3 Didaktisches Konzept

Die Inhalte und Themen des Unterrichts wurden unter Berücksichtigung der Lebenssituation der Teilnehmer/innen (Lebensweltbezug), der gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Anforderungen, des schriftsprachlichen Leistungsniveaus und der aktuellen Interessen und Erfahrungen in den Praktika festgelegt. Sie stammten aus den Bereichen Arbeitswelt, öffentliches Leben und privates Leben. Ebenso wichtig wie die Vermittlung von Fachkompetenz war die der Methodenkompetenz und der Sozialkompetenz.

Vor Beginn der Maßnahme war ein Rahmenlehrplan entwickelt worden, der im Laufe der Unterrichtsplanung ausdifferenziert wurde und in dem bereits die Inhalte sieben Lernfeldern zugeordnet sind (siehe Tabelle 3). Dadurch sollte die schulübliche Einteilung in Unterrichtsfächer überwunden und eine ganzheitlichere, projektorientierte und exemplarisches Handeln integrierende Bearbeitung von Lern-, Lebens- und Arbeitsbereichen ermöglicht werden.

Tabelle 3: Lernfelder

Lesen, Schreiben und Kommunizieren

- die mündliche und schriftliche Verbalisierungsfähigkeit üben, sichern und erweitern
- Grundfertigkeiten der Kommunikation erlernen und das Redeverhalten erproben
- konstruktiv kritisieren und Kritik annehmen lernen
- Wortbildung, Rechtschreibung und grammatische (Satz-)Strukturen üben, vertiefen und ergänzen
- verschiedene Textsorten lesen, erschließen und wiedergeben
- berufsfeldbezogene Schriftsprachkompetenz (Fachwortschatz) erwerben
- Praktikumberichte erstellen, korrigieren und überarbeiten
- Gebrauchstexte (Notizen, Berichte, Protokolle) und freie Texte (Tagebuch) anfertigen
- Schaubilder, Diagramme, Statistiken in Worte fassen und kommentieren

Orientierung in der Arbeitswelt

- Lebenslauf und Bewerbungen schreiben bzw. eine ansprechende Bewerbungsmappe erstellen
- Bewerbungsstrategien besprechen und Rollenspiele zum Bewerbungsgespräch durchführen
- den regionalen Arbeitsmarkt und die Lebenswelt Betrieb erkunden und Kenntnisse erwerben
- Arbeitsplätze erkunden und Betriebe besichtigen
- Institutionen des öffentlichen Rechts erkunden
- arbeits- und sozialrechtliche Kenntnisse erwerben
- eigene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Grenzen abklären
- Berufsfelder, Anforderungen am Arbeitsplatz und Tätigkeitsprofile analysieren
- Blockpraktika vorbereiten bzw. berufsfeldbezogene Erfahrungen nachbereiten und auswerten
- auf die Führerscheinprüfung vorbereiten

Einsatz des Computers als Arbeitsmittel

- Aufbau und Arbeitsweise des Computers kennen lernen
- Umgang mit Maus und Tastatur üben
- Betriebssystem und Standardprogramme kennen lernen
- Texte eingeben, korrigieren, abspeichern und drucken
- Lernsoftware anwenden können

Lernen lernen

- sich eigene Lernweise sowie Stärken und Schwächen bewusst machen (Selbstwahrnehmung)
- Methoden der Arbeitsorganisation (Zeitplan, Zielorientierung, Planungstechniken) kennen lernen

- Ordnungssysteme (Mappenführung, Markierungssysteme, Systematik, kreative Methoden) nutzen
- Kooperationsformen (Partner-/Gruppenarbeit) erproben
- stressfreien Umgang mit Zeit entwickeln („Zeitdiebe" erkennen lernen)

Rechnen, messen, zeichnen
- Grundrechenarten wiederholen, sichern, vertiefen
- Maßeinheiten (Größen und Mengen) kennen und umwandeln
- mathematische Begriffe verstehen und Taschenrechner bedienen
- Grundlagen der Dreisatz- und Prozentrechnung beherrschen
- Flächen- und Körperberechnung durchführen
- zeichnerische Darstellung üben

Gesunderhaltung von Körper und Psyche
- für die eigene Gesunderhaltung sorgen lernen
- Vorbeugung und Behandlung von Sucht und Abhängigkeit kennen lernen
- Lösungsmöglichkeiten zur Überwindung eigener Ängste und Unsicherheiten finden
- Möglichkeiten der Entspannung und Konzentration kennen lernen
- Selbstvertrauen und Selbstsicherheit neu entdecken und stärken

Soziales Lernen und eigenverantwortliches Handeln
- die eigene Lebenssituation aufarbeiten (biografische Arbeit)
- alltagstaugliche Problemlösungen und Konfliktbewältigungen erarbeiten
- neue Verhaltensweisen entwickeln und mit Mut erproben
- Kenntnisse über Grundlagen der sozialen Sicherungen erwerben
- anderen Kulturen begegnen
- Hilfen zum Umgang mit Geld (u. a. Schuldnerberatung) erwerben
- Verträge abschließen lernen
- wirtschaftliche und ökologische Probleme erkennen lernen
- Informationen über Beratung und Orientierung in Lebens- und Alltagsfragen gewinnen

Im Stundenplan spiegelten sich drei der sieben Lernfelder mit besonderer Gewichtung wider: „Lesen und Schreiben", „Rechnen" und „Berufsfeldorientierung". Ziele und Inhalte aus den Lernfeldern „Lernen lernen", „Soziales Lernen und eigenverantwortliches Handeln" sowie „Einsatz des Computers als Arbeitsmittel" wurden von Beginn an kontinuierlich und aufbauend im Vormittagsunterricht und in den begleitenden Phasen des selbstgesteuerten Lernens am Nachmittag vermittelt. Das Lernfeld „Gesunderhaltung von Körper und Psyche" wurde in Wochenthemen, Vorträgen, Filmen und Selbsterfahrungsanteilen in Form von Körperübungen und therapeutischen Gesprächen bearbeitet.

2.4 Unterrichtende

Jeder der drei Lerngruppen war ein festes Unterrichtstandem zugeordnet. Je zwei Lehrpersonen unterrichteten an den Vormittagen abwechselnd mit unterschiedlichen Stundenanteilen. Die Arbeitsorganisation (Unterrichtsplanung, -durchführung, -auswertung, Kooperation und Absprachen) erfolgte in den Tandems und in den regelmäßig stattfindenden Teamsitzungen. Unterrichtsaufteilung und Stundenplangestaltung oblagen den einzelnen Tandems. Es wurden unterschiedliche Modelle praktiziert:

1. In einer Lerngruppe unterrichtete eine Lehrkraft die ersten beiden Stunden und die zweite die übrigen drei Stunden.
2. Die beiden Lehrkräfte wechselten sich tageweise ab.
3. Kombiniertes Modell: Jede Lehrkraft unterrichtete fallweise ganze Vormittage oder auch stundenweise.

Am Nachmittag wurden die Teilnehmer/innen bei gruppenübergreifenden Aktivitäten (Betriebsbesichtigungen, Exkursionen, Vorträge, Filme, Seminare) bzw. bei selbstgesteuerten Lernphasen von der Sozialpädagogin und dem Maßnahmeleiter begleitet.

Der Stundenplan musste sowohl aus arbeitsorganisatorischen als auch aus didaktisch-methodischen Überlegungen mehrfach geändert bzw. angepasst werden. Beispielhaft wird das deutlich aus zwei Stundenplänen der Lerngruppe C, die im Abstand von 4 Monaten entstanden (siehe Tabelle 4). Zu erkennen sind bei dem zweiten Plan

- eine stärkere Differenzierung der Stundenanteile „Lesen und Schreiben“,
- eine Reduktion der Stundenanteile „Rechnen“,
- eine stärkere Gewichtung der Wochenbilanz,
- eine größere Angebotspalette am Nachmittag.

2.5 Methodische Grundsätze

Themen, Unterrichtsmaterial und Lerntempo wurden auf das Lernen Einzelner und zugleich auf das gemeinsame Lernen in der Gruppe abgestimmt. Das methodische Vorgehen orientierte sich an den Lernvoraussetzungen und Interessen der Teilnehmer/innen und versuchte sie zunehmend in die Lage zu versetzen, selbst Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Neben aktivierenden Lernformen wurden Methoden gewählt, die über die verbale Ebene hinaus verschiedene Sinne und Ausdrucksmöglichkeiten ansprechen und zu Selbstreflexion und aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt anregen.

Tabelle 4:

VHS-Maßnahme „Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung“

Stundenplan Februar 2001 (Gruppe C)

Uhrzeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08.00-08.45	Wochenplan	Lesen und Schreiben	Rechnen	Lesen und Schreiben	Rechnen
08.45-09.30	Lesen und Schreiben	Lesen und Schreiben	Rechnen	Lesen und Schreiben	Rechnen
Pause					
09.45-10.30	Rechnen	Berufswelt-orientierung	Lesen und Schreiben	Berufswelt-orientierung	Lesen und Schreiben
10.30-11.15	Rechnen	Berufswelt-orientierung	Lesen und Schreiben	Berufswelt-orientierung	Wochenbilanz
11.15-12.00	Tagebuch	Tagebuch	Tagebuch	Tagebuch	Tagebuch
Pause					
13.00-13.45	Freiarbeit	Arbeitsmarkt-erkundung	Freiarbeit		Arbeitsmarkt-erkundung
13.45-14.30	Freiarbeit		Freiarbeit		
14.30-15.15	Freiarbeit		Freiarbeit		

Stundenplan Juni 2001 (Gruppe C)

Uhrzeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08.00-08.45	Bilanz der letzten Woche lesen	Texte zum Wochenthema	Arbeitstechniken:	Korrektur der Texte zum Wochenthema	Lesetexte zum Wochenthema
08.45-09.30	Wochenplanung Brainstorming	lesen und schreiben	Rechtschreib- und Grammatikübungen	und individuelle Schreibübungen	Individuelle Schreibübungen
Pause					
09.45-10.30	Rechnen	Berufswelt-orientierung	Rechnen	Berufswelt orientierung	Wochenbilanz schreiben
10.30-11.15	Rechnen	Berufswelt-orientierung	Rechnen	Berufswelt-orientierung	
11.15-12.00	Tagebuch	Tagebuch	Tagebuch	Tagebuch	Tagebuch
Pause					
13.00-13.45	Lernspiele am PC	Freiarbeit:	Arbeitsmarkt-erkundung	Kreatives Gestalten	
13.45-14.30	Film zum Wochenthema	u. a. Texte schreiben zum Wochenthema		Vortrag/Seminar	
14.30-15.15			Betriebs-besichtigung		

Individuelle Fehleranalysen und Leistungsbewertungen sowie individuelle Förderpläne bezogen jede/n Teilnehmer/in in die Lernplanung – d. h. in die konkrete Vereinbarung über realistische Lernziele und den entsprechenden Mitteleinsatz – mit ein. Die individuellen Lernprozesse wurden in jeder Kleingruppe systematisch beobachtet und dokumentiert.

Folgende Prinzipien lagen im Unterricht zugrunde:

- Binnendifferenzierung
- individuelle Förderung
- Lebensweltbezug
- Handlungsorientierung
- exemplarisches Lernen
- biografische Arbeit
- Methodenvielfalt
- Lernen mit allen Sinnen
- eigenständiges Lernen
- Zusammenarbeit der Lernenden untereinander
- variable Sozialformen
- Wochenplanung
- Bilanzgespräche/Wochenabschlussgespräch.

Beurteilung

Name: XY Kunden-Nr. Arbeitsamt: .....

Teilnahme

Herr XY hat regelmäßig am Unterricht teilgenommen. Für Fehlzeiten hat er sich rechtzeitig und ordnungsgemäß entschuldigt.

Arbeits- und Sozialverhalten

Sein Arbeits- und Sozialverhalten gab zu Beginn mehrfach Anlass zur Intervention in Form von Ermahnungen, Unterrichtsverweisen und einer Abmahnung.
Herr XY verbesserte seine Fähigkeiten, sich zu konzentrieren, und störte immer weniger den Unterricht. Er zeigte sich letztendlich auch zugänglich für Verbesserungsvorschläge. Inzwischen gelingt es ihm, den angemessenen Ton zu treffen und sich höflich Gehör zu verschaffen, wenn er sich überfordert fühlt oder Fragen hat. In der Gruppe ist es ihm auch möglich, die Rolle des Störenfrieds zu überwinden und Unterstützung anzubieten. Er erwies sich stets hilfsbereit und offen für die Belange anderer Teilnehmer/innen.

Lernentwicklung

Herr XY hat seine Buchstabenkenntnisse gefestigt, liest unbekannte einfache Texte flüssiger, wagt auch das Erlesen schwieriger Texte, z. B. Zeitungsartikel. Er erwarb

grundlegende Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse. Im schriftlichen Ausdruck hat er sich somit zusehends verbessert und schreibt auch frei formuliert, z. B. lange Briefe und Berichte.
Im Rechnen erlangte er sehr viel mehr Sicherheit in den Grundrechenarten, besonders im Addieren und Subtrahieren.
Es war ihm möglich, seine Fertigkeiten auch erfolgreich im Praktikum einzusetzen.

Fazit/Perspektive

Herr XY hat innerhalb der Maßnahme bewiesen, dass er gewillt und fähig ist, Lernfortschritte zu machen. Er zeigte durchaus Anpassungsfähigkeit, Zuverlässigkeit und Durchhaltevermögen.
Eine Übernahme als Arbeitskraft im Praktikumbetrieb wäre bei besserer Stellenkapazität erfolgt. Herr XY hinterlässt den Eindruck, dass er sich weiterhin sehr um seine Weiterbildung und um einen Arbeitsplatz bemühen wird.

Volkshochschule Oldenburg

3. Arbeitsmarktorientierung

In Bezug auf die Arbeitsmarktorientierung hatte das Arbeitsamt als Finanzierungsträger dem Bildungsträger bestimmte Vorgaben gemacht: Da es sich nach den Förderrichtlinien um eine Maßnahme zur Förderung der beruflichen Weiterbildung handelte, musste der Anteil der Arbeitsmarktorientierung im Verhältnis zur Grundbildung deutlich über 50% liegen, ansonsten wäre die Maßnahme nicht bewilligt worden. Dieser Maßgabe wurde im Konzept und bei der Realisierung der Bildungsmaßnahme durch folgende Unterrichtsbestandteile Rechnung getragen:

- berufsweltorientierter Unterricht, insbes. Arbeitsmarktanalyse, Betriebsbesichtigungen, Bewerbungstraining, Förderung von Schlüsselqualifikationen
- Arbeitserprobung im Praktikum und Reflexion dieser Erfahrungen
- Lesen und Schreiben lernen für den Arbeitsplatz
- sozialpädagogische Einzelgespräche zur individuellen Beratung, Chancenprognose (Profiling) und passgenauen Vermittlung in Arbeit oder Ausbildung.

3.1 Berufsweltorientierter Unterricht

Die Orientierung in der Berufswelt wurde neben dem Lesen und Schreiben und der Vermittlung mathematischer Grundfertigkeiten im Rahmen des 24-wöchigen Unterrichts (= 60% der Gesamtmaßnahme) besonders gewichtet. In diesem Lernfeld wurden im Wesentlichen drei Ziele verfolgt:

- das Kennenlernen des regionalen Arbeitsmarktes und der Anforderungen am Arbeitsplatz,

– die Vermittlung arbeits- und sozialrechtlicher Kenntnisse,
– das Training schriftlicher und mündlicher Kommunikation in beruflichen Zusammenhängen.

Da der Unterricht lernfeldübergreifend und je nach Lernniveaugruppe unterschiedlich (lehrgangsstrukturiert in der Anfängergruppe und wochenthemenorientiert in der Fortgeschrittenengruppe) durchgeführt wurde, konnten die unterschiedlichsten Inhalte – von der Profilerstellung von Berufen und den Arbeitsbedingungen über Lohn-/Gehaltsfragen und Arbeitsschutz bis zu Weiterbildung und Bewerbungsgespräch – auch mit unterschiedlicher Intensität behandelt werden: Die Vermittlung dieser Inhalte geschah durch

– Betriebsbesichtigungen, hauptsächlich bei kleinen und mittelständischen Betrieben, bei denen die Teilnehmer/innen am ehesten Zugang zu niedrigqualifizierten Arbeitsplätzen finden (große Unternehmen stellen, wenn überhaupt, nur Facharbeiter ein),
– Filme/Vorträge/Diskussionen, z. B. zu Themen wie Arbeitslosigkeit, Arbeitssuche, soziale Sicherung, Versicherungen, Stressbewältigung, Konfliktschlichtung etc.,
– Textarbeit, z. B. anhand von Zeitungsartikeln, Arbeitsblättern, leicht lesbaren Texten aus vorhandenen Unterrichtswerken, authentischen Berichten aus der Arbeitswelt oder auch von selbstverfassten Texten.

3.2 Arbeitserprobung im Praktikum

Die drei Betriebspraktika von insgesamt 16 Wochen Dauer (zweimal 6 Wochen und einmal 4 Wochen) waren über das Maßnahmejahr verteilt (40% der Gesamtmaßnahme). Sie fanden zum größten Teil in kleinen und mittelständischen Betrieben im städtischen Bereich statt und umfassten die Berufsfelder, in denen der Arbeitsmarkt diesen Teilnehmer/innen am ehesten Zugangsmöglichkeiten bietet:

– Hauswirtschaft/Küche,
– Einzelhandel/Verkauf,
– Dienstleistung,
– Handwerk/Reparatur,
– Gartenbau,
– Industrie/Produktion.

In den Praktika sollten die Teilnehmer/innen Einblicke in die Abläufe betrieblicher Arbeitsprozesse gewinnen und ihre Chancen auf einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz durch Vermittlung berufspraktischer Fertigkeiten und Kenntnisse verbessern. Die Erfahrungen sollten ihnen auch eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe bieten bei der Festlegung zukünftiger beruflicher Entwicklungen und

darüber hinaus der Einübung von Schlüsselqualifikationen dienen wie zum Beispiel: Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Belastbarkeit, Durchhaltevermögen, Lernbereitschaft, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein.

Bei der gemeinsamen Suche nach geeigneten Orten zur Arbeitserprobung wurde von Beginn an darauf geachtet, dass die Teilnehmer/innen ihre Praktikumplätze – zumindest aber die Berufsbereiche – möglichst selbst wählten und die Bewerbung selbstständig erfolgte. Nur in wenigen Fällen, wenn ein Teilnehmer keine Bereitschaft zeigte, sich um eine Praktikumstelle zu kümmern, wurde „nachgeholfen" oder ein Platz zugewiesen.

Die jeweiligen Praktikumbetriebe und die Volkshochschule als Maßnahmeträger schlossen Verträge, die die Aufgaben des Betriebes, des Praktikanten und der VHS regelten. Darin verpflichtete sich der Betrieb, eine sorgfältige Unterweisung des Praktikanten durchzuführen und ihn im Rahmen der Möglichkeiten zu fördern und zu unterstützen, einen Stundennachweis für den Praktikanten zu führen und am Ende eine Praktikumbeurteilung auszustellen. Das schriftsprachliche Handicap der Teilnehmer/innen wurde schon im Erstgespräch offen dargelegt, ohne dass es von Seiten des Betriebes jemals eine negative Reaktion darauf gegeben hätte.

Während der Praktika war ein hoher Betreuungsaufwand erforderlich, um die Teilnehmer/innen durch kontinuierliche Begleitung bei der Aneignung von Qualifikationen zu beraten und ihre Integration in den ersten Arbeitsmarkt und damit den Maßnahmeerfolg zu fördern. Durch intensive Kontakte sowohl zu den Praktikant/innen als auch zu den verantwortlichen Mitarbeiter/innen des Praktikumbetriebes wurden Konflikte am Arbeitsplatz frühzeitig erkannt und durch vermittelndes Eingreifen bearbeitet. Dadurch konnten Abbrüche häufig vermieden werden.

Während der Eingewöhnungsphase in der ersten Praktikumwoche fanden die Kontakte zu den Teilnehmer/innen nur telefonisch statt. Ab der zweiten Woche wurden dann persönliche Besuche vereinbart, bei denen Arbeitsabläufe, Qualifikationsanforderungen, Verhalten sowie Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit des Praktikanten, Schriftspracherfordernisse am Arbeitsplatz, Perspektiven einer Arbeitsübernahme, Informationen über Lohnkostenzuschüsse und Job Rotation etc. besprochen werden konnten. In der Regel war der/die Praktikant/in an diesen Gesprächen beteiligt.

Jeweils ein Werktag in den Praktikumwochen diente der unterrichtlichen Aufarbeitung und Reflexion der gesammelten Erfahrungen. Durch den Aus-

tausch der Praktikumerlebnisse in der Kleingruppe erhielten die Teilnehmer/innen einen Einblick in vielfältige unterschiedliche Arbeitsbereiche und konnten durch den Vergleich die eigenen Erfahrungen relativieren. Auffallend häufig wurden die starke körperliche Belastung, aber auch der Stolz auf das eigene Durchhaltevermögen und die positive Erfahrung der sozialen Zuwendung am Arbeitsplatz thematisiert. Des Weiteren wurden Qualifikationsanforderungen und Fähigkeitsprofile besprochen, Selbsteinschätzungen der eigenen Arbeitsleistung vorgenommen und Möglichkeiten der Konfliktbewältigung im Betrieb diskutiert.

Zur unterrichtlichen Aufarbeitung zählten auch das Verfassen von Tätigkeitsberichten und das Einüben berufsorientierter Schriftsprachkompetenz – je nach den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer/innen. Jeweils am Ende einer Praxisphase wurde ein Fragebogen zum Praktikum ausgefüllt, der wiederum die Grundlage für eine abschließende Reflexion bildete und mit der Praktikumbeurteilung des Betriebes verglichen werden konnte.

Fragebogen zum Praktikum

1. Wie groß ist der Betrieb?
2. Wie war mein erster Eindruck vom Arbeitsplatz und den Kollegen und Kolleginnen?
3. Hat sich dieser Eindruck im Laufe der Zeit verändert? Wie?
4. Welche Tätigkeiten durfte ich selbständig verrichten?
5. Welche Tätigkeiten habe ich neu erlernt?
6. Wann hatte ich Gelegenheit zum Lesen, Schreiben, Rechnen?
7. Was hat mir am besten gefallen?
8. Was hat mir am wenigsten gefallen?
9. Wie beurteile ich mich selber als Mitarbeiter in diesem Betrieb?
10. Waren die Erfahrungen in diesem Praktikum insgesamt:
    - sehr wertvoll
    - wertvoll
    - befriedigend
    - wenig befriedigend
    - von gar keinem Nutzen?

Die Erfahrungen in den drei Betriebspraktika sind von den Teilnehmer/innen bis auf wenige Ausnahmen sehr positiv bewertet worden. Dies wurde auch durch die Praktikumbeurteilungen bestätigt. Alle waren pünktlich und zu-

verlässig, haben weitgehend selbstständig gearbeitet und sich neuen Anforderungen gestellt. Auffallend ist, dass in den Praxisphasen insgesamt weniger Krankheitstage zu verzeichnen waren als während der Unterrichtsphasen.

Praktikumbescheinigung I

Frau XY, geb. am ..., wohnhaft in ..., war im Altenwohnzentrum Haus Z, im Rahmen eines Praktikums der VHS vom 20.08.2001 bis 30.09.2001 und vom 05.11.2001 bis 29.11.2001 in der Großküche als Praktikantin tätig.

Das Altenwohnzentrum Haus Z ist ein Alten- und Pflegeheim, in dem ... Bewohner/innen gepflegt und betreut werden.

Frau XY hatte Gelegenheit, Abläufe der Großküche kennen zu lernen. Zu ihren Aufgaben gehörten allgemeine Tätigkeiten, wie Frühstückswagen für die Wohnbereiche bestücken, Mithilfe bei der Essensausgabe, abwaschen, Gemüse putzen und Reinigungstätigkeiten.

Die ihr übertragenen Aufgaben erledigte sie zu unsere vollsten Zufriedenheit. Frau XY zeigte sich kollegial, so dass ein gutes Einvernehmen im Kollegenkreis bestand. Gegenüber Vorgesetzten zeigte sie sich loyal und korrekt.

Wir danken Frau XY für ihren Einsatz und wünschen ihr alles Gute und viel Erfolg.

Praktikumbescheinigung II

Herr XY, wohnhaft in ..., war in der Zeit vom 05.11.2001 bis 30.11.2001 bei uns in einem Praktikum als Werkstatthelfer beschäftigt. Dabei wurden ihm die Tätigkeiten und Abläufe einer Betriebswerkstatt vermittelt, die er im Rahmen der Möglichkeiten auch praktisch erfahren konnte.

Zu seinen wechselnden Obliegenheiten gehörten

1. Materiallagerung und -ordnung im Werkstattmagazin
2. allgemeine Reparaturarbeiten an Fahrzeugen
3. Hilfsarbeiten bei Pflege und Wartung von Maschinen
4. einfache Aufgaben im Gabelstaplertransport.

Die ihm übertragenen Aufgaben hat er zu unserer Zufriedenheit erfüllt, sein Arbeitseinsatz war engagiert und ließ keine Wünsche offen.

Da sich eine Übernahme in unser Unternehmen wegen Vollbesetzung nicht realisieren lässt, wünschen wir ihm für seinen beruflichen Werdegang viel Erfolg und alles Gute.

3.3 Lesen und Schreiben lernen für den Arbeitsplatz

Schon zu Beginn der Weiterbildungsmaßnahme wurden im Pädagogenteam didaktische Überlegungen zum Bereich „Anforderungen am Arbeitsplatz und berufsfeldbezogene Schriftsprachkompetenz“ ausgetauscht: Welche Inhalte des Lernfeldes „Lesen, Schreiben und Kommunizieren“ – bezogen auf eine berufsorientierte Grundbildung – erscheinen uns wichtig, und wie gelan-

gen wir zu einer konkreten Sprachbedarfsanalyse? Was müssen die Teilnehmer/innen an ihrem zukünftigen Arbeitsplatz lesen und schreiben können?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden die im Bereich Berufsweltorientierung vorliegenden Lehr- und Lernmaterialien recherchiert und auf ihre Verwendbarkeit im Unterricht hin begutachtet. Aber erst die Berufspraktika bildeten eine erfahrungsbezogene Grundlage für die Vermittlung und Aneignung berufsfeldbezogener Schriftsprachkompetenz:

- Die Teilnehmer/innen wurden befragt, mit welchen Lese- und Schreibsituationen sie bisher am Arbeitsplatz konfrontiert waren, welche Sorten von Texten und Aufgaben sie bewältigen mussten, womit sie überfordert waren, woran sie gescheitert sind. Zur Bestandsaufnahme sollten sie ein vorgegebenes Formular „Lesen und Schreiben am Arbeitsplatz" auszufüllen. Außerdem wurden sie aufgefordert, Tagesberichte über ihre am jeweiligen Arbeitsplatz im Praktikumbetrieb ausgeführten Tätigkeiten zu schreiben.

Lesen und Schreiben am Arbeitsplatz

Berufsfeld: _____ Betrieb: _____

Bitte überlege, was du an deinem Arbeitsplatz lesen und schreiben musst. Dann trage diese Sorten von Texten und Aufgaben in die Liste ein. Notiere auch andere interessante Informationen, zum Beispiel, wie oft das war oder für wen.

Lesen ...

Schreiben ...

- Die Betreuer in den Praktikumbetrieben wurden befragt, welche betriebsspezifischen schriftsprachlichen Anforderungen an den Praktikanten an seinem Arbeitsplatz gestellt werden. Es wurden authentische Materialien/Unterlagen aus den jeweiligen Betrieben gesammelt, wie zum Beispiel Betriebsordnungen, Aushänge, Arbeitsanweisungen, Sicherheits- und Hygienevorschriften, technische Beschriftungen, Speisepläne, Bestelllisten, Auftragsformulare.

Auf diesem Wege wurden tätigkeits- und betriebsspezifische Fachwörter und -texte gesammelt und daraus Übungsmaterialien zum Lesen und Schreiben im Unterricht entwickelt:

– Fachwörter wurden – aufgeteilt nach Substantiven (handelnde Personen, Werkzeuge, Materialien), Verben (Arbeitstätigkeiten), Adjektiven (Beschreibungen) – in tabellarischer Form gesammelt und/oder auf Karteikarten geschrieben,
– Fachwörter (auf Karteikarten notiert) wurden zwischen den Teilnehmer/innen ausgetauscht, nach bestimmten Kategorien neu geordnet, gelesen, geschrieben, diktiert, korrigiert,
– Fachwörter bildeten die Grundlage beim Verfassen von Texten (Beschreibungen, Anleitungen, Notizen, Protokolle, Berichte etc.).

Lesen und Schreiben wurde somit in bedeutsamen Kontexten praktiziert, die den Lernmotiven der Teilnehmer/innen entsprachen. Der erfahrungs- und anwendungsbezogene Hintergrund führte zu einer hohen Lernmotivation.

3.4 Sozialpädagogische Einzelgespräche

Außerhalb des Unterricht wurden zum Thema Arbeitsmarktorientierung während der gesamten Maßnahmedauer kontinuierlich Einzelgespräche geführt. Diese kamen sowohl nach Aufforderung durch die Sozialpädagogin als auch durch Nachfrage der Teilnehmer/innen zustande (für eine zukünftige Maßnahme sind festgelegte „Sprechzeiten" der Sozialpädagogin anvisiert). Gesprächsanlässe entstanden in folgenden Situationen:

– Beim Aufnahmegespräch nach der Anmeldung zur Maßnahme gab jeder Teilnehmer Auskunft über seine Berufsausbildung, absolvierte Bildungsmaßnahmen, Berufserfahrungen, Kenntnisse, Interessen und Ausbildungs- und Berufswünsche, aber auch über evtl. zu lösende Problemen. In weiteren Gesprächen wurden dann ein Kompetenz- und Vermittlungsprofil erstellt und sukzessive ein Qualifizierungsbedarf erhoben. Diese Gespräche waren jeweils eingebettet in Überlegungen zur individuellen Zukunfts- und Erwerbsarbeitsplanung.
– Einige Wochen vor Beginn der Praktikumphasen fanden mit den Teilnehmer/innen vermehrt Gespräche statt, in denen gemeinsam nach geeigneten Orten zur Arbeitserprobung gesucht, das jeweilige Für und Wider abgewogen und Absprachen über die Kontaktaufnahme zum Praktikumbetrieb getroffen wurden.
– Während der Praktikumphasen waren in einzelnen Fällen Gespräche nötig, um sich anbahnenden oder ausgebrochenen Konflikten am Arbeitsplatz entgegenzuwirken. Hier waren bei Bedarf auch dritte Personen von Fachdiensten (Betreuungsstelle, Sozialpsychiatrischer Dienst, Mediatorin) in die Konfliktlösungsgespräche einbezogen.
– Bei schwierigem Verhalten einzelner Teilnehmer/innen (Unpünktlichkeit, hohe Fehlzeiten, Aggressivität, unkooperatives Verhalten) und

dadurch entstandenen Konflikten in der Lerngruppe waren Gespräche nötig, um gemeinsam mit dem Betroffenen Ursachen und Wirkungen des Fehlverhaltens zu thematisieren, Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln und konkrete Zielvereinbarungen (evtl. auch schriftlich) festzulegen.
- Bei Überforderung eines Teilnehmers, eine berufsweltorientierte Anforderung in seinem Alltag zu bewältigen (Formular für das Arbeitsamt/Sozialamt ausfüllen, Bewerbung schreiben, Zeugnis bewerten) wurden in Gesprächen Unterstützung (stellvertretendes Schreiben) oder Hilfe zur Selbsthilfe angeboten.
- Vor Abschluss der Maßnahme wurde ausführlich über Wünsche und realistische Perspektiven der Vermittlung in Ausbildung, Weiterbildung, Umschulung oder Arbeit gesprochen. Grundlagen dieser Gespräche waren die Selbst- und Fremdeinschätzung der Teilnehmer/innen, das Persönlichkeitsprofil, die Chanceneinschätzung (Profiling) und die Informationen des zuständigen Vermittlers im Arbeitsamt (weitergehende Bildungsangebote, Unterhaltsgeld, Lohnkostenzuschüsse etc.).

3.5 Sozialpädagogische Begleitung

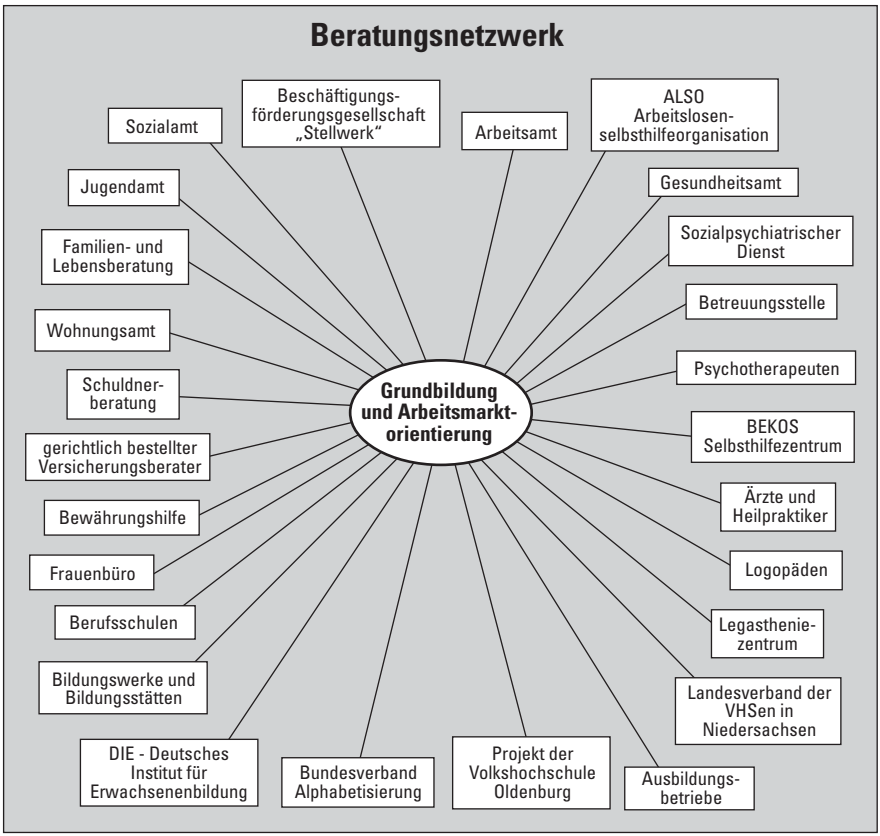
Die besondere Stellung sozialpädagogischen Handelns in der Zusammenarbeit mit den Menschen, die an der Maßnahme „Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung" teilnehmen, war zum großen Teil auch von deren fast einjährigen Dauer bestimmt. Es war von erheblicher Bedeutung, dass die Teilnehmer/innen über einen längeren Zeitraum kontinuierlich auf allen Ebenen des Miteinander-Umgehens begleitet wurden. Das betraf sowohl die Bereiche Unterricht und Arbeitswelt als auch das private Umfeld. Nach dem Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe" wurde versucht, die Belastungen, die z. B. aus finanziellen, gesundheitlichen oder zwischenmenschlichen Problemen resultieren, zu reduzieren.

Die Grundvoraussetzungen für angstfreies Lernen wurden geschaffen mit Hilfe eines ganzheitlichen Ansatzes, der davon ausgeht, dass jede/r Teilnehmer/in über genügend Ressourcen verfügt, um mit Unterstützung eigene Lösungen für die Bewältigung jeglicher Schwierigkeiten zu finden. Die sozialpädagogische Begleitung als integrativer Bestandteil der Maßnahme beinhaltete

- umfassende Betreuung bei allen das Praktikum betreffenden Fragen und Anforderungen,
- begleitende Lernberatung,
- alltagsweltbezogene Unterrichtsthemen,
- feststehende Rituale (u. a. Wochenabschlussgespräche),
- offene Beratungsangebote,

– kreatives Arbeiten im Bereich Kunst und Kultur,
– individuelle Förderplanentwicklung,
– therapeutisches Eingehen auf das stets wiederkehrende „Mangelerleben“ im täglichen Lernprozess.

In regelmäßig stattfindenden Einzelgesprächen, im täglichen Miteinander im Unterricht, durch das umfangreiche Angebot an informativen Referaten und Exkursionen und das dynamische Geschehen in der Klein- und Großgruppe ließ sich in relativ kurzer Zeit diagnostizieren, wodurch Lernschwierigkeiten entstanden waren. Im Einzelfall wurde dann entschieden, welche Schritte zur Lösungsfindung eingeleitet werden können.



In der Regel ließen sich intern Ansätze finden, auftretende Probleme gemeinsam mit den einzelnen Teilnehmer/innen zu bearbeiten. Bei umfangrei-

cheren gesundheitlichen, z. B. auch psychischen Auffälligkeiten, schwerwiegenden finanziellen oder zwischenmenschlichen Problemen waren die entsprechenden Fachdienste, wie z. B. Bewährungshilfe, Betreuungsstelle, Drogenberatung, Sozialpsychiatrischer Dienst, Schuldenberatung, Familien- und Lebensberatungsstellen, einbezogen. Die Anbindung an die städtischen Ämter, wie Sozialamt, Gesundheitsamt, Wohnungsamt, ergab sich durch die Tatsache, dass viele Teilnehmer/innen mit Unterhaltsgeld und ergänzender Sozialhilfe gemischt finanziert wurden.

Eine weitere wichtige Säule sozialpädagogischer Begleitung stellte die direkte Vernetzung mit den Vermittlern und Beratern des Arbeitsamtes dar. Hier waren alle Beteiligten darum bemüht, für die Teilnehmer/innen eine Vermittlung in weiterführende Bildungsmaßnahmen oder einen Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt zu erreichen. Die Möglichkeit, über erhebliche Lohnkostenzuschüsse Arbeitgeber zu motivieren, auch gering qualifizierte Personen einzustellen, war einer der wichtigsten Verhandlungsgegenstände.

4. Erfahrungen und Ergebnisse

Insgesamt kann die Maßnahme „Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung" positiv bewertet werden: Von den 21 Teilnehmer/innen bekamen fünf einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz, für acht Personen konnte eine weiterqualifizierende Förderung in Aussicht gestellt werden, für die Übrigen fanden nach Beendung des Projekts Verhandlungen zwischen potenziellen Arbeitgebern und der Arbeitsvermittlung statt. Nur zwei Personen haben die Teilnahme vorzeitig abgebrochen.

Es konnte ein sehr dichtes Netzwerk von Organisationen erschlossen werden, das auch weiterhin Türen öffnen kann und die Arbeit erleichtern wird. An der Problematik der fehlenden Grundbildung und der Möglichkeit der Behebung kann in manchen Institutionen (z. B. beim Arbeitsamt) nicht mehr „vorbeigedacht" werden.

Neben dem rein statistischen Erfolg sind die mit Zahlen nicht belegbaren positiven Wirkungen mit Sicherheit ebenso erfreulich und erwähnenswert. Die überwiegende Zufriedenheit von Teilnehmer/innen und Lehrpersonal, die erfolgreiche Zusammenarbeit und Einsatzbereitschaft haben einen befriedigenden Verlauf und das gemeinsame Vorgehen um der Sache willen ermöglicht.

4.1 Zwei Fallbeispiele

– **Herr X**

Bei dem Teilnehmer, den es hier zu beschreiben gilt, handelt es sich um einen 35-jährigen ehemals Drogenabhängigen, ledig, derzeit im Substitutionsprogramm, zudem unter Bewährungshilfe.

Seine Schwächen im Lesen, Schreiben und Rechnen hatten Herrn X immer wieder veranlasst, bei Vorsprachen im Arbeitsamt darauf hinzuweisen und um eine geeignete Maßnahme zu bitten. die Motivation, sein Leben in Ordnung bringen zu wollen und sich nicht mehr verstecken zu müssen, wurde auf eine harte Probe gestellt, weil man ihm im Arbeitsamt zunächst nur Maßnahmen anbot, die ihn überforderten und die er deshalb abbrach, sogar mit der Folge von Leistungssperre.

Seine gesundheitlichen Einschränkungen verhinderten bestimmte Eingliederungsmöglichkeiten in berufliche Zusammenhänge, z. B. im Gastronomiebereich, wo er selbst seinen Eignungsschwerpunkt sieht. Sein Arbeitsverhalten war von Anfang an geprägt von schweren Konzentrationsstörungen. Es waren maximal 10 Minuten kontinuierliche Beschäftigung mit einem bestimmten Inhalt möglich. Herr X leidet seit frühester Kindheit an einer Sprachstörung, dem Stottern, was ihn erheblich belastete und in seinen Kommunikationsversuchen stark einschränkte.

Das ABC kannte er nicht auswendig, benannte aber alle Buchstaben. Er las kurze Funktionswörter, hatte aber Probleme bei mehrsilbigen, er erriet sie mehr, als dass er sie las, sein Lesefluss war stockend. Im Schreibtempo zeigte er sich relativ schnell, an einen einfachen freien Text wagte er sich nach Aufforderung. Die Rechtschreibung kann als unzureichend beschrieben werden, ließ jedoch den Text relativ klar entschlüsseln (markante Fehler: Vertauschung ie – ei; Groß- und Kleinschreibung; Endungen weglassen; Dehnungsfehler; fehlendes r nach Selbstlaut). Im Rechnen fehlten oft das logische Denken und die Ausdauer. Lücken gab es in den Grundrechenarten hauptsächlich beim Multiplizieren mit großen Zahlen und beim Dividieren.

In seiner Kleingruppe fand er sehr schnell Akzeptanz aufgrund des offenen Umgangs mit seiner Gesamtproblematik. Er zeigte einen starken Einsatzwillen für das Gelingen der ihm gestellten Aufgaben, sowohl im privaten wie im schulischen Bereich. Es gab schwierige Phasen mit Rückfallgefährdung, wenn die gesundheitlichen Einschränkungen und die zu bewältigenden akuten Probleme überhand nahmen.

Im Lauf des Jahres gelang es (z. B. mit Schuldenregulierung, Wohnungseinrichtung, Einbettung in ein sicheres „Auffangnetz" von helfenden Institutionen und Menschen, Sicherung der Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit innerhalb der Maßnahme), seine Lebenssituation so zu verbessern, dass er auch seine Lese-, Rechtschreib- und Rechenfähigkeiten erheblich verbessern konnte. Er verfasste Briefe und andere freie Texte, schrieb eigenständig seine Bewerbungen, überwand die Scheu vor dem Computer, füllte Formulare selbstständig aus und beschäftigte sich mit Bruch- und Prozentrechnung.

In den Praktika war für ihn von äußerster Wichtigkeit, dass die „Chemie stimmte". Fühlte er sich nicht am richtigen Platz, neigte er zu Vermeidungs- und Verweigerungsverhalten und wurde krank.

Seine aus der Drogenabhängigkeit resultierende Krankheit hat sich inzwischen so weit gebessert, dass eine überbetriebliche Ausbildung in seinem Wunschberuf möglich gemacht werden kann. Von großem Vorteil wäre eine intensive fachspezifische schriftsprachliche Vorbereitungszeit, die durch eine Weitergewährung der Kosten für die Maßnahme möglich wäre.

– **Frau A**

Die zweite exemplarische Fallgeschichte ist die der 46-jährigen Frau A, ledig, seit sieben Jahren arbeitslos wegen konkursbedingter Entlassung nach 24 Jahren Betriebszugehörigkeit.

Frau A war um 1990 herum ca. zwei Jahre bereits in einem offenen Alphabetisierungskurs, brach dann aber ab wegen beruflicher Zusatzbelastung. Ihre Schwächen im Lese- und Rechtschreibbereich verdrängte sie erfolgreich mit Hilfe ihrer Tante, die all ihre Belange schriftlicher Art, z. B. Behördenkorrespondenz, für sie erledigte.

Bei der Suche nach geeigneten Personen für das Jahresprojekt wurde sie beim Arbeitsamt ermittelt und zur Informationsveranstaltung eingeladen. Sie erschien in Begleitung ihrer Tante und wirkte extrem schüchtern und sprechgehemmt. Gesundheitlich war sie zu 40% schwerbehindert wegen einer starken Sehbeeinträchtigung und Hüftgelenksbeschwerden. Letzteres wurde noch durch ihr erhebliches Übergewicht verstärkt.

In der kleinen Gruppe fasste sie relativ schnell Zutrauen, öffnete sich dem Gesprächsangebot und äußerte die Bereitschaft, neue Wege des Lernens zu beschreiten.

Ihr Konzentrationsvermögen stellte sich als recht gut heraus. Wortschatz, Lautdifferenzierung und akustische Durchgliederung waren sehr eingeschränkt, Buchstabenkenntnisse vorhanden, einfache Wörter und Sätze wurden hastig mehr erraten als gelesen. Sie schrieb einfache Wörter aus dem Gedächtnis. Im Rechnen „erholte" sie sich meistens von den Anstrengungen beim Lesen und Schreiben. Die Kenntnisse in den Grundrechenarten waren gut. Es gab Hindernisse beim Einsatz von großen Zahlenwerten.

Die ersten fünf Monate waren trotz der scheinbar guten Voraussetzungen geprägt von häufigen „Zusammenbrüchen", die sie stets die Gesamtsituation in Frage stellen ließ, was immer wieder zu „Beinahe-Abbrüchen" führte. Solche Situationen traten meist dann ein, wenn sie in ihrem privaten Bereich durch belastende körperliche und seelische Forderungen ihrer Verwandten unter Druck geriet und gleichzeitig im schulischen Feld die Anforderungen erhöht wurden. In der Gruppe wurde dann versucht, durch ein klärendes Gespräch Abhilfe zu schaffen.

Frau A verknüpfte die schulischen Aufgaben unmittelbar mit dem immer wiederkehrenden, ihr auf subtile Weise vermittelten Anspruch des privaten Umfelds, sie dürfe auf keinen Fall „schlauer" werden, um nicht als Arbeitskraft für die Familie auszufallen. Dies stellte sich im Laufe des Jahres in zahlreichen Einzel- und Gruppengesprächen heraus. Es dauerte etliche Zeit, bis sie ihre selbsterrichtete Blockade, die sie auch mit dem Satz „Ich kann das nicht" vehement untermauerte, langsam abbauen konnte.

Die Leistungen im Lesen und Schreiben verbesserten sich nicht wesentlich, waren aber gleichbleibend und problemlos zu begleiten. Es war ihr sogar möglich, ein Formular z. B. für die Krankenkasse selbstständig auszufüllen.

Mit Sicherheit war es für sie ein großes Glück, einen Praktikumplatz in der gleichen Branche zu finden, in der sie so viele Jahre verbracht hatte: in der textilverarbeitenden Industrie. Das Ergebnis der Praktikumzeiten in einem Textilbetrieb, wo man sie als fleißig und zuverlässig kennen lernte, und der kontinuierlichen Arbeit am Selbstwertgefühl durch die pädagogische Begleitung in der Maßnahme „Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung" ist eine unbefristete Stelle in diesem Betrieb.

4.2 Schwierigkeiten

4.2.1 Das Arbeitsamt

Die anfängliche positive Entwicklung im Hinblick auf die Etablierung der Maßnahme verdankten wir einer jungen engagierten Mitarbeiterin im Arbeitsamt – unserem Auftraggeber –, die als Neueinsteigerin innovativ und unermüdlich tätig war. Die Zusammenarbeit währte nicht lange, die Kontakte wurden immer spärlicher, bis die Mitarbeiterin in eine andere Stadt versetzt wurde. Daraufhin waren wir zunächst ohne Betreuung. Ein Dialog mit dem sogenannten Projektpartner Arbeitsamt konnte wegen der Einseitigkeit der Bemühungen nicht entstehen. Trotz zahlreicher Einladungen, Infos, Anrufe, Besuche, Plakatierungen und Briefe blieb unser „Partner" schweigsam.

Auch die Neurekrutierung von Teilnehmer/innen für das Nachrückverfahren blieben aus. Dadurch hatten wir erhebliche Probleme der Teilnehmer-Bestanderhaltung. Selbst bei groben Regelverletzungen war es existenzgefährdend, Kündigungen auszusprechen, da die Finanzierung teilnehmergebunden blieb. Sanktionen waren also wegen mangelnder Nachrücker praktisch nicht möglich.

Wir sind dem begegnet, indem wir gute Kontakte zu einzelnen Vermittlern im konkreten, individuellen Bereich der Teilnehmer/innen ausweiteten. Gegen Ende des Projekts endete das unbefriedigende, zeitraubende Hin- und her-Telefonieren mit einem letzten Gespräch bei dem Projektverantwortlichen im Arbeitsamt. Dort wurde im beiderseitigen Interesse über die weitere Verfahrensweise bezüglich der einzelnen Teilnehmer/innen entschieden. Es gab eine mehrstündige Diskussion und Beratung zur Optimierung der Möglichkeiten zwecks Eingliederung bzw. Weiterbildung oder Einsatz auf dem ersten Arbeitsmarkt.

4.2.2 Das Pädagogenteam

– *Unterschiedliche Arbeitsverträge*

Der Maßnahmeleiter und die Sozialpädagogin hatten bei einer vollen Stelle (38,5 Stunden) einen Zeitvertrag über ein Jahr. Die 4 Weiterbildungslehrerinnen hatten bei einer Arbeitszeit zwischen 12 und 21 Stunden Jahreswochenstunden-Verträge. Während die beiden Inhaber der Zeitarbeitsverträge permanent unbezahlte Überstunden leisteten und sich außer für ihre eigene Lerngruppe für den Erfolg der gesamten Maßnahme stärker verantwortlich fühlten, beharrten die „nur" unterrichtenden Kolleginnen auf ihrer vertraglich ausgehandelten Arbeitszeit und setzten diese auch durch.

– *Zwei Kündigungen innerhalb des Maßnahmeverlaufs*

Zwei Kolleginnen verließen das Sechser-Team während der laufenden Maßnahme (zu Beginn des 8. und des 10. Maßnahmemonats), weil sie sich in ihrer beruflichen Tätigkeit verbessern konnten. Da diese Entscheidungen sehr

kurzfristig fielen, konnten keine geeigneten und qualifizierten Nachfolger/innen gefunden werden. Neben einer Mehrbelastung für die verbliebenen Kolleg/innen bedeutete dies strukturelle Veränderungen: Eine Lehrkraft unterrichtete nun in zwei Lerngruppen, in einer Lerngruppe musste der gesamte Unterricht von einer Lehrkraft geleistet werden, es kam zu Stundenplanveränderungen in allen drei Gruppen und zu einem Wechsel der Tandempartnerinnen.

– *Zeitmangel bei den Teamsitzungen*

Die vereinbarte Zeit für die wöchentliche Teamsitzung war mit 75 Minuten zu knapp kalkuliert. Inhaltliche Diskussionen kamen zu kurz, da zunächst organisatorische Absprachen getroffen werden mussten. Unerledigte Aufgaben wurden auf die beiden Vollzeitkräfte verlagert und wichtige Auseinandersetzungen nicht im Gesamtteam, sondern eher in den Tandems geführt. Zur besseren Transparenz diente ein „Teambuch", in das innerhalb der Woche Fragen, Kritik, Anregungen und alles, was „auf den Nägeln brennt", notiert werden sollte, um dadurch die Vorbereitung der Teamsitzung zu erleichtern. Außerdem wurden ausführliche Protokolle der Teamsitzungen verfasst.

– *Offene Arbeitssituation*

Das Maßnahmekonzept basierte in vielen Bereichen der Durchführung auf Offenheit, situationsorientiertem Vorgehen und Entwicklungsfähigkeit. Ein großer Teil der Verantwortung und Entscheidungskompetenz lag bei den Teammitgliedern. Eine Arbeitsplatzbeschreibung gab es nur für die beiden Vollzeitkräfte. Es wurden kein Stundenplan und kein Lehrwerk, sondern Richtwerte und Grobziele vorgegeben. Über die inhaltliche Ausgestaltung der Lernfelder und die Aufteilung des Unterrichts konnten die Weiterbildungslehrerinnen selbst entscheiden. Eine derart offene Arbeitssituation ist für manche eher irritierend und beängstigend, während andere darin die Chance für eigene Gestaltungsmöglichkeiten sehen. Diese unterschiedlich beurteilte Arbeitssituation und Probleme der Zusammenarbeit im Tandem wurden zu wenig thematisiert. Von der Maßnahmeleitung wurde eine Klärung der Zuständigkeiten und eine eindeutige Delegierung von Aufgaben und Befugnissen eingefordert.

4.2.3 Die Teilnehmer/innen

Der von der Maßnahme angesprochene Personenkreis, das ungewohnte und daher anstrengende Lernen und der tägliche Aufenthalt in einer nicht selbst gewählten Sozialgruppe über die Dauer eines Jahres ließen Konflikte im Miteinander-Umgehen und Störungen im Unterricht erwarten. Probleme hatten sich bereits in den Erstgesprächen angedeutet, und sie manifestierten sich dann im Laufe der Maßnahme bzw. im sozialen Kontext.

Das Lernverhalten der Teilnehmer/innen war geprägt durch eine mehr oder weniger gescheiterte Lerngeschichte und durch die aktuelle Lebenssituati-

on, die in vielen Fällen von Langzeitarbeitslosigkeit, Verschuldung, Drogenproblemen, chronischen Krankheiten, Partnerschaftsproblemen, sozialer Isolation bis hin zu Kleinkriminalität gekennzeichnet war. Die Schwierigkeiten im Lern- und Sozialverhalten zeigten sich auf verschiedenen Ebenen:

– *Mentale Erschöpfung*

Bei fünf Stunden Unterricht am Vormittag stießen viele Teilnehmer/innen bereits an ihre Belastungsgrenzen. Nach mehrwöchigen Unterrichtsphasen fühlten sie sich ausgelaugt. Etwa nach der 10. Unterrichtswoche in Folge kam es zu Motivationsproblemen („Bei mir ist die Luft raus!"). Auch in den ersten Tagen nach den Praktika lag die Konzentrations- und Belastungsfähigkeit im Unterricht unter dem bereits entwickelten Standard. Die Teilnehmer/innen benötigten eine gewisse Anpassungszeit, um wieder „Tritt zu fassen".

– *Lernschwierigkeiten*

Aus der bisherigen Lebens- und Lerngeschichte resultierten mangelndes Selbstvertrauen und negative Selbstzuschreibungen („Das kann ich nicht!", „Ich bin zu doof!", „Ich bin zu langsam!"), Ängste und Unsicherheiten vor neuen Herausforderungen („Lieber das bekannte Unglück als das unbekannte Glück!") und eine ausgeprägte Vermeidungshaltung als internalisiertes Verhaltensmuster (Rückzug in Krankheit). Durchhaltefähigkeit und Frustrationstoleranz waren bei vielen zu Beginn der Maßnahme nicht sehr ausgeprägt. Einzelne Teilnehmer/innen benötigten eine permanente Lern-Unterstützung (kleinschrittige Anweisungen mit jeweiliger Kontrolle), überschaubare Strukturen (Ritualisierung) und häufige Wiederholungen.

– *Fehlzeiten*

Durch Krankheiten mussten einzelne Teilnehmer/innen längere Zeit dem Unterricht fernbleiben – allerdings konnten die Arbeitsunfähigkeitsbescheinigungen die Pädagogen nicht in jedem Fall überzeugen. Im letzten Drittel der Maßnahme stieg der Krankenstand leicht an. Es kam auch zu unerlaubtem Verlassen des Unterrichts bzw. zu unentschuldigtem Fernbleiben. Drei Teilnehmer erzielten eine Fehlquote von etwa 50%. Dies alles führte zu Problemen bei der Reintegration in die Lerngruppe (unterbrochener Lernrhythmus, versäumte Inhalte, soziale Außenseiterrolle).

– *Störungen im Unterricht*

Konflikte unter den Teilnehmer/innen oder mit einer Lehrkraft führten zu atmosphärischen Spannungen in der Lerngruppe. Die Rücksichtnahme auf schwierige Teilnehmer/innen wurde als anstrengend empfunden. „Dass es unruhig zugeht, liegt daran, dass hier zu viele sind, die schon viel in ihrem Leben durchgemacht haben." Regelverletzungen (Unpünktlichkeit, Aggressivität gegen Personen und Sachen), fehlende Kooperationsbereitschaft und andere Probleme mussten häufig intensiv und ausführlich diskutiert werden, so dass das jeweilige Unterrichtsziel nicht erreicht wurde. Zudem kam es oft zu unangemessener Es-

kalation bei der Austragung von Konflikten (lautstarke Auseinandersetzungen, Verlassen des Unterrichts).

4.3 Maßnahmen zur Problemlösung

Die Konfrontation mit inakzeptablen Verhaltensweisen bedeutete für das Pädagogenteam einen unangemessen hohen Einsatz von Energie, Aufmerksamkeit und Zeit. Mit folgenden Maßnahmen sollte daher den Schwierigkeiten der Teilnehmer/innen begegnet werden:

4.3.1 Zusätzliche Unterrichtsangebote

– *Lernfelder*

Insbesondere die Lernfelder „Soziales Lernen und eigenverantwortliches Handeln", „Gesunderhaltung von Körper und Psyche" und „Lernen lernen" beinhalteten vielerlei Angebote zur Auseinandersetzung mit eigenen Problemen, z. B.

– Vortrag/Diskussion „Konfliktschlichtung und Täter-Opfer-Ausgleich",
– Vortrag/Diskussion „Stressbewältigung",
– Teilnahme am öffentlichen Projekttag zum Thema „Gewalt",
– Seminar Drogenberatung,
– Vortrag/Diskussion im örtlichen Polizeikommissariat.
– Wochenthemen.

Die fortgeschrittenen Teilnehmer/innen in Lerngruppe C bearbeiteten u. a. die Wochenthemen Gesundheit, Frieden, Stressbewältigung, Analphabetismus, Zeitgestaltung.

– *Entspannung und Selbsterfahrung*

Häufig wurden zum Einstieg in den Unterricht meditative Texte (vor-)gelesen und reflektiert. Es gab die Möglichkeit, zu meditativer Musik Mandalas auszumalen. An einigen Nachmittagen fanden unter fachkundiger Anleitung Entspannungsübungen statt (autogenes Training, progressive Muskelentspannung, Phantasiereisen, kinesiologische Übungen).

– *Kreativangebote*

Die Sozialpädagogin machte Angebote zum kreativen Gestalten, z. B. Plakataktion „Männerbild – Frauenbild", kreatives Gestalten mit Wasserfarben, Erstellen von Collagen zu verschiedenen Themenbereichen, gemeinsame Lernraumgestaltung, Vorbereitung des Sommerfestes.

4.3.2 Lernstruktur und Rituale

– *Gruppenregeln*

Bereits am ersten Maßnahmetag diskutierte jede Lerngruppe soziale Regeln des Miteinander-Umgehens und legte sie als einen verbindlichen Verhaltenskodex fest.

– *Stundenplan*

Für jede Lerngruppe wurde ein spezieller Stundenplan entwickelt, der bei organisatorischen Umstellungen, bei Lehrplanänderungen oder auch aufgrund von Wünschen der Teilnehmer/innen verändert werden konnte.

– *Lerngruppensprecher*

Die Lerngruppen hatten die Möglichkeit, eine/n Sprecher/in zu wählen, der/die die Interessen der Gruppe gegenüber dem Pädagogenteam und der Leitung vertreten sollte.

– *Mitteilungsrunde/Blitzlicht*

Zeitweise (vor allem in den ersten Wochen der Maßnahme) konnten die Teilnehmer/innen vor Beginn des Unterrichts mittels eines Sprechsteines ihre augenblicklichen Befindlichkeiten zum Ausdruck bringen.

– *Lerntagebuch*

Jeden Tag wurde – eingebunden in den Unterricht – ein Lerntagebuch geführt, d. h., gemeinsam wurden Sätze über den Lernverlauf formuliert, von der Lehrkraft an die Tafel geschrieben und dann von den Teilnehmer/innen in ihr persönliches Lerntagebuch übertragen.

– *Wochenplan*

Jeweils am Montagmorgen gaben die Lehrkräfte die Planungen für die kommende Woche bekannt (Wochenthema, Termine für Exkursionen, besondere Veranstaltungen etc.). Diese Informationen wurden von den Teilnehmer/innen in einen Wochenübersichtsplan eingetragen und während der Woche mit den realisierten Inhalten und Aktivitäten ergänzt. Am Ende jeder Unterrichtswoche hatten die Teilnehmer/innen Gelegenheit, die abgelaufene Woche aus ihrer Sicht zu bewerten („Was war gut?“ „Was war nicht gut?“). Die Reflexion des eigenen Tuns bzw. des Lernens auf der kognitiven, sozialen und emotionalen Ebene war ein wesentlicher Bestandteil des Lernen-Lernens.

– *Auswertungen*

Die Rückmeldungen der Teilnehmer/innen über Zufriedenheit, Kritik, Lernfortschritte und -bedürfnisse waren Gegenstand der Diskussion in den Teamsitzungen und bildeten die Planungsgrundlage für die weitere Gestaltung und Strukturierung des Lernprozesses. Jeweils nach mehreren Unterrichtswochen wurden in einer Zwischenbilanz die Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf den Stundenplan, die Unterrichtsgestaltung, die Gewichtung von Inhalten und Vereinbarungen festgehalten.

– *Offener Brief*

Bei länger andauernden Konflikten nutzte eine Lehrkraft die Möglichkeit des offenen Briefes an die Lerngruppe, um ihre Sichtweise und verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu erläutern und so die zwischenmenschlichen Probleme einer Bearbeitung und Lösung näher zu bringen.

4.3.3 Gesprächsangebote

– *Gespräche in der Lerngruppe*

Da Lernen als Beziehungsarbeit verstanden wurde, war die kontinuierlich begleitende Reflexion (das Selbstverstehen sowohl des Lehrverhaltens als auch des Lernverhaltens) untrennbar mit dem gesamten Lernprogramm verbunden. Die biographische Arbeit sollte den Teilnehmer/innen Anstöße gegeben, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, die eigenen Lernerfahrungen in der Vergangenheit und in der aktuellen Lernsituation zu vergleichen und daraus Veränderungsschritte zu entwickeln.

Die Lehrkräfte waren dem Prinzip „Störungen haben Vorrang" verpflichtet, doch sollte dies nicht den Gruppenprozess dominieren. Nach einer kurzen Aussprache wurden deshalb spezielle Probleme im Einzelgespräch mit der Sozialpädagogin behandelt; die Allgemeinheit betreffende Probleme wurden an die Großgruppe (Vollversammlung) weitergeleitet.

– *Gespräche in der Vollversammlung*

In ad hoc einberufenen Vollversammlungen konnten alle Teilnehmer/innen und Pädagogenteams gemeinsam die in einer oder mehreren Lerngruppen aufgetretenen Probleme ausführlich thematisieren, um eine Lösung zu finden (neue Regel oder Vereinbarung).

– *Einzelgespräche*

Auf Wunsch eines Teilnehmers oder bei pädagogisch definierter Notwendigkeit führten die Sozialpädagogin oder der Maßnahmeleiter Einzelgespräche durch; diese Gespräche hatten sowohl beratenden als auch therapeutischen Charakter. Dabei achteten sie stets darauf, Teilnehmer/innen möglichst ohne Verzögerung an kompetente Fachkollegen weiter zu empfehlen, wenn die Problematik den Bezug zum konkreten Lernumfeld überschritt.

– *Gespräche unter Einbeziehung von Fachdiensten*

Auf Anraten der Pädagogen konnten in einzelnen Fällen mit Einwilligung des von einem Problem betroffenen Teilnehmers Fachberater zu Gesprächen hinzugezogen werden. Diese kamen z. B. von Betreuungsstellen, Bewährungshilfe, Sozialberatung, Sozialamt, Drogenberatung, psychosozialem Dienst, Gesundheitsamt, Frauenbüro, Selbstorganisation der Arbeitslosen etc. Auch Heilpraktiker, Ärzte, Logopäden und andere Fachleute wurden angesprochen.

4.3.4 Pädagogische Sanktionen

– *Ausschluss vom Unterricht*
  Bei massiv störendem Verhalten im Unterricht wurde ein Teilnehmer vorübergehend aus dem Unterrichtsraum verwiesen.
– *Ermahnung*
  Verspätungen und unentschuldigte Fehlzeiten bewirkten eine mündliche Ermahnung.

– *Abmahnung*
  Bei wiederholten Verstößen gegen die Anwesenheitspflicht und andere vertragliche Abmachungen erfolgte eine schriftliche Abmahnung.
– *Kündigung*
  Wenn sich das beanstandete Verhalten nach zwei schriftlichen Abmahnungen und weiteren sozialpädagogischen Gesprächen nicht grundsätzlich änderte, wurde der Maßnahmevertrag gekündigt.
– *Benennung hoher Fehlzeiten in der Maßnahmebescheinigung*
  Fehlzeiten von über 40% wurden in der zum Abschluss ausgestellten Bescheinigung über die Weiterbildungsmaßnahme vermerkt.
– *Androhung der Sperrung des Unterhaltsgeldes*
  Bei sehr hohen Fehlzeiten sollte das Unterhaltsgeld des betreffenden Teilnehmers vorübergehend gesperrt bzw. ausgesetzt werden.

4.4 Veränderungen im Maßnahmekonzept

Wie sich im Verlauf der Maßnahme herausstellte, musste das ursprüngliche Konzept aufgrund der Erfahrungen der Pädagogenteams mit den Teilnehmer/innen in einzelnen inhaltlichen und organisatorischen Bereichen modifiziert werden. Diese Veränderungen sollen hier kurz dargestellt werden.

– *Einteilung der Gruppen*

Die aufgrund der Eingangsgespräche vorgenommene Zuweisung der Teilnehmer/innen in die einzelnen Gruppen wurde zunächst als endgültig angesehen, was wegen zunächst nicht erkennbarer Lernstandsunterschiede dazu führte, dass eine aufwändigere Binnendifferenzierung vorgenommen werden musste. Das machte sich besonders im Rechenunterricht bemerkbar, wo die Leistungen teilweise sehr unterschiedlich waren. Die Teilnehmer/innen wehrten sich gegen einen Gruppenwechsel, den wir allerdings in gravierenden Fällen trotzdem veranlassten.

Zukünftig soll zu Beginn der Maßnahme klargestellt werden, dass das Lehrpersonal in Absprache mit der Projektleitung jederzeit die Umsetzung von Teilnehmer/innen vornehmen kann.

– *Auseinanderdriften der Gruppen*

Der dem unterschiedlichen Lernstandsniveau angepasste Unterricht in den Gruppen A, B und C führte dazu, dass sich die einzelnen „Kleinverbände" immer mehr voneinander entfernten, z. B. durch unterschiedliche Rahmenpläne. Dies führte auch zu Komplikationen im gemeinsamen Nachmittagsunterricht.

Das Angebot für die Gesamtgruppe musste also stets sorgfältig auf das übergreifende allgemeine Interesse hin überprüft werden. Jeweils für die Gruppen A, B und C angelegte Ordner mit den eingesetzten Arbeitsblättern ermöglichten den Lehrenden eine größere Transparenz im Hinblick auf die Lerninhalte.

– *Grundlagen des Unterrichts*

Es wurde schon darauf eingegangen, dass die Unterrichtsgestaltung ohne Lehrwerk erfolgte und über die Inhalte individuell entschieden werden konnte (vgl. Kap.4.2.2), was bei einem Teil der Pädagog/innen zu den bereits beschriebenen Irritationen führte. Bei der Auswahl der Lehrpersonen sollte in Zukunft darauf geachtet werden, dass diese notwendige Offenheit nicht als Belastung empfunden wird.

Außerdem stellte sich heraus, dass der dem ersten Praktikum vorausgehende Unterrichtsblock von 14 Wochen von den Teilnehmer/innen durchweg als wesentlich zu lang und daher als zu anstrengend empfunden wurde. Auch die Lehrpersonen gelangten an den Rand ihres Durchhaltevermögens. Bei weiteren Planungen wurde dies berücksichtigt.

– *Gestaltung des Nachmittagsunterrichts*

Das Arbeiten in der Großgruppe unter Anleitung nur einer Person erwies sich zu Beginn als sehr schwierig. Die Teilnehmer/innen beharrten auf dem geschützten störungsarmen Raum der Kleingruppe, weil sie sich der Arbeit im Rahmen einer Großgruppe mit vielen relativ unbekannten Menschen nicht gewachsen fühlten. Es kam zu Verweigerungen und offenem Boykott, Verlassen des Unterrichts etc. Wir begegneten der Problematik mit unterschiedlichen Modifikationen:

- Zu Beginn jeder Woche wurde in den Lerngruppen angekündigt, was für die vier Nachmittage jeweils geplant war.
- An einem Nachmittag pro Woche konnten sich die Teilnehmer/innen lerngruppenübergreifend mit Hilfe von Lernspielen mit Lesen, Schreiben, Rechnen und Sachkunde beschäftigen.
- Individuelles Lernen am Nachmittag wurde von dem Gruppenbetreuer mit dem jeweiligen Teilnehmer gründlich vorbereitet, die Arbeitsaufträge wurden notiert und konnten so von den Nachmittagsbetreuer/innen kontrolliert werden.
- Bei Gruppenkonflikten, die im Vormittagsunterricht auftraten und nicht gelöst werden konnten, wurde spontan für den Nachmittag eine Vollversammlung einberufen, um den Konflikt gemeinsam zu bearbeiten.

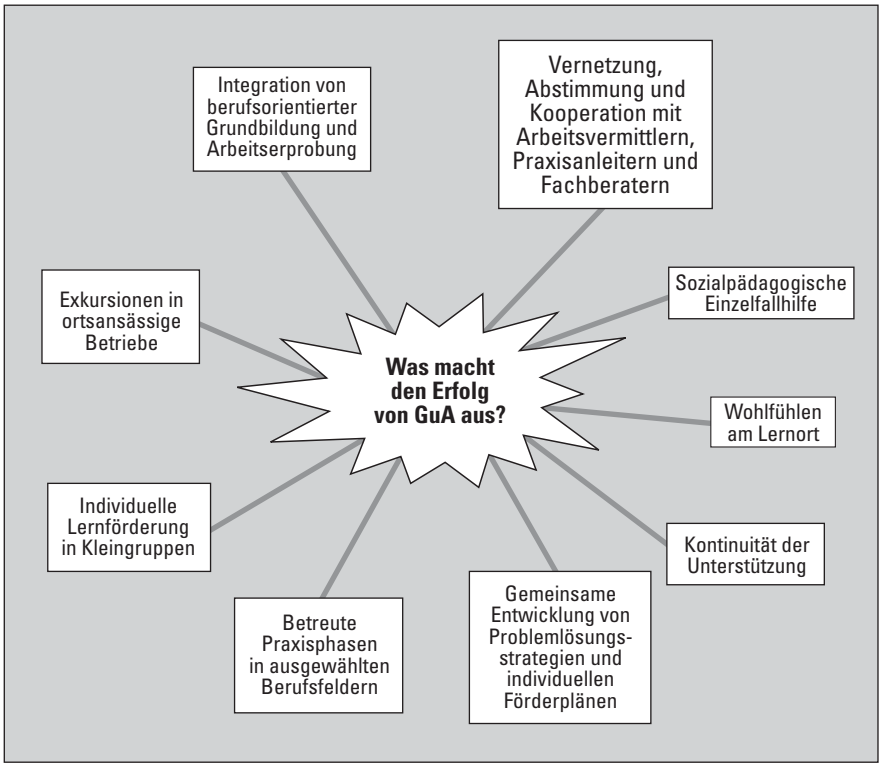
– *Nachbetreuung*

Vor Abschluss der Maßnahme wurde für diejenigen Teilnehmer/innen, die nicht in den ersten Arbeitsmarkt vermittelt werden konnten, ein fließender Übergang in weiterführende Qualifizierungsmaßnahmen und Aufbaukurse im Bereich der Grund- und Weiterbildung angebahnt. Die Perspektiven für weitere Vermittlungen wurden – in enger Kooperation mit der Arbeitsverwaltung – geklärt und schriftlich festgehalten. Dieser Prozess war in der Regel bis zum Ende der Maßnahme nicht abgeschlossen. So melden sich auch danach täglich ehe-

malige Teilnehmer/innen, um Hilfe zu erbitten in Behördenangelegenheiten, in Bezug auf Arbeitsaufnahme, Weiterbildung, finanzielle Probleme, gesundheitliche Fragen etc. Die Anbahnung von Vermittlung in Arbeit oder Ausbildung läuft wegen neuer gesetzlicher Bestimmungen in intensiver Form weiter.

Wenn unvermittelte Teilnehmer/innen ohne Nachbetreuung bleiben, ist die Gefahr groß, dass diese Personen u. U. sehr schnell in Resignation verfallen und Maßnahmeerfolge überdeckt werden von der scheinbaren Aussichtslosigkeit des weiteren Vorankommens. Daher werden Teilnehmer/innen-Treffen nach Abschluss der Maßnahme und weitere Qualifizierungen angeregt, so auch die Teilnahme an Abendkursen im offenen Alphabetisierungsbereich.

Da die Nachbetreuung in Form von Beratungsgesprächen und aktiver Unterstützung von großer Notwendigkeit ist, muss sie auch kalkulatorisch bedacht werden.



VHS „Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung" (GuA)

5. Fazit aus Teilnehmersicht

Abschließend einige Rückmeldungen von Teilnehmer/innen auf die Frage: „Was hat die Maßnahme ‚Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung' für dich ganz persönlich gebracht?":

„Ich kann viel besser lesen, schreiben und rechnen"
„Ich konnte viel selbstständiger werden"
„Ich kam mit den Leuten gut klar"
„Ich habe mehr Freiheit gewonnen"
„Ich habe eine Menge über mich gelernt"
„Ich habe gemerkt, wenn ich mich anstrenge, dann kann ich auch was bewirken"
„Ich habe gelernt, mit dem Computer umzugehen"
„Dieses Jahr war ein gutes Jahr"
„Dieses Jahr hat mir gezeigt, dass ich gut durchgehalten kann"
„Mir wurde endlich mal zugehört"
„Das Jahr hat mich dazu angetrieben, weiterzumachen".

Autorinnen und Autoren

Stefan Franz*
Diplom-Kommunikationswirt, seit 1995 im Rotkreuz-Institut Berufsbildungswerk zuständig für Planung, Entwicklung und Durchführung ausbildungsbegleitender Stütz- und Förderangebote

Gabriele Großekappenberg
Diplom-Sozialpädagogin und Suchttherapeutin mit Erfahrungen in der Leitung von Weiterbildungsmaßnahmen, z. Zt. Sozialpädagogin in der Maßnahme „Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung" bei der Volkshochschule in Oldenburg

Annett Heck
Gelernte Floristin und Florist-Meisterin, Ausbilderin im Bereich Floristik beim Technologie- und Berufsbildungszentrum Leipzig

Isolde Hübner-Heynemann MA
Magistra artium Germanistik/Erziehungswissenschaft. 1994 bis 1997 Lehrkraft für Deutsch/Sozialkunde im Stütz- und Förderunterricht, seit 1997 Lehrerin für Deutsch/Sozialkunde im Rotkreuz-Institut Berufsbildungswerk in Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Lernberatung, Konzeptentwicklung und Umsetzung von Fördermaßnahmen für lernungewohnte Teilnehmer/innen

Andrea Linde
Diplom-Betriebswirtin, Diplom-Pädagogin, Schwerpunkt Erwachsenenbildung; zeitweise Dozentin im Bereich Fortbildung/Umschulung und in der Alphabetisierung/Grundbildung; seit 2000 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik; Arbeit an der Dissertation zum Thema Literalität

Jens Matthes
Agrotechniker, Dipl.-Agrarpädagoge, Ausbilder und Lehrer in Floristik und Gartenbau beim Technologie- und Berufsbildungszentrum Leipzig

Astrid Mersiowsky
Lehrerin für Allgemeinbildung beim Berufsbildungswerk im Oberlinhaus, Sonderpädagogische Berufsschule „Theodor Hoppe" in Potsdam

Martin Rump
Lehramtsstudium (Germanistik und Geschichte), seit 1996 Lehrkraft für allgemeinbildende Fächer am Rotkreuz-Institut Berufsbildungswerk in Berlin

Achim Scholz
Sonderschullehrer, seit 19 Jahren Kursleiter im Bereich Alphabetisierung sowie Leiter der Weiterbildungsmaßnahme „Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung" bei der Volkshochschule Oldenburg

Annette Serbe
Gelernte Blumenbinderin und Florist-Meisterin, Ausbilderin im Bereich Floristik beim Technologie- und Berufsbildungszentrum Leipzig

Adelgard Steindl
Sonderschullehrerin im Rotkreuz-Institut Berufsbildungswerk in Berlin mit Arbeitsschwerpunkt Konzeptentwicklung und Umsetzung von Fördermaßnahmen für lernungewohnte Teilnehmer/innen

Dr. Matthias Trier
Professor für Pädagogik, langjährige Tätigkeit in Forschung und Lehre zur Erwachsenenbildung. Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung

Monika Tröster
Lehramtsstudium (Germanistik und Geographie), Erwachsenenbildnerin, seit 1993 wissenschaftliche Mitarbeiterin des DIE, Leiterin verschiedener nationaler und transnationaler Projekte zur Alphabetisierung und Grundbildung

Thomas Waldstein
Technische und pädagogische Ausbildung, seit 2000 Stütz- und Förderlehrer für Mathematik und Deutsch im Berufsbildungswerk im Oberlinhaus, Sonderpädagogische Berufsschule „Theodor Hoppe" in Potsdam. Durchführung von schulischer Eingangsdiagnostik innerhalb des Reha-Diagnostik-Zentrums des BBW

Manfred Zoellner*
Elektroinstallateurmeister, Elektroniker, Betriebswirt. Lehrkraft im Rotkreuz-Institut Berufsbildungswerk in Berlin

* Mitautor im Beitrag „Förderbausteine in der berufsorientierten Grundbildung"