

Britta Matthes | Eckart Severing (Hrsg.)

Berufsbildung für Geringqualifizierte

Barrieren und Erträge



Britta Matthes | Eckart Severing (Hrsg.)

Berufsbildung für Geringqualifizierte

Barrieren und Erträge

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2017 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Publikationsmanagement Arbeitsbereich 1.4

Umschlag: CD Werbeagentur Troisdorf

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.090



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

ISBN 978-3-7639-1190-5

ISBN E-Book 978-3-7639-1191-2

urn:nbn:de:0035-vetrepository-766117-7

Printed in Germany



Inhalt

Britta Matthes, Eckart Severing	
Berufliche Kompetenzen von Geringqualifizierten erkennen und fördern	5
I Bildungsmaßnahmen für Geringqualifizierte gestalten	11
Regina Flake, Lydia Malin, Lena Middendorf, Susanne Seyda	
Lebenssituation und Potenziale An- und Ungelernter	13
Helmut E. Klein, Sigrid Schöpfer-Grabe	
Arbeitsplatzorientierte Grundbildung als Voraussetzung für berufliche Qualifizierungen von An- und Ungelernten	31
Dominique Dauser	
Verzahnung berufsorientierter Alphabetisierung Arbeitsloser mit Maßnahmen aktiver Arbeitsförderung	49
Martina Kunzendorf	
DoQ – Dortmunder Grundbildungsqualifizierung: Ideen und Realisierungen eines Weiterbildungskonzepts für Geringqualifizierte	65
Rosemarie Klein, Gerhard Reutter, Dieter Zisenis	
Erfolgsindikatoren für die Implementierung von Bildungsmaßnahmen für formal gering qualifizierte Beschäftigte und Arbeitssuchende	85
II Kompetenzen formal Geringqualifizierter besser sichtbar machen	95
Nicolas Schöpf	
Zwischen formalen Referenzen und informellen Eigenarten: Anforderungen an die Erfassung informellen Lernens	97
Martin Fischer, Peter Röben, Cüneyt Sandal	
Erfassung informell erworbener Kompetenzen und Weiterbildungsplanung für Geringqualifizierte auf Basis von AiKomPass	111
Dietmar Heisler	
Bildung und Kompetenzerwerb in der Arbeitswelt. Informell erworbene Kompetenzen und Erfahrungswissen als Grundlage beruflicher Lernprozesse in der abschlussorientierten beruflichen Nachqualifizierung	131
Autorenverzeichnis	149
Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)	151

Britta Matthes, Eckart Severing

► Berufliche Kompetenzen von Geringqualifizierten erkennen und fördern

Die Arbeitsmarktintegration formal Geringqualifizierter ist in Deutschland eine ungelöste Aufgabe. Nach wie vor gelingt es in Deutschland nicht in ausreichendem Maße, alle Jugendlichen bis zu einem Berufsabschluss zu führen. Zwar haben sich mit der Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt auch die Zugänge in Übergangsmaßnahmen verringert, das zwischen Schulende und Ausbildungsbeginn der Berufsvorbereitung und der Pufferung von ungedeckter Ausbildungsnachfrage dient. Nach wie vor aber bleiben mehr als 13 Prozent der jungen Erwachsenen zwischen 20 und 34 Jahren ohne Berufsabschluss (BMBF 2016, S. 74). Probleme für Geringqualifizierte bestehen aber nicht nur beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Insgesamt verfügen in Deutschland mehr als vier Millionen Menschen im Alter von 25 bis 50 Jahren nicht über einen anerkannten Berufsabschluss (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, S. 240). Vor allem Frauen, Ältere und Personen mit Migrationshintergrund sind betroffen. Gefährdet, ausbildungslos zu bleiben, sind insbesondere Personen, die eine duale Ausbildung oder ein Studium abgebrochen haben (vgl. FLAKE u. a. in diesem Band). Selbst in Zeiten guter Arbeitsmarktbedingungen haben es Geringqualifizierte schwer, aus Arbeitslosigkeit heraus wieder eine Stelle zu finden. Sie sind achtmal häufiger arbeitslos als Hochschulabsolventen/-innen und viermal öfter als beruflich Qualifizierte (HAUSNER u. a. 2015). Sie sind häufiger geringfügig und seltener in Vollzeit beschäftigt und üben deutlich häufiger körperliche, seltener anforderungsvolle Tätigkeiten aus (vgl. FLAKE u. a. in diesem Band). Sie werden voraussichtlich kaum mehr in eine reguläre Berufsausbildung einmünden und tragen damit ein hohes individuelles Arbeitslosigkeitsrisiko.

Viele Jahre ist diese Problematik vorwiegend unter sozialpolitischen und kurativen, weniger unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten diskutiert worden. Demzufolge blieben Programme zur Qualifizierung von An- und Ungelernten randständig – stets nur in temporären Programmen und Projekten finanziert, stets der Frage ausgesetzt, ob berufliche Bildung am unteren Rand sich lohne, wenn bei hoher Arbeitslosigkeit sogar die Integrationschancen vieler Fachkräfte mit Berufsabschluss gering sind. Langjährige Modellversuchsreihen des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Nachqualifizierung von An- und Ungelernten haben in diesen Jahren nicht zu nennenswertem Praxistransfer geführt, sondern galten vielen als praktizierter berufspädagogischer Idealismus. Erst seit die demografische Entwicklung und die gestiegene Studierneigung einen Fachkräftemangel befürchten lassen (ZIKA u. a. 2015), der das Wirt-

schaftswachstums in Deutschland bremsen könnte, und erst seit weniger attraktive Berufe im dualen System in einigen Regionen nicht mehr auf ausreichende Nachfrage stoßen (MATTHES u. a. 2014), werden die vielen Geringqualifizierten als Fachkräftepotenzial entdeckt – ein Potenzial, dessen berufliche Integration aus vielen Transferempfängern Beitragszahler/-innen in die Sozialkassen machen würde und daher für zusätzliche Entlastung sorgen würde. Der seit einigen Jahren zu beobachtende Rückgang der betrieblichen Ausbildungsquote (BMBF 2016; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, S. 106 f.) wird weiter dazu beitragen, dass Fachkräftelücken in einigen Berufsgruppen entstehen. So ergibt sich ein segmentierter Arbeitsmarkt: ungedeckte Nachfrage nach qualifizierter Facharbeit und ein Angebot gering qualifizierter Arbeitskraft, dem keine Nachfrage gegenübersteht. Damit rückt die Erschließung von Qualifikationsreserven in den Vordergrund der berufsbildungs- und arbeitsmarktpolitischen Aufmerksamkeit. Neben der Diskussion um eine weitere Steigerung der Erwerbsquote von Frauen, um eine im Lebensverlauf noch weiter verlängerte Arbeitstätigkeit, um reibungslosere Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen in die Berufsausbildung und um die berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten und Geflüchteten geht es auch um die Frage, wie Erwachsene ohne Berufsabschluss erstens besser qualifiziert und zweitens ihre beruflichen Kompetenzen besser sichtbar gemacht werden können.

Ungedeckte Nachfrage nach Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt bedeutet noch lange nicht, dass An- und Ungelernte ohne Weiteres in stabile Beschäftigungsverhältnisse einmünden könnten. Geringqualifizierte können bisher kaum vom derzeit niedrigsten Stand der Arbeitslosigkeit seit 25 Jahren profitieren. Selbst in den unteren Hierarchieebenen steigen die Qualifikationsanforderungen: Die fortschreitende Automatisierung und Computerisierung der Produktion sowie die steigende Bedeutung produktionsbegleitender Prozesse haben im verarbeitenden und produzierenden Gewerbe auf allen Rängen zu deutlich komplexeren und vielfältigeren Arbeitsanforderungen, erweiterten Handlungs- und Entscheidungsspielräumen und erhöhtem Kommunikationsbedarf geführt. Auch im Dienstleistungssektor sind steigende Anforderungen an personale und sozial-kommunikative Kompetenzen und zunehmend komplexere und sich ändernde Arbeitstätigkeiten zu konstatieren (BAETHGE/SEVERING 2015; BAETHGE/SEVERING/WEISS 2013, S. 37). Daher gilt es, An- und Ungelernte auf diese Anforderungen vorzubereiten, sie zu qualifizieren und sie nach Möglichkeit auch als Erwachsene noch an einen regulären Berufsabschluss heranzuführen.

Dabei ist eine doppelte Übergangsproblematik zu bewältigen: Zum einen müssen Geringqualifizierte häufig das Lernen (wieder) erlernen und brauchen dafür Unterstützung. Geringqualifizierte haben in der Regel persönliche Hürden zu bewältigen – häufig spielen neben Lernentwöhnung, fehlender Lernmotivation aufgrund negativer Lernerfahrungen auch Schwierigkeiten aufgrund einer längeren Absenz vom Arbeitsmarkt und daraus resultierender Dequalifizierung eine Rolle (vgl. KLEIN/SCHÖPPER-GRABE und SCHÖPF in diesem Band). Für gering qualifizierte Beschäftigte bestehen außerdem häufig finanzielle und organisatorische Hürden (z. B. weniger betriebliche Weiterbildungsangebote, größere Schwierigkeiten bei

der Vereinbarkeit von Bildung mit Erwerbstätigkeit und Familie etc.), bei deren Überwindung auch die Unternehmen gefordert sind. Zum anderen muss – im Anschluss an die Qualifizierungsphase – der Übergang bzw. der möglichst dauerhafte (Wieder-)Einstieg in eine adäquate Beschäftigung gelingen. Bei arbeitslosen Geringqualifizierten kommt hier insbesondere der Nachfrageseite auf dem Arbeitsmarkt eine entscheidende Rolle zu – für Arbeitgeber muss erkennbar sein, dass ein/-e Bewerber/-in motiviert, bedarfsgerecht qualifiziert und möglichst ohne lange Einarbeitungs- und Schulungszeiten produktiv einsetzbar ist.

Einen entscheidenden Beitrag zur Lösung der skizzierten Übergangsproblematik und damit zur Erschließung der bisher vernachlässigten Humanressourcen können Bildungsangebote liefern, die beide Übergänge in den Blick nehmen und die bereits bei der Konstruktion und Ausgestaltung die Besonderheiten der Zielgruppe sowie die Arbeitsplatzanforderungen und Bedürfnisse potenzieller Arbeitgeber deutlich stärker als bisher berücksichtigen (vgl. KLEIN/SCHÖPPER-GRABE in diesem Band). Zwar ergeben Betriebsbefragungen, dass sich immerhin jeder fünfte Betrieb vorstellen kann, jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss nachträglich eine berufliche Qualifizierung zu ermöglichen (vgl. den Beitrag von FLAKE u. a. in diesem Band); dies gilt mit Einschränkungen auch in Bezug auf die Grundbildung (vgl. den Beitrag von KLEIN/SCHÖPPER-GRABE in diesem Band). Allerdings bleibt die tatsächliche durchgeführte betriebliche Nachqualifizierung weit dahinter zurück, obwohl die Arbeitsplätze auch der Geringqualifizierten sowohl Lerngelegenheiten als auch Lernanlässe bieten (vgl. den Beitrag von KLEIN/REUTTER/ZISENSIS und HEISLER in diesem Band) und obwohl die Fördermöglichkeiten für Betriebe vor allem von der Bundesagentur für Arbeit in den vergangenen Jahren ausgebaut wurden. Das liegt nicht nur an einem betrieblichen Bildungsengagement, das vor allem die bereits gut Qualifizierten besonders berücksichtigt und damit gegebene Bildungsdifferenzen in Belegschaften in der Tendenz noch vergrößert (SEYDA/WERNER 2014). Es liegt auch daran, dass bei vielen fachlich Geringqualifizierten das Niveau der allgemeinen Grundqualifikation so niedrig ist, dass zusätzliche Barrieren für berufliche Nachqualifizierung und Weiterbildung bestehen.

Eine Reihe von Modellprojekten sucht nach Wegen, wie Defizite der Grundbildung nicht durch separierte Maßnahmen in Kursen, sondern in Kombination mit berufsfachlichen Qualifizierungen auch am Lernort Betrieb behoben werden können (vgl. Konzepte wie das in diesem Band von KUNZENDORF beschriebene Modell der „Dortmunder Grundqualifizierung – DoQ“). Immerhin gehen rund 43 Prozent der 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen einer Erwerbstätigkeit nach; umgekehrt heißt das: Mehr als 12 Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung verfügen nicht über ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen (GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2012). Das bisher dominierende Kursangebot ist aber nur in Ansätzen arbeitsplatzorientiert ausgerichtet und erreicht einen beschränkten Teilnehmerkreis (vgl. die Beiträge von DAUSER und KLEIN/SCHÖPPER-GRABE in diesem Band).

Es geht allerdings nicht nur um zusätzliche oder um leichter zugängliche Bildungsangebote. Vielen formal Geringqualifizierten wäre bereits damit geholfen, wenn sie nonformal

oder informell erworbene berufliche Kompetenzen besser sichtbar machen könnten. Es ist schließlich nicht so, dass formal Geringqualifizierte kein berufliches Wissen erwerben oder erworben haben (vgl. den Beitrag von SCHÖPF in diesem Band). Im Gegenteil, sie sind besonders darauf angewiesen, die Lerngelegenheiten zu nutzen, die ihnen außerhalb der Bildungseinrichtungen, en passant – bei Arbeitstätigkeiten, im Austausch mit Kollegen und Kolleginnen, in der Freizeit – geboten werden. Zwar ist es möglich, durch eine sogenannte Externenprüfung einen beruflichen Ausbildungsabschluss zu erwerben; das Verfahren ist jedoch so anspruchsvoll, dass es nur selten von Geringqualifizierten bewältigt werden kann (vgl. SCHÖPF in diesem Band). Ausbildungszertifikate sind jedoch auf dem berufsfachlich orientierten deutschen Arbeitsmarkt der Schlüssel zu einer relativ stabilen und auskömmlichen Beschäftigung. Informell erworbenes Wissen muss deshalb, um es verwerten zu können, sichtbar sein. Zwar wird informelles Wissen am Arbeitsplatz genutzt, aber in der Regel nicht dokumentiert oder gar zertifiziert, sodass es nicht nachhaltig nutzbar ist. Das formale Bildungssystem schafft zusätzliche Hürden – nicht nur für formal Geringqualifizierte –, weil es informell und nonformal erworbene Kompetenzen als Zugangsvoraussetzung selten anerkennt. Die aus Sicht der Bildungsinstitutionen „extern“ erworbenen Kompetenzen haben in der Folge keinerlei Relevanz im Hinblick auf den Zugang zum und die Durchlässigkeit im formalen (Aus-)Bildungssystem – und eröffnen daher keine Perspektiven für die formale Qualifizierung formal Geringqualifizierter und eine nachhaltige Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Es wird also darum gehen, Instrumente zur Validierung nonformal oder informell erworbener beruflicher Kompetenzen bereitzustellen, die Berufskarrieren von der engen Bindung an ausschließlich formal erworbene und zertifizierte Bildungsabschlüsse entkoppeln (SEVERING 2015). Eine Voraussetzung wird sein, Validierungsverfahren zu entwickeln, die auch eine ziel- und adressatenadäquate Ausgestaltung haben (vgl. den Beitrag von SCHÖPF in diesem Band). Ein Modell dafür in der Metall- und Elektroindustrie ist AiKomPass (vgl. den Beitrag von FISCHER/RÖBEN/SANDAL in diesem Band); weitere Modelle werden derzeit im BMBF-geförderten Kammerverbundprojekt („ValiKom“) und von der Bundesagentur für Arbeit („Kompetenzfeststellungen für Geringqualifizierte“) entwickelt. Noch nicht gelöst ist allerdings, wie gewährleistet werden kann, dass sich Geringqualifizierte im beruflichen Arbeitsalltag alle erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen können, um den beruflichen Anforderungen in der formalen Abschlussprüfung gerecht werden zu können.

Die Bildungspolitik wird Antworten darauf finden müssen, dass sich das Fachkräftepotenzial in Deutschland nicht weit überwiegend aus einheimischen Schulabsolventen/-absolventinnen rekrutieren wird, sondern auch aus einer heterogenen Mischung von Menschen ohne formale Schul- oder Berufsabschlüsse, mit schwer einschätzbaren ausländischen Abschlüssen oder mit Abschlüssen, die vor vielen Jahren in anderen als den ausgeübten Berufen erworben wurden. Solche atypischen Bildungsverläufe sind mit den bestehenden Zertifikatsystemen nicht abzubilden. Diesen Gruppen müssen neue Zugänge zur Anerkennung informell oder nicht anerkannter beruflicher Kompetenzen eröffnet werden, damit ihr Arbeits-

marktrisiko verringert und demografisch bedingten Fachkräfteengpässen entgegengetreten werden kann. Der Bildungsteilnahme von Geringqualifizierten stehen nicht nur finanzielle und förderrechtliche Restriktionen entgegen, sondern auch Probleme mit klassischen, unterrichtsförmigen Bildungsgängen. Die Förderung von Lernen und Kompetenzerwerb in der beruflichen Praxis könnte ein Schlüssel sein, solche Probleme zu überwinden.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (AGBB): Bildung in Deutschland 2016 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2016
- BAETHGE, Martin; SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold: Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung. Bielefeld 2013
- BAETHGE, Martin; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld 2015
- BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2016. Bonn 2016
- GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster 2012
- HAUSNER, Karl Heinz u. a.: Qualifikation und Arbeitsmarkt: Bessere Chancen mit mehr Bildung. IAB-Kurzbericht 11/2015. Nürnberg 2015
- MATTHES, Stefanie u. a.: Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden. Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Analysen und Lösungsansätze. Bonn 2014
- SEVERING, Eckart: Grundlagen der Anerkennung des informellen Lernens. In: BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Kompetenzen anerkennen: Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann. Gütersloh 2015, S. 17–35
- SEYDA, Susanne; WERNER, Dirk: IW-Weiterbildungserhebung 2014: Höheres Engagement und mehr Investitionen in betriebliche Weiterbildung. In: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung (2014) 4, S. 53–65
- WEBER, Brigitte; WEBER, Enzo: Qualifikation und Arbeitsmarkt – Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit. IAB-Kurzbericht 4/2013. Nürnberg 2013
- ZIKA, Gerd; MAIER, Tobias (Hrsg.): Qualifikation und Beruf in Deutschlands Regionen bis 2030. Konzepte, Methoden und Ergebnisse der BIBB-IAB-Projektionen. IAB-Bibliothek 353, Bielefeld 2015

I Bildungsmaßnahmen für Geringqualifizierte gestalten

Regina Flake, Lydia Malin, Lena Middendorf, Susanne Seyda

► Lebenssituation und Potenziale An- und Ungelernter

In diesem Beitrag wird dargestellt, wie viele An- und Ungelernte es in Deutschland gibt und um welche Personengruppen es sich handelt. Darüber hinaus werden verschiedene sozioökonomische Indikatoren auf Unterschiede zwischen An- und Ungelernten sowie Personen mit Berufsabschluss untersucht. Bei allen untersuchten Indikatoren wie Einkommen oder Arbeitsmarktintegration schneiden die An- und Ungelernten schlechter ab als Personen mit Berufsabschluss. An- und Ungelernte verfügen außerdem in allen Kompetenzbereichen über geringere Grundkompetenzen. Erwerbstätige An- und Ungelernte verfügen über geringere Kompetenzen als Personen mit Berufsabschluss; zudem ist bei An- und Ungelernten der Kompetenzunterschied zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen geringer als bei Personen mit Abschluss. Dies gibt Hinweise darauf, dass sich An- und Ungelernte mehrheitlich in einem stark segmentierten Jedermanns Arbeitsmarkt befinden, der häufig keinen Zugewinn an Kompetenzen durch Training on the Job bietet. Daher ist es notwendig, differenzierte Maßnahmen zur Qualifizierung und Arbeitsmarktintegration zu entwickeln. Nur so kann man an den jeweiligen Voraussetzungen anknüpfen und den spezifischen Bedürfnissen gerecht werden. So ließe sich die Lage von An- und Ungelernten zum Beispiel durch Nachqualifizierung in Form von zertifizierten Teilqualifikationen verbessern. Langfristig können Präventionsmaßnahmen im Bereich frühkindlicher und schulischer Bildung sowie eine bessere Berufsorientierung, die zu einer Verringerung von Schul- und Ausbildungsabbrüchen führen, helfen.

1 An- und Ungelernte als ungenutztes Fachkräftepotenzial

Der Bildungserfolg hat nicht nur großen Einfluss auf die individuellen Lebensumstände, sondern auch auf den Erfolg von Unternehmen, auf das gesamtwirtschaftliche Wachstum und damit auf den gesellschaftlichen Wohlstand. Bildungsabschlüsse haben demnach nicht nur eine große Bedeutung für den Eintritt in den und den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt, sondern qualifizierte Fachkräfte sind auch der Motor der deutschen Wirtschaft. Sie tragen wesentlich zur Innovations- und Leistungsfähigkeit Deutschlands bei.

Insbesondere die veränderten Qualifikationsbedarfe im Zuge des technologischen Fortschritts sowie der demografische Wandel stellen die Wirtschaft vor große Herausforderun-

gen, da der Fachkräftenachwuchs schrumpft, während gleichzeitig mehr qualifizierte Fachkräfte benötigt werden (vgl. FUCHS/SÖHNLEIN/WEBER 2011). Daher wird es immer wichtiger, alle vorhandenen Fachkräftepotenziale auszuschöpfen. Hierzu gehören auch die An- und Ungelernten, die nach wie vor einen hohen Anteil an den Personen im erwerbsfähigen Alter stellen. 2011 hatten 7,5 Millionen Personen der deutschen Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren keine abgeschlossene Berufsausbildung und befanden sich nicht mehr in der Ausbildung (vgl. FLAKE u. a. 2014).

Dies haben auch die Unternehmen erkannt, wie eine Befragung des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB) aus dem Jahr 2012 zeigt. Knapp die Hälfte aller Unternehmen geht demnach davon aus, bei der Besetzung von Stellen mit Fachpersonal zunehmend Schwierigkeiten zu haben (vgl. BIBB 2013). Immerhin jeder fünfte Betrieb kann sich vorstellen, jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss nachträglich eine berufliche Qualifizierung zu ermöglichen. Gleichzeitig zeigen andere Studien, dass gerade An- und Ungelernte seltener an betrieblichen und an selbst initiierten beruflichen Weiterbildungsaktivitäten teilnehmen (vgl. BMBF 2015; SEYDA/WERNER 2014). Die ungleiche Teilnahme verstärkt somit die gegebenen Bildungsdifferenzen (vgl. BRAUN u. a. 2012), auch wenn in den letzten Jahren ein starker Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung der Geringqualifizierten zu verzeichnen ist, der die Unterschiede zwischen den Qualifikationsgruppen verringert hat (vgl. BMBF 2015).

Der vorliegende Artikel gibt basierend auf einer Studie von FLAKE u. a. (2014) einen kurzen Gesamtüberblick über die Situation von An- und Ungelernten in Deutschland: Untersucht wird, wer die Personen ohne Berufsabschluss sind, wie sich diese Personengruppe hinsichtlich verschiedener sozioökonomischer Indikatoren sowie Grundkompetenzen von denjenigen unterscheiden, die einen Berufsabschluss haben. Dazu werden folgende Datensätze mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung verwendet: der Mikrozensus, das Sozioökonomische Panel (SOEP) und die Erhebung des „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD).

Es bestätigt sich, dass An- und Ungelernte in allen untersuchten sozioökonomischen Indikatoren im Schnitt schlechter abschneiden als Personen mit Berufsabschluss. An- und Ungelernte verfügen außerdem in allen Kompetenzbereichen über geringere Grundkompetenzen. Die An- und Ungelernten unterscheiden sich hinsichtlich ihrer soziodemografischen Merkmale, jedoch gilt für alle, dass sie im Durchschnitt schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben als Personen mit Berufsabschluss. Daher ist es notwendig, differenzierte Maßnahmen zur Qualifizierung und Arbeitsmarktintegration zu entwickeln. Nur so kann man an den jeweiligen Voraussetzungen anknüpfen und den spezifischen Bedürfnissen gerecht werden. So ließe sich die Lage von An- und Ungelernten zum Beispiel durch Nachqualifizierung z. B. in Form von zertifizierten Teilqualifikationen verbessern. Langfristig können Präventionsmaßnahmen im Bereich frühkindlicher und schulischer Bildung sowie eine bessere Berufsorientierung, die zu einer Verringerung von Schul- und Ausbildungsabbrüchen führen, helfen.

2 Wer ist an- und ungelernt in Deutschland?

Die Gruppe der An- und Ungelernten wird in der vorliegenden Studie weitestgehend analog zu der von nicht formal Qualifizierten des BIBB definiert: „Als ‚Nicht formal Qualifizierte‘ werden (erwerbsfähige) Personen bezeichnet, die keine (duale oder schulische) Berufsausbildung bzw. kein Fachhochschul- oder Hochschulstudium (oder gleichwertigen Abschluss) abgeschlossen haben, also keine ‚erfolgreiche, zertifizierte Teilnahme an formalen (standardisierten, staatlich geregelten oder anerkannten) Bildungsgängen‘ vorweisen können. Auch Personen mit Anlernausbildung, beruflicher Grundbildung oder mit einem Praktikum gelten nicht als formal qualifiziert. Dazu zählen nicht: Schüler, Studierende, Auszubildende, Wehr- und Zivildienstleistende, Personen in Maßnahmen der beruflichen Fort- und Weiterbildung und Umschulung“ (BRAUN u. a. 2012, S. 1).

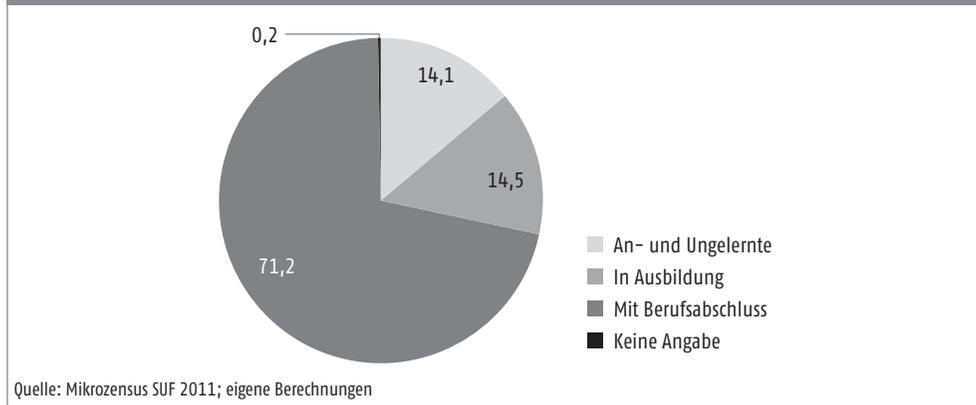
Abweichend zu dieser Definition werden im Folgenden Personen, die an einer berufs begleitenden Weiterbildung teilnehmen, die nicht zu einer formalen Qualifikation führt, in die Analyse mit einbezogen. Sie werden anhand ihres höchsten erworbenen Abschlusses entweder der Gruppe der An- und Ungelernten oder der Gruppe der Personen mit Berufsabschluss zugeordnet. Gemäß der o. g. Definition gehören somit auch Ausbildungs- und Studienabbrecher/-innen sowie Personen, die im Ausland eine Ausbildung abgeschlossen haben, deren Abschluss jedoch in Deutschland nicht anerkannt wurde, zur Gruppe der An- und Ungelernten. Darüber hinaus sind de facto auch all jene an- und ungelernt, die eine (qualifizierte) Tätigkeit ausüben, für die sie nicht ausgebildet wurden. Da diese Personengruppe jedoch über einen formalen Abschluss verfügt, zählt sie in der vorliegenden Analyse nicht zu den An- und Ungelernten.

Die drei für die Analysen verwendeten Mikrodatensätze sind repräsentativ für die deutsche Wohnbevölkerung und decken jeweils verschiedene Aspekte der Themen Bildung, Erwerbstätigkeit und Einkommen ab. Der Mikrozensus ist eine amtliche Haushaltsbefragung, an der jährlich ein Prozent der deutschen Wohnbevölkerung teilnahmeverpflichtet ist. Die Hochrechnungsfaktoren der SOEP- und PIAAC-Daten basieren auf dem Mikrozensus, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erhöht. Aus allen Datenquellen werden die Informationen zu Personen im Alter von 16 bis 64 Jahren in Privathaushalten genutzt. Für den Mikrozensus aus dem Jahr 2011 verbleibt nach allen Restriktionen eine Stichprobe von 441.293 Personen. Auch das SOEP ist eine jährlich durchgeführte Personen- und Haushaltsbefragung. Auch wenn hier die Stichprobe deutlich kleiner ist als die des Mikrozensus, bietet sie detailliertere Einkommensinformationen sowie zusätzliche Fragen zu Weiterbildungsaktivitäten. Für die vorliegende Analyse werden 19.545 Beobachtungen für Personen aus dem Jahr 2012 genutzt.¹ Im Rahmen der PIAAC-Studie werden Grundkompetenzen in der erwachsenen Bevölkerung untersucht (vgl. OECD 2013; RAMMSTEDT 2013). Hierzu gehören neben der Lesekompetenz

1 Die Daten, die dieser Untersuchung zugrunde liegen, wurden mithilfe des Add-On-Package PanelWhiz v4.0 (Oktober 2012) für Stata extrahiert. PanelWhiz wurde von Dr. John P. Haisken-DeNew (john@panelwhiz.eu) entwickelt. Die von PanelWhiz-SOEP generierten DO-Files und Plugins stehen auf Nachfrage zur Verfügung. Für eventuelle Daten- und Rechenfehler tragen wir allein die Verantwortung. HAIKEN-DENEW und HAHN (2010) beschreiben PanelWhiz.

auch die alltagsmathematische Kompetenz sowie technologiebasiertes Problemlösen. Der vorliegende Datensatz für Deutschland, der erstmals im Jahr 2012 erhoben wurde, enthält Angaben zu 5.419 getesteten und befragten Personen (vgl. RAMMSTEDT u. a. 2014).

Abbildung 1: An- und Ungelernte in der Bevölkerung
16- bis 64-Jährige im Jahr 2011 (in %)



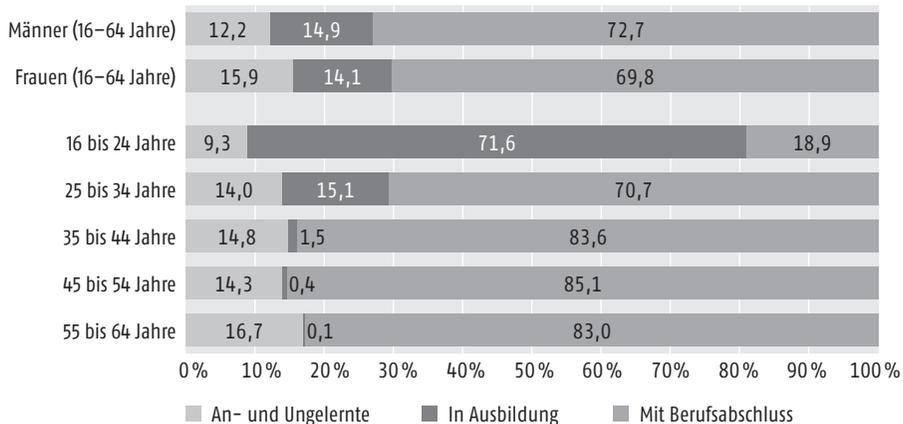
Im Jahr 2011 hatten insgesamt 7,5 Millionen (14,1 Prozent) Personen im erwerbsfähigen Alter keinen Berufsabschluss (Abbildung 1). Die Mehrheit der Bevölkerung verfügt über eine berufliche Qualifikation in Form einer abgeschlossenen Berufsausbildung, eines Fortbildungsabschlusses oder eines Studiums (71,2 Prozent). 14,5 Prozent der Befragten befanden sich in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung in Ausbildung oder waren Wehr- und Zivildienstleistende. Der Anteil fehlender Angaben ist im Mikrozensus sehr gering (0,2 Prozent).

Personen mit und ohne Berufsabschluss unterscheiden sich hinsichtlich soziodemografischer Merkmale signifikant voneinander (Abbildung 2). Insgesamt sind 12,2 Prozent aller Männer an- und ungelernt. Bei den Frauen liegt der Anteil mit 15,9 Prozent höher. Mit 56,1 Prozent machen Frauen mehr als die Hälfte der Gruppe der An- und Ungelernten aus (4,2 Millionen), während sie nur 48,6 Prozent aller Personen mit Berufsabschluss ausmachen. Hierbei sind jedoch regionale Unterschiede zu beobachten. So ist in den ostdeutschen Bundesländern der Frauenanteil an den An- und Ungelernten mit 49,1 Prozent deutlich geringer als in den alten Bundesländern (57,0 Prozent). Dieser Effekt ist auf das Bildungssystem der DDR zurückzuführen, in dem die Frauen der älteren Geburtskohorten eine höhere Bildungsbeteiligung hatten als in Westdeutschland.

Der Anteil An- und Ungelernter hängt nicht nur mit dem Geschlecht zusammen, sondern variiert auch mit dem Alter. Der Anteil der An- und Ungelernten ist in den mittleren Altersgruppen relativ konstant. Bei den Älteren spielt insbesondere der vergleichsweise hohe Anteil an- und ungelerner Frauen eine Rolle. Während unter den 55- bis 64-jährigen Männern 11,3 Prozent keinen Berufsabschluss haben, ist unter den älteren Frauen der Anteil der An-

und Ungelernten mit 22,0 Prozent doppelt so hoch. Andere Studien belegen, dass der Anteil der An- und Ungelernten an der jungen Bevölkerung (20- bis 34-Jährige) seit vielen Jahren relativ konstant bei 15 Prozent liegt (BRAUN/SCHANDOCK 2012). Die politische Zielvorgabe des Europäischen Rats aus dem Jahr 2000, die Ungelerntenquote der 18- bis 24-Jährigen bis 2010 zu halbieren, wurde deutlich verfehlt (BRAUN u. a. 2012).

Abbildung 2: An- und Ungelernte nach Geschlecht und Alter
16- bis 64-Jährige im Jahr 2011 (in %)

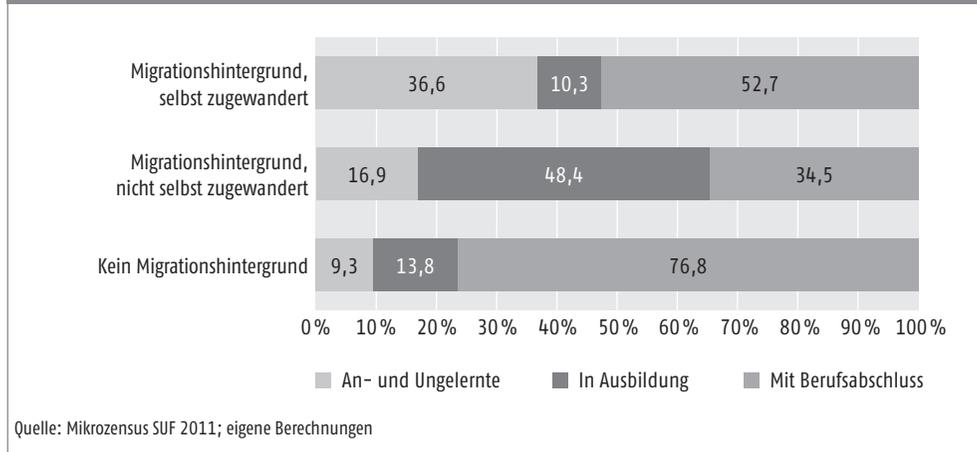


Quelle: Mikrozensus SUF 2011; eigene Berechnungen

Auch Menschen mit Migrationshintergrund sind häufiger unter den An- und Ungelernten zu finden. Ihr Anteil an den An- und Ungelernten liegt mit 47,4 Prozent (3,5 Millionen) deutlich über ihrem Anteil an der Bevölkerung von 20,2 Prozent. Es zeigt sich, dass insbesondere Personen mit eigener Migrationserfahrung (36,6 Prozent) häufig keinen Berufsabschluss haben (Abbildung 3). Dies ist auf mehrere Ursachen zurückzuführen. Zum einen ist es möglich, dass im Herkunftsland formale Berufsabschlüsse eine untergeordnete Rolle spielen und informell oder non-formal erworbenen Kompetenzen eine größere Bedeutung zukommt als in Deutschland. Zum anderen kann es sein, dass ihre im Ausland erworbenen Schulabschlüsse (insbesondere wenn sie außerhalb der EU erworben wurden) in Deutschland nicht anerkannt werden.

Auch unter den nicht selbst zugewanderten Migranten und Migrantinnen ist der Anteil derer, die keinen beruflichen Abschluss haben, mit 16,9 Prozent relativ hoch. Vermutlich hat diese Personengruppe schon in der Schule Probleme. So zeigen die PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2012, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule schlechter abschneiden als Kinder ohne Migrationshintergrund (PRENZEL 2013). Der mangelnde Erwerb schulischer Kompetenzen erschwert einen erfolgreichen Schulabschluss und geht mit geringeren Chancen einher, einen Beruf zu erlernen.

Abbildung 3: An- und Ungelernte nach Migrationshintergrund
16- bis 64-Jährige im Jahr 2011 (in %)



Die Ergebnisse linearer Regressionen bestätigen die deskriptiven Befunde, wonach im Hinblick auf die soziodemografischen Merkmale insbesondere das Geschlecht, das Alter und das Vorliegen eines Migrationshintergrundes von Bedeutung sind. Frauen, Ältere und Personen mit Migrationshintergrund gehören signifikant häufiger zu den Personen ohne Berufsabschluss, selbst wenn weitere Merkmale wie beispielsweise die schulische Vorbildung kontrolliert werden (Tabelle 1).

Der Schulabschluss weist eine besondere Bedeutung auf: Je höher der schulische Abschluss ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, auch einen Berufsabschluss zu haben. Personen ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss haben eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, ohne Berufsabschluss zu sein, als Personen mit einem Realschulabschluss.

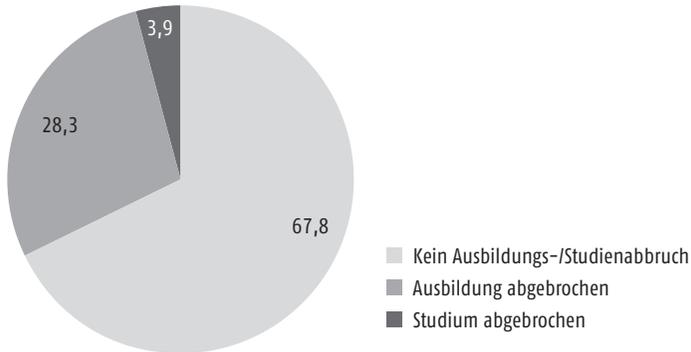
Darüber hinaus sind Personen, die eine duale Ausbildung oder ein Studium abgebrochen haben, überdurchschnittlich häufig unter den An- und Ungelernten. Die Abbrecherquoten in der dualen Ausbildung, d. h. der Anteil an Jugendlichen, der den Ausbildungsvertrag vorzeitig löst, schwankten in den vergangenen Jahren meist zwischen 20 und 25 Prozent. Allerdings nimmt die Mehrzahl der Abbrecher/-innen unmittelbar oder zu einem späteren Zeitpunkt die Ausbildung in einem anderen Ausbildungsberuf oder -betrieb wieder auf. Laut BEICHT und WALDEN (2013) beenden 12 Prozent aller Jugendlichen ihre erste Ausbildung ohne Abschluss, allerdings nimmt knapp die Hälfte dieser Jugendlichen in der Folgezeit eine neue berufliche Ausbildung auf und schließt sie partiell auch erfolgreich ab.

**Tabelle 1: Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit, an- und ungelernt zu sein
16- bis 64-Jährige im Jahr 2011, lineares Wahrscheinlichkeitsmodell**

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Alle	Standardfehler	Männer	Standardfehler	Frauen	Standardfehler
Frau	0,048***	0,001				
Alter (Referenz: 35 bis 44 Jahre)						
16 bis 24 Jahre	0,144***	0,003	0,146***	0,005	0,146***	0,005
25 bis 34 Jahre	0,011***	0,002	0,009***	0,002	0,016***	0,002
45 bis 54 Jahre	0,000	0,001	-0,005***	0,002	0,008***	0,002
55 bis 64 Jahre	0,005***	0,002	-0,014***	0,002	0,024***	0,003
Migrationshintergrund (Referenz: kein Migrationshintergrund)						
Migrationshintergrund, nicht selbst zugewandert	0,136***	0,005	0,151***	0,007	0,116***	0,007
Migrationshintergrund, selbst zugewandert	0,204***	0,002	0,210***	0,003	0,201***	0,003
Schulabschluss (Referenz: Realschulabschluss)						
Ohne Schulabschluss	0,752***	0,003	0,749***	0,004	0,750***	0,003
Hauptschulabschluss	0,167***	0,002	0,120***	0,002	0,218***	0,002
(Fach-)Hochschulreife	-0,021***	0,001	-0,001	0,002	-0,040***	0,002
Konstante	0,030***	0,003	0,067***	0,004	0,036***	0,004
R ²	0,262		0,261		0,274	
F	6279,34		2453,18		5285,02	
N	377.791		186.860		190.931	
Anmerkung: ***/**/*: signifikant auf dem 1-/5-/10-Prozent-Niveau; clusterrobuste Standardfehler (BL). In allen Modellen wurde auf Familienstand und Kinder im Haushalt kontrolliert. Quelle: Mikrozensus SUF 2011; eigene Berechnungen						

Von allen An- und Ungelernten im erwerbsfähigen Alter zwischen 16 und 64 Jahren haben 28,3 Prozent in ihrem Leben eine Berufsausbildung aufgenommen, diese aber wieder abgebrochen oder die Abschlussprüfung endgültig nicht bestanden (Abbildung 4). Der Anteil der Studienabbrecher/-innen unter den An- und Ungelernten ist mit 3,9 Prozent dagegen eher gering.

Abbildung 4: An- und ungelernte Ausbildungs- oder Studienabbrecher/-innen
16- bis 64-Jährige im Jahr 2012 (in %)

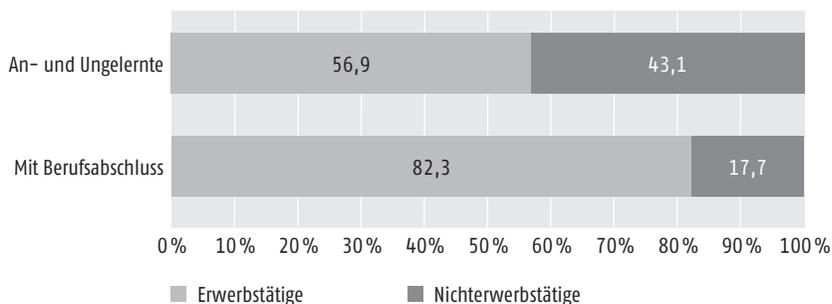


Quelle: RAMMSTEDT u. a. 2014 (PIAAC); eigene Berechnungen

3 Erwerbsbeteiligung An- und Ungelernter am deutschen Arbeitsmarkt

Ob eine Person erwerbstätig ist, wird maßgeblich durch den Erwerbswunsch sowie die Verfügbarkeit eines passenden Arbeitsplatzes bestimmt. Beide Faktoren werden durch die individuelle Qualifikation bedingt. Lediglich 56,9 Prozent der Personen ohne Berufsabschluss sind erwerbstätig, d. h., sie arbeiten mindestens eine Stunde pro Woche. In der Gruppe der Personen mit Abschluss liegt dieser Anteil mit 82,3 Prozent deutlich höher (Abbildung 5).

Abbildung 5: Erwerbsbeteiligung An- und Ungelernter
16- bis 64-Jährige im Jahr 2011 (in %)



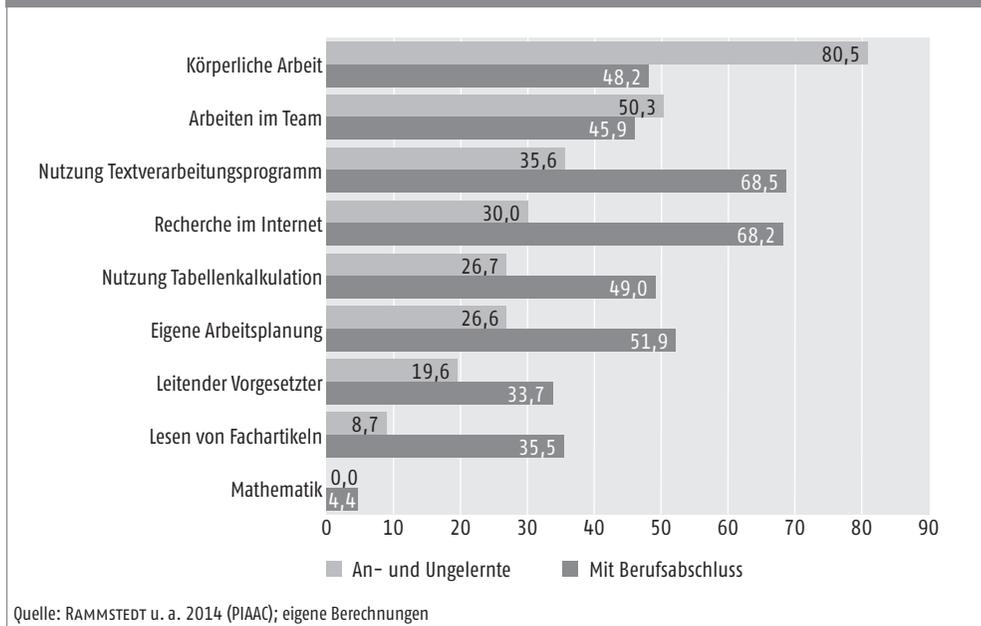
Quelle: Mikrozensus SUF 2011; eigene Berechnungen

Auch beim Umfang der Beschäftigung gibt es Unterschiede: An- und Ungelernte sind häufiger geringfügig und seltener in Vollzeit beschäftigt. Laut Mikrozensus sind 18,5 Prozent der An- und Ungelernten geringfügig beschäftigt, während dies auf nur 6,1 Prozent der Personen mit Berufsabschluss zutrifft. Bei den Anteilen der Teilzeitbeschäftigten ist die Differenz zwischen 17,4 Prozent bei den Personen mit Abschluss und 20,1 Prozent bei Personen ohne Abschluss deutlich geringer.

An- und Ungelernte sind nicht nur seltener und in geringerem Umfang erwerbstätig, sie üben auch andere Tätigkeiten aus als Personen mit Abschluss. Während An- und Ungelernte deutlich häufiger körperliche Tätigkeiten verrichten, üben Personen mit abgeschlossener Berufsqualifikation eher computergestützte Tätigkeiten aus. Fachkräfte sind im Vergleich zu An- und Ungelernten doppelt so häufig mit Recherchen im Internet sowie der Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen betraut (Abbildung 6). Zudem gehört deutlich häufiger die eigene Arbeitsplanung zu ihren Aufgaben.

Abbildung 6: Tätigkeiten im Beruf

16- bis 64-jährige Beschäftigte im Jahr 2012, Ausübung mindestens einmal in der Woche (in %)



An- und Ungelernte sind zudem häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen. Laut SOEP sind von allen Personen ohne Berufsabschluss 17,4 Prozent arbeitslos gemeldet; bei Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung sind es hingegen nur 7 Prozent. In der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen ist der Anteil der arbeitslos gemeldeten Personen mit 26,9 Prozent am größten.

Auch der Anteil der Nichterwerbspersonen unter den Jüngeren ist bei An- und Ungelernten höher. Mit 28,6 Prozent liegt dieser Anteil um ein Vielfaches über dem Anteil der Nichterwerbspersonen an den Personen mit Berufsabschluss (4,6 Prozent). Das kann bedeuten, dass die Arbeitslosen- und Erwerbstätigenquoten die Arbeitsmarktsituation von An- und Ungelernten verzerrt darstellen – wenn der hohe Anteil an Nichterwerbspersonen darauf zurückzuführen ist, dass An- und Ungelernte den Arbeitsmarkt häufig verlassen, weil sie dort keine Perspektive mehr sehen. Dennoch kann weiterhin der Wunsch nach einer Erwerbstätigkeit bestehen. So zeigen die Daten des SOEP, dass 35,3 Prozent der nicht erwerbstätigen An- und Ungelernten durchaus arbeiten wollen.

4 Haushaltseinkommen und Armutsgefährdung

Ein wichtiger Indikator, der nicht nur die Erwerbssituation, sondern auch die individuelle soziale Lage widerspiegelt, ist das Einkommen. Das SOEP enthält neben dem aktuellen Monatseinkommen auch das Jahreseinkommen, welches die individuelle Einkommenssituation besser abbildet, da auch unregelmäßig anfallende Einkommensbestandteile und unterjährige Veränderungen des Erwerbseinkommens (wie beispielsweise durch Phasen von Arbeitslosigkeit) berücksichtigt sind.

Zudem ist für die individuelle finanzielle Situation neben dem eigenen Einkommen durch Erwerbstätigkeit oder personengebundene private oder öffentliche Transfers auch beispielsweise das Einkommen des Partners/der Partnerin, der Eltern oder der Kinder bedeutsam. Personen, die zusammenleben, Wohnraum und Haushaltsgegenstände gemeinsam nutzen können (Skaleneffekte des Zusammenlebens), benötigen ein geringeres Pro-Kopf-Einkommen, um einen äquivalenten Lebensstandard einer allein lebenden Person zu erreichen. Um das Einkommen verschiedener Personen vergleichen zu können, wird daher das Nettoäquivalenzeinkommen herangezogen. Hierbei wird das Nettohaushaltseinkommen nach Steuern und Transfers durch die gewichtete Anzahl der Haushaltsmitglieder geteilt.²

Tabelle 2 zeigt das durchschnittliche Haushaltseinkommen, die vom Haushalt bezogenen Transferleistungen sowie das äquivalenzgewichtete Pro-Kopf-Einkommen. Personen ohne Abschluss leben in Haushalten, in denen das durchschnittliche Nettohaushaltseinkommen mit 33.000 Euro gut 10.000 Euro unter dem Haushaltseinkommen von Personen mit Berufsabschluss liegt. Dagegen empfangen sie im Durchschnitt mehr öffentliche Transferleistungen (wie Arbeitslosengeld, Sozialhilfe etc.).

² Die Äquivalenzgröße wird gemäß einer EU-weit gültigen Definition nach der modifizierten OECD-Skala berechnet, wobei der ersten erwachsenen Person im Haushalt das Gewicht 1,0 zugeteilt wird, jeder weiteren erwachsenen Person sowie Kindern ab 14 Jahren jeweils das Gewicht 0,5 und Kindern unter 14 Jahren das Gewicht 0,3.

**Tabelle 2: Durchschnittliches Jahreseinkommen
16- bis 64-Jährige in 2012 (in Euro)**

	An- und Ungelernte	Mit Berufsabschluss
Haushaltseinkommen		
Haushaltseinkommen nach Steuern und Transfers	32.885	42.925
Davon: Öffentliche Transferleistungen	5.133	2.910
Äquivalenzeinkommen		
Äquivalenzeinkommen nach Steuern und Transfers	17.732	25.529
Davon: Öffentliche Transferleistungen	2.655	1.565
N	1.772	11.414
Quelle: SOEP 2013; eigene Berechnungen		

Auf Grundlage des Nettoäquivalenzeinkommens lässt sich zudem die sogenannte Armutsgefährdungsquote berechnen. Diese ist ein Maß für relative Einkommensarmut. Eine Person gilt als armutsgefährdet, wenn ihr Nettoäquivalenzeinkommen weniger als 60 Prozent des Medianeinkommens beträgt. In Deutschland lag diese Schwelle im Jahr 2012 bei 11.757 Euro jährlich. In der Gesamtbevölkerung waren 16,1 Prozent der Personen armutsgefährdet (STATISTISCHES BUNDESAMT 2014). Während unter den An- und Ungelernten jedoch gut jede/r Vierte armutsgefährdet war (27,1 Prozent), traf dies nur auf 9,9 Prozent der Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung zu. Besonders häufig armutsgefährdet waren An- und Ungelernte, die zwischen 24 und 35 sowie zwischen 35 und 45 Jahre alt waren (31,7 Prozent bzw. 32,3 Prozent).

**Tabelle 3: Arbeitszeit und Stundenlohn
16- bis 64-jährige Beschäftigte im Jahr 2012**

	An- und Ungelernte	Mit Berufsabschluss
Wöchentliche Arbeitszeit (Stunden)	35	39
Stundenlohn (Euro)	12,00	17,25
Quelle: SOEP 2013; eigene Berechnungen		

Für jene Personen, denen der Eintritt in den Arbeitsmarkt gelungen ist, ist der Stundenlohn ein weiteres wichtiges Einkommensmaß. Das SOEP enthält Informationen zum monatlichen Bruttolohn und zur Zahl der vertraglich vereinbarten sowie der tatsächlich gearbeiteten Stunden. Bei der Berechnung des Stundenlohns werden die tatsächlich gearbeiteten Stunden zugrunde gelegt, sofern diese die vertraglich vereinbarten Stunden übersteigen.

Während An- und Ungelernte durchschnittlich 35 Stunden pro Woche arbeiten, liegt die durchschnittliche Stundenzahl für Personen mit Berufsabschluss bei 39 Stunden. Der Stundenlohn liegt mit 12,00 Euro pro Stunde für An- und Ungelernte signifikant unter dem von Personen mit Berufsabschluss (17,25 Euro).³ Diese Differenz bleibt auch dann signifikant, wenn man für verschiedene soziodemografische und sozioökonomische Faktoren wie Alter, Geschlecht, Schulabschluss, Art der Beschäftigung und Stellung im Beruf kontrolliert.

5 Geringer Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Erwerbsbeteiligung

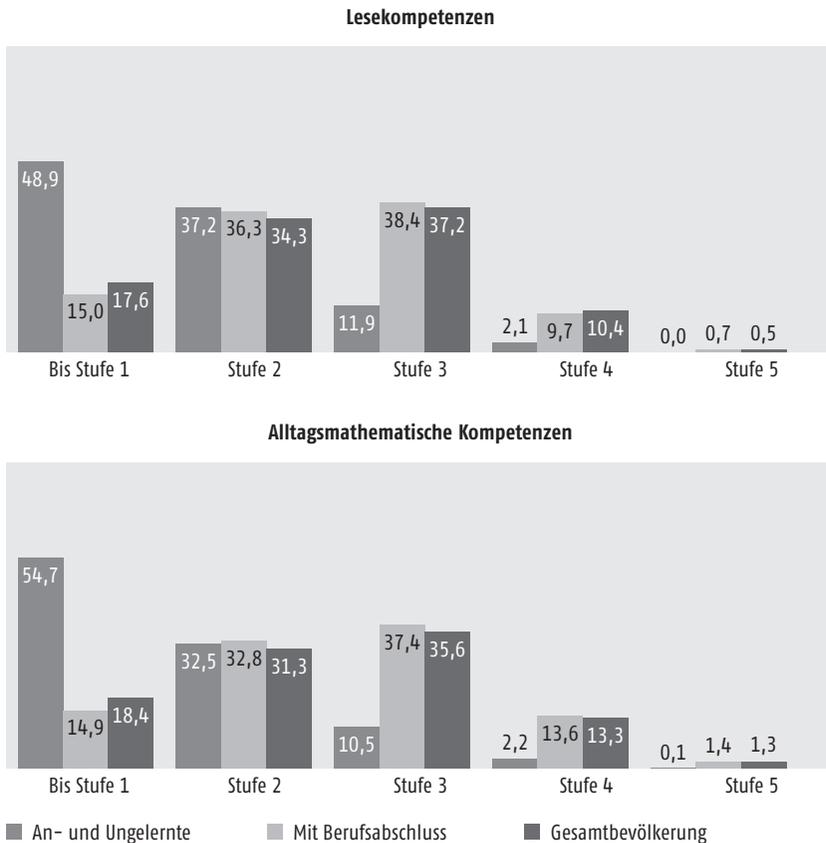
Schulische, berufliche und akademische Bildung sind Schlüsselfaktoren für die Kompetenzentwicklung. Daher wird ein hoher Zusammenhang zwischen formalen Bildungsabschlüssen und den in PIAAC gemessenen Kompetenzen erwartet (vgl. MAEHLER 2013). Der Kompetenzbegriff in den PIAAC-Studien beruht dabei auf Tests zu Grundkompetenzen im Lesen, Alltagsmathematik sowie im technologiebasierten Problemlösen. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass das Kompetenzniveau in Deutschland besonders eng mit dem formalen Bildungsniveau zusammenhängt. So ist laut RAMMSTEDT (2013) jede zusätzliche Bildung oberhalb eines Hauptschulabschlusses, sei es durch Schule, Ausbildung oder Studium, im Mittel mit deutlich höheren Kompetenzen verbunden.

Für die Auswertung der Ergebnisse wurden in PIAAC die gemessenen Kompetenzen in mehrere Stufen unterteilt (Lesen und Alltagsmathematik: Stufe 1 bis Stufe 5; Problemlösen: Stufe 1 bis Stufe 3). Personen, die lediglich die erste Kompetenzstufe erreichen, weisen nur relativ geringe Kompetenzen auf. Sie können zwar immerhin einfache Texte mit eindeutigen Informationen verstehen, elementare mathematische Rechnungen durchführen und gängige technologische Anwendungen verwenden (ZABAL u. a. 2013), werden aber dennoch als Risikogruppe bezeichnet.

Die Auswertung der Kompetenzen nach Qualifikationsniveau bestätigt, dass An- und Ungelernte, die ein geringes formales Bildungsniveau haben, auch geringere Kompetenzen haben. Personen ohne beruflichen Abschluss liegen in allen Kompetenzbereichen signifikant unter dem deutschlandweiten Durchschnitt. Sowohl beim Lesen als auch in der alltagsmathematischen Kompetenz erreicht rund die Hälfte aller An- und Ungelernten nicht die zweite Kompetenzstufe (Lesen: 48,9 Prozent; Mathematik: 54,7 Prozent). In der Gesamtbevölkerung liegt dieser Anteil hingegen bei nicht einmal 20 Prozent (Lesen: 17,6 %; Mathematik: 18,4 Prozent). Bei den Personen mit Berufsabschluss werden sogar nur rund 15 Prozent in die Risikogruppe eingestuft (Abbildung 7). Dennoch lässt sich auch festhalten, dass 37,2 Prozent der Un- und Angelernten im Lesen und 32,5 Prozent in der Alltagsmathematik die Kompetenzstufe 2 erreichen. Mehr als 12 Prozent erreichen sogar die Kompetenzstufe 3 oder höher.

³ Die Angabe von Stundenlöhnen unter 3 Euro wurde aus Plausibilitätsgründen aus der Berechnung ausgeschlossen. Hieraus resultiert, dass für 9,4 Prozent der An- und Ungelernten und 3,4 Prozent der Personen mit beruflichem Abschluss keine Informationen zum Stundenlohn vorliegen.

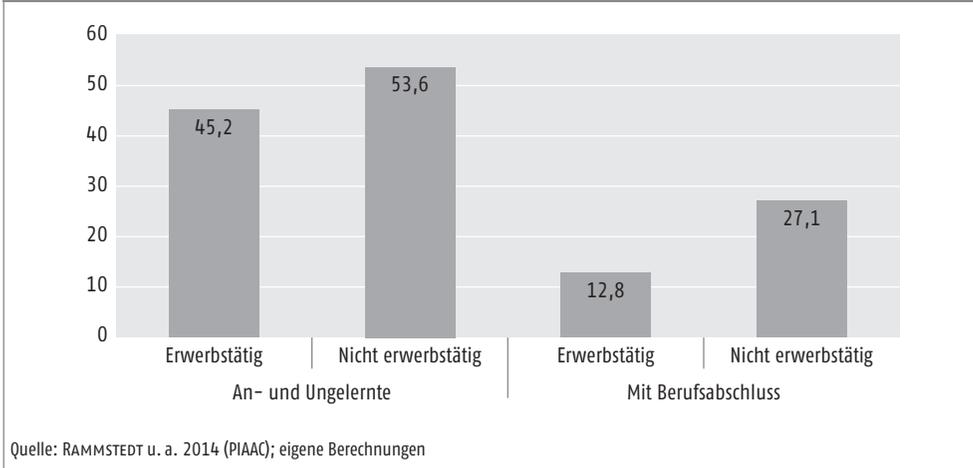
Abbildung 7: PIAAC-Kompetenzstufen nach Kompetenzbereichen
16- bis 64-Jährige im Jahr 2012 (in %)



Quelle: RAMMSTEDT u. a. 2014 (PIAAC); eigene Berechnungen

Ähnlich starke Unterschiede zeigen sich bei den Kompetenzen zum technologiebasierten Problemlösen. Hier erreichen 81 Prozent der An- und Ungelernten höchstens die Stufe 1, während es bei Personen mit Berufsabschluss nur 58,2 Prozent sind. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist jedoch zu berücksichtigen, dass technologiebasiertes Problemlösen nur für Personen gemessen wird, die über ausreichende PC-Kenntnisse verfügen, um die gestellten Aufgaben zu lösen. Der Anteil der An- und Ungelernten, die diese Voraussetzung nicht erfüllen, liegt mit 42,5 Prozent signifikant über dem entsprechenden Anteil der beruflich Qualifizierten (17,5 Prozent). Unter Berücksichtigung dieser Tatsache sind die tatsächlichen Kompetenzunterschiede im Bereich des technologiebasierten Problemlösens noch deutlich größer, als der alleinige Vergleich der Anteile in den Kompetenzstufen vermittelt.

Abbildung 8: Lesekompetenz – Risikogruppe nach Erwerbstätigkeit
16- bis 64-Jährige im Jahr 2012, Anteil der Personen, die höchstens
die erste Kompetenzstufe erreichen (in %)



Kompetenzen können auch im Laufe des Lebens erworben und erweitert werden und stehen in einem Zusammenhang zur Erwerbstätigkeit: Einerseits beeinflussen die im Bildungssystem erworbenen Kompetenzen die Erwerbsneigung und die Arbeitsmarktchancen, andererseits können im Rahmen einer Erwerbstätigkeit Kompetenzen hinzugewonnen werden. RAMMSTEDT (2013) zeigt, dass bei einer differenzierten Betrachtung der Kompetenzen nach Erwerbstätigkeit erwerbstätige Personen höhere Kompetenzen besitzen als Personen, die derzeit keiner Arbeit nachgehen. Dieser Zusammenhang ist jedoch bei den An- und Ungelernten nicht so stark ausgeprägt wie bei beruflich Qualifizierten. Am Beispiel der Lesekompetenzen zeigt sich, dass 45,2 Prozent der erwerbstätigen An- und Ungelernten höchstens die erste Kompetenzstufe erreichen, während dies auf 53,6 Prozent der nicht erwerbstätigen An- und Ungelernten zutrifft (Abbildung 8). Bei den nicht erwerbstätigen Personen mit Berufsausbildung ist der Anteil derer, die höchstens die erste Kompetenzstufe erreichen, mit knapp 27,1 Prozent mehr als doppelt so groß wie der Anteil unter den Erwerbstätigen (12,8 Prozent).

Die möglichen Erklärungen hierfür sind vielfältig. Zum einen könnten bei An- und Ungelernten die Lesekompetenzen weniger relevant für die Selektion in den Arbeitsmarkt sein als bei Personen mit Abschluss, da An- und Ungelernte seltener Tätigkeiten ausüben, in denen Lesekompetenzen notwendig sind, während bei Personen mit Abschluss diejenigen mit den höheren Grundkompetenzen auch eher erwerbstätig sind (Selektionseffekt). Zum anderen könnte es sein, dass An- und Ungelernte seltener Beschäftigungen ausüben, die zu einer Erweiterung der Grundkompetenzen führen, als Beschäftigte mit Abschluss. Demnach würde vorwiegend bei qualifizierten Beschäftigten das Grundkompetenzniveau durch eine lernförderliche Arbeitsumgebung erhöht, während An- und Ungelernte seltener

die Möglichkeiten haben, im Rahmen ihrer Erwerbstätigkeit Kompetenzen hinzuzugewinnen. Damit liegen Hinweise vor, wonach An- und Ungelernte in erster Linie in sogenannten Jedermanns Arbeitsmärkten beschäftigt sind, die eine wenig lernförderliche Arbeitsgestaltung kennzeichnet. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass ein starker Zusammenhang zwischen formalen Bildungsabschlüssen und Grundkompetenzen besteht. Da es sich bei den vorhandenen PIAAC-Daten um Querschnittsdaten handelt, ist es jedoch nicht möglich, Aussagen über kausale Zusammenhänge zu machen. So lässt sich mit den Ergebnissen nicht beantworten, wie stark der Erwerb eines Berufsabschlusses das Kompetenzniveau erhöht und wie stark die Wahrscheinlichkeit, die Gelegenheit zu bekommen, einen Berufsabschluss erwerben zu können, durch das höhere Grundkompetenzniveau beeinflusst ist. Es spricht jedoch vieles für die Vermutung, dass ein gewisses Maß an Grundkompetenzen für einen erfolgreichen Einstieg in eine Ausbildung erforderlich ist. So setzen vollzeitschulische Ausbildungen meist einen mittleren Schulabschluss voraus, für ein Studium ist die Hochschulreife erforderlich. Im dualen System der Berufsausbildung gibt es zwar keine formalen Zugangsvoraussetzungen, doch definieren dort die Ausbildungsbetriebe ihre jeweils eigenen Auswahlkriterien, bei denen neben Interessen und Neigungen auch Schulabschlüsse und Kompetenzen ausschlaggebend sind.

Die deskriptiven Ergebnisse haben darüber hinaus gezeigt, dass es nur einen geringen Unterschied im Kompetenzniveau von erwerbstätigen und nicht erwerbstätigen An- und Ungelernten gibt, während Erwerbstätige mit Berufsabschluss höhere Kompetenzen haben als Nichterwerbstätige mit Berufsabschluss. Auch dies kann wieder ein Selektionseffekt sein. Schließlich bedingen Kompetenzen im Sinne einer Ausbildungsreife zum einen die Fähigkeit, einen Berufsabschluss zu erlangen, während ein vorhandener Abschluss zum anderen den Einstieg in eine Beschäftigung erleichtert, die wiederum eine Erweiterung der Kompetenzen ermöglicht und für weiterführende Fortbildungen qualifiziert.

6 Handlungsoptionen zur Qualifizierung

Die Analyse hat gezeigt, dass die Gruppe der An- und Ungelernten sehr heterogen ist. Daher ist es notwendig, differenzierte Maßnahmen zur Qualifizierung und Arbeitsmarktintegration zu entwickeln. Nur so kann man an den jeweiligen Voraussetzungen anknüpfen und den spezifischen Bedürfnissen gerecht werden. Die Spanne der Handlungsfelder reicht dabei von der Prävention über die Qualifizierung bis hin zur Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen, wie etwa ausländischer Berufsqualifikationen. Auch die staatliche Förderung spielt eine Rolle.

- ▶ Prävention muss im frühkindlichen und schulischen Bereich ansetzen, um die Zahl der Schulabbrecher/-innen zu verringern. Ziel sollte es sein, Schüler und Schülerinnen stärker individuell zu fördern, um auf diesem Wege auch die Startchancen von Kindern aus bildungsfernen Familien zu verbessern.

- ▶ Die Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen kann zum einen durch Maßnahmen im Vorfeld der Berufswahl verringert werden, u. a. durch bessere Berufsberatung und -orientierung. So kann der Anteil an Jugendlichen verringert werden, die erst im Laufe der Ausbildung merken, dass sie den falschen Beruf gewählt haben. Zum anderen ist eine Unterstützung von gefährdeten Jugendlichen während der Ausbildung sinnvoll (z. B. im Betrieb durch intensivere Betreuung, in der Berufsschule durch zusätzlichen Unterricht).
- ▶ Der (nachträgliche) Erwerb eines formalen Berufsabschlusses eröffnet neue Beschäftigungsperspektiven. Da An- und Ungelernte jedoch häufig negative Lernerfahrungen gemacht haben und lernentwöhnt sind, ist eine modulare Nachqualifizierung z. B. über Ausbildungsbausteine für Jugendliche oder zertifizierte Teilqualifikationen für Erwachsene hilfreich. Für Personen mit familiären Verpflichtungen kann eine Ausbildung in Teilzeit sinnvoll sein.
- ▶ Die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und die zielgerichtete Beseitigung von möglichen Qualifikationsdefiziten kann dazu beitragen, dass Migranten, die bisher an- und ungelernt tätig waren, wieder in dem Beruf arbeiten können, den sie im Ausland erlernt haben.
- ▶ Die staatliche Förderung, um An- und Ungelernte zu qualifizieren, sollte transparenter gestaltet werden, damit Individuen und Unternehmen, die ihre gering qualifizierten Mitarbeiter weiterbilden möchten, schneller das passende Förderprogramm finden. Auch eine unabhängige Weiterbildungsberatung, die individuell berät und nicht nur informiert, kann Geringqualifizierten helfen, ein passendes Angebot zu finden

Literatur

- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter: Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf. Analyse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. BIBB Report, Nr. 21/13. Bonn 2013
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Jeder fünfte Betrieb signalisiert Bereitschaft zur Nachqualifizierung junger Erwachsener. Pressemitteilung vom 22.05.2013. Bonn 2013 – URL: www.bibb.de/de/pressemitteilung_359.php (Zugriff: 22.04.2016)
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Berlin 2015
- BRAUN, Uta u. a.: Erwerbstätigkeit ohne Berufsabschluss – Welche Wege stehen offen? BIBB Report, Nr. 17/12. Bonn 2012
- BRAUN, Uta; SCHANDOCK, Manuel: Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2012
- FDZ DER STATISTISCHEN ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER: Mikrozensus 2011. Wiesbaden 2011

- FLAKE, Regina u. a.: Qualifizierung von An- und Ungelernten. Eine empirische Bestandsaufnahme der Lebenssituation und Potenziale. IW-Analyse, Nr. 100. Köln 2014
- FUCHS, Johann; SÖHNLEIN, Doris; WEBER, Brigitte: Projektion des Arbeitskräfteangebots bis 2050. Rückgang und Alterung sind nicht mehr aufzuhalten. IAB-Kurzbericht 16/2011. Nürnberg 2011
- HAIKEN-DENEW, John P.; HAHN, Markus H.: PanelWhiz – Efficient Data Extraction of Complex Panel Data Sets: An Example Using the German SOEP. Berlin 2010
- MAEHLER, Débora B.: Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: RAMMSTEDT, Beatrice (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster u. a. 2013, S. 77–126
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills. Paris 2013
- PRENZEL, Manfred (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster u. a. 2013
- RAMMSTEDT, Beatrice: PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In: RAMMSTEDT, Beatrice (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster u. a. 2013, S. 11–20
- RAMMSTEDT, Beatrice u. a.: Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Germany – Reduced Version. GESIS Data Archive, ZA5845 Data file Version 1.0.0, doi: 10.4232/1.11865. Köln 2014
- SEYDA, Susanne; WERNER, Dirk: IW-Weiterbildungserhebung 2014 – Höheres Engagement und mehr Investitionen in betriebliche Weiterbildung. IW-Trends, 41. Jg., Nr. 4, S. 53–66
- SOEP – Sozio-oekonomisches Panel 2013. Daten der Jahre 1984–2012. Version 29. Berlin 2013
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Lebensbedingungen, Armutsgefährdung. Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC). Armutsschwelle und Armutsgefährdung in Deutschland. Wiesbaden 2014 – URL: www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/EinkommenKonsumLebensbedingungen/LebensbedingungenArmutsgefaehrdung/Tabellen/EUArmutsschwelleGefaehrdung_SILC.html (Zugriff: 22.04.2016)
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Mikrozensus SUF. Bonn 2011
- ZABAL, Anouk u. a.: Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: RAMMSTEDT, Beatrice (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster u. a. 2013, S. 31–76

Helmut E. Klein, Sigrid Schöpfer-Grabe

▶ Arbeitsplatzorientierte Grundbildung als Voraussetzung für berufliche Qualifizierungen von An- und Ungelernten

Bei einer großen Gruppe der Erwerbstätigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung reichen die vorhandenen Kompetenzen und Lernvoraussetzungen nicht aus, um eine berufliche Qualifizierung erfolgreich absolvieren zu können. Damit diese Zielgruppe überhaupt an beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen kann, sind zunächst niedrigschwellige passgenaue Maßnahmen und Ansätze zum vorbereitenden Grundbildungstraining notwendig. Auf der Grundlage einer repräsentativen Online-Befragung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW Köln) 2014 (KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2015a) werden die betrieblichen Maßnahmen und Ansätze zur arbeitsplatzorientierten Weiterbildung und Grundbildung von An- und Ungelernten vorgestellt. Abschließend wird diskutiert, unter welchen Bedingungen betriebliche Grundbildungsmaßnahmen und arbeitsmarktpolitische Förderinstrumente erfolgreich sein können.

1 Geringe Beschäftigungschancen von An- und Ungelernten

Dass ein niedriges Qualifikationsniveau die Beschäftigungschancen verringert und sich dieser Trend angesichts steigender Anforderungen nicht ändern wird, ist hinreichend belegt. Nach Zahlen des Mikrozensus verfügten im Jahr 2000 rund 8,6 Millionen oder 23,4 Prozent aller Erwerbstätigen über keine abgeschlossene Berufsausbildung (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2001, S. 28), während dieser Anteil im Jahr 2013 bereits auf 6,8 Millionen oder 16,5 Prozent gesunken war (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2014, S. 14). Unter der Annahme einer konstant bleibenden Dynamik hinsichtlich des Rückgangs der Erwerbstätigkeit von gering qualifizierten Personen wäre bei einer gleich hohen Zahl von Erwerbstätigen in den nächsten Jahren bis 2025 mit einer Erwerbstätigkeit von rund 5,1 Millionen Geringqualifizierten zu rechnen. Dies entspräche einem Geringqualifiziertenanteil von 12,6 Prozent an allen Erwerbstätigen. Daraus lässt sich der Schluss ziehen: Für Beschäftigte ohne berufliche Qualifikation nimmt künftig das Risiko weiter zu, ihre Beschäftigung zu verlieren.

Ohnehin fehlen bereits heute viele Arbeitsplätze für Geringqualifizierte: Fast die Hälfte aller Arbeitslosen ist aufgrund ihrer unzureichenden Qualifikationen auf der Suche nach ei-

nem Helferjob (vgl. BOGAI/BUCH/SEIBERT 2014). Werden in diese Betrachtung alle Erwerbspersonen im Alter von 25 bis 65 Jahren einbezogen, steigt mit dem Bildungs- bzw. Qualifikationsniveau in der Bevölkerung eindeutig die Erwerbstätigenquote – umgekehrt nimmt mit einer Höherqualifizierung das Risiko ab, arbeitslos zu werden und zu bleiben (vgl. HAUSNER 2015; WEBER/WEBER 2013).

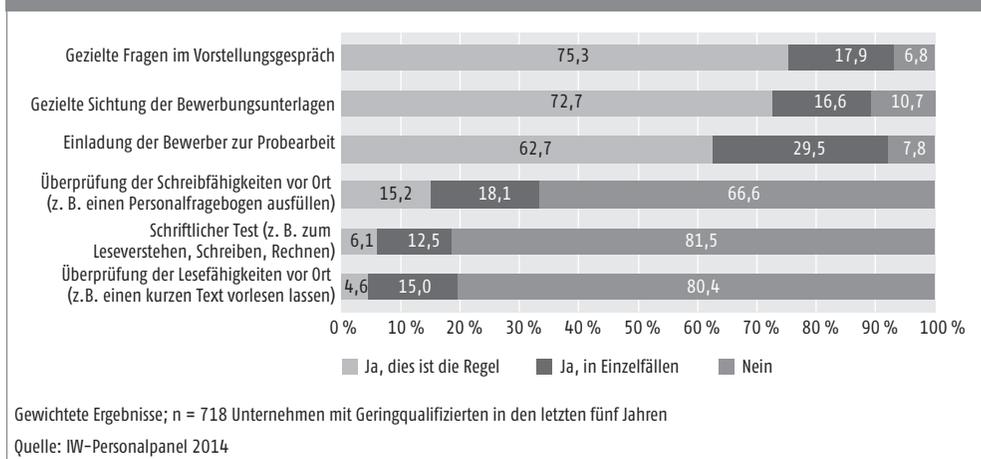
Dabei ist Einfacharbeit nicht gleichzusetzen mit der Tatsache, dass für die Ausübung der Tätigkeit keinerlei Kompetenzen oder Qualifikationen notwendig sind (vgl. KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2012, S. 74 ff.). Zwar sind An- und Ungelernte überwiegend in einfachen Tätigkeiten unterhalb des Facharbeiterniveaus tätig. Dennoch unterliegen die Anforderungen an diese Zielgruppe ebenfalls dem Wandel: Einfache Tätigkeiten verlieren weniger ihre Relevanz an sich; vielmehr erweitern sich auch dort die Qualitäts- und Kompetenzanforderungen (WEBER/KRETSCHMER 2012, S. 40 f.).

Insofern besteht eine beschäftigungspolitische Herausforderung der nächsten Jahre darin, die (Weiter-)Qualifizierung für An- und Ungelernte zu unterstützen. Die berufliche Qualifizierung von An- und Ungelernten erfordert allerdings eine grundlegende Lese- und Schreibfähigkeit, Lernfähigkeit und Lernbereitschaft (Motivation) – also Mindestanforderungen, die für eine große Gruppe der An- und Ungelernten ein Hemmnis für die Teilnahme an einer beruflichen Qualifizierung darstellen. Erst in den letzten Jahren – unterstützt von zwei Förderschwerpunkten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener seit 2008 – werden diese nicht ausreichenden Mindestkompetenzen von der Berufsbildungsforschung stärker in den Blick genommen (vgl. CHRISTE 2014). Somit erhält das bisher wenig beachtete Paradigma der Bedeutung von Grundbildung als anschlussfähiger Voraussetzung für eine Berufsausbildung und Integration in den Arbeitsmarkt mehr Aufmerksamkeit in der Berufsbildung. Grundbildung – in der Erwachsenenbildungsforschung war lange Zeit der Begriff Elementarbildung (vgl. DOHMEN 1990) gebräuchlich – wird verstanden als „das obligate Minimum von Bildung“ und „das Mindestmaß der zu erwerbenden Kenntnisse“ (TENORTH 1994, S. 173). Wichtige Impulse zur Erweiterung der tradierten Strukturierungs- und Deutungsmuster des Stellenwerts von Grundbildung in der Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung gingen von der Studie „Programme for International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) aus, die im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) durchgeführt wurde und zentrale Grundkompetenzen in der erwachsenen Bevölkerung untersuchte (vgl. RAMMSTEDT 2013). Dass die arbeitsplatzorientierte Grundbildung in dem von der Arbeitsgemeinschaft Berufsforschungsnetz durchgeführten Forum „Berufsbildung für Geringqualifizierte – Barrieren und Erträge“ im November 2015 in Nürnberg diskutiert wurde, ist als weiterer Hinweis auf die stärkere Wahrnehmung der Bedeutung des Themas zu werten. Die im Folgenden diskutierten Ergebnisse einer repräsentativen Online-Befragung des IW Köln zur Förderung arbeitsplatzorientierter Grundbildung in der betrieblichen Weiterbildung leisten einen empirisch begründeten Beitrag zu diesem Diskurs.

2 Unzureichende Grundkompetenzen als Qualifizierungsbarrieren für Geringqualifizierte

Die 2014 durchgeführte IW-Unternehmensbefragung (vgl. KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2015a) erfolgte im Rahmen des IW-Personalpanels, dessen Zielgruppe Personalverantwortliche in Unternehmen mit mindestens einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten aus allen Branchen, Größenklassen und Regionen sind. Insgesamt beteiligten sich 1.257 Unternehmen an der Umfrage. Zwei von fünf befragten Unternehmen (39,6 Prozent) beschäftigten Geringqualifizierte; bei weiteren 7,0 Prozent der Unternehmen war dies in den letzten fünf Jahren der Fall. Zwar verfügten 43,3 Prozent der Unternehmen über Tätigkeiten für Geringqualifizierte, in denen kaum Lese- und Schreibkenntnisse benötigt wurden, die also eher „stumm“ oder „schriftarm“ sind, und knapp drei von fünf der befragten Unternehmen (57,7 Prozent) über Arbeitsplätze mit relativ geringen Anforderungen an die Rechenkenntnisse, aber schon ein Blick auf das Rekrutierungsverhalten der Unternehmen bei der Einstellung von Geringqualifizierten unterstreicht die Bedeutung der vorhandenen Grundqualifikationen.

Abbildung 1: Prüfung grundlegender Kompetenzen im Auswahlverfahren (in %)

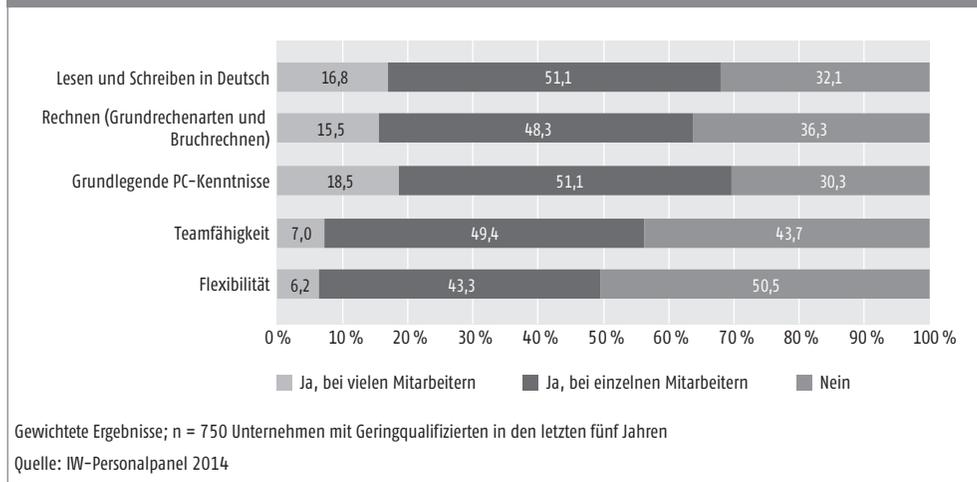


In fast drei Viertel der Unternehmen (72,7 Prozent) sichten die Personalverantwortlichen die Bewerbungsunterlagen in der Regel auf die notwendigen Mindestanforderungen bzw. stellen im Vorstellungsgespräch gezielte Fragen oder laden in etwa zwei von drei Fällen Bewerber/-innen zur Probearbeit ein (Abbildung 1). Knapp ein Drittel der Unternehmen überprüft die Schreibfähigkeiten zumindest in Einzelfällen indirekt während des Bewerbungsgesprächs, beispielsweise indem die Betroffenen einen Personalfragebogen vor Ort ausfüllen müssen. Etwa jedes fünfte Unternehmen führt sogar in Einzelfällen schriftliche Tests zur expliziten Überprüfung der Schreib- und Lesefähigkeiten bei Geringqualifizierten durch. Die Unternehmen setzen

bereits bei der Einstellung von Geringqualifizierten ein zeitintensives Auswahlverfahren ein, um sicherzugehen, dass die Bewerber/-innen das notwendige Anforderungsprofil mitbringen.

Dieses aufwendige Rekrutierungsverfahren ist auch damit in Zusammenhang zu sehen, dass immerhin etwa jedes zweite Unternehmen bei einzelnen gering qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den letzten fünf Jahren am Arbeitsplatz grundlegende Schwächen der Lese- und Schreibkompetenz festgestellt hat und jedes sechste Unternehmen sogar bei vielen Beschäftigten. In diesem Kontext ist es erwähnenswert, dass die Defizite beim Lesen und Schreiben sowohl bei Beschäftigten mit deutschsprachigem Hintergrund (47,8 Prozent) als auch ohne deutschsprachigen Hintergrund (52,9 Prozent) zu finden waren. Ähnlich große Mängel wurden auch bei den grundlegenden PC- und Rechenkenntnissen – überwiegend in Einzelfällen – beobachtet (Abbildung 2). In über der Hälfte der Unternehmen gab es darüber hinaus vereinzelt Probleme mit der Teamfähigkeit und bei fast der Hälfte der Unternehmen mit der Flexibilität dieser Mitarbeitergruppe.

Abbildung 2: Grundbildungsdefizite bei Geringqualifizierten; Antworten auf die Frage „Haben Sie bei Ihren gering qualifizierten Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen in den letzten fünf Jahren beim Erledigen der Arbeit grundlegende Schwächen in folgenden Bereichen festgestellt?“ (in % der Befragten)



Dieser Befund der Unternehmen wird von verschiedenen Studien zur unzureichenden Grundbildung Erwachsener bestätigt, u. a. von der leo. – Level-One Studie (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2012) sowie der PIAAC-Studie (vgl. RAMMSTEDT 2013). Nach der PIAAC-Studie erreicht fast die Hälfte der Beschäftigten ohne Berufsausbildung lediglich die erste Kompetenzstufe im Lesen und Rechnen (vgl. FLAKE u. a. 2014, S. 54), kann also nur einfache Texte mit eindeutigen Informationen verstehen und grundlegende mathematische Rechnungen vornehmen. Es verwundert daher nicht, dass die Förderung der Lese- und Schreibkompetenz, der

alltagsmathematischen Kompetenzen und der Lernkompetenz eine unabdingbare Prämisse und damit gleichzeitig ein grundlegendes Hemmnis für das Erreichen eines anerkannten Berufsabschlusses darstellen kann (vgl. ECKHARDT/RÜB 2014, S. 63).

Unternehmen, die bereits bei der Konzeption von beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen auch die grundlegenden Kompetenzprobleme in den Blick nehmen, werden für etwas in die Verantwortung genommen, für deren Entstehen – bildungsbiografisch gesehen – die allgemeinbildenden Schulen oder individuelles Lernverhalten verantwortlich sind. Denn die in der Schule (nicht) erworbenen Kompetenzen sind ein ständiger Begleiter bis weit ins erwerbsfähige Alter und damit in der beruflichen Weiterbildung. Studien wie PIAAC, die die Grundbildungskompetenzen testen, kommen zu Ergebnissen, so bemerkt CORTINA zu Recht, als wären den erwachsenen Probanden/Probandinnen „ihre eigenen Klassenarbeiten aus der 9. Klasse wieder vorgelegt“ worden (CORTINA 2015, S. 239).

Mangelnde Grundbildungskompetenzen beim Verlassen der allgemeinbildenden Schulen sind eine Langzeithypothek für die Individuen, deren Arbeitssicherheit und -qualität gefährdet sind und die für den nachträglichen Erwerb beruflicher Qualifikationen länger brauchen als andere Mitarbeiter/-innen. Somit kann bereits die Entscheidung, überhaupt eine Weiterbildungsmaßnahme in Angriff zu nehmen, für Personen mit geringer Grundbildung eine Hürde darstellen. Unternehmen, die gering qualifizierte Mitarbeiter/-innen für die Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme gewinnen wollen, stehen vor der Herausforderung, passgenaue Maßnahmen unter Berücksichtigung der individuellen Lernausgangslage der Mitarbeiter/-innen anzubieten. Dabei spielt die Förderung der Motivation und die Einsicht in die Relevanz sprachlich-kommunikativer Kompetenzen für die berufliche Handlungsfähigkeit eine besondere Rolle in solchen Maßnahmen (vgl. EFING 2013, S. 3).

Mit Blick auf die relativ geringe Beteiligung von An- und Ungelernten an der betrieblichen Weiterbildung sollte auch dieser Aspekt berücksichtigt werden. So nahmen nach dem Adult Education Survey 2014 22 Prozent der 18- bis 64-jährigen Personen ohne Berufsabschluss an Qualifizierungsmaßnahmen auf betrieblicher Ebene teil, während dies auf 36 Prozent der Personen mit einem Ausbildungsabschluss sowie auf 58 Prozent der Meister-/Fachschulabsolventen/-innen und auf 48 Prozent der (Fach-)Hochschulabsolventen/-innen zutraf (vgl. BMBF 2015, S. 34). Im Vergleich zu anderen Weiterbildungswegen ist die betriebliche Qualifizierung für Geringqualifizierte damit weiterhin der wichtigste Weg des Kompetenzerwerbs.

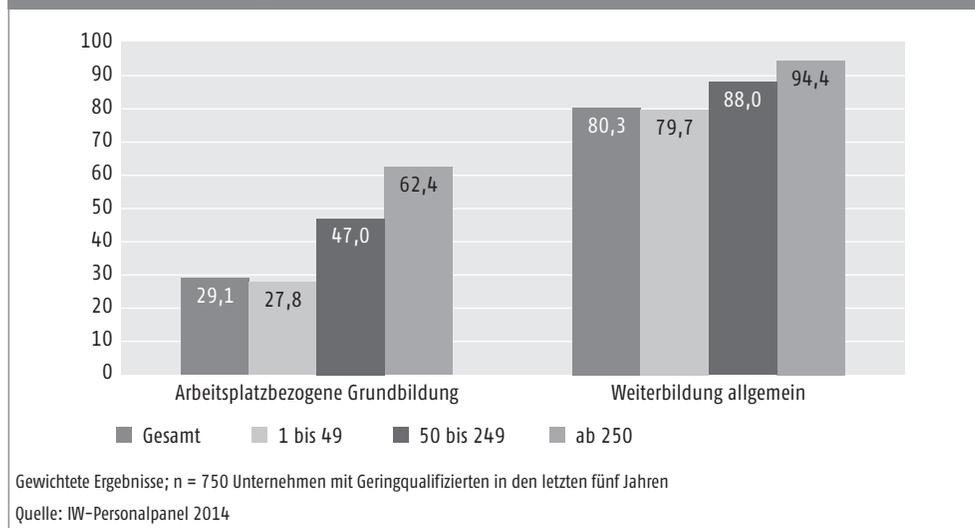
Allerdings setzen die adressatenspezifischen Maßnahmen zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung häufig längerfristige Zeiträume voraus, um Lerneffekte zu erzielen. So ließen sich Effekte in der Entwicklung von Sprachkompetenzen illiterater Erwerbstätiger erst bei einem Stundenvolumen von 100 bis 150 Stunden feststellen, wie Evaluationsstudien über Programme zur Förderung der Workplace Basic Education im Vereinigten Königreich zeigten (vgl. WOLF u. a. 2009). Hinzu kommt, dass die Gruppe der An- und Ungelernten sehr heterogen ist, was Lernvoraussetzungen und Mindestkompetenzen betrifft, sodass sich Kompetenzzuwächse nur bei einem (kleineren) Teil der Lernenden feststellen lassen (vgl. BENSEMAN 2012; WOLF u. a. 2009).

Insofern erhalten die Kosten der betrieblichen Weiterbildung für Geringqualifizierte besonderes Gewicht. Im Durchschnitt konnten die Beschäftigten im Jahr 2013 nur knapp 33 Stunden in Lehr- und Informationsveranstaltungen verbringen (vgl. SEYDA/WERNER 2014). Pro Mitarbeiter/-in investierten die Unternehmen 1.132 Euro in die betriebliche Weiterbildung. Angebote zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung übersteigen diesen Zeitumfang in vielen Fällen erheblich.

Weiterbildungs- und Grundbildungsangebote für Geringqualifizierte: Status quo

Die im Rahmen des AlphaGrund-Projektes¹ vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln in Kooperation mit der Institut der deutschen Wirtschaft Köln Consult GmbH Ende 2014 durchgeführte repräsentative Unternehmensbefragung gibt erstmals differenzierter über das Grundbildungsangebot im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung für gering qualifizierte Beschäftigte Aufschluss. Danach haben rund 80 Prozent der Unternehmen, die in den zurückliegenden fünf Jahren gering qualifizierte Mitarbeiter/-innen beschäftigten, mindestens eine Weiterbildungsmaßnahme für diese Zielgruppe durchgeführt. Bei knapp einem Drittel der Unternehmen (29,1 Prozent) handelte es sich um eine Maßnahme zur Förderung der arbeitsplatzorientierten Grundbildung (Abbildung 3).

Abbildung 3: Weiterbildungs- und Grundbildungsangebote für Geringqualifizierte; Anteil der Unternehmen, die mindestens eine Maßnahme anbieten, nach Betriebsgrößenklasse (in %)

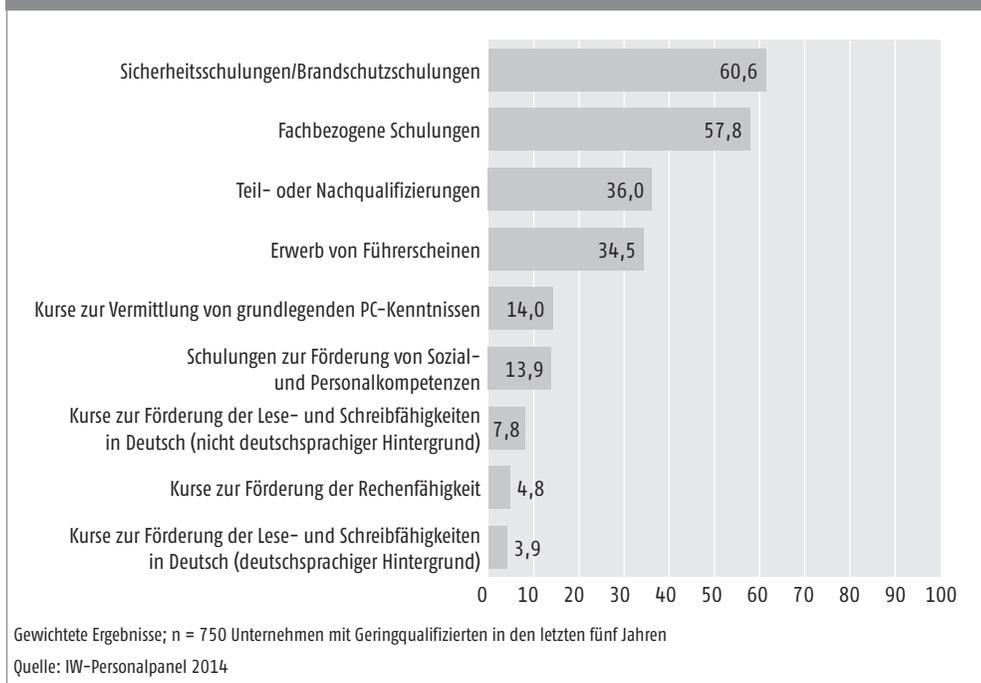


1 Das Verbundprojekt „AlphaGrund – Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ wurde von Oktober 2012 bis September 2015 im Rahmen des Förderschwerpunktes „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01AB12023A gefördert. Von Oktober 2015 bis September 2019 wird AlphaGrund mit Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen W140400 gefördert.

Wie tendenziell für andere Zielgruppen auch hängt das Weiterbildungsangebot für Geringqualifizierte von der Betriebsgröße ab. Mit Bezug auf die arbeitsplatzorientierte Grundbildung ist diese Abhängigkeit noch wesentlich stärker ausgeprägt (Abbildung 3): Denn je größer das Unternehmen ist, desto eher können entsprechende Ressourcen und Rahmenbedingungen vorausgesetzt werden, nachträglich auch die Sprach- und Rechenfähigkeiten, PC-Kenntnisse sowie Sozial- bzw. Personalkompetenzen in speziellen Maßnahmen für Geringqualifizierte zu vermitteln.

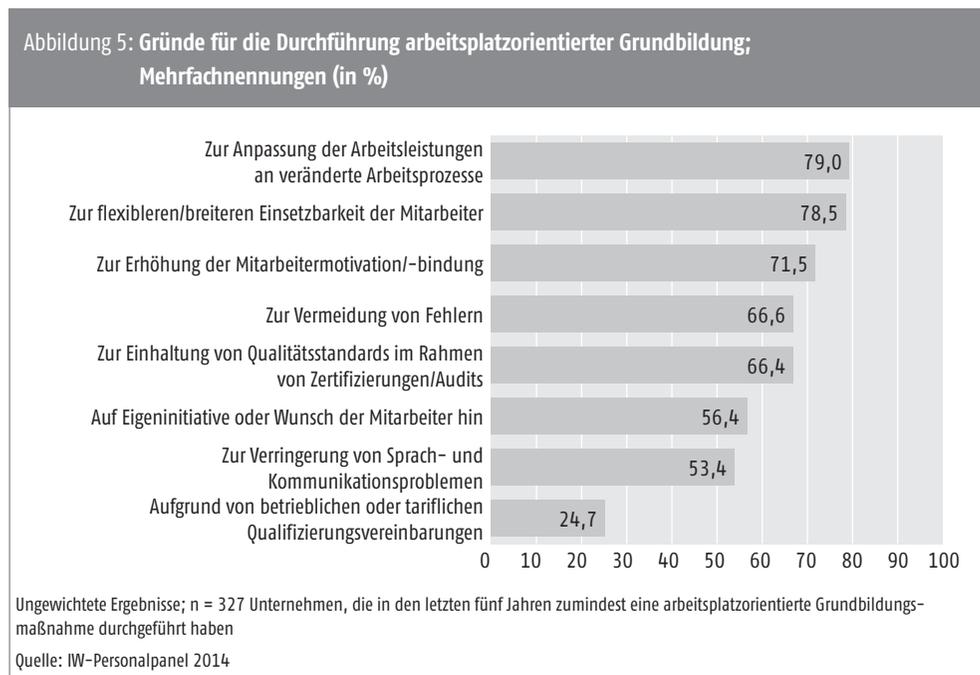
In der betrieblichen Weiterbildung für Geringqualifizierte stehen eindeutig tätigkeitsorientierte Kurse im Mittelpunkt wie Sicherheitsschulungen/Brandschutzschulungen (60,6 Prozent), fachbezogene Schulungen (57,8 Prozent), Teil- oder Nachqualifizierungen für Geringqualifizierte (36,0 Prozent) und der Erwerb von Führerscheinen, beispielsweise des Gabelstaplerführerscheins (34,5 Prozent). Nicht direkt tätigkeitsorientierte Maßnahmen werden seltener angeboten. So fördert zum Beispiel nur jedes siebte Unternehmen gering qualifizierte Mitarbeiter/-innen durch die Vermittlung von grundlegenden PC-Kenntnissen sowie im Bereich der Sozial- und Personalkompetenzen. Kurse zur Förderung der Lese- und Schreibfähigkeiten für Mitarbeitende mit nicht deutschsprachigem Hintergrund (7,8 Prozent) und deutschsprachigem Hintergrund (3,9 Prozent) sowie Schulungen zur Förderung der Rechenfähigkeit (4,8 Prozent) haben einen vergleichsweise marginalen Stellenwert (Abbildung 4).

Abbildung 4: Weiterbildungsangebote für Geringqualifizierte; Mehrfachnennungen (in %)



3 Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in Unternehmen: Motivlage

Aufgrund des Schwerpunkts der betrieblichen Weiterbildung Geringqualifizierter auf tätigkeitsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen stellt die arbeitsplatzorientierte Grundbildung eher eine Vorstufe für weiter gehende Maßnahmen dar bzw. ergänzt berufsspezifische Maßnahmen. Wichtige Gründe zur Förderung betrieblicher Grundbildungstrainings bestehen deshalb darin, die Arbeitsleistungen der Beschäftigten an veränderte Arbeitsprozesse anzupassen und die Mitarbeiter/-innen flexibler einsetzen zu können (Abbildung 5).

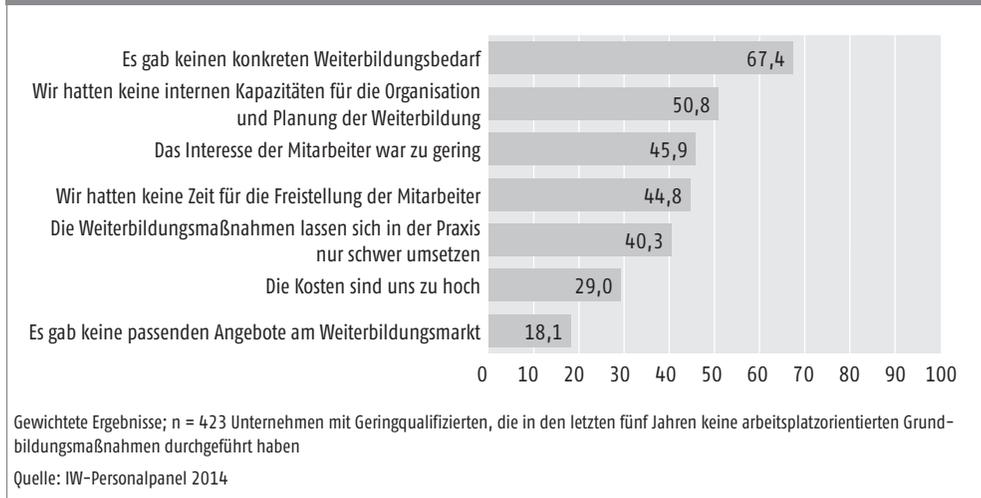


Entsprechend ist der mangelnde Weiterbildungsbedarf für etwas mehr als zwei Drittel der Unternehmen (67,4 Prozent) auch der entscheidende Grund, auf eine arbeitsplatzorientierte Grundbildung zu verzichten (Abbildung 6).

Auch die Erhöhung der Mitarbeitermotivation und -bindung, die Vermeidung von Fehlern und die Einhaltung von Qualitätsstandards im Rahmen von Zertifizierungen/Audits motivieren Unternehmen zum Angebot arbeitsplatzorientierter Grundbildung. Die meisten dieser von den Unternehmen genannten Gründe entsprechen den häufig in angelsächsischen Förderprogrammen zur Workplace Basic Education angeführten Argumenten (vgl. NALA 2006). Rund die Hälfte der Unternehmen wollten explizit Sprach- und Kommunikationsprobleme verringern oder haben das Angebot auf Eigeninitiative und Wunsch des Mitarbeiters/

der Mitarbeiterin hin umgesetzt. Bei einem Viertel der Unternehmen erfolgte das Grundbildungstraining aufgrund von betrieblichen oder tariflichen Qualifizierungsvereinbarungen.

Abbildung 6: Barrieren der Umsetzung arbeitsplatzorientierter Grundbildung; Mehrfachnennungen (in %)



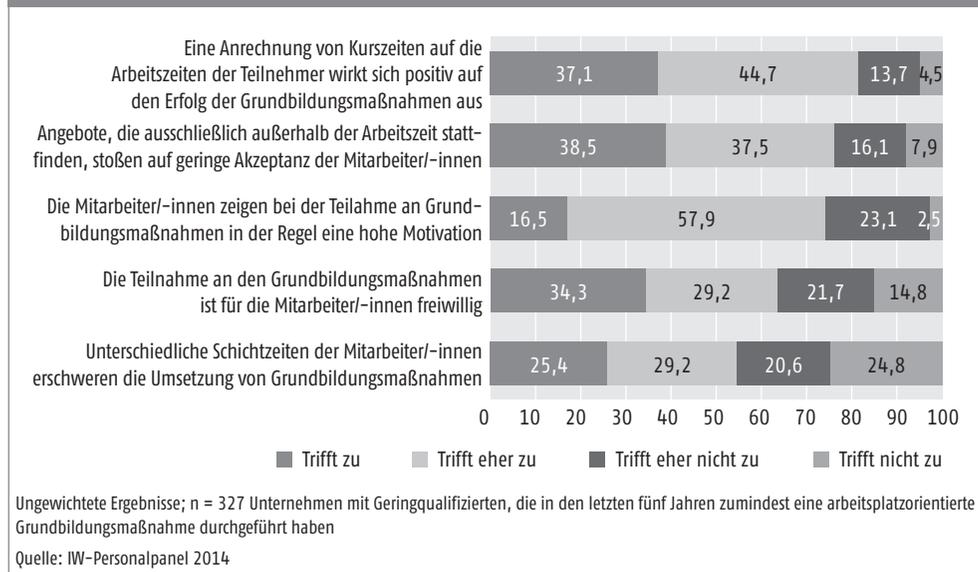
Neben dem mangelnden Weiterbildungsbedarf sind fehlende interne Kapazitäten für die Organisation und Planung der Weiterbildung ein wichtiger Grund für die Hälfte der Unternehmen (50,8 Prozent), der gegen die arbeitsplatzorientierte Grundbildung spricht. Zudem war das mangelnde Interesse der Mitarbeiter/-innen für knapp jeden zweiten befragten Personalverantwortlichen (45,9 Prozent) ein Grund, weshalb keine arbeitsplatzbezogene Grundbildungsmaßnahme durchgeführt wurde. Ebenso bereiteten die Freistellung der Mitarbeiter/-innen von der Arbeit (44,8 Prozent) sowie die Umsetzung der Angebote in der Praxis (40,3 Prozent) Probleme. Die Kosten der Weiterbildungsmaßnahme dagegen waren für weniger als ein Drittel der Unternehmen ein entscheidendes Hemmnis. Etwa jedes fünfte Unternehmen (18,1 Prozent) fand vor Ort kein passendes Angebot auf dem Weiterbildungsmarkt. Hier muss die sehr unterschiedliche Angebotsstruktur der Weiterbildungsträger in den Regionen in Betracht gezogen werden.

4 Gelingensbedingungen von Grundbildungsangeboten für den Arbeitsplatz

Wie die Ergebnisse der IW-Befragung zeigen, sind bei der Umsetzung eines vorbereiteten Grundbildungstrainings für die Zielgruppe der Geringqualifizierten einige Hürden zu überwinden. Um Kriterien für effektive Rahmenbedingungen und passgenaue Ansätze zur arbeitsplatzbezogenen Grundbildung zu ermitteln, wurden die Unternehmen nach ihren Er-

fahrungen bei der Umsetzung solcher Maßnahmen gefragt (Abbildung 7). Dabei erachteten 81,8 Prozent der Personalverantwortlichen die Anrechnung der Lern- oder Kurszeiten auf die Arbeitszeiten der Teilnehmenden als besonders hohen Motivationsfaktor.

Abbildung 7: Betriebliche Erfahrungen mit Grundbildungsmaßnahmen (in % der Befragten)



Maßnahmen, die während der Arbeitszeit stattfinden, unterstützen die Akzeptanz von Geringqualifizierten, sich an Grundbildungsmaßnahmen zu beteiligen. Ausschließlich außerhalb der Arbeitszeit durchgeführte Angebote stoßen hingegen auf relativ geringe Akzeptanz der Mitarbeitenden. Entsprechend ist die Teilnahme an den Grundbildungsmaßnahmen in fast zwei Dritteln der Unternehmen für die Mitarbeiter/-innen freiwillig, was eine weitere Voraussetzung darstellt, das Interesse der Mitarbeitenden an den Grundbildungstrainings zu gewährleisten. Aufgrund der oben genannten Kriterien erscheint es folgerichtig, wenn Unternehmen bei der Teilnahme von Geringqualifizierten an Grundbildungsmaßnahmen in der Regel eine hohe Motivation feststellten. So sind Angebote, die ausschließlich in der Freizeit der Teilnehmenden durchgeführt werden, mit einem Anteil von 3,7 Prozent die Ausnahme. Überwiegend finden arbeitsplatzbezogene Grundbildungsmaßnahmen während der Arbeitszeit (48,6 Prozent) bzw. in der Kombination von Arbeitszeitanteilen und Freizeitanteilen (47,7 Prozent) statt. Gut die Hälfte der Befragten (54,6 Prozent) betont, dass Unternehmen auch organisatorische Schwierigkeiten haben (können), entsprechende Maßnahmen zu realisieren. Unterschiedliche Schichtzeiten der Mitarbeiter/-innen zum Beispiel können die Umsetzung von Grundbildungsmaßnahmen erschweren.

Auch wenn die Notwendigkeit der Sicherung des Fachkräftebedarfs den Blick zunehmend auf die qualifikatorischen Potenziale an- und ungelernter Mitarbeiter/-innen lenkt,

darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die arbeitsplatzorientierte Grundbildung als Voraussetzung der betrieblichen Weiterbildung eine besondere Herausforderung in sich birgt. Grundkompetenzen für berufliche Qualifizierungsangebote zunächst nachholen zu müssen stellt betriebliche Personalentwickler/-innen vor Probleme, für die das Know-how noch fehlt und keine systematischen Lösungen entwickelt wurden.

Insofern sind die beiden folgenden Aussagen der Befragten komplementär aufeinander zu beziehen. So bestätigen 73,2 Prozent der Personalverantwortlichen, dass sie eigene Grundbildungskurse für Geringqualifizierte durchgeführt haben. Gleichzeitig bekundeten 77,0 Prozent der Befragten, dass sie bei der Durchführung von Grundbildungskursen auch Angebote externer Anbieter in Anspruch genommen haben. Selbst weiterbildungsaktive Unternehmen mit Erfahrungen in der Umsetzung von solchen Maßnahmen hatten also einen Bedarf an Beratung und waren auf qualifizierte Angebote externer Bildungsträger angewiesen. Besonders traf dies aber auf kleinere Unternehmen mit einem bis 49 Mitarbeitern/-innen zu, die im Vergleich mit großen Unternehmen seltener eigene Weiterbildungsmaßnahmen organisieren konnten und arbeitsplatzorientierte Grundbildungsangebote eher mit externen Bildungsträgern realisierten.

Aus den Erfahrungen der Unternehmen mit arbeitsplatzorientierter Grundbildung lassen sich Gelingensbedingungen ableiten, die die individuellen Lernvoraussetzungen (Leistungsstand, Lerntempi), eine flexible didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung (Phasen des Wissensaufbaus, der Entspannung und Übung), den Praxisbezug der Maßnahmen, die Motivation der Lernenden sowie die (räumliche und zeitliche) Erreichbarkeit der Angebote umfassen. Die nachfolgende Zusammenstellung von Kriterien der erfolgreichen Umsetzung von Maßnahmen für die Grundbildung am Arbeitsplatz (Übersicht 1) basieren auf Ergebnissen von 20 qualitativen Interviews des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (vgl. KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2015b) mit Personalverantwortlichen in Unternehmen im Abgleich mit Evaluationen von Workplace-Basic-Education-Programmen im Vereinigten Königreich.

Übersicht 1: Gelingensbedingungen für Grundbildung am Arbeitsplatz

- ▶ Maßgeschneiderte Angebote für die Erfordernisse des jeweiligen Betriebes und der Teilnehmenden
- ▶ Bedarfsanalysen zur Ermittlung der spezifischen Anforderungen
- ▶ gute Erreichbarkeit des Angebots, Durchführung „vor Ort“ von Vorteil
- ▶ flexible bedarfsgerechte Zeitgestaltung (z. B. Berücksichtigung von Schichtzeiten): interne oder externe Kurse als spezifische Maßnahmen oder in andere arbeitsplatzbezogene Weiterbildungsangebote integriert
- ▶ in der Regel berufsbegleitend ein- bis zweimal wöchentlich, eher kein Blockunterricht, sondern kürzere Lerneinheiten, dafür häufiger und aufeinander aufbauend („Module“, „Lernbausteine“, „kleine Häppchen“)

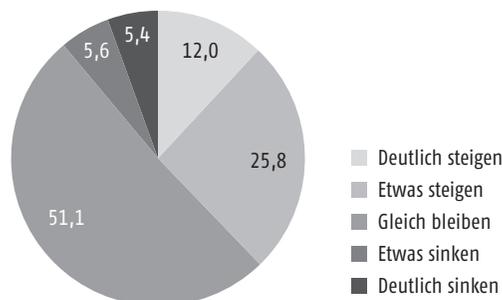
- ▶ kleine Lerngruppen (etwa fünf bis acht Personen)
- ▶ sensibles Vorgehen bei der Vorstellung und Verbreitung des Angebots im Unternehmen und bei der Ansprache von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen
- ▶ individuelle Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmenden berücksichtigen: Arbeitsplatz- und Lebensweltbezug wichtig
- ▶ Tabuthema der mangelnden Grundbildung durch geeignete Kursbezeichnung „verpacken“, z. B. „Sicherheitsvorschriften besser verstehen“
- ▶ abwechslungsreiche zielgruppengerechte Methoden einsetzen
- ▶ Evaluationen nach Abschluss der Maßnahme – wenn möglich

Quelle: IW-Zusammenstellung

5 Zukünftiger Bedarf an arbeitsplatzorientierter Grundbildung

Aufgrund des relativ niedrigen Anteils der Unternehmen, die in den letzten fünf Jahren Angebote zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung für Geringqualifizierte umgesetzt haben, ist davon auszugehen, dass diese Qualifizierungsproblematik in Bezug auf an- und ungelernete Mitarbeiter/-innen in Unternehmen stärker wahrgenommen wird (vgl. KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2012, S. 12; SEYDA/WERNER 2014, S. 11). So geht ein Drittel der Unternehmen (37,8 Prozent) von einer deutlich oder eher steigenden Notwendigkeit aus, zukünftig Maßnahmen zur arbeitsplatzbezogenen Grundbildung für An- und Ungelernte durchzuführen (Abbildung 8). Lediglich etwa jedes zehnte Unternehmen geht von einem abnehmenden Bedarf aus. In der Hälfte der Unternehmen bleibt der Bedarf an arbeitsplatzorientierter Grundbildung gleich.

Abbildung 8: Entwicklung des zukünftigen Bedarfs an arbeitsplatzbezogener Grundbildung (in % der Befragten)



Gewichtete Ergebnisse; n = 750 Unternehmen mit Geringqualifizierten in den letzten fünf Jahren

Quelle: IW-Personalpanel 2014

Selbstverständlich muss berücksichtigt werden, dass Unternehmen vorrangig solche Maßnahmen durchführen, die bedarfsorientiert der fachlichen Anpassung an veränderte Arbeitsabläufe dienen und die Beschäftigungsfähigkeit, Flexibilität, Selbstständigkeit und Motivation fördern (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 147). Der potenziell höhere Aufwand, Grundbildungsmaßnahmen in die Weiterbildung für Geringqualifizierte zu integrieren, bildet eine besondere Herausforderung. Gleichwohl gehört die Förderung der literalen Grundfähigkeiten dieser Personengruppe zur Potenzialentwicklung von Geringqualifizierten. Denn ohne ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten sind auch Schwierigkeiten beim Aufbau weiteren Wissens vorprogrammiert. Betriebliche Maßnahmen zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung erweisen sich als zielführende Strategie, Geringqualifizierte für die Teilnahme an Teil- und Nachqualifizierungen zu motivieren und das notwendige Rüstzeug für den Weg zum Berufsabschluss zu gewährleisten.

6 Arbeitsmarktpolitische Implikationen

Die Beschäftigungsfähigkeit von Geringqualifizierten ist durchaus bereits einige Jahre im Blick der betrieblichen Weiterbildung. So weist die Bundesregierung mit dem Eingliederungsbericht 2013 der Bundesagentur für Arbeit (2015) darauf hin, dass berufsanschlussfähige Teilqualifikationen (TQ) fester Bestandteil der Arbeitsmarkt- und Integrationsprogramme der Agenturen für Arbeit und Jobcenter sind (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2015, S. 13). Gerade Teil- und Nachqualifizierungen gelten inzwischen als probates Mittel zur (Weiter-)Qualifizierung ungelernter Arbeitskräfte. Nach wie vor sind allerdings niedrighschwellige Maßnahmen, wie das Nachholen von unzureichenden Grundbildungskompetenzen, die sich an arbeitsplatz- oder tätigkeitsbezogenen Anforderungen der gering qualifizierten Beschäftigten orientieren und die Voraussetzungen für den Zugang zu Qualifizierungen sind, nicht in den TQ-Modulen eingeschlossen.

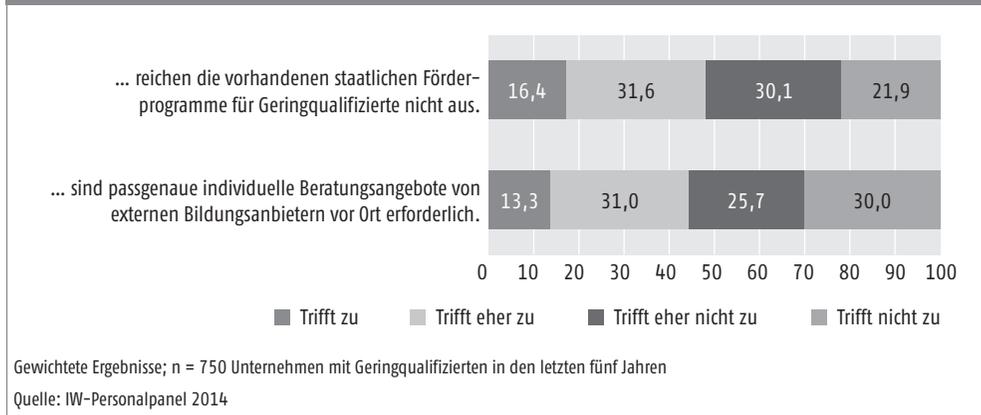
Wie eingangs erläutert, bilden aber gerade unzureichende Lese- und Schreibkompetenzen, alltagsmathematische Kompetenzen und Lernkompetenzen für An- und Ungelernte eine hohe Hürde vor dem Weg zu einem anerkannten Berufsabschluss. Insofern ist es notwendig, entsprechende Angebote als reguläre Förderbestandteile in die Teil- und Nachqualifizierungen zu integrieren. Für Unternehmen ist es zudem wichtig, dass die finanzielle Absicherung von länger angelegten Qualifizierungen gesichert ist. Denn Grundbildungsmaßnahmen, die in entsprechende Teil- und Nachqualifizierungen aufzunehmen sind und die sich mitunter über 100 oder mehr Kursstunden erstrecken können, übersteigen die üblichen Volumina betrieblicher Weiterbildungen um ein Vielfaches. Für die langfristige Implementierung von kosten- und zeitintensiven betrieblichen Grundbildungsmaßnahmen sind deshalb flankierende arbeitsmarktpolitische Förderinstrumente notwendig.

Erst im letzten Jahr hat sich die Bundesagentur für Arbeit gegenüber der spezifischen Förderproblematik von Grundbildung (mit schulischen, allgemeinbildenden Inhalten) im

Rahmen der Förderung der beruflichen Weiterbildung SGB III geöffnet. Bis dahin war die Einbeziehung von vorbereitenden oder begleitenden Grundbildungsmaßnahmen im Rahmen von Teilqualifizierungen nicht vorgesehen. Nach dem im August 2016 in Kraft getretenen AWStG (§ 81 Abs. 3a i. V. m. § 180 Abs. 3 Satz 2 Nr. 2 SGB III) können „Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die noch nicht über einen Berufsabschluss verfügen, zur Vorbereitung auf eine Umschulung Förderleistungen zum Erwerb notwendiger Grundkompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben, Mathematik und Informations- und Kommunikationstechnologien erhalten, wenn dies für einen erfolgreichen Abschluss der Umschulung erforderlich ist. Die Förderung von Grundkompetenzen ist sowohl im Rahmen zugelassener Maßnahmen (Maßnahmezulassung durch fachkundige Stelle) als auch im Wege des Ausschreibungsverfahrens (§ 131 Abs. 2 SGB III) möglich“ (<https://www3.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Institutionen/Traeger/AkkreditierungundZulassung/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI827627>, Stand: 2017-08-29). Allerdings steht die Abschlussorientierung im Fokus, so dass der Erwerb einer Teilqualifikation ohne den angestrebten Berufsabschluss eher ausgeschlossen ist und damit den Zielgruppenkreis nach wie vor erheblich einschränkt. Außerdem ist ein passgenauer Zuschnitt auf die sehr unterschiedlichen Bedarfe von Beschäftigten in Unternehmen bei Ausschreibungen vor Ort nicht ausreichend möglich. Hinzu kommt, dass die Förderpraxis etwa im Umgang mit dem Programm Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen (WeGebAU) in den einzelnen Regionaldirektionen der Bundesagentur für Arbeit sehr unterschiedlich ist und eine Inanspruchnahme der finanziellen Unterstützung erschweren kann. Auch die regional zum Teil sehr unterschiedliche Angebotsstruktur von Weiterbildungsträgern und -maßnahmen bildet ein weiteres Hemmnis für die Umsetzung der arbeitsplatzorientierten Grundbildung.

Vor diesem Hintergrund wurden die vom IW Köln befragten Unternehmen um ihre Einschätzung gebeten, ob die vorhandenen staatlichen Förderprogramme für Geringqualifizierte ausreichen. Die Antworten spiegeln die unterschiedlichen Erfahrungen der Unternehmen. Knapp die Hälfte der Personalverantwortlichen (48,0 Prozent) hält diese Programme für nicht ausreichend, während gut die Hälfte der Befragten (52,0 Prozent) dies verneint (Abbildung 9). Aufschlussreich für die divergierenden Problemwahrnehmungen ist das Antwortverhalten der Befragten hinsichtlich der Betriebsgröße. Während in größeren Unternehmen 62,6 Prozent der Befragten staatliche Förderprogramme für nicht ausreichend halten, sind es in den Betrieben mit bis 49 Beschäftigten 47,4 Prozent. Als Erklärungshypothese kann davon ausgegangen werden, dass kleine Betriebe im Vergleich mit großen Unternehmen deutlich weniger Geringqualifizierte beschäftigen und der Qualifizierungsdruck als weniger stark empfunden werden könnte.

Abbildung 9: Erfordernisse aus Unternehmenssicht. Um arbeitsplatzbezogene Grundbildung in Zukunft durchführen zu können ... (in %)



Gut zwei von fünf Befragten (44,3 Prozent) sehen zudem einen Bedarf an passgenauen individuellen Beratungsangeboten von externen Bildungsträgern zur arbeitsplatzbezogenen Grundbildung vor Ort. Einerseits zeigt sich daran die Bedarfsmeldung der Unternehmen in Bezug auf die arbeitsplatzorientierte Grundbildung. Andererseits wird ein Handlungsfeld erkennbar, das wirtschaftsnahen Bildungsträgern auffordert, Unternehmen bei der Förderung von Geringqualifizierten bedarfsgerecht und kompetent zu unterstützen. So verfolgt das Alpha-Grund-Projekt des IW Köln mit Bildungswerken der Wirtschaft in acht Bundesländern (Laufzeit 1. Oktober 2015 bis 30. September 2019, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Förderkennzeichen: W140400) das Ziel, passgenaue Grundbildungsmaßnahmen für Mitarbeiter/-innen in Unternehmen vor Ort zu entwickeln und durchzuführen. Langfristig soll auch ein Netzwerk wirtschaftsnaher Bildungsträger mit Beratung und adressatenspezifischer Qualifizierung für An- und Ungelernte aufgebaut werden.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Zugangs- und Beteiligungsproblematik gering qualifizierter Beschäftigter an Qualifizierungsmaßnahmen wurde im Rahmen des Alpha-Grund-Projektes ein vierwöchiger Grundbildungslehrgang entwickelt und angeboten. Ziel war es, An- und Ungelernte auf die Teilnahme an der Teilqualifizierung (TQ) zum/zur Maschinen- und Anlagenführer/-in vorzubereiten. Die von dem AlphaGrund-Partner BBQ Berufliche Bildung gGmbH durchgeführte Maßnahme konnte mit den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung bereitgestellten Projektfördermitteln finanziert werden.

Mit diesem Pilotvorhaben wurde auf die Problematik der Rekrutierung von Geringqualifizierten für abschlussorientierte modulare Nachqualifizierungen aufmerksam gemacht und ein Lösungsweg aufgezeigt: Sollen gering qualifizierte Beschäftigte mit nachweislich mangelnden Grundbildungskompetenzen für die Teilnahme an Weiterbildungen oder beruflichen Qualifizierungen gewonnen werden, dann ist es notwendig, dass sich die Maßnahmen von

Beginn an den kognitiven (Lern-)Voraussetzungen und der Motivation der potenziellen Teilnehmer/-innen orientieren.

Der hier gewählte didaktisch-methodischen Ansatz arbeitsplatzorientierter nachholender Grundbildung sollte daher auch im Kontext der Befunde von BAETHGE und SEVERING (2015, S. 11 f.) gesehen werden. Diese betonen, dass die Beteiligung von Geringqualifizierten an Initiativen und Programmen zur Nachqualifizierung bisher weitgehend hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist. Denn abschlussbezogene Weiterbildungen erreichen im notwendigen Umfang weder Teilnehmende noch mitwirkende Betriebe. BAETHGE und SEVERING konstatieren, dass Nachqualifizierung kein eng berufsbezogenes Konzept sein kann, sondern ein breites Spektrum von Bildungs- und Ausbildungsaktivitäten umfassen sollte. Dazu zählen sie explizit die Verbesserung der kognitiven Grundfähigkeiten, die Verbesserung der Sprachkompetenzen sowie die Stärkung beruflicher Orientierungsfähigkeit. Für die Nachqualifizierung gewinnt somit auch die Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen an Gewicht – zur Steigerung von Motivation und Selbstbewusstsein.

Dessen ungeachtet gibt es noch weitere Gründe, die Geringqualifizierte von einer Teilnahme an längerfristigen Maßnahme abhalten. Aufschluss darüber gibt eine Befragung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (vgl. DIETZ/OSIANDER 2014) von Arbeitslosen, die die Motivlage zur möglichen Teilnahme an mindestens einjährigen Weiterbildungsmaßnahmen ermittelte. Knapp zwei Drittel der Befragten (64 Prozent) stimmten der Aussage zu, dass niemand finanzielle Vorteile einer solchen Weiterbildung garantieren könne; gut 44 Prozent gaben an, dass sie es sich nicht leisten könnten, länger auf Einkommen zu verzichten. An dritter Stelle (28,5 Prozent) stand die Einschätzung, sie seien das Lernen nicht mehr gewöhnt. Unter den Personen ohne Schulabschluss führten 42 Prozent Probleme mit dem Lernen als Grund an, weshalb sie sich nicht an längerfristigen Weiterbildungsmaßnahmen beteiligen. Gerade bei der Rekrutierung von (arbeitslosen) Geringqualifizierten zeige sich, dass Weiterbildungshemmnisse oft in kumulierter Form auftreten. In diesem Sinne ist es daher zielführend, sowohl objektive Hemmnisse als auch subjektive Hemmschwellen bei der (Nach-)Qualifizierung von An- und Ungelernten zu verringern. Um die für den nachträglichen Aufbau von basalen Kompetenzen notwendigen institutionalisierten Infrastrukturen und Rahmenbedingungen (Beratungsstellen, spezifische Weiterbildungsangebote, Förderprogramme) zu verbessern, sollten nicht zuletzt auch die Länder, in deren Schulgesetzen die Vermittlung und Sicherung von Grundbildung im Rahmen der Qualifikationsfunktion von Schule bekanntlich kodifiziert sind, bildungspolitisch in die Pflicht genommen werden und sich finanziell einbringen.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2012
- BAETHGE, Martin; SEVERING, Eckart: Sicherung des Fachkräftebedarfs durch Nachqualifizierung. In: BAETHGE, Martin; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Sicherung des Fachkräftebedarfs durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld 2015, S. 7–16
- BENSEMAN, John: Literacy and workplace change: evaluation findings from 18 workplace liter-acy programs. In: Journal of Research and Practice in Adult Literacy, Secondary and Basic Education (2012) – URL: <http://unitec.researchbank.ac.nz/handle/10652/2108> (Zugriff: 05.08.2017)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Weiterbildungsverhalten in Deutsch-land 2014. AES 2014 Trendbericht. Bonn 2015
- BOGAI, Dieter; BUCH, Tanja; SEIBERT, Holger: Arbeitsmarktchancen von Geringqualifizierten. Kaum eine Region bietet genügend einfache Jobs. IAB-Kurzbericht (2014) 11. Nürnberg 2014 – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb1114.pdf> (Zugriff: 07.08.2017)
- CHRISTE, Gerhard: Alphabetisierung in der Berufsbildung. In: HEISLER, Dietmar; MANNHAUPT, Gerd (Hrsg.): Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt. Befunde und ak-tuelle Entwicklungen. Frankfurt am Main u. a. 2014, S. 19–39
- CORTINA, Kai S.: PIAAC und PISA: Pädagogisch paradoxe Parallelen. In: Zeitschrift für Pädago-gik (2015) 2, S. 223–242
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Unterrichtung durch die Bundesregierung. Eingliederungsbericht 2013 der Bundesagentur für Arbeit. Drucksache 18/3856 vom 26.01.2015 – URL: [dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/038/1803856.pdf](http://doku.bundestag.de/dip21/btd/18/038/1803856.pdf) (Zugriff: 07.08.2017)
- DIETZ, Martin; OSIANDER, Christoph: Weiterbildung bei Arbeitslosen – Finanzielle Aspekte sind nicht zu unterschätzen. IAB-Kurzbericht (2014) 14, Nürnberg – URL: doku.iab.de/kurzber/2014/kb1414.pdf (Zugriff: 29.08.2017)
- DOHMEN, Günther: Zur Frage einer neuen Elementarbildung für Erwachsene. In: Unterrichts-wissenschaft (1990) 2, S. 125–145
- ECKHARDT, Christoph; RÜB, Herbert: Erfolgreiche Nachqualifizierungswege für An- und Unge-lernte. In: Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.): Kompetenzen von gering Qualifizierten. Be-funde und Konzepte. Bielefeld 2014, S. 47–65
- EFING, Christian: Editorial: Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Anfor-derungen an die Kompetenzen, die Diagnose und die Förderung. In: EFING, Christian (Hrsg.): bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013. Fachtagung 18, S. 1–6 – URL: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/editorial_ft18-ht2013.pdf (Zugriff: 29.08.2017)
- FLAKE, Regina u. a.: Qualifizierung von An- und Ungelernten. Eine empirische Bestandsaufnah-me der Lebenssituation und Potenziale. IW-Analysen, Nr. 100. Köln 2014
- GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wiebke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutsch-land. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster 2012

- HAUSNER, Karl Heinz u. a.: Bessere Chancen mit mehr Bildung. IAB-Kurzbericht (2015) 11. Nürnberg – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb1115.pdf> (Zugriff: 29.08.2017)
- KLEIN, Helmut E.; SCHÖPPER-GRABE, Sigrid: Grundbildung und Beschäftigungsfähigkeit von Geringqualifizierten: Betriebliche Anforderungen und arbeitsmarktpolitische Rahmenbedingungen: In: *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung* (2012) 2, S. 71–84
- KLEIN, Helmut E.; SCHÖPPER-GRABE, Sigrid: Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte – Ergebnisse einer IW-Unternehmensbefragung. In: *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung* (2015a) 3, S. 115–133
- KLEIN, Helmut E.; SCHÖPPER-GRABE, Sigrid: Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte aus Sicht von Personalexperten – Anforderungen, Angebote, Erfolgsfaktoren. In: *ALFA-Forum* (2015b) 87, S. 5–7
- NALA – NATIONAL ADULT LITERACY AGENCY: An Employers' Guide to Basic Skills at Work. Dublin 2006 – URL: <https://www.nala.ie/resources/employers-guide-basic-skills-work> (Zugriff: 29.08.2017)
- RAMMSTEDT, Beatrice (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster 2013
- SEVERING, Eckart; BAETHGE, Martin (Hrsg.): Sicherung des Fachkräftebedarfs durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld 2015
- SEYDA, Susanne; WERNER, Dirk: IW-Weiterbildungserhebung 2014: Höheres Engagement und mehr Investitionen in betriebliche Weiterbildung. In: *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung* (2014) 4, S. 53–65
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Mikrozensus: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 2000. Fachserie 1, Reihe 4.1.2. Wiesbaden 2001
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Mikrozensus: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen in Deutschland 2013. Fachserie 1, Reihe 4.1.2. Wiesbaden 2014
- TENORTH, Heinz-Elmar: „Alle Alles zu Lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994
- WEBER, Beatrix; KRETSCHMER, Susanne: Perspektiven beruflicher Weiterbildung für Geringqualifizierte. In: *Wirtschaft und Beruf* (2012) 09–10, S. 39–44
- WEBER, Brigitte; WEBER, ENZO: Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit. IAB-Kurzbericht (2013) 4. Nürnberg – URL: <http://www.doku.iab.de/kurzber/2013/kb0413.pdf> (Zugriff: 29.08.2017)
- WOLF, Alison u. a.: Enhancing 'Skills for Life': Adult Basic Skills and Workplace Learning: Full Research Report ESRC End of Award Report. RES-139-25-0120. Swindon 2009 – URL: <https://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-139-25-0120/outputs/Download/8f8e72f5-f7ce-4997-bd3d-1f38c6d6f5e0> (Zugriff: 13.08.2015)

Dominique Dauser

► Verzahnung berufsorientierter Alphabetisierung Arbeitsloser mit Maßnahmen aktiver Arbeitsförderung

Funktionaler Analphabetismus erschwert die Arbeitsmarktintegration insbesondere gering qualifizierter Arbeitsloser und hält sie von der Teilnahme an Bildung ab. Über Alphabetisierung können Personen mit Schriftsprachproblemen an berufliche Bildung herangeführt werden. Als vielversprechender Ansatz hat sich dabei die Verzahnung berufsorientierter Alphabetisierung mit aktiver Arbeitsförderung erwiesen. Der Beitrag stellt nach einer kurzen Einführung zum Thema einen Modellansatz vor, der vom f-bb mit finanzieller Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und in enger Abstimmung mit der Bundesagentur für Arbeit (BA) im Projekt „Berufsorientierte Alphabetisierung Arbeitsloser – AlphaBERUF“ (Förderkennzeichen W137700) entwickelt und erprobt wurde.

1 Arbeitsmarktintegration funktionaler Analphabeten/ Analphabetinnen

7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland werden den Anforderungen an Schriftsprachlichkeit in einer modernen Informations- und Wissensgesellschaft kaum gerecht (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN/BUDDEBERG 2012, S. 20). Sie können zwar meist Buchstaben, Wörter, oft auch einzelne Sätze lesen und schreiben, nicht aber einen längeren zusammenhängenden Text, wie zum Beispiel eine Arbeitsanweisung. Verbreitet ist funktionaler Analphabetismus insbesondere unter (Langzeit-)Arbeitslosen. Dies belegen sowohl die Ergebnisse der leo. – Level-One Studie der Universität Hamburg aus dem Jahr 2010 als auch der PIAAC-Bildungsstudie aus dem Jahr 2012: Etwa 12 Prozent der Erwerbstätigen und knapp ein Drittel aller Arbeitslosen sind von der Problematik betroffen (vgl. GROTLÜSCHEN 2012, S. 139). Höhere Grundkompetenzen vor allem in den Bereichen Lesen und Alltagsmathematik führen zu mehr Teilhabe am Arbeitsmarkt und zu höheren Einkommen (vgl. RAMMSTEDT 2013, S. 16 ff.).

Zurückzuführen ist das erhöhte Arbeitslosigkeitsrisiko der Zielgruppe vor allem auf ihre eingeschränkten Beschäftigungsmöglichkeiten. Denn für Betroffene kommen fast ausschließlich einfache Tätigkeiten im Helferbereich infrage, bei denen sie nur wenig lesen und schreiben müssen. Aufgrund steigender (Schriftsprach-)Anforderungen sinkt die Zahl der für sie geeigneten Stellen jedoch zunehmend.

Fast 90 Prozent der Unternehmen erwarten auch von angelernten Kräften, dass sie tätigkeitsrelevante Texte verstehen, und über 80 Prozent, dass sie einfache Sachverhalte schriftlich formulieren können (vgl. KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2012, S. 5). Funktionale Analphabeten und Analphabetinnen scheitern jedoch oft schon beim Ausfüllen der im Arbeitskontext üblichen Formulare und können allenfalls kurze, einfache Texte sinnverstehend lesen.

Mangelnde Literalität kann aber sogar selbst dann zur Zugangshürde zum Arbeitsmarkt werden, wenn die angestrebte Tätigkeit kaum Schriftsprachanforderungen stellt. Denn insbesondere der mit Arbeitsplatzsuche und Bewerbung verbundene Schriftverkehr überfordert funktionale Analphabeten/Analphabetinnen. Das erschwert den (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt und die berufliche Neuorientierung der Betroffenen.

Folglich benötigen gerade funktionale Analphabeten/Analphabetinnen Unterstützung bei der Arbeitsmarktintegration. Für die Zielgruppe angezeigt sind ganzheitliche Eingliederungsmaßnahmen, die Aktivierung, berufliche Neuorientierung, Qualifizierung, Vermittlung und Stabilisierung der Beschäftigungsaufnahme verbinden. Individuelle Unterstützung bei Arbeitsplatzsuche und Bewerbung in unterschiedlichen Formaten bieten den Teilnehmenden insbesondere Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung nach § 45 SGB III.

Funktionale Analphabeten/Analphabetinnen können daran aber aufgrund ihrer Schriftsprachdefizite nur eingeschränkt partizipieren. Denn bei solchen Maßnahmen werden oft Schriftsprachkompetenzen auf Textebene vorausgesetzt. Dies zeigen Experteninterviews und Analysen von Unterrichtsmaterialien des f-bb. Die folgende Abbildung listet exemplarisch im Maßnahmenswerpunkt Bewerbung übliche schriftsprachliche Anforderungen an Teilnehmende auf (vgl. DAUSER 2013, S. 37 f.).

Abbildung 1: Schriftsprachanforderungen im Maßnahmenswerpunkt Bewerbung

	Wort-/Satzebene	Textebene
 Lesen	Anfahrtsbeschreibung zu Firmen (inklusive sicheres Zurechtfinden im öffentlichen Nahverkehr und auf dem Firmengelände)	Stellenangebote (Tagespresse, Aushänge, Firmendarstellungen, Internet)
 Schreiben	Selbstständiges Ausfüllen von Formularen zur Erfassung persönlicher Daten Selbstständiges Einpflegen und laufendes Aktualisieren des eigenen Bewerberprofils in Stellenbörsen im Internet Selbstständiges Verfassen des eigenen Lebenslaufs	Selbstständiges Verfassen von Anschreiben für Bewerbungen
 Fachwissen/ -vokabular	Bezeichnungen für Branchen, Berufsgruppen, Berufe, Aufgaben, Tätigkeiten, Kompetenzen, Fertigkeiten, Kenntnisse, Stellenanforderungen und Zugangsvoraussetzungen für verschiedene Tätigkeitsbereiche im Helferbereich	Rechtliche Regelungen (Arbeitszeiten, Arbeitsvertrag, Urlaubsanspruch, Arbeits- und Gesundheitsschutz)

Angebote zur berufsorientierten Alphabetisierung im Vorfeld oder begleitend zu Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung ermöglichen eine erfolgreiche Teilnahme von Personen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben. Doch sind anschlussfähige und über öffentliche Mittel finanzierbare Kursangebote, die berufsorientierte Alphabetisierung und Unterstützung bei der Arbeitsmarktintegration verbinden, aktuell kaum verfügbar.

2 Berufsorientierte Alphabetisierung Arbeitsloser – Status quo

Einen Blick auf den Bildungsmarkt für Alphabetisierung und Grundbildung gewährt die in zweijährigem Turnus durchgeführte alphamonitor-Anbieterbefragung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) (vgl. AMBOS/HORN 2013, 2015). Zusammenfassend kann man zum Status quo feststellen: Das Kursangebot ist in diesem Bereich bisher wenig ausgebaut, wenig differenziert, nur in Ansätzen arbeitsplatzorientiert ausgerichtet und erreicht nur einen beschränkten Teilnehmerkreis. Der Großteil der Betroffenen profitiert nicht von vorhandenen Fördermöglichkeiten. Die Kursteilnahme bleibt weitgehend der Eigeninitiative der Betroffenen überlassen. Dabei treffen sie auf Kursangebote, die hohe Anforderungen an Selbstmotivation und -management stellen. Der Zugang zu Alphabetisierungskursen wird zusätzlich dadurch erschwert, dass sie sich teilweise über Teilnehmergebühren finanzieren, obwohl sie sich an Personengruppen der unteren Einkommensgruppen richten.

Zudem differiert der Zugang zu Alphabetisierung für unterschiedliche Zielgruppen. Für nicht oder nur unzureichend alphabetisierte Zugewanderte gibt es spezielle, über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geförderte Kursangebote, die Deutschförderung und Alphabetisierung verbinden, wobei die Alphabetisierung nach einem eigenen, bundesweit einheitlichen Konzept erfolgt (vgl. BAMF 2015).

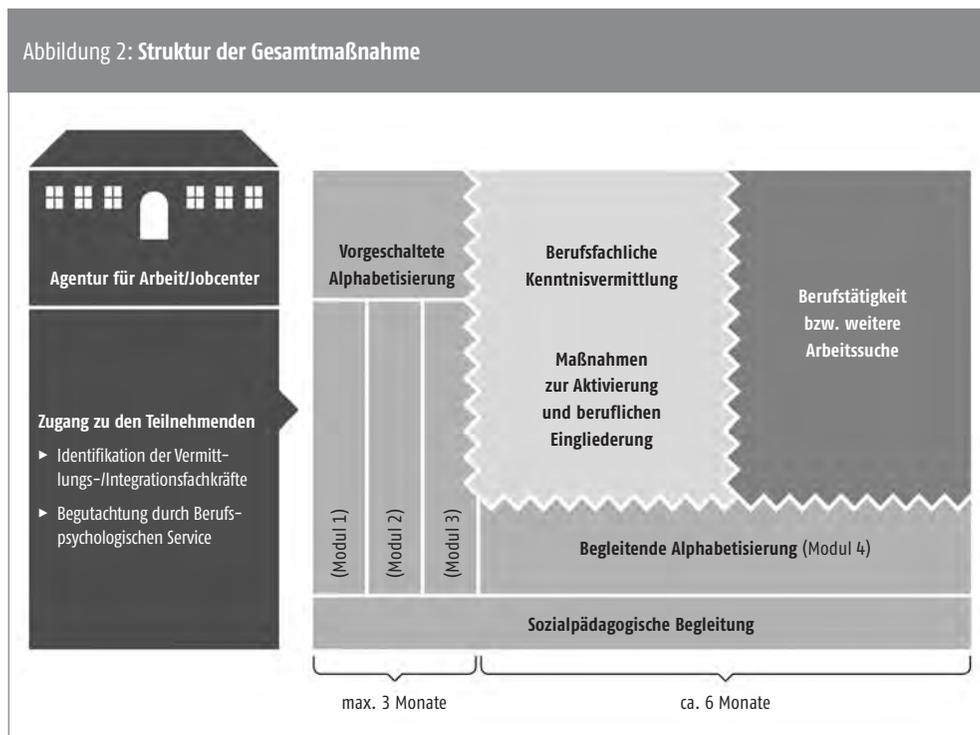
Durch Alphabetisierungskurse, die überwiegend für deutsche Muttersprachler/-innen gedacht sind, fühlen sich vor allem Ältere und Personen, die trotz Besuchs einer Förderschule nicht vollständig alphabetisiert sind, angesprochen. Dies belegen Teilnehmendenbefragungen wie das AlphaPanel der TNS Infratest Sozialforschung und der Humboldt Universität Berlin (vgl. ROSENBLADT/BILGER 2011). Teilnehmende an Bildungsangeboten für funktionale Analphabeten/Analphabetinnen stammen häufig aus der Altersgruppe der 45- bis 54-Jährigen. Nur ein Viertel der Teilnehmenden, die in Deutschland die Schule durchlaufen haben, hat eine reguläre Schule besucht. Die Mehrheit ist auf eine Förderschule gegangen. Die Teilnehmenden haben überwiegend weder irgendeine Art von beruflicher Ausbildung begonnen noch abgeschlossen. Ein Teil von ihnen leidet an gesundheitlichen Problemen oder intellektuellen und psychischen Einschränkungen, die oft in Zusammenhang mit Lese- und Schreibschwäche stehen wie Legasthenie oder Sprachfehler.

Hinzu kommt, dass Teilnehmende bei den bestehenden Kursangeboten zur Alphabetisierung eher begrenzte Lernerfolge erzielen (vgl. ROSENBLADT/LEHMANN 2013). Zumindest dann, wenn man vornehmlich die konkrete Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenzen (kognitive Lerneffekte) in den Blick nimmt und affektive Lerneffekte wie das Ablegen von Misserfolgsorientierung und soziale Lerneffekte wie die Entwicklung von Teamfähigkeit außer Acht lässt (vgl. RIECKMANN 2014).

3 AlphaBERUF-Modellansatz

Durch Verbindung berufsorientierter Alphabetisierung mit Maßnahmen aktiver Arbeitsförderung schafft der AlphaBERUF-Modellansatz die konzeptionelle Grundlage für den Ausbau von zielgruppengerechten Kursangeboten für arbeitslose funktionale Analphabeten/Analphabetinnen auf der Basis bestehender Förderstrukturen.

Es handelt sich dabei um ein modular aufgebautes Förderkonzept mit vorgeschalteter und begleitender Alphabetisierung. Die Gesamtmaßnahme besteht aus einem Alphabetisierungsanteil und einer Maßnahme zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung auf der Grundlage des § 45 SGB III (vgl. Abbildung 2).



Das Verfahrensmodell zur Umsetzung des AlphaBERUF-Modellansatzes stellt sich in Grundzügen wie folgt dar:

- ▶ Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte der Agenturen für Arbeit und Jobcenter identifizieren funktionale Analphabeten/Analphabetinnen in ihrem Kundenkreis, bei Bedarf unter Einbindung des Berufspsychologischen Service, und leiten sie über eine Hinweisberatung an den Träger der Alphabetisierung weiter.
- ▶ Dort erhalten sie eine umfassende Beratung mit Lernstandsfeststellung und werden je nach ihrem individuellen Förderbedarf an für sie geeignete Kursangebote weitervermittelt.
- ▶ Die Teilnahme an der Alphabetisierungsmaßnahme wird von den Vermittlungs- und Integrationsfachkräften empfohlen, ist aber für die Kunden und Kundinnen freiwillig.
- ▶ Nach einer vorgeschalteten Alphabetisierung (Modul 1, 2 und 3) wird der Übergang in eine Anschlussförderung angestrebt.
- ▶ Dazu beraten Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte ihre Kunden und Kundinnen unter Berücksichtigung ihres aktuellen Förderbedarfs im Hinblick auf eine zeitnahe und nachhaltige Arbeitsmarktintegration.
- ▶ Begleitend zur Folgemaßnahme, zur weiteren Arbeitssuche oder auch zur Berufstätigkeit wird flankierende Unterstützung im Bereich Alphabetisierung gewährt (Modul 4).

Die Alphabetisierung zielt darauf ab, die Lese- und Schreibkompetenzen der Teilnehmenden zu steigern und sie in die Lage zu versetzen, den schriftsprachlichen Anforderungen an typischen Arbeitsplätzen für Geringqualifizierte gerecht zu werden. Sie ist so gestaltet, dass die Kunden und Kundinnen dem Arbeitsmarkt weiterhin zur Verfügung und im Leistungsbezug stehen können. Denn hinsichtlich Umfang und Dauer der Alphabetisierung werden folgende förderrechtliche Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit beachtet:

- ▶ Der Umfang der Leistung sollte bei erwerbsfähigen Hilfebedürftigen zur Beendigung oder Verringerung der Hilfebedürftigkeit insbesondere durch Eingliederung in Arbeit (§ 1 Abs. 3 Nr. 1 SGB II) beitragen.
- ▶ Um für Agenturen für Arbeit die Verfügbarkeit der Teilnehmenden für den Arbeitsmarkt sicherstellen zu können, umfasst der Präsenzunterricht während der Alphabetisierung im Vorfeld der Maßnahme zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung weniger als 15 Wochenstunden.
- ▶ Die vorgeschaltete Alphabetisierung erstreckt sich maximal über einen Zeitraum von drei Monaten. So ist eine zeitnahe Integration der Teilnehmenden in die Folgemaßnahme und in Beschäftigung möglich.

Orientiert an den Vereinbarungen von Bund, Ländern und weiteren Partnern der Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (vgl. BMBF 2012), ist der AlphaBERUF-Modellansatz so konzipiert, dass bei der Finanzierung von Kursangeboten verschiedene Fördermittel kombiniert werden können. Die Finanzierung des Alphabetisierungs-

teils kann unter anderem über die großenteils gut ausgestatteten Förderprogramme der Bundesländer (Förderung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und/oder Landesmitteln) erfolgen. Die Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung nach § 45 SGB III werden durch die Arbeitsverwaltung gefördert.

4 Erprobung, Evaluation, Ergebnisse

Der AlphaBERUF-Modellansatz wurde in drei Arbeitsmarktregionen mit unterschiedlicher Arbeitsmarktlage erprobt. Mit München wurde als erster Erprobungsstandort ein überwiegend großstädtisch geprägter Bezirk mit günstiger Arbeitsmarktlage (Typ I nach den IAB-Vergleichstypen der Arbeitsagenturen 2014, vgl. HIRSCHENAUER/SPRINGER 2014, S. 18 f.) ausgewählt, mit Duisburg und Gelsenkirchen zwei großstädtische Bezirke mit sehr hoher Arbeitslosigkeit (Typ IIb). Die Erprobung wurde für die Rechtskreise SGB II und SGB III durchgeführt. In München und Duisburg wurde in Kooperation mit Agenturen für Arbeit und Jobcentern erprobt, in Gelsenkirchen nur in Kooperation mit dem Jobcenter.

Zentrales Ziel der Erprobung war es zu prüfen, ob das Verfahrensmodell zur Umsetzung des AlphaBERUF-Modellansatzes praktikabel und das AlphaBERUF-Kursangebot zielgruppengerecht ist. Im Mittelpunkt standen Forschungsfragen zu förderlichen und hinderlichen Bedingungen für die Verzahnung von berufsorientierter Alphabetisierung mit Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung nach § 45 SGB III. Zudem sollte die Evaluation Ansatzpunkte liefern, wie der AlphaBERUF-Modellansatz optimiert werden kann und welche Transfermöglichkeiten und -strategien sich anbieten.

Die Evaluation war formativ und summativ angelegt. Alle in die Erprobungen involvierten Akteure und Akteurinnen waren in die Evaluation einbezogen. Es wurde ein Mix aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden eingesetzt. Durchgeführt wurden Dokumentenanalysen, Befragungen (telefonisch, persönlich, schriftlich) sowie teilnehmende Beobachtungen am Unterricht.

4.1 Zugang zur Zielgruppe

Trotz vielfältiger, durch Schriftsprachprobleme bedingter Einschränkungen in Alltag und Beruf sehen funktionale Analphabeten/Analphabetinnen für sich oftmals keinen Handlungsbedarf, besser lesen und schreiben zu lernen. Aus Scham oder aufgrund negativer Selbstzuschreibungen und Bildungserfahrungen scheuen sie davor zurück, an Kursangeboten zur Alphabetisierung teilzunehmen. Um Betroffene zu motivieren, im Erwachsenenalter an ihren Schriftsprachkompetenzen zu arbeiten, hat sich die direkte Ansprache durch ihr (persönliches) Umfeld als zielführend erwiesen. Übliche Werbemedien von Bildungsanbietern wie Tagespresse, Programmhefte und Internet erreichen sie dagegen nur bedingt. Neben nahestehenden Personen (Familie, Kollegen/-innen, Freundeskreis) können insbesondere auch

Mitarbeiter/-innen von Ämtern und Beratungseinrichtungen, die eine vertrauensvolle Beziehung zu den Betroffenen aufgebaut haben, erreichen, dass sich funktionale Analphabeten/Analphabetinnen auf Alphabetisierung einlassen (vgl. BUDDENBERG 2015).

Bei Arbeitslosen kommt diese Funktion insbesondere Vermittlungs- und Integrationsfachkräften zu. Damit aber über Agenturen für Arbeit und Jobcenter neue Zugangswege zur Zielgruppe entstehen, müssen geeignete Voraussetzungen geschaffen werden. Folgende Aktivitäten befördern Institutionalisierung, Vernetzung und Aufbau von Kompetenzen vor Ort:

- ▶ Benennung von Ansprechpartnern/-innen für das Thema „Alphabetisierung und Grundbildung“ (agentur-/jobcenterintern),
- ▶ Aufbau von Kooperationsbeziehungen im Bereich Alphabetisierung, insbesondere zu Koordinierungsstellen, Grundbildungszentren, Netzwerken und Maßnahmenträgern,
- ▶ Schulung von Vermittlungs- und Integrationsfachkräften zum Thema „Funktionaler Analphabetismus“ und Information zu regional verfügbaren Alphabetisierungsangeboten (Beratung und Kurse).

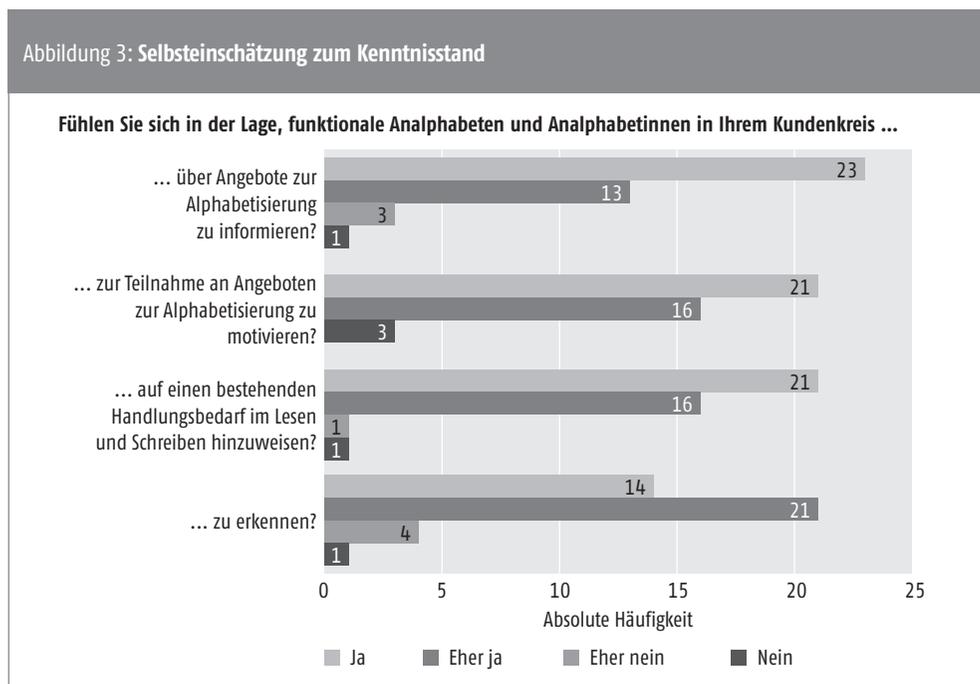
Hinweise darauf, welche Vorgehensweisen sich hier empfehlen, geben die Ergebnisse aus leitfadengestützten Telefoninterviews und einer Online-Befragung (N = 40) der an den Erprobungen in München und Duisburg beteiligten Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte (vgl. DAUSER 2016): Arbeitshilfen der Bundesagentur für Arbeit bieten Vermittlungs- und Integrationsfachkräften Hintergrundinformationen zum Thema „Funktionaler Analphabetismus“ und leiten sie im Umgang mit der Problematik im Vermittlungsalltag an. Ergänzend dazu wünschen sich Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte Schulungen und Erfahrungsaustausch im Kollegenkreis. Die Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte brauchen Gelegenheit, um eigene Strategien für die Identifikation von funktionalen Analphabeten/Analphabetinnen in den üblichen Beratungssituationen bei den Agenturen für Arbeit und Jobcentern zu entwickeln. Im Beratungsprozess kommen kaum Schriftsprachanlässe vor. Die Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte sind folglich aufgefordert, Möglichkeiten aktiv herbeizuführen, in denen sie Schriftsprachdefizite von Kunden und Kundinnen erkennen können.

Das folgende Zitat aus einem Telefoninterview zeigt welche Strategien Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte anwenden können, um funktionale Analphabeten/Analphabetinnen zu identifizieren:

„Seit ich zum Thema ‚funktionaler Analphabetismus‘ sensibilisiert und informiert wurde, achte ich prinzipiell in jeder Beratung darauf, wie die Kundinnen und Kunden sich sprachlich ausdrücken, ob sie Zusammenhänge schildern können oder holprig klingen. Auch wenn sie wiederholt Dinge an Partner oder Bekannte delegieren, werde ich aufmerksam. Auch typische Äußerungen wie ‚Ich hab die Brille nicht dabei‘ oder ‚Lesen Sie mir das mal vor?‘ beachte ich jetzt. Insbesondere wenn mir auffällt, dass ein Kunde angibt, Bewerbungen rein telefonisch zu erledigen, bei schwer leserlichen Dokumenten, zum Beispiel zum Nachweis der Bewerbungsbemühungen, oder fehlender eigener Unterschrift, wenn ein Kun-

de seine Einladungen öfter vergisst oder wenn kein Führerschein oder schlechte Zeugnisnoten vorhanden sind, hake ich nach und frage nach den Gründen.“ (Vermittlungsfachkraft, Agentur für Arbeit)

Zur Sensibilisierung der Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte zum Thema „Funktionaler Analphabetismus“ sind halbtägige Schulungs-/Informationsangebote, ergänzt um schriftliche Handreichungen, ausreichend. Fast alle Befragten können nach eigenen Angaben funktionale Analphabeten/Analphabetinnen erkennen, ansprechen, informieren und für eine Kursteilnahme motivieren (vgl. Abbildung 3).



Es bietet sich an, dass Schulungen der Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte durch den Berufspsychologischen Service der Agenturen für Arbeit vor Ort durchgeführt werden. Denn Berufspsychologen/-innen sind agenturintern wichtige Know-how-Träger zum Thema: Sie kennen die üblichen Beratungsprozesse und Verfahrensabläufe. Sie stehen den Vermittlungs- und Integrationsfachkräften auch nach der Schulung für Rückfragen zur Verfügung. Sie können regelmäßig Nachschulungen durchführen und das Thema so – auch bei Fluktuation in den Teams – präsent halten. Zudem kann der Berufspsychologische Service die Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte bei Bedarf bei der Identifikation und Beratung funktionaler Analphabeten/Analphabetinnen durch ein psychologisches Gutachten unterstützen. Auf diese Möglichkeit sollte unbedingt bei der Schulung hingewiesen werden. Ist eine Schulung durch

den Berufspsychologischen Service nicht möglich, kann diese auch von regionalen Experten und Expertinnen aus der Alphabetisierungsarbeit durchgeführt werden.

Insbesondere Jobcenter erkennen zunehmend die Relevanz von Grundbildung für ein beschäftigungsorientiertes Fallmanagement für die nachhaltige Erwerbsintegration. Durch Einbindung der Thematik in die Alltagspraxis des Jobcenters soll mangelnde Grundbildung im Rahmen der Potenzialanalyse sichtbar gemacht werden (vgl. DIETSCHKE 2015). Auch die Erfahrungen bei der Erprobung des AlphaBERUF-Modellansatzes weisen darauf hin, dass ein grundbildungssensibles Profiling durch Verankerung von Identifikation und Beratung funktionaler Analphabeten/Analphabetinnen im agentur- und jobcenterüblichen Beratungssetting etabliert wird. Dazu gehört, funktionalen Analphabetismus als Problemlage regelmäßig in Teambesprechungen zu thematisieren, das Vorliegen von funktionalem Analphabetismus systematisch bei Risikogruppen wie Personen ohne Schul- und/oder Berufsabschluss abzuklären und routinemäßig Erhebungen von Schriftsprachproben in den vorgegebenen Beratungsablauf einzubauen.

4.2 Zielgruppengerechte Beratungs- und Kursangebote

Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte können eine Schlüsselfunktion bei der Identifikation und Ansprache arbeitsloser funktionaler Analphabeten/Analphabetinnen einnehmen und neue Zugangswege zur Zielgruppe eröffnen. Die Identifikation und Ansprache der Betroffenen ist aber nur der erste Schritt. Denn in der Regel gelingt es erst durch weitere intensive Beratungsleistungen, sie zur Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs zu motivieren und ihnen geeignete Kursangebote zu vermitteln.

Um beurteilen zu können, welchen Förderbedarf potenzielle Kursinteressierende im Bereich der Alphabetisierung haben, ist eine umfassende Beratung mit Lernstandsfeststellung bei einem erfahrenen Träger der Alphabetisierungsarbeit erforderlich. Dabei sollte im Hinblick auf eine berufsorientierte Alphabetisierung neben ihren (Schrift-)Sprachkompetenzen auch ihr (berufs-)biografischer Hintergrund erhoben werden.

Zur Erhebung der Schriftsprachkompetenzen von funktionalen Analphabeten/Analphabetinnen kann auf verschiedene förderdiagnostische Instrumente zurückgegriffen werden. Zur Lernstandsdiagnostik in Beratungssituationen sind insbesondere Paper-Pencil-Verfahren wie der f-bb-Schnelltest (vgl. www.f-bb.de > Materialien > Instrumente) geeignet. Denn diese ermöglichen einen eher informellen, in die Beratung eingebetteten Einsatz. Zudem haben sie den Vorteil, dass Berater/-innen zugleich auf Stifthaltung und Feinmotorik achten können. Zur Lernstandsfeststellung und Lernverlaufskontrolle im laufenden Kurs können Verfahren zur Selbst- und Fremdeinschätzung, wie zum Beispiel die lea.-Diagnose (vgl. GROTLÜSCHEN 2010), genutzt werden.

Eine psychologische Begutachtung durch den Berufspsychologischen Service der Agentur für Arbeit, wie im Verfahrensmodell des AlphaBERUF-Modellansatzes vorgesehen, ist aus Sicht

der Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte nur im Einzelfall angezeigt, um intellektuelle oder psychische Einschränkungen, die eine Alphabetisierung ausschließen, feststellen zu können.

Umfassende und auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnittene Beratung erleichtert funktionalen Analphabeten/Analphabetinnen den Zugang zu Kursangeboten, trägt dazu bei, ihre Motivation für die Kursteilnahme aufrechtzuerhalten, und unterstützt sie im Hinblick auf einen erfolgreichen Abschluss. Darauf verweisen auch die Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung. Fast alle befragten Einrichtungen führen im Vorfeld eines Kurses zur Alphabetisierung und Grundbildung Erstberatungen durch. Die meisten praktizieren zusätzlich kursbegleitende Lernberatung (vgl. AMBOS/HORN 2015).

Wegen unterschiedlicher Lernvoraussetzungen bzw. -bedarfe, Interessen und Motivlagen der Kursteilnehmenden (Heterogenität) ist für eine möglichst individuelle Förderung ein binnendifferenzierendes Vorgehen zentral. Um dies gewährleisten zu können, wird bei der methodisch-didaktischen Gestaltung des Alphabetisierungsanteils von Kursangeboten nach dem AlphaBERUF-Modellansatz auf Empfehlungen aus Modellprojekten rekurriert (vgl. ROTH/PREISING 2011). Angestrebt wird ein ganzheitlicher Ansatz in kleinen Lerngruppen mit sozialpädagogischer Begleitung. Letztere ist wichtig, damit Teilnehmende in Krisensituationen professionelle Hilfe erhalten.

Bestandteil des AlphaBERUF-Modellansatzes ist ein Unterrichtsleitfaden mit methodisch-didaktischen Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung (vgl. www.leitfaden68.f-bb.de). Zentrale Elemente des Kurskonzeptes sind Exkursionen und Praxisphasen mit Nachbearbeitung und Reflexion und die Verwendung von Lernmaterialien sowie E-Learning-Inhalten mit Bezug zur Arbeitswelt. Verwiesen wird insbesondere auf arbeitsplatzorientierte Unterrichtsmaterialien, die in Projekten des vergangenen oder laufenden Förderschwerpunkts zur Alphabetisierung und Grundbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellt wurden (vgl. www.alphabund.de). Zu nennen sind hier insbesondere die Rahmencurricula Schreiben und Lesen (vgl. <http://grundbildung.de/projekte/abschlussorientierte-grundbildung.html>) sowie das Online-Lernportal www.ich-will-lernen.de des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV).

4.3 Übergang in Folgemaßnahmen

Systematische Übergänge in Folgemaßnahmen machen Alphabetisierung Arbeitsloser anchlussfähig. Sie ermöglichen eine bedarfsgerechte Unterstützung von Personen mit Schriftsprachdefiziten bei der Arbeitsmarktintegration und können zudem den Weg zur weiteren beruflichen Bildung bahnen. Wie Teilnehmende während der Erprobung Kursangebote nach dem AlphaBERUF-Modellansatz erlebt haben und wie sie selbst ihre Lernerfolge bewerten, zeigt das folgende Beispiel:

Anton L. ist erst Anfang 20 und handwerklich sehr begabt. Er hat selbstständig gearbeitet, vor allem in der Möbelschreinerei, und gibt an, eigentlich „die anderen“ angeleitet zu haben. Durch die Kursteilnahme möchte er sich im Lesen und Schreiben verbessern. Für sein berufliches Fortkommen muss er Aufträge annehmen, einen Kostenvoranschlag oder E-Mails schreiben können. Langfristig strebt er an, eine Ausbildung im Bereich Schreinerei zu machen. In den drei Monaten der vorgeschalteten Alphabetisierung hat er aus eigener Sicht enorme Fortschritte gemacht: „Zu Beginn habe ich Arbeitsblätter für Alpha-Level 1 oder 2 gemacht, jetzt bin ich schon auf Alpha-Level 3. Auch kann ich Wörter besser unterscheiden, ich lese auch schneller, in meinem Buch lese ich zwei bis drei Seiten am Tag; ich versuche, Briefe zu lesen, das habe ich vorher nicht gemacht, da hat mir sonst immer meine Schwester geholfen.“ Im Anschluss unterstützt ihn eine Fördermaßnahme für junge Erwachsene unter anderem durch Einzelgespräche, Fördereinheiten und ein Praktikum bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Parallel nutzt er einmal pro Woche das Angebot der begleitenden Alphabetisierung, um seine Schriftsprachkompetenzen weiter zu verbessern.

Die Kursteilnehmenden mündeten ihrem individuellen Förderbedarf entsprechend im Anschluss an die Alphabetisierung in Folgemaßnahmen. Wie bei der Zielgruppe zu erwarten, durchlaufen nicht alle Kursteilnehmenden die Gesamtmaßnahme komplett – aufgrund von Arbeitsaufnahme, Krankheit, Familienpflichten oder aus anderen persönlichen Gründen. Trotzdem eröffnete die Alphabetisierung vielen neue (berufliche) Entwicklungsmöglichkeiten und Perspektiven, wie z. B. das Nachholen eines Hauptschulabschlusses, die Aufnahme einer Ausbildung oder auch eine Beschäftigung in einem neuen Berufsfeld.

5 Fazit

Der AlphaBERUF-Modellansatz knüpft an die von Bund, Ländern und weiteren Partnern in der Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (BMBF 2012) und der Dekade für Alphabetisierung (vgl. www.bmbf.de/de/426.php) formulierten (förder-)politischen Bestrebungen an. Er ermöglicht es, verstärkt arbeitsmarktpolitische Instrumente bei Beratung, Vermittlung und Qualifizierung durch die Arbeitsförderung in Verbindung mit Alphabetisierungsangeboten des Bundes, der Länder und Kommunen zu nutzen.

Das vorliegende Maßnahmenmodell generiert gegenüber bisherigen Kurskonzepten vielfältige Vorteile:

- ▶ Die enge Kooperation von Trägern der Alphabetisierungsarbeit mit Agentur für Arbeit und Jobcenter bahnt neue Zugangswege zu arbeitslosen funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen.
- ▶ Arbeitsmarkt- und Bildungsakteure wirken zusammen, um eine umfassende individuelle Beratung dieser wenig bildungserfahrenen Personengruppe zu gewährleisten, sie für Alphabetisierung aufzuschließen und ihnen geeignete Kursangeboten zu vermitteln.

- ▶ Ein modulares Förderkonzept mit methodisch-didaktischen Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung (Unterrichtsleitfaden) ermöglicht individuelle Förderung und motivierendes Lernen ohne Über- und Unterforderung.
- ▶ Systematische Übergänge in Folgemaßnahmen machen Alphabetisierung Arbeitsloser anschlussfähig.

Kursangebote nach dem AlphaBERUF-Modellansatz unterstützen Personen mit Schriftsprachdefiziten bedarfsgerecht bei der Arbeitsmarktintegration. Sie können der Zielgruppe neue Beschäftigungschancen eröffnen. Eine erfolgreiche Teilnahme rückt weitere (berufliche) Bildung für die Betroffenen in den Fokus und kann im Einzelfall auch zeitnah realisiert werden. Doch ist eine vollständige Alphabetisierung Erwachsener oft ein lang dauernder Prozess, der sich über Jahre erstrecken kann und weiter begleitet werden sollte.

Aus der Evaluation der Erprobungen ergeben sich viele Hinweise auf förderliche und hinderliche Bedingungen beim Zugang zur Zielgruppe über Agenturen für Arbeit und Jobcenter. Diese Ergebnisse können genutzt werden, um Zubringerstrukturen für – teilweise bereits vorhandene – Unterstützungsangebote für funktionale Analphabeten/Analphabetinnen auszubauen. Unter anderem ergeben sich daraus Vorgaben für die inhaltliche Ausrichtung und Gestaltung von Schulungs- und Informationsangeboten zum Thema „Funktionaler Analphabetismus“ für Vermittlungs- und Integrationsfachkräfte. Herausgearbeitet wurden zudem Erfolgsfaktoren für die Kooperation zwischen Agenturen für Arbeit, Jobcentern und Trägern der Alphabetisierungsarbeit bei der Akquise von Kursteilnehmenden. Aus anderen Modellprojekten und Studien bereits bekannte Prinzipien zur Gestaltung zielgruppengerechter Beratungs- und Kursangebote konnten bestätigt werden.

Die Grundlagen für einen erfolgreichen Transfer des AlphaBERUF-Modellansatzes sind gelegt. Zu seiner weiteren Verbreitung trägt insbesondere die Dokumentation zentraler Projektergebnisse bei. Ein praxisnaher Handlungsleitfaden zeigt Arbeitsmarkt- und Bildungsakteuren auf, wie sie Kursangebote nach dem AlphaBERUF-Modellansatz realisieren können. Beschrieben wird seine Umsetzung in Kooperation von Agenturen für Arbeit, Jobcentern und Bildungsanbietern von der Gewinnung der Kursteilnehmenden bis zur Durchführung des Maßnahmenkonzeptes. Die praxisnahe Darstellung geht auch auf Fragen von Zuständigkeiten, Abläufen sowie der Finanzierung ein (vgl. DAUSER 2016).

Ergänzend zum Leitfaden stehen Begleitmaterialien kostenlos im Internet zum Download bereit. Online abrufbar sind unter anderem Synopsen zu Instrumenten für Beratung und Förderdiagnostik, zu Unterrichtsmaterialien und zu Fördermöglichkeiten, Handreichungen zur Durchführung von Sensibilisierungs- und Mentoringschulungen für Mitarbeiter/-innen bei Arbeitsverwaltung und Bildungsanbietern sowie ein Unterrichtsleitfaden mit Curriculum (vgl. www.leitfaden68.f-bb.de).

6 Ausblick

Der AlphaBERUF-Modellansatz wurde mit dem Ziel entwickelt, die Versorgungslage arbeitsloser funktionaler Analphabeten/Analphabetinnen mit zielgruppengerechten Kursangeboten nachhaltig zu verbessern. Dazu wurden Innovationen aus vorangegangenen und laufenden Modellprojekten im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung aufgegriffen und unter den förderrechtlichen Rahmenbedingungen nutzbar gemacht. Durch enge Zusammenarbeit mit Vertretern/Vertreterinnen der Bundesagentur für Arbeit, der Länder, von Bildungsanbietern sowie Fachexperten/Fachexpertinnen wurde auf Vereinbarkeit mit bestehenden Förderstrukturen hingearbeitet.

Im Kontext Alphabetisierung und Grundbildung kann insbesondere auf folgende Fördermöglichkeiten zurückgegriffen werden: Wie in der Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (BMBF 2012) vereinbart, haben einzelne Bundesländer Koordinierungsstellen zur Alphabetisierung und Grundbildung, Grundbildungszentren und eigene Programme zur Förderung von Alphabetisierungskursen eingerichtet (ARBEITSKREIS WEITERBILDUNG DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 2013/2014). Für die auf die Teilnehmenden bezogene Finanzierung können Weiterbildungsschecks der Länder und die Bildungsprämie des Bundes genutzt werden. Für die Förderung der Alphabetisierung von Menschen mit Migrationshintergrund stellt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) im Rahmen der Integrationskurse mit Alphabetisierung Mittel bereit.

Im Ergebnis ist der AlphaBERUF-Modellansatz kompatibel mit bestehenden Förderstrukturen für Alphabetisierung; ggf. sind jedoch Anpassungen an aktuelle Fördervorgaben bei der Beantragung von Fördermitteln vorzunehmen. Eine als Begleitmaterial zur Abschlusspublikation veröffentlichte Synopse zu Fördermöglichkeiten für Alphabetisierung und Grundbildung unterstützt Träger der Alphabetisierungsarbeit bei der Auswahl geeigneter Fördermöglichkeiten; insbesondere verweist sie auf Programme zur Alphabetisierung und Grundbildung der einzelnen Bundesländer und ihre Fördermodalitäten. Um den Transfer des AlphaBERUF-Modellansatzes in Bayern zu befördern, wurde zudem, in Rückkopplung mit der zuständigen Bewilligungsstelle Regierung Niederbayern, eine Handreichung mit Hinweisen zur Beantragung von Fördermitteln für Kursangebote nach dem AlphaBERUF-Modellansatz im bayerischen Landesprogramm „ALPHA+ besser lesen und schreiben“ erarbeitet (vgl. www.leitfaden68.f-bb.de).

Trotz des breiten Förderspektrums wäre für eine flächendeckende Implementierung zielgruppengerechter Kursangebote – nicht nur für arbeitslose funktionale Analphabeten/-innen – ein weiterer Ausbau der Förderstrukturen für Alphabetisierung wünschenswert. Strukturentwicklung im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung wurde und wird über Programme/Projekte auf Bundes-, Landes- und/oder kommunaler Ebene vorangetrieben. Insbesondere alfabund-Projekte wie AlphaKommunal, Alpha-Netzwerk oder APAG Trier haben durch ihre Aktivitäten regional zu Sensibilisierung und Vernetzung relevanter Arbeitsmarkt-

und Bildungsakteure beigetragen (vgl. www.alphabund.de/1387.php). Die Erfahrungen, die hier gesammelt wurden, können in der Dekade für Alphabetisierung genutzt werden, um regional die Rahmenbedingungen für Alphabetisierung weiter zu verbessern.

Um die Verzahnung von berufsorientierter Alphabetisierung mit aktiver Arbeitsförderung weiter voranzubringen, ist insbesondere eine Ausrichtung bestehender Beratungsangebote im Bereich Bildungs- und Lebensberatung auf Alphabetisierung und Grundbildung erforderlich, z. B. durch Förderung von Sensibilisierungsschulungen für regionale Arbeitsmarkt- und Bildungsakteure, aber auch durch Anbindung von Beratung für Alphabetisierung an Bewerbungs- und Aktivierungszentren von Agenturen für Arbeit und Jobcenter. Wünschenswert wäre zudem eine Förderung zusätzlicher Beratungsangebote und -leistungen für eher bildungsferne Personengruppen. Träger der Alphabetisierungsarbeit erhalten bisher kaum Fördermittel bei der Einrichtung von niedrigschwelligen Beratungs- und Kursangeboten wie Lernwerkstätten und Lerncafés.

Literatur

- AMBOS, Ingrid; HORN, Heike: Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2012: Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. DIE space texte. online (2013) – URL: www.die-bonn.de/id/11024 (Zugriff: 03.12.2015)
- AMBOS, Ingrid; HORN, Heike: Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2014. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. DIE space texte. online (September 2015) – URL: <https://www.die-bonn.de/id/31623/about/html/> (Zugriff: 03.12.2015)
- AMBOS, Ingrid; HORN, Heike: Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2014. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. DIE space texte. online (September 2015) – URL: <https://www.die-bonn.de/id/31623/about/html/> (03.12.2015)
- ARBEITSKREIS WEITERBILDUNG DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 2013/2014 (Hrsg.): Berichterstattung der Länder über die im Rahmen der Nationalen Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016 ergriffenen Maßnahmen – URL: www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-weiterbildung/bund-laender-projekte.html (Zugriff: 03.12.2015)
- BUDEBERG, Klaus: Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen (12. August 2015) – URL: <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs40955-015-0029-6.pdf> (Zugriff: 03.12.2015)
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Paderborn 2015
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG u. a. (Hrsg.): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 bis 2016. Berlin, 07.09.2012 – URL: www.bmbf.de/de/426.php (Zugriff: 03.12.2015)

- DAUSER, Dominique: Berufsorientierte Alphabetisierung Arbeitsloser. Arbeitsmarktintegration Arbeitsloser mit Schriftsprachproblemen. Bielefeld 2016
- DAUSER, Dominique: Berufsorientierte Alphabetisierung Arbeitsloser. In: W&B – Wirtschaft und Beruf (2013) 5, S. 34–39
- DIETSCHKE, Barbara: „Grundbildungssensible“ Potenzialanalyse im Jobcenter als Bedingung für arbeitsplatzorientierte Grundbildung erwerbsfähiger Leistungsberechtigter. In: ALFA-FORUM. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung (2015), S. 40–43
- GROTLÜSCHEN, Anke: Literalität und Erwerbstätigkeit. In: GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster 2012, S. 137–165
- GROTLÜSCHEN, Anke: lea.-Diagnose. Münster 2010
- GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wibke; BUDDEBERG, Klaus: Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster 2012, S. 13–53
- HIRSCHENAUER, Franziska; SPRINGER, Angelina: Vergleichstypen 2014. Aktualisierung der SGB-III-Typisierung. In: IAB-Forschungsbericht 2/2014 – URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2014/fb0214.pdf> (Zugriff: 03.12.2015)
- KLEIN, Helmut E.; SCHÖPPER-GRABE, Sigrid: Grundbildung und Beschäftigungsfähigkeit von Geringqualifizierten – Betriebliche Anforderungen und arbeitsmarktpolitische Rahmenbedingungen. In: IW-Trends 39 (2012) 2, S. 71–84
- RAMMSTEDT, Beatrice (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIACC 2012. Münster 2013 – URL: www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf (Zugriff: 03.12.2015)
- RIECKMANN, Carola: Lernerfolg in der Grundbildung. Frankfurt am Main 2014
- ROSENBLADT, Bernhard von; BILGER, Frauke: Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Deutscher Volkshochschulverband. Bonn 2011
- ROSENBLADT, Bernhard von; LEHMANN, Rainer H.: Begrenzte Lernerfolge in Alphabetisierungskursen. DIE aktuell. Bonn 2013 – URL: www.die-bonn.de/doks/2013-alphabetisierung-01.pdf (Zugriff: 03.12.2015)
- ROTHE, Kathleen; PREISING, Beatrice: Arbeitsorientierte Grundbildung – Funktionale Analphabeten qualifizieren. Bielefeld 2011

Martina Kunzendorf

► DoQ – Dortmunder Grundbildungsqualifizierung: Ideen und Realisierungen eines Weiterbildungskonzepts für Geringqualifizierte

Der Beitrag skizziert Motive, Ideen, Konzepte und Herausforderungen der Dortmunder Grundbildungsqualifizierung – DoQ, einem Forschungsvorhaben im BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“. Zentrale Idee von DoQ ist es, die Förderung schriftsprachlicher und fachlicher Kompetenzen miteinander zu verbinden. Zunächst werden aktuelle Ergebnisse zum funktionalen Analphabetismus sowie zur Beschäftigungs- und Weiterbildungssituation Geringqualifizierter präsentiert. Es schließt sich die Vorstellung der Projektergebnisse an. Zentrale Themen sind hierbei die Erfassung arbeitsprozessorientierter Grundbildungsinhalte, die im Vorhaben gesetzten didaktischen Leitlinien sowie die Umsetzung des Grundbildungsangebotes DoQ. Abschließend werden die Erfolgsaussichten arbeitsprozessorientierter Grundbildung sowie die Herausforderungen ihrer Einführung in Unternehmen reflektiert.

1 Branchen- und betriebspezifische Grundbildungsangebote in Unternehmen – wozu?

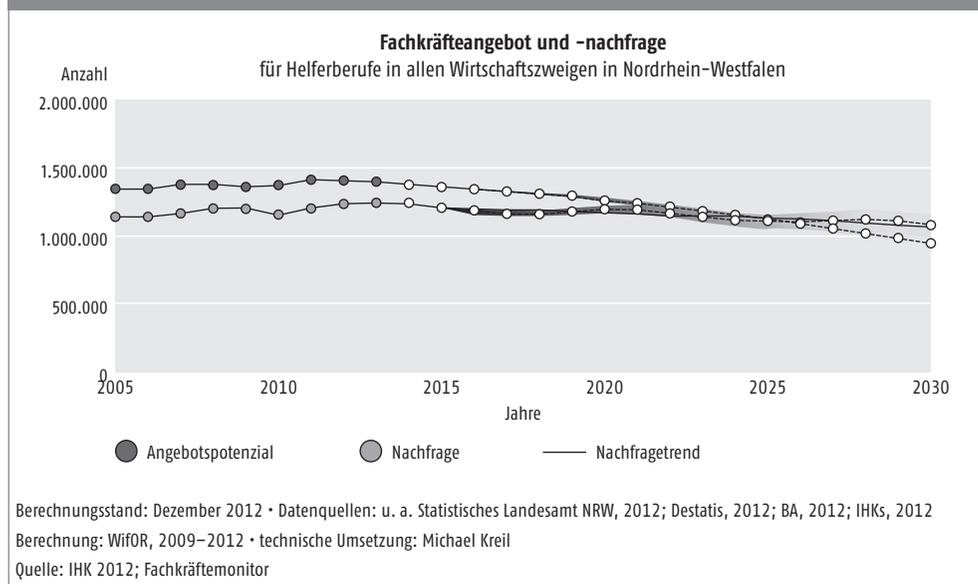
Die leo. – Level-One Studie brachte eine neue Brisanz in das Thema Alphabetisierung und Grundbildung. Die im Jahr 2011 veröffentlichte Studie beziffert 7,5 Millionen funktionale Analphabeten/Analphabetinnen im erwerbsfähigen Alter zwischen 18 und 64 Jahren (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2011, S. 2). Davon sind 58,1 Prozent Muttersprachler/-innen, 41,8 Prozent haben eine andere Erstsprache (vgl. ebd., S. 8). Funktionaler Analphabetismus beschreibt das Phänomen, dass Personen in Bezug auf ihre Literalität die Textebene unterschreiten. Sie können zwar einzelne Worte oder kurze Sätze lesen oder schreiben, nicht jedoch zusammenhängende Texte – auch nicht kürzere. Damit reichen ihre schriftsprachlichen Kompetenzen nicht aus, um in angemessener Weise am gesellschaftlichen Leben oder am Erwerbsleben teilzuhaben (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2011, S. 2).

Nur rund 57 Prozent der 7,5 Millionen Analphabetinnen und Analphabeten gehen einer Erwerbstätigkeit nach, das entspricht 12,4 Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung. Das Ri-

siko, arbeitslos zu sein, liegt mit 16,7 Prozent weit über dem Bundesdurchschnitt (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2011, S. 9 f.). Zudem sind funktionale Analphabeten/Analphabetinnen überproportional häufig geringfügig beschäftigt und/oder in prekären Arbeitsverhältnissen, die zum Beispiel gekennzeichnet sind durch geringes Einkommen oder Befristung ihrer Arbeitsverträge. 37 Prozent der funktionalen Analphabeten/Analphabetinnen sind als An- und Ungelernte und 18 Prozent als ausführende Angestellte tätig (vgl. GROTLÜSCHEN 2012, S. 142).

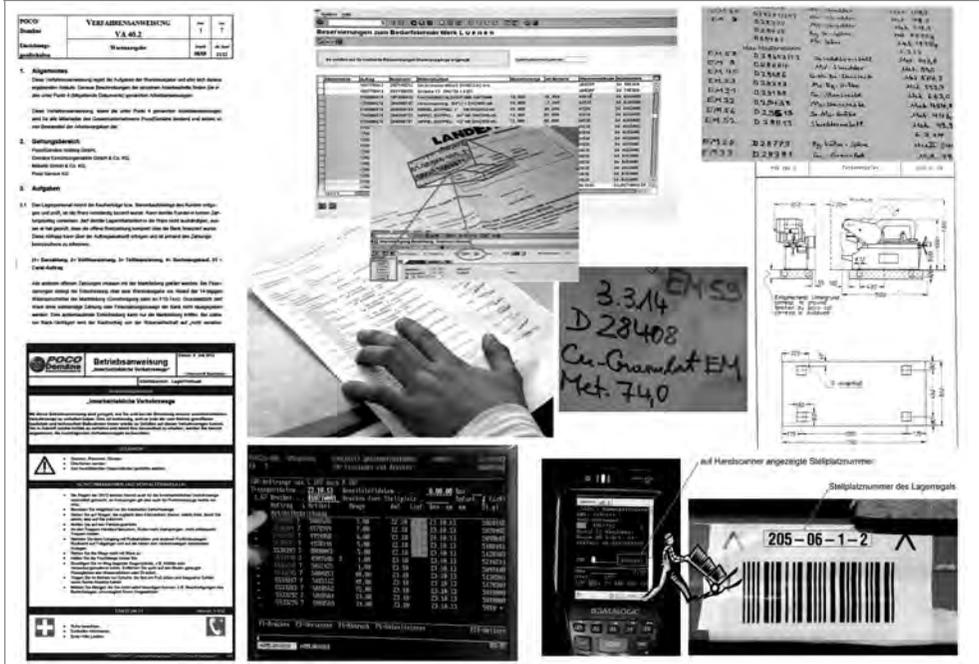
Arbeitsmarktanalysen zeigen und prognostizieren weiter einen kontinuierlichen Rückgang von Arbeitsplätzen für An- und Ungelernte (vgl. MERTENS 2010). „Die Bedeutung von Bildung wird in Zukunft noch weiter steigen. So wird nach dieser Prognose die Zahl der Erwerbstätigen [...] ohne Berufsabschluss um 3,4 Millionen sinken.“ (BMAS 2013, S. 6). Der Fachkräftemonitor zeigt auch für NRW eine deutliche Abnahme der Nachfrage für An- und Ungelernte (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Fachkräftemonitor der IHK (2012)



Allgemein ist eine Zunahme wissensintensiver Arbeitsplätze zu verzeichnen – aber es steigen auch die Anforderungen an Literalität und Grundbildung für Einfachtätigkeiten. Dies zeigen beispielsweise Formulare, Betriebs- und Arbeitsanweisungen, die an Einfachtätigkeiten eingesetzt werden, sowie der obligatorische Umgang mit PC oder Scanner in vielen, auch einfachen Arbeitsbereichen. Abbildung 2 veranschaulicht dazu die Anforderungen aus den Bereichen Lager und Logistik sowie der Metallverarbeitung.

Abbildung 2: Beispiele für Literalitätsanforderungen im Bereich Lager und Logistik & Metallverarbeitung



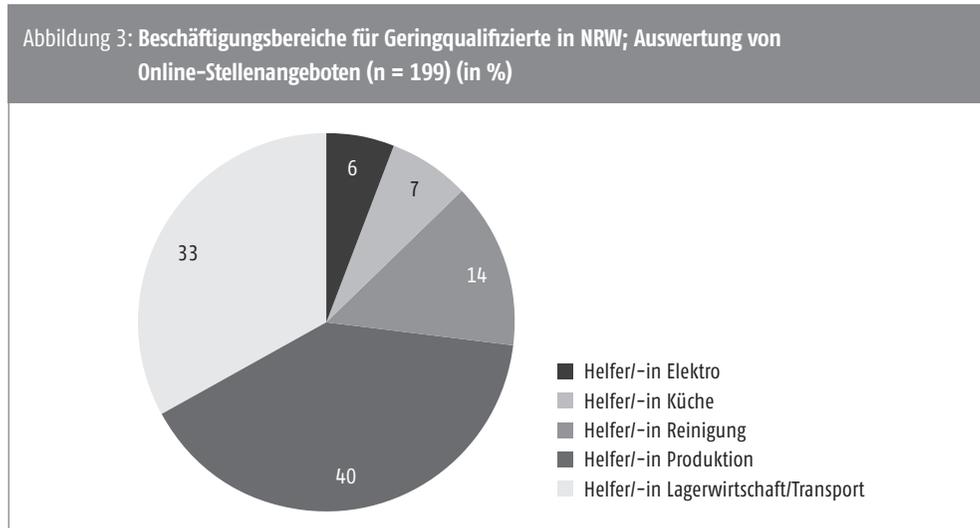
Die Anforderungen reichen vom Lesen einfacher Warnhinweise über Betriebsanweisungen, das Lesen von Informationen im Handscanner oder PC bis hin zu komplexen Arbeitsanweisungen.

2 Arbeit(en) für Geringqualifizierte: Ergebnisse einer Sektoranalyse für Nordrhein-Westfalen und das Ruhrgebiet

Das Projekt DoQ fokussiert Nordrhein-Westfalen (NRW), speziell das Ruhrgebiet. Daher wurde für die Region eine Sektoranalyse mit multimodalem Zugang durchgeführt (im Sinne der Variation der Datenquellen: Literatur, Sekundärdaten, Expertenbefragungen sowie Auswertung dreier Online-Stellenportale). Zielsetzung war es, Branchen und Unternehmen zu identifizieren, in denen Geringqualifizierte besonders häufig eingesetzt werden. Zudem sollten typische Arbeitsplätze sowie Aufgaben und Anforderungen an die Mitarbeitenden erfasst werden. Anforderungen an die Literalität der Mitarbeitenden wurden soweit möglich bereits in der Sektoranalyse mit untersucht und aufgenommen.

Im Ergebnis zeigte sich, dass Geringqualifizierte in NRW und dem Ruhrgebiet insbesondere in den Bereichen „Produzierendes Gewerbe“ (35 Prozent der ausgewerteten Online-Stellenangebote) und „Lager und Logistik“ (34 Prozent der ausgewerteten Online-Stellenangebote)

eingesetzt werden. Diese Tendenz wird von den befragten Expertinnen und Experten bestätigt; wobei diese zusätzlich vermerken, dass viele Stellen insbesondere in der Logistikbranche über Zeitarbeitsunternehmen angeboten (ausgeschrieben) werden. Weitere Beschäftigungsfelder sind die Bereiche Reinigung, Küche und Elektro (siehe Abbildung 3).



Hinsichtlich der Kompetenzanforderung wurde für den Bereich Produktion ersichtlich, dass Selbstkompetenzen (~ 56 Prozent), Fachkompetenzen (~ 36 Prozent) und Teamkompetenzen (~ 8 Prozent) eingefordert werden. Sprachkenntnisse werden demgegenüber selten explizit genannt, sondern, wie die befragten Expertinnen und Experten verdeutlichen, in der Regel implizit vorausgesetzt, da es kaum Tätigkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt gibt, die ohne Schriftsprache auskommen.

Eine differenzierte Betrachtung der Gewichtung von Einzelkompetenzen verdeutlicht jedoch die größte Bedeutung der Berufserfahrung innerhalb der Fachkompetenzen, die mit 56 Nennungen (20 Prozent) am häufigsten eingefordert wird. Weiterhin relevant erscheinen nach Häufigkeit der Nennungen zudem die Selbstkompetenzen: die Bereitschaft zur Schichtarbeit (n = 42, 13 Prozent) sowie Zuverlässigkeit (n = 29, 11 Prozent) und Sorgfalt (n = 22, 8 Prozent).

Für den Bereich Lager und Logistik sind die Zahlen vergleichbar. Es gibt lediglich leichte Variationen, die der Branchenspezifik geschuldet sind. So kommt beispielsweise innerhalb der Fachkenntnisse im Bereich Logistik dem Staplerschein eine höhere Bedeutung zu als im Bereich der Produktion.

Weiterhin zeigt sich in der Sektoranalyse, dass berufliche Weiterbildungsangebote für Geringqualifizierte selten angeboten werden. Denn neben verschiedenen Faktoren, wie zum Beispiel der Betriebsgröße, dem Alter der Mitarbeitenden und der Erkennung des Weiterbil-

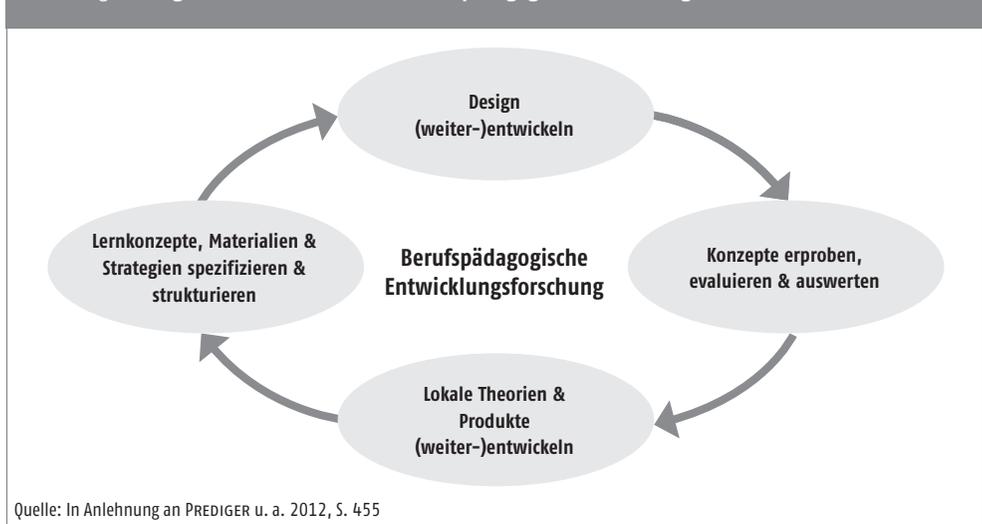
dungsbedarfs, beeinflusst die Qualifikationsstufe der Mitarbeitenden die potenzielle Teilnahme an beruflicher Weiterbildung – je höher das Ausbildungsniveau, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme.

3 DoQ – ein hybrides Grundbildungsangebot für Unternehmen

Vor diesem Hintergrund wurden im Projekt DoQ mit Betrieben und für Betriebe aus den Bereichen Produktion sowie Lager und Logistik Alphabetisierungs- und Grundbildungskonzepte und -materialien entwickelt, die sektorspezifisch, betriebspezifisch und arbeitsprozessorientiert sind. Das Angebot richtet sich an Arbeitnehmende mit Grundbildungsbedarf und/oder Migrationshintergrund und zielt auf die Verbesserung ihrer Erwerbs- und Teilhabechancen – ein Beitrag zur Inklusion. Es soll zudem – mit Blick auf die Akzeptanz von Unternehmen – auch die Effektivität der Arbeitnehmenden steigern, indem durch die Konzepte und Materialien zum Beispiel auch ein Beitrag zur Qualitätssicherung geleistet wird, durch die Verbesserung der Literalität der Beschäftigten die Fehlerquote gesenkt wird und die Beschäftigten flexibler einsetzbar sind (vgl. ABRAHAM 2015, S. 47 ff.).

Die Entwicklung der Dortmunder Grundbildungsqualifizierung erfolgte im Sinne des Design-Based Research, eines praxis- und theorieorientierten Vorgehens, das Entwicklung und Forschung kombiniert. Hierbei steht die frühe Einführung und Erprobung von Ideen und Konzepten in der Praxis im Fokus. Ziel ist es, diese zu evaluieren und zu redesignen, um effizient zu fundierten Ergebnissen zu gelangen, welche auch zur Praxis passen und von ihr adoptiert werden (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Design-Based Research in der berufspädagogischen Forschung



3.1 Arbeitsaufgaben und –prozesse als Basis für Inhalte und Gestaltung von Grundbildungsangeboten

Betriebsspezifische Arbeitsaufgaben und Prozesse sind Ausgangspunkt für die inhaltliche Bestimmung und Gestaltung der Dortmunder Grundbildungsqualifizierung. Hierzu sind Arbeitsprozessanalysen respektive berufliche Aufgabenanalysen in den beteiligten Unternehmen erforderlich. Die berufliche Aufgabenanalyse nimmt verschiedene Dimensionen in den Blick: Geschäfts- und Arbeitsprozesse, Arbeitsplatz, Arbeitsgegenstände, Werkzeuge, Methoden und Organisationsformen, Anforderungen und Schnittstellen. Für alle Dimensionen wurden neben den jeweiligen fachlichen Anforderungen die spezifischen Anforderungen an Grundbildung und Literalität erfasst. Die folgenden Ausführungen zu den einzelnen Dimensionen legen den Fokus auf Grundbildung und Alphabetisierung.

Für die Dimension **Geschäfts- und Arbeitsprozesse** ist beispielsweise die Fragestellung bedeutsam, wie – mündlich, schriftlich oder per Formular – die Auftragsannahme und die Übergabe bearbeiteter Aufträge erfolgt (vgl. HAASLER 2003, S. 13).

Die Dimension **Arbeitsplatz** nimmt die Arbeitsbedingungen in den Blick und welche Anforderungen diese an die Grundbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stellen. In diesem Kontext sind zum Beispiel Lesen und Verstehen von Arbeitsplatzbeschreibungen, Sicherheits- und Betriebsanweisungen relevant (vgl. HAASLER 2003, S. 13).

Die Dimension **Arbeitsgegenstände** analysiert die Bedeutung der Gegenstände im Arbeitsprozess und sich daraus ergebende Anforderungen an Grund- und Fachkompetenzen (vgl. HAASLER 2003, S. 13). So müssen Fahrerinnen und Fahrer eines Gabelstaplers zum Beispiel in der Lage sein, die Bedienungsanleitung des Staplers zu verstehen oder aus einer Zeichnung die Maße des Fahrzeugs abzulesen und mit den Durchfahrtsangaben im Lager abzugleichen.

Die Dimension **Werkzeuge, Methoden und Organisationsformen** fokussiert folgende Fragestellungen unter Betrachtung erforderlicher Grundbildungskompetenzen: Welche Werkzeuge (beispielsweise PC) setzen die Beschäftigten für ihre Aufgabe ein? Wie gehen die Beschäftigten bei der Lösung ihrer Aufgabe vor? Nutzen sie Handbücher, wie sichern sie die Qualität, wie dokumentieren sie ihre Arbeit? Wie ist die Arbeit organisiert, mit wem arbeiten die Beschäftigten zusammen, wie wird im Team bzw. an anderen Stellen kommuniziert? In welcher Form werden Informationen weitergegeben? (vgl. HAASLER 2003, S. 14).

Die Dimension **Anforderungen** untersucht die Ansprüche, die von verschiedenen Seiten (Kunden und Kundinnen, Unternehmen, Gesellschaft, Standards etc.) an die Arbeitsaufgabe herangetragen werden (vgl. HAASLER 2003, S. 15). Inwieweit liegen diese Anforderungen schriftlich, in Form von Gesetzestexten, Verordnungen oder Anweisungen vor und müssen von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sinnverstehend gelesen und umgesetzt werden?

Die Dimension **Schnittstellen** geht u. a. der Frage nach, welche inhaltlichen Relationen zu anderen Arbeitsaufgaben bestehen (vgl. HAASLER 2003, S. 15). Im Rahmen des Projekts ist diese Dimension insofern von Interesse, als sie Hinweise für Transfereinsätze des Materials geben kann.

Die Ergebnisse der Analysen wurden aggregiert und als Ausgangspunkt für die Bestimmung von Lernzielen und -inhalten genutzt. Zudem wurden Arbeitsprozessdiagramme erstellt (siehe Abbildung 5), die die Grundlage für die Struktur der Lernmaterialien bilden.



Wichtig für das Lernangebot DoQ ist die konsequente Zusammenführung fachspezifischer Lernziele und -inhalte mit dem Ziel der Alphabetisierung und Grundbildung.

3.2 Didaktische Leitlinien

Für die Umsetzung als selbstgesteuertes Lernangebot wurden die vier folgenden didaktischen Leitlinien festgelegt:

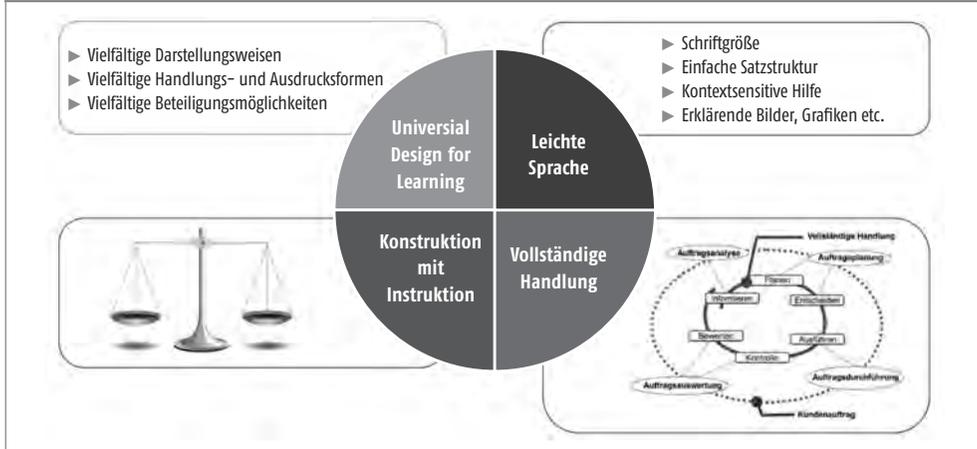
1. Universal Design for Learning
2. Leichte Sprache
3. Vollständige Handlung/Kundenauftrag
4. Konstruktion mit Instruktion

Grundannahme ist dabei, dass Vielfalt – insbesondere bei der Informationsaufnahme und -verarbeitung, also dem Lernen – Normalität ist. Dies ist bei der Gestaltung von Lernprozessen entsprechend zu berücksichtigen. Das Universal Design for Learning gibt drei Hauptempfehlungen für die Gestaltung von Lehr-/Lernangeboten (vgl. BÜHLER 2015, S. 127):

- Vielfältige Darstellungsweisen anbieten, um den Lernenden die Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen zu ermöglichen.

- ▶ Vielfältige Handlungs- und Ausdrucksformen zur Verfügung stellen, um Lernenden verschiedene Möglichkeiten zu geben, ihr Wissen zu präsentieren.
- ▶ Vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten offerieren, um die Interessen von Lernenden aufzugreifen, sie angemessen zu fördern und zu fordern und so ihre Motivation zu unterstützen.

Abbildung 6: Didaktische Leitlinien der Dortmunder Grundbildungsqualifizierung



Die zweite Leitlinie bezieht sich auf die Leichte Sprache. Das Netzwerk Leichte Sprache gibt Empfehlungen für die Gestaltung von Texten. Diese beziehen sich zum Ersten auf Formalia (wie Schriftgröße, Zeilenabstände, Flattersatz etc.), zum Zweiten auf die Satzstruktur (zum Beispiel eine Aussage pro Satz, Aktivsätze im Aufbau Subjekt, Prädikat, Objekt etc.) und zum Dritten auf die Wortebene (wie Vermeidung von Fach- und Fremdwörtern, Abkürzungen und so weiter). Die Empfehlungen sind mit Einschränkungen umgesetzt. Nicht realisiert wurden die Empfehlungen, lange Wörter durch einen Bindestrich zu trennen und Fach- und Fremdwörter zu vermeiden. Denn weder ist die Bindestrichempfehlung dudenkonform noch finden entsprechende Schreibweisen in der Arbeitswelt Anwendung (vgl. MAASS 2014). Weiterhin ist die Vermeidung von Fach- und Fremdwörtern in der Arbeitswelt weder möglich noch gewünscht (vgl. KUNZENDORF 2015, S. 135).

Die dritte Leitlinie greift das Prinzip der vollständigen Handlung mit den Phasen Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten auf. Diese Phasen der vollständigen Handlung finden sich im Kunden- oder auch betrieblichen Auftrag wieder, der die Phasen Auftragsanalyse, -planung, -durchführung und Auftragsauswertung durchläuft. Informieren entspricht der Auftragsanalyse, Planen und Entscheiden geschieht in der Phase Auftragsplanung, Ausführen in der Auftragsdurchführung und Kontrollieren und Bewerten in der Auftragsauswertung. Der betriebliche Auftrag weist eine große Praxisnähe und -relevanz auf und ist daher gestaltungsleitendes Element für die Konzeption der Lernmaterialien.

Hier setzt das vierte Prinzip Konstruktion mit Instruktion an. Die im Arbeitsauftrag realisierte Handlungsorientierung entspricht im Wesentlichen einer konstruktivistischen Didaktik. Lernen wird im Konstruktivismus als ein Vorgang gesehen, bei dem der/die Lernende sein/ihr Wissen unter Einbeziehung von früheren Erfahrungen aktiv und selbstgesteuert konstruiert. Dabei werden vorhandene Wissensstrukturen angereichert, verfeinert oder umstrukturiert sowie neue Wissensstrukturen aufgebaut.

Es gibt allerdings Untersuchungsergebnisse, die zeigen, dass Desorientierung und Überforderung Folge fehlender oder mangelnder Anleitung und Unterstützung in konstruktivistischen Lernumgebungen sein können. Dies kann sich insbesondere bei eher leistungsschwachen Lernenden negativ auswirken (vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001, S. 619). Weitere Untersuchungen zeigen, dass die Potenziale konstruktivistischer Lernszenarien für alle Lernenden insbesondere dann zum Tragen kommen, wenn sie instruktional unterstützt werden. Daher gilt es, eine gute Balance zwischen Instruktion und Konstruktion zu finden (STARK u. a. 1995).

3.3 Realisierung des Weiterbildungskonzepts

Vor dem Hintergrund der gesammelten Informationen und der gesetzten Leitlinien erfolgten Konzeption und Realisation als hybrides Selbstlernangebot (vgl. Abbildung 7). Dieses kann entweder über die Seite www.doq-projekt.de oder aus den Paper-Pencil-Materialien heraus mit mobilen Endgeräten wie Smartphone oder Tablet aufgerufen werden. Hierzu ist ein QR-Code in den Dokumenten eingearbeitet, der zu den passenden Online-Modulen verlinkt.

Abbildung 7: Hybrides Lernangebot DoQ



Die frei zugänglichen E-Learning-Module werden über den Reiter E-Learning ganz rechts aufgerufen (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8: Zugang zum E-Learning-Angebot



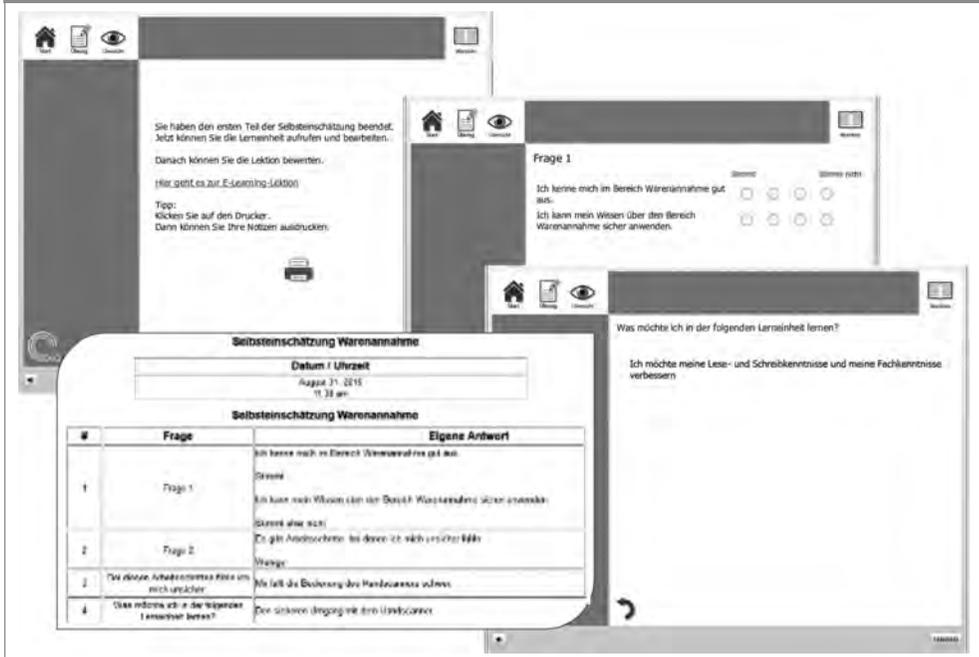
The screenshot shows the DoQ E-Learning interface. At the top, there is a navigation bar with the following items: AKTUELLES, DAS PROJEKT, PROJEKTTETEILIGTE, KONTAKT, PRESSE, and E-LEARNING. Below the navigation bar is a search bar labeled 'Startseite'. The main content area is titled 'E-Learning' and 'Kursbeschreibung'. The course title is 'Fördermittel'. The course description includes a photo of a forklift and text explaining the lesson's content and format options. To the right, there are sections for 'Vor Beginn' (Self-assessment) and 'Nach Abschluss' (Self-assessment). Annotations with arrows point to the photo ('Visualisierung des Themas'), the course description text ('Kursbeschreibung'), and the self-assessment options ('Modulzugänge & Selbsteinschätzung').

Pro Modul gibt es eine Kurzbeschreibung über die Inhalte des Moduls, die zudem mittels eines Fotos visualisiert werden (siehe Beispiel des Moduls *Fördermittel* in Abbildung 8). Rechts neben der Kursbeschreibung können das Lernmodul sowie die vor- und nachgeschalteten Selbsteinschätzungen, die die Selbststeuerung des Lernprozesses unterstützen, aufgerufen werden.

Die Ergebnisse der Selbsteinschätzung können zu beiden Evaluationszeitpunkten ausgedruckt werden, sodass die Lernenden ihren Lernfortschritt effektiv einschätzen, kontrollieren und reflektieren können (vgl. Abbildung 9). Darüber hinaus können sich die Lernenden in themenspezifischen Foren austauschen und gegenseitig unterstützen, auch können die Foren durch Ausbilderinnen und Ausbilder oder E-Coaches genutzt werden, um Lernende systematisch zu begleiten.

Die Module selbst liegen in drei verschiedenen Formaten vor: als HTML, pdf und swf. Zielsetzung bei allen Modulen ist es, neben dem Aufbau arbeitsprozessorientierten Fachwissens Lese- und Schreibanlässe zu erzeugen. Am Beispiel der Arbeitsaufgabe „Schrottpaketierpresse“ werden nachfolgend der Aufbau und die wesentlichen Funktionalitäten erläutert. Es steht stellvertretend für die entwickelten arbeitsplatz- bzw. arbeitsprozessorientierten E-Learning-Module. Abbildung 10 visualisiert die wesentlichen Elemente.

Abbildung 9: Selbsteinschätzung mit DoQ



In der oberen Leiste (Ausschnitt 2) befinden sich die wesentlichen Navigationselemente sowie der Titel des Lernmoduls bzw. später des jeweiligen Arbeitsschrittes. Über das *Haus* gelangen die Lernenden stets auf die Startseite (Ausschnitt 1) des jeweiligen Moduls zurück. Das *Auge* führt die Lernenden auf die Prozessübersichtsseite (Ausschnitt 5). Über das Symbol *Papier und Stift* rufen sie den Übungsteil auf. Das Buch symbolisiert den Zugang zum Glossar, das von jeder Seite aus aufgerufen werden kann. Auf der ersten Modulseite erhält der/ die Lernende eine Übersicht über den kompletten Arbeitsprozess. Weitere zentrale Navigationselemente sind die Vor- und Zurückpfeile (vgl. Abbildung 10, Ausschnitt 3 und 4), ein Lautsprechersymbol (Ausschnitt 7) und eine Glühbirne (Ausschnitt 4). Auf einigen, meist längeren Textseiten sind Lautsprechersymbole integriert. Durch entsprechenden Klick auf das Symbol wird der Text vorgelesen – ein Angebot für leseschwächere Nutzerinnen und Nutzer. Damit ist die Navigation sehr simpel gehalten und eine intuitive Bedienung, auch für Personen mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen, gut möglich. Darüber hinaus ermöglicht die Navigationsleiste individuelle Zugänge zu den Themen. Die Lernenden können frei entscheiden, ob sie ein Modul in der vorgegebenen Reihenfolge bearbeiten, d. h. sich durch die Arbeitsprozesse führen lassen, ob sie die Prozessschritte und das erforderliche Wissen selbstständig und gezielt erkunden oder ob sie mit einer Übung starten und zunächst ihren Kenntnisstand prüfen.

Abbildung 10: Aufbau, Struktur und Navigation in den E-Learning-Modulen

Modul-Beispiel: Aufbau und Struktur

The screenshot shows the following components:

- Top Bar (2):** 'Lernmodul - Schrottpaketierpresse' with navigation icons for 'Start', 'Übersicht', 'Übung', and 'Wörterbuch'.
- Task List (3):** A list of 8 tasks: 1. Presse prüfen, 2. Not-Aus entriegeln, 3. Hauptschalter einschalten, 4. Signallampe prüfen, 5. Steuerspannung einschalten, 6. Pumpen einschalten, 7. Funktionen prüfen, 8. auf Hand stellen.
- Task View (4):** 'Pumpen - Vorschub vorfahren'. Includes a lightbulb icon and a photo of the machine's control panel.
- Process Overview (5):** 'Vorbereiten' section with a numbered list of 15 steps: 1. Presse prüfen, 2. Not-Aus entriegeln, 3. Hauptschalter einschalten, 4. Signallampe prüfen, 5. Steuerspannung einschalten, 6. Pumpen einschalten, 7. Funktionen prüfen, 8. auf Hand stellen, 9. Zylinder auf Grundstellung fahren, 10. Container vor Einfüllschicht stellen, 11. Latches aufklappen, 12. Container ausschütten, 13. Container verschließen, 14. Container vor Austrittsschicht stellen, 15. Befestigung lösen.
- Task View (6):** 'Vorbereiten' section with a photo of the control panel and text: 'Sie schalten die Steuerspannung mit dem Schließschalter an.' Below it, a note: 'Der Schließschalter ist ein elektrischer Schalter. Die Schließschalter ist mit einem Schlüssel verschlossen. Für bestimmte Personen haben den Schlüssel. Diese Personen können die Steuerspannung einschalten.'
- Task View (7):** 'Pressen - Vorschub vorfahren'. Includes a photo of the machine and text: 'Sie halten Automatik Start gedrückt. Stoppen Sie, wenn der Zylinder nach vorne gefahren ist. Eine Signallampe leuchtet auf. Die Automatik beendet den Pressvorgang. Dann fährt die Automatik die Zylinder zurück.'

Auf der Prozessübersichtsseite (Ausschnitt 5), die gleichzeitig zur Navigation genutzt werden kann, sind alle Prozessschritte dargestellt. Wenn Lernende beispielsweise Informationen zum Prozessschritt *Pumpen einschalten* benötigen, können sie auf dem Tableau Schritt 6 anwählen und erhalten auf der verlinkten Seite (Ausschnitt 3) die Information, dass sowohl die Haupt- als auch die Steuerpumpe einzuschalten sind. Diese Information ist ergänzt mit einem Foto, welches die Position der Schalter auf dem Bedienpanel der Schrottpaketierpresse zeigt. Die Kombination von kurzen Beschreibungen und einem Bild, das die Information unterstützend visualisiert, ist konsequent umgesetzt.

Darüber hinaus gibt es auf den Moduleseiten kontextsensitive Hilfen, wie zum Beispiel einfache Erläuterungen zu Fachbegriffen oder bildhafte Erklärungen und Zusatzinformationen.

Die kontextsensitiven Hilfen werden im Text durch Unterstreichung angezeigt (siehe Abbildung 10, Ausschnitt 4 und 6) und beim Überfahren des unterstrichenen Textes mit der Maus (mouse over) angezeigt.

Ein weiteres Navigationssymbol ist die Glühbirne (Abbildung 10, Ausschnitt 4), ein Hinweis auf hinterlegte vertiefende Informationen.

Zu jedem Arbeitsprozess wurden Übungen entlang der Prozessschritte und im Sinne der vollständigen Handlung konzipiert. Dabei verbinden die Übungen stets fachliche Inhalte mit Grundbildungsinhalten. Lernende sind in den Übungen gefordert, Rückschlüsse und Vertiefungen der im Rahmen der E-Learning-Module dargebotenen Fachinhalte vorzunehmen. Damit wird sowohl ihr fachliches Verständnis geprüft, dessen Wiederholung und Festigung angestrebt wird, als auch die Einübung schriftsprachlicher Kompetenzen, indem vielfältige Lese- und Schreibenanlässe gegeben sind. Realisiert wird dies mit Übungen, die beide Aspekte gleichermaßen berücksichtigen bzw. zum Teil bewusst Schwerpunkte auf fachliche oder grundbildungsorientierte Inhalte legen.

Den Übungen vorangestellt ist im Sinne des Prinzips Konstruktion mit Instruktion jeweils ein Arbeitsauftrag mit entsprechenden Leitfragen. Eine Übung beginnt in der Regel mit einer Auftragsübergabe wie im Beispiel der Schrottpaketierpresse: „Sie sind Mitarbeiter der Firma XY und arbeiten in der Probenahme. Es ist eine neue Lieferung mit kupferhaltigem Recyclingmaterial angekommen. Vor der Schmelze muss das Material in der Schrottpaketierpresse verdichtet werden. Ihr Vorarbeiter überträgt Ihnen diese Aufgabe.“

In den nachfolgenden Übungen arbeiten die Lernenden die Aufgabe Schritt für Schritt ab. Angefangen von der Planung des Auftrags über die schrittweise Durchführung bis hin zur Bewertung und Reflexion. Dabei sind die Übungen vielgestaltig und werden in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen angeboten, um der Heterogenität der Lernenden angemessen zu begegnen.

Übungsschwerpunkte auf Grundbildungsebene in Bezug auf den Kompetenzbereich Schreiben sind:

- ▶ Satzbauübungen, wie z. B. Sätze vollenden, Hörtext verschriftlichen,
- ▶ Schreibung und Differenzierung verschiedener Wortarten in komplexeren Strukturen, wie beispielsweise aggregierte Konkreta mit Arbeitsplatzbezug,
- ▶ Umgang mit Satzzeichen wie Satzschlusszeichen oder erste Regeln der Kommasetzung und
- ▶ Schreiben in Form einzelner Freieingaben bis hin zu kurzen Freitexten.

Der Kompetenzbereich Lesen wird im Wesentlichen implizit durch die Aufgabenstellung selbst oder im Kontext der Schreibübungen adressiert. Angestrebt wird insgesamt eine Anbahnung der Kompetenzen im Lesen und Schreiben auf Alpha-Level 4 sowie grundlegend die Wiederholung und Festigung des als Basis angenommenen Alpha-Levels 3. Eingebettet werden die Übungen stets in den fachlichen, arbeitsweltbezogenen Kontext.

Hierbei werden verschiedene Übungsformen realisiert (siehe Abbildung 11): Eingabefelder in Lückentexten, Freitexte, Memory oder Drag&Drop-Übungen (beispielsweise die Zuordnung von Fachbegriffen zu passenden Bildern und Symbolen).

Dies setzt zunächst die Fähigkeit des Lesens der Fachbegriffe voraus, die in ihrer Komplexität und der Wortstruktur variieren, und fordert anschließend die Wort-Bild-Verbindung, die auch zu Satz-Bild-Verbindungen gesteigert werden kann.

Abbildung 11: Übungsvariationen der Dortmunder Grundbildungsqualifizierung

Übungsbeispiele

The image displays six examples of interactive exercises used in the Dortmund Basic Education Qualification. Each exercise is presented in a separate window with a title and specific instructions:

- Drag & Drop:** Instructs the user to drag images to their correct positions in a text document.
- Multiple Choice:** Asks the user to select the correct answer from three options (A, B, C) based on a given scenario.
- Beschriften:** Requires the user to label three different hazard symbols (EX, a flame, and a biohazard) with their respective names.
- Was steht wo?:** A matching exercise where the user must place various terms into a diagram or text structure.
- Lückentext:** A fill-in-the-blanks exercise where the user must complete a sentence or paragraph.
- Zuordnen:** A matching exercise where the user must connect terms on the left with their corresponding definitions or descriptions on the right.

4 Dortmunder Grundbildungsqualifizierung – ein Erfolg versprechendes Modell?

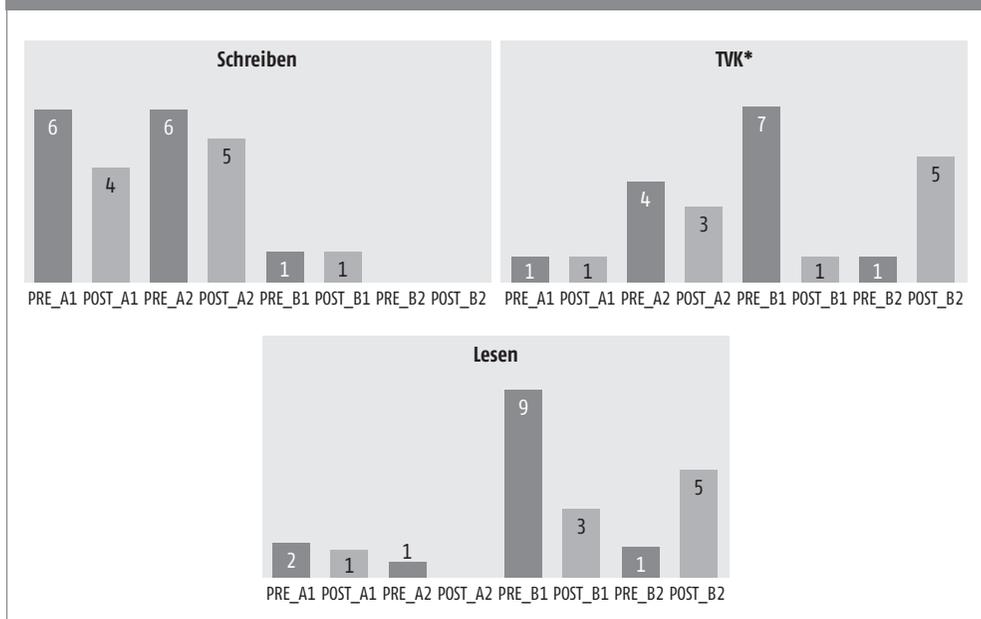
Die Dortmunder Grundbildungsqualifizierung wurde in der Zeche Germania gGmbH mit zwei Gruppen mit insgesamt 13 Personen erprobt, die sich freiwillig zur Verfügung stellten. So kam eine Stichprobe zusammen, deren Literalitätskompetenzen sehr heterogen sind. Für die Schulung wurden insgesamt acht Zeitstunden als Lernzeit festgesetzt. Diese wurden auf vier Termine zu je zwei Zeitstunden aufgeteilt. Insgesamt kamen sechs Module zum Einsatz, wobei zwei Module von beiden Gruppen bearbeitet wurden. Hinzu kamen, vor- und nachgeschaltet, eine Einführungs- und eine Abschlussveranstaltung mit je 1,5 Zeitstunden. In den beiden letztgenannten Veranstaltungen wurde jeweils der Kompetenzstand der Teilnehmenden bezogen auf ihre literalen Kompetenzen erhoben, sodass dieser im klassischen Ein-Gruppen-Pretest-Posttest-Design beobachtet werden konnte. Zur Bestimmung des Kompetenzstandes wurden die *Materialien des Dortmunder Kommunikationstraining: Handreichungen zur berufsbezogenen*

Kommunikationsförderung – Lernfortschritte ermitteln (NOBS/SECKLER 2011) eingesetzt – ein Instrument, das speziell für die Erfassung berufsbezogener sprachlicher Kompetenzen entwickelt wurde. Dies spiegelt sich in den Testmodulen Lesekompetenz, Schreibkompetenz, Mündliche Sprachkompetenz sowie Technisch-visuelle Kommunikation wider (vgl. NOBS/SECKLER 2011, S. 4). Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen, der eine ressourcenorientierte Kategorisierung sprachlicher Kompetenzen in Form von Kann-Beschreibungen vorhält, ist Bezugsrahmen für das Instrumentarium. Die Kann-Beschreibungen sind für die Anwendung im berufsbezogenen Kontext auf niedrigen Niveaustufen (A1, A2, B1, B2) modifiziert, wobei A1 die niedrigste und B2 die höchste Niveaustufe ist.

Das Instrument wird zur Evaluation mit Fokus auf die Kompetenzorientierung eingesetzt, um den Lernfortschritt der Teilnehmenden zu erfassen (vgl. NOBS/SECKLER 2011, S. 15).

Der Kompetenzstand in den Kategorien Lesekompetenz, Schreibkompetenz und Technisch-visuelle Kommunikation wurde zu beiden Zeitpunkten erhoben.

Abbildung 12: Kompetenzveränderungen: Pre-Post-Ergebnisse im Balkendiagramm



Die Ergebnisse (siehe Abbildung 12) zeigen, dass die Kompetenzen im Bereich Schreibkompetenz im Pre-Post-Test nahezu unverändert sind, während die Kompetenzen im Bereich der Technisch-visuellen-Kommunikation im Post-Test leicht ansteigen. Im Bereich Lesekompetenz sind die stärksten positiven Veränderungen im Post-Test zu erkennen. Für den kurzen Schulungszeitraum sind die Ergebnisse durchaus positiv zu sehen.

Ferner wurden die Schulungen respektive die Materialien hinsichtlich ihrer didaktischen und gestalterischen Konzeption evaluiert. Dazu wurde nach jeder Bearbeitungsphase ein Evaluationsbogen zur Beurteilung der Materialien an die Teilnehmenden ausgegeben. Abgefragt wurden deren Einschätzungen zur inhaltlichen Passung der Module, zur Verständlichkeit der Aufgaben, zur Schwierigkeit der Aufgaben, zur Textschwierigkeit, zum wahrgenommenen Lernfortschritt sowie zum Interesse. Die Items wurden mittels einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = geringste Zustimmung bis 5 = höchste Zustimmung) von den Teilnehmenden beurteilt. Die Passung der Module, bezogen auf die fachlich-inhaltliche Relevanz, wird von den Teilnehmenden wie folgt bewertet: Ein Modul schneidet mit 2,5 im unteren Mittelfeld ab, eines mit 3,3 liegt knapp darüber, die übrigen Module liegen mit 3,8, 4,0, 4,2 und 4,3 gut im oberen Bewertungssegment. Die Aufgabenverständlichkeit (1 = gar nicht verständlich bis 5 = sehr verständlich) bewegt sich mit 3,2 bis 3,8 für alle Module in einem guten Bereich, die Aufgabenschwierigkeit (1 = gar nicht schwierig bis 5 = sehr schwierig) liegt zwischen 2,0 und 3,3 im unteren Mittelfeld. Ebenso liegen vier Module im Bereich der Textschwierigkeit (1 = gar nicht schwierig bis 5 = sehr schwierig) zwischen 2,0 und 2,5 im unteren Mittelfeld und zwei Module mit 3,2 und 3,7 im oberen Mittelfeld. Den Lernfortschritt (1 = sehr wenig bis 5 = sehr viel) stufen die Teilnehmenden für fünf Module mit Werten von 2,2 bis 2,7 im unteren Mittelfeld und ein Modul mit 3,8 im oberen Mittelfeld ein. Das Interesse (1 = sehr selten bis 5 = sehr häufig) der Teilnehmenden liegt für fünf Module mit 2,5 bis 2,8 im unteren Mittelfeld, ein Kurs mit 3,8 im oberen Mittelfeld.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sowohl die Schwierigkeit als auch die Verständlichkeit für Aufgaben und Texte für heterogene Lerngruppen mit Werten, die insgesamt im Mittelfeld liegen, gut getroffen sind. Eine durchschnittliche mittlere Schwierigkeit ist positiv zu bewerten, da die Lernenden weder unter- noch überfordert werden sollten. Im Hinblick auf den Lernfortschritt stand bei der Selbsteinschätzung der Lernenden der fachliche Lernfortschritt im Fokus, weniger hatten sie ihre literalen Kompetenzen im Blick. Die Lernmodule beschreiben Standardprozesse im Unternehmen, insofern ist kein bedeutsamer fachspezifischer Lernzuwachs zu erwarten. Die Ergebnisse aus der Pre-Post-Kompetenzmessung deuten für die Bereiche Technisch-visuelle-Kommunikation und Lesen jedoch auf eine Kompetenzverbesserung hin. Ein Modul bildete hier eine Ausnahme – es thematisierte ein Spezialgebiet im Unternehmen. Für dieses Modul werden Lernerfolg und Interesse am höchsten eingestuft.

5 Arbeitsprozessorientierte Grundbildung in Unternehmen nachhaltig integrieren: Herausforderungen bei der Einführung einer Bildungsinnovation

Zum Abschluss des Beitrags folgt eine kurze Reflexion zur Einführung von Grundbildungsangeboten in Unternehmen. Dies ist unter anderem der Erfahrung geschuldet, dass die Einführung ein steiniger Weg mit vielen Herausforderungen ist. Angefangen bei der Gewinnung von Unternehmenspartnern über die Platzierung des Themas in Abteilungen bis hin zur Identifikation geeigneter Lernender. Viele Schritte im DoQ-Projekt waren zeitaufwendig und erforderten viel Überzeugungsarbeit. Dies ist sicher auch auf Projektstrukturen wie Unternehmensstrukturen zurückzuführen. Als ein wesentliches Moment stellte sich jedoch heraus, dass die Einführung von arbeitsplatzorientierter Grundbildung in Unternehmen eine Innovation ist und den gleichen Gesetzmäßigkeiten unterliegt wie die Verbreitung anderer Innovationen. Zwar sind weder Grundbildung noch Alphabetisierung neue Konzepte in der Weiterbildung. Auch sind Arbeitsplatz- oder Arbeitsprozessorientierung heute nicht mehr als innovative Ansätze in der beruflichen Bildung zu bezeichnen. Doch in ihrer kombinierten Einführung in den betrieblichen Kontext stellen sie für Unternehmen durchaus eine Weiterbildungsinnovation dar. Somit liegt es nahe, die Einführung von Grundbildungsangeboten in Unternehmen vor dem Hintergrund der Diffusionstheorie von ROGERS (2003) zu reflektieren.

Die Theorie beschäftigt sich mit dem zeitlichen Verlauf, der Annahme oder Zurückweisung von Innovationen. Dabei spielen fünf Merkmale der Innovation eine wesentliche Rolle: relativer Vorteil, Kompatibilität, Komplexität, Sichtbarkeit und Testbarkeit. Die Ausprägungen der jeweiligen Merkmale wirken sich auf zeitlichen Verlauf, Annahme oder Zurückweisung aus. Generell gilt: Je positiver die Merkmale ausgeprägt sind, desto wahrscheinlicher ist die Annahme und Verbreitung einer Innovation. Eine Kurzdefinition der Merkmale:

1. Der relative Vorteil als das zentrale Merkmal der Innovation stellt die Frage nach Aufwand und Nutzen in den Fokus.
2. Kompatibilität bezieht sich auf die Übereinstimmung einer Innovation mit bestehenden Werten, früheren Erfahrungen sowie vorhandenen Bedürfnissen.
3. Komplexität beschreibt den Schwierigkeitsgrad einer Innovation in Bezug auf ihre Anwendung und Handhabung.
4. Testbarkeit bezieht sich auf das Ausmaß, in dem Personen oder Organisationen eine Innovation erproben können.
5. Beobachtbarkeit beziehungsweise Kommunizierbarkeit umfasst das Ausmaß, in dem das Ergebnis einer Innovation für andere sichtbar und/oder kommunizierbar ist.

Es zeigt sich, dass für die Innovation Grundbildung in Unternehmen nicht alle Merkmale positiv besetzt sind. Positive Merkmale sind in der nachfolgenden Abbildung 13 hellgrau mit , negative dunkelgrau mit  dargestellt.

Abbildung 13: Merkmale der Innovation „Arbeitsprozessorientierte Grundbildung in Unternehmen“

VORTEIL 	KOMPATIBILITÄT 	KOMPLEXITÄT 	SICHTBARKEIT 	TESTBARKEIT 
Fachkräftemangel reduzieren	Widerspruch zum Selbstverständnis	Kommunikation in Bezug auf Grundbildung	Tabuisierte Themen	Erfahrungswissen heben
Qualitätsverbesserung	Weiterbildung für qualifizierte MA	Kaum Schulungserfahrung für Geringqualifizierte	Unkenntnis des Phänomens	Beitrag zum Qualitätsmanagement
Flexibilisierung	Störung betrieblicher Abläufe	Schaffung von Lern(frei)räumen	Geringe Bereitschaft, das Thema anzugehen	Standardisierung Arbeitsprozesse
(Arbeits-)Zufriedenheit	Einarbeitung mündlich; 4-Stufen-Methode	Arbeits- und Schichtpläne		Flexibilisierung – Jobrotation
Prestigegewinn	Arbeitsplatz ungeeignet	Ungeeignete Infrastruktur		

Das Merkmal „Vorteil“ kann positiv wahrgenommen werden, denn Grundbildung kann einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung und zur Reduzierung des Fachkräftemangels etc. leisten (vgl. ABRAHAM 2015, S. 48 ff.). Für die Merkmale Kompatibilität, Komplexität und Sichtbarkeit ist das eher kritisch, wie folgende Beispiele zeigen:

- ▶ Kompatibilität: Funktionaler Analphabetismus als Thema kann im Widerspruch zum öffentlichen Selbstverständnis von Unternehmen stehen, welches beispielsweise lautet: Wir haben sehr hohe Qualitätsstandards und wir beschäftigen ausschließlich gut qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.
- ▶ Komplexität: Bereits die Kommunikation des Themas an sich ist schwierig und sensibel. Hier bestehen auf allen Seiten Unsicherheiten, Ängste und Widerstände. Hinzu kommen strukturelle und organisationale Bedingungsfaktoren, die die Einführung erschweren.
- ▶ Sichtbarkeit: Hier zeigt sich, dass das Thema Alphabetisierung weiterhin tabuisiert ist und in vielen Unternehmen immer noch Unkenntnis über das Phänomen herrscht oder aber die Augen davor verschlossen werden.
- ▶ Testbarkeit: Das Merkmal kann wiederum positiv besetzt sein. Möglichkeiten der Erprobung und Demonstrationseffekte wirken sich förderlich auf die Einführung aus.

Abschließend bleibt festzuhalten: Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung ist wie jede Bildungsinnovation eine Aufgabe mit vielen Hürden und Herausforderungen – aber eine lohnenswerte.

Literatur

- ABRAHAM, Ellen: Arbeitsplatzorientierte Grundbildung – Herausforderungen für eine veränderte Lernkultur in Unternehmen, Betrieben und Firmen. In: KUNZENDORF, Martina; MEIER, Jörg (Hrsg.): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. Grundlagen, Umsetzung und Ergebnisse. Bielefeld 2015
- BMAS – BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.): Arbeitsmarktprognose 2030. Eine strategische Vorausschau auf die Entwicklung von Angebot und Nachfrage in Deutschland. Bonn 2013 – URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a756-arbeitsmarktprognose-2030.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 25.01.2016)
- BÜHLER, Christian: Universelles Design des Lernens und Arbeitens. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart 2015
- GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster 2012
- GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wiebke: leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Hamburg 2011 – URL: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Presseheft-web.pdf (Zugriff: 17.12.2015)
- HAASLER, Bernd: BAG-Analyse. Analyseverfahren zur Identifikation von Arbeits- und Lerninhalten für die Gestaltung beruflicher Bildung (ITB-Forschungsberichte, 10/2003). Bremen 2003
- IHK 2012: Fachkräftemonitor Nordrhein-Westfalen – Angebot und Nachfrage. URL: <http://www.ihk-fachkraefte-nrw.de/fachkraeftemonitor.html#ivihjGej2v6g> (Zugriff: n. d.)
- KUNZENDORF, Martina: Didaktische Leitlinien der Dortmunder Grundbildungsqualifizierung und ihre Umsetzung. In: KUNZENDORF, Martina; MEIER, Jörg (Hrsg.): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. Grundlagen, Umsetzung und Ergebnisse. Bielefeld 2015
- MAASS, Christiane: Mediopunkt statt Bindestrich. In: MAASS, Christiane; RINK, Isabel; ZEHNER, Christiane: Forschungsstelle Leichte Sprache: Forschungsfelder im Überblick. 2014 – URL: https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte_Sprache_Seite/Publikationen/Forschung_gesamt.pdf (Zugriff: 20.06.2015).
- MERTENS, Andreas: Arbeitsmarktreport NRW 2010. Sonderbericht: Struktur und Entwicklung der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung. G.I.B. – Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (Hrsg.). Bottrop 2010 – URL: http://www.gib.nrw.de/service/downloaddatenbank/Arbeitsmarktreport_Beschaeftigung_2010.pdf (Zugriff: 26.01.2016)
- NOBS, Andrea; SECKLER Alexandra: Handreichungen zur berufsbezogenen Kommunikationsförderung III. Lernfortschritte ermitteln. Bd. 7. In: BIERMANN, Horst; PIASECKI, Peter (Hrsg.): Dortmunder Kommunikationstraining. Berufsbezogene Kommunikationsförderung Band 1–12. Bochum 2011

- PREDIGER, Susanne u. a.: Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. MNU 65 (8) 2012, S. 452–457
- REINMANN-ROTHMEIER, Gaby; MANDL, Heinz: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, Andreas; WEIDENMANN, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001, S. 601–646
- ROGERS, Everett M.: Diffusion of Innovation. Free Press, 5th Edition. New York 2003
- STARK, Robin u. a.: Förderung von Handlungskompetenz durch geleitetes Problemlösen und multiple Lernkontexte. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 27 (1995) 4, S. 289–312

Rosemarie Klein, Gerhard Reutter, Dieter Zisenis

► Erfolgsindikatoren für die Implementierung von Bildungsmaßnahmen für formal gering qualifizierte Beschäftigte und Arbeitssuchende

Der Beitrag basiert auf langjährigen Arbeiten in Bezug auf die Zielgruppe der formal gering qualifizierten Beschäftigten und Beschäftigung Suchenden in unterschiedlichen Arbeitskontexten. Einer der Schwerpunkte der Arbeit des Büros für berufliche Bildungsplanung liegt im Themenfeld *Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung von formal Geringqualifizierten*. Dazu wurden in verschiedenen Verbundprojekten Konzepte arbeitsorientierter Grundbildung und Konzepte für die Erhöhung der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen entwickelt, erprobt und wissenschaftlich begleitetet (vgl. u. a. www.sesam-nrw.de). Ein zweiter Schwerpunkt liegt im Aufbau von nachhaltigen Strukturen für niedrigschwellige betriebliche Weiterbildungen und für abschlussbezogene Nachqualifizierungen in NRW (www.gruwe-nrw.de, www.stepup-nrw.de). Auf diese Empirie stützt sich der nachfolgende Beitrag.

Geringqualifizierte als Hoffnungsträger?

In den programmatischen Begründungen der ersten und zweiten Förderperiode des BMBF zur Grundbildung und Alphabetisierung von Erwachsenen im Rahmen der Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener und der inzwischen ausgerufenen Dekade zur Alphabetisierung rücken die sogenannten *funktionalen Analphabeten/Analphabetinnen* verstärkt ins öffentliche Bewusstsein. Insgesamt sind rund 57 Prozent der funktionalen Analphabeten/Analphabetinnen berufstätig. Häufig sind sie als Un- und Angelernte tätig. Über 80 Prozent haben einen Schulabschluss. In Deutschland haben nach Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung mehr als zwei Millionen junge Erwachsene im Alter zwischen 20 und 34 Jahren keinen Berufsabschluss (Mikrozensus 2012). Zu ihnen zählen Menschen, die aufgrund einer vormals ungünstigen Lage am Ausbildungsmarkt keinen Ausbildungsplatz finden konnten, aber auch junge Menschen, die eine Ausbildung oder ein Studium abgebrochen haben, sowie Menschen mit einer im Ausland erworbenen Berufsbildung, die in Deutschland jedoch nicht anerkannt wird.

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und dem – zumindest in einzelnen Regionen und Branchen – auch faktisch wahrnehmbaren Fachkräftemangel gewinnt diese Gruppe der formal Geringqualifizierten bzw. nicht formal Qualifizierten zunehmend an Bedeutung, wenn auch zunächst einmal vor allem in Programmen und Verlautbarungen. Im arbeitsmarktpolitischen Diskurs ist die notwendige Förderung der Nachqualifizierung Erwachsener ohne Berufsabschluss scheinbar zumindest programmatisch unbestritten. Beispiele hierfür sind: der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD 2013, die Partnerschaft für Fachkräfte in Deutschland, die Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015–2018 oder „Arbeit für NRW“, Gemeinsame Arbeitsmarktprogramme des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bundesagentur für Arbeit in Nordrhein-Westfalen 2015 und 2016/2017. Außerdem die Initiative „AusBILDUNG wird was – Spätstarter gesucht“ der Bundesagentur für Arbeit, das Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V., Fachkräfteengpässe in Unternehmen – Die Altersstruktur in Engpassberufen – Studie 2014, BDA – DIE ARBEITGEBER – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Perspektiven für Geringqualifizierte verbessern – Potenziale erschließen, das Positionspapier zur Arbeitsmarktintegration von Geringqualifizierten, Dezember 2014 und viele mehr. Die Liste ließe sich fast beliebig verlängern.

In den Programmatiken wird davon ausgegangen, dass Unternehmen aufgrund des demografischen Wandels zukünftig weniger in der Lage sein werden, benötigte Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt zu akquirieren, und zunehmend darauf angewiesen sein werden, in ihr endogenes Potenzial zu investieren, indem sie un- und angelernte Beschäftigte entsprechend qualifizieren. Diese seit über zehn Jahren propagierte These lässt sich – abgesehen von der Branche Altenhilfe – empirisch bis heute nicht belegen, sondern wirkt eher wie ein zu Legitimationszwecken notwendiges Mantra. Gering qualifizierte Beschäftigte sind bis heute wenig im Blick, wenn es um betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung geht (vgl. KÄPPLINGER 2009; KEUKEN/KLEIN 2015). Die Identifizierung von Misserfolgsindikatoren für die Implementierung entsprechender Bildungsangebote wäre einfacher.

Stellt man die Zahl der innerhalb der BMBF-Projekte (zweite Förderperiode „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ 2012–2015) zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung von Erwachsenen initiierten Betriebskontakte in Relation zu den aus diesen Kontakten tatsächlich resultierenden konkreten Bildungsangeboten, lässt sich Folgendes nachweisen: Einerseits ist das Interesse, sich über einschlägige empirische Ergebnisse wie bspw. die leo. – Level-One Studie kundig zu machen, durchaus hoch. Andererseits jedoch leitet sich daraus aus Unternehmensperspektive keine Priorität für die Realisierung betrieblicher Weiterbildungen zur arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) ab.

So wurden etwa im auf Kleinstunternehmen sowie kleine und mittlere Unternehmen (KMU) zielenden SESAM-Projekt mit weit über 200 Unternehmen Informations- und Sensibilisierungsgespräche geführt. Bei 32 Unternehmen kam es zu Zweit- und Drittggesprächen. Bei 11 Unternehmen wurden betriebliche AoG-Weiterbildungen mit insgesamt 49 Beschäftigten realisiert, das entspricht einer „Erfolgsquote“ von 5 Prozent. Ähnlich sieht es mit den Bemü-

hungen aus, Unternehmen für das Nachholen eines Berufsabschlusses ihrer gering qualifizierten Beschäftigten zu gewinnen.

Auch im Bereich von Großunternehmen wird bspw. im Projekt ABAG der Lernenden Region Netzwerk Köln konstatiert: „Da Arbeitsorientierte Grundbildung kein nachgefragtes Thema ist, handelte es sich bei dem Prozessschritt „Betriebe gewinnen“ um eine Vertriebstätigkeit“ (SCHWARZ/MORALES 2015, S. 29). Für diese Vertriebstätigkeit finden sich dann förderliches Gesprächsverhalten und Nutzenargumente. In diesem Projekt werden – ähnlich dem SESAM-Projekt – einige Stolpersteine benannt, die deutlich machen, dass es lohnend wäre, genauer hinzuschauen, warum AoG zumindest bislang kein Selbstläufer ist.

Die Erfahrungen vergleichbarer Projekte sind durchaus ähnlich, werden aber in den einschlägigen Projektpublikationen nicht erwähnt. Das ist der Annahme geschuldet, nur Erfolgsberichte böten die Chance auf Nachfolgeprojekte und Erfolg bemesse sich in großen Zahlen. Aus dem SESAM-Projekt, das auf den Erfahrungen der ersten Förderperiode aufbaute, lässt sich bilanzieren:

„Aber schon in der ersten und jetzt in der zweiten Förderperiode des BMBF zur Grundbildung und Alphabetisierung von Erwachsenen mit dem arbeitsorientierten Schwerpunkt zeigt sich, dass dieser Weg, das endogene Potenzial zu qualifizieren, ähnlich den Bemühungen um Nachqualifizierung, ein mühsamer und steiniger Weg ist und die Wegegabelungen ein hohes Maß an Um- und Irrwegswahrscheinlichkeiten bedeuten“ (KLEIN 2015, S. 9).

Das ABAG-Projekt zieht als Fazit: „Insgesamt zeigen die Projekterfahrungen, dass es keinerlei Sinn macht, gegen Widerstände zu agieren und Unternehmen zu überreden, dass AoG ein Thema für sie sein könnte“ (SCHWARZ/MORALES 2015, S. 29).

Ein Fazit an dieser Stelle könnte sein, Abschied von dem Ziel zu nehmen, die 56 Prozent derjenigen zu erreichen, die laut leo. – Level-One Studie beschäftigt sind und über nicht hinreichende Kompetenzen im Schriftsprachlichen verfügen. Erfolg bemäße sich dann darin, sich auf diejenigen Unternehmen und Beschäftigten zu konzentrieren, die für die Weiterbildung ihrer Geringqualifizierten aufschließen sind – aus welchen Gründen auch immer.

Ursachen für die Mühsal der Ebene?

Diese Mühsal der Ebene ist zum einen – aber nicht nur – auf ein zu geringes Interesse der Unternehmen an der Qualifizierung ihrer An- und Ungelernten zurückzuführen (Abbildung 1) oder den fehlenden Bedarf. Zum anderen hat es auch mit der Spezifika der Zielgruppe zu tun.

Abbildung 1: Gründe gegen AoG und Nachqualifizierung aus Unternehmensperspektive

- ▶ Genügend Arbeitskräfte auf dem Markt
- ▶ Bildungsinvestitionen vergleichsweise teuer – andere kostengünstigere Lösungen haben Vorrang
- ▶ Befürchtung, dass mit der Qualifizierung Erwartungen an steigende Entlohnung verbunden sind
- ▶ Weiterbildung für die Beschäftigtengruppe hat geringe bis keine Priorität
- ▶ Mitarbeiter gelten als froh, überhaupt einen Arbeitsplatz zu haben
- ▶ Kompensation nicht hinreichender Kompetenzen Einzelner regeln Kollegen untereinander
- ▶ Personalfreistellung für betriebliche Weiterbildung nicht möglich
- ▶ Interne Treiber „gehen verloren“

Unter Zielgruppe wird in der Regel eine Gruppe verstanden, die ein bestimmtes Maß an Gemeinsamkeiten, an Homogenität charakterisiert. Bei den sogenannten Geringqualifizierten ist eher von einer ausgeprägten Heterogenität auszugehen im Hinblick auf

- ▶ individuelle Interessen und Bedarfe,
- ▶ die Bildungsbiografien,
- ▶ die Lebensumstände und
- ▶ die subjektiven Perspektiven.

Zur Zielgruppe gehören Personen ohne Schulabschluss und/oder Berufsabschluss, aber auch Personen mit einem formalen Berufsabschluss, die aber mehr als vier Jahre als An- und Ungelernte in einem ausbildungsfremden Berufsfeld beschäftigt sind. Zur Zielgruppe zählen auch Langzeitarbeitslose bzw. Personen mit diskontinuierlichen, immer wieder durch Arbeitslosigkeit unterbrochenen Berufskarrieren. Das schließt auch Personen mit langjähriger Berufserfahrung und den in diesem Rahmen informell und nicht formal erworbenen berufspraktischen Kompetenzen ein, die aber keine formelle Anerkennung finden, genauso wie Personen mit Zuwanderungsgeschichte, die über das Anerkennungsgesetz keine volle Gleichwertigkeitsanerkennung für im Ausland erworbene Berufsqualifikationen erlangen konnten. Häufig geht es bei der Definition von formal Geringqualifizierten vor allem um Zuschreibungen von außen oder auch um langjährig sich verfestigende Selbstzuschreibungen. Was sind die Erfolgsindikatoren? Aus den vorstehenden Ausführungen ergeben sich für die Bildungsarbeit mit dieser Gruppe folgende Erfordernisse:

- ▶ differenzierte Zugangswege,
- ▶ spezifische Lern- und Lehrformate,
- ▶ vielfältige didaktische Ausrichtungen und
- ▶ die Berücksichtigung von mehrdimensionalen Kompetenzen und Wissensformen.

Bedarfsorientierte Angebote

Einer der wesentlichen Erfolgsindikatoren ist die Fokussierung des Bildungsangebotes auf die Interessen und Bedarfe der Individuen; sie müssen zentraler Ausgangs- und Bezugspunkt für das Lernen sein. Das steht nicht zwingend im Widerspruch zu betrieblichen Bildungsinteressen, ist aber auch nicht voraussetzungslos kompatibel (vgl. KLEIN 2015). Stehen betriebliche Interessen bei der Konzipierung entsprechender Bildungsangebote im Vordergrund und bleibt kaum Raum für die Bearbeitung von individuellen Bedarfen und Interessen der Betroffenen, wird das Angebot von den Betroffenen nicht selten als etwas eingeschätzt, was ihre Erfahrung von Lernen zu bestätigen scheint: Sie begreifen sich wieder – wie häufig in ihrer bisherigen Lernbiografie – als Objekte und nicht als Subjekte des Lernens. Die Forderung nach der Fähigkeit und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen wird erfahren als lebenslängliche Anpassungszumutung.

Das kann selbstverständlich nicht heißen, dass betriebliche Bedarfe und Erfordernisse marginal sind. Arbeitsorientierte Grundbildung als betriebliche Weiterbildung hat als Bezugspunkt die konkrete Arbeit und zielt auf die Verbesserung von Arbeitshandeln. Die Anforderungsstrukturen des Arbeitsplatzes werden als Gelegenheitsstrukturen genutzt, um die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten oder weiterzuentwickeln und um die Flexibilität von Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Auch abschlussbezogene Nachqualifizierungsmaßnahmen müssen sowohl die individuelle Qualifizierung und damit einen persönlichen Nutzen für die Teilnehmenden, ob beschäftigt oder arbeitssuchend, in den Blick nehmen, andererseits in gleicher Weise die Unternehmensperspektive bezüglich Fachkräftesicherung, Arbeitsorganisation und betrieblicher Erfordernisse im Zusammenhang von Restrukturierungs- oder Innovationsprozessen berücksichtigen.

Nützliche Lerninhalte am Lernort Arbeit

Die Lerninhalte ergeben sich aus und für reale aktuelle und zukünftige Arbeitssituationen. Damit ist die Chance gegeben, die Lernförderlichkeit von Arbeitsumgebungen zu nutzen, also den Lernkontext, den Geringqualifizierte als den für sie am besten geeigneten Lernkontext einschätzen (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2004). Die Orientierung an der Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen ermöglicht es auch, vorhandene, oft verborgene Kompetenzen der Beschäftigten zum Ausgangspunkt für Lernen zu machen, und verhindert so eine defizitorientierte Vorgehensweise, bei der das Nichtwissen und Nichtkönnen zum Ausgangspunkt gemacht wird, was bei den Geringqualifizierten, die auf eine gescheiterte Lernbiografie zurückblicken, nicht selten die alten Versagensängste reaktiviert. Kompetenzorientiertes erwachsenengerechtes Vorgehen bietet die Möglichkeit, mit den Lernenden gemeinsam Lernanlässe, Lernziele und Lernwege zu entwickeln, die sich aus kritischen, neuen Anforderungssituationen ergeben. Auch im Rahmen der berufsabschlussorientierten Qualifizierung wird der Lernprozess möglichst eng mit betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen verknüpft: typische Arbeits-

aufträge, Prozessabläufe oder Kundenbeziehungen als Gegenstand des Lernens, Verknüpfung der theoretischen Inhalte mit der praktischen Anwendung, Berücksichtigung vorhandener Kompetenzen der Lernenden.

Mehr als Handlungswissen ist nötig

Die Nützlichkeit des Lernens wird in realen Lebens- und Arbeitssituationen erlebbar. Angesichts immer komplexer werdender Anforderungsstrukturen auch an den sogenannten Einfacharbeitsplätzen reicht allerdings eine Beschränkung auf die Vermittlung von Handlungswissen nicht mehr aus. Zur Sicherung und Erweiterung der Beschäftigungsfähigkeit braucht es auch Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen (vgl. SCHRADER 2003; REUTTER 2015), ohne die Kompetenzzuwächse in den relevanter werdenden Soft Skills/Schlüsselkompetenzen kaum möglich sind.

Hürde Unternehmenszugang

Eine Hürde ist nach wie vor, den Zugang zu den Unternehmen zu finden und zu gestalten. Betriebe verstehen sich in erster Linie als Arbeitsorte und werden von den dort handelnden Akteuren nicht ohne Weiteres auch als Lernorte begriffen. Arbeitsplätze dienen in erster Linie der Unternehmensrentabilität und nicht der Erweiterung der Kompetenzen der Mitarbeitenden, die häufig als Bringschuld der Beschäftigten verstanden wird. Seltsamerweise gilt Letzteres vor allem bei Geringqualifizierten. Gleichwohl lassen sich gelungene Praxisbeispiele benennen und förderliche Strategien aufzeigen. Dabei ist die Darstellung des betrieblichen Nutzens und die Verknüpfungen mit strategischen Innovationsherausforderungen des Unternehmens ein Muss (vgl. KLEIN 2015).

Die qualitative Empirie des SESAM-Projektes (www.sesam-nrw.de) verweist darauf, dass sich insbesondere solche Unternehmen für die Weiterbildung ihrer Geringqualifizierten interessieren, bei denen sich in der Leitungsebene Treiber fanden, die das Thema proaktiv in ihrem Unternehmen befördern wollten (vgl. KEUKEN/KLEIN 2015). „Die Beweggründe, das Thema (AoG) voranzutreiben, waren unterschiedlich. Bei einigen Unternehmen standen technologische und/oder organisatorische Umstrukturierungen bevor, die erhöhte Anforderungen an die schriftliche und mündliche Kommunikationsfähigkeit stellen würden“ (ebd., S. 17). In einigen Fällen ging es auch darum, die Mensch-Maschinen-Kommunikation oder auch die Mensch-Mensch-Kommunikation in der Arbeit zu optimieren.

Angemessene Ansprache

Ein wichtiger Erfolgsindikator ist die angemessene Ansprache der Zielgruppe der Geringqualifizierten im Unternehmen. Wenn bereits im Titel des Bildungsangebotes signalisiert wird,

dass Mitarbeitende mit Defiziten angesprochen werden sollen, ist eine Diskriminierung angelegt und die Wahrscheinlichkeit sehr gering, die entsprechenden Beschäftigten tatsächlich zu erreichen. Jedwede Ansprache sollte über veränderte Anforderungen in der Arbeit bzw. am Arbeitsplatz begründet sein und das Motiv für die betriebliche Weiterbildungsmaßnahme in der Mitnahme der Beschäftigten an solchen Veränderungen begründet sein. (Schriebe eine VHS etwa ein Bildungsangebot aus: „Handwerken für Menschen mit zwei linken Händen“, würden sich nur die souveränen und selbstbewussten Dilettanten melden, nicht die, die unter ihrer Inkompetenz leiden.) Eine Etikettierung wie bspw. „Business-Deutsch Altenhilfe“, „Optimal dokumentieren“, „Mit Kunden umgehen“ verweisen auf die Normalität von Weiterbildungsbemühungen. Erfolgreich in der Umsetzung sind insbesondere Lernangebote, die gemeinsam mit den Beschäftigten ausdifferenziert werden und sich an ihren Bedarfen orientieren, die dann im Anschluss didaktisiert werden. Ihre Mitbeteiligung erleichtert das Erreichen des Ziels der Optimierung ihrer beruflichen Handlungskompetenzen. Nicht selten mit der Folge, dass sich ihre Arbeitszufriedenheit erhöht und ihre Stellung im Betrieb stärkt.

Lernen begleiten – menschenferne Bildung vermeiden

Insbesondere im Feld der längerfristigen berufsabschlussbezogenen Qualifizierung sind für den Erfolg vielfältige Begleit- und Unterstützungsleistungen nötig, gerade aber nicht nur in der Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund: Bildungscoaching, integrierte Lern- und Sprachförderung, also die gemeinsame Vermittlung von sprachlichen und fachlichen Elementen, Lernprozessbegleitung, interkulturelle Begleitung, Mentoring, Prüfungsvorbereitung, berufsfachlicher Ergänzungsunterricht etc. In diesem Zusammenhang sind alle vorbereitenden und eine Maßnahme begleitenden bzw. in eine Maßnahme integrierten Unterstützungsleistungen zu berücksichtigen.

Ein Erfolgsindikator, der den Bildungsanbietenden viel Flexibilität abverlangt, ist die Entwicklung vielfältiger Angebotsformate außerhalb der etablierten seminaristischen kursförmigen Settings. Gerade in KMU wird es häufig notwendig, kleinteilige Angebotsformate wie Einzel- oder Tandemcoaching zu realisieren und prozessbegleitende Lernberatung zu etablieren. Warum Coaching nicht länger ein Privileg der Führungskräfte bleiben sollte und darf, sondern insbesondere in der Arbeit mit Problemgruppen des Arbeitsmarktes das Mittel der Wahl sein sollte, haben Prof. Bosch und Prof. Bullinger auf der Dortmunder Arbeitsmarktkonferenz 2014 eindrücklich begründet.

Fazit

Es ist noch ein weiter Weg, bis arbeitsorientierte Grundbildung und abschlussorientierte Qualifizierungen der formal gering qualifizierten Beschäftigten zum selbstverständlichen Teil betrieblicher Weiterbildung werden. Erfolge werden sich dann einstellen, wenn

- ▶ betriebliche Personalentwicklung ihr gesamtes endogenes Potenzial in den Blick nimmt;
- ▶ Beschäftigte Bildungsangebote erhalten, die ihnen Mitgestaltungsmöglichkeiten einräumen und zu einer konkreten Verbesserung ihrer Arbeitssituation beitragen;
- ▶ Bildungseinrichtungen die nötige Flexibilität und Offenheit entwickeln, um arbeits- und arbeitsplatznahe Bildungsangebote zu realisieren, und gleichzeitig die erforderliche Planungssicherheit und verlässliche Rahmenbedingungen gegeben sind;
- ▶ Lehrende, Dozenten/Dozentinnen und Trainer/-innen lernen, im Spannungsfeld von ökonomisch-betrieblichen und pädagogischen Interessen zu navigieren;
- ▶ Lehrende für ihre Tätigkeit auskömmlich honoriert werden.

Der Blick auf die niedrighschwelligigen Angebote einer betrieblichen arbeitsorientierten Grundbildung zeigt zudem:

- ▶ Die Erfahrungen verschiedener Projektinitiativen zeigen, dass Unternehmen durchaus bereit sind, AoG oder abschlussbezogene Nachqualifizierungen zu unterstützen, z. B. durch Freistellungszeiten, Anpassung von Schichtdiensten und Bereitstellung von Räumen. Dazu bedarf es auch finanzieller Anreize. „Kernelemente einer breitenwirksamen Anreizstruktur wären Regelförderinstrumente, die verlässlich auf Dauer bereitstehen und flächendeckend verfügbar sind“ (KEUKEN/KLEIN 2015, S. 18).
- ▶ Will man kleine und mittlere Unternehmen erreichen, müssen solche Förderungen zudem ungewöhnliche Angebotsformate wie Einzel- oder Tandem-Coaching und die Weiterbildung in Kleingruppen ermöglichen und flexibel in Bezug auf den Lernort (Betrieb oder Bildungsinstitution) sein (vgl. KEUKEN/KLEIN 2015).
- ▶ Notwendig sind Investitionen in die Aus- und Weiterbildung der Trainer/-innen für arbeitsorientierte Grundbildung. Es kann nicht umstandslos erwartet werden, dass Lehrende sich in betrieblichen Kontexten zu bewegen wissen. Um in Betrieben professionelle Lernangebote realisieren zu können, müssen sie pädagogische und betriebliche Handlungslogiken miteinander verknüpfen, Akquisitionsgespräche führen und betriebliche Abläufe und Kommunikation für die Didaktisierung von Lernangeboten verstehen und nutzen können. Entsprechende und bereits vorliegende Weiterbildungskonzepte sollten Verbreitung finden (vgl. www.gruwe-nrw.de).

Literatur

- BAETHGE, Martin; BAETHGE-KINSKY, Volker: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster 2004
- BOSCH, Gerhard: Langzeitarbeitslose – Restgröße der Wissensökonomie? In: Stadt Dortmund (Hrsg.): Dokumentation der Dortmunder Arbeitsmarktkonferenz vom 15.12.2014. Dortmund 2014, S. 19–34

- BULLINGER, Hans-Jörg: Arbeit der Zukunft – Zukunft der Arbeit. In: Stadt Dortmund (Hrsg.): Dokumentation der Dortmunder Arbeitsmarktkonferenz vom 15.12.2014. Dortmund 2014 (hier lässt sich die Seitenzahl nicht ermitteln. Das Dokument ist nicht mehr zugänglich.)
- KÄPPLINGER, Bernd: Die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten – Wie sehen dies die Betriebe in der Altenhilfe? In: KLEIN, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und Schreiben sollten sie schon können“ – Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen 2009, S. 181–192
- KEUKEN, Friedhelm; KLEIN, Rosemarie: Wie lässt sich arbeitsorientierte Grundbildung breitwirksam umsetzen? In: ALFA-FORUM (2015) 87, S. 14–18
- KLEIN, Rosemarie: Arbeitsorientierte Grundbildung – Personalentwicklung für Geringqualifizierte? In: KUNZENDORF, Martina; MEIER, Jörg (Hrsg.): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. Grundlagen, Umsetzung und Ergebnisse. Bielefeld 2015, S. 9–24
- REUTTER, Gerhard: Geringqualifizierte in der arbeitsorientierten Grundbildung – wer sind sie und was brauchen sie? In: KUNZENDORF, Martina; MEIER, Jörg (Hrsg.): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. Grundlagen, Umsetzung und Ergebnisse. Bielefeld 2015, S. 25–36
- SCHRADER, Josef: Wissensformen in der Weiterbildung. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003, S. 228–253
- SCHWARZ, Sabine; MORALES, Martina: Zukunftsthema: Arbeitsorientierte Grundbildung – eine Handreichung für Unternehmen, Arbeitsmarktakteure und Weiterbildungsexperten. Köln 2015

II Kompetenzen formal
Geringqualifizierter besser
sichtbar machen

Nicolas Schöpf

► Zwischen formalen Referenzen und informellen Eigenarten: Anforderungen an die Erfassung informellen Lernens

Die Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen steht vor der Herausforderung, tragfähige und verlässliche Verfahren zu entwickeln; sie soll dabei unterschiedliche Personengruppen und Kompetenzprofile genauso berücksichtigen wie die Eigenarten informellen Kompetenzerwerbs. Dargestellt werden bildungs- und lernbiografischen Erfahrungen, die die Schul- und Ausbildungskarriere formal gering qualifizierter Personen begleiten. Außerdem wird untersucht wie sich die beiden gegenwärtig etablierten Verfahren der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens für diese Personengruppe eignen.

1 Königsweg Anerkennung informellen Lernens?

Die Diskussion über Systeme und Instrumente der Validierung und Anerkennung informellen Lernens hat in den zurückliegenden zehn Jahren von politischer Seite viele Impulse bekommen. Zunächst rückten mit dem Europäischen und dem Deutschen Qualifikationsrahmen die non-formal und informell erworbenen Kompetenzen dadurch wieder in den Fokus, dass von solchen Instrumenten erwartet wurde, auch die Kompetenzen transparent und vergleichbar zu machen, die außerhalb formaler Bildungskontexte und ohne entsprechende Zertifikate erworben wurden. Der Stand der Implementierung liefert gegenwärtig aber noch keine belastbaren Hinweise auf den Erfolg, weshalb diese Ambitionen mitunter kritisch gesehen werden (vgl. z. B. GÖSSLING/SLOANE 2015). Zuletzt hat der Rat der Europäischen Union mit seinem Beschluss vom 20. Dezember 2012 die Mitgliedsländer der Europäischen Union aufgefordert, bis 2018 Möglichkeiten der Zertifizierung für non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu schaffen. Auch Deutschland ist damit aufgefordert, Regelungen zu schaffen, die es jeder Person möglich machen, informell oder non-formal erzielten Lernergebnisse validieren zu lassen und auf dieser Grundlage eine volle oder partielle Berufsqualifikation zu erhalten (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2012).

Die (politische) Aufmerksamkeit, die der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens hier entgegengebracht wird, rührt auch daher, dass gegenwärtig solche Kompetenzen nur eine eingeschränkte Verwertbarkeit für Bildung und Beschäftigung haben. Sie befähigen zwar zu einem kompetenten Tun in Betrieben und beruflichen Kontexten,

sie erleichtern aber keine horizontale oder vertikale Mobilität innerhalb des Bildungs- und Beschäftigungssystems, da ihnen der formale und in Zertifikaten abgebildete Wert fehlt. Da aber in Deutschland Zertifikate mit ihrer Signal- und Filterwirkung das Kapital sind, an dessen Verfügbarkeit sich individuelle Bildungs- und Berufskarrieren entscheiden (vgl. GÖSSLING/SLOANE 2015), soll nun die Anerkennung informellen Lernens Möglichkeiten der Kompensation schaffen. Damit erhält die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen gerade für solche Personengruppen eine besondere Bedeutung, denen formale Zertifikate fehlen, die aber evtl. auf anderen Wegen – etwa durch lange Betriebszugehörigkeiten oder Berufserfahrung – Kompetenzen erworben haben. Bei ihnen darf ein Interesse daran unterstellt werden, den Verkehrswert solcher Kompetenzen zu erhöhen. Ob es durch die Bereitstellung von Validierungssystemen allerdings gelingt, die Situation gering qualifizierter Personen auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich zu verbessern, hängt von zahlreichen Aspekten ab. Mitentscheidend wird sein, wie es gelingt, die Berufskarriere von der Bindung an formal erworbene und zertifizierte Bildungsabschlüsse abzukoppeln und durch Ergebnisse von Anerkennungsverfahren den Zugang zu und die Mobilität (horizontal und vertikal) auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich zu verbessern.

Eine Voraussetzung ist, Validierungsverfahren zu entwickeln, mit denen informell erworbene Kompetenzen erfasst werden können, die gleichzeitig ziel- und adressatenadäquat ausgestaltet sind. Die Frage, unter welchen Bedingungen dieser Adressatenbezug hergestellt werden kann, steht im Mittelpunkt des Beitrags. In den Blick genommen wird, inwieweit Validierungsprozeduren bislang (auch) auf die Charakteristik und die Hintergründe des informellen Lernens von Geringqualifizierten abgestimmt oder eher an den Standards formalen Lernens und Prüfens orientiert werden, an denen zahlreiche formal gering qualifizierte Personen bereits gescheitert sind. Damit wird an eine vor allem im englischsprachigen Raum geführte Diskussion darüber angeschlossen (vgl. u. a. CSEH/MARSICK/WATKINS 1999), wie sich das Vorhaben der *Erfassung* informellen Lernens mit der Bewertung und Verwertung von Lernergebnissen an einem Paradigma orientieren kann, das gerade für das formale Bildungssystem prägend ist. Im ersten Schritt geht es zunächst um eine Annäherung an die Kategorie „gering qualifiziert“ und ihre Binnendifferenzierung. Anschließend wird mit Blick auf gering qualifizierte Personen untersucht, welche *Lernerfahrungen* hier zu vermuten sind. Herangezogen werden dazu Ergebnisse der Drop-out-Forschung. Im *dritten* Schritt werden beispielhaft die Externenprüfung und der ProfilPASS – zwei etablierte Verfahren der Erfassung informellen Lernens – betrachtet und untersucht, ob und wie stark ihre methodisch-konzeptionelle Anlage durch eine formale Prüfungslogik geprägt ist. Abschließend geht es darum, inwieweit informelles Lernen mit eigenen Verfahren erfasst und mit Maßstäben bewertet werden muss, um zu vermeiden, dass Barrieren und Benachteiligungen dadurch reproduziert und zementiert werden, dass sich auch Validierungsverfahren weiter an Paradigmen formalen Lernens und Prüfens orientieren.

2 Formal gering qualifizierte Personen – Eine Annäherung

Unter der Überschrift „gering qualifiziert“ lässt sich eine Vielzahl an heterogenen Bildungs- und Erwerbsverläufen zusammenfassen. Mit „gering qualifiziert“ werden dabei aber lediglich die *Resultate* dieser Verläufe bezeichnet. Streng genommen muss deshalb auch von „*formal* Geringqualifizierten“ gesprochen werden, worunter das Fehlen von unmittelbar in Bildung und Beschäftigung verwertbaren Abschlüssen verstanden wird. Die Förderungs- und Eingliederungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA 2016) versteht unter „formal gering qualifiziert“ Personen,

- ▶ die keinen Berufsabschluss haben oder
- ▶ die einen auf dem Arbeitsmarkt nicht verwertbaren Berufsabschluss haben. Die mangelnde Verwertbarkeit kann dabei durch verschiedene Umstände verursacht sein: unter anderem durch die fehlende Anerkennung des (evtl. ausländischen) Abschlusses, die mehrjährige Elternzeit, die mehrjährige Tätigkeit in einem anderen (nicht berufsverwandten) Tätigkeitsfeld, die Arbeitslosigkeit.

Diese beiden Merkmale treffen auf disparate Konstellationen zu, die sich in lernbiografischen Merkmalen erkennbar unterscheiden können (vgl. KUWAN 2002, S. 185):

- ▶ bildungsferne Personen, evtl. mit Lernschwäche und schlechter schulischer Bildung;
- ▶ Ausbildungsabbrecher/-innen mit höherer (Abitur) oder anderer schulischer Vorbildung (Realschule, Hauptschule);
- ▶ Personen ohne beruflichen Abschluss, aber mit hochwertiger oder langer Berufserfahrung (bspw. in den Branchen IT oder Gastronomie/Hotellerie);
- ▶ Studienabbrecher/-innen mit guter schulischer Vorbildung (mit Hochschulzugangsberechtigung);
- ▶ Frauen und Männer, die nach mehrjähriger Elternzeit wieder auf den Arbeitsmarkt kommen;
- ▶ Personen mit ausländischen nicht anerkannten akademischen und beruflichen Abschlüssen und längerer Berufserfahrung.

Es ist anzunehmen, dass sich Personen der Kategorie „formal gering qualifiziert“ sowohl hinsichtlich der Qualität und des Niveaus ihrer informell erworbenen Kompetenzen als auch hinsichtlich ihrer Bildungs- und Lernaffinität erkennbar unterscheiden. Beide Aspekte haben Implikationen für die Ausgestaltung und den Einsatz von Instrumenten zur Validierung informell erworbener Kompetenzen.

3 Geringqualifikation: Formelle und informelle lernbiografische Erfahrungen

Die Notwendigkeit, non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu erfassen und verwertbar zu machen, entsteht auch dadurch, dass viele Personen das formale Bildungssystem ohne Abschluss und mit evtl. negativen Bildungs- und Lernerfahrungen verlassen. Die Aufmerksamkeit, die der Anerkennung informellen Lernens zukommt, gilt deshalb auch als (politischer) Reflex darauf, nämlich als Versuch, formal produzierte Ungleichheiten und Benachteiligungen nachträglich zu korrigieren (vgl. DOBISCHAT/SCHURGATZ 2015, S. 30). Ihrer Attraktivität wenig zuträglich dürfte es sein, Validierungsverfahren zu entwickeln, ohne dabei zu berücksichtigen, aus welchen Gründen formale Abschlüsse nicht erreicht werden, welche Faktoren hier wirken und zu welchen (Lern-)Erfahrungen das führen kann. Wichtige Hinweise hierzu liefern Untersuchungen zu Drop-out, die sich mit Gründen, Faktoren und Verläufen eines vorzeitigen Ausscheidens aus dem formalen Bildungssystem beschäftigen.

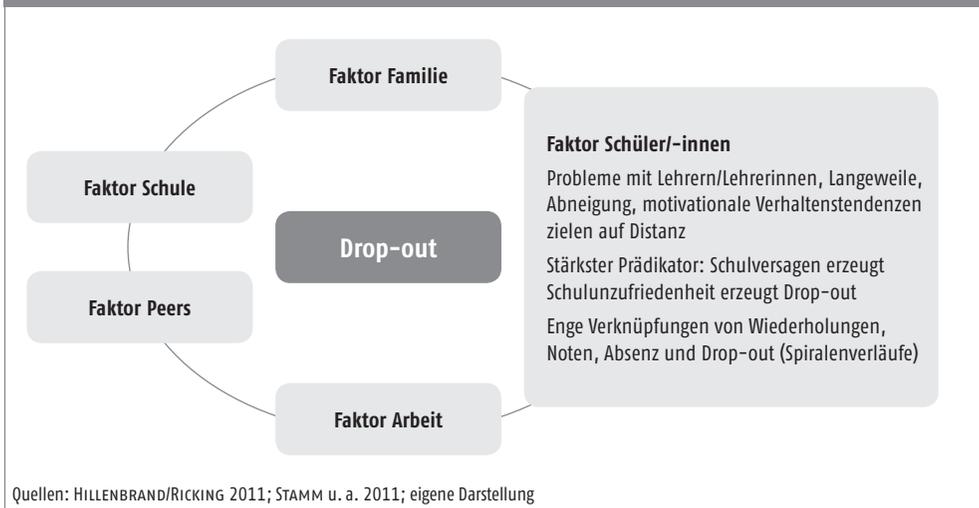
3.1 Drop-out im allgemeinbildenden Schulsystem

Die Schulabgängerquote in Deutschland ist seit 2006 zwar gesunken, dennoch verlassen im Jahr 2012 immer noch 5,9 Prozent der Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 17 Jahren die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss. Das sind für das Jahr 2012 in absoluten Zahlen 47.584 Personen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 273). Zudem werden immer wieder die zahlreichen Klassenwiederholungen angemahnt, die als ein Prädiktor für schulische Probleme gelten (vgl. TIPPELT 2011, S. 147). Eine Zunahme an Wiederholungen ist vor allem für die Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen zu erkennen. Hier sind Verzögerungen bereits bei jedem/jeder dritten Schüler/-in festzustellen (ebd.).

Obwohl seit Langem die hohen Abgänger- und Abbrecherquoten in Deutschland bekannt sind, wurden die Gründe und Hintergründe v. a. zur Prävention von Drop-out im Bildungssystem bislang wenig erforscht. Allgemein gelten das dauerhafte Fernbleiben von der Schule und der dadurch mitverursachte Abbruch der Schulbildung als Ergebnis der *Wechselwirkung* mehrerer Faktoren. Damit wurde die lange Zeit vorherrschende Erklärung relativiert, die Verantwortung für das Scheitern im Schulsystem läge allein beim Schüler oder der Schülerin.

Die Wahrscheinlichkeit eines Drop-out steigt an, wenn der Schulbesuch für den Schüler/die Schülerin nicht mit positiven emotionalen Erfahrungen verbunden ist oder wenn die Erfahrungen in der Schule als negativer erlebt werden als die eventuellen kurz- oder langfristigen Folgen eines Abbruchs (vgl. HILLENBRAND/RICKING 2011, S. 158). RICKING und HILLENBRAND beschreiben mit Blick auf deutsche und internationale Untersuchungen fünf Bezugssysteme, die jeweils mit mehreren Faktoren und in Wechselwirkung miteinander auf den Erfolg oder Misserfolg eines Schulbesuchs einwirken (ebd., S. 159 ff.):

Abbildung 1: Faktoren für schulischen Drop-Out



- ▶ *Familiale Faktoren:* Weiterhin überdurchschnittlich von schulischen Versäumnissen und Drop-outs betroffen sind sozial benachteiligte Milieus. Wirkende Faktoren sind hier Armut und Arbeitslosigkeit, Delinquenz, Suchtprobleme aller Art, Krankheit oder finanzielle Probleme. Auch autoritären Erziehungsstilen wird ein Einfluss auf problematische Schulkarrieren zugeschrieben.
- ▶ *Schulische Faktoren:* Die schulische Organisation und Ausstattung trägt über Strukturmerkmale (ländlich vs. städtisch, Einzugsgebiet etc.) zu guten oder problematischen Verläufen bei, darüber hinaus wirken auch Faktoren wie die Beteiligung der Schüler/-innen an Schulaktivitäten, das schulische An- und Abwesenheitsmanagement oder die konzeptionelle Orientierung der Schule an der Schülerklientel und die Einbindung der Schüler/-innen in den schulischen Alltag.
- ▶ *Faktor Peers und Peergroups:* Einfluss auf die schulische Karriere übt auch das soziale Umfeld von Schülern/Schülerinnen aus. Problematische schulische Verläufe führen dazu, dass sich Jugendliche, die sich in gleicher Lage sehen, in Peergroups zusammenfinden. Die Kontaktdichte von Schülern und Schülerinnen mit Drop-out-Gefährdung untereinander ist deutlich höher als die Kontaktdichte gefährdeter Jugendlicher zu Schülern und Schülerinnen mit einer stabilen Verlaufsprognose. Das führt vielfach zu einer schleichenden Etablierung von Parallelwelten mit entsprechenden Rollen, Identitätsmustern und Wegen der Bedürfnisbefriedigung jenseits von Schule in den gefährdeten Schülergruppen.
- ▶ *Faktor Arbeit:* Vor allem in Milieus mit geringer Bildungsaspiration löst die Arbeitsaufnahme während bzw. neben der Schulzeit einen negativen Effekt aus. Arbeiten Schüler/-innen mehr als 15 Stunden pro Woche, beansprucht dies zu viele Ressourcen der Jugendlichen,

die sie für das schulische Lernen benötigen. Zudem steigt durch den größeren Arbeitsumfang die Attraktivität des schnellen Gelderwerbs im Vergleich dazu, was schulisches Engagement unmittelbar zu bieten verspricht.

- ▶ *Faktor Schüler:* Die Schule und damit das formale Bildungssystem fordern in der Gegenwart einen erheblichen Anteil an Lebenszeit ein. Entsprechend groß ist die Bedeutung, die formales Lernen – positiv wie negativ – im Erleben der Jugendlichen einnimmt. Bekannt ist, dass Absenz und Drop-out vor allem unter den schulischen Leistungsverlierern vorkommen. Probleme mit Lehrern und Lehrerinnen, Langeweile und insgesamt motivationale Abwärtstendenzen gehen Drop-outs häufig voraus, und die Verknüpfung von Klassenwiederholungen, schlechten Noten, Schulabsentismus und Drop-out belegt das Gewicht schulischen Erfolgs. HILLENBRAND und RICKING sehen deshalb die „große Gefahr in der Verfestigung negativer Entwicklungsprozesse, die Leistungsversagen, Resignation, soziale Konflikte, Meidungsverhalten und Marginalisierung implizieren, zum Schulabgang ohne Abschluss führen und oft nur durch intensive pädagogische Maßnahmen durchbrochen werden können“ (HILLENBRAND/RICKING 2011, S. 159).

3.2 Drop-out im berufsbildenden System

Für die berufliche Bildung liegen seit Langem Untersuchungen zu ge- und misslingenden Übergängen an der ersten Schwelle und zu den Gründen für Ausbildungsabbrüche vor (vgl. u. a. EBERHARDT u. a. 2014; BEICHT u. a. 2008). Auch wenn in den letzten zehn Jahren die absolute Anzahl der Jugendlichen abgenommen hat, die zunächst in das Übergangssystem einmünden, bleibt ihr relativer Anteil an den Neuzugängen zur beruflichen Ausbildung doch annähernd gleich (26,6 Prozent im Jahr 2013) (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 98). Auffallend sind der hohe Anteil an Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss und der im Vergleich zum Jahr 2000 erheblich angestiegene Anteil an Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, die in das Übergangssystem einmünden (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 103). Auch die Quote der Vertragsauflösungen korreliert mit der Höhe des Schulbildungsniveaus: Erhöhte Schwierigkeiten, eine vollqualifizierende Ausbildung zum Ende zu bringen, deuten sich für Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss an (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 115). Und auch wenn Vertragslösung nicht gleichbedeutend mit dem Ausstieg aus der Berufsbildung generell ist, zeigen sich hier häufiger Verzögerungen und Orientierungsdefizite.

Ergebnisse zu Drop-out-Verläufen in der Berufsausbildung liefert u. a. das bundesweite Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts, das seit 2004 die Ausbildungsverläufe von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss vom letzten Pflichtschuljahr an beschreibt (vgl. GAUPP u. a. 2011). Die Bildungs- und Ausbildungsverläufe der Jugendlichen wurden hier zu fünf Typen zusammengefasst. Neben den vier Typen, denen der Übergang an der ersten Schwelle und die Bewältigung der Anforderungen einer Berufsausbildung mehr oder minder reibungs-

los gelang, kennzeichnen den fünften Typ „Wege in die Ausbildungslosigkeit“ mehrere Problemkomplexe an der ersten Schwelle und im Verlauf der Berufsausbildung. Es handelt sich bei diesem Typus um Jugendliche, die auch im fünften Jahr nach dem letzten Pflichtschuljahr in keine stabile Berufsausbildung gefunden haben. Zwar durchliefen die Jugendlichen in diesen Jahren Phasen beruflicher Ausbildung; diese Lern- und Bildungsaktivitäten konnten aber nicht zu einem zertifizierten Ende gebracht werden. Die Situation dieses Typus ist vielmehr durch das Fehlen einer Logik in den Bildungs- und Ausbildungsphasen charakterisierbar: Die Jugendlichen haben im Durchschnitt fünf Stationen in dieser Zeit durchlaufen, ohne dass ein Zusammenhang zwischen den Stationen erkennbar wäre, und sie unterscheiden sich durch die Häufigkeit der Abbrüche und Wechsel signifikant von den anderen Typen (ebd., S. 178). Insgesamt ist der Ausbildungsverlauf dieses Typus von Bildungs- und Ausbildungsabschnitten mit relativ kurzer Dauer, häufigen Wechseln und einer Instabilität des Übergangs gekennzeichnet (ebd., S. 178). Nicht zu erkennen sind eine institutionelle Logik und eine klare Abfolge der Ausbildungsabschnitte. Versucht man nun mit aller gebotenen Vorsicht, determinierende Faktoren für die misslingende Integration in berufliche Bildung zu bestimmen, dann fallen folgende kritische Merkmale der Schulbiografie dieses Typus auf: Die Analyse des letzten Schuljahres zeigt hier eine deutliche Varianz bei den Schulleistungen. Zudem kumulieren bei den Jugendlichen, die nicht in Ausbildung finden, kritische Merkmale der Schulbiografie: Vor allem Absenzen („Schwänzen“) und Wiederholungen sind verstärkt bei Jugendlichen des Typus 5 „Wege in die Ausbildungslosigkeit“ zu finden. Die negativen Erfahrungen und Verläufe aus dem allgemeinschulischen System scheinen sich annähernd bruchlos in anschließende Phasen der beruflichen Bildung zu übersetzen. Am Übergang vom schulischen Bildungs- zum Berufsbildungssystem werden somit Zusammenhänge deutlich, die auf die Fortsetzung und Verfestigung distanzierter und auf Nichtteilnahme abzielender Praktiken der Jugendlichen hinweisen: „Der Beginn einer unqualifizierten Erwerbsarbeit folgt damit in vielen Fällen Zeiten der Ausbildungslosigkeit, Ausbildungslosigkeit folgt dagegen häufiger auf eine vorzeitig beendete Episode im Bildungs- oder Ausbildungssystem“ (GAUPP u. a. 2011, S. 179).

3.3 Informelle Lernerfahrungen

Die Forschung zu informellem Lernen verweist seit Langem darauf, dass das Scheitern im formalen Bildungsumfeld nicht automatisch das Fehlen von Lernmotivation, Neugier oder Interesse am Erwerb neuer Fähigkeiten bedeuten muss. Ein Misserfolg lässt sich mit Blick auf Drop-outs und Geringqualifikation zunächst nur in Bezug auf die formalen Standards und Leistungsvorgaben festhalten. Jüngere Studien zu informellen Lernerfahrungen in ausgewählten Branchen und beruflichen Handlungsfeldern (vgl. FROMMBERGER/GERICKE 2015; UNGER/KOCAMAN 2015) liefern Hinweise auf Lernen und Lernerfolge, die nicht in formalen Kontexten erzielt wurden und die den Lernenden als solche evtl. nicht einmal bewusst waren. Sichtbar wird hier der Erwerb von Kompetenz, der sich unbemerkt von den Handelnden im

Arbeitsprozess oder zumindest nahe daran vollzogen hat. Der Charakter dieses Lernens, die Form, wie es in alltägliche Situationen und Kontexte eingebettet ist und anders verläuft, als man es aus formalen Lernumgebungen gewohnt ist, unterscheidet es von formalem Lernen. Ein Interviewausschnitt aus einer Untersuchung zum Quereinstieg in die berufliche Bildung macht das anschaulich (DILLER u. a. 2011, S. 50):

„Ich bin auch jemand, der sehr neugierig ist, und ich habe die Kollegen immer gefragt, was sie eigentlich so machen und wie sie es machen. Es passiert dann auch, dass Kollegen durch Krankheit fehlen, und dann habe ich das übernommen.“ (männlich, 40 Jahre, Fachlagerist)

Diese kurze persönliche Rückschau auf Berufs- und Lernerfahrungen gibt einige Hinweise auf die Besonderheiten informellen Lernens, denen Instrumente zu seiner Erfassung gerecht werden müssen: Informelles Lernen folgt keinem Lehrplan und keiner Systematik, sondern vielmehr problem- und situationsbezogenen Anlässen. Lernen wird angestoßen durch Interesse und Neugierde, und es erfolgt somit selektiert nach diesen individuellen Perspektiven. Es ist eingebettet in individuelle und situationsbezogene Strategien, die sich in banalen Formen wie dem „Beobachten und Befragen von Kollegen“ oder dem „Sich-zeigen-lassen“ äußern. Lernen wird hier nicht als das Aufnehmen und Speichern von Wissen oder einsames Pauken und Üben erlebt, sondern als die Beschäftigung mit und das Lösen von Problemen, die eine enge Bindung zu Arbeit und beruflichen Tätigkeiten haben. MARSICK u. a. betonen hier, „that people learn from their experience when they face a new challenge or problem. This triggers a fresh look at their situation, followed by a search for alternative responses and then action to rectify the problem and an evaluation of the results“ (MARSICK/VOLPE/WATKINS 1999, S. 86).

Für die Erfassung informell erworbener Kompetenz ergeben sich daraus mehrere Konsequenzen. Der situative Charakter informellen Kompetenzerwerbs, seine nicht vorhandene Standardisierung, die Unvorhersehbarkeit von individuellen Lernanlässen und -impulsen und die damit zusammenhängende fehlende Vorhersehbarkeit der Lernergebnisse stehen in deutlichem Kontrast zum Ausgangspunkt und den Rahmenbedingungen formaler Prüfungen. Wo auf der formalen Seite lerngewohnte Personen entsprechend dem Lehrplan einheitlich mit demselben Instrument auf ihren Kompetenzerwerb hin untersucht werden und die individuellen Leistungsunterschiede an definierten Referenzniveaus gemessen werden können, ist dies aufgrund der individuellen Kontingenz von Lernen nicht in gleicher Art möglich. Es bedarf eines methodischen Zugangs, mit dem diesen stark individualisierten Lernpfaden und -ergebnissen begegnet und gleichzeitig die Konfrontation mit negativ belegten formalen Bedingungen von Lernen, Test und Prüfung vermieden oder minimiert werden kann.¹

1 Zwar muss man angesichts des informellen Lernumfelds und der geringen Standardisierung von Lernen zunächst von nicht vergleichbaren Einzelfällen ausgehen, die Praxis wird jedoch evtl. zeigen, dass sich auch informelles Lernen typologisieren lässt und sich die informell erworbenen Lernerfahrungen bei Personen, die der gleichen ungelerten beruflichen Tätigkeit nachgehen, angleichen.

3.4 Prekäre Lernerfahrungen und die Erfassung informellen Lernens

Der kurze Überblick über die Drop-out-Forschung zeigt für den schulischen Kontext und für die anschließende Phase beruflicher Ausbildung den Zusammenhang von Bildungsabbruch, sozioökonomischen Faktoren und den Erfahrungen, die im formalen Bildungssystem gemacht werden. Wenig kulturelles Kapital, mangelnde familiäre Unterstützung und geringe Affirmation gegenüber Bildung und Lernen schaffen eine schlechte Ausgangssituation. Das Erleben starrer und wenig kümmernder Strukturen an der Institution Schule, die Verfestigung eines alternativen schulvermeidenden Anreizsystems in Peergroups, die persönliche evtl. andauernde Erfahrung von Leistungsversagen, die zu Unzufriedenheit führt, kennzeichnen die Institution Schule und führen vielfach zu einem erhöhten Abbruchrisiko und einer schul- und lernleistungsbezogenen „Abwärtsspirale“ (vgl. HILLENBRAND/RICKING 2011). Scheitern erzeugt Frustration, die wiederum weiteres Scheitern und fortschreitende Desillusionierung erzeugt. Solche Misserfolge werden dann biografisch mit dem Kontext Schule und Berufsbildung verknüpft und beeinflussen die weitere Entwicklung der Bildungsbiografie. Es verfestigen sich biografische Einstellungen zum Lernen, die von negativen Erfahrungen geprägt oder zumindest nicht positiv besetzt sind. Kompetenzen in Bereichen wie systematisches Lernen, Lernmethodik, -techniken, -motivation und -ausdauer werden vor diesem Hintergrund evtl. nur in geringem Maß ausgeprägt sein. In jüngerer Zeit wurde zudem darauf hingewiesen, dass daran auch Maßnahmen des Übergangssystems nur bedingt etwas ändern werden, weil die Pfade als „aussichtslos durchschaut“ und nicht als persönliche Chance gesehen werden (können) (vgl. CASTELS 2008; BUDE 2008). Schulische Abbrecher/-innen und Abgänger/-innen, die auch am Übergang in eine berufliche Ausbildung gescheitert sind und versuchen müssen, ohne formale Qualifikation auf einfachen Arbeitsmärkten zurechtzukommen, werden sich – mit guten *subjektiven* Gründen – wenig von formalen Lernsituationen erwarten und diese eher meiden.

4 Adressatenbezug bei der Erfassung informellen Lernens: Eine Kurzanalyse

Der Erfolg und die Akzeptanz der Instrumente zur Erfassung informellen Lernens werden davon abhängen, wie gut sie den Anforderungen der Zielgruppen entsprechen und wie tragfähig und verwertbar die Ergebnisse sind, die sie zustande bringen. In Deutschland gibt es mittlerweile eine Vielzahl von Ansätzen und Instrumenten zur Erfassung informellen Lernens. Viele dieser Instrumente haben bislang aber nur eine begrenzte Relevanz auf dem Arbeitsmarkt. Im Folgenden werden mit der nach BBiG § 45 rechtlich geregelten Externenprüfung und dem ProfilPASS zwei etablierte Verfahren dargestellt und auf ihre Passung zur Zielgruppe hin untersucht. Genutzt werden dazu die wenigen vorliegenden empirischen Studien zu Einsatz und Akzeptanz der Instrumente und eine kurze Analyse ihrer Konzeption.

4.1 Externenprüfung

Die Externenprüfung (§ 45 BBiG) ist das im deutschen Berufsbildungssystem am besten verankerte Verfahren der Anerkennung informellen Lernens. Streng genommen werden damit keine Kompetenzen anerkannt, sondern der Zugang für die externe Teilnahme an der Abschlussprüfung zu einem Beruf ermöglicht. Das Ergebnis der Anerkennung ist also die Erteilung der Zugangsberechtigung zu der konventionellen Abschlussprüfung eines Referenzberufes, deren Theorie- und Praxisteile dann vollständig absolviert werden müssen. Voraussetzung ist, dass der/die Bewerber/-in nachweisen kann, dass er/sie „mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Prüfung abgelegt werden soll“ (BMJV a). Dieser Nachweis besteht in einer Bestätigung und Dokumentation der ausgeführten Tätigkeiten durch den Arbeitgeber, die dann durch die zuständige Kammer geprüft und beurteilt werden. Die Berufspraxis soll dabei den größten Teil der erforderlichen Kompetenzen abdecken, verbleibende Lücken können durch ergänzende Lehrgänge geschlossen werden.

Im Hinblick auf die Passung zur Zielgruppe und deren Nachfrage nach dem Instrument zeigen sich mit Blick auf empirische Untersuchungen interessante Aspekte. Die Externenprüfung macht an allen in 2011 durchgeführten Abschlussprüfungen einen Anteil von 6,1 Prozent aus. Das entspricht weitgehend dem Wert aus 2010. Mit Blick auf die Berufsgruppen kommt der Externenprüfung die größte Bedeutung im Bereich Hauswirtschaft zu. Annähernd die Hälfte aller Abschlussprüfungen entfällt in dieser Branche auf externe Kandidaten und Kandidatinnen. Zwar werden ca. 75 Prozent der Aspiranten und Aspirantinnen auf Grundlage von Berufserfahrung zur Externenprüfung zugelassen (und damit scheint der Zweck des Instruments verwirklicht zu werden), bei genauerem Hinsehen zeigen sich jedoch Hinweise, die einen anderen Schluss nahelegen: Auffallend ist die relativ *gute schulische Vorbildung* der Aspiranten und Aspirantinnen: In den Jahren 2010 und 2011 haben 43 Prozent der Aspiranten und Aspirantinnen eine Studienberechtigung, 34 Prozent die mittlere Reife und 23 Prozent den Hauptschulabschluss (vgl. SCHREIBER/GUTSCHOW 2013; DILLER u. a. 2011). Die Teilnehmenden an der Externenprüfung treten damit weitgehend mit erfolgreich absolvierten allgemeinschulischen Bildungsgängen und Erfahrung mit formalen Lern- und Prüfungskontexten an. Der gleiche Befund zeigt sich, wenn man die *beruflichen Qualifikationen* der externen Teilnehmenden erfasst: In den Jahren 2010 und 2011 hatten hier mehr als die Hälfte der Teilnehmenden bereits einen Berufsabschluss erworben. Ein erkennbarer Anteil hatte einen Fachhochschulabschluss und ein weiterer, größerer Anteil ein Studium abgebrochen (vgl. SCHREIBER/GUTSCHOW 2013; DILLER u. a. 2011).

Beide Indikatoren – die gute schulische Vorbildung und der große Anteil an Teilnehmenden mit einem bereits abgeschlossenen beruflichen Bildungsgang – stützen den Befund, dass es sich bei der Externenprüfung vor allem um ein *Instrument zur Zweitqualifikation* handelt. Wahrgenommen wird das Angebot bislang mehrheitlich von Personen, die in Schule, Ausbil-

derung oder Hochschulbildung bereits (positive) Erfahrungen gesammelt haben, die aber evtl. aufgrund einer ungünstigen Marktsituation nicht in ihrem originären Beruf arbeiten konnten und die sich ihre Berufserfahrung zertifizieren lassen möchten. Damit nehmen aber gerade die Personen das Angebot der Externenprüfung nicht wahr, die schulische oder/und berufliche Bildungsgänge nicht erfolgreich abschließen konnten.

Verbindet man diesen statistischen Befund mit den wenigen empirischen Daten zu Gründen für die geringe Nutzung der Externenprüfung (DILLER u. a. 2011), dann wird deutlich, dass es sich hier zwar um ein Instrument handelt, das eine rechtliche Verbindlichkeit und eine formale Verfahrensregelung hat, das aber aufgrund seiner Konstruktionsprinzipien eher solche Profile anspricht, die mit den Kriterien und Anforderungen formaler Bildung umgehen können. Wenig attraktiv scheint es für Personen zu sein, denen die Erfahrung und Kompetenz des formalen Lernens und der Prüfungsteilnahme fehlt – neben Bekanntheit und Finanzierbarkeit ist das geringe Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit einer der drei wichtigsten Gründe für die geringe Nutzung (vgl. DILLER u. a. 2011, S. 75). Dadurch, dass die Anerkennung informell erworbener Berufskompetenz (Erfahrung) hier nicht unmittelbar zu einem Zertifikat führt, sondern „nur“ zu einer Zugangsberechtigung, wird deutlich, dass sich auch die informellen Lernerfahrungen an den formalen Referenzen messen lassen müssen – und zwar sowohl hinsichtlich der Kriterien als auch der Rahmenbedingungen wie Test- und Lernsprache, Lernorte (evtl. Vorbereitungskurse) und Prüfungskontext. Wenn es um Verbindlichkeit und Verwertbarkeit geht, setzt das formale System die Standards.

4.2 ProfilPASS

Der ProfilPASS ist ein portfoliogestütztes Selbstevaluationsinstrument, mit dem zu acht Lebensbereichen gefragt wird, welche Kompetenzen entstanden sein könnten: Schule, Berufsbildung, Haushalt/Familie, Hobbys/Interessen, Arbeitsleben, besondere Lebenssituationen, politisches/soziales Engagement, Wehrdienst/Zivildienst etc. Die Ermittlung der Kompetenzen verläuft in drei Phasen, in denen Selbstreflexion durch Beratung unterstützt werden kann: An die Sammlung und Beschreibung von Tätigkeiten aus den acht Lebensbereichen („Was habe ich gemacht?“) schließt die Ermittlung und Ableitung von entsprechenden Fähigkeiten an („Was kann ich?“). Diese Fähigkeiten und Kompetenzen werden vier Niveaustufen zugeordnet, die den Grad der Selbstständigkeit von Handlungen anzeigen. In der dritten Phase des ProfilPASS werden die Ergebnisse zu einer Kompetenzbilanz zusammengestellt, aus der sich Entwicklungsfelder ableiten lassen.

Der ProfilPASS hat unter den zahlreichen Kompetenzpässen eine gewisse Prominenz erreicht und wurde seit 2006 für ca. 200.000 individuelle Kompetenzerfassungen eingesetzt. Solche biografieorientierten Verfahren verlangen Ausdauer in der Bearbeitung. Das Instrument ist umfangreich und textbasiert und erfordert Erfahrung und Kompetenz im Umgang mit Text. Zudem bedarf es für die Anwendenden Reflexionsfähigkeit und eines spezifisch-

routinierten Blicks auf die eigene Bildungs- und Beschäftigungsbiografie. Die Gefahr, die Adressaten/-innen mit solchen ausdifferenzierten und auf Selbstreflexion ausgerichteten Instrumenten zu überfordern, wird deshalb bereits seit Längerem thematisiert (vgl. BEINKE/SPLITTSTÖSSER 2011, S. 384). Die Kompetenzpässe scheinen damit auch das Schicksal des Europasses zu teilen, der mit 40 Prozent am häufigsten von Personen mit einem allgemeinen oder beruflichen Bildungsabschluss genutzt wird. Lediglich 12,8 Prozent der Nutzer und Nutzerinnen – und damit die wenigsten – werden der Kategorie „gering qualifizierte Arbeitslose“ zugerechnet (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2013).

5 Anerkennung informellen Lernens zwischen formalen Referenzen und informellen Eigenheiten

Die Betrachtung der beiden Instrumente Externenprüfung und ProfilPASS kann hier nur einen ersten (und oberflächlichen) Eindruck davon vermitteln, mit welchen Barrieren die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aus Sicht gering qualifizierter Personen verknüpft sein könnte. Beide Instrumente setzen sich aus Elementen zusammen, die stark an formelle Lern- und Prüfungskulturen erinnern. Bei der Externenprüfung ist es das standardisierte Konzept der Prüfung selbst, das quer zu den situativen, individuellen und heterogenen Lern- und Kompetenzprofilen der Kompetenzträger liegt. Hinzu kommen die Anforderungen an die Reproduktion von Wissen in den Theorieteil der Prüfung. Beim ProfilPASS ist es vor allem die Anforderung, sein eigenes Leben als eine Lern- und Kompetenzerwerbsbiografie zu betrachten und zu analysieren und die Gedanken in einer pädagogischen Fachsprache zu verbalisieren. Ausgewählte Lebensbereiche und -phasen, die als Hobby, Privatleben oder Beruf eigentlich nichts mit Lernen zu tun hatten, sollen nun retrospektiv auf ihre Lernhaltigkeit hin befragt, analysiert und bewertet werden. Sowohl Externenprüfung als auch ProfilPASS enthalten einen hohen „Verbal Load“ – sowohl die Amtssprache (Deutsch) als auch die Fachsprache (pädagogischer Diskurs, jeweilige fachliche Profession) betreffend. Beide Instrumente stehen mit ihren Anforderungen an Literacy, theoretisches Wissen und Selbstreflexion eher den Anforderungen konventioneller Testsettings nahe, zudem stellen sie entsprechende Anforderungen an die Lern- und Prüfungskompetenz von Personen, die genau damit evtl. seit Langem und aus individuell bedeutsamen Gründen nichts mehr zu tun hatten.

Neben den konventionellen testmethodischen Gütekriterien (Validität, Reliabilität etc.) gibt es also einen weiteren Aspekt, der bei der Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen zu berücksichtigen ist: Instrumente der Erfassung informellen Lernens können nicht getrennt von der Frage konzipiert werden, wie informelles Lernen verläuft, welchen Regeln es folgt (oder eben nicht folgt) und welche Lernerfahrungen gerade bei formal gering qualifizierten Personen zu erwarten sind, die mit Angeboten zur Validierung informellen Lernens adressiert werden sollen. Es wird die Aufgabe sein, Validierungsprozeduren so zu konstruieren, dass sie diese zielgruppenbezogenen Hintergründe und Rahmenbedingungen berücksichti-

gen. Das heißt, dass sie Adressatenbezug gewährleisten (Lernbiografie) und methodische Benachteiligung z. B. durch einen hohen „Verbal Load“ vermeiden. Vorbilder für solche Ansätze gibt es bereits (BERTELSMANN STIFTUNG 2015). Gelingt das nicht, wird sich auch an dieser Stelle eine „doppelte Distanz“ (BREMER/KLEEMANN-GÖRING 2011, S. 20 f.) weiter verfestigen: die Distanz des formalen Bildungssystems, das sich an dem sensiblen Punkt der Kompetenzbewertung nicht auf alternative Formen von Lernen und Kompetenzerwerb einstellen will, gegenüber den Personen und wechselwirkend die Distanzierung der Personen gegenüber dem Bildungssystem, das sie schon einmal als wenig hilfreich erlebt haben und das auch im zweiten Anlauf in ihrer Wahrnehmung mehr Barrieren und Hürden als Unterstützung bereithält.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld 2012
- BEICHT, Ursula; FRIEDRICH, Michael; ULRICH, Joachim G. (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld 2008
- BEINKE, Kristina; SPLITTSTÖSSER, Sonja: Validierung von Kompetenzen Geringqualifizierter: Rahmenbedingungen und zielgruppenspezifische Eignung bestehender Verfahren. In: BOHLINGER, Sandra; MÜNCHHAUSEN, Gesa (Hrsg.): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld 2011, S. 369–388
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann. Gütersloh 2015
- BREMER, Helmut; KLEEMANN-GÖRING, Mark: Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Duisburg 2011
- BUDE, Heinz: Die Debatte über die Überflüssigen. Einleitung. In: BUDE, Heinz; WILLISCH, Andreas (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die Überflüssigen. Frankfurt am Main 2008, S. 9–30
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA): Glossar der Arbeitsmarktstatistik. Nürnberg 2016 – URL: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Glossare/Generische-Publikationen/AST-Glossar-Gesamtglossar.pdf> (Zugriff: 25.01.2016)
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ (BMVJ): Gesetze im Internet, BBiG §45. O. O. 2016. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/_45.html (Zugriff: 25.01.2016)
- CASTELS, Robert: Die Fallstricke des Exklusionsbegriffes. In: BUDE, Heinz; WILLISCH, Andreas (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die Überflüssigen. Frankfurt am Main 2008, S. 69–86
- CSEH, Maria; MARSICK, Victoria; WATKINS Karen E.: Reconceptualizing Marsick and Watkins Model of Informal and Incidental Learning in the Workplace. In: KUCHINKE, K. Peter (Hrsg.): Academy of Human Resource Conference Proceedings. Arlington 1999, S. 349–356

- DILLER, Franziska u. a.: Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Bielefeld 2011
- DOBISCHAT, Rolf; SCHURGATZ, Robert: Informelles Lernen: Chancen und Risiken im Kontext von Beschäftigung und Bildung. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz 2015, S. 27–42
- EBERHARD, Verena u. a.: BIBB-Übergangsstudie 2011. Bonn 2014
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Bericht der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat: Bewertung der Europass-Initiative. Brüssel 2013
- FROMMBERGER, Dietmar; GERICKE, Erika E.: Lernergebnisse informeller Lernprozesse von Kfz-Mechatronikern im internationalen Vergleich. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz 2015, S. 283–294
- GAUPP, Nora u. a.: Wege in die Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) 2, S. 173–186
- GÖSSLING, Bernd; SLOANE, Peter F.: The „German Case“: Warum Qualifikationsrahmen in Deutschland nicht zu einer lernergebnisbasierten Erfassung informell erworbener Kompetenzen beigetragen haben und wie es doch gehen könnte! In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz 2015, S. 321–347
- HILLENBRAND, Clemens; RICKING, Heinrich: Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) 2, S. 153–172
- KUWAN, Helmut: Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen. In: BRÜNING, Gerhild; KUWAN, Helmut (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 119–201
- MARSICK, J. V.; VOLPE, M.; WATKINS, K. E.: Theory and Practice of Informal Learning in the Knowledge Era. In: MARSICK, J. V.; VOLPE, M. (Hrsg.): Informal Learning on the Job. Advances in Developing Human Resources. San Francisco 1999, S. 80–95
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398/01). Brüssel 2012
- SCHREIBER, Daniel; GUTSCHOW, Karin: Externen Prüfungsteilnehmern auf der Spur. BIBB Report 2/2013
- STAMM, Margrit; KOST, Jacob; SUTER, Peter; HOLZINGER-NEULINGER, Melanie; SAFI, Netkey; STROEDEL, Holger: Dropout CH – Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 187–202
- TIPPELT, Rudolf: Drop-out im Bildungssystem – Situation und Prävention. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) 2, S. 145–152
- UNGER, Tim; KOCAMAN, Iva: Bildung, Biografie und Beratungsdienstleistung. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz 2015, S. 295–320

Martin Fischer, Peter Röben, Cüneyt Sandal

► Erfassung informell erworbener Kompetenzen und Weiterbildungsplanung für Geringqualifizierte auf Basis von AiKomPass

Im Vorhaben *AiKo* (Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Metall- und Elektroindustrie [M+E]) wurden biografische Interviews mit Personen geführt, die unterschiedliche Perspektiven im Hinblick auf informell erworbene Kompetenzen repräsentieren: An- und Ungelernte, Fachkräfte, Personalverantwortliche und Betriebsratsmitglieder. Forschungsergebnis war, dass es den Betroffenen viel leichter fällt, durch eine Auswahl von Arbeitsaufgaben Auskunft über ihre Tätigkeiten zu geben als – abstrahiert davon – ihre Kompetenzen zu beschreiben. Daher wurde ein Aufgabeninventar für den Bereich der M+E entwickelt und in ein webbasiertes Tool *AiKomPass* transformiert, anhand dessen Beschäftigte oder Beschäftigungssuchende eine Selbsteinschätzung der von ihnen beherrschten Aufgaben abgeben und somit ihr Wissen und Können dokumentieren können. Die Relevanz von *AiKomPass* für Geringqualifizierte wird im Beitrag dargestellt.

1 Auf dem Weg zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Die Herstellung eines gemeinsamen europäischen Arbeitsmarkts ist das erklärte Ziel der Europäischen Union. Da es in vielen Staaten Europas keine oder kaum formale Berufsausbildungen unterhalb des akademischen Niveaus gibt, gilt die Validierung von informell und nicht formal erworbenen Kompetenzen als ein Weg, die Mobilität von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen zu fördern. Informell und non-formal erworbene Kompetenzen sind Kompetenzen, für die keine oder keine allgemein anerkannten Zertifikate vorliegen – unabhängig davon, welche Attribute sonst noch mit den Begriffen informellen und non-formalen Lernens verbunden werden (beispielsweise, ob dieses Lernen intentional oder nicht beabsichtigt, implizit oder explizit erfolgt ist, vgl. FISCHER u. a. 2014). Validierungsverfahren können verschiedene Aspekte umfassen: Sichtbarmachung von Kompetenzen für die betroffene Person selbst, Sichtbarmachung für andere (z. B. potenzielle Arbeitgeber) bis hin zur formalen Anerkennung von Kompetenzen im Hinblick auf Berufsabschlüsse. Die Validierung von informell und nicht formal erworbenen Kompetenzen soll (für die betroffenen Personen selbst,

aber vor allem auch für potenzielle Arbeitgeber, Arbeitsvermittler etc.) transparent machen, was Erwerbstätige und Arbeitssuchende wissen und in der Lage sind zu tun – gleichgültig, auf welche Weise diese Kompetenzen angeeignet wurden. Der EUROPÄISCHE RAT (2012) hat daher beschlossen, dass jeder/jede europäische Bürger/Bürgerin bis 2018 das Recht haben soll, sich seine informell erworbenen Kompetenzen anerkennen zu lassen. Auch die deutsche Bundesregierung forciert dies:

„Wir wollen die beruflichen Kompetenzen der großen Zahl von Menschen ohne formalen Berufsabschluss sichtbar machen. Es geht darum, alle Potenziale zur Überwindung des absehbaren Fachkräftemangels zu heben. Und es geht um den Einzelnen, der seine Stärken bisher nicht hinreichend nachweisen kann“ (BMBF 2015).

Während in vielen Staaten Europas etablierte Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen existieren, ist das in Deutschland in diesem Maß nicht der Fall. Zwar wurde im Zuge der Veröffentlichung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR 2013) im Jahr 2013 angekündigt, dass künftig informelle und non-formale Kompetenzen mit dem DQR erfasst werden sollen, jedoch ist man bis dato zu keinem Ergebnis gelangt. Parallel zur Entwicklung des DQR hat das Land Baden-Württemberg eine „Allianz für Fachkräfte“ initiiert, um dem aktuellen Fachkräftemangel zu begegnen. In diesem Rahmen wurde ein Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur „Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Metall- und Elektroindustrie (AiKo)“ gefördert. Baden-Württemberg ist das Flächenland in Deutschland mit den meisten Beschäftigten ohne formalen Berufsabschluss (14,4 Prozent, ca. 600.000 Beschäftigte, vgl. SÜDWESTPRESSE 2014). Diese Personen eignen sich durch Lernen im Arbeitsprozess und durch die Akkumulation von Arbeitserfahrungen Kompetenzen an, deren Sichtbarmachung die Beschäftigungsfähigkeit dieser Personen erhöhen könnte – so die Annahme.

Das Projekt AiKo ist das erste Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das sich mit der Sichtbarmachung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen in der Metall- und Elektroindustrie befasst hat. Projektträger war die AgenturQ, eine von IG Metall Baden-Württemberg und Südwestmetall gemeinsam getragene Institution zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württembergs. Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts oblag dem Karlsruher Institut für Technologie, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, sowie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Im Vorhaben AiKo ist ein Instrument zur Erfassung i. S. von Sichtbarmachung informell erworbener Kompetenzen, insbesondere auch für Geringqualifizierte, entwickelt worden. Die Ergebnisse der im Projekt durchgeführten qualitativen Befragung (N = 55) zeigen, dass Kompetenzen von den Betroffenen mit *Aufgaben* verknüpft werden, die sie beruflich oder in der Freizeit wahrnehmen. Den üblichen Kompetenzbeschreibungen wissenschaftlicher oder betrieblicher Art konnten Geringqualifizierte ihre Kompetenzen schwerlich zuordnen. Dies hat zu der Entscheidung geführt, ein Aufgabeninventar für den Bereich der Metall- und Elektroindustrie zu entwickeln, anhand dessen Beschäftigte oder Beschäftigungssuchende eine Selbsteinschätzung der von ihnen beherrschten Aufgaben abgeben können.

In den Workshops und Beiratssitzungen des Projekts haben sich Vertreterinnen und Vertreter von Unternehmen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden, Arbeitsagenturen und Industrie- und Handelskammern sowie der Wissenschaften im Bereich der Berufsbildung beteiligt. Auf Basis der qualitativen Befragung in sieben Betrieben und einer Arbeitsagentur wurde ein im Projektkonsortium allgemein akzeptiertes Konzept zur Sichtbarmachung von Kompetenzen entwickelt (vgl. FISCHER u. a. 2014). Dieses Konzept wurde in ein webbasiertes Instrument zur tätigkeitsbezogenen Selbsteinschätzung für Beschäftigte in der Metall- und Elektroindustrie übersetzt. Die Entwicklung eines entsprechenden Tools *AiKomPass* ist im Sinne partizipativer Technikentwicklung mit potenziellen Nutzern und Nutzerinnen geschehen.

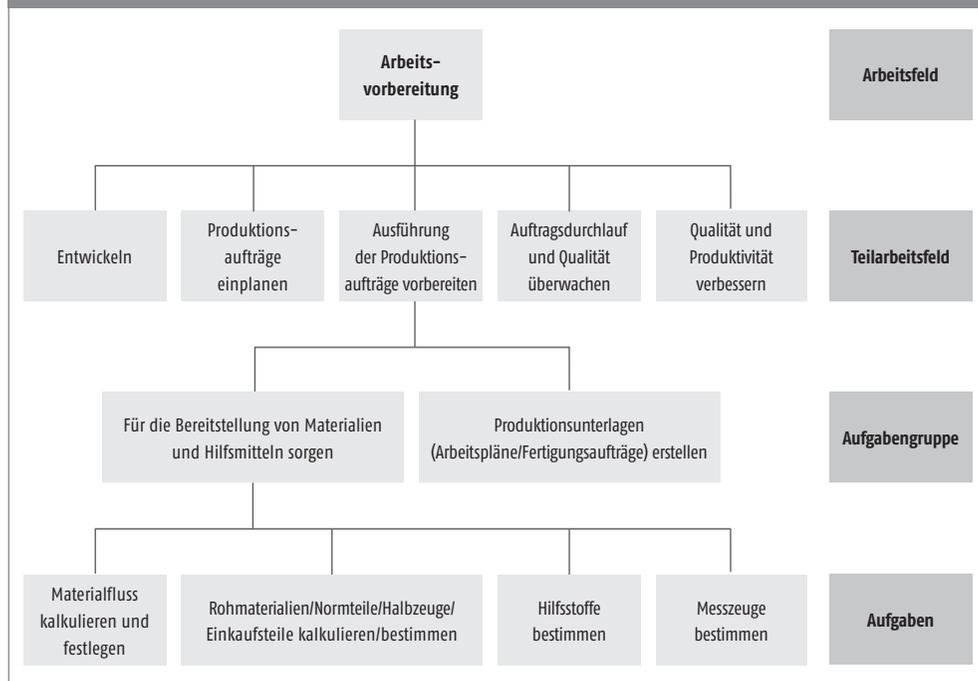
2 Ein Instrument zur Sichtbarmachung informell erworbener Kompetenzen

Das Instrument *AiKomPass* basiert auf einem strukturierten Aufgabeninventar (vgl. Abbildung 1), das die Arbeitsfelder Produktion, Instandhaltung und Arbeitsvorbereitung in der Metall- und Elektroindustrie weitgehend abdeckt und aus dem die Nutzer/-innen jeweils die Aufgaben auswählen, die sie selbst bewältigen können. Über die Auswahl von Arbeitsfeldern (z. B. „Arbeitsvorbereitung“), Teilarbeitsfeldern (z. B. „Ausführung der Produktionsaufträge vorbereiten“), Arbeitsgruppen (z. B. „Für die Bereitstellung von Materialien und Hilfsmitteln sorgen“) gelangen Nutzende zu Arbeitsaufgaben, die sie nach eigener Auskunft beherrschen (z. B. „Materialfluss kalkulieren und festlegen“, „Rohmaterialien/Normteile/Halbzeuge/Einkaufsteile kalkulieren/bestimmen“, „Hilfsstoffe bestimmen“ und „Messzeuge bestimmen“). Über dreihundert Aufgaben aus dem Bereich der Metall- und Elektroindustrie können auf diese Weise ausgewählt werden. Die Auswahl von Arbeitsaufgaben aus einer Datenbank erleichtert den Nutzern und Nutzerinnen die Darstellung ihrer Fähigkeiten (Kompetenzen), da sie nicht gezwungen werden, eigene Begriffe und Beschreibungen ihrer Arbeitstätigkeit zu entwickeln, sondern aus dem Angebot der Datenbank das für sie Zutreffende auswählen können (vgl. Abbildung 2). Im Unterschied zu freien Selbstbeschreibungen werden Kompetenzbeschreibungen auf diese Weise standardisiert und ggf. auch vergleichbar.

Das verwendete Aufgabeninventar ist empirisch validiert. Es basiert auf einer strukturierten Aufgabenliste für industrielle Produktionstätigkeiten (u. a. aus einem Projekt des Fraunhofer Instituts [IAO] Stuttgart, vgl. WITZGALL 2009) und wurde für die Anforderungen im Projekt *AiKo* weiterentwickelt und inhaltlich erweitert. Sollten jedoch aus Sicht der Nutzer und Nutzerinnen relevante Aufgaben fehlen, können diese in Freifeldern ergänzt werden. So entstehen individuelle Aufgabenprofile, die zum einen sehr detailliert Auskunft über Arbeitserfahrungen geben und zum anderen durch ihre Strukturierung und die Vollständigkeit des zugrunde liegenden Aufgabeninventars auch Kompetenzbündel abbilden.

Nutzende können derzeit angeben, ob sie die ausgewählten Aufgaben in der Vergangenheit durchgeführt haben oder aktuell durchführen. Sie können Auswertungen vornehmen, in denen z. B. prozentual berechnet wird, wie viele Aufgaben in einer Aufgabengruppe beherrscht werden.

Abbildung 1: Struktur des AiKomPass zugrunde liegenden Aufgabeninventars



In ersten Testläufen mit zukünftigen Anwendern und Anwenderinnen konnte gezeigt werden, dass die in AiKomPass hinterlegten Aufgaben einen hohen Wiedererkennungswert haben. Auch An- und Ungelernte sowie Personen, die die deutsche Sprache nicht vollständig beherrschen, können die Auswahl ausführen, wie Tests in sechs Unternehmen mit ca. 30 Beschäftigten bisher ergeben haben.

Eine wesentliche Neuentwicklung ist, dass über AiKomPass nicht nur die typischen Arbeitstätigkeiten erhoben werden, sondern auch Kompetenzen, die sich aus Aktivitäten aus dem Freizeitbereich sowie aus Tätigkeiten außerhalb der Metall- und Elektroindustrie ergeben (wie z. B. Computer- und Sprachkenntnisse). Da unsere Untersuchungen ergeben haben, dass wesentliche überfachliche Kompetenzen auch und gerade außerhalb der Arbeit, z. B. durch ehrenamtliches Engagement, Hobbys oder in der Familie, erworben werden, werden diese Bereiche auch durch das Tool abgedeckt bzw. abgefragt/dargestellt. Diese Tätigkeiten werden ebenfalls aufgabenbezogen erfasst.

Abbildung 2: Eingabemaske in *AiKomPass* – Kompetenzerfassung anhand von Arbeitsaufgaben


Kompetenzerfassung anhand von Arbeitsaufgaben

Die Aufgabenauswahl stellt den Kern von AiKomPass dar. Sie wählen dabei die Aufgaben aus, die Sie in Ihrem Arbeitsleben schon einmal erfolgreich bearbeitet haben und immer noch bearbeiten können.

Daraus entsteht ein Aufgabenprofil, aus dem beispielsweise Personalverantwortliche in Betrieben auch ein Bild Ihrer Kompetenzen machen können.

Zur Aufgabenauswahl gelangen Sie in vier Schritten (s. Abbildung):

1. Auswahl des Arbeitsfeldes
2. Auswahl von Teilarbeitsfeldern
3. Auswahl von Aufgabengruppen
4. Aufgabenauswahl

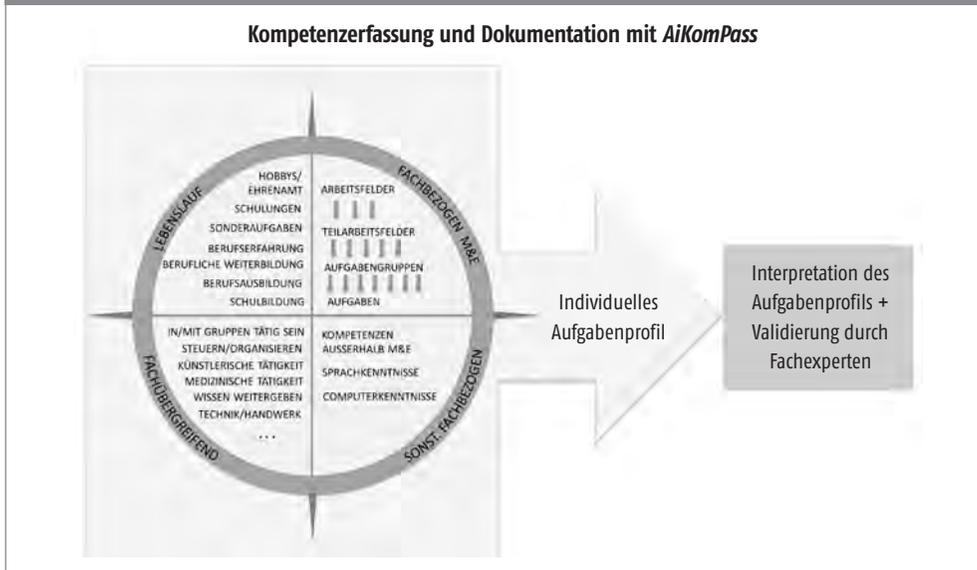
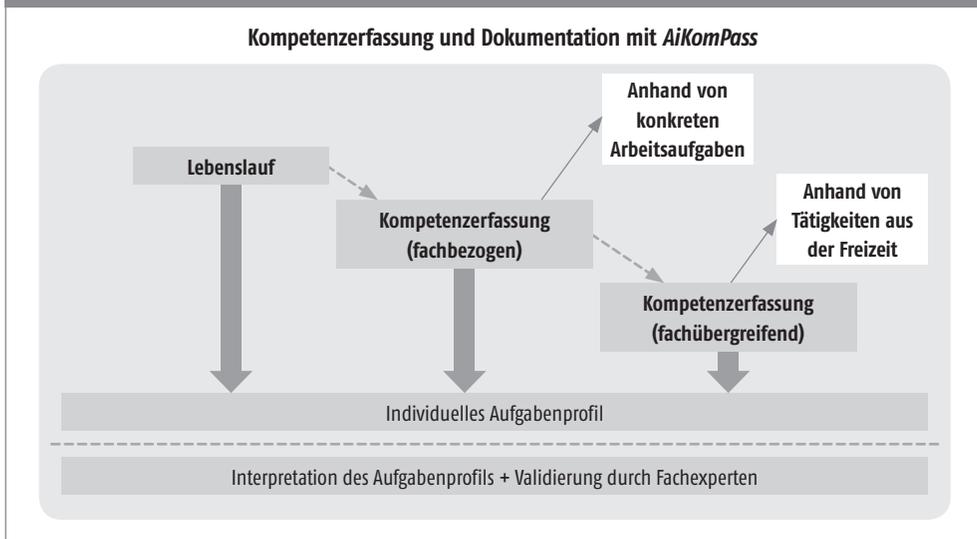
Am Ende von jedem Auswahlschritt können Sie sich entscheiden, ob Sie weiter fortfahren oder noch mal zurückgehen wollen, um Ihre Auswahl zu verändern.

Zurück Weiter

Die Verbindung zwischen der Eigendarstellung als Aufgabenprofil und den tatsächlich vorhandenen Kompetenzen wird jedoch nicht direkt durch das Tool geschaffen, sondern bedarf der Interpretation und Bewertung durch Experten und Expertinnen aus der Praxis (z. B. Personalverantwortliche, Betriebsräte und Fachvorgesetzte in Unternehmen) und/oder durch weitere Kompetenztests (vgl. Abbildung 3).

Der fachbezogenen und fachübergreifenden Kompetenzerfassung vorangestellt ist die Darstellung des Lebenslaufs einer nutzenden Person (vgl. Abbildung 4). Hier wird nach üblichen Merkmalen wie Schul- und Berufsbildung, Weiterbildung, Berufserfahrung, aber auch nach Sonderaufgaben, Ehrenämtern etc. gefragt. Es besteht die Möglichkeit, diesen Merkmalen Zeugnisse und Zertifikate zuzuordnen. Obwohl derartige Instrumente bereits existieren, sprachen zwei Gründe für die Aufnahme dieses Elements in *AiKomPass*:

- ▶ Die Erprobungen haben gezeigt, dass über die Erstellung eines Lebenslaufs Reflexionen in Gang gesetzt werden, durch die in der Vergangenheit erworbene Kompetenzen überhaupt erst wieder in Erinnerung gebracht werden.
- ▶ Nicht die künstliche Trennung, sondern gerade der Zusammenhang von formalen, non-formalen und informellen Kompetenzen sollte als besonders aussagekräftig für die Fähigkeiten einer Person angesehen werden.

Abbildung 3: Bereiche der Kompetenzerfassung mit *AiKomPass*Abbildung 4: Schritte der Kompetenzerfassung mit *AiKomPass*

Das mithilfe von *AiKomPass* erstellte individuelle Aufgabenprofil gibt also Auskunft über das vollständige Kompetenzprofil (formale, non-formale und informelle Kompetenzen) einer Person – jedenfalls soweit dies von den Nutzenden gewünscht ist. *AiKomPass* ist im Internet für

jede Person kostenlos verfügbar. Die Daten werden nicht gespeichert und stehen allein den Nutzenden (zum Ausdruck) zur Verfügung.

3 Partizipative Entwicklung des Instruments *AiKomPass*

Die Entwicklung des webbasierten Tools *AiKomPass* erforderte zum einen die Konzeption der Aufgabensystematik sowie die Aufgabendarbietung und Aufgabenselektion und zum anderen die Konzeption der grafischen Oberfläche. In allen Phasen wurden gemäß dem partizipativen Ansatz Beteiligte – Experten und Expertinnen, Personalverantwortliche und Beschäftigte – in den Entwicklungsprozess eingebunden.

Auf Basis einer von uns ergänzten und überarbeiteten Aufgabenliste für industrielle Produktionstätigkeiten (u. a. aus WITZGALL 2009 sowie BAUER u. a. 2007) wurde ein Tabellendokument erstellt, in dem die Strukturierung von Arbeitsaufgaben auf vier Ebenen – (1) Arbeitsfelder, (2) Teilarbeitsfelder, (3) Aufgabengruppen und (4) Aufgaben – abgebildet wurde. Experten/Expertinnen und Personalverantwortliche konnten bereits vor der Toolentwicklung sowohl die strukturelle Aufbereitung hinsichtlich der vier Ebenen als auch die Vollständigkeit der einzelnen Ebenen kontrollieren. So konnten fehlende Aufgabengruppen und Aufgaben ergänzt, entfernt oder umbenannt werden. In mehreren Phasen wurde die Liste der Aufgaben in ein von allen Beteiligten bestätigtes und akzeptiertes Aufgabeninventar überführt.

Auch die beteiligten Experten und Expertinnen bewerteten die Zusammenstellung anhand von konkreten Arbeitsaufgaben für die Sichtbarmachung der von den Beschäftigten tatsächlich durchgeführten Tätigkeiten positiv.

Für die Konzeption des Instruments waren Erkenntnisse aus der Literatur- und Recherchearbeit, die Ergebnisse der Interviewstudie sowie die in den Expertenworkshops gesammelten Anforderungen maßgeblich. Gleichzeitig bestand der Anspruch, das Tool möglichst für die Zielgruppe der An- und Ungelernten sowie für qualifizierte Fachkräfte unterhalb der Leitungsebene zu entwickeln. Hieraus ergibt sich sowohl der Anspruch an die Verwendung einer einfachen Sprache als auch an eine einfache Gestaltung und Nutzung des Tools.

Die Toolentwicklung wurde in mehreren Schritten durchgeführt: Die ermittelten Anforderungen an das Tool wurden in mehreren Versionen schrittweise und unter Berücksichtigung der jeweils ausgelösten Kommentare und Kritiken berücksichtigt. In einem relativ frühen Entwicklungsstadium wurde das Tool im Rahmen eines Pretests mit Beschäftigten in den beteiligten Betrieben erprobt. Um eine direkte Rückmeldung erhalten zu können, wurden die Tests wissenschaftlich beobachtet und die Teilnehmenden interviewt. Bestätigt werden konnte die einfache, linear geführte Struktur durch das gesamte Instrument. Beobachtet wurde auch die in fast allen Fällen selbstständige Nutzung, wenngleich bei einigen Teilnehmenden aufgrund sprachlicher Defizite und fehlender IT-Kompetenz Schwierigkeiten festgestellt wurden. In einigen Fällen konnte das Tool zum damaligen Zeitpunkt nur unter direkter Begleitung und Betreuung genutzt werden. Dabei wurden diese Mitarbeitenden zum Teil von den In-

terviewenden betreut als auch von Arbeitskollegen und -kolleginnen, die aus fachlicher Sicht eine wesentlich bessere Unterstützung leisten konnten.

Die Pretests lieferten auch erste Hinweise über die Bearbeitungsdauer der Anwendung. Innerhalb einer Stunde konnten die wesentlichen Inhalte erfasst und bearbeitet werden. Hinzugefügt werden muss aber noch die Zeit, die im Vorfeld für die Zusammenstellung der vor allem für den Lebenslauf relevanten Daten aufgewendet werden muss.

Wesentliche Ergebnisse der Pretests waren vor allem die Ergänzung und Korrektur des Aufgabeninventars sowie die Gesamtbeurteilung der Erstversion des Tools. Eine Forderung bestand dabei sowohl in der Übersetzung in andere Sprachen als auch in der ergänzenden Verwendung betriebsspezifischer Termini. Zudem wurde festgehalten, dass das Tool für die selbstständige Nutzung weiterer Informationen und Hilfestellungen bedarf sowie sprachlich einfach zu verarbeiten sein sollte. Wichtig war den Testern und Testerinnen auch die anonyme Nutzung außerhalb des Betriebes.

Auf Grundlage der Erkenntnisse aus den Pretests wurde das Instrument weiterentwickelt und allen Beteiligten online zur Verfügung gestellt. Ergänzt wurde dabei das Tool um Funktionen für die Erfassung von Kommentaren, Anregungen und Kritik. Zudem konnten die Testpersonen an jeder Stelle zusätzliche Hinweise auf Fehler und Verbesserungsvorschläge hinterlassen. Wichtig war die Erfassung von fehlenden, vermeintlich falsch zugeordneten oder überflüssigen Aufgaben. Diese Informationen flossen sukzessive in die Weiterentwicklung ein, sodass die Anforderungsermittlung, die Implementation und Überprüfung mehrfach durchgeführt werden konnten. Die frühzeitige Bereitstellung des Tools im Internet ermöglichte so den fortlaufenden Test bis zum Projektende.

Funktionen und Inhalte von AiKomPass

Das Instrument AiKomPass ist im Internet für jeden frei verfügbar. Für die Nutzung ist eine Internetverbindung erforderlich; zudem sollte ein Browser aktueller Generation verwendet werden. Über „www.aikompass.de“ gelangen Interessierte auf die Informationsseiten rund um das Projekt *AiKo* und können von dort *AiKomPass* starten.

Der Nutzer oder die Nutzerin verwendet *AiKomPass* als Gast, d. h., das Anlegen eines Benutzerprofils mitsamt Benutzernamen und Kennwort ist nicht vorgesehen. Die im Instrument hinterlegten Daten sind nur während der Sitzung verfügbar und werden unmittelbar nach der Nutzung gelöscht. *AiKomPass* speichert somit keine persönlichen Daten. Die Nutzer/-innen werden durch die einzelnen Bereiche geführt und mit Hinweisen beim Ausfüllen unterstützt. Nach Beendigung der Eingaben speichert der Nutzer/die Nutzerin das Ergebnis in Form einer PDF-Datei auf dem eigenen Computer.

Bereiche des Instruments AiKomPass

Das im *AiKomPass* zu erstellende Profil besteht aus mehreren Bereichen, durch die die Nutzenden strukturiert geführt werden. Alternativ können die einzelnen Bereiche auch in belie-

biger Reihenfolge bearbeitet werden. Hierzu steht eine Navigation zur Verfügung und ermöglicht das beliebige Wechseln. In den einzelnen Bereichen stehen unterschiedliche Felder zur Verfügung, welche die Nutzer/-innen bei Bedarf bearbeiten können; auf Pflichtfelder wurde explizit verzichtet.

Lebenslauf

Im Bereich „Lebenslauf“ können persönliche Angaben (Name, Anschrift etc.) eingegeben werden, soweit die Nutzenden dies für das Profil als notwendig erachten. Zudem können Angaben zur Schul- und Berufsausbildung hinterlegt werden. *AiKomPass* erfasst auch einzelne Stationen des Arbeitslebens. So kann jeweils angegeben werden, in welchem Unternehmen welche Tätigkeit ausgeübt wurde. Im Abschnitt „Betriebliche Sonderaufgaben“ können z. B. Tätigkeiten als Ersthelfer/-in eingetragen werden. Weiterhin können Schulungen für berufliche Tätigkeiten erfasst werden, wie bspw. eine Maschinenschulung. Schließlich lassen sich auch Hobbys und Ehrenämter sowie Schulungen für ehrenamtliche Tätigkeiten (z. B. Feuerwehr) hinterlegen.

In allen Abschnitten des Lebenslaufs können Angaben zu Beginn und Ende der einzelnen Stationen oder Tätigkeiten eingetragen werden. Über die Reihenfolge der Angaben entscheiden die Nutzer/-innen selbst. Bei der Erstellung des Gesamtprofils wird die gewählte Reihenfolge beibehalten.

Zu jeder Angabe im Bereich Lebenslauf kann ein Häkchen „Zeugnis/Zwischenzeugnis vorhanden“ bzw. „Nachweis/Zertifikat vorhanden“ gesetzt und ein entsprechendes Dokument hochgeladen werden. Aus diesen Markierungen wird im Gesamtprofil eine Liste der Dokumente erstellt und im Kapitel „Anhang“ aufgeführt. Die Nutzer/-innen erhalten somit einen Überblick über die dem Gesamtprofil anzuhängenden Dokumente.

Fachliches Aufgabenprofil im Bereich Metall- und Elektroindustrie (M+E)

Die wichtigste Funktion des Instruments *AiKomPass* ist die Zusammenstellung von Arbeitsaufgaben aus dem Bereich der Metall- und Elektroindustrie, die die Person im Arbeitsleben schon einmal erfolgreich bearbeitet hat und/oder immer noch bearbeiten kann. Alle in *AiKomPass* zusammengestellten Arbeitsaufgaben sind Aufgabengruppen zugeordnet. Die Aufgabengruppen wiederum werden in Teilarbeitsfeldern zusammengefasst. Die Teilarbeitsfelder sind den drei Arbeitsfeldern Arbeitsvorbereitung, Produktion und Instandhaltung auf der obersten Hierarchieebene zugeordnet.

Der Nutzer/Die Nutzerin beginnt mit der Auswahl der relevanten Arbeitsfelder. Im zweiten Schritt erscheinen die entsprechenden Teilarbeitsfelder wie bspw. „Produktionsaufträge einplanen“ in der Arbeitsvorbereitung, „Fertigen“ in der Produktion oder „Wartung“ in der Instandhaltung.

Im dritten Schritt erscheinen nun die Aufgabengruppen der ausgewählten Teilarbeitsfelder. Nach der Auswahl der Aufgabengruppen können die Aufgaben ausgewählt werden, die durch die Auswahl auf den vorherigen Seiten gefiltert wurden.

Die nutzende Person setzt nun an jede Aufgabe ein Häkchen, wenn sie die Aufgabe schon einmal erfolgreich bearbeitet hat und auch heute noch beherrscht. Mit „Zurück“ kann man jederzeit weitere Aufgabengruppen/Teilarbeitsfelder/Arbeitsfelder hinzufügen und damit die Ausgabenansicht erweitern.

Anschließend werden alle ausgewählten Aufgaben in einer Übersicht zur Kontrolle dargestellt. Hier können Aufgaben wieder abgewählt werden, wenn sie versehentlich ausgewählt wurden. Zusätzlich können Aufgaben, die zur aktuellen Tätigkeit gehören, gesondert markiert werden. Diese werden dann in der Gesamtübersicht mit einem Sternchen versehen.

AiKomPass erfasst somit nicht, auf welchem Weg Tätigkeiten erlernt wurden, sondern nur, dass diese Tätigkeiten nach Einschätzung der Nutzenden erfolgreich beherrscht werden.

Nicht fachliches Aufgabenprofil außerhalb M+E

Berufserfahrungen außerhalb der Metall- und Elektroindustrie können in diesem Bereich zusammengestellt werden. Hier werden nicht nur die Tätigkeiten erfasst, sondern auch das Wissen und Können, das dabei erworben wurde.

Sprach- und Computerkenntnisse

Sprach- und Computerkenntnisse werden in einem gesonderten Bereich erfasst. Zu allen Sprachen kann angemerkt werden, ob es sich dabei um Grundkenntnisse, fortgeschrittene Kenntnisse oder um die Muttersprache bzw. ein muttersprachliches Niveau handelt.

Die Feststellung von Computerkenntnissen erfolgt anhand vorgegebener Aufgaben (z. B. „Software installieren“, „Homepage betreuen“). Es wird jeweils angegeben, ob Grundkenntnisse, fortgeschrittene Kenntnisse oder Expertenkenntnisse vorliegen.

Freizeit- und ehrenamtliche Aktivitäten

In diesem Bereich werden Aktivitäten ausgewählt, mit denen man sich außerhalb der Erwerbsarbeit beschäftigt bzw. schon einmal beschäftigt hat. Auch diese Aktivitäten sind aufgabenorientiert formuliert. Die dabei erworbenen Kompetenzen können z. B. im Rahmen einer Bewerbung von Bedeutung sein.

Jede angebotene Aktivität kann durch Markierung von „gelegentlich“, „öfter“ oder „regelmäßig“ ausgewählt werden. Alle Aktivitäten werden in thematischen Gruppen zusammengefasst: (a) sich um andere Menschen kümmern, (b) hauswirtschaftlich, landwirtschaftlich oder landschaftspflegerisch tätig sein, (c) Sport betreiben, (d) technisch/handwerklich tätig sein, (e) künstlerisch tätig sein, (f) in und mit Gruppen arbeiten, (g) Wissen vermitteln/weitergeben/prüfen, (h) im Bereich Sicherheit/Medizin tätig sein, (i) Aktivitäten organisieren und steuern, (j) mit Personen/Gruppen aus verschiedenen Kulturen tätig sein, (k) kaufmännisch tätig sein, (l) in Gemeinwesen/Politik tätig sein, (m) im Bereich Umwelt/Naturschutz tätig sein.

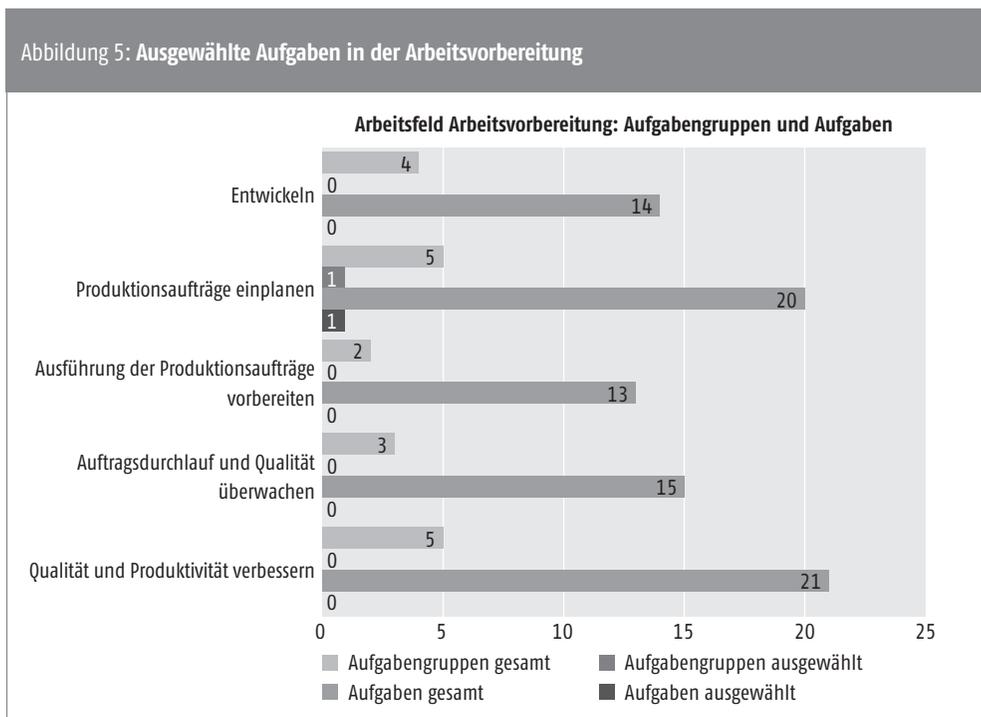
Alle im Bereich „Freizeit/Privatsphäre“ ausgewählten Aufgaben werden anschließend in einer Übersicht zur Kontrolle dargestellt. Hier kann wieder angegeben werden, wenn eine

Aktivität aktuell von Bedeutung ist. Diese Aufgaben erhalten dann in der Übersicht eine entsprechende Markierung.

Das Gesamtprofil

AiKomPass erstellt am Ende ein Gesamtprofil mit Angabe aller Bereiche, soweit diese bearbeitet wurden. Das Gesamtprofil kann somit individuell gestaltet werden, indem nur die relevanten Bereiche markiert werden. Zudem können aus den zusammengestellten Gesamtinformationen jeweils PDF-Dokumente mit unterschiedlichen Inhalten erstellt werden. Hierzu wird eine Selektion der bearbeiteten Bereiche angeboten. Nach dem Herunterladen des PDF-Dokuments können Nutzer/-innen die hinterlegten Daten auf dem Server wieder löschen.

Innerhalb des Gesamtprofils werden die Tätigkeiten aus dem fachlichen Bereich der M+E zusätzlich grafisch aufbereitet: In Relation zu den gesamten Aufgaben des jeweiligen Aufgabebereichs wird in einem Diagramm dargestellt, wie viele Aufgaben der/die Nutzende beherrscht (vgl. Abbildung 5).



Weiterentwicklung von AiKomPass

Die Weiterentwicklung von *AiKomPass* betrifft zum einen die Vollständigkeit sowie die Erweiterung des Aufgabeninventars mit Aufgaben aus anderen Bereichen und zum anderen die technische Erweiterung. Derzeit werden bspw. Tätigkeiten in den Bereichen der Lager-

logistik sowie der produktionsnahen Logistik aufbereitet. Die Erweiterung des Aufgabeninventars kann grundsätzlich auch durch die Beteiligung der Nutzenden erfolgen: Die Teilnehmer/-innen können auf fehlende, falsche oder überflüssige Aufgaben hinweisen und so zur Qualität des Aufgabeninventars beitragen.

Vonseiten der Betriebe wurden erweiterte grafische Ergebnisdarstellungen sowie Auswertungsmöglichkeiten angeregt. Hier gilt es zu überprüfen, welche Art von grafischen Darstellungen tatsächlich zu einer kompakteren Darstellung führen können. Mit den Auswertungsmöglichkeiten sind weitreichende Fragestellungen verbunden; so ist unter anderem zu klären, wie in diesem Fall die Daten gespeichert werden und wie die Schnittstelle zu der betrieblichen Softwareumgebung gestaltet werden kann.

4 Nutzung von *AiKomPass* für Geringqualifizierte

Bei der Entwicklung der *AiKomPass* zugrunde liegenden Datenbank für die fachbezogene Kompetenzerfassung wurden Aufgaben aus verschiedenen Quellen verwendet. Weiter oben wurde ein Aufgabeninventar (vgl. WITZGALL 2009) bereits genannt. Eine weitere wichtige Quelle waren zudem die in verschiedenen Projekten zur betrieblichen Weiterbildung der AgenturQ entwickelten Qualifikationsprofile. Bei diesen handelt es sich um empirisch in einzelnen Betrieben ermittelte Aufgabenlisten, die meist von den Inhabern dieser Profile in sogenannten Facharbeiter-Experten-Workshops erarbeitet wurden. Es handelt sich daher um Qualifikationsprofile, die sich der empirisch vorfindlichen Arbeitsteilung in einem Unternehmen verdanken. Beispiele sind Profile für Anlagenführer/-in, Einsteller/-in, Logistiker/-in, Fertigungsfachkraft, Gruppenführer/-in, Gruppenkoordinator/-in, Kaschierer/-in, Qualitätsfachkraft, Rundteilefertiger/-in oder Siebdrucker/-in (vgl. BAUER u. a. 2007, S. IV ff.).

Solche Profile haben sich auf der Ebene der An- und Ungelernten in den letzten Jahren unterhalb der Berufsebene entwickelt. Nicht selten entstanden sie quasi naturwüchsig, d. h. durch Anreicherung von Arbeitsaufgaben bei einzelnen Personen, die die benötigten Kompetenzen durch „Learning on the Job“ selbst entwickelten. In der Breite führte dies zu einer in den letzten Jahren gestiegenen Anforderung an die Qualifikation von An- und Ungelernten (vgl. WEBER/KRETSCHMER 2012). Beachtung durch die Personalabteilung fanden diese Profile häufig erst dann, wenn ein Wechsel des Inhabers/der Inhaberin eines solcherart angereicherten Arbeitsplatzes anstand. Denn anders, als man es bei An- und Ungelernten gewohnt war, ließen sich die für diese Profile notwendigen Qualifikationen nicht durch einfaches Anlernen in kurzer Zeit herbeiführen; dazu hatten sich einfach zu viele Aufgaben angesammelt, deren Beherrschung die Erfahrung vieler Jahre Arbeit verlangt. Es mussten daher neue Weiterbildungsmaßnahmen konzipiert werden. Im Laufe von über zehn Jahren wurden in Projekten allein der AgenturQ in Stuttgart 58 solcher Profile in Baden-Württemberg entwickelt, und allein im letzten Projekt (AGENTURQ 2013) wurden über 1.000 An- und Ungelernte aus 19 Betrieben qualifiziert.

In diesen Projekten¹ wurde ein Ansatz weitergeführt, der in der beruflichen Bildung seit vielen Jahren mit Erfolg praktiziert wird: Die Rede ist von einer Analyse und Beschreibung existierender Berufsarbeit durch ein Set von zehn bis zwanzig Aufgaben. Begonnen wurde damit im großen Stil in einem Modellversuch bei dem Unternehmen Volkswagen. Damals ging es darum, die Menge an Berufsbildern, in denen ausgebildet wurde, auf eine kleine Anzahl von Kernberufen zu reduzieren (vgl. RAUNER 2001). Zum Einsatz kam damals die Methode der Facharbeiter-Experten-Workshops (vgl. BREMER/RAUNER/RÖBEN 2001), in denen die Betroffenen selbst eine Liste von zehn bis fünfzehn Aufgaben erarbeiteten, die sie für charakteristisch für ihre Arbeit hielten. Diese Form der Experten-Workshops hat sich zu einem vielfach angewandten Instrument der berufswissenschaftlichen Forschung entwickelt (vgl. BECKER/SPÖTTL 2006; RÖBEN 2005) und wurde mit großem Erfolg auch in der betrieblichen Weiterbildung eingesetzt. Für die Entwicklung von Qualifikationsprofilen unterhalb der Facharbeiterebene wurden in mehreren Projekten Aufgabenlisten für Qualifikationsprofile zusammengestellt, die als Zielgröße für betriebliche Weiterbildung verwendet wurden. Die Profile mit ausführlichen Beschreibungen wurden publiziert (vgl. BAUER u. a. 2007; KORING/STROOT/RÖBEN 2009), für die Entwicklung von *AiKomPass* genutzt und können auch noch für die Weiterentwicklung des Tools Verwendung finden.

Die in den genannten Projekten entwickelten Weiterbildungsprofile sind allerdings betriebspezifisch. Dies bedeutet, dass in unterschiedlichen Unternehmen entwickelte Profile identisch sein können, aber unterschiedliche Titel bekommen haben. Anders als auf der Ebene von Berufen existiert hier keine weitgehende Normierung: Der Beruf des Industriemechanikers/der Industriemechanikerin beispielsweise stellt ein Qualifikationsbündel dar, mit dem Anforderungen von Arbeitsplätzen in so unterschiedlichen Abteilungen wie der Arbeitsvorbereitung, der Produktion, der Instandhaltung, der Kundenberatung und der Qualitätskontrolle bewältigt werden können. Gerade das ist die Leistung des Berufskonzepts, dass relativ unabhängig von der betrieblichen Arbeitsteilung und von branchenspezifischen Anforderungen ein Qualifikationsprofil zur Verfügung gestellt wird, über das sich Personalscheidende schnell einigen und dessen Passung in Bezug auf die zu besetzende Position relativ gut erkannt werden kann. Unterhalb des durch den Beruf definierten Qualitätsniveaus gibt es keine landesweit einheitlichen Profile. Was im Betrieb A gemeint ist, wenn man vom Profil des „Einstellers“ spricht, kann im Betrieb B unter dem Namen „Maschinen- und Anlagenführer“ geführt werden. Auch die in den Profilen auftauchenden Aufgaben folgen noch keiner einheitlichen Nomenklatur.

Die Logik von *AiKomPass*, d. h., die Systematisierung der im Tool hinterlegten Aufgaben, geht von einer allgemeinen Struktur der Arbeitsteilung in industriellen Betrieben aus und ist nicht auf einen besonderen Betrieb gemünzt. Auf der obersten Ebene des Tools, den sogenannten Arbeitsfeldern, finden sich drei typische Organisationseinheiten eines Industriebetriebes wieder: Arbeitsvorbereitung, Produktion und Instandhaltung. Hier handelt es sich um Abteilungen, die in vielen Industriebetrieben mehr oder weniger ausgeprägt vorzufinden

1 Die Projekte hießen *WAP*, *WAP II* und *GRIW* und sind auf den Internetseiten der AgenturQ dokumentiert: www.wap.agenturq.de und www.griw.de/ (Zugriff: 20.01.2016).

sind. Auch wenn in den letzten Jahren z. B. die Instandhaltung als eigenständige Abteilung teilweise fremdvergeben oder in die Produktion integriert wurde oder in Konzepten der teilautonomen Gruppenarbeit Arbeitsvorbereitung, Produktion und Instandhaltung dezentral zusammengefasst wurden (vgl. FISCHER 1995), sind diese Aufgabenbereiche als solche vermutlich allen Beschäftigten in der M+E bekannt.

Die Aufgaben aus den bereits genannten Weiterbildungsprofilen wurden zum Teil in diese Systematik von *AiKomPass* übernommen. Dass dabei die zu einem Profil gehörenden Aufgaben ihres Zusammenhangs beraubt wurden, musste zunächst in Kauf genommen werden. Gerade weil die Weiterbildungsprofile so betriebsspezifisch sind, machen sie in einem Tool, das landesweit oder sogar bundesweit verwendet werden soll, erst einmal keinen Sinn. Die in diesen Profilen vorkommenden Aufgaben wurden hingegen in die Datenbank integriert, soweit die Aufgaben integrierbar waren. Bestätigt wurde die Sinnhaftigkeit dieses Vorgehens bei der Prüfung des Tools durch potenzielle Nutzer/-innen.

Im Folgenden sollen diese Überlegungen konkretisiert werden. In den genannten Projekten der AgenturQ wurden beispielsweise folgende Profile durch Aufgaben untersetzt und ausdifferenziert:

- 1) Anlagenführer/-in,
- 2) Einsteller/-in,
- 3) Logistiker/-in,
- 4) Fertigungsfachkraft,
- 5) Gruppenführer/-in,
- 6) Gruppenkoordinator/-in,
- 7) Kaschierer/-in,
- 8) Qualitätsfachkraft,
- 9) Rundteilefertiger/-in,
- 10) Siebdrucker/-in (BAUER u. a. 2007, S. IV ff.),
- 11) Fachkraft (FK) Umschmelztechnik,
- 12) Maschinen- und Anlagenführer/-in,
- 13) Fertigungs-FK Rohrheizkörper,
- 14) Qualitäts-FK Rohrfertigung,
- 15) Qualitäts-FK Drucktechnik,
- 16) Fertigungs-FK Dickschicht,
- 17) Qualitätssicherungs-FK Strahlungsheizkörper,
- 18) Linienlogistiker/-in,
- 19) FK Galvanik und Lackierung,
- 20) FK Drehen, Fräsen,
- 21) FK Tubenmontage,
- 22) FK Handbestückung,
- 23) FK Sensorik und Prüfplätze (KORING/STROOT/RÖBEN 2009, S. IV ff.).

Dies sind Profile, die z. T. nur in einem Betrieb des Projektes vorkamen, wie z. B. die Fachkraft Tubenmontage (21), z. T. aber auch unter demselben Namen in unterschiedlicher Ausprägung, wie z. B. die verschiedenen Fertigungsfachkräfte (4, 11, 19–23), in deren Profil natürlich die Besonderheiten der jeweiligen Fertigung eingingen. Daneben gibt es Profile, die trotz unterschiedlicher Namen große Gemeinsamkeiten aufweisen, wie z. B. die verschiedenen Qualitätssicherungsfachkräfte (8, 14, 15, 17). Diese hatten in unterschiedlichen Bereichen (z. B. der Herstellung von Strahlungsheizkörpern, Thermostaten usw.) doch immer wieder mit denselben Instrumenten des jeweiligen Qualitätsmanagementsystems (z. B. Six Sigma) zu tun, wie z. B. dem Führen von Regelkarten.

Jedes dieser Weiterbildungsprofile ist mit zehn bis fünfzehn Aufgaben untersetzt, die die betreffende Person beherrscht. Eine naheliegende Weiterentwicklung von *AiKomPass* kann nun darin bestehen, den im Tool hinterlegten Aufgaben wieder Profile zuzuordnen. Die Schwierigkeit besteht dabei darin, dass die Profile nicht normiert sind und außerhalb des Unternehmens, in dem sie erhoben wurden, entweder vom Namen her nicht bekannt sind oder auch tatsächlich im Unternehmen nicht existieren. Die Profile aus den Weiterbildungsprojekten benötigten seinerzeit eine solche Normierung nicht, weil sie innerhalb des Unternehmens, in dem sie erhoben wurden, für die Weiterbildung verwendet wurden. Durch diese Projekte wurden nun aber solche Profile aus sehr unterschiedlichen Unternehmen erhoben und stehen damit für die weitere Verwendung zur Verfügung. Eine Möglichkeit wäre es, Profile zu identifizieren, die das größte Potenzial für eine landes- oder bundesweite Verwendung haben, und diese dann im Tool zu hinterlegen.

Eine weitere Möglichkeit wäre, in *AiKomPass* Zusatzinformationen zu den Aufgaben zu hinterlegen, die das individuelle Aufgabenprofil aussagekräftiger machen. Wenn man sich die Aufgaben in den Weiterbildungsprofilen genauer anschaut, dann tauchen beispielsweise immer wieder folgende betriebliche Kontexte auf:

- I. Aufgaben, die materialbezogen sind, d. h. mit der Organisation, Bereitstellung und Überprüfung des Materials zu tun haben;
- II. Aufgaben, die maschinenbezogen sind, also mit dem Rüsten, der Bedienung, Kontrolle, Wartung und ggf. auch der einfachen Reparatur von Maschinen zu tun haben;
- III. Aufgaben, die auftragsbezogen sind, d. h. mit der Planung, Vorbereitung, Überwachung, Kontrolle und Rückmeldung von Aufträgen zu tun haben;
- IV. Aufgaben, die auf den Produktionsprozess bezogen sind, d. h. mit der Qualität der Produktion (Fehlerkarten), den Produktionsdaten etc. zu tun haben;
- V. Aufgaben, die personalbezogen sind, also mit der Arbeitseinteilung, den Arbeitseinsätzen etc. zu tun haben;
- VI. Aufgaben, die bezogen sind auf die Arbeitssicherheit und den Umweltschutz.

Dadurch sind Klassifizierungsmerkmale gegeben, die es erleichtern, Aufgaben kontextbezogen zu beschreiben und damit Unterscheidungsmerkmale zu generieren. Die o. g. Profile werden durch unterschiedliche Ausprägungsgrade der einzelnen Kategorien bestimmt. So gibt es

z. B. Profile mit eindeutigen Schwerpunkten wie den/die Maschinen- und Anlagenführer/-in (II), FK Umschmelztechnik (I), Qualitätsfachkraft (IV), Gruppenführer/-in (V), andere lassen sich durch zwei Kategorien schon relativ gut charakterisieren, wie z. B. das Profil des/der Einstellers/Einstellerin (II, V).

Eine einfache Abfrage würde genügen, das von einer Person erstellte individuelle Profil mit den in *AiKomPass* hinterlegten Weiterbildungsprofilen abzugleichen, wenn die Profile ebenfalls aufgabenorientiert im Tool dokumentiert wären. Dies soll am Beispiel des/der „Gruppenführers/Gruppenführerin“ dargestellt werden, das bereits ein relativ breites Profil darstellt, da es sich um eine Führungskraft auf unterster Ebene handelt.

Die Arbeitsaufgaben des/der Gruppenführers/Gruppenführerin sind:

1. Überwachen von Produktionsprozessen,
2. Einrichten/Rüsten von Maschinen und Produktionsanlagen,
3. Herstellen der Betriebsbereitschaft von Maschinen und Anlagen,
4. Durchführen qualitätssichernder Maßnahmen,
5. Koordinieren des Personaleinsatzes,
6. Einhalten und Überwachen von Sicherheits- und Umweltschutzvorgaben,
7. Planen und Durchführen von Arbeitsabläufen im unmittelbaren Produktionsbereich,
8. Optimieren von Produktionsprozessen,
9. Führen von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen.

Wenn ein Bewerber oder eine Bewerberin beispielsweise bereits fünf von diesen neun Aufgaben (hier nur die Titel) beherrscht und in seinem individuellen Profil angegeben hat, dann wäre diese Person für eine Arbeitsstelle des Gruppenführers interessant. In der Folge wäre dann zu überlegen, was nötig wäre, damit sie die fehlenden Aufgaben erlernen kann. In den genannten Projekten wurden nicht nur Profile erstellt, sondern auch Lernwege für die Beschäftigten entwickelt. Zu allen Arbeitsaufgaben wurden Arbeits- und Lernprojekte erarbeitet und dokumentiert, deren Bearbeitung in relativ kurzer Zeit sicherstellt, dass die Lernenden die Breite eines Profils erreichen.

Dies alles bedeutet: In die Entwicklung von *AiKomPass* sind Arbeitsaufgaben aus über 50 Weiterbildungsprofilen für Geringqualifizierte eingeflossen, allerdings nicht vollständig und nicht als Weiterbildungsprofil hinterlegt. Wenn es jedoch gelänge, diese Weiterbildungsprofile systematisch in *AiKomPass* zu hinterlegen, dann könnte bei jedem individuellen, mittels *AiKomPass* erstellten Kompetenzprofil die Äquivalenz zu den bestehenden Weiterbildungsprofilen geprüft werden. Mit dieser Äquivalenzprüfung würde nicht nur eine Kompetenzdiagnose für die nutzende Person erstellt. Gleichzeitig würde aufgezeigt, welche Aufgaben und entsprechend welche Kompetenzen und entsprechend welche Lernprozesse/Lernergebnisse einer Person noch fehlen, um ein vollständiges Weiterbildungsprofil attestiert zu bekommen. Auf diese Weise ist *AiKomPass* Grundlage für die Weiterbildungsplanung für Geringqualifizierte, und zwar konkret bezogen auf existente und erprobte Lernwege zu bestehenden Weiterbildungsprofilen.

5 Mögliche Nutzung von *AiKomPass* in einem Validierungsverfahren

Es existieren in Deutschland bereits Verfahren, mit deren Hilfe die Äquivalenz von anderen Ausbildungswegen gegenüber einer Berufsausbildung auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) festgestellt werden kann. Diese Verfahren haben aber eher den Charakter von Ausnahmeregelungen: Dies ist zum einen die sogenannte Externenprüfung, die für den Zugang zur Facharbeiterprüfung die eineinhalbfache Zeitdauer an einschlägiger Arbeitserfahrung im Vergleich zu einer regulären Berufsausbildung voraussetzt, und zum anderen seit 2012 das Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG), bei dem durch eine Gleichwertigkeitsfeststellung ausländische Berufsabschlüsse teilweise oder ganz auf eine deutsche Berufsqualifikation angerechnet werden. Bei beiden Verfahren werden mangelnde Qualitätsstandards kritisiert (zur Kritik an der Externenprüfung vgl. GUTSCHOW/SCHREIBER 2012, S. 55).

Ein darüber hinausgehendes formelles Validierungsverfahren in Deutschland erforderte neue gesetzliche Regelungen, auf deren Basis die Äquivalenz von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen mit formalen Berufsabschlüssen festgestellt werden könnte. Diese Äquivalenzfeststellung kann vermutlich nicht allein in der Selbsteinschätzung von anerkenungssuchenden Personen liegen.

Das im Projekt *AiKo* entwickelte Tool *AiKomPass* ist jedoch im Hinblick auf gegenwärtige und künftige Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen anschlussfähig:

AiKomPass kann zur Vereinheitlichung und Vereinfachung der Kompetenzerhebung im Rahmen der Zulassung zur Externenprüfung sowie des BQFG beitragen bzw. genutzt werden. Vor allem durch die Tätigkeits- bzw. Aufgabenorientierung des Instruments ist das Ergebnis der Kompetenzerfassung durch *AiKomPass* anschlussfähig an Ausbildungsordnungen und Berufsbilder, die somit zur Bewertung der Kompetenzen herangezogen werden können. Dies gilt sowohl für den Vergleich der Inhalte hinsichtlich einer Verkürzung von Ausbildungszeiten als auch für die Leistungsbeurteilung hinsichtlich der Anerkennung von Prüfungs(teil)leistungen oder für angemessene Fortbildungsangebote. Und dies gilt umso eher, je mehr moderne Ausbildungsordnungen selbst aufgabenorientiert strukturiert und beschrieben sind.

Das Tool ist außerdem leicht zu handhaben und kann von sehr unterschiedlichen Beschäftigtengruppen sowie Arbeitssuchenden selbstständig genutzt werden. Experten und Expertinnen können das Tool gleichermaßen für die Erstellung (Abbildung) von Berufs-, Arbeits- oder Weiterbildungsprofilen nutzen. Das Aufgabeninventar, das *AiKomPass* zugrunde liegt und das auch für weitere Branchen und Aufgabenfelder erweitert werden kann, bildet einen Vergleichsmaßstab für die Erfassung und Dokumentation der Kompetenzen einer Person ebenso wie für die Validierung in Bezug auf berufliche Qualifikationen. So könnten die *AiKomPass*-Profile z. B. in einem Beratungsprozess eingesetzt werden, um die bisher erworbenen Kompetenzen (Wissen und Können) eines Bewerbers/einer Bewerberin mit den Anforde-

rungen eines Arbeitsplatzes, einer Ausbildung nach BBiG/HWO oder anderen Qualifikationen zu vergleichen und passende Vorschläge zur Weiterentwicklung der Kompetenzen anhand der im Profil noch fehlenden Aufgaben zu machen.

6 Fazit und Ausblick

Ein Aufgabeninventar für spezifische Berufsfelder, wie im Projekt *AiKo* entwickelt und in ein webbasiertes Instrument umgesetzt, erleichtert und standardisiert die Selbsteinschätzung von anerkennungswilligen Personen und macht deren (subjektiv ermitteltes) Kompetenzprofil sichtbar. Die Untersuchungen haben ergeben, dass auch An- und Ungelernte solch eine Selbsteinschätzung anhand von vorgegebenen Arbeitsaufgaben vornehmen können – im Unterschied zu Selbsteinschätzungen anhand wissenschaftlicher oder firmenspezifischer Kompetenzbeschreibungen, deren Formulierungen die Betroffenen häufig nicht verstehen. Die Nutzbarkeit eines Aufgabeninventars beruht jedoch auf dessen Vollständigkeit und auf einem für die Nutzenden geeigneten Abstraktionsniveau der zur Verfügung gestellten Aufgabenbeschreibungen. Hier existiert noch Prüf- und ggf. Weiterentwicklungsbedarf. Dennoch findet schon jetzt aufgrund der Wahrnehmung der Aufgabenprofile durch Vorgesetzte oder Personalverantwortliche, z. B. im Rahmen von Mitarbeitergesprächen oder Qualifizierungsplanung, eine betriebsinterne Anerkennung von Kompetenzen statt.

Bisher können mit *AiKomPass* individuelle Aufgabenprofile in den Arbeitsfeldern Arbeitsvorbereitung, Produktion und Instandhaltung in der Metall- und Elektroindustrie sowie im Bereich von Freizeit und Ehrenamt erstellt werden, um damit Wissen und Können einer Person sichtbar bzw. nachvollziehbar zu machen und zu dokumentieren. Mit dem im Projekt bisher angewandten Verfahren der Experten-Workshops kann das Aufgabeninventar aber problemlos um weitere Arbeitsfelder erweitert werden (so existieren bspw. zu Logistik und zu kaufmännischen Berufen bereits Anknüpfungspunkte).

Bei der Entwicklung des Aufgabeninventars wurden auch Weiterbildungsprofile aus den Projekten *WAP* und *GRiW* der AgenturQ (vgl. KÖRING u. a. 2009; BAUER u. a. 2007; AGENTURQ 2013) sowie Ausbildungsordnungen der industriellen Metall- und Elektroberufe einbezogen. Es sollte also möglich sein, Berufsprofile oder Qualifizierungsanforderungen mittels Aufgabenauswahl in *AiKomPass* abzubilden. Dies bedarf jedoch noch weiterer Aufgabenanalysen der hinzukommenden Berufe bzw. Weiterbildungsprofile und einer Weiterentwicklung des *AiKomPass*-Tools. Die aufgabenorientierte Erfassung von Wissen und Können (Kompetenzen) einer Person und die Darstellung als ihr individuelles Kompetenzprofil ermöglichen eine anschauliche Abbildung dessen, was jemand kann bzw. in der Lage ist zu tun. Für ein Validierungsverfahren muss die mit *AiKomPass* erstellte Selbstbewertung noch um eine Fremdbewertung ergänzt werden (Fachgespräch mit Experten und Expertinnen, Bestätigung durch Vorgesetzte am Arbeitsplatz, Prüfung, Kompetenztest). Das Tool sollte weiterhin in ein Beratungsangebot, beispielsweise zur Vorbereitung auf die Externenprüfung, eingebettet sein.

Durch die Nutzung von *AiKomPass* können dabei sowohl Auskünfte über den bisherigen Leistungsstand einer Person gewonnen als auch Hinweise zu ihrer Weiterbildung/Weiterqualifizierung zusammengestellt werden. Eine weitere Option des *AiKomPass*-Tools wäre die Weiterentwicklung des Aufgabeninventars um Bewertungskriterien für die Arbeitsaufgaben, z. B. hinsichtlich Komplexität und Schwierigkeitsgrad.

Das im Projekt *AiKo* entwickelte Instrument *AiKomPass* kann für die Anerkennung von Kompetenzen sinnvoll eingesetzt werden. Die einheitliche arbeitsnahe und aufgabenbezogene Darstellung vereinheitlicht das Erhebungsverfahren und ermöglicht einen Vergleich mit Berufsbildern oder Qualifizierungsangeboten (Aus- und Weiterbildung). Dadurch wird sowohl die Beratung hinsichtlich beruflicher Weiterentwicklung erleichtert als auch die Motivation der interessierten Personen gestärkt, die aus dem erstellten Profil erkennen, welche Aufgaben sie schon erledigen können und für welche Aufgaben sie sich noch weiterqualifizieren müssen.

Literatur

- AGENTURQ (Hrsg.): Gestaltung der strukturellen und personellen Rahmenbedingungen zur Implementierung innovativer arbeitsgebundener Weiterbildungskonzepte (GRiW). Stuttgart 2013 – URL: <http://www.agenturq.de/news/meldung.html?id=628> (Zugriff: 05.02.2016)
- BAUER, Waldemar u. a.: Abschlussbericht Projekt Weiterbildung im Prozess der Arbeit für Fachkräfte in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg (WAP). AgenturQ. Stuttgart 2007 – URL: <http://www.wap.agenturq.de/news/meldung.html?id=167> (Zugriff: 05.02.2016)
- BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg: Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2006) 11 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe11/becker_spoettl_bwpat11.shtml (Zugriff: 02.02.2016)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Pressemitteilung 153/2015: Chancen für Menschen ohne Berufsabschluss (2015) – URL: <https://www.bmbf.de/de/chancen-fuer-menschen-ohne-berufsabschluss-1941.html> (Zugriff: 05.02.2016)
- BREMER, Rainer; RAUNER, Felix; RÖBEN, Peter: Experten-Facharbeiter-Workshop als Instrument der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung. In: Friedhelm EICKER; A. Willi PETERSEN (Hrsg.): „Mensch-Maschine-Interaktion“. Arbeit und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung. Baden-Baden 2001, S. 211–224
- DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen (2013) – URL: <http://www.dqr.de> (Zugriff: 20.01.2016)
- EUROPÄISCHER RAT: Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012) – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF> (Zugriff: 01.12.2014)

- FISCHER, Martin: Technikverständnis von Facharbeitern im Spannungsfeld von beruflicher Bildung und Arbeitserfahrung. Untersucht anhand einer Erprobung rechnergestützter Arbeitsplanungs- und -steuerungssysteme. Bremen 1995
- FISCHER, Martin u. a.: Informelles Lernen und dessen Anerkennung aus der Lernendenperspektive – Ergebnisse eines Projekts zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Baden-Württemberg. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe (2014) 26, S. 1–21 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe26/fischer_etal_bwpat26.pdf (Zugriff: 11.12.2014)
- GUTSCHOW, Katrin; SCHREIBER, Daniel: Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung. Abschlussbericht. Bonn 2012 – URL: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/eb_43301.pdf (Zugriff: 08.12.2014)
- KORING, Claudia; STROOT, Irene; RÖBEN, Peter: Abschlussbericht Projekt Weiterbildung im Prozess der Arbeit für an- und ungelernte Beschäftigte in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg (WAP II). AgenturQ. Stuttgart 2009 – URL: <http://www.wap.agenturq.de/news/meldung.html?id=508> (Zugriff: 05.02.2016)
- RAUNER, Felix: Offene dynamische Beruflichkeit. Zur Überwindung einer fragmentierten industriellen Berufstradition. In: Axel BOLDER, Walter R. HEINZ, Günter KUTSCHA (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Wiesbaden 2001, S. 183–203
- RÖBEN, Peter: Berufswissenschaftliche Aufgabenanalyse. In: Felix RAUNER (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 606–611
- SÜDWESTPRESSE: Neuer BA-Chef will Ungelernte ausbilden. 2014 (vom 28.08.2014) – URL: <http://www.swp.de/ulm/nachrichten/wirtschaft/Neuer-BA-Chef-will-Ungelernte-ausbilden;art4325,2766889> (Zugriff: 05.02.2016)
- WEBER, Beatrix; KRETSCHMER, Susanne: Perspektiven beruflicher Weiterbildung für Geringqualifizierte. In: Wirtschaft und Beruf, 64 (2012) 09–10, S. 39–44
- WITZGALL, Elmar: Kompetenzmanagement in der industriellen Produktion. Das Tool „CM ProWork“. Renningen 2009

Dietmar Heisler

► Bildung und Kompetenzerwerb in der Arbeitswelt. Informell erworbene Kompetenzen und Erfahrungswissen als Grundlage beruflicher Lernprozesse in der abschlussorientierten beruflichen Nachqualifizierung

Es wird unterstellt, dass die Arbeitswelt situative Lernanlässe bietet, in denen nicht formal Qualifizierte berufliche Erfahrungen sammeln und arbeitsmarktrelevante Kompetenzen erwerben können. Für die abschlussorientierte Nachqualifizierung besteht die Herausforderung u. a. darin, diese Kompetenzen zu erfassen und sie als Ausgangspunkt beruflicher Lernprozesse aufzunehmen. In diesem Beitrag wird ein Verfahren zur Feststellung informell erworbener Kompetenzen aus einem Thüringer Modellprojekt zur abschlussorientierten Nachqualifizierung vorgestellt. Behandelt wird die Frage, was welche Ergebnisse dieses Feststellungsverfahrens erbringt im Hinblick auf (a) die Kompetenzen und das Wissen der Teilnehmenden sowie (b) die Lernanlässe, die die Arbeitsplätze Geringqualifizierter bieten.

1 Nicht formal Qualifizierte als Fachkräfteresource und Qualifikationsreserve

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und des Fachkräftemangels steigt die Relevanz flexibler Möglichkeiten zum nachholenden Erwerb eines formalen Berufsabschlusses. Dazu zählt u. a. die berufliche Nachqualifizierung. Die abschlussorientierte berufliche Nachqualifizierung (im Folgenden NQ) richtet sich an Geringqualifizierte, an Un- und Angelernete. Damit sind Menschen gemeint, die über keine formale berufliche Qualifizierung verfügen oder deren Berufsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt als nicht (mehr) verwertbar gelten. Es wird davon ausgegangen, dass sie für eine reguläre Berufsausbildung nicht mehr infrage kommen (vgl. z. B. BMBF/PT DLR 2014; LOEBE/SEVERING 2000; KRINGS/OBERTH/ZELLER 2001). Laut Statistischem Bundesamt gehören zu dieser Personengruppe rund 25 Prozent der über 15-jährigen Bevölkerung Deutschlands. Ihr Anteil unter den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten beträgt derzeit 11,8 Prozent, das entspricht 3,6 Millionen Beschäftigten.

Bisher werden Geringqualifizierte, insbesondere aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen, offenbar als eine weitestgehend ungenutzte Fachkräfteresource und Qualifikationsreserve des Arbeitsmarktes gesehen. Um diese stärker wertzuschätzen und zu nutzen, wurden in den letzten Jahren verstärkt Ansätze gefördert, durch die gering qualifizierte Arbeitnehmer/-innen die Chance haben sollen, auf der Grundlage ihrer beruflich-biografischen Erfahrungen einen formalen Berufsabschluss nachträglich zu erwerben. Dazu gehören die Externenprüfung und die NQ. So sollen ihre Teilhabechancen an Aus- und Weiterbildung, auch ihr formales Qualifikationsniveau und ihre Integrationschancen in den ersten Arbeitsmarkt verbessert werden. Damit wird nicht zuletzt auch den europäischen bildungspolitischen Forderungen nach einer stärkeren Wertschätzung informell erworbener Kompetenzen und nach lebenslangem Lernen entsprochen.

Der NQ geht es darum, gering qualifizierte Menschen zu aktivieren und zu qualifizieren. Den Ausgangspunkt der NQ sollen die arbeitsweltlichen und beruflichen Erfahrungen bilden, die ihre Adressaten bereits gesammelt haben. Diese sind (a) die Grundlage der formalen Zulassung zu einer beruflichen Abschlussprüfung im Sinne von § 45 Abs. 2 BBiG bzw. § 37 Abs. 2 HwO. Das heißt, die Teilnehmenden müssen nachweisen, dass sie das Eineinhalbfache der regulären Ausbildungszeit des Berufs, in dem sie einen Abschluss erwerben wollen, einschlägig beschäftigt waren. Alternativ dazu müssen sie glaubhaft nachweisen, dass sie die zum Bestehen der Abschlussprüfung notwendigen Wissensbestände und Kompetenzen erworben haben. Die Anrechnung dieser beruflichen Erfahrungen für das Bestehen dieser Prüfung ist derzeit nicht möglich. Allerdings können sie (b) der methodisch-didaktische Ausgangspunkt beruflicher Lernprozesse sein, mit denen die Teilnehmenden auf die Abschlussprüfung vorbereitet werden. Für die Teilnehmenden liegt die Schwierigkeit nun darin, dass in der sog. Externenprüfung, die einer regulären Abschlussprüfung entspricht, theoretisch-systematisches Wissen geprüft wird. Die Herausforderung besteht zum einen darin, dieses Wissen zu vermitteln, zum anderen sollen die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmenden didaktisch und methodisch berücksichtigt und aufgenommen werden. Hier wird auch von informell erworbenen Kompetenzen oder implizitem Wissen gesprochen, welches dafür aber in prüfbares, theoretisch-systematisches oder explizites Wissen übersetzt werden muss. Dabei zeigt sich eine deutliche Differenz zwischen den Erfahrungen, die Un- und Angelernte in der Arbeitswelt sammeln können, und den Anforderungen einer formalen Abschlussprüfung.

Der vorliegende Beitrag wird sich mit dieser Differenz zwischen informell erworbenen Kompetenzen bzw. dem beruflichen Erfahrungswissen von Geringqualifizierten und den formalen, standardisierten Anforderungen einer Abschlussprüfung befassen. Es wird vermutet, dass dies eine Ursache dafür ist, dass insbesondere Geringqualifizierte die Möglichkeit der Teilnahme an einer NQ bzw. an einer externen Abschlussprüfung nur selten nutzen. Sie befürchten, an den Anforderungen dieser formalen Prüfung zu scheitern. So zeigen SCHREIBER und GUTSCHOW (2013), dass die Mehrzahl (61 Prozent) der externen Prüfungsteilnehmer/-innen bereits über einen ersten Berufsabschluss oder sogar über einen Hochschulabschluss

verfügt. Dies lässt vermuten, dass diese Förderinstrumente ihre eigentlichen Adressaten – Geringqualifizierte – nicht erreichen, da sie, z. B. aufgrund negativer Lern- und Prüfungserfahrungen, einer Teilnahme an diesen Angeboten eher aus dem Weg gehen. Ein anderer Grund ist möglicherweise die hohe Eigenmotivation zum Lernen, die diese Angebote voraussetzen.

Es stellen sich zwei Fragen: (1) Für welche Tätigkeiten werden Geringqualifizierte eingesetzt? (2) Welche beruflichen, situativen Lernanlässe bieten diese Tätigkeiten und welches Wissen bzw. welche Kompetenzen können hier tatsächlich erworben werden? Die Untersuchung dieser Fragen erfolgt auf der Grundlage der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung im Modellprojekt „Potenzialtransfer – Fachkräftesicherung in Thüringer Unternehmen – Berufsabschluss für An- und Ungelernte“.

2 Die Arbeitswelt, ein Lern- und Bildungsraum

Ein konzeptioneller Grundgedanke der NQ ist die Anrechnung von beruflichem Erfahrungswissen, welches die Teilnehmenden im Kontext verschiedener Beschäftigungsverhältnisse erworben haben. Diesem Erfahrungswissen wird in den derzeitigen berufspädagogischen und berufsbildungspolitischen Diskussionen unterschiedlicher Stellenwert beigemessen. DIETZEN (2008) spricht von zwei konträren Positionen, in denen jeweils dem theoretisch-systematischen Wissen oder dem beruflichen Erfahrungswissen ein höherer Stellenwert beigemessen wird. Andererseits wird die Verzahnung der beiden Wissensformen als notwendig erachtet, um die vollständige berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen. Darin liege der besondere Wert des dualen Ausbildungssystems.

Bei Un- und Angelernten, die aufgrund von Beschäftigungsverhältnissen in der Regel nur über Erfahrungswissen verfügen, wird die vollständige Handlungsfähigkeit bezweifelt. Dennoch wird offensichtlich davon ausgegangen, dass Arbeitsprozesse situative Lernanlässe beinhalten, in denen diese Menschen berufliche Erfahrungen sammeln und sich Wissen aneignen können. Diese Sichtweise, in der die Arbeitswelt als Lern- und Erfahrungsraum betrachtet wird, hat im berufs- und arbeitspädagogischen Denken lange Tradition. Darin wird Arbeit als zentraler Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Entwicklung betrachtet. Der moderne Mensch ist in der Lage, durch seine Arbeit die ihn umgebende Welt nach seinen Vorstellungen zu gestalten (Homo Faber). Sie wird damit zum „Motor“ des technischen und gesellschaftlichen Fortschritts (KORFF 1986). So hat insbesondere die Erwerbsarbeit eine gesellschaftliche Aufwertung und Anerkennung erfahren. ARENDT (1967) spricht diesbezüglich sogar von einer Verherrlichung menschlicher Arbeit, die seit dem 17. Jahrhundert zu beobachten sei.

Es wird also unterstellt, dass Arbeit, verstanden als aktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt und als Prozess der Umweltgestaltung, Bildungserfahrungen und menschliche Entwicklung ermöglicht. Dieser Gedanke ist auch in pädagogischen, bildungstheoretischen Überlegungen zu finden. Für PESTALOZZI bergen die alltäglichen Lebensvollzüge in den unmittelbaren Lebensverhältnissen und die Handgriffe der mechanischen Indus-

triarbeit das Potenzial zur elementaren Bildung der physischen Kräfte des Menschen und seines Verstandes (vgl. PESTALOZZI 1806/1946, S. 453). Eine ähnliche Sichtweise ist auch in den Ansätzen der Industrieschulpädagogen zu finden (z. B. SEXTRO 1785/1968). Kinder sollten in ihrem Lebensstand und in ihrer Lebenswirklichkeit zur „Industriosität“ erzogen werden. Kinderarbeit war im 18. Jahrhundert Teil dieser Lebenswirklichkeit. Sie war notwendig, um das ökonomische Überleben der Familien sicherzustellen. Die Arbeitswelt wurde damit zum Bestandteil von Bildung und Erziehung (vgl. BLANKERTZ 1982, S. 60 ff.; KEMPER 1999). Auch in anderen, späteren (Berufs-)Bildungstheorien wurde der Bildungswert von Arbeit und Beruf immer wieder betont. Bei SPRANGER (1963, S. 25) bspw. bildet der Beruf das „Interessenzentrum“, von dem ausgehend die weitere Bildung des Menschen erfolge.

In den skizzierten berufsbildungstheoretischen Überlegungen standen aber insbesondere ganzheitliche, eher handwerkliche Arbeits- und Produktionsprozesse im Vordergrund. Mit fortschreitender Industrialisierung und zunehmender Arbeitsteilung wird die menschenbildende Kraft von Arbeit und Beruf zunehmend infrage gestellt. Ansätze dieser kritischen bzw. zweifelnden Sicht sind bereits bei Pestalozzi zu finden. Er spricht von den „elenden Fabrikhandgriffen“, die den Menschen seines „Menschseins“ berauben, und von einer Arbeitswelt, die den gebildeten Menschen nicht mehr erwarte (PESTALOZZI 1806/1946, S. 446; vgl. ausführlich dazu HEISLER 2015b, S. 7 ff.). BLANKERTZ (1982, S. 60) zeigt dies am Beispiel der Industrieschulen. Sie wurden unter ökonomischen Gesichtspunkten mit dem Ziel der Durchsetzung einer Schul- und Unterrichtspflicht eingerichtet. Um dies zu erreichen, musste die ökonomische Notwendigkeit der Kinderarbeit akzeptiert und pädagogisch durch das Schulkonzept aufgenommen werden. Mit der zunehmenden Pädagogisierung der Industrieschulen stellte sich jedoch die Frage, „wie und in welchem Umfang sich die menschlichen Möglichkeiten eines Kindes vollständig entwickeln ließen, welches von frühester Jugend an auf den ökonomischen Ertrag seiner Arbeitskraft hin erzogen wird, und zwar im Hinblick auf Berufsfelder, die durch die Standeszugehörigkeit der Eltern bereits vorgegeben sind“ (ebd.). Anders formuliert, die Möglichkeiten für Erziehung, Bildung und Entfaltung aller menschlichen Kräfte durch Einbeziehung der Arbeitswelt wurden auch in dieser Schulform als begrenzt betrachtet.

Es wird zunehmend kritisch hinterfragt, inwieweit die moderne industrielle Arbeit Lern- und Bildungserfahrungen überhaupt ermöglicht. Im Laufe des 19. Jh. wird die Industriearbeit zunehmend als belastende, entfremdende Tätigkeit verstanden, in der sich der Mensch einer technisierten, verwissenschaftlichten und rationalisierten Arbeitsorganisation unterzuordnen hat (vgl. MEYN/PETER 2010). Die verschiedenen Beiträge in dem von RÖHRS 1963 herausgegebenen Band zur „Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt“, z. B. von Kerschensteiner u. a., stellen die Bildungskraft der industrialisierten Arbeitswelt ebenfalls infrage. RIEDEL (1963, S. 300) formuliert bspw., dass bei zunehmender Arbeitsteilung der Arbeitsumfang so kleinteilig werde, dass er nach kurzer Zeit routinemäßig vollzogen werden könne. Dadurch werde Arbeit spannungslos, da es nichts mehr zu gestalten gebe. So verringere sich nicht nur die Arbeitsleistung des Menschen, sondern es verkümmere auch

seine Persönlichkeit. JEANGROS (1963, S. 314) sieht hier nun die Risiken für Anlernkräfte und Jungarbeiter, die zur Bewältigung dieser einfachen Aufgaben mit „psychotechnischen“ Verfahren für ihre Tätigkeiten abgerichtet werden. Dies steigere zwar ihre Leistungsfähigkeit, trage aber zur Versachlichung des Menschen bei und verzehre langfristig gesehen auch die Kräfte, die zur Aufrechterhaltung der Sachkultur im Betrieb notwendig sind. Dazu zählen Fantasie und Kreativität.

Bereits wenige Jahre später wird ein Wandel der Arbeitswelt postuliert, der von einer zunehmenden Komplexität der Arbeit, von steigenden qualifikatorischen Anforderungen, von beschleunigtem technologischem Wandel, einer verkürzten Halbwertszeit beruflichen Wissens und einer höheren beruflichen Mobilität ausgeht. Um diesen Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden, formuliert MERTENS (1974) Schlüsselqualifikationen, die im Rahmen von Bildungsprozessen durch systematische Lernprozesse vermittelt werden sollen. Durch den zunehmenden Technikeinsatz werden Arbeitstätigkeiten insgesamt anspruchsvoller, komplexer und wissensintensiver. Aus den Veränderungen von Unternehmensstrukturen und Produktionsprozessen resultieren neue Anforderungen an das menschliche Arbeitsvermögen (vgl. BÖHLE 2015). Damit wird auch die Bedeutung von Erfahrungswissen und theoretisch-systematischem Wissen neu bestimmt. Die Bewältigung der Erfordernisse der modernen Arbeitswelt und die Erlangung der beruflichen Handlungsfähigkeit scheinen ohne die Vermittlung theoretisch-systematischen Wissens nicht mehr vorstellbar zu sein. Zur Erlangung der vollständigen beruflichen Handlungsfähigkeit sei zwar immer auch die Verbindung mit beruflichem Erfahrungswissen notwendig, aber auch Erfahrungswissen beziehe sich auf „die Rekontextualisierung von Fachwissen“ und ergänzt dieses (ebd., S. 38). So wurde in den letzten Jahrzehnten mit der Begründung steigender beruflicher Anforderungen dem theoretisch-systematischen Wissen ein besonders hoher Stellenwert eingeräumt.

Auch von einer „Renaissance des Lernens im Prozess der Arbeit“ wird gesprochen (DEHN-BOSTEL 2015, S. 13), was auf die wachsende Lern- und Prozessorientierung in der Arbeit zurückgeführt wird. Die Folgen davon seien die zunehmend lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen sowie die Aufwertung von Erfahrungslernen und informellem Lernen (ebd.). Im betrieblichen Kontext würden sich dadurch methodisch-didaktische Ansätze und Konzepte durchsetzen, die die Handlungsorientierung, die Ganzheitlichkeit des Lernens und die Selbststeuerung des Lernenden in den Mittelpunkt stellen. Dazu gehören das situierte Lernen, das reflexive Lernen, das selbstgesteuerte Lernen und das arbeitsprozessorientierte Lernen (ebd., S. 43 ff.).

Diese „Renaissance des Lernens im Arbeitsprozess“ meint aber in erster Linie die betrieblich organisierte Aus- und Weiterbildung. Diese hat vor allem Auszubildende oder beruflich Qualifizierte im Blick, die hier die vollständige berufliche Handlungsfähigkeit erwerben oder neuartige Handlungssituationen bewältigen sollen. Geringqualifizierte scheinen daran kaum oder gar nicht zu partizipieren. Zum einen wird ihre Eigenmotivation und ihre Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen, insbesondere im Kontext komplexer Arbeitsprozesse, offenbar in-

frage gestellt. Zum anderen werden sie vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen bzw. in bestimmte Arbeitsmarktsegmente mit einfachen Tätigkeiten, niedrigen Qualifikationsanforderungen und vermutlich wenig lernförderlichen Arbeitsbedingungen gedrängt. Damit wiederum werden die Voraussetzungen, die z. B. für situiertes oder reflexives Lernen notwendig sind, nicht erfüllt. Auch weil dies die langfristige Integration des Menschen in eine soziale Gemeinschaft, eine Gruppe oder eine „Community of Practice“ (ebd.) erfordert. Hier zeigen Arbeitsmarktdaten, dass dies bei Geringqualifizierten nur selten der Fall ist, da ihnen die dauerhafte Integration in den ersten Arbeitsmarkt, geschweige denn die langfristige Beschäftigung bei einem Arbeitgeber nur selten gelingt.

Zusammenfassend: Arbeit und Beruf wurden im Laufe der Zeit unterschiedliche Bildungspotenziale zugesprochen. Zunächst wurde die Erwerbsarbeit aufgrund ihrer Ganzheitlichkeit noch als gesellschaftlicher Raum betrachtet, der Lern- und Bildungserfahrungen ermöglichte. Im Zuge der Industrialisierung und zunehmenden Arbeitsteilung wird dies immer mehr infrage gestellt. Seit den 1970er-Jahren wird mit dem Wandel der Arbeitswelt nun die zunehmende Komplexität von Produktionsprozessen verbunden. Dadurch steigt die Relevanz theoretisch-systematischen Wissens. Seine Verfügbarkeit wird als zwingende Voraussetzung betrachtet, um komplexe oder neuartige berufliche Handlungssituationen bewältigen zu können. Dies hat nun aber zur Folge, dass Geringqualifizierte, die hier situative und reflexive Lernanlässe nutzen und damit lernen und Erfahrungen sammeln könnten, ausgegrenzt werden, weil ihnen die Fähigkeit zur Bewältigung ganzheitlicher und komplexer beruflicher Handlungssituationen aufgrund von fehlendem theoretisch-systematischem Wissen abgesprochen oder diese zumindest als begrenzt betrachtet wird. Ihre Tätigkeiten und arbeitsweltlichen Erfahrungen werden vielmehr mit Handlungsroutinen gleichgesetzt. Die NQ zielt nun darauf ab, die berufliche Handlungsfähigkeit durch die nachträgliche Vermittlung eines formalen Berufsabschlusses nachzuweisen. Dabei soll das Erfahrungswissen der Teilnehmenden besonders berücksichtigt werden. Die Herausforderung besteht darin, diese beruflichen Erfahrungen sichtbar zu machen.

3 Anerkennung von Erfahrungswissen im Projekt „Potenzialtransfer“

3.1 Das Konzept des Modellprojekts

Im Modellprojekt „Potenzialtransfer – Fachkräftesicherung in Thüringer Unternehmen – Berufsabschluss für An- und Ungelernte“ ging es darum, Geringqualifizierte in kleinen und mittelständischen Thüringer Unternehmen im Rahmen einer NQ für die Teilnahme an einer formalen beruflichen Abschlussprüfung vorzubereiten. Sie sollten so die Möglichkeit haben, auf der Grundlage ihrer arbeitsweltlichen, beruflichen Erfahrungen einen formalen Berufsabschluss nachzuholen. Das Projekt wurde im Zeitraum September 2011 bis Dezember 2013

umgesetzt. Daran beteiligt waren die Eichenbaum GmbH, das VHS Bildungswerk in Thüringen und das Fachgebiet Berufspädagogik der Universität Erfurt.

Insgesamt wurden 35 ungelernete Arbeitnehmer/-innen in verschiedenen Unternehmen angesprochen. Letztlich nahmen nur 12 von ihnen (10 Männer und 2 Frauen) an der NQ teil. Die von ihnen angestrebten Berufe waren:

- ▶ Industrieelektroniker/-in,
- ▶ Industriemechaniker/-in,
- ▶ Maschinen- und Anlagenführer/-in,
- ▶ Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik,
- ▶ Fachlagerist/-in und
- ▶ Fachkraft für Abriss- und Betontrenntechnik.

Im Projekt „Potenzialtransfer“ wurden gering qualifizierte Arbeitnehmer/-innen auf die Teilnahme an einer formalen Abschlussprüfung vorbereitet. Dem Betrieb bzw. Arbeitsplatz kam dabei als Lernort besondere Bedeutung zu. Dies setzte die lernförderliche Gestaltung des Arbeitsplatzes voraus. Von den Teilnehmenden erfordert dieses Konzept der NQ ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Eigenmotivation, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zum selbstregulierten Lernen. Um die Teilnehmenden zu unterstützen, wurden in den Betrieben Lernbegleiter/-innen eingesetzt.

Zu Beginn der NQ musste geprüft werden, inwieweit die Teilnehmenden die formalen Voraussetzungen für die Teilnahme an der externen Abschlussprüfung im Sinne des BBiG bzw. der HWO (s. o.) erfüllen. Des Weiteren wurden ihre vorhandenen beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse mit dem sog. LERNSTÜCK-Verfahren erfasst und dokumentiert. Auf dieser Grundlage wurde in Kooperation mit den zuständigen Stellen geprüft, ob die Teilnehmenden formal und aufgrund ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse geeignet sind, an einer Abschlussprüfung teilzunehmen. Die so festgestellten fehlenden Kenntnisse sollten in Form von Qualifikationsmodulen, durch betrieblich organisierte Lernangebote und im Rahmen von Kursangeboten bei den beteiligten Bildungsträgern vermittelt werden (vgl. HEISLER 2015a).

3.2 Das LERNSTÜCK-Verfahren

Im ersten Schritt war die Frage zu klären, welche Bildungserfahrungen die Teilnehmenden im Rahmen ihrer vielfältigen Beschäftigungsverhältnisse sammeln konnten und ob diese zum Bestehen einer formalen Abschlussprüfung ausreichen. Dieser Schritt stellte eine besondere Herausforderung dar. Zwar lassen sich für die Diagnose beruflicher Kompetenzen inzwischen eine Vielzahl von Kompetenzfeststellungsverfahren und Potenzialanalysen finden. Die meisten Verfahren gelten jedoch als ungeeignet, um informell erworbene Kompetenzen zu diagnostizieren und anzuerkennen, da sie oft darauf abzielen, Fachwissen und Fähigkeiten zu überprüfen, die in formalen, organisierten Lernsettings erworben wurden.

Im Projekt „Potenzialtransfer“ wurde das sog. „LERNSTÜCK-Verfahren“ eingesetzt (vgl. KAUFHOLD/BARTHEL 2011; KAUFHOLD/HOMBURG 2011; VONKEN 2009).¹ Methodisch setzt das Verfahren am Konzept des „Lernens im Prozess der Arbeit“ und der „Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung“ (APO) an. Der Arbeitsprozess dient dabei nicht als Lernsituation, sondern wird zum Gegenstand, an dem vorhandene Fähigkeiten und Erfahrungen nachgewiesen werden. Das heißt, der/die Arbeitnehmende beschreibt einen Arbeitsprozess, für den er/sie typischerweise zuständig ist. Er/Sie beschreibt sowohl den Prozess als auch seine/ihre gesammelten Erfahrungen und das dafür notwendige Wissen. Er/Sie weist damit nach, dass er/sie über die notwendige berufliche Handlungsfähigkeit zur Bewältigung dieses Arbeitsprozesses verfügt. Das Verfahren zielte ursprünglich auf die Sichtbarmachung und Zertifizierung vorhandener, informell erworbener Kompetenzen von älteren Arbeitnehmern ab. Es wird davon ausgegangen, dass Arbeitnehmer/-innen in Arbeitsprozesse eingebunden sind, in denen Lernprozesse stattfinden und beruflich relevantes Wissen und Können erworben wird. Damit geht die Überlegung einher, dass Menschen aus bildungsfernen Milieus und Geringqualifizierte zwar weniger an formalen, organisierten Weiterbildungen teilnehmen, dass sie sich aber bei Bedarf, d. h. anwendungsbezogen und problemorientiert, im Arbeitsprozess Wissen aneignen. So sollte das LERNSTÜCK-Verfahren Reflexionsprozesse anstoßen, mit denen sie sich über vorhandene Kenntnisse und Fertigkeiten genauso wie über berufliche Ziele und Wünsche bewusst werden. Das Verfahren wird in drei Schritten umgesetzt (ebd.):

1. Schritt: In einem Vorgespräch wurde zunächst die Ausgangslage der Teilnehmenden in einem Interview geklärt. Relevant waren dabei ihre beruflichen Erfahrungen, ihre Beschäftigungszeiten, aber auch ihre Motivation sowie die beruflichen bzw. biografischen Ziele und Wünsche. Hier wurde auch geklärt, welchen Berufsabschluss die Teilnehmenden erreichen wollten. Außerdem wurden die Lernvoraussetzungen und Rahmenbedingungen im Betrieb für eine Nachqualifizierung geprüft. Dafür erfolgte eine Besichtigung des Arbeitsplatzes. Bereits in diesem ersten Schritt wurden Reflexionsprozesse im Hinblick auf Lernerfahrungen und erworbene Fähigkeiten initiiert.

2. Schritt: Die Teilnehmenden wurden für die Dokumentation und Beschreibung eines typischen Arbeitsprozesses instruiert und vorbereitet. Das erfolgte in einem eintägigen Workshop, in dem die Teilnehmenden in die Methodik des LERNSTÜCK-Verfahrens eingeführt und die für sie typischen Arbeitsprozesse identifiziert wurden.

3. Schritt: Die Teilnehmer/-innen erstellten selbstständig eine Arbeitsprozessanalyse, d. h., sie beschrieben typische Arbeitsprozesse, die von ihnen selbstständig zu bewältigen waren. Sie

¹ Das Verfahren wurde im Modellprojekt LERNSTÜCK als Verbundprojekt der Eichenbaum GmbH Gotha, des Fachgebiets Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Erfurt und der IHK Ostthüringen zu Gera entwickelt und in der betrieblichen Praxis verschiedener Thüringer Unternehmen erprobt (KAUFHOLD/BARTHEL 2011, S. 158).

erläuterten die Grundstruktur und das Ziel des Prozesses, die Arbeitsschritte und die dafür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten. Die Analyse wurde anschließend gemeinsam mit den Projektmitarbeitern ausgewertet.

Dieser Ansatz wurde im Projekt „Potenzialtransfer“ adaptiert und eingesetzt. Hier ging es um die Zulassung zu einer beruflichen Abschlussprüfung. Das LERNSTÜCK-Verfahren bzw. die Dokumentation der Ergebnisse war hier ein Teil des Zulassungsverfahrens zur Abschlussprüfung durch die zuständige Stelle. Damit wurde der Nachweis erbracht, dass sie über die zum Bestehen der Prüfung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügten. Zum anderen konnte so geprüft werden, welche beruflichen Erfahrungen die Teilnehmer/-innen bereits besaßen und was sie zum Bestehen einer Abschlussprüfung noch benötigten.

3.3 Ergebnisse des LERNSTÜCK-Verfahrens und Fallanalysen

Es stellt sich nun die Frage, was sich in den Ergebnissen des LERNSTÜCK-Verfahrens zeigt

- (a) im Hinblick auf die Tätigkeiten der Teilnehmenden, ihre informell erworbenen Kompetenzen und ihr Erfahrungswissen und
- (b) im Hinblick auf ihren Arbeitsplatz bzw. Arbeitsprozess und die dort zu findenden Lernanlässe.

Datengrundlage der folgenden Darstellungen sind die Arbeitsprozessbeschreibungen, welche die Teilnehmenden im Rahmen des LERNSTÜCK-Verfahrens erstellt haben. Die formulierten Fragen werden anhand von zwei Fallbeispielen² aus zwei verschiedenen Branchen bzw. Berufen untersucht. Die methodische Grundlage ist dafür der Ansatz der phänomenologisch orientierten Arbeitssituationsanalyse (vgl. MEYN/PETER 2010).

Tabelle 1: Soziodemografische Eckdaten der Fallbeispiele

Fall	Geschlecht	Alter	Branche	Tätigkeiten (Dauer der Beschäftigung)	Schulabschluss, vorherige Ausbildungen	angestrebter Beruf
001	männlich	23	Logistik	Lagerist, Kommissionierung von Waren (2 Jahre)	Hauptschulabschluss, Trockenbaumonteur	Fachlagerist
002	weiblich	29	Metallbau	Endfertigung von Pkw-Achsgetrieben (6 Jahre)	Hauptschulabschluss, Verkäuferin (abgebrochen), Modeschneiderin (abgeschlossen)	Maschinen- und Anlagenführerin

2 Die Darstellungen stammen aus der schriftlichen Dokumentation des durchgeführten LERNSTÜCK-Verfahrens. Teilnehmer und Unternehmen werden in den Darstellungen anonymisiert.

3.3.1 Arbeitsprozessbeschreibung Fall 001

Der Teilnehmer arbeitet bei einem Logistikunternehmen. Er ist seit der Unternehmensgründung hier beschäftigt. Der Betrieb übernimmt als Zwischenlogistiker die Belieferung von Unternehmen in der Automobilindustrie. Zu seinen Produkten gehören Wälzlager, Kugellager, Zahnräder und Getriebegehäuse. Die Produkte werden von den Herstellern an das Logistikunternehmen geliefert. Dort werden sie zwischengelagert und kommissioniert.

Zu den Aufgaben des Teilnehmers gehören die Kommissionierung und der Versand von täglich ca. 200 Getriebegehäusen. Als Ziel seines Arbeitsprozesses formuliert er: „... den Kunden ... nach dem FiFo-Prinzip zeitgerecht mit Getriebegehäusen zu beliefern.“ Den Arbeitsprozess beschreibt der Teilnehmer folgendermaßen: *„Die ankommenden Paletten sind vom Lkw zu entladen. Hierbei bin ich für die quantitative und qualitative Eingangskontrolle zuständig ... Dazu muss ich die Ware mit den Warenbegleitpapieren der Sendung kontrollieren. Die Kontrolle erfolgt einmal nach der Gesamtstückzahl der Paletten und einmal nach Artikel- und Chargennummern, die auf den Lieferpapieren und den Paletten stehen. Diese muss ich abgleichen. Bei einer Fehlermeldung erfolgt eine Info beim Betriebsleiter. Der setzt sich dann unverzüglich mit dem Kunden in Verbindung. Nach der Wareneingangskontrolle erfolgt die Einlagerung entsprechend der Artikelnummer und Reihenfolge. Der Lkw ist mit Leergut zu beladen.“*

Die neue Lieferung (an den Betrieb, in dem die Gehäuse weiterverarbeitet werden; Anm. D. H.) ist entsprechend der Bestellliste zu kommissionieren. Anhand der Chargennummern ist der Lieferschein auszustellen und die Warenbegleitscheine an den Paletten anzubringen. Der Lkw wird beladen und die Ware zum Kunden gefahren. Dort wird der Lkw entladen und mit Leergut beladen. Dieses wird zur Firma zurückgebracht und entladen. Damit ist ein Rundlauf beendet.“

Der Teilnehmer ist demnach für die Einlagerung der Getriebegehäuse zuständig, die vom Hersteller geliefert werden und für ihre Auslieferung an die Endfertigung. Die Auslieferung erfolgt nach Abruf bzw. einem Abrufplan. Hier lassen sich mehrere Arbeitsprozesse erkennen: Anlieferung, Einlagerung, Kommissionierung und Auslieferung. Mit Blick auf den Warenstrom, den logistischen Ablauf und vor allem auf das Verpackungsmaterial (Paletten und Kisten) beschreibt der Teilnehmer dies jedoch als einen Arbeitsprozess bzw. als einen Kreislauf, für den er zuständig ist. Diesen Gesamtprozess differenziert der Teilnehmer in 10 Teilprozesse, z. B. (1) Entladen des Vollgutes vom Kunden-Lkw, (2) Beladen des Kunden-Lkw mit Leergut, (3) Einsortieren der Kundenware usw. Die Teilprozesse wurden durch den Teilnehmer noch genauer beschrieben. Ein Beispiel dafür:

„Teilprozess 3: Einsortieren der Kundenware:

Ziel des Teilprozesses:

Die Ware ist abhängig von der Artikelnummer und dem Warenbegleitschein so einzusortieren, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt nach der Reihenfolge ‚First In – First Out‘ (FiFo) entsprechend zum Kunden geliefert werden kann. Das heißt, die Artikel mit der ältesten Nummer müssen als Erstes ausgeliefert werden.

Nennung der Tätigkeiten:

Palettennummer mit Lieferschein vergleichen, auf Ameise aufladen, richtigen Stellplatz suchen, Palette in die entsprechende Reihe stellen.

Beschreibung der Vorgehensweise:

Als Erstes wird die Palettennummer mit dem Lieferschein verglichen. Dann wird die Palette mit der Ameise aufgeladen. Sie wird zu der entsprechenden Reihe gefahren und abgestellt. Für die Einlagerung gibt es abgesehen von einer Temperaturuntergrenze (plus 5 Grad Celsius) keine speziellen Einlagerungsvorschriften ... Die Lagerbestände werden anhand von Inventurlisten kontrolliert, es gibt keine Lagerkennzahlen.“

Im Gespräch formulierte der Teilnehmer, dass er schon immer für diesen Prozess zuständig war. Er wurde dafür durch den Betriebsleiter angeleitet.

3.3.2 Arbeitsprozessbeschreibung Fall 002

Die Teilnehmerin arbeitet bei einem Hersteller von Pkw-Achsgetrieben. Sie arbeitet an der Montagelinie und ist für die Endmontage von Getrieben zuständig. Dazu gehört zum einen die manuelle Fertigung, zum anderen die Bestückung von Maschinen für die automatische Fertigung und deren Bedienung. Sie nennt mehrere Arbeitsschritte:

- ▶ Material überprüfen
- ▶ Maschinen überprüfen
- ▶ WT (Werkstückträger) bestücken
- ▶ Maschinen bedienen und bestücken
- ▶ Sichtkontrolle
- ▶ Prüfen der Getriebe
- ▶ Verpacken der Getriebe
- ▶ Bereitstellen für den Versand.

Die beschriebenen Arbeitsschritte lassen sich als Arbeitsvorbereitung zusammenfassen, was die Materialbeschaffung nach Stücklisten sowie das Prüfen und Umrüsten der Maschinen beinhaltet. Weitere Arbeitsschritte sind die Montage, die Prüfung und der Versand. Die Umrüstung der Maschine beschreibt sie folgendermaßen:

„Die Stationen muss ich selbst umrüsten. Bei einem Stücklistenwechsel müssen auch verschiedene Werkzeuge gewechselt werden. Ein Stücklistenwechsel wird angezeigt, wenn der Werkstückträger (WT) eingefahren ist. Alle benötigten Werkzeuge befinden sich an der Station und sind farblich gekennzeichnet. An einem Infoblatt direkt an der Maschine kann man nun nachlesen, welche Werkzeuge umgerüstet werden müssen. An der Maschine befinden sich verschiedene Abfragen, und erst wenn alle Werkzeuge richtig umgebaut sind und am richtigen Platz sind, fängt die Maschine an zu arbeiten. Wenn

dies nicht der Fall ist, geht die Maschine in Störung, und man muss erst noch mal alles überprüfen und in Ordnung bringen, vorher kann man nicht weiterarbeiten.

Die Werkzeuge können nur durch augenscheinliches Betrachten geprüft werden, man kann nur kleinere Beschädigungen und Abnutzungen erkennen, diese lässt man dann von der Instandhaltung wechseln, die kümmern sich dann um alles und dokumentieren das. Der Werker hat damit nichts zu tun. Bei einem Stücklistenwechsel tauscht man die Werkzeuge selber. Verschmutzungen am Werkzeug muss man beseitigen.“

Ähnlich detailliert beschreibt sie den Prozess der Montage eines Getriebes:

„Die Achsgetriebe werden auf einer Montagelinie zusammengebaut. Auf der Montagelinie befindet sich ein WT (Werkstückträger), der mit einem Datenerfassungssystem ausgestattet ist. Dieser WT fährt nun automatisch durch das Transportband von Station zu Station und wird dort von dem entsprechenden Werker bearbeitet. Das heißt, an der ersten Station werden alle benötigten Materialien und Baugruppen gescannt (Data Matrix Code) und mit einer Ritzprägung (Datum, Seriennummer und Stückliste) versehen, anschließend aufgelegt. Es gibt 8 verschiedene Stationen, an denen das Achsgetriebe Stück für Stück fertig montiert wird, d. h., Lager werden eingelegt und von der Maschine automatisch verpresst. Schrauben werden von Hand eingefügt und mithilfe eines Drehmomentschraubers angezogen. Wenn eine Baugruppe fehlerhaft bearbeitet wurde, fährt der WT automatisch in den Rückbau. Dort wird per Computer der genaue Fehler festgestellt, um dann das Getriebe von Hand zurückzubauen und wieder in die entsprechende Station zu schicken. Das Getriebe kann nun wieder von vorne bearbeitet werden. Wenn das Getriebe nun fertig montiert ist, wird eine Dichtheitsprüfung gemacht. Ist diese in Ordnung, wird es mit Öl befüllt. Achsgetriebe ist nun fertig montiert.“

3.3.3 Fallanalyse und Diskussion

Was zeigt sich in den Darstellungen? Es wird deutlich, dass die Teilnehmenden durchaus Arbeitsprozesse und Handlungssituationen bewältigen müssen, die auf den ersten Blick eine gewisse Komplexität aufweisen. Dazu gehört z. B. das Erkennen und Beseitigen von Fehlern oder Störungen. Die Teilnehmenden müssen selbstständig einschätzen, wann eine Störung vorliegt. Dazu gehören die Überprüfung der Vollständigkeit und Qualität gelieferter Waren (Fall 001), die Einschätzung, wann das bereitgestellte Material für die Fertigung nicht mehr ausreichend und nachzufüllen ist, oder die Einschätzung, ab welchem Abnutzungsgrad Werkzeuge erneuert werden müssen (Fall 002). Dabei arbeiten beide Teilnehmende in einem gewissen Grad durchaus eigenverantwortlich, z. B. bei der Prüfung des Wareneinganges (Fall 001) oder bei der Prüfung des Werkzeuges (002). Die Teilnehmerin lässt im Rahmen der Arbeitsvorbereitung ihr Werkzeug, welches sie für die Montage benötigt, nach einer Sichtprüfung ggf. austauschen. Die Einschätzung, ab wann bzw. in welchem Zustand das Werkzeug für die Fertigung auszutauschen ist, wird offensichtlich von ihr selbst vorgenommen, ohne

dass sie dafür über Messinstrumente oder Analysegeräte verfügt. Objektive Kriterien werden dafür fraglos vorliegen, sie werden von ihr jedoch auch nicht genannt. Sie stützt sich dabei offensichtlich auf ihre Erfahrungen, die sie an diesem Arbeitsplatz gesammelt hat.

Behoben werden die geschilderten Störungen in beiden Fällen jedoch durch andere, meist durch Fachkräfte. Die Reklamation einer fehlerhaften oder unvollständigen Warenlieferung (Fall 001) erfolgt durch den Betriebsleiter. Für den Austausch und die Instandsetzung von Werkzeugen (Fall 002) ist eine Fachabteilung zuständig. Offenbar gibt es hier zusätzliche Kontrollinstanzen.

In den Darstellungen wird mehrfach deutlich, dass die Teilnehmenden über umfassendes und im hohen Maße kontextbezogenes Erfahrungswissen verfügen. Dies zeigt sich nicht zuletzt in ihrer Fähigkeit, ihre Arbeitsprozesse beschreiben und erklären zu können (deklaratives, prozedurales Wissen). Dies wird auch im Gebrauch einer Fachsprache und von Fachbegriffen deutlich, die in den Beschreibungen zu finden sind, z. B. „First In – First Out“ als Prinzip der Lagerhaltung. Dies setzt aber nicht zwangsläufig den Gebrauch von theoretischem Wissen voraus (vgl. DREYFUS/DREYFUS 1987, S. 40).³ Dies kann u. a. das Ergebnis ihrer Integration in die betriebliche „Praxisgemeinschaft“ sein (DEHNBOSTEL 2015; RAUNER 2007). Insbesondere für situierte Lernprozesse wird dies als notwendige Voraussetzung genannt, was in beiden Fällen gegeben ist.

In der Analyse der Prozessbeschreibungen zeigt sich aber auch die Begrenztheit beruflicher Erfahrungsmöglichkeiten. So wird deutlich, dass die Abläufe und Prozesse in hohem Maße standardisiert und automatisiert sind, was sich auf die Handlungssituation wiederum komplexitätsreduzierend auswirkt. Die Teilnehmerin im Fall 002 beschreibt z. B., dass in dem Fall, in dem eine Baugruppe fehlerhaft verbaut wurde, der Werkstückträger automatisch in den Rückbaumodus schaltet. Montagefehler werden also automatisch durch die Maschine erkannt und durch einen Rückbau behoben, nicht durch eine gezielte Fehlersuche. Die Teilnehmerin schildert außerdem, dass sie für die Sicht- und Funktionsprüfung des montierten Getriebes zuständig ist. Dafür wird das Getriebe in einen Prüfstand gehoben und seine Funktionsfähigkeit geprüft. Dieser Prozess erfolgt ebenfalls vollautomatisch. Fehler werden anhand von definierten Prüfwerten festgestellt. Wird ein Fehler festgestellt, erfolgt auch hier keine systematische Fehlersuche. Die Teilnehmerin erklärt, dass das komplette Getriebe in diesem Fall wieder zurückgebaut und fehlerhafte Teile aussortiert werden.

Die Grenzen beruflichen Lernens am Arbeitsplatz bestehen offenbar weniger im Hinblick auf die Bewältigung des konkreten Arbeitsprozesses und des dafür notwendigen Wis-

3 DREYFUS und DREYFUS (1987) sprechen vom „Know-how“ als Erfahrungswissen, über welches Berufserfahrene aufgrund ihrer Tätigkeiten verfügen. Dies setzt nicht zwangsläufig das Beherrschen und die Kenntnis abstrakter Regeln und theoretischer Kenntnisse („Know that“) voraus. „Know-how“ entwickelt sich im Zuge der Berufsausübung und der so gesammelten Erfahrungen. Ein Fahranfänger wird sich deshalb beim Schalten noch an der Geschwindigkeit seines Fahrzeuges orientieren, ein erfahrener Autofahrer orientiert sich am Motorgeräusch, an der Verkehrssituation oder auch an anderen Handlungsintentionen, wie z. B. kraftstoffsparend zu fahren.

sens, sondern vor allem im Hinblick auf das Bestehen einer formalen Abschlussprüfung. Dies lässt sich am Fall 001 exemplarisch verdeutlichen: Er berichtet davon, dass es seine Aufgabe ist, Kunden nach dem FiFo-Prinzip zeitnah mit Waren zu beliefern. Dem Teilnehmer ist zwar bewusst, dass beim FiFo-Prinzip „das, was zuerst reinkommt, zuerst ausgeliefert wird“. Die Analyse der Darstellung des Teilnehmers vermittelt jedoch den Eindruck, dass er zur Einhaltung dieses Prinzips vielmehr den Anweisungen und Gegebenheiten folgt, die der Arbeitsprozess enthält. So wird die Einhaltung dieses Prinzips z. B. durch Chargennummern oder durch Paletten- und Regalnummerierungen gewährleistet. Er beschreibt einen routinierten Ablauf, bei dem er die Ware einem festgelegten Regalplatz zuordnet und sie dadurch in richtiger Reihenfolge abrufbar ist. Fraglich ist, ob ihm andere Lagerprinzipien genauso geläufig sind. Mit Lagerkennzahlen wird ebenfalls nicht gearbeitet.

Zwar scheint der Teilnehmer (Fall 001) zu verstehen, was mit dem FiFo-Prinzip gemeint ist, fraglich ist aber, ob er auf dieser Grundlage Prüfungsfragen beantworten könnte wie: Welche Regalform ist für das FiFo-Prinzip geeignet oder nicht geeignet? Warum wird dieses Prinzip hier angewendet? Dazu ein weiteres Beispiel: Der Teilnehmer formuliert, dass „der ankommende Lkw ... mithilfe einer Ameise⁴ entladen“ wird. Eine dementsprechende Prüfungsfrage ist: „Ein Lkw soll auf dem Speditionsgelände entladen werden. Welches Fahrzeug ist dafür geeignet?“ Als Antwortmöglichkeiten werden verschiedene Fahrzeuge mit unterschiedlichen Antriebsmöglichkeiten vorgegeben: (a) ein mit Diesel betriebener Gabelstapler, (b) ein elektrisch betriebener Gabelstapler, (c) ein Hubwagen usw. Bei dieser Frage geht es darum zu erkennen, dass unter bestimmten Rahmenbedingungen und räumlichen Gegebenheiten nur bestimmte Fahrzeuge eingesetzt werden dürfen. Infrage kommen. In dem Fall soll die Entladung unter freiem Himmel erfolgen. Deshalb ist der Einsatz dieselbetriebener Fahrzeuge erlaubt. Daran lässt sich zeigen, dass berufliches Handeln meist als reflektiertes und begründbares Handeln verstanden wird. Dieses unterscheidet sich von den auf Alltagshandeln beruhenden Problemlösungsprozessen, da es eben auch alternative Wege der Situations- bzw. Problembewältigung ermöglichen soll. Fraglich ist nun, ob der Einsatz der „Ameise“ in dieser Form durch den Teilnehmer reflektiert wird.

4 Fazit

Die Frage des vorliegenden Beitrags war, für welche Tätigkeiten Geringqualifizierte eingesetzt werden und inwieweit diese Tätigkeiten berufliches Lernen und den informellen Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und auch von prüfungsrelevantem Wissen ermöglichen. Es wurde gezeigt, dass Geringqualifizierte in unterschiedlichen Bereichen und Arbeitsprozessen eingesetzt werden. Diese beinhalten durchaus situative berufliche Lernanlässe. Gerade die Arbeit im Projekt „Potenzialtransfer“ hat aber auch verdeutlicht, dass dies längst nicht

4 Damit ist ein elektronischer oder manuell zu bedienender Hubwagen gemeint.

für alle Arbeitsplätze gleichermaßen zutrifft. Deshalb repräsentieren die beiden dargestellten Fallbeispiele nur eine kleine Gruppe von Teilnehmenden. Diese verfügen bereits über Ausbildungsabschlüsse und waren z. T. längerfristig im gleichen Unternehmen beschäftigt. Diese langfristige Beschäftigung wurde als eine notwendige Voraussetzung für die Integration in berufliche Praxisgemeinschaften und als eine Bedingung für situiertes Lernen und den informellen Erwerb beruflicher Kompetenzen genannt.

Es wurde nicht deutlich, dass die Arbeitsplätze in irgendeiner Form lernförderlich gestaltet wurden. Genauso wenig ließen sich in den untersuchten Fällen Hinweise darauf finden, dass die Teilnehmenden mit herausfordernden oder neuartigen beruflichen Handlungssituationen konfrontiert werden. Vielmehr handelte es sich um stark standardisierte und automatisierte Arbeitsprozesse, die zwar eine gewisse Komplexität besaßen, die aber auch seit Jahren von den Teilnehmenden in unveränderter Form sehr routiniert ausgeübt wurden.

Anhand der Beispiele wurde außerdem deutlich, dass es eine deutliche Differenz gibt zwischen dem, was in einer formalen Abschlussprüfung gefordert wird, und dem, was zur Bewältigung eines Arbeitsprozesses bzw. einer beruflichen Handlungssituation notwendig ist. Es ist fraglich, ob dies in situierten, selbstgesteuerten Lernprozessen am Arbeitsplatz erworben werden kann. Um dies zu ermöglichen, sollten die Tätigkeiten Geringqualifizierter viel stärker reflektiert werden. Dies erfordert außerdem die Anleitung und Unterstützung z. B. durch Lernbegleiter/-innen oder Mentoren/-innen. Dieser Befund weist auch auf die Notwendigkeit organisierter Lernangebote für Un- und Angelernte hin, die dafür erforderlich sind. Dies beinhaltet auch die gezielte Vorbereitung auf die formale Abschlussprüfung, nicht nur, weil die in der Prüfung zu bewältigenden Aufgabenstellungen den Teilnehmenden in Form und Struktur fremd sind. Sie sind außerdem so konstruiert, dass sie auch einen „Theorieüberschuss“ abfragen, der am Arbeitsplatz nur bedingt zugänglich ist bzw. angeeignet werden kann. Die Grenzen betrieblichen Lernens zeigen sich insbesondere auch dann, wenn es darum geht, mehr als nur arbeitsplatzbezogene Kompetenzen und arbeitsmarktrelevante Fertigkeiten zu erwerben.

Literatur

AHRENDT, Hannah: *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München 2007

BLANKERTZ, Herwig: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar 1982

BÖHLE, Fritz: *Erfahrungswissen jenseits von Erfahrungsschatz und Routine*. In: DIETZEN, Agnes; POWELL, Justin J. W.; BAHL, Anke (Hrsg.): *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung*. Weinheim und Basel 2015, S. 34–63

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG – BMBF; PROJEKTRÄGER IM DLR – PT-DLR (Hrsg.): *Zweite Chance Berufsabschluss*. Berlin, Bonn 2014 – URL: http://www.perspektive-berufsabschluss.de/downloads/Downloads_Veroeffentlichungen/Zweite_Chance_bf.pdf (Zugriff: 25.11.2015)

- DEHNBOSTEL, Peter: Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler 2015
- DIETZEN, Agnes: Zukunftsorientierte Kompetenz: wissensbasiert oder erfahrungsbasiert? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (2008) 2, S. 37–41
- DREYFUS, Hubert L.; DREYFUS, Stuart E.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Hamburg 1987
- ECKERT, Manfred: Wissen und Kompetenz in erkenntnis- und handlungstheoretischer Perspektive. In: DIETZEN, Agnes; POWELL, Justin J. W.; BAHL, Anke (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim und Basel 2015, S. 103–119
- HEISLER, Dietmar: Berufswechsler in der beruflichen Nachqualifizierung. In: BAETHGE, Martin; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld 2015a, S. 53–70
- HEISLER, Dietmar: Beruf und Inklusion. Wie inklusiv ist „Beruf“? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, bwp@, (2015b) 29 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/heisler_bwpat29.pdf (Zugriff: 18.01.2016)
- HEISLER, Dietmar: Abschlussorientierte Nachqualifizierung junger Erwachsener. Berufliche Bildung für Un- und Angelesene in der Spätadoleszenz. In: VONKEN, Martina; KATTEIN, Matthias (Hrsg.): Zeitbetrachtungen. Bildung – Arbeit – Biografie. Festschrift für Rodolf Husemann. Frankfurt am Main 2014, S. 181–194
- JEANGROS, Erwin: Wie können wir in der heutigen Arbeitswelt uns noch als sinnvoll erleben? In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main 1963, S. 310–315
- KAUFHOLD, Marisa; BARTHEL, Christiane: Die Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten auf der Basis dokumentierter Arbeitsprozesse – ein Beitrag aus der Praxis des LERNSTÜCK-Verfahrens. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 157–167
- KAUFHOLD, Marisa; HOMBURG, Volker: Das LERNSTÜCK©-Verfahren. Zertifizierung im Arbeitsprozess erworbener Kompetenzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP (2011) 5. Bonn, S. 28–31
- KEMPER, Herwart: Schule und bürgerliche Gesellschaft. Weimar 1999
- KORFF, Wilhelm: Technik und Umwelt. Die ethische Verantwortung des Menschen. In: Wirtschaft und Umwelt. München 1986, S. 139–152
- KRINGS, Ursula; OBERTH, Christa; ZELLER, Beate (Hrsg.): Flexible Wege zum Berufsabschluss. Modulare Nachqualifizierung im Betrieb. Ein Leitfaden für die Praxis. Bielefeld 2001
- LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Betriebliche Nachqualifizierung. Modularisierung und arbeitsplatznahes Lernen – Sackgasse oder Chance? Bielefeld 2000
- MERTENS, Dieter: Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1974) 1. Nürnberg, S. 36–43

- MEYN, Christina; PETER, Gerd (Hrsg.): Arbeitssituationsanalyse. Bd. 1: Zur phänomenologischen Grundlegung einer interdisziplinären Arbeitsforschung. Wiesbaden 2010
- PESTALOZZI, Johann H.: Über Volksbildung und Industrie. In: BOSSHARDT, Emilie u. a. (Hrsg.): Heinrich Pestalozzi. Gesammelte Werke in zehn Bänden. Siebenter und achter Band. Wirtschaftliche und soziale Schriften. Bern und Zürich 1806/1946
- RAUNER, Felix: Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (40). Thessaloniki 2007, S. 57–72
- RIEDEL, Johannes: Was heißt „Arbeitspädagogik im Betrieb?“ In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main 1963, S. 299–309
- RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main 1963
- SCHREIBER, Daniel; GUTSCHOW, Katrin: Externen Prüfungsteilnehmern auf der Spur. Wie holen jüngere Erwachsene einen Berufsabschluss nach? In: BIBB Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung (20). Bonn 2013
- SEXTRO, Heinrich P.: Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment. Göttingen 1968
- SPRANGER, Eduard: Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main 1963, S. 17–35.
- VONKEN, Matthias: „Ich kann es – aber keiner weiß es“. Zur Zertifizierung kompetenten Handelns als Ergebnis des Lernens am Arbeitsplatz. In: Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 116/117. Detmold 2009, S. 25–26

Autorenverzeichnis

Dominique Dauser

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg

Prof. Dr. Martin Fischer

Abteilungsleiter, Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik

Dr. Regina Flake

Economist, Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Prof. Dr. Dietmar Heisler

Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der Universität Paderborn

Helmut E. Klein

Senior Researcher, Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Rosemarie Klein

Geschäftsführende Gesellschafterin des bbb, Büro für berufliche Bildungsplanung, R. Klein und Partner GbR, Dortmund

Martina Kunzendorf

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Berufspädagogik und berufliche Rehabilitation der Technischen Universität Dortmund

Lydia Malin

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Dr. Britta Matthes

Leiterin der Forschungsgruppe Berufliche Arbeitsmärkte, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg

Lena Middendorf

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Bonn

Gerhard Reutter

Wissenschaftlicher Berater des bbb, Büro für berufliche Bildungsplanung, R. Klein und Partner GbR, Dortmund

Prof. Dr. Peter Röben

Arbeitsgruppenleiter, Institut für Physik/Technische Bildung, Universität Oldenburg

Cüneyt Sandal

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik

Prof. Dr. Nicolas Schöpf

Professor für Bildung und Soziale Arbeit an der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg

Dr. Sigrid Schöpfer-Grabe

Senior Researcher, Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Prof. Dr. Eckart Severing

Professor am Institut für Pädagogik der Universität Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Dr. Susanne Seyda

Senior Economist, Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Dieter Zisenis

Gesellschafter des bbb, Büro für berufliche Bildungsplanung, R. Klein und Partner GbR, Dortmund

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungs- forschungsnetz

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. Juni 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB). Über die Jahre hinweg hat sich der Kreis der Netzwerkpartner erweitert. Neben der Sektion BWP (ca. 400 Mitglieder), dem IAB und dem BIBB haben sich die pädagogischen Institute der Bundesländer (17) sowie zahlreiche Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft (25) dem Netzwerk angeschlossen. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Netzwerkpartner verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: Sie

- ▶ leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung,
- ▶ unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- ▶ veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit,
- ▶ beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs,
- ▶ fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- ▶ beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom BIBB gefördert und unterstützt. Sie führt themenorientierte Foren, Fachtagungen und Workshops durch. Im zweijährigen Turnus wird der Friedrich-Edding-Preis für Berufsbildungsforschung vergeben – eine Auszeichnung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Mit dem Internetauftritt www.agbfn.de präsentiert sich die AG BFN. Die Veranstaltungen der AG BFN werden im Internetportal und in dieser Schriftenreihe dokumentiert. Zudem bietet das Portal einen Bereich für Ankündigung und einen Zugang zur Literaturdatenbank Berufliche Bildung, einem Gemeinschaftsprojekt der AG BFN.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Ulrike WEYLAND; Karin REIBER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 20. Bielefeld: Bertelsmann, 2017

Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Uwe FASSHAUER; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 19. Bielefeld: Bertelsmann, 2016

Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Andrea ZOYKE; Kirsten VOLLMER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 18. Bielefeld: Bertelsmann, 2016

Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem – Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Heike SOLGA; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 17. Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Martin BAETHGE [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 16. Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 15. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 14. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Akademisierung der Berufswelt? Eckart SEVERING; Ulrich TEICHLER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 13. Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 12. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Philipp ULMER; Reinhold WEISS; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 11. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 10. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Mona GRANATO; Dieter MÜNK; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 9. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Dieter MÜNK; Andreas SCHELTEN [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dieter MÜNK; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 7. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Hans-Dieter MÜNK; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 6. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hans DIETRICH; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 5. Bielefeld: Bertelsmann, 2008

Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold NICKOLAUS; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007

Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Manfred ECKERT; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. AG BFN, 3. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]; Manfred KREMER [Mitarb.]; Günter WALDEN [Mitarb.]; Dieter Euler [Mitarb.] u. a. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Franz SCHAFFEL-KAISER. Bielefeld: Bertelsmann, 2005

In the process of tertiarisation and technical progress, changed qualification requirements as well as demographic change mean the economy faces big challenges. The more that the number of young skilled workers falls and the need for skilled labour increases, tapping the potential of formally low-skilled workers and those who are formally unqualified gains more in significance. However, the sustainable integration of semi-skilled and unskilled workers in Germany is a task that still needs to be solved.

The authors address the question of how the participation of low-skilled workers in education can be increased and how they can exploit their qualifications and competencies on the labour market. The theoretical and practical contributions are based on discussions within the framework of a forum organised by the Vocational Education and Training Research Network in November 2015.



Im Zuge der Tertiärisierung und des technischen Fortschritts veränderte Qualifikationsanforderungen sowie der demografische Wandel stellen die Wirtschaft vor große Herausforderungen. In dem Maße, wie der Fachkräftenachwuchs abnimmt und mehr qualifiziertes Fachpersonal benötigt wird, gewinnt die Erschließung der Potenziale der Gruppe formal Geringqualifizierter und nicht formal Qualifizierter für die künftige Fachkräftesicherung an Bedeutung. Doch die nachhaltige Arbeitsmarktintegration von An- und Ungelernten ist in Deutschland nach wie vor eine ungelöste Aufgabe.

Die Autorinnen und Autoren widmen sich der Frage, wie die Bildungsbeteiligung von Geringqualifizierten erhöht werden kann und wie diese ihre Kompetenzen und Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt verwerten können. Die Beiträge aus Wissenschaft und Praxis basieren auf Diskussionen, die im Rahmen eines Forums der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) im November 2015 geführt wurden.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: (02 28) 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-7639-1190-5