

**Berufs- und Arbeitsnahe Grundbildungskonzepte und -tools
für Gruppen mit besonderen Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt**

BAGru-Manual Band 1

**Konzepte und Materialien
für arbeitsbezogene Grundbildung**

Herausgeber

Rosemarie Klein
Helmut Kronika
Dieter Zisenis



1



Leonardo da Vinci – Transfer of innovation – DE/09/LLP-LdV/TOI/147253

BAGru – Berufs- und Arbeitsnahe Grundbildungskonzepte und -tools für Gruppen mit besonderen Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Dieses Projekt wird mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasser(innen); die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Leonardo da Vinci – Innovationstransfer

DE/09/LLP-LdV/TOI/147253

BAGru – Berufs- und Arbeitsnahe Grundbildungskonzepte und -tools für Gruppen mit besonderen Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt

Dieses Projekt wird mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasser(innen); die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Impressum

Herausgeber:

bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, R. Klein & Partner GbR, Dortmund, Deutschland

BEST Institut für berufsbezogene Weiterbildung und Personaltraining GmbH, Wien, Österreich

Rosemarie Klein / Helmut Kronika / Dieter Zisenis

Mitarbeit: Kerstin Wolff

Umschlaggestaltung: Peter Bölingen, PIXELFRE! Medien-DSG-NER, Dortmund, Deutschland

Gedruckt in Österreich – Druck: Plankopie Eder, Wien

September 2011



Inhalt	Seite
Einführung	
Dieter Zisenis Was ist BAGru? – Ein Überblick über Ziele, Intentionen und Prozesse im Projekt	4
Rosemarie Klein Arbeitsbezogene Grundbildung – zeitgemäß	9
Helmut Kronika Der besondere Nutzen eines europäischen Leonardo-Innovationstransferprojektes	16
Erfahrungen und Ergebnisse	
Tord Hansson Die schwedische Praxis – auf die Bedürfnisse der Arbeitslosen reagieren	21
Špela Reš Adult Literacy im Kontext von Arbeit und Gemeinwesen in Slowenien	28
Denis Rouquié Adult Literacy im Kontext von Arbeit und Gemeinwesen in Frankreich	36
Einblicke in das BAGru-Innovationstransferprojekt	
Ralf St. Clair Evaluation in Transferprojekten: hin zu einem reagierenden Ansatz	44
Marcin Gońda, Szymon Świerczewski Qualitätsmanagement im BAGru-Innovationstransferprojekt	52
Anhang	
BAGru – Kurzbeschreibung	65
BAGru – Konsortium	66
Autor(inn)en	67

Einführung

Was ist BAGru? – Ein Überblick über Ziele, Intentionen und Prozesse im Projekt

Dieter Zisenis

Das LEONARDO-DA-VINCI-Innovationstransferprojekt BAGru steht für „Berufs- und Arbeitsnahe Grundbildungskonzepte und -tools für Gruppen mit besonderen Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt“. Anlass für ein Projekt mit diesem etwas sperrigen Titel war die Beschäftigungssituation von Un- und Angelernten bzw. von formal gering qualifizierten erwerbsfähigen Personen. Ausgehend von den Zielen der Lissabon-Strategie der Europäischen Union wird in vielfältigen europäischen Diskursen und Prozessen auf die besondere Herausforderung für Geringqualifizierte hingewiesen wie beispielsweise:

- Kopenhagen – Prozess mit dem Ziel die Qualität der Berufsbildung zu verbessern und mehr Menschen dazu zu ermutigen, an den Berufsbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu partizipieren,
- „Aktionsplan Erwachsenenbildung“ der EU-Kommission mit dem Ziel der Verbesserung der Möglichkeiten für Erwachsene, „eine Stufe höher zu gehen, also das nächst höhere Qualifikationsniveau zu erreichen“,
- Initiative der EU-Kommission „Neue Kompetenzen für neue Beschäftigungen“ („New skills for new jobs“) mit dem Ziel, Kompetenzbedarfe besser zu antizipieren und Kompetenzentwicklung stärker mit den Erfordernissen des Arbeitsmarktes zu verknüpfen.

In allen Diskursen und in weiteren Studien wird darauf verwiesen, dass die Erwerbschancen von formal Geringqualifizierten sinken, ihr Anteil an der Arbeitslosigkeit europaweit besonders hoch ist und diese Personengruppe wesentlich geringere Chancen besitzt, in den Arbeitsmarkt reintegriert zu werden. Gleichzeitig steigen generell der Bedarf an qualifizierten Fachkräften und die Kompetenzanforderungen auch für einfache Tätigkeiten, insbesondere bezogen auf grundlegende Basiskompetenzen. Sowohl im Rahmen der beruflichen Bildung für sozial benachteiligte und lernschwache Jugendliche bzw. junge Erwachsene, insbesondere ohne Schul bzw. Berufsabschluss, als auch im Zusammenhang der Nachqualifizierung von Geringqualifizierten bzw. An- und Ungelernten bestand und besteht deshalb Bedarf an der Entwicklung von betriebsnah entwickelten und realisierten Grundbildungslernsettings, die gleichzeitig die besonderen Lebenslagen der Auszubildenden und Beschäftigten einbeziehen.

Ausgangsfrage war, welche Kompetenzen Erwachsene benötigen, um am ökonomischen und sozialen Leben teilhaben zu können. Die Diskussionen und Aktivitäten im BAGru-Projekt führten zu einem zeitgemäß erweiterten Verständnis von Literalität und Grundbildung. Ein solches Verständnis entwickelt sich nicht aus den zugeschriebenen Defiziten, ob und inwieweit das Regelwerk der Schriftsprache beherrscht wird und ob ausreichende mathematische und informationstechnologische Kompetenzen vorhanden sind. Gefragt wird nach der Fähigkeit, Sprache und Kommunikation in den konkreten Lebens- und Arbeitskontexten angemessen zu nutzen. Arbeitsbezogene Grundbildung hilft, formal gering qualifizierten Beschäftigten und/oder Arbeitslosen neue Zugänge für

gesellschaftliche Teilhabe zu eröffnen und sie in ihrer eigenen Verantwortung und bei der Realisierung selbst definierter Ziele und Strategien zu unterstützen.

Vor diesem Hintergrund galt es, neue Lernorte und passende Lernsituationen zu gestalten. Erwachsene Lerner mit formal geringen Qualifikationen und besonderen Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt lassen sich motivieren und gewinnen, wenn ihre Lebens- und Arbeitsumgebungen selbst zum Ausgangspunkt von Lernen werden. Arbeitsbezogenes Lernen und Lernen im Lebensalltag wird zum Schlüssel für Grundbildung. Davon müssen alle Akteure überzeugt und unterstützt werden. Das gilt für die Personalverantwortlichen in Unternehmen und die Mitarbeitenden der Arbeitsagenturen genauso wie für die LehrerInnen und BeraterInnen in den Bildungsinstitutionen – und nicht zuletzt für die Lerner selbst. Arbeitsbezogene Grundbildung benötigt Anker und Vertrauen bei allen Beteiligten.

Gleichzeitig gilt: Arbeitsbezogene Grundbildung muss sich für alle lohnen; für die Unternehmen, die ihre Verantwortung für Grundbildung im Rahmen betrieblicher Personalentwicklung wahrnehmen, und für die individuellen Lerner, die wissen und dann auch tatsächlich erfahren wollen, ob und dass sich ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern und sie für sich neue Lebensperspektiven entwickeln können. Gelingende arbeitsbezogene Grundbildung bedeutet, die Wettbewerbserfordernisse und Erwartungen der Betriebe zu berücksichtigen und gleichzeitig eine konsequente Lernerperspektive einzunehmen. So konnten erfolgreiche Lernsituationen gestaltet werden – gerade auch für solche Gruppen, denen gemeinhin eher ein begrenztes Lern- und Leistungspotenzial unterstellt wird. Das zum Lernen notwendige Selbstvertrauen braucht das Vertrauen von Vorgesetzten in den Betrieben und von Beraterinnen in der Arbeitsverwaltung in die Lern- und Leistungsfähigkeit derjenigen, die neue Perspektiven suchen und benötigen.

Dem Konsortium gehörten Partner aus Deutschland, Frankreich, Österreich, Polen, Slowenien, Schottland und Schweden an, die jeweils spezifische Projektaufgaben wahrgenommen haben:

- bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund (DE): Projektkoordination
- IRFA Sud Formation professionnelle en Languedoc Roussillon et Midi Pyrénées, Montpellier (FR): Transferaktivitäten
- BEST Institut für berufsbezogene Weiterbildung und Personaltraining GmbH, Wien (AT): Dissemination und Projektmanagementsupport
- Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w / Lodzi, Lodz (PL): Qualitätsmanagement
- Papiilot Zavod za vzpodbujanje in razvijanje kvalitete življenja, Ljubljana (SI): Transferaktivitäten
- University of Glasgow, College of Social Sciences, Glasgow, Scotland (UK): Evaluation
- Folkuniversitetet Kristianstad (SE): Transferaktivitäten

Ausgangspunkt von BAGru waren die Erkenntnisse und Praxismodelle aus dem deutschen Verbundprojekt GiWA – „Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspek-

tivisch“, das im Rahmen des Förderschwerpunktes des BMBF „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ von 2007 bis 2010 realisiert wurde. (www.giwa-grundbildung.de)

Innovationstransfer ist ein wechselseitiger Austauschprozess. Die Aufgabe bestand demnach nicht in einer bloßen Übersetzung der Produkte aus dem nationalen Vorläuferprojekt, vielmehr musste zunächst ein gemeinsames Verständnis von Grundbildung und den sich verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes entwickelt werden. Die Projektpartner aus Frankreich, Slowenien und Schweden haben anschließend die Erfahrungen und Materialien aus GiWA in ihren nationalen Kontext und ihre spezifischen Bildungssysteme und Institutionen transferiert.

Der slowenische Projektpartner Papilot hat Methoden der Bedarfsanalyse für betriebliche Bildungsmaßnahmen für gering qualifizierte Beschäftigte entwickelt. Die kontinuierliche Kooperation mit den Führungskräften der Unternehmen hat sich dabei als maßgeblicher Erfolgsfaktor erwiesen: Die Unternehmen haben ihre Verantwortung für arbeitsbezogene Grundbildung erkannt und wahrgenommen. Der schwedische Projektpartner Folkuniversitetet hat im Rahmen von BAGru biografieorientierte Lernmethoden und vielfältige Beratungsinstrumente in Programme für Langzeitarbeitslose transferiert. Damit wurde ein Zugang zu den Teilnehmenden eröffnet, der die individuellen Lebensstile und persönlichen Ziele von Langzeitarbeitslosen respektiert und diese als die eigentlichen „Experten“ ihres eigenen Lebens begreift. Auch für den französischen Projektpartner IRFA Sud war es äußerst wichtig, Anschlussmöglichkeiten in gleicher Weise zu Arbeitgebern und Lernenden zu entwickeln. IRFA Sud konnte dabei auf Netzwerke mit Akteuren des privaten und des öffentlichen Sektors zurückgreifen. Dieser partnerschaftliche Ansatz ermöglichte es IRFA Sud, Grundbildung und Schlüsselkompetenzen in formal akkreditierte Qualifizierungsprogramme für die Altenpflege einzubinden.

Die ausgewählten Konsortialpartner arbeiten selbst in unterschiedlichen Sektoren und besitzen langjährige Erfahrungen mit Bildungsprogrammen für die ausgewählte Zielgruppe und verfügten von daher über leicht zu realisierende Zugänge zu Personen und Unternehmen. Vor diesem Hintergrund konnten sowohl die spezifischen nationalen als auch die unterschiedlichen sektoralen Kontexte für die Erprobung und Weiterentwicklung genutzt werden.

BAGru startete mit einem „Kick-off-Workshop“ im Dezember 2009, an dem neben den Projektpartnern auch deutsche strategische Partner als Multiplikatoren für unterschiedliche Arbeitsbereiche beruflicher Bildung und Vertreter aus dem GiWA-Verbundprojekt teilgenommen haben. In dem insgesamt zweijährigen Projektzeitraum wurde der Arbeitsprozess wesentlich durch vier weitere Arbeitstreffen mit allen Partnern gestaltet. Nach einer Phase der Vorbereitung des Innovationstransfers lag der zweite Arbeitsschwerpunkt in der Realisation von Transferaktivitäten bei den Partnern in Frankreich, Slowenien und Schweden. Diese Aktivitäten wurden durch bilaterale Treffen der Projektkoordinatoren in den drei Zielländern gemeinsam mit dem für die Evaluation verantwortlichen schottischen Partner initiiert. In der letzten Projektphase wurden die gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse in den nunmehr vorliegenden Projektmanua-

len dokumentiert. Die wesentlichen Expertisen wurden auf einer Disseminationskonferenz in Wien im Juni 2011 Vertretern von Arbeitsagenturen, Unternehmen und Bildungsinstitutionen aus allen Partnerländern präsentiert.

Sowohl im Zusammenhang der Kommunikation zu den für den Innovationstransfer angebotenen Konzepten und Materialien berufs- und arbeitsnaher Grundbildung als auch bei der Generierung der Transferaktivitäten bei den drei Transferpartnern ist es von Beginn an immer wieder notwendig geworden, sich über die verwendeten Begriffe zu verständigen. Es ist deutlich geworden, dass die Themen „Grundbildung“ und „Alphabetisierung“ im jeweiligen nationalen Kontext und Diskurs sehr unterschiedlich definiert und bearbeitet werden. Dies drückte sich zum Beispiel in der Begriffsvielfalt zu „competences“ und „skills“ aus (basic- / key- / soft- / transversale- etc.). Für den Projektverbund bedeutete dies einerseits, sich immer wieder neu über die entwickelten und präsentierten Konzepte und Transferprojekte zu verständigen, andererseits konnte über die notwendigen Diskussionen ein geteiltes Verständnis von „kontextualisierter Grundbildung“ entwickelt werden.

Es bedurfte ebenfalls intensiver Diskussionen, ein geteiltes Verständnis von Innovationstransfer zu entwickeln. Im Rahmen des Arbeitspaketes „Transfer“ konnte immer deutlicher gemeinsam erarbeitet werden, dass die aus dem GiWA-Projektverbund zum Innovationstransfer angebotenen Produkte sich nicht allein auf konkrete Instrumente und Verfahren in der Bildungsarbeit beziehen, sondern genauso auf grundlegende Konzepte und auf Zugangswege zu den jeweiligen Akteuren (Zielgruppen mit besonderen Herausforderungen für den Zugang zum Arbeitsmarkt genauso wie Unternehmen und andere Interessengruppen im Feld). Das besondere Merkmal der GiWA-Projektergebnisse „Multiperspektivität“ hat sich erst im Laufe der gemeinsamen Projektarbeit erschlossen.

Ein Anfang 2010 veröffentlichter Reader zu ausgewählten besonders anschlussfähigen GiWA-Konzepten, Materialien und Instrumenten und die bilateralen Gespräche bei den Transferpartnern haben hierfür entscheidende Klärungen und Anregungen geliefert.

Die Rückmeldungen der beiden Projektpartner, die für die Evaluation und das Qualitätsmanagement im Innovationstransferprozess verantwortlich waren, haben von daher auch die Klippen und Stolpersteine benannt, die zu bearbeiten und zu bewältigen waren. Die prozess- und dialogorientierte Projektgestaltung sollte Transfer und eben auch Rücktransfer und eine gemeinsame Auseinandersetzung und Entwicklungsarbeit ermöglichen, in der die jeweiligen nationalen Kontexte, Kompetenzen und Expertisen zur Geltung kommen konnten. Damit waren aber auch Projektphasen verbunden, in denen die notwendigen Verständigungen, Entscheidungen und Arbeitsschritte erst ausgehandelt und somit Phasen der Unsicherheit und Unklarheit ausgehalten werden mussten. Nichtsdestoweniger oder gerade deswegen konnten im Projekt gemeinsam geteilte Konzepte arbeitsbezogener Grundbildung entwickelt und in erfolgreiche Praxis umgesetzt werden.

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung werden Unternehmen das Potenzial der sogenannten Geringqualifizierten zukünftig stärker in den Blick nehmen und erkennen, dass deren Förderung für die Zukunftsfähigkeit des Unternehmens von zentraler Bedeutung ist. Die BAGru-Ergebnisse werden in neue Initiativen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung von An- und Ungelernten, zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, zur Fachkräftesicherung und zur Weiterentwicklung arbeitsbezogener Grundbildung mit dem Fokus auf lernförderliche Arbeitsplatzgestaltungen münden.

Die nachfolgenden Beiträge geben einen lebendigen Einblick in die Projektarbeit. Rosemarie Klein beschreibt die mehrperspektivischen Zugänge zu einem zeitgemäßen Verständnis von arbeitsbezogener Grundbildung und illustriert das in BAGru entwickelte Konzept anhand der wesentlichen Kernelemente. Helmut Kronika stellt den besonderen Gewinn eines transnationalen europäischen Innovationstransferprojektes heraus. Die drei Transferpartner im BAGru-Projekt beschreiben jeweils ihren nationalen Kontext und ihren institutionellen Hintergrund für die Entwicklung von „Adult literacy“-Programmen mit Bezug zu Arbeit und Gesellschaft und geben einen Einblick in ihre Projektpraxis. Tord Hansson von Folkuniversitetet berichtet über die Bildungsarbeit mit Arbeitslosen und die Umsetzung eines subjektorientierten Ansatzes in der Grundbildungsarbeit. Špela Reš von Papilot beschreibt die von Papilot erfolgreich entwickelten Strategien, Unternehmen für arbeitsbezogene Grundbildung zu interessieren und zu gewinnen. Denis Rouquié skizziert in seinem Beitrag, wie es dem französischen Partner IRFA Sud gelungen ist, Methoden und Instrumente aus dem Transferprojekt in das Regelsystem unterschiedlicher Berufsausbildungsgänge im Altenpflegesektor zu integrieren. Ralf St. Clair vom College of Social Sciences der Universität Glasgow erläutert das auf die Besonderheiten eines Innovationstransferprojekts abgestimmte Konzept einer reagierenden, antwortenden Evaluation. Marcin Gońda und Szymon Świerczewski von AHE in Polen dokumentieren die Anforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem im Rahmen eines Innovationstransfers und stellen einige Ergebnisse für BAGru vor.

Arbeitsbezogene Grundbildung – zeitgemäß

Rosemarie Klein

1. Länderspezifische Verständnisse von Grundbildung als Ausgangspunkt für Veränderung

Auch wenn Entwicklungen wie die Umsetzungen des Europäischen Qualifikationsrahmens in nationale Qualifikationsrahmen den Eindruck nahelegen, es gäbe europaweit Konsens über zentrale Begrifflichkeiten in Bildungs- und Weiterbildungsbereichen, ist die Realität eine andere. Ein Blick auf die von den BAGru-Partnern länderspezifisch formulierten Verständnisse, was mit Grundbildung gemeint sei, verdeutlicht dies. Es zeigt sich, dass national gewachsene Kulturen und Bildungspolitiken eine höhere Prägekraft ausweisen und nachhaltiger wirksam werden als der relativ junge Versuch, innerhalb der EU gemeinsame Begriffsverständnisse zu entwickeln. So ist beispielsweise der in Österreich und Deutschland gängige Bildungsbegriff im europäischen Kontext kaum umsetzbar oder anschlussfähig, weil seine Ideengeschichte nicht kompatibel ist mit der von Begriffen wie education, educazione oder vocational training.

Aber selbst im deutschen Sprachraum herrscht begriffliche Vielfalt. Während in Deutschland von Grundbildung die Rede ist, wird in Österreich der Begriff der Basisbildung verwendet. Es war im BAGru-Projekt nicht unwichtig, sich sowohl über die nationalen Möglichkeiten des Erwerbs von Grundbildung auszutauschen als auch über die Voraussetzungen für nachholende Grundbildung und für arbeitsbezogene Grundbildung von Erwachsenen. Dies war die Voraussetzung, die spezifischen Wege des Innovationstransfers verstehen und auch an Eckpunkten eines gemeinsamen Verständnisses arbeitsbezogener Grundbildung arbeiten zu können.

Dies ist auch unter einer Spezifik des BAGru-Projektes zu betrachten. Eine Besonderheit dieses Innovationstransferprojektes lag darin, dass die zeitliche Überschneidung des „transferierenden“ Verbundprojektes GiWA mit dem „Transfer aufnehmenden“ EU-Projekt BAGru noch eine direkte Kommunikation der jeweiligen Akteure ermöglicht hat und andererseits hierdurch die BAGru-Philosophie mit Leben gefüllt werden konnte. Sie zeigt, dass ein Innovationstransfer ein wechselseitiger Austauschprozess ist und nicht die simple Übersetzung entwickelter Konzepte und Materialien in den jeweiligen nationalen Kontext. In den drei Transferteilprojekten von BAGru wurden jeweils einzelne Perspektiven, Erfahrungen, Erkenntnisse und Materialien aus GiWA in spezifische nationale Gegebenheiten und damit auch bildungssystemische und institutionelle Handlungskontexte adaptiert.

Der slowenische Projektpartner Papilot nahm dabei die Rolle von Unternehmen und deren Managementebene in den Blick und entwickelte besondere Methoden der Bedarfsanalyse für betriebliche Bildungsmaßnahmen, insbesondere für sogenannte gering qualifizierte Beschäftigte. Der schwedische Projektpartner Folkuniversitetet hat eine lange Tradition in Projekten für Langzeitarbeitslose, Migranten, arbeitslose Ältere, sozial benachteiligte Gruppen und Rehabilitanden, die in Kooperation mit der Arbeitsverwal-

tung, den Sozialbehörden, den Krankenversicherungen und privaten Arbeitgebern durchgeführt werden. Folkuniversitetet nutzte die Ergebnisse des innovationsabgebenden Projektes für die Weiterentwicklung eines bestimmten „Vertrauens“-Ansatzes, der die individuellen Lebensstile von Langzeitarbeitslosen anerkennt und wertschätzt, die Teilnehmenden als die eigentlichen „Experten“ ihres eigenen Lebens begreift bzw. ihnen Zugänge zu einer solchen Selbstsicht zu geben trachtet. Der französische Projektpartner IRFA Sud verfolgte den Ansatz der Entwicklung von Zugangswegen zu Betrieben, anderen Organisationen und Lernenden durch Partnerschaft mit sozialen Einrichtungen und Akteuren spezifischer Arbeitsfelder. IRFA Sud zielte mit dem Transfer insbesondere auf Beschäftigte in der Altenpflege in der Region Perpignan. Hinter diesen spezifischen Zuschnitten standen die Sichtweisen der Akteure auf die Weiterentwicklungserfordernisse und -chancen für ihre bisherige Grundbildungsarbeit. Dieser Zugang blieb – wie noch aufzuzeigen sein wird – nicht ohne Konsequenzen für das Verständnis einer zeitgemäßen arbeitsbezogenen Grundbildung.

2. Das Innovation abgebende nationale Forschungsprojekt GiWA

Das Verbundprojekt GiWA „Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch“ hatte das Ziel, Konzepte für eine arbeitsbezogene Grundbildung zu entwickeln, zu erproben und den Wirkungen solcher Konzepte auf der Ebene der Individuen und der Organisationen nachzugehen. GiWA wurde im Rahmen des Förderschwerpunktes „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ von 2007 bis 2010 als Forschungs- und Entwicklungsvorhaben durch das BMBF gefördert. Die Teilprojekte des GiWA-Verbundes arbeiteten mit Personen, die teilweise in Erwerbsarbeit waren bzw. an Maßnahmen zur beruflichen (Re-)Integration teilnahmen:

- Das Teilprojekt „Neue Beschäftigungsperspektiven für Geringqualifizierte in kleinen und mittleren Unternehmen durch Grundbildung und Alphabetisierung“ bezog sich auf drei spezifische Handlungskontexte arbeitsbezogener Grundbildung: Transfergesellschaften (SGBIII), Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung / AGH-MAE-Maßnahmen (SGBII) und ein mittelständisches Unternehmen der Automobilzulieferbranche. In diesem Teilprojekt ging es um das Schaffen von subjektorientierten und auf die jeweiligen Rahmenbedingungen zugeschnittenen Bildungsleistungen und Strukturen zum Erwerb von arbeits- und berufsrelevanten Grundkompetenzen in diesen spezifischen Handlungskontexten.
- Im Teilprojekt „Förderung arbeitsplatzbezogener kommunikativer Kompetenzen bei MigrantInnen in der Altenpflege“ stand die Entwicklung und Erprobung eines transferierbaren Konzeptes kommunikationsbasierter Grundbildung für sogenannte gering qualifizierte Beschäftigte mit Migrationshintergrund in der Altenhilfe im Mittelpunkt.
- Auch das Teilprojekt „Kompetenzbündelung aller an der Grundbildung Beteiligten in der Gesundheitswirtschaft“ war in der Altenhilfe angesiedelt. Hier lag der zentrale Fokus auf der Entwicklung, Erprobung und Implementierung von vernetzten Grundbildungskonzepten für auf sogenannten Einfacharbeitsplätzen Beschäftigte (Muttersprache Deutsch).
- Einen weiteren spezifischen Zuschnitt hatte das Teilprojekt „Zweisprachigkeit als Chance – kompetenzbasierte Grundbildung für MigrantInnen“. In diesem Projekt

ging es um die Entwicklung eines Grundbildungskonzeptes, das auf den spezifischen (Transfer-)Kompetenzen von MigrantInnen aufbaut und diese mit arbeitsbezogenen Aspekten verbindet.

- Schließlich entwickelte das Teilprojekt „Kommunikation. Bildung. Chancen.“ zielgruppenadäquate Zugangswege für Menschen mit schwerer körperlicher Behinderung und Kommunikationsbeeinträchtigung, um unterstützt kommunizierenden Menschen durch eine arbeitsbezogene Grundbildung Perspektiven im Hinblick auf Erwerbstätigkeit und Beschäftigungschancen zu eröffnen.
- Das Verbundprojekt wurde vom bbb Büro für berufliche Bildungsplanung geleitet und wissenschaftlich begleitet. Das Teilprojekt „Wissenschaftliche Begleitung“ hat eine Bestandsaufnahme zu veränderten Arbeitsplatzanforderungen durchgeführt, eine formative Evaluation der Teilprojektprozesse und eine abschließende Wirkungsevaluation vorgenommen (weitere Informationen: www.giwa-grundbildung.de).

3. Entwicklung gemeinsamer, länderübergreifender Sichtweisen

Einigkeit herrschte bei den BAGru-Partnern über die Zielgruppen, die im Mittelpunkt der erwachsenenbildnerischen Aktivitäten stehen. Es geht um Personen, deren kognitive Kompetenzen – aus ganz unterschiedlichen Gründen – nicht ausreichend ausprägt sind, um den Anforderungen der Erwerbsarbeit dauerhaft gerecht zu werden und die zur Sicherung ihrer Beschäftigungsfähigkeit zusätzliche Kompetenzen erwerben müssen, wenn sie nicht das Risiko langfristiger Exklusion eingehen wollen.

Damit wird zweierlei deutlich. Angesichts der Dynamik arbeitsinhaltlicher und arbeitsorganisatorischer Veränderungen kann eine Definition von Grundbildung nicht statisch sein bzw. eine längere Gültigkeitsdauer beanspruchen, sondern muss entsprechend der Veränderungsdynamik ständig angepasst werden. Zum zweiten zeigt die Unterschiedlichkeit der wirtschaftlichen Strukturen in den verschiedenen europäischen Ländern mit ihren je verschiedenen Schlüsselindustrien und -branchen, dass eine auf Anforderungen der Erwerbsarbeit bezogene Grundbildung länderspezifisch unterschiedlich ausgestaltet sein muss. Ein Land mit einem hohen Anteil an personennahen Dienstleistungen wird arbeitsbezogene Grundbildung anders definieren müssen als eines mit einem hohen Anteil industrieller Arbeitsplätze. Auch die unterschiedlichen Bezüge von Menschen zum System Arbeit bestimmen das Verständnis von Grundbildung und die Interventionsstrategien, abhängig davon, ob die Menschen

- im System „Wirtschaft und Arbeit“ – work related – learning on the job (z.B. Personalentwicklung für formal gering qualifizierte Mitarbeitende) verankert sind,
- aus dem System „Wirtschaft und Arbeit“ heraus und in das System – learning out of the job into the job (z.B. Transfergesellschaften) – zu gelangen trachten,
- aus der Erwerbslosigkeit in das System „Wirtschaft und Arbeit“ – learning into the job (z.B. Langzeitarbeitslose / MigrantInnen ohne bisherigen Zugang zum Beschäftigungssystem) – zurückfinden wollen,
- jenseits der Erwerbstätigkeit sinnhafte Lebensperspektiven entwickeln können sollen – without job in the regular but in public subsidised / intermediate labour market (gesellschaftliche Teilhabe im Rahmen eines öffentlich geförderten zweiten bzw. dritten Arbeitsmarktes).

Dabei geht es unabhängig von den jeweiligen Bezugssystemen um die Herausforderung, die individuellen Voraussetzungen (Biografie, Lebenssituation, Kompetenzen) mit den sich verändernden gesellschaftlichen, arbeitsmarktbezogenen und konkreten betrieblichen Anforderungen in Beziehung zu setzen und die jeweiligen betrieblichen *und* individuellen Ziele und Interessen als Ausgangspunkt für die Entwicklung passgenauer Lern- und Kompetenzentwicklungsrahmen zu wählen. Auch diese Sichtweise ist ein Ergebnis der kollektiven Auseinandersetzungen im BAGru-Projekt in den Spiegelungen mit dem innovationsabgebenden Projekt.

Von besonderer Bedeutung ist auch das Ergebnis von Diskursen um die pädagogische Grundhaltung einer zeitgemäßen arbeitsbezogenen Grundbildung. Die in der Regel dominierende Defizithaltung sowie die karitative Helferhaltung wurden als wenig zweckmäßig erachtet. Anlass und Voraussetzung für arbeitsbezogene Grundbildung ist demnach nicht das Aufspüren individueller Defizite und daraus abgeleitet die möglichst hoch ausdifferenzierte und scheinbar wissenschaftlich legitimierte Zuordnung zu einzelnen Niveaustufen von Literalitätskompetenz. Es geht vielmehr um das Bewusstmachen und Erfassen individueller Stärken und Kompetenzen und deren Weiterentwicklung. Arbeitsbezogene Grundbildung als *reflexives und in Teilen selbstexploratives Ermöglicher persönlicher Weiterentwicklung* zeigt sich in verschiedenen Ausprägungen bei allen drei BAGru-Transferpartnern.

4. Grundbildung mit Bezug zu Wirtschaft und Arbeit ist mehr als Alphabetisierung

Es sollte deutlich geworden sein: Trotz oder vielleicht gerade wegen aller Unterschiedlichkeiten hat sich der Innovationstransfer im BAGru-Projekt für alle Beteiligten als sinnvoll und nützlich erwiesen, weil es gelungen ist, auf der Basis einer gemeinsamen Reflexion das Verständnis von Grundbildung zu präzisieren und Gemeinsamkeiten zu identifizieren. Die zugrundeliegende Arbeitsfrage war:

Welche besonderen Kompetenzen brauchen Erwachsene, um am ökonomischen und sozialen Leben teilhaben zu können und das Risiko von Exklusion zu minimieren?

Die Antworten auf diese Frage führten zu dem, was wir hier als ein zeitgemäß erweitertes Verständnis von Grundbildung beschreiben.

In den Kontexten von arbeitsbezogener Grundbildung erhält der Aspekt von Alphabetisierung bzw. Literalität eine wesentliche Bedeutung, wobei Literalität hier nicht als Zuschreibung von Schreib- und Lesefähigkeiten verstanden werden soll, die ein Individuum besitzt oder eben nicht besitzt, sondern als sich in vielfältigen gesellschaftlichen und sozialen Kontexten unterschiedlich darstellende komplexe Disposition, gedruckte und geschriebene Informationen zu nutzen, „um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, eigene Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und Potenzial weiter zu entwickeln“ (Potter u.a., 2006, 11). Literalität als soziale Praxis verweist darauf, dass es eine Pluralität von Literalität gibt, deren Dominanz, Wirkmächtigkeit, Bedeutung und Nutzen wesentlich von den jeweiligen sozialen Strukturen und Handlungskontexten ab-

hängen. (vgl. Linde 2008) Ein erweitertes Verständnis von Alphabetismus bzw. Analphabetismus und Grundbildung entwickelt sich daher nicht aus den zugeschriebenen Defiziten, ob und inwieweit das Regelwerk der Schriftsprache beherrscht wird, sondern fragt nach den Nutzen- und Verwendungszusammenhängen von Sprache und Kommunikation, den damit verbundenen Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe und den jeweiligen individuellen (Über-)Lebensstrategien.

Umsetzung und Reflexion der Vorhaben der Transferpartner aus Südfrankreich, Slowenien und Schweden zeigen bzw. bestätigen den *aufklärerischen und emanzipatorischen Charakter* einer arbeitsbezogenen Grundbildung, die nach den Bedingungen und Möglichkeiten von Selbstbildung und Selbstbestimmung der erwachsenen Lerner fragt. Dies wird insbesondere am Beispiel des schwedischen Partners FOLK deutlich, wenn er die Bildungsteilnehmenden darin bestärkt, Experten und nicht Opfer ihres Lebens zu sein. FOLK hat dieser Haltung entsprechende reflexive und coaching-basierte Verfahren und Instrumente entwickelt und eingeführt. *Grundbildung kann demzufolge auch nicht verordnet werden*, sie ist als Recht zu betrachten, muss aus subjektiver Perspektive einen Nutzen und Mehrwert haben und der Verbesserung der subjektiven Lebensqualität dienen. Wenn Grundbildung darauf basiert, den Lerner als Experten in eigener Sache zu respektieren, so meint dies auch, dass das Recht auf Grundbildung nicht zwingend die Pflicht zur Teilnahme an Grundbildungsangeboten einschließt.

In diesen Zusammenhang, unter welcher Grundhaltung Grundbildung von Erwachsenen stehen muss, gehören zwei weitere Aspekte: *Arbeitsbezogene Grundbildung vermeidet Stigmatisierung und gesellschaftliche Zuschreibungen* subjektiv verschuldeter respektive verantworteter Benachteiligung. Sie verwendet wertschätzende, respektvolle und dialogorientierte Zugangswege, Verfahren und Methoden. Sie folgt nicht einem beschützenden Fürsorge-Paradigma für besonders Benachteiligte, sondern ist zuallererst Bildung mit erwachsenen Lernern und für sie. Und: Nicht ausreichende Grundbildung ist *auch als Ausdruck des Versagens von Bildungssystemen* zu betrachten. Nicht ausreichende Grundbildung kann nicht auf individuelle Verantwortung und damit individuelles Versagen reduziert werden, sondern ist auch unter der Perspektive gesellschaftlicher Verantwortung zu begreifen.

Die Diskurse in BAGru haben unter dem Aspekt des Innovationstransfers auch bestätigt, dass es nicht *die* Grundbildung gibt oder geben kann: Grundbildung ist neben nationalen Spezifiken immer auch *kontextbezogen, prozessbezogen und* – wie bereits verdeutlicht – *aus individueller Perspektive zu fassen*. Sie kann demzufolge auch nicht schulisch curricular geschlossen angeboten werden, sondern wird aus spezifischen Kontexten und aus der Perspektive und den Bedarfen der Subjekte heraus entwickelt. Bei genauerer definitorischer Betrachtungsweise macht es Sinn, Grundbildung als „Zustand“ und „Prozess“ zu fassen. „Zustand“ verweist auf das Ausgestattetsein im Sinne von: „Das kann ich, darüber verfüge ich und das ist nützlich für...“ „Prozess“ verweist eher auf die Zielmarke: „Das strebe ich an, lerne ich, entwickle ich...“

5. Was beinhaltet arbeitsbezogene Grundbildung?

Es war zwischen den Beteiligten unstrittig, dass das Beherrschen basaler Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen Merkmal eines „grundgebildeten“ Individuums ist und der Erwerb bzw. die Chance zum Erwerb dieser Kulturtechniken einen Teil von Grundbildung darstellen. Die erwerbsarbeitsbezogenen Anforderungen an Grundbildung haben sich bei allen beteiligten Ländern erhöht. Die früher prognostizierte Scheinentwicklung, d.h. in den oberen Beschäftigtensegmenten steigende Anforderungen und an den sogenannten Einfacharbeitsplätzen Anforderungsstagnation, hat sich nicht bewahrheitet. Zunehmende Automatisierung, gestiegene Anforderungen an die Qualität der Arbeit – abgesichert durch Qualitätssicherungssysteme – und erhöhte Dokumentationspflichten führen nicht nur zu höheren Anforderungen an sogenannte Geringqualifizierte; sie führen auch dazu, dass sich neue Grundbildungsbedarfe gleichermaßen an Arbeitsplätzen mit höherer Qualifikationsanforderung entwickeln – so im Verständnis des slowenischen Partners PAPILOT – und berufliches Erfahrungswissen nicht mehr trägt, wenn es nicht mit dem Erwerb neuer Kompetenzen verbunden wird. Unter intergenerativen Aspekten zeigt sich bei den Älteren ein erhöhter Bedarf am Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit EDV und neuen Medien, der für Heranwachsende selbstverständlicher Teil ihrer Kompetenzausstattung ist.

6. Eine erwerbsarbeitsbezogenen Grundbildung kennt mehrere Kunden

Konzepte erwerbsarbeitsbezogener Grundbildung entstehen im Kontext des Milieus, von subjektiven Perspektiven und Zielen und brauchen einen darstellbaren Zugewinn: „Was ist für das jeweilige Subjekt aus seiner Sicht wichtig und nützlich?“ Das jeweilige Subjekt bildet also den zentralen Ausgangs- und Bezugspunkt allen pädagogischen Bemühens. Daraus resultiert auch die Notwendigkeit von Beratung als ergänzendem Handlungsansatz zur Lehre. In der Praxis haben sich dazu reflexive Verfahren in Einzel- und Gruppencoaching ebenso bewährt wie kollegiales Mentoring. (vgl. das Beispiel der französischen Partner von IRFA SUD) Aber auch, wenn das Subjekt als der zentrale Kunde verstanden wird, setzt arbeitsbezogene Grundbildung den Einbezug der Perspektiven und Bedarfe der anderen Kunden, sprich: der Unternehmen oder Arbeitsverwaltungen als Organisationen, voraus. Erst in der Koppelung von subjektorientierter Personalentwicklung und unternehmensbezogener Organisationsentwicklung, von „Lernenden“ und von „Verantwortlichen“ ist die Umsetzung tragfähiger Grundbildungsangebote in betrieblichen Kontexten möglich. Daher stellt sich die Aufgabe, auch den unternehmensbezogenen Zugewinn bei einer Beteiligung an Grundbildung darzustellen und nachzuweisen. In der konkreten Projektarbeit hat sich die Durchführung von Potenzial- und Bedarfsanalysen als ein Mittel der Wahl und als „Türöffner“ in die Betriebe erwiesen. Dies zeigt insbesondere das Beispiel der slowenischen Partner PAPILOT.

7. Risiken und Nebenwirkungen einer zeitgemäßen arbeitsbezogenen Grundbildung

Konzepte einer arbeitsbezogenen Grundbildung verlassen das Denken und Handeln in vertrauten und scheinbar bewährten Kategorien von „Zielgruppen“ und bedeuten damit

auch einen Verlust der Sicherheit, zu wissen, was für die Zielgruppe aus Sicht der pädagogisch Tätigen gut und nützlich ist. Die pädagogisch Tätigen geben Definitionsmacht an die Subjekte ab. Mit Hilfe reflexiver Angebote wird das Subjekt in die Verantwortung genommen, über die eigene Situation und die eigenen Erklärungs- und Deutungsmuster nachzudenken und sich dieser im beratenden Dialog bewusst zu werden. Nur so können die Voraussetzungen geschaffen werden für die Transformation vom defensiven Lerner, der lernt, um Sanktionen zu entgehen, zum expansiven Lerner. Nur der expansive Lerner, der Lernen auch als persönlichen Zugewinn erfährt, wird in der Lage sein, die Anforderungen des lebensbegleitenden Lernens zu bewältigen und seine Arbeitsfähigkeit zu sichern. Vergleichbares gilt auch für die betriebliche Ebene: Je stärker Formen des subjektorientierten Arbeitens (vgl. Voß 2011) dominieren, desto mehr wird die Zukunftsfähigkeit von Unternehmen davon abhängen, über welches Potenzial an expansiven Lernern das Unternehmen verfügt.

Literatur:

Linde, Andrea, 2008: Literalität und Lernen, Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter, Münster

Voß, Günter G. 2011: Vor neuen Herausforderungen – Beratung im gesellschaftlichen Wandel. In: Bildungsberatung im Lebenslauf. Forum Erwachsenenbildung 1/11, S. 31-34

Potter, Philipp / Arnold, Claudia / Erlach, Emanuel von / Hertig, Philippe, 2006: Lesen und Rechnen im Alltag – Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz – Nationaler Bericht zur Erhebung Adult Literacy & Lifeskills Survey, Neuchâtel

Der besondere Nutzen eines europäischen Leonardo-Innovationstransferprojektes

Helmut Kronika

Einleitung

BAGru ist ein Leonardo-da-Vinci-Transferprojekt, das auf den Resultaten des Projektkonsortiums „GiWA – basic skills in labour and economy“ basiert, Teil des Forschungsprogramms „Research and Development for Alphabetization and Basic Education“. Es ist ein Teil Programms Lebenslanges Lernen, das von der Europäischen Kommission finanziert wird, um die Arbeitsmöglichkeiten für Menschen, die bestimmte Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt antreffen, zu verbessern.

(Klein, R; Zisenis, D.: GiWA. Basic Education in Economy and Work. Leonardo da Vinci – Transfer of innovation BAGru. DE/09/LLP-LdV/TOI/147253)

Hintergrund des Leonardo-da-Vinci-Programms

Als Teil des Programms Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission finanziert das Leonardo-da-Vinci-Programm praktische Projekte im Gebiet der berufsbezogenen Bildung und des Trainings. Diese Projekte beinhalten Initiativen, die es Menschen ermöglichen, sich in einem anderem Land zu schulen, an Projekten mitzuwirken, um diese zu transferieren oder innovative Methoden zu entwickeln und Netzwerke zu schaffen, die sich auf aktuelle Themen in diesem Gebiet beziehen.

Leonardo da Vinci ermöglicht es Organisationen in der berufsbezogenen Bildungsbranche, mit Partnern quer durch Europa erfolgreiche Methoden (best practices) auszutauschen und das Fachwissen ihres Personals zu steigern. Es sollte auch berufsbezogene Bildung für junge Menschen attraktiver machen und durch die Unterstützung, die es Menschen ermöglicht, neue Fähigkeiten, Wissen und Qualifikationen zu erlangen, verstärkt das Programm auch die allgemeine Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Arbeitsmarktes.

Die Nutznießer des Programms reichen sowohl von Praktikanten in anfänglichen berufsbezogenen Trainingskursen bis zu Menschen, die bereits graduiert haben, als auch zu berufsbezogenen Bildungs- und Trainingsfachleuten (Vocational Education and Training -VET) und jenen Menschen von Organisationen, die in diesem Bereich tätig sind.

Innovationsprojekte sind der Schlüssel zu dem Programm. Sie versuchen die Qualität der Trainingssysteme durch die Entwicklung und den Transfer von innovativen Richtlinien, Kursen, Lehrmethoden, Materialien und Prozeduren zu verbessern.

Ziel des Leonardo-da-Vinci-Programms

Das Ziel des multilateralen Leonardo-da-Vinci-Projektes „Transfer of Innovation“ ist es, die Qualität und Attraktivität von berufsbezogenen Bildungs- und Trainingsfachleu-



ten (VET) in den teilnehmenden Ländern zu verbessern. Das erfolgt durch den Transfer von bestehenden Innovationen zu

- neuen rechtskräftigen
- systematischen
- sektoriellen
- linguistischen
- sozio-kulturellen
- geographischen

Umfeldern durch das Arbeiten mit transnationalen Partnern. Des Weiteren vermeidet das Innovationstransferprojekt, „das Rad neu zu erfinden“, und entwickelt Synergien durch die Nutzung der existierenden VET Innovationen.

Vorteile eines Transferprojektes

Durch ein Transferprojekt, das entweder durch ein Produkt oder einen Ansatz, der konvertiert und einer neuen geographischen Gegend/einem Land und/oder einem unterschiedlichen Sektor und/oder einer neuen Zielgruppe angepasst wird, führt dieser Prozess zu Innovation in mehreren Wegen:

- Neue VET Kurse
- Hilfsmittel
- Materialien
- Methodologien
- Berufliche Referenzen oder Normen
- Kreditsysteme
- Richtlinien oder gesetzgebende Lektionen.

Jedoch geschieht bei einem Transferprogramm mehr, als ein neues Produkt oder einen neuen Ansatz zu übertragen. Es ist vielmehr ein Prozess des „Gebens und Nehmens“. Idealerweise kombiniert ein „Innovationstransferprojekt“ nicht nur Innovationen von einigen Ländern durch den Transfer zu einem oder mehreren anderen Ländern, sondern auch von Partnern der involvierten Länder. Weiterhin soll das Projekt auch eine Lernerfahrung für dessen VET-Partnermitglieder sein, von denen die Innovationen kommen. (http://ec.europa.eu/education/leonardo-da-vinci/doc1035_en.htm)

Wie wird der Transfer innerhalb eines BAGru-Projektes realisiert?

Das BAGru-Projekt ist ein Konsortium von Partnern aus Österreich, Frankreich, Deutschland, Polen, Slowenien, Schweden und Großbritannien mit dem deutschen Partner als Projektkoordinator. (siehe Abbildung 1) Es funktioniert prozessorientiert und bezieht sich auf drei Transferaktivitäten, die in Frankreich, Slowenien und Schweden umgesetzt werden. Diese Aktivitäten beinhalten:

- die potenziellen Endnutzer (diverse Gruppen mit speziellen Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt),

- die unterschiedlichen Zusammenhänge der Bildung (berufsbezogene Bildung, vorberufsbezogene Qualifikationsmaßnahmen, Programme für benachteiligte Gruppen, betriebliche Weiterbildung),
- AusbilderInnen, LehrerInnen, TrainerInnen und BeraterInnen als Multiplikatoren.

Der slowenische Projektpartner Papilot gewährleistet sowohl einen Transfer des Produktes und weitere Entwicklungen der Ansätze durch den Schwerpunkt auf Arbeitgebern und Unternehmen als auch durch die Entwicklung von bedarfsanalytischen Methoden und sozialen Kompetenzprogrammen. Darüber hinaus wird ein Schwerpunkt auf Grundkenntnisse gelegt, die notwendig sind, um eine Arbeit zu finden und zu behalten.

Der schwedische Projektpartner Folkuniversitetet transferiert das Projekt durch die Gründung von Netzwerken, bestehend aus Arbeitgebern, Gewerkschaften, dem Arbeitmarktservice und VET-Anbietern am Arbeitsmarkt. Der Ansatz basiert auf Vertrauen, da viele Teilnehmer in ihrer früheren Ausbildung ein schlechtes Erlebnis hatten, wo sie sich abhängig und minderwertig gefühlt haben. Anerkennung und Schätzung der Lebensart des Individuums sind notwendig, um die Motivation und den Selbstwert zu verbessern und die TeilnehmerInnen als Experten ihres Lebens anzuerkennen.

Der französische Projektpartner IRFA Sud konzentriert das Transferprojekt auf Arbeitnehmer, die sich um ältere Menschen in der Region Perpignan kümmern. Das Projekt zielt darauf ab, die Grundausbildung und die übertragbaren Kompetenzen in formell akkreditierte Qualifikationsprogramme zu integrieren.

Darüber hinaus stehen die individuellen Interessen der Lernenden im Mittelpunkt des Projektes. Eine Verbindung zwischen den berufsbezogenen Trainingszielen und den Beschäftigungsbedürfnissen der Lernenden wird festgelegt, neben einer Bereitstellung der Beurteilung der Grundkenntnisse.

Der österreichische Projektpartner übernimmt die Veröffentlichung (Dissemination) des Projekts, während sich der polnische auf das Qualitätsmanagement und der britische auf die Evaluierung des BAGru-Transferprojektes konzentriert.



Abbildung 1: Teilnehmende Länder des BAGru-Projektes

Die Vorteile des BAGru-Projektes

Während es das Hauptziel des BAGru-Projektes ist, die Beschäftigungsmöglichkeiten für Gruppen zu verbessern, die besondere Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt haben, reichte sein Vorteil durch die Übertragung der drei Aktivitäten (wie oben beschrieben) auf Frankreich, Slowenien und Schweden viel weiter als nur in diese drei Länder. Die Synergie, die aus diesem Prozess resultiert, sollte ein bedeutender Erfolg dieses Projektes sein. (siehe Abbildung 2)

Ein Schlüsselement des Projektes ist der Austausch zwischen den teilnehmenden Ländern. Es findet ein Transfer von Mitgliedern statt und es werden Studienaufenthalte organisiert als eine Möglichkeit, voneinander zu lernen. Auch regelmäßige Treffen finden statt, um einander über den fortlaufenden Prozess und den erzielten Erfolg zu informieren. Diese Treffen dienen auch als Gelegenheit, um die weiteren Schritte und Meilensteine des Projektes zu besprechen.

Während des Projektes haben die teilnehmenden Länder eine Anzahl von Best-Practice-Modellen identifiziert. Es gibt auch die Möglichkeit, diese Modelle in einem neuen Kontext umzusetzen – entweder in einem anderen Land oder einer anderen Region, einem neuen Sektor oder mit einer unterschiedlichen Zielgruppe. Sie können aber auch weiterentwickelt werden, um sie den Bedürfnissen der Nutznießer anzupassen.

Wie in jedem Prozess, in dem Menschen über verschiedene Länder verteilt arbeiten, wurde auch hier bewiesen wie wichtig eine Basis des gemeinsamen Vertrauens zwischen den Teilnehmern ist. Außerdem wurden das kulturelle Bewusstsein und die Sprachkenntnisse verstärkt. Die Atmosphäre, die sich während des Projektes entwickelt hat, bietet eine ausgezeichnete Gelegenheit für zukünftige Projekte und Kooperationen zwischen den teilnehmenden Ländern und Organisationen.

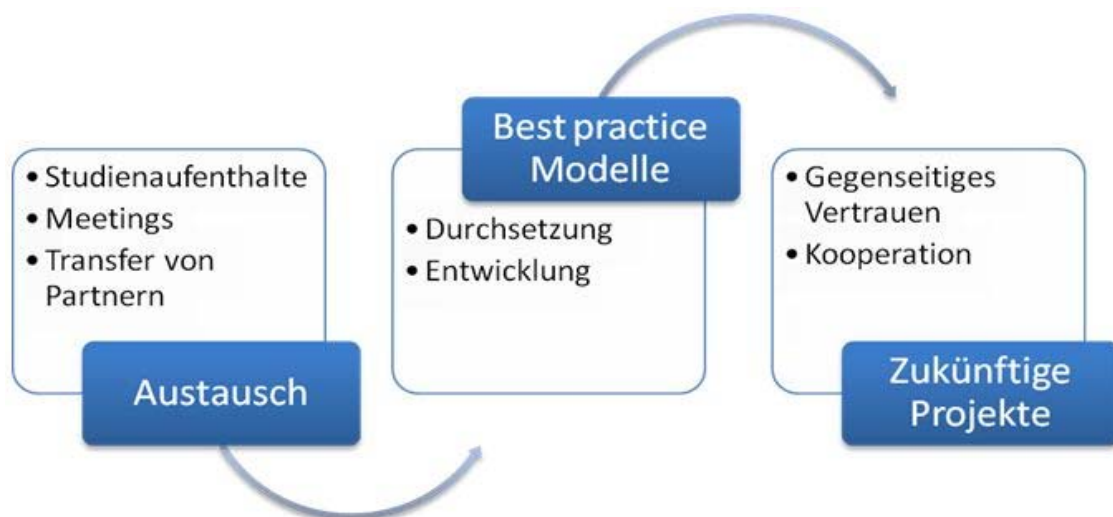


Abbildung 2: Die Synergie, die aus dem Prozess der Realisierung des BAGru-Projektes resultiert

Literatur:

- http://ec.europa.eu/education/leonardo-da-vinci/doc1035_en.htm
- http://eacea.ec.europa.eu/llp/index_en.php
- http://www.na-bibb.de/innovationstransfer_225.html
- [http://www.lebenslanges-
ler-
nen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/leonardo_da_vinci_berufsbildung/innovationstransfer/](http://www.lebenslanges-ler-
nen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/leonardo_da_vinci_berufsbildung/innovationstransfer/)

Erfahrungen und Ergebnisse

Die schwedische Praxis – auf die Bedürfnisse der Arbeitslosen reagieren

Tord Hansson

1. Nationaler Kontext

Schweden blickt auf eine lange Geschichte von Bildung und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens zurück. Die sozialdemokratische Tradition unterstützte die Entwicklung vieler Formate, die weltweit Einfluss hatten, wie Volkshochschulen und Studienkreise. In den vergangenen Jahren konnte diese Tradition jedoch nicht immer aufrechterhalten werden. Obwohl Schweden immer beispielhaft als hoch entwickelter Sozialstaat dargestellt wird, konnte es sich den Veränderungen, die die Arbeitslosigkeit in der gesamten westlichen Welt mit sich brachte, nicht verschließen. Kurz gesagt ist eine Bewegung weg von strukturellen Erklärungsmodellen der Arbeitslosigkeit hin zu Ansätzen, die die Gründe für Arbeitslosigkeit im Individuum selbst sehen, zu verzeichnen.

Eine der häufigsten Sichtweisen ist jene, dass ein schwacher Bildungshintergrund häufig einer der wichtigsten Gründe für Arbeitslosigkeit ist, und in diesem Zusammenhang gibt es wenig Zweifel. Laut einer nationalen Statistik gibt es über 40.000 registrierte Arbeitslose, die lediglich über einen Primarabschluss verfügen. (Arbetsförmedlingen, 2010) Die wirtschaftliche Vorhersage für die kommenden Jahre ist ebenfalls nicht optimistisch und erklärt einen hohen Anstieg der Arbeitslosigkeit, die sich hauptsächlich auf weniger qualifizierte ArbeiterInnen bezieht. (Arbetsförmedlingen, 2010) Wenn diese Personen nicht zusätzliche berufliche Qualifikationen oder entsprechende praktische Erfahrungen erlangen können, stehen die Chancen auf Sicherung ihres Arbeitsplatzes nicht gut. Eine pädagogische Antwort auf die Herausforderungen durch arbeitslose und unterbeschäftigte ArbeiterInnen in Schweden ist notwendig.

Glücklicherweise ist das schwedische Bildungssystem bekannt für sein differenziertes Curriculum. Neben den obligatorischen neun Jahren Primarbildung, die grundlegende Lese- und Schreibfähigkeit sowie mathematische und soziale Fähigkeiten abdeckt, wird eine große Bandbreite von berufsbildenden Programmen angeboten. Diese umfassen diverse Formen der Ausbildung, berufliches Sprachtraining, kaufmännische Kurse, Motivationsworkshops und Umgangsformen im Geschäftsleben (business etiquette). Solche Programme richten sich sowohl an Personen, die ihre Qualifikationen verbessern oder verändern möchten, als auch an Kurz- und Langzeitarbeitslose. Viele erwerbstätige Personen möchten ihre Basiskompetenzen vor allem im Hinblick auf allgemeine Fähigkeiten wie klare Kommunikationsfähigkeit, Initiativergreifung, Übernahme von Verantwortung, Teamwork und das Treffen von Entscheidungen, verbessern.

2. Organisation

Die Folkuniversitetet in Kristianstad ist eine Bildungseinrichtung, die der schwedischen Tradition der Arbeit mit Randgruppen folgt. Seit ihrer Gründung im Jahre 1942 blickt



sie auf eine lange Tradition der Zusammenarbeit mit der öffentlichen Arbeitsagentur (PES) zurück. Dabei geht es um die Entwicklung und Einführung von Aufbauprogrammen, die sich an Langzeitarbeitslose, MigrantInnen, ältere Arbeitslose und andere sozial benachteiligte Gruppen richten. Dies geschieht durch die Bereitstellung einer Reihe von berufsbildenden Vorlesungen, Übungsseminaren oder auch differenzierten Ausbildungsprogrammen. Ihr Kooperationsnetzwerk umfasst eine Vielzahl von privaten und öffentlichen Organisationen wie das schwedische Sozialamt und die Krankenversicherungskasse. Die Fähigkeit, enge Zusammenarbeit (durch die Entwicklung von „Zugangswegen“) zu schaffen, ist ein Ergebnis eines „ehrlichen Ansatzes“, der zu einem klaren bilateralen Verständnis zwischen Arbeitgebern und Arbeitsuchenden führt. Dies gilt vor allem für die „Marketingphase“, wenn viele Teilnehmende Fähigkeiten und Kompetenzen zeigen, die nicht zum aktuellen Arbeitsmarkt passen.

Die Folkuniversitetet ist einer der Pioniere eines neuartigen Ansatzes in der Arbeit mit arbeitslosen Personen. Der Ansatz betrachtet Teilnehmende als „Experten“ ihrer eigenen Beschäftigungssituation, Bedürfnisse und Fähigkeiten. Die Methode bedeutet eine Abwendung von der Negativwahrnehmung der Arbeitslosigkeit als persönliches Versagen hin zu einer positiven Begegnung mit den Teilnehmenden bei Trainingsaktivitäten. Sie ändert auch die Rolle eines Coachs vom „Experten“ zum „Berater“, um ein weniger hierarchisches und positiveres Arbeitsklima zu schaffen. Trotzdem ist es nicht immer so einfach, wie es klingt, diese kulturelle Wandlung durchzuführen. Teilnehmende zeigten manchmal substantielle Schwierigkeiten darin, ihre neue Rolle zu akzeptieren, weil ihre Erfahrungen durch unzählige Beispiele erzwungener Lösungen durch diverse Arbeitsagenturen oder öffentliche Dienstleister geprägt sind.

Um diesen alternativen Ansatz zu implementieren, beginnt berufliche Weiterbildung mit einem Prozess, der die grundlegenden Fähigkeiten der Arbeitsuchenden identifiziert. Dazu gehört ein Prozess des „Mappings“ formaler und nicht-formaler Fähigkeiten mit Hilfe verschiedener Methoden wie Fragebögen, Interviews, Portfolio, Beobachtungen, individuelles Coaching und tägliches Tagebuchführen. Andere Instrumente wie GROW¹ und die Fallmethode werden ebenfalls genutzt. Das GROW-Modell ist eine Art Dialogansatz, bei dem ein Coach die Rolle eines Teilnehmenden übernimmt, um spezielle SMART-Ziele (specific, measureable, adapted, relevant and time set) zu identifizieren und den besten Weg aus der Arbeitslosigkeit zu wählen. Die Hauptidee hinter diesem Prozess ist die Identifizierung spezifischer und individueller Wege zur Zielerreichung durch eine Reihe von Gesprächen.

Die Fallmethode, die zu den Lernansätzen gehört, bezieht sich in ähnlicher Weise auf die Arbeitserfahrungen der Teilnehmenden, indem sie diese in eine Reihe von handhabbaren Ansätzen, Aktionsplänen und Beschäftigungsstrategien einbindet. Alle Coaching-Sitzungen werden mit eher traditionellen Weiterbildungsteilen wie Bewerbungstraining, Jobsuche oder Erstellung von Bewerbungsunterlagen kombiniert. Diese Aktivitäten und ihre Ergebnisse werden in nachfolgenden Sitzungen über sechs Monate besprochen, um

¹ „GROW ist ein Acronym für Goal – Current Reality – Options – Will. Das Modell ist ein einfaches, aber mächtiges Gerüst für die Strukturierung einer Coaching- oder Mentoring-Sitzung.“

www.mindtools.com/pages/article/newLDR_89.htm



den Fortschritt der Teilnehmenden festzustellen und ihre Motivation aufrechtzuerhalten. Die Herausforderung dieser Phase ist es, die Teilnehmenden für die Möglichkeit zu öffnen, erfolgreich zu sein und ihren Weg aus der Langzeitarbeitslosigkeit zu finden.

3. BAGru

Im Herbst 2009 wurde entschieden, dass die Folkuniversitetet einer der drei europäischen Transferpartner in einem Wissenstransferprogramm namens BAGru werden würde. Das Programm zielte auf einen internationalen Transfer guter Praxis und neuartiger Weiterbildungsmethoden, die in Deutschland im Rahmen des GiWA-Projekts getestet wurden. Die Folkuniversitetet war bereits in der Vergangenheit erfolgreich in europäische Partnerschaften eingebunden und daher der Auffassung, dass die Teilnahme an BAGru zu sinnvollen Erkenntnissen führen könnte. Die in GiWA involvierten Programme und Zielgruppen waren der Folkuniversitetet recht ähnlich, so dass die Instrumente zu einer hohen Wahrscheinlichkeit relevant sein würden.

Angeregt durch die Ergebnisse von GiWAs „Alpha KU“ (Klein & Zisenis 2009), welches sich an unzureichend qualifizierte Personen richtete, die essentielle Basiskompetenzen – wie Lesen, Schreiben und Rechnen – sowie ihre Fähigkeiten in den Bereichen Kommunikations- und Informationsstrategien verbessern wollten, entschied sich die Folkuniversitetet, zwei Methoden des Programms zu übernehmen und die Weiterbildungsqualität zu erhöhen und zu verbessern. Die Methoden waren das „Talentmarketing“ und „Meine persönliche Lebenskurve“. Erstere wurde entwickelt, um Talente durch eine Reihe offener Fragen, die die Fähigkeiten der Teilnehmenden darlegen sollten, zu entdecken. Letztere zielte auf das Beleuchten wichtiger Stationen im Arbeitsleben des Einzelnen, um daraus Schlussfolgerungen für die momentane Situation auf dem Arbeitsmarkt zu ziehen. Außerdem konnten dabei sowohl positive Arbeitserfahrungen identifiziert als auch Arbeitspotenzial und Selbstvertrauen freigelegt werden. Beide Methoden erwiesen sich dahingehend als nützlich, dass sie Klarheit in die Arbeitsziele der Teilnehmenden und ihre Bedürfnisse brachten. Die Schaffung einer positiven Atmosphäre führte zu ehrlichen und offenen Diskussionen über erlebte Probleme und die gewonnenen Ideen zur Behebung dieser Probleme. Wie ein Teilnehmer anmerkte: „Ich bin arbeitslos, aber nicht hilflos.“

4. Die Fallstudien

Das Transferprojekt BAGru bestand aus der Einführung der Methoden „Persönliche Lebenskurve“ und „Talent-/Selbstmarketing“. Es begann mit einem Fragebogen über Interessen, Arbeitssituation, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden. Da die Antworten auf die Fragen kurz und unzureichend waren, wurde entschieden, sie durch detaillierte Interviews zu ersetzen, um die gewünschten Daten zu erhalten. Während der Pilotphase wurden die detaillierten Interviews über einen Zeitraum von fünf Wochen verteilt, um Zeit für die notwendige Reflexion der Teilnehmenden einzuräumen und ihre Motivation aufrechtzuerhalten. Die Teilnahme war zu diesem Zeitpunkt freiwillig. Die Teilnehmenden waren in zwei Gruppen eingeteilt, nämlich FAS 1 – Arbeitslosigkeit zwischen 18 und 24 Monaten – und FAS 3 – Arbeitslosigkeit zwischen 4 und 7 Jahren.

(Diese Definitionen basieren auf der schwedischen Sozialgesetzgebung.) Jede Gruppe bestand aus sieben bis acht Personen bei gleichem Anteil von Männern und Frauen. Den Teilnehmenden wurde versichert, dass die erhobenen Daten vertraulich behandelt und nicht an öffentliche oder private Stellenvermittler weitergegeben würden.

Die Teilnehmenden der Gruppe FAS 1 hatten eine recht positive Grundhaltung und waren grundsätzlich gewillt, ihre Lebensumstände zu diskutieren. Sorgen im Hinblick auf ihre wirtschaftliche Situation wurden als Hauptfaktor identifiziert, wobei der Mangel eines Arbeitseinkommens nicht nur ihren materiellen Stand, sondern auch ihr Sozialleben negativ beeinflusste. Zusätzlich berichteten viele Teilnehmer über eine graduelle Abnahme ihres Selbstwertgefühls und persönlichen Vertrauens. Während des Verlaufs von Trainings und Diskussionen wurde jedoch festgestellt, dass das Festlegen eines klaren Weges zur Erreichung von arbeitsbezogenen Zielen dabei hilft, fokussiert und motiviert zu bleiben. Auch soziale Einbindung wurde als entscheidend für das Bewältigen der Phase der Arbeitslosigkeit identifiziert.

Diese positive Grundhaltung war in der Arbeit mit den Teilnehmern der Gruppe FAS 3 nicht vorherrschend. Aufgrund einer langen Zeit der Arbeitslosigkeit hatten diese sich größtenteils aus sozialen Aktivitäten zurückgezogen, da sie sich in gewisser Weise bezüglich ihrer Lebensumstände gedemütigt fühlten. Folgerichtig war ihre Grundhaltung größtenteils negativ – bis zu dem Punkt, dass Teilnehmende der Gruppe FAS 1 Angst hatten, durch die negative Haltung der Teilnehmer aus FAS 3 beeinflusst zu werden. Weiterhin fühlten sich die Arbeitslosen aus FAS 3 sowohl durch die unterschiedlichen Arbeitsagenturen als auch durch Politiker, deren Entscheidungen ihre ökonomische Situation verschlechtern, „herumkommandiert“. Neben wenig Selbstbewusstsein litten viele an psychischen Problemen wie z.B. Depression. Bezogen auf ihre Zukunft fühlten sie sich wertlos, wütend, verbittert, enttäuscht, hilflos und ängstlich. Viele schämten sich und fühlten sich bloßgestellt, da sie glaubten, sie würden als faul, arbeitsvermeidend und Sozialbetrüger angesehen. Überraschenderweise identifizierten sie soziale Netzwerke und soziale Teilhabe als Weg zur Sicherung des Arbeitsplatzes, wenn sie über Strategien zur Verbesserung ihrer Situation nachdachten.

Die Einführung des Transferprogramms BAGru identifizierte eine Reihe von Lücken, vor allem im Bereich der Entwicklung und Einführung von Weiterbildungsprogrammen, die sich an Langzeitarbeitslose und andere benachteiligte Gruppen der schwedischen Gesellschaft richten. Es wurde beobachtet, dass der individuelle und personalisierte Ansatz des Zugangs zu Arbeitsuchenden von einer multilateralen Perspektive über einen erweiterten Zeitraum zufriedenstellende Ergebnisse bringt. Zu den identifizierten Haupthindernissen gehörten eine negative Wahrnehmung der Arbeitslosigkeit und der Arbeitslosen sowie die Wahrnehmung anderer, dass Langzeitarbeitslosigkeit ein bewusster und ohne Frage akzeptierter Lebensweg sei. Zusätzlich wurde beobachtet, dass erhöhte Sensibilität und Entgegenkommen von den Trainern gefordert wird, da viele Teilnehmende – vor allem zu Beginn der Weiterbildung – überempfindlich auf jegliche Form der Kritik reagieren. Diese Haltung ist ein direktes Resultat der Monate voll niedrigem Selbstbewusstsein, induziert durch das individuelle Versagenserleben bei der Ar-

beitsplatzsuche oder Arbeitsplatzsicherung gepaart mit einer als ungerecht empfundenen Behandlung durch die Arbeitsagentur.

Andere angesprochene Probleme umfassen Beispiele einfacher menschlicher Unhöflichkeit, wie von einem Teilnehmer beobachtet wurde: „Du fühlst einfach, dass sie dich nur loswerden wollen; so sollte es nicht sein. Sie haben kein Interesse daran, etwas über meinen Hintergrund oder meine Lebensbedingungen herauszufinden. ... Wie soll dieser Prozess mir dabei helfen, einen Job zu finden?“ Deshalb ist es notwendig, den Teilnehmenden das Gefühl zu geben, gewollt, gebraucht und wichtig zu sein, da dies ihre Motivation erhöhen und ihnen auch dabei helfen kann, einen positiveren Ansatz zu entwickeln.

Dies wird durch einen anderen Teilnehmer untermauert: „Es wäre toll, gebildete und verständnisvolle Trainer zu haben. ... Die positive Energie, die man braucht, weil man so voller Verbitterung ist und sich so fertig fühlt. ... Du bist schließlich arbeitslos. ... Ich träume davon, mit Menschen zu arbeiten, die zumindest versuchen, meine Situation zu verstehen, die mich möglichst ermutigen könnten, anstatt zu sagen: ‚Nein, ich kann das nicht für dich machen, aber – hier sind die Bewerbungen.‘“ Auch die zeitliche Erreichbarkeit der Trainer wurde mit Sorge betrachtet und es wurde angeregt, dass es freie Sprechstunden für spontane Beratungen geben sollte. Auch die Sprache in den Kursen wurde als problematisch erachtet und sollte daher an das spezifische Verständnis der Teilnehmer angepasst werden.

Weiterhin wurde das Bedürfnis nach differenzierten Praxisphasen als ein wichtiger Faktor in fast jedem Interview herausgestellt. Einige Teilnehmer beschrieben die Erfahrung, ihre Fähigkeiten in einer lebensechten Arbeitsumgebung zu üben, als guten Weg. Praktika wurden auch als guter Zugang zum Arbeitsmarkt beschrieben oder zumindest als eine Möglichkeit, Referenzen zu erlangen und neue Technologien kennenzulernen. Eine Person merkte an, dass auch Arbeitgeber für Praxisphasen seien, denn: „Wenn ich gar keine Erfahrung habe, dann ist es unwahrscheinlich, dass sie jemanden wie mich einstellen.“

Nichtsdestotrotz waren einige enttäuscht und fühlten sich benutzt, weil die Teilnahme nicht zu einem Arbeitsangebot geführt hatte. „Du gehst und übst monatelang“, bemerkte einer der Teilnehmer, „und dann stellt der Arbeitgeber eine andere Person ein und dann eine andere usw. Also arbeitest du umsonst. Schon bald bist du unmotiviert. Du weißt, dass es nur ein Monat ist. Man verliert jeden Enthusiasmus, zu zeigen, was man kann, weil es sowieso nur eine kleine Chance gibt, am Ende des Prozesses einen Arbeitsplatz zu haben.“ Andere erlebten das Praktikum als „Bestrafung und Ausnutzung“ oder Ausnutzung der Teilnehmenden als „kostenlose Arbeitskräfte“. Daher ist es wichtig, mit den Teilnehmenden an ihrem Verständnis des Trainingsprozesses zu arbeiten. Sie sollten verstehen, dass nicht jede Praxiserfahrung zu einem permanenten Vollzeitarbeitsangebot führt. Dies ist eine wichtige Erkenntnis und sollte gut erklärt werden, bevor die Teilnehmenden den Praktikumsstellen zugewiesen werden. Ein Verstehen der bilateralen Regeln, Erwartungen und Ansprüche ist der Schlüssel für die Schaffung einer guten

Arbeitsbeziehung aller Beteiligten und es hilft, die Teilnehmenden positiv motiviert zu halten.

Andere von den Teilnehmenden angesprochenen Probleme bezogen sich auf ihre Gefühle der Entfremdung und die Sorge bezüglich begrenzter beruflicher Netzwerke, bei- des bezogen auf Umfang und Qualität. Da sie bezüglich ihrer Wahlmöglichkeiten ver- wirrt waren, empfanden Teilnehmende häufig die Folkuniversitetet als wichtiges Medi- um, um Hilfestellung, Beratung und berufliche Unterstützung zu bekommen. Die Forde- rung, eine feste Stelle für einen Berufsberater einzurichten, der auf aktuelle Probleme mit der Arbeitssituation eingehen könnte, wurde ebenfalls häufig gestellt. Ein weiterer Vorschlag war ein Online-Portal. Solch eine Website sollte Beispiele guter Bewer- bungsschreiben und Lebensläufe enthalten sowie Ratschläge zur Arbeitssuche, Stellen- angebote, Kursangebote. Chaträume, in denen die Teilnehmenden ihre Erfahrungen bei der Arbeitssuche austauschen und mit anderen Personen in ähnlichen Lebenssituationen kommunizieren können, sollten ebenfalls angeboten werden.

Nichtsdestotrotz waren die beobachteten positiven Erfahrungen am Ende des Transfer- prozesses überwältigend. Dies war zum Beispiel ein Wandel der Einstellung der Teil- nehmenden zu ihrer Arbeitslosigkeit von einer Wahrnehmung von „Arbeitslosigkeit als unvermeidlicher persönlicher Lebensweg“ hin zu einer aktiven Haltung bezüglich Ent- wicklungsmöglichkeiten für das Individuum. „Heute liegt das Augenmerk wirklich dar- auf, Leute in Arbeit zu bringen“, bemerkte einer der Teilnehmer, „vorher war es eher so, dass die Trainer auf dich zugingen und du auf die Trainer, aber man hat sich nicht wirk- lich irgendwo getroffen. Jetzt ist es individueller und sie sehen dich als Person, nicht als Nummer.“ Außerdem wurde beobachtet, dass Teilnehmende am Ende des Prozesses Fähigkeiten zur Identifizierung klarer Ziele, Jobsuche und Bewerbung und erfolgreicher beruflicher Netzwerkarbeit entwickelt hatten.

5. Ergebnisse

Die positiven Effekte des Transferprozesses – und es waren viele – ergaben sich aus der einfachen Tatsache, dass die Teilnehmenden als Individuen mit individuellen Bedürf- nissen und Zielen wahrgenommen wurden. Folkuniversitetet konnte mit den Instrumen- ten nicht nur die individuellen Situationen und Möglichkeiten einbeziehen, die sich aus der Lebenskurve ergaben, sondern den Teilnehmenden auch zeigen, dass sie im Prozess der beruflichen Beratung ernst genommen wurden. Ähnlich geht der Talentmarketing- prozess davon aus, dass die Teilnehmenden Stärken und Fähigkeiten zu bieten haben und es maßgeblich ist, anderen ihre Talente zeigen zu können. Die Gesamtphilosophie von individueller Anleitung ist nicht neu für die Folkuniversitetet – tatsächlich haben wir uns deshalb dafür entschieden, am Projekt BAGru teilzunehmen.

Aber durch unsere Teilnahme konnten wir Instrumente identifizieren, die diese Philoso- phie im Klassenraum in einen konkreten Prozess umsetzten. Durch die Personalisierung des Prozesses mit neuen Methoden in einem bereits existenten Programm und die Ein- beziehung der Teilnehmenden in den Prozess konnte die Folkuniversitetet das nötige Vertrauen der Teilnehmenden gewinnen, um die gewünschten Ergebnisse zu erzielen.

Die Ergebnisse mögen nicht direkt in Zahlen oder Statistiken messbar sein, aber sie zeigen sich sehr stark im Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, in der Motivation und Interaktion der Teilnehmenden mit unserer Organisation.

Literatur

Arbetsförmedlingen (2010) *Arbetsförmedlingen prognos*. Erhältlich von: <http://www.arbetsformedlingen.se/Om-oss/Statistik-prognoser/Prognoser.html>
Klein, R. & Zisenis, D. (2009) *GiWA: Basic education in economy and employment – multiperspectives*. Dortmund: BBB.

Adult Literacy im Kontext von Arbeit und Gemeinwesen in Slowenien

Špela Reš

Einführung

Warum sollte Grundbildung ein wichtiges Thema für die Personalentwicklung in KMU sein? Wird Grundbildung als Trainingsschwerpunkt effektiv genug sein, um in Unternehmen Fuß fassen zu können und erfolgreich zu sein? Sind Basiskompetenzen ausreichend, um auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig zu sein? Dies sind einige der Fragen, mit denen unsere Organisation sich konfrontiert sah, als wir vor einiger Zeit entschieden, uns Situation und Entwicklungsstrategien der Unternehmen anzusehen, in deren Wirtschaftsbereich wir tätig sind. Wir werden versuchen, unsere theorie- und erfahrungsbasierten Antworten in diesem Artikel darzustellen.

1. Nationaler Kontext

Weitreichende Veränderungen in Slowenien innerhalb der letzten 20 Jahre forderten substantielle Veränderungen in Erziehung und Bildung, die die Säulen der Existenz und der Entwicklung der Gesellschaft sind. Das Bewusstsein der Wichtigkeit guter Bildung erreicht – wenn auch langsam – alle Schichten der Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund haben die Notwendigkeit der Vergleichbarkeit von Bildungsstandards mit anderen Bildungssystemen und die Entwicklung von Anerkennungsverfahren für formales und non-formales Lernen Veränderungen im slowenischen Bildungssystem beschleunigt. Dies muss von einem organisatorischen und inhaltlichen Standpunkt her mit europäischen und anderen Systemen vergleichbar sein.

1995 gab das Ministerium für Bildung und Sport in Slowenien ein Weißbuch heraus, mit dem eine globale Konzeption systemischer Lösungen für den Bereich der Bildung eingeführt wurde. Mit dieser Gesetzgebung wurde die Grundlage für einen 13-jährigen Schulbesuch als Voraussetzung für den Hochschulzugang gelegt. Da der Higher Education Act bereits beschlossen war, bedeutete dies eine Reform des gesamten Bildungssystems von der Vorschule bis zur Universität. Ein Teil dieser Veränderung war ein gesteigertes Interesse an lebenslangem Lernen.

Die Entwicklung des Konzepts für lebenslanges Lernen und seine Umsetzung in Slowenien steht in enger Verbindung mit den Bemühungen des Erwachsenenbildungsbereichs sowie mit sozialen, politischen, ökonomischen, kulturellen und technologischen Veränderungen, die in den vergangenen 16 Jahren im Land stattgefunden haben. Lebenslanges Lernen von der Kindheit bis zum Lebensende findet immer mehr Wertschätzung. Der Begriff „Lebenslanges Lernen“ wurde erst 2004 wirklich eingeführt, als Slowenien in die Europäische Union eintrat; in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Erwartungen der Union an ihre Mitglieder, wie sie beispielsweise in der Lissabon-Strategie und im Arbeitsprogramm „Bildung und Weiterbildung 2010: verschiedene Systeme, gleiche Ziele“ (2002 in C. Černoša, 2009) definiert sind. Slowenien erstellte

einen Handlungsplan mit Zielen und Erfolgsindikatoren, um die Ziele von Lissabon zu erreichen.

Für die Erwachsenenbildung war das bedeutendste Ergebnis die Verabschiedung des *Adult Education Act* (1996 in C. Černoša, 2009) und später die Verabschiedung der *Resolution on the National Plan of Adult Education* bis 2010 durch das slowenische Parlament (Juni 2004). Die Resultate nach dem Bekenntnis zu lebenslangem Lernen und der Verabschiedung der neuen Gesetzgebung sind beeindruckend. 1991 hatte Slowenien in der Bevölkerung über 15 Jahren eine unzureichende Bildungsstruktur. Etwa 17% der Bevölkerung hatten eine nicht abgeschlossene oder gar keine Primarbildung (8 Jahre), 30% der Bevölkerung hatten die Primarstufe abgeschlossen, 42,5% verfügten über eine abgeschlossene Sekundarbildung (ISCED 4), während 8,8% über einen höheren Abschluss verfügten (ISCED 5 und 6). Die Ergebnisse von 2005 waren anders, wobei die Bildungserrunggenschaften der Bevölkerung über 15 Jahren eine große Verbesserung aufwiesen. Der Prozentsatz derer ohne oder ohne abgeschlossene Primarbildung sank von 17% auf 5,2% und der Prozentsatz derer, die lediglich die Primarstufe abgeschlossen hatten, von 42,5% auf 23,7%. Der Anteil der Bevölkerung mit Sekundarbildung (ISCED 4) erhöhte sich auf 55,6%, während der Prozentsatz der Bevölkerung mit höherer Bildung 15,6% erreichte. Die Teilnahme an Erwachsenenbildung veränderte sich ebenfalls. Während die Teilnahmequote 1987 bei 27,6% lag, wurde 2004 ein Wert von 37% erreicht. Die Maßgabe von Lissabon, dass 12,5% der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren teilnehmen sollten, wurde erreicht und 2003 überschritten, was Slowenien nach Schweden, Großbritannien, Dänemark, Finnland und den Niederlanden auf Rang 6 der EU 25 brachte. (C. Černoša, 2009)

Erwachsenenbildung ist ein weites und komplexes Feld, das formalisierte und sehr strukturierte Formen der Bildung, die zu Zertifikaten und Abschlüssen führen, sowie nicht-strukturiertes und non-formales Lernen beinhaltet. Die Komplexität der Erwachsenenbildung spiegelt sich in den unterschiedlichen Netzwerken von Institutionen, die sich mit Erwachsenenbildung beschäftigen, und in den verschiedenen Arten und Formen von Bildungsprogrammen für Erwachsene.

Es liegen jedoch viele Herausforderungen vor uns, als erste die Realisierung einer Strategie des lebenslangen Lernens und ein konkreter Handlungsplan, mit dem die erwarteten Aktivitäten und Partnerschaften entwickelt werden können. Innerhalb dieser Strategie liegt auch die Frage nach Anerkennung, Validierung, Zertifizierung und Vergleichbarkeit von im Schulsystem und in anderen Kontexten erreichten Qualifikationen. Es stellt sich außerdem die Frage nach der Koordinierung diverser Aktivitäten lebenslangen Lernens, um mehr Synergien zu erreichen. Zweitens besteht der Bedarf nach realen sozialen Partnerschaften in der Bildung. Ohne diese Partnerschaften wird lebenslanges Lernen nur ein Thema im Bildungssystem bleiben. Bezüglich der Erwachsenenbildung ist die größte Herausforderung die Erhaltung des Niveaus (gesetzlich, finanziell, programmatisch), das bislang erreicht wurde.

Erwachsenenbildung wächst jedenfalls unaufhaltsam in Tiefe und Breite. Sie ist am Arbeitsplatz, zu Hause und in der örtlichen Gemeinschaft präsent, überall dort, wo Men-

schen ihr Leben gestalten. Es ist sehr wichtig für uns alle, dass lebenslanges Lernen zu einem Grundbedürfnis jedes Individuums und die lernende Gesellschaft Realität wird. Dies ist wirklich die größte Herausforderung an unsere Gesellschaft. Wir müssen die Entwicklung von Grundkompetenzen als lebenslanges Lernen betrachten.

Grundbildung in Slowenien wird weitgehend verstanden als Schreiben, Lesen, Mathematik etc. und bezieht sich normalerweise auf Grundbildung im Kindesalter in der Grund- und Sekundarschule. Dies ist jedoch nicht länger haltbar und es gibt einen zunehmenden Konsens darüber, dass Grundkompetenzen auch in Verbindung mit Arbeitsplätzen und -aktivitäten entwickelt werden sollten. Grundbildung im Kontext von Arbeit und Beruf ist ein konkretes Beispiel für lebenslanges Lernen und eine Möglichkeit der persönlichen und sozialen Entwicklung der Beschäftigten.

Wenn man darüber nachdenkt, was Arbeitgeber als wertvolle Grundkompetenzen anerkennen würden, ist effektive Arbeitsleistung die Haupteerwartung. Eine adäquate Definition von Arbeitsleistung umfasst jedoch vermutlich zahlreiche Merkmale und Verhaltensweisen wie effektive Kommunikation mit Kollegen, technische Kompetenzen und physische Fähigkeiten von Arbeitnehmern. Es bedarf weiterer Forschung, um verschiedene Dimensionen der Arbeitsleistung innerhalb der Beschäftigung und ihrer variierenden Beziehung mit Grundkompetenzen zu unterscheiden. Es ist jedoch möglich, drei Hauptbereiche zu identifizieren.

Basiskompetenzen und Informationstechnologie

Informationstechnologie ist an modernen Arbeitsplätzen zunehmend wichtig. Da viele computerbasierte Aufgaben Basiskompetenzen erfordern, hat die Zunahme von Informationstechnologie Auswirkungen auf die Basiskompetenzen bei der Arbeit.

Bewältigungsstrategien

Die Forschung geht davon aus, dass Personen mit geringen Basiskompetenzen häufig Bewältigungsstrategien wie das Vertrauen auf ihr Gedächtnis oder soziale Netzwerke entwickeln, um zurechtzukommen, wenn Basiskompetenzen im Arbeits- oder Privatleben gefordert werden. (Krahn und Lowe, 1999; Kamp und Boudard, 2003) Unzureichende Basiskompetenzen haben jedoch immer noch häufig eine negative Auswirkung auf die Arbeitsleistung, weil gering qualifizierte Beschäftigte weniger flexibel eingesetzt werden können. Berufliche Weiterbildung bietet Möglichkeiten der Personalentwicklung, um Fähigkeiten zu fördern, auf neue Herausforderungen zu reagieren und sich veränderten Arbeitsprozessen anzupassen.

Weiterbildungsfähigkeit

Weiterbildungsfähigkeit bezeichnet den Umfang, in dem Personal gewillt und fähig ist, sich effektiv mit dem Erwerb von neuen Fähigkeiten und Wissen zu beschäftigen. Eine Verbesserung der Basiskompetenzen kann die kognitiven sowie die nicht-kognitiven Aspekte von Weiterbildungsfähigkeit des Personals stärken.

Arbeitgeber erkennen den Bedarf für diese Art von Fähigkeiten, könnten aber zögerlich bezüglich der direkten Unterstützung sein. Eine Untersuchung (Frank & Hamilton,

1993) hat ergeben, dass etwa 94% der Unternehmen im Nordwesten Englands der Meinung sind, Lese- und Schreibfähigkeiten seien wichtig für die Ausführung manueller Tätigkeiten, aber nur 61% sahen die Notwendigkeit, ihre Mitarbeiter dahingehend zu schulen. Unter den Hauptschwierigkeiten bezüglich der gezielten Förderung von Basis-kompetenzen am Arbeitsplatz finden sich auch in Slowenien:

- eine direkte Koppelung zur Profitabilität des Unternehmens herzustellen,
- das Bewusstsein der Arbeitgeber dafür zu stärken, dass es innerhalb ihrer Belegschaft ein Problem geben könnte,
- Arbeitgeber von ihrer Verantwortung davon zu überzeugen, einen Mangel anzugehen, der als ein Versagen des Pflichtschulsystems gedeutet werden könnte.

Die Problematik bezüglich des Willens der Arbeitgeber, in die Fähigkeiten ihrer Arbeitskräfte zu investieren, beschränkt sich selbstverständlich nicht nur auf die Aspekte von Basiskompetenzen. Es treten jedoch im Falle der Basiskompetenzen spezielle Probleme auf, da diese von Arbeitgebern nicht als arbeitsrelevant wahrgenommen werden.

Die Europäische Union zweifelt nicht daran, wo die Verantwortlichkeiten liegen. Sie schließt neben anderen Sozialpartnern die Arbeitgeber darin ein, die Hauptverantwortung für die Entwicklung der Kompetenzen ihrer Arbeitskräfte zu tragen. Die Nachfrage nach Lernen anzuregen, sollte Basiskompetenzen genauso berücksichtigen wie die Interessen und Anforderungen der Unternehmen generell, speziell in KMU, die in besonderer Weise für die Weiterbildung ihrer Beschäftigten sensibilisiert werden müssen.

2. Organisation

Das Papirot-Institut wurde 1995 als Antwort im Zuge der Unabhängigkeit auf die sich verändernde Situation in Slowenien gegründet; einige der herausfordernden Effekte waren Arbeitslosigkeit „über Nacht“, sich verändernde Lebensstile und neue Wertesysteme. Es handelt sich um ein Unternehmen mit lokalen Einheiten und einer hohen Anzahl verschiedener Arbeitsfelder und unterschiedlicher Profile der Mitarbeitenden. Unsere Hauptaktivität bezieht sich auf Bildung, Weiterbildung und Beratung für arbeitslose und benachteiligte Gruppen.

Unsere grundsätzlichen Tätigkeiten sind: berufliche Rehabilitation, geschützte Arbeitsplätze, Programme der sozialen Teilhabe, aktive Arbeitsmarktprogramme, Hilfeinrichtung für Opfer von Verbrechen, Tagespflege für ältere Menschen, Weiterbildungsaktivitäten, insbesondere im Zusammenhang der Entwicklung von Soft Skills. Zusätzlich bieten wir Bildungsprogramme für Organisationen und nationale und internationale Partnerfirmen in den Bereichen Sozialwirtschaft, berufliche Bildung, soziale Teilhabe, Arbeitslosigkeit und Gleichberechtigung an. Papirot ist in Südosteuropa (Montenegro, Bosnien und Herzegowina, Mazedonien) vor allem mit Programmen der aktiven Arbeitspolitik in der Privatwirtschaft und in der Entwicklung und Durchführung von Programmen der beruflichen Rehabilitation tätig.

Papirot begreift Bildung und Lernen nicht als Ziele an sich. Sie sind Mittel der persönlichen, familiären und gemeinschaftlichen Entwicklung, des Aufbaus einer aktiven Bür-



gesellschaft und der Verbesserung des Lebens der Menschen. Bildung und Lernen sind demnach ausdrücklich eingebunden in und ausgerichtet auf Prozesse sozialer Transformation und menschlicher Entwicklung. Wir sehen Grundbildung als Basis oder wesentliche Bildung, die darauf zielt, die grundlegenden Lernbedürfnisse nach menschlicher Zufriedenheit und Entwicklung zu befriedigen und zu erweitern. Die wahrgenommenen Lernbedürfnisse zu erweitern und die Fähigkeit der Umsetzung zu erhöhen, ist vor allem für benachteiligte Lernende sehr wichtig – für Ausgeschlossene, die von Informations- und Wissensquellen und -möglichkeiten ausgeschlossen sind– für diejenigen, deren wahrgenommene Lernbedürfnisse in der Entfaltung eher begrenzt sind und die mehr Schwierigkeiten haben, solche Bedürfnisse in effektive Forderungen umzuwandeln.

Grundlegende Bildungsbedarfe (BLN = basic learning needs) beziehen sich auf die Grundbedürfnisse von Personen, Gruppen und Gesellschaften. Grundbedürfnisse – und damit BLN – variieren je nach Alter, Geschlecht, Kontext und Kultur und auch nach individuellen Interessen, Motivation und Vorlieben. Sowohl Grundbedürfnisse als auch Bildungserfordernisse verändern sich im Laufe der Zeit. Daher müssen die jeweiligen Inhalte und Modalitäten von Grundbildung dem jeweiligen Zweck, Kontext und Zeitpunkt angepasst werden. Lese- und Schreibfähigkeit bleibt ein Schlüssel für Grundbildung, sie bezieht sich auf viele Aspekte der persönlichen Entwicklung und ist wesentliche Grundlage für andere Grundbildungselemente. Das Konzept und die Reichweite von Lese- und Schreibfähigkeit sowie das Bedürfnis nach Lese- und Schreibfähigkeit im Leben von Individuen und Gruppen haben sich gewandelt und spürbar ausgeweitet. Es ist notwendig, den konventionellen Umgang mit der Literalitäts- bzw. Illiteralitätsrate bei Erwachsenen, der sich vorwiegend auf die bloße Feststellung der Größenordnung und das allgemeine Ziel, „literat zu werden“ bezieht, mit einer auf das Individuum bezogenen Perspektive zu verknüpfen. Literalität, in einem erweiterten Verständnis, muss für die jeweiligen Individuen bedeutsam und nützlich sein. Die heutige Herausforderung ist der Aufbau von Literalitätsumgebungen, vor allem am Arbeitsplatz.

Die Rolle Papirots ist es, diese Prinzipien innerhalb der sich wandelnden Gegebenheiten Südosteuropas umzusetzen. Wir tun dies mittels der Suche nach innovativen Methoden, um soziale Akteure und Unternehmen in Netzwerken zusammenzubringen. Diese Netzwerke sollen darauf abzielen, die Teilhabemöglichkeiten für Menschen mit Schwierigkeiten im Bildungs- und Berufsbereich zu erhöhen.

3. BAGru

Das Papirot-Institut war begeistert über die Einladung zur Teilnahme am Projekt BAGru, da diese eine Möglichkeit bot, die Bandbreite unserer Strategien zu vergrößern. Die Arbeitsfelder, die für uns interessant waren und auf die sich der Transfer konzentrierte, waren der Kontakt mit Arbeitgebern und die Erstellung von Bedarfsanalysen mit direkter Beteiligung der Unternehmen, der Beschäftigten und der Arbeitgeber. Konkrete „Snapshot-Methoden“ für die Analyse von Bildungserfordernissen in Unternehmen wurden durch den Transfer vom BAGru-Innovationstransferprogramm Leonardo da Vinci aus dem deutschen GiWA-Projekt übertragen. Wir haben uns des Unterprojekts



Alpha KU von GiWA bedient und die dort erprobten Methoden an unsere Bedürfnisse angepasst.

Die ersten Schritte in der Zusammenarbeit mit Unternehmen sind äußerst wichtig, um Professionalität zu zeigen und Vertrauen zu gewinnen. Die den Transferprozessen zugrundeliegende Idee bestand darin, vor der Implementierung diverser Programme und Kurse angemessene und positive Kontakte mit den Organisationen und den jeweiligen Managementverantwortlichen aufzubauen und deren konkrete Anforderungen und Bedarfe in einem „snapshot“, einer Momentaufnahme zu identifizieren, um anschließend die richtigen Programme und Kurse implementieren zu können. Das sichert nicht nur die Glaubwürdigkeit bei den Arbeitgebern, sondern verhindert auch, dass Ressourcen auf Strategien verschwendet werden, die sich dann als nicht hilfreich herausstellen.

4. Fallstudie

VDC Novo Mesto ist ein Zentrum für behinderte Menschen mit speziellen Bedürfnissen, meist aufgrund von Entwicklungsstörungen. Es ist ein öffentliches Wohlfahrtsinstitut, das seit dem Jahr 2000 unabhängig ist. VDC wurde 1981 gegründet, als für Menschen mit geistigen und körperlichen Behinderungen zum ersten Mal gesetzliche Regelungen für spezifische Workshopangebote bestanden. Heute bietet VDC ein Programm institutioneller Fürsorge und ein Programmmanagement. Darin enthalten sind Pflege und Beschäftigung unter speziellen Bedingungen und Aktivitäten zur Erhöhung der Lebensqualität der Teilnehmenden. Die Teilnehmenden sind auch in diverse Sportarten eingebunden: Fußball, Leichtathletik, Bowling, Schwimmen, Tanzstunden und Billard. Es gibt eine Reihe anderer Möglichkeiten wie eine Bücherei, ein Bildungszentrum, Musikworkshops, eine Selbstverteidigungsgruppe, Engagement in Umweltprogrammen, landwirtschaftliche Schulen, Verwaltung des Waldes und Pflege der Wanderwege sowie Besuche von kulturellen und anderen Veranstaltungen.

An jedem Tag im Jahr, außer an offiziellen Feiertagen, werden den Teilnehmenden acht Stunden Programm mit Tagespflege, Beratung und Stellenvermittlung geboten. Es gibt eine Reihe von Mitarbeitenden mit Expertenwissen in diversen Bereichen wie Sozialarbeit, Defektologie, Psychologie, Sozial- und Sonderpädagogik und Arbeitspädagogik. Neben den hochqualifizierten Experten gibt es eine Reihe von niedriger qualifizierten Mitarbeitenden. Nicht nur diese Mitarbeitenden, sondern auch gut ausgebildete und erfahrene Mitarbeitende können die Teilnehmendengruppe zeitweise als herausfordernd und fordernd empfinden.

Im Kontext des Transferprojekts BAGru übertrug und entwickelte das Papirot Institut Instrumente für drei wichtige Aspekte der Arbeit mit VDC:

- Ansätze für Unternehmen und Arbeitgeber
- Methoden der Bedarfsanalyse
- Entwicklung eines Soft-Skills-Programms.

Die erste Information, die Papirot über VDC erhielt, war, dass die Mitarbeitenden – unabhängig von ihrer Bildung und vorherigen Erfahrungen – die Zusammenarbeit mit der

Teilnehmendengruppe zeitweise als schwierig empfanden. Obwohl alle Mitarbeitende zumindest einen Grundstock an Basiskompetenzen besaßen, gab es viele tagtägliche Probleme, die schwierig zu handhaben waren. Das Papirot-Institut entschied, es sei der beste Ausgangspunkt, den Experten im VDC eine spezielle Bedarfsanalyse anzubieten, um die Anforderungen durch die Arbeit und die speziellen Bedürfnisse der Zielgruppe zu verstehen. Auf Basis dieser Informationen wäre es möglich, für die Experten ein maßgeschneidertes Programm für die Entwicklung von Fähigkeiten im Umgang mit Stress und aggressiven Teilnehmenden zu entwickeln.

In der ersten Phase transferierte Papirot Methoden der Arbeitgeberansprache aus GiWA. Wir nutzten das „Zielorientierte Interview mit Führungskräften“ und verwandte Techniken, um die Bedürfnisse, Ziele und Herausforderungen innerhalb des VDC aufzudecken. Wir nutzten auch beobachtende Methoden über nonverbale Kommunikation, Arbeitsplatzbesonderheiten, Kommunikation zwischen Mitarbeitenden. Später nutzten wir einen speziell entwickelten Fragebogen über Arbeitsstress, Umgang mit Teilnehmenden und aggressiven Teilnehmenden und verwandten Themen. Basierend auf den Ergebnissen bereiteten wir Workshops zur Entwicklung der Basiskompetenzen der Experten vor, die sich insbesondere mit dem Umgang mit schwierigen und aggressiven Teilnehmenden beschäftigten.

Die Workshops fanden mit kleinen Gruppen von 14 Teilnehmern im VDC statt. Der Moderator sollte vor allem Beratung und Diskussionsmanagement leisten. Wir nutzten auch die Technik des Rollenspiels und des „leeren Stuhls“ (Klein & Zisenis, 2009). Das Feedback der Experten und des Managements des VDC war sehr gut, so dass wir unsere Zusammenarbeit ausweiteten. Aufbauend auf den ersten Workshop entwickelten wir weitere Workshops zu ähnlichen Themen, aber für Mitarbeitende des VDC mit weniger formaler Bildung.

5. Ergebnisse

Insgesamt waren die Ergebnisse des Transfers für VDC und Papirot ausgesprochen positiv. Aufbauend auf diesen Erfolg beabsichtigt das Papirot Institut, andere Organisationen zur Einführung dieser neuen Ansätze und Methoden der Entwicklung von Basiskompetenzen zu gewinnen. Indem wir die Aktivitäten von BAGru und das im Projekt transferierte Wissen nutzen, zielen wir auf bessere Beschäftigungsmöglichkeiten für Experten und gering qualifizierte Mitarbeitende des VDC und anderer Organisationen. In der Zukunft werden wir die Art von BAGru auf den gesamten Sektor von Organisationen, die mit behinderten Menschen arbeiten, ausdehnen.

Im Kontext von slowenischer Erwachsenenbildung glauben wir, dass es eine Möglichkeit gibt, das Konzept der Basiskompetenzen in Slowenien von Lese- und Schreibfähigkeit, Mathematik und Lesen hin zu grundlegenden Sozialkompetenzen zu erweitern, die für die Verbesserung der Beschäftigungsmöglichkeiten von weniger gebildeten oder begabten Menschen unentbehrlich sind. Slowenien hat innerhalb weniger Jahre einen langen Weg hinter sich. Wir glauben, dass wir mit den im Projekt entwickelten Konzepten und Instrumenten noch einen weiteren Schritt gehen können.

Literatur:

- Černoša, S. (2009) *Lifelong Learning and Adult Education in Slovenia*. Beitrag präsentiert bei CONFIN-TEA VI Paneuropean Conference's Follow-up Conference, Pecs.
- Frank, F. & Hamilton, M. (1993) *CSET, Not Just a Number: the role of basic skills programmes in the changing workplace*. Lancaster: Lancaster University.
- Krahn, H. and Lowe, G.S. (1999) *Literacy in the workplace*. Ottawa: StatsCan.
- Klein, R. & Zisenis, D. (2009) *GiWA: Basic education in economy and employment- multiperspectives*. Dortmund: BBB.
- Parsons, S. & Bynner, J. (2007) *Illuminating disadvantage: Profiling the experiences of adults with Entry level literacy or numeracy over the lifecourse*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Wolf, A. (2005) *Basic skills in the workplace: opening doors to learning*. London: Chartered Institute of Personnel Development.
- NIACE (2009) *The impact of basic skills improvements on the performance and trainability of service personnel*. Leicester: Autor. Erhältlich bei:
<http://archive.niace.org.uk/Research/BasicSkills/Projects/AFLS/Briefing%20Paper%20%20PERFORMANCE%20AND%20TRAINABILITY.doc>

Adult Literacy im Kontext von Arbeit und Gemeinwesen in Frankreich

Denis Rouquié

1. Nationaler Kontext

Frankreich ist eines der Länder der Europäischen Union, die von der Finanzkrise 2008 schwer getroffen wurden. Zahllose Konkurse kleiner und mittlerer Unternehmen und zahlreiche Entlassungen im öffentlichen Dienst resultierten in einem starken Anstieg der Arbeitslosigkeit. Im März 2011 waren ungefähr 3,6 Millionen Menschen im Land arbeitslos. Am schlimmsten traf es Jugendliche unter 25 Jahren und Frauen. Die Statistik zeigt, dass Ende 2010 die Arbeitslosenquote unter jungen Leuten fast dreimal so hoch war wie die unter Erwachsenen (26 Jahre und älter). Dies beinhaltet einen zweieinhalbmal höheren Level der Arbeitslosigkeit für gering qualifizierte Personen als für solche mit Hochschulabschluss. In der Konsequenz hat sich die Zahl der Arbeitsuchenden, die seit mehr als zwei Jahren registriert sind, schnell um 38% erhöht, während die Zahl derer, die seit drei Jahren und mehr registriert sind, um mehr als 18% gestiegen ist.

Heute zeigt die Analyse von Beschäftigungsaussichten einen langsamen Anstieg der Erwerbstätigkeit um 1,1% pro Jahr. Der Arbeitsmarktforschung zufolge beabsichtigen 18% von 428.000 Arbeitgebern, im Laufe des kommenden Jahres mindestens eine Person einzustellen. Der Einstellungsgrad variiert jedoch zwischen unterschiedlichen Marktsegmenten, wobei Landwirtschaft und private Dienstleistungen (vor allem der Pflegesektor und unterschiedliche Landwirtschaftssektoren) bei der Schaffung neuer Beschäftigungsmöglichkeiten führend sind. Nichtsdestotrotz weisen die Arbeitgeber auf eine Kluft zwischen den Fähigkeiten der Individuen und den Anforderungen des Arbeitsmarktes hin. Dies geht einher mit einem Missverhältnis von Bildungsabschlüssen, unzureichender Arbeitserfahrung, Apathie und mangelnder Motivation. Daher werden berufliche Weiterbildungskurse zu einer bevorzugten Lösung, um Lücken in Arbeitshaltung und -verhalten der Teilnehmenden und ihrer Bildung in Verbindung mit den speziellen Anforderungen der Arbeitgeber zu schließen.

In der Konsequenz ist eine Vielzahl von Akteuren in das Design und die Implementierung von beruflichen Bildungsprogrammen involviert und es wird sukzessive eine große Bandbreite von verschiedenen Maßnahmen eingeführt. Durchschnittlich beginnen 4,5 Millionen Erwachsene pro Jahr mit einem solchen Programm, von denen 700.000 arbeitslos sind und daher ihre Fähigkeiten während der Arbeit nicht ausbauen können. Die Weiterbildung wird vom Staat, von den Regionen oder der Arbeitsagentur (PES) finanziert. Die Regionen fördern fast 50% der Weiterbildungsprogramme:

- Grundbildung mit dem Ziel, geringqualifizierte arbeitslose Personen mit Grundkompetenzen in allgemeinen Themenbereichen auszustatten,
- Kurse zur Unterstützung für Arbeitslose bei ihrer Jobsuche,
- Qualifizierung oder vorgeschaltete Maßnahmen zur Qualifizierung, die von potenziellen Arbeitgebern anerkannt werden.

Alle Kurse sind bezüglich des Trainingsprozesses nach innovativen Standards konzipiert. Dabei geht es beispielsweise um die Einbeziehung der Individualisierung aktiver Arbeitsmarktpolitiken, die zu einer Entwicklung von maßgeschneiderten Coaching-Maßnahmen sowohl für erwerbstätige als auch für arbeitslose Personen führte. Darunter fallen

- die Identifikation fehlender Fähigkeiten gemäß den Anforderungen des Arbeitsmarkts;
- die Notwendigkeit einer Partnerschaft zwischen verschiedenen Akteuren des Arbeitsmarkts (Förderorganisationen, Bildungsträgern, Geschäftspartnern);
- ein hoher Grad an Flexibilität bzgl. der Trainingsinhalte aufgrund maßgeschneiderter Kooperationsübereinkommen zwischen Bildungsträgern und Arbeitgebern.

Es gibt ein wachsendes Bekenntnis öffentlicher Akteure dahingehend, berufliche Bildungspolitik zu nutzen, um die wachsende Arbeitslosigkeit zu bekämpfen. Berufliche Bildung wurde ursprünglich als Reintegrationsprozess zwischen den Arbeitslosen und dem Arbeitsmarkt gesehen. Schon bald entwickelte sie sich jedoch zu einer standardisierten und erfolgreichen Coaching-Lösung zur Stärkung der sozialen Teilhabe speziell benachteiligter Gruppen wie gering qualifizierter junger Erwachsener, langzeitarbeitsloser Frauen, behinderter Menschen und MigrantInnen.

2. Organisation

IRFA *Sud* ist eine Institution der beruflichen Bildung, die sich auf die Etablierung von Anknüpfungspunkten zwischen Arbeitsuchenden und diversen Organisationen des öffentlichen und privaten Sektors (MLJ, Pôle Emploi, lokale Einrichtungen für junge Erwachsene und verschiedene öffentliche Einrichtungen) spezialisiert hat. 1974 gegründet, befindet sich IRFA *Sud* in zwei Regionen: Languedoc-Roussillon und Midi Pyrenees (10 Abteilungen). Dieses Gebiet wurde in letzter Zeit von schnell steigenden Arbeitslosenzahlen getroffen (45,9% der Frauen und fast 22% der Jugendlichen unter 25 Jahren. (Klein et al., 2011: 267) In diesem Kontext bietet IRFA *Sud* Weiterbildungs- und Unterstützungskurse für arbeitslose Erwachsene (80%) und sozial unterprivilegierte, behinderte und geringqualifizierte erwerbstätige Erwachsene² an. IRFA *Sud* ist spezialisiert auf Weiterbildungskurse für erwerbstätige Erwachsene, die neue Qualifikationen erlangen wollen. Dies beinhaltet Weiterbildungskurse für: Einzelhandel, Handel und Verwaltung; Kinder- und Altenpflege; Hauswirtschaft; Hotel- und Gastgewerbe und auch IT-Kurse. Mit dem beträchtlichen Grundstock von 200 Trainern und Beratern erreicht IRFA *Sud* ungefähr 10.000 Teilnehmer pro Jahr.

Aufgrund der Förderung durch den Rat der Regionen, das Französische Bildungs- und das Arbeitsministerium sowie durch diverse öffentliche und private Unternehmen konnte IRFA *Sud* zahlreiche Ansätze bezüglich Weiterbildung und Beschäftigungsfähigkeit

² Bei IRFA *Sud* sind Basiskompetenzen die Fähigkeit, zu lesen, zu schreiben und in der entsprechenden Sprache zu sprechen, und auch mathematische Fähigkeiten zur Ausübung beruflicher Verpflichtungen. Minimale IT-Kenntnisse und soziale Fähigkeiten wie Teamarbeit, Selbstmanagement und erfolgreiche Kommunikation sind auch Teil dieser Definition.

auf lokaler und europäischer Ebene (im Rahmen von LEONARDO-DA-VINCI- und GRUNDTVIG-Projekten) etablieren. Die meisten Ansätze wie „learning for success“ richten ihr Hauptaugenmerk auf Vertrauensbildung und Stärkung der Fähigkeiten, da ein geringes Selbstbewusstsein für Lernende ein bekanntes Problem darstellt. Andere Ansätze richten sich strikt auf Beschäftigungsfähigkeit. Zu diesen Ansätzen gehört die „skills“-Methode von Einstellungsverfahren, die die beruflichen Fähigkeiten von Arbeitssuchenden über eine Reihe von simulierten arbeitsbezogenen Situationen untersucht. Es gibt ein ähnlich geartetes „generic skills assessment“, das sich auf die Ausgewogenheit von Kompetenzen richtet und in enger Zusammenarbeit mit anderen europäischen Partnern (Italien, Spanien) entwickelt wurde. IRFA *Sud* ist außerdem autorisierter Partner für ein „Berufsberatungsportfolio“, das den Ansatz der „Activation du Développement Vocationnel et Personnel“ (Pelletier, Noiseux & Bujold, 1974) mit den persönlichen Interessen der Teilnehmer bezüglich ihrer Berufswahl und -entwicklung verbindet. Nichtsdestotrotz ist der erfolgreichste Posten bei IRFA *Sud* die Entwicklung eines partnerschaftlichen Ansatzes für die Entwicklung und Implementierung von maßgeschneiderten Kursen, die auf die Bedürfnisse bestimmter Geschäftspartner abzielen. In der Konsequenz entwickelte sich IRFA *Sud* in den vergangenen Jahren zum lokalen Führer im Bereich der Entwicklung und Implementierung von Beschäftigungsstrategien.

3. BAGru

Im Herbst 2009 wurde IRFA *Sud* gebeten, im internationalen Wissenstransferprogramm BAGru Transferpartner zu werden. Dieses von der Europäischen Kommission geförderte Projekt zielte auf die Verbesserung von Beschäftigungsmöglichkeiten für Gruppen mit besonderen Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Die Ideen für BAGru stammen aus dem Forschungsprogramm GiWA, das aus fünf unabhängigen dreijährigen Projekten an verschiedenen Orten in Deutschland bestand. Aufgrund der Ergebnisse von GiWA implementierte IRFA *Sud* zwei Trainingsmethoden aus dem Projekt KOMBÜSE in Düsseldorf, nämlich „helpful mentoring“ und „transversale Kompetenzen“ in einem lokalen Pflegeausbildungsprogramm.

Die Technik des „helpful mentoring“ bezieht sich auf einen individuellen, nicht-beurteilenden Ansatz der Analyse von Trainingsfortschritten der Teilnehmenden. Sie wurde während einer fünfmonatigen *Fédération des Particuliers-Employeurs de France* (FEDEM)-Maßnahme von IRFA *Sud* benutzt. Nach jeder Praxiseinheit von ca. zweiwöchiger Dauer wurden die Teilnehmenden gebeten, an einer Gruppensitzung teilzunehmen, in der alle die Möglichkeit hatten, ihre Meinung zum Thema zu äußern und am Arbeitsplatz aufgetretene Probleme zu erörtern. Dieses Instrument erwies sich in der Stabilisierung der – häufig auch konfliktreichen – Beziehungen zwischen Teilnehmenden und TrainerInnen als extrem erfolgreich, da die Teilnehmenden die Kontrolle über ihren Lernprozess erhielten und neue Ansätze von Lernkontrolle und Ergebnissicherung initiiert wurden.

Die andere angewandte Methode enthält die Identifikation und Untersuchung von „transversalen Kompetenzen“ gering qualifizierter junger Erwachsener (16-25 Jahre) durch ein Instrument, welches auf den Erfahrungen von KOMBÜSE und anderen euro-

päischen Projekten basiert. Dabei geht es um die zweifache Auswertung der Fähigkeiten und Kompetenzen der Teilnehmenden, einmal in der Bildungseinrichtung und einmal in der Praxisphase im Unternehmen. Da die Auswertung in Form und situativem Kontext unterschiedlich ist, bietet sie eine differenzierte Rückmeldung über die Fähigkeiten der Teilnehmenden. Nach einer Reihe ausgeprägter Phasen der Evaluation und Selbst-Evaluation der Teilnehmenden erfolgt ein abschließendes Interview, in dem die Kompetenzen herausgestellt und Vorschläge für eine weitere berufliche Entwicklung im Pflegebereich gemacht werden.

Diese beiden Methoden wurden gewählt, um neue und innovative strategische Partnerschaften zu entwickeln sowie die Effizienz der Weiterbildungsprogramme im Gesundheitssektor zu verbessern. Es wurde erhofft, dass die Teilnehmenden durch eine so definierte Kooperation diejenigen Fähigkeiten erlangen würden, die notwendig sind, um verschiedene Lebensumstände und arbeitsbezogene Schwierigkeiten im Rahmen der Pflegetätigkeiten zu analysieren, das von den Trainern erhaltene Feedback in Sozialkapital umwandeln zu können und somit eine passende Beschäftigung zu erlangen. Während des internen BAGru-Meetings in 2010 zum Thema „Arbeitsbezogene Grundbildung im Kontext personenbezogener und betrieblicher Interessen und Anforderungen“ mit den drei Transferpartnern, IRFA *Suds* Trainern und Koordinatoren, wurde herausgearbeitet, dass IRFA *Sud* sich auf Transferaktivitäten im Pflegesektor konzentrieren würde. Viele der Trainingsaktivitäten waren bereits in diesem Feld etabliert und es bestand die Hoffnung, dass die Entwicklung neuer Trainingsmethoden direkt in IRFA *Suds* tägliche Arbeit übergehen würde.

4. Fallstudien

Im französischen Bildungssystem gibt es mehrere Grade der Qualifikation im Pflege-sektor (und verwandten Feldern), die eine Person erreichen kann. Diese beinhalten u.a. Unterstützungsleistungen im Sozialleben (Level V), Fachkraft für soziale und familiäre Intervention (Level IV) und das Fortbildungsdiplom zur Leitung einer sozialen Einrichtung CAFDES (Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale) (Level II). Während ersteres keine beruflichen Trainingskurse voraussetzt, beinhalten die beiden anderen detaillierte fachspezifische Kompetenzen, die formal zertifiziert werden.



Die meisten Tätigkeiten im Pflegesektor beschäftigen sich mit der aktiven Unterstützung von pflegebedürftigen Personen (z. B. Ältere und Behinderte). Dies beinhaltet Hilfe und Assistenz bei normalen Aufgaben wie Zubereitung des Essens und Hilfe beim Anziehen, Haushalt, Wahrnehmung von Terminen sowie Hilfe bei einer Reihe administrativer Aufgaben. Der Schlüssel zum beruflichen Erfolg in diesem Bereich liegt in Fähigkeiten wie Empathie und Mitgefühl sowie der persönlichen Fähigkeit, eine

positive Beziehung zum Patienten und seinem sozialen Umfeld aufzubauen. Andere

Fertigkeiten umfassen die Organisation von externen Dienstleistungen sowie Wissen über Lebensmittel- und generelle Hygiene. Es wurde jedoch beobachtet, dass Teilnehmende häufig nicht genügend grundlegende soziale Voraussetzungen wie die Fähigkeit zu Zuhören, Diskretion, Respekt und Distanzhaltung vorwiesen. Außerdem mussten die Teilnehmenden häufig auf ihre eigenen Grundkompetenzen, ihre Lernmuster und ein angemessenes Verhalten in Bezug auf die Strukturierung ihrer eigenen Strategien des Lernens und der Arbeitssuche aufmerksam gemacht werden.

Es wurde entschieden, dass das BAGru-Transferprojekt in der Region Perpignan implementiert würde und die Teilnehmenden aus zwei Kursen der häuslichen Pflege von IRFA *Sud* in Céret und Prades rekrutiert würden. Die erste Gruppe bestand aus elf arbeitslosen Erwachsenen (ein Mann und zehn Frauen zwischen 18 und 54 Jahren), die ein berufliches Zertifikat erwerben wollten: FEPEM Level 5 „Häusliche Hilfe“. Die zweite Gruppe richtete sich an arbeitslose Erwachsene unter 25 Jahren (ebenfalls ein Mann und 10 Frauen), die versuchten, in einem neuen Bereich Arbeit zu finden (Gesundheit und soziale Pflege) und auf der Suche nach einem „Trainings- und Arbeits“-Vertrag waren.

Die beiden Gruppen nahmen an Kursen teil, die bereits für das Frühjahr 2010 geplant waren, so dass der Zeitplan mit dem von BAGru übereinstimmte. Eine Gruppe befand sich im Stadium der Beratung, weil die Gruppe auf einen neuen Bereich hinarbeitete und die andere im Stadium des Unterrichts, weil sie die Qualifizierung anstrebte. Wir wählten diese Gruppen für den Transfer aus, weil der Tätigkeitsbereich dem im KOM-BÜSE-Projekt ähnlich war und es einen hohen Bedarf an Entwicklung im Pflegeausbildungsbereich gibt. Durch die Übernahme von Methoden und Instrumenten aus dem GiWA-KOMBÜSE-Projekt wollten wir neue Wege der Einbeziehung von Grundkompetenzen und transversalen Kompetenzen in Kurse des Pflegesektors einführen, was höchst innovativ wäre.

Folgerichtig begann der Kurs bei IRFA *Sud* und zielte zunächst auf detailliertes Wissen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden in Bezug auf die auszuführenden Tätigkeiten. Die am häufigsten identifizierten Probleme zu diesem Zeitpunkt umfassten:

- Probleme mit der klaren Verständigung in einer Muttersprache,
- unzureichende mathematische Kenntnisse, Lese- und Schreib-sowie IT-Kenntnisse,
- fehlende Kompetenzen, das Lernen zu lernen,
- unzureichendes Wissen über professionelles Verhalten,
- wenig ausgeprägte Teamwork-Fähigkeiten.

IRFA *Sud* ging mit diesen Hinweisen auf die Unternehmenspartner zu, die den Teilnehmenden die passenden Praktikumsplätze zuwiesen. Im nächsten Schritt hatten die Teilnehmenden Gelegenheit, eine Arbeitssituation zu erleben, begleitet durch die TrainerInnen, die in diesem Zusammenhang den „helpful mentoring“-Ansatz zur Beratung und Unterstützung anboten. Durch die aktive Kooperation mit den örtlichen professionellen Akteuren des Pflegesektors konnte IRFA *Sud* ein effizientes berufliches Trainingsprogramm entwickeln, das die Teilnehmenden auf die Herausforderungen einer

Beschäftigung in der Pflege vorbereitete. Ein spezielles Augenmerk wurde auf das Vermitteln essentieller persönlicher Fähigkeiten, berufsethische Fragen und die Fähigkeit zu Anpassung an verschiedene arbeitsbezogene Situationen gelegt, anstatt dem Standardlehrplan zu folgen, der nur auf Prüfungsleistungen zielt. Im Ergebnis wurden die Teilnehmenden für die Bedürfnisse der Patienten und die Wichtigkeit ihres Arbeitsengagements und ethischen Verhaltens und anderer notwendiger persönlicher Qualitäten in Bezug auf ihre täglichen Arbeitsroutinen sensibilisiert. Aufgrund des an die TraineeInnen weitergegebenen Feedbacks der Praktikumsleitung war es möglich, mit den Einzelnen die notwendigen und vom Arbeitgeber für erforderlich gehaltenen Veränderungen zu bearbeiten. Daher waren die Teilnehmenden außergewöhnlich gut auf die Herausforderungen ihrer zukünftigen Beschäftigung vorbereitet, während die Unternehmenspartner von IRFA *Sud* von den Vorteilen der Arbeit mit Praktikanten profitieren konnten.

5. Ergebnisse

IRFA *Sud* ist erfahren in der Arbeit mit Transferprojekten, die gebrauchsfertige Methoden und Instrumente beinhalten, aber in BAGru bestand die Herausforderung darin, „Konzepte“ eines früheren GiWA-Projekts umzuwandeln, das noch nicht beendet war. Das bedeutete, dass die Leitlinien und die erwarteten Ergebnisse als Arbeitsergebnisse im Prozess vorlagen und bis zum Meeting in Montpellier im Oktober 2010 den Projektkoordinatoren nicht – und uns noch weniger – bis ins Einzelne ausgearbeitet zur Verfügung standen.

Während der Transferaktivitäten mit den Teilnehmenden mussten wir uns einigen Schwierigkeiten stellen:

- Um den größten Nutzen aus dem *helpful mentoring workshop* zu ziehen, war es wichtig, diesen vor der Praktikumsphase einzuführen, während die Teilnehmenden noch in der Schulungsphase waren.
- Wir mussten die Zahl der Teilnehmenden begrenzen (maximal 12).
- Wir mussten den Fokus der Teilnehmenden korrigieren, wenn diese ein zu langes und unspezifisches Feedback gaben.
- Beim *transversal competences assessment workshop* fand es die Zielgruppe (schwer zu erreichen) immer noch problematisch, die nötigen Fähigkeiten wertzuschätzen und die positiven Punkte herauszustellen, um eine Fachkraft zu überzeugen.
- Das Ausfüllen der Formblätter nahm viel Zeit in Anspruch.

Während der Auswertung der transversalen Kompetenzen in Unternehmen waren die Tutoren nicht immer erreichbar, um die Formblätter auszufüllen und alle Kompetenzen auszuwerten, weil sie zu sehr mit ihren eigentlichen Arbeitsaufgaben beschäftigt waren. Dies verzögerte das abschließende Interview mit dem entsprechenden Teilnehmenden. Daher mussten wir in die Unternehmen gehen und uns Zeit nehmen, die Fragebögen mit ihnen zusammen auszufüllen. Dies war andererseits auch eine Gelegenheit, dem Tutor im Unternehmen zu erklären, was transversale Kompetenzen sind.

Eines der positivsten Ergebnisse des Transferprojekts BAGru ist die Einführung innovativer Ansätze in den traditionellen Rahmen des Bildungsangebots von IRFA *Sud*. Dies bedeutet:

- Ausstattung der Tutoren und Berater in Unternehmen mit detailliertem Wissen über Fertigkeiten und berufliche Kompetenzen ihrer Teilnehmenden und
- das Ermutigen der Teilnehmenden, ein ehrliches Feedback über das erhaltene Training zu geben, inklusive aufgetretener Schwierigkeiten und gefundener Lösungen.

Die Methoden und Instrumente des Transferprojekts BAGru wurden in doppelter Weise angewendet, durch eine Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung mit einem Mix aus formeller und informeller Auswertung, die sowohl im Bildungszentrum als auch am Arbeitsplatz durchgeführt wurde. Die genutzten Methoden unterscheiden sich substantiell von traditionellen Formen der im Vorfeld bei IRFA *Sud* genutzten formalen Auswertungen und brachten im Prozess der Identifizierung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen der Teilnehmenden außergewöhnlich positive Ergebnisse. Daher wurde die während BAGru eingeführte Auswertungsstrategie auf einer individuellen Basis geschaffen und enthielt eine Konstruktion individueller Auswertungstabellen für jeden Teilnehmer, die dessen spezielle Fertigkeiten und Kompetenzen sowie die von Trainern bewerteten Aufgaben dokumentierten. Das Ziel der Auswertungsstrategie war die Identifizierung von Grundfertigkeiten und transversalen Kompetenzen, die speziell für den Pflegesektor nötig sind. Dies wurde möglich durch spezielle Auswertungsmethoden, die den Interessen der Zielgruppen und dem Arbeitskontext als auch den speziellen Anforderungen des Pflegesektors entgegenkamen.

Außerdem resultierte das Wissenstransferprojekt BAGru in der Schaffung neuer Strategien, die auf eine Verbesserung des Vertrauens und Selbstbewusstseins zielten. Die Interessen der Lernenden wurden mit ihren bestehenden Qualifikationen und Kompetenzen abgeglichen, um die Ziele der beruflichen Weiterbildung und Jobmöglichkeiten zu identifizieren. Abgesehen davon, dass der Prozess zeitaufwendig war und substantielle Vorbereitung inklusive einer biographischen Reflektion und Erstellung eines Portfolios erforderte, war er außergewöhnlich erfolgreich. Er war die Quelle für die Schaffung weiterer Beschäftigungsstrategien, die auf die Anforderungen eines kontinuierlich sich verändernden Arbeitsmarktes reagieren.

Unsere interne Organisation eröffnet die Möglichkeit, diese Methoden effektiv auf zehn regionale Abteilungen zu verteilen. Da wir immer mit Fachkräften des Pflegesektors arbeiten, werden diese über die neuen Ansätze informiert und dies wird unsere Verbindungen stärken. Insgesamt war es dank der Einführung neuer Instrumente in Weiterbildungskursen als Ergänzung zu unseren bisher angewandten Tools eine erfolgreiche Erfahrung im Pflegesektor. Die Ziele dieser neuen Methoden stimmen mit dem Hauptziel von IRFA *Sud* überein: der Weitergabe von speziellen integrativen Konzepten für Grundbildung und Verbindungen mit Akteuren der Arbeitswelt.

Literatur:

Assedic, Mars 2008, <http://www.assedic.fr/assurancechomage/>

Conseil D'Orientation pour l'Emploi, Travaux du COE sur la formation professionnelle, Avril 2008.

DARES, Premières Informations premières synthèses, La formation professionnelle des demandeurs d'emploi 2009.

INSEE, Une photographie du marché du travail en 2007, Résultats de l'enquête Emploi, 2007.

Pole Emploi Direction Etudes Statistiques, Service Public.fr, INSEE.

Pelletier, D., Noiseux, G., Bujold R. Développement vocationnel et croissance personnelle, Mc Graw-Hill, 1974

Einblicke in das BAGru-Innovationstransferprojekt

Evaluation in Transferprojekten: ein beteiligungsorientierter Ansatz

Ralf St. Clair

Die Evaluation von Transferprojekten ist keine einfache Aufgabe. Bei der Evaluation der meisten Projekte ist der Schlüssel die Suche nach dem Beweis für einen direkten und vorhergesehenen Effekt. So soll beispielsweise ein Projekt die Teilnehmenden auf eine bestimmte Erwerbstätigkeit vorbereiten. In diesem Fall ist der vorhergesehene Effekt eine höhere Anzahl der in diesem Beruf beschäftigten Teilnehmenden. In diesem einfachsten Fall gibt es eine lineare Beziehung zwischen der Aktivität und dem Ergebnis. Der gesamte Vorgang passiert in einem einzigen Kontext und es gibt klar definierte Erwartungen. Bei Transferprojekten greift keiner dieser Parameter.

In einem Transferprojekt wird ein Element eines Programms oder eines Programmsets in den Kontext eines anderen Programms eingebunden. In diesem Fall gibt es unter Umständen keine lineare Beziehung zwischen der Aktivität und den vorhergesehenen Ergebnissen, der Vorgang ist kontextübergreifend und die Erwartungen lassen sich nicht klar definieren. Außerdem gibt es zwei einzelne, aber gekoppelte Ebenen der Evaluation. Wie später noch detaillierter zu zeigen sein wird, ist die erste Ebene das, was die den Transfer aufnehmenden Projekte daraus machen. Die zweite Ebene ist der Transferprozess selbst. Diese zwei Ebenen mögen immer noch in einer Beziehung stehen, aber diese ist generell eher lose. So kann ein ausgezeichneter Transfer zu begrenzten direkten Effekten führen, während von einem wenig idealen Transfer starke Effekte gewonnen werden können.

In diesem Kapitel beschreibe ich den Evaluationsansatz im BAGru-Projekt und erkläre, wie dieser komplexe Vorgang angegangen wurde. Es ist zu hoffen, dass diese Erkenntnisse in zukünftigen Transferprojekten zur Entwicklung von Evaluationsgerüsten beitragen können.

Eine kurze Anmerkung über Evaluation

Evaluation ist der Prozess einer Wertzuordnung zu einer Aktivität. So möchten wir beispielsweise Literaturkreise untersuchen und schauen, ob sie Menschen dazu bringen, sich in irgendeiner Weise weiterzubilden. Dies wäre ein Versuch, den Wert von Literaturkreisen in Bezug auf dieses spezielle Ergebnis zu untersuchen. Auf den ersten Blick sollte dies ein einfacher Prozess sein – es kann sicher nicht so schwierig sein, eine bestimmte Art von Aktivität zu betrachten und herauszufinden, wie diese das Wissen und das Leben von Personen beeinflusst. Leider ist das aber viel schwieriger als erwartet und es erfordert beträchtliche und komplexe Anstrengungen, sich mit den Schwierigkeiten der Evaluierung zu beschäftigen.

Neuere Ansätze in der Evaluierung sozialer Dienste resultieren in einer Situation, die als „the audit society“ (Power, 1999) – also als Auditgesellschaft – bezeichnet wird. Zu-

sammengefasst verbirgt sich dahinter die Idee, dass jeder die Leistung der anderen beobachtet. Vielleicht überrascht es nicht, dass dies die Wichtigkeit von Evaluationsaktivitäten beträchtlich erhöht hat, vor allem aufgrund der Erwartung, dass Wirkungen und Ergebnisse in einer klaren und eindeutigen Sprache gemessen und dargestellt werden. In den vergangenen Jahren haben diese Erwartungen den Bereich der Erwachsenenbildung in vielen Teilen der Welt substantiell verändert. (St.Clair & Belzer, 2007)

Es gibt viele Ansätze der Programmevaluation in der Grundbildung für erwachsene Lerner, die aber anhand einer begrenzten Anzahl von Dimensionen zusammengefasst werden können. Eine Dimension ist der zugrundeliegende Beweistyp. Dies können Testergebnisse oder Teilnehmerberichte oder es kann etwas dazwischen sein. Momentan werden harte Fakten wie Testergebnisse in vielen Situationen vorgezogen. Teilnehmerberichte können aufgrund potenzieller Voreingenommenheit als unzureichend zuverlässig angesehen werden. Dennoch fragen viele Evaluationen nach den Eindrücken der Teilnehmenden bezüglich eines Programms. Diese sehr subjektiven Daten können dennoch in der Programmplanung und -entwicklung sehr nützlich sein.

Eine zweite Dimension ist die Art der Datenanalyse. Auch dies ist ein Kontinuum mit statistischer Analyse auf der einen und qualitativeren Ansätzen auf der anderen Seite. Statistische Ansätze analysieren die numerischen Indikatoren von Programmergebnissen, um herauszufinden, ob die Programmeffekte signifikant und konsistent sind. Qualitative Ansätze interessieren sich für die Sicht und die Erfahrungen der Teilnehmenden in Bezug auf das Programm. Beide Wege der Datenanalyse haben Stärken und Schwächen. Statistische Analysen bieten einen robusten und weitgehend nachvollziehbaren Weg der Ergebnisreichung, während qualitative Analysen zu tieferen und potenziell unerwarteten Einsichten führen können, ohne jedoch Informationen darüber zu geben, in welchem Ausmaß sie auf einer breiteren Ebene zutreffen. Mit anderen Worten, qualitative Analyse dient der Information darüber, was passiert, während quantitative Analyse zeigt, wie signifikant und allgemein gültig diese Erfahrungen sind.

Die letzte zu diskutierende Dimension ist der Umfang, in dem Ergebnisse während des Programmentwurfs und seiner Implementierung prognostiziert werden. In der überwiegenden Mehrheit der Evaluationssituationen gibt es bereits vor der Evaluation ein klar definiertes Ergebnis. Die Aufgabe des Evaluierenden ist es, den Wert des Programms in Bezug auf die Zielerreichung einzuschätzen. Es gibt aber signifikante Bedenken gegenüber der Annahme, dass alle Ergebnisse vorhergesagt werden können, und es besteht wachsendes Interesse an Ansätzen, die die Effekte offener lassen und es den Evaluierenden gestatten, auch unbeabsichtigte Konsequenzen und Ergebnisse einzufangen. (Stake, 1972)

Allgemein differiert der Evaluationsansatz sehr, je nachdem welche Entscheidungen entlang der drei Dimensionen getroffen wurden. Keine Entscheidung kann jedoch absolut zuverlässige Beweise dafür liefern, dass irgendein Programm bestimmte Ergebnisse produziert. Sie kann uns nur mit Beweisen dafür versorgen, dass ein bestimmter Handlungsstrang mit einem bestimmten Ergebnisstrang verbunden ist.

Viele Pädagogen befürchten, dass Evaluationsverfahren bezüglich der einbezogenen Nachweisführungen und Wirkungszusammenhänge zu eingeschränkt angelegt sein könnten. Im frühen 21sten Jahrhundert beispielsweise, als in den Vereinigten Staaten ein neues quantitatives nationales Rechenschaftssystem unter dem Workforce Investment Act (WIA) eingeführt wurde, argumentierten Bingman, Ebert und Bell (2000) stark für die Einbeziehung der Perspektiven der Lernenden in das Verstehen von Ergebnissen. Sie berichteten folgendes:

Basierend auf in Tennessee durchgeführten Studien, in denen erwachsene Lernende von einer breiteren und komplexeren Reihe von Ergebnissen als den Kerngrößen der WIA berichteten, zeigt diese Arbeit, dass Lernende eine andere Sichtweise auf Leistung haben als die Autoren der WIA und dass ihre Perspektiven sowohl auf Politikebene als auch in lokalen Programmen mit einbezogen werden sollten. (S. 1)

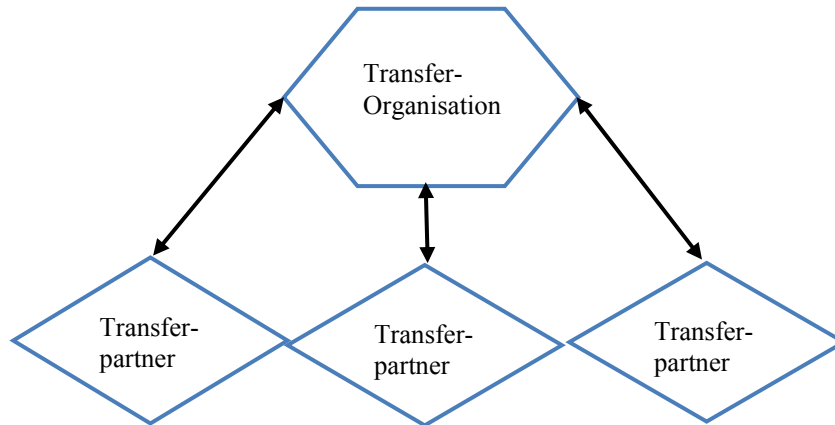
Die Autoren erklären weiter, dass Lernende einerseits über Ergebnisse sprachen, die durch die Indikatoren der WIA erfasst werden – wie zum Beispiel die Aufnahme einer Beschäftigung – und somit in der Programmevaluation berücksichtigt wurden. Andererseits sprachen sie auch über Wirkungen, die sich darauf bezogen, wie sie sich selbst sahen und wie sie Lese- und Schreibfähigkeit in Alltagssituationen nutzten. Ein Weg, diese Programmaspekte zu fassen, ist ein mit Fallstudien arbeitender Evaluationsansatz, in dem

die Evaluationsstudie das Programm in seinem geographischen, kulturellen, organisationalen und historischen Kontext betrachtet und seine internen Abläufe und die Umwandlung von Inputs und Prozessen zur Ergebnisproduktion näher untersucht. Sie untersucht eine große Bandbreite von intendierten und unerwarteten Resultaten. (Shufflebeam & Shinkfield, 2007, S. 182)

Die Vorteile dieses Ansatzes sind, dass die Evaluation ohne ein vorbestimmtes Set von Themen, nach denen „gesucht wird“ möglicherweise eher Ergebnisse identifizieren kann, die nicht explizit in die Programmplanung einbezogen wurden und offener gegenüber komplexeren Ergebnissen sein kann. Anstatt Evaluation auf eine Reihe festgelegter Themen zu begrenzen, gibt es damit die Möglichkeit, ein inklusiveres Modell zu schaffen. Die Grenze dieses Ansatzes liegt jedoch in der Tatsache, dass die Resultate nur auf den spezifischen Kontext in einem bestimmten Zeitraum bezogen werden können.

Das Transferprojekt

Transferprojekte repräsentieren eine spezielle Herausforderung für Evaluation. Während auch die einfachsten Programme im Hinblick auf ihre Effekte schwierig zu evaluieren sind, schaffen die unterschiedlichen Ebenen von Transferprojekten weitere Schwierigkeiten. Jede der Ebenen muss evaluiert und ihre Verbindung untersucht werden, bevor etwas Gehaltvolles über die Ergebnisse des Projekts gesagt werden kann. Außerdem wird jeder Transferpartner – und damit die Ebene, auf der die Projekte in die Praxis umgesetzt werden – verschieden sein und unterschiedliche Transferelemente auf verschiedene Weise nutzen. Ein einfaches Modell zeigt die Aktivitätsebenen und ihre Verbindung.



Ein Modell eines Transferprojekts

In diesem Modell wird die Transferorganisation dargestellt. Ihre Verantwortung liegt darin, den Transfer der Materialien oder Prozeduren (Elemente) zu sichern und alles für die Unterstützung des Transferprozesses zu tun. Die Elemente können aus den Aktivitäten der Transferorganisation selbst oder den Aktivitäten anderer stammen, was einen Unterschied macht hinsichtlich der transferierten Informationstiefe, der möglichen Unterstützung. Die Ergebnisse dieser Aktivität sind nicht die eigentlichen Praktiken der Transferpartner, sondern die Bedingungen für die Partner. Dies bezieht sich darauf, ob die Partner über genügend Informationen und Unterstützung verfügen, um ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und Strategien zur Implementierung der Transfer Elemente zu entwerfen. Dies ist primär eher eine kommunikative als eine pragmatische Rolle.

Die Transferpartner nehmen die Transfer Elemente und übertragen sie direkt in die Programmausführung. Die Evaluation dieser Ebene beschäftigt sich mit dem Verständnis des Nutzens, den diese Elemente den Aktivitäten der Transferpartner bringen und basiert primär auf pragmatischen Beweisen. Eigentlich ist jeder Transferpartner das Äquivalent einer „Standard“-Evaluation, weil das Interesse in der direkten Anwendung eines Sets von Praktiken in einem spezifischen Kontext liegt.

Die Beziehung zwischen diesen Ebenen ist nicht geradlinig, weder horizontal noch vertikal. Am besten stellt man sich die Verbindungen wohl als „frei beweglich“ vor – das heißt, dass sie einander nur bis zu einem bestimmten Grad beeinflussen. So mag die Transferorganisation gute Arbeit in der Kommunikation leisten, aber die Transferprojekte mögen nicht sehr von den Transfer Elementen profitieren. Oder die Transferpartner mögen die Möglichkeit des Transfers zur Verbesserung ihrer Tätigkeiten nutzen, aber nicht alle Transfer Elemente einsetzen. Daher ist im Hinblick darauf Vorsicht geboten, wie die verschiedenen Aktivitäten zusammenspielen.

Es gibt außerdem den Effekt der Unterschiede zwischen den Transferpartnern. Während die Transferorganisation generell vergleichbare Beziehungen mit jedem der Transferpartner haben mag, wird ihr eigener Kontext wahrscheinlich von dem der anderen

Transferpartner mehr oder weniger weit abweichen, d.h., dass ihre Aktivitäten berechtigterweise sehr unterschiedlich sind. Es gibt eine begrenzte Menge an Informationen, die zwischen Transferpartnern ausgetauscht werden können und es ist wichtig, sich darüber im Klaren zu sein.

Schließlich ist es wichtig, den umgekehrten Transfer zu beachten, der während des Transferprozesses auftreten sollte. Dies sind die Erkenntnisse, die auf lokaler Ebene entstehen und an die Transferorganisation zurückgemeldet werden, um deren Verständnis vom Transferprozess zu steigern. Idealerweise könnten diese Erkenntnisse an andere Transferorganisationen weitergegeben werden und somit die Effektivität von Transferprojekten weiter steigern.

Es ist hilfreich, dies an einem Beispiel zu erörtern. Nehmen wir der Einfachheit halber an, dass die Transferorganisation der Hauptsitz einer Sprachschule ist und die Transferpartner Zweigstellen derselben Schule sind. In diesem Fall könnte das Transferelement zum Beispiel ein neues Curriculum sein, das die Hauptstelle für hilfreich hält. Die Pädagogen jeder Zweigstelle könnten in die Hauptstelle gerufen und für das neue Curriculum geschult werden. Dies schafft eine Möglichkeit zum Transfer, garantiert aber nicht, dass und in welcher Form er stattfindet. Egal wie gut die Transferorganisation ist, die Implementierung der Transferelemente liegt immer noch bei den Transferpartnern.

Die eigentliche Implementierung der Transferelemente wird für jede der Sprachschulen – in Abhängigkeit von ihrem eigenen Kontext – unterschiedlich sein. So mag die eine mit sehr gebildeten Sprachlernern und die andere mit Menschen mit weniger Allgemeinbildung arbeiten. Eine mag berufstätiges Klientel haben und eine andere Studenten. Die Implementierung des neuen Curriculums wird in jedem Fall anders sein und die gewonnenen Erkenntnisse können sehr unterschiedlich sein.

Die Aufgabe des Evaluierenden ist es, all diese Dimensionen des Transfers zusammenzubringen. Wenn es ein klar identifiziertes Transferelement und geringe Abweichungen bezüglich der Implementierung durch die Partner gibt, könnte eine Wirkungszuschreibung für die Aktivitäten relativ geradlinig erfolgen. In diesen Fällen wird die Evaluation der Aktivitäten der Transferorganisation und die der Partner nicht identisch, aber generell konsistent sein. Wenn der Transferpartner aus einer großen Palette von Transferelementen wählen und diese in unterschiedlichem Rahmen anwenden kann, ist die Situation weitaus komplizierter. Das Hauptmerkmal eines solchen Transferprojekts wird nicht die Konsistenz, sondern die Variation zwischen Aktivitäten und Resultaten und die systematische Erläuterung dieser Variationen wird das Hauptanliegen der Evaluation entlang der Fallstudie des Transferprojekts sein.

Ein beteiligungsorientierter Ansatz

Das Wesen multi-kontextueller Transferprojekte erfordert eine gut überlegte Auswahl der Evaluationsmethoden. Ich habe im Vorfeld mehrere Dimensionen daraufhin diskutiert, welche möglichen Evaluationsansätze genutzt werden können. Dabei ging es um die einzubeziehenden Typen der Nachweisführung und Analyse zur Identifizierung von

Ausprägung und Größenordnung der beabsichtigten Wirkungen. In einer Situation wie der eines Multipartner-Transferprojekts mit hoher Komplexität wird das Anliegen von Evaluation nicht die Schaffung von Generalisierungen, sondern das Verständnis der einzelnen Projektbesonderheiten sein. Dies bedeutet, dass der Gebrauch tiefer gehender qualitativer Daten sinnvoller ist und diese unter sorgsamer Einbeziehung im Prozess neu entstehender Themen analysiert werden sollten. Noch deutlicher gesagt bedeutet es, dass Ergebnisse nicht vorhergesagt werden können, aber in einer offenen Art und Weise bearbeitet werden sollten. Insgesamt weisen diese Anforderungen auf die Nutzung einer beteiligungsorientierten Evaluationsmethode hin.

Stake (1972), der diesen „responsive approach“ der Evaluation entwickelt hat, führt aus: *Eine Evaluation im pädagogischen Feld ist eine erfahrungs- bzw. beteiligungsorientierte Evaluation, wenn sie sich direkter an Programmaktivitäten als an Programmabsichten orientiert, wenn sie auf Forderungen der Zielgruppe nach Informationen reagiert und wenn die verschiedenen vorliegenden Nutzenperspektiven in den Bericht über den Programmterfolg einbezogen werden. Auf diese drei unterschiedlichen Arten kann ein Evaluationsplan „responsive“ angelegt werden. (S. 1)*

Diese Grundüberlegungen helfen bei der Zuschreibung von Nutzen zu komplexen Projekten, weil sie es gestatten, die Beurteilungskriterien während des Projektverlaufes zu entwickeln, anstatt zu fordern, was Stake „pre-ordinate“ (vorab festgelegte / geschlossene) Evaluation nennt, in der die Ergebnisse im Vorfeld beschrieben sind. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass „responsive“ (beteiligungsorientierte) Evaluation immer noch ein hohes Maß an Strenge und Struktur verlangt – manchmal sogar ein höheres Maß als „pre-ordinate“-Evaluation. Vorab festgelegte, geschlossene Evaluationspläne können relativ linear und eindeutig sein. Evaluierende können sehr deutlich im Hinblick darauf sein, was sie suchen. Bei der „antwortenden“, beteiligungsorientierten Evaluation gibt es weniger Rahmenbedingungen und daher mehr Anforderungen an den Evaluierenden, die gewonnenen Schlüsse zu rechtfertigen. Einfach gesagt sind in der „pre-ordinate“-Evaluation die zu messenden Qualitäten im Vorfeld spezifiziert und es ist das Ziel, die Quantität dieser Faktoren zu fassen. In der „responsive“-Evaluation müssen sowohl die Qualitäten als auch die Quantitäten aus den Erfahrungen der am Programm Beteiligten gewonnen werden, was wiederum die Entwicklung und Untersuchung von weiterführenden Ideen speist. Beteiligungsorientierte Evaluation kann den Dialog zwischen den Akteuren stimulieren, um dies zu erreichen. (van der Knaap, 2006)

Das Herzstück jedes Evaluationsansatzes ist die Art der zur Generierung von Informationen gestellten Fragen, die zur Untersuchung der Wirkung und des Nutzens von Aktivitäten herangezogen werden können. Im Falle der beteiligungsorientierten Evaluation eines Transferprojekts muss das erste Anliegen die Identifizierung des übergreifenden Zwecks der Evaluation sein. Dient sie der Untersuchung der Effektivität der verschiedenen Ebenen und Elemente des Transferprozesses? Wenn ja, mit welchen Standards? Mir scheint, dass dies nicht die hilfreichsten Fragen sind. Aufgrund der Verschiedenartigkeit von Prozeduren und Kontexten scheint es sinnvoller, Evaluation auf die Abweichung zwischen den verschiedenen Elementen zu fokussieren. Daraus entstehen Fragen wie

„Warum ergaben sich diese Ergebnisse aus diesen Aktivitäten?“ „Warum waren die Transferelemente hier wichtiger und woanders weniger wichtig?“

Spezielle Fragen an die Transferorganisation zielen auf die kommunikativen Aspekte ihrer Rolle. Die Fragen können beinhalten:

- Wurden die Transferelemente klar identifiziert und eingebunden?
- Wurden sie in einer Form zur Verfügung gestellt, die den Transfer vereinfacht?
- Gab es Mechanismen für einen umgekehrten Transfer?

Für die Transferpartner zielen die Fragen mehr auf die pragmatischen Aspekte ihrer Arbeit. Sie können beinhalten:

- Wie wurden die Transferelemente identifiziert?
- Inwiefern konnten die Partner durch die Transferelemente etwas tun, das sie vorher nicht konnten?
- Was sind die erwarteten Langzeiteffekte auf die Arbeit der Partner?
- Was waren die Herausforderungen im Transferprozess?

Dieser offene Evaluationsansatz ermöglicht die Aufzeichnung auch unerwarteter und unvorhergesehener Werte des Transferprojekts.

Schlussfolgerung

In dieser Diskussion habe ich vorgeschlagen, dass beteiligungsorientierte Evaluation viel zu bieten hat, wenn komplexe, mehrschichtige Strukturen untersucht werden. Sie ermöglicht es Evaluierenden und anderen Beteiligten, über die lineare Messung von erwarteten Ergebnissen hinauszugehen und sich der Abbildung von Komplexität zu nähern. Sie erlaubt nicht nur die Untersuchung des „Was“ der Ergebnisse, sondern auch des „Warum“.

Am Schluss des Evaluationsprozesses sollte es möglich sein, Einsichten in diverse Aspekte des Projektes zu nehmen. Auf der lokalen Ebene schließt dies Einsichten über den Nutzen der Transferelemente für die Teilnehmenden und Beschäftigten des Transferprojektes ein und auch über das Ausmaß, in dem die Transferelemente einen Einfluss auf deren Praktiken hatten. Außerdem ist es möglich, zu verstehen, warum diese Einflüsse differierten und welche Faktoren die Umsetzung des Transfers beeinflussen. Aus einer umfassenderen Perspektive ergibt sich die Möglichkeit, zu verstehen, welche Aspekte des Transferprojekts dem Transferprozess selbst halfen.

Transferprojekte sind durchzogen von Spannungen zwischen lokalen und eher generelleren Faktoren. Die Rolle des Evaluierenden ist es, diese Spannungen aufzudecken und in einem gewissen Maß Lösungsstrategien zu entwickeln. Ein „antwortender“, beteiligungsorientierter, dialogischer Evaluationsansatz kann einer der besten Wege in Richtung dieses Ergebnisses sein.

Literatur:

Bingman, M. B., Ebert, O., & Bell, B. (2000). Outcomes of participation in adult basic education: The importance of learners' perspectives. Cambridge, MA: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.

Power, M. (1999). The audit society: Rituals of verification. Oxford: Oxford University Press.

St.Clair, R., & Belzer, A. (2007). National accountability systems. In P. Campbell (Ed.), *Accountability in Adult Basic Education*. Edmonton: Grass Roots Press.

Shufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and application*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stake, R. E. (1972) Responsive Evaluation. Mimeo report. Urbana-Champaign: University of Illinois. Revised as „To Evaluate an Arts Program.” In R. E. Stake (1972)(ed.), *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Columbus, Ohio: Merrill.

Van der Knaap, P. (2006) Responsive evaluation and performance management: Overcoming the downsides of policy objectives and performance indicators. *Evaluation* 12, p. 278.

Qualitätsmanagement im BAGru-Innovationstransferprojekt

Marcin Gońda, Szymon Świerczewski

I. Qualitätsmanagement in Innovationstransferprojekten

Was ist Qualitätsmanagement?

Qualitätsmanagement (QM) ist ein wichtiger Aspekt jedes Programms im Bereich Lebenslanges Lernen. Da Projekte für die Förderung aufgrund der Annahme ausgewählt werden, dass sie innovative Produkte in hoher Qualität liefern werden und so zur Verbesserung der Qualität von Bildung in Europa beitragen, sind die Erwartungen der Fördergeber hoch. Folglich muss nicht nur der Prozess der Produktentwicklung, sondern es müssen auch das Qualitätsmanagement und die Evaluation der Projekte ernst genommen werden³.

Das allgemeine Ziel von Qualitätsmanagement ist es, die kontinuierliche Verbesserung der Realisierung eines Projekts und höchstmögliche Effektivität, Relevanz, Nutzen, Wirkungskraft und Nachhaltigkeit zu garantieren. Mit anderen Worten konzentriert sich QM auf die Optimierung des Austauschprozesses im Rahmen der Partnerschaft und auf Schlüsselaspekte und Strategien des Projektes, um das Bewusstsein aller Akteure für potenzielle Effekte des Projekts zu schärfen und Lernprozesse für die Ausführenden zu ermöglichen.

Wie kann die Qualität einer Projektimplementierung sichergestellt werden?

Es ist notwendig, dass eine LLL-Partnerschaft sich der Wichtigkeit von Qualitätsmanagement bereits in der Planungsphase des Projektes bewusst ist. Daher müssen die Partner während des Projektantrags

- sowohl qualitätsbezogene Prozesse als auch Arbeitsbereiche und die Verantwortlichkeiten ihrer Partner definieren,
- dokumentieren, wie das Projekt die Effektivität seiner Qualitätssicherungs- und Qualitätskontrollinstrumente planen, implementieren und festlegen wird,
- den Austausch zwischen den verschiedenen Herangehensweisen in Gang setzen und die Einbeziehung von Strategien fördern, um gemeinschaftlich entwickelte Elemente und Ansätze zu optimieren und Synergieeffekte und sich ergänzende Konzepte zu generieren, die von allen Partnern im Projektkonsortium geteilt werden.

Sobald das Projekt für die Förderung ausgewählt wurde und startet, beginnt eine wichtige Phase, weil die Vereinbarungen, die getroffen wurden, den Kurs des gesamten Projekts bestimmen. Um eine zufriedenstellende Qualität der Projektimplementierung zu erreichen, müssen die Partner sowohl am Anfang als auch über die gesamte Projektdauer sicherstellen, dass

³ Siehe: http://www.european-project-management.eu/fileadmin/images/Survival_Kit_EN.pdf

- Aufgaben, zeitliche Abstimmung, Termine und Rollen der Partner respektiert werden,
- die vereinbarten Ziele und Vorgaben erreicht werden,
- die Kommunikation zwischen den Partnern und außerhalb des Konsortiums selbst effizient und zufriedenstellend abläuft,
- die Ergebnisse genügend Relevanz und Qualität zeigen,
- die Beiträge aller Partner effektiv sind.

Welches sind die Bereiche, auf die die Qualitätsbeauftragten ihre Aufmerksamkeit richten sollten?

Die für die Implementierung von Qualitätsmanagementvereinbarungen zuständigen Personen oder Institutionen müssen sich auf vier Grunddimensionen des Qualitätsmanagements konzentrieren:

1. Übereinstimmung der Projektdurchführung mit dem Projektantrag
2. Qualität der Ergebnisse
3. Transnationale Kooperation
4. Effekte bezogen auf die Zielgruppen.

Es wird daher empfohlen, dass die Projektmitarbeitenden die nachfolgenden Fragen in Bezug auf alle vier Dimensionen und ihre Unterkategorien beantworten:

1. Übereinstimmung des Projekts mit dem Projektantrag

Ablaufplan (Einhalten von Fristen)

- Haben die Partner ihre Aufgaben fristgerecht erledigt?
- Sind die Endprodukte innerhalb des Zeitplans fertiggestellt?

Verbreitung und Verwertung

- Inwieweit wurde die Zielgruppe passgenau erreicht?

Ergebnisse

- Tragen die Ergebnisse zur Erreichung der Projektziele bei?
- Werden die Ergebnisse nach Projektabschluss tragfähig sein?

2. Qualität der Ergebnisse

Relevanz

- Decken die entwickelten Ergebnisse die identifizierten Bedürfnisse ab?

Innovationen

- Haben die entwickelten Ergebnisse (Produkte / Methoden) innovative Merkmale?

Übertragbarkeit

- Können die Ergebnisse (Produkte / Methoden) auf andere Zielgruppen angewendet werden?

3. Transnationale Kooperation

Effektivität transnationaler Treffen

- Wurden die transnationalen Treffen entsprechend der im Antrag vorgesehenen Häufigkeit durchgeführt?
- Haben alle Partner an den geplanten Treffen im Projektverlauf teilgenommen?

Effektivität der transnationalen Kooperation

- Ermöglicht die transnationale Dimension eines Projekts verglichen mit einem nationalen Projekt einen besonderen zusätzlichen Wert?
- Kann die Kooperation verbessert werden?

Eigene Zufriedenheit mit dem Lernprozess im Projekt

- Lernen die teilnehmenden Organisationen und Personen durch das Projekt?
- Sind sie mit den Projektergebnissen zufrieden?

4. Effekte bezogen auf die Zielgruppen:

Bedarfsanalyse

- Sind die besonderen Merkmale und die speziellen Bedürfnisse der Zielgruppen in diesem Bereich berücksichtigt worden?
- Passen die geplanten Produkte zu den Bedürfnissen der Zielgruppen (helfen die geplanten Produkte den Endnutzern, ihre Chancen auf dem aktuellen Arbeitsmarkt zu verbessern?)

Evaluation des Projektes durch die Zielgruppe

- Haben die Teilnehmenden neue Qualifikationen gewonnen, die einer langfristigen Beschäftigung dienlich sind?
- Haben die Produkte innovative Elemente?
- Können die Produkte durch andere Gruppen genutzt werden?

Verbreitung der Ergebnisse an die Zielgruppen / im nationalen Kontext

- Passt die Disseminationsstrategie zu den Bedürfnissen der identifizierten Zielgruppen?

Wie kann Qualitätsmanagement überwacht werden?

Während das Projekt implementiert wird, müssen die für das Qualitätsmanagement verantwortlichen Personen oder Institutionen direkt in alle Prozesse des Projektmanagements einbezogen werden. Sie müssen Zugang zur gesamten Dokumentation haben und über alle Vereinbarungen der beteiligten Partner informiert sein. Als Mitglieder der Projektsteuerung können sie die zukünftige Projektentwicklung beeinflussen, wenn eine unzureichende Qualität festgestellt wird.

Um das Qualitätsmanagement zu überwachen, kann von den folgenden quantitativen und qualitativen Instrumenten, in die sowohl die Projektpartner als auch die Zielgruppen eingebunden sind, Gebrauch gemacht werden:

- Analyse der Projektdokumente,
- Beobachtung,
- Kontrolle durch persönliche Treffen, Kommunikationsplattformen, Emails usw.,
- Selbst-Evaluation (auf individueller und institutioneller Ebene) durch Partner und Zielgruppen.

II. Qualitätsmanagement im BAGru-Projekt

Qualitätsmanagement wurde von Anfang an als ein wichtiger Teil des BAGru-Projekt-konzepts gesehen. Die betreffenden Aktivitäten wurden dem **Arbeitspaket 5** zugeord-

net. Die für die Implementierung verantwortliche Institution war der polnische Partner – Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi (AHE).

Als Ergebnis der Diskussion innerhalb der BAGru-Projektleitung (bbb – Deutschland, BEST – Österreich, AHE – Polen) **wurden die folgenden Aktivitäten festgelegt:**

- Erfassung der Einhaltung der Zeitpläne,
- Verfolgung der Entwicklung und Umsetzung von Ergebnissen,
- Erfassung der Kontakte und der Unterstützung zwischen der Projektleitung (bbb) und den Partnern,
- Erfassung der Kontakte und der Unterstützung zwischen den für Evaluation und Dissemination verantwortlichen Institutionen und den Partnern,
- Kontrolle der Disseminations- und Nutzungsaktivitäten,
- Evaluation der Partnertreffen durch einen Online-Fragebogen,
- Evaluation der Erfahrungen der Partner bezüglich der ersten und zweiten Phase des Projekts durch einen Online-Fragebogen und persönliche Interviews mit den Vertretern der Partner,
- Evaluation der Projektergebnisse durch die Teilnahme am Disseminationsworkshop in Wien am 27./28.06.2011.

Besondere Aufmerksamkeit wurde auf die Selbst-Evaluation der Partnertreffen und die Rückmeldungen zur ersten und zweiten Projektphase gelegt.

III. Evaluation der 1. und 2. Projektphase von BAGru

Um sowohl die Implementierung der ersten Phase („Vorbereitung des Innovationstransfers“) als auch der zweiten Phase („Innovationstransfer“) des BAGru-Projekts zu analysieren, wurden schriftliche Befragungen bezüglich der Meinung der Projektpartner durchgeführt. Das Ziel der Fragebögen war es, Informationen über die Projektentwicklung sowie über die Qualität der Projektaktivitäten und -produkte zu erhalten. Die Befragungen wurden zwischen Juli 2010 Mai 2011 mit Hilfe des Online-Tools survey-monkey.com ausgeführt.

Darüber hinaus wurden während eines Projekttreffens im schwedischen Åhus (April 2011) Interviews mit Vertretern der Projektpartner geführt, um den Einblick in die festgestellten Herausforderungen zu vertiefen. Der untenstehende Bericht zeigt sowohl die quantitative als auch die qualitative Analyse der Erwartungen und Meinungen der Partner über die Projektdurchführung.

Zufriedenheit mit der Projektimplementierung

Im ersten Teil des Onlinefragebogens wurden die Partner über die Einbindung der anderen Partner und der Projektleitung in die Projektaktivitäten von BAGru befragt. Sie wurden weiterhin über die Qualität der Kommunikation innerhalb des Projekts und schließlich über ihr Verständnis der Ziele und der Struktur von GiWA als dem „Transfer anbietenden“ Projektverbund befragt.

Die Antworten zeigen, dass alle Interviewten mit dem ersten Jahr von BAGru zufrieden waren. Obwohl einige Partner (37,5%) anmerkten, dass andere beteiligte Organisationen sich nicht an vereinbarte Fristen hielten, schätzten die Partner generell das Engagement der anderen Organisationen und die gute Kommunikation unter den Projektpartnern. Alle Partner scheinen außerdem die GiWA-Komponenten zu verstehen. Daher schätzten sie dies als wichtiges Instrument zur Erreichung der Endziele des BAGru-Projekts und zur Entwicklung ihrer Organisation.

Ähnliche Meinungen traten in den Antworten zutage, als die Partner nach Stärken und Schwächen der ersten Phase von BAGru gefragt wurden.

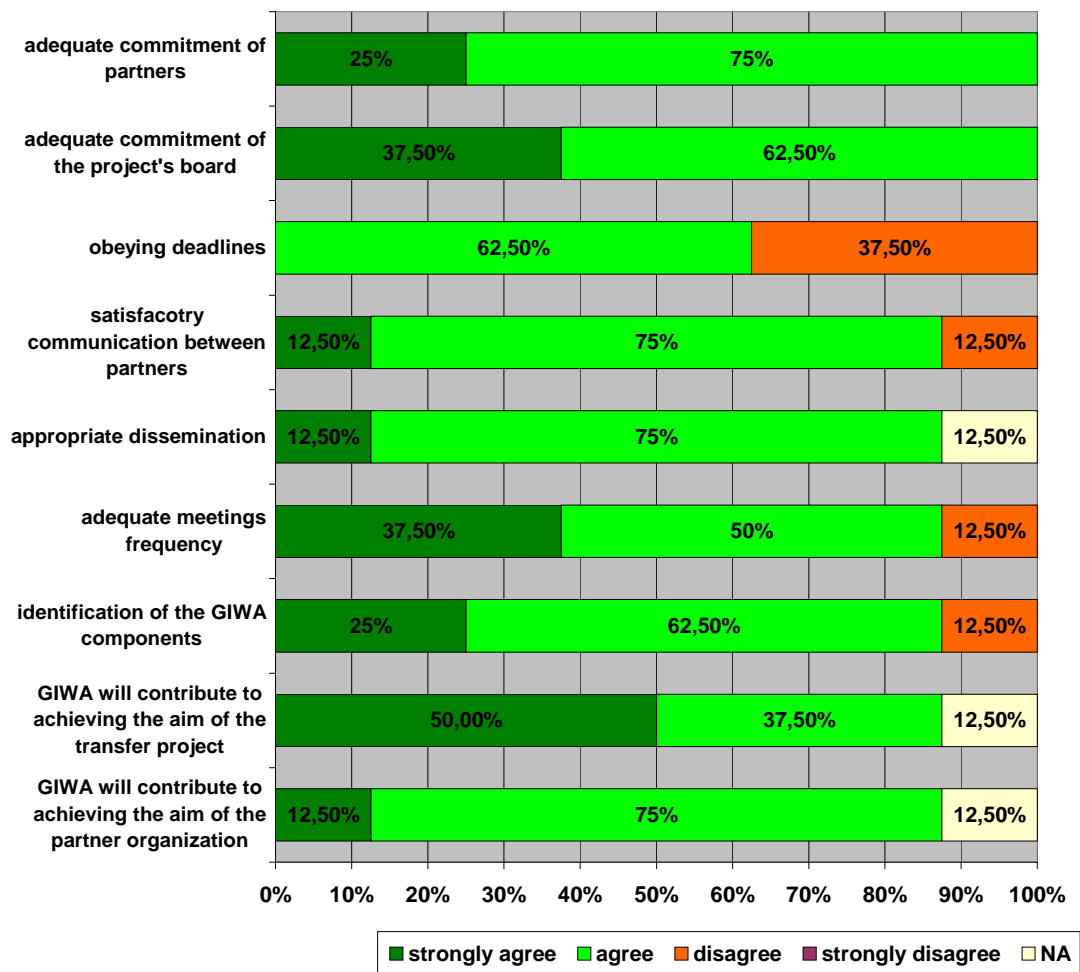


Tabelle 1. Stärken und Schwächen des BAGru-Projekts (erste Phase)

Auf der andern Seite wurde eine signifikante Verbesserung der Projektimplementierung während der **zweiten Phase** (zweites Jahr) beobachtet. Die Komponenten von GiWA wurden klarer und besser auf den lokalen Kontext der Partner anwendbar. Dennoch blieb die mangelnde Einhaltung von Fristen durch die Partner eine kontinuierliche Herausforderung zur optimalen Projektdurchführung.

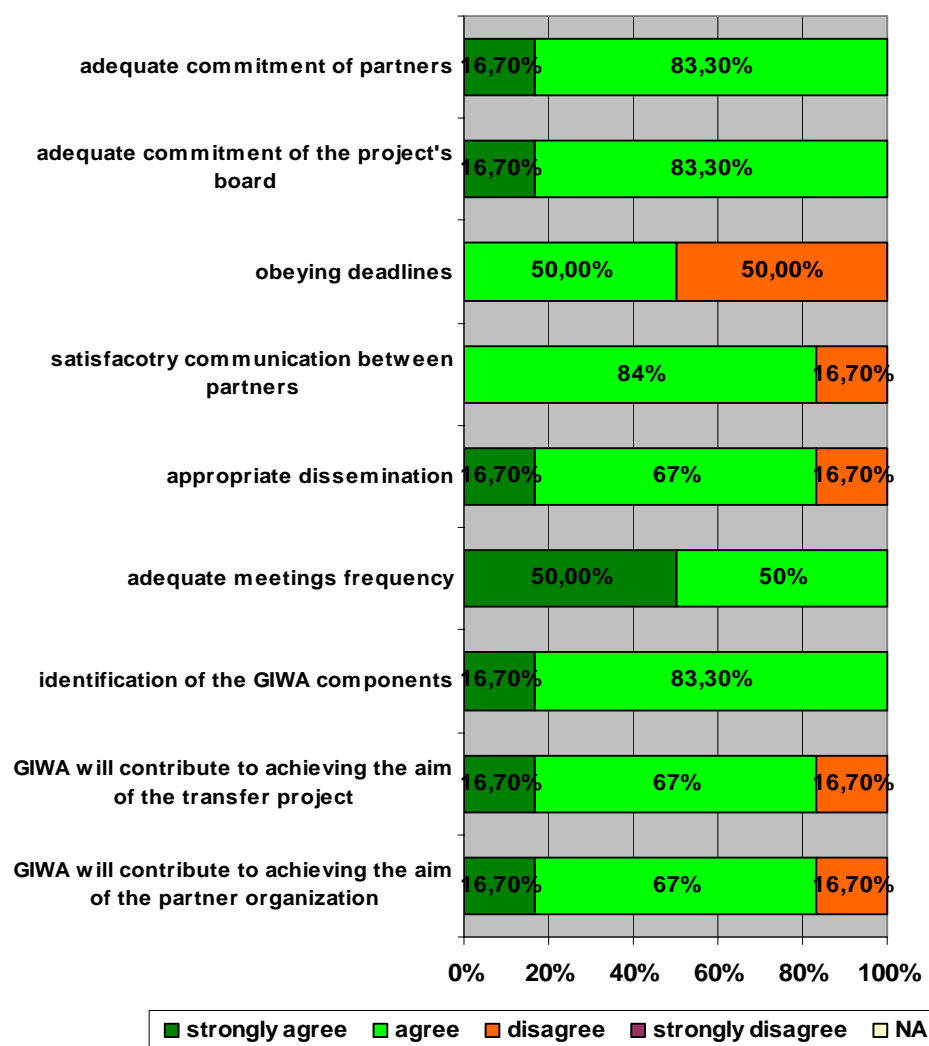


Tabelle 2. Stärken und Schwächen des BAGru-Projekts (zweite Phase)

Stärken des Projekts

Unter den von den interviewten Partnern identifizierten Stärken bezogen sich viele auf die Qualität der **Partnerschaft** selbst. Die Interviewten betonten, dass es sich um eine gute Partnerschaft handele, die erfahrene Partner und erfahrene Projektmanager beinhaltet. Dies liegt daran, dass die Partner viele Erfahrungen und starke Netzwerke haben. Das Engagement und die Flexibilität der Projektmanagementgruppe sind ebenfalls besonders wichtig für die Projektimplementierung.

Dennoch ist das Schlüsselmerkmal die starke theoretische Basis – **GiWA**. Diese bietet konkrete und praktische Standpunkte zur Grundbildung. Gleichzeitig bietet BAGru, unter Ausnutzung des Wissens und der Ergebnisse aus einem anderen Projekt, also GiWA, viele Möglichkeiten zur Übertragbarkeit unterschiedlicher Art (internationaler Kontext)

und einen praktischen Kontext und die Möglichkeit der Nutzung der Expertise der Zielpartner in Frankreich, Slowenien und Schweden. Anfangs war die Idee von GiWA einigen Partnern nicht klar, aber dank der wertschätzenden und intensiven Diskussionen sowie der bilateralen Treffen wurden konkrete Vereinbarungen und Einbindungen aller Partner getroffen.

Schwächen des Projekts

Andererseits bemerkten die interviewten Partner einige Schwächen, die potenziell die Implementierung des Projekts behindern könnten. Obwohl einige Partner die gute Kommunikation innerhalb der Projektpartnerschaft schätzten, beklagten andere eine ungenügende Kommunikation untereinander. Die Partnerschaft brauchte lange, bis alle sich darüber im Klaren waren, was zu tun war und was erwartet wurde. Im Ergebnis dauerte es eine Weile, den Transfer von GiWA zu BAGru zu klären, da die Komponenten aus GiWA zunächst nicht konkret genug waren. Dieses Hindernis scheint nach der zweiten Projektphase überwunden zu sein, aber immer noch erscheinen einige der GiWA-Ansätze etwas abstrakt oder theoretisch und sind nicht immer einfach in konkrete Formen der Implementierung übertragbar, woran die Partner nun speziell arbeiten sollten.

Es war sehr interessant, dass für einen Teil der Partner die Idee des GiWA-Projekts klar und verständlich war, während es für andere zu theoretisch und zu schwierig in lokale Kontexte übertragbar war. Daher musste diese Kluft in den Meinungen der Partner zum Projekt und seiner theoretischen Basis (GiWA) überwunden werden, um es in den Partnerländern erfolgreich zu implementieren.

Empfehlungen für das Projektmanagement

Um mit den Herausforderungen, die durch die Partner identifiziert wurden, umgehen zu können, gab es einige Vorschläge, die sowohl ins Projektmanagement als auch in die transnationale Kooperation der Partner implementiert werden sollten.

Die Interviewten erwarteten, dass der Projektkoordinator noch mehr in die Kommunikation zwischen den Partnern involviert sein sollte. Gleichzeitig sollte der Koordinator noch mit den Partnern bezüglich der Einhaltung von Fristen und Aufgaben ein wenig strenger sein. Außerdem erschien es nötig, die Meilensteinplanung weiterzuentwickeln und erwartete Ergebnisse und Produkte eindeutiger zu identifizieren, um die Endprodukte im Rahmen eines realistischen Zeitplans vorbereiten zu können.

Verbesserung im Sinne der transnationalen Kooperation der Partner

Die genannten Empfehlungen bezogen sich auf die gesamte Partnerschaft. Es gab ein Bedürfnis nach größerer Einbindung der Partner über E-Mail und mehr Diskussionen über die Projektimplementierung. Dies bezieht sich vor allem auf die Transferpartner. Einige Partner sollten außerdem im Hinblick auf Kommunikation eine aktivere Rolle übernehmen, da sie einerseits ihre Aufgaben im Projekt wahrnahmen, aber die anderen Partner nicht zeitnah über ihre aktuellen Tätigkeiten informierten.

Gezogene Lehren

Nichtsdestotrotz begriffen die Partner ihre Teilnahme am Projekt als fruchtbar. Dies lag vor allem an dem innovativen Charakter der Projektergebnisse. Einer der Interviewten bemerkte: „Was ich gelernt habe, sind neue Ansätze und Methoden der Weiterbildung. Diese neue Situation unterscheidet sich sehr von der normalen Praxis, bei der vorgeblich nur eine Person das Wissen innehat, vor allem bei einer auf einen Abschluss bezogenen Weiterbildung. Das Projekt führte außerdem auch die neue Methode des helpful mentoring ein, vor allem nach Praktika und Arbeitsphasen und der Erstellung eines Praxisberichtes, die auch einen Workshop über arbeitsbezogene Probleme und Fragen mit den Beteiligten in einem kleinen Kreis von Co-TrainerInnen einbezieht.“

Weiterhin trug die Teilnahme am Projekt zur Erweiterung des Wissens und der Kompetenzen der Partner in ihrer täglichen Arbeit bei. Trotz der Herausforderungen bei der Übertragung der Schlüsselkonzepte in unterschiedliche Kontexte ermöglicht das Projekt – wie von zwei Partnern bemerkt wurde – „sehr viel Information und intensiveres Verständnis über die unterschiedlichen Situationen von Bildung und beruflicher Weiterbildung in jedem Land. Es bietet außerdem neue interessante Aspekte über Weiterbildungsmodelle im Bereich der Grundbildung; einen fruchtbaren Austausch von Expertenwissen zwischen Partnern mit unterschiedlichem Hintergrund – anregend für die eigenen Aktivitäten.“

Gesamtmeinung über die erste und zweite Phase des BAGru-Projekts

Generell waren alle Partner mit der Realisierung des Projekts während der ersten beiden Phasen zufrieden. Tatsächlich ist trotz der Herausforderungen in der zweiten Phase die Zahl der Befragten, die den Verlauf des Projektes als „fair“ empfunden haben, gestiegen und niemand von ihnen hat das Projekt als negativ empfunden.

Zusammenfassend wurden, trotz der generellen Zufriedenheit der Partner mit dem BAGru-Projekt, einige Probleme (speziell der Mangel an angemessener Kommunikation zwischen den Partnern und der Mangel an Klarheit des Transfers von GiWA in die lokalen Kontexte) aufgezeigt, die sowohl durch den Projektkoordinator als auch durch die anderen Partner überwunden werden mussten, um die gemäß dem Antrag vorgesehenen Projektziele zu erreichen.

IV. Evaluation der BAGru-Treffen

Um die Implementierung von BAGru zu analysieren, musste auch die Zufriedenheit des Konsortiums mit den Projekttreffen evaluiert werden. Gemäß dem Projektantrag wurden fünf Treffen organisiert: das Kick-Off-Treffen in Dortmund in Deutschland (12. 2009), das zweite Treffen in Ljubljana in Slowenien (05. 2010), das dritte in Montpellier in Frankreich (10. 2010) und das vierte im schwedischen Åhus (04. 2011). Das letzte Treffen, das Teil der finalen Disseminationskonferenz war, fand in Wien statt (06. 2011).

Die Befragung wurde zwischen Juli 2010 und März 2011 nach jedem Treffen mit Hilfe des Fragebogens tools surveymonkey.com durchgeführt.

Die Antworten aller Partner wurden gesammelt. Der folgende Bericht präsentiert ausgewählte Evaluationsergebnisse über die Zufriedenheit des Konsortiums mit den Projekttreffen. Die Ergebnisse über das Treffen in Wien wurden nach der Publikation dieses Dokuments gesammelt.

Themen der Partnertreffen

Laut der Befragung war das gesamte Konsortium mit der Organisation aller Treffen zufrieden. Die Partner befürworteten die angebotenen Materialien, die örtlichen Voraussetzungen und die Einbeziehung anderer Teilnehmer. Es gab keine signifikanten Differenzen in der Meinung über die Logistik. Dennoch wurden Fragen aufgeworfen, die während dieser Treffen hätten geklärt werden sollen.

Bezüglich des Kick-off-Treffens in Dortmund schlugen die Partner vor, dass konkretere Inhalte zu den Transferprojekten sowie zu Grundbildung und Alphabetisierung in den beteiligten Ländern hätten gegeben werden sollen. Außerdem hätten Ergebnisse, Evaluation und Effekte von GiWA deutlicher herausgestellt werden können. Zum zweiten Treffen in Ljubljana hatten die Partner erwartet, dass während dieses Treffens die Themen des Finanzmanagements und noch einmal die Pläne der drei Transferprojekte hätten behandelt werden sollen. Es muss jedoch betont werden, dass die angesprochenen Probleme später während des dritten Treffens in Montpellier in Frankreich (10. 2010) diskutiert wurden. Bezüglich dieses Treffens gaben alle Befragten an, dass keines der angesprochenen Themen hätte gefehlt haben dürfen. Ein Teilnehmer bemerkte, dass die Evaluation in die Agenda hätte aufgenommen werden sollen. Andere Teilnehmer hätten bei weiteren Treffen gerne folgende Themen näher besprochen:

- Feedback aller Partner über potenzielle Probleme, die Projektrealisierung, die offensichtlichen Probleme in der Kommunikation zwischen Partnern – es wäre gut, einen Weg zu finden, dies zu überwinden,
- eine gemeinsame Struktur zur Präsentation der abschließenden Produkte,
- die nächsten konkreten Schritte für die Transferprojekte bezüglich der Arbeitspakete zu Evaluation und Qualitätsmanagement.

Das wachsende Verständnis der Projektziele wurde später beim Treffen in Åhus in Schweden (04.2011) bestätigt, da nur noch ein Partner bemerkte, dass es „ein wenig mehr Details über die Transferprojekte“ hätte geben können“.

- Es bleibt festzustellen, dass das erste Treffen in Dortmund die Erwartungen von mehreren Teilnehmern nicht erfüllt hat. Positive Meinungen bezüglich der Einbindung der Partner und der Atmosphäre des Treffens:
- Es war schön, die Partner und ihre Institutionen sowie ihre Erfahrungen mit den Zielgruppen kennenzulernen.
- Die gesamte Arbeitsatmosphäre war sehr gut.

- Den Partnern gefiel die Gesamtorganisation des Treffens:
 - Insgesamt entsprach das Treffen den Erwartungen, aber es gab Unsicherheit darüber, was von uns erwartet wurde. Dies wurde später auf eine gute und flexible Weise bei einem zusätzlichen Treffen mit der Projektleitung geklärt.
 - Es wurde sehr klar, welche zusätzlichen Informationen benötigt wurden, um den Innovationstransfer von GiWA zu BAGru vorzubereiten.
 - Es wurde sehr klar, welche die Herausforderungen eines Innovationstransfers sind, wenn es keinen Transfer von Tools und Methoden, sondern eher von Ideen, einer Philosophie und Konzepten gibt.
- Auf der anderen Seite bemerkten Partner, die nicht zufrieden mit dem Treffen waren, dass
 - im Transfer nicht klar zwischen Methoden, Tools oder Philosophie unterschieden wurde,
 - die Inhalte des Transferprojektes nicht vorbereitet waren und die Methodik nicht auf einem akzeptablen Niveau entwickelt war.
- Bezüglich des Treffens in Ljubljana bezogen sich die Teilnehmer nochmals auf den Projektfortschritt und einen insgesamt guten Verlauf des Treffens:
 - Die Transferideen waren konkreter.
 - Es wurden Vereinbarungen zu dem Berichtssystem getroffen.
 - Der praktische Fortschritt wurde deutlich, vor allem hinsichtlich der Pläne und Ideen der Partner zur konkreten Implementierung der GiWA-Inhalte und -Ansätze.
 - Wir bekamen einen guten Überblick darüber, was wir im Projekt von allen Partnern erwarten konnten.
- Das Treffen in Montpellier erfüllte die Erwartungen aller Partner. Die Haupteklärung dazu bezog sich auf die Verbesserung der Kommunikation unter den Partnern und die Zeit für die Diskussion zukünftiger Aufgaben der Partner:
 - Sehr klarer Überblick und Vereinbarungen über nächste Schritte, was sehr wichtig ist.
 - Es war ein wichtiges Treffen. Endlich wurden alle Aufgaben zwischen den Partnern aufgeteilt. Nun kennt jeder seine Aufgaben für das kommende Jahr.
 - Das Treffen war gut organisiert und wir sind vorangekommen. Wir haben auch Kommunikations- und Projektprobleme geklärt.
 - Jeder Partner präsentierte seine eigenen Transferaktivitäten, wir haben die Qualität des Projekts erhöht, was sehr gut war. Wir haben auch die Endprodukte sehr konkret diskutiert.
 - Die Ideen des Transfers sind jetzt viel verständlicher. Beiträge zu den Produkten sind vertraglich abgeschlossen. Die Produkte sind sehr gut entwickelt.

Ähnliche Äußerungen wurden während des Treffens in Åhus getätigt. Die Teilnehmer waren mit den Ergebnissen der Diskussionen zufrieden, da das Treffen ihnen die Möglichkeit gab, Vereinbarungen für die letzte Projektphase zu treffen:

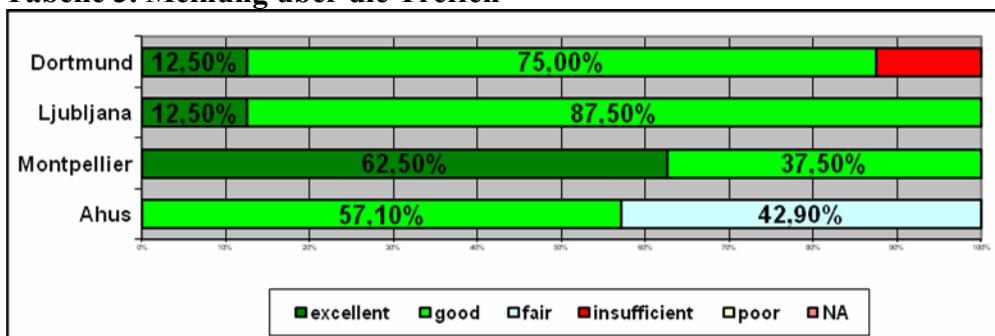
- Wir mussten Dinge klären, vor allem die Produkte, da es dort im Lauf der Zeit einige Unsicherheiten und Veränderungen gab.
- Weitere Klärung der Aufgaben.

- Wir haben gute Vereinbarungen über die BAGru-Produkte und die Disseminationskonferenz getroffen.
- Das Hauptaugenmerk lag auf den letzten Schritten der Produktvorbereitung. In diesem Zusammenhang waren alle Präsentationen ausführlich und klar und die Aufgaben geklärt.

Gesamtmeinung über die Treffen

Abgesehen von den bereits genannten Problemen waren die Teilnehmer generell mit allen Treffen zufrieden. Die meisten bewerteten die Treffen als „gut“ oder „exzellent“. Nur ein Partner bewertete das Treffen in Dortmund als „ungenügend“. Dies scheint am Mangel an Klarheit bezüglich der Projektziele zu liegen. Die Antworten über die Treffen spiegeln auch die Gesamtmeinung der Partner über das erste Jahr des Projekts. Interessanterweise waren die Meinungen über das Treffen in Montpellier noch besser. Die Teilnehmer gaben nur zwei Antworten: exzellent und gut. Dies scheint ein Resultat der Diskussionen sein, die bei dem Treffen ermöglicht wurden.

Tabelle 3. Meinung über die Treffen



V. Auswertung durch externe Fachleute

Das letzte Projekttreffen fand im Juni 2011 in Wien statt. Es begleitete die abschließende Disseminationskonferenz, bei der die Transferprojekte präsentiert und erste Schlüsse auf Basis der Gruppenarbeit und Diskussionen mit Partnern aus verschiedenen Ländern gezogen wurden. Unter den geladenen Gästen waren Vertreter von Arbeitsvermittlungen, Unternehmen und verschiedenen Bildungsorganisationen. Am Schluss der Konferenz wurden alle Teilnehmer (insgesamt 26 Personen) gebeten, über das BAGru-Projekt einen Fragebogen auszufüllen. Die Antworten geben zusätzliche wertvolle Informationen über die Projektergebnisse.

Es scheint ein generelles Interesse der Befragten zu sein, BAGru-Produkte in ihre tägliche Arbeit einzubinden. Ungefähr 80% aller Konferenzteilnehmer (21 Personen) erklärten, dass sie BAGru-Methoden bei der Arbeit nutzen würden. Sie betonten vor allem:

- Innovative, interessante Methoden und Ansätze der Implementierung des gemeinsam geteilten Wissens über Arbeitssuche.
- Ich werde versuchen, meine Haltung zu meiner Arbeit zu ändern und die Konzepte und Erfahrungen von Papilot zu nutzen.

- Ich werde das Wissen und die Produkte aus dem Projekt mit meinen Kollegen in der beruflichen Bildung nutzen. Dies wird die Kollegen ermutigen, sich europäischer Erfahrungen zu bedienen, die ihre Praxis verbessern.
- Nicht nur Methoden und Produkte, sondern auch Ideen und Konzepte wie der Bedarf an Qualifikation und Professionalisierung der Trainer/Lehrer/Berater im Bereich der Grundbildung.
- Guter Beitrag zu unserem Verständnis und zur Realisierung von arbeitsbezogener Grundbildung für verschiedene Zielgruppen/Individuen.
- Praktisch, realitätsnah, gut für flexiblen Nutzen.

Abgesehen von einigen Partnern, die die BAGru-Methoden schon kannten, trug die Konferenz zum Wissen der Teilnehmer bei:

- Wir nutzen sie schon, aber wir können die Methoden mit neuem Input von der Konferenz verbessern.
- Wir nutzen schon einige der Methoden. Wir werden weitermachen.
- Im Ergebnis hatten die Teilnehmer sehr positive Meinungen über das Treffen. Niemand bewertete es als ungenügend.

Gleichzeitig haben einige Meinungen der Teilnehmer des Workshops die Probleme bestätigt, denen sich die Projektpartner im Vorfeld gegenüber sahen, nämlich: Mangel an Klarheit und konkreten Ergebnissen. Bezüglich der Themen, die auf der Konferenz mehr Gewicht hätten finden können, antworteten die Befragten:

- Mehr Fokus auf konkrete Ergebnisse und Maßnahmen; die meisten Präsentationen gaben einen sehr generellen Überblick.
- Nächste Schritte – wie bisher erreichte Ergebnisse implementiert (und auch verbessert) werden können.
- Mehr Methoden, mehr Beispiele.
- Konkrete Beispiele.
- Nicht nur Vorträge, sondern mehr Diskussionen mit der ganzen Gruppe wären gut gewesen.
- Mehr Zeit, um mehr über die konkrete Realisierung zu erfahren.
- Konkrete Einsicht in die Praxis des Transferprojekts durch Fallstudien, Beispiele.
- Mehr über GiWA und ob wir Materialien darüber bekommen können.
- BAGru-Produkte – konkrete Richtlinien für Verbesserungen.

VI. Schlussfolgerungen

Entsprechend den genannten Ergebnissen beider Evaluationen der ersten und zweiten Phase des BAGru-Projekts sowie der Evaluation des Konsortiumstreffens machte der Prozess der Wissenserweiterung und des wachsenden Bewusstseins über die Projektziele unter den Partnern kontinuierlich Fortschritte.

Aufwendige Methoden des Qualitätsmanagements führten zur Feststellung einiger ernstlicher Hindernisse in der ersten Phase des Projekts (vor allem Mangel an Klarheit bezüglich der Projektziele). Von den Partnern während der Projekttreffen oder durch Online-

Befragungen benannte Probleme führten zur Veränderung der Projektsteuerung durch die Projektkoordinatoren. Weiterhin befähigte der fortlaufende Prozess der Überprüfung der Entwicklung und der Implementierung der Projektergebnisse die Projektleitung, sofort auf Probleme zu reagieren.

Die Resultate zeigen auch, wie wichtig der Prozess der Darstellung der Projektziele und -ergebnisse bei den Treffen ist. Diese geben die Möglichkeit, Probleme zu diskutieren und zu überwinden, die jedes Konsortium im Projektverlauf erfährt.

Anlagen

BAGru – Kurzbeschreibung

Das Projekt

Das BAGru-Projekt (Start im Oktober 2009, Laufzeit bis September 2011) ist Teil des EU-Programms für Lebenslanges Lernen. LEONARDO DA VINCI ist in diesem Zusammenhang das Programm für den Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Mit diesem Programm fördert die EU u. a. Projekte, die die Beschäftigungsmöglichkeit für Gruppen mit besonderen Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt verbessern, beispielsweise für formal gering qualifizierte Beschäftigte oder Langzeitarbeitslose.

Das Transferprojekt BAGru basiert auf den Ergebnissen des Projektverbunds „GiWA – Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – multiperspektivisch“ im BMBF-Forschungsprogramm „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung“. (Oktober 2007 bis September 2010 – siehe www.giwa-grundbildung.de)

In der EU-Initiative „Neue Kompetenzen für neue Beschäftigungen“ (New skills for new jobs) wird auf die besondere Herausforderung für Geringqualifizierte – insbesondere bezogen auf grundlegende Basiskompetenzen – hingewiesen.

Koordinator des Projekts ist bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, in Dortmund.

Dem Konsortium gehören Partner aus Österreich, Schottland, Schweden, Slowenien, Polen und Frankreich an.

In den drei Transferteilprojekten werden sowohl unterschiedliche Zielgruppen als potenzielle Endnutzer (unterschiedliche Gruppen mit besonderen Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt) als auch unterschiedliche Bildungskontexte (Berufsausbildung, berufsvorbereitende Qualifizierungsmaßnahmen, Benachteiligtenprogramme, betriebliche Weiterbildung) und darüber hinaus Ausbilder(innen), Lehrer(innen), Trainer(innen) und Berater(innen) als Multiplikator(innen) einbezogen.

Vor diesem Hintergrund will das BAGru-Projekt Brücken schlagen zwischen den individuellen Lerner(inne)n aus den beteiligten Projektländern und den Unternehmen, Arbeitsagenturen und Bildungseinrichtungen, um Kompetenzen und Selbstvertrauen für neue Beschäftigungsmöglichkeiten zu fördern. Dieser Prozess erfordert dementsprechend eine angemessene Berücksichtigung der besonderen Lebens- und Arbeitsumgebung der jeweiligen Zielgruppe und einen subjektorientierten Blick auf die Unterstützung von Bildung und Integration auf dem Arbeitsmarkt in Ausbildung und Beschäftigung.

Weitere Informationen über das BAGru-Projekt auf der BAGru-Homepage:

<http://www.bagru.eu>



BAGru – Konsortium

bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund (DE) – www.bbb-dortmund.de

BEST Institut für berufsbezogene Weiterbildung und Personaltraining GmbH, Wien (AT) – www.best.at

University of Glasgow, College of Social Sciences, Glasgow, Scotland (UK) – www.gla.ac.uk/colleges/socialsciences

Folkuniversitetet Kristianstad (SE) – www.folkuniversitetet.se

Papilot Zavod za vzpodbujanje in razvijanje kvalitete življenja, Ljubljana (SI) – www.papilot.si

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Lodz (PL) – www.ahe.lodz.pl

IRFA Sud Formation professionnelle en Languedoc Roussillon et Midi Pyrénées, Montpellier (FR) – www.irfasud.fr

Autor(inn)en

Dr. Ralf St. Clair, Professor of Lifelong Literacy (Social Justice Place and Lifelong Education), Dean of Graduate Studies (Social Sciences College Senior Management), Universität Glasgow, College of Social Sciences. Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, speziell im Bereich Lese- und Schreibfähigkeit. Erfahrungen als Evaluator von Andragogik-Programmen in Europa und Nordamerika. Veröffentlichung zahlreicher Artikel und zuletzt des Buches „Why Literacy Matters – Understanding the Effects of Literacy Education for Adults“ (2010)

Marcin Gońda, Akademia Humainstyczno-Ekonomiczna w Łodzi, hat weitreichende Kenntnisse und Erfahrungen in der Administration und im Finanzmanagement von Europäischen LLP-Projekten. Darüber hinaus hat er in mehreren Forschungsprojekten des ESF-Programms und des Europäischen Fonds für die Integration von Drittstaatenangehörigen mitgearbeitet. Marcin Gońda besitzt Expertise in der Arbeitsmarktforschung und ist Doktorand in Soziologie an der Universität Lodz.

Tord Hansson, Bachelor of Economic, Coach, Dozent, Projektmanager, Lehrer an der Folkuniversitetet in Kristianstad, Schweden. Arbeitsschwerpunkte: Koordinator für mehrere regionale Projekte für sozial benachteiligte Gruppen, Arbeitslose, Langzeiterkrankte und Migranten, Lehrcoach und Mentor in Coachingausbildungsgruppen

Rosemarie Klein, Dipl.-Päd., Geschäftsführerin des bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund, Organisations- und Lernberaterin. Arbeitsschwerpunkte: Lernberatung, Diskontinuierliche Erwerbsbiographien, beruflich-betriebliche Weiterbildung, Kompetenzbilanzierung / ProfilPASS, Wirkungsforschung, Lehrbeauftragte, Fachbuchautorin, Leitung im GiWA-Verbundprojekt.

Helmut Kronika, Geschäftsführer von BEST Institut für berufsbezogene Weiterbildung und Personaltraining GmbH, Wien. Schwerpunkt: Internationale Aktivitäten von BEST (Entwicklungs- und Trainingsprojekte in verschiedenen Ländern). Seit 1993 Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung: Unterricht und Beratung für Arbeit suchende Personen, Kursmanagement sowie Konzepterstellung und Evaluierung von Bildungsprogrammen für benachteiligte Zielgruppen unter anderem im Bereich innovativer Basisbildung.

Špela Reš, Psychologin. Projektmanagerin für Internationale Projekte und Leitung der BAGru – Projektaktivitäten im Papilot Institut in Ljubljana, Slowenien. Langjährige Erfahrungen in Projekten zu informeller Bildung, Rehabilitation, Beschäftigungsprojekten und in der Beratung von benachteiligten Zielgruppen. Implementierung von Beschäftigungsstrategien und -projekten in Bosnien-Herzegowina und Montenegro. Daneben: bürgerschaftliches Engagement in einem Frauenhaus, Angebot von psycho-sozialen Gruppen, Lehrbeauftragte für informelle Bildung an der Universität Ljubljana.

Denis Rouquié, Psychologe. Klinische und Personalplanung. Seit 1992 für IRFA Sud tätig in Trainings mit Arbeitslosen und gering qualifizierten Personen, Management und Koordination von Europäischen Projekten. Erfahrungen in multikulturellen Projekten. Entwicklung von EDV unterstützten Tools und Methoden, insbesondere von Software im Rahmen von Kompetenzbilanzierungen, insbesondere der in Frankreich entwickelten „bilan de compétence“.

Szymon Świerczewski. Akademia Humainstyczno-Ekonomiczna w Łodzi, hat einen Masterstudiengang in Marketing und Management absolviert und ebenfalls einen postgradualen Studiengang in Film- und Fernsehproduktionsmanagement abgeschlossen. Er ist ein Experte in Marketing, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit. Er besitzt weitreichende Erfahrungen in der Projektförderung und im Management von Europäischen LLP- und ESF-Projekten.

Dieter Zisenis, Dipl.päd, selbstständiger Organisationsberater, Gesellschafter im bbb Büro für berufliche Bildungsplanung Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Konzeptentwicklung und Projektmanagement in Aus-, Fort- und Weiterbildung, Beratung von Kommunen und Unternehmen der Sozialwirtschaft, Bildungs- und Lernberatung.