

Arbeitsplatzorientierte
Förderung der
Grundkompetenzen
Band 1: Leitfäden



Gemeinsame Trägerschaft:

S V E B ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung
Fédération suisse pour la formation continue
F S E A ■ Federazione svizzera per la formazione continua
Swiss Federation for Adult Learning

IKW / CIFIC Interkantonale Konferenz der Weiterbildung
Conférence intercantonale de la formation continue

Finanzgeber:



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement für
Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF
**Staatssekretariat für Bildung,
Forschung und Innovation SBFI**



Paul Schiller Stiftung

ERNST GÖHNER STIFTUNG

Vorwort

Das GO Toolkit: Werkzeugkoffer für die arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen

Erwachsene lernen zielgerichtet. Sie wollen wissen, wozu das Gelernte dient, was ihnen nützt und wozu sie es anwenden können. Dieses Grundprinzip liegt dem GO Modell zugrunde, das den Arbeitsplatz zu einem Lernort macht. Das GO Modell bildet diesen Prozess der arbeitsplatzorientierten Förderung der Grundkompetenzen in fünf Schritten ab. Das GO Toolkit bietet die nötigen „Werkzeuge“ für die Umsetzung im Betrieb.

Die im GO Toolkit erläuterten Prozesse und Instrumente richten sich an Fachpersonen, die in Betrieben die Anforderungen an den Arbeitsplätzen und den Bildungsbedarf der Mitarbeitenden erfassen und auf dieser Grundlage die Bildungsmassnahme planen, durchführen, auswerten und den Transfer begleiten.

Die sieben Leitfäden dieses Bandes führen die Akteure jeweils durch einen Teilprozess des gesamten Ablaufs der Entwicklung und Durchführung einer Bildungsmassnahme nach dem GO Modell. Fest steht: Keine Umsetzung im Betrieb gleicht der anderen. Die vorhandenen Instrumente und Prozesse sind flexibel anwendbar und können in jedem betrieblichen Kontext je nach Bedarf angemessen verwendet werden.

Inhaltsverzeichnis

Einführung in das Toolkit

Leitfaden A	Erfassen von Anforderungsprofilen	19
Leitfaden B	Erheben des Bildungsbedarfs	31
Leitfaden C	Anregungen zum didaktischen Design	41
Leitfaden D	Allgemeine Standortbestimmung	57
Leitfaden E	Transfer im Betrieb	87
Leitfaden F	Evaluation	101
Leitfaden G	Prozessbegleitung	119

Einführung in das GO-Toolkit

Was ist das GO-Toolkit?

Das GO-Toolkit ist ein «Koffer» mit Hilfsmitteln zum Bestimmen der Anforderungsprofile von beruflichen Tätigkeiten, zum Erheben des Bildungsbedarfs in Bezug auf die Grundkompetenzen sowie zum Planen, Gestalten und Evaluieren von entsprechenden Bildungsmassnahmen. Die Hilfsmittel sind speziell auf den Einsatz in Produktions- und Dienstleistungsbetrieben zugeschnitten.

Das GO-Entwicklungsmodell

Das Toolkit basiert auf dem GO Entwicklungsmodell, welches den Prozess der Förderung der Grundkompetenzen in Betrieben in 5 Schritte aufteilt:

1. Erfassen von Anforderungsprofilen
2. Erheben des Bildungsbedarfs
3. Gestalten von Bildungsmassnahmen
4. Transfer im Betrieb
5. Evaluation



An wen richtet sich das GO-Toolkit?

Das GO-Toolkit richtet sich in erster Linie an Fachpersonen, welche in Betrieben den Bildungsbedarf erfassen und/oder Bildungsmaßnahmen planen, durchführen und auswerten. Das können betriebsinterne AusbildungsleiterInnen oder externe Fachleute sein.

Die Leitfäden können auch Personalfachleute oder Personen in Management-Positionen interessieren. Für das Erfassen der Anforderungsprofile, das Erheben des Bildungsbedarfs und das Definieren von Bildungsmaßnahmen im Bereich der Grundkompetenzen sind hingegen die Fähigkeiten von Bildungsfachleuten erforderlich.

Was beinhaltet das GO-Toolkit im Einzelnen?

Das GO-Toolkit enthält Leitfäden und eine Deskriptoren-Datenbank.

Die **Leitfäden** beschreiben bewährte Vorgehensweisen bei der Definition von Anforderungsprofilen für spezifische Tätigkeiten im Betrieb, beim Erfassen des Bildungsbedarfs der MitarbeiterInnen und bei der Entwicklung, Durchführung und Evaluation von betriebsinternen Bildungsmaßnahmen im Bereich der Grundkompetenzen.

Die **Deskriptoren-Datenbank** beinhaltet Instrumente, welche bei diesen Prozessen eingesetzt werden können, um die Grundkompetenzen sichtbar und erfassbar zu machen. Da jeder Betrieb seine eigenen Funktionsweisen hat und sich in jedem Betrieb die konkreten Fragen etwas anders stellen, sollten die Instrumente vor ihrem Einsatz überprüft und an die spezifische Situation angepasst werden.

Die Deskriptoren-Datenbank enthält ebenfalls Anregungen und beispielhafte Lernaufgaben, welche beim Planen und Gestalten von Bildungsmaßnahmen im Bereich der Grundkompetenzen hilfreich sein können.

Die Grundkompetenzen

Was sind Grundkompetenzen?

Unter Grundkompetenzen verstehen wir diejenigen «Kulturtechniken», auf welche Berufsleute – neben dem spezifischen Fachwissen und Fachkönnen – zurückgreifen, um Situationen im beruflichen Alltag zu bewältigen, namentlich

- in der lokalen Sprache mündlich kommunizieren
(= **mündliche Kommunikation**)
- schriftliche Texte lesen und verfassen
(= **Lesen und Schreiben**)
- mathematische Überlegungen und Operationen durchführen
(= **Alltagsmathematik**)

- mit der digitalen Technologie am Arbeitsplatz umgehen (= **Informations- und Kommunikationstechnologie IKT**)
- bestimmte Vorgehensweisen anwenden und mit KollegInnen zusammenarbeiten (= **Zusammenarbeit und Arbeitstechnik**)

Die einzelnen Kompetenzbereiche stellen je nach Arbeitsumgebung und Tätigkeit unterschiedliche Anforderungen. Deshalb ist es sinnvoll, für jede Funktion im Betrieb ein spezifisches **Anforderungsprofil** in Bezug auf die Grundkompetenzen zu erstellen.

In den Anwendungssituationen im beruflichen Alltag treten die einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten kaum isoliert auf, sondern es geht in der Regel darum, verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten kombiniert anzuwenden.

Um in einem betriebsinternen Journal einzutragen, wie viel Zeit ich für welche Arbeiten verwendet habe, muss ich beispielsweise

- die Anweisungen und die Begründungen verstehen, warum und wie dieses Journal zu führen ist (*mündliche Kommunikation*)
- mich auf dem Bildschirm-Formular orientieren und meine Eintragungen am richtigen Ort machen (*Lesen und Schreiben*)
- die Arbeitszeiten einschätzen oder kalkulieren und überprüfen, ob die Summe stimmt (*Alltagsmathematik*)
- das Programm aufrufen, meine Eintragungen machen und sie abspeichern (*IKT*)
- die Eintragungen systematisch und regelmässig machen (*Zusammenarbeit und Arbeitstechnik*)

Bei der Analyse der Anforderungen und der Erfassung des Bildungsbedarfs ist es phasenweise zweckmässig, die einzelnen Kompetenzbereiche auseinander zu halten. Bei der Gestaltung der Bildungsmassnahmen sollte jedoch möglichst wieder von ganzheitlichen Handlungssituationen ausgegangen werden.

Die Verwendung des GO-Toolkits

Für welche Situationen eignet sich das GO-Toolkit?

Das GO-Toolkit bietet Anleitung und Hilfsmittel für verschiedene Ausgangssituationen und Verwendungszwecke, z.B.

- Sie möchten herausfinden, welche Anforderungen die einzelnen Tätigkeiten im Betrieb in Bezug auf die Grundkompetenzen stellen, um Bildungsmassnahmen gezielter darauf ausrichten zu können.
- Einzelne MitarbeiterInnen haben Schwierigkeiten mit den Anforderungen des Arbeitsplatzes. Sie möchten herausfinden, wo die Schwierigkeiten genau liegen, um gezielte

Unterstützungsmassnahmen durchzuführen.

- Durch Änderungen in den Betriebsabläufen oder technologische Neuerungen ändern sich die Arbeitsbedingungen und Anforderungen an eine bestimmte Gruppe von MitarbeiterInnen. Sie möchten evaluieren, welche Bildungsmassnahmen notwendig sind, um die MitarbeiterInnen auf diese Veränderungen vorzubereiten.

Jede dieser Ausgangssituationen erfordert ein etwas anderes Vorgehen und darauf abgestimmte Instrumente. Das GO-Toolkit berücksichtigt diese Unterschiede, indem es nicht nur eine Standard-Methode darstellt, sondern bewährte Vorgehensweisen für unterschiedliche Situationen beschreibt und adaptierbare Instrumente enthält. Je nach Ausgangssituation und Zielsetzung können so Elemente kombiniert und an die Erfordernisse der spezifischen Situation angepasst werden.

Der GO Prozess in den Betrieben

Wie läuft der GO Prozess ab?

In der Regel wenden sich Betriebe nicht direkt mit einem Bildungsbedarf für wenig Qualifizierte an Bildungsanbieter, sondern es geht ein Sensibilisierungsprozess voraus, und die Betriebe werden auf einen allfälligen Bedarf angesprochen.

Nach dieser ersten Kontaktaufnahme (Funktion 1: Türöffner) braucht es meist eine Abklärungsphase, um den genauen Bedarf und eine sinnvolle, darauf abgestimmte Bildungsmassnahme zu definieren. Damit ein nachhaltiger Lernerfolg erzielt werden kann, muss die Massnahme und insbesondere der Transferprozess sorgfältig begleitet und evaluiert werden.

Das Modell für die Ausbildung von Beratenden und Kursleitenden bildet Funktionen und Schnittstellen im betrieblichen Prozess ab (Abb.2) und visualisiert Funktion und Schnittstellen des Türöffners.

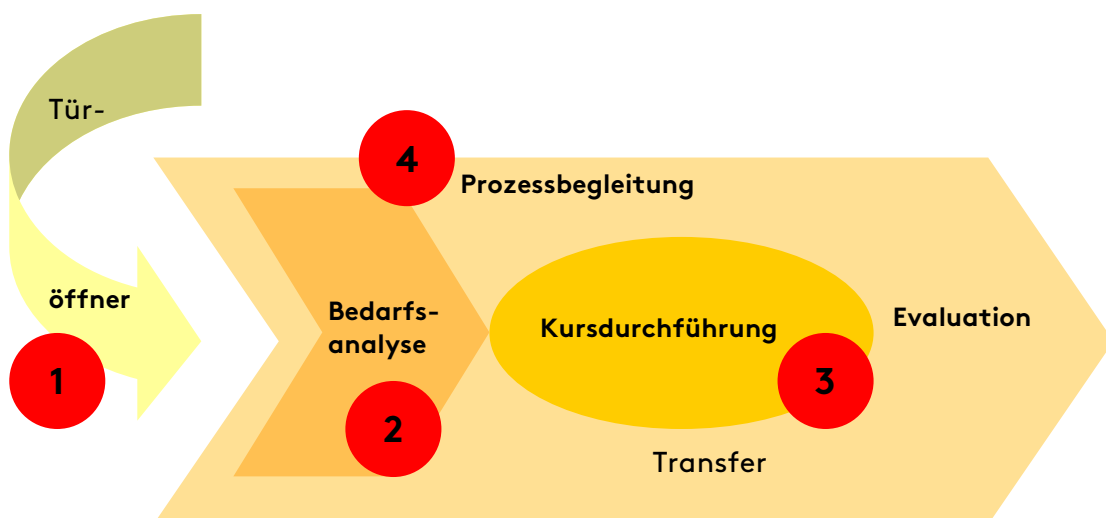


Abb2: Modell für die Ausbildung von Beratenden und Kursleitenden: Funktionen und Schnittstellen

Welches sind die Schlüsselfunktionen im Prozess?

Zusätzlich zu den involvierten Personen seitens des Betriebs wurden in der oben beschriebenen Prozesskette aufgrund der bisherigen Erfahrungen vier Schlüsselfunktionen definiert, welche in der Regel durch geschulte betriebsexterne Personen wahrgenommen werden:

- Die Person mit der **Funktion 1** nimmt den ersten Kontakt mit dem Betrieb auf. Im Gespräch mit den Führungsverantwortlichen zeigt sie auf, welche Vorteile eine betriebsnahe Förderung der Grundkompetenzen bei den wenig qualifizierten Mitarbeitenden mit sich bringen kann.
- Die Person mit der **Funktion 4** übernimmt nach dem Erstkontakt durch den Türöffner die Verantwortung für den ganzen Weiterbildungsprozess: Im Kontakt mit den Verantwortlichen im Betrieb und den weiteren Beteiligten sorgt sie dafür, dass Bedarfsanalysen durchgeführt werden, dass eine sinnvolle Weiterbildungsmaßnahme definiert und durchgeführt wird, den Transfer fördernde Massnahmen eingeleitet werden und das Bildungsprojekt evaluiert wird.
- Die Person mit der **Funktion 2** analysiert die aktuellen und zukünftigen Anforderungen an die Mitarbeitenden des Betriebs und ermittelt über eine Standortbestimmung mit der Zielgruppe den Bildungsbedarf und die globalen Ziele für die Bildungsmaßnahme.
- Die Person mit der **Funktion 3** konzipiert auf den Grundlagen der Bedarfsanalyse und der globalen Ziele die Weiterbildungsmaßnahme und führt sie durch.

Die vier Funktionen erfordern unterschiedliche Kompetenzen; eine Person kann aber auch zwei Funktionen innehaben. Um nicht zu viele Schnittstellen zu kreieren, ist es empfehlenswert, dass neben dem «Türöffner» nur noch zwei weitere Personen beteiligt sind, d.h. die Funktion 2 (Bedarfsanalyse) wird entweder von der Person mit der Funktion 4 (Prozessverantwortung) oder von der Person mit der Funktion 3 (Kursleitung) wahrgenommen, mit jeweils im Einzelfall zu definierenden Schnittstellen.

Die Leitfäden

Was bieten die Leitfäden?

Die Leitfäden führen die Nutzer des GO-Toolkits jeweils durch einen Teilprozess des gesamten Ablaufs bei der Entwicklung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen nach dem GO-Modell, z.B. den Prozess des Beschreibens des Anforderungsprofils für einen bestimmten Arbeitsplatz, oder den Prozess des Erhebens des Bildungsbedarfs bei den einzelnen MitarbeiterInnen.

Der Leitfaden stellt das empfohlene Vorgehen Schritt für Schritt vor. Das Vorgehen wird auch begründet und es werden eventuelle

Welche Leitfäden gibt es?

Alternativen aufgezeigt, sodass die Nutzer den Prozess auf ihre spezifischen Gegebenheiten anpassen können.

Hier eine Kurzbeschreibung der Leitfäden:

Leitfaden A beschreibt mögliche Vorgehensweisen beim Erfassen eines Anforderungsprofils für eine Tätigkeit im Betrieb oder für einen bestimmten Arbeitsplatz.

Je nach Betrieb, Zweck und Anforderungen, welche an das Anforderungsprofil gestellt werden, werden verschiedene Vorgehensweisen vorgeschlagen (z. B. Workshop mit Berufsleuten, Interviews, direkte Beobachtung), um die für die Tätigkeit kennzeichnenden Handlungssituationen zu erfassen, und sie auf die dafür notwendigen und nützlichen Ressourcen hin (insbesondere Kenntnisse und Fertigkeiten aus den einzelnen Grundkompetenzbereichen) zu analysieren.

Leitfaden B beschreibt mögliche Vorgehensweisen beim Erheben des Bildungsbedarfs von MitarbeiterInnen in Bezug auf definierte Anforderungsprofile.

Je nach Umfeld und Anzahl der betroffenen MitarbeiterInnen, werden wiederum verschiedene Methoden vorgeschlagen (z. B. Besprechen von konkreten Handlungssituationen am Arbeitsplatz, adaptiertes Testverfahren), mit denen der Bildungsbedarf erfasst werden kann.

Leitfaden C enthält Tipps und Anregungen zum didaktischen Design und zur methodischen Gestaltung von Bildungsmassnahmen im Bereich der Grundkompetenzen.

Es werden Erfolgsfaktoren für Bildungsmassnahmen mit wenig qualifizierten Personen aufgezählt und mit Beispielen illustriert. Im Weiteren werden zwei bewährte Vorgehensweisen zur Gestaltung von Lerneinheiten vorgestellt; das situationsbezogene Lernen und das Lernen in Szenarien.

Leitfaden D beschreibt, wie man bei der Belegschaft eines Produktions- oder Dienstleistungsbetriebs, bei einer Gruppe von MitarbeiterInnen oder im Rahmen von Massnahmen für Erwerbslose eine allgemeine Standortbestimmung im Bezug auf die Grundkompetenzen gestalten kann, und wie die Hilfsmittel des GO-Toolkit bei der Entwicklung der Test-Instrumente eingesetzt werden können.

Die Vorgehensweisen werden mit konkreten Anwendungsbeispielen illustriert, welche von Nutzern auf andere Branchen oder Gegebenheiten übertragen werden können.

Leitfaden E beschreibt, wie sich die Nachhaltigkeit der Bildungsmassnahmen fördern lässt, indem der Transfer aus dem Kurs in den

beruflichen Alltag explizit geplant und begleitet wird.

Der Leitfaden enthält neben Vorschlägen zum Vorgehen, Tipps und Beispielen zur Illustration auch konkrete Checklisten zur Definition von Transferprojekten und für Transfervereinbarungen.

Leitfaden F zeigt auf, wie der Evaluationsprozess bei GO-Projekten auf den verschiedenen Ebenen (Gesamtprozess, Bildungsmassnahme, Transfer) geplant und durchgeführt werden kann.

Neben Darstellungen der einzelnen Evaluationen (Ziele, Dimensionen, Vorgehensweisen, geeignete Instrumente) bietet der Anhang einen Übersichtsplan sowie eine vorbereitete Struktur für einen Evaluationsbericht.

Leitfaden G beschreibt schliesslich den ganzen Ablauf eines GO-Projekts aus einer Makro-Sicht und zeigt auf, welche Controlling-Massnahmen für die einzelnen Teilprozesse geeignet sind.

Dieser Leitfaden richtet sich insbesondere an die Prozessbegleitenden, eignet sich aber auch dazu, Führungspersonen oder Projektleitenden auf der betrieblichen Seite einen Überblick über den gesamten Ablauf zu geben.

Die Deskriptoren-Datenbank

Was ist ein Deskriptor?

Ein **Deskriptor** ist eine Kurzbeschreibung einer beruflichen Handlungssituation, beispielsweise

Angaben in vorstrukturierte Dokumente eintragen

oder

Daten notieren als Resultat von Beobachtungen oder Messungen am Arbeitsplatz

Ein Deskriptor ist ziemlich abstrakt, weil er für eine ganze Klasse von realen, spezifischen, beruflichen Handlungssituationen steht. *Angaben in vorstrukturierte Dokumente eintragen* umfasst zum Beispiel Situationen wie *Über eine Access-Eingabemaske Artikel und ihre Preise in eine Datenbank eintragen oder vorhandene Einträge mutieren, oder Einen Lieferschein ausfüllen, oder Name des Anrufers, Zeit und Anliegen in ein Telefonnotiz-Formular eintragen.*

Diese Situationen haben aber gemeinsame **Merkmale**, z.B.

- Es geht um wenige, bekannte «vorstrukturierte Dokumente», z.B. immer wieder verwendete Formulare
- Es geht um eine beschränkte Textmenge und in der Regel um einen häufig vorkommenden, arbeitsbezogenen Wortschatz
- Die Angaben müssen oft von einer anderen Quelle übertragen

werden

- Die Angaben müssen korrekt geschrieben sein

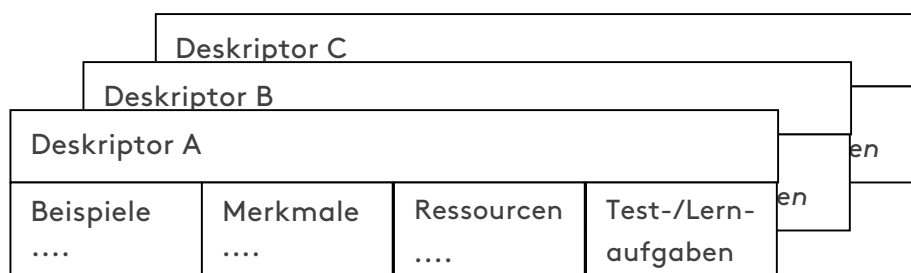
Diese Situationen erfordern auch ähnliche **Ressourcen**, z.B.

- Sich in einem bekannten, übersichtlichen Dokumentformat (Formular, Tabelle, Bildschirmmaske) zurechtfinden
- Wörter kopieren und das Geschriebene überprüfen

Aufgrund dieser Gemeinsamkeiten können die konkreten Handlungssituationen in einer «Klasse» zusammengefasst werden. Der Deskriptor ist dann sozusagen das Etikett dieser Klasse.

Für jeden Deskriptor finden sich in der **Deskriptoren-Datenbank**

1. Konkrete Beispiele aus verschiedenen Arbeitskontexten
2. Merkmale der Anwendungssituationen
3. Eine Liste der wichtigsten notwendigen oder nützlichen Ressourcen



Was ist die Rolle der Deskriptoren?

Die für eine Tätigkeit erforderlichen Grundkompetenzen werden oft nicht wahrgenommen, da sie quasi «versteckt» sind, d. h. implizite Voraussetzungen bilden für das, was als berufliche Tätigkeit verstanden wird. Lücken bei den Grundkompetenzen können sich dann aber durch vermehrte Fehler oder Unsicherheiten äussern, oder durch die Unfähigkeit einer Mitarbeiterin oder eines Mitarbeiters mit Situationen umzugehen, welche von der Routine abweichen.

Ein **Beispiel**: Auf den ersten Blick ist für eine Tätigkeit in einem Reinigungsbetrieb Lesen und Schreiben nicht notwendig. Würde man den Chef oder eine Mitarbeiterin einer Reinigungsfirma fragen, ob man in dem Beruf schreiben muss, wäre die Antwort wahrscheinlich nein.

Wenn die Mitarbeiterin aber gefragt wird, ob sie einen Kugelschreiber dabei hat, und wozu, oder ob sie einen Arbeitsplan hat, damit sie weiss, wann sie wo putzen muss, dann präsentieren sich plötzlich eine Reihe von Situationen, in denen Lesen und Schreiben eine Rolle spielt.

Im Zusammenhang mit dem Erfassen von Anforderungsprofilen übernehmen die Deskriptoren die Funktion eines «Suchrasters» oder einer Checkliste: Mit Hilfe der Deskriptorenliste kann überprüft werden, ob beim Gespräch über eine spezifische Tätigkeit alle wichtigen Aspekte

und Handlungssituationen erfasst wurden.

Eine Handlungssituation in Zusammenhang mit dem obigen Beispiel aus einem Reinigungsbetrieb könnte sein: *Einem Wochenplan entnehmen, welche Objekte an welchem Tag gereinigt werden müssen und die erledigten Aufgaben abhaken.*

Die identifizierten Handlungssituationen können wiederum Deskriptoren zugeordnet werden. Im Bezug auf das Lesen wäre die oben beschriebene Situation ein Fall für den Deskriptor *Wiederkehrende Wörter erkennen und verstehen*, im Bezug auf das Schreiben ein Fall von *Routinedaten in Formulare oder Listen eintragen*.

Über die Deskriptoren kann also die Vielfalt der beruflichen Umgebungen und Tätigkeiten etwas geordnet und kategorisiert werden, und unterschiedliche Tätigkeiten, in verschiedenen Branchen und Arbeitsumgebungen, werden vergleichbar in Bezug auf ihre Anforderungen im Bereich der Grundkompetenzen.

Die Deskriptoren bilden ein klares aber flexibles Grundgerüst des Systems; sie sind die gemeinsame Sprache, mit deren Hilfe man sich besser über die erforderlichen Grundkompetenzen am Arbeitsplatz verständigen kann, auch über die Betriebsgrenzen hinaus.

Deskriptoren bilden ebenfalls den Ausgangspunkt für die **Aufgaben-Datenbank** und die **Lehr- und Lerntipps**.

Was beinhaltet die Aufgaben-Datenbank?

Die Aufgaben-Datenbank enthält konkrete Anwendungsbeispiele für einen Deskriptor, in Form von Aufgaben, welche für Test- oder Lernsituationen übernommen oder adaptiert werden können.

Für jeden Deskriptor gibt es mehrere Aufgaben, welche aus unterschiedlichen Umgebungen stammen und/oder auf verschiedene Anspruchsniveaus ausgerichtet sind.

Die Aufgaben können – nach entsprechender Adaptation auf den spezifischen Arbeitskontext – für einen Test verwendet werden, um genauer zu ermitteln, auf welchen Voraussetzungen eine eventuelle Bildungsmassnahme aufbauen kann, oder sie können Material und Ideen bieten für die Bildungsmassnahme selbst.

Für den oben erwähnten Lesen-Deskriptor *Wiederkehrende Wörter erkennen und verstehen* gibt es beispielsweise die folgenden Aufgaben:

- Aus einer Liste von Wörtern in verschiedenen Farben und Formaten die Wochentage ankreuzen
- Einen einfachen Kalendereintrag interpretieren (Datum, Wochentag, Zeit und Ereignis)
- Auf den Etiketten von Reinigungsprodukten erkennen, wozu sie gut sind (Bad, Boden, Fenster)
- Einem einfachen Arbeitsplan entnehmen, welche Objekte geputzt

werden müssen

Die Aufgaben stellen steigende Ansprüche an die Fähigkeit, Einzelwörter in einer Textumgebung zu identifizieren und zu verstehen sowie an die Fähigkeit, die Intention des Textes insgesamt zu verstehen.

In der Aufgaben-Datenbank sind die Aufgaben für jeden Deskriptor

1. nach Kontext sortiert
2. nach steigender Komplexität angeordnet

Die Aufgaben sind als Anregungen und als Beispiele zu verstehen. Das bedeutet, dass die Aufgaben für spezifische Test- und Schulungszwecke adaptiert werden müssen, wenn sie z.B. bei einem Test für das Küchenpersonal in einem Restaurationsbetrieb oder als Lernaufgaben in einer Bildungsmassnahme für die Arbeitenden in einem Tiefbaubetrieb eingesetzt werden sollen.

Von den Deskriptoren führt ein weiterer Link zu Ideen für die Inhalte und die Gestaltung von Bildungsmassnahmen im betreffenden Kompetenzbereich.

Mit steigendem Gebrauch in verschiedenen Betrieben und Branchen wird auch die Anzahl und Vielfalt der Aufgaben und der Lehr- und Lerntipps in der Datenbank steigen. So kann sie zu einer umfangreichen Sammlung von Beispielen und Anregungen für praxisnahes Lernen und Testen werden.

Lehr- und Lerntipps

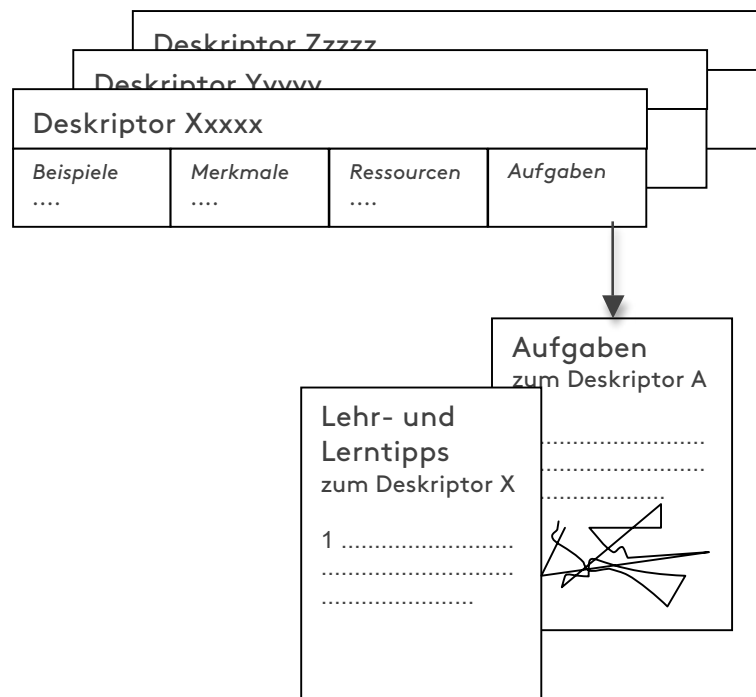
Übersicht der Produkte

Wie hängen die einzelnen Produkte zusammen?

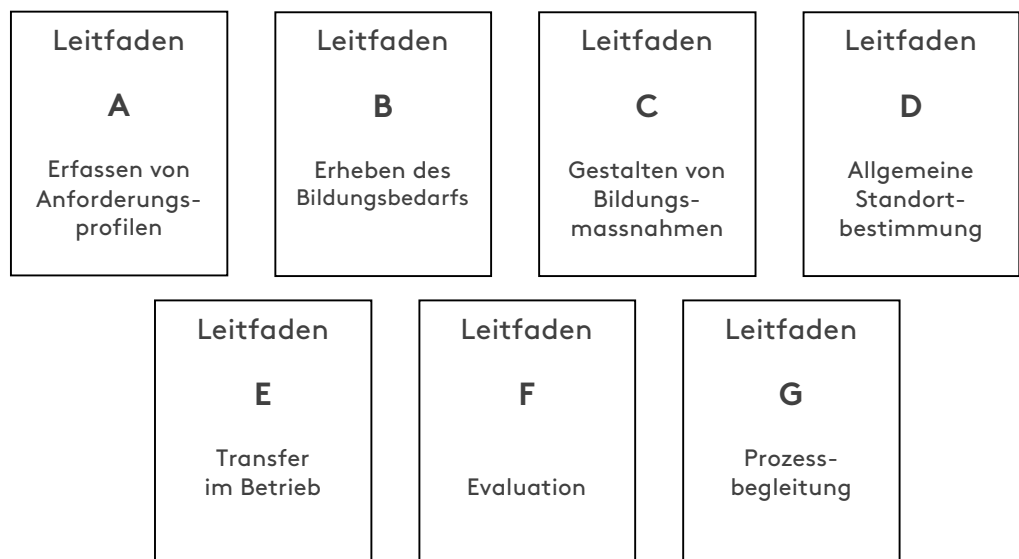
Das «Rückgrat» des GO-Toolkit-Instrumentariums bildet die **Deskriptoren-Datenbank**. Sie enthält eine Anzahl Deskriptoren für die definierten Grundkompetenzbereiche.

Über die Deskriptoren-Datenbank gelangt man zur **Aufgaben-Datenbank**. Jedem Deskriptor ist eine Anzahl von Aufgaben zugeordnet. Die Aufgaben können – nach der Anpassung an den Kontext – einerseits zu Testzwecken genutzt werden, und andererseits als Ausgangspunkt für praxisnahe Lernsituationen. Als zusätzliches Hilfsmittel finden sich in der Datenbank ebenfalls **Lehr- und Lerntipps** für die einzelnen Deskriptoren.

Diese Testaufgaben und Lehr- und Lerntipps sind online verfügbar unter www.alice.ch/gotoolkit-de.



Die verschiedenen **Leitfäden** beschreiben je einen Teilprozess im gesamten Ablauf eines GO-Projekts. Sie erklären ebenfalls, wo und wie die Instrumente des GO-Toolkits eingesetzt werden können.



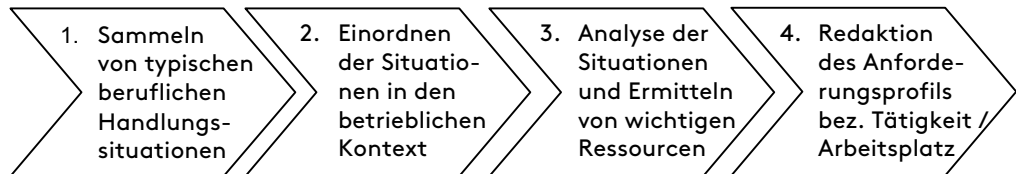
Leitfaden A

Erfassen von Anforderungsprofilen

Das Erfassen von Anforderungsprofilen

Was ist der Inhalt dieses Leitfadens?

Der vorliegende Leitfaden beschreibt, wie man die Anforderungen einer Tätigkeit oder eines Arbeitsplatzes in Bezug auf die Grundkompetenzen erfassen kann. Das beschriebene Vorgehen umfasst die folgenden Schritte:



Wenn möglich sollte das ganze Verfahren von einer betriebsexternen Bildungsfachperson durchgeführt werden.

Das beschriebene, relativ aufwändige Vorgehen eignet sich, wenn man solide Grundlagen für den vielfältigen späteren Gebrauch haben möchte. Das resultierende detaillierte Anforderungsprofil kann z. B. eingesetzt werden

- als Basis für das Rekrutieren und Einführen von neuen MitarbeiterInnen
- für das Erfassen des individuellen Bildungsbedarfs von FunktionsinhaberInnen
- für das Identifizieren von „kollektiven“ Schwachstellen
- für das Definieren von sinnvollen und gezielten Bildungsmaßnahmen
- zum Feststellen von notwendigen Interventionen auf anderen Ebenen, z. B. bei den Arbeitsabläufen.

Bei einigen Schritten werden weniger aufwändige Alternativen und Varianten aufgezeigt, aus denen je nach Bedürfnissen und Umfeld die passende ausgewählt werden kann.

Die Analyse sollte mögliche zukünftige Entwicklungen bei den spezifischen Tätigkeiten, resp. an den Arbeitsplätzen (z. B. die nächsten Technologieschritte) mit einbeziehen.

Es sollte auf jeden Fall mit dem Auftraggeber diskutiert und vereinbart werden, welche Vorgehensweisen für die gegebenen Zielsetzungen geeignet sind.

Aufbau des Anforderungsprofils

Was ist ein Anforderungsprofil?

Das vorgeschlagene Vorgehen stützt sich auf das Modell der «situierten Kompetenzen» (Hansruedi Kaiser, *Wirksame Ausbildungen entwerfen – Das Modell der konkreten Kompetenzen*, h.e.p., Bern 2005).

In diesem Modell werden Anforderungsprofile als eine Sammlung von Handlungssituationen beschrieben, denen für die Bewältigung dieser Situationen nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten sowie externe Ressourcen (Apparate, Texte, etc.) zugeordnet sind.

Die Kenntnisse und Fertigkeiten werden in diesem Zusammenhang den diversen Grundkompetenzbereichen zugeordnet, also

- Mündliche Kommunikation (K)
- Lesen (L) und Schreiben (S)
- Alltagsmathematik (M)
- Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)
- Zusammenarbeit und Arbeitstechnik (ZA)

Was ist eine situierte Kompetenz?

Eine Tabelle wie diejenige auf den Seiten 6-7, bestehend aus einer Situationsbeschreibung und der Auflistung der zugehörigen Ressourcen, wird als **situierte Kompetenz** bezeichnet.

Ein Anforderungsprofil besteht aus mehreren solchen situierten Kompetenzen. Die ganze Palette der Handlungssituationen eines Berufs umfasst typischerweise etwa 50 Situationen. Für die meisten Funktionen innerhalb eines Betriebs dürften 10 Situationen zur Beschreibung genügen.

Typische Situationen und Situationskreise umschreiben die Handlungssituation mit verschiedenen Mitteln:

Die **typische Situation** wird als Geschichte erzählt. Dadurch wird es möglich, die Handlungssituation mit allen ihren Anforderungen plastisch darzustellen. Vor allem „Soft-Skills“, die bei abstrakteren Beschreibungen oft unterzugehen drohen, lassen sich so gut umschreiben.

Es zeigt sich auch immer wieder, dass typische Situationen in Form von Geschichten das ideale Kommunikationsmittel mit den Betroffenen darstellen. Nicht zutreffende, abstrakte Darstellungen lösen bei vielen Personen kaum Reaktionen aus, da sie Mühe haben oder sich auch nicht zutrauen, sich in die Beschreibungssprache hineinzudenken. Geschichten stossen hingegen meist auf grosse Resonanz und werden gerne korrigiert oder ergänzt, sofern dies nötig ist.

Eine typische Situation ist aber natürlich nur eine mögliche Situation aus einer ganzen Klasse ähnlicher Situationen. Was daran typisch ist und welche anderen Situationen ebenfalls gemeint sind, ergibt sich aus diesem Beispiel nicht von selbst. Mit dem **Situationskreis** wird dies auf einer abstrakteren Ebene umrissen.

Im nachfolgenden Beispiel ist der Situationskreis weit gefasst, d. h. die typische Situation steht als Beispiel für alle Situationen, in denen aus dem Arbeitsprozess heraus Häufigkeitsdaten erhoben und tabellarisch dargestellt werden. Als Anforderung formuliert heisst das, dass erwartet wird, dass Personen, welche diesem Profil genügen, beliebige andere Situationen dieser Art bewältigen können (z.B. in einer Kantine eine Liste darüber führen, welches Menü wie häufig verkauft wurde).

Die Liste der **Ressourcen** im Beispiel erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Einträge sollen nur illustrieren, was unter den einzelnen Kategorien zu verstehen ist. Eine sorgfältige Analyse würde wohl noch weitere Einträge ergeben (z.B. muss Hans den Auftrag, eine Tabelle zu führen, zuerst einmal verstehen: K).

Gewisse eingetragene Ressourcen stehen auch in einem gewissen Widerspruch zum sehr weit gehaltenen Situationskreis, da sie – wie z.B. *Bezeichnungen von Pflanzengruppen* – sich eng auf die typische Situation beziehen. Das Beispiel müsste auch in diesem Punkt sorgfältig überarbeitet werden (s. Schritt 4).

<p>Typische Situation</p>	<p>In der Gärtnerei, bei der Hans arbeitet, wird systematisch festgehalten, wie viel Zeit die einzelnen Mitarbeitenden für welche Art von Aktivität aufwenden. Hans notiert deshalb täglich in einer Tabelle, wie viele Minuten er im Verkauf tätig war, wie viel Zeit er für den Anbau und die Pflege der Pflanzen einsetzte, etc.</p> <p>Bei Anbau und Pflege muss er dabei noch gewisse Pflanzengruppen unterscheiden. Welche speziellen Gruppen das sind, und was einfach unter «Rest» fällt, wechselt dabei immer wieder einmal, je nachdem für welche Pflanzen die Chefin abklären möchte, wie aufwändig sie wirklich sind.</p> <p>Hans notiert sich die Angaben den Tag über auf einer ausgedruckten Tabelle, die in seinem Arbeitsbereich hängt. Am Abend überträgt er die Werte auf eine Tabelle im Computer. Dabei korrigiert und ergänzt er gegebenenfalls den einen oder anderen Wert.</p>
<p>Situationskreis</p>	<p>Die Person hält Daten, die sich aus ihrem Arbeitsalltag ergeben, als Häufigkeit in Tabellen fest.</p>

Ressourcen	Kenntnisse	Fertigkeiten	Ext. Ressourcen
K			
L	Bezeichnungen v. Pflanzengruppen	Fachbegriffe, auch komplexere, lesen	Pflanzenlexikon
S		Daten in eine Tabelle eintragen	
AM	Zeiteinheiten (Minuten, Stunden)	Abschätzen der für eine bestimmte Aufgabe eingesetzten Zeit Einträge einzeln und als Ganzes auf ihre Plausibilität überprüfen	
IKT		Daten in eine Tabelle eingeben	Computer
ZA		Systematisches Arbeiten, Überprüfen der Einträge	

Wie kommt man zu einer Liste situierter Kompetenzen?

Zu einer Liste von situierten Kompetenzen – d.h. zu einem Anforderungsprofil – gelangt man über vier Schritte:



Bei jedem Schritt werden andere Personen beigezogen und es gelangen andere Instrumente zum Einsatz.

1. Sammeln der Situationen

Workshop mit erfahrenen Berufsleuten

Im ersten Schritt geht es darum, für die Funktion oder den Arbeitsbereich, für den ein Anforderungsprofil erstellt werden soll, eine Sammlung von Situationen zu erstellen, welche die Aufgaben dieser Funktion bzw. diesen Arbeitsbereich abdecken.

Zu aussagekräftigen Sammlungen von Situationen gelangt man am einfachsten, indem man einen kleinen Workshop mit Berufsleuten durchführt, welche aktuell die entsprechende Funktion ausüben. Es

werden mindestens drei, wenn möglich aber mehr solcher Fachleute benötigt. Dazu braucht es eine Person, welche die Moderation des Workshops übernimmt. Und nach Möglichkeit sollte eine weitere Person mitarbeiten, welche die Diskussion dokumentiert.

Die Teilnehmenden werden gebeten, typische Handlungssituationen aus ihrem Berufsalltag zu schildern, am besten ganz konkrete Geschichten darüber, was sie in der letzten Woche, dem letzten Monat getan haben. (Die betrachtete Periode hängt davon ab, ob sich dieselben Aufgaben stündlich, wöchentlich oder sogar jährlich wiederholen).

Diese Geschichten werden auf Flipcharts notiert, übersichtlich nebeneinander aufgehängt und so lange ergänzt, bis eine vollständige Überdeckung des Arbeitsbereiches erreicht ist.

Abschliessend wird versucht, zu jeder Geschichte/Situation den Situationskreis zu formulieren, d.h. zu beschreiben, was allen Situationen, für welche die Geschichte ein Beispiel bietet, gemeinsam ist.

Entscheidend ist, dass neben der Moderatorin oder dem Moderator am Workshop ausschliesslich Personen teilnehmen, welche die Funktion aktuell und kompetent ausüben. Sie sind die beste Quelle für eine realistische Beschreibung der tatsächlichen Anforderungen. Nicht geeignet sind «Experten» wie z. B. Personalverantwortliche, Gewerkschaftsfunktionäre oder AusbilderInnen.

Erste Redaktion der Situationen

Die typischen Situationen sollten möglichst unverändert gelassen werden, so dass sie die Art spiegeln, wie erfahrene Berufsleute über ihren Beruf erzählen. Selbstverständlich wird man aber die Beschreibungen, die oft etwas holperig aus dem Workshop hervorgehen, etwas glätten.

Die Situationskreise kann man intensiver überarbeiten. Hier gilt es zu reflektieren, wie nahe man – auch im Hinblick auf folgende Bildungsmassnahmen, welche durch das Anforderungsprofil gesteuert werden – bei der ganz konkreten, vorgefundenen Arbeitssituation bleiben will (z. B. *Notieren der Zeit, welche für bestimmte Pflanzengruppen eingesetzt wird*) oder ob man den Kreis breiter fassen will (z. B. *Daten, die sich aus dem Arbeitsalltag ergeben, in einer Tabelle festhalten*).

Alternative: Beobachtung am Arbeitsplatz

Eine etwas weniger aufwändige Alternative zum Workshop ist das Beobachten von Berufsleuten am Arbeitsplatz. Dieses Vorgehen kann insbesondere gewählt werden, wenn es sich um repetitive Aufgaben handelt, beispielsweise in einem Produktionsbetrieb.

**Alternative:
Analyse von
bestehenden
Profilen**

Besteht schon ein recht detailliertes Tätigkeitsprofil, kann auch dieses als Ausgangspunkt genommen werden. Es empfiehlt sich aber, das Profil in einem kurzen Gespräch mit Berufsleuten oder mit einer Beobachtung am Arbeitsplatz zu überprüfen.

2. Einordnen der Situationen

**Befragen von
Leitungspersonen**

Der zweite Schritt dient dazu, die gesammelten Situationen im gesamten Betriebsablauf einzuordnen und ihre Bedeutung für den Betrieb zu verstehen. Daraus ergibt sich ein Verständnis dafür, welche Aspekte der Situation bzw. der Situationsbewältigung für den reibungslosen Betriebsablauf kritisch sind (z.B. Genauigkeit von Messungen, Präzision bei der Befolgung von schriftlichen Anweisungen).

Informationen dazu erhält man, indem man Leitungspersonen mit den gesammelten Situationen konfrontiert und sie dann zu den oben aufgeworfenen Fragen in Bezug auf die Bedeutung der Situation für den Gesamtbetrieb bzw. zu kritischen Punkten befragt.

Diese Befragung kann durch das Studium von bestehenden Dokumenten wie Stellenbeschreibungen, Organigrammen, Prozessbeschreibungen etc. ergänzt werden.

**Bearbeiten der
Situationen**

Die Aufarbeitung der Bedeutung der einzelnen Situationen für den Betriebsablauf kann sich an verschiedenen Stellen niederschlagen:

- Die **Situationsbeschreibung** muss ergänzt werden und/oder die Gewichtungen innerhalb der Geschichte müssen so verschoben werden, dass die Bedeutung der Situation deutlicher sichtbar wird.
- Eventuell muss auch der **Situationskreis** angepasst werden.
- Es können sich Hinweise auf wichtige **Ressourcen** ergeben, d. h. erste Einträge für die im nächsten Schritt zu erarbeitende Liste von Ressourcen.
- Das **Hintergrundwissen** wird mit Informationen ergänzt, welche nützlich sind, um die Beobachtungen und Befragungen des nächsten Schrittes, dem Sammeln von Ressourcen, zu fokussieren

3. Sammeln von Ressourcen

**Durchsicht der
Listen der
Deskriptoren**

Als Drittes geht es dann darum, die Situationsbeschreibungen durch eine entsprechende Liste von Ressourcen zu ergänzen.

Für die Bewältigung jeder Handlungssituation sind ganz unterschiedliche fachliche, methodische und soziale Ressourcen von

Bedeutung.

Entsprechend dem Ziel der Förderung in Bezug auf die definierten Grundkompetenzbereiche geht es hier darum, gezielt auf die Suche nach den benötigten Ressourcen in diesen Bereichen zu gehen.

Die Deskriptoren aus dem GO-Toolkit liefern dafür die geeignete «Brille»,

d. h. sie geben Hinweise darauf, unter welchem Blickwinkel die Situationen betrachtet werden können (Deskriptoren) und welche Ressourcen dabei wichtig sein könnten (zugeordnete Ressourcen).

Meistens wird sich zeigen, dass verschiedene, aber keineswegs alle Deskriptoren gebraucht werden, um die Anforderungen einer bestimmten Situation zu erfassen. Und auch für die einzelnen anwendbaren Deskriptoren gilt wiederum, dass sich meist für verschiedene, aber nicht notwendigerweise für alle der dort aufgeführten Ressourcen eine Rolle in der betrachteten Situation finden lässt.

Interviews mit erfahrenen Berufsleuten

Der direkteste Zugang zu den notwendigen Ressourcen ergibt sich, indem man erfahrene Berufsleute direkt in der entsprechenden Situation befragt. Ausgangspunkt sind dabei die Deskriptoren, die jeweils die Einstiegsfrage liefern, z.B. *Kommt es in Ihrer Arbeit vor, dass Sie Werte aus einer Tabelle ablesen müssen?*

Wenn es der befragten Person schwer fällt, die Frage zu beantworten, kann man passende, zum Deskriptor gehörende Beispiele als Hilfe herbeiziehen ... zum Beispiel, *wenn Sie den Preis von Produkten wissen müssen?*

Ist man auf diesem Weg auf einen einschlägigen Deskriptor gestossen, lässt man sich von der befragten Person ihr Vorgehen schildern, so gut das ihr möglich ist. Die zum Deskriptor gehörenden Ressourcen kann man dabei benutzen, um präzisierende Fragen zu stellen, also z.B. *Haben Sie eine Technik, mit der Sie sicherstellen können, dass Sie beim Ablesen nicht die falsche Spalte erwischt haben?*

Aus dieser Befragung ergibt sich zu jeder Situation eine Liste von Ressourcen, einerseits geordnet nach den definierten Grundkompetenzbereichen und andererseits eingeteilt in Kenntnisse, Fertigkeiten und externe Ressourcen (vgl. Seite 4).

Für die Planung von Bildungsmaßnahmen ist es nützlich, an dieser Stelle danach zu fragen, welche der aufgelisteten Punkte sich erfahrungsgemäss als schwierig oder fehleranfällig erweisen.

Beobachtung am Arbeitsplatz

Berufliches Handeln wird zu einem guten Teil durch implizites Wissen gesteuert, welches den Handelnden nicht direkt bewusst zugänglich ist. Bei der direkten Befragung von Personen zu ihrem Vorgehen besteht deshalb eine gewisse Gefahr, dass diese, nur um eine Frage beantworten zu können, Behauptungen über ihr Vorgehen aufstellen,

welche nicht wirklich zutreffen.

Es ist deshalb sinnvoll, die befragten Personen (oder – um die Datenbasis zu vergrössern – andere Personen in derselben Situation) auch noch zu beobachten, wie sie die besprochenen Tätigkeiten ausführen. Dabei ist auf Abweichungen des tatsächlichen Vorgehens von dem geschilderten Vorgehen zu achten. Treten solche Abweichungen auf, werden sie notiert und anschliessend mit der beobachteten Person besprochen und die Liste der Ressourcen nach Bedarf angepasst.

4. Bereinigen der Darstellung

Endredaktion des Anforderungsprofils

Im letzten Schritt wird am Schreibtisch das Anforderungsprofil in Form einer Liste von situierten Kompetenzen zusammengestellt.

Die Situationsbeschreibungen sollten als Resultat des zweiten Schrittes bereits vorliegen. Allenfalls ergeben sich aufgrund der Befragungen und Beobachtungen des dritten Schrittes noch kleine Anpassungen.

Die Ressourcen sollten hingegen nochmals systematisch durchgearbeitet werden, indem man die erfragten und beobachteten Tätigkeiten Schritt für Schritt durchgeht. Dabei kann sich zeigen, dass einzelne notwendige Ressourcen nicht erwähnt und aufgenommen wurden, z.B. weil sie Befragten und Befragenden allzu selbstverständlich erschienen.

So bemüht beispielsweise jemand, der aus einer Tabelle Preise in Franken und Euro herauslesen soll, selbstverständlich die Ressourcen *Zahlen und Buchstaben lesen und Preisdarstellungen mit Franken und Rappen (bzw. Euro und Cent) interpretieren*. Es ist aber gut denkbar, dass während der Befragung dieser Punkt keine Beachtung fand.

Abschliessend geht es darum, den Allgemeinheitsgrad der Ressourcenbeschreibungen dem Allgemeinheitsgrad des Situationskreises anzupassen. Steht im Situationskreis ganz allgemein *Die Person entnimmt zweidimensionalen Tabellen Daten*, dann benötigt sie als Ressource natürlich auch ganz allgemein *Kombinationen von Zahlen, Buchstaben und Symbolen lesen und interpretieren*.

Ist der Situationskreis hingegen enger gezogen, wie etwa *Die Person entnimmt einfachen Preistabellen den Preis einzelner Produkte* dann genügt *Beträge in Franken und Rappen lesen und interpretieren*.

Mit der Weite des Situationskreises wird indirekt auch das Anspruchsniveau von eventuellen Bildungsmassnahmen gesetzt. Allgemeine Ziele, wie das erste Beispiel oben, sind sehr anspruchsvoll, aufwändig zu erreichen und nicht für alle erreichbar. Enger gesteckte Ziele hingegen lassen sich mit einem grösseren Kreis von Personen und mit weniger Aufwand realisieren.

Erheben des Bildungsbedarfs

Vom Anforderungsprofil zum Erheben des Bildungsbedarfs

Das detaillierte Anforderungsprofil ist eine optimale Grundlage für das Erheben des Bildungsbedarfs. Je nach Zielsetzung kann die Erhebung das ganze Spektrum der beruflichen Situationen umfassen oder man konzentriert sich auf eine bestimmte «kritische» Situation, oder richtet den Fokus auf einen bestimmten Bereich der Grundkompetenzen, beispielsweise das Lesen und Schreiben oder den Umgang mit IKT.

Auf alle Fälle ist es nützlich, vor der Erhebung des Bildungsbedarfs Umfang und Zielrichtung der folgenden Bildungsmassnahmen bereits abzuklären.

Das Vorgehen zum gezielten Erheben des Bildungsbedarfs für bestimmte Arbeitssituationen ist im **Leitfaden B** des GO-Toolkits beschrieben.

Im **Leitfaden D** wird beschrieben, wie man mit einer bestimmten Zielgruppe eine allgemeine Standortbestimmung in Bezug auf die Grundkompetenzen durchführen kann.

Definition von Bildungsmassnahmen

Vom Anforderungsprofil zur Bildungsmassnahme

Das einmal erstellte Anforderungsprofil kann ebenfalls dazu genutzt werden, um sinnvolle Bildungsmodul zu generieren. Je detaillierter und spezifischer das Anforderungsprofil gefasst ist, desto besser können die Bildungsmassnahmen auf die Bedürfnisse der MitarbeiterInnen ausgerichtet und praxisnah gestaltet werden.

Anregungen zur Definition und Gestaltung von Bildungsmassnahmen im Bereich der Grundkompetenzen finden sich im **Leitfaden C** des GO-Toolkits.

Transfer im Betrieb

Von der Bildungsmassnahme zum Transfer im Arbeitsalltag

Um die Nachhaltigkeit von Bildungsmassnahmen im Bereich der Grundkompetenzen zu sichern, ist es wichtig, dass die Bildungsteilnehmenden die neu erworbene Kompetenzen und Ressourcen zeitnah und wiederholt in ihrer Arbeitsumgebung anwenden und festigen können.

Anregungen zur Gestaltung von Transfer-Massnahmen finden sich im **Leitfaden E** des GO-Toolkits.

Leitfaden B

Erheben des Bildungsbedarfs

Das Erheben des Bildungsbedarfs

Was ist der Inhalt dieses Leitfadens?

Der vorliegende Leitfaden beschreibt, wie man ausgehend von einem Anforderungsprofil den individuellen Bildungsbedarf von MitarbeiterInnen in einem Betrieb erfasst – entweder über individuelle Gespräche mit den einzelnen MitarbeiterInnen oder über ein Testverfahren.

Als Alternative wird ein Verfahren zum Erheben des Bildungsbedarfs skizziert, das in Fällen zur Anwendung kommen kann, in denen kein Anforderungsprofil vorliegt. In diesen Fällen bilden nicht die Situationen des Anforderungsprofils den Bezugspunkt für die Gespräche oder die Tests, sondern die für die einzelnen Kompetenzbereiche im GO-Toolkit definierten Deskriptoren.

Ziel der Bedarfserhebung

Wozu den Bildungsbedarf erheben?

Das Ziel der Erhebung des Bildungsbedarfs ist es abzuklären, ob bestimmte Personen von Bildungsmassnahmen im Bereich der Grundkompetenzen profitieren könnten.

Bei der Gestaltung der Erhebung ist einmal wichtig, dass man sich bewusst ist, dass eine differenzierte Diagnose nur sinnvoll ist, wenn die Möglichkeit besteht, auch entsprechend differenzierte Bildungsmassnahmen anzubieten.

Ist z.B. das einzige Bildungsangebot, das man den MitarbeiterInnen machen kann, ein allgemeiner Kurs in Alltagsmathematik, dann macht es keinen Sinn, im Detail bei einer Person feststellen zu wollen, welche Aspekte der Alltagsmathematik ihr Mühe bereiten. Die allgemeine Feststellung, dass die Person offensichtlich in irgendeiner Form den mathematischen Anforderungen im beruflichen Alltag nicht genügt, reicht in diesem Fall völlig aus.

Nur wenn eine ganze Palette von möglichen Bildungsmassnahmen existiert oder geplant ist, macht ein differenziertes Erfassen des individuellen Bildungsbedarfs Sinn. Durch eine sorgfältige Abstimmung von Bedarf und Bildungsmassnahme lässt sich viel Zeit und Aufwand sparen.

Kommt man mit den Erhebungen zu «sicheren» Ergebnissen?

Zum Zweiten ist es wichtig sich bewusst zu sein, dass es kein einfaches und gleichzeitig unfehlbares Verfahren zum Erfassen der Kenntnisse und Fähigkeiten einer Person gibt.

Die Gründe, warum eine Person im Verlaufe eines Tests oder einer Überprüfung mit bestimmten Anforderungen Schwierigkeiten – oder auch keine Schwierigkeiten – hat, können vielfältiger Natur sein. Und

nicht immer decken sie sich mit den Ursachen, die man mit einer bestimmten Bildungsmaßnahme angehen kann.

Je mehr Aufwand man betreibt, umso eher gelingt es natürlich, hier durch ein umfassendes Assessment Klarheit zu schaffen. Oft ist es aber günstiger und präziser, einen Teil der Überprüfung der vorhandenen Ressourcen (Kenntnisse und Fähigkeiten) in die Bildungsmaßnahme selbst zu verlegen. Dies kann vor allem im Fall von Lernkooperationen, die aus mehreren Kleinbetrieben bestehen, sinnvoll sein.

In diesem Fall werden auf Grund einer eher groben Sichtung tendenziell zu viele Personen in die Bildungsmaßnahme geschickt. Die Kursleitung kann die ersten Stunden dazu nutzen, ungeeignete Personen wieder auszuscheiden.

Wahl des Verfahrens

In diesem Leitfaden werden drei verschiedene Verfahren zum Erheben des Bildungsbedarfs beschrieben:

1. Befragungen aufgrund des Anforderungsprofils
2. Einsatz von Testverfahren
3. Befragungen aufgrund der GO-Deskriptoren

Je nach Grösse und Art des Betriebs, Anzahl der betroffenen MitarbeiterInnen oder Zielsetzungen und Umfang der geplanten Bildungsmaßnahmen ist das eine oder andere Verfahren angebracht. Es kann unter Umständen auch sinnvoll sein, zwei Verfahren zu kombinieren.

Wofür eignet sich das Verfahren 1?

(Befragungen aufgrund des Anforderungsprofils)

Ausgehend vom vorgängig definierten Anforderungsprofil (s. Leitfaden A), werden in einem ersten Schritt die Vorgesetzten, mündlich oder schriftlich, mit den Handlungssituationen konfrontiert und nach möglichen Schwierigkeiten ihrer MitarbeiterInnen befragt.

Darauf folgen individuelle Gespräche mit den MitarbeiterInnen selbst. Eine nach der anderen werden die Situationsbeschreibungen besprochen, und es wird festgehalten, an welchen Stellen Unsicherheiten oder Schwierigkeiten vorhanden sind.

Dieses Vorgehen ist insbesondere angezeigt, wenn die Zahl der involvierten MitarbeiterInnen überschaubar ist und das Ziel der geplanten Bildungsmaßnahmen die Verbesserung der Performanz der MitarbeiterInnen an ihrem aktuellen Arbeitsplatz ist, auch z.B. im Rahmen der Anforderungen eines Qualitätssicherungssystems.

Wofür eignet sich das Verfahren 2?

(Einsatz von Testverfahren)

Ausgangspunkt bilden wiederum das Anforderungsprofil und ein Gespräch mit den Vorgesetzten, um den Zielbereich und die vermuteten Schwierigkeiten der MitarbeiterInnen zu besprechen.

Daraufhin werden Testaufgaben entwickelt, mit denen der individuelle Stand der MitarbeiterInnen aufgezeigt werden kann. Die Testresultate können dann die Grundlage für ein kurzes Gespräch mit den einzelnen MitarbeiterInnen bilden.

Dieses Verfahren ist angezeigt, wenn eine grössere Anzahl von MitarbeiterInnen involviert werden soll. Es ist ebenfalls geeignet, wenn es eher darum geht, die Fähigkeiten der MitarbeiterInnen in Bezug auf sich verändernde Arbeitssituationen oder bezüglich eines möglichen Funktionswechsels zu überprüfen.

Wofür eignet sich das Verfahren 3?

(Befragungen aufgrund der GO-Deskriptoren)

Dieses Verfahren kann erwogen werden, wenn kein Anforderungsprofil im Bezug auf die Grundkompetenzen vorliegt und es nicht möglich oder sinnvoll ist, ein solches zu erstellen.

Den Ausgangspunkt für die Gespräche mit den Vorgesetzten und den MitarbeiterInnen bilden die für die einzelnen Kompetenzbereiche im GO-Toolkit definierten Deskriptoren.

1. Befragungen aufgrund des Anforderungsprofils

**Ausgangspunkt:
Das Anforderungsprofil**

Ein zuvor erstelltes Anforderungsprofil ist ein optimaler Ausgangspunkt für das Erheben des Bildungsbedarfs. Die im Anforderungsprofil enthaltenen Situationsbeschreibungen bilden die Grundlage sowohl für die Befragung der Vorgesetzten als auch der MitarbeiterInnen: Für die verschiedenen Situationen wird der Reihe nach überprüft, ob die betreffende Person damit Schwierigkeiten hat.

In vielen Fällen bestehen schon Vorstellungen davon, was die kritischen Punkte sind und in welche Richtung die folgenden Bildungsmassnahmen gehen sollten. Die Erhebung des Bildungsbedarfs wird dann den Fokus auf die betreffenden Situationen richten.

Befragung der Vorgesetzten

Die direkten Vorgesetzten der MitarbeiterInnen sind eine relativ zuverlässige Quelle für relevante Informationen. Sie können Auskunft darüber geben, ob sie beobachten, dass bestimmte Personen mit bestimmten Situationen Schwierigkeiten haben.

Die Befragung der Vorgesetzten kann mündlich oder schriftlich erfolgen. Sie erhalten aus dem Anforderungsprofil die Beschreibung der für ihren Bereich relevanten Handlungssituationen. Zusätzlich werden diejenigen Ressourcen hervorgehoben, für welche Bildungsmassnahmen geplant sind, d. h. auf die hin die

Bedarfserhebung relevant ist.

Die Vorgesetzten werden gebeten, alle ihre Mitarbeitenden durchzugehen und sich zu überlegen, ob diese mit einer oder mehreren der geschilderten Situationen Schwierigkeiten haben. Konkrete Fragen sind beispielsweise:

- Kann der/die MitarbeiterIn zur vollen Zufriedenheit jederzeit in dieser Situation eingesetzt werden?
- Kann er/sie zwar eingesetzt werden, arbeitet aber ineffizient?
- Kann er/sie zwar eingesetzt werden, benötigt aber regelmässig Unterstützung oder Kontrolle?
- Wird er/sie gar nie in dieser Situation eingesetzt, obwohl das eigentlich sinnvoll wäre?

In einem zweiten Durchgang geht es für die Vorgesetzten dann darum zu überlegen, ob bei den MitarbeiterInnen, bei denen sie von Schwierigkeiten wissen oder Schwierigkeiten vermuten, diese Schwierigkeiten mit Mängeln bei einer oder mehreren der hervorgehobenen Ressourcen zu tun haben könnten.

Da es hier um Vermutungen geht, sollte man die Frage im Zweifelsfall eher bejahen. Die Einschätzung kann im weiteren Verlauf immer noch korrigiert werden.

Gespräch mit den MitarbeiterInnen

Die Befragung der Vorgesetzten liefert eine Fremdevaluation der MitarbeiterInnen. Durch die direkte Befragung der MitarbeiterInnen erhält man eine Selbstevaluation. Es sind vielfältige Kombinationen dieser beiden Zugangswege denkbar:

- Man kann nur den einen oder nur den anderen Weg wählen, also nur die Vorgesetzten oder nur die MitarbeiterInnen befragen
- Man kann beide kombinieren, indem man nur die MitarbeiterInnen selbst befragt, welche vorher von den Vorgesetzten als mögliche TeilnehmerInnen an der einen oder anderen Bildungsmaßnahme bezeichnet wurden
- Man kann parallel zu den Vorgesetzten alle MitarbeiterInnen befragen, um so sich ergänzende Einschätzungen zu erhalten

Das Vorgehen für die Selbsteinschätzung der MitarbeiterInnen ist im Wesentlichen dasselbe wie bei den Vorgesetzten, nur dass die Befragung auf jeden Fall mündlich durchzuführen ist.

Jede/r MitarbeiterIn wird mit den relevanten Situationsbeschreibungen konfrontiert und soll einschätzen, ob ihm/ihr diese Situation Schwierigkeiten bereitet. Mögliche Fragen wären hier:

- Wie häufig kommen diese Situationen in Ihrem Arbeitsalltag vor?

- Wie sicher fühlen Sie sich dabei?
- Gehen Sie solchen Situationen allenfalls aus dem Weg?
Bei Situationen, in denen sich die betroffene Person unsicher fühlt, wird anschliessend erfragt, woran das liegen könnte:
- Wie gehen Sie in diesen Situationen genau vor?
- Welches sind für Sie die Stolpersteine?

Es ist wichtig, dass die MitarbeiterInnen die mögliche Teilnahme an einer Bildungsmassnahme als etwas Positives erleben, und dass während der Befragung ein Vertrauensverhältnis entsteht, sodass sich die Mitarbeiter-Innen trauen, zu ihren Schwierigkeiten zu stehen.

2. Einsatz von Testverfahren

Ausgangspunkt: Das Anforderungsprofil und das Gespräch mit den Vorgesetzten

Zusammen mit den Vorgesetzten werden die im zuvor erstellten Anforderungsprofil enthaltenen Situationsbeschreibungen besprochen. Dabei kann ermittelt werden, welche Situationen für den betrieblichen Ablauf besonders wichtig sind und welches dabei die kritischen Punkte sind.

Bevor ein Testverfahren entwickelt wird, muss klar sein, welchem Zweck es dient und worauf sich die nachfolgende Bildungsmassnahme konzentrieren soll. Eine breite Erhebung der Fähigkeiten im Bereich der Grundkompetenzen macht keinen Sinn, wenn zum Voraus feststeht, dass danach nur ein Bildungsangebot im Bereich der Alltagsmathematik geplant ist.

Die Vorgesetzten können ebenfalls erste Einschätzungen der Schwierigkeiten der einzelnen MitarbeiterInnen liefern, um so das Spektrum der Testbereiche und Testniveaus etwas einzugrenzen.

Formulieren der Testaufgaben

Grundsätzlich sollten Testaufgaben so nahe wie möglich an der Arbeitsrealität sein. Wenn vorgesehen ist, dass der Test nicht in der normalen Arbeitsumgebung durchgeführt wird, sondern z. B. in einem Schulungsraum, muss darauf geachtet werden, die zusätzliche Schwierigkeit der Distanz zur realen Arbeitsumgebung möglichst gering zu halten.

Wo nicht die Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten im Mittelpunkt steht muss vermieden werden, dass die Sprache in der Aufgabenstellung zur zusätzlichen Hürde wird.

Eigenschaften von guten Testaufgaben sind

1. Realitätsnähe bei der kontextuellen Einbettung der Aufgaben:

Die Aufgaben beziehen sich auf die eigene Arbeitsumgebung (die z. B. über Fotos «herangeholt» wurde), oder auf die unmittelbare

Umgebung im Testraum oder auf dort vorhandene Gegenstände.

2. Realitätsnähe der Aufgabenstellung:

Die verlangte Tätigkeit (lesen, schreiben, etwas berechnen, etc.) ist in dieser oder ähnlicher Form Teil des Arbeitsalltags oder erfüllt einen unmittelbaren oder in der Situation einsichtigen Zweck.

3. Offenheit in der Aufgabenstellung:

Es gibt nicht nur ein «können» oder «nicht können», sondern die Aufgabe kann «sehr gut» oder «weniger gut» gelöst werden, und es gibt eventuell auch verschiedene Lösungswege.

4. Grösstmögliche Transparenz des Lösungsprozesses:

Es wird so weit wie möglich sichtbar, wie die Test-TeilnehmerInnen beim Lösen der Aufgabe vorgegangen sind.

Falls ein Testverfahren breit eingesetzt wird, sollte es zuerst mit einer kleinen Pilotgruppe auf seine Validität erprobt werden. Unbedingt erforderlich ist ein Pilot-Durchgang, wenn der Test mit einem Selektionsprozess verbunden ist.

Einsatz der Deskriptoren

Beim Formulieren der Testaufgaben kann man auf die Aufgaben-Datenbank des GO-Toolkits zurückgreifen: Jeder Deskriptor ist mit der Aufgaben-Datenbank verbunden. Dort finden sich Beispiel-Aufgaben aus verschiedenen Bereichen und/oder auf verschiedenen Anspruchsniveaus. Die Aufgaben verstehen sich als Beispiele und Anregungen; sie müssen für den Einsatz in realen Tests auf alle Fälle angepasst werden.

Durchführung der Tests

Es kann davon ausgegangen werden, dass der Grossteil der Personen, welche den Test absolvieren, keine positiven Erinnerungen an Schule und Tests haben. Die Realitätsnähe und die kontextuelle Einbettung der Aufgaben (s. oben) sind deshalb wichtig. Ebenso wichtig ist es, dass die Personen darüber orientiert sind, was geschieht, wozu die Tests dienen, und was mit den Resultaten geschieht.

Die Umgebung, in welcher der Test stattfindet, sollte möglichst störungsfrei sein. Auch sollten zusätzliche Stress-Faktoren wie Zeitdruck oder die Beobachtung durch Dritte vermieden werden, wenn sie für den Test nicht relevant sind.

Die Tests sollten in der Regel nicht mit Selektionsprozessen verbunden sein. Vielmehr sollten sie so kommuniziert werden, dass sie eine Chance darstellen, um sich danach mit einer gezielten Bildungsmaßnahme zu verbessern und sich eine bessere Ausgangslage auf dem Arbeitsmarkt zu schaffen.

Eine Selbsteinschätzung der MitarbeiterInnen in Bezug auf die

getesteten Fähigkeiten und Fertigkeiten stellt eine gute Ergänzung der Tests dar. Es ist empfehlenswert, dass die MitarbeiterInnen die Selbsteinschätzung vor dem Test durchführen, damit nicht die subjektiv gefühlte Performanz am Test die Selbsteinschätzung prägt.

Damit eine Selbsteinschätzung möglich wird, müssen die «Items» sehr konkret sein. «Kann-Beschreibungen» mit klarem Bezug zu bekannten Handlungssituationen (zum Ankreuzen) eignen sich besser als offene Fragen.

Statt beispielsweise zu fragen: Wie schätzen Sie Ihre Email-Kenntnisse ein? also besser einige Aussagen vom Typ: Ich kann auf meinem PC das Email-Programm öffnen, Emails empfangen, sie öffnen und lesen, und sie dann wieder schliessen kommentieren lassen.

Achtung: Mangelnde Sprachkenntnisse oder Leseschwierigkeiten können die Selbsteinschätzung stark beeinflussen oder verunmöglichen.

Gespräch mit den Test-AbsolventInnen

Die Testaufgaben und die erzielten Resultate sind eine gute Grundlage, um in einem direkten Gespräch mit den MitarbeiterInnen die Stärken und die Schwierigkeiten, welche sich im Test gezeigt haben, zu diskutieren und sie eventuell auch noch zu korrigieren. Bei dieser Gelegenheit können die geplanten Bildungsmaßnahmen vorgestellt werden, oder es können weitere, individuelle Massnahmen ins Auge gefasst werden (beispielsweise ein Sprachkurs).

Es wird empfohlen, dass diese Gespräche nicht von den Vorgesetzten geführt werden, sondern von aussen stehenden Fachpersonen.

3. Befragungen aufgrund der GO-Deskriptoren

Befragung der Vorgesetzten

Existiert kein Anforderungsprofil, so kann man als Alternative die Deskriptoren aus dem GO-Toolkit einsetzen. In diesem Fall ist mit einem etwas grösseren Zeitaufwand für die Gespräche zu rechnen.

Beim Gespräch mit den Vorgesetzten kann man die diversen Deskriptoren des betreffenden Kompetenzbereichs durchgehen. Man bittet sie, sich zu den Deskriptoren konkrete Situationen aus ihrem Bereich vorzustellen. Sind die Deskriptoren zu abstrakt, kann man zur Veranschaulichung die aufgeführten Beispiele oder die den Deskriptoren zugeordneten Aufgaben durchsehen.

In diesem Fall sollte die Befragung der Vorgesetzten mündlich durch eine erfahrene Person erfolgen, die helfen kann, Situationen zu generieren und Verbindungen zu relevanten Ressourcen herzustellen.

Gespräch mit den MitarbeiterInnen

Bei der Befragung der Vorgesetzten hat schon eine gewisse Einschränkung und Konkretisierung der relevanten Situationen stattgefunden. Auf dieser Grundlage kann man nun im Gespräch mit den MitarbeiterInnen gezielter vorgehen, aber ohne dass das Gespräch zu einem «Abchecken» von Situationen wird. Am besten fragt man nach möglichen konkreten Beispielen aus ihrem Berufsalltag, also z.B.

Kommt es in Ihrer Arbeit vor, dass Sie Daten aus einer Tabelle heraus-suchen müssen?

Zur Veranschaulichung solcher Fragen können eventuell ebenfalls die den Deskriptoren zugeordneten Aufgaben dienen.

Ist im Gespräch – mit Vorgesetzten oder MitarbeiterInnen – eine relevante Situation identifiziert worden, kann man direkt im Anschluss klären, ob diese Situation Schwierigkeiten bereitet oder Unsicherheiten auslöst.

Definition von Bildungsmaßnahmen

Von der Bedarfserhebung zur Bildungs-massnahme

Weist man Personen eher grosszügig Bildungsmaßnahmen zu, um das Verfahren zum Erheben des Bildungsbedarfs eher schlank zu halten, dann ist es wichtig, dass zu Beginn der Bildungsmaßnahme der Prozess des Assessments der vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten weitergeht. Dieses Vorgehen hat sich vor allem bei der Zusammenarbeit mit Klein- und Kleinstbetrieben als angezeigt erwiesen. Wichtig ist es, für weiterhin auftauchende Bedarfe und Bildungsthemen offen zu sein und sie laufend in die Bildungsmaßnahme zu integrieren (rollende Planung).

Kurse, die nach dem Motto funktionieren «*Ich zeige euch nun einmal, wie das geht, und dann üben wir*» eignen sich dafür nicht. Entscheidend ist ein Kurseinstieg, bei dem die Teilnehmenden zeigen können, was sie können.

Anregungen zur Definition und Gestaltung von Bildungsmaßnahmen im Bereich der Grundkompetenzen finden sich im Leitfaden C des GO-Toolkits.

Transfer im Betrieb

Von der Bildungs-massnahme zum Transfer im Arbeitsalltag

Um die Nachhaltigkeit von Bildungsmaßnahmen im Bereich der Grundkompetenzen zu sichern, ist es wichtig, dass die Bildungsteilnehmenden die neu erworbene Kompetenzen und Ressourcen zeitnah und wiederholt in ihrer Arbeitsumgebung anwenden und festigen können.

Anregungen zur Gestaltung von Transfer-Massnahmen befinden sich im **Leitfaden E** des GO-Toolkits.

Leitfaden C

Gestalten von Bildungsmaßnahmen

Das Gestalten von Bildungsmassnahmen

Was ist der Inhalt dieses Leitfadens?

Leitfaden C beschreibt wie man ausgehend von einem Anforderungsprofil (s. Leitfaden A) und dem individuellen Bildungsbedarf der MitarbeiterInnen in einem Betrieb (s. Leitfaden B) wirksame Bildungsmassnahmen entwerfen kann.

Zunächst werden einige Grundsätze vorgestellt, welche sich als «Erfolgsfaktoren» für didaktische Planung und Gestaltung von Bildungsmassnahmen erwiesen haben.

Danach werden zwei Vorgehensweisen für die Strukturierung und Gestaltung von Lerneinheiten vorgestellt, die sich bei der Arbeit mit erwachsenen Lernenden bewährt haben. Die Vorgehensweisen werden ebenfalls mit Beispielen illustriert.

Abschliessend wird aufgezeigt, wie die GO-Deskriptoren, die Aufgaben-Datenbank und die damit zusammenhängenden Lehr- und Lerntipps bei der didaktischen Gestaltung eingesetzt werden können.

Vom Anforderungsprofil zur Bildungsmassnahme

Ein zweckmässiges Vorgehen zum Definieren von bedarfsgerechten und effektiven Bildungsmassnahmen ist das folgende:



Bestimmen des Anforderungsprofils

Grundlage für Erhebungen des Bildungsbedarfs und Definition von Bildungsmassnahmen ist ein ausreichend detailliertes Anforderungsprofil, d. h. ein Inventar der beruflichen Situationen, welche die MitarbeiterInnen bewältigen können müssen. **Leitfaden A** zeigt auf, wie Anforderungsprofile erfasst werden können.

In vielen Fällen wird man feststellen, dass die MitarbeiterInnen in Bezug auf ihre alltäglichen Routineaufgaben durchaus kompetent sind. Sie stossen aber an Grenzen, wenn ein Ablauf von der Routine abweicht, wenn eine Neuerung eingeführt wird oder wenn eine Notsituation entsteht.

Aus diesem Grund empfiehlt es sich, das Anforderungsprofil jeweils ausreichend breit zu definieren und beispielsweise Situationen wie das Verhalten bei Krankheit oder Betriebsunfällen oder für zukünftige berufliche Anforderungen benötigte Kompetenzen mit einzuschliessen.

Festlegen des Bereichs der Bildungsmaßnahme

Eine umfassende Erhebung der Fähigkeiten der MitarbeiterInnen im Bereich der Grundkompetenzen macht nur Sinn, wenn danach auch eine breite Palette von möglichen Bildungsmaßnahmen bereit steht oder neu entwickelt werden kann. Wenn das nicht der Fall ist, empfiehlt es sich, schon vorher den Bereich und die Zielrichtung der zu definierenden Bildungsmaßnahme grob festzulegen. Auf diese Weise können auch die Bedarfserhebungen gezielter und weniger aufwändig gestaltet werden.

In der Regel wissen die direkten Vorgesetzten der MitarbeiterInnen, in welchen Bereichen diese Schwierigkeiten haben oder an ihre Grenzen stoßen, z. B. beim Absprechen von Aufgaben im Team, beim Lesen von Arbeitsplänen und Anschlägen am schwarzen Brett, beim Kalkulieren des Materialbedarfs für einen Auftrag, bei der elektronischen Steuerung von Maschinen etc.

In die Überlegungen einzubeziehen sind ebenfalls die Entwicklungsperspektiven des Betriebs, beispielsweise bevorstehende Neuerungen bei Produktionsmaschinen oder bei der Organisationsstruktur.

Erheben des Bildungsbedarfs

Falls vorher schon eine allgemeine Zielrichtung der Bildungsmaßnahme festgelegt wurde, kann die Erhebung des Bildungsbedarfs gezielt darauf ausgerichtet werden. Der **Leitfaden B** zeigt verschiedene Methoden zum Erheben des Bildungsbedarfs in Betrieben auf.

Der Erfolg einer Bildungsmaßnahme kann erhöht werden, wenn nicht nur der Bildungsbedarf erfasst wird, sondern die MitarbeiterInnen gleichzeitig auch nach ihren Bildungswünschen, Zielen und Schwierigkeiten (z.B. Kinderbetreuung) gefragt werden, und diese dann bei der Planung und Kommunikation der Bildungsmaßnahme berücksichtigt werden.

Definition der Bildungsmaßnahme

Durch die Analyse des Anforderungsprofils und der diesbezüglichen Defizite gelangt man zu einer Liste von Situationen, die von den MitarbeiterInnen generell als schwierig empfunden werden, und zu einer Liste von Ressourcen, welche den MitarbeiterInnen – in der Regel in mehreren Situationen – für eine erfolgreiche Bewältigung wahrscheinlich fehlen. Diese Listen bilden die Grundlage für die Definition und Planung der Bildungsmaßnahme.

Das optimale didaktische Design einer Bildungsmaßnahme hängt von vielen Faktoren organisatorischer, inhaltlicher und didaktischer Art ab und muss von Fall zu Fall neu definiert werden. Es können aber durchaus einige generelle «Regeln» für die Struktur und den didaktischen Ansatz von Bildungsmaßnahmen formuliert werden. Einige wichtige Grundsätze sind im folgenden Abschnitt aufgeführt.

Erfolgsfaktoren für Bildungsmassnahmen

In der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, und speziell im Bereich der Förderung der Grundkompetenzen, haben sich die auf den folgenden Seiten aufgeführten Grundsätze bewährt.

Extensive Kursformen

Personen, welche seit längerer Zeit nicht mehr an formellen Lernveranstaltungen teilgenommen haben, können sich nicht mehrere Stunden hintereinander auf das Lernen konzentrieren. Andererseits ist gerade im Bereich der Grundkompetenzen ein längerer Prozess nötig, damit sichtbare und nachhaltige Fortschritte erzielt werden. Es sind deshalb extensive Kursformen mit in einem regelmässigen Rhythmus über mehrere Wochen oder Monate verteilten Einheiten von 1 1/2 – 2 1/2 Stunden vorzuziehen.

Raum fürs Lernen

Damit die TeilnehmerInnen sich auf das Lernen konzentrieren können, müssen sie von anderen Verpflichtungen und Belastungen frei sein: Wenn die Lernveranstaltungen ausserhalb der Arbeitszeiten stattfinden, sollten die Zeiten so geregelt sein, dass sie auf die öffentlichen Verkehrsmittel abgestimmt sind und die Familiensituation geregelt werden kann.

Zukunfts-Orientierung

Bildungsmassnahmen dürfen nicht als «Strafmassnahmen» für ungenügende Leistungen am Arbeitsplatz empfunden werden. Um bei den MitarbeiterInnen Bereitschaft zur Weiterbildung zu wecken, müssen Bildungsmassnahmen so präsentiert werden, dass Wertschätzung kommuniziert wird. Also – plakativ – nicht *Ihre Lesefähigkeiten sind ungenügend, Sie müssen dieses Defizit beheben, sondern Das Unternehmen offeriert Ihnen einen Kurs, weil es Sie behalten und in Sie investieren möchte.*

Konkrete Kurstitel und -inhalte

Es ist schwierig, sich unter einem Kurs *Deutsch A2* oder *Einführung in die PC-Welt* oder *Gesund am Arbeitsplatz* etwas vorzustellen und die Lernangebote als nützlich, attraktiv und für sich wichtig zu empfinden. Motivierender und mobilisierender sind hingegen Titel und Kursinhalte, welche sich auf konkrete Situationen und Alltagsaufgaben beziehen, z. B. *Sparen bei der Krankenkasse, Kundendateien aufrufen und nachführen, SMS schreiben und versenden* etc. Auch bei solchen Lernangeboten kann man, ausgehend von den konkreten Situationen, die Sprachkenntnisse entwickeln, den PC verwenden, mathematische Aufgaben lösen und sich andere relevante Kenntnisse aneignen.

**Explizite, erreich-
bare Ziele**

Erwachsene lernen im Allgemeinen besser, wenn sie ein konkretes Ziel vor Augen haben. Das gilt für einen ganzen Kurs, aber auch für einzelne Kurseinheiten. Das Ziel sollte so gesteckt sein, dass es nicht zu «banal», aber in der verfügbaren Zeit erreichbar ist. Das Lernziel sollte am Anfang der Lerneinheiten mit den TeilnehmerInnen besprochen werden; das dient ebenfalls dazu, sich bewusst zu werden, wie sie diese Situationen jetzt bewältigen (oder vermeiden) und was ihnen dabei helfen könnte, sich zu verbessern.

**Attraktive
Lerninhalte**

Für die TeilnehmerInnen sollte der Nutzen des Lernens deutlich sein – entweder für die Arbeit oder im privaten Alltag. Wenn beispielsweise der Einstieg in die Computerwelt über *Skype* und *Internet* erfolgt, kann das bei MigrantInnen eine grosse Lernmotivation auslösen.

**Vorhandene
Ressourcen
nutzen**

Das Lernen sollte grundsätzlich darauf aufbauen, was die TeilnehmerInnen schon können. Der Lernprozess sollte darauf ausgerichtet sein, dass sie ihre Fähigkeiten und Ressourcen wahrnehmen. In einem zweiten Schritt sollten sie sich bewusst werden, wie sie ihre Fähigkeiten in konkreten Punkten ausbauen und zusammen mit der Lehrperson das Vorgehen planen und dann umsetzen können.

**Situations-
bezogenes Lernen**

Auch wenn der Lernprozess dem längerfristigen Aufbau von Ressourcen (IKT-, mathematische, sprachliche oder andere Fähigkeiten) dient, sollte immer mit Bezug auf eine konkrete, den TeilnehmerInnen bekannte Situation gelernt werden.

Es eignen sich Arbeitssituationen (evtl. auch direkt am Arbeitsplatz) oder Situationen aus dem Arbeits- und Alltagsumfeld: Verträge, Versicherungen, Arbeitsweg, Unterbringung der Kinder, Krankheit etc.

Diese konkreten Situationen sind der Ausgangspunkt für den Lernprozess, aber auch der ständige Bezugspunkt, wenn es ums Trainieren von Fertigkeiten geht.

**Personalisiertes
Lernen**

Die Lernsituationen sollten möglichst so angelegt sein, dass jede/r Einzelne «zählt». D. h. die Lerngruppe darf nur so gross sein, dass noch alle TeilnehmerInnen mit ihren Ressourcen, Zielen und Ansichten wahrgenommen werden. Die einzelnen TeilnehmerInnen dürfen nicht in der Gruppe untergehen und «mitschwimmen» (wie sie es vielleicht in der Schulzeit gemacht haben), sondern es müssen alle wahrgenommen und gefordert werden, als Einzelpersonen und als Mitglieder einer Lerngruppe.

Strategische Ressourcen trainieren

Oft kapitulieren Personen bei etwas komplexeren Aufgaben, weil sie nicht wissen, wie sie vorgehen sollen. Es ist wichtig, bei Lernaufgaben jeweils auch das Vorgehen zu thematisieren, bevor man an die Ausführung geht: die Reihenfolge der Schritte, was bei den einzelnen Schritten zu beachten ist, kritische Punkte, woran man sehen kann, ob die Aufgabe «gut» bewältigt wurde etc.

Den Transfer unterstützen

Wenn das Lernen nicht direkt am Arbeitsplatz oder in einer realen Situation stattfinden kann, müssen unterstützende Massnahmen für den Lerntransfer auf «echte» Aufgaben bei der didaktischen Planung mit vorgesehen werden.

Dazu gibt es verschiedene Möglichkeiten, z.B.

- Kurzbesuch des Ausbilders oder der Ausbilderin am Arbeitsplatz, mit Beobachtung und/oder Gespräch
- Begleitung durch eine andere Person am Arbeitsplatz
- Transfer-Aufgaben, welche zwischen den Kurseinheiten zu erledigen sind
- «Lern-Tandems», welche gemeinsam Transfer-Aufgaben erledigen
- Mit Ausbildenden und Vorgesetzten definierte Transferprojekte

Wie wirksame Transfermassnahmen gestaltet werden können, wird im **Leitfaden E** beschrieben.

Lernfortschritte festhalten

Auch kleine Lernfortschritte sollten regelmässig festgehalten werden – in einem Lernjournal oder mit einer anderen Methode. Das explizite Festhalten von Lernergebnissen fördert einerseits die Nachhaltigkeit des Lernens, andererseits trägt es dazu bei, ein positives Selbstbild im Bezug auf den Lernerfolg zu entwickeln und die Lernmotivation zu stärken.

Lerneinheiten didaktisch gestalten

Ausgangs- und Bezugspunkt für das Lernen sind immer praktische Anwendungssituationen – diese geben den Lerneinheiten die «Einheit». Deshalb reden wir von **situationsbezogenem Lernen**.

Ausgehend von der Anwendungssituation werden die spezifischen Fähigkeiten oder Fertigkeiten aufgenommen, welche die TeilnehmerInnen zur besseren Bewältigung der Situation brauchen können (d.h. die Ressourcen), beispielsweise Zahlen addieren, Fragen formulieren, Distanzen schätzen, sich in einem Computer-Programm ein- und ausloggen, Telefongespräche oder kurze Notizen planen etc.

Beim **Ressourcentraining** kann man sich auch kurzfristig von der

A Situations- bezogenes Lernen

Situation weg begeben und einzelne Fertigkeiten losgelöst vom spezifischen Kontext trainieren, z.B. auch mit spielerischen Übungen. Danach müssen aber die trainierten Fähigkeiten oder Fertigkeiten wieder mit der konkreten Situation in Verbindung gebracht werden, d. h. im Situationskontext nochmals angewendet werden.

Im Folgenden werden zwei «Vorlagen» vorgestellt, nach denen Lerneinheiten aufgebaut und gestaltet werden können. Sie werden jeweils abschliessend mit einem Beispiel illustriert.

Dieses Vorgehen eignet sich, wenn die Bildungsmaßnahme ganz auf Alltagssituationen am Arbeitsplatz aufbaut und vor allem die bessere Performanz am Arbeitsplatz angestrebt wird.

Bei der Bedarfserhebung wurden verschiedene Situationen identifiziert, welche den MitarbeiterInnen Mühe bereiten. Bei der Analyse hat sich wahrscheinlich gezeigt, dass hinter allen oder mehreren dieser Arbeitssituationen bestimmte Typen von Anforderungen stehen, wie sie in den GO-Deskriptoren beschrieben werden. Es ergeben sich z.B. immer wieder Fehler, wenn Mengen oder Massangaben umgerechnet werden müssen (Deskriptor N4), oder es gibt öfters Missverständnisse oder Informationen werden nicht weitergegeben, weil MitarbeiterInnen dem Schreiben von Notizen möglichst ausweichen (Deskriptoren K4, S2, S4).

Wichtig ist, dass jetzt nicht allgemein «Mengen berechnen» oder «Notizen schreiben» trainiert wird, sondern dass die spezifischen Arbeitssituationen, in denen diese Fertigkeiten benötigt werden, zum Lerngegenstand gemacht werden.

Der folgende Ablauf hat sich bewährt:

1. Aufgabe ausführen: Als Einstieg, direkt und ohne vorherige Anleitung eine Aufgabe des betreffenden Typs ausführen lassen
2. Ausführung analysieren: Die Lösungsansätze, Vorgehensweisen und Schwierigkeiten der TeilnehmerInnen diskutieren, Stärken und Schwächen von verschiedenen Vorgehensweisen herausarbeiten
3. Lernziele festlegen: Ausgehend von der Diskussion die Ziele der Lerneinheit mit den TeilnehmerInnen konkretisieren: Was wollen sie am Schluss können? Welche Ressourcen wären dazu nützlich?
4. Lernziel illustrieren: Ein Vorgehen demonstrieren oder erklären, das den definierten Zielvorstellungen entspricht, die Stärken der Ansätze der TeilnehmerInnen aufnimmt und deren Schwächen überwindet
5. Ressourcentraining: Neue Elemente eventuell mit Ressourcentrainings einüben
6. Neues Vorgehen einüben: Das neue Vorgehen an möglichst vielen

Beispielen aus dem Arbeits- und Erfahrungsbereich erproben, bis sich die TeilnehmerInnen sicher fühlen

7. Neues Vorgehen vorführen: Die TeilnehmerInnen führen das neue Vorgehen je an einer Aufgabe vor und erklären dabei, wie sie vorgehen und was sie sich dabei überlegen
8. Neues Vorgehen evaluieren: Diskutieren, ob und warum das neu eingeübte Verfahren (oder allfällige von den TeilnehmerInnen bevorzugte Varianten) einfacher zum Ziel führt als das alte Vorgehen
9. Resultat festhalten: Das Gelernte (neue Elemente, Techniken, Vorgehensweisen, Strategien etc.) auf geeignete Weise von den TeilnehmerInnen festhalten lassen
10. Transfer überlegen: Diskutieren, ob das neu eingeübte Verfahren oder neu entwickelte Ressourcen auch an anderen Orten eingesetzt werden könnten

Beispiel A

Aufgrund einer Bedarfsanalyse in einem grösseren Gartenbaubetrieb wurde eine Bildungsmassnahme im Bereich Alltagsmathematik organisiert. Einer der Problembereiche ist das Berechnen von Mengen und Mischverhältnissen, z. B. bei der Berechnung von Saatgut oder dem Beimischen von Düngemitteln.

Die 5-köpfige Lerngruppe trifft sich am Montag für eine 1 1/2-stündige Lektion. Die gewählte Ausgangssituation betrifft das Anlegen einer Rasenfläche: Es geht darum, den Bedarf an Saatgut (zusammengesetzt aus zwei verschiedenen Sorten im Verhältnis 40:60), sowie die Menge des beizufügenden Düngers (2%) zu berechnen.

Nach der ersten Ausführung werden die Resultate verglichen. Nicht alle sind zu den gleichen Resultaten gekommen. Das gibt Anlass zum Vergleichen des Vorgehens. Es zeigt sich, dass alle grundsätzlich wissen, wie man Zahlen multipliziert und dividiert (mit Hilfe des Taschenrechners), dass sie aber kaum ein «Gefühl» für Proportionen haben und keine Strategien, um ein Ergebnis auf seine Richtigkeit zu überprüfen.

Das Ziel wird so festgehalten: Methoden lernen, wie man die Ergebnisse von Berechnungen überprüfen kann. Die Ausbilderin präzisiert, dass sie zwei verschiedene Methoden üben werden: einerseits das «überschlagsmässige» Schätzen, andererseits die Umkehr-Rechnung. Diese Methoden werden am Ausgangsbeispiel gezeigt.

Um ein Gefühl für Proportionalität zu entwickeln (Ressourcentraining) stellen die TeilnehmerInnen Tabellen zusammen, in denen sie den Bedarf an Saatgut Sorte 1, Sorte 2 und Dünger für 5m^2 , 10m^2 , 20m^2 etc. zusammenstellen. Für einige Zwischenwerte sollen sie dann den Bedarf schätzen oder umgekehrt einschätzen, für welche Fläche X kg Saatgut oder Dünger etwa ausreicht. Um noch mehr Sicherheit zu erhalten, können weitere, ähnliche Tabellen zusammengestellt werden: zur

erforderlichen Menge an Blumen-Setzlingen oder Büschen für eine Fläche, zum Wasserbedarf für die Bewässerung einer Rasenfläche etc. Die TeilnehmerInnen werden auch immer wieder aufgefordert, sich die Mengen konkret vorzustellen, z.B. in Anzahl Eimern oder Säcken.

Im nächsten Schritt werden wieder konkrete Aufgaben angegangen. Die TeilnehmerInnen schätzen jeweils das Resultat, halten ihre Schätzung fest und vergleichen sie dann mit dem errechneten Resultat. Nach einer kurzen Schlussrunde nehmen die TeilnehmerInnen eine weitere Aufgabe zum Bearbeiten zuhause mit.

Die Gruppe trifft sich am Donnerstag wieder. Als erstes werden die zu Hause bearbeiteten Aufgaben vorgestellt und besprochen. Die Ausbilderin erklärt anschliessend, wie man mit einer «Umkehr-Rechnung» das Resultat einer Multiplikation oder einer Division überprüfen kann, und die TeilnehmerInnen wenden diese Technik bei den vorher berechneten Aufgaben an.

Jetzt bearbeiten die TeilnehmerInnen noch ein letztes Beispiel, jede/r ein anderes. Sie zeigen dann den anderen TeilnehmerInnen wie sie vorgegangen sind: Schätzen des Resultats > Berechnen > mit der Schätzung vergleichen > zur Sicherheit die Kontrolle mit der Umkehr-Rechnung.

Bei der Evaluation beschliessen zwei TeilnehmerInnen, dass sie sich für einige «Standard-Aufgaben» Tabellen zusammenstellen wollen, das wäre dann schneller und sicherer als das Rechnen. Ein anderer Teilnehmer sagt, dass er immer noch Mühe hat, sich Prozentgrössen konkret vorzustellen. Insgesamt haben die TeilnehmerInnen aber an Sicherheit gewonnen.

Die Ausbilderin fordert die TeilnehmerInnen nun auf, eine der Aufgaben in ihr «Log-Buch» zu übertragen und Schritt für Schritt das Vorgehen festzuhalten und evtl. zu illustrieren.

Bei der Abschlussrunde fragt die Ausbilderin, wo solche oder ähnliche Rechenaufgaben sonst noch vorkommen. Als Beispiele werden erwähnt: den Benzinverbrauch für eine Strecke berechnen oder ein Rezept von vier auf zwei Personen umrechnen.

Die TeilnehmerInnen erhalten die Aufgabe, bis zum nächsten Treffen eine weitere Aufgabe aus ihrem Arbeitsumfeld oder aus dem privaten Alltag aufzuschreiben. Diese Aufgaben werden dann ausgetauscht, gelöst und der Lösungsweg wird besprochen.

Dieses Vorgehen eignet sich, wenn sich die Bildungsmassnahme auf das Bewältigen von Situationen ausserhalb der täglichen Routine bezieht, z.B. das Verhalten bei Krankheit oder Unfall, das Abändern einer Krankenversicherung, das Beantragen einer Niederlassungsbewilligung, eine Mietreklamation etc. Es ist insbesondere dann ein geeigneter

B Lernen in Szenarios

Ansatz, wenn die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen ein Anliegen ist.

Ein «Szenario» kann man sich wie eine Filmszene (oder eine Sequenz von zusammenhängenden Filmszenen) vorstellen. Es umfasst verschiedene handelnde Personen in einem bestimmten Kontext und einen typischen Handlungsablauf. Der Fokus ist auf einer bestimmten Person, welche durch ihr Handeln im Kontext etwas erreichen will.

Wie beim Vorgehen A ist auch hier das Praxishandeln der Ausgangs- und Bezugspunkt, nur dass es nicht um einzelne alltägliche Aufgaben geht, sondern um Handlungsketten in hypothetischen aber bekannten Situationen. Ziel des Lernprozesses ist es, in diesen Situationen handlungsfähig zu werden, resp. Sicherheit im Handeln zu gewinnen.

Bei der Arbeit an Szenarios können – je nach Bedarf – Schwerpunkte gesetzt werden, z. B. der Umgang mit Formularen, die Kommunikation, das Recherchieren von Informationen im Internet, das Verstehen von schriftlichen Dokumenten aller Art, etc.

Die Arbeit mit Szenarios zieht sich meist über mehrere Lerneinheiten hin und läuft typischerweise so ab:

1. Szenario aufzeichnen: Mit der Teilnehmergruppe wird das Szenario beschrieben: Welche Personen sind beteiligt, wo finden die Handlungen statt, wie laufen sie typischerweise ab. Das Szenario kann auch konkret in einer Zeichnung oder einer Skizze festgehalten werden.
2. Handlungssituationen isolieren: Der Ablauf wird nochmals durchgegangen, und es werden die einzelnen Situationen in der Handlungskette festgehalten. Im Szenario *Arztbesuch* ergeben sich beispielsweise die Situationen *telefonisch einen Termin vereinbaren, sich bei der Assistentin anmelden, dem Arzt das gesundheitliche Problem beschreiben*.
3. Handlungskette zusammenfügen: Das ganze Szenario wird «re-konstruiert» und (mehrmals) durchgespielt. Die Kursleiterin kann dabei auch Beobachtungen festhalten, welche dann in die Evaluation einfließen.
4. Evaluieren und Transfer überlegen: Die Leistungen werden ausgewertet, die TeilnehmerInnen erhalten ein Feedback zu ihren Lernfortschritten, und es wird gemeinsam überlegt, ob neu gelernte Elemente oder Vorgehensweisen auch in anderen Szenarien nutzbar gemacht werden können.
5. Dokumentieren: Die TeilnehmerInnen denken das Szenario nochmals durch, fassen für sie wichtige Punkte zusammen und dokumentieren das Gelernte.
6. Ressourcen sammeln: Bevor man sich den einzelnen Situationen zuwendet, wird gesammelt, was die TeilnehmerInnen bereits an

relevantem Wissen, Erfahrungen und anderen Ressourcen zum Thema mitbringen. Evtl. müssen auch noch spezifische Ressourcen beschafft werden (für das nächste Treffen), z.B. Unterlagen aus dem betreffenden Bereich. Bei fremdsprachigen TeilnehmerInnen kann an dieser Stelle auch ein Grundvokabular für das Szenario aufgebaut werden.

7. Situationen bearbeiten: Die einzelnen Situationen werden nach der folgenden Methode bearbeitet:
 - a. Die Situation wird durchgespielt, als Alternative kann auch ein Beispiel angeschaut werden (z.B. Filmaufnahme)
 - b. Die Situation wird analysiert: Was braucht es, um sie (besser) zu bewältigen? Wie könnte man vorgehen?
 - c. Die Lernziele werden formuliert, evtl. auch individuell
 - d. Input der Kursleitung im Bezug auf 1-2 wichtige Elemente (Ressourcen) für die Situation
 - e. Ressourcentraining
 - f. Einüben der Situation
 - g. Auswerten (Ziele erreicht?) und Festhalten des Gelernten in einer geeigneten Form

Beispiel B

Aufgrund der Bedarfsanalyse in einem Reinigungsunternehmen wurde der Schwerpunkt der Bildungsmassnahme einerseits auf den Themenbereich Gesundheit, Unfall, Krankheit gelegt und andererseits auf die Sprachentwicklung, insbesondere was den Umgang mit «Schriftlichem» im Zusammenhang mit dem definierten Themenbereich betrifft.

Die Lerngruppe besteht aus Frauen, die schon unterschiedlich lange in der Schweiz leben. Sie können sich mündlich in Routinesituationen auf Deutsch verständigen, haben aber grosse Mühe mit Lesen und Schreiben. Sie treffen sich wöchentlich nach der Arbeit für zwei Kursstunden.

Das Szenario, das aktuell angeschaut wird, betrifft einen *Unfall zuhause*. Ausgehend von einem Bild (Frau, welche eine Treppe hinunter gefallen ist und sich offensichtlich am Fuss verletzt hat) wird das Szenario entworfen. Danach werden die folgenden Handlungssituationen festgehalten: *den Notarzt anrufen, Notfallaufnahme im Spital, den Arbeitgeber benachrichtigen, eine Unfallmeldung für die Versicherung schreiben*.

Verschiedene Erfahrungen mit Unfällen, Notfällen, Ärzten etc. werden ausgetauscht und dienen dazu, ein «Glossar» aufzubauen. Dabei achtet der Ausbilder darauf, dass nicht nur Einzelwörter notiert werden, sondern Wortgruppen (z. B. nicht *fallen*, sondern *ich bin gefallen*), die nachher als «Bausteine» für mündliche und für schriftliche

Mitteilungen verwendet werden können. Bis zum nächsten Treffen haben die Teilnehmerinnen die Aufgabe, die Telefonnummer vom Notarzt herauszufinden.

Bei der zweiten Lektion zum Szenario steht die Situation *den Notarzt anrufen* im Zentrum. Zuerst wird besprochen, wie die Teilnehmerinnen zur Nummer des Notarztes gekommen sind (Freundin fragen, Telefonbuch, Sohn hat im Internet nachgeschaut...) und die verschiedenen Strategien verglichen – darauf kann man bei einem anderen Szenario wieder zurückkommen.

Jetzt wird die Situation (der Ehepartner oder sonst jemand aus der Familie ist die Treppe hinuntergefallen, hat wahrscheinlich den Fuss gebrochen, kann nicht mehr aufstehen – man muss den Notarzt anrufen) in einem spontanen Rollenspiel mehrmals durchgespielt; der Ausbilder übernimmt die Rolle des Notarztes.

Bei der anschliessenden Analyse wird festgestellt, dass die Aussprache für die Verständlichkeit am Telefon wichtig ist und dass der Notarzt immer die gleichen Fragen gestellt hat. Man könnte das Gespräch also vorbereiten. Der Ausbilder schlägt vor, eine «Notfallkarte» herzustellen mit der Nummer des Notarztes, den Fragen, die er wahrscheinlich stellen wird und «Modell-Antworten». Das wird als Lernziel festgehalten.

Als Input zeigt der Ausbilder einen Kurzfilm der Suva, welcher zeigt, wie man eine Unfallmeldung macht. Nach mehrmaligem Ansehen der Szene schreibt jede Teilnehmerin die Fragen (Wer ist am Telefon? Was ist passiert? Wo? Etc.) auf Karten.

Zu zweit oder zu dritt mischen die Teilnehmerinnen die Karten und legen sie auf einen Haufen. Abwechslungsweise nimmt eine Teilnehmerin in der Kleingruppe eine Karte auf und stellt die Frage an eine Kollegin. Der Ausbilder achtet dabei darauf, dass die Antworten mit einer verständlichen Aussprache gegeben werden und übt das, wenn nötig, mit den einzelnen Teilnehmerinnen ein.

Nachdem die Teilnehmerinnen einige Sicherheit mit den Fragen und Antworten gewonnen haben, wird das Telefongespräch mit dem Notarzt (Ausbilder) nochmals von allen durchgespielt.

In einem nächsten Schritt werden andere Unfallsituationen gesammelt und mit Stichworten festgehalten (immer als Wortgruppen, die Verben im Perfekt): *er ist gefallen – vom Baum – von der Leiter – auf der Strasse – sie hat sich verbrannt – mit Öl – mit heissem Wasser* etc. Daraufhin werden die Telefongespräche nochmals mit diesen Varianten durchgespielt.

Am Schluss der Lektion wird die «Notfallkarte» hergestellt und die Gruppe diskutiert, wo man diese zuhause am besten aufbewahrt. Bei der Evaluation der Lektion wird ebenfalls festgestellt, dass man auch andere Telefongespräche in dieser Weise vorbereiten könnte, z. B. wenn

man beim Arzt einen Termin vereinbaren muss. Das wird in einem folgenden Szenario wieder aufgenommen.

Bei der nächsten Lektion steht das Thema *Notfallaufnahme im Spital* im Zentrum und in diesem Zusammenhang das Ausfüllen eines Formulars. Danach wird es um die *Mitteilung an den Arbeitgeber* gehen, mit einem Telefonat, einer SMS und einer Email. Eine weitere Lektion hat den *Schriftverkehr mit der Unfallversicherung* zum Thema: das System verstehen und die entsprechenden Formulare ausfüllen. Am Ende steht eine Lektion, in welcher der ganze Handlungsablauf nochmals durchgespielt wird, die Teilnehmerinnen Rückschau auf das Gelernte halten und für sie wichtige Dinge in ihrem Lernportfolio dokumentieren, z.B. Fragen/Antworten bei einer Unfallmeldung, das Glossar für das Thema Unfall, eine «Modell-SMS» und eine «Modell-Email» an den Arbeitgeber etc.

Die GO-Deskriptoren und Aufgaben-Datenbanken

Bei der Entwicklung von Bildungsmaßnahmen können die GO-Deskriptoren und die Aufgaben-Datenbanken, mit den entsprechenden Lehr- und Lerntipps, zwar keine «pfannenfertigen» Lerneinheiten, hingegen jedoch wertvolle Ideen und Anregungen zur didaktischen Gestaltung bieten.

GO-Deskriptoren

Die Liste der Deskriptoren ist eine Art «Eingangsportale» zu den Hilfsmitteln des GO-Toolkits: Beim Erfassen der spezifischen Anforderungen einer Arbeitsstelle und beim Erheben des Bildungsbedarfs stellen sie eine Art Raster dar, mit dessen Hilfe man sehr spezifische Situationen und Anforderungen einem «Typus» zuordnen kann und der es einem erleichtert, ein Anforderungsprofil zu erstellen (s. Leitfaden A und B).

Die GO-Deskriptoren können auch bei der didaktischen Planung und Gestaltung genutzt werden: Wenn man beim Erfassen des Anforderungsprofils merkt, dass Situationen vom Typ S1 (*Routinedaten in Formulare oder Listen eintragen*) vorkommen, und dann beim Erheben des Bildungsbedarfs feststellt, dass diese Situationen Schwierigkeiten bereiten, so kann man die Beschreibung des Deskriptors aufrufen und findet folgende Informationen:

- Beispiele: Die aufgeführten Beispiele können das Spektrum der potenziellen Übungsaufgaben erweitern. Man kann sich überlegen, ob noch weitere, ähnliche Aufgaben vom Typus S1 im spezifischen Arbeitsfeld oder im privaten Alltag vorkommen, welche für das Lernen nutzbar gemacht werden könnten.
- Merkmale: Die Merkmale geben Hinweise zum Eingrenzen der poten-

ziellen Übungsaufgaben und zur Auswahl des Übungsmaterials. Wenn es um Anforderungen vom Typus S1 geht, sollte man beispielsweise überprüfen, ob das vorgesehene Übungsmaterial wirklich eine einfache, bekannte Struktur aufweist, die Orientierung im Text einfach ist und nur das Ergänzen von Daten, Zahlen und bekannten Einzelwörtern erforderlich ist.

- Ressourcen: Hier kann es sich um Wissensressourcen handeln (wenn nicht schon vorhanden, durch Inputs der AusbilderIn oder durch Recherchen der TeilnehmerInnen zu ergänzen), um Fähigkeiten oder Fertigkeiten (nach Bedarf mit Ressourcentrainings aufzubauen) oder um Strategien (z.B. bei der Planung oder bei der Auswertung einer Aufgabe zu entwickeln).

Test- und Lern- aufgaben

Den einzelnen Deskriptoren sind jeweils Test- und Lernaufgaben zugeordnet. Es wird bewusst kein Unterschied zwischen «Lernen» und «Überprüfen» getroffen, weil beides anhand von praktischen Aufgaben in oder nahe an realen Arbeitssituationen erfolgen sollte.

Die Test- und Lernaufgaben sind in der Regel auf spezifische Branchen-Kontexte bezogene Aufgaben. Dies ist so, weil insbesondere im Bereich der Grundkompetenzen die Fähigkeiten der LernerInnen stark an bekannte oder erkennbare Kontexte gebunden sind.

Das bedeutet, dass die Aufgaben jeweils auf den spezifischen Kontext übertragen werden müssen, was aber branchenkundigen AusbilderInnen nicht sonderlich schwer fallen sollte. Die beschriebenen Aufgaben stellen also nicht eine Sammlung von gebrauchsfertigen Test- und Lernaufgaben, sondern eher ein Repertoire von zu adaptierenden Aufgabentypen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden dar.

Lehr- und Lerntipps

Bei den Lehr- und Lerntipps zu den einzelnen Deskriptoren finden sich weitere Ideen und Hinweise zum Gestalten von wirksamen Lernveranstaltungen, wie z.B.

- Ideen für alltagsbezogene Lernsituationen und Aufgaben
- Ideen für Ressourcentrainings (z. B. spielerischer Art)
- Hinweise zum Entwickeln von strategischen Ressourcen
- Hinweise, worauf beim Lernprozess besonders zu achten ist (z. B. Sorgfalt und Genauigkeit bei Aufgaben im Bereich des Deskriptors S1).

Leitfaden D

Allgemeine Standortbestimmung

Das Ziel einer Standortbestimmung

Was ist eine Standortbestimmung?

Unter einer Standortbestimmung wird in diesem Zusammenhang ein Verfahren verstanden, in dem es darum geht, über verschiedene «Tests» ein breites Bild der Fähigkeiten einer Person im Bezug auf die Grundkompetenzen zu erhalten.

Je nach Branche oder Zweck der Standortbestimmung können gewisse Kompetenzbereiche mehr im Vordergrund stehen als andere. Bei den hier beschriebenen Standortbestimmungen wurde der Kompetenzbereich Zusammenarbeit und Arbeitstechnik nicht mit eingeschlossen – die Standortbestimmungen könnten aber ohne weiteres mit dieser Komponente erweitert werden.

Was ist der Zweck einer Standortbestimmung?

Bildungsmassnahmen im betrieblichen Zusammenhang orientieren sich in der Regel an den spezifischen Anforderungen der Arbeitsplätze, d. h. das jeweilige Anforderungsprofil (s. **Leitfaden A** zum Erfassen von Anforderungsprofilen) bildet Grundlage und Bezugspunkt beim Erheben des Bildungsbedarfs von MitarbeiterInnen (s. **Leitfaden B**).

In den meisten Fällen ist es sinnvoll, die Kenntnisse und Fähigkeiten der MitarbeiterInnen spezifisch im Bezug auf ihre Arbeitssituationen zu erfassen und bei allfälligen Lücken oder Unsicherheiten bei den sprachlichen, mathematischen oder IKT-Ressourcen spezifische Bildungsangebote zu entwickeln.

Es kann hingegen Situationen geben, in denen eine allgemeine Standortbestimmung im Bezug auf die Grundkompetenzen sinnvoll sein kann, z.B.

- Der Betrieb möchte für die längerfristige Planung wissen, ob es notwendig oder sinnvoll ist, Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich der Grundkompetenzen anzubieten.
- Es steht ein technologischer Schritt oder eine Reorganisation bevor, und der Betrieb möchte herausfinden, welche MitarbeiterInnen auf den Wechsel vorbereitet werden müssen oder dabei spezielle Unterstützung brauchen.
- Der Betrieb möchte abklären, welche MitarbeiterInnen für anspruchsvollere Aufgaben herangezogen werden könnten, die evtl. auch mit dem Besuch von betriebsexternen Weiterbildungen verbunden sind.

Wie diese Beispiele zeigen, ist das Ziel einer allgemeinen Standortbestimmung meist eine Potenzial-Diagnose. Es geht also weniger darum, allfällige Defizite der MitarbeiterInnen im Bezug auf die aktuelle Arbeitssituation herauszufinden (dafür wären die im Leitfaden B beschriebenen Vorgehen geeigneter), sondern zu sehen,

Wie aussagekräftig sind die Testergebnisse?

welche Voraussetzungen sie im Hinblick auf die Bewältigung von neuen oder komplexeren Situationen mitbringen.

Die Leistungen von Personen in Testsituationen sind – im positiven wie im negativen Sinne – von verschiedenen Faktoren abhängig: emotionale Faktoren, Erfahrungen, Klarheit bei der Aufgabenstellung etc.

Testaufgaben zu konstruieren, welche «objektive» Einschätzungen von Leistungen zum Ergebnis haben, sind – wenn überhaupt – nur mit einem sehr grossen Aufwand möglich, der in diesem Zusammenhang völlig unrealistisch wäre. Je weniger schulerfahren Personen sind und je weniger entwickelt ihre «Kulturtechniken» Lesen, Schreiben, Rechnen und Nutzung von IKT sind, umso schwieriger wird es über Tests objektive Resultate zu ihren Fähigkeiten zu erhalten.

Das bedeutet aber nicht, dass Testergebnisse ganz willkürlich sind und keine Aussagen zu den geprüften Kenntnissen und Fähigkeiten gemacht werden können. Es besagt nur, dass man bei der Interpretation der Ergebnisse eine gewisse Vorsicht walten lassen sollte. Es wäre z.B. nicht angebracht auf dieser Grundlage Qualifikationsentscheide zu treffen. Hingegen könnte eine Standortbestimmung in Bezug auf die Grundkompetenzen eine optimale Grundlage für ein MitarbeiterInnen-Gespräch sein, in dem die Möglichkeiten (und Grenzen) der beruflichen Weiterentwicklung im Betrieb und die Teilnahme an allfälligen Bildungsmassnahmen besprochen werden.

Standortbestimmungen sind also nützliche diagnostische Instrumente, wenn sie nicht nur «Papier-Tests» umfassen, sondern immer auch das Gespräch. So können sie wertvolle Hinweise geben, wo die Stärken, Schwächen und Potenziale von MitarbeiterInnen liegen.

Die Entwicklung von Standortbestimmungen

Vorgehen

Auch bei einer allgemeinen Standortbestimmung lohnt es sich, keine «Standard-Lösung» unbesehen einzusetzen, sondern die Instrumente an die spezifischen Ziele und an den besonderen Kontext anzupassen.

Es werden die folgenden Schritte vorgeschlagen:

1. Ziel der Standortbestimmung definieren
2. Umfang bestimmen
3. Relevante Deskriptoren auswählen
4. Anspruchsniveaus bestimmen
5. Testaufgaben auswählen und evtl. anpassen

6. Verfahren und Ablauf definieren

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte erklärt. Mit den Beispielen im Anschluss wird das Vorgehen illustriert.

1. Ziel der Standortbestimmung definieren

Um die Instrumente gezielt auswählen oder entwickeln zu können, sollte man sich zuerst klar werden, was das Ziel der Standortbestimmung ist: Geht es wirklich um eine breite Erfassung aller als Grundkompetenzen bezeichneten Fähigkeiten und Fertigkeiten? Oder weiss man schon mehr oder weniger, welchem «Profil» die TeilnehmerInnen der Standortbestimmung entsprechen sollten, z.B. im Hinblick auf eine Entwicklungsmöglichkeit im Betrieb?

Im zweiten Fall ist es sinnvoll, die Testaufgaben von vornherein im Hinblick auf das zukünftige Anforderungsprofil auszuwählen.

2. Umfang bestimmen

Je umfangreicher das Testverfahren, desto mehr Facetten der Fähigkeiten einer Person können sichtbar werden. Andererseits schränken meistens finanzielle Überlegungen die zeitlichen Möglichkeiten ein.

Bei nicht schul- und testgewohnten Personen sollte nicht beim einführenden Einzel- oder Gruppengespräch gespart werden. Bei diesem Anlass kann über Sinn und Zweck der Standortbestimmung informiert und eine positive Haltung dazu unterstützt werden, und alle Fragen zum Ablauf können geklärt werden. Danach werden die TeilnehmerInnen gelassener an die Testaufgaben herangehen, und die Resultate werden zuverlässiger sein.

Ebenfalls sollte vermieden werden, die TeilnehmerInnen unter Zeitdruck zu setzen. Sie sollten vielmehr das Gefühl bekommen, dass ihnen ausreichend Raum geboten wird, um ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzeigen zu können.

Wenn es also enge zeitliche Vorgaben für die Standortbestimmung gibt, sollte eher der Umfang etwas eingeschränkt werden, z.B. indem man die weniger zentralen Kompetenzbereiche ausklammert.

3. Relevante Deskriptoren auswählen

Es ist oft schwierig zu definieren «wie viel» Deutsch es für einen Arbeitsplatz braucht oder «wie gut» man dazu im Rechnen oder in der Informatik sein muss. Die GO-Deskriptoren sind ein nützliches Hilfsmittel, um konkret zu umschreiben was es braucht, um eine bestimmte berufliche Aufgabe zu erfüllen.

Die Deskriptoren-Datenbank ist ebenfalls hilfreich beim Zusammenstellen von Aufgaben für eine allgemeine Standortbestimmung. Um den Umfang der Tests im realistischen Rahmen zu halten, empfiehlt es sich aber,

- sich auf die wichtigsten 2-3 Kompetenzbereiche zu beschränken
- pro Kompetenzbereich je nach Relevanz nur 2-3 Deskriptoren auszuwählen.

Bei fremdsprachigen MitarbeiterInnen sollten die Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation zum Einstieg allgemeiner erfasst werden, auch um die Ergebnisse in den folgenden Tests besser interpretieren zu können.

4. Anspruchsniveaus bestimmen

Die Test- und Lernaufgaben zu den einzelnen Deskriptoren in der Aufgaben-Datenbank situieren sich auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus.

Pro gewählten Deskriptor sollten in der Regel etwa drei Aufgaben mit unterschiedlichem Anspruchsniveau gestellt werden:

- eine «leichte» Aufgabe, d. h. eine Aufgabe, die deutlich unter dem Niveau liegt, das erwartet wird und wahrscheinlich von mehr oder weniger allen Test-TeilnehmerInnen bewältigt werden kann
- eine «mittlere» Aufgabe, d. h. eine Aufgabe welche knapp dem Niveau entspricht, das man erwartet
- eine «schwierige» Aufgabe, d. h. eine Aufgabe, die über dem erwarteten Niveau liegt und mit der sich «starke» Test-TeilnehmerInnen profilieren können.

5. Testaufgaben auswählen und evtl. anpassen

Neben dem Aspekt des Anspruchsniveaus ist auch der Aspekt des Kontextes zu berücksichtigen.

Auch wenn Testaufgaben für eine allgemeine Standortbestimmung nicht ganz direkt mit dem unmittelbaren Arbeitskontext der Test-TeilnehmerInnen zu tun haben, sollten sie sich doch auf berufliche oder private Situationen beziehen, welche den Personen bekannt sind.

Die Abstraktheit der Testaufgaben und die Distanz zur Realität sollten so weit wie möglich reduziert werden, z.B. durch Einbezug von Fotos oder anderem Anschauungsmaterial.

Da wo nicht die Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten im Mittelpunkt steht, muss vermieden werden, dass die Sprache in der Aufgabenstellung zur zusätzlichen Hürde wird.

Eigenschaften guter Testaufgaben sind

1. Realitätsnähe bei der kontextuellen Einbettung der Aufgaben:

Die Aufgaben beziehen sich auf einen bekannten Kontext (der z.B. über Fotos «herangeholt» wurde), auf die unmittelbare Umgebung im Testraum oder auf dort vorhandene Gegenstände.

2. Realitätsnähe der Aufgabenstellung:

6. Verfahren und Ablauf definieren

Die verlangte Tätigkeit (lesen, schreiben, etwas berechnen etc.) ist in dieser oder in ähnlicher Form Teil des Alltags oder erfüllt einen unmittelbaren oder in der Situation einsichtigen Zweck.

3. Offenheit in der Aufgabenstellung:

Es gibt nicht nur ein «können» oder «nicht können», sondern die Aufgabe kann «sehr gut» oder «weniger gut» gelöst werden, und es gibt eventuell auch verschiedene Lösungswege.

4. Grösstmögliche Transparenz des Lösungsprozesses:

Es wird so weit wie möglich sichtbar, wie die Test-TeilnehmerInnen beim Lösen der Aufgabe vorgegangen sind.

Bei einer Standortbestimmung sollten die Aufgaben progressiv angeordnet sein, d. h. am Anfang stehen die (voraussichtlich) leichtesten Aufgaben, am Ende die anspruchsvollsten. So wird vermieden, dass Test-TeilnehmerInnen frustriert werden, weil sie «nichts» können.

Zum Schluss werden die ausgewählten Aufgaben zusammengestellt und in einen sinnvollen Ablauf gebracht.

Es kann davon ausgegangen werden, dass der Grossteil der Personen, welche die Standortbestimmung absolvieren, keine positiven Erinnerungen an Schule und Tests haben. Deshalb gilt es – neben der Auswahl von geeigneten Testaufgaben – einige weitere wesentliche Punkte zu beachten:

- Die TeilnehmerInnen müssen über den Zweck und den Ablauf des Verfahrens orientiert werden und wissen, was mit den Resultaten geschieht und welche Konsequenzen möglicherweise daraus folgen. Sie müssen in der Lage sein dazu Fragen zu stellen. Diese Orientierung findet am besten im Vorfeld statt, spätestens aber am Anfang des Verfahrens. Eine schriftliche Information ist nicht ausreichend.
- Die Standortbestimmung sollte nicht direkt mit Selektionsprozessen verbunden sein. Vielmehr sollte sie so kommuniziert werden, dass sie eine Chance darstellt, um sich danach mit einer gezielten Bildungsmaßnahme zu verbessern und sich eine bessere Ausgangslage auf dem Arbeitsmarkt zu schaffen.
- Es wird empfohlen mit einem mündlichen Testteil anzufangen. So kann die Person, welche den Test durchführt, von Anfang an eine positive, wertschätzende Haltung vermitteln.
- Bei schriftlich durchgeführten Tests sollte immer jemand anwesend sein, der Fragen zum Ablauf beantworten und nicht verstandene Aufgabenstellungen klären kann.
- Ein schriftlicher Testteil sollte nicht länger als eine Stunde dauern.

Danach ist eine Pause oder eine praktische Aufgabe erforderlich.

- Die Umgebung, in welcher die Tests stattfinden, sollte möglichst störungsfrei sein. Auch sollten zusätzliche Stress-Faktoren wie Zeitdruck oder die Beobachtung durch Dritte vermieden werden, wenn sie für den Test nicht relevant sind.
- Die Testresultate sollten den TeilnehmerInnen in einem Gespräch mitgeteilt und die Konsequenzen gemeinsam besprochen werden.

Eine Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen im Bezug auf die getesteten Fähigkeiten und Fertigkeiten kann eine gute Ergänzung der Tests darstellen. Diese sollte vor den Tests stattfinden, damit nicht die subjektiv gefühlte Performanz an den Tests die Selbsteinschätzung prägt.

Damit eine Selbsteinschätzung möglich wird, müssen die «Items» sehr konkret sein. «Kann-Beschreibungen» mit klarem Bezug zu bekannten Handlungssituationen (zum Ankreuzen) eignen sich besser als offene Fragen.

Statt beispielsweise zu fragen: *Wie schätzen Sie Ihre Email-Kenntnisse ein?* also besser einige Aussagen vom Typ *Ich kann auf meinem PC das Email-Programm öffnen, Emails empfangen, sie öffnen und lesen, und sie dann wieder schliessen* beurteilen lassen.

Falls eine Standortbestimmung breit eingesetzt wird, sollte das Verfahren zuerst mit einer kleinen Pilotgruppe auf seine Validität und Praktikabilität erprobt werden. Unbedingt erforderlich ist ein Pilot-Durchgang, wenn die Standortbestimmung mit einem Selektionsprozess verbunden ist.

Beispiele von Standortbestimmungen

Im Folgenden werden drei Situationen beschrieben, in denen eine Standortbestimmung sinnvoll sein kann.

Für das Beispiel A befinden sich die entsprechenden Testinstrumente im Anhang.

Beispiel A: KMU in der Reinigungs- branche

Ausgangssituation

Ein Reinigungsunternehmen hat schon öfters MitarbeiterInnen an Weiterbildungsseminare des Branchenverbands geschickt. Manchmal kam danach die Rückmeldung des Seminarleiters, dass die Personen der Bildungsveranstaltungen nicht richtig folgen konnten, weil ihre Fähigkeiten in Lesen und Schreiben oder ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichend waren.

Ziel der Standortbestimmung

Mit einer Standortbestimmung möchte die Unternehmensleitung nun ein generelles Bild der Fähigkeiten der MitarbeiterInnen gewinnen, um zu überlegen, ob betriebsintern Bildungsmaßnahmen angeboten werden oder vielleicht gezielt einige MitarbeiterInnen in externe Deutschkurse geschickt werden sollten.

Definition des Umfangs

Der Schwerpunkt sollte auf den Deutschkenntnissen liegen: mündliche Kommunikation, Textverstehen und Schreiben. Es wäre interessant, auch Aufschluss über die Fähigkeiten in Alltagsmathematik oder im Umgang mit IKT zu erhalten, diese stehen aber nicht im Zentrum.

Der Arbeitgeber ist bereit, für jede/n Mitarbeiter/in max. 3 Stunden Zeit für die Standortbestimmung zur Verfügung zu stellen.

Relevante Deskriptoren

Alle MitarbeiterInnen sind nicht deutscher Muttersprache. Beim ersten Gespräch geht es deshalb unter anderem darum, die allgemeinen kommunikativen Deutsch-Kompetenzen zu erfassen.

Daneben werden die folgenden Deskriptoren ausgewählt:

- Kommunikation: K2 (*Arbeitsrelevantes Fachvokabular verstehen und benutzen*) und K3 (*Arbeitsbezogene Anweisungen und Fragen klären*)
- Lesen / Textverstehen: L2 (*Einzelne Wörter erkennen und verstehen*), L3 (*Kurztexte lesen und verstehen*), L4 (*Kurzen, strukturierten Texten aus dem Arbeitsbereich Informationen entnehmen*) und L5 (*Komplexen Texten aus dem Arbeitsbereich Informationen entnehmen*)
- Schreiben: S1 (*Routinedaten in Formulare oder Listen eintragen*), S2 (*Einen Kurztext schreiben*), S3 (*Angaben in vorstrukturierte Dokumente eintragen*) und S4 (*Eine Mitteilung schreiben*)
- Alltagsmathematik: N1B (*Wertetabellen lesen*) und N4A (*Sich in Raum und Zeit orientieren*)
- Technologie / IKT: T1 (*Standardoptionen bei Automaten und elektronischen Geräten benutzen*) und T6 (*IKT für Informationsaustausch und für die Informationssuche nutzen*)

Angesichts der Zielsetzungen der Standortbestimmung und der knappen Zeit, welche dafür zur Verfügung steht, werden die N-Deskriptoren nicht direkt geprüft; sie können aber im Zusammenhang mit der Auswahl der Lesen/Schreiben-Aufgaben berücksichtigt werden. Zu den beiden IKT-Deskriptoren wird es ebenfalls keine Testaufgaben geben; die TeilnehmerInnen werden aber gefragt, wie sie Computer und andere elektronische Geräte benutzen, und bei S2 wird es eine Aufgabe geben, welche das Schreiben einer SMS beinhaltet.

**Beispiel B:
Programm für
Erwerbslose**

Auswahl der Testaufgaben und Ablauf des Verfahrens

Es wird die folgende Form für die Standortbestimmung ausgewählt:

1. 30-minütiges Einzelgespräch, in dem neben der Information zum Verfahren die mündliche Kommunikation im Zentrum steht.
2. 2 Stunden für eine Gruppenprüfung (2 x 50 Minuten, unterbrochen von einer Pause von 20 Minuten), mit integrierten Aufgaben zu Textverstehen und Schreiben. Im ersten Teil sind die Aufgaben auf den Alltag bezogen, im zweiten Teil auf den Arbeitskontext.
3. 30-minütiges Einzelgespräch, bei dem die Resultate und mögliche Weiterbildungsmassnahmen besprochen werden.

Die Einzelgespräche werden individuell in den 3 Wochen vor und 3 Wochen nach dem Gruppenanlass geführt.

Die Testinstrumente finden sich im **Anhang**.

Ausgangssituation

Eine Genossenschaft führt Beschäftigungsprogramme für gering qualifizierte Erwerbslose durch. Aus dem Programm können immer wieder Personen für Stages bei verschiedenen Produktions- oder Dienstleistungsbetrieben vermittelt werden, z.B. an Restaurationsbetriebe, Speditionsfirmen oder KMUs der Metall- und Baustoffindustrie.

Der Anteil der TeilnehmerInnen nicht deutscher Muttersprache liegt bei etwa 60%; einige Personen haben sehr geringe sprachliche Kompetenzen.

Ziel der Standortbestimmung

Die Standortbestimmung in Bezug auf die Grundkompetenzen ist einer der Faktoren bei der Eignungsabklärung für den einen oder anderen Arbeitseinsatz. Innerhalb des Beschäftigungsprogramms werden die Personen auch gezielt bei der Entwicklung der Grundkompetenzen gefördert.

Definition des Umfangs und Ablauf des Verfahrens

Die Standortbestimmung wird in der Regel innerhalb der ersten Woche des Beschäftigungsprogramms durchgeführt und zwar über mehrere Tage verteilt und abhängig von der Verfügbarkeit der Betreuungspersonen. Es gibt keine zeitlichen Beschränkungen, deshalb können alle Kompetenzbereiche eingeschlossen werden. Wenn die sprachlichen Kompetenzen es erlauben, werden die TeilnehmerInnen vor den Tests jeweils aufgefordert, eine Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen vorzunehmen.

Relevante Deskriptoren

Mit allen TeilnehmerInnen nicht deutscher Muttersprache wird zuerst ein Einzelgespräch geführt, in dem es um die Einschätzung ihrer kommunikativen Kompetenzen in der deutschen Sprache in Bezug auf den Alltag geht.

Alle K-Deskriptoren werden innerhalb des Beschäftigungsprogramms systematisch geschult. Die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse werden im Arbeitsalltag von den Betreuungspersonen durch Beobachtung und Gespräche ermittelt; sie sind deshalb nicht Teil der «formalisierten» Standortbestimmung.

Folgende Deskriptoren sind für die formelle Standortbestimmung relevant:

- Lesen / Textverstehen: L1 – L5
- Schreiben: S1 – S4
- Alltagsmathematik: N1 – N5 (mit den jeweiligen Dimensionen A-C)
- Technologie / IKT: T1 –T3, T6 – T7

Auswahl der Testaufgaben

Die TeilnehmerInnen kommen aus verschiedenen Arbeitskontexten, und ihre Zielvorstellungen für die Zukunft beziehen sich auf unterschiedliche Branchen und Funktionen. Bei allen Testaufgaben werden deshalb nicht allzu spezifische Arbeitskontexte ausgewählt, sondern Situationen, welche für alle erkennbar sind oder aus dem Alltagsumfeld stammen.

Da es keine zeitlichen Beschränkungen gibt, ist bei den Testaufgaben ein breites Niveauspektrum vertreten. Die Aufgaben werden jeweils progressiv angeordnet; die TeilnehmerInnen werden aufgefordert den Test abubrechen, wenn sie bei mehreren Aufgaben hintereinander nicht mehr zurechtkommen.

Ausgangssituation

Ein mittelgrosser Produktionsbetrieb der Lebensmittelindustrie beschäftigt vorwiegend unqualifizierte MitarbeiterInnen. Der Anteil der fremdsprachigen Personen liegt bei ca. 80%.

Eine grosse Anzahl der MitarbeiterInnen sind schon seit mehreren Jahren im Betrieb und arbeiten sehr gut, auch wenn die Kommunikation oft eine Herausforderung ist, z.B. bei der Einführung von neuen Hygiene- oder Sicherheitsvorschriften.

In nächster Zeit ist eine Vergrösserung der Produktionsanlagen geplant, verbunden mit der Anschaffung von neuen Maschinen, welche einige manuelle Arbeiten ablösen werden. Die neuen Arbeitsplätze stellen höhere Anforderungen: Die MitarbeiterInnen

Beispiel C: Produktions- betrieb

werden mehrere maschinelle Arbeitsschritte steuern und überwachen müssen.

Ziel der Standortbestimmung

Der Betrieb plant für die neuen Arbeitsplätze interne MitarbeiterInnen zu rekrutieren, und man möchte nun herausfinden, wer das Potenzial für diese anspruchsvolleren Aufgaben hat.

Die Betriebsleitung möchte bei dieser Gelegenheit ebenfalls ein generelles Bild über die Grundkompetenzen der MitarbeiterInnen in der Produktion erhalten, als Grundlage für eine längerfristige Planung bei den Weiterbildungsmaßnahmen.

Definition des Umfangs

Nach einigen Überlegungen wird ein zweistufiges Vorgehen geplant: Zuerst sollen alle MitarbeiterInnen in eine generelle Standortbestimmung einbezogen werden; in einem zweiten Schritt wird dann bei einer kleineren Gruppe die Eignung noch weiter abgeklärt.

Die Standortbestimmung soll breit angelegt sein (alle Kompetenzbereiche), sich aber angesichts des generell tiefen Bildungsstands der MitarbeiterInnen auf die unteren Anspruchsniveaus konzentrieren.

Relevante Deskriptoren

Folgende Deskriptoren wurden für die generelle Standortbestimmung ausgewählt:

- Kommunikation: K1 – K5, zusätzlich kommunikative Situationen im Alltag
- Lesen / Textverstehen: L1 – L4
- Schreiben: S1 – S3
- Alltagsmathematik: N1 – N5 (mit den jeweiligen Dimensionen A-C)
- Technologie / IKT: T1 – T3, T6

Auswahl der Testaufgaben und Ablauf des Verfahrens

Die Aufgaben sollten sich entweder auf Routine-Situationen im Alltag beziehen oder auf den Arbeitskontext im Betrieb.

Die MitarbeiterInnen werden durch ihre direkten Vorgesetzten über den Sinn und den Ablauf der Standortbestimmungen orientiert. Das Verfahren gliedert sich dann in die folgenden Phasen:

1. Ca. 40-minütiges Einzelgespräch, in dem in erster Linie die kommunikativen Fähigkeiten in der deutschen Sprache getestet werden. Zudem hat das Gespräch zum Ziel, MitarbeiterInnen mit grossen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in der lateinischen Schrift zu erkennen. Diese werden für die folgenden

- Testphasen nicht mehr eingeladen.
2. Ca. 2 1/2 Stunden für eine Gruppenprüfung (2 x 60 Minuten, unterbrochen von einer Pause von 30 Minuten) mit integrierten Aufgaben zu Textverstehen, Schreiben und Rechnen. Im ersten Teil sind die Aufgaben auf den Arbeitskontext oder die unmittelbare Umgebung im Testraum bezogen, im zweiten Teil auf den Alltag. Einzelne Aufgaben können auch den Gebrauch des Natels oder eines Taschenrechners beinhalten.
 3. Ca. 20-minütiges Einzelgespräch, bei dem die Resultate besprochen werden und evtl. zusätzliche Fragen zum IKT-Gebrauch im Alltag gestellt werden.

Wie weiter nach der Standortbestimmung

Von der Standortbestimmung zur Weiterbildung

Eine allgemeine Standortbestimmung ergibt eine Momentaufnahme der Fähigkeiten und Fertigkeiten von MitarbeiterInnen in Bezug auf die Grundkompetenzen. Die nächsten Schritte hängen wiederum von der Zielsetzung der Unternehmung ab, sowie von den Zielen und Möglichkeiten der MitarbeiterInnen selbst.

Einige Möglichkeiten als Beispiele:

- Die Resultate werden statistisch ausgewertet und dienen der längerfristigen Planung von internen Weiterbildungsmassnahmen.
- Aufgrund des Bilds der Kompetenzen der MitarbeiterInnen im Bereich des Textverstehens werden die internen Kommunikationsmittel der Firma überprüft; insbesondere werden wichtige z.B. sicherheitsrelevante Informationsschreiben verständlicher gestaltet.
- Die Resultate fliessen in die jährlichen MitarbeiterInnen-Gespräche ein und sind Grundlage einer individuellen Weiterbildungsplanung.
- Die Resultate zeigen grosse Schwächen bei einzelnen MitarbeiterInnen auf, z.B. bei ihren Lesefähigkeiten. Die MitarbeiterInnen werden dabei unterstützt ein externes Bildungsangebot im Bereich Lesen und Schreiben wahrzunehmen.
- Die Resultate zeigen spezifische Schwächen (z.B. im Bereich der Alltagsmathematik oder des Schreibens) bei einer signifikanten Zahl von MitarbeiterInnen auf. Es wird deshalb eine interne Weiterbildungsmassnahme in die Wege geleitet.

Anregungen zur Definition und Gestaltung von Bildungsmassnahmen im Bereich der Grundkompetenzen finden sich im **Leitfaden C** des GO-Toolkits.

Beispiel Standortbestimmung

Beispiel Standortbestimmung Mitarbeiterinnen Reinigung

	<p>Dieses Dokument enthält Anleitungen und Erklärungen zur Standortbestimmung und richtet sich an diejenigen Personen, welche sie durchführen (im Folgenden Prüferin genannt).</p> <p>Die Materialien für die Teilnehmerinnen der Standortbestimmungen sind integriert. Sie sollten für die einzelnen Teile herauskopiert (evtl. adaptiert) und den Teilnehmerinnen abgegeben werden.</p>
Ziel der Standortbestimmung	<p>Die Unternehmensleitung möchte ein generelles Bild der Fähigkeiten ihrer Mitarbeiterinnen in Bezug auf die Grundkompetenzen, insbesondere in Bezug auf ihre Fähigkeiten auf Deutsch zu kommunizieren, Texte zu verstehen und zu schreiben.</p> <p>Aufgrund der Resultate wird die Firma interne Weiterbildungskurse organisieren und/oder einzelne Mitarbeiterinnen beim Besuch von externen Kursen unterstützen.</p>
Das Verfahren	<p>Die Standortbestimmung gliedert sich in 3 Teile:</p> <ol style="list-style-type: none">1. 30-minütiges Einzelgespräch2. 2-stündige Gruppenprüfung (2 x 50 Minuten, dazwischen 20 Min. Pause)3. Kurzes Einzelgespräch nach der Auswertung

Teil 1: Einzelgespräch

Ziele	<p>Beim ersten Einzelgespräch geht es darum</p> <ul style="list-style-type: none">– die Teilnehmerinnen über den Zweck und den Ablauf der Standortbestimmung zu orientieren– mit Offenheit und einer wertschätzenden Haltung eine positive Ausgangssituation für die Tests zu schaffen– die allgemeinen, kommunikativen Kompetenzen (auf Deutsch) der Teilnehmerinnen einzuschätzen– eine erste Einschätzung der Lese- und Schreibfähigkeiten der Teilnehmerinnen vorzunehmen.
Materialien	<p>Als Materialien stehen zur Verfügung:</p> <ul style="list-style-type: none">– eine Bilder-Seite als Ausgangspunkt für das Gespräch

Ablauf

- ein Formular zum Erheben der schriftlichen Fähigkeiten

Orientierung über die Standortbestimmung (ca. 10 Min.)

Nach der Begrüssung werden die Ziele der Standortbestimmung vorgestellt. Die Teilnehmerinnen haben eine kurze schriftliche Orientierung erhalten, hatten aber bisher noch keine Gelegenheit, Fragen dazu zu stellen.

Es sollte also erklärt werden wie das Gespräch ablaufen wird, was das Ziel ist und wie viel Zeit dafür zur Verfügung steht.

Gespräch anhand der Bilder-Seite (12-15 Min.)

Die Bilder-Seite wird so auf den Tisch gelegt, dass die Teilnehmerin und die Prüferin sie gut sehen können und dass ein Gespräch darüber entstehen kann.

Angefangen wird auf der linken «privaten» Seite. Mögliche Fragen zu den einzelnen Themenkreisen sind:

- Familie: *Sind Sie verheiratet? Haben Sie Kinder? Wie heissen Sie? Wie alt sind Sie? ...*
- Wohnung: *Wohnen Sie hier in ...? Wie ist die Adresse? Gefällt Ihnen Ihre Wohnung? Wer putzt/kocht bei Ihnen zuhause? ...*
- Herkunft: *Wie lange sind Sie schon in der Schweiz? Was ist Ihre Heimat? Haben Sie da noch Familie? Wie sind die Kontakte? ...*

Die Prüferin sollte ihr Interesse zeigen und versuchen ins Gespräch zu kommen, auch z.B. indem sie etwas von sich selbst erzählt. Wenn ein Thema «ergiebig» ist, kann man dabei bleiben, es müssen nicht unbedingt alle Themenkreise angesprochen werden.

Beim Thema der Kontakte mit der Familie im Herkunftsland können sich Gelegenheiten ergeben, über den Gebrauch von IKT zu sprechen (z. B. SMS / Email schreiben, telefonieren mit Skype, Internet als Informationsquelle etc.).

Nach ca. 5-7 Minuten sollte die Prüferin zur rechten «beruflichen» Seite der Bilder-Seite wechseln und dazu Fragen stellen:

- Firmen-Logo: *Wie lange arbeiten Sie schon für die Firma? Wie viele Stunden arbeiten Sie in der Woche? Welche Tage / Zeiten? Was gefällt Ihnen (nicht so sehr) an der Arbeit? ...*
- Putzwagen (K2 / K3): *Wie viele der Sachen im Putzwagen können Sie benennen? Was macht man mit einem Mopp / Mikrofasertuch, ... ?*
- Hausflur (K3): *Was muss man hier alles putzen? Wie machen Sie das? In welcher Reihenfolge machen Sie das?*

Formular ausfüllen (3-5 Min.)

Die Prüferin legt der Teilnehmerin das Formular vor und bittet sie es auszufüllen. Wenn die Teilnehmerin Mühe beim Verstehen der Angaben hat, kann die Prüferin helfen. Wenn die Teilnehmerin offensichtlich nicht in der Lage ist, die Angaben zu schreiben, kann die Prüferin das übernehmen. Es sollte kein Gefühl des Versagens aufkommen.

Falls diese Aufgabe die Teilnehmerin auch mit der Hilfe der Prüferin in Bezug auf Lesen und Schreiben überfordert hat, sollte sie nicht an der Gruppenprüfung teilnehmen. Die Prüferin erklärt in diesem Fall der Teilnehmerin, dass sie gesehen hat, dass das Schreiben auf Deutsch für sie im Moment noch zu schwierig ist und es deshalb nicht viel Sinn macht, wenn sie an der Gruppenprüfung teilnimmt. Die Teilnehmerin sollte ermuntert werden, weiterhin an ihrem Deutsch zu arbeiten.

Abschluss

Ansonsten erklären Sie anschliessend das weitere Vorgehen: Datum, Zeit und Ort der Gruppenprüfung. Erklären Sie auch kurz, um was es an der Gruppenprüfung geht und dass die Teilnehmerinnen ihr Natel mitbringen sollten, falls sie eines haben. Auch der Einsatz von Wörterbüchern oder anderen Hilfsmitteln ist erlaubt.

Teil 2: Gruppenprüfung

Ziele

Bei der Gruppenprüfung geht es darum

- die Fähigkeiten der Teilnehmerinnen in Bezug auf das Verstehen von deutschen Texten sowie in Bezug auf die schriftliche Kommunikation auf Deutsch einzuschätzen,
- eine Einschätzung ihrer Fähigkeiten in Bezug auf alltägliche Rechenaufgaben und die Handhabung von elektronischen Geräten (Natel) vorzunehmen.

Materialien

Als Materialien stehen zur Verfügung

- Test, 1. Teil: Aufgaben aus dem Alltag
- Test, 2. Teil: Aufgaben aus dem beruflichen Umfeld

Ablauf

Einführung

Das Vorgehen sollte nochmals mündlich erklärt werden: 2 x 50 Minuten, dazwischen eine Pause von 20 Minuten. Der erste Teil bringt Aufgaben aus dem Alltag, der zweite Teil Aufgaben aus dem beruflichen Umfeld. Es sind alle Hilfsmittel erlaubt, die

Teilnehmerinnen sollten jedoch einzeln arbeiten.

Es sind viele Aufgaben für 50 Minuten, mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad; die Teilnehmerinnen sollten in ihrem Rhythmus arbeiten, einfach so weit wie sie kommen. Wenn die Aufgabenstellung nicht klar ist, können die Teilnehmerinnen die Prüferin um Hilfe bitten.

Test Teil 1

Im ersten Testteil werden verschiedene Aufgaben zusammengestellt, welche das Lesen, Schreiben und Rechnen im Alltag betreffen.

Aufgabe 1 (L2): Es geht um das genaue Erkennen von Schriftbildern zu bekannten Wörtern (Wochentage).

Aufgabe 2 (L2, L4, N1): Einen Kalendereintrag lesen.

Aufgabe 3 (L3, S3): Kalendereinträge ausführen.

Aufgabe 4 (L3, S4): Eine Kurzmitteilung beantworten.

Aufgabe 5 (S4, S5): Eine Mitteilung an eine Versicherung schreiben (Unfallhergang). Eine Aufgabe für Teilnehmerinnen, welche über Sprach- und Schreibfähigkeiten verfügen, die klar über dem anvisierten Niveau liegen.

Test Teil 2

Im zweiten Testteil sind verschiedene Aufgaben zusammengestellt, welche das Lesen, Schreiben und Rechnen im Arbeitsalltag betreffen. In der Art der Aufgabenstellung gibt es zum Teil bewusst Wiederholungen aus dem Teil 1.

Aufgabe 1 (L2): Es geht um das Isolieren/Erkennen von bekannten Wörtern in kurzen „Texten“.

Aufgabe 2 (K2, S1): Die Aufgabe liefert einerseits Angaben zum vorhandenen Fachwortschatz, andererseits zu den Fähigkeiten, komplexe Wörter verständlich und mehr oder weniger nach den orthografischen Konventionen zu schreiben.

Aufgabe 3 (K3, L3): Es braucht evtl. eine Erklärung, wie die Dinge zu markieren sind (Pfeile, oder anstreichen)

Aufgabe 4 (L3, N2, N4, S2): Es braucht evtl. eine Erklärung zu «reichen» und «brauchen». (Aufgabe muss farbig ausgedruckt werden!)

Aufgabe 5 (L3, S4, T1, T2): Der Text sollte zuerst auf das Blatt geschrieben werden. Bei der Zusatzaufgabe geht es darum, den Text auch als SMS an eine angegebene Nummer (=Natel der Prüferin) zu schicken.

Aufgabe 6 (L3, L4, S3, S4): Die Aufgabe erfordert das «Verarbeiten» der Beschreibung und das Übertragen in eine vorgegebene Form (Formular Arbeitsrapport)

Aufgabe 7 (L5): Hier geht es darum herauszufinden, ob die Teilnehmerinnen in der Lage sind, aus längeren Texten Informationen zu entnehmen, z.B. komplexere Gebrauchsanweisungen oder Schulungsunterlagen bei einer Weiterbildung zu verstehen.

Besonders für den Testteil 2 ist die Zeit sehr knapp bemessen. Wenn man sieht, dass einzelne Teilnehmerinnen sich auch an die schwierigeren Aufgaben wagen, sollte man wenn möglich etwas mehr Zeit einräumen, damit sie wirklich die Gelegenheit haben zu zeigen, was sie können.

Abschluss

Das weitere Vorgehen wird erklärt: In den nächsten Wochen wird ein weiteres Einzelgespräch stattfinden, bei dem die Teilnehmerinnen auch die Resultate der Tests erfahren werden.

Teil 3: Einzelgespräch

Ziele

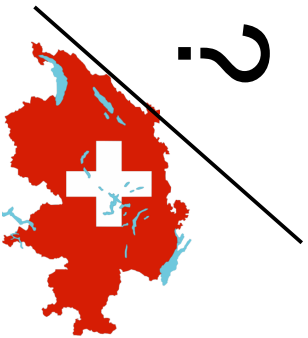
Beim abschliessenden Einzelgespräch geht es darum

- den Teilnehmerinnen aufzuzeigen, wo sie im Bezug auf die Grundkompetenzen stehen,
- aufzuzeigen, welche Weiterbildungsmöglichkeiten für sie bestehen und
- abzuklären, welche nächsten Schritte in Bezug auf die formale oder informelle Weiterbildung realistisch sind.

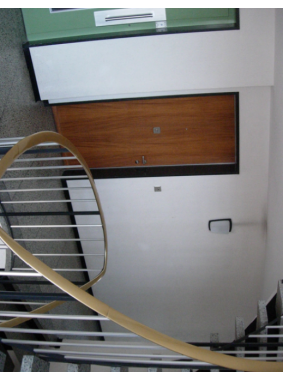
Ablauf

Es stehen keine speziellen Materialien zur Verfügung. Die Prüferin sollte die Test-Unterlagen der Teilnehmerinnen bereit haben. Sie sollte sich kundig machen, welche Weiterbildungsmöglichkeiten bestehen (betriebsintern, über den Branchenverband oder bei öffentlichen und privaten Anbietern) und welche Unterstützungsmöglichkeiten es von Seiten der Unternehmung gibt.

Testaufgaben



X-Reinigung



Standortbestimmung

Vorname:

Name:

Adresse:

Wohnort:

Nationalität:

In der Schweiz seit:

Zivilstand:

Kinder (Name und Alter):

.....

Beruf:

Freizeit:

Teil 1

Aufgabe 2:

An welchem Datum ist etwas im Kalender eingetragen?

.....

An welchem Wochentag ist der Zahnarztbesuch?

.....

Welche Wörter bezeichnen die Tage der Woche?

(Antworten ankreuzen)

Ist der Zahnarztbesuch am Vormittag oder am
Nachmittag?

.....

- Mittwoch TÄGLICH Dienstag
- Wochentage Monster Samstag
- Donnerstag Wochenende Montag
- Dienstzeiten Freitag Mittag

1	Mo
2	Di
3	Mi
4	Do
5	Fr
6	Sa
7	So
8	Mo
9	Di
10	Mi
11	Do
12	Fr
13	Sa
14	So
15	Mo
16	Di
17	Mi
18	Do

8.15 Zahnarzt

August

Aufgabe 3:

Übertragen Sie die Angaben (links) als Notizen in die Taschenagenda (rechts).

Sie fahren am 6. August für 2 Wochen in die Ferien; Ihr letzter Arbeitstag ist Freitag, 5. Aug.

Am 4. August bringen Sie das Auto noch für einen Check in die Werkstatt.

Vom 22. Aug. bis zum 26. Aug. haben Sie Spätschicht. Danach 3 Tage frei und ab 30. Aug. wieder Frühschicht.

Am 24. August müssen Sie um 13.00 zum Zahnarzt.

1	Mo	
2	Di	
3	Mi	
4	Do	
5	Fr	
6	Sa	
7	So	
8	Mo	
9	Di	
10	Mi	
11	Do	
12	Fr	
13	Sa	
14	So	
15	Mo	
16	Di	
17	Mi	
18	Do	
19	Fr	
20	Sa	
21	So	
22	Mo	
23	Di	
24	Mi	
25	Do	
26	Fr	
27	Sa	
28	So	
29	Mo	
30	Di	
31	Mi	

August

Aufgabe 4:

Eine Kollegin hat Ihnen diese Notiz hinterlassen:

*Kommst du
morgen Abend
auch mit uns
Pizzeria essen ? um
19.00 bei „Pino“
M.*

Antworten Sie darauf. Sie können nicht hingehen; Sie haben morgen einen Elternabend in der Schule Ihrer Tochter.

Aufgabe 5:

Sie sind beim Einkaufen auf dem Parkplatz auf dem Eis ausgerutscht und haben sich die Hand gebrochen.

Für die Meldung bei der Unfallversicherung müssen Sie genau beschreiben, wie der Unfall passiert ist. Sie können Ihre Beschreibung auch mit einer Skizze ergänzen.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Teil 2

Aufgabe 1

Wofür eignen sich die abgebildeten Reinigungsmittel?
Kreuzen Sie an.



- Bad
- Boden
- Fenster



- Bad
- Boden
- Fenster



- Bad
- Boden
- Fenster

Aufgabe 4:

Eine volle Flasche des grünen Bodenreinigungsmittels reicht für ungefähr 10 Tage.

Für wie viele Tage etwa reicht die Flasche noch aus?

.....

Heute ist Donnerstag. Brauche ich diese Woche noch eine neue Flasche?

.....



Das blaue Reinigungsmittel ist für Bad und WC.
Eine volle Flasche reicht für 2 Wochen.

Ist noch genügend Reinigungsmittel da für 8 Tage?

Die volle Flasche enthält 1,5 Liter. Ist jetzt noch mehr oder weniger als 1 Liter in der Flasche?

.....

Aufgabe 5:

Morgen können Sie erst eine Stunde später als normal zur Arbeit kommen. Schreiben Sie eine kurze Notiz an Ihre Teamleiterin und geben Sie einen Grund für die Verspätung an.

Können Sie diese Nachricht auch per SMS von Ihrem Natel aus verschicken?

Schicken Sie den Text an die Nummer 079 353 87 42.

Aufgabe 6:

Füllen Sie den Arbeitsrapport aus.

Sie haben am Dienstag, 20. Oktober im Mehrfamilienhaus an der Weststrasse 72 geputzt.

Wie immer haben Sie das ganze Treppenhaus geputzt (Böden, Treppen, Geländer und Handläufe), den Eingangsräum, den Kellerräum und die Waschküche. Das Haus hat keinen Lift.

Diese Woche haben Sie auch die Lampen geputzt und dabei festgestellt, dass die Lampen im Treppenhaus im 3. Stock und im Kellerräum kaputt sind.

Arbeitsrapport

Name: _____

Datum: _____ Liegenschaft: _____

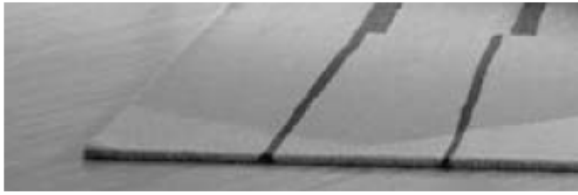
- | | | |
|--|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Böden | <input type="checkbox"/> Lifttüren | <input type="checkbox"/> Lampen |
| <input type="checkbox"/> Treppen | <input type="checkbox"/> Lift innen | <input type="checkbox"/> Eingangsräum |
| <input type="checkbox"/> Treppengeländer | <input type="checkbox"/> Fenster | <input type="checkbox"/> Kellerräum |
| <input type="checkbox"/> Handläufe | <input type="checkbox"/> Fensterrahmen | <input type="checkbox"/> Waschküche |

Besondere Vorkommisse / Defekte: _____

Aufgabe 7:

Lesen Sie den Text zur Teppichreinigung auf der folgenden Seite und beantworten Sie die Fragen.

1. Welche Flecken kann man mit Wasser und einem Feinwaschmittel entfernen?
.....
2. Wie oft sollte man Wollteppiche saugen?
.....
3. Sollte man Flecken möglichst schnell behandeln oder warten bis sie trocken sind?
.....
4. Bei welchen Flecken kann man Salz einsetzen: bei Wachs oder bei Wein?
.....
5. Stimmt es, dass man Flecken von Schuhcreme mit Löschpapier und Bügelisen entfernen kann?
.....
6. Wie kann man Kugelschreiber-Flecken entfernen?
.....



Der Wollteppich

Auslegeteppiche und Teppiche aus Wolle sind aufgrund der vielen guten Eigenschaften der Wolle leicht zu pflegen.

Saugen Sie Ihren Teppich ein- bis zweimal in der Woche. Das bei einem neuen Teppich auftretende «Fuseln» ist produktionstechnisch bedingt und stellt keinen Mangel dar. Das «Fuseln», es handelt sich hier um lose Faserenden, hört nach mehrmaligem Staubsaugen von allein auf.

Flecken sollten möglichst sofort nach dem Entstehen entfernt werden, denn eingetrocknete Flecken sind anschliessend schwieriger zu entfernen. Versuchen Sie es zuerst mit einem bewährten Hausmittel, in dem Sie schnell eine handwarme Waschlauge bereiten. Ihr kann kaum ein Fleck widerstehen.

Lässt sich der Fleck auf diese Weise nicht entfernen, dann sollten Sie die Empfehlungen der nachstehenden Fleckentabelle befolgen.

Bier: Lauwarmes Wasser mit biologisch aktivem Vorwaschmittel vorsichtig bürsten, örtlich betupfen.

Kaffee, Kakao: Warmes Wasser, evtl. mit biologisch aktivem Vorwaschmittel, leicht betupfen

Kugelschreiber, Kopierstift: Spiritus*, Wundalkohol* mit Wattebausch betupfen

Nagellack: Nagellackentferner, mit Wattebausch betupfen

Obst: Lauwarme biologische Vorwaschlösung, im Falle von Anfärbung verdünnte Salmiakgeistlösung, kalt leicht abtupfen oder abreiben

Kerzenwachs: Löschblatt, Bügeleisen, in Löschpapier einbügeln

Rost: Rostentfernungsmittel nach Gebrauchsanweisung, leicht einreiben, Rest mit lauwarmem Wasser entfernen

Rotwein: 1) Salz, 2) Fleckenentferner 3) 10%ige weisse Zitronensäure-Lösung** mit 1) vorbehandeln dann 2), mit 3) nachbehandeln

Schuhcreme: Löschpapier, handelsübliche Fleckenentferner und Shampoo, vorsichtig abtupfen. Mit Fleckenentferner behandeln, mit Shampoo nachreiben

Urin: Lauwarme Feinwaschmittellösung, Essigwasser kalt, leicht einreiben mit Feinwaschmittellösung, Nachbehandlung mit Essigwasser

Leitfaden E

Transfer im Betrieb

Die Bedeutung des Transfers im Betrieb

Wozu braucht es ein Transferprojekt?

Erfahrungen aus vielen Betrieben zeigen, dass die Wirkung von Bildungsmassnahmen schnell verpuffen kann. Mitarbeitende sind oftmals enttäuscht, dass sie das Gelernte nicht anwenden können, und der Betrieb profitiert nicht wie beabsichtigt. Gründe dafür gibt es verschiedene, denn damit das neue Wissen der Mitarbeitenden zum Tragen kommt, können verschiedene Veränderungen notwendig werden, z.B.

- Die Zusammenarbeit muss neu geregelt oder die Aufgaben müssen neu verteilt werden.
- Prozesse müssen angepasst werden.
- Führungskräfte müssen ihre eigene Rolle hinterfragen.
- Den Mitarbeitenden muss mehr Autonomie bei der Ausführung der Arbeit zugestanden werden.
- Etc.

Deshalb erreichen Bildungsmassnahmen ihr Ziel nur, wenn das volle Commitment der Führung dafür gegeben ist und die Umsetzung des Gelernten sorgfältig geplant wird. Alle betroffenen Stakeholder müssen in den Umsetzungsprozess einbezogen werden und den Plan für die Umsetzung der Bildungsmassnahmen unterstützen.

GO im Betrieb aufgleisen und umsetzen

Die Geschäftsleitung für GO gewinnen

Damit GO erfolgreich umgesetzt werden kann, braucht es das Commitment der Geschäftsleitung. Sie muss Nutzen und Zielsetzung kennen und voll hinter dem Projekt stehen. Sie muss das Vorhaben als Win-Win-Situation für den Betrieb und für die Mitarbeitenden sehen. Dies bedeutet auch, dass die Geschäftsleitung GO als Investition versteht und dafür Ressourcen zur Verfügung stellt. Aus der Absichtserklärung der Geschäftsleitung entsteht ein Rahmenvertrag, welcher den Ablauf des Gesamtprojekts regelt.

Das Transferprojekt

Der Transfer kann nur durch den Betrieb selbst sichergestellt werden. Dies lässt sich am besten erreichen, wenn dazu ein eigenes Teilprojekt initiiert wird. Am sinnvollsten geschieht dies nach der Bedarfserhebung (s. Leitfäden A, B und D) und parallel zur Kursentwicklung (s. Leitfaden C).

Die Transfervereinbarung

Was beinhaltet die Transfervereinbarung?

Das Dreieck Mitarbeiter/in – Führungskraft – Projektleitung ist das Herzstück des Transferprojekts. Eine Transfervereinbarung regelt, wie die einzelnen Mitarbeitenden das Gelernte umsetzen. Sie wird von drei Parteien unterschrieben: der an der Bildungsmaßnahme teilnehmenden Person, der für sie zuständigen Führungskraft und der betriebsinternen Projektleitung.

Die Vereinbarung setzt sich aus drei Teilen zusammen:

1. Angestrebte Kompetenzen
2. Auswirkungen auf das Umfeld
3. Ressourcen

Es wird festgehalten, über welche Kompetenzen die teilnehmende Person verfügen soll und was sich durch ihre neuen Kompetenzen im Arbeitsalltag ändern soll. Damit sie diese Ziele erreichen kann, werden Ressourcen wie freie Zeit und Umsetzungsgelegenheiten festgehalten, die der Person im Arbeitsalltag zur Verfügung stehen. (Für Beispiele zu den folgenden Punkten vgl. die **Checkliste Transfervereinbarung** im Anhang)

1. Angestrebte Kompetenzen

Die Ziele, die mit der Bildungsmaßnahme erreicht werden sollen, werden als **angestrebte Kompetenzen** beschrieben. «Über eine Kompetenz verfügen» heisst, zur Bewältigung einer bestimmten Art von Aufgabe oder eines Problems die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zielgerecht und erfolgreich einsetzen können.

Wichtig ist bei der Formulierung der angestrebten Kompetenzen, die Art der zu bewältigenden Situation möglichst konkret und genau zu umschreiben. Typischerweise liegt diese Beschreibung als Produkt der Klärung des Anforderungsprofils und der Bedarfserhebung vor und ist auch Grundlage für die Planung der Bildungsmaßnahme.

2. Auswirkungen auf das Umfeld

Erfolgreiches Lernen macht sich durch Veränderungen im Verhalten, in Abläufen, in Einstellungen etc. bemerkbar. Jede solche Veränderung hat damit meist auch Auswirkungen auf das Umfeld, in dem gearbeitet wird. Dies kann Widerstände provozieren, die eine Umsetzung des Gelernten erschweren oder verunmöglichen. Um dies zu verhindern ist es wichtig, mögliche und auch beabsichtigte Veränderungen schon früh zu thematisieren.

Umgekehrt sind Veränderungen oft nur möglich, wenn gleichzeitig Veränderungen in den Prozessen, in den Arbeitsbedingungen und in der Zusammenarbeit vorgenommen werden.

Bildungsmassnahmen sind wirksamer, wenn solche Auswirkungen auf das Umfeld nicht dem Zufall überlassen werden, sondern geplant sind. Auch deshalb ist es wichtig, sie schon früh explizit zu besprechen.

Entsprechend enthält die Transfervereinbarung einen Abschnitt, in dem die beabsichtigten Auswirkungen auf das Umfeld festgehalten werden.

3. Ressourcen

Im dritten Teil der Vereinbarung werden die zur Verfügung stehenden Ressourcen aufgeführt, die den nötigen Freiraum und die nötige Unterstützung zum Lernen gewährleisten. Folgende Punkte gehören dazu, wobei wichtig ist, dass dabei jeweils auch der Bezug zu bereits bestehenden Regelungen (Personalreglemente, Arbeitszeiterfassung etc.) geklärt wird:

Umsetzungsgelegenheiten

Es ist wichtig, konkrete Umsetzungsgelegenheiten zu schaffen, in denen das Gelernte exemplarisch umgesetzt werden kann. Idealerweise geschieht dies in einzelnen Schritten zwischen einzelnen Phasen der Bildungsmassnahme und während der praktischen Arbeit.

Zeitreserven

In vielen Fällen ist der heikelste Punkt, wann und wie sich die Umsetzung neben der normalen Arbeit unterbringen lässt. Lernen und Transfer sind nur möglich, wenn eine bewusste Auseinandersetzung mit der alltäglichen Arbeit stattfindet und dabei Neues versucht wird. Dazu benötigt man aber auf jeden Fall mehr Zeit, als wenn man in den bisherigen Pfaden weitermacht. Deshalb ist es so wichtig, dass die Arbeitgeber von Anfang an ihr Commitment erklären und dass Klarheit über die zur Verfügung stehenden Ressourcen herrscht.

Andererseits ist ebenfalls wichtig, dass geklärt wird, in welchem Zeitrahmen erkennbare Resultate erwartet werden. Lernprozesse benötigen Zeit. Es ist also genügend Zeit einzuräumen. Lernprozesse können aber auch scheitern. Es ist deshalb auch zu klären, wie lange maximal auf den angestrebten Lernerfolg gewartet wird.

Tandempartner

Eine hilfreiche Möglichkeit beim Transfer kann sein, dass sich zwei Kolleginnen oder Kollegen gegenseitig unterstützen. So kann im besten Fall ein Schneeballeffekt entstehen, über den sich das Gelernte im Team oder im Betrieb ausbreiten kann.

Begleitung durch die Vorgesetzten

In regelmässigen kurzen Besprechungen oder begleiteten Arbeitsschritten können Erfolge und Schwierigkeiten bei der Umsetzung mit den Vorgesetzten besprochen werden: Gibt es Unklarheiten oder Verunsicherung? Reicht die vorgesehene

Zeitreserve? Eignet sich die gewählte Umsetzungsgelegenheit wirklich?
Braucht es klarere Anweisungen?

Begleitung durch Drittpersonen

Weil die erworbenen neuen Kompetenzen nur wirksam werden können, wenn sich im Arbeitsalltag auch neue Abläufe einspielen, kann es sinnvoll sein, die notwendigen Veränderungen durch ein entsprechendes Coaching begleiten zu lassen (vgl. das Beispiel *Skischuh-Produktion* weiter unten).

Wissensaustausch im Team

Ideal ist, wenn das Gelernte an Kolleginnen und Kollegen weitergegeben werden kann. Widerstände und andere Umsetzungsprobleme sind am kleinsten, wenn das Umfeld immer wieder erfährt, welche Neuerungen ausprobiert werden. Führungskräfte können dafür geeignete Gefässe schaffen. Dies ist oft mit wenig Zeitaufwand möglich.

**Wann sollen die
Transferverein-
barungen ab-
geschlossen
werden?**

Grundsätzlich sind zwei Zeitpunkte dafür geeignet:

- vor Beginn der Bildungsmassnahme
- bei Abschluss der Bildungsmassnahme

Früh bei klar definierten Zielen

Sind die Ziele, die aus Sicht des Betriebes mit dem GO-Projekt und der Bildungsmassnahme angestrebt werden, klar definiert, dann ist es am zweckmässigsten, die Verträge noch vor Beginn der Bildungsmassnahme abzuschliessen. In beiden unten aufgeführten Beispielen wäre das der optimale Zeitpunkt gewesen. Die Teilnehmenden an der Bildungsmassnahme können sich so von Anfang an darauf einstellen, wohin die Reise gehen soll und gezielt im Kurs an den angestrebten Kompetenzen arbeiten.

Später bei sich entwickelnden Zielen

Der Nachteil eines frühen Abschlusses der Transfervereinbarung ist, dass mögliche Teilnehmende die dadurch aufgebaute Verbindlichkeit als Druck erleben und von einer Teilnahme an der Bildungsmassnahme zurückschrecken. Mit Personen, bei denen eine solche Reaktion zu befürchten ist, kann es deshalb sinnvoll sein, mit dem Abschluss bis gegen Ende der Bildungsmassnahme zu warten.

In diesem Fall wird im Transferprojekt vorgesehen, dass gegen Ende oder nach Abschluss der Bildungsmassnahme ein Gespräch zwischen MitarbeiterIn und Führungskraft stattfindet. In diesem Gespräch wird gemeinsam erarbeitet, was und wie der/die MitarbeiterIn individuell vom Gelernten in den Berufsalltag übertragen kann und möchte. Die Transfervereinbarung wird dann auf dieser Basis abgeschlossen.

Dieses Vorgehen ist auch möglich, wenn das GO-Projekt im Betrieb keinen klar umrissenen Zielen dient, sondern mehr eine allgemeine Förderung der Grundkompetenzen der Mitarbeitenden angestrebt wird. Stellt sich dabei heraus, dass die Bildungsmassnahme eher im privaten und nur sehr indirekt im betrieblichen Umfeld Auswirkungen hat, kann auf eine Transfervereinbarung auch ganz verzichtet werden.

Verbindlichkeit der Transfervereinbarung

Mit den Unterschriften der Beteiligten (s. **Checkliste** im Anhang) bekommt die Vereinbarung eine gewichtige Bedeutung. Damit ist aber nicht gemeint, dass alles Geschriebene stur eingehalten werden muss, auch wenn sich im Verlaufe des Prozesses Änderungen ergeben.

Lernen ist ein komplexer und nicht zu 100% planbarer Prozess. Durch das Formulieren der Vereinbarung werden die Mitarbeitenden und ihre Vorgesetzten gezwungen, sich explizit mit dem Lernen auseinander zu setzen. Sie werden angeregt, die Verantwortung für das Gelingen selbst zu übernehmen. Die geforderten Unterschriften bewirken, dass diese Auseinandersetzung ernsthaft abläuft – gerade bezüglich der erwünschten Wirkungen und der Rahmenbedingungen beim Transfer in den Alltag.

Konzeption des Transferprojekts

Die Konzeption des Transferprojekts umfasst konkret die folgenden Schritte:

1. Bildung des Projektteams
2. Sichern der finanziellen und personellen Ressourcen
3. Ausarbeiten der Transfervereinbarungen
4. Klären der Rollen, Schnittstellen und Verantwortlichkeiten
5. Einschätzen der Risiken
6. Evaluation

1. Projektteam

Zum Projektteam gehören mindestens die betriebsinterne Projektleitung (z.B. die für die Personalentwicklung zuständige Person), eine Vertretung der involvierten Führungskräfte sowie die externe, für das Gesamtprojekt verantwortliche Person (=ProzessbegleiterIn).

Je nach Grösse des Betriebes und der Komplexität des Vorhabens sollten auch weitere interne Schlüsselpersonen verschiedener Funktionen beigezogen werden.

2. Ressourcen	Damit das Projektteam arbeiten kann, müssen angemessene finanzielle und personelle Ressourcen bereitgestellt werden.
3. Transfer-Vereinbarung	Die zentrale Aufgabe des Projektteams ist es, die Transfervereinbarungen auszuarbeiten. Je nach angestrebten Zielen und gegebenen Rahmenbedingungen wird die Vereinbarung für alle Teilnehmenden an der Bildungsmassnahme identisch sein oder es sind unterschiedliche Vereinbarungen notwendig.
4. Rollen	Die Zusammenarbeit zwischen den internen und externen Fachpersonen, deren Rollen und Verantwortlichkeiten werden geklärt und festgehalten.
5. Risiken	Mögliche Risiken, Hindernisse und Fallen werden antizipiert, deren Bedeutung eingeschätzt und entsprechende Gegenmassnahmen vorgesehen. In jedem Fall ist zu klären, welche Hindernisse einem erfolgreichen Lerntransfer im Betrieb im Wege stehen könnten.
6. Evaluation	Schliesslich wird geklärt, wie und durch wen die Evaluation des Transfers vorgenommen wird (vgl. Leitfaden F zur Evaluation).

Beispiele für die Bedeutung von Transferprojekten

Beispiel Baugewerbe

Über eine Ausschreibung des Baumeisterverbandes meldet sich eine Baufirma beim Bildungsanbieter, um vom Angebot «Rechnen» für geringer qualifizierte Mitarbeitende zu profitieren. Der Anrufer ist ein ehemaliges Geschäftsleitungsmitglied, der weiterhin als Bauführer mit grossem Engagement Baustellen leitet und sich stark für die Entwicklung der Mitarbeitenden einsetzt. Sein Anliegen formuliert er so: *Die Mitarbeiter sollen drei Tage ohne Polier auf der Baustelle funktionieren können.* Sie sollen zum Beispiel die richtigen Mengen an Nachschub bestellen, möglichst wenig Ausschuss produzieren und dadurch die Kosten möglichst tief halten.

Der Bauführer und der Kursleiter treffen sich für die Auftragsklärung, der Bedarf ist rasch erhoben, die Ziele geklärt. Ein massgeschneiderter Kurs wird vereinbart, zusammengesetzt aus einer Serie von Halbtagen. Die Teilnahme ist freiwillig und findet während der Freizeit statt. Elf Bauarbeiter nehmen am Kurs teil. Der Bauführer hat die Teilnehmer konkret angesprochen und motiviert. Eine Transfervereinbarung ist nicht Inhalt des Auftrags. Dies macht sich nach Abschluss des Kurses

so bemerkbar: Diejenigen Bauarbeiter, deren Vorarbeiter durch den Bauführer direkt geführt werden, erhalten Gelegenheit zum Üben und werden von ihm bei Bedarf unterstützt und korrigiert. So entwickeln sie Vertrauen und werden immer selbständiger. Sie können schliesslich das Gelernte zum Vorteil der Firma umsetzen.

Die andere Gruppe von Bauarbeitern, die durch andere Vorarbeiter geführt wird, erhält diese Gelegenheiten zum Üben nicht. Entsprechend findet bei ihnen auch kaum ein Transfer statt.

Lessons Learned:

- Der Bauführer hat sich für das Projekt voll engagiert und seine Mitarbeiter gestützt und gefördert. Dadurch, dass er aber nicht mehr in der operativen Führung des Betriebs ist, kann er das Erreichte im Betrieb nicht voll verankern. Nicht alle Führungskräfte haben das gleiche Commitment. So kann nur ein Teil der Bauarbeiter das Gelernte zum Nutzen für die Firma wirklich umsetzen.
- Dieser Rückhalt, dieses Commitment durch die Führung ist aber wichtig. Die Bauarbeiter sind das «schwächste» Glied in der Hierarchiestufe. Ohne Unterstützung durch die Führung können sie bestehende Prozesse und Regeln nicht verändern. Mögliche Optimierungen und Kosteneinsparungen werden so nicht erreicht.

Fazit:

Das Projekt hätte in die operative Führung voll eingebunden werden müssen. Es hätte das Commitment der ganzen Führung gebraucht. Dazu wäre allenfalls auch ein Coaching für die involvierten Vorarbeiter sinnvoll gewesen.

Beispiel Skischuh-Produktion

Ein italienischer Skischuh-Produzent lässt die Innenteile seiner Skischuhe in Osteuropa produzieren. Ein Weiterbildungsanbieter schlägt der Firma vor, eine massgeschneiderte Bildungsmassnahme für geringer qualifizierte Mitarbeitende zu entwickeln. Die Firmenleitung ist zwar der Meinung, dass kein Bedarf an Weiterbildung besteht, ist aber doch offen für die Erstellung eines Anforderungsprofils der entsprechenden Arbeitsplätze.

Beim Erfassen der Anforderungsprofile stellt sich heraus, dass die Näherinnen (es handelt sich ausschliesslich um Frauen) regelmässig frustriert sind, wenn der Vertreter des Produzenten aus Italien zu Besuch kommt: Sie haben verschiedene Anregungen für die Produktionsverbesserung, können diese aber wegen der Sprachbarriere nicht zum Ausdruck bringen.

Die Betriebsleitung ist überrascht vom Ergebnis der Analyse, selber wäre sie nicht auf diese Einschätzung gekommen. Sie lässt sich überzeugen, dass hier ein Innovationspotenzial brach liegt. Gemeinsam mit dem Weiterbildungsanbieter wird entschieden, einen

ganz praktischen, auf die konkreten Aufgaben ausgerichteten Italienischkurs für die Näherinnen zu organisieren.

Was sich daraus entwickelt, ist noch nicht bekannt. Für den Transfer wäre auf jeden Fall wichtig

- dass die Betriebsleitung und alle involvierten Führungskräfte die Wichtigkeit der Kommunikation zwischen den Näherinnen und dem Firmenvertreter erkennen und unterstützen
- dass der Firmenvertreter ins Bild gesetzt wird und versteht, was der Nutzen für die Produktion ist und welches Innovationspotenzial darin steckt
- dass neu bei Besuchen des italienischen Firmenvertreters ein Austausch zwischen ihm und den Näherinnen stattfindet, so dass diese ihre Verbesserungsideen vorbringen können
- dass dieser Austausch, zumindest in einer ersten Phase, moderiert und unterstützt wird, entweder durch die entsprechende Führungskraft und/oder durch die/den Kursleiter/in Italienisch, solange bis sich die Kommunikation etabliert hat.

Fazit:

Ein neues Gefäss, eine neue Art der Kommunikation oder eine Prozessanpassung müssen sich zuerst einspielen können. Es braucht dafür Aufmerksamkeit und Unterstützung durch die Führung mit konkreten Massnahmen wie Moderation, zeitliche Ressourcen etc.

Je nach Betriebskultur und Persönlichkeit der involvierten Führungskräfte können durch dieses Vorgehen auch latente Konflikte ans Tageslicht kommen, wenn zum Beispiel vermehrte Autonomie von MitarbeiterInnen als Bedrohung erlebt wird. Dies kann insbesondere in stark hierarchisch geführten Unternehmen eine Schwierigkeit darstellen.

Erfolgsfaktoren beim Transfer im Betrieb

Zusammenfassend werden die folgenden Erfolgsfaktoren für den Transfer von neuen, in Bildungsmassnahmen erworbenen Kompetenzen festgehalten:

- Das Commitment der Führung ist gegeben.
- Das Projektteam hat einen klaren Auftrag, klare Rollen und die Verantwortlichkeiten sind geklärt.
- Die Ressourcen entsprechen der Zielsetzung des Projekts.
- Die Umsetzung wird durch die Führungskräfte wirksam unterstützt.

Checklisten für den Transfer im Betrieb

Auf den folgenden Seiten finden sich die folgenden Instrumente für die Definition und Umsetzung von Transferprojekten:

- Checkliste für das Transferprojekt
- Checkliste für die Transfervereinbarung

Checkliste für das Transferprojekt

AuftraggeberIn		
AuftragnehmerIn		
Interne Ansprechperson resp. Projektleitung		
Externe Ansprechperson		
Kursleitung		
Weitere involvierte Personen	Name und Funktion	Rolle im Projekt
Zielgruppe resp. KursteilnehmerInnen		
Sinn und Hauptzielsetzung des Transferprojekts		
Teilziel(e)		
Umfang und Dauer des Projekts		
Gehört nicht zum Projekt („out of scope“)		
Meilensteine des Projekts		
Zeitliche Ressourcen		
Finanzielle Ressourcen		
Einbettung in betriebliche Regeln (Bsp. Arbeitszeit, Kostenübernahme von Weiterbildung, etc.)		
Mögliche Auswirkungen auf Prozesse, Schnittstellen		
Mögliche Auswirkungen auf Funktionen		
Mögliche Auswirkungen auf Stellenbeschreibung, Aufgaben		
Anforderung an Führungskraft für Umsetzung		(Bsp. Kompetenzerweiterung wahrnehmen, fördern, Feedback geben, die nötige Autonomie gewähren)
Eventuelle Unterstützung für Umsetzung durch andere Personen		(Bsp. Coaching durch Projektleitung)
Mögliche Risiken oder Hindernisse		
Gegenmassnahmen im Hinblick auf Risiken oder Hindernisse		
Evaluation durch wen, wann, wie		(vgl. Leitfaden Evaluation)

Checkliste für die Transfervereinbarung

Name Mitarbeiter/in	<i>Unterschrift</i>
Name Führungskraft	<i>Unterschrift</i>
Name Projektleitung	<i>Unterschrift</i>

Angestrebte Kompetenz(en)	<i>Welche Situation(en) sollen neu bewältigt werden können? (z.B. Die benötigte Betonmenge berechnen und bestellen)</i>
Umsetzungsschritt(e) des/r MA	<i>(z.B. Berechnet auf jeder Baustelle unabhängig vom Polier die benötigte Betonmenge; bestellt auf jeder Baustelle überwacht durch den Polier die benötigte Betonmenge)</i>
Ergebnisse, Produkte	
Formelle Nachweise	

Auswirkungen auf das Arbeitsumfeld	
Absicht	<i>(z.B. Der/die MA bestellt bei Kleinbaustellen die benötigte Betonmenge selbst. Die Anwesenheit eines Poliers erübrigt sich.)</i>
Umsetzungsschritte	<i>(z.B. Der/die MA nimmt so lange unter Aufsicht des Poliers Berechnungen und Bestellungen vor, bis der Polier ihm/ihr zutraut, die Aufgabe selbstständig vorzunehmen. Anschliessend nimmt er/sie die Bestellung für mehrere Kleinbaustellen selbst vor und bespricht sie bei Gelegenheit mit einem Polier)</i>
Abschlusskriterien	<i>(z.B. Der/die MA hat mehrfach problemlos Bestellungen vorgenommen)</i>

Ressourcen	
Umsetzungsgelegenheiten	<i>(z.B. Jede Baustelle, bei der Beton verarbeitet wird, wird genutzt)</i>
Zeitreserven	<i>(z.B. Der/die MA kann sich jeweils für zehn Minuten zurückziehen um die Berechnungen anzustellen)</i>
Zeitlicher Rahmen	<i>(z.B. Der Transfer sollte nach zwei Monaten abgeschlossen sein)</i>
evtl. Tandempartner	<i>(z.B. Zwei MA, die beide den Kurs besucht haben, werden demselben Bauteam zugeteilt und tauschen sich über ihre Berechnungen aus)</i>
evtl. Coaching	<i>(z.B. Beim Bestellen durch Polier (vgl. Umsetzungsschritte); beim Berechnen nach Bedarf durch Polier)</i>

Besprechungen mit eigener Führungskraft	<i>(z.B. Jede zweite Woche werden mit dem Polier Fortschritte und Schwierigkeiten besprochen)</i>
--	---

Wissensaustausch im Team	<i>(z.B. Nach Abschluss des Transfers stellt der/die MA ihr Vorgehen anhand eines konkreten Beispiels vor)</i>
---------------------------------	--

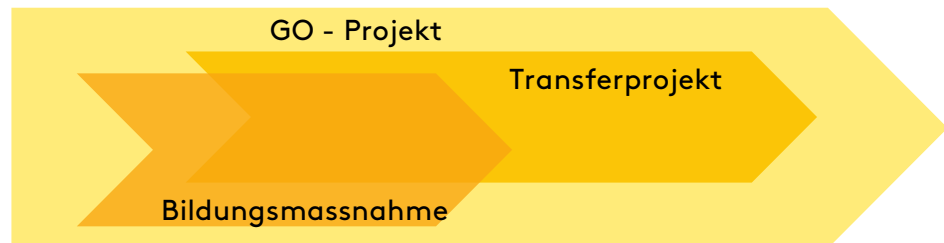
Leitfaden F

Evaluation

Den GO-Prozess evaluieren

Ebenen und Dimensionen der Evaluation

Die beschriebene Vorgangsweise bietet eine Anleitung für die Evaluation folgender Ebenen und Dimensionen:



Die Evaluation des GO-Projekts im Betrieb insgesamt

- Kontaktaufnahme und Akquise
 - Prozessbegleitung
 - Anforderungsanalyse und Bedarfserhebung
 - Bildungsmassnahme
 - Transferprojekt
1. Die **Evaluation der Bildungsmassnahme**, die von der Kursleitung konzipiert und umgesetzt wird. Die Evaluation ist ein integraler Bestandteil der Bildungsmassnahme.
 2. Die **Transferevaluation** umfasst das Transferprojekt, das mit der Entwicklung der Bildungsmassnahme beginnt und gemeinsam mit dem/der MitarbeiterIn, der Führungskraft und der (betrieblichen) Projektleitung geplant und durchgeführt wird.
- Der Transfer erfolgt auf zwei Ebenen, die entsprechend Gegenstand der Evaluation sind:
- individuell: Wie verändert das Gelernte das persönliche und berufliche Leben der KursteilnehmerInnen?
 - betrieblich: Welchen Einfluss hat die Weiterbildung auf die «Performanz» des Unternehmens?

Zielsetzung der Evaluationen

Evaluation spielt eine wichtige Rolle bei der Wahrnehmung der Aufgaben der unterschiedlichen AkteurInnen im betrieblichen Prozess. Sie dient einerseits der Klärung der Frage, ob die im Rahmen des GO-Projekts formulierten betrieblichen Zielsetzungen erreicht wurden und ob der Prozess der Umsetzung funktioniert hat. Evaluation ist andererseits auch bedeutsam für die nachhaltige Verankerung des Themas Förderung der Grundkompetenzen im Betrieb und eine Fortführung entsprechender Aktivitäten.

Das Evaluationsmodell

Das Kirk-EDAM Evaluationsmodell

Für die Evaluationen dient das Kirk-EDAM Modell – eine Adaption des Kirkpatrick-Modells für marginalisierte Lerngruppen – als Bezugspunkt.

Die 4 Ebenen des Modells:

1. Reaktion der Lernenden

Gibt Auskunft über die Zufriedenheit der Lernenden mit der Bildungsmaßnahme (Organisation, Administration, Lernumfeld, Unterlagen / Materialien, Trainingsstruktur und Nutzen).

2. Lernerfolg

Gibt Auskunft über den Zuwachs an Wissen, Können und Fertigkeiten sowie Einstellungsänderungen der Lernenden.

3. Transfererfolg

Gibt Auskunft über Veränderungen im Arbeitsverhalten, über die Umsetzung des Erlernten in das konkrete Arbeitsumfeld.

4. Unternehmenserfolg

Gibt Auskunft über die Auswirkungen auf die Organisation oder auf den Betrieb.

In Bezug auf den Unternehmenserfolg gilt es vor allem, so genannte «weiche Faktoren» in den Evaluationsgesprächen zu thematisieren, die sich positiv auf die Unternehmenskultur auswirken wie:

Sensibilisierung für Anliegen und Leistungen der gering Qualifizierten im Betrieb, Anerkennung der Leistungen für den Betrieb, Wertschätzung und Bindung an den Betrieb. Effekte, die sich in betrieblichen Kennzahlen niederschlagen, sind generell schwer zu messen.

Evaluationsdesign

Die Konzeption und Koordination des spezifischen Evaluationsprozesses liegt in der Hand des Prozessbegleiters oder der Prozessbegleiterin.

Angepasst an das betriebliche Umfeld mit geringen zeitlichen und personellen Ressourcen macht meist ein schlankes Evaluationsdesign Sinn.

Ziele, Ebenen und Umsetzung des Evaluationsprozesses bilden Teil des Rahmenvertrags mit der Geschäftsleitung. Wann ist der GO-Prozess aus der Perspektive des Betriebes ein Erfolg? Im Rahmenvertrag sollten Indikatoren festgelegt werden, welche am Ende des GO-Projekts zur Überprüfung des Erfolgs herangezogen werden können. (siehe entsprechende **Checkliste im Leitfaden G**)

1. Evaluation des GO-Projekts im Betrieb

Zielsetzungen	<p>Die «Gesamtevaluation» bezieht sich in erster Linie auf die im Rahmenvertrag mit der Geschäftsleitung festgehaltenen Ziele und bezweckt, den Erfolg des GO-Projekts abschliessend zu bemessen und aufzuzeigen.</p> <p>Im Weiteren dient sie einem zukunftsgerichteten Zweck: Es geht darum festzustellen, welche Prozesse in einem folgenden Projekt noch verbessert werden könnten.</p>
Wer evaluiert?	ProzessbegleiterIn
Was wird evaluiert?	<p>Evaluiert wird</p> <ul style="list-style-type: none">– die Prozessqualität von der Kontaktaufnahme bis zum Abschluss im Hinblick auf Leitung, Koordination, Kommunikation usw.– die Qualität der Ergebnisse und Produkte (Anforderungsanalyse, Bedarfserhebung, Bildungsmassnahme und Transfer).
Ebenen der Evaluation	<p>Die Evaluation bezieht sich auf</p> <ul style="list-style-type: none">– die Zufriedenheit der Akteure mit dem Prozess– die Zufriedenheit der Akteure mit den Ergebnissen– das Ausmass der Zielerreichung im Verhältnis zu den angestrebten Zielen.
Vorgehensweisen	<p>Angezeigte Methoden und Vorgehensweisen sind:</p> <ul style="list-style-type: none">– Evaluationsgespräche (Interviews) mit massgeblichen BetriebsvertreterInnen über Ziele und Erwartungen für die Umsetzung sowohl zu Beginn des Prozesses als auch am Ende– Evaluations- und Nachhaltigkeitsworkshop am Ende des Prozesses mit allen beteiligten AkteurInnen (intern und extern)
Instrumente	<p>Im Anhang stehen die folgenden Instrumente zur Verfügung:</p> <ul style="list-style-type: none">– Interviewleitfaden– Vorlage für den Evaluationsbericht– Übersichtstabelle für die Evaluation von GO-Projekten (was, wer, wann, wie?)

2. Evaluation der Bildungsmaßnahme

Zielsetzungen	<p>Im Zentrum dieser Evaluation stehen die Bildungsteilnehmenden: Es geht einerseits darum festzustellen, ob die Bildungsmaßnahme für sie effektiv war, d. h. zum gewünschten Erfolg geführt hat, und andererseits darum herauszufinden, wie sie den Prozess erlebt haben.</p> <p>Ein weiteres Element ist die Prozessevaluation aus Sicht der Kursleitung.</p>
Wer evaluiert?	Kursleitung (Bericht an ProzessbegleiterIn)
Was wird evaluiert?	<p>Evaluiert wird</p> <ul style="list-style-type: none">– die Zufriedenheit der Lernenden mit der Bildungsmaßnahme und der subjektiv erlebte Lernerfolg.– der von aussen feststellbare Lernerfolg (erworbene Ressourcen, Kompetenzzuwachs durch die Bildungsmaßnahme und die betrieblichen Transfermaßnahmen).– die Prozessqualität im Hinblick auf die Kommunikation zwischen der Kursleitung und anderen Akteuren, die Rahmenbedingungen der Bildungsmaßnahme und die Abstimmung des Kurses mit den Transfermaßnahmen.
Ebenen der Evaluation	Im Vordergrund stehen die Ebenen 1 – 3 des Kirk-EDAM-Modells, insbesondere bezogen auf die individuellen KursteilnehmerInnen.
Vorgehensweisen	<p>Angezeigte Methoden und Vorgehensweisen sind:</p> <ul style="list-style-type: none">– Erfassen der persönlichen Erwartungen und Ziele der TeilnehmerInnen zu Beginn des Kurses– Je nach Dauer Standortbestimmung zur Halbzeit des Kurses– Einschätzung – gemeinsam mit den TeilnehmerInnen – von einzelnen Lernprodukten und Lernergebnissen– Evaluationsgespräch mit allen TeilnehmerInnen am Kursende– Selbstbeobachtung der Kursleitung im Zusammenhang mit den Anforderungen an die Individualisierung, der rollierenden Kursplanung und der Partizipation der TeilnehmerInnen – je nach Anforderung der Bildungsmaßnahme bzw. der jeweiligen Transfervereinbarungen– Periodische Gespräche zwischen Kursleitung und ProzessbegleiterIn.

Instrumente	<p>Im Anhang stehen die folgenden Instrumente zur Verfügung:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fragebogen zur subjektiven Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit der Bildungsmassnahme (Beispiel) – Interviewleitfaden Kursstart – Standortbestimmung Halbzeit – Interviewleitfaden Kursende
--------------------	---

3. Evaluation des Transferprojekts

Zielsetzungen	<p>Die Details zum Transferprojekt finden Sie im Leitfaden D («Transfer im Betrieb») des GO-Toolkits.</p> <p>Die Evaluation des Transfers verfolgt in erster Linie das Ziel festzustellen, in welchem Ausmass das Gelernte im konkreten Arbeitsalltag umgesetzt werden konnte (Messen des Transfererfolgs).</p> <p>Im Weiteren geht es darum abzuklären, wie gut die für den erfolgreichen Lerntransfer im Betrieb notwendigen Unterstützungsprozesse funktioniert haben.</p>
Wer evaluiert?	ProzessbegleiterIn
Was wird evaluiert?	<p>Evaluiert wird</p> <ul style="list-style-type: none"> – der Transfererfolg aus der Sicht der beteiligten UnternehmensvertreterInnen (Führungskraft, betrieblicher Projektleiter, KollegInnen usw.). – der Transfererfolg aus der Sicht des/der BildungsteilnehmerIn. – die Prozessqualität. <p>In Bezug auf die Prozessqualität stehen die folgenden Elemente und Dimensionen im Zentrum:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Konzeption des Transferprojekts und Steuerung des Prozesses – die Zusammensetzung des Transferteams – die Ausstattung mit finanziellen und personellen Ressourcen – die Qualität der Transfervereinbarung – die Klarheit über Rollen, Zusammenarbeit und Verantwortlichkeiten – Umgang mit Risiken und Hindernissen – Unterstützung des Transfervorhabens in der Bildungsmassnahme

Ebenen der Evaluation	(durch die Kursleitung) Im Vordergrund steht die Ebene 3 des Kirk-EDAM-Modells, insbesondere in Bezug auf im Betrieb sichtbar gewordene Veränderungen.
Vorgehensweisen	Angezeigte Methoden und Vorgehensweisen sind: <ul style="list-style-type: none">– Interviews mit Mitgliedern des Transferteams zu Beginn und am Ende– Befragung von KollegInnen (Auswirkungen auf das Arbeitsumfeld)– Befragung der Kursleitung zur Integration des Transfervorhabens in die Bildungsmassnahme– Analyse der erstellten Transfervereinbarungen im Hinblick auf die getätigten Aussagen in den Interviews– Beobachtungen am Arbeitsplatz

Instrumente für die Evaluation

Instrumente für die Evaluation

Erläuterungen

Die Evaluation der GO Prozesse ist eine wichtige Aufgabe der ProzessbegleiterInnen, die gleich zu Beginn der Zusammenarbeit mit den Betrieben startet.

Folgende Instrumente stehen zur Verfügung:

1. Übersichtstabelle für Planung und Konzeption der Evaluation von GO Prozessen
2. Vorlage für den Evaluationsbericht
3. Grundlage für Interviews

Sie dienen als Orientierung, wann welche Schritte zu planen bzw. umzusetzen sind. Die tatsächliche Anwendung hängt von den Anforderungen im konkreten Betrieb ab.

Evaluationskonzept

Ein Evaluationskonzept stellt geplante Schritte und Evaluationsmassnahmen dar.

Die Verantwortung für Planung und Umsetzung der umfassenden Evaluation liegt bei dem/der ProzessbegleiterIn (PB).

Evaluationskriterien

- Die Evaluation der **Prozessqualität** ermöglicht Aussagen über die **Relevanz** und Angemessenheit der GO Prozesse und Instrumente sowie der Ziele im Kontext des konkreten Betriebs. Sie beschreibt z.B., wie die Zusammenarbeit zwischen dem Betrieb und den externen Fachpersonen, wie z.B. der Kursleitung, funktioniert. Dabei geht es um die Prozessqualität von Kontaktaufnahme bis Abschluss im Hinblick auf die Leitung, Koordination und Kommunikation usw.
- Die **Qualität der Ergebnisse** bezieht sich auf Relevanz und Angemessenheit der vertraglichen Vereinbarungen und **Produkte** wie z.B. die Anforderungsanalyse, die Bedarfserhebung, die Bildungsmassnahme und den Transfer im Kontext des konkreten Betriebs.
- Die Evaluation trifft Aussagen darüber, ob die angewendeten Prozessen und Instrumente dem Erreichen der Ziele dienen (**Effektivität**) unter Berücksichtigung der eingesetzten Mittel (**Effizienz**).

1. Übersichtstabelle

Schritte	Mögliche Evaluationsgegenstände
Übernahme von TüröffnerIn	– Übergabe vom Türöffner zur Prozessbegleitung
Aufgabenverteilung und Commitment	– Rollenklarheit und Verantwortlichkeiten – Eignung der internen Projektleitung (PL) und Commitment der

	Firmenleitung
Auftragsklärung	<ul style="list-style-type: none"> – Angemessenheit der schriftlichen Vereinbarung mit dem Betrieb und Kommunikation an relevante Personen
Erfassen des Bildungsbedarfs	<ul style="list-style-type: none"> – Qualität und Relevanz der Bedarfs- und Anforderungsanalyse für den betrieblichen Kontext – Kohärenz zwischen Bedarfserhebung, Anforderungsanalyse und Zielsetzung der Bildungsmaßnahme
Aufgleisen der Bildungsmaßnahme	<ul style="list-style-type: none"> – Abstimmung der Ergebnisse der Analyse mit der Firmenleitung, der internen Projektleitung und der Kursleitung – Kohärenz der Bildungsmaßnahme mit den Zielen des Betriebes – Angemessenheit und Umsetzbarkeit der Kursorganisation im Kontext des Betriebes
Planung der Bildungsmaßnahme	<ul style="list-style-type: none"> – Abstimmung des didaktischen Designs auf die Zielgruppe – Angemessenheit der Transfermaßnahmen – Relevanz der Kursziele für Betrieb und LernerInnen – Kohärenz zwischen Inhalten und Zielsetzung der Bildungsmaßnahme – Angemessenheit des Evaluationskonzepts für die Bildungsmaßnahme
Ausschreibung der Bildungsmaßnahme	<ul style="list-style-type: none"> – Verständlichkeit und Attraktivität der Ausschreibung der Bildungsmaßnahme – Erreichen der Adressat/innen
Kursstart und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> – Kommunikation des Kursstarts – Angemessenheit der Infrastruktur und Kursorganisation – Transfervereinbarungen – Angemessenheit des Kurs-Monitorings
Kursende	<ul style="list-style-type: none"> – Erreichen der Kursziele (Kursevaluation) – Kommunikation mit der internen PL und der transferverantwortlichen Person
Transfermaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> – Angemessenheit und Relevanz der Transfermaßnahmen für Betrieb und Mitarbeitende – Kommunikation der Transfermaßnahmen zwischen Kursleitung und Transferverantwortlichen – Evaluation Transferprojekt
Auswertungsgespräch mit Firmenleitung und interner Projektleitung	<ul style="list-style-type: none"> – Effektivität und Effizienz der Bildungsmaßnahme & des Transfers – Angemessenheit der Prozesse – Zusammenarbeit zwischen firmeninternen und externen Ak-

	teurlInnen
Evtl. Auswertungsworkshop mit allen beteiligten AkteurInnen, möglichst unter Einbezug der LernerInnen	<ul style="list-style-type: none"> – Resultate der Transferprojekte – Relevanz der Ergebnisse der Bildungsmassnahme im betrieblichen Kontext – Relevanz der Ergebnisse der Bildungsmassnahme auf der persönlichen Ebene
Zusammenfassen der Ergebnisse der einzelnen Evaluationsschritte in einem Evaluationsbericht	<ul style="list-style-type: none"> – Angemessenheit und Kohärenz des Evaluationsdesigns (Evaluationsgegenstände, Zeitpunkt der Massnahmen, Wahl der Evaluationsmethoden) – Relevanz der Resultate der einzelnen Evaluationsschritte – Schlüssigkeit der formulierten Erkenntnisse und Konsequenzen

2. Vorlage für den Evaluationsbericht

Einleitung	Kurzdarstellung des spezifischen GO Prozesses im Betrieb/Lernkooperation im Kontext des GO Modells
Betrieblicher Kontext	<ul style="list-style-type: none"> – Informationen zur Branche, zum Betrieb und zum betrieblichen Umfeld (Tätigkeiten, Produkte und Dienstleistungen) – Betriebsstruktur und Beschäftigtenstruktur, evtl. Informationen zum vorhandenen Qualifikationsprofil – Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten generell
Evaluationsdesign	<p>Die Evaluation umfasst die Prozessqualität und die Qualität der Ergebnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Evaluation der Prozessqualität (Leitung, Koordination, Kommunikation usw.) und Zusammenfassung des methodischen Vorgehens – Evaluation der Ergebnisse (Vertragliche Vereinbarung und deren Umsetzung sowie Transferergebnisse) und Produkte (Anforderungsanalyse, Bedarfserhebung, Bildungsmassnahme und Transfer) – Die Evaluation ermöglicht Aussagen über die Relevanz der GO Prozesse und der definierten Ziele für den Bedarf des Unternehmens sowie über ihre Angemessenheit im Kontext des jeweiligen Betriebs. <p>Auswahl der Interviewpartner für die Evaluation sowie TeilnehmerInnen des Auswertungswshops mit dem Betrieb</p> <ul style="list-style-type: none"> – Betriebsleitung und/oder interne PL – Beschäftigte und Transferverantwortliche – Kursleitung und/oder BedarfsanalytikerIn – Einschätzung des/der ProzessbegleiterIn (eigene Beobachtungen und Erfahrungen)

Von der Kontaktaufnahme zur verbindlichen Auftragsklärung

Prozess

- Kontaktaufnahme und Erstgespräche
- Herstellen von Commitment bei der Betriebsleitung und Definition betrieblicher Akteure (interne Projektleitung)
- Gespräche zur Auftragsklärung und zum vermuteten Bedarf
- Vertragliche Abmachungen: Zielrichtung und Zielsetzung und Umgang der Bildungsmassnahme bzw. Vorgehen zur Bedarfsklärung und Zielgruppendefinition sowie finanzielle und organisatorische Rahmenbedingungen
- Planung der Transfermassnahmen und der Transfervereinbarungen in Zusammenarbeit mit dem/den Transferverantwortlichen

Ergebnisse

- Angemessenheit und Relevanz der schriftlichen Vereinbarung mit dem Betrieb hinsichtlich Ziele und Umfang des GO Prozesses
- Einschätzung von Effizienz und Effektivität dieser Phase für Bildungsanbieter, Türöffner und Betrieb

Anforderungsanalyse und Bedarfserhebung

Prozess

- Erheben des Bildungsbedarfs (Beobachtungen am Arbeitsplatz, Interviews mit betrieblichen Akteuren)
- Anforderungsanalyse (Gespräche und allenfalls Tests mit Beschäftigten)
- Skizze des Bildungsbedarfs als Grundlage für die konkrete Bildungsmassnahme
- Abstimmung und Koordination mit den betrieblichen Akteuren

Ergebnisse

- Relevanz der Analysen relevanter Situationen am Arbeitsplatz und der Anforderungen an Grundkompetenzen (Anforderungsanalyse)
- Relevanz der Qualifikationsprofile/-bedarfe der am konkreten Arbeitsplatz Tätigen (Bedarfserhebung)

Die Bildungsmassnahme

Aufbereitete Daten der Evaluation der Bildungsmassnahme vom Kursleiter einholen gemäss Evaluationskonzept für die Bildungsmassnahme (Bildungsprozess/Feedback der TeilnehmerInnen/Transfer)

Das Transferprojekt

Prozess

- Erfolgreiches Einbinden der Transferverantwortlichen (Verbindlichkeit)
- Koordinieren und Vorbereiten der Gespräche zwischen Beschäftigten und Transferverantwortlichem/er
- Ausarbeiten und Beschliessen der wesentlichen Elemente des Transfers für die Bildungsmassnahme und die konkrete Tätig-

	keit
	Ergebnisse
	<ul style="list-style-type: none"> – Angemessenheit und Relevanz der Transfermassnahmen für den Betrieb und die Mitarbeitenden.
Auswertungsworkshop	Auf der Grundlage der Ergebnisse der Evaluation und der Angaben der interviewten Personen wird ein Auswertungsworkshop konzipiert und durchgeführt, der eine Gesamtsicht auf den GO Prozess im Betrieb erlaubt hinsichtlich Angemessenheit der Prozesse und Instrumente im Betrieb sowie die Relevanz derselben für Betrieb und LernerInnen. Eventuell werden noch vorhandene offene Fragen, Lernchancen und Potentiale für die Zukunft thematisiert.
Schlussfolgerungen	<p>Folgende Ergebnisse werden zueinander in Beziehung gesetzt und ausgewertet:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Angemessenheit der GO Prozesse und Instrumente im betrieblichen Kontext – Ziele des GO Prozesses und der Bildungsmassnahme sind relevant für Betrieb und TeilnehmerInnen. – Aussagen über Effektivität und Effizienz der Prozesse und Instrumente im Hinblick auf Ergebnisse und eingesetzte Mittel. – Welche sind die wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung? Können sie verallgemeinert werden? – Wo liegen die wesentlichen Lerneffekte für zukünftige GO Prozesse? Was sollte angepasst, verbessert, beachtet werden?

3. Grundlagen für Interviews nach Ansprechpersonen

Interviews	<p>Es ist Teil der Koordinationsaufgabe des/der ProzessbegleiterIn, darüber zu entscheiden, mit welchen AkteurInnen im Prozess Interviews zu führen sind. Diese Entscheidung fällt im Zusammenhang mit der Entwicklung des Evaluationskonzepts und der Erstellung des Evaluationsberichts.</p> <p>Die folgenden Fragestellungen für Interviewleitfäden sind optional und müssen für die jeweilige Situation angepasst werden. Die Informationen aus den Interviews bilden die Grundlage für den Evaluationsbericht.</p>
Betriebsleitung und interne Projektleitung	<ul style="list-style-type: none"> – Zufriedenheit mit der Phase der Kontaktaufnahme (Anlass für den Erstkontakt, involvierte Personen, Türöffner usw.) – Wie und wodurch konnte das Commitment des Betriebes hergestellt werden und wie funktionierte die Verankerung der internen Projektleitung? – Zufriedenheit mit der Ausarbeitung der Zielsetzungen für den Betrieb und die teilnehmenden Mitarbeitenden (Auftragsklärung) – Zufriedenheit mit dem Aushandeln der finanziellen und orga-

BedarfsanalytIn

- organisatorischen Rahmenbedingungen für die Umsetzung
- Klärung und Festlegen des konkreten Vorgehens zur Bedarfsklärung
- Kommunikation der Ergebnisse der Bedarfsklärung und der Konzeption der Bildungsmassnahme
- Aufgleisen (Transfervereinbarung inkl. Commitment) und Umsetzen des Transferprojekts (separate Evaluation)
- Kommunikation der Ergebnisse der Kursevaluation und des Transferprojekts
- Zielerreichung aus der Sicht der Betriebsleitung hinsichtlich ihrer Relevanz, Effektivität und Effizienz für den Betrieb
- Positive Effekte für den Betrieb und die Beschäftigten
- Potentiale für Förderung der Grundkompetenzen im Betrieb, weitere Zusammenarbeit
- Aufbereitung der Gesamtergebnisse
- Verbesserungsvorschläge

Qualität der Leitungs- und Koordinationsfunktion des/der Prozessbegleiter/in; Schnittstellenpflege mit den anderen Funktionen im Betrieb sowie Angemessenheit und Relevanz der Prozesse und Instrumente.

- Auswahl der zu beobachtenden Arbeitsplätze
- Zusammenarbeit mit dem/der internen PL
- Qualität des Beobachtungsprozesses
- Kontakt zu den Mitarbeitenden
- Kommunikation mit interner PL und Firmenleitung über die Ergebnisse der Bedarfs- und Anforderungsanalyse
- Relevanz der Ergebnisse im Hinblick auf den Betrieb und die Mitarbeitenden

Qualität der Zusammenarbeit bei der Erstellung der Anforderungsprofile und Gestaltung der Schnittstelle zur Kursleitung. Einbezug in die Konzeption der Bildungsmassnahme. Relevanz der Ergebnisse.

KursleiterIn

- Relevanz der Anforderungsprofile und der Bedarfserhebung für die Konzeption der Bildungsmassnahme
- Kohärenz der Ziele und Inhalte der Bildungsmassnahme
- Einschätzung der Relevanz der Bildungsmassnahme für die TeilnehmerInnen
- Angemessenheit der organisatorischen Rahmenbedingungen für die Bildungsmassnahme (zeitlich, räumlich, inhaltliche Abstimmung mit internen Akteuren, Ressourcen)
- Integration und Organisation des Transfers des Gelernten an den Arbeitsplatz in Konzeption und Umsetzung der BM
- Didaktische Konzeption der BM (Situationen, Szenarien)

**Transferprojekt:
Transferverantwortliche/r**

- Nutzen der Deskriptoren für die Entwicklung der BM sowie der Lehr- und Lerntipps und der Testaufgaben
- Motivation der TeilnehmerInnen
- Evaluation der Lernfortschritte/Veränderungen pro TeilnehmerIn
- Feedback der TeilnehmerInnen (ev. Interviews mit einzelnen TeilnehmerInnen über Lernerlebnis und -fortschritte)
- Beobachtungen im Zuge der persönlichen Visitation durch den/die ProzessbegleiterIn.

Qualität der Bildungsmassnahme: Relevanz der Inhalte und Ergebnisse der Bildungsmassnahme, Angemessenheit der Organisation der Bildungsmassnahme. Zufriedenheit der

- Angemessenheit des Transferprojekts im Kontext des Betriebs: Einbezug in die Vorbereitung der Transfervereinbarung und in die Entwicklung der Transfermassnahmen im Zuge der Bildungstätigkeit durch PB und interne PL (Zeitpunkt, Organisation und persönliches Commitment der Akteure)
- Relevanz der Transferziele für den Betrieb/den Arbeitsplatz und den/die Mitarbeitende
- Unterstützung bei Entwicklung und Umsetzung der Transferziele durch PB und interne PL
- Qualität der Transfervereinbarung hinsichtlich Projektteam, Ressourcen, Rollenklärung, Verantwortlichkeiten und Risiken
- Umsetzbarkeit der Transferziele im betrieblichen Alltag (Angestrebte Kompetenzen, Auswirkungen auf das Umfeld, vorhandene Ressourcen)

Transferprojekt: Mitarbeitende

- Einbezug in Entwicklung der Transfervereinbarung sowie Klarheit über Ziele und Umsetzungsplanung
- Angemessenheit der Ziele für Person und Arbeitsplatz
- Unterstützung durch Transferverantwortliche/n und andere relevante Personen
- Relevanz des Gelernten für den betrieblichen Alltag
- Umsetzung der Transferziele im betrieblichen Alltag (Ressourcen, Prozesse, Schnittstellen, Hindernisse und Risiken)
- Erlebte Kompetenzerweiterung durch Bildungsmassnahme und Transfer

Leitfaden G

Prozessbegleitung

Den GO-Prozess begleiten

Ziele dieses Leitfadens

Leitfaden G beschreibt den Ablauf eines GO-Projekts aus der Perspektive derjenigen (betriebsexternen) Person, welche die Verantwortung für den ganzen Prozess trägt. Im Folgenden wird diese Person **ProzessbegleiterIn** genannt.

Es wird aufgezeigt, welche die Schlüsselfaktoren in den einzelnen Phasen der Organisation, Durchführung und Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Grundkompetenzen sind und welche Controlling-Massnahmen sich für die einzelnen Teilprozesse eignen. Im **Anhang** befindet sich eine **Checkliste** für die Prozessbegleitung.

Obwohl der Leitfaden sich insbesondere an die Prozessbegleitenden richtet, ist er auch dazu geeignet, Führungspersonen oder Projektleitenden auf der betrieblichen Seite einen Überblick über den gesamten Ablauf eines GO-Projekts zu geben.

Der GO-Prozess

Der GO-Prozess gliedert sich – aus der Perspektive der Prozessbegleitung – in die Phasen:

1. Kontaktaufnahme mit dem Betrieb und Auftragsklärung
2. Erfassen des Bildungsbedarfs
3. Konzeption der Bildungsmaßnahme
4. Durchführung der Bildungsmaßnahme, inkl. Transferförderung
5. Evaluation und Prozessabschluss

Die folgenden Abschnitte beleuchten diese Phasen aus der Sicht des Prozessbegleiters oder der Prozessbegleiterin; insbesondere wird beschrieben:

- was die Rolle und die Verantwortlichkeiten der Prozessbegleitung beinhalten
- welche Akteure beteiligt sind und welche Schnittstellen zu klären sind
- welche Hilfsmittel das GO-Toolkit bereithält.

1. Kontaktaufnahme mit dem Betrieb und Auftragsklärung

Erstkontakt mit dem Betrieb

In der Regel erfolgt die erste Kontaktaufnahme mit einem Betrieb über eine Person, welche speziell für diese aufsuchende Funktion ausgebildet wurde. Im GO-Modell wird diese Person **TüröffnerIn** genannt: Ihre Aufgabe ist es, den Betrieb für die Bedeutung der Grundkompetenzen und die Wichtigkeit der Weiterbildung der wenig qualifizierten Mitarbeitenden zu sensibilisieren und das Projekt GO vorzustellen.

Übernahme des Projekts durch die Prozessbegleitung

Nach diesem Erstkontakt gelangt der/die TüröffnerIn an die Weiterbildungsinstitution, welche eine eventuelle Bildungsmaßnahme organisieren wird, und an diesem Punkt wird bestimmt, wer die Verantwortung für das GO-Projekt übernehmen und den gesamten Prozess begleiten und auswerten wird. Im GO-Modell wird diese Person als **ProzessbegleiterIn** bezeichnet.

Bei der Übergabe des Projekts vom Türöffner oder von der Türöffnerin an den oder die ProzessbegleiterIn sind vor allem die folgenden Fragen zu klären:

- Weshalb erfolgte die Kontaktaufnahme? Gab es einen aktuellen Anlass?
- Wer war bei den bisherigen Gesprächen von Seiten des Betriebs involviert? Welches sind die Funktionen dieser Personen?
- Welche Fragen wurden schon angesprochen? (z.B. Zielgruppe, Umfang, Grundkompetenzbereich für die Bildungsmaßnahme)
- Wurden schon erste Resultate festgehalten oder Abmachungen getroffen?
- Welche nächsten Schritte wurden eventuell schon vereinbart?
- Wer ist die Kontaktperson im Betrieb, welche die Kontaktaufnahme von Seiten der Prozessbegleitung erwartet?
- Ist der oder die TüröffnerIn beim nächsten Kontakt noch dabei oder endet seine/ihre Rolle mit diesem Gespräch?

Falls die entsprechenden Angaben und evtl. Informationsmaterialien nicht schon über den/die TüröffnerIn weitergeleitet wurden, sollte sich der/die ProzessbegleiterIn vor der Kontaktaufnahme mit dem Betrieb über die Firma informieren: Branche, Produkte/Dienstleistungen und Spezialisierungen, Grösse des Betriebs etc.

Aufgrund der Vorinformationen durch den/die TüröffnerIn und evtl. weiterer Recherchen kann das folgende Gespräch mit dem Betrieb besser strukturiert werden. Auf alle Fälle soll vermieden werden, dass der Eindruck entsteht, dass mit der Übergabe TüröffnerIn > ProzessbegleiterIn der ganze Prozess nochmals von vorne beginnt.

Gespräch mit dem Betrieb zur Auftragsklärung

Ziel dieses Gesprächs ist es, eine verbindliche Zusage des Betriebs zur Durchführung eines GO-Projekts zu erhalten, die möglichen Zielsetzungen und Rahmenbedingungen abzuklären und alle Informationen zu erhalten, welche für den weiteren Verlauf wichtig sind.

Bei der Terminvereinbarung sollte darauf hingewiesen werden, dass es wichtig ist, dass eine **Vertretung der Betriebsleitung** (mit Entscheidungsbefugnis) und die zukünftige Ansprechperson, d.h. die **betriebsinterne Projektleitung**, beim Gespräch anwesend sind.

Falls sich schon abgezeichnet hat, welche Zielgruppe mit der Bildungsmassnahme angesprochen werden sollte, wäre es sinnvoll, wenn zusätzlich eine **Person mit Vorgesetztenfunktion** in Bezug auf diese Zielgruppe anwesend wäre.

Zu Beginn des Gesprächs sollten die Funktionen der Teilnehmenden geklärt werden. Danach ist es angezeigt, dass die Prozessbegleitung zusammenfasst, was diesem Gespräch vorausgegangen ist. Damit wird einerseits signalisiert, dass die Übergabe TüröffnerIn > ProzessbegleiterIn seriös erfolgt ist, und andererseits haben die BetriebsvertreterInnen die Möglichkeit, Informationen zu korrigieren, zu präzisieren, oder mit aktuellen Entwicklungen zu ergänzen.

Die Prozessbegleitung sollte danach nochmals kurz den Ablauf eines GO-Projekts vorstellen und dabei die Wichtigkeit der Unterstützung des Betriebs beim Lerntransfer unterstreichen – auch wenn das konkrete Transferprojekt erst später definiert wird.

Danach geht es für die Prozessbegleitung in erster Linie darum zu verstehen, wie der Weiterbildungsbedarf von Seiten des Betriebs eingeschätzt wird. Die Prozessbegleitung kann mit Nachfragen dazu beitragen, die Vorstellungen etwas zu präzisieren. Es ist wichtig, dass dabei der Blick nicht nur auf eventuell vorhandene aktuelle Defizite gelegt wird, sondern auch auf sich abzeichnende Neuerungen bei der Arbeitsorganisation oder auf der technologischen Ebene, welche für einen Teil der Mitarbeitenden eine Herausforderung darstellen könnten.

Am Ende des Gesprächs sollten die folgenden Fragen geklärt sein:

- Wer ist die Ansprechperson im Betrieb (interne Projektleitung)?
- Welche weiteren Personen werden von wem informiert und allenfalls bei Entscheidungen beigezogen?
- Welches sind die Zielgruppe(n) für die Bildungsmassnahme(n)?
- Was ist der vermutete Bildungsbedarf und wie wird vorgegangen, um den Bedarf abzuklären?
- Was sind die finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen für das Projekt?

Vertragliche Abmachung mit der Betriebsleitung

Das Gespräch wird abgeschlossen, sobald die Prozessbegleitung über alle Informationen verfügt, um einen Vertrag aufzusetzen und um die weiteren Schritte zu planen.

Aufgrund dieses ersten Gesprächs stellt die Prozessbegleitung einen Vertrag zwischen der Weiterbildungsorganisation und dem Betrieb auf. Die vertragliche Abmachung sollte insbesondere die folgenden Angaben enthalten:

- das Commitment der Betriebsleitung für das GO-Projekt
- die Zielrichtung der Bildungsmassnahme, falls bekannt, oder das Vorgehen zur Abklärung des Bedarfs und der Ziele
- der Umfang der Bildungsmassnahme (Stunden, Anzahl Teilnehmende), inkl. Transfermassnahmen im Betrieb
- der zeitliche Rahmen und Ablauf des Projekts
- einzuhaltende finanzielle, organisatorische oder zeitliche Rahmenbedingungen

In einem Anhang sollte die Organisationsstruktur des Projekts aufgezeichnet (betriebsinterne Projektleitung und weitere punktuell zu involvierende oder zu informierende Personen, Prozessbegleitung und weitere externe Personen) und die Kommunikationsstrukturen definiert werden. Im Weiteren sollte eine grobe Ablaufplanung skizziert werden.

2. Erfassen des Bildungsbedarfs

Erfassen der Anforderungsprofile

Der erste Schritt bei der Erfassung des Bildungsbedarfs ist das Erheben der Anforderungsprofile. Je nach Ausgangssituation kann es um die Anforderungen der aktuellen Arbeitsstellen im Betrieb gehen – insbesondere der Arbeitsstellen, an denen wenig qualifizierte Mitarbeitende eingesetzt werden – oder um die Anforderungen, welche sich bei einer Umstellung in der Arbeitsorganisation oder bei einem technologischen Schritt für die betreffenden Mitarbeitenden ergeben werden.

Neben den möglichen zukünftigen Entwicklungen empfiehlt es sich, die Anforderungen des Arbeitsplatzes weit zu fassen, d.h. nicht nur Routine-Situationen zu betrachten sondern auch Abläufe bei Pannen, Unfällen oder anderen aussergewöhnlichen Situationen.

Der **Leitfaden A** beschreibt im Detail, wie beim Erfassen von Anforderungsprofilen methodisch vorgegangen werden kann. Wie breit die Erfassung gehen soll und wie detailliert sie erfolgen soll, ist von Fall zu Fall zu diskutieren.

An dieser Stelle muss der/die ProzessbegleiterIn entscheiden, ob er/sie diese Abklärungen selbst durchführen will, oder ob sie der zukünftigen

Kursleitung übergeben werden sollen.

Für die erste Lösung spricht:

- Der/die ProzessbegleiterIn lernt durch diese Abklärungen den Betrieb, die einzelnen Arbeitsplätze und ihre Anforderungen sowie die Mitarbeitenden (evtl. zukünftige Bildungsteilnehmende) näher kennen. Diese Kenntnisse können bei den weiteren Schritten, d.h. bei der Definition und der Begleitung der Bildungsmassnahme, der Definition des Transferprojekts und schliesslich bei der Evaluation der Bildungsmassnahme von Vorteil sein.
- Falls die Zielrichtung der Massnahme noch nicht feststeht, hat die Prozessbegleitung evtl. eine breitere Wahrnehmung der spezifischen Anforderungen der Arbeitsumgebungen.

Für die Übergabe an die Kursleitung spricht:

- Die Kursleitung lernt den Betrieb, die einzelnen Arbeitsplätze und ihre Anforderungen sowie die Mitarbeitenden (evtl. zukünftige Bildungsteilnehmende) näher kennen. Diese Kenntnisse sind wichtig, um die Bildungsmassnahme klar auf die Arbeitsrealität der Teilnehmenden auszurichten und sinnvolle Transfermassnahmen zu fördern.
- Falls die Zielrichtung der Massnahme, resp. der zu bearbeitende Grundkompetenzbereich schon feststeht, kann die Kursleitung die Abklärungen schon mit einem «fachmännischen Auge» treffen.

Es sollte auf alle Fälle vermieden werden, dass das Erheben der Anforderungsprofile von einer dritten Person durchgeführt wird. Es würden sich dadurch zu viele Schnittstellen ergeben, und es bestünde das Risiko, dass wichtige Informationen verloren gehen.

Es ist sinnvoll nach Abschluss dieser Phase, d. h. wenn die Anforderungsprofile erfasst und analysiert wurden, die Ergebnisse mit der betriebsinternen Projektleitung zu besprechen und das weitere Vorgehen in Bezug auf die Zielrichtung der Bildungsmassnahme und die Methode der Erhebung des Bildungsbedarfs gemeinsam zu beschliessen. Sollte sich an diesem Punkt eine Änderung gegenüber den ursprünglichen Abmachungen abzeichnen, ist auf alle Fälle auch die Betriebsleitung zu informieren, resp. in die Entscheidung einzubeziehen.

Alternative: kein separates Erfassen der Anforderungsprofile

Wenn der generelle Bedarf und die Zielrichtung der Bildungsmassnahme schon feststehen (z.B. Kurs in Alltagsmathematik oder Verbesserung der Lesefähigkeiten), kann das Erfassen des Anforderungsprofils auch mit der Erhebung des Bildungsbedarfs kombiniert werden. Eine Beobachtung der Mitarbeitenden am Arbeitsplatz und ein Gespräch über ihre Vorgehensweisen und eventuellen Schwierigkeiten sind jedoch in diesem Zusammenhang unabdingbar.

Erhebung des Bildungsbedarfs

Nach dem Erfassen der Anforderungsprofile ist der nächste Schritt der, den individuellen Bildungsbedarf zu erfassen.

Dazu ist es von Vorteil, wenn zumindest die generelle Zielrichtung der Bildungsmaßnahme schon feststeht. Damit lässt sich der Umfang der Erhebungen einschränken.

Mögliche Vorgehensweisen bei der Erhebung des Bildungsbedarfs (Befragung der Vorgesetzten, Beobachtung und Befragung der zukünftigen Teilnehmenden am Arbeitsplatz, Tests) werden im **Leitfaden B** beschrieben.

Wie beim vorhergehenden Schritt muss die Prozessbegleitung entscheiden, wer diese Erhebungen durchführt. Es empfiehlt sich jedoch, spätestens bei der Analyse der Resultate der Erhebungen die zukünftige Kursleitung beizuziehen.

Alternative: Generelle Standortbestimmung

Es ist auch möglich, dass der Betrieb vor der Definition einer oder mehrerer Bildungsmaßnahmen ein generelles Bild der Grundkompetenzen einer MitarbeiterInnen-Gruppe erhalten möchte.

In diesem Fall kann eine generelle Standortbestimmung durchgeführt werden. Wie dabei vorgegangen werden kann, wird im **Leitfaden D** beschrieben.

Gespräch mit dem Betrieb

Die Phase 2 endet mit einem Gespräch mit der betrieblichen Projektleitung. Je nach dem sollten auch eine Vertretung der Betriebsleitung und/oder eine Vertretung der Vorgesetzten der Zielgruppe der zukünftigen Bildungsmaßnahme(n) beigezogen werden. Dies empfiehlt sich insbesondere, wenn die Erhebungen zu unklaren oder unerwarteten Resultaten geführt haben und evtl. zu einer Änderung der vorher ins Auge gefassten Zielrichtung führen kann.

An diesem Gespräch werden die Resultate der Bedarfserhebungen, die Analyse der Resultate sowie eine Skizze der vorgeschlagenen Bildungsmaßnahme vorgestellt.

Am Ende des Gesprächs sollte Klarheit herrschen über die Zielrichtung der zu konzipierenden Bildungsmaßnahme sowie über wichtige Grundsatzfragen zur Organisation des Kurses und zu den zu definierenden Transfermaßnahmen. Insbesondere sollten die folgenden Punkte feststehen:

- globale Handlungsziele der Bildungsmaßnahme
- Umfang und Organisationsform des Kurses (z.B. betriebsintern oder extern, Zeiten, benötigte Infrastruktur)
- Kreis der potenziellen TeilnehmerInnen und Modalitäten der Auswahl, resp. der Kursausschreibung
- Vorgehen bei der Definition der Transfervereinbarungen.

3. Konzeption der Bildungsmaßnahme

Erarbeiten des Bildungskonzepts

Das Ausarbeiten des generellen Bildungskonzepts – auf der Grundlage der Resultate des vorgängigen Gesprächs mit der betriebsinternen Projektleitung – geschieht im Idealfall in Zusammenarbeit zwischen ProzessbegleiterIn und KursleiterIn. Von Seiten der Prozessbegleitung müssen auf alle Fälle die vorgegebenen Rahmenbedingungen eingebracht werden; die Kursleitung muss dafür sorgen, dass ein sinnvoller Lernprozess stattfinden kann.

Der **Leitfaden C** enthält Anregungen zum didaktischen Design sowie einige «Erfolgsfaktoren» für Bildungsmaßnahmen im Bereich der Grundkompetenzen. Die Liste der Erfolgsfaktoren kann auch als «Checkliste» zur Überprüfung des Konzepts eingesetzt werden.

Teil des Bildungskonzepts sind Überlegungen zu unterstützenden Transfermaßnahmen – entweder parallel zum Kurs oder im Anschluss an den eigentlichen Kurs.

Hinweise zur Bedeutung des Transfers im Betrieb sowie praktische Tipps und Instrumente für die Umsetzung finden sich im **Leitfaden E**.

Ebenfalls Teil des Bildungskonzepts ist ein Evaluationskonzept. Angaben und Instrumente dazu finden sich im **Leitfaden F**.

Genehmigung des Konzepts

Das ausgearbeitete Bildungskonzept, inkl. der vorgeschlagenen Transfermaßnahmen im Betrieb, wird der betriebsinternen Projektleitung zur Genehmigung vorgelegt. Je nach Position der betriebsinternen Projektleitung empfiehlt es sich, an dieser Stelle auch die Betriebsführung einzubeziehen und ihr definitives Commitment bestätigen zu lassen, insbesondere in Bezug auf die Transfermaßnahmen.

Ausschreibung des Kurses

Die Phase der Konzeption der Bildungsmaßnahme endet mit der «Ausschreibung» des Kurses. Je nach Situation richtet sich diese Kursausschreibung direkt an die potenziellen Teilnehmenden oder an ihre Vorgesetzten.

Die Ausschreibung sollte klare, einfache Angaben zu den Zielen, den Inhalten und der Organisation des Kurses enthalten. Die Ziele und Inhalte müssen konkrete Situationen betreffen, welche sich die TeilnehmerInnen vorstellen können, beispielsweise

- *Arbeiten ohne Rückenschmerzen und ohne schwere Beine, statt «Ergonomie am Arbeitsplatz»*
- *Mitteilungen auf dem Anschlagbrett verstehen, statt «Deutsch A2»*
- *Emails schreiben und Adressen und andere Informationen auf dem Internet finden, statt «Einführung in die Informatik».*

4. Durchführung der Bildungsmaßnahme, inkl. Transferförderung

Kontakte mit der Kursleitung

Vor dem Kursstart muss geklärt werden, wie und wie oft Kontakte zwischen der Prozessbegleitung und der Kursleitung stattfinden sollten. Auch bei einer kompetenten Kursleitung und «eingespielten» Teams sind die folgenden Kontakte unerlässlich:

Nach der ersten Kurseinheit

- Sind alle Teilnehmenden im Kurs am richtigen Ort? Stimmen die generelle Zielrichtung und das Niveau des Kurses?
- Waren die Teilnehmenden orientiert darüber, was sie im Kurs erwartet?
- Wie ist die Zusammenarbeit in der Kursgruppe?
- Ist die Infrastruktur geeignet?
- Ist nach der ersten Kurseinheit das vorgesehene Programm angemessen oder braucht es Anpassungen?

Vor der Zwischenevaluation

- Wie war der bisherige Verlauf?
- Gibt es Echos zu den Transfermaßnahmen?
- Was soll im Zentrum der Zwischenevaluation stehen? (Zufriedenheit mit dem Kurs, Lernzuwachs, Transfermöglichkeiten, erreichte oder noch zu erreichende Ziele, ...)
- Welche Form soll die Zwischenevaluation haben?

Vor der Schlussevaluation

- Wurden die Kursziele in der generellen Einschätzung der Kursleitung erreicht?
- Wie läuft es mit den Transfermaßnahmen?
- Worauf soll der Fokus bei der Schlussevaluation gerichtet werden? (Zufriedenheit mit dem Kurs, Transfererfolge, Lernprozesse, weitere Ziele, ...)
- Welche Form soll die Schlussevaluation haben?

Nach Abschluss des Kurses

- Wie werden die Ergebnisse der Schlussevaluation gewertet?
- Wie war der Lernerfolg der einzelnen TeilnehmerInnen?
- Welche Rückmeldungen sollen an die betriebliche Projektleitung gehen?
- Was ist bei einer folgenden Bildungsmaßnahme zu berücksichtigen oder besser zu planen?

Eine gegenseitige Kontaktaufnahme ist zusätzlich angezeigt, wenn im Kurs Probleme auftauchen oder wenn es Rückmeldungen von Seiten des Betriebs gibt.

Die Kontakte zwischen Kurs und Betrieb sollten grundsätzlich über die Prozessbegleitung laufen. Sollten direkte Kontakte zwischen Kursleitung und dem betrieblichen Umfeld der TeilnehmerInnen notwendig sein (z.B. mit den Vorgesetzten oder der betrieblichen Projektleitung), muss die Prozessbegleitung darüber informiert werden.

Kontakte mit der betrieblichen Projektleitung

Zu den oben definierten Zeitpunkten sollten ebenfalls Kontakte mit der betrieblichen Projektleitung stattfinden: Der/die ProzessbegleiterIn informiert kurz über das Kursgeschehen und leitet eventuelle Anliegen einer Seite an die andere Seite weiter.

Tauchen im Kurs Probleme oder unvorhergesehene Entwicklungen auf (z.B. unregelmässige Teilnahme, Unter- oder Überforderung einzelner TeilnehmerInnen, Schwierigkeiten beim Lerntransfer, Konflikte in der Gruppe), muss ebenfalls die betriebliche Projektleitung informiert werden. ProzessbegleiterIn und betriebliche ProjektleiterIn entscheiden dann gemeinsam, wie vorgegangen und wer eventuell noch involviert wird.

Die Transfervereinbarung

Entweder schon zu Anfang des Kurses oder gegen Ende des Kurses – je nach Art und Ausrichtung der Bildungsmaßnahme – sollte der Lerntransfer im Betrieb in so genannten Transfervereinbarungen verbindlich geregelt werden.

Die Transfervereinbarungen sind Abmachungen zwischen BildungsteilnehmerIn, Vorgesetzten und betriebsinterner Projektleitung und bezwecken, dass die BildungsteilnehmerInnen das im Kurs Gelernte an ihrem Arbeitsplatz umsetzen und so die Kompetenzen festigen können. In vielen Fällen bedeutet das einen «Eingriff» in den normalen Betriebsablauf: es muss den MitarbeiterInnen Zeit eingeräumt werden, evtl. muss die Arbeitsorganisation angepasst werden, es braucht evtl. eine Person, welche die MitarbeiterInnen beim Transfer anleitet oder unterstützt und die Ausführung überprüft. Weil der Transfer im Betrieb «Umstände» verursacht, ist es besonders wichtig, dass vorher abgeklärt wurde, dass die Betriebsleitung hinter der Maßnahme steht.

Weitere Einzelheiten zum Transfer im Betrieb finden sich im **Leitfaden E**. Im **Anhang** des Leitfadens E gibt es zudem eine Vorlage für eine Transfervereinbarung.

5. Evaluation und Projektabschluss

Das Evaluationskonzept

Teil des Bildungskonzepts, wie es den zuständigen Personen im Betrieb vorgestellt und von ihnen genehmigt wurde (s. Abschnitt 3), ist auch ein Evaluationskonzept.

Vorschläge zur Erarbeitung eines Evaluationskonzepts finden sich im **Leitfaden F**.

Was soll evaluiert werden?

Es wird vorgeschlagen, bei einem GO-Projekt die folgenden Elemente zu evaluieren:

– Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit der Bildungsmassnahme

Diesem Faktor kommt bei Kursen mit wenig Schulgewohnten eine erhöhte Bedeutung zu. Ein positives Lernerlebnis kann sich generell auf die Lernhaltung und die weitere «Lernkarriere» der Person auswirken.

– Individuell erzielte Lernerfolge

Das Mass der individuellen Zielerreichung und der Lernzuwachs sollten mit einer summativen Fremdeinschätzung (durch die Kursleitung und / oder durch die betrieblichen Vorgesetzten) ermittelt werden. Wichtig ist aber auch zu erfragen, wie der Lernerfolg subjektiv von den TeilnehmerInnen eingeschätzt wird.

– Generelle Zielerreichung des GO-Projekts

Die zu Anfang des Projekts mit der Betriebsleitung definierten generellen Zielsetzungen müssen überprüft werden. Im Zentrum stehen dabei der Transfererfolg im Betrieb und längerfristig gefestigte Kompetenzen der BildungsteilnehmerInnen - eher als kurzfristig erworbene Kenntnisse oder Fertigkeiten.

– Die Qualität des GO-Prozesses

Ein für die Nachhaltigkeit der Bildungsmassnahmen entscheidender Faktor bei den GO-Projekten ist die Interaktion zwischen Lernen im Kurs und Transfer am Arbeitsplatz. Diese Stärke der GO-Bildungsprozesse bringt aber eine gewisse Komplexität mit sich. Deshalb stehen bei der Prozessevaluation Aspekte wie Kommunikation, Koordination und Zusammenarbeit an den Schnittstellen im Zentrum.

Worauf bei der Evaluation der Schwerpunkt gelegt wird, hängt von der Bildungsmassnahme ab, resp. von den getroffenen Abmachungen mit dem Betrieb. Im Prinzip sollten aber zu allen vier aufgeführten Punkten fundierte Aussagen gemacht werden können.

Der **Anhang des Leitfadens F** enthält Vorschläge zur methodischen Gestaltung der Evaluationen und praktische Hilfsmittel wie z.B.

Gesprächsleitfaden oder Vorlagen für Fragebogen.

Der Evaluationsbericht

Die einzelnen Evaluationsergebnisse werden in einem Evaluationsbericht zusammengefasst. Der Evaluationsbericht richtet sich in erster Linie an den Auftraggeber, d.h. die Betriebsleitung. Während der Pilotphase von GO sollte eine Kopie des Evaluationsberichts ebenfalls an die SVEB-Projektleitung übermittelt werden. So können «Erfolgsrezepte» und vorgeschlagene Änderungen der Prozessabläufe in die Leitfäden und Instrumente des GO-Toolkits integriert werden.

Im **Anhang des Leitfadens F** befindet sich als weiteres Hilfsmittel eine Strukturvorlage für den Evaluationsbericht.

Das Schlussgespräch mit der Betriebsleitung

Den Abschluss eines GO-Projekts bildet ein Schlussgespräch mit der Betriebsleitung und der internen Projektleitung, sowie eventuell mit anderen am GO-Projekt stark beteiligten Personen.

Es wird vorgeschlagen, dass die Prozessbegleitung den Evaluationsbericht vorgängig der Betriebsleitung und der internen Projektleitung zusendet, sodass diese Personen am Gespräch allenfalls dazu Stellung nehmen können.

Die im Schlussgespräch anzusprechenden Punkte:

- Wie ist das Echo zur Bildungsmaßnahme aus dem Betrieb?
- Betrachten die interne Projektleitung und die Betriebsleitung (und allenfalls VertreterInnen der Vorgesetzten der BildungsteilnehmerInnen) das Projekt insgesamt als Erfolg?
- Stimmen sie mit den im Evaluationsbericht festgehaltenen Resultaten und Einschätzungen überein?
- Wie schätzen sie die Prozessqualität ein? Was könnte man bei den Abläufen noch verbessern?
- Werden eventuell schon weitere Bildungsmaßnahmen ins Auge gefasst?
- Ist eine Kontaktaufnahme nach X Monaten wieder erwünscht?

Auch wenn die Bildungsmaßnahme als Erfolg gewertet wird, sollte nochmals betont werden, dass Bildungsprozesse gerade bei wenig qualifizierten Personen Zeit und Kontinuität brauchen – um eine nachhaltige Verbesserung in Bezug auf die Grundkompetenzen und die Lernfähigkeiten zu erzielen, wird wahrscheinlich eine isolierte Bildungsmaßnahme nicht ausreichen. Das Ziel sollte also sein, dass die Mitarbeitenden bald wieder die Gelegenheit zu weiteren Lernschritten erhalten – durch ein anschliessendes internes Bildungsprojekt oder durch eine vom Betrieb unterstützte geeignete externe Bildungsmaßnahme.

Checkliste für die Prozessbegleitung in einem GO-Projekt

Übernahme von TüröffnerIn	<ul style="list-style-type: none">✓ Anlass für den Erstkontakt?✓ Bisher involvierte Personen und ihre Funktionen?✓ Bereits angesprochene Fragen, erste Resultate oder Abmachungen?✓ Vereinbarte nächste Schritte?✓ Nächste Kontaktaufnahme mit dem Betrieb: Wer? Wann? Mit/ohne TüröffnerIn?
Gespräch zur Auftragsklärung	<ul style="list-style-type: none">✓ Teilnehmende: Vertretung Betriebsleitung, betriebsinterne Projektleitung – weitere?✓ Gespräch planen: Zusammenfassung des bisherigen Prozesses – Ablauf GO-Projekt – Wichtigkeit des Transferprojekts im Betrieb – Einschätzung des Bedarfs seitens des Betriebs – ...✓ Ansprechperson im Betrieb (interne Projektleitung) – welche weiteren Personen wie informiert und allenfalls bei Entscheiden beigezogen?✓ Zielgruppe(n) der Bildungsmassnahme(n)?✓ Vermuteter Bedarf und Vorgehen zur Bedarfsabklärung?✓ Finanzielle und organisatorische Rahmenbedingungen?
Vertragliche Abmachung	<ul style="list-style-type: none">✓ Commitment der Betriebsleitung für GO-Projekt✓ Zielrichtung / Zielsetzungen der Bildungsmassnahme, und / oder Vorgehen zur Abklärung des Bedarfs und der Ziele✓ Umfang der Bildungsmassnahme, inkl. Transfer im Betrieb✓ Zeitlicher Rahmen und Ablauf des Projekts✓ Einzuhaltende finanzielle, organisatorische und / oder zeitliche Rahmenbedingungen✓ Anhang mit Organisationsstruktur des Projekts, Kommunikationsstrukturen und Ablaufplanung
Erfassen des Bildungsbedarfs	<ul style="list-style-type: none">✓ Falls Erfassen der Anforderungsprofile Teil des Mandats ist: Wahl des Vorgehens (> Leitfaden A)✓ Bestimmen, wer diesen Schritt durchführt (ProzessbegleiterIn oder KursleiterIn) – evtl. Briefing der Kursleitung✓ Falls Anforderungsprofile erfasst wurden: Besprechen der Resultate mit der betriebsinternen Projektleitung und gemeinsames Bestimmen der Zielrichtung der Bildungsmassnahme und Wahl der Methode zur Erhebung des Bildungsbedarfs (> Leitfaden B)✓ Bestimmen, wer die Erhebung des Bildungsbedarfs durchführt (ProzessbegleiterIn oder KursleiterIn) – evtl. Briefing der Kursleitung
Gespräch mit interner Projektleitung	<ul style="list-style-type: none">✓ Resultate der Analyse der Erhebungen und Skizze Bildungsmassnahme vorstellen✓ Gemeinsam globale Ziele der Bildungsmassnahme festlegen✓ Modalitäten der Ausschreibung, resp. der Auswahl der TeilnehmerInnen klären✓ Umfang und Organisationsform des Kurses klären✓ Vorgehen bei der Definition der Transfervereinbarungen definieren

Erarbeiten des Bildungskonzepts

- ✓ Einbezug der Kursleitung und Rollenklärung in Bezug auf die Konzepterstellung
- ✓ Didaktisches Design festlegen (> Leitfaden C)
- ✓ Überlegungen zu Transfermassnahmen im Konzept festhalten (> Leitfaden E)
- ✓ Überlegungen zu Evaluationsmassnahmen im Konzept festhalten (> Leitfaden F)

Genehmigung des Konzepts und Ausschreibung

- ✓ Bildungskonzept der betriebsinternen Projektleitung zur Genehmigung vorlegen, evtl. auch der Betriebsleitung, um das Commitment zu bestätigen
- ✓ Mit der betriebsinternen Projektleitung die Art der Kursausschreibung festlegen und umsetzen

Kursstart

- ✓ Art und Zeitpunkte der Kontakte mit der Kursleitung einerseits und mit der betrieblichen Projektleitung andererseits festlegen
- ✓ Sich versichern, dass die Infrastruktur geeignet ist und die Kursorganisation steht
- ✓ Falls zu diesem Zeitpunkt geplant: abklären, ob die Gespräche zu den Transfervereinbarungen stattgefunden haben (> Leitfaden E) – weiterleiten der Informationen an die Kursleitung
- ✓ Nach der ersten Kurseinheit ein Feedback der Kursleitung einholen: erste Reaktionen der Teilnehmenden, Angemessenheit des vorgesehenen Programms, Infrastruktur, ...?
- ✓ Kurze Kontaktaufnahme mit der betriebsinternen Projektleitung zur Information über den Kursstart und evtl. zum Einholen von ersten Reaktionen aus dem Betrieb

Gegen Mitte des Kurses

- ✓ Rücksprache mit der Kursleitung zum Verlauf des Kurses und zu «Echos» zu den Transfermassnahmen
- ✓ Rücksprache mit der betriebsinternen Projektleitung zu evtl. ersten Resultaten der Transfermassnahmen und zu «Echos» zum Kurs
- ✓ Definieren der Ziele und der Methoden für die Zwischenevaluation des Kurses, zusammen mit der Kursleitung
- ✓ Falls zu diesem Zeitpunkt geplant: abklären, ob die Gespräche zu den Transfervereinbarungen stattgefunden haben (> Leitfaden E) – weiterleiten der Informationen an die Kursleitung

Gegen Ende des Kurses

- ✓ Rücksprache mit der Kursleitung zum Verlauf des Kurses, zur Erreichung der Kursziele und zu Rückmeldungen zu den Transfermassnahmen
- ✓ Rücksprache mit der betriebsinternen Projektleitung in Bezug auf die Transfermassnahmen und zu Rückmeldungen zum Kurs
- ✓ Definieren der Ziele und der Methoden für die Schlussevaluation des Kurses (in Bezug auf Zufriedenheit und Lernerfolg), zusammen mit der Kursleitung (> Leitfaden F)
- ✓ Vereinbarung von Daten für die Auswertungsgespräche mit den betrieblichen Akteuren (> Leitfaden F)

Nach Abschluss des Kurses

- ✓ Auswertung der Kurs-Schlussevaluation (Zufriedenheit und Lernerfolg) zusammen mit der Kursleitung
- ✓ Durchführung der Auswertungsgespräche mit den betrieblichen Akteuren (Transfererfolg und Prozessqualität)
- ✓ Festhalten und Auswerten der Resultate der Evaluationen
- ✓ Erstellen des Evaluationsberichts (> Leitfaden F) und Übermitteln des Evaluationsberichts an die Betriebsleitung und die betriebsinterne Projektleitung

Schlussgespräch mit dem Betrieb

- ✓ Echo zu den Bildungsmaßnahmen aus dem Betrieb?
- ✓ War das GO-Projekt aus Sicht des Betriebs ein Erfolg? Was, was nicht?
- ✓ Rückmeldungen zum Evaluationsbericht?
- ✓ Rückmeldungen zu den Abläufen?
- ✓ Weitere Bildungsmaßnahmen?
- ✓ Neuerliche Kontaktaufnahme erwünscht?

Herausgeber

Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB
Bernhard Grämiger, Cäcilia Märki

Oerlikonerstrasse 38

CH-8057 Zürich

Tel: +41 (0)44 319 71 71

www.alice.ch/GO

Kontakt

Caecilia.maerki@alice.ch

AutorInnen

Margrit Hagenow, Idea Sagl.

Hansruedi Kaiser, EHB

Andi Czech, EB Zürich

Ruth Meyer, arbowis GmbH

Druck

Edubook AG

Copyright

SVEB

Das GO Toolkit kann unter Angabe der Quelle für
nicht kommerzielle Zwecke vervielfältigt werden.

