

P

...

Grundkompetenzen von Erwachsenen fördern Modelle, Perspektiven, Best Practice

Bernhard Grämiger, Cäcilia Märki (Hrsg.)

Praxis

...

Grundkompetenzen von Erwachsenen fördern Modelle, Perspektiven, Best Practice

—

Herausgeber:

Bernhard Grämiger, Cäcilia Märki

—

Texte von:

Matthias Aebischer, Brigitte Aschwanden, Gérard Bottazzoli,
Andi Czech, Francesca Di Nardo, Martina Fleischli,
Bernhard Grämiger, Margrit Hagenow-Caprez, Hansruedi Kaiser,
Cäcilia Märki, Caroline Meier Quevedo, Raffaella Pepe,
Mariangela Pretto, André Schläfli, Irena Sgier

I Zur Einführung

- 6 Matthias Aebischer
Vorwort
Äs Bier ga näh
- 8 Bernhard Grämiger und Irena Sgier
Einleitung
Boden unter den Füßen

II Lernformen und Lernorte

- 16 Bernhard Grämiger
Von den Anfängen bis GO
Die Entwicklung eines Projekts zur Förderung von Grundkompetenzen am Arbeitsplatz
- 23 Margrit Hagenow-Caprez
Das GO Modell
Instrumente, Prozesse und Akteure
- 37 Cäcilia Märki
GO in der Praxis: Jeder Betrieb ist einzigartig
Erfahrungen aus der Umsetzung des GO Modells in zehn Betrieben
- 53 Andi Czech
Arbeitsplatznahe Förderung von Grundkompetenzen im IKT-Bereich
Informations- und Kommunikationstechnologie im Berufsalltag
- 63 Gérard Bottazzoli
Les compétences de base en entreprise
Entre pragmatisme et vision
- 67 Bernhard Grämiger
Förderung der Grundkompetenzen in den Kantonen
Aktueller Stand und Herausforderung bei der Umsetzung des Weiterbildungsgesetzes

III Professionalisierung

- 76 Raffaella Pepe
Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich
fide | Französisch, Italienisch, Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen
- 86 Hansruedi Kaiser
Lehrgang Alltagsmathematik
Weiterbildung für Kursleitende
- 95 Caroline Meier Quevedo
Premiers pas vers un profil professionnel spécialisé
Le projet Cadre national pour les formateurs et formatrices dans le domaine des compétences de base (FFA-FBA)

IV Sensibilisierung und Teilnehmergewinning

- 106 Martina Fleischli
Neue Zugänge
Geringqualifizierte über das Gesundheitswesen und die kirchliche Arbeit erreichen
- 114 Mariangela Pretto und Brigitte Aschwanden
Wie sensibilisiert man Vermittlerpersonen? Ein Praxisbericht
Projekt des Schweizer Dachverbands Lesen und Schreiben 2009 – 2014
- 126 Francesca Di Nardo
Competenze di base: sensibilizzare collaborando
Alcuni esempi di azioni intraprese in Ticino

V Fazit und Empfehlungen

- 138 Bernhard Grämiger, Cäcilia Märki und André Schläfli
Blick zurück nach vorn

VI Anhang

- 146 AutorInnen
- 148 Abstracts
- 152 Netzwerke im Kurzporträt
- 154 SVEB-Projekte im Bereich Grundkompetenzen
- 159 Auszug aus dem Weiterbildungsgesetz: WeBiG Art. 13-16
- 160 Impressum

I Zur Einführung

«Äs Bier ga näh»

Liebe Leserin, lieber Leser

Es sind kleine Details, die mich jeweils stutzig machen und mir die Augen öffnen. Da fällt mir nach Jahren bei einem meiner besten Freunde auf, dass er seine SMS und auch seine Kurz-e-Mails immer nur auf Mundart schreibt. Mailanfragen mit längerem Text quittiert er mit «äs Bier ga näh». Mein Freund hat eine Führungsposition inne und kann nicht richtig schreiben. Solange er diesen Job behalten kann, wird er keine Probleme haben. Muss er dann mit seinen Schreibproblemen doch einmal einen Job suchen, dürfte dies sehr schwierig werden.

Grundkompetenzen sind eine der grundlegendsten Voraussetzungen, um an der Gesellschaft teilnehmen zu können. Sei dies im Beruf, im privaten Umfeld oder in Politik und Kultur: Lesen und schreiben, sich in der lokalen Sprache verständigen, mit Zahlen umgehen oder Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen zu können, ist für einen Erwachsenen in der Schweiz heute unverzichtbar. Wer diese Kompetenzen nicht oder nur in rudimentärer Form besitzt, kämpft täglich mit einer Vielzahl von Hürden und Barrieren, oft auch mit Scham und Stigmatisierung. Und das Problem wird nicht kleiner, denn die Digitalisierung geht weiter und durchdringt nach und nach alle Lebensbereiche. Damit steigt auch die Bedeutung der Schrift. Von Google über e-Mail und SMS, Billettautomaten und e-Banking bis hin zur Bedienung von allerlei Bildschirmen in Büros, Spitälern und Werkstätten: Ohne die Fähigkeit, mit Text und Technik umzugehen, läuft man Gefahr, den Anschluss an das soziale Umfeld und den Arbeitsmarkt zu verlieren.

Diese Entwicklung macht auch vor sogenannten «einfachen» Berufen nicht Halt. Umso wichtiger ist es, Defizite in den Grundkompetenzen rechtzeitig zu erkennen und insbesondere Erwachsene ohne Berufsabschluss gezielt zu fördern. Spätestens seit der Masseneinwanderungsinitiative wissen wir, dass der Arbeitsmarkt auf Fachkräfte aller Qualifikationsstufen angewiesen ist. Das haben auch die Betriebe erkannt. Darum arbeiten sie beispielsweise in Pilotprojekten wie GO daran mit, Fördermodelle für Geringqualifizierte zu entwickeln, die den Einzelnen und den Betrieb weiterbringen.

Der Arbeitsplatz als Lernort hat sich in vielen Projekten als vielversprechender Weg zur Förderung der Grundkompetenzen erwiesen. Im Fokus standen dabei meist Erwachsene ohne Berufsabschluss – geringqualifizierte Personen also, die es bisher geschafft haben, sich trotz fehlendem Abschluss im Berufsleben zu halten. Mit praxisnahen, niederschweligen Ansätzen, wie sie in dieser Publikation vorgestellt werden, gelingt es, bildungsunge wohnte Erwachsene zum Lernen zu motivieren und ihre Perspektiven im Betrieb zu verbessern. Sollten sie allerdings ihren Job verlieren, haben sie trotzdem ein hohes Risiko, arbeitslos zu bleiben.

Die Arbeitsmarktfähigkeit dauerhaft zu verbessern, ist nur über einen Berufsabschluss möglich. Allerdings: Um einen solchen Abschluss nachholen zu können, muss man eine Landessprache beherrschen, lesen und schreiben und meist auch mit IKT umgehen können. Das gilt für alle verfügbaren Wege zum Berufsabschluss: für die Lehre, die direkte Zulassung zur Prüfung und die Validierung. Der Stellenwert der Grundkompetenzen in der Nachholbildung wird aber noch viel zu wenig wahrgenommen. Ein Grund dafür ist, dass der Berufsabschluss in der formalen Berufsbildung, die Grundkompetenzen aber meistens in der non-formalen Weiterbildung angesiedelt sind. Wer darüber rätselt, warum verhältnismässig wenige Erwachsene einen Berufsabschluss nachholen, sollte sich den Zusammenhang zwischen Nachholbildung und Grundkompetenzen genauer ansehen – und anfangen, zwischen diesen Bereichen Brücken zu bauen. Hier sind auch Bund und Kantone gefordert. Denn Massnahmen wie die Fachkräfteinitiative oder das Programm zur Armutsbekämpfung verfehlen ihr Ziel, wenn die Zielgruppe mangels Grundkompetenzen gar nicht in der Lage ist, an den Fördermassnahmen teilzunehmen.

Der SVEB hat das Thema Grundkompetenzen schon vor über zehn Jahren aufgegriffen – lange bevor es zu einem wichtigen politischen Thema wurde. Seither haben wir zusammen mit verschiedensten Partnern zahlreiche innovative Projekte lanciert und die Vernetzung der Akteure gefördert. Inzwischen hat sich aber auch politisch einiges getan. Mit dem Weiterbildungsgesetz, das 2017 in Kraft tritt, verfügt die Schweiz erstmals über eine gesetzliche Grundlage, um die Grundkompetenzen von Erwachsenen zu fördern. Diese Chance gilt es zu nutzen! Gelingen wird dies aber nur, wenn Bund und Kantone neben dem gesetzlichen Auftrag auch angemessene finanzielle Mittel für die Förderung bekommen, und das heisst: mehr als die bisher vorgesehenen 2 Millionen Franken pro Jahr.

Diese Publikation präsentiert einige Resultate aus den wichtigsten Projekten, die in den letzten Jahren im Bereich Grundkompetenzen in der Schweiz realisiert wurden. Mit einer Ausnahme – dem Vermittlerprojekt des Dachverbandes Lesen und Schreiben – handelt es sich durchwegs um vom SVEB geleitete Projekte. Die daraus entstandenen didaktischen Materialien, Konzepte und Praxistools stehen allen Interessierten zur Verfügung. Machen Sie davon Gebrauch! Wir freuen uns, wenn Sie Ihre Erfahrungen und Anregungen auch in die Netzwerke einbringen, die sich für die Entwicklung und Professionalisierung dieses noch jungen Bereichs engagieren.

Und:

Öffnen wir die Augen im Betrieb in unserem Umfeld. Denn wer heute aus technischen oder auch sprachlichen Gründen kein e-Mail verfassen kann, wird früher oder später am Rande der Gesellschaft stehen. Ich habe mit meinem Freund über sein Problem gesprochen. Er ist mir dafür dankbar.

*Matthias Aebischer,
Nationalrat und SVEB-Präsident*

Der SVEB dankt allen Projektpartnern, Experten und Expertinnen sowie den Geldgebern für die Zusammenarbeit und die Unterstützung bei der Entwicklung der hier vorgestellten Projekte. Besonderer Dank gilt der Paul Schiller Stiftung, dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), dem Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO), dem Staatssekretariat für Migration (SEM) sowie dem Bundesamt für Kultur (BAK) und dem Bundesamt für Kommunikation (BAKOM). Mit ihrer finanziellen Unterstützung haben sie es möglich gemacht, dass wir innovative fachliche Grundlagen für die Förderung der Grundkompetenzen schaffen konnten, bevor das WeBiG in Kraft tritt.

Boden unter den Füßen

Viele Erwachsene in der Schweiz verfügen nicht über ausreichende Grundkompetenzen, um voll am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilnehmen und sich in der Arbeitswelt behaupten zu können. Betroffene haben auf mehreren Ebenen Schwierigkeiten, sich im Alltag zu rechtzufinden. Sie sind akut gefährdet, ihre Stelle zu verlieren oder sind bereits arbeitslos. Sie haben oft ein tiefes Selbstwertgefühl bezüglich ihrer Arbeits- und Lernleistungsfähigkeit, müssen sich mit mehr gesundheitlichen Problemen herumschlagen und sind häufiger von Armut betroffen als der Bevölkerungsdurchschnitt. Betriebe können Mitarbeitende mit ungenügenden Grundkompetenzen weniger flexibel einsetzen, was bedeutet, dass deren Leistungspotenzial nicht ausgeschöpft werden kann. Ein weiteres Problem ist der fehlende Zugang zu Weiterbildung. Personen mit ungenügenden Grundkompetenzen bilden sich seltener weiter als andere Personengruppen.

Von dieser Problematik betroffen sind keinesfalls nur Personen mit Migrationshintergrund. Auch viele Schweizerinnen und Schweizer, die die gesamte Schulzeit in der Schweiz absolviert haben und deren Muttersprache die Lokalsprache ist, haben Mühe mit den Grundkompetenzen. Viele Betroffene haben lückenhafte und von Misserfolgen geprägte Schulkarrieren hinter sich. Eine Folge davon ist, dass sie keinen Berufsabschluss erreichen.

Doch was genau versteht man unter Grundkompetenzen? – Zu den Grundkompetenzen zählt man heute die Fähigkeiten, einfache Texte zu lesen und zu verstehen (Literarität), einfache mathematische Fragestellungen zu lösen (Alltagsmathematik), Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zu nutzen und in einer lokalen Amtssprache zu kommunizieren (Sprachkompetenz).

Wie die «Adult Literacy and Lifeskills»-Studie (ALL-Studie) aus dem Jahr 2005 zeigt, besteht grosser Förderbedarf in diesem Bereich: Rund 800'000 Erwachsene in der Schweiz – das sind 16% der erwachsenen Wohnbevölkerung – sind nicht in der Lage, einen einfachen Text zu verstehen.¹ 430'000 Erwachsene haben grosse Schwierigkeiten, einfache Rechenaufgaben zu lösen. Die ALL-Studie zeigt zudem, dass das Niveau der Grundkompetenzen mit zunehmendem Alter sinkt. Ein weiterer Risikofaktor ist der Migrationshintergrund: Fast die Hälfte der fremdsprachigen EinwandererInnen hat Mühe mit Lesen, ein Drittel hat Probleme mit Alltagsmathematik.

Auf volkswirtschaftlicher Ebene wirkt sich die Problematik unter anderem auf die Sozialkosten aus. Fehlende Lese-

kompetenzen kosten die Arbeitslosenversicherung gemäss einer Studie von 2007 jährlich 1 Milliarde Franken: Jeder sechste Arbeitslose ist aufgrund seiner Leseschwäche arbeitslos (vgl. BASS 2007: S. 24).

Entstehung eines gemeinsamen Handlungsfelds

In der Weiterbildungsszene befasst man sich seit Jahrzehnten intensiv mit der Frage, wie Erwachsene mit ungenügenden Grundkompetenzen gefördert werden können, damit sie Zugang zu lebenslangem Lernen finden und eigenständig an Gesellschaft, Kultur und Arbeitsmarkt teilnehmen können.

Die meisten Erfahrungen auf diesem Gebiet wurden bis jetzt bei der Förderung der Lese- und Schreibkompetenzen von Muttersprachigen respektive der Illettrismusbekämpfung sowie bei der Förderung der Sprachkompetenzen von MigrantInnen gemacht. Weiterbildungsanbieter sind mit Unterstützung von Kantonen und Gemeinden seit vielen Jahren in diesen Bereichen aktiv. Sie verfügen über ein profundes Wissen über die Zielgruppe und die Umsetzung von Fördermassnahmen.

Die Förderung von Kompetenzen in Alltagsmathematik und im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien sind erst in den letzten Jahren in den Fokus gerückt. Folglich sind die Angebots- und Förderstrukturen sowie die Vernetzung der Anbieter in den Bereichen Mathematik und IKT weniger weit entwickelt als im Bereich der sprachlichen Kompetenzen.

Bis vor zehn Jahren waren die Akteure der einzelnen Förderbereiche relativ unabhängig voneinander tätig. Wie die ALL-Studie aufzeigt, weisen viele Erwachsene nicht nur bei einer einzelnen Grundkompetenz Defizite auf (wie im Lesen und Schreiben oder bei IKT), sondern in mehreren zugleich. Seit dem Erscheinen der ALL-Studie hat sich deshalb ein gemeinsames Handlungsfeld entwickelt, das unter dem Begriff «Förderung der Grundkompetenzen» zusammengefasst werden kann.

Angesichts dieser Entwicklungen ist es sinnvoll und logisch, dass das Weiterbildungsgesetz von «Grundkompetenzen» spricht.² Das im Juni 2014 verabschiedete Gesetz schafft erstmals eine rechtliche Grundlage, um die Herausforderungen im Bereich Grundkompetenzen auf nationaler Ebene ganzheitlich, strategisch und bereichsübergreifend anzugehen.

1 Wo nicht anders vermerkt, stammen die statistischen Zahlen in dieser Einleitung aus der ALL-Studie (BFS 2005, S. 46–54 und S. 90–98).

2 Vgl. Fazit sowie den Auszug aus dem Gesetzestext im Anhang

Zentrale Herausforderungen

Die Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen ist ein anspruchsvolles Handlungsfeld: Die Zielgruppe ist heterogen und schwer zu erreichen, die Umsetzung von Fördermassnahmen stellt hohe Anforderungen an alle Akteure, die öffentliche und politische Sensibilität für das Thema war bis vor kurzem gering. Vor allem die finanziellen Ressourcen sind seit jeher knapp bemessen bzw. in einigen Kantonen und Regionen überhaupt nicht vorhanden.³

Die Akteure sind mit folgenden grundlegenden Herausforderungen konfrontiert:

- Wie können möglichst viele Erwachsene mit ungenügenden Grundkompetenzen erreicht und zur Teilnahme an einer Bildungsmassnahme motiviert werden?
- Wo – in welchem Kontext – sollen Bildungsmassnahmen angeboten werden?
- Wie muss man Bildungsmassnahmen ausgestalten, damit sie wirksam sind und einen hohen Nutzen bringen?
- Über welche Kompetenzen müssen Kursleitende verfügen, um in diesem Bereich qualitativ hochstehenden Unterricht umsetzen zu können?
- Wie können die Fördermassnahmen finanziert werden?

Sorgenkind Teilnahmequoten

Zu den grössten Herausforderungen gehört die Erreichung der Zielgruppe. Nur wenige betroffene Erwachsene gehen ihr Defizit mit einem Kurs an. Aktuelle Teilnehmerzahlen deuten darauf hin, dass weniger als 1% der Erwachsenen mit Leseschwierigkeiten einen Kurs in Lesen und Schreiben besucht.⁴ In den Bereichen Alltagsmathematik und IKT liegt die Teilnahmequote noch tiefer.

Die Gründe für die spärliche Teilnahme sind vielfältig. Zum einen fehlt es in manchen Regionen – vor allem in ländlichen Gebieten – an adäquaten Bildungsangeboten im Bereich Grundkompetenzen. Zum anderen sind potentielle Teilnehmende mit mindestens vier Barrieren konfrontiert: Finanzielle, berufliche, soziale und zeitliche Barrieren hindern viele Betroffene daran, sich für einen Kurs zu interessieren und ihn erfolgreich zu absolvieren.⁵

Die öffentliche Hand hat es bisher nicht geschafft, diese Barrieren in Zusammenarbeit mit den Weiterbildungsanbietern wesentlich zu senken und die Teilnahmequote zu erhöhen. Ein Grund dafür ist, dass nicht ausreichend finanzielle Mittel für Sensibilisierungs- und Werbemass-

nahmen zugunsten bestehender Kurse sowie für den notwendigen Ausbau der Förderstruktur zur Verfügung stehen. Obwohl durch die Entwicklung des Weiterbildungsgesetzes die politische Sensibilität für dieses Thema in den letzten zehn Jahren zugenommen hat, wurden die kantonalen Budgets zur Förderung der Grundkompetenzen nicht erhöht. Im Gegenteil: Die bestehenden Budgets geraten derzeit in mehreren Kantonen aufgrund von Sparsbemühungen noch stärker unter Druck.

Wege der Förderung – Zugänge zu Betroffenen

Wie die Erfahrung der Anbieter zeigt, wird mit dem simplen Ausschreiben öffentlicher Kurse nur ein Bruchteil der Zielgruppe erreicht und zur Teilnahme motiviert. Viele Anbieter setzen deshalb trotz beschränkter Reichweite auf Mund-zu-Mund-Propaganda sowie auf sogenannte Vermittlerpersonen. Das können Verwandte oder BeraterInnen in öffentlichen Ämtern sein, die einen direkten Zugang zu den betroffenen Personen haben und sie zur Teilnahme motivieren.⁶

Es sind neue Wege der Teilnehmergewinnung gefragt. Ein Ansatz besteht darin, Bildung im Sinne einer aufsuchenden Bildungsarbeit zu den Betroffenen zu bringen respektive den Zugang zu Betroffenen direkt zu suchen anstatt darauf zu warten, dass sich die Betroffenen von selbst für Kurse anmelden. Ein vielversprechender Zugang führt über den Arbeitsplatz: Wie die ALL-Studie aufzeigt, sind rund zwei Drittel der Erwachsenen mit tiefen Grundkompetenzen erwerbstätig. In jüngster Zeit wurde verstärkt versucht, den Zugang über die Arbeitgeber zu finden, um den Arbeitsplatz als Lernort für die Förderung der Grundkompetenzen nutzen zu können.⁷ Die bestehenden Weiterbildungsangebote sind heute meist allgemeine, formelle Kurse, die auf das Aufholen von Defiziten abzielen. Damit der Zugang über die Betriebe funktioniert, ist ein nicht zu unterschätzender Paradigmenwechsel bei der Angebotsgestaltung nötig: Es braucht neue, firmenspezifische Angebote, die konsequent auf die Bedürfnisse des Arbeitsplatzes und der Mitarbeitenden ausgerichtet sind.

Qualitätssicherung der Angebote

Eine weitere grosse Herausforderung ist die kontinuierliche Weiterentwicklung und Sicherstellung der Qualität der Bildungsangebote. Die Arbeit mit geringqualifizierten Erwachsenen stellt sehr hohe Ansprüche an die Kursleitenden: Neben grundlegenden erwachsenenbildnerischen Kompetenzen müssen sie über vertiefte fachspezifische Methodik- und Didaktik-Kenntnisse verfügen. Wichtig ist

3 Vgl. Grämiger in diesem Band

4 Schätzung des Autors. Genaue Teilnehmerzahlen liegen nicht vor.

5 Vgl. Guggisberg/Schmugge (2007)

6 Vgl. die Beiträge von Fleischli und Pretto/Aschwanden in diesem Band

7 Vgl. Kap. II in diesem Band

zudem ein ausgeprägtes Verständnis für die Zielgruppe. Um die KursleiterInnen entsprechend zu qualifizieren, muss in ihre Aus- und Weiterbildung – und damit in die Professionalisierung des ganzen Bereichs – investiert werden. Diese Forderung steht im Gegensatz zu den teils prekären Arbeitsbedingungen im Bereich Grundkompetenzen: Viele Kursleitende sind auf Mandatsbasis angestellt, das heisst, dass automatisch der Lohn wegfällt, wenn ein Kurs beispielsweise wegen zu weniger Anmeldungen nicht zu Stande kommt. Vor allem in der Romandie arbeiten viele Kursleitende ehrenamtlich, also ganz ohne Entlohnung. Von diesen KursleiterInnen zu erwarten, dass sie grössere Investitionen in die eigene Aus- und Weiterbildung tätigen, ist nicht realistisch. Die Anbieter dieser Kurse, die sich teilweise fast ausschliesslich über Leistungsvereinbarungen mit der öffentlichen Hand finanzieren, können die Kosten ebenfalls nicht vollumfänglich übernehmen. Die öffentliche Hand ist entsprechend gefordert, die Finanzierungslücke zu schliessen.

Bildungsferne Erwachsene fördern: die Rolle des SVEB

Der SVEB engagiert sich als gesamtschweizerischer Interessen- und Fachverband der Weiterbildung stark im Bereich Grundkompetenzen. Seit über 60 Jahren ist die Förderung von «bildungsfernen» Erwachsenen ein Kernanliegen des SVEB. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Herausforderungen verfolgt der Verband mit seinen Aktivitäten im Bereich Grundkompetenzen folgende Ziele:

1. Innovation und Wissenstransfer durch Projektarbeit
2. Verbesserung der Rahmenbedingungen durch politische Einflussnahme
3. Vernetzung und Austausch zwischen den Akteuren

Projektarbeit: innovative Fördermodelle entwickeln

Praxisorientierte Projektarbeit ist der wichtigste Schwerpunkt im Bereich Grundkompetenzen. Ziel ist es, innovative Ansätze, Instrumente und Fördermodelle zu entwickeln. Der SVEB hat in den letzten Jahren gemeinsam mit Weiterbildungsanbietern, Fachpersonen, den Kantonen und den Sozialpartnern über 30 Projekte im Bereich Grundkompetenzen umgesetzt. Ermöglicht wurde dies durch die finanzielle Unterstützung des Bundes sowie privater Stiftungen.⁸

8 Beteiligt waren in erster Linie die Bundesämter SBFI, BAK, SEM, SECO und BAKOM. Bei den Stiftungen ist die Paul Schiller Stiftung hervorzuheben; diese hat seit 2007 mit substanziellen Beiträgen mehrere grosse Projekte ermöglicht. Vgl. auch die Projektliste im Anhang.

Die Projektarbeit konzentriert sich auf folgende Themen:

Professionalisierung: Im Zentrum stehen hier die Fragen, welche Kompetenzen die KursleiterInnen für einen qualitativ hochstehenden Unterricht brauchen und wie sichergestellt werden kann, dass sie tatsächlich über diese Kompetenzen verfügen. Dafür werden Kompetenzprofile sowie Aus- und Weiterbildungskonzepte entwickelt.

Arbeitsplatzorientierte Förderung: In den GO-Projekten geht es um die bedürfnisorientierte Förderung der Grundkompetenzen am Arbeitsplatz und in weiteren Kontexten. Dazu entwickelt und pilotiert der SVEB Modelle und Instrumente.

Illetrismus: Im Auftrag des BAK engagiert sich der SVEB auch in der Illetrismusbekämpfung. Im Fokus stehen die Vernetzung sowie der Wissenstransfer im Inland und aus dem Ausland. Mit dem Projekt ich-will-wählen hat der SVEB im Bereich «Illetrismus und politische Rechte» Neuland betreten.

Bei allen Schwerpunkten kann der SVEB auf Know-how und Erfahrungen aus seinen Kernaktivitäten zurückgreifen, vor allem aus den Bereichen Ausbildung der Auszubildenden (AdA), Qualitätsentwicklung, Weiterbildung in KMU sowie Sensibilisierungskampagnen für Lebenslanges Lernen. Eine wichtige Rolle spielt ausserdem der internationale Wissenstransfer. Seit über zehn Jahren beteiligt sich der SVEB an Projekten aus den EU-Bildungsprogrammen (Erasmus+) und hat dadurch Zugang zu Wissen und Erfahrungen aus Ländern, die der Schweiz auf diesem Gebiet um Jahre voraus sind.

Verbesserung der Rahmenbedingungen

Da die Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen bisher in keinem Gesetz geregelt war, fand die hier dokumentierte Pionierarbeit zahlreicher Partner unter schwierigen Rahmenbedingungen statt. Mit der Einführung des Weiterbildungsgesetzes 2017 wird sich dies zumindest teilweise ändern.

Dass das Weiterbildungsgesetz einen Fördertatbestand «Grundkompetenzen» enthält, ist das Resultat eines politischen Prozesses, der Mitte der neunziger Jahre begann. Verschiedene, vom Bund in Auftrag gegebene Studien⁹ zeigten, dass breite Kreise der Bevölkerung – und zwar sowohl Personen schweizerischer Nationalität als auch

9 Insbesondere: IALS-Auswertungen (BFS, 1994, 1998), Trendbericht «Illetrismus – Wenn Lesen ein Problem ist» (SKBF 2002), Bericht Digitale Spaltung in der Schweiz (BBT 2004), Berichte der Koordinationsgruppe Informationsgesellschaft zuhanden des Bundesrates (1999–2006)

MigrantInnen – nicht über genügende Grundkompetenzen verfügen. Der SVEB hat neben diesen Studien auch die internationale Entwicklung verfolgt und bereits Anfang der 1990er Jahre gefordert, dass die Bildungspolitik einen nationalen Fördertatbestand mit Bezug auf Geringqualifizierte und Grundkompetenzen definieren sollte. Ausgelöst durch die erwähnten Studien und öffentliche Debatten gelang es schliesslich, das Thema Grundkompetenzen in Fachkreisen und zunehmend auch in den Medien zu etablieren. Trotzdem haben sich die Rahmenbedingungen für die Förderung der Grundkompetenzen in diesen 20 Jahren – mit Ausnahme der Sprachförderung – nur wenig verändert.

Aus diesem Grund ergriff der SVEB zusätzlich zu seinem bildungspolitischen Engagement für das Weiterbildungsgesetz die Initiative und initiierte 2009 die «Conférence Romande de la Formation de Base des Adultes (CR-FBA)». Zwei Jahre später, 2011, gründeten der SVEB und der Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben gemeinsam die IG Grundkompetenzen. Mitglieder dieser Interessengemeinschaft sind die nationalen und regionalen Dachverbände der Weiterbildung, Anbieternetzwerke, InteressenvertreterInnen aus dem Sozialbereich sowie Forschungsinstitutionen. Im Jahr 2015 schliesslich entstand auf Initiative des SVEB ein weiteres regionales Netzwerk, das «Forum di Competenze di Base», das die Organisationen der italienischen Schweiz umfasst. Diese Netzwerke leisten einen wesentlichen Anteil zur Verbesserung der Rahmenbedingungen; sie ermöglichen einen regelmässigen Austausch zwischen den Akteuren sowie eine kritische Reflexion zur Verbesserung der Rahmenbedingungen im Bereich Grundkompetenzen.¹⁰

Zum Inhalt der Publikation

Band 1 der SVEB-Publikationsreihe Praxis gibt einen fundierten Einblick in die Resultate der wichtigsten Projekte, die in den letzten Jahren in der Schweiz im Bereich Grundkompetenzen realisiert wurden.¹¹ Alle Autorinnen und Autoren waren als ProjektleiterInnen, KursleiterInnen oder ExpertInnen in die Konzeption und Umsetzung der hier vorgestellten Projekte involviert. Wie ihre Beiträge zeigen, hat eine ganze Palette an Konzepten und Materialien den Praxistest bestanden. Das Handlungsfeld «Förderung der Grundkompetenzen» hat definitiv Boden unter den Füssen.

Im Kapitel **«Lernformen und Lernorte»** steht das Grossprojekt GO im Zentrum. Das Kapitel gibt Einblick in den Entwicklungsprozess, die didaktischen Instrumente und die Erfahrungen, welche Betriebe verschiedener Branchen bisher mit GO gemacht haben. *Bernhard Grämiger* zeichnet die Geschichte und die Resultate dieses Projektes von den Anfängen über das Projekt GO bis zum aktuellen Folgeprojekt GO2 nach. Das Kernstück dieser Projekte – das GO Modell und das GO Toolkit – stellt *Margrit Hagenow* vor. Sie erläutert die lerntheoretischen und didaktischen Grundlagen, die Bestandteile des «Instrumentenkoffers» und die Abläufe, die von der Bedarfsanalyse über die Umsetzung bis zur Evaluation von GO-Bildungsmassnahmen reichen. Wie GO in der Praxis aussieht, zeigt *Cäcilia Märki* anhand von Praxisberichten aus den Pilotbetrieben. Während in der ersten Phase Grossbetriebe im Zentrum standen, konzentriert sich GO2 auf kleine und mittlere Unternehmen. *Andi Czech* gibt Einblick in die arbeitsplatznahe Förderung von IKT-Grundkompetenzen. Anhand von Pilotkursen in den Bereichen Logistik und Verkauf zeigt er, wie ein bedürfnisgerechtes, anwendungsorientiertes Kursangebot für Geringqualifizierte realisiert werden kann. *Gérard Bottazzoli* stellt die Förderung der Grundkompetenzen in den Kontext der lernenden Organisation und plädiert dafür, das «Rezept GO2» in Betrieben pragmatisch anzuwenden. Was die Kantone für die Förderung von Grundkompetenzen unternehmen, zeigt *Bernhard Grämiger*, wobei er festhält, dass sich in den letzten zehn Jahren wenig bewegt hat.

Das Kapitel **«Professionalisierung»** widmet sich der Entwicklung von Aus- und Weiterbildungskonzepten für KursleiterInnen, die im Bereich Grundkompetenzen arbeiten. *Raffaella Pepe* präsentiert ein Teilprojekt aus dem Projekt «fide – Französisch, Italienisch, Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen», das vom Staatssekretariat für Migration initiiert wurde. Im hier vorgestellten Projekt «Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich» wurde ein Rahmenprofil für die Ausbildung der KursleiterInnen entwickelt. *Hansruedi Kaiser* gibt Einblick in die Entwicklung einer Kursleiterausbildung im Bereich Alltagsmathematik. Mit Hilfe des «pädagogischen Doppeldeckers» zeigt er, dass mathematische Grundkompetenzen kontextgebunden sind und anhand konkreter Situationen vermittelt werden sollten. *Caroline Meier Quevedo* beschreibt den Weg zur Entwicklung eines nationalen Kompetenzprofils für Kursleitende im Bereich Grundkompetenzen. In einem ersten Schritt wurden

¹⁰ Vgl. Überblick der Netzwerke im Anhang

¹¹ Mit Ausnahme des Vermittlerprojektes, das im Kapitel IV vorgestellt wird, wurden alle hier präsentierten Projekte vom SVEB geleitet und in Zusammenarbeit mit Akteuren aus der Praxis entwickelt.

die Grundlagen dafür erarbeitet und die methodologischen Fragen geklärt.

Im Kapitel **«Sensibilisierung und Teilnehmerge-
nung»** werden verschiedene Wege zur Schaffung neuer
Zugänge zur schwer erreichbaren Zielgruppe der Erwach-
senen mit Defiziten in den Grundkompetenzen vorgestellt.
Martina Fleischli zeigt, wie bestehende Beratungsange-
bote in den Kontexten Gesundheit und Kirche genutzt
werden können, um Erwachsene anzusprechen und für
Bildungsangebote zu gewinnen. *Mariangela Pretto* und
Brigitte Aschwanden stellen das «Vermittlerprojekt» des
Dachverbandes Lesen und Schreiben vor. Sie zeigen, wie
Fachleute in beratenden Funktionen für diese Problematik
sensibilisiert und zu VermittlerInnen weitergebildet wer-
den können. Dabei wird klar, dass Sensibilisieren mehr
heisst als Informieren oder Betroffenheit auslösen. Die
BeraterInnen müssen sich auch mit Tabus, Stigmatisie-
rung und den eigenen Vorurteilen auseinandersetzen.
Auch im Beitrag von *Francesca Di Nardo* geht es darum
Barrieren abzubauen. Mit kreativen Aktionen schafft das
Tessiner SVEB-Sekretariat jedes Jahr am Weltalphabeti-
sierungstag – dem 8. September – eine öffentliche Platt-
form für das Thema Grundkompetenzen. Neben der Sen-
sibilisierung wollen die Aktionen auch die regionale
Vernetzung fördern.

Im Kapitel **«Fazit und Empfehlungen»** ziehen die Her-
ausgeber zusammen mit *André Schläfli* eine vorläufige
Bilanz. Abschliessend werden Handlungsempfehlungen
für die weitere Entwicklung gegeben.

Bernhard Grämiger und Irena Sgier

Literatur

—
Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (2004): Digitale Spaltung in der Schweiz. Bericht zuhanden des Bundesrates. Bern: WBF

—
Bundesamt für Statistik BFS (1994, 1998): International Adult Literacy Survey (IALS). Neuchâtel: EDI

—
Bundesamt für Statistik BFS (2005): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills). Neuchâtel: EDI

—
Guggisberg, Jürg/Schmugge, Susanne (2007): Massnahmen zur Ansprache bildungsbenachteiligter Personen. Schlussbericht. Bern: BASS

—
Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (2002): Illettrismus – Wenn Lesen ein Problem ist (Trendbericht SKBF Nr. 5). Bern: Bundesamt für Kultur BAK

—
Koordinationsstelle Informationsgesellschaft (1999–2006): Berichte der Koordinationsgruppe Informationsgesellschaft (KIG) an den Bundesrat. Biel: BAKOM

II

Lernformen und Lernorte

Von den Anfängen bis GO

Die Entwicklung eines Projektes zur Förderung
von Grundkompetenzen am Arbeitsplatz

Bernhard Grämiger

Das Projekt GO hat eine längere Entstehungsgeschichte hinter sich. Den Weg bereitete die Eingabe des Projektes MSFGE (Modulares System zur Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen) beim Bund, welche eine Grundsatzdiskussion zum Thema Grundkompetenzen auf Bundesebene auslöste. Diese Diskussion führte zur Unterstützung von GO, aber auch zu einer Neuausrichtung des Projektes: In den Fokus rückten die Erfolgsfaktoren für die arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen.

Handlungsbedarf Grundkompetenzen

Seit Mitte der neunziger Jahre ist bekannt, dass im Bereich Grundkompetenzen Handlungsbedarf besteht: Verschiedene vom Bund in Auftrag gegebene Studien¹ – hervorzuheben sind hier der Trendbericht Illettrismus und die ALL-Studie – haben gezeigt, dass breite Kreise der Bevölkerung nicht über genügend Grundkompetenzen verfügen, um voll am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Dazu gehören sowohl Personen schweizerischer Nationalität als auch MigrantInnen. Menschen mit Defiziten bei den Grundkompetenzen fällt es schwer, sich in der aktuellen Arbeitswelt zu behaupten, da sie meist wenig flexibel auf Veränderungen am Arbeitsplatz reagieren. So ist es vielen kaum möglich, an Weiterqualifizierungsmassnahmen teilzunehmen, welche ihre Stellung im Arbeitsmarkt langfristig sichern und verbessern könnten.

Auch in zwei Berichten der Schweizerischen UNESCO-Kommission wurde auf diese Tatsache hingewiesen.² Es wurden Massnahmen verlangt, welche die Erhöhung des Niveaus der Grundkompetenzen der Erwachsenen in der Schweiz zum Ziel hatten. Gefordert wurden insbesondere der Ausbau der Weiterbildungsmöglichkeiten für Geringqualifizierte und die Verankerung des Rechts, diese in Anspruch zu nehmen (verbindliches Anspruchsrecht, Bildungsurlaubsregelungen, Finanzierung).

Das Projekt MSFGE

Angesichts des grossen Handlungsbedarfs im Bereich Grundkompetenzen reichte der SVEB 2007 gemeinsam mit der interkantonalen Konferenz für Weiterbildung IKW beim Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT, heute SBFI)³ ein Unterstützungsgesuch für das Projekt «Modulares System zur Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen» (MSFGE) ein.

Die Grundidee bestand darin, ein kohärentes und modulartig aufgebautes Fördersystem für wenig qualifizierte Erwachsene zu entwickeln – dies im Rahmen einer breiten Partnerschaft zwischen Kantonen, Weiterbildungsinstitutionen und ExpertInnen. Kernstück des Projektes war ein sogenanntes Référentiel, das heisst ein Referenzrahmen für Grundkompetenzen. Das Référentiel sollte die für eine aktive Teilnahme in der Gesellschaft notwendigen Kompetenzen in folgenden Bereichen beschreiben:

- Lesen und Schreiben
- Alltagsmathematik
- Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)
- Schlüsselkompetenzen
- Zweitsprache

Geplant war, auf der Grundlage dieses Referenzrahmens modulare Weiterbildungsangebote sowie Instrumente zur Überprüfung und zum Nachweis der Kompetenzen von geringqualifizierten Personen zu entwickeln und in einer Pilotphase zu testen. Ziel des Projektes war die Erarbeitung eines klaren Orientierungsrahmens mit Modulen für die Förderung der Grundkompetenzen, der sich am Bedarf der Teilnehmenden orientiert und gleichzeitig den Bildungsanbietern von Nutzen ist. Ähnliche Systeme wurden in dieser Zeit beispielsweise in England aufgebaut, wo im Rahmen der «Skills for Life»-Strategie die (öffentliche) Förderung auf der Basis eines Niveau-Systems organisiert wurde.

1 BFS 1994 und 1998, BFS 2005, SKBF/BAK 2002, BBT 2004, KIG 1999–2006

2 Schröder-Naef 2005; Schweizerisches Komitee zur Bekämpfung des Illettrismus 2005

3 Das BBT wurde im Dezember 2012 mit dem Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) zum neuen Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) zusammengelegt.

Grundsatzdiskussionen zum Thema Grundkompetenzen

Die Projekteingabe beim BBT löste in der Eidgenössischen Berufsbildungskommission (EBBK) intensive Diskussionen aus. Zum einen war der Begriff «Grundkompetenzen» neu und noch nicht klar definiert. Zum anderen stellte sich die Frage, ob über das Berufsbildungsgesetz (BBG) überhaupt Projekte im Bereich Grundkompetenzen gefördert werden können.

Zur Klärung dieser Frage setzte die EBBK in der Folge eine Arbeitsgruppe ein, die nach einem Jahr zum Schluss kam, Projekte im Bereich Grundkompetenzen könnten über das BBG unterstützt werden – unter der Bedingung, dass sie klar auf die berufsorientierte Weiterbildung ausgerichtet sind. Der Entscheid der Arbeitsgruppe veranlasste den SVEB, das Projekt MSFGE zusammen mit der IKW grundsätzlich zu überdenken. Anstelle des eher formal angelegten Referenzrahmens für ein modulares Bildungsangebot rückte nun die Frage in den Fokus, unter welchen Voraussetzungen die Förderung der Grundkompetenzen verstärkt berufsorientiert erfolgen und damit auch auf die Bedürfnisse von Betrieben ausgerichtet werden kann.

Das Projekt GO entsteht

Lernort Arbeitsplatz

Die Ergebnisse der ALL-Studie zeigten das grosse Potenzial der arbeitsplatzorientierten Förderung der Grundkompetenzen: 64 Prozent der Erwachsenen mit tiefen Grundkompetenzen sind erwerbstätig (BFS 2005).

Der Arbeitsplatz stellt somit einen idealen Zugang zur Zielgruppe einer Bildungsmassnahme im Bereich Grundkompetenzen dar. Dieses Potenzial blieb bis vor kurzem völlig ungenutzt. Zum Zeitpunkt des Projektbeginns 2009 existierte in der Schweiz – abgesehen von einigen Ausnahmen in der Sprachförderung – kaum ein Bildungsangebot zur Förderung der Grundkompetenzen im Rahmen betrieblicher Weiterbildung. Das Weiterbildungsangebot beschränkte sich fast ausschliesslich auf traditionelle, allgemeine Kurse zum «Aufholen von Grundkompetenzdefiziten». Weiterbildungskooperationen zwischen Bildungsanbietern und Unternehmen hatten bis anhin im Bereich Grundkompetenzen nur selten stattgefunden. In der Schweiz gab es kaum Erfahrungen hinsichtlich geeigneter Bildungsmassnahmen für geringqualifizierte MitarbeiterInnen, die arbeitsplatzorientiertes Lernen unter Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse des jeweiligen Betriebs ermöglicht hätten.

Als Grundlage und Inspirationsquelle für die Entwicklung von GO dienten Projekte im Ausland. Unter dem Begriff «Workplace Basic Skills Learning» waren in Australien und Neuseeland sowie in einigen europäischen Ländern schon mehrere Initiativen und Projekte gestartet worden, welche die arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen im Fokus hatten. Die Erfahrungen und Ergebnisse konnten für das Schweizer Projekt genutzt werden. Überzeugend war insbesondere das Konzept des neuseeländischen Projektes «Workbase»⁴, das die Grundkompetenzangebote für Firmen konsequent und erfolgreich auf die Bedürfnisse der Betriebe und der Mitarbeiter ausrichtet.

4 Vgl. www.workbase.org.nz

Vom modularen System zur Bedarfsorientierung

Das Projekt «Workbase» orientierte sich nicht an fest definierten Grundkompetenzniveaus, sondern an den konkreten Anforderungen und Handlungssituationen am Arbeitsplatz. Dieser Ansatz bildete die Grundlage des neu ausgerichteten Schweizer Projektes. Bei dessen Entwicklung wurde deutlich, dass sich das im Ursprungsprojekt MSFGE geplante «modulare» Bildungsangebot auf Basis eines einheitlichen Referenzrahmens nicht mit einem konsequent betriebsnahen Fördermodell vereinbaren liess. Die Anforderungen der Betriebe an die Grundkompetenzen ihrer Mitarbeitenden wie auch die Lernbedürfnisse der Mitarbeitenden liessen sich kaum oder nur sehr schwer in ein Niveaumodell einordnen. Diese Erkenntnis löste folgende Grundsatzfragen aus, die im Rahmen des Projektes zu klären waren:

- Was sind die Erfolgsfaktoren für die arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen?
- Lassen sich diese Erfolgsfaktoren in einem generellen Bildungs- und Beratungsmodell zusammenfassen? Kann man ein Instrumentarium (Toolkit) erarbeiten, das die Umsetzung des Bildungsmodells unterstützt?
- Was müssen die Weiterbildungsanbieter tun und können, um dieses Bildungsmodell umzusetzen und das Toolkit zu nutzen?
- Was sind die Bedingungen, damit die Betriebe in die Förderung der Grundkompetenzen ihrer Mitarbeitenden investieren?
- Welche politischen und finanziellen Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit die arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen überhaupt funktioniert?

Diese Fragen konnten u.a. durch praxisorientierte Entwicklungsarbeit und durch die Pilotierung in Betrieben geklärt werden.

Viele Akteure – Aktive Zusammenarbeit

Erfreulicherweise stiess die Projektidee in der Unternehmenswelt auf Anklang: In kurzer Zeit konnten vier Betriebe für eine Mitarbeit im Projekt gewonnen werden: die SBB, die Post Logistics, Zweifel Pomy-Chips sowie die PUA Reinigungs AG (eine mittelgrosse Zürcher Reinigungsfirma). Die Betriebe erklärten sich bereit, die Entwicklung und Umsetzung von massgeschneiderten, arbeitsplatzorientierten Bildungsmassnahmen für jeweils zwölf Mitarbeitende aktiv zu unterstützen und zu begleiten.

Mehrere Weiterbildungsanbieter, darunter die EB Zürich und die Stiftung ECAP sowie ExpertInnen aus den Bereichen Sprachförderung, Alltagsmathematik und IKT zeigten sich zudem interessiert, ihr Wissen und ihre Erfahrungen einzubringen.

Die Projektziele für den betrieblichen Teil wurden wie folgt festgelegt:

1. Entwicklung eines Modells sowie eines Instrumentariums zur berufsorientierten Förderung der Grundkompetenzen
2. Pilotierung des Modells und des Instrumentariums in vier Betrieben
3. Aufbereitung der Resultate für Betriebe über die Webseite www.weiterbildung-in-kmu.ch.

Am Schluss der Entwicklungsphase stand die Suche nach einem geeigneten Projektnamen. Das Projekt zielte auf einen Paradigmenwechsel in der Förderung der Grundkompetenzen: Die Bezeichnung GO passte perfekt in diesen Kontext und ist inzwischen von einem Projektnamen zu einer Marke geworden.

Involvierung der Kantone

Wie bereits im Projekt MSFGE war auch bei GO eine starke Involvierung der Kantone geplant. Da aber die «formale» Definition eines Referenzrahmens, bei der die Kantone eine zentrale Rolle gespielt hätten, im Projekt GO entfiel, wurde der Einbezug der Kantone angepasst. Ausgangspunkt war jetzt die Frage, wie die Kantone die Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen im Rahmen ihrer Zuständigkeiten auf Kantonsebene stärken und ausbauen können.

Über die kantonalen Bildungsangebote für Arbeitslose, SozialhilfeempfängerInnen, IV-RentnerInnen sowie MigrantInnen bietet sich den Kantonen die Möglichkeit, Erwachsene mit tiefen Grundkompetenzen gezielt zu fördern. Neben Bildungsmassnahmen im Rahmen der Regelstrukturen unterstützen viele Kantone Weiterbildungsangebote für die Grundkompetenzförderung finanziell im Sinne einer generellen Förderung von benachteiligten Bevölkerungsgruppen.

Vor dem Hintergrund der bestehenden Förderpraxis sollte das Teilprojekt GO Kantone in einem ersten Schritt die Situation in den Kantonen vertieft analysieren, um ein «Best-Practice»-Modell für die Kantone abzuleiten. Anschliessend sollten kantonale Arbeitsgruppen überprüfen, wie die Angebots- und Förderstrukturen der Grundkompetenzen in den Kantonen gezielt weiterentwickelt werden konnten.⁵

Resultate der ersten Projektphase

Zu Beginn des Projektes identifizierte das Entwicklungsteam folgende zentrale Faktoren für eine erfolgreiche arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen:

- **Konsequente Bedarfsorientierung:** Damit die Bildungsmassnahmen sowohl dem Betrieb als auch den Mitarbeitenden einen direkten Nutzen bringen, braucht es eine sehr spezifische Ausrichtung der Bildungsmassnahmen auf die Bedürfnisse des Betriebs und der Mitarbeitenden. Ohne klar erkennbaren Nutzen investiert kein Betrieb in die Grundkompetenzen seiner Mitarbeitenden.
- **Hohe Kontextualisierung:** Die Motivation der Lernenden sowie die Effektivität der Bildungsmassnahme ist dann am höchsten, wenn sich der Lerninhalt auf den Arbeitsalltag bezieht.
- **Sicherstellung des Transfers:** Die Bildungsmassnahme hat nur dann einen nachhaltigen Effekt, wenn das Gelernte im Arbeitsalltag auch angewandt wird. Dieser «Lerntransfer» erfolgt in der Regel nicht automatisch, sondern muss geplant und konsequent umgesetzt werden.
- **Qualitativ hochstehende Beratungs- und Bildungsleistung während des gesamten Bildungsprojektes:** Die Entwicklung und Umsetzung bedarfsorientierter Fördermassnahmen im Bereich Grundkompetenzen ist ein Prozess, bei dem neben der eigentlichen Bildungsleistung die Beratungsleistung eine zentrale Rolle spielt.
- **Es braucht einen Champion im Betrieb:** Ein Champion ist ein Entscheidungsträger oder eine Entscheidungsträgerin, die in der Förderung der Grundkompetenzen der MitarbeiterInnen einen Nutzen für den Betrieb erkennt und das Bildungsprojekt mit einer positiven Grundeinstellung begleitet.

Diese Erfolgsfaktoren bildeten die Grundlage für die Entwicklung des GO Modells und des GO Toolkits: Mit dem GO Modell werden spezifisch auf Bedürfnisse der Betriebe sowie der Mitarbeitenden ausgerichtete Bildungsmassnahmen im Bereich Grundkompetenzen entwickelt.⁶

5 vgl. Grämiger zur Förderung der Grundkompetenzen in den Kantonen in diesem Band

6 vgl. Hagenow in diesem Band

Die ersten vier Pilotierungen zeigen, dass die Förderung der Grundkompetenzen am Arbeitsplatz mit dem GO Modell sowohl für den Betrieb als auch für die Mitarbeitenden nutzbringend ist. Mitarbeitende, die die Bildungsmassnahme im Rahmen des Projektes GO besucht hatten, konnten ihre Grundkompetenzen gezielt und effizient am Arbeitsplatz verbessern; vom Gelernten profitierten sie auch in ihrem privaten Alltag.

Die erste Pilotierung brachte folgende weiteren Erkenntnisse:

- **Es braucht einen «Paradigmenwechsel» in der Angebotsgestaltung:** Allgemeine Kurse im Bereich Grundkompetenzen, die auf das Nachholen von Defiziten ausgerichtet sind, entsprechen nicht den Bedürfnissen der Betriebe. Gefragt sind kurze, gezielte, praxisorientierte Schulungen vor Ort.
- **Es braucht maximale Flexibilität auf Seiten der Weiterbildungsanbieter:** Diese müssen bereit sein, ihre Kursräume zu verlassen und Zeit und Ort der Kursdurchführung auf die Bedürfnisse der Betriebe anzupassen.
- **Die Beratungsleistung ist gleich wichtig wie die eigentliche Bildungsleistung:** Die Anbieter brauchen entsprechende Beratungskompetenzen. Sie müssen insbesondere bereit und fähig sein, sich in den betrieblichen Arbeitskontext einzuarbeiten.
- **Die Anforderungen an die fachlichen und methodischen Kompetenzen der Kursleitenden sind sehr hoch:** Bedarfsorientierung und Kontextualisierung sind anspruchsvoll und können nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn die Kursleitenden fähig sind, flexibel auf unterschiedliche Situationen und Zielgruppen einzugehen.
- **Arbeitsplatzorientierte Förderung von Grundkompetenzen ist im Vergleich zu traditionellen Kursangeboten zeitintensiv und damit auch kostenintensiv:** Eine finanzielle Unterstützung durch die öffentliche Hand ist unverzichtbar.
- **Die Betriebsakquise ist «harte Arbeit»:** Mit dem Bildungsangebot im Bereich Grundkompetenzen «verkaufen» die Anbieter meist ohne bestehende Vertrauensbasis eine Dienstleistung, unter der sich der Betrieb a priori wenig vorstellen kann und von der er gar nicht weiss, dass er sie braucht und ob er sie will. Damit die Akquise erfolgreich sein kann, braucht es in der Regel einen Türöffner.

Nachfolgeprojekt GO2: Fokus auf KMU

Im Rahmen des Projektes GO wurden Erfahrungen im Bereich Förderung der Grundkompetenzen am Arbeitsplatz mit zwei mittelgrossen (50–249 Mitarbeitende) und zwei grossen Betrieben (> 250 Mitarbeitende) gesammelt. Entsprechende Erfahrungen mit Klein- (10–49 Mitarbeitende) und Kleinstbetrieben (1–9 Mitarbeitende) fehlten bei GO. Da diese Betriebe zusammen 57% der Erwerbstätigen in der Schweiz beschäftigen, bieten sie ein grosses Potential im Hinblick auf die Erreichung der Zielgruppe «geringqualifizierte Mitarbeitende». Aus diesem Grund standen die KMU denn auch im Fokus des Nachfolgeprojektes GO2, das von 2012 bis 2015 lief.

Aufgrund der Erfahrungen aus der ersten Projektphase war klar, dass Kleinbetriebe mit weniger als 20 Mitarbeitenden zu klein sind für die Entwicklung einer firmenspezifischen Schulung. In einer Lernkooperation sollten deshalb Mitarbeitende aus mehreren Kleinbetrieben gemeinsam geschult werden. Das Ziel bestand darin, die Kernelemente des GO Modells – die hohe Bedarfsorientierung und die Kontextualisierung – trotz der gleichzeitigen Involvierung mehrerer Betriebe beizubehalten. Drei in das Nachfolgeprojekt involvierte Weiterbildungsanbieter – die SAH Zentralschweiz, die WBK Dübendorf und die ECAP Basel – konnten während der Projektlaufzeit eine Lernkooperation aufbauen und erfolgreich umsetzen. Die Pilotierung zeigte, dass Akquise und Entwicklung von Lernkooperationen anspruchsvoll waren, deren Umsetzung aber ebenso erfolgreich verlief wie die Pilotierung mit den grösseren Betrieben in der ersten Projektphase.⁷

7 vgl. Märki in diesem Band

Parallel zur Pilotierung in kleinen und mittleren Betrieben wurde im Nachfolgeprojekt GO2 eine Weiterbildung für Kursleitende und Beratende entwickelt und getestet sowie das GO Toolkit gezielt erweitert.

Ausblick

Mit dem GO Modell können arbeitsplatzorientierte Bildungsmaßnahmen im Bereich Grundkompetenzen dank einer konsequenten Bedarfsorientierung erfolgreich umgesetzt werden. Die Bildungsmaßnahmen bringen sowohl den Betrieben als auch den Mitarbeitenden einen klar definierten Nutzen. Die Erfahrungen der Pilotprojekte legen nahe, dass es in der Schweiz eine Vielzahl «weiterbildungsfreundlicher» Betriebe gibt, die bereit sind, mit dem GO Modell in die Förderung der Grundkompetenzen ihrer Mitarbeitenden zu investieren.

Vor dem Hintergrund stagnierender Teilnehmerzahlen in traditionellen Bildungsangeboten sind dies sehr gute Nachrichten. Mit dem Arbeitsort als Lernort ergeben sich (dringend notwendige) neue Perspektiven für die Förderung der Grundkompetenzen.

Damit das Potential von GO genutzt wird, braucht es einerseits bei den Weiterbildungsanbietern eine Bereitschaft zur Erweiterung der traditionellen Angebotspalette um arbeitsplatzorientierte, betriebsspezifische Angebote. Andererseits braucht es von Seiten der öffentlichen Hand eine neue Förderstruktur im Bereich Grundkompetenzen, welche die Finanzierung von GO-Angeboten explizit mit einschliesst. Für Letzteres hat das Weiterbildungsgesetz eine hervorragende Grundlage geschaffen. Diese Chance gilt es zu nutzen.

Literatur

—
Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (2004): Digitale Spaltung in der Schweiz. Bericht zuhanden des Bundesrates. Bern: WBF

—
Bundesamt für Statistik BFS (1994, 1998): International Adult Literacy Survey (IALS). Neuchâtel: EDI

—
Bundesamt für Statistik BFS (2005): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills), Neuchâtel: EDI

—
Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (2002): Illettrismus – Wenn Lesen ein Problem ist (Trendbericht SKBF Nr. 5). Bern: Bundesamt für Kultur BAK

—
Koordinationsstelle Informationsgesellschaft (1999–2006): Berichte der Koordinationsgruppe Informationsgesellschaft (KIG) an den Bundesrat. Biel: BAKOM

—
Schräder-Naef, Regula (2005): Erwachsenenbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme 2004 und neue Empfehlungen. Bericht der Schweizerischen UNESCO-Kommission in Zusammenarbeit mit dem Forum Weiterbildung Schweiz. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission

—
Schweizerisches Komitee zur Bekämpfung des Illettrismus (2005): Zugang zum Lesen und Schreiben für Alle! Konzeptionelle Vorstellungen zur Bekämpfung des Illettrismus in der Schweiz. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission

—
Workbase. Leading workforce literacy (2011): Helping organisations work smarter and safer. www.workbase.org.nz (abgerufen am 10. August 2015)

Das GO Modell

Instrumente, Prozesse und Akteure

Margrit Hagenow-Caprez

Während bei Kindern die Triebfeder fürs Lernen in der Regel unspezifisch und uneingeschränkt ist, lernen Erwachsene zielgerichtet. Sie wollen wissen, wozu das Gelernte dient, was es ihnen nützt und wo sie es anwenden können. GO-Kurse setzen daher ganz bewusst am Arbeitsalltag an: Bildungsmassnahmen werden nahe am Arbeitsplatz und situationsbezogen umgesetzt, um so den Lerneffekt möglichst nachhaltig zu gestalten. Das GO Modell bildet diesen Prozess der Förderung von Grundkompetenzen im betrieblichen Umfeld in fünf Schritten ab und das GO Toolkit bietet Hilfsmittel für die Umsetzung.

Die Grundlagen

Oder: Vorstellungen, die wir bei der Arbeit mit wenig qualifizierten Erwachsenen über Bord werfen müssen

«Beim Unterrichten von Grundkompetenzen geht es zuerst einmal ums Lesen, Schreiben und Rechnen Lernen.»

«Man muss die Dinge von Grund auf ganz einfach zeigen und erklären.»

Solche und ähnliche Aussagen sind bei der Förderung von Grundkompetenzen bei Erwachsenen wenig hilfreich und es ist an der Zeit, sich endgültig davon zu verabschieden. Die Idee der «Nachholbildung» und die damit verbundenen Vorstellungen vom Repetieren des Grundschulstoffs mit denselben Methoden, wie sie die Schulpädagogik braucht, hat lange Zeit die Praxis geprägt.

Als Beispiel für eine Schulsituation, die den Bedürfnissen der Lernenden nicht entspricht, steht folgende Beobachtung aus einem Alphabetisierungskurs: Lebenserfahrene Frauen, Migrantinnen, sitzen in Reihen in den Schulbänken, malen wie Erstklässler mit Farbstiften vorgezeichnete B's aus und kopieren dann ohne Sinnzusammenhang Wörter wie Ball, Blume und Bild. Der Prozess des Lesen und Schreiben Lernens wird unendlich langwierig und einige geben es irgendwann auf.

Erwachsene mit Defiziten bei den Grundkompetenzen können nicht die Grundschule «nachholen»; Erwachsene lernen grundsätzlich anders, respektive anders besser.

Unterrichten von Grundkompetenzen

«Unterricht» – gerade in Bezug auf die grundlegenden Kulturtechniken – wird gedanklich oft mit dem Klassenraum gleichgesetzt, in dem man lernt und übt, um das Gelernte später im Alltag oder im Beruf anzuwenden. Diese Trennung mag für Kinder unproblematisch sein; bei ihnen ist die Triebfeder fürs Lernen in der Regel unspezifisch und uneingeschränkt. Erwachsene hingegen lernen zielgerichtet. Sie wollen wissen, wozu das Gelernte dient, was es ihnen nützt und wo sie es anwenden können. Je unmittelbarer einsichtig die Anwendung ist, desto einfacher fällt ihnen das Lernen.¹

GO-Kurse setzen daher ganz bewusst am Arbeitsalltag der Teilnehmenden an. Es geht darum, gezielte Verbesserungen im Alltag zu erreichen und Ressourcen zu erwerben, die ganz direkt eingesetzt werden können, um bis dahin schwierige Situationen besser zu bewältigen.

Lesen, Schreiben und Rechnen

Im Arbeitsalltag stellen sich Aufgaben in einer komplexen Form und ihre Bewältigung erfordert die unterschiedlichsten Ressourcen. Es müssen beispielsweise bei einer Maschine Werte abgelesen und in eine Tabelle übertragen werden oder es muss bei einer Fehlermeldung ein Handbuch konsultiert und innert nützlicher Frist herausgefunden werden, was zu tun ist. Auch bei den einfachsten Jobs haben inzwischen digitale Techniken und Computeranwendungen Einzug gehalten. Im Arbeitsalltag findet Lesen, Schreiben und Rechnen meistens am Computer statt.

¹ Vgl. bspw. Thesen von Knowles 2007

Mit der schulischen Aufteilung der Wirklichkeit in «Fächer» ist ein Abstraktionsschritt verbunden, der das Lernen für viele Erwachsene nicht unbedingt vereinfacht. Oder vielleicht liegt für andere die Schwierigkeit nicht im Lösen der isolierten Aufgaben, sondern gerade in der Synthese, dem Zusammenfügen der vorhandenen Fähigkeiten in der komplexen Arbeitssituation. Das Denken in Fächern unterstreicht die künstliche Trennung zwischen dem Leben, der Arbeitspraxis und dem Lernen: Die Kluft zwischen «Stöckli-rechnen» im karierten Heft mit Bleistift und Gummi und dem überschlagsmässigen Berechnen von Fertigungszeiten an der Produktionsmaschine oder zwischen dem Schreiben eines Aufsatzes und dem Ausfüllen eines Arbeitsrapportblattes am Computer ist riesig.

Von Grund auf ...

Der «logische Aufbau» von Fachinhalten von den Grundlagen bis zu den schwierigeren Aufgaben für Fortgeschrittene entspricht oft eher einer schulischen Logik als einer Arbeitsplatz-Logik. Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe im Arbeitsalltag hängt von sehr vielen Faktoren ab: Von der Häufigkeit, mit der sich eine Situation stellt, den verfügbaren Hilfen, dem Zeitdruck, dem Selbstvertrauen etc. – alles Faktoren, die im hergebrachten Schulunterricht einen geringen Stellenwert haben.

Ein Beispiel:

Die gängigen Fremdsprachlehrmittel basieren in der Regel auf Inventaren von grammatischen und lexikalischen Elementen, die aufgrund ihrer Komplexität und ihrer Alltagshäufigkeit stufenmässig eingeordnet sind. Wörter wie Teleskopstange oder Fensterabzieher tauchen in keinem dieser Inventare auf und würden also kaum in einem Lehrmittel oder einer Prüfung auf Niveau B1 oder B2 vorkommen, weil zu speziell und daher zu «schwierig». Für die Mitarbeiterin einer Reinigungsfirma sind das aber selbstverständliche, tägliche Arbeitsgeräte mit einem Namen, der zwar relativ lang ist, aber im Prinzip nicht einfacher oder schwieriger als andere Dinge aus der täglichen Arbeitsumgebung wie Besen und Handkehrer, Wasser und Mikrofasertuch, Fenster und Türvorleger. Auch Vergangenheitsformen finden sich kaum in den ersten Lektionen von Sprachlehrmitteln – für unsere Reinigungsmitarbeiterinnen ist aber die Unterscheidung zwischen Kellertreppe wischen und Kellertreppe gewischt wesentlich und deshalb elementar.

Ganz einfach ...

Oft geht mit dem Versuch, etwas «ganz einfach» zu erklären, ein weiterer Abstraktionsschritt einher – weg von der Wirklichkeit hin zum Modell. Ein Modell mag zwar die Komplexität einer Sache reduzieren und an und für sich einfach sein, aber für die Lernenden kann dabei leicht der Bezug zur Realität und zur konkreten Aufgabe verloren gehen. Es kann sein, dass genau dieser «Realitätsverlust» Personen mit Defiziten bei den Grundkompetenzen Mühe macht. Der Transfer von einem Modell zu einer realen Situation oder der Transfer von einer Anwendungssituation auf eine andere stellt für schulungsgewohnte Lernende eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit dar.

GO-Kurse finden deshalb vorzugsweise nicht in einer abgeschirmten Schulsituation statt, in der Wissen aufgebaut wird, das nachher im Alltag angewendet werden soll, sondern im Betrieb selbst, wo von «echten» Situationen ausgegangen werden kann und wo die Anwendung der Lerninhalte stets sicht- und greifbar ist.²

2 Vgl. auch Märki in diesem Band

Erwachsene lernen am besten ...

Die «Philosophie» von GO nimmt grundlegende Gedanken der Andragogik ernst: Erwachsene lernen am besten an Problemen oder an real sie betreffenden Situationen und wenn es darum geht, die eigene Lebens- und Arbeitssituation zu verbessern (Knowles 2007). In den GO-Kursen findet das Lernen ganz nahe an realen Situationen, im täglichen Arbeitsleben oder im unmittelbaren Austausch damit statt. Es geht um das Lösen von unmittelbar relevanten Problemen und das Aufbauen von Kompetenzen und Ressourcen durch bedeutungsvolle, sinnhafte Aufgaben.

Der Gedanke, dass wirksames Lernen am besten situationsbezogen, im Austausch und in möglichst nahem Kontakt mit dem Alltag der Lernenden erfolgt, findet sich nicht nur bei GO, sondern ist beispielsweise auch in der Berufsbildung verankert³ oder im fide-System des Staatssekretariats für Migration (SEM) für den szenariobasierten Sprachunterricht für zugewanderte Personen.⁴

Beim situationsbezogenen Lernen muss die Aufteilung der Lerninhalte in «Fächer» in den Hintergrund treten, genauso wie die Vorstellung der Fachdidaktiker von einer Lernprogression von «einfach» bis «schwierig». Planende und Unterrichtende müssen bei der Konzeption und der Gestaltung von Schulungsmassnahmen eine neue Sichtweise anwenden: Im Zentrum stehen immer die in einer bestimmten Alltags- oder Arbeitssituation erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen; Lernen findet grundsätzlich fachübergreifend und situationsbezogen statt.

Es gilt Abschied zu nehmen

Aufgrund der oben dargestellten Überlegungen ist klar, dass es Abschied zu nehmen gilt...

- **von der Trennung zwischen Lernen einerseits und Arbeiten und Leben** andererseits, d.h. von der Vorstellung des Lernens auf Vorrat. Bei GO findet das Lernen anhand realer Aufgaben und möglichst in unmittelbarer Nähe zur Anwendungssituation statt.
- **vom Denken in «Fächern»**, d.h. von der Aufteilung des Lernens in «Deutsch», «Rechnen», «Informatik» etc. Bei GO werden Aufgaben «ganzheitlich» bearbeitet, so wie sie sich stellen – mit Einbezug von modernen Medien, wenn diese in der Anwendungssituation eine Rolle spielen –, auch wenn dabei die eine oder andere Fertigkeit eher im Vordergrund stehen kann.
- **vom «aufbauenden» Lernen** und von unseren Vorstellungen von «leicht» und «schwierig». Bei GO setzt das Lernen da an, wo die Teilnehmenden im Arbeitsalltag «anstossen». Im Lernprozess werden Ressourcen erworben und erfolgreiche Lösungsstrategien entwickelt, die unmittelbar umgesetzt werden können.
- **von der Vorstellung**, dass Lernprozesse im Bereich der Grundkompetenzen langfristig angelegt werden müssen, weil es so viel Stoff «nachzuholen» gilt. Mit GO werden kurze, wirksame Impulse gesetzt, welche zu kleinen, aber spürbaren Verbesserungen bei den Leistungen im Betrieb führen – und möglichst auch zu persönlichen Erfolgserlebnissen der Teilnehmenden, die längerfristig zu einer positiven Veränderung des Selbstbildes als Lernende und zu einer verstärkten Lernmotivation führen können.

3 Vgl. bspw. Ghisla/Bausch/Boldrini 2013 sowie Kaiser 2005 (Modell der konkreten oder situiereten Kompetenzen)

4 Vgl. www.fide-info.ch sowie Pepe in diesem Band

Das GO Modell

Oder: Wie Lernen nachhaltig werden kann

Das GO Modell setzt darauf, mit relativ kurzen Lernsequenzen (max. 30 Std.) Impulse zu setzen, die zu einer Veränderung führen – sowohl beim individuellen Lernprozess der Teilnehmenden als auch im betrieblichen Umfeld. Damit der Impuls zu einer Veränderung führen kann, muss er gezielt gesetzt werden. Das ist der Grund, weshalb das «Drumherum» einer betrieblichen Fördermassnahme im GO Modell relativ viel Platz einnimmt im Vergleich zum eigentlichen «Kurs».

Für eine erfolgreiche und nachhaltige Fördermassnahme müssen verschiedenste Faktoren zusammenstimmen:

- Die Massnahme muss nahe am aktuellen Arbeitsalltag der Teilnehmenden angesiedelt sein und auf den bereits vorhandenen Ressourcen aufbauen.
- Sie muss so angesetzt sein, dass die Teilnehmenden das Ziel erkennen und darin eine für sie lohnende Verbesserung ihrer Arbeits- oder Lebenssituation sehen.
- Die Teilnehmenden müssen das Gelernte durch die möglichst unmittelbare Umsetzung festigen können, damit das Lernen nachhaltig wird.
- Der Betrieb und insbesondere die direkten Vorgesetzten müssen vom Wert der durch die Bildungsmassnahme erzielten Verbesserung so sehr überzeugt sein, dass sie dafür die «Störung» durch die Integration der Lernmassnahme in den Betriebsalltag in Kauf nehmen.

Damit diese Abstimmung optimal stattfinden kann, sind weitreichende Vorabklärungen und Gespräche nötig. Die Erfahrungen in den Pilotkursen haben gezeigt, dass es diesen Aufwand braucht, um den Lernerfolg und vor allem die Nachhaltigkeit der Massnahme abzusichern. Werden die Wege zu sehr abgekürzt, kann zwar immer noch Lernen stattfinden, aber das Potenzial wird nicht optimal genutzt, weil z.B. die Vorkenntnisse und die Ressourcen der Teilnehmenden nicht genügend abgeklärt wurden und wertvolle Lernzeit mit Nachabklärungen und Programmanpassungen verstreicht.

Die Resultate können auch dadurch gefährdet werden, dass die Teilnehmenden das Gelernte nicht zeitnah genug anwenden können oder der Transfer nicht genügend unterstützt wird. Der durch die Schulung gewonnene «Schwung» und das gesteigerte Selbstbewusstsein schwinden so rasch wieder und machen der Resignation Platz – und das Gelernte droht in Vergessenheit zu geraten.

Was bringt ein GO-Kurs?

Die überwiegende Mehrheit der Geschäftsleitenden und der Personalverantwortlichen in Betrieben ist grundsätzlich vom Wert der Weiterbildung überzeugt. Das Know-how der Arbeitskräfte ist eine wichtige Ressource; es zeichnet sich in verschiedenen Branchen ein Mangel an Fachkräften ab, dem durch Bildungsmassnahmen entgegengewirkt werden soll. Die sich immer schneller ablösenden technologischen Entwicklungen erfordern gut qualifizierte und anpassungsfähige Mitarbeitende. Dennoch findet im Bereich der Grundkompetenzen wenig Weiterbildungsaktivität statt. Dafür gibt es vielerlei Gründe, auf die an anderer Stelle eingegangen wird. Einer davon ist sicher, dass eventuelle Defizite bei den Grundkompetenzen schwer greifbar sind. Auch wenn solche Defizite erkannt oder vermutet werden, weiss man nicht so genau, wo man mit einer Bildungsmassnahme ansetzen soll. Und so werden wenig qualifizierte Mitarbeitende oft in recht generelle Sprach- oder Informatikkurse geschickt, die nicht viel bringen.

GO-Bildungsmassnahmen setzen am konkreten Arbeitsalltag an und sind durch diese gezielte Ausrichtung effektiver – vorausgesetzt, dass die direkte Anwendung des Gelernten gesichert ist.

Je gezielter die Weiterbildung ist, desto mehr organisatorische Schwierigkeiten gilt es zu überwinden. Einerseits müssen Mitarbeitende, die (oft im Schichtbetrieb) in den Produktionsablauf eingebunden sind, während der Kurszeiten ersetzt werden. Sollen sie das Gelernte zudem wirklich im Betrieb umsetzen können – z.B. schrittweise neue Funktionen übernehmen –, müssen sie dabei begleitet werden oder Arbeitsabläufe müssen geändert werden usw. Es gilt also, einen Betrieb davon zu überzeugen, dass die Investition in eine Bildungsmassnahme für wenig qualifizierte Mitarbeitende und die eventuell damit verbundenen vorübergehenden «Störungen» im Betriebsablauf sich lohnen. An dieser Stelle ist die Funktion des betriebs- oder branchennahen «Türöffners» zentral – doch mehr dazu weiter unten.

Die Anforderungsanalyse: Welches Profil wird erwartet?

Grundlage für die Erhebung des Bildungsbedarfs und für die Definition einer Bildungsmassnahme ist das Anforderungsprofil für die verschiedenen Tätigkeiten im Betrieb – seien es die aktuellen Anforderungen oder diejenigen, die sich z.B. aus geplanten Änderungen bei den Arbeitsabläufen oder bei der technologischen Unterstützung ergeben.



Das GO Modell bildet den Prozess der Förderung der Grundkompetenzen im betrieblichen Umfeld ab. Es unterteilt diesen Prozess in 5 Schritte.

Die Anforderungsanalyse (s. Abb.) kann sich auf eine Beobachtung der Tätigkeiten an den verschiedenen Arbeitsplätzen stützen oder auf Gespräche mit erfahrenen Mitarbeitenden oder Vorgesetzten. Wichtig bei diesem Schritt ist vor allem, dass die Abläufe mit ausreichender Genauigkeit festgehalten werden, sodass in der folgenden Analyse die für eine Tätigkeit erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen exakt beschrieben werden können. Ein Anforderungsprofil, das «grundlegende Computerkenntnisse» aufführt,

ist im Hinblick auf die Definition gezielter Bildungsmassnahmen wenig ergiebig. Es muss klar sein, wozu und wie der Computer eingesetzt wird: Geht es z.B. darum, neu im Warenlager angelieferte Produkte mithilfe einer standardisierten Lager-Software zu erfassen und Produktenummer, Anzahl und Lagerstandort in der vorgegebenen Eingabemaske einzutippen, oder müssen in einem Pflegeheim die Patientenakten aufgerufen und ausgeführte Pflgetätigkeiten darin protokolliert werden?

Ebenso sind «Deutschkenntnisse mindestens auf dem Niveau A2» keine Grundlage für eine Bildungsmassnahme, die einen gezielten Verbesserungsimpuls setzen soll. Wenn die erforderlichen Sprachkenntnisse mit konkreten Anwendungssituationen illustriert werden – z.B. am Telefon dem Bauführer ein Problem auf einer Baustelle melden oder sich bei Krankheit beim Vorgesetzten abmelden –, können mit spezifischen Trainings wichtige und nachhaltige Fortschritte erzielt werden.

Oft geht vergessen, dass «moderne» Arbeitsplätze nicht nur Kompetenzen in Bezug auf die IT erfordern, sondern auch Fähigkeiten im Bereich der Arbeitsplanung, des Umgangs mit Stress oder der Absprachen im Team usw. Die Umstellung von repetitiven Tätigkeiten, die mehr und mehr von Maschinen übernommen werden, auf Funktionen, welche die Bedienung, Überwachung und Kontrolle dieser Maschinen beinhalten, kann für die Mitarbeitenden mit einer enormen Belastung verbunden sein. Genauso schwierig kann der Wechsel von einer individuell oder durch einen mechanischen Ablauf kontrollierten Arbeit zu einer Arbeit sein, bei der Absprachen im Team notwendig sind.

Eine gründliche Anforderungsanalyse mündet in ein umfassendes Anforderungsprofil für konkrete – gegenwärtige oder zukünftige – Arbeitsplätze. Insbesondere bei Arbeitsplätzen für wenig qualifizierte Personen sollten diese Profile im Bereich der Grundkompetenzen recht detailliert ausfallen und auch die erforderlichen Kompetenzen im Bereich der Arbeitsmethodik und der Zusammenarbeit im Team umfassen.

Die Bedarfserhebung: Wo liegen die Bedürfnisse?

Personen mit geringen Grundkompetenzen fallen in einem Betrieb oft nicht auf; sie leisten ihre Arbeit gut und zuverlässig, und es sind im Alltag kaum «Defizite» festzustellen. Schwierigkeiten kommen erst zu Tage, wenn es Änderungen im Arbeitsablauf gibt oder wenn z.B. neue Maschinen eingeführt werden und die Arbeit plötzlich neue Anforderungen stellt. Eine Bedarfserhebung sollte deshalb nicht zu eng auf die Alltagsanforderungen des Arbeitsplatzes ausgerichtet sein, sondern ebenfalls ausserordentliche Situationen berücksichtigen: Was ist bei einer Panne oder einem Unfall zu tun? Was geschieht, wenn ein Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin ausfällt? Wenn die Chefin oder die Kollegen nicht da sind, die einem sonst einen Plan oder eine Mitteilung erklären oder bei einem bestimmten Arbeitsschritt behilflich sind?

Auch auf den ersten Blick «private» Anliegen der Mitarbeitenden sind unter Umständen die richtigen Anknüpfungspunkte für Bildungsmassnahmen, die sich letztlich für den Betrieb lohnen. Beim Kennenlernen von Internet und Programmen wie Skype kann ein entscheidender Schritt in die IT-Welt gemacht werden, welcher den Mitarbeitenden das nötige Selbstvertrauen gibt, um sich danach auch im betrieblichen Zusammenhang dem Computer zu nähern; die Auseinandersetzung mit der Funktionsweise der Krankenkasse kann ein Einstieg in Sensibilisierungsmassnahmen für betriebliche Sicherheit und Gesundheitsvorsorge sein usw.

Auch wenn das aufwändig ist, lohnt es sich in der Regel, den Bildungsbedarf im individuellen Gespräch abzuklären. Dabei können nicht nur eventuelle Defizite, sondern auch die vorhandenen Ressourcen und Stärken erfasst werden, auf die man in der Bildungsmassnahme zurückgreifen kann. Vor allem aber können so die subjektiv wahrgenommenen Bedürfnisse und Interessen zur Sprache kommen, die eine Bildungsmassnahme für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter attraktiv machen.

Stehen schon absehbare Änderungen im Betrieb an oder möchte ein Betrieb ein generelles Bild in Bezug auf die vorhandenen Kompetenzen bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erhalten, können auch Testverfahren eingesetzt werden. Diese können aber in der Regel ein individuelles Gespräch nicht ersetzen.

Die Bildungsmassnahme: Wie wird effektiv gelernt?

Wie bereits erwähnt, gibt es mehrere Erfolgsfaktoren für ein effektives und nachhaltiges Lernen: Ein enger Bezug zu beruflichen oder privaten Alltagssituationen, das Aufbauen auf den bereits vorhandenen Ressourcen, die Möglichkeit, das neu Gelernte unmittelbar anzuwenden und die erzielten Verbesserungen zu sehen. Idealerweise treffen bei den definierten Bildungsmassnahmen der im Betrieb erhobene Bedarf mit den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmenden mindestens teilweise zusammen – auf alle Fälle müssen die Teilnehmenden spüren, dass die Schulungsinhalte für sie relevant und attraktiv und die Ziele erreichbar sind.

Eventuell muss dabei auf der inhaltlichen Ebene die Brücke zwischen den Interessen des Betriebs und «privaten» Anliegen gemacht werden. Es liegt beispielsweise im Interesse des Betriebs, dass die Mitarbeitenden sich bei Krankheit per e-Mail oder SMS von der Arbeit abmelden. Die Relevanz und Attraktivität dieses Lerninhalts kann erhöht werden, wenn gleichzeitig auch geübt wird, wie man die eigenen Kinder bei Krankheit von der Schule abmeldet.

Auf der methodischen Ebene hat sich ein hoher Grad an Situationsbezug und Handlungsorientierung bewährt: Statt zuerst bestimmte Rechenoperationen einzuüben, die danach bei der Berechnung des Materialbedarfs für eine kleine Mauer angewendet werden, wird die Problemstellung des Materialbedarfs als Ausgangspunkt genommen, verschiedene mögliche Lösungswege besprochen und dann die Rechenoperationen am konkreten Beispiel ausprobiert.

Der Transfer in den Arbeitsalltag: Wie wird das Gelernte gesichert?

Damit das Lernen nachhaltig ist, muss die Anwendung in der Praxis über eine längere Zeit gegeben sein. Jeder hat schon die Erfahrung gemacht, dass lange nicht mehr gebrauchte Fertigkeiten oder nicht angewendete Sprachkenntnisse mit der Zeit «einrosten». Gerade bei nicht sehr lerngewohnten Personen muss das Lernen eine sichtbare Veränderung bringen – sei es eine Erleichterung im Arbeitsalltag, eine Verbesserung in bestimmten bisher als schwierig empfundenen Situationen oder eine anspruchsvollere Funktion. Es geht also darum, bewusst Anwendungsgelegenheiten für das Gelernte zu schaffen. Der Betrieb zeigt damit, dass die neu erworbenen Fähigkeiten zur Kenntnis genommen werden und im Arbeitskontext zum Tragen kommen.

Im Rahmen von GO-Bildungsmassnahmen ist dafür ein individuelles «Transferprojekt» vorgesehen, das auf einer vorgängigen Absprache zwischen dem oder der Teilnehmenden an der Bildungsmassnahme, der Kursleitung und der zuständigen Verantwortlichen im Betrieb definiert wird. Der Bauarbeiter sollte beispielsweise parallel zur Schulungsmassnahme auf der Baustelle systematisch und mit Begleitung durch den zuständigen Chef die Gelegenheit erhalten, Mengenberechnungen anzustellen, bis er seine Berechnungen verlässlich und autonom durchführen kann; oder die Reinigungsmitarbeiterin sollte die Gelegenheit erhalten, regelmässig zusammen mit der Teamleitung kurze Arbeitsrapportformulare auszufüllen, bis sie die Sicherheit gewonnen hat, das in Zukunft selbstständig zu tun.

Die Einbindung des Betriebs ist bei GO-Bildungsmassnahmen also zentral. Die Wichtigkeit des Transferschrittes – und der damit verbundenen Verzögerung oder kurzfristigen Störung im Betriebsablauf – muss von Anfang an bekannt und von der Betriebsleitung unterstützt werden, damit der Erfolg von Bildungsmassnahmen nicht versandet.

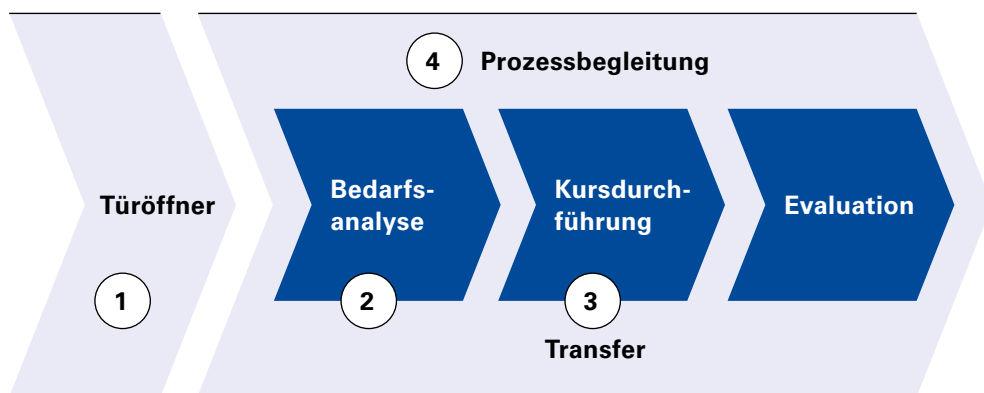
Die Evaluation: Wie die Erfahrung sichern?

Eine laufende Evaluation der Bildungsmassnahme erlaubt es, für den Betrieb und für die Teilnehmenden immer wieder die Erfolge festzuhalten und je nach Verlauf die Zielsetzungen anzupassen, zurückzunehmen oder auszuweiten. Die Evaluation einer Bildungsmassnahme kann zu weiteren gezielten Kursen oder zu individuellen Förderungsmassnahmen führen. Die gemachten Erfahrungen können in weitere Bildungsmassnahmen im Betrieb einfließen oder sie können auch zu anderen Veränderungen und Verbesserungen führen: Wird z.B. festgestellt, dass die Anschläge und Rundbriefe der Betriebsleitung für einen Teil der Belegschaft schwierig zu verstehen sind, kann einerseits die Kompetenz der betreffenden Mitarbeitenden im Textverstehen geschult werden. Andererseits kann man auch versuchen, die schriftlichen Mitteilungen einfacher und verständlicher zu verfassen.

Insgesamt sind Bildungsmassnahmen im Bereich der Grundkompetenzen noch wenig dokumentiert, nicht nur was das didaktische Vorgehen, sondern auch was organisatorische Belange und die Gestaltung des «Lernumfelds» im Betrieb betrifft. Es fehlen kurz- und langfristige Untersuchungen zum Lernerfolg sowie zu Aufwand und Nutzen von Bildungsmassnahmen aus betrieblicher Sicht.

Ein Ziel des GO-Projektes ist deshalb, diese Erfahrungen laufend zu sammeln, zu systematisieren, auszuwerten und die Resultate wieder den Beteiligten und Interessierten zur Verfügung zu stellen.

Auf der Grundlage der ersten Pilotprojekte wurden die Abläufe einer GO-Bildungsmassnahme und insbesondere ihre optimale Einbettung in das betriebliche Umfeld schematisch zusammengefasst, und es wurden die vier erforderlichen Funktionen⁵ im Prozess definiert (s. Abb.).



- 1 TüröffnerIn
- 2 Bedarfsanalystin
- 3 KursleiterIn
- 4 ProzessbegleiterIn

Der Ablauf einer GO-Bildungsmassnahme und die vier erforderlichen Funktionen.

⁵ Es ist durchaus möglich, dass eine Person mehrere Funktionen übernimmt. Die Bedarfsanalystin kann gleichzeitig Kursleiterin sein; oder die Prozessbegleiterin übernimmt auch die Bedarfsanalyse.

Die Türe zum Betrieb öffnen

Schon an früherer Stelle wurde die Wichtigkeit des «Türöffners» betont. Es handelt sich dabei um eine Person, die das betriebliche Umfeld und den Branchenkontext kennt und von dieser Grundlage aus die Betriebsleitung vom Nutzen von Bildungsmaßnahmen im Bereich der Grundkompetenzen überzeugen kann. Sie kennt auch die Mitarbeiterstruktur im spezifischen Bereich sowie die Herausforderungen der aktuellen und zukünftigen Entwicklungen und sie kann aufzeigen, wie mit gezielten Massnahmen bessere Voraussetzungen geschaffen werden könnten, um diesen Herausforderungen zu begegnen.

Die Rolle des Türöffners oder der Türöffnerin endet mit einem gezielten Briefing des Prozessbegleiters oder der Prozessbegleiterin, vorzugsweise im Rahmen eines Gesprächs mit der Betriebsleitung oder der auf der Betriebsseite für den nachfolgenden Prozess verantwortlichen Person.

Den Bildungsbedarf analysieren

Nach den Vorgesprächen mit den Betriebsverantwortlichen und/oder Vorgesetzten der Zielgruppe für eine mögliche Bildungsmaßnahme wird eine Erhebung im Betrieb selbst durchgeführt – z.B. mit einer Beobachtung an den Arbeitsplätzen und mit Gesprächen mit Mitarbeitenden und Vorgesetzten, bei denen die Beobachtungen kommentiert und gewertet werden. Die dafür eingesetzte Fachperson verfügt idealerweise über lange Erfahrungen in der Weiterbildung von wenig qualifizierten Personen und hat ein «geschultes Auge» für das Erfassen und Analysieren von Arbeitsabläufen und den dafür erforderlichen Grundkompetenzen. Sie ist ebenfalls in der Lage, ihre Beobachtungen und Überlegungen mit den Spezialisten im Betrieb und den zukünftigen Bildungsteilnehmenden zu teilen, ihre Einschätzungen zu erfragen und die «objektiven» Beobachtungen mit den subjektiven Empfindungen und Reaktionen der direkt Betroffenen zu ergänzen.

Die Bildungsmaßnahme konzipieren und leiten

Aufgrund der Bedarfsanalyse können Bildungsmaßnahmen definiert werden. Spätestens in dieser Phase sollte die Kursleitung integriert werden. Da das Lernen anhand von realen Arbeits- oder Alltagssituationen, konkreten Problemen und relevanten, praktischen Aufgaben erfolgen sollte, ist es unabdingbar, dass die Kursleitung den Betrieb und die Arbeitssituation der Bildungsteilnehmenden kennt.

Die grosse Herausforderung für die Kursleitenden ist es, fachübergreifend zu arbeiten und immer die praktischen Anwendungssituationen im Auge zu behalten. Da die Schwierigkeiten in der Regel nicht für alle Teilnehmenden die gleichen sind, ist ein zumindest teilweise individualisiertes Vorgehen beim Lernprozess erforderlich. Das bedingt auch, dass die Lerngruppen im Bereich der Grundkompetenzen kleiner sind als sonst üblich.

Den gesamten Prozess begleiten

GO-Bildungsmaßnahmen sind komplexer als sonstige «Kurse», zu denen man Betriebsmitarbeitende schickt. Es sind verschiedene Akteure involviert: Neben den Teilnehmenden an der Schulungsmaßnahme auch ihre Vorgesetzten, die Verantwortlichen des Betriebs, die «Türöffnenden», die Bedarfsanalysten und schliesslich die Kursleitenden. Ein Schlüsselfaktor für das Gelingen der Bildungsmaßnahme ist deshalb die Kommunikation zwischen allen diesen Beteiligten. Diese sicherzustellen ist die Rolle des Prozessbegleiters oder der Prozessbegleiterin. Er oder sie garantiert die Zielgerichtetheit und die Kohärenz der Massnahme, kann bei Schwierigkeiten am richtigen Ort intervenieren oder Korrekturen am Programm anbringen und schliesslich ebenfalls eine Evaluation durchführen, welche die Perspektiven aller Akteure vereinigt.

Das GO Toolkit

Oder: Die Erfahrung anderer nutzen

Das GO Toolkit⁶ – der «Werkzeugkasten» – enthält keine fertigen Konzepte, Tests oder Unterrichtsmaterialien, sondern eben Werkzeuge, um Materialien und Konzepte für die eigene, spezielle Bildungsmaßnahme zu entwickeln. Es enthält aber auch vielfältige Beispielmateriale, an denen man sich orientieren kann und die beim Analyseprozess, bei der Konzeption und der Gestaltung von Lernprozessen Anregungen bieten.

Konkret enthält das GO-Toolkit Leitfäden, die bewährte Vorgehensweisen bei allen Teilschritten des GO-Prozesses beschreiben. Dazu kommt eine Deskriptoren-Datenbank, welche die Bildungsfachleute beim Erfassen und Beschreiben der für eine Tätigkeit erforderlichen Grundkompetenzen sowie beim Entwickeln und Gestalten von Bildungsmaßnahmen unterstützt.

Die GO-Leitfäden

Die Leitfäden führen die Akteure jeweils durch einen Teilprozess des gesamten Ablaufs der Entwicklung und Durchführung einer Bildungsmaßnahme nach dem GO Modell.

Leitfaden A – **Erfassen von Anforderungsprofilen** – beschreibt mögliche Vorgehensweisen (z.B. Workshops mit Berufsleuten, Interviews, direkte Beobachtung am Arbeitsplatz), um die für die Tätigkeit kennzeichnenden Handlungssituationen zu erfassen und sie auf die dafür notwendigen und nützlichen Ressourcen zu analysieren.

Bei Leitfaden B – **Erheben des Bildungsbedarfs** – geht es um verschiedene Methoden (z.B. Besprechen von konkreten Handlungssituationen am Arbeitsplatz und Testverfahren), mit denen der Bildungsbedarf einzelner Mitarbeitender in Bezug auf das Anforderungsprofil erfasst werden kann.

Leitfaden C – **Gestalten von Bildungsmaßnahmen** – enthält Tipps und Anregungen zum didaktischen Design von Lernprozessen mit wenig qualifizierten Personen. Es werden u.a. zwei bewährte Modelle vorgestellt: Das situationsbezogene Lernen und das Lernen in Szenarien.

Leitfaden D – **Allgemeine Standortbestimmung** – beschreibt, wie man in einem Produktions- oder Dienstleistungsbetrieb bei einer Gruppe von Mitarbeitenden oder im Rahmen von Massnahmen für Erwerbslose eine allgemeine Standortbestimmung in Bezug auf die Grundkompetenzen gestalten könnte.

Leitfaden E – **Transfer im Betrieb** – stellt die Förderung der Nachhaltigkeit der Bildungsmaßnahme in den Mittelpunkt. Es wird beschrieben, wie mit einem Transferprojekt der Transfer aus dem Kurs in den Arbeitsalltag geplant und begleitet werden kann.

Leitfaden F – **Evaluation** – zeigt auf, wie der Evaluationsprozess bei GO-Projekten auf den verschiedenen Ebenen (Gesamtprozess, Bildungsmaßnahme, Transfer) geplant und durchgeführt werden kann und in einen aussagekräftigen Evaluationsbericht mündet.

Leitfaden G – **Prozessbegleitung** – beschreibt schliesslich den ganzen Ablauf eines GO-Projektes aus einer Makro-Sicht und zeigt auf, welche Controlling-Massnahmen sich für die einzelnen Teilprojekte eignen.

⁶ S. auch das Dokument GO-Toolkit, Einführung

Was ist ein Deskriptor?

Ein Deskriptor ist eine Kurzbeschreibung einer beruflichen Handlungssituation, so z.B. «Kurzen, strukturierten Texten aus dem Arbeitsbereich Informationen entnehmen» oder «Daten notieren als Resultat von Beobachtungen oder Messungen». Deskriptoren stehen für einen Typus oder eine Klasse von realen, spezifischen Handlungssituationen, d.h. spezifischen Vorkommnissen oder Realisierungsformen des Deskriptors.⁷

Der Deskriptor «Kurzen, strukturierten Texten aus dem Arbeitsbereich Informationen entnehmen» kann beispielsweise die folgenden konkreten Situationen umfassen:

- In einer Wäscherei der Pflegeetikette entnehmen, bei welcher Temperatur das Wäschestück gewaschen werden soll.
- In der Küche einen Lieferschein mit der Bestellung vergleichen.
- Bei einem neuen Reinigungsprodukt die Dosierung und die Sicherheitshinweise verstehen.
- Im Lager aufgrund eines internen Bestellformulars die gewünschten Waren zusammenstellen.

Die Situationen sind sehr unterschiedlich, haben aber gemeinsame Merkmale:

- Die Texte, die es zu verstehen gilt, sind in der Regel nicht umfangreich und in ihrer Gesamtheit überschaubar.
- Die Texte haben bekannte Formate (Etiketten, Formulare, Kurznotizen).
- Es geht darum, den Texten rasch und gezielt Informationen zu entnehmen (selektives Lesen).
- Es müssen z.T. Einzelinformationen aus zwei Quellen verglichen werden (z.B. Bestellung und Lieferschein).

Die erwähnten spezifischen Handlungssituationen erfordern ähnliche Ressourcen, so z.B.:

- Die Struktur eines Textdokuments erkennen.
- Sich in einem übersichtlichen Dokumentformat zurechtfinden.
- Strukturierende Elemente (Überschriften, fett Gedrucktes, Tabellen etc.) als «Navigationshilfen» im Text verwenden.
- etc.

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

Die Deskriptoren-Datenbank

Der Deskriptor, dem man eine konkrete Arbeitssituation zuordnet, ist der «Schlüssel» zu einer Datenbank, in der bereits vorhandene Analysen, Kenntnisse und Materialien verschiedener Art versammelt sind. Die aktuelle Deskriptoren-Datenbank enthält rund 50 Deskriptoren in den Bereichen Mündliche Kommunikation, Lesen und Textverstehen, Schreiben, Alltagsmathematik (Numeracy), Technologie/IKT sowie Zusammenarbeit und Arbeitsmethodik. Die Anzahl der Deskriptoren ist aber nicht abschliessend. Neue, sinnvolle Deskriptoren können jederzeit integriert werden.

Bei der Bedarfsanalyse in einem Produktionsbetrieb wird beispielsweise beobachtet, dass die Mitarbeitenden bei den routinemässigen Qualitätskontrollen die Anzahl Schrauben pro Konfektion kontrollieren und zum Erfassen der Standardabweichungen in eine

⁷ Vgl. die Unterscheidung von Type und Token, resp. Typ und Vorkommnis in der Logik und in der Sprachtheorie.

Tabelle übertragen müssen. Einige Mitarbeitende zeigen Mühe beim Übertragen der Werte in die Tabelle. Diese konkrete Arbeitssituation kann dem Deskriptor *Daten notieren als Resultat von Beobachtungen oder Messungen* zugeordnet werden. Durch die Zuordnung zu diesem Deskriptor findet man in der Deskriptoren-Datenbank typische **Merkmale** der Anwendungssituationen des Deskriptors und wichtige **Ressourcen**, die bei der kompetenten Bewältigung der Situation erforderlich oder nützlich sind (s. Abb.). Diese Elemente können bei der Bestimmung der Lerninhalte helfen.

N3 Daten notieren als Resultat von Beobachtungen oder Messungen

Beispiele	Merkmale	Ressourcen
<p>Die Temperatur von einem Messgerät ablesen und den Wert notieren</p> <p>Einheiten zählen und auf einer Inventarliste notieren</p> <p>...</p>	<p>Daten dargestellt auf Zifferblättern, Skalen oder Monitoren</p> <p>Kann Zählen oder Abschätzen umfassen</p> <p>...</p>	<p>Die zu notierenden Daten identifizieren</p> <p>Zahlen in verschiedenen Formaten wie Ziffern, Worten, römischen Ziffern, Position auf Skalen etc. erkennen</p> <p>...</p>

Verschiedenen Anwendungssituationen eines Deskriptors werden Merkmale und Ressourcen zugeordnet.

Für jeden Deskriptor gibt es zudem eine Reihe von **Lern- oder Testaufgaben**. Diese sind in der Regel in einem bestimmten Branchenkontext angesiedelt und können meist nicht genau so in ein anderes berufliches Umfeld transferiert werden. Sie zeigen aber auf exemplarische Art, wie praktische, situationsbezogene Lernaufgaben formuliert werden können. **Die Lehr- und Lerntipps** geben weitere konkrete Hilfen und Ideen zum Gestalten von Lernsituationen für die spezifische Zielgruppe (s. Abb.).

PROJEKT GO Prüfung der Kompetenzen der Lernenden im Bereich Numeracy

Lehr- und Lerntipps

Deskriptoren Numeracy

Trägerschaft
IKW

mit Unterstützung von

Partner

Expertinnen, Netzwerke, Verbände und Weiterbildungsanbieter
 @Swiss goth
 Berufs- und Weiterbildungscenter Tägerberg
 Bobot Design SA
 CIP-Trarion
 Coord. romande pour la formation de base des adultes - CRFSA
 ES Zurich
 Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung - EHB
 Fédération romande des secteurs de la formation des adultes
 @Julius F&F SA
 IDEA Sugi
 IG Grundschulpädagogik
 Netzwerk Alltagsmathematik
 Schweizerisches Arbeitsforum SIA
 Stiftung ECAP
 Verband der Schweizerischen Volkshochschulen VSH
 Volkshochschule Bern
 Weiterbildungslehre Oberland WLO

www.alice.ch/GO2 | Seite 1

PROJEKT GO Prüfung der Kompetenzen der Lernenden im Bereich Numeracy

Test- und Lernaufgaben zum Deskriptor N3:

„Daten notieren als Resultat von Beobachtungen und Messungen am Arbeitsplatz“

Aufgabe 1

Tragen Sie die auf den jeweiligen Messgeräten angezeigten Werte darunter ein:

1.

___ Liter

2.

___ Volt

3.

___ °C

4.

___ kPa

5.

___ °C

6.

___ mg

7.

___ Watt

8.

___ kg

9.

___ RPM

www.alice.ch/GO | Seite 1

Lern- oder Textaufgaben sowie Lehr- und Lerntipps zur Gestaltung von GO Bildungsmassnahmen.

Fazit

Oder: Die dynamische Pragmatik des GO Modells

Das GO Toolkit ist eine Sammlung von erprobten Vorgehensweisen, Analyseresultaten und Beispielen aus dem Erfahrungsschatz von Bildungsfachleuten. Es beinhaltet gesammelte und ausgewertete Praxis zuhanden anderer Bildungsfachleute, die darin Anregungen und «Inspiration» für ihre Arbeit finden werden. Die Materialien illustrieren, wie sich die «GO-Philosophie» in wirksame, auf die jeweils gegebene Ausgangssituation angepasste Bildungsmassnahmen übersetzen lässt.

Wie an anderer Stelle erwähnt, sind Schulungsmassnahmen im Bereich der Grundkompetenzen, insbesondere in der innerbetrieblichen Weiterbildung, noch nicht sehr umfangreich dokumentiert und Best-Practice-Modelle etablieren sich erst langsam. In diesem Sinne reflektiert auch das GO Modell nur den aktuellen Stand der Entwicklung – aber es baut auf einer Grundidee auf, die einerseits solide und bewährte Elemente und Praktiken integriert, andererseits aber dynamisch ist und Raum lässt für Wachstum und Veränderungen. Genauso wie bei der GO-Didaktik immer konkrete Situationen des Arbeitsalltags im Zentrum stehen, so ist auch das GO Modell in der Praxis verankert. Bei der Entwicklung stand nicht die Systemhaftigkeit oder die theoretische Kohärenz im Mittelpunkt, sondern die Erfahrungen und Bedürfnisse der Bildungsfachleute.

Literatur

—
GO Toolkit. Online verfügbar unter: www.alice.ch/de/themen/grundkompetenzen
(abgerufen am 6. August 2015)

—
Ghisla, Gianni/Bausch, Luca/Boldrini, Elena (2015): Situationsdidaktik. Lugano:
Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB/IUFFP

—
Ghisla, Gianni/Bausch, Luca/Boldrini, Elena (2013): Situationsdidaktik im
Fremdsprachenunterricht. Ein Plädoyer für eine integrierte Sicht von Wissen,
Können und Reflexion. In: *Babylonia*, 02/13, S. 46–58

—
Kaiser, Hansruedi (2005): Wirksame Ausbildungen entwerfen – Das Modell der Konkreten
Kompetenzen. Bern: hep Verlag

—
Knowles, Malcolm S. (2007): Lebenslanges Lernen: Andragogik und Erwachsenenbildung.
Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag (engl. Original: *The Adult Learner*, 1973)

—
Staatssekretariat für Migration (2015): fide. Deutsch lernen in der Schweiz –
lernen, lehren beurteilen: www.fide-info.ch

GO in der Praxis: Jeder Betrieb ist einzigartig

Erfahrungen aus der Umsetzung des GO Modells in zehn Betrieben

Cäcilia Märki

Das GO Modell steht für die arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen zum Nutzen der Betriebe und der Mitarbeitenden. Seit 2009 wurde es in zehn Betrieben intensiv getestet. Die Darstellung dieser zehn Pilotprojekte orientiert sich am GO Modell und dessen wesentlichen Elementen zur Förderung der Grundkompetenzen. Das sind: die Phase der Akquise, die Anforderungs- und Bedarfsanalyse, die Konzeption und Umsetzung der Bildungsmassnahme sowie der Transfer. Nach Anpassungen im Verlauf der Testphase ist das GO Modell mittlerweile ausgereift. Es eignet sich für die flexible Anwendung in allen Betriebsgrössen, denn GO berücksichtigt die Tatsache, dass jeder Betrieb einzigartig ist.

Phase eins 2009–2011: GO in Grossbetrieben

Das GO Modell wurde durch ein Team von Experten und Expertinnen¹ aus der Erwachsenenbildung erarbeitet mit dem Ziel, Grundkompetenzen im betrieblichen Umfeld zu fördern. Bereits zu Projektbeginn waren vier grosse bzw. sehr grosse Schweizer Unternehmen mit im Boot. Bei diesen Pilotbetrieben handelt es sich um die SBB, die Post-Logistics, die PUA Reinigungs AG und die Zweifel Pomy-Chips AG. Das vom SVEB geleitete Expertenteam beteiligte sich massgeblich an der Umsetzung des GO Modells in den Betrieben und wertete die Erfahrungen der vier Pilotprojekte aus.

Spracherwerb in der Reinigungsbranche

Zwölf Mitarbeiterinnen der PUA Reinigungs AG verbesserten in der GO-Schulung ihre Sprach- und Kommunikationskompetenzen am Arbeitsplatz. In Notfallsituationen selbstständig und kompetent agieren zu können, war eines der wichtigsten Ziele der Bildungsmassnahme.

Eine grosse Mehrheit der MitarbeiterInnen der Firma PUA Reinigungs AG sind Frauen mit Migrationshintergrund. Die MitarbeiterInnen verfügen in Deutsch teilweise über sehr tiefe Sprachkompetenzen, die kaum für die Bewältigung des Alltags ausreichen. Häufig verwenden sie im Umgang mit KollegInnen am Arbeitsplatz ihre Muttersprache. Deutsche Sprachkenntnisse sind einzig im Umgang mit den BewohnerInnen der Häuser, die sie reinigen, unmittelbar erforderlich. Diese Kompetenzen sollte eine Gruppe von zwölf Frauen im Rahmen einer GO-Bildungsmassnahme verbessern.

Die Anforderungen des Arbeitsplatzes

Die Anforderungsanalyse wurde mit Mitarbeiterinnen der Treppenhausreinigung in Zürich durchgeführt. Sie zeigte, dass an den Arbeitsplätzen nicht nur mündliche Sprach- und Kommunikationskompetenzen benötigt werden, sondern auch schriftliche Informationen und alltagsmathematische Problemstellungen zu bewältigen sind. So müssen die Mitarbeiterinnen nicht nur Anweisungen am Arbeitsplatz verstehen und anderen erklären, sondern auch alphanumerische Codes erfassen und Routinedaten in Listen eintragen können. Lesekompetenzen sind nur selten gefordert, so beispielsweise wenn Etiketten eines Putzmittels und Arbeitspläne gelesen werden müssen. Besonders wichtig ist, dass die Mitarbeiterinnen im Notfall über die nötigen Handlungskompetenzen verfügen, um schnell agieren und Lösungen suchen zu können.

Die Erhebung des Bildungsbedarfs bei PUA

Eine Standortbestimmung mit den zwölf Kursteilnehmerinnen fand am ersten Kurstag statt. Sie wurden aufgefordert, sich persönlich vorzustellen und ihre Namen zu buchstabieren. Auch das Zahlenverständnis wurde abgefragt. Ausserdem waren einfache persönliche und arbeitsplatzbezogene Aufgaben in schriftlicher Form zu bewältigen. Erfasst wurden auch persönliche Bildungsbedürfnisse. Die Standortbestimmung lieferte viele konkrete Hinweise für arbeitsplatzbezogene Inhalte und Themen wie beispielsweise Begrüssen und Verabschieden, sich vorstellen können, Pflege und Erweiterung des berufsbezogenen Wortschatzes, Körperteile benennen und im Kontext einer Notfallsituation Hilfe anfordern. Neben dem spezifischen und alltagsbezogenen Sprachunterricht sollte vor allem die Freude am Lernen gestärkt werden, um das Interesse an einem weiterführenden Sprachkurs zu wecken.

¹ Beteiligt waren neben dem Projektentwickler und –leiter Bernhard Grämiger (SVEB) Andi Czech (Kursleiter der EB Zürich im Bereich IKT), Margrit Hagenow (Idea Sagl) und Hansruedi Kaiser (Experte für Alltagsmathematik des EHB).

Konzeption und Umsetzung der Bildungsmaßnahme

Die Sprachhandlungskompetenz zu fördern, war das explizite Ziel der GO-Bildungsmaßnahme. Treppenhausreinigerinnen benötigen in erster Linie mündliche Sprachfähigkeiten wie Hörverstehen und Sprechen. Im Kurs arbeiteten die Frauen an grundlegenden Kompetenzen wie sich selbst vorstellen und einfache Konversationen führen. Sie erarbeiteten sich zudem ein berufliches Fachvokabular, das neben der korrekten Bezeichnung verwendeter Utensilien auch die Bezeichnung der Körperteile sowie die Kenntnis wichtiger Rufnummern und Gefahrensymbole für den korrekten Umgang mit Notfällen beinhaltete.

Die Teilnehmerinnen schätzten den arbeitsplatzbezogenen Spracherwerb. Besonders motiviert waren sie für die Verbesserung der privaten Sprachkompetenzen. So arbeiteten sie auf eigenen Wunsch an Themen wie Ernährung und täglicher Einkauf. In jeder Kurseinheit wurde eine einfache Grammatikeinheit eingebaut, um bestehende Grundlagen zu erweitern und falsch eingelernte Sprachmuster zu reduzieren. Die Frauen starteten bei einem geringen Sprachniveau. Neben der situativen Erweiterung der Handlungskompetenz erzielte die Bildungsmaßnahme vor allem eine deutliche Steigerung der Motivation, weiterzulernen.

Rangierarbeiter der SBB arbeiten am Umgang mit Neuerungen

Rangierer der SBB sind in ihrem täglichen Job auf eine gute Kommunikation mit KollegInnen und Vorgesetzten angewiesen. Die interne Kommunikation und der Umgang mit Neuerungen am Arbeitsplatz bereiteten jedoch Schwierigkeiten.

Anforderungsanalyse in einem Workshop mit erfahrenen Mitarbeitenden

Da Beobachtungen an den Arbeitsplätzen selbst nicht zielführend gewesen wären, fand die Anforderungsanalyse mit erfahrenen Rangierarbeitern im Rahmen eines Workshops statt. Dort wurden arbeitsplatzspezifische Situationen in Form konkreter Geschichten gesammelt und bearbeitet, um jene charakteristischen Situationen zu identifizieren, die die Anforderungen des Arbeitsplatzes beschreiben.

Die SBB beschäftigen mehrere Hundert Rangierarbeiter, die in ihrer täglichen Arbeit auf eine starke Kommunikation und gute Teamarbeit angewiesen sind: Die Zugvorbereitung, das «Ankuppeln» und «Abkuppeln» von Zügen, passiert nicht isoliert und ohne Kontakt zu den ArbeitskollegInnen. Im Gegenteil, die verschiedenen Aufgaben erfordern eine aktive Kommunikation und Koordination zwischen Rangier-Mitarbeitenden, Teamleitenden und Lokführern.

Neben der direkten mündlichen Kommunikation und der Kommunikation per Funkgerät sind die Rangierer in ihrem Alltag regelmässig mit schriftlichen Informationen – wie komplexen Rangierplänen und Zugbildungsplänen – und mit der Kommunikation via E-Mail konfrontiert. Zudem wird von ihnen verlangt, Probleme erkennen und in unvorhergesehenen Situationen am Arbeitsplatz rasch reagieren zu können.

Neuerungen und Veränderungen in den Arbeitsabläufen werden bei der SBB über Plakate oder in Form zusätzlicher Blätter in einem Ordner kommuniziert. Die Mitarbeitenden sind verpflichtet, diese Neuerungen zu kennen und umzusetzen. Dennoch berichten die Verantwortlichen von mangelndem Interesse an diesen wichtigen betriebsinternen Informationen. Die Mitarbeitenden scheinen mit dem Informationsfluss am Arbeitsplatz überfordert zu sein.

Von der Bedarfserhebung zur Bildungsmassnahme

Um den Bedarf der einzelnen Rangierarbeiter zu erfassen, wurden Standortbestimmungen mit 25 Mitarbeitenden durchgeführt. Die Resultate bildeten die Grundlage für die Auswahl der Mitarbeitenden, die an der GO-Bildungsmassnahme teilnehmen konnten.

Es nahmen schliesslich neun Rangierarbeiter am Kurs «Erweiterung der Interaktionskompetenz/Kommunikation und Umgang mit Neuerungen» teil. Schulungsthemen waren die Grundlagen der Kommunikation und Lernstrategien für den Umgang mit Neuerungen.

Der Umgang mit IKT im Postverteilerzentrum

Die betriebsinterne Kommunikation und der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien am Arbeitsplatz wurden im Rahmen der GO-Bildungsmassnahme bei der PostLogistics mit zehn TeilnehmerInnen umgesetzt.

Die Anforderungen der Arbeitsplätze

Die Anforderungsanalyse bestätigt, dass im Betrieb alle Grundkompetenzbereiche im Arbeitsalltag benötigt werden. Neben der Analyse der Anforderungen der einzelnen Arbeitsplätze wurden bei PostLogistics auch drei «allgemeine» Anforderungsprofile erstellt, die für alle Mitarbeitenden relevant sind: Sicherheit am Arbeitsplatz, Reaktion auf Neuerungen, Umgang mit unvorhergesehenen Situationen und Unfällen sowie mit vertraglichen Angelegenheiten.

Standortbestimmungen zur Feststellung des individuellen Bildungsbedarfs

Zehn MitarbeiterInnen meldeten sich freiwillig für den Kurs und absolvierten eine Standortbestimmung in Bezug auf die identifizierten Anforderungen der Arbeitsplätze in den Bereichen Kommunikation, Lesen und Schreiben, Alltagsmathematik und IKT. Bei dieser Gelegenheit wurden auch die eigenen Interessen und Bildungswünsche erfasst.

Arbeit an betriebsinternen Dokumenten

Die Bildungsmassnahme konzentrierte sich auf Themen wie Sicherheit am Arbeitsplatz, den Umgang mit IKT und die Kommunikation im Unternehmen. Dafür wurden betriebsinterne Dokumente und Verträge verwendet wie z.B. Arbeitsverträge, Lohnabrechnungen und Krankenkassenverträge. Sowohl der Betrieb als auch die Mitarbeitenden beurteilten die Bildungsmassnahme als nützlich und die Motivation weiterzulernen konnte deutlich gesteigert werden.

Anpassung an neue IKT-Anforderungen bei Zweifel

Zwölf MitarbeiterInnen der Zweifel Pomy-Chips AG konnten in der GO-Bildungsmassnahme erste Erfahrungen im Umgang mit Computern und anderen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sammeln. Das Unternehmen beabsichtigte, die Mitarbeitenden mithilfe von GO auf die bevorstehende Automatisierung vorzubereiten, damit sie den Umstellungsprozess im Unternehmen mittragen können.

Anforderungen der neuen Arbeitsplätze

2010 war bei Zweifel der Start der Automatisierung der Produktionsanlagen in Planung. Vor allem in der Verpackerei war absehbar, dass die Anforderungen der Arbeitsplätze steigen würden. Da es der Philosophie von Zweifel entspricht, ihre MitarbeiterInnen langfristig zu beschäftigen, sollten diejenigen, die von den Veränderungen betroffen waren, angemessen darauf vorbereitet werden.

Neben den steigenden Anforderungen bei den IKT-Kompetenzen sind die Mitarbeitenden von Zweifel mit Anforderungen im Bereich Sprache und Kommunikation am Arbeitsplatz, Lesen und Schreiben sowie Alltagsmathematik konfrontiert.

Der Bedarf der Mitarbeitenden

26 Mitarbeitende wurden zu einer Standortbestimmung in Bezug auf die identifizierten Anforderungen eingeladen. Diese umfasste ein persönliches Gespräch und eine individuelle schriftliche Übung. Neben Schwierigkeiten in der Kommunikation aufgrund geringer Sprachkenntnisse zeigten die Ergebnisse, dass viele Mitarbeitende Mühe mit Lesen und Schreiben, mit Alltagsmathematik und im Umgang mit IKT hatten.

Die Bildungsmassnahme

Angesichts der künftigen Herausforderungen der Arbeitsplätze sowie der Resultate der Standortbestimmungen legten die Verantwortlichen im Betrieb die Priorität der Bildungsmassnahme auf das Thema IKT. Daher wurde eine GO-Bildungsmassnahme zum Thema «Einfacher praktischer Umgang mit bildschirmgesteuerten Geräten» entwickelt und umgesetzt.

Zwölf MitarbeiterInnen von Zweifel besuchten die Bildungsmassnahme. Aufgrund der Schichtarbeit und der benötigten Infrastruktur für die Bildungsmassnahme wurden sie in zwei Gruppen von je sechs TeilnehmerInnen abgehalten. Um den Mitarbeitenden die Umstellungen im Zuge der Automatisierung zu erleichtern, wurde ihnen die Bedienung eines Computers zunächst für den privaten Gebrauch vermittelt. Damit sollte die Hemmschwelle für die spätere Nutzung von IKT am Arbeitsplatz reduziert werden. Die TeilnehmerInnen konnten so erste Erfahrungen sammeln, Berührungängste abbauen und Spass beim Lernen entwickeln. Teil der Bildungsmassnahme war auch die Einführung in die Arbeit mit den Bildschirmen, die seit 2010 im Betrieb eingesetzt wurden.

Seither sind laut Auskunft des Produktionsleiters viele Automatisierungsschritte umgesetzt worden. Elf der zwölf TeilnehmerInnen an der Bildungsmassnahme sind 2015 noch im Betrieb beschäftigt. Das Ziel, den Mitarbeitenden die technologische Umstellung zu erleichtern, wurde erreicht.

Phase zwei 2012–2015: GO2 oder das GO Modell in KMU

Die Grossbetriebe, an die sich die erste GO-Phase richtete, beschäftigen insgesamt rund ein Sechstel (17 %) der erwerbstätigen Personen mit geringen Grundkompetenzen. Die grosse Mehrheit dieser Personen ist in Klein- und Kleinstbetrieben (57 %) oder in mittleren Betrieben (26 %) beschäftigt. Das Folgeprojekt GO2 konzentrierte sich deshalb ganz auf die Pilotierung des GO Modells in kleinen und mittleren Betrieben.

Es wurden drei Pilotprojekte in mittleren Betrieben durchgeführt, davon zwei in der Romandie und eines im Toggenburg. Als Modell für die arbeitsplatzorientierte Förderung in kleineren Betrieben wurden Lernkooperationen konzipiert, woran fünf Weiterbildungsanbieter und zahlreiche Klein- und Kleinstbetriebe beteiligt waren. Drei dieser Lernkooperationen konnten schliesslich umgesetzt werden.

Im Folgenden werden zuerst zwei Pilotierungen in mittleren Unternehmen vorgestellt. Einer dieser Betriebe befindet sich im Berner Jura, der andere im Toggenburg. Die drei Lernkooperationen in Kleinbetrieben wurden in Dübendorf, Luzern und Basel umgesetzt. Die GO2-Pilote werden im Anschluss detailliert dargestellt.

GO in mittleren Betrieben

Verbesserung der Produktionskontrolle bei EMP im Berner Jura

Dieses Pilotprojekt wurde bei der Firma EMP (Ebauches Micromécanique Precitrame SA), einem auf Uhren- und Feinmechanikteile spezialisierten Betrieb in Tramelan, realisiert.

Der Kontakt zu diesem Unternehmen ergab sich aus der geografischen Nähe zwischen der Firma EMP und dem Weiterbildungszentrum CIP (Centre interrégional de perfectionnement). EMP beschäftigt in der Produktionskontrolle Mitarbeiterinnen, die der gesuchten Zielgruppe entsprechen: Unter den Produktionskontrolleurinnen sind Frauen aller Altersgruppen und verschiedener Nationalität, die über keinen nachobligatorischen Bildungsabschluss verfügen.

Aufgrund von Gesprächen mit der HR-Verantwortlichen und den Werkstattchefs sowie eines Besuchs in den Werkstätten und einer Bedarfsanalyse wurde aus betrieblicher Sicht eruiert, wo die Kontrolleurinnen Defizite in den Grundkompetenzen aufwiesen, die ihre Arbeit erschwerten. Anschliessend wurden Situationen definiert, die im Alltag der Kontrolleurinnen zu Schwierigkeiten führten; Grundlage dafür waren die Erfahrung der Werkstattchefs und Interviews mit den Mitarbeiterinnen sowie die Beobachtung ihrer Tätigkeit.

Identifiziert wurden Probleme im Bereich Mathematik: Kopfrechnen, Dreisatz, Umrechnung von Masseinheiten sowie die Anwendung des Computerprogramms Excel.

Typische Situationen

Die Kontrolleurinnen beginnen ihren Arbeitstag entweder mit der Kontrolle von Produkteserien, die in der Nacht gefertigt wurden, oder sie erhalten Behälter mit gefertigten Teilen und haben den Auftrag, einen bestimmten Anteil davon zu kontrollieren. Je nach Stellenprofil muss die Kontrolleurin die Teile auch während der Produktion kontrollieren; in diesem Fall muss sie auch mit den Mechanikern kommunizieren und diese auf Probleme hinweisen, damit sie die Einstellung der Maschinen möglichst rasch anpassen können.

Die Kontrolle erfolgt mithilfe von spezialisierten Werkzeugen und Messgeräten. Um die diversen Messungen an den vorgegebenen Stellen durchführen zu können, müssen die Kontrolleurinnen in der Lage sein, ein Konstruktionsschema zu lesen, das gedruckt oder am Bildschirm vorliegt. Wenn in der Produktion etwas nicht nach Plan läuft, müssen die Kontrolleurinnen sehr rasch reagieren und das Messresultat mitteilen.

Schliesslich haben die Kontrolleurinnen die Aufgabe, die erhaltenen Resultate am Computer zu erfassen, damit die Daten für die weitere Produktion und für die Qualitätsstatistik des Unternehmens zur Verfügung stehen.

Ziele der Bildungsmassnahme

Die Ziele wurden zusammen mit den Betriebsverantwortlichen definiert und evaluiert. Anschliessend wurde in Abstimmung mit den Abläufen und Aufträgen der Firma ein Kursprogramm für die Kontrolleurinnen zusammengestellt. Um ihnen die Teilnahme zu attraktiven Bedingungen zu ermöglichen, wurde ihre Arbeitszeit in der Werkstatt so verkürzt, dass sie während der regulären Arbeitszeit am Kurs teilnehmen konnten.

Das Ziel der Bildungsmassnahme entsprach dem anfänglich definierten Bedarf des Unternehmens und wurde wie folgt definiert:

- Die Kontrolleurinnen führen die Konformitätsprüfungen zuverlässig durch und die Vorgesetzten werden benachrichtigt, wenn dies nötig ist.
- Die Kontrolleurinnen haben alle Daten korrekt im Informatiksystem erfasst.
- Die Resultate können als Basis für eine zuverlässige Statistik verwendet werden.

Um den Transfer des Gelernten in den Arbeitsalltag zu fördern, wurde eine Reflexion mit den Teilnehmerinnen und den Verantwortlichen organisiert. Der Betrieb leistete die nötige Unterstützung, um den Transfer in die Praxis zu ermöglichen.

Evaluation des Pilotprojektes

Im Rahmen der Evaluation entwickelten die Kontrolleurinnen Tabellen, in denen sie ihre Beobachtungen festhalten konnten. Dies führte unter anderem dazu, dass ihnen verständlicher wurde, warum sie gewisse Aufgaben ausführen mussten. Indem sie im Team praktische Arbeitsinstrumente für ihre eigene Tätigkeit entwickelten, verliehen sie ihrer Arbeit ausserdem einen Sinn und verbesserten ihr Selbstvertrauen. Auch die Werkstattchefs zogen aus der Bildungsmassnahme einen Nutzen: Sie mussten ihre Mitarbeiterinnen nun nicht mehr bei der Anwendung des Programmes Excel unterstützen; zudem konnten die Kontrolleurinnen die Daten jetzt in einer für die spätere Nutzung optimalen Form aufbereiten. Diese Erfahrung schuf die Basis für einen Dialog zwischen den Kontrolleurinnen und den Werkstattchefs und leistete damit auch einen Beitrag zur Teamentwicklung. Wie Frau Sallin, HR-Verantwortliche bei EMP, betonte, liegt es im Interesse des Unternehmens, seine Angestellten weiterzubilden und deren Zufriedenheit zu steigern – schliesslich sei eine zufriedene Mitarbeiterin auch eine rentable Mitarbeiterin.

Sprachkurs im Wärmepresswerk im Toggenburg

Im Unternehmen Schwarz AG² legt man Wert auf die gemeinsame Sprache Deutsch. Die Personalverantwortliche investierte bereits früher in Sprachkurse, konnte jedoch einen geringen sichtbaren Nutzen für den Betrieb feststellen. Mit der GO-Bildungsmassnahme konnte nun das arbeitsplatzspezifische Vokabular und das Verstehen von betriebspezifischen schriftlichen Unterlagen wie Notfallplänen und Reglementen spürbar verbessert werden.

Anforderungen der Arbeitsplätze

In der Schwarz AG sind die Mitarbeitenden vornehmlich an grossen, schweren Maschinen beschäftigt, an denen aus heissen Metallteilen hochspezialisierte Produkte gepresst und weiterverarbeitet werden. Die Belegschaft der Schwarz AG ist durchmisch. SchweizerInnen arbeiten neben MigrantInnen unterschiedlicher Herkunft. Die Entwicklung des vorhandenen Potentials der Mitarbeitenden ist besonders wichtig, da es im Unternehmen viele angelernte Tätigkeiten und kaum Lehrberufe gibt. Die Teilnahme am bestehenden internen Weiterbildungsprogramm ist somit sehr erwünscht, doch sind dafür ausreichende Deutschkenntnisse erforderlich. Die konkrete Analyse der Arbeitsplätze ergab Anforderungen im Bereich der mündlichen Kommunikation, des arbeitsplatzspezifischen Vokabulars und der betriebsspezifischen Unterlagen wie Notfallpläne, Reglemente und sonstige vertragliche Regelungen. Einige der betrieblichen Anforderungen können nicht öffentlich kommuniziert werden, da gewisse betriebliche Aktivitäten der strikten Geheimhaltung unterliegen.

2 Der Direktor des Berufs- und Weiterbildungszentrums Toggenburg fungierte bei dieser Pilotierung als Türöffner. Die angefragte Personalverantwortliche der Schwarz AG bekundete rasch ihr Interesse, mit der Firma als GO2 Pilotbetrieb zur Verfügung zu stehen.

Der Bedarf der MitarbeiterInnen

Für die Teilnahme an der GO-Bildungsmassnahme wurden zwölf Personen ausgewählt, deren sprachliche Kompetenzen gefördert werden sollten. Um den konkreten Bildungsbedarf zu ermitteln, wurden 15- bis 30-minütige Einzelinterviews geführt, teilweise gemeinsam mit der Personalverantwortlichen und/oder der Teamleitung. Die TeilnehmerInnen wurden zudem an ihrem Arbeitsplatz besucht. Daraus ergab sich der Lernbedarf der einzelnen Mitarbeitenden. Im Rahmen der Bedarfserhebung wurde das heterogene Sprachniveau der Kursgruppe deutlich erkennbar, und bereits nach den ersten Kurstagen wurde im Team-Teaching weiter unterrichtet. Mit zwei Kursleitenden war es möglich, die unterschiedlichen Geschwindigkeiten der KursteilnehmerInnen angemessen zu berücksichtigen.

Die Bildungsmassnahme und der Transfer

Die Bildungsmassnahme fand freitags nach Schichtende statt. Die TeilnehmerInnen konnten ihren Arbeitsplatz eine halbe Stunde früher verlassen und investierten eine Stunde ihrer Freizeit. Die geplanten neun Kurseinheiten wurden auf zwölf erweitert, da der Nutzen der Bildungsmassnahme rasch sichtbar wurde und die Lernfortschritte gefestigt werden sollten. Die Präsenz an der Bildungsmassnahme war konstant hoch. Hiess es am Anfang noch: «Ich muss in den GO-Kurs», so verschob sich die Haltung bald zu: «Ich darf in den GO-Kurs».

Das erste Grobkonzept, das sich am Anforderungsprofil orientierte, wurde durch eine rollende Planung verfeinert. Der Kursleiter besuchte, wenn möglich gemeinsam mit den TeilnehmerInnen, die Arbeitsplätze, um den Lernbedarf immer wieder zu konkretisieren. Vor Ort zeigten sich beispielsweise auch alltägliche Verständigungsprobleme, die dazu führten, dass die TeilnehmerInnen auch mit dem Schweizerdeutschen vertraut gemacht wurden.

Der Transfer des Gelernten wurde in die Kurssequenzen eingebaut. Zum Abschluss jeder Bildungseinheit gab es individuelle Transfer-Aufgaben, die am folgenden Kurstag neuerlich aufgenommen und wenn nötig wieder bearbeitet wurden. Auch KollegInnen und Teamleiter waren in den Transfer eingebunden: Sie fragten zum Beispiel nach der korrekten Bezeichnung für Werkzeuge oder korrigierten Sätze in der alltäglichen Kommunikation.

Spürbare Verbesserungen

Die offensichtlichen Fortschritte in der Sprachkompetenz der MitarbeiterInnen fanden unmittelbar Anerkennung durch den Betrieb und wurden aktiv gewürdigt. Die Personalverantwortliche zeigte Präsenz im Lernalltag und Interesse an den Fortschritten der Mitarbeitenden. Bereits nach kurzer Zeit stellte sie ein gestärktes Selbstvertrauen in der mündlichen Kommunikation fest.

Auch die TeilnehmerInnen gaben bei der Schlussbefragung durchwegs positive Feedbacks. So funktionierte beispielsweise die Kommunikation mit dem Vorgesetzten durch die Aneignung eines arbeitsspezifischen Vokabulars deutlich besser. Sie getrauten sich nachzufragen und fanden sich im betrieblichen Alltag besser zurecht, weil sie sich leichter verständigen konnten. Zwei Teilnehmer formulierten nach Abschluss der Bildungsmassnahme die Absicht, weitere Deutschkurse zu besuchen.

Erste Erfolge im Betrieb wurden gleich nach Abschluss der GO-Bildungsmassnahme sichtbar: Zwei TeilnehmerInnen übernahmen Tätigkeiten mit höheren Anforderungen, die sie sich vor der GO-Bildungsmassnahme nicht zugetraut hatten. Die Personalverantwortliche stellte einen sehr positiven Effekt der Bildungsmassnahme auf das Betriebsklima fest: «Die Leute reden miteinander, niemand ist mehr isoliert. Eine so grosse Wirkung hatten wir gar nicht erwartet. Wir werden auf jeden Fall mit GO weitermachen.»

GO-Lernkooperationen für Klein- und Kleinstbetriebe

Überlegungen zur möglichen Zusammenarbeit mit Klein- und Kleinstbetrieben führten zur Konzeption von Lernkooperationen als Modell für die arbeitsplatzorientierte Förderung in Betrieben, die für eine eigene Kursgruppe zu klein sind. In einer Lernkooperation werden Mitarbeitende mehrerer Klein- und Kleinstbetriebe zu einer Gruppe zusammengefasst und gemeinsam geschult. Bereits zu Projektbeginn war klar, dass der Aufbau einer Lernkooperation herausfordernd sein würde. Die Weiterbildungsanbieter, die sich auf das Experiment Lernkooperation einliessen, waren auch für die Akquise der Betriebe zuständig. Diese anspruchsvolle Tätigkeit erforderte sowohl strategische Vorbereitung als auch eine sorgfältige Analyse der vorhandenen Betriebskontakte und Netzwerke. Ausschlaggebend für die Bildung einer Lernkooperation ist ein verbindendes Element wie etwa eine übergeordnete Struktur oder eine Person, die die Verbindung zu verschiedenen Betrieben herstellen kann. Wie die im Zuge des Projektes unternommenen Versuche zeigen, ist die Bildung einer Lernkooperation ohne verbindendes Element wenig Erfolg versprechend.

Drei Pilotierungspartner konnten eine Lernkooperation aufbauen, die übrigen zwei waren in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht erfolgreich. Beteiligt waren:

1. **SAH ZS (SAH)** mit drei Unternehmen der Hallenbad AG in Luzern
2. **WBK Dübendorf (WBK)** mit drei Restaurants der SV Group
3. **ECAP Basel (ECAP)** mit 7 Kleinstbetrieben in Kleinbasel
4. **VHS Bern (VHS)**: Die Zusammenarbeit mit dem Schreinerverband hat in der Projektlaufzeit nicht zum Erfolg geführt.
5. **BWZ Toggenburg (BWZT)**: Der Aufbau einer Lernkooperation mit Gemeinden im Toggenburg konnte in der Projektlaufzeit ebenfalls nicht realisiert werden.

Kommunikationskurs für Verkaufsmitarbeitende

Neun Mitarbeitende am Empfang, im Bistro und im Shop der Hallenbad AG nahmen an einer GO-Bildungsmassnahme zum Thema interne Kommunikation und Gruppendynamik teil. Die klaren Vorstellungen des Betriebs über den Inhalt der GO-Bildungsmassnahme wurden flexibel ergänzt durch die Bildungswünsche der MitarbeiterInnen.

Die Hallenbad AG ist eine 100 % Tochter der Stadt Luzern und vereinigt drei unabhängige Betriebe: ein Hallenbad, ein Eis- und ein Sportzentrum. Die bestehenden Weiterbildungsaktivitäten der Hallenbad AG konzentrieren sich auf das Kader in den Bereichen Kommunikation, Sprachen, EDV und Führung. Ein Angebot für gering qualifizierte Mitarbeitende bestand bisher nicht.

Türöffnung: Weiterbildungsanbieter aktiviert betriebliche Netzwerke

SAH Zentralschweiz verfügte über gute Firmenkontakte, die für die Akquise der Lernkooperation erfolgreich aktiviert werden konnten. Die Hallenbad AG wurde im November 2013 für die Umsetzung einer Lernkooperation gewonnen. Der neu eingesetzte Geschäftsführer erkannte rasch, dass das Angebot der arbeitsplatzorientierten Förderung seiner MitarbeiterInnen in den unterschiedlichen Betrieben nützlich sein könnte.

Ein Betrieb mit klaren Vorstellungen

Die Prozessbegleiterin der SAH erarbeitete mit dem Geschäftsführer der Hallenbad AG und dem Verkaufsleiter eine Vereinbarung, die das Thema der Weiterbildung festlegte: «Dienstleistungsdenken. Nonverbale und verbale Kommunikation». Für die Weiterbildung wurden vier zweistündige Termine vereinbart, die jeweils nach der monatlichen Teamsitzung stattfinden sollten. Auch der Transfer und die Ansprechperson waren in der Vereinbarung erwähnt. Die GO2-Bildungsmassnahme fand während der Arbeitszeit statt. Neun der von den Vorgesetzten ausgewählten MitarbeiterInnen aus den Bereichen Verkauf, Empfang und Bistro nahmen daran teil.

Betriebliche Realität: Kaum Zeit für Anforderungs- und Bedarfsanalyse

Vor Kursbeginn gab es nur wenig Zeit für das Ausdifferenzieren der Anforderungen der Arbeitsplätze. Da die betrieblichen Vorgaben klar formuliert waren, wurde auf dieser Grundlage ein erstes Grobkonzept für die Bildungsmassnahme erstellt.

Generell gilt: Die Bedürfnisse des Betriebs zu berücksichtigen, bildet die Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Betrieben. Je entschiedener die BetriebsvertreterInnen ihre Bildungsbedürfnisse formulieren, desto geringer kann der Aufwand für die Anforderungsanalyse ausfallen. Trotzdem führte die Prozessbegleiterin Beobachtungen der Arbeitsbereiche Verkauf, Kasse, Bistro und Küche durch, um sich einen Eindruck von der Arbeitsatmosphäre und der Zusammenarbeit zu verschaffen. Auch wenn infolge des Zeitdrucks nur ein rudimentäres Erfassen arbeitsplatzspezifischer Situationen möglich war, war es für die Prozessbegleiterin wichtig, die Arbeitsplätze zumindest gesehen und einen Eindruck von den Aufgaben und Herausforderungen der Teilnehmenden erhalten zu haben.

Die Bildungsmassnahme

Trotz der klaren Vereinbarungen mit dem Betrieb wurden die TeilnehmerInnen erst am Tag des Kursstarts über ihre Teilnahme an der Bildungsmassnahme informiert. Daher konnten vorgängig auch keine Bedarfserhebungen durchgeführt werden. Die erste Kurseinheit wurde also ohne Kenntnis der Bedürfnisse der TeilnehmerInnen vorbereitet, und die Bedarfserhebung wurde in diese erste Sequenz integriert. Die TeilnehmerInnen wurden aufgefordert, ihre Lernbedürfnisse im Bereich mündliche und schriftliche Kommunikation anhand konkreter Situationen in die Bildungsmassnahme einzubringen. Bereits nach dem ersten Kursnachmittag erhielt die Kursleiterin von SAH einige E-Mails mit Beschreibungen konkreter Aufgaben und alltäglicher Herausforderungen, die als Grundlage für die Vorbereitung der künftigen Lerneinheiten dienten. Diese rollende Planung und die integrierte Bedarfserhebung zogen sich wie ein roter Faden durch die Umsetzung. Aus den bearbeiteten Situationen wurden Transferaufgaben entwickelt, die im beruflichen Alltag umgesetzt wurden.

Nach jeder Bildungssequenz gaben die TeilnehmerInnen Rückmeldungen und Anregungen, die in die nächste Kurssequenz einflossen. Die Zwischenzeit wurde ebenfalls als produktive Zeit für Lernen und Transfer genutzt, was umso nötiger war, als insgesamt nur vier Schulungstermine à zwei Stunden vorgesehen waren.

Der vom Betrieb ursprünglich gewünschte Schwerpunkt veränderte sich durch die Berücksichtigung der Wünsche der Mitarbeitenden. Dazu meinte der Verkaufsleiter: «Ich hatte anfänglich die Idee, dass das Schwergewicht auf der Verkaufskommunikation liegen sollte. Aufgrund der Rückmeldungen der MitarbeiterInnen bekamen jedoch die interne Kommunikation und Gruppendynamik mehr Gewicht.» Trotz der geringen Zahl an effektiven Kursstunden konnte die Schulung erfolgreich umgesetzt werden. Das war nur dank des strikt situativen Vorgehens der Kursleiterin und der flexiblen Planung möglich. Ein solches Vorgehen erfordert die Fähigkeit zu hoher Präsenz und aktivem Zuhören in Verbindung mit vielschichtigem Fachwissen. Auch der erfolgreiche Ausgleich der Interessen zwischen VertreterInnen des Betriebs, Vorgesetzten und Mitarbeitenden ist eine wichtige Aufgabe der Kursleiterin.

Transfer als gemeinsame Aufgabe

Die Sicherung des Transfers erfolgte gemeinsam mit dem Verkaufsleiter, der nach jeder Bildungseinheit schriftliche Rückmeldungen der TeilnehmerInnen erhielt und sich mit der Kursleiterin austauschte. Die vorhandenen Inputs wurden analysiert und für die Vorbereitung der nächsten beiden Kurseinheiten genutzt, unter anderem für das Ausarbeiten individueller Transfer-Aufgaben. Da aus betrieblichen und organisatorischen Gründen «nur» vier Bildungssequenzen durchgeführt werden konnten, war der ständige Austausch zwischen der Verkaufsleitung und der Kursleitung sehr wichtig. Die «bildungs-freien» Wochen dienten dem Transfer. Daher stand die Kursleiterin per E-Mail in Kontakt mit den TeilnehmerInnen, nahm Aufgaben entgegen und gab Feedbacks. Durch die enge Einbindung des direkten Vorgesetzten war die Unterstützung des Transfers des Gelernten an den Arbeitsplatz gesichert.

Arbeitsplatzorientierter Spracherwerb in der Gastronomie

Drei Restaurants der SV Group schlossen sich zu einer GO-Lernkooperation zusammen. Die 12 Beteiligten machten mit der GO-Bildungsmassnahme gute Erfahrungen. Selbst für erfahrene Weiterbildungsfachleute ist es anspruchsvoll, individuellen, betrieblichen und betriebsübergreifenden Bedürfnissen Rechnung zu tragen.

Türöffner SV Group

Die SV Group ist als übergeordnete Einheit für die Aus- und Weiterbildung der Mitarbeitenden der angeschlossenen Betriebe zuständig. Sie bietet berufliche Grundbildung und Weiterbildungen für Fachpersonal. Für geringqualifiziertes Personal gibt es kaum Angebote, vor allem nicht im Bereich Grundkompetenzen, obwohl es beispielsweise bei der Sprachförderung einen grossen Bedarf gäbe. In den Betriebsrestaurants finden wöchentlich interne Schulungen – sogenannte «Let's go» – zu Themen wie Hygiene und Arbeitssicherheit statt. Die Inhalte werden von der SV Group zwecks Qualitätssicherung vorgegeben. Die Teilnahme an diesen Schulungen ist verpflichtend.

Für die Akquise der SV Group konnte die WBK bestehende Kontakte nutzen. Seitens der SV Group wurde das GO-Angebot bei den regionalen Restaurants ausgeschrieben. Vier meldeten sich, drei nahmen schliesslich teil.

Die WBK erarbeitete für die beteiligten Betriebe eine detaillierte Auftragsbeschreibung, basierend auf den Abklärungen mit den Restaurantleitern. Sie enthielt die Modalitäten der Zusammenarbeit sowie die Verteilung der Rollen und Verantwortlichkeiten zwischen dem Bildungsanbieter und dem jeweiligen Restaurant. Der Transfer wurde thematisiert und die Rolle der Betriebe bei der Umsetzung des Transfers erklärt. Im Weiteren wurden die generellen organisatorischen Rahmenbedingungen definiert und der Zeitplan der Pilotierung grob skizziert.

Anforderungen der Arbeitsplätze

Die Vertreterin der WBK führte in den Betrieben umfangreiche Anforderungsanalysen durch, begleitete Mitarbeitende der Bereiche Office und Küche bei der Arbeit und führte Gespräche mit den TeilnehmerInnen, KollegInnen und Vorgesetzten. Des Weiteren besuchte sie die von den Restaurantmanagern angebotenen «Let's GO»-Schulungen und erstellte eine umfassende Fotodokumentation der relevanten Arbeitsplätze. Unter Berücksichtigung der betrieblichen Arbeitsbeschreibungen wurden alle diese Informationen zu einer Liste von 10 signifikanten Situationen zusammengefasst. Daraus entstand ein Anforderungsprofil, das anschliessend mit den MitarbeiterInnen und den Vorgesetzten bereinigt wurde. Obwohl dieses Vorgehen als aufwändig empfunden wurde, wurde es vom GO-Team im Hinblick auf die Konzeption und Durchführung der Bildungsmassnahme als angemessen und wertvoll beurteilt.

Bedarfserhebung als «Barfuss-Didaktik»

Bei der WBK verzichtete man bewusst auf Tests. Kontinuierliche Beobachtungen des Bedarfs waren auch während der Umsetzung der Schulungen nötig. Eine langfristige Planung der konkreten Kursinhalte war nicht möglich, da immer wieder neue Situationen auftauchten, für die Lernbedarf bestand. Dieses situative Vorgehen ermöglichte es, flexibel auf Themen der TeilnehmerInnen und der Vorgesetzten einzugehen («Barfuss-Didaktik»). Die Inhalte wurden auf diese Weise eng auf aktuelle Herausforderungen bzw. sich eröffnende Chancen am Arbeitsplatz abgestimmt. Dies trug dazu bei, den Nutzen der Schulung im Betrieb direkt erfahrbar zu machen und die Motivation der Beteiligten zu stärken.

Die Bildungsmassnahme

Die Heterogenität der Zielgruppen, die betrieblichen Rahmenbedingungen sowie die Planung des Transfers des Gelernten zurück an die Arbeitsplätze führten zu einem Bildungskonzept mit drei Elementen: erstens betriebsübergreifende Lektionen für alle Mitarbeitenden, zweitens betriebsspezifische Kleingruppen-/Einzellektionen für die Mitarbeitenden und drittens betriebsübergreifende Lektionen für die Restaurantmanager der drei Betriebe.

Dieses Vorgehen bewährte sich, weil der Einbezug der Mitarbeitenden und der Vorgesetzten in die Schulungen den Nutzen der Bildungsmassnahme greifbar machte und zugleich die betrieblichen Anwendungs-/Übungsmöglichkeiten sichtbar werden liess. Die Vorgesetzten erkannten «Kommunikations-Barrieren» im Betriebsalltag und wurden für Verbesserungsmöglichkeiten sensibilisiert. Die Kombination von betriebsübergreifenden und betriebsspezifischen Elementen bei beiden Zielgruppen ermöglichte es, voneinander zu lernen. Die neuen betriebsübergreifenden Kontakte stellten sich als Nebennutzen heraus, da gegenseitige Stellvertretungen denkbar wurden.

Der unmittelbare Nutzen des Lernens wurde durch die Verwendung betrieblicher Materialien im Unterricht (Gefahrensymbole-Liste, Liste Abfallentsorgung/Werkstofftrennung, Lohnausweis usw.) unmittelbar erfahrbar. Dies ermöglichte eine konsequente und enge Verknüpfung der sprachlichen Lerninhalte mit dem Arbeitsalltag.

Die Bildungsmassnahme widmete sich Themen wie dem arbeitsplatzrelevanten Wortschatz (Hochdeutsch und Mundart), der Aussprache, geeigneten Lernstrategien sowie der Frage, wie der Alltag als Lerngelegenheit genutzt werden kann (z.B. beim Abwaschen: Das ist ein Teller). Das Lern-Selbstvertrauen gezielt zu stärken, war eines der wichtigsten Ziele der Kursleitung. Erreicht werden sollte es durch das Lernen in der Gruppe sowie durch die Erfahrung, dass Lernen Spass macht und auch mit wenig Zeit möglich ist. So dienten die ursprünglich vereinbarten Lernziele als Orientierungsrahmen, der durch die situative Gestaltung des Unterrichts immer wieder erweitert wurde.

Transfer in den Alltag der Restaurants

Der Transfer wurde so weit als möglich in Form konkreter Transfer-Aufgaben in die Bildungsmassnahme integriert und aktiv von KollegInnen oder den Restaurantmanagern unterstützt. Die Kursleiterin entwickelte individuelle Transfer-Aufgaben und sprach sie mit KollegInnen und Vorgesetzten ab. So haben z.B. TeilnehmerInnen mit der Unterstützung einer anderen Mitarbeiterin Sicherheitssymbole im eigenen Betrieb gesucht und benannt. Auch Ausspracheübungen wurden im Tandem organisiert. Des Weiteren wurden Lesemöglichkeiten wie Putzmittelbeschriftungen identifiziert und genutzt.

Diese Mini-Projekte erwiesen sich als realisierbar und konnten mit Unterstützung von Kolleginnen und Führungskräften zuverlässig umgesetzt werden. Es zeigte sich, dass das niederschwellige Vorgehen sofort nützt und effektiver ist als eine abstrakte Lernaufgabe ohne Bezug zum Alltag. Die Beteiligung der SV Group an der GO-Bildungsmassnahme hat das Bewusstsein der beteiligten MitarbeiterInnen für die Verantwortung hinsichtlich des eigenen Lernens gefördert und den Blick für die Vielfalt an Lernmöglichkeiten und das Unterstützungspotenzial im Betrieb geschärft.

Fachvokabular und Hörverstehen für Inhaber von Kleinstbetrieben

Sieben Klein- und Kleinstbetriebe aus Kleinbasel haben sich zu einer GO-Lernkooperation zusammengeschlossen. Die Verbesserung der Kundenkommunikation war das gemeinsame Interesse der Kleinstunternehmer, die in der Bildungsmassnahme am Fachvokabular, am Hörverstehen, der Aussprache und am Verstehen amtlicher Mitteilungen arbeiteten.

Interkulturelle Vermittler als Türöffner

ECAP Basel hat sich systematisch an lokale Branchenverbände gewandt. Zwar zeigte sich der Wirteverband interessiert, die «Türöffnung» kam jedoch nur mithilfe zweier interkultureller Vermittler der Stadt Basel zustande, die dabei halfen, die nötige Vertrauensbasis herzustellen. Die Prozessbegleiterin verfasste eine Vereinbarung auf der Grundlage der Gespräche mit sieben Kleinstbetrieben. Für die Betriebsinhaber war der Abschluss einer Vereinbarung nicht selbstverständlich, nur sehr wenige waren bereit sie zu unterschreiben. Dennoch war ihre Ausarbeitung für die Auftragsklärung und die Kommunikation des Vorhabens sehr wichtig.

Anforderungen erheben in Kleinstbetrieben

Die Betriebsinhaber – alle mit Migrationshintergrund – standen dem Wunsch des GO-Teams von ECAP, Beobachtungen an den Arbeitsplätzen in den Betrieben zu machen, mit grosser Skepsis gegenüber. Sie befürchteten, dies könnte sich störend auf den Betriebsablauf auswirken. Daher wurden die Beobachtungen für die Anforderungsanalyse durch Einkaufen, Bestellen oder als Gast durchgeführt, was für alle Beteiligten gut funktionierte.

In folgenden Bereichen wurde ein konkreter Bildungsbedarf identifiziert, der sich einzelnen Teilnehmenden zuordnen liess: die Sprachenvielfalt inklusive das Verstehen von Schweizerdeutsch, Mängel beim arbeitsrelevanten Fachvokabular, das häufige Nachfragen aufgrund von Nichtverstehen oder Unsicherheit, Kundengespräche führen und Arbeitsabläufe erklären. Dieses Vorgehen bildete eine valable Grundlage für das Grobkonzept der Bildungsmassnahme.

Standortbestimmung liefert Einsichten

Die KursleiterInnen entwickelten auf der Grundlage der Anforderungsanalyse eine ein- einhalbstündige Standortbestimmung und führten diese mit den TeilnehmerInnen durch. Die TeilnehmerInnen füllten ihrerseits ein Personalienblatt aus, absolvierten Übungen zum Hörverstehen, diskutierten über Missverständnisse oder Stolpersteine und thematisierten Erfolgserlebnisse und Ziele. Die Standortbestimmung ermöglichte es, die Fähigkeiten und den Lernbedarf jeder einzelnen Person klarer zu identifizieren und in die Kursplanung aufzunehmen. Die individuellen Ergebnisse wurden mithilfe der Deskriptoren den unterschiedlichen Grundkompetenzbereichen zugeordnet. Allerdings war den KursleiterInnen aus Erfahrung klar, dass nicht alles beobachtbar und «testbar» war. Zusätzliche Bedarfe und Bedürfnisse offenbarten sich erst später im Prozess und mussten flexibel bearbeitet werden.

Die Bildungsmassnahme

Die Bildungsmassnahme mit den VertreterInnen der Kleinstbetriebe aus Klein-Basel drehte sich um die Sprache. Die Teilnehmenden, Inhaber und MitarbeiterInnen der Lebensmittel- und Imbissgeschäfte, kamen aus der Türkei, Sri Lanka und der Dominikanischen Republik. Die Standortbestimmung hatte bereits viele Lernbedürfnisse und -bedarfe gezeigt. Im Laufe der Umsetzung tauchten weitere Themen auf, die sich zu Beginn noch nicht gezeigt hatten. Auch diese wurden berücksichtigt. Fachvokabular und Wortschatz im Kundengespräch, Aussprache, Sprachmelodie und Wortakzent, aktives Zuhören sowie das Verstehen des Dialekts im Vergleich zum Standarddeutschen waren ebenso Bildungsthemen wie das Verstehen amtlicher Mitteilungen, Informationen zur Kühlkette und zur Lebensmittelhygiene oder zum Wirte-Patent. Auch Werkzeuge zum eigenständigen Lernen und zur Selbstreflexion sowie Stolpersteine beim Zulassen von

Veränderungen wurden bearbeitet. So ging es beispielsweise um die Verbesserung des Werbematerials vor dem Lokal, um individuelle Kurzschulungen am PC, damit das Fernstudium in der Türkei absolviert werden kann, um das konkrete Training der Aussprache und des Hörverstehens in Verkaufssituationen und um das Erarbeiten von Redemitteln beim Verkauf von Alkohol im Kontext des Jugendschutzes.

Trotz der vorgängigen Standortbestimmung war eine sehr flexible Planung unumgänglich. Bei dieser Lernkooperation handelte es sich um eine bunt zusammengewürfelte Gruppe, die der Kursleitung sehr viel geistige Präsenz, eine hohe Bereitschaft zur Flexibilität und die Fähigkeit zum aktiven Zuhören abverlangte. Der Aufwand für die flexible Umsetzung wurde als wesentlich höher erlebt als bei anderen Bildungsmassnahmen.

Transfer integriert

Die Umsetzung der Bildungsmassnahme erfolgte individualisiert, sodass die Lernergebnisse für jeden Teilnehmer und jede Teilnehmerin nachvollziehbar waren. Die Transferplanung war in die Kursplanung und -umsetzung integriert, und die jeweiligen Transferaufgaben ergaben sich gleichsam natürlich im Zuge der flexiblen Planung. Die Umsetzung des Gelernten wurde in der darauffolgenden Kurseinheit thematisiert und überprüft. So äusserte beispielsweise eine Mitarbeiterin, die den Kurs gemeinsam mit ihrem Vorgesetzten besuchte, den Wunsch, sich schriftlich zu verbessern. Die Schulungen gaben Anlass zur gemeinsamen Reflexion über die künftigen Aufgaben, die sie unter Aufsicht des Chefs umsetzen würde (z.B. das Anschreiben der Produkte oder das Verfassen von einfachen Werbetexten). Durch die individuellen Transfermassnahmen konnten einzelne TeilnehmerInnen alltägliche Arbeitssituationen unmittelbar verändern und verbessern.

Eine weitere wichtige Folge des Kurses waren die sozialen Verbindungen, die über unterschiedliche Kulturen hinweg entstanden. Trotz der kurzen Dauer der Bildungsmassnahme bemerkten die beiden Kursleitenden einen bewussteren Umgang mit der Sprache. Der situative Zugang zu den Lerninhalten war für die TeilnehmerInnen eine positive Erfahrung. Sie wurden sich ihres eigenen Potentials bewusster, gewannen an Selbstbewusstsein und entwickelten individuelle Lernstrategien, die ihnen auch in Zukunft zur Verfügung stehen.

Eckpunkte der Evaluation

Die Evaluation der bisherigen Projekte ergibt folgende wichtige Ergebnisse:

- Die GO-Prozesse wurden in den unterschiedlichen Betrieben angemessen umgesetzt. Instrumente und Prozesse des GO Modells lassen sich an das jeweilige betriebliche Umfeld anpassen und flexibel einsetzen.
- Durch die hohe Kontextualisierung sind GO-Bildungsmassnahmen sowohl für Betriebe als auch für Mitarbeitende sehr relevant. Die Relevanz steigt zusätzlich durch die Teilnehmerorientierung, die Ausrichtung auf die Anforderungen des Arbeitsplatzes und die Förderung des Transfers.
- Die betriebliche Förderung der Grundkompetenzen ist aus Sicht der Betriebe und der Mitarbeitenden effektiv. Mit der situativen und arbeitsplatzorientierten Ausrichtung der Bildungsthemen wird das vermittelt, was Betriebe und Mitarbeitende brauchen und unmittelbar nutzen können. Jene Elemente, die die Effektivität des Modells garantieren, sind allerdings ressourcenintensiv.
- Je kleiner die Betriebe, desto höher der zeitliche, organisatorische und finanzielle Aufwand für alle Beteiligten, auch für den Bildungsanbieter. Klein- und Kleinstbetriebe können diese Kosten aus eigener Kraft nicht aufbringen. Aber: GO-Lernkooperationen sind auch in diesem Umfeld effektiv.

Fazit

Alle GO-Bildungsmassnahmen wurden mit einem positiven Feedback der TeilnehmerInnen abgeschlossen. Eine überwältigende Mehrheit berichtet von gestärktem Selbstvertrauen und einer positiven Lernerfahrung. Positiv hervorgehoben wurde auch der offensichtliche Nutzen des Gelernten im Alltag sowie der Wunsch weiterzulernen, an weiteren Bildungsmassnahmen teilzunehmen und neue Aufgaben im Betrieb zu übernehmen. Damit wird deutlich, dass die Lernbereitschaft auch bei jenen Beschäftigtengruppen geweckt werden kann, denen man gerne «Bildungsferne» unterstellt. Diese Potentiale können durch die betriebliche Weiterbildung mit dem GO Modell aktiviert und genutzt werden.

Die intensive Förderung des Transfers des Gelernten an den Arbeitsplatz lässt die Wirkung der Bildungsmassnahme in den Betrieben sehr gut sichtbar werden. Die Einbindung von Vorgesetzten und BetriebsmitarbeiterInnen in das «Lerngeschehen» macht Lerngelegenheiten sichtbar, verdeutlicht die betriebliche Mitverantwortung und trägt ein Stück weit zu einer Bewusstseinsveränderung im Betrieb bei.

Bei der Umsetzung des GO Modells ist die Beratungsleistung gleich wichtig wie die Bildungsleistung. Die Konzeption der GO-Bildungsmassnahme basiert auf einer angemessenen Analyse der Anforderungen an den Arbeitsplätzen und der Lernbedarfe der Beschäftigten. Die erfolgreiche Umsetzung des GO Modells im Betrieb setzt voraus, dass die betrieblichen Vertreter in den Prozess involviert werden und dass sie die Aktivitäten im Betrieb aktiv unterstützen.

Die Zusammenarbeit mit den Betrieben fordert von den Weiterbildungsanbietern eine gute Kenntnis der Prozesse und Instrumente des GO Modells, damit sie diese flexibel und in angemessener Form im jeweiligen Betrieb anwenden können. Daher ist die Teilnahme an einer GO-Weiterbildung in Verbindung mit der Umsetzung eines Pilotprojektes wichtig.

Weiterbildungsanbieter, die sich für die Arbeit mit Betrieben und mit dem GO Modell entscheiden, brauchen kompetente BeraterInnen und KursleiterInnen im Bereich Grundkompetenzen. Diese müssen sich im betrieblichen Umfeld bewegen können, die Sprache der Betriebe sprechen und in der Lage sein, gemeinsam mit Betrieben und Teilnehmenden gute und nachhaltige Bildungsmassnahmen zu erarbeiten und umzusetzen.

Im Rahmen der GO-Weiterbildung werden ProzessbegleiterInnen, KursleiterInnen und AnalystInnen für die konkrete Anwendung des GO Modells in den Betrieben geschult. Die Umsetzung eines Pilotprojektes ist integraler Bestandteil der GO-Weiterbildung. Vorausgesetzt werden der versierte Umgang mit der Vermittlung von Grundkompetenzen sowie die Arbeit im betrieblichen Umfeld.

Akquise-Knowhow ist nötig, um das GO-Angebot überzeugend an Betriebe vermitteln zu können. Dazu ist ein bestehendes stabiles Netzwerk des Weiterbildungsanbieters zu Betrieben, Verbänden usw. Voraussetzung. Besonders aufwändig und herausfordernd sind die Akquise und der Aufbau von Lernkooperationen.

Das GO Modell funktioniert in allen Betriebsgrössen, wobei im Fall der Klein- und Kleinstbetriebe Lernkooperationen sinnvoll sind.

Zur Unterstützung der Weiterbildungsanbieter, die mit dem GO Modell die betriebliche Förderung der Grundkompetenzen umsetzen wollen, braucht es ein «Kompetenz-Zentrum», das durch die Sensibilisierung der Betriebe und Verbände dazu beiträgt, den Boden für die betriebliche Förderung der Grundkompetenzen zu bereiten.

Ohne finanzielle Unterstützung durch die öffentliche Hand wird die betriebliche Förderung der Grundkompetenzen ein Nischenprodukt für einzelne Betriebe bleiben. Die finanzielle Beteiligung von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt, der Betriebe und der MitarbeiterInnen selbst ist daher nötig, damit GO künftig nachhaltig genutzt werden kann. Die Entwicklung dieser Finanzierungsmodelle ist ebenfalls eine wichtige Aufgabe eines Kompetenz-Zentrums, das die Umsetzung des GO Modells begleitet.

Die GO Projekte

Projektname	GO betriebliche Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener
Projektziele	<ul style="list-style-type: none"> – Entwickeln und Testen von Prozessen und Verfahren zur arbeitsplatzorientierten Förderung der Grundkompetenzen (GO Modell) – Pilotieren des GO Modells in grossen, mittleren und kleinen Betrieben – Förderung der Grundkompetenzen in den Kantonen durch Vernetzung und Informationsaustausch (GO Kantone)
Projektresultate	<ul style="list-style-type: none"> – Zehn GO Pilote in allen Betriebsgrössen – GO Toolkit – GO Weiterbildung
Projektleitung	Bernhard Grämiger und Cäcilia Märki
Projektträger	Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB; Interkantonale Konferenz für Weiterbildung IKW
Projektpartner	Anbieter und Betriebe
Laufdauer	GO: 2009–2011 GO2: 2012–2015
Finanzierung	SBFI, Paul Schiller Stiftung, Erst Göhner Stiftung, Eigenleistungen der Kantone und der Betriebe
Weitere Informationen	www.alice.ch/go2 www.weiterbildung-in-kmu.ch

Arbeitsplatznahe Förderung von Grundkompetenzen im IKT-Bereich

Informations- und Kommunikationstechnologie
im Berufsalltag

Andi Czech

Die Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) erobert immer weitere Bereiche der Arbeitswelt und immer grössere Teile der Produktionsprozesse. Das hat Konsequenzen auch für Geringqualifizierte: Wer mit Computern und deren mobilen Variationen nicht zurecht kommt, hat mittlerweile auch in Branchen wie dem Detailhandel oder der Gastronomie einen schweren Stand. Der folgende Beitrag zeigt anhand eines Pilotprojektes, wie Geringqualifizierte in relativ kurzer Zeit die IKT-Kompetenzen erwerben können, die sie für ihren (künftigen) Berufsalltag brauchen.

Noch vor einem knappen Jahrzehnt dachte man beim Begriffspaar Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) vor allem an Computer und Internet, später dann auch an Handys oder Organizer. Heute ist die Palette elektronisch gesteuerter Geräte im beruflichen und privaten Alltag unüberschaubar geworden. Neben einem immer grösseren und besser an spezifische Anforderungen angepassten Repertoire von Anwendungen auf dem Computer steht heute eine rasch wachsende Zahl mobiler Geräte zur Verfügung. So macht es Sinn, den Kürzel IKT ganz bewusst auf diese Geräte und deren Anwendung auszudehnen.

Im beruflichen Einsatz werden über den dezentralen Gebrauch von elektronischen Geräten durch die Mitarbeitenden Arbeitsprozesse individualisiert. So kommt es in der Arbeitsorganisation auch von geringqualifizierten Arbeitnehmenden zu starken Anpassungen und steigenden Anforderungen im Umgang mit IKT. Der beim SVEB erschienene Leitfaden **«IKT-Grundkompetenzen, Förderung für den Arbeitsmarkt»** für Bildungsanbieter und Arbeitsmarktbehörden belegt dies anhand von Anforderungsanalysen in mehreren Berufsfeldern.¹

Entwicklung in den einzelnen Berufsfeldern

Es wurde in drei Betrieben (in den Bereichen Verkauf, Logistik und Gastro) eine Anforderungsanalyse im Bereich IKT durchgeführt. Der Fokus lag dabei auf Anforderungen, die heute typischerweise an Geringqualifizierte (Mitarbeitende ohne Lehrabschluss) in den betreffenden Betrieben gestellt werden. Eine Erhöhung der Anforderungen ist in allen untersuchten Bereichen festzustellen. Die Integration der IKT ist allerdings unterschiedlich weit fortgeschritten:

- Lagerbewirtschaftung ist für IKT ein seit über 10 Jahren erschlossenes Berufsfeld. Dieses zeichnet sich aus durch eine laufende Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung bei Hardware und Software. Die Ansprüche an Mitarbeitende, insbesondere an solche, die im Betrieb eine neue Stelle antreten, umfassen in der Regel entsprechende IKT-Kompetenzen. Durch die Einführung mobiler Geräte (intelligente Handscanner) verschwinden die letzten nichtinformatisierten Nischen.
- In der Warenbewirtschaftung (Verkauf) hat der Computereinsatz ebenfalls eine längere Geschichte. Allerdings wurden Informationen lange Zeit auf Papier übertragen (z.B. Bestandskontrolle bei Verkaufsregalen) und erst im Nachhinein und meist durch eine vorgesetzte Person dem System zugeführt. Über den Einsatz mobiler Handscanner verschob sich hier der IKT-Einsatz von der Chefetage direkt in den Verkaufsbereich. Diese Umstellung ist zurzeit noch voll im Gange und betrifft eine Vielzahl von Mitarbeitenden.
- Mit dem Gastrobereich wird demnächst ein neues Berufsfeld für den IKT-Einsatz erschlossen. Vielerorts müssen heute noch elektronische Kassen bedient werden, welche nur die Bestellungen der Gäste entgegennehmen, an Küche oder Buffet weiterleiten und die Rechnungstellung unterstützen. Diese Systeme sind aber noch nicht mit der Bewirtschaftung des ganzen Betriebs verbunden. Die Anwendungen sind darum zurzeit noch weniger anspruchsvoll und meist ohne Probleme «on the job» zu erlernen.

In weiteren Berufsfeldern (siehe Projekt GO)² können ähnliche Beobachtungen gemacht werden. So wurde im Bereich Handwerk die Palette elektronischer Messgeräte laufend erweitert. In Produktionsbetrieben wird der Produktionsprozess immer stärker automatisiert. Neben der herkömmlichen Maschinensteuerung – die in der Regel bereits bestens in den Betrieb integriert ist – werden laufend neue Teilprozesse (Mengenführung, Transport, Verpackung etc.) automatisiert.

1 Vgl. Projektkasten am Schluss dieses Beitrags

2 Vgl. in diesem Band die Beiträge von Grämiger (GO), Hagenow und Märki

Weiterbildungskonzept und Pilotkurs

Auf der Grundlage dieser Anforderungsanalyse und nach Rücksprache mit dem Amt für Wirtschaft und Arbeit des Kantons Zürich (AWA) wurde ein Weiterbildungsangebot für geringqualifizierte Stellensuchende im Verkaufsbereich entworfen. Dieses sollte die arbeitsmarktlichen Perspektiven von geringqualifizierten Stellensuchenden verbessern. Von zentraler Bedeutung sind dabei anwendungsorientierte Kursinhalte des Bildungsangebots, welche eine Grundlage schaffen, an der sich Organisierende von arbeitsmarktlichen Massnahmen und Bildungsanbieter bei der Konzeption ähnlicher Angebote orientieren können. Überdies wurde mit den sahara-Verkaufsläden in der Basler Innenstadt eine Einrichtung gefunden, welche zu jenem Zeitpunkt die Möglichkeit in Betracht zog, von analogen auf elektronische Kassen umzustellen. An diesem Beispiel sollte sich das Weiterbildungsangebot ebenfalls messen lassen.

Mit einem Pilotprojekt wurde ausgelotet, in welchem Umfang und auf welchem Niveau Kompetenzen im Verkaufsbereich notwendig waren. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollten dazu dienen, in der Folge ein bedarfsgerechtes, schlankes und trotzdem qualitativ hochstehendes Weiterbildungsangebot im Bereich IKT-Grundkompetenzen zu erarbeiten.

Während im Projekt GO das durchgehende Motto «Schulung direkt in der Betriebsumgebung» lautet, soll hier eine andere Idee verfolgt werden: Im Zusammenhang mit dem Leitfadens «IKT-Grundkompetenzen, Förderung für den Arbeitsmarkt» beschreibt das Kurskonzept eine Strategie, die berufsorientierte praxisnahe Lernsituationen aus dem Verkaufsbereich in Schulungsräume transportiert.

Zielgruppe Zürich

Der Kurs richtet sich an Geringqualifizierte ohne Lehrabschluss, die eine Stelle im Verkauf anstreben und von den Regionalen Arbeitsvermittlungszentren (RAV) zugewiesen werden. Er ist auf Personen zugeschnitten, die sich niederschwellige IKT-Kompetenzen aneignen wollen:

- Personen ohne Verkaufserfahrung suchen eine Stelle im Verkauf und haben keine oder nur geringe IKT-Kenntnisse. Diese Neueinsteigenden müssen das klassische «Verkaufs-Know-how» allenfalls parallel dazu in bereits bestehenden Verkaufskursen erwerben.
- Personen bringen Verkaufserfahrung von noch nicht informatisierten Arbeitsplätzen mit und haben keine oder nur geringe IKT-Kenntnisse.
- Die Deutschkenntnisse der Zielgruppe entsprechen mindestens der Kompetenzstufe A2 nach europäischem Sprachenportfolio. Erfahrungsgemäss finden Stellenlose mit geringeren Deutschkenntnissen keine Beschäftigung im Verkauf.

Zielgruppe Basel

Der Kurs wird im Auftrag des Amtes für Wirtschaft und Arbeit (AWA) Basel-Stadt und des Arbeitsintegrationszentrums (AIZ) Basel-Stadt durchgeführt. Er richtet sich an Frauen, die einen (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt suchen und in der Lage sind, vor und mit fremdem Publikum zu verkehren und zu kommunizieren. Um ihr Selbstvertrauen aufzubauen sowie das nötige Know-how zu erlangen und zu testen, arbeiten sie vorübergehend auch an der «Front» im Verkaufsbereich. Als Grundlage für die Arbeit an einfachen Datenbanken erarbeiten sich diese Kursteilnehmerinnen in Basel zusätzlich ein minimales Computergrundwissen, welches die Orientierung auf der Windows-Benutzeroberfläche und deren Bedienung mit der Maus sowie einfache Tastatureingaben sicherstellen soll.

Lernziele für den Verkaufsbereich

Aus den am Arbeitsplatz beobachteten Anforderungen lassen sich unmittelbar Lernziele ableiten: Die Bedienung von Kassensystemen und die Arbeit am Computer folgen einer ähnlichen inneren Logik. Es gibt Benutzeroberflächen, Bedienungselemente, streng normierte Arbeitsabfolgen – um nur ein paar Anhaltspunkte zu geben. Trotzdem unterscheidet sich die Bedienung der Geräte erheblich, stellt verschiedenartige Ansprüche und wird darum auch bei der Formulierung von Lernzielen nach Geräten getrennt dargestellt.

Umgang mit Kassensystemen

Die Kasse besteht aus Geldschublade, Touchscreen, Verlaufsanzeige für die Kundschaft, Scan-Fläche, Handscanner, Quittungsprinter und Kartenlesegerät. Die Schwierigkeit besteht nicht in der Handhabung des Touchscreens, sondern in der Kenntnis aller relevanten Funktionen und des entsprechenden Fachvokabulars. Die Bedienung des Touchscreens eines elektronischen Kassensystems ist einfach zu erlernen. Das gilt sowohl für die Steuerung per Finger als auch für die Auswahl der angezeigten Schaltflächen. Es gibt in der Regel nur wenige Hierarchieebenen. Die Optionen sind eng mit einzelnen Arbeitsvorgängen im betrieblichen Alltag verknüpft und darum für die Anwendenden einfach zu finden und zu identifizieren. Mitarbeitende an der Kasse müssen aber in der Vielfalt der angebotenen Produkte einen sicheren Überblick bewahren und schnell und gezielt durch das Angebot navigieren können. Dasselbe gilt für den Umgang mit verschiedenen Zahlungsmöglichkeiten oder das Zuordnen von Rabatten etc. Auf diese Weise besteht immer eine enge Verbindung zwischen der Bedienung der Oberfläche und der betrieblichen Umgebung. Zu erwerbende Kompetenzen sind im Einzelnen:

- An-/Abmeldung an Kasse und Scanner, Artikel einlesen.
- Die Bedeutung von bestimmten Schaltflächen/Tasten auf dem Touchscreen im Kontext einordnen können («OK», «Eingabe», «Zurück», «Abbrechen» etc.), Übersicht über wichtige oder häufig benutzte Optionen und Navigationsmöglichkeiten.
- Buchungen stornieren, Mehrfachbuchungen eingeben, Zahlungsprozedere einleiten, Rückgeld.
- Aktionen und Rabatte berücksichtigen, Zahlungen in verschiedenen Währungen verarbeiten, Retouren.

Diese Anwendungen eignen sich nicht für eine klassische Schulung in einem standardisierten IKT-Unterrichtsraum. Der Umgang mit Kasse und Scanner kann vor Ort geschult werden, was Kleingruppen von 2 bis 4 Personen erfordert. Als zweite Variante können auch zwei oder drei elektronische Kassen samt Artikelbestand für den Unterricht im Kursraum beschafft werden.

Umgang mit Warenwirtschaftsprogrammen

Bestandeskontrolle, Bestellwesen sowie Wareneingang und Verkauf werden über ein integriertes SAP-Programm (oder ähnliche Software) gesteuert und verwaltet. In verkaufsnahen Räumlichkeiten befinden sich Computerarbeitsplätze (Desktop-PCs). Auf den PCs läuft das Programm in der Regel den ganzen Tag, die einzelnen Mitarbeitenden aus dem Verkauf benutzen es bei Bedarf sporadisch. Daneben werden zusätzlich je nach Verkaufsumgebung allenfalls intelligente Handscanner eingesetzt, welche in die genutzte Software integriert sind und einen beachtlichen Funktionsumfang besitzen.

Das Verkaufspersonal muss PC und Handscanner partiell bedienen können, so wie es die verschiedenen Aufgabenstellungen im Betrieb erfordern. Das heisst, sie müssen die doch sehr weitläufigen Anwendungen weder ganz überblicken, noch in für sie unbekannte Arbeitsfelder vordringen. Sie müssen ihr IKT-Know-how so weit entwickeln, wie es die ihnen anvertrauten Arbeitsvorgänge erfordern. Voraussetzungen sind allgemeine Grundkompetenzen der PC-Bedienung wie Systeme starten und herunterfahren, Programme starten, wechseln und beenden, Maus und Tastatur sicher bedienen, Daten eingeben, allenfalls ablegen und ausdrucken. Spezifische Kompetenzen für Warenwirtschaftsprogramme sind:

- Grundlegende Bedienung von vorgefertigten Datenbanken, Masken bzw. Bildschirmformulare ansteuern, Datenfelder wechseln.
- Warenbestand sichten und mutieren. Artikel sortieren oder nach Artikelgruppen filtern. Die Bedeutung und korrekte Schreibweise von Artikelcodes kennen und Fehlermeldungen richtig interpretieren.
- Waren ein- oder ausbuchen, allenfalls Lagerplatzinformationen dazu suchen oder eingeben.
- Lieferfristen sichten, allenfalls einfachste Bestellungen verarbeiten, Umgang mit Schlüsselfeldern.

Diese Arbeitsvorgänge sind typisch für den Verkaufsbereich. Im Unterricht können anhand dieser Arbeitsvorgänge Fehlmanipulationen sowie übliche Fehlerquellen und deren Konsequenzen einfach aufgezeigt werden.

Grundsätzliche Überlegungen zum didaktischen Design

Mit der zuvor erfolgten Beschreibung der Zielgruppe und den formulierten Lernzielen ist das Weiterbildungskonzept grob umrissen. Um sich ein detaillierteres Bild zu verschaffen, ist es sinnvoll, weitere Argumente zu beachten.

Erfahrungen aus Bildungsmassnahmen mit ähnlichen Zielgruppen

Teilnehmende an niederschweligen IKT-Bildungsmassnahmen haben den Umgang mit IKT nicht oder nur partiell in ihren Alltag integriert. Die IKT-Abstinenz kann dabei verschiedene Gründe haben:

- Ein generelles Misstrauen gegenüber der Technik (zu kompliziert, das ist nichts für mich!).
- Das Alter (das brauche ich doch nicht mehr in meinem Alter, die Jungen lernen das besser!).
- Wenige Übungsfelder zur Erweiterung der IKT-Kenntnisse (z.B. jüngere Leute, die neben dem Gebrauch von Smartphones noch keine Gelegenheit hatten, den Computer zu nutzen).
- Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Sprachfertigkeit (v.a. Leseverständnis bei IKT).

Dabei zeigt sich insbesondere für Personen, die das Sprachniveau B1 noch nicht ganz erreichen, dass sie sich auch in relativ kurzer Zeit IKT-Kenntnisse aneignen können, wenn die Aufgabenstellungen nicht neu oder ihnen vom Inhalt her nicht fremd sind. Auf die vorhandenen Sprachkompetenzen ist im Unterricht genügend Rücksicht zu nehmen. Für den Unterricht ergeben sich daraus folgende Maximen:

- Eine Kultur fördern, die Beziehung und Vertrauen schafft, um den Lernenden ein ungehemmtes Fragen und Nachfragen zu erlauben. Eine Kultur, in der sich die Lernenden gegenseitig unterstützen, indem sie einerseits Hilfestellung anbieten, den langsamer Lernenden die Durchführung der Arbeiten aber nicht abnehmen.
- Das Lerntempo und der Schwierigkeitsgrad sollen so angelegt sein, dass der Kursgruppe ein stressfreies, konzentriertes Arbeiten ermöglicht wird. Hierzu ist ein gewisses Mass an rollender Planung nötig.
- Um möglichst viele Anknüpfungspunkte an schon Bekanntes zu finden, empfiehlt sich zu Kursbeginn ein kurzer Austausch über Verkaufs- und IKT-Erfahrungen. Dies hilft der Kursleitung, im Kursverlauf die richtigen Beispiele zu finden, um Sachverhalte oder Arbeitsvorgänge lebensnah zu schildern.
- Die Lernenden arbeiten vorzugsweise an konkreten Aufgabenstellungen. Dabei stehen Nützlichkeit und Erfahrbarkeit der Handlung im Vordergrund. Inputs abstrakter und theoretischer Natur werden zurückhaltend gegeben.
- Ein Unterricht, der aktives Verhalten fordert, setzt sich immer auch mit auftretenden Fehlern, Missverständnissen sowie allfälligen Blockaden der Lernenden auseinander. Regelmässige individuelle Betreuung an den Geräten kann hier klärend wirken und aufzeigen, wo die Schwierigkeiten tatsächlich liegen. Oft sind mehrfache Kompetenzdefizite vorhanden, die bei einer stressfreien Auseinandersetzung auf Augenhöhe überwunden werden können.
- Da die Lernenden unterschiedliche Ressourcen mitbringen, sollen Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung angeboten werden. Dadurch können Lernende beim Einüben und Abarbeiten konkreter Aufgabenstellungen schneller mit zusätzlichen, schwierigeren Aufgaben versorgt werden. Bei sehr heterogenen Kursgruppen empfiehlt sich die Schaffung von relativ unabhängigen Kleingruppen.

Dauer der Bildungsmassnahme

Die Dauer der Bildungsmassnahme sollte aus verschiedenen Gründen kurz gehalten werden:

- In niederschweligen IKT-Bildungsangeboten ist mit einem erheblichen Anteil von Bildungsungeübten zu rechnen. Dies kann zur Folge haben, dass die Konzentration nur für eine beschränkte Zeit hoch gehalten werden kann.
- Stellensuchende wollen in der Regel möglichst schnell wieder in den Arbeitsmarkt eingegliedert werden.
- Kurze Bildungsmassnahmen sind günstiger und damit für potentielle Auftraggeber (z.B. öffentliche Arbeitsvermittlung) entsprechend attraktiv.

Integration in die bestehende Bildungslandschaft

Um neue Bildungsangebote in einer vorhandenen Bildungslandschaft implementieren zu können, ist es von Vorteil, das ganze Bildungsangebot als Baukasten zu sehen und möglichst viele und einfach ersichtliche Anknüpfungspunkte zu den bestehenden Angeboten zu realisieren. Dies vereinfacht den Beteiligten (Lernende, Bildungsanbietende, bewilligende Stellen) die Einordnung und Integration des neuen Angebotes in die bestehende Bildungslandschaft sowie das Verständnis über dessen Zweck. Im vorliegenden Fall erfüllt der schon bestehende PC-Vorkurs der EB Zürich (PC-Handling, Internet, Textverarbeitung; 21 Lektionen) die Funktion einer Mindestvorbereitung auf den IKT-Verkaufskurs.

Schlussfolgerungen für den IKT-Verkaufskurs

Der IKT-Verkaufskurs wird als modularer IKT-Kurs angeboten, der die Grundbedienung von Computern als Minimum voraussetzt. Im Zusammenhang mit den anderen Grundkompetenzen sollen folgende Argumente eine gebührende Berücksichtigung erfahren:

- **Deutschkenntnisse auf Stufe A2** sind Mindestvoraussetzung. Die Lernenden verstehen die Unterrichtssprache, wenn diese in einfacher und klarer Standardsprache gehalten wird und auf häufig gebrauchte alltägliche Ausdrücke fokussiert. Die Lerninhalte müssen in alltägliche Themen eingebettet sein oder auf Alltagssituationen zurückgreifen. Neue Sachgebiete oder ungewohnte Zusammenhänge erfordern ein langsames und deutliches Sprechen; zur Unterstützung werden Visualisierungen eingesetzt. Typische Begriffe im Zusammenhang mit genutzten Programmen oder Problemstellungen im Verkauf werden im Übungskontext sorgfältig eingeführt.
- **Die Anforderungen in Bezug auf alltagsmathematische Problemstellungen** halten sich in der Regel in Grenzen. An der Kasse kann jederzeit ein Zwischentotal errechnet werden, das Retourgeld (auch bei verschiedenen Zahlungsarten) wird automatisch errechnet. Beim Inventarisieren muss lediglich gezählt oder zusammengezählt werden, Bestellmengen sind auf den entsprechenden elektronischen Formularen meist schon errechnet oder durch Mindestbestellmengen vorgegeben. Bei den Übungen an den elektronischen Kassen kann im Zusammenhang mit Fehleingaben das Schätzen von Geldbeträgen überprüft werden.
- **Im Zusammenhang mit Logik/Problemlösen** ergeben sich insbesondere bei der Funktionalität der Software (was kann ein bestimmtes Programm und was nicht) und bei den Such- und Abfrageübungen am Computer (Teilfeldinhalte, Joker setzen, Kombination verschiedener Kriterien) erhöhte Anforderungen. In einem Kurs von kurzer Dauer können die hierbei auftretenden Defizite in Bezug auf Sprache und Problemlösungsfähigkeit kaum angegangen werden. Bei diesen Situationen empfiehlt sich eine klare Binnendifferenzierung durch unterschiedlich anspruchsvolle Aufgabenstellungen.

Umsetzung

Der IKT-Verkaufskurs wurde im ersten Quartal 2012 in je einem Pilotversuch in Zürich (EB Zürich) und Basel (K5 Basler Kurszentrum und sahara Läden) durchgeführt. Die beiden Kurse fanden in enger Zusammenarbeit statt, da beide vom SVEB initiiert und koordiniert wurden und sich die beiden Kursleitenden bereits aus den im Vorfeld gemeinsam getätigten Erhebungen im Verkaufsbereich kannten. In beiden Kursen wurde grösstenteils dasselbe Übungsmaterial benutzt. Die verwendeten Datenbanken waren die gleichen, ebenso wie das Modell und die Programmierung der elektronischen Kassen. Die Kursdauer betrug je 18 Lektionen à 45 Minuten (12.5 Stunden, die Pausen nicht eingerechnet).

Die ersten drei Vormittage waren der Bedienung von Datenbanken am PC im Verkaufskontext gewidmet, die anschliessenden zwei Vormittage überwiegend den elektronischen Kassen. Am letzten Vormittag wurde beides repetiert und der Kurs evaluiert. Die Aufgabenstellungen für den Verkaufsbereich wurden eigens für die beiden Pilotkurse erstellt. Der Datenbankteil und der Kassenteil wurden von je einem Kursleiter erstellt. Obwohl die beiden Teile über kein homogenes Layout verfügen, ist ihnen gemeinsam, dass auch sie sich an ein weniger lesegeohntes und oft fremdsprachiges Publikum wenden (viele Abbildungen, einfache Sprache und kurze Texte, vergleichsweise grosse Schrift).

In Basel begleitete der Pilotkurs bei den sahara Läden eine mögliche Umstellungsphase von den herkömmlichen analogen Verkaufskassen zu den elektronischen. Diese Umstellung wurde seither aber nicht realisiert. Sie steht nicht zuoberst auf der Prioritätenliste und wird allenfalls in einer nächsten Planung noch einmal ins Auge gefasst (Stand April 2015). Damit blieb der Pilotkurs in Basel eine einzelne Massnahme zur Weiterbildung. Das K5 Basler Kurszentrum, das mit Felix Schaad einen ihrer Mitarbeiter und ausserdem Kursräumlichkeiten für einen Teil der Weiterbildung zur Verfügung stellte, bietet schon seit Jahren einen Verkaufskurs an. Mit einer intensiven Kurswoche und einem viermonatigen Praktikum (inklusive zwei Tage Ausbildung an elektronischen Kassen) spricht dieser Kurs, der regelmässig durchgeführt wird, ein ähnliches Publikum an. Auf diesem Hintergrund sehen das Kurszentrum und die Projektleitung keinen Bedarf für die Weiterentwicklung des Pilotkurses. Deshalb initiierten auch weder die sahara Läden noch das mit der Weiterbildung betraute K5 Basler Kurszentrum Folgeprojekte.

Im Gegensatz dazu signalisierte das AWA in Zürich schon vor der Durchführung des Pilotkurses Interesse an einer Fortführung der Kurse, sofern die Evaluation die Erreichung der angestrebten Resultate auch tatsächlich bestätigen kann.

Integration in den Kursbaukasten der EB Zürich

Seit November 2012 wird der IKT-Verkaufskurs an der EB Zürich regelmässig in einer Abfolge von vier bis sechs Kursen jährlich durchgeführt, wobei die Kursteilnehmenden durch die RAVs zugewiesen werden. Die zuvor gemachten Annahmen über das Zielpublikum haben sich bestätigt. Nach den Pilotkursen wurde das Aufgabenset etwas erweitert, um die Binnendifferenzierung innerhalb der Kurse zu optimieren. Die Kursteilnehmenden besuchen diesen Kurs sehr motiviert, die Aufgaben an den elektronischen Kassen scheinen sie dabei – unabhängig von ihrem Lernstand – besonders zu beflügeln. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass die Anwendung der Kassen einen sofort und gut ersichtlichen Arbeitszusammenhang in einer Verkaufsumgebung aufzeigt und ausserdem einfach zu erlernen ist.

Evaluation

Die formativen Evaluationen während des Kurses, die der Beobachtung des Lernfortschritts und damit auch der rollenden Planung für den Kursverlauf dienen, sowie die Schlussevaluation (allgemein gehaltener kursübergreifender Evaluationsbogen der EB Zürich und zusätzlicher praktischer Test über den ganzen Lernstoff) bestätigen die Resultate aus den beiden Pilotkursen:

Die Arbeit an den elektronischen Kassen fällt den Kursteilnehmenden ein wenig leichter als der Umgang mit einfachen vorgefertigten Datenbanken am Computer (höhere Quote erfolgreich gelöster Testaufgaben).

Die Selbsteinschätzung der Kursteilnehmenden zu Kursende ergibt für die Kassen in der Regel ein Spektrum von etwa 80 % bis 100 % erfolgreich gelöster Aufgaben. Für die Datenbankanwendungen ergibt sich ein Spektrum von etwa 65 % bis 90 %. Ein sehr geringer Anteil der Teilnehmenden schätzt den Kurserfolg bescheidener ein, und dies meist zu Recht. Selbsteinschätzungen mit einer durchgehenden Angabe von 100% gelöster Aufgaben klammere ich ebenfalls aus, da die Datenbankaufgaben vom Schwierigkeitsgrad her klar gestaffelt sind und nur in Ausnahmefällen tatsächlich vollständig gelöst werden. Manchmal kommt die Selbsteinschätzung des 100 %-Erfolgs auch aus Mangel an Differenzierung zustande.

Die Kurslänge wird als gerade richtig oder zu kurz bewertet. Diese Bewertung ist bei kurzen Bildungsmassnahmen üblich. Angebote für zusätzliche Übungseinheiten ausserhalb des Kurses werden aber trotzdem nur äusserst selten wahrgenommen.

Die Aufgabenstellungen werden als gute und praktische Beispiele zum Lernen geschätzt. Ebenso die abgegebenen Kursunterlagen.

In der grossen Mehrzahl der Fälle kommen Kursteilnehmende und Kursleitung zu einer ähnlichen Einschätzung des Lernerfolgs.

Entwicklung des laufenden Kurses

Der Umgang mit IKT ist für Geringqualifizierte auch im Verkaufsbereich zu einem weiteren Selektionskriterium geworden. Das verlangt für die Zukunft eine an Beschäftigung und Zielpublikum angepasste systematische Weiterbildung. Der hier vorgestellte IKT-Verkaufskurs ist ein richtiger Schritt in diese Richtung. Im Zusammenhang mit der angestrebten Nachhaltigkeit muss noch Folgendes festgehalten werden: Voraussetzungen für die (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt sind neben der Weiterbildung:

- eine weiterhin genügende Anzahl ausgeschriebener Stellen im Verkaufsbereich;
- eine begrenzte Wartezeit zwischen Kurzkurs und Arbeitsbeginn.³

Um vom angebotenen Lernstoff her auf dem Laufenden zu bleiben, bietet sich eine lose Kooperation mit mindestens einem Grossverteiler an. So kann sichergestellt werden, dass die eingeübten Arbeitsvorgänge den aktuellen Anforderungen am Arbeitsplatz auch aktuell noch entsprechen.

3 Über die Entwicklung dieser beiden Faktoren könnte das AWA des Kantons Zürich für die laufenden Kurse Auskunft geben.

Ausblick

Trotz des Erfolgs der äusserst schlanken und dennoch zielführenden Weiterbildung konnte sich ein ähnliches Bildungsangebot in der Zwischenzeit nicht etablieren. Verfügbar sind auf dem Bildungsmarkt Weiterbildungsangebote, die sich grösstenteils an Personen wenden, welche bereits über solide Sprachkenntnisse verfügen (Deutsch B1 oder B2, Verständigung auch in Schweizerdeutsch) und sich beispielsweise im Bereich Verkaufsgespräche, Produktpräsentation etc. weiterentwickeln wollen. Ausser bei der EB Zürich und dem K5 Basler Kurszentrum fehlen indes weiterhin wirklich niederschwellige Angebote.

Dies lässt auf den fehlenden Austausch zwischen den Kantonen (beispielsweise zwischen den verschiedenen Ämtern für Wirtschaft und Arbeit) ebenso schliessen wie auf das Fehlen einer Institution, die die Rolle eines Mittlers und Multiplikators erfolgreich innehat und entsprechende Bildungsangebote bekannt machen könnte. Für die Bildungsanbieter ergeben sich solche Projekte nach meiner Einschätzung eher zufällig, weil sie aus Kooperationen mit anderen Playern (wie dem SVEB) hervorgehen oder auf Initiative einzelner Kursleitender zustande kommen. Der Austausch mit anderen Bildungsanbietenden fehlt auch hier.

Das Projekt

Projektname	Vorkonzept IKT-Grundkompetenzen Förderung für den Arbeitsmarkt
Projektziele	Kompetenzerhebung an Arbeitsplätzen Ableitung des Lernbedarfs Kursbeispiel im Verkaufsbereich Konkrete Aufgabenstellungen
Projektresultate	Kurskonzept für den Verkaufsbereich Kursunterlagen zur Vorbereitung (PC-Vorkurs) und für den PC-Verkaufskurs Evaluation der Pilotkurse
Projektleitung	SVEB, Marija Bojanic
Projektpartner	BAKOM, SECO, EB Zürich
Laufdauer	2010–2012
Weitere Informationen	Leitfaden «IKT-Grundkompetenzen, Förderung für den Arbeitsmarkt. Leitfaden für Bildungsanbieter und Arbeitsmarktbehörden»: https://shop.alice.ch/publikationen/ikt-grundkompetenzen-forderung-fur-den-arbeitsmarkt.html

Les compétences de base en entreprise

Entre pragmatisme et vision

Gérard Bottazzoli

Cet article, nourri d'exemples et de bonnes pratiques issus du terrain, tente d'apporter un éclairage sur la question des compétences de base non pas du point de vue politique, mais du point de vue des entreprises : quelle est et quelle sera la demande ? Et, finalement, comment influencer sur les objectifs stratégiques qui seront à définir pour les quatre prochaines années, de concert entre la confédération, les cantons et les représentants du monde du travail.

Le contexte politique

La question des compétences de base est traitée par la Loi sur la formation continue (LFCo) comme une tâche, une responsabilité, partagée entre les cantons et la confédération. C'est une vision qui renvoie à des questions générales, démographiques, sociétales, entre autres : dans le modèle systémique européen de la formation des adultes de Borkowsky (2013), on parle alors de facteurs contextuels. Et, en effet, il fait sens de lier la question des compétences de base notamment avec les politiques d'intégration de personnes avec une origine migratoire, ou des politiques de lutte contre la pauvreté.

Ne pas, ou ne plus maîtriser les compétences de base rédactionnelles dans une langue, même maternelle. Perdre l'usage du calcul mental et des opérations de base par manque d'entraînement. Ne jamais s'être intéressé aux technologies de l'information : ce sont des situations qui sont vécues au quotidien par bon nombre de résidents suisses. 16 % de la population ne maîtrisent pas couramment la compétence de lecture : les personnes peuvent lire un texte simple comme celui d'un quotidien gratuit, mais n'en comprennent pas le sens. Est-ce que toutes les personnes constitutives de cette population sont, de fait, au bénéfice d'une assurance sociale, par exemple l'assurance-chômage ? Non, bien au contraire. Une large part exerce une activité professionnelle rémunérée, est parfaitement intégrée sur la place de travail et reconnue comme qualifiée par son entreprise. Pour reprendre le modèle systémique de Borkowsky, on ne se situe non plus dans le contexte général, mais dans le contexte spécifique de la place de travail, lieu où se joue le jeu d'équilibre constamment remis en cause, celui de la rencontre entre la demande et les besoins en compétences.

La demande : « Se servir de la langue comme d'un pont et non pas comme d'une barrière »

L'entreprise s'adapte à son environnement, notamment concurrentiel, et adapte ses processus internes afin de satisfaire aux facteurs et contraintes externes, nous reconnaissons tous cette réalité. Parmi ces contraintes, elle prend en compte la disponibilité des travailleurs qualifiés sur le marché, ou sa pénurie, thème plus que jamais d'actualité. Face aux interrogations liées à la pénurie actuelle et à l'accélération des cycles de mise sur le marché de nouveaux produits et services, le concept de l'entreprise apprenante se répand. L'entreprise, à partir de ses propres ressources, parmi lesquelles les savoirs de ses collaborateurs occupent une place centrale, met elle-même en place des structures d'apprentissage et de formation. Elle développe de ce fait une culture de formation dans ses politiques internes des ressources humaines ou services de développement du personnel. Ce développement interroge en retour les compétences que les collaboratrices et collaborateurs sont amenés à mettre en œuvre pour être au cœur de la culture. Il n'est plus possible, comme avant, de faire appel à des stratégies compensatoires si l'on ne sait pas apprendre tout seul ou au sein d'un groupe, ni se servir d'internet : comment accéder aux ressources pédagogiques numériques qui font pleinement partie des outils mis à la disposition de son poste de travail ?

Le rendement, à savoir la performance attendue par les entreprises, se mesure moins au niveau des qualifications formelles listées dans un curriculum vitae, qu'au niveau de l'impact des objectifs généraux et spécifiques d'une formation dans le fonctionnement des équipes. Comment est-ce que la communication interpersonnelle entre les individus et les équipes peut être améliorée, fluidifiée, comment est-ce que les savoirs circulent, se construisent, se déconstruisent et se reconstruisent ; comment est-ce qu'un contact avec un client peut être amélioré ; comment est-ce que des équipes peuvent

intégrer de nouvelles méthodes de fonctionnement plus efficaces, au moment-même où la stratégie de l'entreprise s'est réorientée vers un nouveau segment de marché ?

Prenons le cas d'entreprises de services usuellement sous-traitantes : nettoyage des locaux professionnels, services de restauration d'entreprises, fabriques de pièces de haute précision pour l'horlogerie. La relation qui lie ces entreprises à leurs clients impose des délais, des tempos de renégociation de contrats qui ont une influence immédiate et très souvent dramatique sur les collaborateurs. Pour y faire face, les responsables des ressources humaines expriment comme suit leurs besoins : « Nous souhaitons des contenus de formation adaptés spécifiquement à nos besoins et à ceux de nos collaborateurs ; nous souhaitons une méthodologie de formation qui s'appuie sur des situations concrètes au travail; nous voulons des résultats qui soient mesurables. Nous souhaitons que les effets de la formation se prolongent au-delà de la séquence pédagogique : l'équipe doit poursuivre son processus de formation de façon autonome. Et nous voulons par-dessus tout de la flexibilité, temporelle et organisationnelle ».

Exemple d'une évolution pragmatique de la demande

L'Université Ouvrière de Genève (UOG) développait, bien avant les années 2000 déjà, une offre de formation « cours de français pour personnel du bâtiment ». A ses débuts, et considérant l'origine majoritairement migratoire des collaborateurs, il s'agissait de répondre, par un langage commun, à des exigences de sécurité sur les chantiers : comprendre et transmettre des instructions et des consignes de sécurité. Les entreprises ont été immédiatement impliquées comme des acteurs faisant partie intégrante du dispositif. L'offre était inhérente aux politiques de sécurité des entreprises, qui mettaient par ailleurs à disposition les infrastructures du chantier pour l'organisation des séquences de formation. Aujourd'hui, cette même offre, qui attire toujours plus de collaborateurs, se présente elle-même comme suit : « Améliorer sa pratique et sa connaissance du français afin de mieux répondre aux exigences de son travail. Accéder au CFC de sa profession ou à une autre formation professionnelle. Mieux s'intégrer à la vie sociale locale ». Les objectifs de sécurité ne sont plus une fin en soi, même s'ils sont toujours une matière sur laquelle travailler concrètement. Ainsi l'offre soulève des questions qui relèvent des politiques de développement du personnel et notamment la question de la qualification. On intègre ainsi la question de la langue dans une vision globale de la formation. Et cette expérience de plusieurs années nous confirme dans ce qui avait été pressenti : l'un des effets les plus visibles d'un dispositif de formation lié aux compétences de base, réussi, est le souhait exprimé de collaborateurs de continuer à se former. Ce qui plaide *in fine* pour le caractère émancipatoire de la formation qui faisaient peur aux entreprises il y a quelque temps (le travailleur pouvait quitter l'entreprise) et qui sont, au contraire, aujourd'hui vivement recherchés (par la formation, on cherche le fidélisation).

Comment mettre en œuvre des stratégies compétences de base en entreprise ?

La LFCo fait écho à des formations structurées, externes aux entreprises, qui ont pour vocation d'élever ou de maintenir les compétences de base. Et pourtant, elle effleure sans jamais aller jusqu'au but cette question du transfert : elle mentionne que les formations qui traitent des compétences de base doivent être « axées sur la réalité pratique en prenant en compte des thèmes sociaux, économiques et juridiques significatifs ». Mais pourquoi créer des situations artificielles alors que tous les ingrédients sont réunis, justement, au sein de l'entreprise ? Alors, même si la LFCo a pris le parti de considérer la formation continue d'un point de vue traditionnel, quelles seraient les autres opportunités ? Le référentiel européen des compétences clés pour tous ? Alors que la LFCo mentionne la lecture et l'écriture, le référentiel européen parle d'exprimer et

d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions oralement et par écrit ainsi que d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle. Alors que l'une précise mathématiques, l'autre parle de l'aptitude à développer et appliquer un raisonnement mathématique en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne. Enfin, quand l'une ne dit rien sur la compétence à apprendre, l'autre stipule « l'apprentissage, la capacité à entreprendre et organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins ». Dit autrement, si la LFCo prône la qualification comme objet extérieur à l'individu, ce dont demandent nos entreprises, c'est une qualification qui se construit continuellement à l'interne, au sein des structures et des processus de production.

Quelles influences de la place de travail sur le contexte général, la politique ?

Le modèle GO2¹ est l'un des seuls modèles qui, à ce jour et en Suisse, prend véritablement en compte ce lien particulier avec l'entreprise, dans le champ des compétences de base. Après une analyse du poste du travail et des besoins précis des collaborateurs pour réaliser les tâches, on y enseigne le transfert, à savoir la capacité pour les équipes et les entreprises de poursuivre les effets de la formation bien après le départ du pédagogue. On pose ainsi la base d'une organisation apprenante, qui, nous l'avons vu, est aujourd'hui une orientation nécessaire pour survivre au rythme des évolutions du marché. Faire vivre la formation à l'interne de l'entreprise. Développer une culture d'entreprise. Élever les aspects motivationnels des collaborateurs et permettre une identification aux valeurs parce que l'entreprise donne des perspectives, permet d'évoluer. Simultanément rassurer, motiver et rendre d'autres séquences de formation ultérieures possibles. Voilà comment répondre à la lancinante question souvent exprimée : comment gagner plus de participants aux cours, soit dans le domaine des compétences de base, mais également dans les dispositifs de qualification des adultes, notamment les voies de la validation des acquis.

Les cantons, la confédération auront à convenir d'objectifs stratégiques, de promotion des compétences de base, qui seront aussi à évaluer tous les 4 ans. Comment acquérir de nouveaux participants ? Comment accéder au public en entreprise, que l'on ne trouve pas dans les filets sociaux ni usuellement dans les structures de formation continue ? Comment intéresser les entreprises à la question de compétences de base ? Une fois encore, en appliquant pragmatiquement les ingrédients qui constituent la base de la recette GO2, on répond à un grand nombre de ces questions. Avec peu d'investissements financiers, si ce n'est au départ. Avec un *return of investment* mesurable pour tout franc public engagé.

Bibliographie

—
ALL-STUDIE, citée par <http://www.alice.ch/de/themen/grundkompetenzen/Illetrismus/> (consulté le 5 juillet 2015)

—
Borkowsky, Anna (2013): Monitoring adult learning policies: a theoretical framework and indicators (pp. 13-16). In: EDU Working Paper 88 <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282013%293&docLanguage=En> (consulté le 18 novembre 2014)

—
Parson, Chris: journée CRFC 2015: http://www.crfc.ch/newfileadmin/pre%CC%81sentation_Chris_Parson.pdf (consulté le 5 juillet 2015)

—
UOG, programme de cours: <http://uog.ch/fr/cours-et-activita-s-formations-frana-ais-et-mathematiques?objetID=33> (consulté le 30 juin 2015)

1 Voir Grämiger et Märki dans cette publication

Förderung der Grundkompetenzen in den Kantonen

Aktueller Stand und Herausforderung bei der
Umsetzung des Weiterbildungsgesetzes

Bernhard Grämiger

Die Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen ist eine komplexe Herausforderung, die einen effektiven Massnahmenmix, eine ausreichende Finanzierung sowie eine optimale Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Akteuren erfordert. Die Kantone spielen dabei eine zentrale Rolle. Es lohnt sich, ihre aktuelle Förderpraxis in den Blick zu nehmen.

Situation in den Kantonen

Die Kantone bestimmen über die Angebotsgestaltung im Bereich Grundkompetenzen, indem sie Leistungsvereinbarungen mit Weiterbildungsanbietern abschliessen und Bildungsangebote im Rahmen der kantonalen Regelstrukturen bereitstellen. Mit Massnahmen zur Teilnehmergebung können sie ausserdem die Nachfrage nach solchen Angeboten gezielt beeinflussen. Folgerichtig sind die Kantone die Hauptakteure, wenn es um die Umsetzung des Weiterbildungsgesetzes in diesem Bereich geht.

Zur Analyse der Förderpraxis in den Kantonen hat der SVEB mit Unterstützung der EDK seit 2005 drei Umfragen durchgeführt. Untersucht wurde die Förderpraxis in den Bereichen Lesen und Schreiben, Alltagsmathematik, Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien und Alphabetisierung. Die Sprachförderung wurde explizit nicht einbezogen.

Die letzte Umfrage vom Mai 2015, an welcher sich 23 der 26 Kantone beteiligten, hat folgende zentralen Erkenntnisse ergeben:

Zuständigkeiten: Grundkompetenzen sind ein Querschnittsthema, das verschiedene Direktionen und Ämter beschäftigt. Meistens sind die Bildungsdirektionen für die Förderung zuständig, in vielen Kantonen verteilt sich diese Aufgabe aber auf mehrere Stellen. Entsprechend spielt auch die interinstitutionelle Zusammenarbeit eine zentrale Rolle bei der Koordination der Massnahmen und der Finanzierung.

Massnahmen zur Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener: Die finanzielle Unterstützung von Anbietern ist die häufigste Fördermassnahme der Kantone im Bereich Grundkompetenzen: Ausgewählte Anbieter erhalten den öffentlichen Auftrag, allgemeine Kurse z.B. im Bereich Lesen und Schreiben in ihr Angebot aufzunehmen und regelmässig durchzuführen. Neben der direkten Finanzierung des öffentlichen Kursangebots besteht für die Kantone die Möglichkeit, die Bildungsmassnahmen in den kantonalen Regelstrukturen für die Förderung der Grundkompetenzen zu nutzen. Etwa ein Drittel der Erwachsenen mit ungenügenden Grundkompetenzen ist auf Leistungen der Sozialversicherungen angewiesen und steht deswegen häufig mit kantonalen und kommunalen Arbeitsstellen in Kontakt. Dies gilt insbesondere für die Regionalen Arbeitsvermittlungszentren (RAV), die Logistikstellen für arbeitsmarktliche Massnahmen (LAM), die IV-Stellen, die Sozialhilfestellen der Städte und Gemeinden sowie die Fachstellen für Integration. Die meisten Kantone nutzen die Möglichkeit, Grundkompetenzen über die Regelstrukturen zu fördern, allerdings bisher fast ausschliesslich für die Sprachförderung.

Verfügbares Budget und dessen Verwendungszweck: Das jährliche Budget zur Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener variiert von Kanton zu Kanton stark. Während einige Kantone mehrere Hunderttausend Franken investieren, existiert in anderen Kantonen überhaupt kein entsprechendes Budget. Investiert wird v.a. in denjenigen Kantonen, in denen langjährige Leistungsvereinbarungen mit Anbietern im Bereich Grundkompetenzen bestehen (z.B. BE, BL oder ZH). Ohne diese Beziehung zwischen Anbieter und Kanton fliesst wenig Geld in die Grundkompetenzförderung.

Rechtsgrundlagen: Die in der Umfrage am häufigsten erwähnte Rechtsgrundlage ist das Berufsbildungsgesetz. Genannt wurden ausserdem ein Gesetz und eine Verordnung, welche die Berufs- und die Weiterbildung auf kantonaler Ebene regeln. Vier Kantone geben an, über keine spezifische Rechtsgrundlage zur Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen zu verfügen.

Kaum Fortschritte seit 2005

Im Vergleich zu den Resultaten der ersten Kantonsumfrage 2005 zeigt sich ein ernüchterndes Bild: Die Praxis der Kantone hat sich in den letzten zehn Jahren mit wenigen Ausnahmen kaum verändert. Insbesondere in Bezug auf die Verfügbarkeit finanzieller Ressourcen hat sich trotz der insgesamt deutlich erhöhten (politischen) Sensibilität für das Thema Grundkompetenzen nichts bewegt.

Die Kantonsumfrage zeigt ausserdem, dass sich die Situation von Kanton zu Kanton unterscheidet. Während einige seit Jahren aktiv sind, fehlt in anderen Kantonen eine Förderstruktur im Bereich Grundkompetenzen bisher komplett.

Unterschiedliche Qualität der Förderstrukturen

Eine Möglichkeit zur Differenzierung der Situation in den Kantonen ergibt sich über die Beurteilung der «Qualität» der bestehenden Förderstruktur. Dazu eignen sich insbesondere folgende Kriterien:

- Anzahl, Bekanntheit und Grösse der Anbieter im Bereich Grundkompetenzen
- Intensität und Stabilität der Zusammenarbeit zwischen Anbietern und Kanton (Verfügbarkeit von Leistungsvereinbarungen etc.)
- Verfügbarkeit einer kantonalen Strategie (Ziele, Budget etc.)
- Vernetzung der Anbieter sowie Komplementarität des Angebots
- Ausgestaltung der Qualitätssicherung (Verfügbarkeit von qualifizierten Kursleitenden, eduQua-zertifizierte Anbieter)

Anhand dieser Kriterien lassen sich die Kantone auf der Grundlage der Kantonsumfrage in drei Gruppen einteilen:

1. **Gut ausgebaute Förderstruktur:**
BE, BS, GE, VD, ZH
2. **Förderstruktur vorhanden, aber mit Lücken:**
GR, AG, BL, FR, JU, LU, NE, SG, SH, SO, TG, VS, TI
3. **Keine/wenig ausgebaute Förderstruktur:**
AI/AR, NW/OW, SZ, UR, ZG, GL.

Diese Einteilung zeigt, dass Kantone mit grösseren urbanen Zentren derzeit über die am besten ausgebaute Förderstruktur verfügen. Dies hat damit zu tun, dass in den grösseren Städten die Dichte an Weiterbildungsanbietern, welche spezifisch mit Geringqualifizierten arbeiten, grösser ist. Zugleich rechnet man in Städten aufgrund der Bevölkerungsstruktur mit einer grösseren Nachfrage im Bereich Grundkompetenzen, was die Vergabe von Leistungsaufträgen an Anbieter leichter rechtfertigt.

In vielen ländlichen Regionen fehlt es an Weiterbildungsanbietern, die ein Angebot im Bereich Grundkompetenzen bereitstellen. Die Nachfrage nach entsprechenden Kursen war bisher kaum oder gar nicht vorhanden – genauso wenig wie die Initiative der öffentlichen Hand, an dieser Situation etwas zu ändern.

Bisher kein Handlungsdruck

Obwohl die Befunde zur Anzahl von Personen mit Defiziten bei den Grundkompetenzen, den Auswirkungen auf Gesellschaft und Arbeitsmarkt sowie dem daraus resultierenden Bedarf an Fördermassnahmen bekannt sind, war in vielen Kantonen bisher kein Handlungsdruck vorhanden: Warum sollte beispielsweise der Kanton Glarus ein Kursangebot im Bereich Alltagsmathematik aufbauen, wenn es keine Interessenten gibt, die danach fragen? Warum sollte der Kanton St. Gallen ein Bildungsangebot im Bereich Grundkompetenzen für Betriebe aufbauen, solange die Betriebe dies nicht aktiv fordern?

Für die Entscheidungsträger der öffentlichen Hand ist nicht per se ein konkreter Bedarf an einem Förderangebot im Bereich Grundkompetenzen vorhanden. Gerade in ländlichen Regionen ging die Initiative für entsprechende Massnahmen bis anhin primär auf das Engagement von Weiterbildungsanbietern zurück.

Geringe Teilnehmerzahlen

Nach wie vor nehmen nur sehr wenige der betroffenen Erwachsenen das bestehende Bildungsangebot in Anspruch. Angesichts der aktuellen Situation in den Kantonen erstaunt es nicht, dass die Teilnehmerzahlen in den Förderkursen in den letzten Jahren nicht gestiegen sind: Weniger als ein Prozent der Erwachsenen mit Leseschwierigkeiten besucht einen Kurs in Lesen und Schreiben. In den Bereichen Alltagsmathematik sowie IKT dürfte die Teilnahmequote sogar noch tiefer liegen. Die Kantone haben es bisher nicht geschafft, gemeinsam mit den Weiterbildungsanbietern und den anderen Akteuren an dieser Situation etwas zu ändern.

Weiterbildungsgesetz als Chance

Vor diesem Hintergrund ist das im Juni 2014 verabschiedete Weiterbildungsgesetz ein Glücksfall: Der Gesetzgeber hat dem Bund und den Kantonen den klaren Auftrag erteilt, sich gemeinsam dafür einzusetzen, Erwachsenen den Erwerb und Erhalt von Grundkompetenzen zu ermöglichen.¹ Zur Umsetzung des Auftrags wurde ein sogenannter Fördertatbestand geschaffen. Das bedeutet, dass der Bund und die Kantone zweckgebundene finanzielle Mittel bereitstellen müssen.

In der Verordnung zum Weiterbildungsgesetz ist eine Umsetzungsstruktur vorgesehen, die vor allem die Kantone in die Pflicht nimmt: Diese sollen neu vierjährige kantonale Programme im Bereich Grundkompetenzen entwickeln, welche auf nationaler Ebene gemeinsam festgelegte strategische Ziele operationalisieren. Das Weiterbildungsgesetz schafft damit den in vielen Kantonen dringend notwendigen Handlungsdruck, um an der aktuellen Situation etwas zu verändern.

Mit den kantonalen Programmen sollen die Kantone eine ihren Realitäten entsprechende Auswahl von Massnahmen, Angeboten oder Projekten treffen, die zur Zielerreichung beitragen. Diese Programme werden vom Bund und den einzelnen Kantonen gemeinsam finanziert, wobei der Bundesanteil höchstens 50 Prozent betragen soll. Der Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, dass gemeinsame nationale Ziele existieren, die Kantone ihre Fördermassnahmen im Bereich Grundkompetenzen jedoch flexibel ausgestalten und auf ihre Bedürfnisse abstimmen können.

¹ vgl. Gesetzestext im Anhang

Vorbild für dieses «Programmmodell» ist die aktuelle, erfolgreiche Praxis in der Integrationsförderung. Dort schliesst das Staatssekretariat für Migration (SEM) auf Grundlage einer gemeinsamen Strategie von Bund und Kantonen vierjährige Vereinbarungen zur Umsetzung von sogenannten Kantonalen Integrationsprogrammen (KIP) ab. Ausgehend von dieser Strategie hält ein KIP die kantonalen Ziele und Massnahmen fest und definiert, welche Wirkungen erzielt werden sollen.

Handlungsoptionen für die Kantone

Um die Handlungsoptionen der Kantone im Bereich der Förderung der Grundkompetenzen und damit auch bei der Umsetzung des Weiterbildungsgesetzes aufzuzeigen, hat der SVEB im Rahmen des Projektes GO das sogenannte GO Best Practice Modell erarbeitet (Grämiger/Schräder 2010).

Bestehend aus fünf Pfeilern, beschreibt das Modell die wichtigsten Elemente, welche ein Kanton bei der Entwicklung einer ganzheitlichen Strategie berücksichtigen sollte:

1. **Kursangebot:** Für alle Erwachsenen mit Defiziten in den Grundkompetenzen bestehen adäquate Bildungsmöglichkeiten, um ihre Grundkompetenzen zu erweitern.
2. **Förderung** der Grundkompetenzen im Rahmen bestehender Bildungsmassnahmen: Die bestehenden kantonalen Bildungsmassnahmen für Erwerbslose (im Rahmen der AMM), MigrantInnen (im Rahmen der Integrationsförderung), IV-RentnerInnen (im Rahmen der IV) sowie SozialhilfebezügerInnen (im Rahmen der Sozialhilfe) werden effektiv für die Förderung der Grundkompetenzen genutzt.
3. **Kooperation der Akteure:** Die Akteure, die sich im Kanton mit dem Thema mangelnder Grundkompetenzen auseinandersetzen, vernetzen sich aktiv.
4. **Sensibilisierung:** Personen mit Grundkompetenzdefiziten werden über bestehende Angebote aktiv informiert und motiviert, daran teilzunehmen.
5. **Innovation:** Der Kanton unterstützt nachhaltige Projekte und Bildungsmodelle zur Förderung der Grundkompetenzen, die auf die Situation des Kantons bzw. auf die Bedürfnisse der Bevölkerung zugeschnitten sind.

Das GO Best Practice Modell ist in erster Linie ein Orientierungsraster für die Überprüfung der aktuellen Situation und für die Entwicklung neuer Massnahmen in den Kantonen. Es ist nicht fix vorgegeben, sondern dient als Arbeitsgrundlage, die von den Kantonen gekürzt oder erweitert werden kann. Das optimale Modell und das Vorgehen, um dessen Kriterien zu erreichen, müssen in jedem Kanton einzeln erarbeitet werden.

Ausblick

Welche Ziele im Hinblick auf die Umsetzung des Weiterbildungsgesetzes realistisch und welche Massnahmen zur Zielerreichung notwendig sind, hängt von der Qualität der bestehenden Förderstrukturen ab. In Kantonen, in denen keine oder eine ungenügende Förderstruktur besteht, sind in einem ersten Schritt Aufbauprojekte notwendig, wie sie in den letzten Jahren beispielsweise im Kanton Graubünden für den Bereich Lesen und Schreiben umgesetzt worden sind.

Ohne adäquates Bildungsangebot in allen Grundkompetenzbereichen und eine stabile Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsanbietern und Kantonen kann keine Förderung der Grundkompetenzen stattfinden. Beim Aufbau der Förderstruktur ist darauf zu achten, dass nicht nur ein «traditionelles» Bildungsangebot angestrebt, sondern auch das Potential der arbeitsplatzorientierten Förderung der Grundkompetenzen genutzt wird.

Fast zwei Drittel der Erwachsenen mit tiefen Grundkompetenzen arbeiten; der Arbeitsplatz muss entsprechend als Lernort genutzt werden. Damit dies geschieht, brauchen die Weiterbildungsanbieter (finanzielle) Anreize, um auf die Arbeitgeber zuzugehen.

In einem zweiten Schritt muss es darum gehen, die Teilnehmerzahlen gezielt mittels einer adäquaten Kombination von Massnahmen zu erhöhen. Dafür sind neben den klassischen Massnahmen zur Teilnehmergewinnung Massnahmen zum Abbau der sozialen, beruflichen, zeitlichen und finanziellen Barrieren beim Zugang zu Bildung notwendig. Wie in dieser Publikation aufgezeigt wird, wurden in den letzten Jahren auch in der Schweiz mehrere Projekte in diesem Bereich erfolgreich umgesetzt. Die Projektergebnisse sollten aktiv genutzt werden.

Ein Blick auf die aktuelle Situation in den Kantonen macht deutlich: Damit die Umsetzung des Weiterbildungsgesetzes wirklich die notwendigen Änderungen bringt, sind ausreichende finanzielle Mittel notwendig. Die bisher vom Bund vorgesehenen 2 Millionen CHF werden bei weitem nicht ausreichen. Es ist zu hoffen, dass das Parlament im Rahmen der Diskussion um die BFI-Botschaft die Fehlkalkulation des Bundes korrigiert und die Mittel für die Förderung der Grundkompetenzen wesentlich erhöht.

Literatur

—
Fleischli, Martina (2015): Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen in den Kantonen. (Unveröffentlichter Bericht)

—
Grämiger, Bernhard (2014): Neue Chancen für die Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener. In: Education Permanente 2014-4, S. 62f

—
IG Grundkompetenzen (2015): Positionspapier der IG Grundkompetenzen zur Umsetzung des WeBiG. www.ig-grundkompetenzen.ch (abgerufen am 6. August 2015)

—
Schräder, Regula/Grämiger, Bernhard (2010): Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen in den Kantonen. Handlungsfelder und Massnahmenideen, inkl. Best-Practice Modell. Zürich: IKW

—
Schweizerisches Rotes Kreuz: Besser Lesen und Schreiben in Graubünden. <http://www.srk-gr.ch/310.html> (abgerufen am 6. August 2015)

—
Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBFJ (2015): Anhörung zur Verordnung über die Weiterbildung. Erläuternder Bericht und Verordnungsentwurf vom 1.7.2015. <http://www.sbfj.admin.ch/themen/01366/01382/01388/index.html?lang=de> (abgerufen am 6. August 2015)

Das Weiterbildungsgesetz (WeBiG)

ist im Internet auf der Website des Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBFI) abrufbar: <http://www.sbfj.admin.ch/themen/01366/01382/01388/index.html?lang=de> (abgerufen am 6. August 2015)

Die WeBiG-Artikel zu den Grundkompetenzen sind auch im Anhang zu diesem Band enthalten.

III

Professionalisierung

Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich

fide | Französisch, Italienisch, Deutsch
in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen

Raffaella Pepe

Die Zeiten, in denen manche Leute glaubten, sie könnten Deutsch unterrichten, nur weil sie die deutsche Sprache beherrschen, sind schon lange vorbei – so könnte man zumindest denken. Bis vor kurzem existierten jedoch keine schweizweit anerkannten Qualitätsstandards hinsichtlich der Sprachkursleitung im Integrationsbereich. Das vom SVEB geleitete fide-Teilprojekt «Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich» machte es sich daher zur Aufgabe, ein von allen Akteuren akzeptiertes Rahmenprofil für Sprachkursleitende zu erarbeiten. In einem Folgeprojekt wurde die modulare Ausbildung «Sprachkursleiter/-in im Integrationsbereich» entwickelt.

Das Projekt fide: Ausgangslage

Kenntnisse einer Schweizer Landessprache sind die Voraussetzung für Integration. Deshalb gibt es spezifische Sprachkursangebote für Migrantinnen und Migranten: Deutsch für Bauarbeiter, Mutter-Kind-Deutsch, Deutsch für Asylsuchende etc. Ein grosser Teil dieser Angebote richtet sich an «schulungsgewohnte» Personen, also an Personen, die nie oder während maximal vier bis sechs Jahren eine Schule besucht haben. Diese sind «mit schulischen Kulturtechniken, insbesondere mit Lesen und Schreiben, nur rudimentär oder gar nicht vertraut» (Lenz et al. 2009: 12).¹

Mit dem Projekt fide positioniert sich die Schweiz als Vorbild in Europa: Statt auf das Testen der Sprachkenntnisse zwecks Selektion setzt das Staatssekretariat für Migration SEM² auf Sprachförderung und investiert in diese Förderung – im Jahr 2013 war es allein in fide eine Million Franken (vgl. BFM 2014). fide basiert auf dem handlungsorientierten Ansatz und orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER).

Das fide-System soll dem Zweitsprachenunterricht einen konzeptionellen Rahmen geben, an dem sich Lernende und Lehrende im sogenannt «niederschweligen Bereich³» orientieren können. Dies dient der Qualitätssicherung und -förderung von Sprachkursen. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die Qualifizierung der Sprachkursleitenden.

Der politische Auftrag zur Sprachförderung

Sprachförderung ist ein bedeutender Teil der Integrationsförderung und damit Teil eines wichtigen politischen und gesellschaftlichen Ziels. Deshalb erhielt das Staatssekretariat für Migration (SEM) im August 2007 vom Bundesrat den Auftrag, ein Rahmenkonzept für die sprachliche Integration von Migrantinnen und Migranten zu erstellen. Darauf liess es vom Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg das «Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten» erarbeiten, das 2009 als Bundespublikation erschien und die Basis für die weiteren Entwicklungsarbeiten legte (vgl. Lenz et al. 2009). Zwecks Umsetzung und Konkretisierung dieses Rahmencurriculums entwickelte das Institut für Mehrsprachigkeit im Auftrag des SEM bis Ende 2011 weitere Instrumente für die sprachliche Förderung der Migrantinnen und Migranten. Dieses Gesamtprojekt «Entwicklung von Instrumenten für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten» umfasste fünf verschiedene Entwicklungsprojekte.

1 Der Begriff «schulungsgewohnt» – oder auch bildungsfern – ist dem Begriff «lernungewohnt» unbedingt vorzuziehen, da jeder Mensch in seinem Leben gelernt hat bzw. noch lernt.

2 Seit dem 1. Januar 2015 heisst das ehemalige Bundesamt für Migration BFM neu Staatssekretariat für Migration SEM. Im Folgenden wird durchgehend die neue Bezeichnung verwendet.

3 Vgl. <http://www.fide-info.ch/de/fide>

Entwicklungsprojekt A	Analyse von kommunikativen Bedürfnissen verschiedener Migrantinnen- und Migrantengruppen – Beschreibung von Lernzielen
Entwicklungsprojekt B	Illustration von Lernzielen
Entwicklungsprojekt C1	Instrumente zur Standortbestimmung, Evaluation und Dokumentation der Lernfortschritte
Entwicklungsprojekt C2	Sprachenportfolio für Migrantinnen und Migranten in der Schweiz
Entwicklungsprojekt D	Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich

Gesamtprojekt «Entwicklung von Instrumenten für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten».

Das fünfte Projekt – «Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich» – und dessen Folgeprojekt wurden vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) geleitet.

Das Teilprojekt «Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich»

Eine Professionalisierung der Sprachkursleitenden ist gemäss «Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten» anzustreben, um eine hohe Qualität des Sprachunterrichts zu gewährleisten (vgl. Lenz et al. 2009: 63f).

In der Schweiz existierte bislang jedoch kein von allen Akteuren akzeptiertes Rahmenprofil für Sprachkursleitende im Integrationsbereich, d.h. die für die Ausübung dieser Tätigkeit notwendigen Kompetenzen waren nicht offiziell definiert. Ebenso fehlte ein anerkannter Abschluss «Sprachkursleitende im Integrationsbereich».

Ausbildungen und Abschlüsse im Bereich Erwachsenenbildung existieren jedoch seit Jahren: Das erfolgreiche dreistufige System des AdA-Baukastens (AdA = Ausbildung der Auszubildenden) ist aus dem Schweizer Berufsbildungssystem nicht mehr wegzudenken. Die Stufe 1 (SVEB-Zertifikat) definiert die Anforderungen an Kursleitende in der Erwachsenenbildung und ist die übliche Minimal-Anforderung.

Dass für die Arbeit der Sprachförderung im Migrationsbereich zusätzliche Kompetenzen notwendig sind, z.B. für den Umgang mit Heterogenität, ist seit langer Zeit klar, weshalb es seit vielen Jahren diverse Aus- und Weiterbildungsangebote für Sprachkursleitende gibt.

Vor diesem Hintergrund wurden die Hauptziele des Teilprojektes «Sprachkursleitende im Integrationsbereich» wie folgt definiert:

- Erstellen eines Rahmenprofils
- Erarbeiten einer Auslegeordnung der in der Schweiz bestehenden Ausbildungen für Kursleitende im Integrationsbereich

Das Rahmenprofil wurde in einer Deutschschweizer Arbeitsgruppe definiert, welche sich aus wichtigen Akteuren aus dem Bereich Ausbildung von Kursleitenden für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zusammensetzte. Die Handlungskompetenz wurde auf das SVEB-Zertifikat referenziert und lautet in der deutschen Version des Rahmenprofils: «Sprachunterricht im Integrationsbereich im Rahmen vorgegebener Konzepte, Lehrpläne und Lehrmittel und unter Berücksichtigung interkulturellen Handelns vorbereiten, durchführen und auswerten.» Das Profil orientiert sich an einem Kompetenzen-Ressourcen-Modell und listet die für die Kompetenzen notwendigen Ressourcen in folgenden Bereichen auf: Wissen, Fertigkeiten, Beziehungsfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Ressourcen des Umfelds und Selbstreflexion/Selbstevaluation.

Beim Formulieren der Kompetenzen und Ressourcen wurde darauf geachtet, dass das Profil in allen Sprachregionen anwendbar ist, obwohl der Sprachunterricht in den verschiedenen Landesteilen teilweise unterschiedliche Herausforderungen birgt: Beim Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache beeinflusst zum Beispiel die Situation der Diglossie – das Nebeneinander von Schweizer Standarddeutsch und Deutschschweizer Dialekten – den Unterricht stark, was bei den Kursleitenden ganz spezifische Ressourcen erfordert.

Im Zusammenhang mit diesem Teilprojekt wurde eine Online-Erhebung durchgeführt, an der über 300 DaZ-Kursleitende teilnahmen. Ziel war es, die Kursleitenden als Expertinnen und Experten der Unterrichtsrealität einzubeziehen, um Aufschluss darüber zu erhalten, welche Kompetenzen für die Ausübung dieser anspruchsvollen Tätigkeit erforderlich sind. Genaueres zur Erhebung ist zwei SVEB-Publikationen zu entnehmen (Pepe 2012), weshalb an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen wird. Ein Resultat sei aber doch erwähnt: Der Rücklauf betrug stolze 43.5 %, was auf ein sehr hohes Engagement der Sprachkursleitenden im Integrationsbereich schliessen lässt.

Die Ergebnisse der Erhebung wurden beim Erstellen des Rahmenprofils berücksichtigt. Das Rahmenprofil wurde an der ersten nationalen fide-Eröffnungskonferenz im Mai 2012 in den drei Landessprachen Deutsch, Französisch und Italienisch vorgestellt.⁴ Es bildet die Grundlage für die im Folgeprojekt 2013–2014 entwickelten Ausbildungsmodulare, die in diesem Beitrag noch näher erläutert werden.

Das Folgeprojekt: Ausbildung der Auszubildenden

Aus dem Teilprojekt «Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich» resultierte ein Folgeprojekt für die Qualitätssicherung und -entwicklung der Ausbildung der Sprachkursleitenden, dessen Leitung wiederum der SVEB innehatte.

Die Projektziele waren wie folgt definiert:

- Umsetzung des Rahmencurriculums in Form einer modularen Ausbildung im Bereich Sprachdidaktik, Interkulturalität und fide-Prinzipien. Es sollte ein einfaches System sein, das sich in ein bestehendes System einfügen lässt.
- Erarbeitung eines Moduls für die Ausbildung der Auszubildenden der Sprachkursleitenden (T3 – Train the Trainers of the Trainers).
- Entwicklung und Pilotierung eines Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahrens (GWB).
- Entwicklung und Pilotierung eines Akkreditierungsverfahrens (AKV).

Projektrahmen:

Zusammen mit Schweizer Trägerorganisationen im Bereich der Sprachförderung entwickelte der SVEB auf der Grundlage des Rahmenprofils 2013–2014 diverse Instrumente in deutscher, französischer und italienischer Sprache. Die Zusammenarbeit geschah einerseits in einer nationalen Projektgruppe mit Vertretern aus der ganzen Schweiz, andererseits in drei regionalen Fach-Projektgruppen und kleinen modulspezifischen Gruppen. Sämtliche Projektpartner waren wichtige Akteure, was zu einer erhöhten Akzeptanz beitragen sollte.

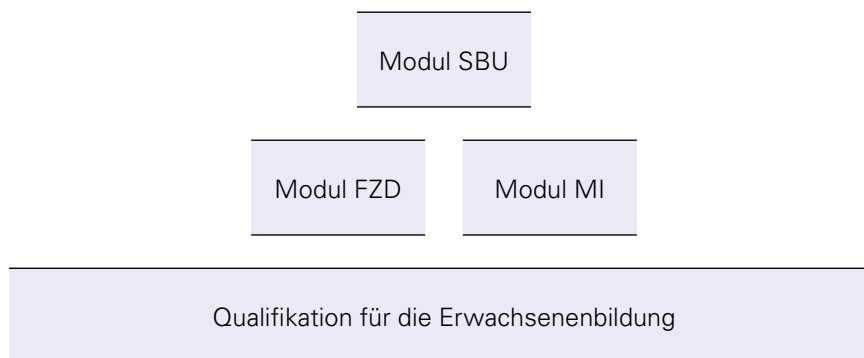
Dem Projekt kamen sowohl das Know-How als auch die Erfahrungen des SVEB im Bereich Ausbildung der Auszubildenden (AdA) sehr zugute, insbesondere bei der Entwicklung und Pilotierung des Gleichwertigkeits- und Akkreditierungsverfahrens.

4 Das Rahmenprofil steht nach dem Log-in als PDF-Download auf der fide-Website zur Verfügung, vgl. <http://www.fide-info.ch/de/weiterbildung>

Entwicklung der modularen Ausbildung «Sprachkursleitende im Integrationsbereich»

Mit dem Ziel, eine zum AdA-System durchlässige modulare Ausbildung zu kreieren, die zur Qualifikation «Sprachkursleitenden im Integrationsbereich» führt, wurden drei Modulbeschreibungen verfasst (s. Abb.). Die drei Module bauen auf der nachgewiesenen Kompetenz in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen (entsprechend dem SVEB-Zertifikat) auf und resultieren aus dem Rahmencurriculum:

- Modul Fremd- und Zweitsprachendidaktik (FZD)
- Modul Migration und Interkulturalität (MI)
- Modul Szenariobasierter Unterricht nach den fide-Prinzipien (SBU)



Modulare Ausbildung «Sprachkursleitende im Integrationsbereich».

Welches waren die Herausforderungen beim Formulieren der drei Modulbeschreibungen?

Als Grundlage diente das bewährte Modulraster aus dem AdA-Bereich. Die Modulbeschreibung FZD war relativ einfach zu verfassen, da es sich bei der Fremd- und Zweitsprachendidaktik um Hard Skills handelt, die sich knapp formulieren lassen.

Schwieriger war es beim Modul MI, dessen Handlungskompetenz wie folgt lautet: «Migrantinnen und Migranten unter Berücksichtigung ihres Hintergrundes und der soziokulturellen Identität wertschätzend beim Lernen begleiten. Hierbei spielen Haltung, Sensibilisierung und Reflexion eine wichtige Rolle; es geht in diesem Modul also um weniger «handfeste» Themen, weshalb es schwieriger in Worte zu fassen war.

Die Lerninhalte beider Module werden übrigens seit vielen Jahren in verschiedenen Ausbildungen angeboten. Dank der Modulbeschreibungen erhalten diese bereits bestehenden Ausbildungen für ihre Module FZD und MI auf dem Markt einen Mehrwert, eine offizielle Anerkennung.

Grundlegend Neues enthält hingegen die Modulbeschreibung SBU mit der Handlungskompetenz «Den didaktischen Ansatz und die dahinter stehende Lehrhaltung von fide im Unterricht anwenden». Trotzdem zeigten sich beim Erstellen dieser Modulbeschreibung weniger Schwierigkeiten, da die didaktischen Prinzipien von fide bereits klar im Rahmencurriculum beschrieben waren.

In den Modulbeschreibungen nicht berücksichtigt wurde die Alphabetisierung, da diese gemäss Rahmencurriculum ein «eigener Entwicklungsbereich» ist (Lenz et al. 2009: 34) und teilweise von den Kursleitenden andere Kompetenzen verlangt.⁵

Eine weitere Herausforderung war das Erstellen der Dozierenden-Profile. Ursprünglich sollte ihr erwachsenenbildnerischer Abschluss demjenigen im AdA-Baukasten entsprechen. Dies stellte sich jedoch als unrealistisch heraus, da Personen, die dem Profil bezüglich Fachkompetenz und Praxiserfahrung entsprechen, die Vorgabe des AdA-Baukastens nicht erfüllen.

Entwicklung der «Orientierungshilfe und Empfehlungen zur Umsetzung des Ausbildungskonzeptes»

Drei Regionale Arbeitsgruppen haben jeweils für ihre Sprachregion ein Dokument mit obigem Titel entwickelt. Wie bereits erwähnt, geht es dabei um eine Art Handbuch. Dieses richtet sich an Institutionen, welche die Ausbildungsmodule entwickeln und anbieten wollen, sowie an deren Dozierende. Das Papier hat Empfehlungscharakter und dient als Unterstützung zur Umsetzung der Modulbeschreibungen. Zudem enthält es Quellenangaben zu wichtigen Begriffen aus den Modulbeschreibungen FZD und SBU, Hinweise zu relevanten Begriffen aus der Modulbeschreibung MI, kommentierte Literaturhinweise, Umsetzungsvarianten etc.

Train the Trainers of the Trainers: Entwicklung und Pilot-Durchführung T3

Die sogenannte T3-Ausbildung richtete sich an potenzielle Dozierende der fide-Module und an VertreterInnen von Institutionen, die in Betracht zogen, mindestens eines der fide-Module anzubieten.

So wurde eine T3-Modul-Beschreibung entwickelt, eine T3-Ausbildung daraus konzipiert und im Rahmen einer Pilotierung durchgeführt. Die Handlungskompetenz lautet: «Aus- und Weiterbildungen für Sprachkursleitende im Integrationsbereich durchführen, evaluieren und weiterentwickeln».

In der dreitägigen T3-Ausbildung setzten sich die Teilnehmenden mit folgenden Themen auseinander:

- Orientierungswissen zu rechtlichen und sozialen Gegebenheiten im Migrations- und Integrationskontext: Informationsquellen, Strukturen und Ansprechstellen
- Ein (neues) Szenario nach den fide-Grundsätzen beschreiben und entsprechende Unterrichtshilfen für die Planungs- und Evaluationsphase entwickeln
- Panorama der aktuellen Entwicklungen im Bereich der Sprachdidaktik, insbesondere der Aspekte Autonomieförderung, Curriculumsgestaltung, Evaluation von Lernprozessen und Lernergebnissen
- Standards und Evaluationsgrundsätze bei den Modul-Kompetenznachweisen

Das Modul T3 wurde didaktisch/methodisch exemplarisch durchgeführt – ganz im Sinne des fide-Prinzips der Ko-Konstruktion des Lernwegs.

5 Die Alphabetisierung sowie weitere Themen, bei denen eine gemeinsame Erhebung der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) und der Schule für Angewandte Linguistik (SAL) einen Bedarf feststellte, wurden in Rahmen des Projektes in eintägigen Weiterbildungsmodulen berücksichtigt.

Erfahrungen mit der Pilot-Durchführung in Zürich

Die Teilnehmergruppe war sehr heterogen, vor allem in Bezug auf die Erfahrung mit fide und/oder die Konzipierung von Ausbildungen. Für die meisten war die Methode der Ko-Konstruktion (fide-Prinzip) neu und herausfordernd. Die Teilnehmenden liessen sich aber nach anfänglicher Skepsis begeistert darauf ein, und die Zusammenarbeit funktionierte sehr gut. Auch die Rückmeldungen waren positiv. Generell wurden die Austauschmöglichkeiten ausgesprochen geschätzt.

Trotz dieser positiven Erfahrungen mit den Pilot-Durchführungen in Zürich und der Romandie folgerte die nationale Projektgruppe, dass es T3 in dieser Form nicht brauche. Der Grund ist folgender: Für eine fundierte Ausbildung auf diesem Niveau, das der Stufe 3 des AdA-Baukastensystems entspricht, sind drei Tage zu wenig, für einen Erfahrungsaustausch sind drei Tage zu viel. Sinnvoll wäre beispielsweise eine regelmässige Plattformtagung, an der ein fachlicher Austausch stattfinden könnte.

Was ist szenariobasierter Unterricht?

Der szenariobasierte Unterricht ist ein handlungsorientierter alltagsbezogener Unterricht, bei dem Situationen und Handlungsabläufe (*Szenarien*) den Ausgangs- und Bezugspunkt für den Lernprozess bilden. Zentral ist also nicht das Thema, sondern ein gesellschaftlicher Kontext, ein wichtiger Lebensbereich im Alltag, d.h. ein sogenanntes *Handlungsfeld* (z.B. «Wohnumgebung») und dessen *Szenarien* (z.B. «Sich bei den Nachbarn vorstellen»). Am Anfang des Lernprozesses stehen das Kennenlernen der Situation, die Selbsteinschätzung der sprachlichen Fähigkeiten und das Äussern der Lernbedürfnisse. Erst dann werden *Ressourcen* aufgebaut und Schritte (z.B. «Mit den Nachbarn Kontakt aufnehmen und sich vorstellen») anhand von *kommunikativen Aufgaben* geübt (z.B. «Nachbarn im Eingangsbereich oder im Treppenhaus begrüssen und sich vorstellen, mit den Nachbarn Informationen zur Wohnsituation oder zum Alltag austauschen, sich von den Nachbarn verabschieden und gute Wünsche äussern»).

Der szenariobasierte Unterricht nach *fide* ist geprägt von konsequenter Teilnehmerorientierung, Autonomisierung und der *Ko-Konstruktion* des Lernweges. Er berücksichtigt den *Portfolio-Ansatz*.⁶

Entwicklung und Pilotierung der Gleichwertigkeitsbeurteilung (GWB) und des Akkreditierungsverfahrens (AKV)

Dieses Mandat war beim SVEB mit seiner Erfahrung in Sachen GWB und AKV in den besten Händen. Der SVEB erstellte für die beiden Verfahren eine Vielzahl an Dokumenten wie GWB- und AKV-Wegleitungen, Anforderungen an ExpertInnen und deren Schulung, Ablaufdiagramme und diverse Raster oder Formulare.

Wichtig war ausserdem die Beschreibung und Positionierung des gesamten fide-Aus- und Weiterbildungssystems, das auch die Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit zu verwandten Ausbildungen berücksichtigt. Für langjährige Sprachkursleitende besteht zudem die Möglichkeit der sogenannten «Besitzstandswahrung», was bedeutet, dass keine GWB nötig ist: Wer bestimmte Kriterien erfüllt, braucht die Module FZD und MI nicht zu besuchen – vorausgesetzt, es liegt ein andragogischer Abschluss auf mindestens SVEB-Stufe 1 (SVEB-Zertifikat) vor. Mit dieser Möglichkeit wird erfahrenen Sprachkursleitenden grosse Wertschätzung entgegengebracht und ihre langjährige Praxiserfahrung anerkannt.

6 Die kursiven Ausdrücke werden im Glossar auf der fide-Webiste erläutert, vgl. www.fide-info.ch/de/haeufigefragen

Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich – ein nationales Projekt ist erfolgreich abgeschlossen

Ein nationales Projekt in einem kleinen Land wie der Schweiz dürfte keine grossen Herausforderungen bieten – so könnte man meinen. Doch gerade die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schweiz sowie ihre politische Struktur sorgten während des ganzen Projektes sowohl für spannende Momente als auch für Herausforderungen:

Dass sämtliche in diesem Beitrag erwähnten Dokumente in den drei Landessprachen Deutsch, Französisch und Italienisch verfasst wurden, ist selbstverständlich. Welche Ressourcen dieser Aufwand erfordert, wird einem jedoch erst bewusst, wenn man selbst in ein solches Projekt involviert ist.

Die verschiedenen Landessprachen repräsentieren auch verschiedene Kulturen und somit unterschiedliche Arbeitsrealitäten der Sprachkursleitenden. So sind besonders in der französischen Schweiz im Bereich der Sprachförderung im Migrationsbereich – wie auch in anderen Bereichen der Förderung von Grundkompetenzen – sehr viele «Bénévoles» tätig. Für diese Personen ist die Möglichkeit der Gleichwertigkeitsbeurteilung und der Besitzstandswahrung sehr wichtig, da sich viele von ihnen gemäss einer aktuellen Studie gar nicht weiterbilden wollen (vgl. Parson 2014). 90 % der befragten Kursleitenden sind nicht in Besitz eines SVEB-Zertifikats und fast die Hälfte (46 %) verfügt über maximal zwei Jahre Erfahrung in der Sprachförderung (Ebd.: 11–14).

Diese von den anderen Landesteilen abweichende Westschweizer Realität sorgte im Laufe des Projektes immer wieder für intensive Diskussionen.

Die grösste Herausforderung war und bleibt wohl das Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen von Bund und Kantonen: Einerseits verfolgt der Bund das Ziel, die Qualität der Sprachkurse im Integrationsbereich zu verbessern, andererseits entscheiden die Integrationsfachstellen jedes einzelnen Kantons über die konkrete Umsetzung der Massnahmen zur Qualitätssicherung und deren Finanzierung. Für die Projektleitung bedeutete dies, dass sie zwar Vorschläge machen, aber keinen Einfluss darauf nehmen konnte, ob und wann diese in den Kantonen umgesetzt wurden.

Ausblick

Welche Bedeutung wird die neue Qualifikation «Sprachkursleiter/-in im Integrationsbereich» für die Sprachkursleitenden selbst, für die Anbieter von Sprachkursen und für die Institutionen haben, welche die Sprachkursleitenden ausbilden?

Sowohl das fide-System an sich als auch diese neue Qualifikation anerkennen die anspruchsvolle Arbeit der Sprachkursleitenden. Dass man nicht Deutsch als Zweitsprache unterrichten kann, nur weil man deutsch spricht, ist schon lange klar, doch das Rahmenprofil zeigt dies jetzt schwarz auf weiss mit den aufgelisteten Kompetenzen und Ressourcen. Diese Anerkennung kommt gerade langjährig tätigen Sprachkursleitenden zugute: Sie haben die Möglichkeit, dank der Besitzstandswahrung eine offizielle Qualifikation für ihre wertvolle Arbeit zu erlangen. Zudem mag die Anerkennung dazu beitragen, dass QuereinsteigerInnen – deren es in der Sprachförderung viele gibt – sich bereits im Vorfeld, wenn sie sich über eine entsprechende Ausbildung informieren, bewusst werden, was für eine qualifizierte und anspruchsvolle Berufstätigkeit auf sie zukommt.

Die Tatsache, dass die offiziellen Anforderungen an die Sprachkursleitenden gestiegen sind, sollte aber auch zum Anlass genommen werden, darüber nachzudenken, dass die Stundenansätze im Bereich Sprachförderung teilweise immer noch sehr niedrig sind.

Auch die Anbieter von Sprachkursen sind mit einer neuen Situation konfrontiert: Subventionen werden mit der Qualifikation der Kursleitenden und der Programmleitung in Zusammenhang gebracht, und sie werden nur dann vergeben, wenn sich die Kurse nach fide richten. Letzteres zu überprüfen bringt neue Herausforderungen mit sich.

Für Anbieter von AdA-Ausbildungen führt die neue Qualifikation wohl zu mehr Vor- als Nachteilen bzw. Schwierigkeiten: Diese Institutionen können ihr Angebot ergänzen und auf ein spezifisches Zielpublikum ausrichten. Sie haben nun die Möglichkeit, eine weitere Ausbildung mit anerkanntem Abschluss anzubieten oder ihre bereits bestehenden Ausbildungen durch die zusätzliche Anerkennung aufzuwerten. Jede weitere Zertifizierung ist gleichzeitig aber auch ein Kostenfaktor, der sich aus zusätzlichen Arbeitsstunden und Zertifizierungskosten zusammensetzt.

Offene Fragen und Lösungsansätze

Nach Abschluss des fide-Entwicklungsprojektes «Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich» stellen sich folgende Fragen, die in den nächsten Jahren angegangen werden sollten:

- Wie wird es möglich sein, die Löhne der Sprachkursleitenden im Integrationsbereich an die gestiegenen offiziellen Anforderungen anzupassen, wenn die Kurskosten bei Submissionsverfahren ein so wichtiges Kriterium sind? Mit anderen Worten: Wie lassen sich gute Qualität und geringe Kurskosten vereinbaren?
- Welche Chancen und Gefahren bringt der Einsatz von Freiwilligen mit sich? Wie lässt sich verhindern, dass viele Migrantinnen und Migranten keinen Sprachunterricht mehr erhalten, weil die Kursleitenden ihre Tätigkeit aufgrund des Aus- und Weiterbildungsdrucks aufgeben?
- Wie wird sich die Nachfrage nach Ausbildungen für Sprachkursleitende entwickeln?

Die Qualifizierung von Sprachkursleitenden müsste zur Folge haben, dass die Löhne der Sprachkursleitenden steigen bzw. dass sich die Arbeitsbedingungen für die Kursleitenden angleichen oder ein Mindeststundenansatz festgelegt wird.

Um dies zu erreichen, müssten Fachverbände als Repräsentanten der Sprachkursleitenden sowie Träger in der Sprachförderung und Integrationsfachstellen enger zusammenarbeiten. Nötig ist eine Haltungsänderung aller in Bezug auf die tatsächliche Anerkennung und Wertschätzung der Arbeit von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich. Und nur gemeinsam lassen sich Veränderungen angehen und in einem längeren Prozess herbeiführen.

Um die Qualität der Sprachkurse im Integrationsbereich weiter zu fördern und den Austausch unter Sprachkursleitenden und anderen Fachleuten aufrecht zu erhalten, bräuchte es regelmässige fide-Konferenzen oder fide-Plattformtagungen. Gerade weil fide – obwohl schon im Jahr 2013 eingeführt – immer noch relativ neu ist, ist ein regelmässiger Austausch unter Expertinnen und Experten wichtig.

Seit Januar 2015 ist die nationale fide-Geschäftsstelle im Rahmen eines Mandats in der Pilotphase 2015/16 für die Konzeption und Umsetzung von fide zuständig. Sie besteht aus den beiden Geschäftsbereichen «Information und Kommunikation» sowie «Aus- und Weiterbildung von Sprachkursleitenden». Letzterer wird sich um GWB und AKV kümmern.

Das Projekt

Projektname	Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich (Teilprojekt aus dem fide-Projekt)
Projektziele	<ul style="list-style-type: none"> – Erstellen eines Rahmenprofils – Erarbeitung einer Auslegeordnung der in der Schweiz bestehenden Ausbildungen für Kursleitende im Integrationsbereich – Umsetzung des Rahmencurriculums in Form einer modularen Ausbildung in den Bereichen Sprachdidaktik, Interkulturalität und fide-Prinzipien. – Erarbeitung eines Moduls für die Ausbildung der Auszubildenden der Sprachkursleitenden (T3 – Train the Trainers of the Trainers). – Entwicklung und Pilotierung eines Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahrens (GWB) – Entwicklung und Pilotierung eines Akkreditierungsverfahrens (AKV)
Projektresultate	<ul style="list-style-type: none"> – Auslegeordnung der in der Schweiz bestehenden Ausbildungen für Kursleitende im Integrationsbereich – Rahmenprofil (siehe www.fide-info.ch) – Modulbeschreibungen «Fremd- und Zweitsprachendidaktik», «Migration und Interkulturalität», «Szenariobasierter Unterricht nach den fide-Prinzipien» und Dozierendenprofile (siehe www.fide-info.ch) – Wegleitungen GWB und AKV (siehe www.fide-info.ch)
Projektleitung	Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, Bernhard Grämiger
Laufdauer	Herbst 2010 bis Juni 2014
Finanzierung	Bundesamt für Migration BFM
Weitere Informationen	www.fide-info.ch

Literatur

—
 Bundesamt für Migration BFM (2014): Integrationsförderung des Bundes und ihre Auswirkungen in den Kantonen. Jahresbericht 2013. Bern: EJPD.

—
 Konstantinidou, Liana/Ribbert, Anne/Armbruszt, Krisztina (2013): Eruiierung des weiteren Weiterbildungsbedarfs der Sprachkursleitenden im Integrationsbereich (unveröffentlichter Bericht zuhanden des SVEB und der Schweizer Trägerorganisationen im Bereich der Sprachförderung im Rahmen des Projektes fide – Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich). Winterthur: LCC, ZHAW.

—
 Lenz, Peter/ Andrey, Stéphanie/ Lindt-Bangerter, Bernhardt (2009): Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten. Bern: BFM. www.bfm.admin.ch/dam/data/bfm/integration/berichte/sprache/rahmencurriculum-d.pdf, (abgerufen am 10. August 2015)

—
 Parson, Chris (2014) : Enquête FSEA sur le profil des bénévoles engagé-e-s en tant que formateurs/formatrices de français auprès des publics migrants dans les institutions de formation pour adultes en Suisse romande. Zürich: SVEB.

—
 Pepe, Raffaella (2012): Kompetenzen von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich. Zürich: SVEB.

—
 Staatssekretariat für Migration SEM (2015): fide. Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen: www.fide-info.ch

Lehrgang Alltagsmathematik

Weiterbildung für Kursleitende

Hansruedi Kaiser

Zahlen spielen im privaten wie im beruflichen Alltag in vielen Situationen eine Rolle – sei es beim Backen eines Kuchens, beim Zuschneiden eines Brettes, beim Vergleichen von Versicherungsangeboten oder beim Ausfüllen der Steuererklärung. Um in diesen Situationen erfolgreich zu bestehen, muss man nicht Mathematikerin oder Mathematiker sein, doch muss man mit Zahlen situationsgerecht umgehen können. Der Lehrgang Alltagsmathematik hat sich zum Ziel gesetzt, die Kursleitenden zu befähigen, ihre Kursteilnehmenden bei der Bewältigung von mathematischen Herausforderungen im (Berufs-)Alltag zu unterstützen.

Entstehungsgeschichte des Lehrgangs

Alltagsmathematische Kompetenzen sind für das Bestehen im modernen Alltag genauso unerlässlich wie Kompetenzen im Bereich Sprache. Es gibt sogar Studien, die zum Schluss kommen, dass sich im beruflichen Leben schlechte alltagsmathematische Kompetenzen stärker negativ bemerkbar machen als fehlenden Kompetenzen im Bereich Sprache (Bynner/Parsons 2000). Für diese Kompetenzen hat sich im englischsprachigen Raum der Begriff «Numeracy» eingebürgert. Im Deutschen wird er meist mit «Alltagsmathematik» übersetzt.

2007 wurden vom Bundesamt für Statistik die Resultate der ALL Studie (Adult Literacy and Lifeskills) publiziert (Falter/Pasche/Hertig 2007). Die Studie kam zum Schluss, dass in der Schweiz gegen 400 000 Personen nicht über ausreichende alltagsmathematische Kompetenzen verfügen. Obwohl darüber diskutiert werden kann, ob die ALL Studie diese Schlussfolgerung wirklich zulässt, ist unbestritten, dass ein beträchtlicher Teil der Schweizer Bevölkerung Unterstützung bei alltagsmathematischen Herausforderungen gebrauchen kann.

Der SVEB nahm sich im November 2007 des Themas an und kam unter anderem zum Schluss, dass in der Schweiz praktisch keine entsprechend ausgebildeten Kursleitenden vorhanden sind. In Zusammenarbeit mit dem Staatssekretariat für Wirtschaft (Seco) und später dem SVOAM (Schweizerischer Verband der Organisationen von Arbeitsmarkmassnahmen, heute Arbeitsintegration Schweiz) wurde daher in den folgenden Jahren ein Lehrgang für Kursleitende im Bereich Alltagsmathematik entwickelt.

Inhalte des Lehrgangs

Der Lehrgang ging von Anfang an davon aus, dass sich die mathematischen Herausforderungen des privaten und beruflichen Alltags oft stark von den Aufgaben unterscheiden, wie sie typischerweise in der Schule bearbeitet werden. Ziel war es deshalb, die Kursleitenden zu befähigen, direkt von den Anforderungen des (Berufs-)Alltags ihrer Kursteilnehmenden auszugehen und sie bei deren Bewältigung zu unterstützen.

Vier verschiedene Bedürfnisse

Je nach Vorwissen und Anforderungen im Alltag benötigen die Kursteilnehmenden eine andere Form von Unterstützung. Im Laufe der verschiedenen Durchführungen des Lehrgangs schälte sich heraus, dass sich grob vier verschiedene Bedürfnisse unterscheiden lassen:

Situatives Problemlösen: Die Kursteilnehmenden haben Schwierigkeiten mit einer ganz bestimmten Situation in ihrem Alltag – etwa damit, Reisezeiten so zu planen, dass sie rechtzeitig für ein Vorstellungsgespräch vor Ort sind. Sie benötigen in diesem Fall Unterstützung, all das gezielt zu integrieren, was man zur Bewältigung dieser Situation können und wissen muss.

Ordnung machen: Die Kursteilnehmenden haben Mühe, ein Konzept zu verstehen, das ihnen immer wieder begegnet – beispielsweise «Prozente». In diesem Fall geht es darum, sie dabei zu unterstützen, bereits vorhandene Wissensstücke zu einem kohärenten Ganzen zu integrieren.

Neues Verfahren erlernen: Im Rahmen der Unterstützung zum *Situativen Problemlösen* kann es sich zeigen, dass den Kursteilnehmenden eine bestimmte, in dieser Situation relevante Technik fehlt – beispielsweise das Lesen eines Fahrplans. Dann geht es darum, ihnen dafür ein geeignetes Verfahren zu vermitteln und dieses mit ihnen einzuüben.

Verfahren automatisieren: In gewissen Situationen muss ein Verfahren zwingend automatisiert und routiniert beherrscht werden – beispielsweise bei Servicefachangestellten das schriftliche Addieren, wenn die Kunden an einem Tisch je separat bezahlen wollen und daher die von der Kasse gedruckte Rechnung nicht brauchbar ist. Die Kursteilnehmenden benötigen in diesem Fall massenhaft Übungsgelegenheiten, bis sich die notwendige Routine einstellt.

Der Lehrgang stellt das *Situative Problemlösen* als zentrale Form der Unterstützung in den Mittelpunkt. Das hat drei Gründe:

- Egal aus welchen Gründen die Kursteilnehmenden mit einer bestimmten Situation Schwierigkeiten haben, und egal was sie deshalb noch lernen müssen, am Schluss bringt ihnen das Gelernte nur etwas, wenn sie es in den für sie relevanten Alltagssituationen gezielt einsetzen können.
- Für die Kursteilnehmenden ist es motivierender, wenn man direkt auf ein *Situatives Problemlösen* hinarbeitet.
- Eine Diagnose dessen, was die Kursteilnehmenden vielleicht sonst noch benötigen (*Ordnung machen, Neues Verfahren erlernen* und/oder *Verfahren automatisieren*), ergibt sich am direktesten, wenn man versucht, sie zuerst einmal unter Nutzung ihres bereits vorhandenen Vorwissens beim *Situativen Problemlösen* zu unterstützen.

Vorwissen und Voreinstellungen der Teilnehmenden am Lehrgang

Fragt man die am Lehrgang teilnehmenden Kursleitenden zu Beginn nach ihren Vorstellungen zu den Bedürfnissen zukünftiger Kursteilnehmender, dann unterscheidet sich ihre Einschätzung meist deutlich von der Schwerpunktsetzung des Lehrgangs. Die meisten gehen zu Beginn davon aus, dass *Neues Verfahren erlernen* und *Verfahren automatisieren* sie am meisten beschäftigen wird.

Ursache dieser Erwartungen dürfte die implizite Annahme der Lehrgangsteilnehmenden sein, dass mathematische/rechnerische Kompetenz nicht an bestimmte Kontexte gebunden sei. Sie gehen anfänglich davon aus, dass, wenn beispielsweise jemand Aufgaben wie «84 % von 290» beherrscht, er oder sie in jeder Situation bestehen kann, in der ein Prozentzeichen auftritt. Wenn nun Kursteilnehmende Schwierigkeiten haben, prozentuale Abzüge beim Nettolohn zu verstehen, kann das vor diesem Hintergrund nur bedeuten, dass diese Kursteilnehmenden noch nicht «Prozentrechnen» können. Und dies wiederum heisst, dass man ihnen «Prozentrechnen» beibringen (*Neues Verfahren erlernen*) oder zumindest mit ihnen «Prozentrechnen» üben muss (*Verfahren automatisieren*).

Eine wichtige Aufgabe des Lehrgangs ist es, diese Voreinstellung der Teilnehmenden in Frage zu stellen. Sie ist kognitionspsychologisch nicht haltbar und muss durch ein aus der Sicht des Lehrgangs adäquateres Konzept mathematischer/rechnerischer Kompetenz ersetzt werden.

Ebenfalls gearbeitet werden muss an der typischen Vorstellung der Teilnehmenden, (alltags-)mathematische Herausforderungen würden sich dadurch auszeichnen, dass es immer eine klare und eindeutige Lösung gibt. Steht beispielsweise in einem Rezept für zehn Personen «man nehme drei Eier», dann ist keineswegs eindeutig, wie viele Eier man denn nehmen soll, wenn man nur für vier Personen kocht – der «Dreisatz» hilft hier nur bedingt weiter.

Niemand kann «Dividieren»

Was mit « $4:2=$ » gemeint ist, kann man praktisch jeder Person beibringen: «Vier Äpfel, zwei Kinder. Wie viele Äpfel erhält jedes Kind?» Hingegen zeigt die Erfahrung, dass viele nie wirklich verstehen, was mit « $4:\frac{1}{2}=$ » gemeint ist. Bei ihnen ruft die Vorstellung, dass sie «teilen» und dass es dabei mehr wird (8), nur Kopfschütteln hervor.

Das Problem liegt darin, dass niemand abstrakt Zahlen durcheinander teilt, sondern alle eine solche Aufgabe sofort mit einer konkreten Situation verbinden. Beim Dividieren ist dies selbstverständlich das «Teilen» (von Äpfeln etc.). Und wie die schmerzliche Erfahrung zeigt, wird es beim Teilen leider immer weniger und nicht mehr. Diese Verbindung mit einer konkreten Situation ist kein Betriebsunfall, sondern sehr nützlich, um allfällige Rechenfehler zu entdecken. Wenn sich zwei Kinder vier Äpfel teilen und jedes erhält davon acht, dann ist etwas schief gelaufen.

Zum Problem wird diese Kontextgebundenheit des Denkens nur, wenn eine Verbindung zu einer ungeeigneten Situation stattfindet, wie wenn man « $4:\frac{1}{2}$ » mit «Teilen» verbindet. Besser geht es mit folgender Situation: «4 kg Mehl, Tüten mit je einem $\frac{1}{2}$ kg Fassungsvermögen. Wie viele Tüten werden benötigt, um das Mehl abzufüllen?» Typischerweise hat so plötzlich kaum mehr jemand Mühe mit der Aufgabe. Zusammengefasst heisst das: Man kann niemandem «Dividieren» beibringen, man kann aber den meisten Personen beibringen, Äpfel zu teilen oder Mehl abzufüllen.

«Doppeldecker» als Grundstruktur

Um das Kompetenzkonzept der Teilnehmenden entsprechend zu ändern, bietet der Lehrgang einmal theoretische Inputs zur Natur (alltags)mathematischer Kompetenz an und vermittelt somit das notwendige Hintergrundwissen.

Implizite Konzepte basieren aber auf langjährigen Lernerfahrungen und lassen sich nicht so einfach durch eine theoretische Erörterung verändern. Die Teilnehmenden müssen praktisch erfahren, dass sie etwas gewinnen, wenn sie ihre Konzepte und Vorstellungen ändern. Der Kurs ist deshalb als doppelter *pädagogischer Doppeldecker* organisiert, so dass die Teilnehmenden immer gleich aus der Perspektive der Lernenden erfahren, wie die vorgeschlagenen Konzepte sich praktisch auswirken.

Einmal ist der gesamte Lehrgang nach dem Muster *Situatives Problemlösen Unterstützen* aufgebaut. Die Teilnehmenden sind im Lehrgang, weil sie «Schwierigkeiten» haben mit der Situation «Alltagsmathematik unterrichten». Und der Lehrgang unterstützt sie dabei, all das, was sie zur Bewältigung dieser Situation können und wissen müssen, gezielt zu integrieren.

Einzelne Einheiten zu verschiedenen didaktischen Arrangements sind dann wieder als Doppeldecker aufgebaut. Geht es beispielsweise um die Frage, wie man sinnvoll *Neues Verfahren Erlernen* unterstützen kann, bringt der Dozent den Lehrgangsteilnehmenden etwas Neues bei, und anschliessend werden die gemachten Erfahrungen gemeinsam reflektiert. So erfahren die Teilnehmenden beispielsweise am eigenen Leibe, dass auch sie nicht kontextfrei «Prozentrechnen» können.

Ein Doppeldecker zur Wahrscheinlichkeitsrechnung

Der Lehrgang arbeitet stark mit pädagogischen «Doppeldeckern». Im Handbuch zum Lehrgang findet sich dazu etwa folgendes Beispiel:

Kein Test ist unfehlbar. Setzt man Tests ein, um herauszufinden, welche Personen einen Kurs in Alltagsmathematik nötig hätten, werden immer auch einige der Getesteten den Test nicht bestehen, obwohl sie den Kurs gar nicht nötig haben.

Wie viele das etwa sein werden, kann man mit Hilfe der Wahrscheinlichkeitsrechnung abschätzen. Versucht man aber dieses Vorgehen zu erklären, indem man eine kleine Einführung in die Wahrscheinlichkeitsrechnung macht, überfordert man die typischen Teilnehmenden am Lehrgang gründlich. Mehr erreicht man, wenn man sorgfältig auf dem vorhandenen Vorwissen der Teilnehmenden aufbaut. Macht man dieses Vorwissen mit Hilfe eines «horizontalen Transfers» für die Aufgabenstellung nutzbar, erleben meist alle Teilnehmenden überrascht, dass sie sehr wohl in der Lage sind, diese Frage zu behandeln.

Doppeldecker dieser Art wirken sowohl auf die Kursteilnehmenden, welche Mathematik lieben, wie auch auf jene, welche davon überzeugt sind, dass Mathematik für sie immer ein Buch mit sieben Siegeln bleiben wird. Die erste Gruppe entdeckt dabei, dass sie beim Erlernen neuer Inhalte genau dieselben Schwierigkeiten haben wie alle anderen auch. Und die zweite Gruppe erfährt, dass Mathematik für sie gar nicht so unzugänglich ist.

Formaler Aufbau des Lehrgangs

Der Lehrgang umfasst acht Tage zu je sechs Stunden Präsenzveranstaltung und erstreckt sich über acht Monate. Dieser Aufwand ist notwendig, da sich die angestrebten Veränderungen in den Vorstellungen der Lehrgangsteilnehmenden nicht von einem Tag auf den anderen einstellen, sondern sich nur allmählich im Laufe von immer wieder neu geführten Diskussionen entwickeln. Zu dieser kontinuierlichen Auseinandersetzung gehören zusätzlich etwa zwölf Stunden Selbststudium, d.h. Lektüre von Begleitliteratur und Skripten.

Neben dem Präsenzunterricht sind alle Teilnehmenden verpflichtet, Inhalte des Kurses versuchsweise in ihrer eigenen Umgebung umzusetzen. Sie haben die Aufgabe, die dabei gemachten Erfahrungen zu reflektieren und im Kurs zur Diskussion zu stellen. Sie sollten dafür nochmals etwa gleich viel Zeit wie für den Präsenzunterricht investieren, d.h. nochmals etwa 48 Stunden.

Entwicklung über die verschiedenen Durchführungen hinweg

Der Lehrgang wurde bisher vier Mal durchgeführt. Naturgemäss haben die dabei gemachten Erfahrungen dazu geführt, dass in verschiedenen Bereichen eine gewisse Entwicklung stattgefunden hat:

Bedürfnisse der Kursteilnehmenden: Der erste Lehrgang startete mehr oder weniger auf der grünen Wiese, d.h. es gab damals in der Schweiz noch praktisch keine Erfahrungen mit Kursen im Bereich Alltagsmathematik. Entsprechend war auch nicht klar, auf welche zukünftigen Kursteilnehmenden hin die Lehrgangsteilnehmenden ausgebildet werden sollten. Die Einteilung in die vier grundsätzlichen Bedürfnisse und die zentrale Rolle des *Situativen Problemlösens* kristallisierte sich aber bald heraus und konsolidierte sich auch.

Als Folge dieser Entwicklung eignet sich der Lehrgang vor allem für Personen, welche in Kursen arbeiten, die ihre Teilnehmenden ganz konkret auf die Bewältigung spezifischer alltäglicher Situationen vorbereiten. Kursleitende, welche zweckfrei «Freude an der Mathematik» oder Ähnliches vermitteln möchten, finden im Lehrgang hingegen wenig Nützliches.

Vorannahmen der Lehrgangsteilnehmenden: Aus der Forschung war zwar bekannt, welche Vorstellungen bezüglich der Eigenarten von (Alltags-)Mathematik in Europa vorherrschen. Erst im Laufe der verschiedenen Durchführungen wurde jedoch deutlich, an welchen dieser Vorstellungen vor allem gearbeitet werden muss – «kontextunabhängige Kompetenzen» und «eindeutige Lösungen» – und wie aufwändig es ist, diese Vorstellungen zu überarbeiten.

Konsequente Doppeldecker: Pädagogische Doppeldecker waren von Anfang an im Lehrgang präsent. Erst mit der Zeit zeigte sich dann aber, wie gut sie sich eignen, die angestrebten Vorstellungsänderungen zu erreichen. Entsprechend nahm ihre Bedeutung von Durchführung zu Durchführung zu.

Umfang der Umsetzungsbemühungen: Die erste Durchführung war deutlich kürzer und umfasste nur vier Präsenztage. Dies war zu kurz, um den Teilnehmenden zu ermöglichen, etwas aus dem Lehrgang in ihrem eignen Umfeld auszuprobieren und die gemachten Erfahrungen zusammen mit der Gruppe und dem Dozenten zu reflektieren. Die Dauer der Präsenzzeit wurde daher verdoppelt. Die Hälfte der Präsenzzeit ist für die Präsentation und Reflexion der gemachten Erfahrungen reserviert.

Bezug zum Thema «Sprache»: Von Anfang an hatten viele Teilnehmende am Lehrgang einen Hintergrund im Bereich Sprachförderung. Ein Vergleich zwischen dem Gebrauch mathematischer und sprachlicher Werkzeuge im Alltag lag daher nahe (vgl. Kaiser 2009a: 15ff). Da der Gebrauch von Sprache stark kontextgebunden ist und es dabei keine eindeutig «richtigen Lösungen» gibt, boten die Voreinstellungen der erfahrenen Sprachkursleitenden zum Thema Sprache einen idealen Ausgangspunkt, um entsprechende, parallele Vorstellungen zum Thema Alltagsmathematik zu erarbeiten. Es zeigte sich dann auch immer wieder, dass es im Rahmen des Lehrgangs fast einfacher ist, Personen mit einem Hintergrund in Sprachförderung zusätzlich noch etwas Mathematikdidaktik zu vermitteln, als Personen mit einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Hintergrund die Vorstellung von kontextfreier/eindeutiger Mathematik «abzugewöhnen».

Gleichzeitig wurde immer deutlicher, dass sich Förderung im Bereich Alltagsmathematik nicht von Sprachförderung trennen lässt. Der Gebrauch von Zahlen ist im Alltag immer in kommunikative Situationen eingebunden und lässt sich nicht davon isolieren. Bei der ersten Durchführung des Lehrgangs bestand noch die Vorstellung, die Teilnehmenden sollten befähigt werden, «reine» Alltagsmathematikurse anzubieten. Unterdessen scheint es sinnvoller, auf Förderkurse hinzuarbeiten, welche Sprache und Alltagsmathematik sowie weitere Grundkompetenzen integrieren.¹

1 Die ganzen Überlegungen zum Lehrgang sind umfassend in Kaiser/Schwammbberger (2012) dokumentiert. Dort findet man auch alles, was man zur Durchführung des Lehrgangs oder auch nur einzelner Teile daraus braucht.

Aktueller Stand

Nach vier Durchführungen hat der Lehrgang unterdessen seine Form gefunden. Er hat sich zumindest insofern bewährt, als er von den meisten Teilnehmenden sehr positiv bewertet wurde. Die meisten Teilnehmenden waren der Meinung, dass sie nützliche Anregungen und direkt praktisch Umsetzbares für ihre Arbeit mitnehmen konnten.

Darüber hinaus zeigt eine detaillierte Interviewstudie mit fünf Teilnehmenden, dass es gelungen ist, die Vorstellungen der Teilnehmenden wie angestrebt zu verändern (vgl. Beeli-Zimmerman 2015): Befragt zu ihren Ideen bezüglich (Alltags-)Mathematik betonen alle, dass Alltagsmathematik sehr situationsbezogen ist und zusammen mit den Kursteilnehmenden aus deren Vorwissen und deren Fragestellungen entwickelt werden muss.

Die Ausarbeitung eines Dozentenhandbuchs (vgl. Kaiser/Schwammberger 2012) ermöglichte bei der vierten Durchführung die Übergabe des Lehrgangs an einen neuen Dozenten. Dieser beurteilt das Handbuch positiv. Es bietet nach seiner Sicht sowohl den nötigen Hintergrund wie auch viel Material im Einzelnen zur Durchführung des Kurses.

Wie nicht anders zu erwarten, setzte der neue Dozent innerhalb des Rahmens, den das Handbuch anbietet, seine eigenen Akzente. Bei ihm nahm das Bedürfnis *Ordnung machen* deutlich mehr Platz ein als dies in den vorangegangenen Durchführungen des Kurses der Fall gewesen war. Weniger Zeit setzte er hingegen für *Neues Verfahren erlernen* und *Verfahren automatisieren* ein.

Ein wesentlicher Grund dafür war folgender: Das Handbuch schlägt als didaktisches Arrangement für *Ordnung machen* das Modellieren der alltagsmathematischen Situation mit Hilfe von Klötzchen, Stäben und anderen Materialien vor (vgl. Kaiser 2009a: 75ff; Kaiser 2009b). Bei der vierten Durchführung des Lehrgangs erhielt der Aufbau solcher Modelle sehr viel Platz, da diese Modelle eine weitgehende Integration von Sprachförderung und Mathematikförderung erlauben. Baut man zusammen ein Modell der Situation, muss und kann man miteinander sprechen. Dies kann für verschiedenste Aktivitäten der Sprachförderung genutzt werden. Der mathematische/rechnerische Anteil der Behandlung der Situation erhält dann ganz ungezwungen seinen ihm zukommenden Platz als eine unter mehreren Kompetenzen, die zur Bewältigung der Situation notwendig sind. Die bereits oben skizzierte immer stärkere Verschränkung von Sprachförderung und Mathematikförderung im Zuge der Entwicklung des Lehrgangs hat sich hier also nochmals intensiviert.

Der Lehrgang selbst hat momentan einen Stand erreicht, wo für Form und Inhalt kein Entwicklungsbedarf besteht. Entwicklungsbedarf besteht vielmehr bezüglich des Umfelds, in dem dieser Lehrgang seinen Platz findet. Ehemalige Teilnehmende berichten, dass sie keine Gelegenheit finden, das Gelernte anzuwenden. Ausgeschriebene Kurse zu «Alltagsmathematik» kommen wegen mangelnder Anmeldungen nicht zustande. Es fehlen finanzielle Mittel, um neben Sprachförderung auch noch Mathematikförderung zu betreiben, etc.

Darauf, dass Personen, die eine Förderung im Bereich Mathematik nötig hätten, sich – aus welchen Gründen auch immer – nicht auf ausgeschriebene Kurse melden, hat wiederum der SVEB reagiert. Mit dem Projekt GO2² wurde eine Initiative lanciert, in deren Rahmen Betriebe überzeugt werden sollen, für geringqualifizierte Mitarbeitende betriebsinterne Kurse anzubieten. Erste interessante und vielversprechende Resultate liegen vor. Hier wäre gut, es würde gelingen, ein breites Bewusstsein dafür zu schaffen, dass solche Kurse für die Mitarbeitenden und den Betrieb notwendig und nützlich sind.

Ein Grossteil der bisherigen Lehrgangsteilnehmenden rekrutiert sich aus dem Umfeld der Arbeit mit Arbeitslosen. Sie hätten also direkten Zugang zu potentiellen Kursteilnehmenden und könnten mit ihnen auch an alltagmathematischen Kompetenzen arbeiten. Dass dies nicht häufiger geschieht, dürfte darauf zurückzuführen sein, dass unklar ist, welche Ziele eine Mathematikförderung in diesem Zusammenhang verfolgen soll und welche Bedeutung sie neben der unbestrittenen Sprachförderung hat. Hilfreich wäre es, wenn das Seco als überwachende Instanz entsprechende Leitlinien erarbeiten würde.

Das Projekt

Projektname	Weiterbildungslehrgang für Kursleitende im Bereich Alltagsmathematik
Projektziele	Entwicklung und Pilotierung eines Lehrgangs
Projektresultate	Erprobter Lehrgang (vier Durchführungen); ausführliches Dozentenhandbuch (Kaiser/Schwammberger 2012)
Projektleitung	SVEB, Hansruedi Kaiser
Projektpartner	Arbeitsintegration Schweiz (ehemals SVOAM), Seco
Laufdauer	2008–2014
Finanzierung	Binding Stiftung (erste Durchführung), Seco (restliche Durchführungen)
Weitere Informationen	www.alice.ch/de/sveb/projekte/abgeschlossene-projekte/foerderung-von-wenig-qualifizierten/kursleiterausbildung-alltagsmathematik/

2 Vgl. die Beiträge von Grämiger (GO), Hagenow und Märki in diesem Band

Zur Geschichte des Projektes

November 2007: Der SVEB erstellt eine Bestandsaufnahme der Kursaktivitäten im Bereich Alltagsmathematik. Angesichts der möglichen Zahl von 400'000 Betroffenen existieren in der Schweiz zu diesem Zeitpunkt ausgesprochen wenige Kursangebote.

2008: Das Staatssekretariat für Wirtschaft (Seco) lässt «Bausteine für ein Konzept zur Förderung alltagsmathematischer Kompetenzen» erarbeiten (Kaiser 2009a). Dieses Konzept umfasst eine Umschreibung des Wesens der Alltagsmathematik, eine Dokumentation einiger Pilotkurse und verschiedene didaktische Anregungen.

2008/2009: Um das Konzept zum Leben zu erwecken, schreibt der SVEB einen Lehrgang für Kursleitende aus. Ein erster Pilot wird von der Binding Stiftung gefördert und im Winterhalbjahr 2008/2009 durchgeführt. Er steht unter dem Titel «Ausbildung zum Numerator» und richtet sich ganz allgemein an Personen, welche in irgendeiner Form Kurse in Alltagsmathematik anbieten wollen.

2010 bis 2014: Für die folgenden Durchführungen (2010/11, 2011/12 und 2013/14) fungiert der SVOAM (Schweizerischer Verband der Organisationen von Arbeitsmarkmassnahmen, heute Arbeitsintegration Schweiz) als Auftraggeber; finanzielle Unterstützung kommt vom Seco (Staatssekretariat für Wirtschaft). Dadurch stehen ab der zweiten Durchführung vermehrt Kursleitende im Zentrum, die bei der Arbeit mit Arbeitslosen das Thema Alltagsmathematik mit einbeziehen wollen. Der Titel «Numerator» wird fallengelassen, da er nicht auf grosse Resonanz gestossen ist.

Die vier Durchführungen, kurz zusammengefasst (Projektleitung/Auftrag/Finanzierung/Dozent)

- 2008/2009, SVEB/Binding Stiftung, Hansruedi Kaiser
- 2010/11, SVEB/SVOAM/Seco, Hansruedi Kaiser
- 2011/12, SVEB/SVOAM/Seco, Hansruedi Kaiser & Martina Schwammberger
- 2013/14, SVEB/SVOAM/Seco, Marcel Allenspach

Literatur

- Beeli-Zimmermann, Sonja (2015): From teaching literacy to teaching numeracy: How numeracy teacher's previous experiences shape their teaching beliefs. In: *Literacy and Numeracy Studies* 23(1). Sydney: University of Technology, pp. 20–49
- Bynner, John/Parsons, Samantha (2000): The Impact of Poor Numeracy on Employment and Career Progression. In: Clare Tikly/ Alison Wolf (Hg.): *The Maths We Need Now: Demands, deficits and remedies*. London: Institute of Education, University of London, pp. 26–51
- Falter, Jean-Marc/Pasche, Cyril/Hertig, Philippe (2007): *Compétences, formation et marché du travail en Suisse. Une exploitation des résultats de l'enquête internationale sur les compétences des adultes (ALL)*. Neuchâtel: OFS
- Kaiser, Hansruedi (2009a): *Bausteine für ein Konzept zur Förderung alltagsmathematischer Kompetenz*. Zürich: SVEB
- Kaiser, Hansruedi (2009b): Modelle bauen und begreifen. Mehr als blindes Rechnen bei angewandten Aufgaben. In: Hefendehl-Hebeker, Lisa/Leuders, Timo/Weigand, Hans-Georg (Hg.): *Mathemagische Momente*. Berlin: Cornelsen, pp. 74–85
- Kaiser, Hansruedi/Schwammberger, Martina (2012): *Handbuch zur Ausbildung für Kursleitende*. In: *Fördern alltagsmathematischer Kompetenzen*. Zürich: SVEB

Premiers pas vers un profil professionnel spécialisé

Le projet Cadre national pour les formateurs et formatrices dans le domaine des compétences de base (FFA-FBA)

Caroline Meier Quevedo

La prise de conscience, au niveau politique, de la nécessité de prendre des mesures pour accompagner les adultes en difficulté face aux compétences de base, est un des moteurs de la professionnalisation des formateurs. Le projet FFA-FBA a été élaboré par la FSEA en collaboration avec des partenaires du domaine au niveau national, afin de déterminer un profil de compétences pour les formateurs et formatrices actifs dans la promotion des compétences de base.

Contexte

Dans la nouvelle loi sur la formation continue (LFCo), la question de la professionnalisation des acteurs et particulièrement celle des formateurs et formatrices oeuvrant dans le domaine des compétences de base est de nouveau apparue comme une question qui devait être abordée et discutée par les partenaires du terrain. L'idée sous-jacente à ce projet était de proposer un cadre de référence pouvant englober les référentiels existants, tels que FIDE, FFA, dans les différents domaines (enseignement des langues, des mathématiques, Formation des formateurs d'adultes).

Pour des raisons de financement le projet a été scindé en 2 étapes, la première phase qui a été menée entre juin 2013 et novembre 2014 avait comme objectif de faire un état des lieux concernant les référentiels de compétences pour les formateurs et formatrices du domaine et de définir au niveau national un consensus sur la méthodologie utilisée pour concevoir un référentiel adapté aux besoins du terrain. Cette contribution a comme objectif de présenter les principaux résultats du projet ainsi que les réflexions qui ont été sous-jacentes à son élaboration.

Mais qu'entend-on par la professionnalisation des formateurs et formatrices ?

Selon Wittorsky (2008) le mot revêt trois sens différents.

Le premier comprend la professionnalisation des activités, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercices, reconnaissance sociale, construction de programmes de formation), le deuxième intègre la question de la professionnalisation des organisations au sens de la construction par la formalisation de règles de gestion, un discours par l'organisation, et le troisième rejoint la question de la professionnalisation des acteurs au sens de la transmission, production de savoirs et de compétences considérées comme nécessaires pour exercer la profession et de la construction d'une identité professionnelle.

Il s'agit donc :

- soit d'un processus de négociation par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités, c'est-à-dire de construire une nouvelle profession,
- soit d'un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante.

Dans le contexte des compétences de base, nous considérons que la professionnalisation des formateurs et des formatrices comprend, d'une part la mise en lumière d'un ensemble d'activités spécifiques au domaine des compétences de base, mais qui s'encre dans le cadre du métier de formateur, formatrice d'adultes. Et d'autre part la formation d'individus à des contenus dans une perspective d'amélioration de la qualité.

Quelles implications pour les différent-e-s acteurs et actrices?

Comment concilier la réalité du terrain et les exigences en terme de développement de la qualité dans l'offre de formation ? Dans le domaine de l'enseignement des langues à la population migrante par exemple, une des caractéristiques des institutions de formation en Suisse romande réside dans la grande proportion de formateurs et formatrices bénévoles.

Selon Benoît Michel (2007 : 1), « en Suisse romande les mesures de formation dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme et de la formation de base des adultes sont assumées surtout par des associations ou organismes à but non lucratif. Les diverses offres de formation visent toutes, avec des accents et des approches spécifiques liés à leurs publics cibles respectifs, à faciliter l'insertion sociale, culturelle et/ou professionnelle de populations le plus souvent fortement précarisées ».

Ces bénévoles ont une activité de formation qui relève de l'occasionnel (1 à 2 heures par semaine), ils et elles sont pour la grande majorité retraités (voir Parson 2004). La question de la professionnalisation de cette population de formateurs et formatrices doit faire l'objet d'une analyse particulière.

Les institutions de formation offrent un accompagnement et un suivi à leur collaborateurs et collaboratrices, qu'ils soient bénévoles ou non.

De plus, le fait d'avoir des formateurs et formatrices bénévoles ne signifie pas que les formations proposées sont de faible qualité.

Qui a besoin de professionnaliser le domaine et comment le faire ?

La prise de conscience, au niveau politique, de la nécessité de prendre des mesures pour accompagner les adultes en difficulté face aux compétences de base, notamment face à la lecture et l'écriture est un des moteurs de la professionnalisation des formateurs et formatrices.

En France, le groupe de travail national de l'ANLCl qui s'est penché sur la question a conclu qu'« une politique affirmée du droit pour tous à la formation dans les savoirs de base, dans le cadre de la formation pour adultes, nécessite » (entre autres) « une spécialisation du métier de formateur pour adultes dans le domaine de l'apprentissage des savoirs de base, compte tenu du public et de la prise en compte de l'ensemble des situations d'illettrisme, et donc une professionnalisation des formateurs » (Michel 2007 : 4).

Le projet FFA-FBA répond à ce besoin en oeuvrant dans l'élaboration d'un référentiel de compétences. L'objectif est d'avoir un cadre englobant les différents domaines des compétences de base.

La phase initiale du projet

Plusieurs questionnements ont étayé la réflexion lors de la phase initiale du projet. La question de la construction et du maintien de la professionnalisation ainsi que la notion de construction d'un métier ont été au cœur des réflexions. Quels éléments étaient communs transversaux et comment former les professionnel-le-s provenant de contextes différents ?

Un travail sur les terminologies utilisées a été effectué afin de parvenir à un consensus sur différentes définitions, celle des compétences de base, des publics-cibles et des contextes d'activités.

Définition des compétences de base

La définition des compétences de base, qui a été adoptée par le groupe de projet national « Cadre national pour la FFA dans le domaine des compétences de base », est compatible avec celle élaborée par la Commission européenne, qui parle de compétences clés qui constituent un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte et qui sont indispensables pour une participation réussie à la société tout au long de la vie.

La Commission européenne considère ces compétences clés comme nécessaires à l'épanouissement et au développement personnels des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi. « Les compétences clés sont essentielles dans une société fondée sur la connaissance et garantissent davantage de souplesse de la main-d'œuvre »¹.

La définition des compétences de base de la LFCo a été considérée comme trop restrictive par les groupes de travail. Les compétences méthodiques et sociales ont également été intégrées car elles ont été considérées comme des piliers essentiels au développement des autres compétences.

Dans le cadre du projet, les compétences de base sont organisées de la manière suivante. Il s'agit de :

- communication en langue étrangère et communication en langue maternelle (lire, écrire, parler, écouter)
- compétences en mathématiques, sciences et technologie (mathématiques de tous les jours)
- compétences numériques (TIC)
- compétences méthodiques et sociales (compétences civiques, sensibilité culturelle, apprendre à apprendre, esprit d'initiative et d'entreprise, éducation civique)

Quels ont été les fondements pour l'élaboration de ce cadre national ? Une analyse du champ d'activités dans le domaine des compétences en Suisse a été nécessaire afin de mettre en lumière les spécificités de l'action de formation dans ce domaine.

Ce projet a pris en compte la nécessité d'associer étroitement les institutions et associations concernées à la réflexion concernant la définition des mesures à prendre quant à la formation de leurs formateurs et formatrices, ainsi qu'aux démarches entreprises pour effectuer une analyse des besoins.

Cette analyse (voir Michel 2007) a démontré la nécessité de professionnaliser le secteur sans nuire à l'existant : les institutions ont besoin de formateurs et formatrices qualifiées et elles offrent, pour la plupart, des formations continues internes à leurs formateurs et formatrices.

De plus, il s'est avéré indispensable d'articuler la professionnalisation des formateurs et formatrices dans le domaine des compétences de base avec le système FFA qui bénéficie d'une bonne reconnaissance et d'un positionnement clair dans le paysage de la formation. L'objectif de cette professionnalisation n'est donc pas de créer un nouveau métier dans le domaine de la formation d'adultes. Il s'agit également de prendre en compte les différences existantes entre les régions linguistiques et les diverses institutions : parler de « professionnaliser le secteur » donne lieu à des interprétations différentes entre la Suisse allemande et la Suisse romande.

1 http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

Elaboration d'un référentiel

Un objectif commun a été identifié par les différent-e-s partenaires impliqué-e-s dans le projet : disposer d'un cadre national pour la formation des formateurs et formatrices d'adultes dans le domaine des compétences de base afin que ce référentiel soit un outil pour soutenir le développement des compétences des formateurs et formatrices dans une optique d'amélioration de la qualité des formations proposées aux publics faiblement qualifiés.

Ce référentiel devrait être un outil pour valoriser et reconnaître les spécificités du métier de formateur et formatrice et il devrait permettre aux institutions de gérer le niveau des compétences de leurs formateurs et formatrices.

Afin d'améliorer la qualité de ce qui est réalisé et offert, il est important que les formateurs et formatrices actifs et actives dans le domaine des compétences de base puissent disposer des compétences nécessaires pour accompagner des publics faiblement qualifiés dans le développement de leurs compétences, idéalement vers un niveau de compétence leur permettant de s'insérer dans le marché du travail et dans le système de formation qualifiante.

Pourquoi élaborer un référentiel de compétences spécifique aux formateurs et formatrices de publics peu qualifiés ? La nature de la tâche de formateur et formatrice d'adultes pour publics faiblement qualifiés oblige de préciser certains éléments afin d'éviter des incompréhensions.

Les publics faiblement qualifiés sont extrêmement hétérogènes mais ont en commun de disposer d'un faible niveau scolaire et de peu ou pas de qualification professionnelle (diplôme reconnu). Ces publics ont souvent un rapport à l'apprentissage marqué par l'échec scolaire et par une situation sociale difficile². Ils sont caractérisés par des parcours de vie très différents et par des origines géographiques variées.

La formation de ces publics nécessite de la part du formateur et de la formatrice des qualifications plus importantes et plus spécifiques que pour la formation de publics qualifiés (voir Morand-Aymon 1993).

La stratégie éducative utilisée généralement à l'école et dans la formation formelle – prévue pour un public jeune et/ou homogène – est en général peu adaptée aux adultes. De plus elle convient difficilement aux adultes peu qualifiés. Il est donc nécessaire de recourir à des stratégies adaptées à chaque type de publics. Il apparaît donc particulièrement utile de proposer une formation spécialisée pour les formateurs et formatrices qui travaillent dans le domaine des compétences de base.

2 Voir notamment les travaux de Bertrand Schwartz.

Profil professionnel

Le projet est donc centré sur l'élaboration d'un profil professionnel (référentiel de compétences). Par compétence nous entendons la définition de De Montmollin (1986 : xx) : « Ensemble stabilisé de savoirs, et de savoir-faire, de conduite-type, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau » (Savoir en acte).

Le projet a comme objectif de déterminer les ressources nécessaires (Savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour effectuer les différentes activités d'un formateur et d'une formatrice dans le domaine des compétences de base. Cette cartographie est le point de départ d'une réflexion concernant la définition des modalités de formations pour les formateurs et formatrices dans le domaine des compétences de base.

Cette définition rejoint celle adoptée dans la loi sur la formation continue (art. 13) avec une perspective élargie en prenant en compte les compétences méthodiques et sociales.

Secteurs et contextes d'activité

Le champ professionnel des formateurs et formatrices dans le domaine des compétences de base est complexe. Il regroupe plusieurs contextes d'activités : un contexte d'intégration professionnelle, un contexte de réorientation professionnelle et un contexte de mise à niveau personnelle et professionnelle (Apprentissage tout au long de la vie ou Life Long Learning).

Les formateurs et formatrices concerné-e-s travaillent donc dans des secteurs d'activités divers.

Ces secteurs offrent des cours dans le cadre de la promotion des langues, de la promotion de l'intégration, dans le cadre du chômage, de la réinsertion professionnelle, de rattrapage professionnel ou de réorientation professionnelle.

Dans le champ de la formation professionnelle, l'introduction des filières de formation professionnelle initiale en deux ans avec attestation fédérale (AFP) ouvre les portes d'une formation initiale « aux jeunes ayant des aptitudes essentiellement pratiques »³. Les écoles professionnelles voient, dans la réalité, leurs classes investies par des moins jeunes qui, à travers ces filières, opèrent une réinsertion professionnelle.

On observe donc qu'une partie du public du domaine des compétences de base peut être aujourd'hui en formation professionnelle initiale. Les compétences des enseignant-e-s et des responsables de la formation professionnelle travaillant dans les filières AFP peuvent donc être les mêmes que celles des formateurs travaillant dans le domaine des compétences de base. Selon le rapport du SEFRI⁴, « Il existe une grande diversité d'offres en matière de formation professionnelle pour adultes. Bon nombre d'entre elles se limitent à certains cantons et/ ou professions. Les facteurs de réussite en matière d'offres destinées aux adultes peuvent varier. »

3 Guide SEFRI « Formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) » disponible sous <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01587/01595/01597/index.html?lang=fr>

4 SEFRI (2014), « Diplôme professionnel et changement de profession pour adultes. Offres existantes et recommandations pour les développements futurs »

Les publics-cibles

Les publics-cibles identifiés peuvent se retrouver dans plusieurs contextes d'activités. Ils peuvent être regroupés en 4 catégories :

- Insertion des jeunes : jeunes
- Réinsertion professionnelle : hommes et femmes au foyer, demandeurs et demandeuses d'emploi, personnes en fin de carrière
- Intégration : prisonniers et prisonnières, personnes en situation de handicap, personnes illettrées, analphabètes ou allophones, personnes migrant-e-s, réfugié-e-s ou expatrié-e-s
- Life Long Learning : personnes en emploi, personnes retraité-e-s

Le formateur et la formatrice peut être confronté-e à un public regroupant plusieurs attributs (jeune et migrant par exemple). Cette diversité est une caractéristique importante dans le métier de formateur et formatrice dans le domaine.

Le cadre méthodologique

Le cadre méthodologique des Compétences-ressources a été choisi pour représenter les compétences des formateurs et formatrices dans le domaine des compétences de base. Ce modèle consiste en la définition de compétences et des activités nécessaires à l'exercice d'un métier, ainsi que les ressources à mobiliser dans ce contexte.

En effet, il est important de pouvoir positionner ce profil en lien avec le profil fide pour les formateurs et formatrices dans le domaine des langues et avec le profil FFA, tous deux élaborés sur le modèle Compétences-ressources.

Les ressources doivent décrire les connaissances, les aptitudes et les attitudes en lien avec les activités du formateur et formatrice.

Les compétences et les ressources du formateur et formatrice d'adultes (voir le profil FFA) constituent la partie transversale. Ces compétences et ressources devront être réévaluées et spécifiées si nécessaire selon les contextes d'intervention (tout public, insertion, intégration professionnelle/ intégration, LLL).

Les compétences de didactique professionnelle et les ressources doivent être développées pour chaque contexte (tout public, insertion, intégration professionnelle/intégration, LLL).

Quelques pistes de développement

La deuxième étape du projet a fait l'objet d'une demande de financement auprès du SEFRI. Il devra permettre de déterminer les contenus du profil et de déterminer les voies possibles pour permettre aux formateurs et formatrices d'acquérir les compétences qui leur font défaut.

Les contenus de ce profil devront être élaborés dans le cadre de groupes de travail réunissant des professionnel-le-s, formateurs et formatrices actifs dans l'enseignement des langues, des mathématiques et des TIC avec les publics-cibles identifiés dans les différents contextes d'intervention.

La question du développement de critères de qualité permettant la mise en oeuvre d'une offre de formation en relation avec le profil sera également un point clé.

Une vision du formateur et de la formatrice dans le domaine des compétences de base devra être élaborée (principes de base).

La professionnalisation des formateurs et formatrices constitue un enjeu dans le débat contemporain sur la qualité et les nouvelles formes de formation. S'interroger sur la professionnalisation des acteurs et actrices de la formation, c'est aborder aussi le rôle et les finalités de la formation. Agir simultanément sur les compétences et sur l'organisation du travail représente un défi pour les acteurs et actrices concerné-e-s.

Le projet

Nom du projet	« Cadre national pour les formateurs et les formatrices dans le domaine des compétences de base »
Objectifs	Etablissement d'un consensus entre les différents acteurs sur l'élaboration d'un référentiel de compétences pour les formateurs et les formatrices dans le domaine des compétences de base.
Résultats	Consensus autour de l'élaboration du cadre et définition d'un processus de travail
Direction du projet	FSEA, Caroline Meier Quevedo
Partenaires	CPI, ECAP, FHNW, Lire & Ecrire, CR-FBA, CEFNA, SAL, EB Zürich, ZHAW, Regenove_csp, EHB, IFFP, CIP,UOG, FDEP, Arbeitsintegration Schweiz, Akrotea.ch
Durée	Septembre 2013 à novembre 2014
Financement	SEFRI

Bibliographie

—
De Montmollin, Maurice (1986) : L'intelligence de la tâche. Bern: Peter Lang

—
Michel, Benoît. (2007): Formation des formateurs actifs dans la lutte contre l'illettrisme et la formation de base des adultes en Suisse romande. Nyon: Fdep

—
Morand-Aymon, Bernadette (Ed.) (1993) : Quelle formation de formateurs pour personnes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle ? Actes du Colloque organisé par le GREOP, Champex, septembre 1992. Nyon : FSEA

—
Parson, Chris (2014): Enquête FSEA sur le profil des bénévoles engagé-e-s en tant que formateurs/trices de français auprès des publics migrants dans les institutions de formation pour adultes en Suisse romande. Nyon : FSEA

—
Schwartz, Bertrand (1981) : L'Insertion des jeunes en difficulté (rapport au Premier ministre). Paris: La Documentation française

—
SEFRI (2014): « Diplôme professionnel et changement de profession pour adultes. Offres existantes et recommandations pour les développements futurs ».

—
Guide SEFRI « Formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) » disponible sous <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01587/01595/01597/index.html?lang=fr>

—
Wittorski, Richard (2008) : Analyse de pratiques et professionnalisation. In : Savoirs 2008/2 (n° 17), p. 69–85

IV

Sensibilisierung und Teilnehmer- gewinnung

Neue Zugänge

Geringqualifizierte über das Gesundheitswesen und die kirchliche Arbeit erreichen

Martina Fleischli

Obwohl Illettrismus auch in der Schweiz eine Realität darstellt, bleiben die Teilnehmerzahlen in Lese- und Schreibkursen für Erwachsene insbesondere in der Deutschschweiz konstant tief. Im Kontext knapper finanzieller Ressourcen sind neue, kostengünstige Formen der Teilnehmergeewinnung gefragt: Die Identifikation und Motivation von Betroffenen muss in bestehende Beratungsstrukturen eingebunden sein. Im Projekt «Neue Zugänge zur Gewinnung von Teilnehmenden für Lese- und Schreibkurse» standen die Fragen im Vordergrund, wie Beratungsprozesse im medizinischen und kirchlichen Bereich zur Teilnehmergeewinnung genutzt und wie Weiterbildungsanbieter aktiv werden können.

Neue Zugänge im medizinischen und kirchlichen Bereich

Die Erfahrungen in den Projekten «GO Sozialhilfe» des SVEB und «Sensibilisierung der VermittlerInnen» des Schweizer Dachverbands Lesen und Schreiben¹ haben gezeigt, dass es nicht reicht, Vermittlerpersonen in Bezug auf das Thema Illettrismus zu sensibilisieren. Daher wurden im Zuge des Projekts «Neue Zugänge zur Gewinnung von Teilnehmenden für Lese- und Schreibkurse», das 2013 durchgeführt wurde, Handlungsempfehlungen entwickelt, die über die reine Sensibilisierung hinausgehen. In diesen empfiehlt der SVEB Massnahmen, wie der Zugang zu und die Zuweisung von Betroffenen in Lese- und Schreibkurse in den Bereichen Gesundheit und Kirche erfolgreich gestaltet werden können. Der medizinische und der kirchliche Bereich haben sich auch in Projekten im Ausland als geeignetes Handlungsfeld für die Teilnehmergeinnung erwiesen. Die Projekte «Prescriptions for Learning» (James 2001) und «ABCami – Alphabetisierung und Bildung in der Moschee» (INA 2013) zum Beispiel haben gezeigt, dass die Teilnehmergeinnung für Lese- und Schreibkurse gut in den medizinischen und kirchlichen Bereich eingebunden werden kann. Die Weiterbildungsanbieter agieren in diesem Bereich als wichtige Brückenbauer zwischen dem medizinischen/kirchlichen Personal und den von Illettrismus Betroffenen.

Mit einer qualitativen Untersuchung wurde zu Beginn des Projektes überprüft, wie medizinisches und kirchliches Fachpersonal im Arbeitsalltag den Kontakt mit Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen erlebt. Dafür wurden je fünf leitfadengestützte Interviews im Gesundheitswesen (Psychologie, Allgemeinmedizin, soziale Psychiatrie und Gynäkologie) und im christlich-kirchlichen Bereich (Pfarramt, Beratungsstelle und Sozialdiakonat) durchgeführt. In einem zweiten Schritt wurden für beide Bereiche Handlungsempfehlungen für die langfristig erfolgreiche Teilnehmergeinnung erarbeitet (s. weiter unten) und in einer Fokusgruppe diskutiert. Diese Empfehlungen, die hier erläutert werden, richten sich sowohl an die VertreterInnen beider Bereiche als auch an die Weiterbildungsanbieter.

Schnittstelle Gesundheitswesen

80 Prozent der Schweizer Bevölkerung suchen mindestens einmal pro Jahr einen Arzt auf (vgl. BFS 2012). Ärztinnen und Ärzte können als Vertrauenspersonen eine wichtige Schnittstelle darstellen, um Schweizer Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwäche zu erreichen.

Lese- und Schreibkompetenzen zu erkennen, ist schwierig

Nur wenigen der befragten Ärztinnen und Ärzten ist das gesellschaftliche Phänomen des Illettrismus bekannt. Zudem können viele die Betroffenen aufgrund von Vermeidungsstrategien und des vorwiegend mündlichen Kontaktes nur sehr schwer erkennen (vgl. Fleischli/Chiara 2014). Um dem entgegenzuwirken, können Weiterbildungsanbieter das medizinische Personal bei einem Erstkontakt für die Problematik sensibilisieren. In einem weiteren Schritt können sie Ärztinnen und Ärzte dabei unterstützen, die Lese- und Schreibkompetenzen der Patienten in einem wiederholten Beratungsgespräch anzusprechen und ihnen zeigen, wie sie darauf reagieren können. Unterstützung dazu bietet beispielsweise die Unterrichtsmappe «Gesundheit» des Bundesamts für Gesundheit (BAG 2010) oder der Leitfaden zur Sensibilisierung des Vereins Lesen und Schreiben Deutsche Schweiz (Pretto 2013).

1 Vgl. Pretto/Aschwanden in diesem Band

«Einfache Sprache» begünstigt Gesundheitskompetenzen

Nur wenn die Patienten Informationen, die ihre Gesundheit betreffen, verstehen, können sie diese auf die eigene Situation beziehen und umsetzen. Daher ist es wichtig, dass Ärztinnen und Ärzte ihre sprachlichen Formen an die Patienten anpassen. Sie kommen ihren Patienten entgegen, wenn sie Fachausdrücke vermeiden und komplexe Informationen vereinfacht weitergeben.

Defizitparadigma

Auch unter den Ärzten und Ärztinnen ist das Defizitparadigma weit verbreitet, d.h. sie deuten «Sprachmängel als Indikator für geringere Intelligenz» (Krenn 2013: 161). Die Vorstellung, Illetristen seien vor allem Personen mit Migrationshintergrund, bildungsfern und schlechtverdienend ist weitverbreitet, obwohl dies oft nicht zutreffend ist. Diesem Stigma kann durch Sensibilisierung begegnet werden (vgl. Pretto 2013).

Handlungsbereitschaft der Ärzte und Ärztinnen

Auch wenn den befragten Ärztinnen und Ärzten die Folgen von Illetrismus bekannt sind, sehen viele deren Bekämpfung nicht in ihrem Zuständigkeitsbereich. Oft haben sie Angst, Patienten zu verärgern oder gar zu verlieren, wenn sie diese auf eine mit Scham verbundene Schwäche ansprechen. Das Ansprechen wirkt für sie oft auch fehl am Platz, da schwerwiegendere medizinische Probleme im Vordergrund stehen.

Hier wäre ein Umdenken gefragt. Wenn die Ärztinnen und Ärzte sich bewusst sind, wie bedeutend ihre Vermittlerrolle bei der Lese- und Schreibförderung für die Gesundheit der Patienten ist, können sie auch aktiv werden. Lernen kann bisweilen mehr als Medikamente dabei helfen, gesund zu werden (vgl. Brandling/House 2009).

Lernberater als Anlaufstelle

Da Ärzte und Ärztinnen Betroffene meist nicht erkennen und sich auch wenig zuständig fühlen, brauchen sie eine aktive Unterstützung durch die Weiterbildungsanbieter.

Sogenannte «LernberaterInnen» könnten ihnen diese Unterstützung bieten, wie das britische Projekt «Prescriptions for Learning» zeigt (vgl. James 2001). Ein Lernberater unterstützt einerseits medizinisches Fachpersonal dabei, Patienten und Patientinnen an eine Bildungsmassnahme weiterzuleiten und andererseits hilft er Patienten und Patientinnen, eine geeignete Bildungsmassnahme zu finden.

LernberaterInnen sind *die* Anlaufstelle für medizinisches Personal. Sie ermöglichen ihnen, das breite und unübersichtliche Angebot von Bildungsmöglichkeiten zu konkretisieren. Als Ansprechperson für Lernende und für das medizinische Personal müssen LernberaterInnen das Vertrauen gewinnen können und einfach erreichbar sein.

Im englischen Projekt «Prescriptions for Learning» zum Beispiel ist ein solcher Lernberater die Ansprechperson sowohl für medizinisches Personal in einer Praxis als auch für die Patienten im Warteraum. Er berät Patienten mit Lernbedarf über Bildungsangebote und das medizinische Personal über Unterstützungsmöglichkeiten dieser Patienten (vgl. James 2001).

In der Schweiz könnte ein Lernberater beispielsweise in Praxen oder Kliniken eingesetzt werden, wo mehrere Ärzte arbeiten. Im Projekt «Neue Zugänge» hat sich die Psychiatrische Universitätsklinik als möglicher Einsatzort erwiesen, da sich dort bereits eine Sozialberaterin der sozialen Probleme der Patienten annimmt.

Was die Kompetenzen eines Lernberaters betrifft, zeigt das Projekt, dass dieser fähig sein soll, die Betroffenen kompetent zu beraten und zu begleiten. Zudem sind die Kompetenzen der «Sensibilisierungsfachperson Illetrismus», wie im Projekt «Sensibilisierung der VermittlerInnen» beschrieben, von Vorteil, um das medizinische Personal zu beraten und zu sensibilisieren (vgl. Pretto 2013).

Social Prescribing – Ganzheitlicher Ansatz

Geht man noch einen Schritt weiter und betrachtet psychische und physiologische Leiden in einem sozioökonomischen Kontext, reicht die ärztliche Betreuung für die Gesundheitsförderung nicht aus. Ein Ansatz ist hier das *Social Prescribing*, in welchem Patienten soziale Aktivitäten und Kontakte anstelle von Medikamenten «verschrieben» werden (Brandling/ House 2009).

«Grundlegende psychosoziale Probleme im Behandlungszimmer zu verkennen, hat zur Folge, dass die Gesellschaft 'medikalisiert' wird.»²

Auch dieser Ansatz verlangt nicht, dass Ärzte die Aufgaben von Sozialberatern übernehmen, sondern, dass ein Lernberater als Brückenbauer auftritt. Die Erfahrungen aus England zeigen, dass die psychosoziale Herangehensweise oft gesünder machen kann als die medikamentöse Symptombekämpfung medizinischer Leiden (Brandling/House 2009).

Kirchliche Arbeit

25 Prozent der Schweizerinnen und Schweizer gehören einer Glaubensgemeinschaft an und praktizieren ihre Religion regelmässig (vgl. BFS 2004). Auch wenn die aktive Teilnahme in einer Glaubensgemeinschaft seltener wird, kommt die Mehrheit der Bevölkerung immer wieder in Kontakt mit der Kirche, sei es bei Hochzeiten, Taufen oder Beerdigungen. Der Aufgabenbereich der Kirche ist zudem vielfältig und reicht vom Gottesdienst über die Bildung bis zum Sozialdienst. Geistliche sind oft Personen des Vertrauens und daher denkbare Vermittler und Vermittlerinnen in der Bekämpfung des Illetrismus, was selbstverständlich nicht nur für die hier untersuchte christliche Gemeinde gilt.

Das Gespräch als hauptsächliches Arbeitsinstrument

Geistliche haben nur wenige Möglichkeiten, die Lese- und Schreibkompetenzen der KirchgängerInnen zu erkennen. Schriftlichkeit findet vor allem in Kasualgesprächen (Abklärungsgespräche mit den Involvierten) für Taufen, Hochzeiten und Abdankungen statt, wo Lebensläufe und Todesanzeigen verfasst oder Anmeldeformulare ausgefüllt werden.

Nichtsdestotrotz sind die Kirchen am Textverständnis der Bevölkerung interessiert, denn sie nutzen vorwiegend schriftliche Informationskanäle, um kirchliche Angebote kundzutun.

Trost spenden, nicht konfrontieren

Betroffene in Kasualgesprächen direkt anzusprechen, ist für die befragten Geistlichen nicht vorstellbar, denn andere Anliegen stehen klar im Vordergrund.

² Brandling/House 2009: 161, Übersetzung durch die Autorin.

Sie sehen sich in einer «wohlwollend unterstützenden» Rolle und nicht in einer konfrontierenden. Wird eine Schwäche sichtbar, hat der Geistliche das Ziel, den Betroffenen aufzubauen und ihm Mut zuzusprechen.

Ist ein Pfarrer beispielsweise bei einem künftigen Ehepaar zu einem Kasualgespräch eingeladen, ist er dort als Gast. Und als Gast unbequem werden, möchten die Pfarrer nicht.

Zudem fehlt den Geistlichen die sachliche Analysemöglichkeit von Lese- und Schreibschwächen, so wie es Sozial- oder RAV-Beratende kennen. Sie haben folglich kein Gefäss, wo sie Stärken und Schwächen analysieren und thematisieren können.

Die Bereitschaft ist gross

Trotz ihrer wohlwollend unterstützenden Rolle zeigen die befragten Geistlichen eine grosse Bereitschaft, den Weg hin zum aktiven Ansprechen zu ebnen. Sie möchten ein offenes Gespräch fördern, um die nötige Vertrauensbasis zum Ansprechen geringer Lese- und Schreibkompetenzen zu schaffen.

Diese Bereitschaft ist die Grundlage dafür, dass Weiterbildungsanbietende längerfristig mit den Geistlichen zur Teilnehmergeinnung zusammenarbeiten können.

Betroffene direkt erreichen

Da Betroffene nur schwierig direkt angesprochen werden können, braucht es andere Kanäle, um sie zu erreichen. Die in vielen Kirchgemeindehäusern vorhandenen Informationswände und -ablagen können genutzt werden, um zielgruppenspezifische Unterlagen zu platzieren. Visuell ansprechende Plakate, Flyer, Postkarten und Kleber können Betroffene auf bestehende Bildungsangebote oder eine zentrale Anlaufstelle aufmerksam machen. Dies ermöglicht den Betroffenen, sich anonym nach ihrem eignen Bedarf zu informieren.

Weiterbildungsanbietende als Anlaufstelle

Für Weiterbildungsanbietende ist es eine Chance, mit Kirchgemeinden in der Teilnehmergeinnung zusammenzuarbeiten, denn die Gemeinden haben einen sozialen Auftrag und sind lokal verankert. Dies gilt nicht nur für die christlichen Gemeinden, sondern auch für andere Religionsgemeinschaften.

Was sich die befragten Geistlichen wünschen, ist, über *eine* Anlaufstelle im Bereich der Lese- und Schreibförderung informiert zu werden. Diese Anlaufstelle könnte auch hier ein Lernberater oder eine Lernberaterin sein. Sie möchten keine Informationsflut, sondern gezielte Hinweise, wie sie Betroffene unterstützen können. Dabei sollten die Kontakte regelmässig gepflegt werden.

Damit Geistliche das Phänomen des Illettrismus kennen und Betroffene erkennen, sind Sensibilisierungsveranstaltungen hilfreich. Hier sind die klaren Strukturen der Kirchen von Nutzen. Sensibilisierungsveranstaltungen können beispielsweise in Kolloquien, Diakonatskapiteln oder kantonalen Arbeitstagen der Synoden organisiert werden. Positive Erfahrungen mit «Vermittlerschulungen» hat das Pilotprojekt «L+S Grischun» des Roten Kreuzes Graubünden an den zehn Bündner Kolloquien gemacht (vgl. L+S Grischun 2013).

Um die Sensibilisierung nachhaltig zur Teilnehmergeinnung nutzen zu können, ist ein Lernberater hilfreich, der auch nach dem Erstkontakt sichtbar und einfach erreichbar bleibt.

Eine weitere Möglichkeit in der Öffentlichkeitsarbeit ist eine breit angelegte Sensibilisierungskampagne im Rahmen des Bettags. An diesem überkonfessionellen Feiertag könnte eine Botschaft zur Illettrismusbekämpfung von den Regierungen und den Kirchen verlesen, in den Bettags-Gottesdienst eingebaut und über die Medien verbreitet werden.

Handlungsempfehlungen

Auf der Grundlage der Erkenntnisse des Projektes «Neue Zugänge» wurden Handlungsempfehlungen für die Akteure des medizinischen und kirchlichen Bereichs sowie für Weiterbildungsanbieter erarbeitet. Sie schlagen verschiedene Massnahmen vor, um Betroffene zu erkennen, ihnen entgegenzukommen und sie für Bildungsmassnahmen im Bereich Lesen und Schreiben zu gewinnen.

	Akteure	Handlungsempfehlung	Massnahmen
Gesundheit	Ärzte, medizinisches Personal	Einfache Sprache	<ul style="list-style-type: none"> – Sprache vereinfachen – Schriftliches Material mündlich erklären
		Schreibkompetenzen sichtbar machen	<ul style="list-style-type: none"> – Das Ausfüllen von Formularen macht Lernbedarf sichtbar – PatientInnen bitten, Formulare auszufüllen oder Notizen zu machen
	Weiterbildungsanbieter im Bereich Lesen und Schreiben	Sensibilisierung/ Vermittlerschulung	<ul style="list-style-type: none"> – Weiterbildungsanbieter können Schulung über Ärzteverbände anregen
		Zusammenarbeit mit (Sozial-)Psychiatern	<ul style="list-style-type: none"> – Die Teilnehmergewinning über diejenigen Bereiche angehen, die sich bereits mit sozialen Fragen beschäftigen
Kirchen		Zusammenarbeit mit Ärzteverbänden und Krankenkassen	<ul style="list-style-type: none"> – Verbände: Sensibilisierung soll zu Ausbildung der medizinischen PraxisassistentInnen (MPAs) gehören – Krankenkassen: Sensibilisierung, gesundheitsrelevante Materialien, Gesundheitskompetenz
	Regierung, Kirchenrat oder Bischof, Weiterbildungsanbieter	Bettagsmandat	<ul style="list-style-type: none"> – Botschaft über Regierung und Kirchen, Karten/Flyer in Kirchen auflegen, Bettags-Gottesdienst zum Thema, Kollekte für Projekte
	Weiterbildungsanbieter im Bereich Lesen und Schreiben	Sensibilisierung/ Vermittlerschulung	<ul style="list-style-type: none"> – Diakonatskapitel – Arbeitstagungen der kantonalen Synode

	Akteure	Handlungsempfehlung	Massnahmen
Beide Bereiche	Weiterbildungsanbieter im Bereich Lesen und Schreiben	Informationen für Betroffene bereitstellen	– Informationsmaterial zur Verfügung stellen, aushängen und auflegen
		Kontaktaufnahme und Information beider Bereiche	– Akteure beider Bereiche kontaktieren und über Illiterismus informieren – Anlaufstelle 0840 47 47 47 bei kirchlichem und medizinischem Personal bekannt machen
		Kontaktpflege	– Erinnerung an die Anlaufstelle 0840 47 47 47 per Post oder Mail – Periodisch Infomaterial und Updates versenden
		LernberaterInnen	– Lernberater als Kontaktperson für Ärzte/Geistliche und die Betroffenen
		Sensibilisierung/ Vermittlerschulung	– Sensibilisierung über Ausbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen – Regionale/lokale Vermittlerschulungen

Handlungsempfehlungen und Massnahmen für den Zugang zu Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwäche im Gesundheitswesen und in der kirchlichen Arbeit.

Schlussfolgerungen

Mit dem Gesundheitswesen und der kirchlichen Arbeit hat das Projekt «Neue Zugänge» zwei Bereiche analysiert, in denen Bildung nicht zur Kernaufgabe gehört. Es hat sich jedoch gezeigt, dass sich diese Bereiche durchaus als neue Zugänge zu Menschen mit Lese- und Schreibschwäche eignen. Damit die Teilnehmergewinning in die bestehenden Strukturen eingebunden werden kann, braucht es sensibilisiertes Fachpersonal im kirchlichen und medizinischen Bereich, welches dies ermöglicht. Zugleich benötigt dieses Personal eine aktive Unterstützung von Seiten der Weiterbildungsanbieter.

Mit Lernberatern kann eine solche Unterstützung zur Verfügung gestellt werden, indem sie zur Anlaufstelle für medizinisches und kirchliches Personal werden. Sie sollten gut sichtbar sein und den medizinischen und kirchlichen Akteuren wiederholt in Erinnerung rufen, welche sozialen Aufgaben sie ihnen abnehmen können. Ärzte und Ärztinnen sowie Akteure der kirchlichen Arbeit können so Erwachsene mit Lernbedarf an die Lernberater weiterleiten, die ihnen helfen, eine passende Bildungsmassnahme zu finden. Somit erhalten die Betroffenen in einem vertrauten Umfeld die nötige Unterstützung, um den ersten Schritt Richtung Lese- und Schreibkurs zu wagen.

Das Projekt

Projektname	Neue Zugänge zur Gewinnung von Teilnehmenden für Lese- und Schreibkurse
Projektziele	Das Projekt zielt darauf ab, über das Gesundheitswesen und die Kirche zwei neue Zugänge für die Gewinnung von Teilnehmenden für Lese- und Schreibkurse zu eröffnen.
Projektresultate	<ul style="list-style-type: none"> – Durchführung einer Literaturrecherche – Handlungsempfehlungen für Weiterbildungsanbieter und medizinisches sowie kirchliches Personal – Workshop mit Vertretern dieser Bereiche – Aufbereitung der Ergebnisse in einem Bericht
Projektleitung	SVEB, Martina Fleischli
Projektpartner	Büro SoliWerk
Laufdauer	2013
Finanzierung	Bundesamt für Kultur (BAK)
Weitere Informationen	http://www.alice.ch/de/sveb/projekte/abgeschlossene-projekte/foerderung-von-wenig-qualifizierten/neue-zugaenge/

Literatur

- Brandling, Janet/House, William (2009): Social prescribing in general practice: adding meaning to medicine. In: The British Journal of General Practice 59, S. 454-456
- Bundesamt für Gesundheit BAG (2010): Unterrichtsmappe Gesundheit. Lehrmittel zu Gesundheitsthemen in einfachem Deutsch. Unterrichtsmaterialien und Arbeitsblätter. Bern: EDI
- Bundesamt für Statistik BFS (2004): Eidg. Volkszählung 2000. Religionslandschaft in der Schweiz. Neuchâtel: Haute Ecole spécialisée Santé-Social de Suisse romande
- Bundesamt für Statistik BFS (2012): Gesundheitsstatistik 2012. Neuchâtel
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (2013): iCHANCE. Besser lesen, besser schreiben! <http://profi.ichance.de/index.php?id=8> (abgerufen am 10. August 2015)
- Center for Health Care Strategies (2010): What is Health Literacy? Lawrenceville, New Jersey: CHCS
- Fleischli, Martina (2014): Auswertung der Befragung der Anbieter im Bereich Grundkompetenzen 2013 (Projektbericht). Zürich: SVEB
- Fleischli, Martina/Chiara, Urs (2014): Neue Zugänge zur Gewinnung von Teilnehmenden für Lese- und Schreibkurse (Projektbericht). Zürich: SVEB
- Maag, Daniela/Schulz, Peter (2005): Denkanstösse für ein Rahmenkonzept zu Health Literacy. HCC-Lab Forschungsbericht. Lugano: Università della Svizzera italiana
- Institut für Sozialpädagogik INA (2013): Alphabetisierung und Bildung in der Moschee (ABC-ami) <http://www.abcami.de> (abgerufen am 10. August 2015)
- James, Kathryn (2001): «Prescriptions for Learning» Project. Nottingham: NIACE
- Krenn, Manfred (2013): Aus dem Schatten des «Bildungsdünkels»: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
- L+S Grischun (2013): Grundkompetenzen Grischun. Voraussetzung für eigenverantwortliches Handeln. Almens: L+S Grischun
- Pretto, Mariangela (2013): Illettrismus - (k)ein Thema, Leitfaden zur Durchführung von Sensibilisierungs-Veranstaltungen zum Thema Illettrismus. Verein Lesen und Schreiben, Deutsche Schweiz. Bern: Verein Lesen und Schreiben, Deutsche Schweiz
- Pretto, Mariangela/Aschwanden, Brigitte (2013): Über Illettrismus sprechen ist nicht so einfach. Verein Lesen und Schreiben Deutschschweiz. In: leseforum.ch, Ausgabe 2/2013
- Wist, Thorben (2009): Grundbildung zwischen Kompetenz- und Defizitorientierung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen DIE

Wie sensibilisiert man Vermittlerpersonen? Ein Praxisbericht

Projekt des Schweizer Dachverbands Lesen und Schreiben 2009–2014

Mariangela Pretto und Brigitte Aschwanden

Illettrismus ist immer noch ein Tabuthema. Entsprechend schwierig ist es, Betroffene zu erkennen und sie zum Besuch eines Lese- und Schreibkurses zu bewegen. Mit dem Projekt «Sensibilisierung von VermittlerInnen» hat der Dachverband Lesen und Schreiben nach Möglichkeiten gesucht, diese kaum sichtbare Zielgruppe über Drittpersonen zu erreichen. Das Projekt hat die komplexen Mechanismen von Tabuisierung und Stigmatisierung offengelegt und gezeigt, was es braucht, damit unterschiedlichste Fachpersonen ihre Rolle als VermittlerInnen tatsächlich übernehmen können.

In vielen Städten in der deutschen Schweiz werden Lese- und Schreibkurse für Erwachsene angeboten. Bis sich Betroffene zu einem Kursbesuch entschliessen, ist aber oft ein langer Prozess nötig, denn der Weg vom Eingeständnis der Schwäche über die Auseinandersetzung und die Abklärungen bis hin zur Entscheidung, «etwas dagegen zu tun», ist nicht einfach. Die Erfahrung zeigt, dass viele Kursteilnehmende diesen Weg nur mit Hilfe von Drittpersonen schaffen. Das war die Ausgangslage, als das Projekt «Sensibilisierung der VermittlerInnen» im Jahr 2008 beim Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (damals Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT) eingereicht wurde.

Das Projekt «Sensibilisierung der VermittlerInnen»

Der Kernpunkt des Projektes bestand darin, Menschen, denen aus beruflichen Gründen eine Schlüsselrolle im Alltag der Zielgruppe zukommt, zu befähigen, Betroffene zu erkennen, anzusprechen und in ein passendes Kursangebot zu vermitteln. Zu diesen Vermittlerpersonen gehören RAV-Personalberatende, Berufsberatende, Sozialarbeitende, HausärztInnen und andere mehr.

Im Rahmen des Projektes wurden Sensibilisierungsfachpersonen ausgebildet und Unterlagen erarbeitet, um Sensibilisierungsveranstaltungen für Vermittlerpersonen (Menschen, die in ihrem Beruf von Illettrismus Betroffenen begegnen) durchzuführen. Die Vermittlerpersonen wurden befähigt, Betroffene zu erkennen, anzusprechen und in ein geeignetes Angebot eines regionalen oder kantonalen Anbieters von Lese- und Schreibkursen zu vermitteln. Insgesamt wurden in verschiedenen Deutschschweizer Institutionen über 160 Veranstaltungen mit fast 4000 Vermittlerpersonen durchgeführt.

Im Folgenden wird die Entwicklung dieser Veranstaltungen aufgezeigt: Im ersten Teil stehen die ursprüngliche Grundidee sowie die in der ersten Projektphase angetroffenen Hindernisse im Zentrum. Im zweiten Teil werden die dadurch ausgelösten Überlegungen dargestellt, welche zur im dritten Teil beschriebenen «neuen» Art zu sensibilisieren geführt haben.

Akteur/innen und Zielgruppen des Projekts «Sensibilisierung der VermittlerInnen»

 <p>Sensibilisierungsfachpersonen des Vereins Lesen und Schreiben bilden Vermittlerpersonen in verschiedenen Institutionen aus.</p>	<p>Die Sensibilisierungsveranstaltungen</p> <p>Weiterbildungsveranstaltungen für Vermittlerpersonen: RAV-Beratende, Sozialarbeitende, Berufsberatende usw.</p> <p>Durchgeführt von Sensibilisierungsfachpersonen des Vereins Lesen und Schreiben Deutsche Schweiz</p>	 <p>Vermittlerpersonen werden ausgebildet, um Betroffene zu erkennen und in Lese- und Schreibkurse zu vermitteln</p>
 <p>Die Mitglieder des Vereins Lesen und Schreiben sind kantonale und regionale Anbieter von Lese- und Schreibkursen für Erwachsene</p>	<p>Die Lese- und Schreibkurse</p> <p>Kurse für Erwachsene mit Unsicherheiten in der Schriftsprache</p> <p>Durchgeführt von Lese- und Schreibkursleitenden in diversen Bildungsinstitutionen in verschiedenen Städten der deutschen Schweiz</p>	 <p>Für Betroffene ist der Weg in einen Lese- und Schreibkurs nicht einfach. Sie brauchen oft Unterstützung von Vermittlerpersonen</p>

Die Sensibilisierungsveranstaltungen der ersten Projektphase

Handlungsbedarf aufzeigen – Lösungsmassnahmen vermitteln

In der ersten Projektphase bestanden die Sensibilisierungsveranstaltungen aus zwei Teilen: Im ersten ging es darum, den Handlungsbedarf aufzuzeigen. Dazu wurde über das Phänomen Illiterismus (Definition, Verbreitung und Ursachen) und dessen negative Folgen für Gesellschaft und Betroffene informiert. Auf diese Weise sollte bei Vermittlerpersonen die Motivation zum Handeln geweckt werden.

Der Schwerpunkt sollte aber unbedingt auf dem zweiten Teil liegen, wo es darum ging, Lösungsmöglichkeiten vorzustellen oder gemeinsam zu erarbeiten. Im Vordergrund standen hier die drei Hauptziele der Veranstaltung: «erkennen», «ansprechen» und «vermitteln».

Auswertung und Erfahrungen der ersten Projektphase

Die grosse Mehrheit der Teilnehmenden bewertete die Veranstaltungen als sehr nützlich für ihren beruflichen Alltag. Mehr als drei Viertel der sensibilisierten Vermittlerpersonen fühlten sich unmittelbar nach der Veranstaltung in der Lage, Betroffene zu erkennen, sie anzusprechen und in geeignete Kursangebote zu vermitteln. Die Erhebung der TeilnehmerInnenzahlen bei den Anbietern von Lese- und Schreibkursen ergab jedoch ein ganz anderes Bild: Von den Betroffenen, die sich in dieser Zeit für einen Kurs angemeldet hatten, waren nur vereinzelte durch sensibilisierte Institutionen auf das Angebot verwiesen worden.

Für die Projektbeteiligten kamen diese Resultate nicht überraschend. Denn bereits während der Sensibilisierungsveranstaltungen hatte sich herauskristallisiert, dass viele Faktoren das Verständnis des Phänomens und die Übernahme der Rolle als Vermittlerperson verhinderten. Nach gut 100 Veranstaltungen wurde dieser lösungs- und handlungsorientierte Ansatz deshalb aufgegeben. Eine Entscheidung, die nicht leicht fiel, denn bei jenem Ansatz handelte es sich um ein weitgehend anerkanntes Vorgehen.

Um zu eruieren, warum der Ansatz nicht funktioniert hatte, wurden über einen längeren Zeitraum sowohl Vermittlerpersonen am Ende der Veranstaltung (Blitzlicht: Befragung) als auch verschiedene andere Personen zu einzelnen Aspekten befragt. Vor allem bei persönlichen und explorativen Befragungen konnten wichtige Erkenntnisse gewonnen werden.

Schwierigkeiten in den Veranstaltungen der ersten Projektphase

Die Sammlung und Auflistung aller Schwierigkeiten ergab eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Aspekte. Im Folgenden werden die wichtigsten Knackpunkte erläutert.

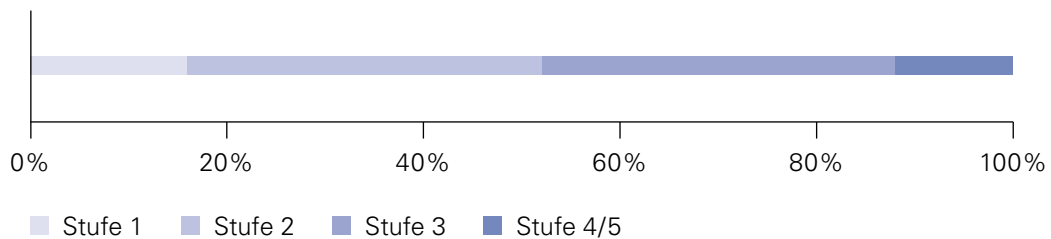
Zweifel an den «800 000»

Die weite Verbreitung des Illiterismus wurde sehr oft angezweifelt. Eine der ersten Veränderungen bei den Kursinhalten war es, diese Grösse zu erläutern und zu belegen. Mit der genauen Betrachtung tauchte aber eine neue Problematik auf: Die Gruppe «von Illiterismus Betroffene» wird nicht immer auf die gleiche Weise definiert, was bei Vermittlerpersonen Verwirrung auslöst:

- Bei den oft zitierten «800'000» handelt es sich um Erwachsene, die beim Lesen von Texten in einer der drei Hauptlandessprachen nur das Niveau 1 erreichen (ALL-Studie). Darunter befinden sich auch Migrantinnen und Migranten, die nicht in der Schweiz zur Schule gegangen sind und nur über geringe Kenntnisse der Testsprache verfügen.
- Die allgemeine Beschreibung des Phänomens zählt alle Personen dazu, die trotz Schulbesuch in der Schweiz die Erwartungen und Anforderungen der Gesellschaft nicht erfüllen. Dazu gehören beispielsweise auch in der Schweiz aufgewachsene Personen mit Lesekompetenzen auf Niveau 2.
- Zur Zielgruppe der Lese- und Schreibkursanbieter gehören Menschen mit sehr guten mündlichen Kenntnissen einer Landessprache und Lesekompetenzen auf Niveau 1 und 2.

Lesen von Texten allgemein

ALL-Studie, Bundesamt für Statistik 2006



Adult Literacy and Life Skill Survey (BFS 2006). 800'000 erwachsene Menschen zwischen 16 und 65 Jahren erreichen beim Lesen von Texten nur das Niveau 1. Um den gesellschaftlichen Anforderungen in Beruf und Alltag genügen zu können, ist Niveau 3 nötig.

Erschwerend kam hinzu, dass Lesen und Schreiben als Ja-/Nein-Kompetenzen wahrgenommen wurden. Vermittlerpersonen konnten sich nicht vorstellen, dass «etwas so Einfaches wie lesen und schreiben» auf verschiedenen Niveaus beherrscht werden kann. Der Unterschied zwischen «nicht» und «nicht sicher genug» lesen und schreiben können wurde nur verstanden, wenn viel Zeit für die Erklärung aufgewendet wurde. Vor der Veranstaltung wurde sehr oft von AnalphabetInnen gesprochen.

Falsche Annahmen von Ursachen für ungenügende Texte

Schon sehr früh wurde klar, dass Vermittlerpersonen Betroffenen in ihrem Alltag begegnen, denn alle sehen fehlerhafte Texte. In den meisten Fällen wurden die Schwierigkeiten aber als Zeichen von Gleichgültigkeit interpretiert («Man gibt sich keine Mühe mehr!»). Diese falschen Interpretationsmuster zu durchbrechen, hat sich als eine der schwierigsten Aufgaben erwiesen: Denn geht man davon aus, dass Lesen und Schreiben einfach zu erlernende Kompetenzen sind, werden andere Erklärungen nicht in Betracht gezogen.

Zweifel an den Lernerfolgen im Erwachsenenalter

Die Vermittlerpersonen zweifelten oft an der Möglichkeit von Fortschritten im Erwachsenenalter: Wenn «eine so einfache Technik» in der Schule nicht erworben werden konnte, ist es «halt von der Intelligenz her» nicht möglich. Von Anfang an musste es in den Sensibilisierungsveranstaltungen also darum gehen, Lernerfolge von Kursteilnehmenden aufzuzeigen. Wurden aber die Erfolge zu stark betont, nahmen die Vermittlerpersonen die Sensibilisierung als «Werbeveranstaltung» wahr, weil sie das Gefühl hatten, von «etwas Unmöglichem überzeugt werden» zu sollen. Einzelne Erfolgsgeschichten wurden zwar nicht angezweifelt, aber als Ausnahme wahrgenommen («Bei Einzelfällen (!) ist das vielleicht noch möglich.»).

Falsche Annahmen zur Zielgruppe

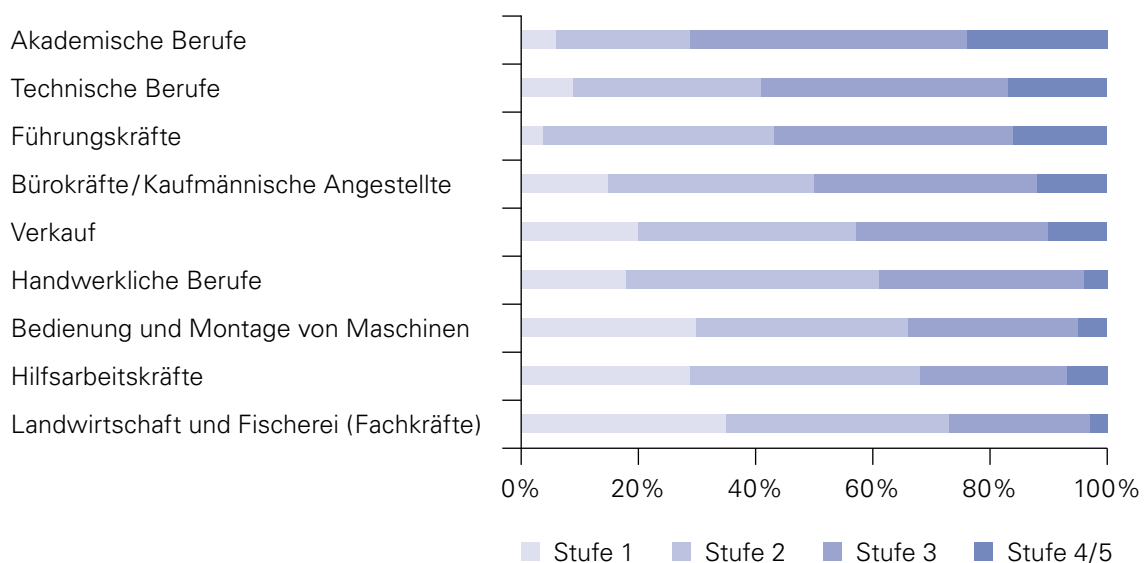
Es zeigte sich, dass viele tief verankerte und nicht hinterfragte Vorstellungen über die Gründe von Lese- und Schreibschwierigkeiten bestehen: fehlende oder ungenügende Schulbildung im Herkunftsland, eine Lernstörung (meistens Legasthenie) oder fehlender Einsatz während der Schulzeit. Vermittlerpersonen schätzten daher die Zielgruppe falsch ein. Sehr oft kam die Rückmeldung, dies sei ein Thema für die Schule oder für die Integrationsarbeit. Daher wurde von Anfang an Wert darauf gelegt, die Heterogenität der Gruppe der Betroffenen aufzuzeigen. Betont wurde insbesondere, dass es sich um Menschen mit deutscher Muttersprache, um Erwachsene und um Menschen handelt, die in anderen Schulfächern oft keine Motivations- oder Lernschwierigkeiten hatten. Betroffene gibt es auf jeder Altersstufe, in jeder sozialen Schicht, in allen Berufen und auf allen Bildungsniveaus.

Mit grossem Zeit- und Argumentationsaufwand gelang es den Sensibilisierungsfachpersonen immer besser, diese Heterogenität zu vermitteln. In den meisten Fällen löste dies aber weder Verständnis noch Motivation aus, sondern grosse Empörung über die vermeintlich «Schuldigen»: Als Ursachen wurden vor allem die Entwicklungen in der Volksschule, der Einfluss der fremdsprachigen Kinder in der Schule und der Gebrauch moderner Kommunikationsmittel diskutiert. Diese Diskussionen konnten zwar in der Veranstaltung «gebremst» werden, sie wurden aber in den Pausen und am Ende trotzdem weitergeführt. Eingriffe während der Veranstaltung, um Meinungen zu berichtigen, beeinflussten die Stimmung negativ.

Diese «Ursachenforschung» führte in vielen Fällen dazu, dass eine Verantwortung abgewiesen und die Übernahme der Rolle als Vermittlerperson abgelehnt wurde.

Lesen von Texten nach Berufsgruppe

ALL-Studie, Bundesamt für Statistik 2006



Die Aufteilung nach Berufsgruppen zeigt, dass auch Menschen mit höherer Ausbildung und in Führungspositionen sehr oft nicht das Niveau 3 im Lesen erreichen.

Das Auslösen negativer Emotionen

Der erste Teil der Veranstaltung löste in fast allen Fällen negative Emotionen aus. Häufige Aussagen der Vermittlerpersonen, die darauf hinwiesen, waren:

- **Angst:** «Kein Wunder, dass es mit unserer Wirtschaft/unsere Gesellschaft bachab geht», «Das ist ja beängstigend!»
- **Beschämung:** «Da sind wir so stolz auf unsere Schulen, dabei müssten wir uns schämen!», «Das ist ja so schlimm wie in der Dritten Welt!»
- **Wut:** «Das ganze Thema nervt mich.», «Das macht mich so wütend.»

Die negative Stimmung verhinderte oft die konstruktive Auseinandersetzung, die für die Übernahme der Rolle als Vermittlerperson nötig gewesen wäre.

Der scheinbar stichhaltige Beweis: «Früher ging es auch!»

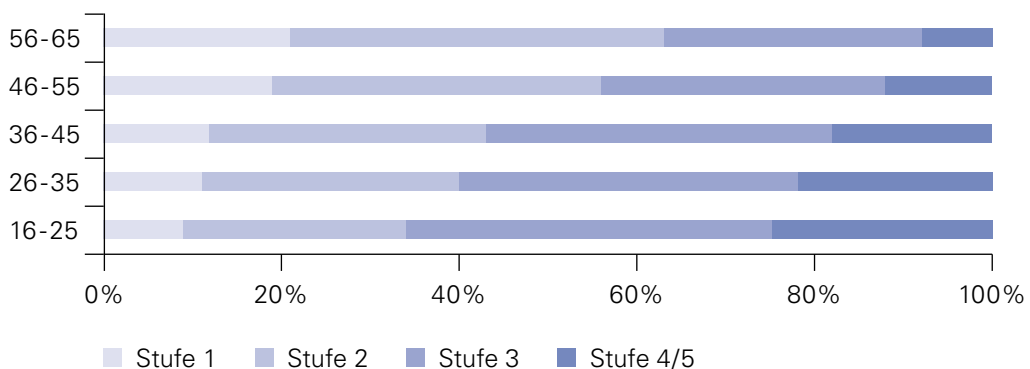
Wie ein roter Faden durchzog eine Aussage alle Diskussionen und alle Teile der Veranstaltung: «Früher ging es ja auch!», wobei der Zeitraum «früher» – wenn überhaupt – sehr unterschiedlich definiert wurde. Die falsche Annahme, dass die Menschen «früher» besser lesen und schreiben konnten, ist tief verankert und weit verbreitet. Von dieser Annahme aus liessen sich «logische» Schlüsse ableiten, die sehr viele der oben erwähnten Argumente bekräftigen («Wenn es früher alle gelernt haben, dann können die Ursachen nur in den Entwicklungen der letzten Jahre/Jahrzehnte liegen.»).

Weitere Hindernisse sind mit dieser falschen Annahme verbunden:

- Geht man davon aus, dass ein Idealzustand bereits einmal erreicht wurde, nimmt man Illettrismus als Rückschritt wahr, für den man keine Toleranz aufbringen will.
- Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche heute besser lesen und schreiben als früher und Illettrismus besonders bei älteren Generationen ein Problem ist, wurde lange grundsätzlich in Frage gestellt und löste oft weitere Empörung aus. Vermutlich ist dies mit der Stigmatisierung verbunden: Ist es für Erwachsene schwierig einzugehen, dass Jugendliche besser lesen oder schreiben als sie?

Lesen, schematische Darstellung nach Alter

ALL-Studie, Bundesamt für Statistik 2006



Die ALL-Studie und alle vergleichbaren Studien aus anderen Ländern zeigen deutlich auf, dass jüngere Menschen durchschnittlich besser lesen als ältere.

Überlegungen zur Neugestaltung der Sensibilisierung

Zu Beginn des Projektes ging man davon aus, dass Vermittlerpersonen die Ziele «erkennen», «ansprechen» und «vermitteln» nach einer kurzen Erläuterung der Problematik und des Handlungsbedarfs problemlos (oder sogar «dankbar») akzeptieren würden. Da sich diese Annahme als falsch erwies, galt es nun, ein neues Vorgehen zu entwickeln.

Fazit aus der ersten Projektphase

Die angestrebte Reduktion des ersten Teils auf die nötigsten Informationen erwies sich als nicht durchführbar. Für die Weiterentwicklungen waren folgende Erkenntnisse wegweisend:

- Den meisten Missverständnissen und Hindernissen liegen vor allem zwei falsche, einander verstärkende Annahmen zugrunde: «Lesen und Schreiben ist einfach.» und «Früher konnte man es.»
- Solange Vermittlerpersonen das Phänomen Illettrismus nicht wirklich verstehen, fühlen sie sich nicht sicher genug, es anzusprechen, oder sie sind blockiert.
- Um ein Gespräch mit Betroffenen zu führen, sind vertiefende Hintergrundinformationen nötig.
- Solange Lese- und Schreibschwierigkeiten mit Intelligenzmangel in Verbindung gebracht werden, bleibt das Tabu bestehen.
- Die Tabuisierung und die Stigmatisierung lösen Skepsis und Unbehagen aus und haben einen grossen Einfluss auf den Verlauf und die Wirkung einer Veranstaltung (s. unten).

Tabuthema Illettrismus

Die Erfahrungen in den Sensibilisierungsveranstaltungen lassen den Schluss zu, dass das Tabu auch bei nicht Betroffenen besteht: Es ist einerseits schwierig, Menschen auf die Schwäche anzusprechen, andererseits spricht man auch ganz allgemein nicht gerne darüber.

Die «Tabu-Regeln»¹ dienten den Projektbeteiligten als Gerüst für die Analyse der Erfahrungen:

1. Themen, die **negative Emotionen** auslösen (Ekel, Wut, Scham, Angst usw.) werden mit einem Tabu belegt.
2. Das Tabu bietet **eine Schutzfunktion** gegen diese Emotionen.
3. Es herrschen **stillschweigende Regeln** (man spricht nicht darüber, warum man nicht darüber spricht).
4. Tabubrechende werden mit Verspottung oder Ausschluss **bestraft**.

Konnte es sein, dass die beobachteten negativen Emotionen mit der Tabuisierung zusammenhängen? Wurden die Aussagen darum oft angezweifelt? Wurden diese nicht noch zusätzlich verstärkt, wenn zu früh und zu stark auf die Folgen von Illettrismus hingewiesen wurde?

In der Praxis könnte es also für Sensibilisierungsfachpersonen hilfreich sein, sich diesen Zusammenhang bewusst zu halten: Indem die Fachperson in der Sensibilisierungsveranstaltung über das Thema Illettrismus spricht, bricht sie das Tabu. Damit hebt sie eine Schutzfunktion auf und macht sich angreifbar.

¹ angelehnt an Schröder 2005 und vereinfacht

Das soziale Stigma Illetrismus

Aufgrund der Reaktionen stand deshalb die Frage im Raum, ob die Stigmatisierung durch eine herkömmliche Sensibilisierungsveranstaltung nicht noch gefördert wurde.

Der Stigmatisierungsprozess ²:

1. **Unterscheidung und Etikettierung:** Ein Merkmal (Herkunft, Gewicht) wird als «nicht normal» wahrgenommen und negativ bewertet. Oft übernehmen Betroffene diese Bewertung.
2. **Stereotypisierung:** Mit dem ursprünglichen Merkmal werden andere negative Merkmale verbunden («Wer dick ist, ist faul» / «Wer homosexuell ist, ist labil»). Auch hier besteht die Gefahr, dass diese Denkweise von Betroffenen übernommen wird.
3. **Kategorisierung:** Es kommt meistens auf beiden Seiten zur Bildung von «Wir-Sie-Kategorien», also zur Abgrenzung.
4. **Diskriminierung:** Als Folge der ersten drei Phasen kann es zur Diskriminierung (und sogar zur Selbstdiskriminierung) kommen.

War nicht die ganze Sensibilisierungsveranstaltung für Vermittlerpersonen darauf aufgebaut, Menschen mit der «Etikette Illetrismus» ausfindig zu machen? Wurden mit dem Aufzeigen der Ursachen und der Folgen nicht die negative Bewertung und die Stereotypisierung verstärkt? Wurde nicht erst recht diese Kategorisierung geschaffen, in der von «uns – den Vermittlerpersonen» und «ihnen – den Betroffenen» gesprochen wurde?

Sensibilisierung heute

Die Erkenntnisse und Überlegungen aus der ersten Projektphase sind in die Weiterentwicklung eingeflossen. Wie im Folgenden beschrieben, geht es bei heutigen Sensibilisierungen im ersten Teil darum, bei den Vermittlerpersonen Hindernisse für das Verständnis abzubauen und der Tabuisierung und Stigmatisierung entgegenzuwirken. Erst im zweiten Teil werden die Situation von Betroffenen und die Handlungsmöglichkeiten für Vermittlerpersonen besprochen.

Teil 1: Illetrismus – ein gesellschaftliches Phänomen

Zu Beginn wird mit verschiedenen Übungen aufgezeigt, wie komplex und vielfältig diese Kompetenzen sind und dass es bis ins junge Erwachsenenalter dauert, sie zu erlernen. Erläutert wird ausserdem, dass man ein Leben lang besser werden kann und muss – und dass man vieles wieder verlernen kann.

Wie Sprache funktioniert

Im Coiffeur-Salon der zusammengesetzten Wörter:

- der Haartrocknungsapparat
- die Farbpigment-Entfernung
- das Hinterkopf-Kontroll-Instrument
- gesichtshaarbefreit
- Schnitthaar- und Verschmutzungs-Schutz für Kundentextilien

Mit verschiedenen Übungen wird aufgezeigt, dass zum Lesen und Schreiben weit mehr gehört als «das ABC kennen».

² vereinfacht nach Link/Phelan 2001

In einem nächsten Schritt geht es um die Anforderungen, die in den letzten Jahren enorm gestiegen sind. Dass wir heute viel häufiger Fehler sehen, hängt damit zusammen, dass heute viel mehr Menschen viel mehr Texte in viel kürzerer Zeit schreiben müssen.

Im Beruf: Geschäftskorrespondenz



Früher war die Geschäftskorrespondenz Aufgabe eines dafür ausgebildeten «Profis». Heute schreibt praktisch jede und jeder im Beruf.

Sobald den Vermittlerpersonen klar wird, wie lange der Lernprozess dauert und wie hoch die Anforderungen sind, werden die Zahlen der ALL-Studie vorgestellt. Diese werden aber nicht genutzt, um aufzurütteln, sondern als Diskussionsbasis für das Thema gesellschaftliche Erwartungen und um zu veranschaulichen, was der Erwartungsdruck sowohl bei uns als auch bei Betroffenen auslösen kann.

Welche Stufe erreichen Sie?

Beim Lesen...

- eines Krimis?
- eines Textes aus Ihrem Fachbereich?
- aus einem fremden Fachbereich?
- einer Anleitung zur Installation einer Software?
- beim Bedienen eines SBB-Billett-Automaten?
- eines Handy-Abo-Vertrags?
- des Begleithefts zu den eidgenössischen Abstimmungen?

Um der Stigmatisierung entgegenzuwirken, lohnt es sich, darüber nachzudenken, welche Stufe als «normal» angesehen werden kann und ob sich die Grenze zwischen «betroffen» und «nicht betroffen» wirklich so klar ziehen lässt.

Als letzter Punkt im ersten Veranstaltungsteil kommen die Themen Tabu und Stigma zur Sprache. Wie dieser Teil behandelt wird, hängt stark von der Erfahrung der Sensibilisierungsfachperson, der Dauer des Kurses und den Teilnehmenden ab. Häufig entstehen mit wenigen Inputs sehr spannende und wichtige Diskussionen.

Illetrismus – ein Tabuthema

- Über welche Tabuthemen sprechen Sie bereits mit Ihren KlientInnen? Wie gehen Sie vor?
- Was beachten Sie dabei besonders? Was sind die Schwierigkeiten?

Wie bei allen anderen Tabu-Themen, muss jede und jeder eine eigene Gesprächsstrategie entwickeln.

Teil 2: Die Situation einzelner Betroffener

Im zweiten Teil der Veranstaltung wird der Ursachen-Folgen-Komplex besprochen. Während in den Sensibilisierungen der ersten Phase sehr viel Zeit dafür aufgewendet werden musste, lässt sich dieses Thema nun in wenigen Minuten behandeln. Vermittlerpersonen können die Ursachen viel besser nachvollziehen, wenn sie wissen, wie schwierig der Lernprozess und wie hoch der Erwartungsdruck ist.

Strategien als Folgen und Verstärker



Eine Tätigkeit, die wir nicht richtig beherrschen oder mit der wir nur negative Erlebnisse verbinden, vermeiden wir. Wir verheimlichen sie und suchen für die Bewältigung der Aufgaben andere Lösungen. Beim Lesen und Schreiben führt das dazu, dass man die Kompetenzen nicht weiterentwickelt oder gar verlernt. Es beginnt eine Abwärtsspirale.

In diesem zweiten Veranstaltungsteil werden auch Erfolgsgeschichten und die Rolle der Vermittlerpersonen thematisiert. Nun ist es für Vermittlerpersonen nachvollziehbar, warum nur individuelle Ziele die erwünschten Resultate bringen können. Ausserdem haben sie sich bereits während der ganzen Veranstaltung und auch in der Pause darüber Gedanken gemacht, welche Rolle sie übernehmen könnten.

Prozess und einzelne Phasen

Eingeständnis	Hinweise erkennen, weite Verbreitung erwähnen, Kurse erwähnen, aktiv zuhören
Entscheidung	Kurse beschreiben, zum Erstgespräch motivieren, aktiv zuhören
Anmeldung	Rahmenbedingungen schaffen, Anmeldeformalitäten
Kursbesuch	motivieren, unterstützen, nachfragen

Mit Hilfe eines einfachen 4-Phasen-Prozesses kann mit Vermittlerpersonen erarbeitet werden, welche Massnahmen in ihrer Tätigkeit möglich sind.

Fazit

Die wichtigsten Erkenntnisse und Resultate des Projektes sind andere als ursprünglich erwartet. Das Ziel, mit einer einmaligen Sensibilisierung nach dem Muster «Handlungsbedarf aufzeigen – Lösungsmassnahmen vorstellen» sofort mehr Teilnehmende für Lese- und Schreibkurse zu gewinnen, erwies sich als nicht erreichbar. Dem Verständnis des Themas und der Übernahme der Rolle als Vermittlerperson liegen zu viele hinderliche Faktoren im Weg, und auch die Betroffenen brauchen oft längere Zeit, bis sie sich für einen Kursbesuch entscheiden können.

Viel stärker als erwartet mussten sich die Projektbeteiligten mit diesen hinderlichen Faktoren auseinandersetzen. Wie in diesem Artikel aufgezeigt, erwiesen sich die Diskussionen und Auseinandersetzungen als sehr fruchtbar; es konnten wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, die unter anderem in einem Leitfaden für die Ausbildung von Sensibilisierungsfachpersonen dokumentiert wurden³. Die in den Veranstaltungen der ersten Projektphase geäusserten Zweifel und die emotional geprägten Diskussionen sind in den heutigen Sensibilisierungen nicht mehr beobachtbar.

In der ganzen Schweiz bieten die Mitglieder des Schweizer Dachverbandes Lesen und Schreiben auch nach Projektende Sensibilisierungsveranstaltungen für interessierte Institutionen an. Damit Vermittlerpersonen ihre Rolle tatsächlich übernehmen können, ist - wie bei den Betroffenen auch - ein längerer Auseinandersetzungsprozess nötig: Menschen auf Tabuthemen anzusprechen (beispielsweise Homosexualität, psychische Erkrankungen) geht nicht von heute auf morgen, und eine einmalige Sensibilisierung ist zu wenig nachhaltig. Solange die Vermittlerpersonen dabei nicht von einer breiten öffentlichen Auseinandersetzung unterstützt werden, bleibt das Ansprechen und Vermitteln für sie schwierig: Sie «überfallen» ihre KlientInnen «aus heiterem Himmel» mit einem persönlichen und für den Klienten oft völlig neuen Thema – über das man (aufgrund eines Tabus) nicht spricht!

Nur ein Zusammenwirken von Sensibilisierung der breiten Öffentlichkeit, der Vermittlerpersonen und der Betroffenen selber kann eine wesentliche Steigerung der Teilnehmendenzahlen bringen. Entscheidend dafür sind zwei Voraussetzungen: Die Gesellschaft anerkennt die Wichtigkeit des Themas und es werden genügend Ressourcen dafür zur Verfügung gestellt.

3 Der Ordner «Illettrismus – (k)ein Thema. Leitfaden für die Durchführung von Sensibilisierungsveranstaltungen» kann beim Verein Lesen und Schreiben bestellt oder auf der Webseite kostenlos heruntergeladen werden (vgl. Projektkasten am Schluss dieses Beitrags).

Das Projekt (gesamte Schweiz)

Projektname	Sensibilisierung der VermittlerInnen
Projektziele	<p>Menschen, denen aus beruflichen Gründen eine Schlüsselrolle im Alltag der Zielgruppe zukommt, für Illettrismus zu sensibilisieren und zu VermittlerInnen weiterzubilden.</p> <p>Die Vermittlerpersonen sollen befähigt werden, Betroffene zu erkennen, anzusprechen und in ein geeignetes Angebot eines regionalen oder kantonalen Anbieters von Lese- und Schreibkursen zu vermitteln.</p>
Projektresultate	<p>Ausbildung von rund 20 Sensibilisierungsfachpersonen gemäss Projektziel.</p> <p>Über 300 Sensibilisierungsveranstaltungen mit insgesamt ca. 6'000 Teilnehmenden</p> <p>Unterlagen, um Sensibilisierungsveranstaltungen für Vermittlerpersonen (Menschen, die in ihrem Beruf von Illettrismus Betroffenen begegnen) durchzuführen.</p>
Projektleitung	Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben
Projektpartner	Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) Verband Schweizerischer Arbeitsmarktbehörden (SVAA)
Laufdauer	<p>September 2009 – Februar 2014: Projektphase deutsche und italienische Schweiz</p> <p>Mai 2011 bis Oktober 2014: Projektphase französische Schweiz</p>
Finanzierung	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)
Weitere Informationen	<p>http://www.lire-et-ecrire.ch/projets/une-campagne-de-sensibilisation-des-institutions-et-des-personnes-relais</p> <p>http://www.leggere-scrivere.ch/attivita/progetti/progetti.html</p> <p>http://www.lesenschreiben-d.ch/sensibilisierungsprojekt.cfm</p> <p>Der Ordner «Illettrismus – (k)ein Thema. Leitfaden für die Durchführung von Sensibilisierungsveranstaltungen» kann beim Verein Lesen und Schreiben bestellt oder auf der Webseite kostenlos heruntergeladen werden: http://www.lesenschreiben-d.ch/myUploadData/files/Leitfaden%20neu.pdf</p>

Literatur

- Bundesamt für Statistik BFS (2006): Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. (Ergebnisse der ALL-Erhebung - Adult Literacy and Lifeskills). Neuchâtel: EDI
- Schröder, Hartmut (2005): Phänomenologie und interkulturelle Aspekte des Tabus. In: Sofronieva, Tzveta (Hg.): Verbotene Worte – eine Anthologie. München: Biblion
- Link, Bruce G./Phelan, Jo C. (2001): Conceptualising Stigma. In: Annual Review of Sociology, 2001, vol. 27, S. 363–385
- Verein Lesen und Schreiben (2014): Illettrismus – (k)ein Thema. Leitfaden für die Durchführung von Sensibilisierungsveranstaltungen (vgl. Link im Projektkasten)

Competenze di base: sensibilizzare collaborando

Alcuni esempi di azioni intraprese in Ticino

Francesca Di Nardo

Difficoltà a leggere e comprendere delle semplici istruzioni? Fatica a scrivere un messaggio? Problemi nel fare i conti della spesa?

Questi, alcuni degli ostacoli che ogni giorno si trovano a dover superare le persone che hanno delle lacune nelle competenze di base. La capacità di lettura così come quella di scrittura e di calcolo di base – e ai giorni nostri possiamo aggiungere l'utilizzo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione – sono fondamentali per integrarsi nella società e nel mondo del lavoro, così come per esercitare pienamente e in maniera attiva il proprio ruolo di cittadini.

Da quando alcune ricerche e studi svolti a livello internazionale hanno evidenziato e quantificato il fenomeno dell'illetteratismo – vale a dire la difficoltà nel padroneggiare le competenze di lettura, scrittura e calcolo – anche in Svizzera si è iniziato a riflettere approfonditamente sul problema e sono nate iniziative specifiche volte a sviluppare azioni e misure allo scopo di arginare e contenere il fenomeno. Negli ultimi anni il tema della promozione delle competenze di base ha, quindi, iniziato ad essere trattato e discusso a vari livelli e anche la politica sembra stia ora prendendo coscienza dell'importanza dell'acquisizione e del mantenimento delle competenze di base anche in età adulta, tanto che il tema è stato introdotto nella nuova Legge federale sulla formazione continua (Art. 13 e seguenti LFCo).

A livello cantonale l'interessamento ai temi legati all'analfabetismo di ritorno risale alla pubblicazione, ad inizio anni novanta, dello studio di Ennio Maccagno (1993) «Spazi di scrittura. Alcuni indicatori del fenomeno dell'analfabetismo funzionale nella Svizzera italiana», che ha avuto il pregio di rilevare la situazione e portare il tema all'attenzione dell'opinione pubblica.

In questo contesto la Federazione svizzera per la formazione continua (FSEA) ha posto il tema della promozione delle competenze di base tra le sue priorità strategiche. Già da metà degli anni duemila il segretariato FSEA della Svizzera italiana si è, infatti, impegnato proponendo iniziative e progetti atti a sensibilizzare l'opinione pubblica al tema dell'illetteratismo e a promuovere il recupero e lo sviluppo delle competenze di lettura, scrittura e calcolo di base nella popolazione.

Le azioni proposte dal segretariato mirano da una parte, a sviluppare la discussione sul piano politico – coinvolgendo, autorità, istituzioni e i vari portatori d'interesse a livello cantonale – allo scopo di creare una rete di attori interessati che si muovono nella stessa direzione; e d'altra parte, vogliono promuovere misure concrete per il recupero delle competenze di base e iniziative d'informazione e sensibilizzazione che possano coinvolgere il grande pubblico allo scopo di raggiungere i destinatari finali senza colpevolizzarli.

In un contesto particolare e di minoranza linguistica come quello della Svizzera italiana, caratterizzato da un'offerta formativa (nell'ambito delle competenze di base) distribuita in maniera poco omogenea sul territorio e per lo più frammentata e poco coordinata, la difficoltà a raggiungere e coinvolgere il pubblico potenzialmente interessato ha fatto sì che, nell'ultimo decennio, la partecipazione ai corsi offerti da enti pubblici e privati sia solo lievemente aumentata. Conseguentemente anche l'offerta formativa in questi ambiti si è sviluppata molto lentamente. Le difficoltà nel raggiungere e coinvolgere il pubblico di riferimento possono essere ricondotte a varie ragioni, come ad esempio: la stigmatizzazione sociale, gli stereotipi e i tabù legati al fatto di avere delle lacune nell'uso di competenze che la società ritiene basilari, eccetera. Tra le cause ipotizzate anche la mancanza di una vera e propria strategia a livello regionale e lo scarso coordinamento delle attività dei vari operatori del settore hanno probabilmente giocato un ruolo nel frenare l'accesso alla formazione e nel rallentare lo sviluppo di progetti, iniziative e offerte coordinate. In un territorio con poche risorse – come quello della Svizzera italiana – il settore si è, infatti, principalmente sviluppato basandosi sulle lodevoli iniziative di singole organizzazioni o persone, che hanno per lo più agito in maniera indipendente sfruttando solo parzialmente possibili sinergie e opportunità di collaborazione.

Una rete di collaborazioni a favore delle competenze di base

Per rilanciare la discussione e il dibattito e sviluppare una visione condivisa attorno al tema delle competenze di base la sezione della Svizzera italiana della FSEA, ha cercato di costruire una solida rete di collaborazioni con enti e istituzioni pubbliche e private attive sul territorio. Questo ha permesso, nel corso degli ultimi anni, di unire le specificità, gli interessi e le esperienze di chi in Ticino si trova a operare, spesso con grandi difficoltà, nell'ambito della promozione e del recupero delle competenze di base. Lavorando in stretta collaborazione con la Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti¹ (CFC), la FSEA ha prestato particolare attenzione nel coinvolgere e nel collaborare con gli enti e le organizzazioni che in prima linea si occupano del recupero delle competenze di base nella Svizzera italiana. In questo modo sono state gettate le basi per la creazione di una rete d'istituzioni, in costante sviluppo, che dialogano e collaborano nel proporre e realizzare iniziative allo scopo di migliorare e facilitare l'accesso a corsi e percorsi di formazione dedicati a coloro che sono interessati a migliorare le proprie competenze.

Attorno al segretariato FSEA si è così creato un gruppo di lavoro, coadiuvato da una più ampia rete di istituzioni, che a partire dal 2008 ha cercato di sviluppare una strategia di sensibilizzazione, comune e condivisa, volta a raggiungere in maniera incisiva l'opinione pubblica in generale e, in particolare, quelle persone che devono o vogliono migliorare le proprie capacità di lettura, scrittura, calcolo e utilizzo delle tecnologie della comunicazione.

Inoltre, allo scopo di migliorare la visibilità e dare maggiore forza alle attività di sensibilizzazione, il segretariato FSEA si è proposto come «catalizzatore» di iniziative che hanno permesso di raggruppare i principali attori presenti sul territorio, sviluppando nel contempo sinergie e collaborazioni mirate che hanno a loro volta generato nuove iniziative che hanno interessato l'intera regione sfruttando le competenze, le conoscenze e le reti delle varie organizzazioni.

Il nucleo promotore di queste iniziative, coordinato dal segretariato FSEA, si è negli anni consolidato e annovera tra le sue fila i rappresentanti: dell'Associazione Leggere e scrivere, del Gruppo interdipartimentale competenze di base della Divisione della formazione professionale (DFP) del Canton Ticino (DECS) e della Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti (CFC). Per l'organizzazione delle singole attività si è, inoltre, fatto ricorso a numerose collaborazioni con enti e organizzazioni, questo ha naturalmente permesso di allargare ulteriormente la rete di cooperazione e creare nuove sinergie.

Tra i principali risultati ottenuti grazie al lavoro di coordinamento promosso negli ultimi anni in Canton Ticino, la nascita del Forum Competenze di Base rappresenta un passo fondamentale per lo sviluppo di nuove strategie condivise nell'ambito della promozione delle competenze di base.

1 Associazione mantello che raggruppa i principali attori (enti e organizzazioni pubbliche e private, esperti, formatori, eccetera) della formazione continua attivi nella Svizzera italiana.

Forum Competenze di Base

Come detto in precedenza, nell'ottica di rilanciare il dibattito sulle competenze di base e di promuovere e rafforzare la collaborazione tra le istituzioni, il segretariato FSEA ha promosso varie attività e momenti d'incontro sotto forma di workshop, conferenze e focus group. Da queste attività e per dar seguito alla volontà di collaborare e creare nuove sinergie manifestata da più parti – grazie in particolare alla collaborazione del Gruppo interdipartimentale competenze di base della Divisione della formazione professionale (DFP) del Canton Ticino, dell'Associazione Leggere e Scrivere, dell'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFPF) e della Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti (CFC) – è nato nel 2014 il Forum Competenze di Base (FCB) della Svizzera italiana.

Il Forum – al quale hanno aderito e dato il loro sostegno vari enti, istituzioni, aziende e singoli individui attivi in Ticino – vuole essere uno strumento per creare i presupposti per una maggiore efficacia e un migliore coordinamento di tutto quanto ruota attorno al tema delle competenze di base e si pone l'obiettivo di creare una piattaforma di scambio, discussione e cooperazione al fine di progettare, elaborare, proporre e implementare strategie e misure che possano favorire l'accesso al recupero delle competenze di base. Per i motivi sopra citati, risulta molto importante il coinvolgimento e la partecipazione alle attività del Forum e delle principali organizzazioni che si occupano, a vari livelli, del recupero delle competenze di base, così come pure la presenza delle associazioni di categoria del mondo del lavoro e di alcune importanti aziende. Non da ultimo la presenza e il sostegno dell'autorità cantonale attraverso la partecipazione attiva del Gruppo interdipartimentale competenze di base della Divisione della formazione professionale (DFP) dimostra l'attenzione e l'interesse prestato dal Canton Ticino al tema. Il confluire di interessi provenienti da ambiti diversi (formazione, economia, mondo del lavoro, eccetera) pone il Forum quale interlocutore privilegiato anche per la politica cantonale e fa ben sperare per lo sviluppo futuro di strategie e misure di promozione condivise dai vari attori.

Oltre a quanto citato in precedenza, tra gli obiettivi del Forum vi è anche quello di proporre attività concrete di sensibilizzazione dell'opinione pubblica e iniziative dirette alla fascia di pubblico toccata dal fenomeno dell'illetteratismo e più in generale a chi è interessato a migliorare e aggiornare le proprie competenze di base. Tra i principali ostacoli che si riscontrano nella promozione delle competenze di base vi sono, infatti, la scarsa conoscenza del fenomeno da parte dell'opinione pubblica e il velo di vergogna dietro il quale si nascondono le persone che non si sentono sufficientemente preparate nella lettura, nella scrittura e nel calcolo. Ne consegue che è particolarmente difficile raggiungere questo tipo di pubblico e ancora molto lavoro d'informazione e sensibilizzazione è necessario affinché il tema ottenga la necessaria visibilità.

A questo scopo dal 2009 il segretariato FSEA, con il sostegno e il coinvolgimento di altre organizzazioni presenti nel territorio, ha promosso e realizzato vari eventi per sensibilizzare l'opinione pubblica e avvicinare quei gruppi di persone che presentano lacune nelle competenze di lettura, scrittura e calcolo. Queste attività, e in particolare la «Giornata internazionale dell'alfabetizzazione» alla quale dedichiamo il prossimo paragrafo, hanno permesso di accrescere la sensibilità e l'attenzione attorno all'importanza del mantenimento e del recupero delle competenze di base.

Per dare continuità a questo importante lavoro, anche nei prossimi anni, il Forum Competenze di Base intende proporre attività e iniziative di sensibilizzazione ad ampio raggio.

Giornata internazionale dell'alfabetizzazione: scendere in piazza per informare e sensibilizzare

La Giornata internazionale dell'alfabetizzazione (International Literacy Day) che si tiene ogni anno in data 8 settembre è stata istituita dall'Unesco e celebrata per la prima volta nel 1966. Lo scopo della giornata è quello di sottolineare l'importanza e il diritto all'alfabetizzazione, e più in generale all'educazione, per tutti.

Nella Svizzera italiana la Giornata internazionale dell'alfabetizzazione viene celebrata grazie all'impegno della sezione locale dell'Associazione Leggere e Scrivere, che da oltre dieci anni propone una serata di lettura pubblica intitolata «Diamo coraggio alle parole». Dal 2008 anche la FSEA collabora all'organizzazione della manifestazione, alla quale negli ultimi anni sono stati affiancati differenziati eventi collaterali che hanno coinvolto le organizzazioni presenti nel territorio e hanno in particolare visto la collaborazione attiva della Divisione della formazione professionale del Canton Ticino. Gli eventi organizzati sono stati pensati per rispondere all'esigenza di rendere visibile il problema dell'illetteratismo agli occhi dell'opinione pubblica e sono quindi stati improntati per catturare l'attenzione e informare sull'importanza di possedere, mantenere e se necessario recuperare le competenze di lettura, scrittura e calcolo, indispensabili all'individuo per partecipare in maniera attiva alla vita sociale e professionale.

Si è, in particolare, cercato di proporre degli eventi variegati e d'impatto, che uscissero da schemi, luoghi e canali tradizionalmente utilizzati per promuovere l'offerta formativa del settore. L'accento è stato quindi posto sulla visibilità e sull'avvicinarsi, anche in maniera fisica, al pubblico di riferimento «appropriandosi» di luoghi tradizionalmente non deputati ad attività di questo tipo, ma caratterizzati da forte ed eterogenea frequentazione di un pubblico, come ad esempio: strade, piazze, stazioni ferroviarie, mercati, centri commerciali ed eventi sportivi.

Per avvicinare il pubblico al tema senza colpevolizzarlo e promuovendo un messaggio positivo, il concetto di «lotta all'illetteratismo» è stato nel tempo sostituito da quello di promozione dell'alfabetizzazione, inteso come processo d'apprendimento continuo volto a mantenere, recuperare e migliorare lungo tutto il corso della vita le proprie competenze di lettura e scrittura. Si è così voluto trovare un modo per sfatare lo stereotipo per il quale, chi non ha mai acquisito o ha perso nel tempo le capacità di lettura e scrittura debba rimanere per sempre in tale condizione in quanto non in grado di recuperare o mantenere tali capacità.

Attraverso la promozione delle competenze alfabetiche si vuole, al contrario, trasmettere il messaggio che le capacità di leggere e scrivere - che nella nostra società vengono normalmente acquisite durante la scuola dell'obbligo e quindi ritenute basilari e scontate - racchiudano una serie di competenze complesse che devono essere continuamente esercitate, allenare, migliorate e nel caso fosse necessario, acquisite o recuperate senza vergogna tramite percorsi di formazione continua.

Per meglio illustrare, con esempi concreti, le strategie d'informazione, sensibilizzazione e comunicazione adottate per cercare di portare alla luce senza tabù, il tema dell'illetteratismo e della promozione delle competenze di base, di seguito ripercorriamo in breve alcune azioni promosse in Ticino dalla FSEA in occasione di alcune recenti edizioni della Giornata internazionale dell'alfabetizzazione.

Il mercato della lettura e della scrittura

Nel 2009 in Piazza Nosetto a Bellinzona è stato organizzato una sorta di mercato della lettura e della scrittura. Le numerose postazioni presenti hanno dato la possibilità a enti e associazioni di presentarsi al pubblico in un contesto inusuale.

Nelle varie bancarelle il pubblico ha avuto la possibilità di conoscere e cimentarsi con attività legate alla scrittura e alla lettura. Oltre alle postazioni dove era possibile svolgere delle attività, il pomeriggio è stato animato dal gruppo teatrale «Sugo d'inchiostro» che attraverso delle brevi rappresentazioni create ad hoc ha messo in scena situazioni della vita reale con le quali si possono trovare confrontate le persone con difficoltà di lettura e scrittura. La manifestazione ha permesso di iniziare a far conoscere presso l'opinione pubblica il tema dell'illetteratismo e ha gettato le basi per lo sviluppo di una rete di istituzioni, enti e persone interessate alla promozione della lettura e della scrittura

Lo scarabeo in piazza

Il 2010 è stato caratterizzato dall'organizzazione di una partita di Scarabeo giocato in Piazza del Sole a Bellinzona.



Lo scarabeo in piazza

Gli organizzatori hanno dato avvio al gioco con la parola «ALFABETO», mentre, durante il pomeriggio, i passanti hanno potuto partecipare aggiungendo parole e lettere allo schema creando così un fitto reticolo che ha ricoperto Piazza del Sole a Bellinzona.

Oltre allo «Scarabeo» sono state realizzate alcune postazioni con giochi enigmistici volti a mettere alla prova e sollecitare le capacità di lettura e scrittura dei passanti. A lato dell'attività ludica erano pure presenti delle postazioni informative, dove erano presenti informazioni sull'offerta di formazione e sui corsi organizzati in Ticino.

Prendi e leggi

Nel 2011 il gruppo organizzatore ha deciso di estendere gli eventi sull'arco di un'intera settimana. La collaborazione con numerosi enti presenti nel territorio ha permesso di offrire un calendario di manifestazioni ricco e variegato. Tra le attività organizzate citiamo ad esempio un cineforum, una conferenza, il mercato del libro e l'azione «Prendi e Leggi». Con «Prendi e Leggi» sono state installate nella città di Bellinzona delle piccole librerie decorate per l'occasione. Ai passanti è stata data la possibilità di prendere liberamente e gratuitamente uno o più libri come pure di lasciarne a disposizione. Le librerie «prendi e leggi» sono state a disposizione del pubblico per l'intera settimana dedicata alle azioni previste per sottolineare la Giornata internazionale dell'alfabetizzazione.



Prendi e Leggi



Azione AlfabetizzAZIONE

Nel 2012 viene elaborata e adottata una nuova strategia e si passa dal concetto di «lotta all'illetteratismo» a quello di «promozione dell'alfabetizzazione».

Per l'occasione, giocando con la parola «alfabetizzazione» e con il contesto nel quale si è deciso di organizzare la manifestazione – uno dei principali centri commerciali del luganese – viene coniato lo slogan «Azione alfabetizzAZIONE», che riprende anche graficamente l'iconografia delle promozioni commerciali dei supermercati.

Nell'«Azione alfabetizzAZIONE» sono coinvolti vari personaggi pubblici e volti noti del mondo dello spettacolo i quali, per la durata di cinque minuti, si prestano a diventare «lettori di piazza». Ai lettori viene chiesto di leggere ad alta voce un breve testo da offrire al pubblico del centro commerciale. L'azione ha permesso di incuriosire e interessare il numeroso e variegato pubblico che ha popolato il centro commerciale sabato pomeriggio 8 settembre 2012. Inoltre, la manifestazione ha dato la possibilità di rendere attenti alla problematica i vari personaggi pubblici (politici, artisti, personaggi del mondo dello spettacolo, eccetera) che sono stati coinvolti nelle letture.



L'Azione alfabetizzAZIONE

Alfabetizzazione – Mens sana in corpore sano

Nel 2013 si è deciso di cavalcare l'onda del grande successo registrato in Europa dal gioco Ruzzle (una rivisitazione in chiave moderna e tecnologica si gioca tramite gli smartphone, del classico gioco del Paroliere) per proporre dei «Flashmob» in luoghi pubblici dove giocare con le parole. Per l'occasione viene stretta una collaborazione con la manifestazione per la promozione dello sport e del movimento nella popolazione denominata «Sportissima», che nel 2013 si svolge in varie località del cantone in data 8 settembre. Per l'organizzazione del «Flashmob alfabetizzazione» vengono scelti quattro centri: Bellinzona, Chiasso, Locarno e Lugano. Per rendere il gioco più interessante e vivace lo schema di gioco del paroliere viene ricreato utilizzando 16 lettere (disposte su 4 colonne e 4 righe) in formato extra large. Ai passanti sono distribuiti dei taccuini che danno la possibilità di partecipare al gioco al quale è abbinato un concorso, vince chi riesce a comporre più parole utilizzando le 16 lettere presenti nello schema del paroliere.

Oltre agli eventi principali costituiti dai Flashmob e dalla serata di lettura anche nel 2013 il programma della Giornata internazionale dell'alfabetizzazione è stato arricchito da eventi collaterali proposti da enti e associazioni presenti sul territorio.



Mens sana in corpore sano

Alfabetizzazione – un mondo di parole

Per l'edizione 2014 è stato proposto un concorso fotografico dal titolo «Un mondo di parole» organizzato in collaborazione con il settimanale Cooperazione. Le foto selezionate tramite il concorso sono state stampate ed esposte, per una settimana, nella Corte di Palazzo Civico della Città di Bellinzona.

Oltre alla mostra e alla tradizionale serata di lettura, sono state organizzate anche delle «letture di strada» durante la manifestazione «Strada in festa» che si è svolta tra il centro di Bellinzona e quello di Giubiasco coinvolgendo un folto pubblico.

I prossimi passi

Per il futuro il segretariato FSEA, grazie in particolare all'istituzione del Forum Competenze di Base, intende ulteriormente approfondire e consolidare le collaborazioni sviluppate nel corso degli ultimi anni, così come trovare nuove opportunità di cooperazione allo scopo di implementare in maniera efficace le misure di mantenimento e recupero delle competenze di base promosse dal Forum e dai suoi membri.

In questo senso uno dei cantieri aperti riguarda la sensibilizzazione e la promozione delle competenze di base in azienda. In questo ambito si vogliono favorire le opportunità di formazione continua per i collaboratori poco qualificati e/o che presentano delle difficoltà nel padroneggiare le competenze di base. Le azioni che saranno intraprese riguardano in primo luogo la sensibilizzazione delle associazioni di categoria e del mondo del lavoro. Per quanto riguarda le singole realtà aziendali si prevede lo sviluppo di iniziative specifiche volte ad informare dirigenti e responsabili della formazione e delle risorse umane. Saranno inoltre promosse azioni specifiche, che permettano l'implementazione di soluzioni su misura per il recupero delle competenze di base di quei collaboratori che più difficilmente sono coinvolti nelle azioni formative già proposte a livello aziendale.

L'organizzazione di eventi pubblici, ad esempio in occasione della Giornata internazionale dell'alfabetizzazione o del Festival della Formazione, e di momenti d'incontro e discussione (conferenze e workshop) per gli operatori del settore, ma anche per il grande pubblico, continueranno a essere nelle priorità del Forum anche per i prossimi anni.

Allo stesso tempo una delle sfide alla quale la FSEA si trova confrontata e uno dei principali obiettivi che si pone a medio termine, è quello di promuovere il Forum come centro di competenze e interlocutore politico privilegiato per tutto quanto riguarda il tema delle competenze di base. Solo attraverso la cooperazione a vari livelli si può, infatti, sperare di poter sviluppare delle strategie adeguate e implementare di conseguenza misure integrate e strumenti concreti per migliorare la situazione di chi presenta delle lacune nelle competenze di base.

Bibliografia

—

Maccagno, Ennio (1993): Spazi di scrittura. Alcuni indicatori del fenomeno dell'analfabetismo funzionale nella Svizzera italiana. Dipartimento dell'istruzione e della cultura – Ufficio Studi e Ricerche, Bellinzona: 1993

V

Fazit und Empfehlungen

Blick zurück nach vorn

Die Beiträge dieser Publikation zeigen, wie vielfältig, anspruchsvoll und komplex das Handlungsfeld Grundkompetenzen ist, das sich in den vergangenen zehn Jahren etabliert hat. Die Beiträge widerspiegeln die Arbeit des SVEB und seiner Partnerorganisationen. Alle Autorinnen und Autoren waren als ProjektleiterInnen, KursleiterInnen oder ExpertInnen in die Konzeption und Umsetzung der hier vorgestellten Projekte involviert. Sie geben Einblick in den aktuellen Stand der Förderung von Grundkompetenzen und zeigen, in welche Richtung sich dieser Bereich entwickelt.

Fazit aus 10 Jahren Aufbauarbeit

Das Weiterbildungsgesetz stellt die Förderung der Grundkompetenzen auf eine neue Grundlage. Zeit, das Erreichte zu reflektieren und darüber nachzudenken, welche Entwicklungen in den nächsten Jahren vorangetrieben werden müssen.

Das GO Modell: Bereit für den Einsatz in Betrieben

Eines der wichtigsten Handlungsfelder des SVEB war in den letzten Jahren das Entwickeln und Pilotieren des GO Modells zur arbeitsplatzorientierten Förderung der Grundkompetenzen. Mittlerweile ist der GO-Ansatz ausgereift und in der betrieblichen Praxis getestet. GO erzielt mit kurzen Bildungsmassnahmen positive Lerneffekte, die dem Betrieb und den Mitarbeitenden einen spürbaren Nutzen bringen. Je intensiver sich Betrieb und Teilnehmende für das Bildungsprojekt engagieren und je genauer die Bildungsmassnahmen mit Unterstützung des GO-Teams auf die Bedürfnisse des Betriebs angepasst werden, desto effektiver ist das GO Modell.

GO-Bildungsmassnahmen sind effektiver, aber auch kostenintensiver als traditionelle Weiterbildungsangebote. Ohne finanzielle Unterstützung der öffentlichen Hand werden deshalb nur wenige Betriebe das GO Modell nutzen. Das Potential der arbeitsplatzorientierten Förderung der Grundkompetenzen kann also nur genutzt werden, wenn die Kantone Förderstrukturen aufbauen, welche für die Weiterbildungsanbieter einen Anreiz schaffen, aktiv mit dem GO Modell auf Betriebe zuzugehen. Da GO in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden kann, kommen mehrere Finanzierungsquellen in Frage: Das WeBiG ab 2017, die Integrationsförderung, paritätische Fonds der OdAs, private Fonds, Stiftungen und die Betriebe selbst.

Bisher haben erst wenige Weiterbildungsanbieter Erfahrungen mit dem GO Modell gesammelt. In vielen Kantonen gibt es noch gar keine Anbieter, die fähig sind, mit dem Modell zu arbeiten. Um die Angebotsstruktur zu erweitern, sind weitere GO-Pilotprojekte – in Verbindung mit der gezielten Weiterbildung regionaler Anbieter zur Umsetzung des GO Modells – notwendig. Parallel dazu ist die verstärkte Zusammenarbeit mit Organisationen der Arbeitswelt ein logischer nächster Schritt, um Branchenlösungen zu entwickeln, die deren bestehende Weiterbildungs- und Finanzierungsstrukturen miteinbeziehen.

Den Betrieben bietet die Arbeit mit dem GO Modell die Möglichkeit, das Potential ihrer Mitarbeitenden für die Nachholbildung (Berufsabschluss für Erwachsene) zu identifizieren. Die gezielte Förderung der Grundkompetenzen kann aus einzelnen Mitarbeitenden vielversprechende Kandidaten für weitere Bildungsschritte machen, die ursprünglich nicht denkbar waren. Diese wichtige Schnittstelle sollte weiter ausgelotet und durch Umsetzungsprojekte konkretisiert werden.

Ohne Kantone keine Fortschritte

Den Kantonen kommt bei der Umsetzung der Fördermassnahmen eine Schlüsselrolle zu. Die Handlungsoptionen in der Förderung der Grundkompetenzen sind im GO Best-Practice-Modell zusammengefasst, das – ähnlich einem Orientierungsrahmen – aufzeigt, wie kantonale Akteure die aktuelle Situation überprüfen und neue Handlungsfelder und Massnahmen entwickeln können. Einzelne Kantone nutzen diesen Orientierungsrahmen bereits zur Vorbereitung ihrer Strategie im Bereich Grundkompetenzen.

Die Kantone unterscheiden sich stark im Hinblick auf die bestehenden Förderstrukturen: Einzelne Kantone verfügen über eine gut ausgebaute Förderstruktur, andere über einzelne Angebote und wieder andere Kantone fördern noch überhaupt keine Angebote im Bereich Grundkompetenzen. Im Zusammenhang mit der Umsetzung des Weiterbildungsgesetzes, das Anfang 2017 in Kraft tritt, intensiviert sich jetzt aber der Austausch zwischen Bund, Kantonen und Interessenverbänden; das wird sich auf die Förderstrukturen auswirken. Die Interessengemeinschaft Grundkompetenzen nimmt in diesem politischen Prozess eine wichtige Rolle ein. So ist das SBFJ dem Vorschlag der IG Grundkompetenzen gefolgt, für die Zusammenarbeit mit den Kantonen in Anlehnung an das Vorbild der Integrationsförderung das Instrument der Programmvereinbarung zu nutzen.

Die Grundlagenarbeit zur Professionalisierung ist weit fortgeschritten

Bei der Professionalisierung der Kursleitenden gibt es richtungsweisende Entwicklungen für die unterschiedlichen Grundkompetenzbereiche. Im Zuge intensiver Projektarbeit entwickelte und pilotierte der SVEB Ausbildungsangebote für Kursleitende in den Bereichen Lesen und Schreiben sowie Alltagsmathematik. Auch die Entwicklung eines Rahmenprofils für Kursleitende im Bereich Grundkompetenzen ist in Arbeit.

Die Qualifizierung der Sprachkursleitenden wurde mit der Einführung des fide-Systems auf eine nationale Grundlage gestellt. Sowohl das Akkreditierungsverfahren für Kursleiterausbildungen als auch das Verfahren zur Anerkennung der bestehenden Kompetenzen von Kursleitenden sind nun einheitlich geregelt. Für die anderen Grundkompetenzen – Lesen und Schreiben, Alltagsmathematik, IKT – fehlt bislang eine vergleichbare Entwicklung. Ein nationales Konsortium leistete Vorarbeiten für ein nationales Rahmenprofil, um diese Lücke zu schliessen. Dieses wird die erforderliche Grundlage für die weiteren Professionalisierungsschritte im Bereich Grundkompetenzen bilden.

Bei der Alltagsmathematik steht ein erprobter Lehrgang zur Verfügung, der bei der Mathematikförderung einen situativen Ansatz verfolgt. Der Zugang zu alltagsmathematischen Fragestellungen eignet sich gut für die Verschränkung von Mathematik und Sprachförderung. Aus diesem Grund stösst dieser Lehrgang auch bei vielen in der Sprachförderung tätigen KursleiterInnen auf Interesse.

Die Nachfrage nach dem Lehrgang Alltagsmathematik bleibt bisher allerdings verhalten. Auch die Nachfrage nach der Kursleiterausbildung im Bereich Illiterismus ist eher gering. In beiden Fällen führen die stagnierenden Teilnehmerzahlen in den Kursen dazu, dass kaum zusätzliche KursleiterInnen ausgebildet werden. Zu bedenken ist ausserdem, dass die Situation in der Westschweiz von einem hohen Anteil an «Bénévoles» geprägt ist. Bei der Entwicklung des nationalen Rahmenprofils sind also strukturelle Fragen zu berücksichtigen, die regionale Unterschiede betreffen.

Kursangebote im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) sind bisher kaum vorhanden. Bis jetzt fehlt auch eine Ausbildung für Kursleitende, die dem entsprechenden Bedarf angemessen Rechnung trägt. Diese Problematik wird zunehmend auch international zum Thema, unter anderem im Rahmen von EU-Projekten, an denen auch der SVEB beteiligt ist.

Sensibilisierung: Methoden und Lösungsansätze im Test

Wie im Kapitel Professionalisierung deutlich wird, sind in den letzten Jahren wichtige Grundlagen für die Qualitätssicherung des Angebots entwickelt worden. Genutzt werden diese aber wenig, da die Nachfrage nach Bildungsangeboten im Bereich Grundkompetenzen gering ist und es an Massnahmen fehlt, um die Nachfrage zu stärken. Eine der grössten Herausforderungen ist die Teilnehmergeinnung. Die stagnierenden Teilnehmerzahlen zeigen, dass mit dem Ausschreiben öffentlicher Kurse nur ein Bruchteil der potenziellen TeilnehmerInnen erreicht wird. Derzeit werden Methoden und Lösungsansätze, die auf der Sensibilisierung unterschiedlicher Zielgruppen aufbauen, entwickelt und erprobt.

Ansätze der aufsuchenden Bildungsarbeit – wie sie im Projekt «Neue Zugänge» erprobt wurden – zeigen, dass es möglich ist, gesellschaftliche Akteure, deren Kernaufgabe nicht die Bildung ist, in die Teilnehmergeinnung zu involvieren. Für den Erfolg dieses Modells ist ein Lernberater nötig, der als Bindeglied, beispielsweise zwischen Arztpraxis und Bildungsangebot, fungiert.

Der Dachverband Lesen und Schreiben hat mit seinem Vermittlerprojekt viele wertvolle Erfahrungen im Umgang mit Vermittlerpersonen gesammelt und eindrücklich gezeigt, wie viele Hindernisse zu überwinden sind, bis diese Personen bereit sind, die Vermittlerrolle zu übernehmen. Vermittlerpersonen sind in den Regelstrukturen der Kantone in Gestalt von RAV-BeraterInnen, SozialberaterInnen der sozialen Dienste und der Invalidenversicherung (IV) anzutreffen. Der direkte Zugang zu den Betroffenen macht sie zu Schlüsselpersonen bei der Teilnehmergeinnung. Sie können Schwierigkeiten in den Grundkompetenzen erkennen, ansprechen und Bildungsmassnahmen vorschlagen. Der Dachverband schult eigens ausgebildete Sensibilisierungsfachpersonen dafür, die erforderlichen individuellen und institutionellen Auseinandersetzungsprozesse zu initiieren und Vermittlerpersonen zu begleiten.

Auch das Potential öffentlicher Kampagnen wird bisher wenig genutzt. Gibt es überhaupt Sensibilisierungsaktionen, so werden sie meist nur regional oder unkoordiniert eingesetzt, wie z.B. die Aktivitäten zum Weltalphabetisierungstag im Tessin oder Radio- und Fernsehinterviews mit VertreterInnen der Vereine Lesen und Schreiben. Für eine öffentlichkeitswirksame nationale Kampagne fehlten bisher die Mittel. Eine solche wäre wichtig als Ergänzung zu den Initiativen für die Sensibilisierung von Vermittlerpersonen.

Lichtblick Weiterbildungsgesetz

Die Umsetzung der Bildungsmassnahmen und die Bewältigung der genannten Herausforderungen – insbesondere die Erhöhung der Teilnehmerzahl – sind komplexe, kostenintensive Aufgaben. Sie erfordern klare Ziele und Massnahmen, eine ausreichende Finanzierung sowie eine optimale Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteuren. Mit dem Weiterbildungsgesetz (WeBiG) ergibt sich nun die historische Gelegenheit, diese Aufgaben gesamtschweizerisch anzugehen: Das WeBiG erteilt Bund und Kantonen den Auftrag, sich gemeinsam dafür einzusetzen, Erwachsenen den Erwerb und Erhalt von Grundkompetenzen zu ermöglichen. Zur Umsetzung des Auftrags wurde ein sogenannter «Fördertatbestand» Grundkompetenzen geschaffen, was bedeutet, dass Bund und Kantone finanzielle Mittel dafür bereitstellen müssen. Die zentrale Frage bei der Umsetzung lautet: Wie soll die Förderung organisiert werden?

Gemäss Verordnung zum Gesetz nimmt die geplante Umsetzung vor allem die Kantone in die Pflicht. Diese sollen vierjährige kantonale Programme im Bereich Grundkompetenzen entwickeln, um die auf nationaler Ebene festgelegten strategischen Ziele zu erreichen. In diesen Programmen definieren die Kantone Massnahmen, Angebote oder Projekte, die ihren Realitäten entsprechen. Für die Finanzierung sind Bund und Kantone gemeinsam zuständig. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass gemeinsame nationale Ziele existieren, die Kantone ihre Fördermassnahmen aber flexibel ausgestalten und auf ihre Bedürfnisse abstimmen können.

Die Umsetzung des WeBiG mit dem Programmmodell ist eine sinnvolle, auch vom SVEB geforderte Lösung. Das Problem liegt bei der Finanzierung: Bis jetzt hat der Bund lediglich 2 Millionen Franken jährlich für die Förderung der Grundkompetenzen vorgesehen. Nach den Berechnungen der IG Grundkompetenzen ist für eine effektive Erhöhung der Teilnehmerzahlen aber ein Bundesbeitrag von rund 12 Millionen Franken pro Jahr notwendig. Der SVEB wird sich zusammen mit seinen Partnern dafür einsetzen, dass das Parlament die Fehlkalkulation des Bundes korrigiert und die Mittel für die Förderung der Grundkompetenzen im Rahmen der BFI-Botschaft erhöht.

Handlungsempfehlungen

Im Folgenden präsentieren wir eine Reihe von Handlungsempfehlungen. Sie richten sich an die Akteure, die voraussichtlich künftig eine aktive Rolle bei der Förderung der Grundkompetenzen spielen werden. Aus Sicht des SVEB wäre auf Grundlage des Weiterbildungsgesetzes folgende Rollenverteilung sinnvoll:

Der Bund koordiniert zusammen mit den Kantonen und den nicht-öffentlichen Partnern die Umsetzung einer nationalen Strategie. Diese beinhaltet klare Ziele, die finanzielle Unterstützung und Begleitung der Kantone bei der Umsetzung ihrer Programme sowie die Koordination von Sensibilisierungs- und Informationsmassnahmen und die Qualitätssicherung.

Die Kantone setzen die kantonalen Programme im Bereich Grundkompetenzen um. Diese beinhalten insbesondere die Unterstützung von Bildungsmassnahmen über Leistungsvereinbarungen mit Anbietern, die Förderung der Grundkompetenzen in den Regelstrukturen sowie die Umsetzung von Massnahmen zur Teilnehmergeinnung.

Die Dachverbände haben die Aufgabe, bei der nationalen Strategie mitzuarbeiten und unter anderem Sensibilisierungsmassnahmen umzusetzen. Sie übernehmen die Koordination der verschiedenen Anbieter sowie die Leitung von Projekten im Bereich Aus- und Weiterbildung und Qualitätssicherung. Die Anbieter setzen konkrete Bildungsmassnahmen sowie Massnahmen zur Teilnehmergeinnung um und bieten Aus- und Weiterbildungen für Kursleitende an.

Die OdA arbeiten bei der Erarbeitung der nationalen Strategie mit und leisten Unterstützung bei der Sensibilisierung von Betrieben und Arbeitnehmenden, wobei die Förderstrukturen innerhalb der Branchen genutzt werden sollen.

Handlungsempfehlungen¹

Entwicklung des Angebots

Akteur	Empfehlungen
Bund	Unterstützung von nationalen Projekten, welche auf die (Weiter-) Entwicklung der Angebotsqualität und -vielfalt abzielen
Kantone	Umsetzung von kantonalen Aufbauprojekten im Bereich Grundkompetenzen <ol style="list-style-type: none"> zur Erweiterung des öffentlichen Kursangebots, vor allem in den Bereichen Alltagsmathematik und IKT in Regionen, die noch über kein adäquates Angebot verfügen innerhalb bestehender Förderangebote in den Regelstrukturen zur Nutzung des Potentials der arbeitsplatzorientierten Förderung mit dem GO Modell
OdA	Umsetzung von brancheninternen Projekten zur Nutzung der bestehenden Weiterbildungsstrukturen für die berufsorientierte Förderung der Grundkompetenzen
Anbieter	Weiterentwicklung und Erweiterung der bestehenden Angebotspalette, vor allem durch die Nutzung von Projektergebnissen (u.a. GO Modell)

Finanzierungs- und Förderstruktur

Akteur	Empfehlungen
Bund	Substanzielle Erhöhung des für die WeBiG-Umsetzung vorgesehenen Finanzierungsbetrags (2 Mio. CHF pro Jahr) auf Grundlage der Berechnungen der IG Grundkompetenzen Ausgestaltung der Programmvereinbarungen mit den Kantonen in einer Form, die verhindert, dass bestehende kantonale Gelder durch Bundesgelder substituiert werden
Kantone	Erhöhung der finanziellen Mittel für die Förderung der Grundkompetenzen Prüfung und Koordination der gemeinsamen Nutzung von bestehenden kantonalen Förderstrukturen (insbesondere der Integrationsförderung) und der Förderung auf der Grundlage des WeBiG. Die Zielgruppen sind teils identisch Schaffung von Finanzierungsmodellen, welche bei Anbietern relevante Anreize setzen, um mit dem GO Modell auf Betriebe zuzugehen
OdA	Gezielte Nutzung bestehender Finanzierungsmöglichkeiten innerhalb der Branchen (wie paritätische Fonds) für den Aufbau und die Bereitstellung von arbeitsplatzorientierten Förderangeboten

¹ Die Handlungsempfehlungen beziehen sich auf die Zeitperiode bis Ende der BFI-Periode 2017–2020.

Erhöhung der Teilnahme

Akteur	Empfehlungen
Bund	Unterstützung einer vierjährigen nationalen Kampagne, die sich an Betroffene und VermittlerInnen (insbesondere Betriebe) richtet Unterstützung nationaler Projekte zur Entwicklung innovativer Massnahmen zur Teilnehmergeinnung
Kantone	Umsetzung eines Massnahmenmixes zur Teilnehmergeinnung, der insbesondere darauf abzielt, die Hürden der Teilnahme zu senken. Abstimmung der Massnahmen mit den Projekten zur Erweiterung des Angebots Erweiterung der Leistungsvereinbarungen mit den Anbietern um Massnahmen zur Teilnehmergeinnung
Dachverbände	Umsetzung der nationalen Kampagne
Anbieter	Nutzung der Resultate von nationalen und internationalen Projekten im Bereich der Teilnehmergeinnung: Aufbau von Kooperationen mit Betrieben und OdAs (GO Modell), dem Gesundheitsbereich (Neue Zugänge) sowie unterschiedlichen Vermittlerpersonen (Vermittlerprojekt)
OdA	Sensibilisierung der Betriebe bezüglich Chancen und Nutzen der arbeitsplatzorientierten Förderung für den Betrieb und die Branche insgesamt
Betriebe	Überprüfung des Potentials hinsichtlich der Förderung der Grundkompetenzen von Mitarbeitenden

Professionalisierung

Akteur	Empfehlungen
Bund	Unterstützung von nationalen Projekten, welche auf die Professionalisierung abzielen Einführung eines verbindlichen Referenzrahmens für die Kursleiterkompetenzen Entwicklung eines nationalen Qualitätssicherungskonzeptes, das die Ausbildung sowie die Weiterbildung der Kursleitenden im Bereich Grundkompetenzen regelt (enge Zusammenarbeit mit Kantonen und Anbietern, spezifische Berücksichtigung der Situation der «Bénévoles»)
Kantone	Finanzielle Unterstützung der Aus- und Weiterbildung der Kursleitenden (direkt oder indirekt über die Anbieter)
Anbieter	Planung und Sicherstellung der kontinuierlichen Aus- und Weiterbildung der Kursleitenden
Dachorganisationen	Entwicklung von Grundlagen für die Professionalisierung im Rahmen von Projekten

Statistik und Grundlagen

Akteur	Empfehlungen
Bund, Kantone und Weiterbildungsanbieter	Aufbau von verlässlichen Statistiken zu Angebot und Nachfrage in Zusammenarbeit mit den Kantonen und den Anbietern (Mandat an das Bundesamt für Statistik BFS) Regelmässiges Monitoring

Koordination und Vernetzung

Akteur	Empfehlungen
Bund	Übernahme einer Lead-Funktion bezüglich der Erarbeitung und Umsetzung der Förderstrategie Aktive Beratung und Unterstützung der Kantone bei der Entwicklung und Umsetzung der kantonalen Programme Einbezug der nationalen und regionalen Dachverbände der Weiterbildung in die Erarbeitung der Strategie 2017–2020
Kantone	Aufbau von kantonalen Arbeitsgruppen mit Akteuren innerhalb der Verwaltung (departementsübergreifend) und ausserhalb, insbesondere mit den Anbietern Aufbau von Kooperationen mit den kantonalen OdAs, um Betriebe besser zu erreichen
Dachorganisationen	Vernetzung der Anbieter im Rahmen von Netzwerken Unterstützung der Kantone bei der Entwicklung von kantonalen Programmen Förderung des Know-how-Transfers aus dem Ausland durch die Beteiligung an internationalen Projekten
Anbieter	Unterstützung der Kantone bei der Entwicklung von kantonalen Programmen

VI

Anhang

AutorInnen

Matthias Aebischer ist SP-Nationalrat und seit Mai 2015 Präsident des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung SVEB. Er präsidiert zudem die nationalrätliche Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur (WBK), welche unter anderem für das neue Weiterbildungsgesetz zuständig ist. Der ausgebildete Primarlehrer arbeitete 20 Jahre lang als Journalist beim Schweizer Radio und Fernsehen SRF. Er moderierte die Sendungen Tagesschau, Kassensturz und Club. Seit 15 Jahren unterrichtet er als Lehrbeauftragter im Bereich Medien und Kommunikation an der Universität Freiburg. Aebischer ist Vater von drei Töchtern und lebt im Berner Marziliquartier.

Kontakt: matthias.aebischer@parl.ch

www.matthiasaebischer.ch

Brigitte Aschwanden ist seit 2008 Geschäftsführerin des Vereins Lesen und Schreiben Deutsche Schweiz. Sie hat an der Universität Zürich in Slavistik, Osteuropäischer Geschichte und Völkerrecht abgeschlossen und verschiedene Weiterbildungen in Projektmanagement und Transaktionsanalyse absolviert. Seit 2004 arbeitet sie im Bildungsbereich. Sie war verantwortlich für die Durchführung des Projektes «Sensibilisierung der Vermittlerpersonen» von 2009 bis 2014 in der deutschen Schweiz sowie für die Koordination mit der Romandie und dem Tessin.

Kontakt: b.aschwanden@lesen-schreiben-schweiz.ch

www.lesenschreiben.ch

Gérard Bottazzoli est actuellement responsable du département entreprises et institutions et membre de la direction de l'Ecole-club Migros de Zürich. Dans le cadre de ses précédentes fonctions auprès de la Société suisse des entrepreneurs, il a mené de nombreux projets en faveur de la qualification des adultes notamment sur la question des compétences de base et l'accès au certificat fédéral de capacité pour les travailleurs de la branche de la construction (articles et projets sous www.bottazzoli.ch). Membre du Comité de la Conférence romande pour la formation continue, il a pu participer aux travaux de rédaction de l'ordonnance liée à la loi sur la formation continue.

Contact : gerard.bottazzoli@gmz.migros.ch

www.bottazzoli.ch

Andi Czech lehrt an der EB-Zürich als Kursleiter Informatik mit regelmässigen Aufträgen zur Kurskonzeption und Kursentwicklung im Bereich niederschwelliger IKT-Anwendungen. Seit 2008 ist er als IKT-Experte in diversen Bildungsprojekten beim SVEB tätig, darunter der Pilotkurs «Praktischer Umgang mit Alltagselektronik» (Prämierung durch das BAKOM 2009), GO und GO2 und das «Vorkonzept IKT-Grundkompetenzen». Für das Vorkonzept IKT-Grundkompetenzen untersuchte Andi Czech in den Bereichen Gastronomie, Logistik und Verkauf die Anforderungen in Bezug auf IKT-Kenntnisse an Arbeitsplätzen. Er führte

einen Pilotkurs für geringqualifizierte Stellensuchende im Verkaufsbereich durch und entwickelte den Leitfaden «IKT-Grundkompetenzen, Förderung für den Arbeitsmarkt. Leitfaden für Bildungsanbieter und Arbeitsmarktbehörden» (der Leitfaden ist auf der Website des SVEB verfügbar).

Kontakt: famosaik@bluewin.ch

Francesca Di Nardo vive e lavora nella Svizzera Italiana dove, dal 2006, si occupa della formazione continua degli adulti. Negli ultimi anni è impiegata presso la Federazione svizzera per la formazione continua (FSEA) e presso la Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti (CFC). Per entrambe le istituzioni si occupa della formazione dei formatori di adulti, della promozione delle competenze di base, della qualità nella formazione e di tematiche legate al multiculturalismo. Coordina inoltre progetti nazionali e internazionali di formazione continua. Dal 2009 collabora all'organizzazione di eventi di promozione e sensibilizzazione al tema del recupero delle competenze di base e per l'accesso alla formazione continua per tutti.

Contatto: Francesca.dinardo@alice.ch

Martina Fleischli, B.A. internationale Beziehungen, ist seit 2013 als Projektleiterin beim SVEB tätig. Sie engagiert sich in nationalen und europäischen Projekten zur Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener und leitet unter anderem die Projekte «Neue Zugänge» und ich-will-waehlen.ch. Sie ist vorwiegend im Mandat des Bundesamtes für Kultur (BAK) zur Bekämpfung des Illittrismus aktiv und arbeitete in Projekten wie dem «Webportal Illittrismus», GO2, ShareIT und AundO mit.

Kontakt: martina.fleischli@alice.ch

Bernhard Grämiger, lic. oec. HSG, ist stellvertretender Direktor des SVEB und hat den Bereich Grundkompetenzen im SVEB aufgebaut. Er initiiert und leitet nationale und internationale Projekte mit Schwerpunkten in den Bereichen Förderung von Geringqualifizierten, Grundkompetenzen sowie Weiterbildung in KMU, darunter auch das Projekt GO. Er koordiniert die IG Grundkompetenzen, welche sich für eine Verbesserung der Rahmenbedingungen in der Förderung der Grundkompetenzen einsetzt, und ist Vorstandsmitglied im European Basic Skills Network EBSN.

Kontakt: bernhard.graemiger@alice.ch

Margrit Hagenow-Caprez ist Sprachwissenschaftlerin und Bildungsexpertin. Nach langjähriger Tätigkeit in der Erwachsenenbildung – in der Konzept- und Lehrmittelenwicklung, aber auch in der praktischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen – betreut sie seit 2002 als Mitinhaberin der Firma IDEA in Bellinzona nationale Projekte im Bildungs-

bereich mit den Schwerpunkten Ausbildung der Auszubildenden, modulare Curricula in der Höheren Berufsbildung, Fremd- und Zweitsprachendidaktik sowie Grundkompetenzen. Sie war bei der Entwicklung des Projektes GO von Anfang an involviert, prägte die konzeptionelle Ausrichtung mit und schuf zahlreiche der im GO Toolkit enthaltenen Instrumente.

Kontakt: margrit.hagenow@idea-ti.ch / www.idea-ti.ch

Hansruedi Kaiser, Senior Researcher am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP, Kognitionspsychologe und Mathematikdidaktiker. Nach intensiven Forschungsjahren ist er seit nun zwanzig Jahren im Bereich Berufsbildung tätig und dort seit zehn Jahren mit dem Thema «Mathematik/Rechnen im beruflichen und privaten Alltag» beschäftigt. Hansruedi Kaiser hat den hier beschriebenen Lehrgang für Kursleitende im Bereich Alltagsmathematik konzipiert und bei den ersten drei von bisher vier Durchführungen als Dozent umgesetzt.

Kontakt: hansruedi.kaiser@ehb-schweiz.ch
www.fachrechnen.ch

Cäcilia Märki, Mag. phil. MAS, leitet den Bereich Grundkompetenzen beim SVEB. Sie koordiniert und entwickelt nationale und internationale Projekte und ist Projektleiterin GO2. Cäcilia Märki hat in Wien Politikwissenschaft studiert und war in der Bildungsforschung, in der Organisationsentwicklung und bei Bildungsorganisationen tätig, bevor sie beim SVEB den Bereich Grundkompetenzen übernahm. Märki ist ausgebildete Trainerin für Stressregulation und kennt die Weiterbildung aus langjähriger Erfahrung als Kursleiterin und Trainerin in der betrieblichen Weiterbildung.

Kontakt: caecilia.maerki@alice.ch

Caroline Meier Quevedo, directrice du secrétariat romand de la FSEA, responsable du projet «Cadre national pour les formateurs et les formatrices dans le domaine des compétences de base». Politologue de formation, elle travaille depuis 10 ans dans le domaine de la formation professionnelle et continue, dans le cadre de l'élaboration de référentiels de compétences et dans le développement de curricula.

Contact : caroline.meier@alice.ch

Raffaella Pepe ist Inhaberin der Pepe education GmbH, DaZ-Kursleiterin, Ausbilderin der Auszubildenden, Lehrgangsführerin des vom SVEB anerkannten DaZ-Lehrgangs IDI-conTOTO vom Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache (AkDaF) und fide-Expertin. Sie war bei fide sowohl im Entwicklungs- als auch im Folgeprojekt dabei: Sie ist Autorin des Rahmenprofils, hat die Modulbeschreibungen «Migration und Interkulturalität», «Szenariobasierter Unter-

richt nach den fide-Prinzipien» und «T3» (Train the Trainers of the Trainers) sowie die Dozierendenprofile mitentwickelt. Das Modul T3 hat sie konzipiert und in der Deutschschweiz durchgeführt.

Kontakt: pepe@pepe-edu.ch / www.pepe-edu.ch

Mariangela Pretto ist Realschullehrerin, Erwachsenenbildnerin mit SVEB-Zertifikat und hat Geschichte, Vorderasiatische Archäologie und Altorientalische Sprachen an der Universität Bern studiert. Sie hat von Oktober 2010 bis Februar 2014 das Projekt «Sensibilisierung der VermittlerInnen» in der Deutschen Schweiz geleitet und in diesem Rahmen Unterlagen und einen Leitfaden für die Durchführung von Sensibilisierungsveranstaltungen entwickelt. Sie hat rund 70 Sensibilisierungen in unterschiedlichen Institutionen durchgeführt.

Kontakt: mpretto@schriftpunkt.ch

André Schläfli, Dr. phil, Psychologe und Erziehungswissenschaftler, ist seit 1992 Direktor des SVEB. Seit fast 25 Jahren engagiert er sich für die Entwicklung und Professionalisierung der Weiterbildung. Zusammen mit Partnern hat er den Baukasten zur Ausbildung der Auszubildenden (AdA-Baukasten), das Qualitätslabel eduQua und die Sensibilisierungskampagne Lernfestival lanciert. Er hat zahlreiche Projekte im In- und Ausland geleitet, unter anderem im Bereich Grundkompetenzen. Schläfli hat sich ausserdem zwanzig Jahre lang für ein nationales Weiterbildungsgesetz engagiert und dafür gekämpft, dass die Förderung der Grundkompetenzen in dieses Gesetz aufgenommen wird. André Schläfli engagiert sich in verschiedenen Netzwerken im In- und Ausland. Im 2011 wurde er als erster Schweizer in die internationale Hall of Fame der Weiterbildung aufgenommen (IACE Hall of Fame).

Kontakt: andre.schlaefli@alice.ch

Irena Sgier, Soziologin M.A., leitet im SVEB den Bereich Forschung, Kommunikation und Publikationen. Sie erstellt Analysen und Evaluationen, schreibt Fachtexte und engagiert sich dafür, dass das Fachwissen des SVEB seinen Weg an die Öffentlichkeit findet. Irena Sgier war einige Jahre lang verantwortliche Redaktorin der Fachzeitschrift Education Permanente, hat als freie Fachjournalistin über Weiterbildungsthemen geschrieben und sich im Rahmen internationaler Projekte auch mit dem Thema Grundkompetenzen beschäftigt.

Kontakt: irena.sgier@alice.ch

Abstracts

Gérard Bottazzoli

Les compétences de base en entreprise Entre pragmatisme et vision

La majorité des personnes qui ne maîtrisent pas couramment la compétence de lecture exercent une activité professionnelle rémunérée, sont parfaitement intégrées à leur place de travail et reconnues comme qualifiées par leur entreprise. Par conséquent, c'est sur les entreprises qu'il faut se focaliser pour atteindre ce groupe-cible. Mais: La LFCo fait écho à des formations structurées, externes aux entreprises, qui ont pour vocation d'élever ou de maintenir les compétences de base. Elle effleure sans jamais aller jusqu'au but, la question du transfert: elle mentionne que les formations qui traitent des compétences de base doivent être « axées sur la réalité pratique en prenant en compte des thèmes sociaux, économiques et juridiques significatifs ». Mais pourquoi créer des situations artificielles alors que tous les ingrédients sont réunis, justement, au sein de l'entreprise ?

Face aux interrogations liées à la pénurie de personnel actuelle et à l'accélération des cycles de mise sur le marché de nouveaux produits et services, le concept de l'entreprise apprenante se répand. L'auteur situe la promotion des compétences de base dans ce contexte et soulève la question des stratégies à poursuivre pour promouvoir les collaborateurs peu qualifiés. Il conclut qu'en appliquant pragmatiquement les ingrédients qui constituent la base de la recette GO2, on répond à un grand nombre de ces questions.

Dans quelle mesure cette approche pour la promotion des compétences de base pourra atteindre son but dépendra cependant également de la politique, notamment de la manière dont la Confédération et les cantons définissent les objectifs stratégiques pour la mise en oeuvre de la LFCo.

Andi Czech

Arbeitsplatznahe Förderung von Grundkompetenzen im IKT-Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie im Berufsalltag

Die Informations- und Kommunikationstechnologie im Berufsalltag führte in den letzten Jahren einerseits zu einem immer grösseren und besser angepassten Repertoire von Anwendungen auf dem Computer und andererseits zu einer unüberschaubaren Palette von elektronisch gesteuerten Geräten. Im beruflichen Einsatz ziehen diese Geräte einen individuellen dezentralen Gebrauch durch die Mitarbeitenden nach sich. So kommt es in der Ar-

beitsorganisation auch von geringqualifizierten Arbeitnehmenden zu steigenden Anforderungen im Umgang mit IKT. In den Bereichen Logistik und Verkauf ist diese Entwicklung schon voll im Gange, im Gastro-Bereich steckt sie noch in den Anfängen.

Auf der Grundlage einer Anforderungsanalyse von Arbeitsplätzen in Betrieben in Zürich und Basel wurde ein Weiterbildungsangebot für geringqualifizierte Stellensuchende im Verkaufsbereich entworfen und an der EB Zürich sowie bei einem sahara Verkaufsladen in Basel als Pilotkurs durchgeführt. Mit dem Pilotprojekt wurde ausgelotet, in welchem Umfang und auf welchem Niveau Kompetenzen im Verkaufsbereich notwendig sind. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse dienen dazu, ein bedürfnisgerechtes, schlankes und trotzdem qualitativ hochstehendes Weiterbildungsangebot im Bereich IKT-Grundkompetenzen zu erarbeiten. Von zentraler Bedeutung sind dabei anwendungsorientierte Kursinhalte des Bildungsangebots: Umgang mit elektronischen Kassen und einfachste Bedienung von Datenbanken zur Kunden- und Warenbewirtschaftung. Damit schafft der Pilotkurs eine Grundlage, an der sich Organisierende von arbeitsmarktlichen Massnahmen und auch Bildungsanbieter bei der Konzeption ähnlicher Angebote orientieren können.

Francesca Di Nardo

Competenze di base: sensibilizzare collaborando Alcuni esempi di azioni intraprese in Ticino

Il tema della promozione delle competenze di base è viepiù discusso e trattato a vari livelli e anche la politica sta prendendo coscienza dell'importanza dell'acquisizione, del recupero e del mantenimento di queste competenze anche in età adulta.

Il segretariato FSEA della Svizzera italiana si impegna da tempo per sensibilizzare al tema della promozione delle competenze di base e proponendo iniziative e misure di formazione continua a favore di quei pubblici che presentano lacune nella lettura, nella scrittura, nel calcolo di base oppure ancora nelle nuove tecnologie della comunicazione, eccetera.

Le azioni proposte dal segretariato mirano, inoltre, a sviluppare la discussione sul piano politico affinché si possano identificare nuove strategie e misure volte a favorire la promozione delle competenze di base nella Svizzera italiana.

L'articolo presenta in sintesi alcune delle iniziative proposte nel corso degli ultimi anni nella Svizzera italiana e in particolare alcune azioni e strategie messe in atto per

sensibilizzare l'opinione pubblica e nel contempo costruire una rete di collaborazione tra le istituzioni pubbliche e private presenti nel territorio.

Martina Fleischli

Neue Zugänge

Geringqualifizierte über das Gesundheitswesen und die kirchliche Arbeit erreichen

Die Praxis zur Gewinnung von Teilnehmenden im Bereich Lesen und Schreiben ist heute zumeist wenig innovativ: Kurse werden öffentlich ausgeschrieben und mehr oder weniger intensiv mit Inseraten und anderen Werbemitteln beworben. Aufgrund der tiefen Werbebudgets der Anbieter ist der Erfolg dieser Massnahmen bescheiden. Eine wichtigere Rolle spielt die Mund-zu-Mund-Propaganda durch Kursteilnehmende oder durch Personen, die den Betroffenen nahe stehen. Wie im Artikel ausgeführt wird, stellen insbesondere das Gesundheitswesen und die kirchliche Arbeit wichtige Schnittstellen dar, um Menschen mit Lese- und Schreibschwäche zu erreichen.

Das von der Autorin geleitete Projekt «Neue Zugänge zur Gewinnung von Teilnehmenden für Lese- und Schreibkurse» will das Potenzial von bestehenden Beratungsangeboten im medizinischen und kirchlichen Bereich nutzen, um neue Zugänge zu eröffnen. Es werden die Ergebnisse der Befragung von Ärztinnen und Ärzten und Geistlichen erläutert, wobei konkrete Herausforderungen angesprochen werden, die sich in Bezug auf ihre Rolle als Vermittlerpersonen stellen. Angesichts möglicher Schwierigkeiten beim Erkennen und Begleiten von Menschen mit Lese- und Schreibschwäche kommt es den Weiterbildungsanbietern zu, Unterstützung zu leisten. Die Autorin schlägt vor, einen «Lernberater» einzusetzen, der als Anlaufstelle für Ärzte und Ärztinnen und Geistliche dient und die Beratung und Vermittlung zu Lese- und Schreibkursen übernimmt. Der Beitrag enthält ausserdem eine Liste mit konkreten Handlungsempfehlungen und Massnahmen für den Zugang zu Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwäche im Gesundheitswesen und in der kirchlichen Arbeit.

Bernhard Grämiger

Von den Anfängen bis GO

Die Entwicklung eines Projekts zur Förderung von Grundkompetenzen am Arbeitsplatz

Seit Mitte der Neunziger Jahre ist bekannt, dass im Bereich Grundkompetenzen Handlungsbedarf besteht: Verschiedene vom Bund in Auftrag gegebene Studien haben gezeigt, dass breite Kreise der Bevölkerung – sowohl Per-

sonen schweizerischer Nationalität als auch MigrantInnen – nicht über genügende Grundkompetenzen verfügen, um voll am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Der SVEB hat in Zusammenarbeit mit der interkantonalen Konferenz für Weiterbildung (IKW) auf diesen Bedarf reagiert und 2007 beim Bund ein Unterstützungsgesuch für das Projekt MSFGE (Modulares System zur Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen) eingereicht. Eine politische Grundsatzdiskussion zum Thema Grundkompetenzen führte schliesslich zu einer Neuausrichtung des Projektes und damit zur Entstehung von GO.

In diesem Entwicklungsprozess wurde rasch klar, dass der Arbeitsplatz einen idealen Zugang zur Zielgruppe der Erwachsenen mit ungenügenden Grundkompetenzen bietet. GO wurde deshalb als Projekt zur Förderung der Grundkompetenzen am Arbeitsplatz konzipiert und in Zusammenarbeit mit Weiterbildungsanbietern sowie ExpertInnen aus den Bereichen Sprachförderung, Alltagsmathematik und IKT ausgearbeitet. Das Modell wurde in verschiedenen Betrieben pilotiert und evaluiert. Der Autor stellt die Erkenntnisse und Resultate, die im Verlauf der Projektentwicklung erzielt wurden, zusammenfassend vor.

Bernhard Grämiger

Förderung der Grundkompetenzen in den Kantonen Aktueller Stand und Herausforderung bei der Umsetzung des Weiterbildungsgesetzes

Die Kantone steuern die Angebotsgestaltung im Bereich Grundkompetenzen über Leistungsvereinbarungen mit Weiterbildungsanbietern sowie über Bildungsangebote im Rahmen der kantonalen Regelstrukturen. Mit Massnahmen zur Teilnehmergewinnung können sie zudem die Nachfrage nach Bildungsangeboten beeinflussen. Folglich sind die Kantone bei der Umsetzung des Weiterbildungsgesetzes in diesem Bereich die Hauptakteure.

Ausgehend von drei Kantonsumfragen, die der SVEB mit Unterstützung der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) seit 2005 durchgeführt hat, gibt der Beitrag Einblick in die Praxis der Förderung der Grundkompetenzen in den Kantonen. Der Autor beschreibt zunächst die allgemeine Situation hinsichtlich Zuständigkeit, Fördermassnahmen und Budget. Anhand bestimmter Kriterien nimmt er daraufhin eine Differenzierung der Qualität der Förderstrukturen vor, wobei deutlich wird, dass zwischen den Kantonen teilweise grosse Unterschiede bestehen.

Abschliessend steht die Frage im Zentrum, welche Chancen das Weiterbildungsgesetz für die Förderung von Grundkompetenzen eröffnet. In diesem Kontext wird

auch das GO-Best-Practice-Modell erläutert, das konkrete Handlungsoptionen für die Kantone enthält.

Margrit Hagenow-Caprez

Das GO Modell

Instrumente, Prozesse und Akteure

Erwachsene lernen am besten an konkreten Problemen und Situationen aus Alltag und Arbeitsleben. Das Projekt GO nimmt diesen grundlegenden Gedanken der Andragogik ernst und setzt bei der Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen im Arbeitsleben an. Dieser Artikel zeigt auf, wie das GO Modell aufgebaut ist und welche Instrumente das GO Toolkit für die Planung und Durchführung von Bildungsmassnahmen in Betrieben bereithält. Die Autorin stellt Modelle, Abläufe und Werkzeuge dar und erläutert, welche Gedanken und Erfahrungen diesen Modellen zugrunde liegen und sie geformt haben.

Im ersten Kapitel geht es um einige Erkenntnisse und Thesen zum Lernen im Erwachsenenalter im Allgemeinen und zur Arbeit mit wenig qualifizierten Personen im Speziellen. Dabei wird deutlich, dass wichtige didaktische und organisatorische Entscheidungen im GO-Projekt auch auf lernpsychologischen Überlegungen beruhen. Im zweiten Teil des Beitrags steht das GO Modell im Zentrum: die Abläufe bei der Organisation und der Begleitung von Lernprozessen in Betrieben sowie die damit verbundenen Rollen und Aufgaben. Neben lerntheoretischen Argumenten sind in dieses Modell auch die Erfahrungen der verschiedenen Pilotprojekte eingeflossen. Der Schlussteil widmet sich dem GO Toolkit, d.h. dem Instrumentenkoffer sowie den darin enthaltenen Werkzeugen und ihrem Gebrauch. Die verschiedenen Thesen und Instrumente werden teilweise mit praktischen Beispielen illustriert; dies geschieht allerdings nicht systematisch, verschiedene Artikel dieser Publikation liefern aber vielfältiges Illustrationsmaterial dazu.

Hansruedi Kaiser

Lehrgang Alltagsmathematik

Weiterbildung für Kursleitende

Zahlen spielen in vielen Situationen des privaten und beruflichen Alltags eine wichtige Rolle – man denke nur an die Steuererklärung. Nicht jedermann fühlt sich mathematisch sicher genug, um mit diesen Situationen umzugehen. Entsprechend besteht ein gewisser Bedarf an Kursen in «Alltagsmathematik» für Erwachsene. Bisher fehlten in diesem Bereich jedoch ausgebildete Kursleiter und Kursleiterinnen.

Ausgehend von einer Initiative des SVEB wurde ein Lehrgang für Kursleitende im Bereich Alltagsmathematik entwickelt, der zwischen 2008 und 2014 viermal durchgeführt wurde. Dieser Beitrag beschreibt den Lehrgang und die in diesem Zusammenhang entwickelten Unterlagen. Ausgangspunkt sind einerseits vier zentrale (Lern-)Bedürfnisse von Erwachsenen mit Schwierigkeiten bei mathematischen Anforderungen im Alltag und andererseits das Vorwissen, welches typische Lehrgangsteilnehmende mitbringen. Daraus ergeben sich Inhalte und Struktur des Lehrgangs. Anschliessend werden die Erfahrungen und Ergebnisse der vier Durchführungen präsentiert. Zum Schluss folgt eine kurze Diskussion weiterer Schritte, die notwendig wären, um das Thema Alltagsmathematik in der Erwachsenenbildung besser zu verankern.

Cäcilia Märki

GO in der Praxis: Jeder Betrieb ist einzigartig

Erfahrungen aus der Umsetzung des GO Modells in zehn Betrieben

Das GO Modell steht für die arbeitsplatzorientierte Förderung der Grundkompetenzen zum Nutzen der Betriebe und der Mitarbeitenden. Eine detaillierte Beschreibung des GO Modells und des idealtypischen Vorgehens findet sich im Beitrag von Margrit Hagenow. Im vorliegenden Beitrag wird ausschliesslich die praktische Umsetzung in Betrieben vorgestellt.

Die folgende Darstellung von zehn GO-Pilotprojekten in Betrieben verschiedener Grösse hält sich an die Entwicklungslogik der beiden Projekte GO und GO2. GO umfasste die Erarbeitung und erste Anwendung des Modells. GO2 schloss an die Erfahrungen des ersten Projektes an und diente dem Zweck, Entwicklungslücken zu schliessen und das GO Modell in KMU umzusetzen. Die Instrumente und Prozesse des GO Modells können nunmehr je nach betrieblichem Kontext unterschiedlich verwendet und an den konkreten Bedarf von Betrieb und Mitarbeitenden angepasst werden. In diesem Beitrag werden zunächst vier GO-Pilotprojekte in Grossbetrieben vorgestellt, welche zwischen 2009 und 2011 durchgeführt wurden. Anschliessend wird das weiterführende Projekt GO2 erläutert, das heisst die Anpassung des GO Modells für KMU in der Zeitspanne von 2012 bis 2015. Es wird unterschieden zwischen der Umsetzung in mittleren und in Klein- bis Kleinstbetrieben. Überlegungen zur möglichen Zusammenarbeit mit Klein- und Kleinstbetrieben führten zur Konzeption von Lernkooperationen als Modell für die arbeitsplatzorientierte Förderung in Betrieben, die für eine eigene Kursgruppe zu klein sind. In diesem Kontext wird die Bedeutung eines Türöffners für die erfolgreiche Implementierung von GO-Bildungsmassnahmen deutlich.

Caroline Meier Quevedo

**Premiers pas vers un profil professionnel spécialisé
Le projet Cadre national pour les formateurs
et formatrices dans le domaine des compétences
de base (FFA-FBA)**

Le projet FFA-FBA est centré sur l'élaboration d'un profil professionnel (référentiel de compétences). Il a comme objectif de déterminer les ressources nécessaires (Savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour effectuer les différentes activités d'un formateur et d'une formatrice dans le domaine des compétences de base. Le champ professionnel des formateurs et formatrices dans le domaine des compétences de base regroupe plusieurs contextes d'activités : un contexte d'intégration professionnelle, un contexte de réorientation professionnelle et un contexte de mise à niveau personnelle et professionnelle (Lifelong Learning).

Pour des raisons de financement le projet a été scindé en deux étapes. La première phase qui a été menée entre juin 2013 et novembre 2014 avait comme objectif de faire un état des lieux concernant les référentiels de compétences pour les formateurs et formatrices du domaine et de définir au niveau national un consensus sur la méthodologie utilisée pour concevoir un référentiel adapté aux besoins du terrain. Cette contribution a comme objectif de présenter les principaux résultats du projet ainsi que les réflexions qui ont été sous-jacentes à son élaboration.

Raffaella Pepe

**Qualifizierung von Sprachkursleitenden
im Integrationsbereich
fide | Französisch, Italienisch, Deutsch in der
Schweiz – lernen, lehren, beurteilen**

Sprachförderung ist ein bedeutender Teil der Integrationsförderung und damit ein grundlegendes politisches und gesellschaftliches Anliegen in Europa. Mit dem Projekt fide vermag sich die Schweiz als Vorbild in diesem Bereich zu positionieren. fide steht für «Französisch, Italienisch, Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen» und ist ein System, das dem Zweitsprachenunterricht in der Schweiz einen konzeptionellen Rahmen gibt, um die Qualität von Sprachkursen im sogenannten «niederschweligen Bereich» sicherzustellen und zu fördern. Dieser Beitrag geht näher auf das vom SVEB geleitete Teilprojekt «Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich» ein. Die Autorin beschreibt das Vorgehen zur Erstellung eines Rahmenprofils für die Ausbildung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich. Des Weiteren stellt sie das daraus resultierende Projekt

«Ausbildung der Auszubildenden» vor, das unter anderem die Entwicklung der modularen Ausbildung «Sprachkursleitende im Integrationsbereich» umfasst.

Die Autorin erläutert Herausforderungen und Resultate bei der Umsetzung von qualitätsfördernden Massnahmen im Bereich der Ausbildung von Sprachkursleitenden und geht auf die Frage ein, was es bei der Schaffung der modularen Ausbildung in den Bereichen Sprachdidaktik, Interkulturalität und fide-Prinzipien zu berücksichtigen galt.

Mariangela Pretto und Brigitte Aschwanden

**Wie sensibilisiert man Vermittlerpersonen?
Ein Praxisbericht
Projekt des Schweizer Dachverbands
Lesen und Schreiben 2009–2014**

Der Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben führte von 2009–2014 in der ganzen Schweiz das Projekt «Sensibilisierung der VermittlerInnen» durch. Menschen in beratenden Funktionen (Mitarbeitende von Regionalen Arbeitsvermittlungszentren RAV, Berufsberatungen, Anbieter Arbeitsmarktlicher Massnahmen u.a.) wurden dafür sensibilisiert, von Illettrismus betroffene Menschen zu erkennen, anzusprechen und in geeignete Kursangebote zu vermitteln.

Eine Aufgabe, die sich als viel komplexer erwies als vorgesehen: Die Tabuisierung und das soziale Stigma sind nicht nur Aspekte, die Betroffene daran hindern, sich für einen Lese- und Schreibkurs anzumelden. Sie verhindern oft auch eine echte Auseinandersetzung unter nicht Betroffenen. Tief verankerte Vorurteile, falsche Annahmen und festgefahrene Haltungen verunmöglichen ein echtes Verständnis des Phänomens.

Das Projekt zeigt: Sensibilisieren heisst viel mehr als informieren und Betroffenheit auslösen. Es geht darum, Haltungen zu verändern sowie Denk- und Verhaltensmuster zu durchbrechen – auch bei nicht Betroffenen.

Die Autorinnen zeigen, wie sich die Sensibilisierungsveranstaltungen in der deutschen Schweiz im Laufe des Projektes entwickelt haben. Sie geben Einblick in einen fünfjährigen, lehrreichen Entwicklungs- und Reflexionsprozess, der die anfänglichen Erwartungen auf den Kopf stellte. Am Ende dieses Prozesses stand ein neuer Zugang zum Thema Sensibilisierung für Illettrismus.

Netzwerke im Kurzportrait

Die wichtigsten Netzwerke im Bereich

Grundkompetenzen

Um die Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener voranzutreiben und gesetzlich zu verankern, koordiniert der SVEB zahlreiche nationale und internationale Netzwerke oder engagiert sich darin als aktives Mitglied.

Netzwerke in der Schweiz

IG Grundkompetenzen

Die Interessengemeinschaft Grundkompetenzen vertritt 21 Verbände und Organisationen, die sich für die Förderung der Grundkompetenzen in der Schweiz einsetzen. Mitglieder sind die Dachverbände der Weiterbildung, Anbieternetzwerke, InteressenvertreterInnen aus dem Sozialbereich sowie Forschungsinstitutionen.

Die IG Grundkompetenzen wurde 2011 mit dem Ziel gegründet, im Hinblick auf die Erarbeitung des nationalen Weiterbildungsgesetzes (WeBiG) mit Nachdruck auf die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen hinzuweisen.

Seit der Verabschiedung des WeBiG durch das Parlament leistet die IG Grundkompetenzen Grundgearbeit und zeigt auf, wo Handlungsbedarf besteht, welche konkreten nationalen Ziele auf Grundlage des Gesetzes erreicht werden sollen bzw. können und wie die Zusammenarbeit zwischen Akteuren sowie die Finanzierung ausgestaltet werden sollen (vgl. Positionspapier vom 17.02.2015).

Diese Grundlagen fliessen in die Beratungen der Arbeitsgruppe Grundkompetenzen des SBFJ ein. Diese Arbeitsgruppe ist zuständig für die Umsetzung des WeBiG.

www.alice.ch/de/themen/grundkompetenzen/ig-grundkompetenzen/

Netzwerk Alltagsmathematik

In Zusammenarbeit mit dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, der Universität Bern und der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW hat der SVEB 2010 das Netzwerk Alltagsmathematik lanciert. Das Netzwerk ist eine Austausch-Plattform, auf welcher interessierte Akteure der Weiterbildungslandschaft Fragestellungen rund um das Thema «Alltagsmathematik» diskutieren können.

Das Netzwerk Alltagsmathematik ist primär eine Online-Plattform, welche die laufende Auseinandersetzung und Diskussion über das Thema ermöglicht. Netzwerk-Teilnehmende haben die Möglichkeit, Kursmaterialien auszu-

tauschen, sich zu informieren und über aktuelle Themen zu diskutieren. Neben dem virtuellen Austausch werden regelmässige Workshops/Veranstaltungen zum Thema Alltagsmathematik organisiert, in welchen aktuelle Fragestellungen gemeinsam diskutiert und neue Ideen entwickelt werden.

www.netzwerk-alltagsmathematik.ch

Forum Grundkompetenzen in der italienischen Schweiz

Um eine Plattform für den Dialog und die Nutzung von Synergien zu schaffen, veranstaltete das Tessiner Sekretariat des SVEB verschiedene Workshops. Daraus entstand 2014 das *Forum Competenze di Base* (FCB), v.a. Dank der interdepartementalen Gruppe für Grundkompetenzen des Tessiner Berufsbildungsamts (DFP), der Associazione Leggere e Scrivere, des EHB und der Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti (CFC).

Dem Forum sind zahlreiche Tessiner Organisationen beigetreten, die in diesem Bereich tätig sind. Das Ziel des Forums besteht darin, die Koordination und die Zusammenarbeit zur Entwicklung von Massnahmen und Strategien im Grundkompetenzbereich zu stärken.

Da das Forum die Interessen unterschiedlicher Aktivitätsfelder vereint (Bildung, Wirtschaft, ArbeitnehmerInnen), ist es ein wichtiger Ansprechpartner in der kantonalen Politik und kann dadurch auch bildungspolitisch Einfluss nehmen.

www.conferenzacfc.ch/index.php?node=346&lng=1&rf=79313448d6

Netzwerk Grundkompetenzen in der Romandie (CR_FBA)

Die *Coordination romande pour la formation de base des adultes* (CR-FBA) wurde 2009 als Verein gegründet und besteht aus Westschweizer Mitgliedern des SVEB, die in der Grundkompetenzförderung tätig sind.

Zum einen hat die CR-FBA zum Ziel, Projekte, die für die gesamte Romandie von Interesse sind, weiterzuentwickeln und unter den Mitgliedern gezielt zu verbreiten. Zum anderen will sie politisch Einfluss nehmen und die Unterstützung der öffentlichen Hand für die Förderung der Grundkompetenzen stärken.

www.alice.ch/fr/fsea/fsea-romande/reseaux/coordination-romande-pour-la-formation-de-base-des-adultes/

Internationale Netzwerke

European Basic Skills Network EBSN

Das 2010 gegründete European Basic Skills Network bringt 67 VertreterInnen aus Politik und dem Weiterbildungsbereich zusammen.

Die Mitglieder des EBSN tragen zu einer besseren Politik und Praxis in der Förderung der Grundkompetenzen der europäischen Bevölkerung bei. Innerhalb des Netzwerkes können sich die Mitglieder über Projekte aus Politik und Praxis auf nationaler oder regionaler Ebene austauschen, sie schaffen einen gemeinsamen Ressourcen-Pool und sensibilisieren für relevante Themen im Bereich Grundkompetenzen. Die Vernetzung fördert die internationale Zusammenarbeit.

Seit 2011 bringt sich der SVEB im Vorstand des EBSN ein.

www.basicsskills.eu/

European Literacy Policy Network ELINET

78 Organisationen aus 28 Ländern beteiligen sich am 2014 gegründeten European Literacy Policy Network. Vertreten sind nationale Behörden, Verbände und Forschungseinrichtungen.

ELINET hat zum Ziel, die politischen Rahmenbedingungen zur Lese- und Schreibförderung in den Mitgliedstaaten zu verbessern und dadurch die Zahl der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen zu reduzieren. Das Netzwerk will ein *European Framework of Good Practice in Literacy Policies* (EFGP) erarbeiten, um diese Ziele zu erreichen.

Die Aktivitäten von ELINET umfassen vorwiegend Grundlagenforschung und Netzwerktreffen der Mitglieder.

Der SVEB bringt sich inhaltlich im Bereich der Erwachsenenbildung ein und verbreitet Good-Practice-Beispiele aus den Partnerländern in der Schweiz.

www.eli-net.eu/

Europäischer Verband für Erwachsenenbildung EAEA

Der Europäische Verband für Erwachsenenbildung verleiht der nicht-formalen Erwachsenenbildung in Europa eine Stimme. EAEA ist eine europäische Nichtregierungsorganisation (NGO) mit 123 Mitgliedorganisationen in 42 Ländern und repräsentiert europaweit mehr als 60 Millionen Lernende im Erwachsenenalter.

EAEAs Zielsetzung ist es, europäische Organisationen in der Erwachsenenbildung miteinander zu verbinden und gemeinsame Anliegen zu vertreten. EAEA wurde 1953 gegründet, wobei der SVEB ein Gründungsmitglied war.

EAEA fördert das Lernen im Erwachsenenalter und engagiert sich für den Zugang zu Bildung und für die Teilnahme speziell an nicht-formaler Erwachsenenbildung für alle Menschen, insbesondere für gesellschaftliche Gruppen, die in der Bildung unterrepräsentiert sind.

Die Hauptaufgaben von EAEA bestehen im politischen Engagement für die nicht-formale Erwachsenenbildung und für das Lebenslange Lernen sowie im Aufbauen von Kontakten in der Erwachsenenbildung.

www.eaea.org/de/

International Council for Adult Education ICAE

Der International Council for Adult Education ist der Weltverband der Erwachsenenbildung. Er ist ein globales Netzwerk von VertreterInnen der Zivilgesellschaft, das sich für das Recht auf Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen und für das Lebenslange Lernen engagiert. Im ICAE vertreten sind Nichtregierungsorganisationen, Verbände der Zivilgesellschaft, nationale und transnationale Netzwerke aus mehr als 75 Ländern. ICAE ist eine Nichtregierungsorganisation, die eng mit UNESCO zusammenarbeitet und Beraterstatus beim United Nations Economic and Social Council ECOSOC hat.

www.icae2.org/index.php/en/

SVEB-Projekte im Bereich Grundkompetenzen

GO-Projekte

Projektname	Projektziele	Eckdaten
GO2: Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener	Weiterentwicklung der Instrumentarien zur Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener in KMU	Laufdauer: 2012–2015 Finanzierung: SBFI, Paul Schiller Stiftung Partner: arbowis gmbh, BWZ Toggenburg, Bobst Groupe SA, CIP Tramelan, CRFBA, EB Zürich, EHB, FRAFFA, IDEA Sagl, IG Grundkompetenzen, Netzwerk Alltagsmathematik, SAH, ECAP, VSV, VHS Bern, WBK Dübendorf, SVS
AundO	Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte, Sensibilisierung von Führungskräften	Laufdauer: 2013–2015 Finanzierung: Europäische Kommission Partner: Internationales Projekt, Leitung Deutschland
GO Sozialhilfe: Förderung der Grundkompetenzen in der Sozialhilfe	Gezielte Weiterbildung von Sozialhilfebezüglern im Bereich der Grundkompetenzen	Laufdauer: 2011–2014 Finanzierung: Sozialhilfe Stadt Luzern, Paul Schiller Stiftung, Albert Koechlin Stiftung, MBF Foundation Partner: Caritas Luzern
GO Ungarn: Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen in den Betrieben	Anpassung des GO Modells an die ungarischen Verhältnisse und Pilotierung in Betrieben	Laufdauer: 2011–2014 Finanzierung: DEZA Partner: Internationales Projekt, Leitung Ungarn
LLIVET: Language and Literacy in Vocational Education and Training	Internationaler Austausch zum Thema kontextspezifisches Lernen	Laufdauer: 2011–2013 Finanzierung: Europäische Kommission Partner: Internationales Projekt, Leitung Österreich
GO: Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen	Entwicklung eines Toolkits zur Förderung der Grundkompetenzen direkt am Arbeitsplatz, Pilotierung des Toolkits mit vier Betrieben	Laufdauer: 2009–2011 Finanzierung: BBT, Paul Schiller Stiftung, Ernst Göhner Stiftung Partner: SBB, Post, Zweifel Pomy-Chips AG, PUA Reinigungs AG, CIP Tramelan, Stiftung ECAP, EB Zürich, EHB, CRFBA, Idea Sagl, DIE, NIACE, S&B Institut, Swift Management, Vector communication
Mathematik für Bauarbeiter: Berufsorientierte Förderung der Kompetenzen in Alltagsmathematik	Entwicklung und Durchführung eines berufsbezogenen Mathematik-Kurses für Bauarbeiter	Laufdauer: 2008–2010 Finanzierung: Sophie und Karl Binding Stiftung Partner: EHB (Hansruedi Kaiser), Rudolf Wirz AG, Schweizerischer Baumeisterverband

Professionalisierung

Projektname	Projektziele	Eckdaten
ShareIT: Trainers in Literacy and Basic Skills Informal Knowledge Transfer	Informeller Know-how-Transfer zwischen Kursleitenden im Bereich Grundkompetenzen	Laufdauer: 2014–2015 Finanzierung: Europäische Kommission Partner: Internationales Projekt, Leitung Schottland
FFA-FBA: Nationales Rahmenkonzept für die Aus- und Weiterbildung von Kursleitenden im Bereich Grundkompetenzen	Nationales Rahmenkonzept für die Aus- und Weiterbildung von Sprachkursleitenden im Bereich Grundkompetenzen	Laufdauer: 2013–2014 Finanzierung: SBF Partner: CIP Tramelan, CRFBA, FRAFFA, Arbeitsintegration Schweiz, EB Zürich, Schweizerischer Dachverband Lesen und Schreiben, Association Lire et Ecrire, AkDaF, EHB, ECAP Zürich, Akrotea.ch, UOG
Kursleiterausbildung: Alltagsmathematische Kompetenzen in Alltag und Beruf	Konzeption und Durchführung einer Kursleiterausbildung im Bereich Alltagsmathematik	Laufdauer: 2010–2014 Finanzierung: SECO Partner: Arbeitsintegration Schweiz, EHB (Hansruedi Kaiser)
fide: Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich	Entwicklung von Ausbildungsmodulen für Sprachkursleitende und Auszubildende im Integrationsbereich, Definition eines Gleichwertigkeits- und Akkreditierungsverfahrens	Laufdauer: 2013 Finanzierung: BFM Partner: Trägerorganisationen von Sprachkursleiterausbildungen
BASKET: Professional Development of Basic Skills Trainers	Analyse und Grundlagenpapier zur künftigen Entwicklung der beruflichen Weiterbildung von Lehrpersonen im Bereich Förderung der Grundkompetenzen	Laufdauer: 2011–2013 Finanzierung: Europäische Kommission Partner: Internationales Projekt, Leitung Norwegen
Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich	Rahmenprofil für Sprachkursleitende im Integrationsbereich	Laufdauer: 2010–2011 Finanzierung: BFM Partner: Weiterbildungsanbieter und ExpertInnen
NumeratorIn: Professionalisierung der Kursleiterausbildung im Bereich Alltagsmathematik	Entwicklung und Pilotierung eines Ausbildungskonzeptes für KursleiterInnen im Bereich Alltagsmathematik	Laufdauer: 2008–2009 Finanzierung: Sophie und Karl Binding Stiftung Partner: –
TRAIN: Professionalisierung der Kursleiterausbildung im Bereich Lesen und Schreiben	Entwicklung und Pilotierung von Modulen und Handbüchern für die Kursleiterausbildung im Bereich Lesen und Schreiben	Laufdauer: 2007–2008 Finanzierung: SBF Partner: Internationales Projekt, Leitung Deutschland
LiteratorIn: Professionalisierung der Kursleiterausbildung im Bereich Illettrismus	Entwicklung und Pilotierung einer modularen Ausbildung für KursleiterInnen im Bereich Lesen und Schreiben für Erwachsene	Laufdauer: 2004–2007 Finanzierung: BAK Partner: Arbeitsgruppe mit allen wichtigen Stakeholdern, Netzwerk zur Bekämpfung des Illettrismus

Illetrismus

Projektname	Projektziele	Eckdaten
Webportal Illetrismus	Aufbau eines Informationsportals für den Illetrismusbereich	Laufdauer: 2014–2015 Finanzierung: BAK Partner: Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben
Ich-will-wählen.ch: Förderung der politischen Partizipation der von Illetrismus Betroffenen	Online-Wahlhilfe für Erwachsene mit Leseschwäche	Laufdauer: 2014–2015 Finanzierung: BAK, AVINA STIFTUNG Partner: Zentrum für Demokratie ZDA Aarau
Neue Zugänge zur Teilnehmergebung für Lese- und Schreibkurse	Entwicklung von Handlungsempfehlungen zur Gewinnung von Teilnehmenden für Lese- und Schreibkurse über den Gesundheitsbereich und Kirchen	Laufdauer: 2013 Finanzierung: BAK Partner: Büro SoliWerk
Illetrismus und politische Rechte: Ein Projekt zur Erhöhung der Wahlbeteiligung von IlletristInnen	Sensibilisierung der politischen Parteien zum Thema Illetrismus, Entwicklung einer Illetristen-gerechten, politisch neutralen Webseite mit Informationen über die Wahlprozesse	Laufdauer: 2011 Finanzierung: BAK Partner: Zentrum für Demokratie ZDA Aarau, Bundeskanzlei

Alltagsmathematik

Projektname	Projektziele	Eckdaten
Netzwerk Alltagsmathematik	Gründung und Koordination des Netzwerks Alltagsmathematik als professionelle Austauschplattform im Bereich Alltagsmathematik	Laufdauer: laufend Finanzierung: – Partner: EHB, Universität Bern, FHNW
FinLiCo: Financial Literacy Competencies for Adult Learners	Analyse der aktuellen Situation im Bereich Financial Literacy in der Schweiz, Entwicklung einer Toolbox für erwachsene Lernende und eines Handbuchs für Kursleitende	Laufdauer: 2010–2012 Finanzierung: SBF Partner: Internationales Projekt, Leitung Portugal
FAMA - Family Math for Adult Learners: Förderung mathematischer Kompetenzen von Eltern	Datenbank mit Ressourcen und Materialien zur Förderung der mathematischen Grundkompetenzen von Eltern	Laufdauer: 2009–2011 Finanzierung: SBF Projektart: Internationales Projekt, Leitung Spanien
Alltagsmathematik im Rahmen von AMM: Förderung der Grundkompetenzen im Bereich Alltagsmathematik	Erstellen einer didaktischen Wegleitung und von Instrumenten für Einstufung und Assessment	Laufdauer: 2008–2009 Finanzierung: SECO Partner: EHB (Hansruedi Kaiser), Kantone Waadt und Aargau, SVOAM, VSAA, Retravailler-CORREF, Stollenwerkstatt, Lernwerk, CIP Tramelan
EMMA – European (Network) for Motivational Mathematics for Adults	Internationaler Wissensaustausch im Bereich Förderung von Alltagsmathematik	Laufdauer: 2006–2007 Finanzierung: SBF Partner: Internationales Projekt, Leitung Norwegen

Grundlagenarbeit

Projektname

Vorkonzept
Grundkompetenzen IKT

WoLLNET:
Grundkompetenzen und
betriebliche Weiterbildung
von Mitarbeitern

BASIC SKILLS: Die
Grundbildung fördern – in
Rumänien wie in Spanien

Projektziele

Entwicklung eines Konzeptes für
bedürfnisorientierte Weiterbildungsange-
bote im Bereich IKT für Stellensuchende

Erarbeitung eines webbasierten
Instrumentes zur Messung von
Investitionen in die Grundkompetenzen
von Mitarbeitenden

Entwicklung, Umsetzung und Evaluation
von Arbeitsinstrumenten zur Förderung
der Grundbildung

Eckdaten

Laufdauer: 2010–2011
Finanzierung: BAKOM, SECO
Partner: EB Zürich, K5 Basler Kultur-
zentrum, weitere Weiterbildungsanbieter

Laufdauer: 2007–2009
Finanzierung: SBF
Partner: Internationales Projekt,
Leitung England

Laufdauer: 2002–2005
Finanzierung: SBF
Partner: Internationales Projekt,
Leitung Ungarn

Sensibilisierung

Projektname

GUIDEME: Guidance
for low skilled workers in
vulnerable employment

FORWARD TRAINER:
Einen Kurs erarbeiten für
Beratende im Bereich
«Illettrismus»

Projektziele

Kampagne «Zeit für Weiterbildung» mit
Webseite, Kurzcheck und Videospots

Entwicklung, Pilotierung und Evaluation
eines Sensibilisierungskurses für
Personen, welche mit IllettristInnen in
Kontakt sind

Eckdaten

Laufdauer: 2008–2010
Finanzierung: SBF
Partner: Internationales Projekt,
Leitung in Irland

Laufdauer: 2005–2007
Finanzierung: SBF
Partner: Internationales Projekt,
Leitung Norwegen

Kompetenzmanagement

Projektname	Projektziele	Eckdaten
AWICO: Instrument for the Assessment of Wider Competences	Internetbasierter Test zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen für den Arbeitsmarkt	Laufdauer: 2009–2011 Finanzierung: SBF Partner: Internationales Projekt, Leitung Liechtenstein
EDAM: Education Against Marginalization	Erarbeitung eines Toolkits zur Messung der sozialen Auswirkungen von Bildungsmaßnahmen	Laufdauer: 2010–2011 Finanzierung: SBF Partner: Internationales Projekt, Leitung England
SHOW MI: Migranten und Migrantinnen helfen, den Wert ihrer Sprachkompetenzen zu zeigen	Entwicklung/Anpassung von bestehenden Instrumenten, die es MigrantInnen erlauben, ihre Sprachkompetenzen zu erfassen und zu valorisieren; Konzept und Pilotierung für die Ausbildung von Kusleitenden	Laufdauer: 2009–2011 Finanzierung: SBF Partner: Internationales Projekt, Leitung Deutschland
IBAK: Validierung nicht formaler Kompetenzen	Entwicklung eines virtuellen Instrumentenkoffers und eines Handbuchs zur Validierung nicht formaler Kompetenzen	Laufdauer: 2009–2010 Finanzierung: SBF Partner: Internationales Projekt, Leitung Deutschland
IFG: Integration durch Förderung der Grundkompetenzen von MigrantInnen	Référentiels und Standortbestimmungsinstrumente für die Bereiche Lesen und Schreiben, Alltagsmathematik, Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien, methodische und soziale Kompetenzen	Laufdauer: 2007–2008 Finanzierung: EKA, BFM Partner: ECAP, CIP Tramelan, IDEA sagl

Nachholbildung

Projektname	Projektziele	Eckdaten
Second Chance: Nachholbildung von jungen Erwachsenen	Nachholbildung, Transfer des deutschen Programms JOBSTARTER CONNECT in den Tessiner Handelssektor	Laufdauer: 2013–2015 Finanzierung: Europäische Kommission Partner: Internationales Projekt, Leitung SVEB

Auszug aus dem Weiterbildungsgesetz: WeBiG Art. 13–16

Bundesgesetz über die Weiterbildung vom 20. Juni 2014 **5. Abschnitt: Erwerb und Erhalt von Grundkompetenzen Erwachsener**

Art. 13 Grundkompetenzen Erwachsener

1 Grundkompetenzen Erwachsener sind Voraussetzungen für das lebenslange Lernen und umfassen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten in den folgenden Bereichen:

- a. Lesen, Schreiben und mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache;
- b. Grundkenntnisse der Mathematik;
- c. Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien.

2 Die Anbieterinnen und Anbieter von Kursen zum Erwerb und zum Erhalt von Grundkompetenzen Erwachsener sorgen für eine praxisnahe Ausgestaltung des Angebots, indem sie im Alltag relevante gesellschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Themen in die Vermittlung von Grundkompetenzen Erwachsener einbeziehen.

Art. 14 Ziel

1 Der Bund setzt sich gemeinsam mit den Kantonen dafür ein, Erwachsenen den Erwerb und den Erhalt von Grundkompetenzen zu ermöglichen.

2 Bund und Kantone beziehen dabei die Organisationen der Arbeitswelt mit ein.

Art. 15 Zuständigkeit und Koordination

1 Bund und Kantone fördern den Erwerb und den Erhalt von Grundkompetenzen Erwachsener im Rahmen ihrer Zuständigkeiten.

2 Sie stellen die interinstitutionelle Zusammenarbeit bei der Entwicklung und Durchführung von Angeboten zum Erwerb und zum Erhalt von Grundkompetenzen Erwachsener sicher und koordinieren deren Förderung.

Art. 16 Finanzhilfen an die Kantone

1 Das SBFI kann in Ergänzung zu Massnahmen nach der Spezialgesetzgebung Finanzhilfen an die Kantone für die Förderung des Erwerbs und des Erhalts von Grundkompetenzen Erwachsener leisten.

2 Der Bundesrat legt die Kriterien für die Gewährung der Finanzhilfen fest.

Vollständiges Gesetz sowie ergänzende Bereiche und Grundlagen zum WeBiG vgl.
<http://www.sbfi.admin.ch/themen/01366/01382/01388/index.html?lang=de>

Impressum

Praxis

Grundkompetenzen von Erwachsenen fördern
Modelle, Perspektiven, Best Practice
(Band 1 der SVEB-Publikationsreihe Praxis)

Herausgeber

Bernhard Grämiger und Cécilia Märki, SVEB

Texte

Matthias Aebischer, Brigitte Aschwanden, Gérard Bottazzoli,
Andi Czech, Francesca Di Nardo, Martina Fleischli,
Bernhard Grämiger, Margrit Hagenow-Caprez, Hansruedi Kaiser,
Cécilia Märki, Caroline Meier Quevedo, Raffaella Pepe,
Mariangela Pretto, André Schläfli, Irena Sgier

Redaktion

SVEB
Schweizerischer Verband für Weiterbildung
Oerlikonerstrasse 38
CH-8057 Zürich
www.alice.ch

Redaktionsleitung

Irena Sgier, Leiterin Forschung,
Kommunikation und Publikationen beim SVEB

Lektorat

Irena Sgier und Sofie Gollob

Konzept und Gestaltung

sofie's Kommunikationsdesign AG
www.sofies.ch

Druck

Edubook AG

Auflage

Erste Auflage, September 2015 : 300 Exemplare
Die Publikation ist auch als pdf erhältlich.

Nachdruck

Abdruck, Übersetzung oder elektronische Verbreitung der
Artikel sind nach Rücksprache mit der Redaktion und den
AutorInnen sowie unter Quellenangabe gestattet.

Bezugsadresse

www.alice.ch/shop

© 2015 SVEB

Schweizerischer Verband für Weiterbildung,
AutorInnen und FotografInnen

Die Einladung zum Elterngespräch verstehen, ein neues Kassensystem bedienen oder wählen gehen – viele Erwachsene verfügen nicht über ausreichende Grundkompetenzen, um die Herausforderungen in Beruf und Alltag zu bewältigen. In der Schweiz haben 800'000 Erwachsene Defizite bei den Grundkompetenzen. Zwei von drei Betroffenen sind berufstätig.

Die Publikation gibt Einblick in die Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Die Autorinnen und Autoren stellen die wichtigsten Projekte und Modelle vor, die in den letzten Jahren pilotiert und umgesetzt wurden. Ein Schwerpunkt liegt auf der Förderung von geringqualifizierten Angestellten am Arbeitsplatz.

Band 1 der SVEB-Publikationsreihe Praxis richtet sich an Fachleute im Bereich Grundkompetenzen. Aufgrund ihres Praxisbezugs eignet sich diese Publikation für Kursleitende und Weiterbildungsanbieter sowie für Betriebe, die das Potenzial ihrer geringqualifizierten Mitarbeitenden besser nutzen möchten. Die Handlungsempfehlungen richten sich an diese Akteure sowie an Bund und Kantone.



Praxis

...

Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB
Fédération suisse pour la formation continue FSEA
Federazione svizzera per la formazione continua FSEA
Swiss Federation for Adult Learning SVEB