



Fachstudie zu betrieblichen und außerbetrieblichen Unterstützungsformen für die betriebliche Integration geringqualifizierter Personen im Projekt ABC zum Berufserfolg¹

Autorin: Kathrin Oeder

¹ Das Projekt wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB073702 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei der Autorin.

Inhalt

1. Anforderungen an berufsorientierte Grundbildung.....	3
1.1 Funktionaler Analphabetismus und Grundbildung.....	3
1.2 Gestaltungsanforderungen berufsorientierter Grundbildung	4
2. Darstellung der Konzepte	6
2.1 M&Q – Mentoring & Qualifizierung.....	6
2.2 DIE-Projekt „Berufsorientierte Alphabetisierung/Grundbildung“	9
2.3 Ein Modell für die berufsorientierte Grundbildung: Berufsbezogene	
Anforderungen definieren und Lernkompetenz entwickeln	11
2.4 Das Lernunterstützungssystem als Konzept	13
2.5 Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung – eine Maßnahme an der.....	
Volkshochschule Oldenburg	16
2.6 Modulare betriebsnahe Nachqualifizierung	20
2.7 Leittextmethode.....	22
3. Tabellarische Übersicht.....	25
4. Literatur.....	27
 Anhang.....	 29

1. Anforderungen an berufsorientierte Grundbildung

1.1 Funktionaler Analphabetismus und Grundbildung

Um die Anforderungen an eine berufsorientierte Grundbildung adäquat einschätzen zu können, sollen zunächst die spezifischen Voraussetzungen der Zielgruppe beschrieben werden. Im Zentrum des Projekts „ABC- zum Berufserfolg“ steht die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten. *„Funktionaler Analphabetismus berücksichtigt zusätzlich zu den individuellen Kenntnissen der Schriftsprache den Grad der gesellschaftlich notwendigen bzw. erwarteten Schriftsprachbeherrschung in der jeweiligen Gesellschaft: Liegt das individuelle Niveau unterhalb dieses „Mindeststandards“, spricht man von funktionalem Analphabetismus und beschreibt damit die Unfähigkeit, die Schrift im Alltag so zu gebrauchen, wie es im sozialen Kontext als selbstverständlich angesehen wird. Insbesondere innerhalb der entwickelten Industriestaaten mit ihren hohen Anforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache gelten damit auch jene Personen als funktionale Analphabeten, die nur über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse verfügen und beispielsweise den Sinn eines längeren Textes entweder gar nicht oder nicht schnell und mühelos genug verstehen, um praktischen Nutzen daraus ziehen zu können“* (Kohl/Kramer 2008, S.1/2).

Die Antwort des Bildungssystems auf den funktionalen Analphabetismus sind Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung. In der Erwachsenenbildung zeichnet sich in den letzten Jahren eine inhaltliche und begriffliche Entwicklung hinsichtlich der Angebotsformen ab. *„Es kann ein im Wandel begriffenes Verständnis von Alphabetisierung ausgemacht werden, wobei als Tendenz eine erweiterte Perspektive und die Orientierung an integrativen Ansätzen konstatiert werden; Alphabetisierung wird als Teil einer umfassenden Grundbildung verstanden“* (Tröster 2000, S. 20).

Ähnlich beschreiben auch Kohl und Kramer die Entwicklung. *„In den 1990er Jahren löste dann die Grundbildungsarbeit das enger gefasste Alphabetisierungskonzept ab, die neben der reinen Vermittlung der Schriftsprache auch verstärkt auf die Entwicklung personaler, sozialer sowie den allgemeinen gesellschaftlichen Anforderungen an Beschäftigungsfähigkeit entsprechender Kompetenzen abzielt. In der Regel werden von den in diesem Feld aktiven Bildungsträgern (überwiegend die Volkshochschulen) Kurse auf verschiedenen Niveaustufen angeboten. Zu den Standardangeboten zählen neben Lese- und Schreibkursen auch Grundkurse in Rechnen, Schreiben am PC, Internetkompetenz, Umgang mit Behörden, kreatives Schreiben etc“* (Kohl/Kramer 2008, S.10).

Doch was ist der Auslöser sich nach Jahren des mehr oder weniger erfolgreichen „Überlebens“ mit dem Handicap des funktionalen Analphabetismus das Lernangebot eines Grundbildungskurses anzunehmen, mit welchen Lernmotive kommen die Teilnehmenden? Zunehmend stärker stehen bei Männern und auch bei Frauen berufliche Motive im Vordergrund. Bei einer Befragung an der VHS Bielefeld gaben 1999 75% der Männer und 46% der Frauen berufliche Motive als Grund für die Teilnahme an einem Grundbildungskurs an (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S.75).

„Die Motive der TeilnehmerInnen hängen eng zusammen mit den eigenen biographischen Erfahrungen in der Vergangenheit und den aktuellen Anforderungen in der Gegenwart. Am häufigsten werden in den Beratungsgesprächen zwei Motive genannt: Angst, Unsicherheit und Schamgefühl verlieren zu wollen und die Absicht, die eigene berufliche Situation neu zu schaffen, absichern oder zu verbessern“ (Döbert/Hubertus 2000, S.75).

Konkrete Auslöser die eigene berufliche Situation in den Blick zu nehmen sind der tatsächliche oder der drohende Verlust des Arbeitsplatzes, Umstellung auf andere Geräte oder Maschinen, deren Bedienung mit Schriftsprache verbunden ist oder andere Überforderungserlebnisse am Arbeitsplatz oder in Lernsituationen (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S.75).

1.2 Gestaltungsanforderungen berufsorientierter Grundbildung

Grundsätzlich gilt, dass die berufsorientierte Grundbildung sich aktuell in einem Entwicklungs- und Veränderungsprozess befindet. *„Es gibt keine festgelegte oder gar verordnete Didaktik der Alphabetisierung. Vielmehr ist ein Methodenpluralismus, also die Ausprägung unterschiedlichster methodischer Facetten zu beobachten“ (Nickel 2000, S.86)*

Dennoch können grundlegende Anforderungen an die methodisch-didaktische Gestaltung von Grundbildung und die damit verbundenen notwendigen Rahmenbedingungen formuliert werden.

Individualisiertes und kooperatives Lernen

„Die Unterstützung der individuellen Lernprozesse erfordert in der Alphabetisierung einen hohen Grad an Individualisierung. Gleichzeitig ist Lernen aber auch ein sozialer und kooperativer Akt. In der konkreten Praxis müssen die individuellen Lernprozesse daher so koordiniert werden, dass kooperatives Lernen, eine positive Gruppenerfahrung und die Bewusstwerdung der eigenen Person ermöglicht werden“ (Nickel 2000, S.96). Eng damit zusammen hängt der Anspruch dass die Alphabetisierung von Erwachsenen mehr ist *„als nur Lesen und Schreiben lehren. Sie ist potentiell auch Persönlichkeitsbildung, Förderung des Selbstwertgefühls und Unterstützung der sozialen Integration“ (Nickel 2000, S.97).*

Identifikationsfördernd und berufsqualifizierend

Grundbildungsangebote sollten sowohl identifikationsfördernd, als auch berufsqualifizierend wirken. Voraussetzung für beide Zielsetzungen ist, dass Lernen und Handeln nicht auf den Schonraum des Grundbildungskurses beschränkt bleibt. *„Erstrebenswert ist eine Anbindung des Unterrichts an konkrete Bedeutsamkeiten im Leben der Lerner/innen. Grundsätzlich sollten dem biographisch gewachsenen negativen Selbstbild der Lerner/innen, ihrer Angst vor Enttarnung und den daraus resultieren-*

den Vermeidungsstrategien besondere Aufmerksamkeit innerhalb der konkreten Arbeit zukommen“ (Nickel, 2001, S.10). Für viele Lese- und Schreibunkundige wird erst über das Basisangebot Grundbildung die Möglichkeit geschaffen, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden bzw. diesen angesichts der stetig steigenden Qualifikationsanforderungen nicht zu verlieren (vgl. Nickel, 2001, S.10).

Vernetzung von Arbeits- und Lernorten

Genau hier liegt nach Ansicht verschiedener Autoren ein Defizit bisheriger Grundbildungsangebote. *„Gegenwärtig scheinen die Anstrengungen berufsorientierter Grundbildung noch zu sehr auf wenige spezialisierte Ausbildungsstätten konzentriert und noch ungenügend mit dem Weiterlernen Erwachsener im normalen Arbeitsalltag verbunden, aus Unternehmenssicht wird hierin in der Regel keine Aufgabe gesehen, die zu unterstützen wäre“* (Trier 2000, S.33). Gefordert wird, dass berufsorientierte Grundbildung in die Arbeitspraxis hineingestellt wird. *„Alle Erkenntnisse und Erfahrungen sprechen für eine Vernetzung von Arbeits- und Lernplätzen und den diesbezüglichen Einrichtungen. Zu diskutieren ist, wie die Erwachsenenbildner dicht genug an die Arbeitsplätze herankommen, die Arbeitsaufgaben kennen, die daraus entstehenden Lernprobleme genau erfassen und mit den Akteuren bearbeiten“* (Trier 2000, S.33).

Arbeitsintegriertes Lernen

„Nach dem Motto „use it or lose it“ bedarf es einer bildungsfreundlichen Gestaltung von Arbeitsplätzen, um einem Verlust der einmal erworbenen Kompetenzen entgegen zu wirken“ (Nickel, 2001, S.10).

Von dieser bildungsfreundlichen Gestaltung sind viele Arbeitsplätze, gerade im Bereich der einfachen Arbeit, noch weit entfernt. *„Noch viele konkrete Fragen sind allerdings zu lösen, damit das Lernen den nötigen Freiraum in der Tätigkeit erhält, Lernzeit bereitsteht und auch die notwendige Toleranz gegenüber Fehlern beim Lernen und der praktischen Erprobung des Gelernten vorhanden ist“* (Trier 2000, S.37).

Dabei sollte man nicht der Illusion erliegen, dass Lernen in der Arbeitstätigkeit und an die Tätigkeit angelagert eine kostengünstige Variante von Lernen ist. *„Das gilt auch und gerade für tätigkeitsorientierte Grundbildung, die ein sehr differenziertes Lernen ist mit großem Anspruch an Zuwendung und Lernberatung, die zeitaufwändig ist und nicht den schnellen Erfolg bringt. Die Gemengelage von kognitiven und motivationalen Problemen in der Grundbildung stellt hohe Ansprüche an das Können der Weiterbildner/innen und verlangt gleichzeitig eine genaue Kenntnis der Tätigkeitsprobleme und der sozialen Situation im Tätigkeitsfeld, die bis in das private Lebensumfeld der Lernenden hineinreicht.“* (Trier 2000, S.37).

Selbstorganisiertes Lernen

“Dieses Lernen kann nicht allein als fremdorganisiertes Lernen gestaltet sein. Wie für alle Erwachsenen gilt auch für Menschen mit Grundbildungsdefiziten, die häufig ge-

nug in bisherigen schulischen Lernwegen gescheitert sind, dass sie in ihrem Leben überwiegend selbstorganisiert lernen und lernen müssen“ (Trier 2000, S.34).

„Fremdorganisiertes schulisches Lernen sollte hier anschließen, es aufnehmen und verstärken. Anerkennung des selbstorganisierten Lernen bedeutet nicht Negation fremdorganisierten Lernens, sondern in der Realität treten Mischformen auf, dennoch dominiert das selbstorganisierte Lernen als informelles Lernen im Lebensverlauf. Fremdorganisiertes Lernen ergänzt es, wenn es an Probleme aus der Tätigkeit anschließt und nicht als lebensferner theoretischer Beitrag aufgesetzt wird“ (Trier 2000, S.34).

2. Darstellung der Konzepte

Die Auswahl und Darstellung der Konzepte ist geleitet von folgenden Fragestellungen:

- Welche Formen der Unterstützung gibt es, um die Integration von geringqualifizierten Personen in den Betrieb zu fördern?
- Was zeichnet die Ansätze aus und was unterscheidet sie voneinander?
- Wie wird ihre Wirksamkeit in der Fachliteratur beurteilt?
- Wie geeignet sind die Unterstützungsformen für die berufsorientierte Grundbildung?

Ausgewählt wurden Ansätze sowohl aus den Bereichen Übergangmanagement (Berufsvorbereitung) und Nachqualifizierung, als auch aus dem Bereich der Grundbildung selbst.

2.1 M&Q – Mentoring & Qualifizierung

In zwei Projekten der Wirtschaftsförderung Region Stuttgart GmbH (WRS) wurde ein Unterstützungssystem für an- und ungelernete Frauen entwickelt, das einen Mentoringsansatz als zentrales Element enthält. (vgl. <http://mentoring.region-stuttgart.de/mentoring.html>).

Ausgangspunkt war die Diagnose, dass *„an- und ungelernete Frauen in Weiterbildungskursen aufgrund unterschiedlicher Hemmschwellen stark unterrepräsentiert“* sind (vgl. <http://mentoring.region-stuttgart.de/mentoring.html>). Diese Weiterbildungsabstinenz steigert das bereits erhöhte Risiko arbeitslos zu werden oder dauerhaft zu bleiben. (Eine ausführlichere Übersicht von Ausgangslage und Zielsetzung des Projekts befindet sich im Anhang.)

Um die Integration dieser spezielle Zielgruppe in Weiterbildung und letztlich in den Arbeitsmarkt dauerhaft zu sichern, boten die Projekte "Mentoring für gering qualifizierte Frauen" und "M&Q – Mentoring & Qualifizierung" neben den fachlichen Qualifizierungen ein Unterstützungssystem vor und während der Maßnahme an, das sog.

Mentoring. Von Februar 2001 bis Januar 2007 absolvierten 585 an- und ungelernt beschäftigte Frauen aus Unternehmen in der Region Stuttgart und in Baden- Württemberg unterschiedliche berufliche Weiterbildungen, von der Anpassungsqualifizierung bis zum Berufsabschluss

(vgl. <http://mentoring.region-stuttgart.de/mentoring.html>).

Projektbausteine

Grundprinzip des Ansatzes ist es, dass unterschiedliche fachliche Qualifizierungen durch ein Beratungs- und Unterstützungssystem, das Mentoring, ergänzt werden

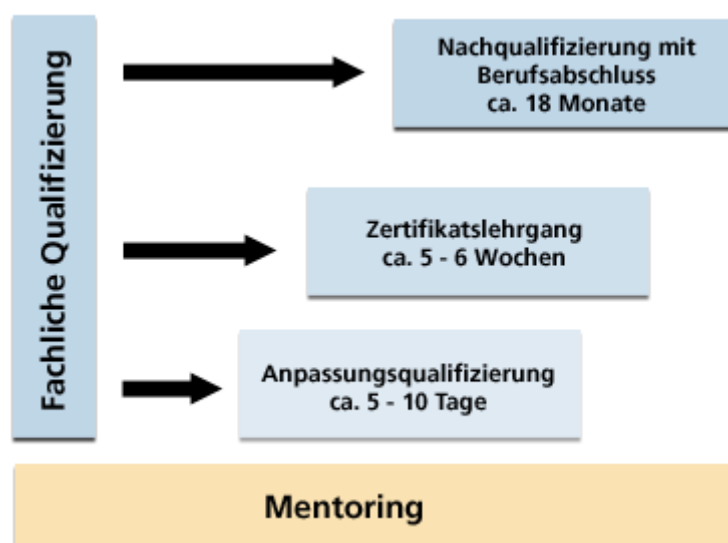


Abb. Projektbausteine „Mentoring“ (vgl. <http://mentoring.region-stuttgart.de/mentoring.html>)

Die angebotenen fachlichen Qualifizierungen erfolgten in bekannter Form und sollen an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden. Wichtig ist dass, sie sowohl was Inhalte und Umfang angehen variabel sind. Im Zentrum der Darstellung steht vielmehr, das zugleich grundlegende und verbindende Konzept des Mentorings.

Mentoringansatz

Die Begründung für die Notwendigkeit eines, die fachlichen Qualifizierungen ergänzenden Mentoringangebotes, wird über die spezifische Ausgangssituation der Zielgruppe geführt: *„Die Gruppe der an- und ungelernten Frauen gilt allgemein als bildungsfern. Tatsächlich existieren teilweise hohe Barrieren, die die Teilnahme an einer Nachqualifizierung oder Weiterbildungsmaßnahme erschweren: die zusätzliche Belastung durch Haus- und Familienarbeit, Sprachprobleme, fehlende mathematische Kenntnisse und negativ geprägte Lernerfahrungen, die zudem oftmals lange zurück liegen, werden als fast unüberwindbare Stolpersteine empfunden. Zusätzliche*

Unterstützung und Hilfe tut daher Not, um den Frauen Mut zu machen und sie dauerhaft zu motivieren. Dies soll durch das Mentoring erreicht werden. Mentoring versteht sich als umfassendes Unterstützungssystem, das in der Lage ist, Ängste überwinden zu helfen, Motivation zu erzeugen sowie die notwendigen förderlichen Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein Gelingen gewährleisten. Mentoring deckt hierbei verschiedene Bereiche ab“

(<http://mentoring.region-stuttgart.de/mentoring.html>).

Mentoring im Unternehmen

Mentoring im Unternehmen findet in Form von regelmäßigen Beratungsgesprächen statt, die die betriebsinterne Mentor/innen mit den Teilnehmerinnen führen. Das Verständnis der Mentoren wird folgendermaßen beschrieben: *„Mentoren/Mentorinnen sind Vertraute und dienen als Ansprechpartner für alle organisatorischen, fachlichen und persönlichen Fragen, ebenso wie für betriebliche und private Probleme, die sich aufgrund oder während der Qualifizierungsmaßnahme ergeben“* (<http://mentoring.region-stuttgart.de/mentoring.html>).

Die zentrale Voraussetzung für die Tätigkeit als Mentor/Mentorin ist aus Projektsicht die Bereitschaft die Teilnehmerinnen zu unterstützen. Die Mentorin/der Mentor soll eine engagierte Vertrauensperson im Betrieb sein. Als Beispiel wird eine Betriebsrätin genannt. Es wird, ohne dies jedoch näher zu begründen, darauf hingewiesen, dass direkte Vorgesetzte nicht Mentor/Mentorin sein sollten.

Grundsätzlich gilt *„Es wird keine psychosoziale Betreuung erwartet, sondern Hilfestellung bei praktischen und organisatorischen Fragen. Inhalte und Themen der Mentoring-Gespräche sollten vertraulich behandelt werden“* (<http://mentoring.region-stuttgart.de/mentoring.html>).

Externes Mentoring

In den Projekten erfolgte zusätzlich ein externes Mentoring durch die Koordinierungsstelle der Wirtschaftsförderung Stuttgart. Aufgaben waren:

- Vermittlung passgenauer Qualifizierungsangebote, Auswahl geeigneter Bildungsträger
- Organisation der Maßnahme in Zusammenarbeit mit den Unternehmensverantwortlichen
- Informationsveranstaltungen für die Teilnehmerinnen
- Seminare zu den Themen „Lerntechniken“ und „Teamarbeit“
- Bei Bedarf Hilfe bei der Kinderbetreuungssuche

Außerhalb des Projektkontextes müssten die darüber abgedeckten Aufgaben im Unternehmen selbst geleistet werden. Welche Schwierigkeiten damit für Unternehmen

verbunden sein könnten, bzw. welche dauerhaften Unterstützungsmöglichkeiten es hierfür geben könnte wird in der Projektdarstellung nicht thematisiert (vgl. <http://mentoring.region-stuttgart.de/mentoring.html>).

Finanzierung

Beim beschriebenen Qualifizierungskonzept entstehen folgende Kosten: Freistellung der Teilnehmerinnen oder Teilnehmer von der Arbeit während der Ausbildungszeiten, Kosten für den Bildungsträger und Prüfungskosten beim Berufsabschluss. Demgegenüber werden als Vorteile und Einsparungen u.a. *„Qualifizierte und motivierte Mitarbeiterinnen“*, *„Prozessoptimierung durch selbstständigeres und eigenverantwortliches Arbeiten, erhöhtes Qualitätsbewusstsein und flexiblere Einsatzmöglichkeiten qualifizierter Mitarbeiterinnen“* genannt (<http://mentoring.region-stuttgart.de/mentoring.html>).

Bei den bisherigen Projekten trugen die Teilnehmerinnen 5% an den Qualifizierungskosten selbst. Dies hat sich in der Durchführung aus Sicht der Verantwortlichen als sinnvoll erwiesen, *„indem es keine finanzielle Überforderung darstellt und die Ernsthaftigkeit unterstreicht“* (<http://mentoring.region-stuttgart.de/mentoring.html>). Bei den Berufsabschlüssen wurde die Eigenbeteiligung in Raten bezahlt.

Eine Förderung ist gegenwärtig über das WeGeBau Programm der Bundesagentur für Arbeit möglich.

Mentoring und Grundbildung

Auf die Problematik des funktionalen Analphabetismus wurde bei der Beschreibung der Zielgruppe in der Projektdarstellung nicht eingegangen. Dennoch ist davon auszugehen, dass an- und ungelernte Frauen, die z.T. viele Jahre in Betrieben im Bereich der einfachen Tätigkeiten beschäftigt waren, zu der Risikogruppe mit mangelnden Grundbildungskenntnissen zählen. Im Mentoringansatz des Projekts wurde die Problematik nicht thematisiert. Das bedeutet nicht, dass sich keine Ansatzmöglichkeiten bieten, diese spezielle Herausforderung in das Mentoring zu integrieren. Voraussetzung wäre sicherlich eine besondere Sensibilität der Mentorinnen und Mentoren und grundlegende Kenntnisse über die Bedingungen und Ausdrucksformen funktionalen Analphabetismus.

Der Ansatz Mentoring & Qualifizierung ist so angelegt, dass die Inhalte der fachlichen Qualifizierung variabel sind. Elemente der Grundbildung sind daher ebenfalls integrierbar.

2.2 DIE-Projekt „Berufsorientierte Alphabetisierung/Grundbildung“

Im DIE-Projekt „Berufsorientierte Alphabetisierung/Grundbildung“ wurde ein vernetztes Konzept zur berufsorientierten Grundbildung entwickelt: *„Die Intention besteht darin, die – besonders im beruflichen Kontext geforderte – Handlungskompetenz mit*

der ebenfalls notwendigen Persönlichkeitsentfaltung zu verknüpfen und so Menschen darin zu unterstützen, ihre Lebensgestaltung besser meistern zu können. Eine neue Qualität in der Arbeit wird dadurch erreicht, dass konsequent ein praxisnaher und ein personenzentrierter Ansatz verfolgt wird“ (Tröster, 2002, S.43).

Als besonders Herausfordernd wurde die vorherrschende Vielfalt des Feldes (unterschiedliche Maßnahmetypen, unterschiedliche Träger, unterschiedlicher Zeitrahmen, unterschiedliche Zielstellungen, unterschiedliche Finanzierungsmodelle etc.) wahrgenommen. Daraus folgte die Konzeption einzelner Elemente bzw. Module, die den Mitarbeiter/innen in unterschiedlichen Arbeitsbereichen einen flexiblen und individuellen Einsatz ermöglichen. „Die konzeptuellen Elemente gestatten offene Einstiege, sind miteinander zu kombinieren und unterstützen einen dynamischen Prozess“ (Tröster, 2002, S.44).

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



Abb. Elemente des Modells „Berufsorientierte Alphabetisierung/Grundbildung“ (Tröster, 2002, S.45)

- **Anforderungsmodell:**
Es wurde ein Modell von Anforderungen an die Lern- und Handlungskompetenz entwickelt, das als förderdiagnostisches Instrument genutzt werden kann.
- **Anforderungsschwerpunkte in den Berufsfeldern:**
Im Dialog mit Mitarbeiter/innen (Lehrende, Auszubildende, Meister) aus den jeweiligen Berufsfeldern sind in einem intensiven Arbeitsprozess „berufsfeldbezogene Anforderungen“ formuliert worden (z. B. Hauswirtschaft, Textilreini-

gung). Die Schwerpunkte beschreiben die grundlegenden Qualifikationsanforderungen an die einzelnen Teilnehmenden in ihren Berufsfeldern, und zwar sowohl berufsübergreifend als auch berufsspezifisch. Für das ausbildende und lehrende Personal bilden sie einen wichtigen Orientierungsrahmen bei der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen.

- **Förderbausteine:**
Es handelt sich dabei um Leitfäden mit einer Kurzbeschreibung der Inhalte und Ziele sowie einer Methodenauswahl. Sie dienen Lehrenden und Auszubildenden als Orientierungshilfe und bilden u. a. eine Basis für den zielgerichteten Dialog zwischen den Lehrenden und dem Fachpersonal in den jeweiligen Berufsfeldern.
- **Lernunterstützungssystem:**
Es ist ein personenzentriertes, methodisch-didaktisches Angebot von Unterstützungsmaßnahmen zum Erreichen von persönlichen und Ausbildungszielen. Das Lernunterstützungssystem flankiert die bisher aufgeführten Elemente und besteht aus Erstgespräch, Lernberatung und Lernleitfaden. (vgl. Tröster 2002, S.46/47).

Im Folgenden sollen aus diesem vernetzten Konzept die Elemente Anforderungsmodell und Lernunterstützungssystem vorgestellt werden. Die Auswahl erfolgte unter dem Gesichtspunkt der Relevanz für die Förderung der betrieblichen Integration.

2.3 Ein Modell für die berufsorientierte Grundbildung: Berufsbezogene Anforderungen definieren und Lernkompetenz entwickeln

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Berufsbildungswerks Rotkreuz-Instituts im DRK Berlin gGmbH haben in Kooperation mit dem DIE-Projekt „Berufliche Alphabetisierung/Grundbildung“ dieses Modell entwickelt. (Steindl 2002a, S.48)

Das Grundverständnis des Modells wird von den Autoren folgendermaßen beschrieben: *„Das von uns entwickelte „Anforderungsmodell“ ist der Versuch, eine Verbindung des in der beruflichen Bildung geforderten Lernens von fachlichen Zielen und Inhalten mit der ebenso geforderten Beziehungs-, Veränderungs- und Meinungskompetenz zu schaffen. Damit wendet sich das Konzept gegen die noch vielerorts in berufsbildenden Einrichtungen herrschende Auffassung, dass Förderung ‚Nachhilfe‘ im jeweiligen Fach bedeute“* (Steindl 2002a, S.48).

Für das Lernverständnis bedeutet dies: *„Fachliches Lernen findet nicht neben, sondern gleichzeitig mit methodisch-strategischem, sozial-kommunikativem, selbsterfahrendem und selbstbeurteilendem Lernen statt. Regelmäßige Reflexionen mit Teilnehmenden zeigen, dass die enge Verzahnung von berufsfeldbezogenen Inhalten*

und den persönlichen Ziel- und Wunschvorstellungen beim Lesen- und beim Schreiblernen ein wichtiger Motor ist“ (Steindl 2002a, S.48).

Ziel ist es, diese Verbindung wirksam zu machen. Im Zentrum der inhaltlichen, organisatorischen und methodischen Überlegungen und Angebotsmöglichkeiten steht der Teilnehmer/die Teilnehmerin und die jeweilige Tätigkeit, die der oder die Auszubildende auszuführen hat. Die folgenden Leitfragen strukturieren diese Tätigkeit:

- Was habe ich zu tun?
- Wie habe ich dies zu tun?
- Habe ich eine Vorstellung von dieser Tätigkeit? Daraus ergibt sich als nächstes die Frage, welches Arbeitsmittel/Handwerkszeug benötigt wird, um diese Tätigkeit auszuführen:
- Womit tue ich was? Und schließlich folgt die Frage nach dem Sinn, nach dem Ziel dieser Tätigkeit:
- Wozu mache ich was und womit? (Steindl 2002a, S.49)

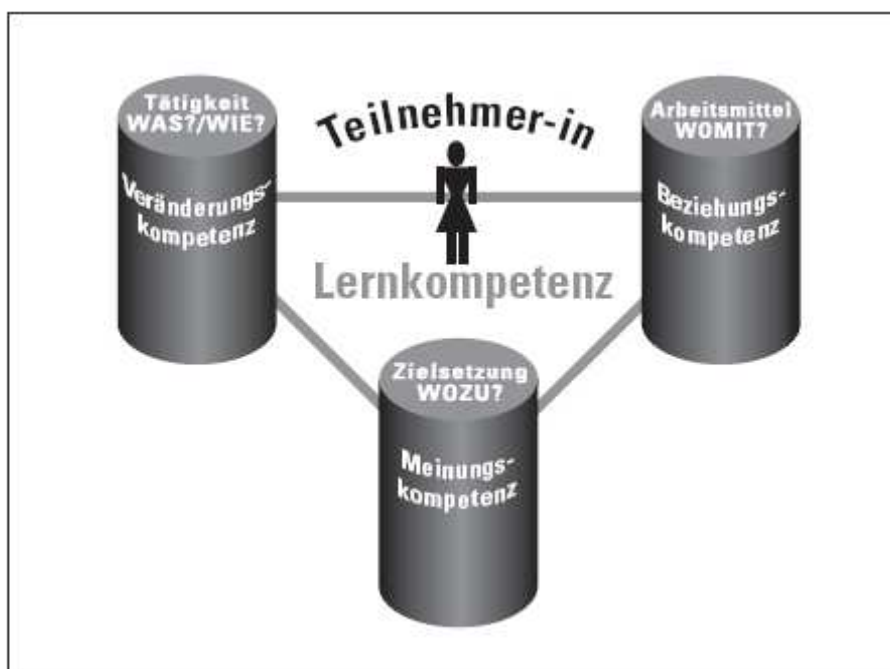


Abb. Das Anforderungsmodell (Steindl 2002a, S.49)

Konsequenterweise orientiert sich auch der zugrunde liegende Lernbegriff sowohl an der Zielvorgabe des zu erlernenden Berufes, als auch an der persönlichen Ausgangssituation. „Ziel des Weges sind die weitgehende Stabilisierung von selbstbestimmtem Lernen und die Übernahme von Eigenverantwortung“ (Steindl 2002a, S.49). Im Anhang findet sich eine weitergehende Definition des zugrunde liegenden Kompetenzmodells.

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

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

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

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

(Steindl 2002a, S.51).

In der Praxis bestätigte sich die Einsetzbarkeit und Funktionsfähigkeit des Modells: *„Mit dem Ausbilder wurde die Vereinbarung getroffen, dass die in der Werkstatt vollzogenen Arbeitsabläufe Reflexionsgrundlage für das Förderangebot sind. Der Ausbilder betonte, dass ihm an diesem Beispiel deutlich werde, wie nützlich der geregelte Austausch zwischen lehrendem und ausbildendem Personal ist, der häufig vernachlässigt wird“* (Steindl 2002a, S.57).

2.4 Das Lernunterstützungssystem als Konzept

Weiteres Element des im DIE-Projekt entwickelten vernetzten Konzeptes ist ein flexibles Lernunterstützungssystem. Es beinhaltet die Instrumente Einführungsgespräch, Lernberatung und Lernleitfaden. Ziel ist *„eine fachliche und personenzentrierte Stützung und Stärkung der Dialogfähigkeit und der Handlungskompetenz“* (Steindl 2002b, S.79).

„Die drei aufeinander bezogenen Instrumente stehen in Wechselwirkung zueinander und sind keinesfalls als lineare Abfolge zu begreifen. Das weitgehend planvolle Umgehen mit diesem Instrumentarium auf der Basis von Dialog und Reflexion betrach-

<p>Wann? (Anlässe)</p> <ul style="list-style-type: none">• Maßnahmebeginn• Start in den Tag• Tagesbilanz• Standortbestimmung	<p>Wie? (Impulse)</p> <ul style="list-style-type: none">• Was möchte ich hier? Was möchte ich hier nicht?• Meine Ziele ...• Meine Wünsche ...• Was könnte mir Probleme bereiten?
--	--

Abb. Einführungsgespräch (Steindl 2002b, S.80)

Lernberatung

„Eigene Lernerfahrungen und Lernmuster nutzen

Die Lernberatungsangebote richten sich an Teilnehmende, die im weitesten Sinne lernungewohnt sind oder in besonderen Situationen Hilfe benötigen, z. B. bei Lernblockaden, vor Klassenarbeiten oder vor Prüfungen. Inhaltlicher Schwerpunkt ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngeschichte.

Die eigenen Lernerfahrungen – insbesondere die positiven – sollen für gegenwärtige und künftige Lernanforderungen nutzbar gemacht werden“ (Steindl 2002b, S.81).

<p>Wann?/Für wen?</p> <ul style="list-style-type: none">• für lernungewohnte Menschen• bei Lernblockaden• vor Klassenarbeiten• vor Prüfungen	<p>Wie? Impulse (Fragen) können sein ...</p> <ul style="list-style-type: none">• Eine Situation, in der Lernen Spaß gemacht hat; denke dabei nicht nur an Schule ...• Eine Situation beim Lernen, in der nichts mehr ging ...• Wie lerne ich eigentlich zur Zeit?• Meine alten Lernerfahrungen – nutze ich sie?• Was hat sich verändert?
--	---

Abb. Lernberatung (Steindl 2002b, S.81)

Lernleitfaden

„Mit Hilfe dieses Instrument sollen zwischen den am Lernprozess Beteiligten konkrete Absprachen in eine Struktur gebracht werden, die Anleitung zum Handeln in Selbstverantwortung ist. Es werden gemeinsam Lernziele, Zeitabsprachen, mögliche Lerntechniken, Informationsquellen und der Umgang damit festgelegt“ (Steindl 2002b, S.82).

<p>Wann ?/Für wen?</p> <ul style="list-style-type: none">• für lernungewohnte Menschen• bei Blockaden• vor Klassenarbeiten• vor Prüfungen	<p>Wie?</p> <ul style="list-style-type: none">• Lernziel festlegen: Ich schreibe in zwei Wochen eine gute Klassenarbeit• Lerntechniken klären: Komplexe Themen untergliedern (z. B. Aufbau der Metalle), Lesen des Textes im Fachbuch, Stichwörter herauschreiben, eigenen Text schreiben, Lernkartei zu Fragen anlegen u. a. Partnerarbeit, gegenseitiges Abfragen• Wie informiere ich mich?• Wo orientiere ich mich? Bei wem kann ich mir Hilfe holen? <p>Lernen organisieren/Zeiträumen abstecken Was ist wichtig, was kann später erledigt werden? Womit fange ich an? Zu welcher Tageszeit kann ich am besten lernen? Wann fange ich an? Wie lange lerne ich täglich? Wann brauche ich Pausen?</p>
---	--

Abb. Lernleitfaden (Steindl 2002b, S.81/82)

Das Lernunterstützungssystem für die betriebliche Integration nutzen

Das Lernunterstützungssystem lässt sich nicht nur für kursgebundenes Lernen einsetzen. Gerade arbeitsintegriertes, praktisches Lernen benötigt die Reflexion der eigenen Selbstwirksamkeit um zu dauerhaften Erfolgen zu führen. Insbesondere der Lernleitfaden thematisiert die Kooperation und Abstimmung aller am Lernprozess beteiligten – sei es innerhalb oder außerhalb des Betriebs. Das Lernunterstützungssystem berücksichtigt die besonderen Bedarfe der Zielgruppe nach Beratung und Begleitung und lässt sich flexibel einsetzen. Voraussetzung sind entsprechende kommunikative und strukturierende Kompetenzen der Berater/innen / Lernbegleiter/innen. Prinzipiell können diese sowohl betriebsextern oder auch betriebsintern angesiedelt sein. Das bleibt letztlich eine Frage des vorhandenen Know hows und der entsprechenden Kapazitäten im Betrieb (vgl. Kramer/Res 2008, S.20).

2.5 Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung – eine Maßnahme an der Volkshochschule Oldenburg

Die Volkshochschule Oldenburg hat einen innovativen Ansatz, für die Zielgruppe der gering qualifizierten Langzeitarbeitslosen, die große Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen haben, entwickelt. Das Angebot ist als einjährige FbW-Maßnahme konzipiert und bietet eine arbeitsmarktbezogenen bzw. berufsorientierten Grundqualifizierung als Vorstufe zu einer sich daran anschließenden gezielten Aus-/Weiterbildung, Umschulung oder Arbeitsaufnahme. „Im Laufe eines sich kontinuierlich vollziehenden Lernprozesses werden Grundfertigkeiten aufgebaut und verbes-

sert, Schlüsselqualifikationen eingeübt, Tätigkeitsfelder präsentiert und die Integrationsbemühungen benachteiligter Menschen individuell und kompetent unterstützt. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Schnittstelle zwischen den betrieblichen Anforderungen und dem Qualifikationsprofil der Arbeitsuchenden. Betriebsbesichtigungen, Arbeitserprobung in Praktika und Gespräche mit potenziellen Arbeitgebern bilden eine Grundlage zum Einüben berufsfeldbezogener Schriftsprache“ (Scholz/ Großekappenberg 2002, S.135/136).

Als wichtig werden auch die sozialpädagogischen Angebote wie die begleitende Lernberatung, Einzelfallhilfe und offene Beratungsangebote angesehen.

Als konzeptionelle Eckpunkte waren vorgesehen:

- *„Über die Teilnahme an der Maßnahme wird unter dem Prinzip Freiwilligkeit durch Empfehlung und in Zusammenarbeit zwischen Arbeitsvermittlung und VHS als Maßnahmeträger entschieden.*
- *Um die notwendige starke Binnendifferenzierung zu gewährleisten, wird Kleingruppenunterricht mit maximal 7 Teilnehmer/innen vorgesehen.*
- *Mehrere Praktika dienen der Arbeitserprobung und Einübung von Schlüsselqualifikationen. Sie bilden eine erfahrungsbezogene Grundlage für die Aneignung berufsfeldbezogener Schriftsprachkompetenz.*
- *Die im Unterricht vermittelte berufsorientierte Grundbildung und die Erfahrungen in betrieblichen Arbeitsabläufen ergänzen einander.*
- *Eine betont sozialpädagogische Ausrichtung soll die außergewöhnlichen lernpsychologischen, sozialen und psychischen Belastungen der Teilnehmer/innen reduzieren helfen“ (Scholz/ Großekappenberg 2002, S.138)*

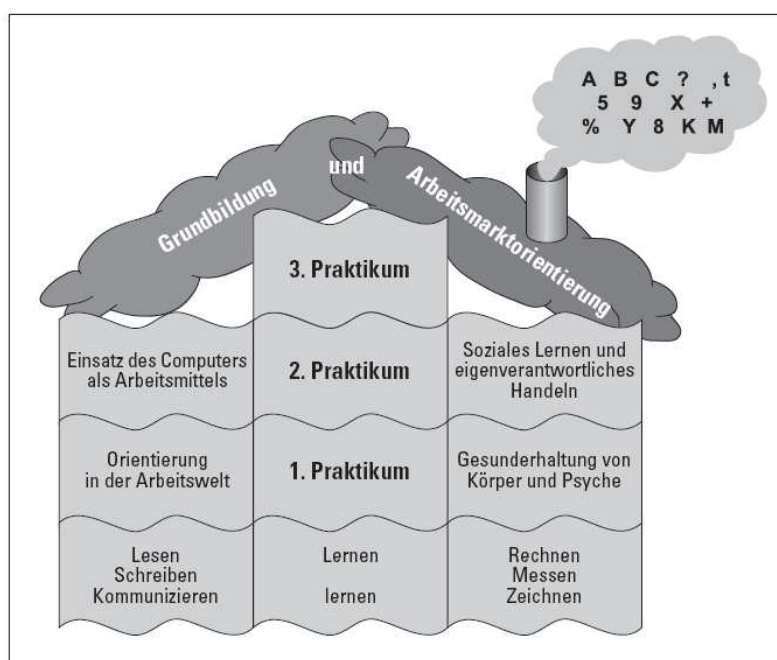


Abb. Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung (Scholz/ Großekappenberg 2002, S.142)

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

Vor Beginn der Maßnahme war ein Rahmenlehrplan entwickelt worden, der im Laufe der Unterrichtsplanung ausdifferenziert wurde und in dem bereits die Inhalte sieben Lernfeldern zugeordnet sind (siehe Tabelle 3). Dadurch sollte die schulübliche Einteilung in Unterrichtsfächer überwunden und eine ganzheitlichere, projektorientierte und exemplarisches Handeln integrierende Bearbeitung von Lern-, Lebens- und Arbeitsbereichen ermöglicht werden“ (Scholz/ Großekappenberg 2002, S.144).

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

- *berufsweltorientierter Unterricht, insbes. Arbeitsmarktanalyse, Betriebsbesichtigungen, Bewerbungstraining, Förderung von Schlüsselqualifikationen*
- *Arbeitserprobung im Praktikum und Reflexion dieser Erfahrungen*
- *Lesen und Schreiben lernen für den Arbeitsplatz*
- *sozialpädagogische Einzelgespräche zur individuellen Beratung, Chancenprognose (Profiling) und passgenauen Vermittlung in Arbeit oder Ausbildung“ (Scholz/ Großekappenberg 2002, S.150).*

Die drei Betriebspraktika von insgesamt 16 Wochen Dauer (zweimal 6 Wochen und einmal 4 Wochen) waren über das Maßnahmejahr verteilt (40% der Gesamtmaßnahme). Sie fanden zum größten Teil in kleinen und mittelständischen Betrieben im städtischen Bereich statt und umfassten die Berufsfelder, in denen der Arbeitsmarkt diesen Teilnehmer/innen am ehesten Zugangsmöglichkeiten bietet (vgl. (Scholz/ Großekappenberg 2002, S.151).

Wichtig war den Aspekt des funktionalen Analphabetismus gegenüber den Praktikumsbetrieben transparent zu machen. *„Das schriftsprachliche Handicap der Teilnehmer/innen wurde schon im Erstgespräch offen dargelegt, ohne dass es von Seiten des Betriebes jemals eine negative Reaktion darauf gegeben hätte“ (Scholz/ Großekappenberg 2002, S.152).*

Der erwartete hohe Betreuungsaufwand hat sich in der praktischen Durchführung bestätigt. Insbesondere *„während der Praktika war ein hoher Betreuungsaufwand erforderlich, um die Teilnehmer/innen durch kontinuierliche Begleitung bei der Aneignung von Qualifikationen zu beraten und ihre Integration in den ersten Arbeitsmarkt und damit den Maßnahmeerfolg zu fördern. Durch intensive Kontakte sowohl zu den Praktikant/innen als auch zu den verantwortlichen Mitarbeiter/innen des Praktikumsbetriebes wurden Konflikte am Arbeitsplatz frühzeitig erkannt und durch vermittelndes Eingreifen bearbeitet. Dadurch konnten Abbrüche häufig vermieden werden“ (Scholz/ Großekappenberg 2002, S.152).*

Zur unterrichtlichen Aufarbeitung zählten u.a. das Verfassen von Tätigkeitsberichten und das Einüben berufsorientierter Schriftsprachkompetenz – je nach den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer/innen. Jeweils am Ende einer Praxisphase wurde ein Fragebogen zum Praktikum ausgefüllt, der wiederum die Grundlage für eine abschließende Reflexion bildete und mit der Praktikumsbeurteilung des Betriebes verglichen werden konnte. (vgl. Scholz/ Großekappenberg 2002, S.152/153).

Lesen und Schreiben lernen für den Arbeitsplatz

Bereits zu Beginn der Maßnahme stand eine konkrete Sprachbedarfsanalyse. Was müssen die Teilnehmer/innen an ihrem zukünftigen Arbeitsplatz lesen und schreiben können? Zur Beantwortung dieser Fragen wurden zum einen die im Bereich Berufsweltorientierung vorliegenden Lehr- und Lernmaterialien recherchiert und auf ihre

Verwendbarkeit im Unterricht hin begutachtet. Zum anderen wurden die Berufspraktika als eine erfahrungsbezogene Grundlage genutzt.

Konkret wurden die Teilnehmer/innen befragt, mit welchen Lese- und Schreibsituationen sie bisher am Arbeitsplatz konfrontiert waren, welche Sorten von Texten und Aufgaben sie bewältigen mussten, womit sie überfordert waren, woran sie gescheitert sind. Darüber hinaus wurden die Betreuer in den Praktikumsbetrieben hinsichtlich der betriebsspezifischen schriftsprachlichen Anforderungen befragt (vgl. Scholz/ Großekappenberg 2002, S.156).

Und als weitere Strategie *„wurden authentische Materialien/Unterlagen aus den jeweiligen Betrieben gesammelt, wie zum Beispiel Betriebsordnungen, Aushänge, Arbeitsanweisungen, Sicherheits- und Hygienevorschriften, technische Beschriftungen, Speisepläne, Bestelllisten, Auftragsformulare. Auf diesem Wege wurden tätigkeits- und betriebsspezifische Fachwörter und -texte gesammelt und daraus Übungsmaterialien zum Lesen und Schreiben im Unterricht entwickelt“* (Scholz/ Großekappenberg 2002, S.156).

Als zentrales Erfolgskriterium wurde identifiziert, dass Lesen und Schreiben in bedeutsamen Kontexten praktiziert wurde, die den Lernmotiven der Teilnehmer/innen entsprachen. *„Der erfahrungs- und anwendungsbezogene Hintergrund führte zu einer hohen Lernmotivation“* (Scholz/ Großekappenberg 2002, 157).

2.6 Modulare betriebsnahe Nachqualifizierung

Im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten und vom Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB – betreuten Modellversuchs wurde von der bfz Bildungsforschung Nürnberg ein berufsbegleitendes, modulares Nachqualifizierungskonzept entwickelt. Zielgruppe sind an- und ungelernete Beschäftigte oder Arbeitslose (vgl. Krings/Oberth/Zeller 2001).

Ein wesentliches Kennzeichen des Konzeptes ist, die Gliederung der Lerninhalte in Module. *„Unter Modulen werden Qualifikationseinheiten verstanden, die nach betrieblichen Tätigkeitsfeldern zusammengestellt sind. Ihr Inhalt sind jeweils abgegrenzte berufsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Die Modulqualifikationen sind klar definiert, sie sind einzeln prüfbar und werden einzeln geprüft. Sie sind einzeln zertifizierbar und werden einzeln zertifiziert. Die Module ergeben kombiniert ein Ganzes: die Fähigkeit, einen anerkannten Beruf auszuüben. Die Module als Bausteine haben ihr Ziel in diesem Ganzen, dem Berufsabschluss mit der Abschlussprüfung vor der zuständigen Stelle, also meist der IHK oder der Handwerkskammer“* (Krings 2004, S.3/4). Die Module sind so gestaltet, dass die Reihenfolge variabel ist und daher flexibel in die betrieblichen Abläufe zu integrieren ist. Eine beispielhafte Struktur für das Berufsfeld Bürokommunikation befindet sich im Anhang.

Dies ist Voraussetzung für ein weiteres wesentliches Kennzeichen des Konzepts: Die Umsetzung findet in enger Kooperation von Betrieb und Bildungsträger statt. Der Betrieb wird als zentraler Lernort genutzt. *„Ein zentraler Gegenstand der Kooperation liegt daher in der Verzahnung der beiden Lernorte, in der engen Verbindung von Lernen und Arbeiten. Da Arbeitsplätze nicht von sich aus als Lernort fungieren, muss pädagogisch didaktisch eingegriffen werden, um die Arbeit qualifikatorisch wirksam zu machen“* (Krings, 2002b S.3). Dazu wurden eine ganze Reihe von Methoden entwickelt und eingesetzt mit denen Betrieb und Bildungsträger gemeinsam die beiden Lernorte verbinden können. Eine Übersicht der Methoden befindet sich im Anhang.

Unterstützungsansätze

Das Konzept thematisiert explizit die potentiell geringen Grundbildungskennnisse der Zielgruppe. *„Gering qualifizierte Mitarbeiter verfügen durchaus über gute Betriebs- und Ablaufkenntnisse, aber haben häufig Schwächen in Rechtschreibung und Mathematik. Für eine erfolgreiche Nachqualifizierung mit dem Ziel des Berufsabschlusses ist eine erneute oder auch erste Heranführung an das geforderte Niveau notwendig“* (Krings 2002a S.19/20). Daher ist im Konzept ein vorgeschalteter Lehrgang vorgesehen in dem Teilnehmern die nötigen Grundlagenkenntnisse erlernen oder auffrischen. Dieser Vorschaltlehrgang fungiert gleichzeitig als eine Art Test, *„in dem alle Beteiligten noch einmal ihre Entscheidung für die Nachqualifizierung überprüfen können“* (Krings 2002a S.19/20). Diese Lehrgänge werden vom jeweiligen Bildungsträger konzipiert und durchgeführt. Die Inhalte ergeben sich aus den Wissenslücken der Teilnehmer und den Anforderungen der Betriebe. Vor der Maßnahme fanden mit den Teilnehmern Tests und Einzelgespräche statt, die Anhaltspunkte über Defizite ergaben (vgl. Krings 2004, S.4/5).

Darüber hinaus gehen Betriebe bei dieser Zielgruppe in der Regel von weitreichenden Unterstützungsbedarfen aus. *„Häufig wird angeführt, dass im Betrieb die Personalkapazität fehlt, den Praktikanten adäquat zu betreuen. Einen Großteil der Betreuung kann qualifiziertes Personal beim Bildungsträger übernehmen – das kann von sozialpädagogischer Betreuung über regelmäßige Besuche am Arbeitsplatz bis hin zu ergänzendem Stützunterricht bei besonderen Defiziten reichen“* (Krings, 2002b S.2/3).

Im Konzept wird betont wie wichtig eine fortgesetzte Information und Abstimmung über die Qualifizierung durch den Bildungsträger während der gesamten Durchführung ist. *„Hierzu kann die ganze Bandbreite von Telefonaten, persönlichen Gesprächen, Informationsaustausch per E-Mail bis hin zu regelmäßigen Workshops mit allen Beteiligten (Betriebsvertreter, Kursleiter, Dozenten usw.) zur Anwendung kommen. Wichtig dabei ist, dass der Betrieb kontinuierlich einen kompetenten festen Ansprechpartner beim Bildungsträger hat, an den er sich mit allen Fragestellungen und Problemen wenden kann“* (Krings, 2002b S.3)

Herausforderung betriebliche Integration

Die Stärke dieses Konzeptes liegt in dessen ausdrücklicher Beachtung der betrieblichen Perspektive und der konsequenten Orientierung an einer möglichst engen betrieblichen Integration der Qualifizierung und damit der teilnehmenden Geringqualifizierten. *„Die Unternehmen sollten als Partner in den Qualifizierungsprozess einbezogen werden. So ist es für einen Betrieb wenig attraktiv, einen Praktikanten an anspruchsvollere Aufgaben heranzuführen, wenn dieser nur für kurze Zeit im Betrieb ist. Wenn der Lehrgang regelmäßige Praxisphasen über einen längeren Zeitraum vorsieht, lohnt es sich für den Betrieb, dem Praktikanten nach und nach auch schwierigere Arbeiten zu übertragen und ihn zunehmend im Betrieb zu integrieren“* (Krings, 2002b S.2).

Aber auch inhaltliche und didaktische Argumente sprechen für eine enge Verknüpfung von Lernen und Arbeiten: *„Interessant ist es für einen Betrieb, wenn die Praxis-einsätze der Teilnehmer eine Kombination von Lernen und Arbeiten ermöglichen. Also wenn nach der Lernphase im engeren Sinn eine Erprobung im produktiven Einsatz stattfindet. Für die Teilnehmer wirkt diese Mitarbeit sehr motivierend, da er sieht, dass er sich mit seinen Kompetenzen in der Praxis bewähren kann“* (Krings, 2002b S.2).

2.7 Leittextmethode

Im Folgenden soll ein methodisches Konzept vorgestellt werden, das die Prozesse des Arbeitens und Lernens verknüpft. Wie in Punkt 1.2 gezeigt ist diese Verknüpfung zentral, soll der Betrieb als Qualifikationsort in der berufsorientierten Grundbildung genutzt werden.

Entwickelt wurden diese Konzepte für benachteiligte Jugendliche. Der allzu häufig misslingenden Integration dieser Zielgruppe in die betriebliche Praxis steht eine ganze Reihe von Vorteilen des Lernorts Betrieb gegenüber:

„Der Lernort Betrieb bietet für die Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher zahlreiche Vorzüge: Arbeit im betrieblichen Kontext ermöglicht eine Ausbildung, die anschaulich ist und sich durch unmittelbare Erfahrung des Nutzens des Erlernten auszeichnet. Lernfortschritte werden unmittelbar erlebbar. Das „Hineinwachsen“ und die Einbindung in die Normalität betrieblicher Strukturen, der Erwerb der Fähigkeit, in konkreten Arbeitssituationen und in betrieblichen Arbeitsgruppen zusammenzuarbeiten sind ebenso wie die Perspektive einer möglichen Übernahme in ein Beschäftigungsverhältnis gerade für benachteiligte junge Menschen Voraussetzung und Bedingung erfolgreicher Ausbildung“ (Oberth u.a. 2006, S.7).

Die **Leittextmethode** verbindet theoretisches, reflektierendes Lernen mit praktisch tätigem Lernen. Sie beruht auf dem Modell der vollständigen Handlung. Danach be-

stehen Arbeitsabläufe einer „vollständigen“ beruflichen Handlung aus sechs Handlungsschritten: Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren, Bewerten.

Zu jeder der sechs Phasen einer vollständigen Handlung werden in der Leittextmethode **Leitfragen** formuliert, die die Lernenden schrittweise bei der selbstständigen Erarbeitung beruflichen Wissens unterstützen: *„Fragen und Aufgabenstellungen sind stets auf die praktische Ausführung der Handlung bezogen.“*

1. *Informieren: Was soll getan werden? Informationen sichten und beschaffen.*
2. *Planen: Wie wollen wir vorgehen? Welche Alternativen gibt es?*
3. *Entscheiden: Für welche der möglichen Vorgehensweisen entscheiden wir uns?*
4. *Ausführen: Bearbeitung der Aufgabe.*
5. *Kontrollieren: Ist der Auftrag fachgerecht gefertigt? Ist die Aufgabe gelöst?*
6. *Bewerten: Reflektion des Ablaufs in der Gruppe mit dem Ausbilder oder Lernberater: Was muss beim nächsten Mal besser werden? Was haben wir gelernt, was kann auch bei der Bearbeitung anderer Aufgaben nützlich sein?“*

(Oberth u.a. 2006, S. 20)

In ihren Grundzügen lässt sich die Vorgehensweise kurz folgendermaßen charakterisieren:

*„Leittexte richten sich in erster Linie an **Gruppen** von Lernenden, um durch die gemeinsame Bearbeitung neben fachlichen und methodischen Kompetenzen auch die sozialen Kompetenzen zu entwickeln.“*

*Leittexte bestehen aus **Leitfragen**, auf deren Grundlage die Lernenden Informations- und Quellenmaterial durcharbeiten. Die Beschaffung der benötigten Informationsmaterialien ist sinnvoller Weise Teil der von den Lernenden zu bearbeitenden Aufgabenstellung, sie kann aber auch von Auszubildenden übernommen werden, wenn die Lernenden damit (noch) überfordert scheinen.“*

***Kontrollbögen** helfen den Lernenden, ihre Ergebnisse festzuhalten und zu überprüfen.“*

*Die **Präsentation** und die **Reflexion** der Ergebnisse in der Gruppe und mit dem Lernbegleiter gehören unbedingt zur Vertiefung des Gelernten und zur Ermittlung weiterer notwendiger Lernschritte dazu. Die Leittextmethode hat in der beruflichen Bildung große Verbreitung gefunden. Sie findet beispielsweise im Rahmen des Projektlernens wie in den verschiedenen Varianten des Lernens mit Lern- und Arbeitsaufträgen, des Erkundens und Präsentierens Anwendung“ (Oberth u.a. 2006, S. 20/21).*

Praktische Relevanz und Realisierbarkeit in der Grundbildung

In der Darstellung der Leittextmethode wird von verschiedenen praktischen Erfahrungen berichtet. Als zentrale Konsequenz wird formuliert: *„Die Erfahrung der Projekt-*

praxis unterstreicht die Notwendigkeit, lernunerfahrene Personen schrittweise an zunehmend selbstständiges Lernen heranzuführen“ (Oberth u.a. 2006, S.21). Die oft durch Unsicherheiten geprägte biographische Situation, vorangegangene negative Lernerfahrungen und ein meist eher gering ausgeprägtes Selbstwertgefühl machen dies notwendig.

„Die *Schriftform* von Leittexten kann - zumindest in einer ersten Phase des Lernens - eine unter Umständen (zu) hohe Hürde und/oder Hemmschwelle zumindest für Teilgruppen der benachteiligten Jugendlichen darstellen. Auf der anderen Seite wird von den Erfahrungen mit dem Einsatz eines schriftlichen Leitfadens aus dem MASSKS (heute MASQT)-Modellversuch "Berufsbegleitende Qualifizierung mit Berufsabschluss für an- und ungelernte junge Erwachsene" berichtet:

„Der Leitfaden fordert von den Teilnehmern, Arbeitsvorgänge zu beschreiben, Fragen zu formulieren und Inhalte zu reflektieren. Es ist viel schriftlich zu formulieren, was den Lernenden anfangs Schwierigkeiten machte. Auf diese Weise trägt der Leitfaden auch dazu bei, die Fähigkeit zur schriftlichen Kommunikation in einem Maße weiterzuentwickeln, wie es für die berufliche Praxis und nicht zuletzt auch für die Prüfung notwendig ist“ (Quelle: Eckhardt, C., unveröff. Manuskript, o.J.)“ (Oberth u.a. 2006, S.21).

Dazu kommt, dass ein wesentliches Ziel von berufsorientierter Grundbildung sein muss die Vermeidungsstrategie im Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungen zu verändern. *„Das Vermeiden schriftsprachlicher Ernstsituationen wird im Laufe der Jahre selbst zu einem Verursachungsfaktor für den funktionalen Analphabetismus: Man kommt aus der Übung, verlernt, was man früher noch ansatzweise konnte, wird immer unsicherer und vermeidet verstärkt Situationen, in denen es um Schriftliches geht“* (Döbert/Hubertus 2000, S.70).

Im Anhang findet sich die Kurzbeschreibung eines Projektbeispiels, das für die Erweiterungsfähigkeit der Methode in Richtung Multimedia steht. Mit Hilfe der Leittextmethode lassen sich, so zeigt dieses Beispiel, auch grundlegende Medienkompetenzen vermitteln.

Die Methode weist eine hohe Variationsbreite auf und kann daher auf unterschiedlichste Anforderungssituationen angepasst werden. Sie stellt den für die Grundbildung so zentralen schriftsprachlichen Ausdrucksbereich ins Zentrum und lässt sich daher für die Kompetenzentwicklung in diesem Bereich gut einsetzen.

3. Tabellarische Übersicht

Titel	Kurzbeschreibung/Kennzeichen	Zielgruppe	Beteiligte Kooperationspartner	Umfang/Dauer	Finanzierung
Mentoring & Qualifizierung	Unterschiedliche fachliche Qualifizierungen werden durch ein Beratungs- und Unterstützungssystem, das Mentoring, ergänzt	an- und un-gelernte Frauen	Betriebe, Bildungsträger und im Projektkontext die Koordinierungsstelle der Wirtschaftsförderung Stuttgart	Ist variabel. Das Mentoring findet begleitend zu der jeweiligen Bildungsmaßnahme statt	Freistellungskosten und die Kosten für den BT wurden vom Betrieb getragen, TN übernahmen 5% der Kosten. Förderung über WeGeBAU möglich.
DIE-Projekt „Berufsorientierte Alphabetisierung/Grundbildung“	Das vernetzte Konzept besteht aus folgenden vier Elementen Anforderungsmodell, Anforderungsschwerpunkte in den Berufsfeldern, Förderbausteine, Lernunterstützungssystem	Funktionale Analphabeten	Betriebe und Bildungsträger, Träger der überbetrieblichen Ausbildung	Ist variabel	Keine Angaben zum Gesamtkonzept
Ein Modell für die berufsorientierte Grundbildung: Berufsbezogene Anforderungen definieren und Lernkompetenz entwickeln	Verbindung des in der beruflichen Bildung geforderten Lernens von fachlichen Zielen und Inhalten mit der ebenso geforderten Beziehungs-, Veränderungs- und Meinungskompetenz – ein didaktisches Modell und förderdiagnostisches Instrument	Funktionale Analphabeten	Betriebe und Bildungsträger, Träger der überbetrieblichen Ausbildung	Ist variabel	Keine Angaben
Lernunterstützungssystem	Es beinhaltet die Instrumente Einführungsgespräch, Lernberatung und Lernleitfaden. Ziel ist	Funktionale Analphabeten	Betriebe und Bildungsträger, Träger der über-	Ist variabel	Keine Angaben

	eine fachliche und personenzentrierte Stützung und Stärkung der Dialogfähigkeit und der Handlungskompetenz.		betrieblichen Ausbildung		
Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung – eine Maßnahme an der Volkshochschule Oldenburg	Umfasst eine arbeitsmarktbezogenen bzw. berufsorientierten Grundqualifizierung als Vorstufe zu einer sich daran anschließenden gezielten Aus-/Weiterbildung, Umschulung oder Arbeitsaufnahme. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Schnittstelle zwischen den betrieblichen Anforderungen und dem Qualifikationsprofil der Arbeitssuchenden. Betriebsbesichtigungen, Arbeitsprobung in Praktika und Gespräche mit potenziellen Arbeitgebern bilden eine Grundlage zum Einüben berufsfeldbezogener Schriftsprache	Zielgruppe der gering qualifizierten Langzeitarbeitslosen, die große Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen haben	Bildungsträger (VHS) und Praktikumsbetriebe	Ein Jahr	Vollfinanzierung durch die Arbeitsagentur
Modulare betriebsnahe Nachqualifizierung	Gliederung der Lerninhalte in tätigkeitsorientierte Module, Zertifizierung der Module, Ziel: Berufsabschluss, Kooperation von Betrieb und Bildungsträger, Lernort Betrieb,	Zielgruppe sind an- und ungelernete Beschäftigte oder Arbeitslose	Betriebe (Praktikumsbetriebe) und Bildungsträger	variabel	versch. Finanzierungssysteme möglich
Leittextmethode	verbindet theoretisches, reflektierendes Lernen mit praktisch tätigem Lernen und beruht auf dem Modell der vollständigen Handlung.	benachteiligte Jugendliche	Vom Betrieb und vom Bildungsträger einsetzbar	Variabel, in eine Maßnahme eingebunden	Je nach Maßnahme

4. Literatur

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

Kohl, M./Kramer, M (2008): Arbeitsorientierte Grundbildung und Berufsvorbereitung – Entwicklungstendenzen und Schnittmengen sich annähernder Arbeitsfelder In: bwp@ Ausgabe Nr. 14
http://www.bwpat.de/ausgabe14/kohl_kramer_bwpat14.pdf (10.01.2009)

Kramer, M.; Res, M. (2008): Benachteiligtenförderung aus betrieblicher Sicht – Untersuchungsergebnisse einer Befragung betrieblicher Ausbildungsexperten. Nürnberg.
http://www.f-bb.de/uploads/tx_ffbb/08-01-25_BNFausbetrieblicherSicht_MK_05.pdf (10.01.2009)

Kramer, M.; Scharrer, T. (2008): Das Verbundvorhaben "ABC zum Berufserfolg - Ganzheitliches Integrations- und Qualifizierungsmodell für die berufsorientierte Grundbildung". In: ALFA-Forum Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 68, S. 32-33

Krings, U. (2002a): Chancen für An- und Ungelernte – modulare Qualifizierung in der Personalentwicklung. In: Leitfaden für die Bildungspraxis. Band 1. Bielefeld: Bertelsmann.

Krings, U. (2002b): Passgenaue Kooperation mit Betrieben in der Nachqualifizierung. Die Möglichkeiten praxisorientierter Nachqualifizierungskonzepte. In: Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration, Heft 1.

Krings, U. (2004): Modulare und betriebsnahe Qualifizierung – ein praxisbewährtes Konzept des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH zur Nachqualifizierung von An- und Ungelernten. In: Cramer/Schmidt/Wittwer (Hg.): Ausbilder Handbuch, 66. Ergänzungslieferung. Köln, S. 1 - 18.

Krings, U./Oberth, C./Zeller, B. (2001): Flexible Wege zum Berufsabschluss – modulare Nachqualifizierung im Betrieb. Bielefeld: Bertelsmann.

Nickel, S. (2000): Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben. In: Döbert, M./ Hubertus, P. : Ihr Kreuz ist die Schrift – Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster und Stuttgart, S.86-96.

Nickel, S. (2001): Prävention von Analphabetismus: vor, in, nach und neben der Schule. In Alfa-Forum 47.

Oberth, C./Zeller, B./Krings, U. (2006): Expertise Lernort Betrieb. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) Bonn.
http://www.f-bb.de/uploads/tx_ffbb/080422_Expertise_Lernort_Betrieb.pdf (10.01.09)

Scholz, A./ Großekappenberg, G. (2002): Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung – eine Maßnahme an der VHS Oldenburg. In: Tröster, M. (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung: Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld, S.135-171.

Steindl, A. (2002a): Ein Modell für die berufsorientierte Grundbildung. In: Tröster, M. (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung: Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld, S.48-57.

Steindl, A. (2002b): Das Lernunterstützungssystem als Konzept. In: Tröster, M. (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung: Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld, S.79-82.

Trier, M. (2002): Handlungskompetenz als Ziel berufsorientierter Grundbildung. In: Tröster, M. (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung: Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld, S.32-39.

Tröster, M. (2002): Ein vernetztes Konzept der berufsorientierten Grundbildung. In: Tröster, M. (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung: Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld, S.43-47.

Tröster, M. (2005): Alphabetisierung/Grundbildung – Kursentwicklung an den Volkshochschulen.

http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_05.pdf (10.01.2009).

Internetquellen:

<http://mentoring.region-stuttgart.de/mentoring.html> (10.01.2009)

<http://www.jugend-mentoring.de/> (10.01.2009)

<http://www.good-practice.de> (10.01.2009)

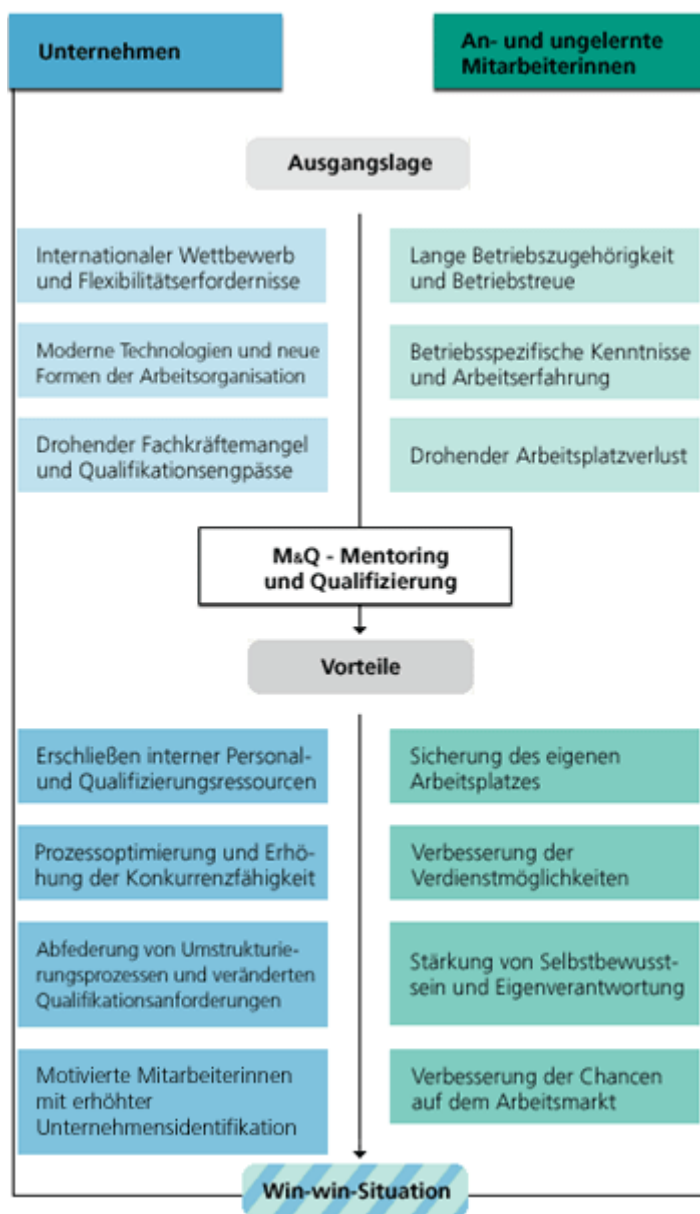
<http://www.kompetenzen-foerdern.de> (10.01.2009)

<http://www.alphabetisierung.de> (10.01.2009)

<http://www.ich-will-schreiben-lernen.de> (10.01.2009)

Anhang

Ausgangslage und Zielsetzung des Projekts Mentoring & Qualifizierung



vgl. <http://mentoring.region-stuttgart.de/mentoring.html> (29.12.2008)

Kompetenzen im Anforderungsmodell:

In diesem Kontext werden die Kompetenzen definiert, die zur Orientierung in diesem Modell nötig sind:

– Veränderungskompetenz

Die Voraussetzungen, die der Teilnehmende mitbringt, um sich auf unterschiedliche und sich verändernde Anforderungen/Tätigkeiten im Arbeitsprozess einzulassen, sind Basis für die Fähigkeit, der jeweiligen Anforderung entsprechend eine Grundhaltung für Wechsel und Veränderung aufzubauen.

– Beziehungskompetenz

Die Fähigkeit, das Arbeitsmittel sachgerecht auszuwählen, das für die Tätigkeit angemessen ist, muss erworben werden (Beispiel: Schinkenschneiden mit der Schere). Es geht darum, sich den sachgerechten Gebrauch ‚zu eigen zu machen‘ bzw. eine Beziehung zu dem Arbeitsmittel herzustellen.

– Meinungskompetenz

Bezogen auf das angestrebte Ziel geht es darum, dass der Teilnehmer/ die Teilnehmerin Position beziehen lernt und eine Haltung zum geleisteten Arbeitsvorgang entwickeln kann. Damit ist eng verbunden die Fähigkeit zur Übernahme von Selbstverantwortung für die Qualität des entstandenen Produkts.

– Lernkompetenz

Schließlich entscheidet die Fähigkeit des Teilnehmenden, diese drei unterschiedlichen Anforderungen in einem Arbeitsprozess zu verbinden und dazu die geeigneten Lerntechniken der Selbstorganisation zu beherrschen und anwenden zu können, über die Qualität des Gesamtprozesses. (Steindl 2002a, S.50)

Übersicht Anforderungsschwerpunkte

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

(Steindl 2002, S.51/52)

Berufsfeldübergreifende Anforderungen
Wie richte ich meinen Arbeitsplatz ein? Wozu brauche ich welche Arbeitsmittel? Welche Schritte gehören zu meiner Aufgaben? In welcher Reihenfolge müssen sie bearbeitet werden? Mit welchem Arbeitsschritt fange ich an? Wie teile ich meine Zeit für die Arbeitsschritte ein? Wann ist eine Arbeit beendet?
Wie überprüfe und bewerte ich die Qualität meiner Arbeitsergebnisse? Wie kann ich sie gegebenenfalls verbessern Wofür trage ich selbst die Verantwortung?
Wie eigne ich mir den Inhalt von Fachbegriffen, -texten und -fragen an? Wie bringe ich sie in meine Sprache?
Wie kann ich Zahlen und Größenordnungen einschätzen und benutzen?
Welche Bestimmungen zum Arbeitsschutz und zum Umweltschutz muss ich beachten?
Wo und wie informiere ich mich? Bei wem kann ich mir Hilfe holen?
Was muss ich beachten, wenn ich mit anderen zusammenarbeite (Teamentwicklung)?
Spezifische Anforderungsschwerpunkte im Berufsfeld Agrarwirtschaft
Wie gehe ich fach- und sachgerecht mit den unterschiedlichen Pflanzenkulturen, Maschinen, Geräten und Betriebsmitteln um?
Wie führe ich Kostenkalkulationen durch (Teilkosten- und Vollkostenrechnungen zur Bestimmung von Kulturkosten u. a.)?
Wie kann ich Mengen, Maße, Flächen und Gewichte einschätzen und meine Schätzergebnisse umsetzen?
Wie führe ich ein Kundengespräch? Wie berate ich Kunden (Pflanzenverwendung, Pflege u. a.)?

(Steindl 2002, S.52)

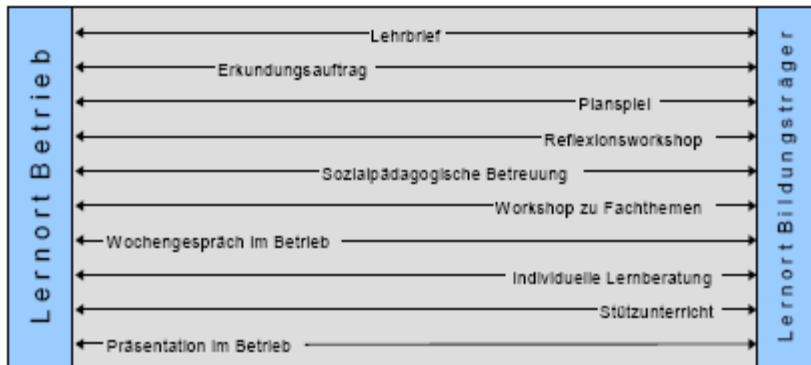
Funktionsweise des Anforderungsmodells

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

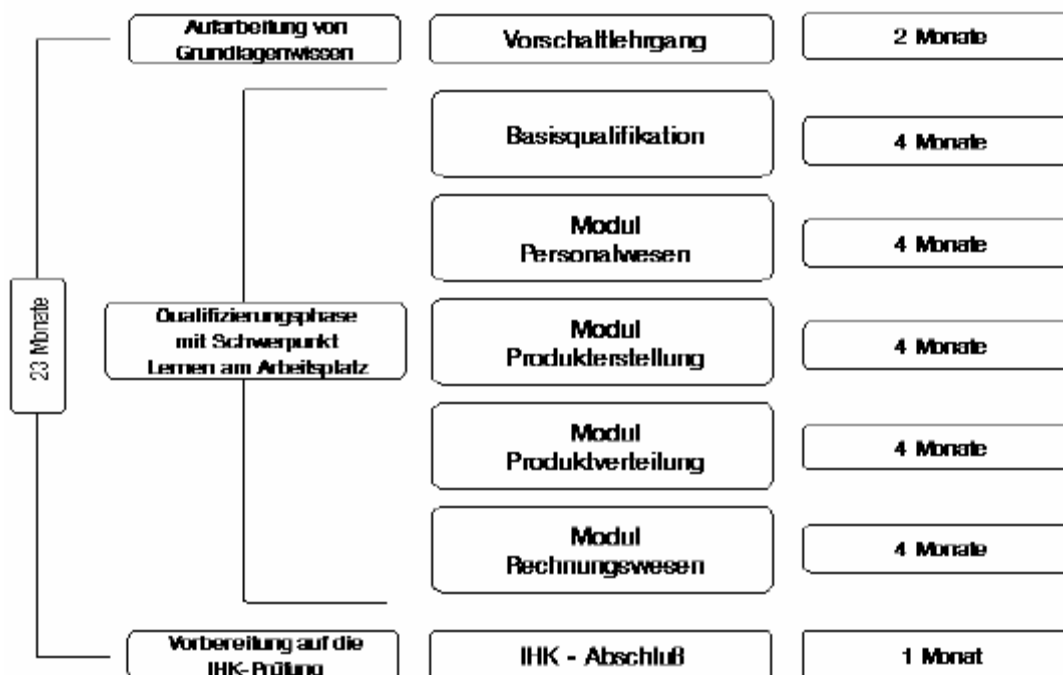
Welches Handwerkszeug?	Wie hast Du das gemacht?
Hammer ?	1. Der Meister holt einen Hammer und schlägt eine Beule in die Blechplatte.
Polyesterspachtel	2. Erst muss die Beule geschliffen werden. Dann wird Polyesterspachtel aufgetragen. Das wird mit Japanspachtel aufgetragen. Der Polyesterspachtel muss mit Härter gemischt werden. 5 Minuten antrocknen.
Feinspachtel	3. Jetzt wird der Polyesterspachtel mit 80er oder 100er Schleifpapier geschliffen. Jetzt wird kontrolliert, ob die Arbeit o.k. ist. Wenn nicht, wird Feinspachtel mit Japanspachtel aufgetragen. Der Feinspachtel wird mit Härter gemischt. Er muss 5 Minuten antrocknen.
Härter mit 3% gemischt	4. Zuerst wird mit Siliconentferner und dann mit Staubbindetuch sauber gemacht. Jetzt wird mit PKW-Grundfüller lackiert. Jetzt ca. 10-20 Minuten trocknen.
Japanspachtel	5. Nassschleifen mit 400er oder 600er oder 800er oder 1000er Schleifpapier. Durch das Nassschleifen wird das Blech glatt.
Schleifklotz	6. Farbe auftragen (rot). Mischung 2:1. (Erst die Farbe, dann MS-Härter, Einstellzusatz).
Schleifpapier	7. Jetzt wird die Farbe auf die Blechplatte aufgetragen. Trockenzeit ca. 20-30 Min. Jetzt wird Klarlack auf die Blechplatte aufgetragen.
Wozu?	
<i>Wozu oder mit welchem Ziel hast du die Arbeit durchgeführt? (Lass dir Zeit, darüber nachzudenken und schreibe es dann auf.)</i>	
Antwort des Teilnehmers: Die Arbeit muss sauber sein. Die Lackierung muss sauber sein. Der Prüfer kontrolliert genau die Lackierung und die Sauberkeit.	
<i>Kannst du beschreiben, was du bei dieser Arbeit für deinen Beruf gelernt hast?</i> Ich habe gelernt, wie die Spachtelmasse gemischt und richtig gezogen wird.	

(Steindl 2002, S.54)

Modulare Betriebliche Nachqualifizierung



Krings 2004, S.11



Beispiel. Struktur der modularen Qualifizierungsmaßnahme zur Kaufrau für Bürokommunikation (Krings 2004, S.5)

Leittextmethode

„Multimediale (interaktive) Leittext Qualifizierung (MLQ und MILQ)“
(Neue Arbeit Saar gGmbH)

Im Projekt wurden gemeinsam mit Bildungsunternehmen aus dem gesamten Bundesgebiet Online-Lerneinheiten für die abschlussbezogene Nachqualifizierung junger Erwachsener entwickelt. Die *Multimediale Leittextqualifizierung* wurde als Zusatzangebot für die Zielgruppe während der Ausbildung entwickelt. Den Lernenden stehen einerseits CD zum Offline-Lernen, andererseits ein internetfähiges Programm zum Online-Lernen zur Verfügung. Ziel ist neben der Verbesserung der Medienkompetenz in erster Linie die Unterstützung mediengestützter individueller Selbstlernprozesse - entweder zu Hause oder in der Institution. Im Programm werden die kompletten Strukturen des jeweiligen Berufsbilds in modularer Form dargestellt. Die Gliederung der Lerninhalte in Module und Modul-Bausteine erlaubt die Individualisierung und zeitliche, örtliche und inhaltliche Flexibilisierung von Lernprozessen. Die Leittextmethode bildet das didaktische Konzept für den Aufbau der Lernprogramme.

□ Entwicklung von Online-Lerneinheiten für die Nachqualifizierung in den Berufen Maler und Lackierer/-in, Gärtner/-in im Garten- und Landschaftsbau, Bürokauffrau/-mann:

Weitere Informationen: www.neue-arbeit-saar.de/milq/

(aus: Oberth u.a. 2006, S.50)