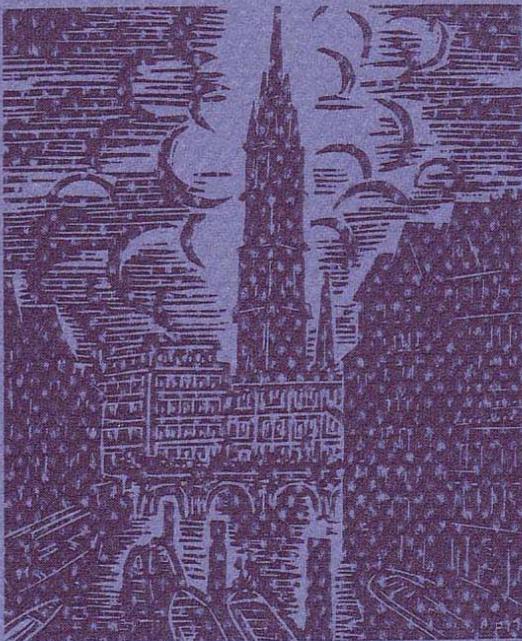


# HAMBURGER HEFTE der ERWACHSENENBILDUNG



Franziska Bonna

**NUTZEN DER KOMPETENZMESSUNG FÜR FUNKTIONALE  
ANALPHABETINNEN AM BEISPIEL DES PROFILPASSES**

UNIVERSITÄT BREMEN

**I/2008**

Impressum: Lehrstuhl für Erwachsenenbildung  
Universität Hamburg 2009

Titelbild: Masereel, Frans (1966): Das Gesicht Hamburgs. 80  
Holzschnitte. Bertelsmann Lesering, Lizenzausgabe

<b><u>EINLEITUNG .....</u></b>	<b><u>1</u></b>
<b><u>1. GRUNDBILDUNG.....</u></b>	<b><u>4</u></b>
<b>1.1 BEGRIFFSKLÄRUNG UND DEFINITIONEN .....</b>	<b>4</b>
1.1.1 ANALPHABETISMUS .....	5
1.1.2 GRUNDBILDUNG .....	7
1.1.3 LITERALITÄT.....	8
<b>1.2 URSACHEN DES FUNKTIONALEN ANALPHABETISMUS .....</b>	<b>9</b>
1.2.1 FAMILIÄRE URSACHEN .....	9
1.2.2 SCHULISCHE URSACHEN.....	10
<b>1.3 DIE LEBENSITUATION FUNKTIONALER ANALPHABETINNEN .....</b>	<b>12</b>
<b><u>2. KOMPETENZMESSUNG .....</u></b>	<b><u>16</u></b>
<b>2.1 BEGRIFFSKLÄRUNG UND DEFINITION.....</b>	<b>16</b>
2.1.1 KOMPETENZ.....	16
2.1.2 QUALIFIKATION .....	20
2.1.3 BILDUNG .....	21
<b>2.2 KOMPETENZENTWICKLUNG .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 SICHTBARMACHEN VON KOMPETENZEN.....</b>	<b>27</b>
2.3.1 ZIEL.....	27
2.3.2 METHODEN .....	29
<b>2.4 PROFILPASS.....</b>	<b>34</b>
<b><u>3. UNTERSUCHUNG ÜBER DEN NUTZEN DES PROFILPASSES FÜR FUNKTIONALE ANALPHABETINNEN.....</u></b>	<b><u>38</u></b>
<b>3.1 GEGENSTAND, FRAGESTELLUNG UND ERKENNTNISZIELE.....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 FORSCHUNGSDESIGN.....</b>	<b>40</b>
3.2.1 METHODE.....	40
3.2.2 FIXIERUNG DER ZIELGRUPPE .....	41
3.2.3 FRAGEFORM.....	43
3.2.4 RESSOURCEN .....	45
<b>3.3 QUALITATIVE ANALYSE NACH MAYRING .....</b>	<b>47</b>
3.3.1 FRAGESTELLUNG DER ANALYSE .....	47
3.3.2 ABLAUFMODELL DER ANALYSE .....	48
<b>3.4 ERGEBNISSE.....</b>	<b>52</b>
<b>3.5 METHODENREFLEXION.....</b>	<b>79</b>
<b><u>4. ZUSAMMENFASSUNG.....</u></b>	<b><u>82</u></b>
<b><u>LITERATUR .....</u></b>	<b><u>89</u></b>
<b><u>ANHANG .....</u></b>	<b><u>95</u></b>

## **Einleitung**

Mit Blick auf die Neuerscheinungen einschlägiger Verlage und aktueller Fachzeitschriften (REPORT, Hessische Blätter für Volksbildung, DIE-Zeitschriften) der letzten 15 Jahre ist erkennbar, dass Themen wie „Lebenslanges Lernen“, „Informelles Lernen“, „Kompetenzmessung“ und „Zertifizierung“ einen besonderen Stellenwert einnehmen. Bildung endet heute nicht mehr traditionell mit der abgeschlossenen Berufsausbildung oder mit erreichtem Studienabschluss, sondern vollzieht sich über das ganze Leben. Dies hängt (u.a.) mit dem ständigen beruflichen, technischen und gesellschaftlichen Wandel und mit dem ständigen Konkurrenzdruck in der Arbeitswelt zusammen. Somit kann die Diskussion um lebenslanges Lernen als Chance auf der einen Seite und als Zwang auf der anderen Seite empfunden werden. Lebenslanges Lernen bietet Freiräume in der Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie. Durch die Akzeptanz sowohl formaler Zertifikate als auch informell erworbener Kompetenzen erhöhen sie die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, bzw. ist der vorhandene Arbeitsplatz sicherer. Menschen mit defizitärer Grund- und Schulbildung und ohne besondere Bildungszertifikate haben die Chance, diese nachzuholen und können sich auch mit informell erworbenen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt behaupten.

Gleichzeitig sind selbstbestimmtes Lernen und selbstständiges Formen der eigenen Bildungsbiografie mit Zwang verbunden (vgl. Faulstich 2006, S. 9f). Durch das Auflösen traditioneller Bildungswege entsteht ein lebenslanger Druck, sich dem ständigen Wandel anzupassen. Dieser Druck kann zu Widerständen, vor allem bei Bildungsbenachteiligten und -fernen führen (vgl. Brüning, Kuwan 2002). Menschen mit mangelnder Grundbildung sind besonders betroffen. Bisher sind sie aufgrund fehlender Lese- und Schreibkompetenzen im Alltag und Berufsleben benachteiligt. Diese Benachteiligung überträgt sich demzufolge auch auf das lebenslange Lernen. Wie soll ein Mensch, der nicht ausreichend Lesen und Schreiben kann, am lebenslangen Lernen teilnehmen? Meist handelt es sich um Menschen, die das Lernen nie richtig gelernt haben und aufgrund negativer Lernerfahrungen und einem geringen Selbstbewusstsein Lernsituationen und Auseinandersetzungen mit Bildung und Lernen vermeiden (vgl. Brüning, Kuwan 2002; Egloff 1997).

Verbunden mit der Debatte um das lebenslange Lernen wurden verschiedene Instrumente zur Ermittlung, Messung, Bilanzierung und Zertifizierung von vor allem informell erworbenen Kompetenzen entwickelt. Diagnostik und Assessment haben auch in der deutschen Grundbildung einen hohen Stellenwert erreicht (vgl. Grotlüschen, Bonna 2008). Dies zeigt die CERI-Studie der OECD „What works in Adult Basic Education?“. Die Studie beinhaltet unter anderem die Frage, wie das Lehren und Lernen erwachsener Menschen mit defizitärer Grundbildung mit Hilfe von „Formative Assessment“ verbessert werden könne (vgl. OECD 2008).

Aufgrund der genannten Probleme und der aktuellen Entwicklung wird diese Arbeit von vier Fragen geleitet:

- Ist der ProfilPASS bzw. dessen Methode ein geeignetes Instrument, um das Lesen- und Schreibenlernen funktionaler AnalphabetInnen zu verbessern?
- Stärkt der ProfilPASS bzw. dessen Methode das Selbstbewusstsein funktionaler AnalphabetInnen?
- Ist der ProfilPASS ein geeignetes Instrument, um Menschen mit Lese- und Schreibdefiziten für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren?
- Fördert der ProfilPASS bzw. dessen Methode die Bereitschaft und Fähigkeit von Menschen mit defizitärer Grundbildung zum Lebenslangen Lernen?

Zunächst sollen Unstimmigkeiten in der Verwendung der Begriffe *Grundbildung*, *Literalität* und *Alphabetisierung* geklärt werden. Relevante Begriffe werden definiert. Des Weiteren werden die Ursachen für funktionalen Analphabetismus ergründet, sowie Alltagssituationen und –probleme geschildert.

Im zweiten Teil werden die Begriffe *Kompetenz*, *Qualifikation* und *Bildung* diskutiert und in Zusammenhänge gebracht. Anschließend werden Methoden und Formen der *Identifizierung*, *Bewertung* und *Anerkennung* von Kompetenzen vorgestellt. Hier stellt sich die Frage, mit welchem Ziel Kompetenzen gemessen werden. Anschließend werden der ProfilPASS und dessen Methode vorgestellt.

Im dritten Teil soll im Anschluss an die Theorie, die eigentliche Nutzbarkeit, im Hinblick auf die vier genannten Fragen mittels eines *Gruppeninterviews* mit

Kursleiterinnen aus Alphabetisierungskursen der Bremer Volkshochschule analysiert werden.

Im Wesentlichen ist das Ziel dieser Arbeit, den Nutzen der Kompetenzmessung im Bereich der Alphabetisierung zu erörtern, am Beispiel des ProfilPASSes.

# 1. Grundbildung

Dieses Kapitel widmet sich der Differenzierung der Begriffe Analphabetismus, Grundbildung und Literalität. Wann wird von Analphabetismus gesprochen? Was ist mit Grundbildung gemeint? Und was bedeutet der „neue“ Begriff Literalität? Diese Fragen sind Kern des ersten Abschnittes dieses Kapitels. Dabei wird auf die temporäre Entwicklung dieser Begriffe eingegangen, sowie Zusammenhänge und Unterschiede verdeutlicht.

Das Thema Analphabetismus und Alphabetisierung wird im zweiten Teil dieses Kapitels noch einmal besonders bearbeitet. Dabei werden die Ursachen und die Lebenssituation von AnalphabetInnen geschildert.

## 1.1 Begriffsklärung und Definitionen

Die seit den 1970er Jahren steigende Arbeitslosenquote, bedingt durch den schnellen technischen Wandel und erhöhten Anforderungen am Arbeitsplatz, deckte das Phänomen *Analphabetismus* erstmalig auf (vgl. Döbert 1997, S. 117; Bastian 2002, S. 5). Bis dato gab es viele Arbeitsplätze und Aushilfsjobs, für die Lese- und Schreibkenntnisse irrelevant waren. Außerdem gab es noch viele Familienbetriebe, die Familienmitglieder mit Lese- und Schreibdefiziten „versteckt“ beschäftigen und ausbilden konnten, ohne dass unzureichende Kenntnisse nach außen getragen werden mussten.

Verschiedene nationale und internationale Vergleichsstudien (IALS, PISA, etc.) machen seit Mitte der 1990er Jahre darauf aufmerksam, dass SchülerInnen und Erwachsene in Deutschland und anderen Industriestaaten neben Lese- und Schreibproblemen auch Defizite beim Rechnen, im naturwissenschaftlichen Bereich, sowie beim Problemlösen aufweisen.

- 14,4% der über 15-jährigen haben beim Lesen nur das erste Kompetenzniveau erreicht (vgl. OECD, Statistics Canada 1995, S. 67).
- Bei der PISA-Studie 2003 erreichten 22,3% der SchülerInnen nur maximal das erste Kompetenzniveau beim Lesen (vgl. Prenzel, Baumert, Blum u.a. o.J., S.10).

Aus diesen Vergleichsstudien lässt sich schließen, dass ein Teil der SchülerInnen die Schule verlässt, ohne über die entsprechende *Grundbildung*, die für die Berufsbildung und die Anschlussfähigkeit an das lebenslange Lernen notwendig ist, zu verfügen.

Ein weiterer Begriff, der vermehrt seit der Jahrhundertwende gebraucht wird, ist *Literalität* (literacy). Die drei Begriffe Analphabetismus, Grundbildung und Literalität werden im Folgenden noch einmal genauer definiert.

### 1.1.1 Analphabetismus

Dem Wortursprung nach bedeutet Analphabet „dem Alphabet nicht mächtig sein“, also Buchstabenunkenntnis. Der Bundesverband Alphabetisierung und die UNESCO unterscheiden drei Formen des Analphabetismus (vgl. Döbert, Hubertus 2000, S. 20ff):

- Totaler Analphabetismus (auch primärer Analphabetismus)
- Funktionaler Analphabetismus
- Sekundärer Analphabetismus

Menschen, die nie Lesen und Schreiben oder überhaupt einzelne Buchstaben gelernt haben, sind *totale AnalphabetInnen*. Ihnen ist die Schriftsprache völlig fremd. Da es in Deutschland eine zehnjährige Schulpflicht gibt, sind nur Menschen mit z.B. geistigen Behinderungen davon betroffen, weil sie aufgrund fehlender kognitiver Fähigkeiten nicht in der Lage sind, das Lesen oder Schreiben zu lernen. Ebenso gibt es Länder, in denen es keine Schulpflicht gibt oder die politische Situation einen Schulbesuch nicht zulässt. Auch dann handelt es sich um totalen Analphabetismus. (vgl. Döbert, Hubertus 2000, S. 20).

Trotz der bereits erwähnten zehnjährigen Schulpflicht gibt es in Deutschland erwachsene Menschen, die nicht ausreichend Lesen und Schreiben können. Hierbei handelt es sich um *funktionale AnalphabetInnen*. Von funktionalem Analphabetismus wird demzufolge gesprochen, wenn es trotz Schulbesuchs Defizite<sup>1</sup> beim Lesen und Schreiben gibt und die vorhandenen Kenntnisse nicht

---

<sup>1</sup> Der Defizitsbegriff kann in diesem Zusammenhang folgendermaßen übersetzt werden: „Spricht man dagegen von einem allgemeinen Defizit der Erziehung und Ausbildung einer Schicht, so orientiert man sich an den durchschnittlichen Erwartungen in einer

ausreichen, um sich damit im Alltag zurechtzufinden und auf dem Arbeitsmarkt behaupten zu können. Daher gibt es in einer Gesellschaft immer so viele funktionale AnalphabetInnen, wie unter die schriftsprachlichen Mindestanforderungen fallen (vgl. Hubertus in Döbert, Hubertus 2000, S. 22).

Zur Anzeige wird der QuickTime™  
Dekompressor „TIFF (Unkomprimiert)“  
benötigt.

Wenn in Deutschland und anderen Industrieländern von Analphabetismus gesprochen wird, ist meistens diese Form gemeint.

Seltener wird die Bezeichnung *Sekundärer Analphabetismus* verwendet. Wenn die erlernten Schriftsprachkenntnisse im Alltags- und Berufsleben keine Anwendung finden, bzw. vermieden werden, können diese Fähigkeiten wieder verlernt werden. Menschen, die im Gebrauch der Rechtschreibung unsicher waren, versuchen im späteren Leben oft jeglichen Schriftsprachverkehr zu vermeiden (vgl. Döbert, Hubertus 2000, S. 23).

---

industrialisierten Gesellschaft. Diese durchschnittlichen Erwartungen sind bei uns die Erwartungen der Mittelschicht (des früheren Mittelstandes). An ihnen gemessen haben Kinder der Unterschicht Sprach-, Lern- und Verhaltens-Defizite.“  
([http://www.socioweb.de/lexikon/lex\\_soz/a\\_e/defizit.htm](http://www.socioweb.de/lexikon/lex_soz/a_e/defizit.htm)).

### 1.1.2 Grundbildung

Nachdem zu Beginn der 1980er Jahre erste Alphabetisierungskurse angeboten wurden, stellte sich bald heraus, dass die TeilnehmerInnen zwar Fortschritte innerhalb des Kurses gemacht haben. Die neu gewonnenen Kenntnisse fanden allerdings wenig bzw. keine Verwendung außerhalb des Kursgeschehens.

„Die fehlende Korrektur des Selbstbildes sowie der eingeübten Handlungsmuster und Rollenverteilungen in sozialen Beziehungen schien die praktische Anwendbarkeit der schriftsprachlichen Lernfortschritte ebenso zu beeinträchtigen wie die Defizite in Bezug auf andere grundlegende Kulturtechniken und Schlüsselqualifikationen, die durch elementare Schreib- und Lesefertigkeiten keinesfalls gleichsam beiläufig zu kompensieren sind.“ (Bastian 2002, S. 6).

Somit wird deutlich, dass neben den fehlenden Lese- und Schreibkompetenzen weitere Defizite vorhanden waren, die das Leben und Arbeiten in der Gesellschaft erschweren und verhindern. Daher wird das Alphabetisierungskonzept zu einem Grundbildungskonzept erweitert. Versucht wird, weitere elementare Kompetenzen in Alphabetisierungskurse bzw. das Grundbildungskonzept zu integrieren (vgl. Bastian 2002, S. 7), denn Lesen- und Schreibenkönnen allein reichen nicht für die eigene Weiterentwicklung und einer aktiven Teilhabe an der Gesellschaft aus (vgl. Linde 2007, S. 92).

Abhängig vom gesellschaftlichen Ansprüchen, werden der Grundbildung unterschiedliche Teilbereiche zugeordnet. So können Lesen, Schreiben, Rechnen, PC-Kenntnisse, Fremdsprachenkenntnisse, Problemlösefähigkeit, Teamfähigkeit, soziale Verhaltensweisen, Verantwortlichkeit etc. dahin zugeordnet werden (vgl. Linde 2005, S. 19).

Bis heute fehlt es allerdings an einer allgemeingültigen Definition und entsprechender Forschung zum Thema Grundbildung. In diesem Jahr haben 27 Projekte, gefördert vom BMBF, begonnen, die sich der Forschung zur Grundbildung und Alphabetisierung widmen. Daher kann in den nächsten Jahren mit neuen Erkenntnissen und Methoden gerechnet werden.

### 1.1.3 Literalität

Der Begriff Literalität ist eine Übersetzung des angloamerikanischen „literacy“ (vgl. Hornberg, Bos, Buddeberg u.a. 2007, S. 23).

„Der deutsche Begriff der Literalität vermag kaum das gesamte Bedeutungsspektrum der ‚Literacy-Competence‘ zum Ausdruck zu bringen, gehört doch dazu nicht allein die elementare Alphabetisierung in Form von Schreib- und Lesefähigkeit, sondern die Fähigkeit zum Verstehen und Formulieren von Texten und schriftlichen Informationen.“ (Ecarius, Friebertshäuser 2005, S. 7).

Daher genügt für Literalität nicht allein die Aneinanderreihung von Buchstaben und Lauten, sondern auch das sinnentnehmende Lesen, das Wiedergeben von Textinhalten, das Verstehen von Packungsbeilagen von Medikamenten etc. In der OECD-Studie „IALS“ wurden:

- der Umgang mit Texten (prose literacy)
- der Umgang mit schematischen Darstellungen (document literacy)
- der Umgang mit Zahlen (quantitative literacy)

gemessen (vgl. OECD, Statistics Canada 1995, S. 17). Der Literalitätsbegriff wird hier synonym für den Begriff Grundqualifikationen gebraucht (vgl. Linde 2007, S. 94).

Des Weiteren wird im angloamerikanischen Raum der Begriff „reading literacy“ verwendet. Im Deutschen wird dieser als grundlegende Kompetenzen, die für selbstgesteuertes, lebenslanges Lernen notwendig sind verstanden (vgl. Hornberg, Bos, Buddeberg u.a. 2007, S. 23).

Ähnlich wie der Grundbildungsbegriff, wird der Begriff „literacy“ auf mehrere Bereiche (Mathematic Literacy, Scientific Literacy etc.) übertragen (vgl. Nickel 2007, S. 31).

In dieser Arbeit wird der Begriff Grundbildung, bzw. Grundqualifikation als Oberbegriff, stellvertretend für die unterschiedlich vorausgesetzten Kompetenzen gebraucht. Bei der Verwendung des Begriffs Literalität geht es um die Fähigkeit, neben der Lese- und Schreibfähigkeit auch die Inhalte der Schriftsprache vor allem im beruflichen und gesellschaftlichen Kontext verstehen und verarbeiten zu können. Ist von Alphabetisierung bzw. Analphabetismus die Rede, sind der

funktionale Analphabetismus und die damit verbundenen Defizite im Lesen und Schreiben gemeint. Somit kann m.E. Alphabetisierung als ein Teilbereich von Literalität und Literalität als ein Teilbereich der Grundbildung bzw. eine Voraussetzung für die Aneignung von Grundkompetenzen verstanden werden.

Um den Rahmen dieser Arbeit einzugrenzen, wird das Augenmerk im Wesentlichen auf funktionale AnalphabetInnen gerichtet sein. Daher geht es im nächsten Abschnitt um die Ursachen funktionalen Analphabetismus und die Lebenssituation funktionaler AnalphabetInnen.

## **1.2 Ursachen des funktionalen Analphabetismus**

In Deutschland können schätzungsweise vier Millionen erwachsene Menschen nicht richtig Lesen und Schreiben. Von dieser Zahl geht der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. aus. Sie basiert auf u.a. der IALS-Studie (International Adult Literacy Survey) und einer anonymen Haushaltsbefragung, die bundesweit mit 2062 Personen durchgeführt wurde (vgl. Döbert, Hubertus 2000, S. 29). Im Jahr 2006 verlassen 3,4% die Schule ohne allgemeinen Abschluss (vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland 2007, S. 12). Wie ist es trotz zehnjähriger Schulpflicht möglich, dass es Menschen gibt, die nicht ausreichend Lesen und Schreiben können? Dieser Frage wird in den nächsten beiden Abschnitten nachgegangen.

### 1.2.1 Familiäre Ursachen

Funktionale AnalphabetInnen stammen größtenteils aus sozial schwachen Familien. Meist handelt es sich um bildungsferne Milieus, in denen es teilweise nicht ein einziges Buch gibt. Ordnung und Disziplin sind die vorherrschenden Wertvorstellungen dieser Milieus (vgl. Döbert 1997, S.122; 129). Bildung nimmt eine untergeordnete Rolle ein. Es gibt keinerlei Lese- und Schreibanreize, stattdessen wird die Motivation der Kinder durch Fernseher und Spielekonsolen dominiert (vgl. Döbert, Hubertus 2000, S. 44f).

Häufig sind funktionale AnalphabetInnen auch in zerrütteten und finanziell ungesicherten Familienverhältnissen aufgewachsen. Die Betroffenen haben

Ablehnung, wirtschaftliche und emotionale Unsicherheit, psychische Belastungen durch Gewalt und Drogen- und Alkoholmissbrauch erfahren (vgl. Döbert 1997, S. 129). Die Eltern sind eher desinteressiert oder haben nicht die Zeit und Kraft, sich adäquat um ihr/e Kind/er zu kümmern (vgl. Döbert 1997, S. 122). Häusliche, eigentlich elterliche Verpflichtungen, werden den älteren Kindern zugeordnet sowie die Betreuung eventueller jüngerer Geschwister. Somit wird eine kindgerechte, kognitive Entwicklung behindert und die Entwicklung von Vertrauen, Selbstbewusstsein, sowie das Neugier- und Forschungsverhalten unterdrückt (vgl. Döbert 1997, S. 129). Auch die jüngeren Geschwister leiden unter der mangelnden Obhut ihrer Eltern.

„Ich war der Letzte zu Hause, und das wurde irgendwie alles so verdrängt.“ (Bremer Volkshochschule 2003, S. 4).

Nicht immer stammen lernschwache Kinder aus schlechten Elternhäusern. Es gibt auch Eltern, denen die Lerndefizite ihrer Kinder bewusst sind. Sie wissen allerdings nicht, wie sie ihre Kinder unterstützen können bzw. wo und wie sie sich informieren können (vgl. Döbert, Hubertus 2000, S. 46). Hier muss der Blick auf die Schule gerichtet werden.

### 1.2.2 Schulische Ursachen

Der Eintritt in die Schule wird in erster Linie mit dem Lesen- und Schreibenlernen und dem „Beginn des Ernsts des Lebens“ assoziiert. Hierbei wird deutlich, welche Bedeutung die Fähigkeiten Lesen- und Schreibenkönnen in der Gesellschaft haben. Ernst wird es allerdings dann für die Kinder, wenn der Schriftspracherwerb nicht bzw. schlecht funktioniert. Schlechte Zensuren und die damit einhergehende Zurückstufung in die Vorgängerklasse, bis hin zur Verweisung auf die Sonderschule, stigmatisieren die Kinder für ihr ganzes weiteres Leben. Zensuren auf Abschlusszeugnissen bestimmen über den Lernstand des/der SchülerIn. Über die eigentlich vorhandenen Kompetenzen sagen Zeugnisse jedoch gar nichts aus.

„Schulpflicht beschreibt eine quantitative Größe. Die Schulpflicht ist nach zehn Jahren Schulbesuch erfüllt. Die erfüllte Schulpflicht sagt jedoch nichts aus über die Qualität,

über den jeweiligen Lern(zu)stand der einzelnen Schüler/innen.“ (Döbert, Hubertus 2000, S. 42).

Die Schule sieht das Elternhaus als maßgebenden Faktor für eine gelungene oder misslungene (Schul-)bildung. Aber gegenseitige Schuldzuweisungen zwischen Schule und Elternhaus fördern die SchülerInnen in keiner Weise.

„Die Aufgabe der Schule, Kinder in ihrem Lernprozess zu fördern, wird erheblich auf das Elternhaus verlagert.“ (Döbert, Hubertus 2000, S. 46).

Wenn Eltern sich bei den LehrerInnen über Fördermöglichkeiten informieren, ist der einzige Verweis meist der Nachhilfeunterricht (vgl. Döbert, Hubertus 2000, S. 46). Diese Aussage basiert auf Ergebnissen einer Elternbefragung in Nordrhein-Westfalen zum Thema Nachhilfe, die 1998 von Wolfgang Kramer und Dirk Werner durchgeführt wurde. Qualifizierter Nachhilfeunterricht ist allerdings sehr teuer und kann daher nur von Familien mit ausreichend finanziellen Mitteln geleistet werden. Die „Sozialpädagogische Familienhilfe“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bietet (kinderreichen) Familien, bei denen eine Unterversorgung in den Lebensbereichen Bildung, Arbeit, Wohnung, Finanzen etc. besteht, eine erzieherische Unterstützung. Im Zusammenhang mit der hier beschriebenen Problematik werden Familien bei der Organisation von Nachhilfe unterstützt und zu einem persönlichen Gespräch mit den LehrerInnen bei vorhandenen Unstimmigkeiten ermutigt (vgl. Helming, Blüml, Schattner 1997).

Nachhilfeunterricht erfolgt in dem Fach, bzw. den Fächern, in denen der/die SchülerIn Defizite hat. Das Problem wird damit meiner Meinung nach, lediglich berührt, aber nicht behoben. Nicht immer gibt es zwischen Schulnoten und tatsächlicher Kompetenz einen Zusammenhang. Ein Kind mit Migrationshintergrund schreibt nicht unbedingt mangelhafte Mathematikarbeiten, weil es zu dumm dafür ist, sondern weil es vielleicht Sprachbarrieren hat und die Aufgaben nicht richtig versteht. Diese/r SchülerIn benötigt in dem Fall keinen Förderunterricht in Mathematik, sondern in Deutsch. Fehlende Mittel und finanzielle Kürzungen im Bildungssystem erschweren eine gezielte Unterstützung solcher SchülerInnen.

Familiäre Probleme sind eine häufige Ursache für Lerndefizite (vgl. Anger, Plünnecke, Seyda et al. 2006, S. 43). Abhängig vom Umfang und der Art des Problems, können diese Defizite zeitweilig aber auch langwierig und daher ernst sein. Auch dann ist der Verweis auf Nachhilfe unangemessen und stattdessen sollte z.B. ein/e SchulpsychologIn den Kontakt zu dem/der SchülerIn und den Eltern aufsuchen. Das bedeutet, dass LehrerInnen eine Sensibilität dafür benötigen, frühzeitig solche Problematiken zu erkennen, um auch lernschwächere SchülerInnen in ihrer Schulausbildung zu unterstützen.

Ebenso sollte Bildungsarmut im Elternhaus frühzeitig erkannt werden und den SchülerInnen daher eine besondere Förderung zukommen.

Bildungsarmut kann mittels vorhandener bzw. nicht vorhandener Zertifikate, die durch formale Bildung erhalten wurden oder anhand von Kompetenzen gemessen werden. Das bedeutet, dass Menschen, die über geringere oder gar keine formalen Bildungsabschlüsse verfügen bildungsarm sind. SchülerInnen, deren Kompetenzen bei der PISA-Studie unterdurchschnittlich waren, gelten ebenfalls als bildungsarm (vgl. Anger, Plünnecke, Seyda et al. 2006, S. 6).

Rund jede/r zehnte Jugendliche verlässt in Deutschland die Schule ohne Abschlusszeugnis (vgl. Hovestadt 2003, S. 12). Das bedeutet nicht, dass es sich dabei automatisch um funktionale AnalphabetInnen handelt. Fehlende oder „niedrige“ Schulabschlüsse erschweren die Integration ins Erwerbsleben. Da Menschen mit ausreichenden Lese- und Schreibkenntnissen sich kaum vorstellen können, dass es Menschen gibt, die diese Fähigkeit nicht oder nur unzureichend besitzen, widmet sich der nächste Abschnitt der Lebenssituation funktionaler AnalphabetInnen.

### **1.3 Die Lebenssituation funktionaler AnalphabetInnen**

Für viele Menschen ist die Vorstellung, nicht Lesen und Schreiben zu können unvorstellbar, für rund vier Millionen Menschen bedeutet diese Tatsache alltägliche Realität (vgl. Döbert, Hubertus 2000, S. 29).

Nicht, bzw. nur mangelhaft Lesen und Schreiben zu können bedeutet, nicht selbstständig und aktiv am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilhaben zu können. Nicht in der Lage sein, ein Zugticket am Automaten zu kaufen, eine

Überweisung bei der Bank auszufüllen, Mietverträge zu lesen oder im Lokal zwischen all den Speisen- und Getränkeangeboten auswählen zu können, zieht Einschränkungen in erheblichem Maße mit sich.

„Z.B. bei der Sparkasse – überall wo ein Kugelschreiber auf dem Tisch liegt, kriegst Du ein ungutes Gefühl.“ (Bremer Volkshochschule 2003, S. 12).

Die Folgen sind häufig Rückzug und Isolation, da oft niemand eingeweiht wird oder es nur eine/n Vertraute/n gibt, die/der beim Lesen und Ausfüllen von Formularen und anderen täglichen Schriftnforderungen hilft. Die Zahl der Singles (51%) ist unter AnalphabetInnen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (15-18%) besonders ausgeprägt (vgl. Fiebig, Ragg, Lübs 2003, S. 5). Die Scham, trotz Schulbesuchs nicht Lesen und Schreiben zu können ist zu groß und so werden funktionale Analphabeten zwangsläufig zu Überlebenskünstlern mit hervorragenden Gedächtnisleistungen. Sie entwickeln Strategien, mit denen ihre Defizite unerkannt bleiben sollen. Beim Lesen der Speisekarte im Restaurant wurde die Brille vergessen und bei Schreibanforderungen ist der Arm verstaucht. Dies sind noch harmlose Strategien, dem Lesen und Schreiben auszuweichen. Eine Teilnehmerin berichtet in einer der sechs Serien des „FAN-Projekts“<sup>2</sup> wie sie bei der Arbeit in der Küche eines Restaurants, heimlich ihren Finger in die 180 Grad heiße Friteuse steckt, als sie unerwartet aufgefordert wurde, das aktuelle Mittagsangebot an die Tafel zu schreiben. So konnte sie aufgrund ihres verbrannten Fingers den Schreibanforderungen ausweichen.

Nur 38% funktionaler AnalphabetInnen verfügen über einen Schulabschluss. Davon haben 57% einen Sonderschulabschluss und 38% einen Hauptschulabschluss. Nur 5% haben einen Realschulabschluss. Die Zahl der Berufsabschlüsse fällt noch geringer aus. Nur 21% haben eine abgeschlossene Berufsausbildung. Aufgrund der geringen formalen Qualifizierungen ist es

---

<sup>2</sup> Hierbei handelt es sich um ein Projekt des Bundesverbands für Grundbildung und Alphabetisierung e.V., bei dem in Kooperation mit dem Bildungskanal des Bayerischen Rundfunks (BR-alpha) eine sechsteilige Fernsehserie zum Thema Fußball, Alphabetisierung, Netzwerk entstanden ist. Ziel dieses Projektes war es, die Aufmerksamkeit der Bevölkerung zum Thema Alphabetisierung über den populären Ballsport zu bekommen. U.a. fanden dazu auch Aktionen in verschiedenen Fußballstadien zu Bundesligaspielen statt (vgl. <http://www.alphabetisierung.de/projekte/fan.html>).

nachvollziehbar, dass die Arbeitslosenquote mit 41% sehr hoch ist. Immerhin sind 34% angestellt (vgl. Fiebig, Ragg, Lübs 2003, S. 5f).

Wegen der erschwerten Arbeitsmarktsituation u.a. aufgrund erhöhter (Lese- und Schreib-) Anforderungen, ist das Selbstbewusstsein funktionaler AnalphabetInnen höchst beeinträchtigt. Vor rund 30 Jahren interessierte es nur in geringem Maße, ob jemand Lesen und Schreiben konnte. Heute sind die Anforderungen auf dem raren Arbeitsmarkt gestiegen. Die fortschreitende Technik macht aus funktionalen AnalphabetInnen auch PC-AnalphabetInnen. Gleichzeitig verfügen funktionale AnalphabetInnen über viele unerkannte Kompetenzen, z.B. eine gute Merkfähigkeit, die sie u.a. wegen ihres Defizits erworben haben.

Die Themen Analphabetismus und Grundbildung sind noch nicht in die Wissenschaft der Erwachsenenbildung integriert (vgl. Linde 2005, S. 18). Es gibt in Deutschland keine Ausbildung für KursleiterInnen und auch keinen Studiengang „Alphabetisierung“. Die KursleiterInnen laufender Alphabetisierungskurse haben sich ihr Wissen und ihre Fähigkeiten vorrangig durch Fortbildungen bei Peter Hubertus (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.), durch Fachtagungen, Workshops und dem ständigen Austausch untereinander angeeignet. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat im November 2006 eine Bekanntmachung zur Förderung von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich "Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene" gemacht. Ziel dieser Förderung sind u.a. die Verbesserung des Forschungsstandes zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung, eine Professionalisierung der Lehrenden, die Schaffung neuer Lernwege für die Aneignung einer soliden Grundbildung und somit die Erhöhung der Beteiligung nachholender Grundbildung, als Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit, lebenslanges Lernen und aktive gesellschaftliche Teilhabe.<sup>3</sup> Insgesamt 27 Projekte werden seit dem 01.01.08 gefördert und tragen bis spätestens Ende 2012 zu neuen Forschungserkenntnissen und einer Professionalisierung der Alphabetisierung/Grundbildung bei. Eines dieser geförderten Projekte – „PROFESS“ – entwickelt momentan einen Master-

---

<sup>3</sup> vgl. <http://www.bmbf.de/foerderungen/6999.php>

Studiengang als Aufbau-Studium „Alphabetisierung- und Grundbildungs-Pädagogik“.<sup>4</sup>

Aufgrund der bisher geschilderten Problematiken, im Besonderen bezüglich der gescheiterten formalen Bildungsprozesse, ist es m.E. dringend erforderlich, den Blick auf Kompetenzen und die unterschiedlichen Formen, wie diese angeeignet wurden, zu richten. Daher bilden der Kompetenzbegriff und Kompetenzmessung den Schwerpunkt des nächsten Kapitels.

---

<sup>4</sup> vgl. <http://www.profess-projekt.de/>

## 2. Kompetenzmessung

### 2.1 Begriffsklärung und Definition

Im Folgenden werden die Begriffe Kompetenz, Qualifikation und Bildung definiert. Die Entwicklung dieser drei Begriffe wird jeweils dargestellt, um diese in Beziehung miteinander setzen zu können und somit ein Verständnis, vor allem für den Kompetenzbegriff, zu entwickeln.

#### 2.1.1 Kompetenz

Seit den 1970er Jahren wird der Kompetenzbegriff diskutiert. Einer Definition des Deutschen Bildungsrates zu Folge befähigen Kompetenzen den Menschen zu:

„(...) selbstverantwortlichem Handeln und bezeichnet den tatsächlichen Lernerfolg.“  
(Deutscher Bildungsrat 1974, S. 64).

Die Fähigkeit, erworbenes Wissen anwenden zu können, wird demnach als Kompetenz bezeichnet und bestimmt den Lernerfolg. Hierbei stellt sich die Frage, wann eine Handlung erfolgreich ist und wer bzw. was das beurteilen kann? In diesem Zusammenhang wird häufig der Kommunikationswissenschaftler Noam Chomsky zitiert. Chomsky unterscheidet zwischen Kompetenz und Performanz auf linguistischer Ebene. *Kompetenz* bezieht sich zum einen auf die grundsätzliche Beherrschung der sprachlichen Konstruktionsmittel (grammatische Kompetenz). Zum anderen bezeichnet Kompetenz die Fähigkeit das erworbene grammatikalische Wissen in spezifischen Kontexten angemessen und korrekt anwenden zu können (grammatikalische Kompetenz). Mit *Performanz* bezeichnet er den eigentlichen Sprechakt, an welchem beurteilt werden kann ob die Person über die entsprechenden Kompetenzen verfügt (vgl. Gessler 2006, S. 31). Demnach ist es für die Bewertung von Kompetenzen wichtig, die Performanz zu beobachten, um daraus auf die Kompetenzen zu schließen.

Eine zeitlich aktuellere Definition des Kompetenzbegriffes, durch Erpenbeck und Rosenstiel (2003), verlagert die Perspektive auf das Individuum.

„Kompetenzen sind Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sind Selbstorganisationsdispositionen.“ (Erpenbeck, Rosenstiel 2003, S. XI).

Auch hier findet sich der Handlungsbegriff wieder. Allerdings unterscheidet sich diese Definition von der des Deutschen Bildungsrates insofern, dass Kompetenzen und vor allem ihre Bewertung subjektzentriert und nicht immer beobachtbar sind. Nur das Individuum selbst kann einschätzen, inwiefern es über vorhandene Kompetenzen verfügen und diese in spezifischen Situationen abrufen kann.

Weinert unterscheidet zwei Kompetenzkonzepte. Zum einen sieht er, wie auch Erpenbeck und Rosenstiel, Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten (Dispositionen), die von einer Person benötigt werden, um Probleme in unterschiedlichen Situationen lösen zu können. Für kompetentes Handeln ist kognitives Wissen allein jedoch nicht ausreichend. Daher unterscheidet Weinert zweitens funktionale Kompetenzen, die kognitives Wissen, motivationale Orientierung, Handlungskompetenz, Metakompetenz und Schlüsselkompetenzen beinhalten (vgl. Klieme 2004, S. 10f).

In aktuellen deutschen Publikationen zum Kompetenzbegriff findet sich folgende Definition Weinerts vor allem in der Bildungsforschung immer wieder.

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27f).

Aus dem OECD-Projekt „DeSeCo“ (The Definition and Selection of Key Competencies) geht eine ähnliche Definition hervor.

„A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context.“ (OECD 2005, S. 4).

Ein spezifisches Fachwissen ist nicht ausreichend. Die Fähigkeit mit dem Wissen und den Kenntnissen handeln zu können, sagt erst etwas über die tatsächliche Kompetenz aus.

Dem „Wörterbuch Erwachsenenbildung“ kann eine weitere, erwachsenenbildnerische Definition des Kompetenzbegriffs entnommen werden.

„Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person. (...) Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methodenkompetenz (Know how to know), Sozialkompetenz, Personalkompetenz oder auch Schlüsselqualifikationen umschrieben werden. (...) Das allen Kompetenzbegriffen gemeinsame ist die Entwicklung eines subjektiven Potenzials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen. Dieses subjektive Handlungsvermögen ist nicht allein an Wissenserwerb gebunden, es umfasst vielmehr auch die Aneignung von Orientierungsmaßstäben und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit.“ (Arnold 2001, S. 176).

Auch hier wird deutlich, dass Kompetenzen sich nicht über fachspezifisches Wissen und Können definieren, sondern über außer- und überfachliche Fähigkeiten hinausgehen. Es gibt des Weiteren eine Einteilung in vier Kompetenzklassen (vgl. Erpenbeck, Rosenstiel 2003, S. XVf):

1. Personale Kompetenzen
2. Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen
3. Fachlich-methodische Kompetenzen
4. Sozial-kommunikative Kompetenzen

Kompetenzen wurden als Dispositionen selbstorganisierten Handelns gekennzeichnet. Selbstorganisiertes Handeln kann sich *erstens* auf die Person selbst beziehen. D.h. eine Person muss lernen sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Motive etc. zu entwickeln oder eigene Begabungen und Leistungsvorsätze zu entfalten (*Personale Kompetenzen*).

*Zweitens* kann das Handeln durch Aktivität und Willenskomponenten näher charakterisiert werden. Dies umfasst die Dispositionen einer Person, aktiv und ganzheitlich selbstorganisiert zu handeln. Dabei soll dieses Handeln auf die

Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen gerichtet sein, die sich auf die Person selbst oder auf andere beziehen können. Ziel ist die Integration des vorhandenen Vermögens, (Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten, Erfahrungen und andere Kompetenzen) um erfolgreiches Handeln zu realisieren (Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen).

*Drittens* kann sich Handeln auf die gegenständliche Umwelt beziehen. Bei dieser Kompetenzklasse handelt es sich um Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln. Das bedeutet, Probleme kreativ zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten und dabei die fachlichen und instrumentellen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu nutzen (Fachlich-methodische Kompetenzen).

*Viertens* kann Handeln auf eine soziale Umwelt gerichtet sein. Eine Person ist in der Lage kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln und sich mit anderen kreativ auseinanderzusetzen. Das Verhalten ist gruppen- und beziehungsorientiert, um neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln (Sozial-kommunikative Kompetenzen).

Aus allen hier genannten Definitionen geht hervor, dass mit Kompetenzen nicht bloß reine Fähigkeiten gemeint sind. Vielmehr geht es darum, vorhandenes, erlerntes Wissen nutzen zu können, um sich den Herausforderungen im Alltag und in der Gesellschaft stellen zu können. Wie schon durch den Deutschen Bildungsrat (1974, S. 64) definiert wurde, ist der Kompetenzerwerb das Ziel von Lernprozessen.

Da diese Arbeit aus erwachsenenbildnerischer Perspektive geschrieben wird und die Definition von Arnold (2001) m. E. alle wichtigen Aspekte des Kompetenzbegriffs beinhaltet, wird im Folgenden mit dieser Definition gearbeitet. Kompetenzen ermöglichen dem Menschen demzufolge seine subjektiven Ressourcen zum selbstständigen Handeln nutzen zu können, mit dem Ziel, sich Orientierungsmaßstäbe anzueignen und die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Aufgrund ähnlicher Merkmale bedarf es allerdings noch weiterer Definitionen der Begriffe *Qualifikation* und *Bildung*, sowie der Klärung ihrer Beziehungen zueinander.

### 2.1.2 Qualifikation

Qualifikation wird in der pädagogischen Diskussion dem Kompetenzbegriff häufig gegenübergestellt (vgl. Gessler 2006; Gnahn 2007; u.a.). Wobei heute davon gesprochen wird, dass der Qualifikationsbegriff durch den Kompetenzbegriff abgelöst wird (vgl. Arnold 2001, S. 269).

Mit Qualifikationen sind Fähigkeiten gemeint, die der konkreten Bewältigung (beruflicher) Anforderungssituationen dienen. Daher sind Qualifikationen verwendungsorientiert im Gegensatz zum subjektorientierten Kompetenzbegriff (vgl. Arnold 2001, S. 176).

Dem Deutschen Bildungsrat zu Folge ist eine Qualifikation ein Lernerfolg, der nur stattfindet, wenn daraus beispielsweise eine berufliche Verwertbarkeit resultiert (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 65). Das bedeutet, wenn gelerntes Wissen verwendet und verwertet werden kann, ist von Qualifikation die Rede. Allerdings geht es nicht nur um geistige, sondern auch um körperliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Demnach ist eine Qualifikation:

„(...) der Sammelbegriff für das körperliche und geistige Vermögen eines Individuums, also seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, soweit sie auf einen bestimmten Verwendungszweck ausgerichtet sind.“ (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 1977, S. I).

Des Weiteren wird hier beschrieben, dass Qualifikationen innerhalb formaler Ausbildungsprozesse entstehen und innerhalb der erwerbswirtschaftlichen Arbeit Verwendung finden (vgl. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 1977, S. I).

Der Qualifikationsbegriff umfasst die benötigten Fähigkeiten, z.B. am Arbeitsplatz, um die dortigen Anforderungen leisten zu können (vgl. Preißer, Völzke 2007, S. 62). Qualifiziert ist eine Person demnach, wenn sie in der Lage ist, ganz spezifische Anforderungen des Alltags oder im Beruf bewältigen zu können. Es geht um zertifizierte Kenntnisse und Fertigkeiten und um formal erworbene Titel, die einen Zugang in das Erwerbssystem bzw. in höhere Positionen schaffen (vgl. Bolder 2002, S. 65), wobei meist der „Mächtigere“ – also der/die ArbeitgeberIn – definiert, welche Qualifikationen benötigt werden.

Der Schwächere demonstriert sie, zur Gründung, bzw. für den Erhalt einer erfolgreichen Erwerbstätigkeit (vgl. Dieckmann 1977, S. 150).

Der berufsbezogene Qualifikationsbegriff bringt zweierlei Probleme mit sich. Erstens können berufliche Qualifikationen veralten. Dann sind sie nicht mehr verwertbar und können nicht mehr von der Gesellschaft belohnt werden. Zweitens kann deren Wert durch ersetzbare Verwertbarkeit (konkurrierende, billigere Arbeitsmittel) verringert werden. Aufgrund dieser Diskrepanzen hat sich in den 1980er Jahren das Konzept der Schlüsselqualifikationen etabliert.

Schlüsselqualifikationen sind flexibler in ihrer Nutzung. Sie können allgemein und situationsabhängig angewendet werden und sind nicht auf spezifische Anforderungen fixiert. Darüber hinaus erlauben sie eine Mitgestaltung der beruflichen Anforderungen und sind daher persönlichkeitsbezogen. Schlüsselqualifikationen beinhalten abstrakt formulierte Fähigkeiten, wie Problemlösefähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit, die nicht nur in konkreten Situationen nutzbar, sondern vielseitig verwendbar sind. Schlüsselqualifikationen können als Brücke zum Kompetenzkonzept verstanden werden, da erstmals das Augenmerk von einem verwertungsorientierten, arbeitsspezifischen Blickwinkel auf die Persönlichkeit gerichtet wird, mit dem Ziel beruflicher Handlungsfähigkeit (vgl. Reetz 1990, S: 17f).

### 2.1.3 Bildung

Bildung ist ein geläufiger Begriff, der in vielen Bereichen genutzt wird. Soll der Begriff allerdings definiert werden, stößt man häufig auf Unsicherheiten und Meinungsverschiedenheiten. Seit der Antike wird der Bildungsbegriff verwendet und seitdem sind neben den klassischen Bildungstheorien unzählige Definitionen zum Bildungsbegriff aufgestellt worden. Der Kern dieser Arbeit sind Kompetenzen und Kompetenzmessung. Da die Darstellung und Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff und den Bildungstheorien einer eigenständigen Arbeit bedarf, soll an dieser Stelle der Begriff Bildung nur soweit erörtert werden, dass er sich im Zusammenhang mit den Begriffen Kompetenz und Qualifikation abgrenzen bzw. verbinden lässt. Kennzeichnend für alle

Bildungskonzepte ist, dass sie im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Situation stehen.

Wolfgang Klafki hat den Bildungsbegriff anhand gemeinsamer Merkmale der klassischen Bildungstheorien rekonstruiert. Anhand dieser Merkmale werden drei Bedingungen für die Entwicklung von Allgemeinbildung beschrieben.

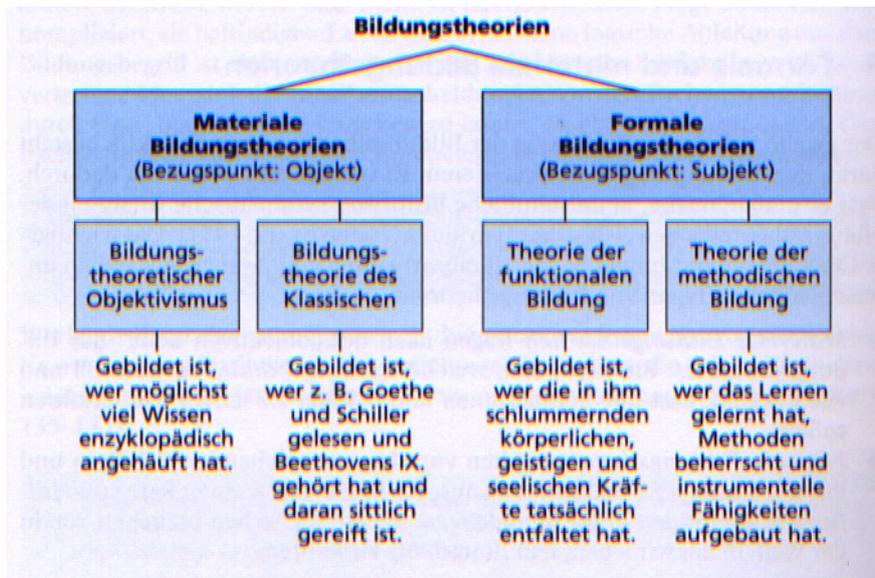
*Erstens* befähigt Bildung den Menschen zu vernünftiger Selbstbestimmung. Dabei wird die Emanzipation von Fremdbestimmung vorausgesetzt. In den klassischen Bildungstheorien wird diese Bedingung von Bildung mit den Begriffen Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft und Selbsttätigkeit beschrieben (vgl. Klafki 1996, S. 19).

*Zweitens* entsteht Bildung als Subjektentwicklung in historischen, kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen. Somit ist Bildung für alle Menschen zugänglich, unabhängig davon, welchem Milieu sie angehören. Verwandte Begriffe der klassischen Bildungstheorien lauten: Humanität, Menschheit und Menschlichkeit, Welt, Objektivität und Allgemeines (vgl. Klafki 1996, S. 21). Welt ist ein Begriff, der in diesem Zusammenhang durch Humboldt geprägt wurde. Das bedeutet für den Bildungsprozess:

„Der Bildungsprozess des Menschen vollzieht sich in der Struktur einer Wechselwirkung zwischen Ich und Welt mit dem Ziel ihrer Verknüpfung.“ (Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006, S. 70).

Individualität und Gemeinschaftlichkeit sind die zentralen Begriffe der *dritten* Bedingung von Bildung (vgl. Klafki 1996, S. 26). Humboldt nennt diese Bedingung Sozialität (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006, S. 73). Erst die Verbindung zu anderen Menschen ermöglicht das gegenseitige Verstehen und Auffassen.

Anhand dieser Rekonstruktion hat Klafki zwei unterschiedliche Typen von Bildungstheorien herausgearbeitet: *materiale* und *formale* Bildungstheorien. Diese werden wiederum in zwei Unterkategorien differenziert, wie die folgende Grafik darstellt.



Quelle: Meyer (2002), S. 70

Da Allgemeinbildung aus wechselseitigen Verknüpfungen zwischen Individuum und Umwelt entsteht, hat Klafki eine neue Bildungstheorie – die *Kategoriale Bildung* – entwickelt, in der die objektive und die subjektive Seite der Bildungsprozesse miteinander verbunden werden (vgl. Meyer 2002, S. 70f). Klafki verwendet den Begriff „*Doppelseitige Erschließung*“, da Individuen durch ihre Umwelt geprägt und gebildet werden, sie aber gleichzeitig ihre Umwelt mittels kreativer Aneignungsprozesse verändern (vgl. Meyer 2002, S. 71).

Formale Bildungstheorien sind m.E. mit dem Kompetenzbegriff vergleichbar. Wissen allein ist nicht ausreichend, um in einer Gesellschaft mithalten zu können, die sich ständig weiterentwickelt und verändert. Bildung bedeutet daher, fähig zu sein, sich (weiter)zubilden und dabei auf vorhandene Ressourcen (Erfahrungen, Methoden, Fähigkeiten) zurückgreifen zu können. Durch die Verbindung formaler und materialer Bildungstheorien ist der Mensch in der Lage, sich durch die Anwendung individueller Ressourcen Wissen anzueignen, damit aktiv an der Gesellschaft teilhaben zu können und ihre Weiterentwicklung voranzutreiben.

In den 1960er Jahren befassten sich Strzelewicz, Raapke und Schulenberg mit dem Bildungsverständnis, differenziert nach sozialer Lage. Die Ergebnisse zeigen, dass Menschen, die sozial schwächeren Schichten angehören, ein sozial-differenzierendes Verständnis von Bildung haben. Sie definieren Bildung über Schul- und Berufsbildung. Menschen aus oberen Schichten hingegen haben eine

personal-differenzierende Bildungsvorstellung. Bildung ist abhängig von geistigen Voraussetzungen und wird als persönliche Ausformung oder Charakter verstanden (vgl. Strzelewicz, Raapke, Schulenberg 1973, S. 180f).

Da Menschen aus unteren Schichten sozial-differenzierende Bildungsvorstellungen haben und über geringere Bildung und Abschlüsse verfügen, fühlen sie sich in der Gesellschaft benachteiligt. Daher ist es besonders wichtig, bildungsbenachteiligten Menschen die Relevanz des Erwerbs und Anwendens von Kompetenzen zu vermitteln und ein neues Bewusstsein von Bildung zu schaffen.

## **2.2 Kompetenzentwicklung**

Parallel zur Entwicklung des Kompetenzbegriffes, etabliert sich vor allem seit den 1990er Jahren das Konzept des lebenslangen Lernens und somit ein Wechsel vom Bildungs- zum Lernbegriff (vgl. Schiersmann, Strauß 2003, S. 146). Die „Wiederentdeckung“ des Selbst in Lernprozessen – hervorgerufen durch die Studentenbewegung in den 1970er Jahren – hat dazu beigetragen, die Funktionen der Bildung nicht nur verwertungsorientiert, sondern vielmehr als Förderung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit, zur Ermöglichung gesellschaftlicher Partizipation, zur Erleichterung einer klugen Lebensführung und zur Unterstützung einer reflexiven Identitätsentwicklung zu betrachten (vgl. Siebert 2006, S. 5). Der Blick auf das Individuum in Lernprozessen wurde zwar durch Paulo Freire und Ivan Illich inspiriert. Dennoch findet sich auch die neuhumanistische, demokratische Bildungsvorstellung von Humboldt in diesem Ansatz wieder. In diesem Zusammenhang findet ein Perspektivenwechsel statt. Zum einen wird eine Umstellung von *Weiterbildung* auf *lebenslanges Lernen* vorgenommen. Weiterbildung ist ein Strukturbegriff und bezeichnet die vierte Säule des deutschen öffentlichen Bildungswesens. Lebenslanges Lernen hingegen betont die biografische Perspektive und die damit verbundene Kontinuität des Lernens. Damit verbunden wird zweitens der *Lernbegriff ausgeweitet*. Lernen vollzieht sich nicht mehr zwangsweise formal und in institutionalisierten Bildungsprozessen, sondern auch informell. Somit werden drittens die Begriffe Unterricht und Lehre von den Konzepten *Lernkultur* und *Lernberatung* abgelöst.

Viertens wird das Konzept der (Schlüssel-) Qualifizierung durch das der *Kompetenzentwicklung* ersetzt, da Kompetenzen komplexer als trainierbare Qualifikationen sind, sie durch Erfahrungen erworben werden können und somit durch eine Mischung organisierter und informeller Lernprozesse entstehen (vgl. Siebert 2006, S. 18f).

Wie die für das lebenslange Lernen notwendigen Kompetenzen entstehen, soll im Folgenden geklärt werden. Unterschiedliche Lernwege und Lernerfolge sind abhängig von persönlichen und strukturellen Voraussetzungen, wie Alter, Geschlecht, Bildungsniveau, Herkunft etc. Kompetenzen können in Sozialisationsprozessen, durch formale Bildung, nicht-formales, informelles Lernen oder durch Lernen „en passant“ erworben werden. (vgl. Gnahn 2007, S. 32).

Der Mensch wird sein Leben lang sozialisiert. Sozialisation wird von Klaus Hurrelmann definiert als:

„(...) Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt.“ (Hurrelmann 2006, S. 70).

Von Geburt an wird der Mensch, beginnend mit der Familie, sozialisiert. Dem Kind werden Normen und Werte, sowie die Sprache der Familie vermittelt. Im Kindergarten, in der Schule und unter Peers werden weitere Normen und Werte, Sprachstile etc. vermittelt, mit denen sich das Individuum auseinandersetzen muss. Sozialisation schließt nicht mit dem 18. Lebensjahr ab, sondern vollzieht sich bis zum Tod. Im Erwerbsleben, in Beziehungen und in der Freizeit wird das Individuum immer wieder mit Normen-, Werte- und Rollenkonflikten konfrontiert. Diese Erfahrungen tragen zur Bildung von Kompetenzen bei. Somit können die Instanzen der Sozialisation u.a. auch politische oder mediale Hintergründe haben (vgl. Hurrelmann, Grundmann, Walper 2008).

*Formales Lernen* findet immer unter institutionellen Rahmenbedingungen statt, zielt auf zertifizierte Abschlüsse (Abiturzeugnis, Diplom, Meisterbrief etc.) und verleiht somit Zugangsberechtigungen für weitere Bildungsgänge oder für

bestimmte Berufe. Die Anforderungen für das Erreichen der jeweiligen Abschlüsse werden von außen bestimmt. Das Lernen wird in Form von Lehre durch professionelles Personal organisiert, gesteuert, bewertet und zertifiziert. Unter Lehre wird innerhalb formaler Lernprozesse die Vermittlung gewünschter, bzw. vorgeschriebener Kenntnisse und Fähigkeiten verstanden. Somit nimmt Lehre beim formalen Lernen eine Erziehungsfunktion ein (vgl. Gnahs 2007, S. 35f; BLK 2004, S. 30ff).

*Nicht-formales Lernen* (auch non-formales Lernen genannt) findet ebenfalls in organisierten Bildungsprozessen statt. Der Unterschied zum formalen Lernen liegt darin, dass der Lernprozess freiwillig ist und sich somit nach dem Interesse und der Motivation des/der Lernenden richtet. Nicht-formale Lernprozesse sind nicht zwingend an Abschlussprüfungen und Zertifikate gebunden, dennoch sind (Abschluss-)Bewertungen und die Zertifizierung erreichter Kenntnisse möglich. Vor allem im Weiterbildungsbereich und in der außerschulischen Jugendbildung finden sich nicht-formale Bildungsangebote (Sprachkurse, Fortbildungslehrgänge, Nachhilfeunterricht etc.) (vgl. Gnahs 2007, S. 37f; BLK 2004, S. 30ff).

Das *informelle Lernen* ist im Gegensatz zu den bisher genannten Lernformen nicht von außen bestimmt und findet auch nicht in Bildungsinstitutionen statt. Das Individuum lernt intentional und selbstgesteuert in alltagsbezogenen Situationen (Arbeitsplatz, Familie, Freizeit). Somit sind der Lerngegenstand und der Lernprozess nicht von außen gesteuert, sondern werden bewusst durch das Individuum selbst organisiert und strukturiert (autodidaktisches Lernen). Abschlüsse und Zertifikate haben dabei keine Bedeutung (vgl. Gnahs 2007, S. 38f).

Als letztes nennt Gnahs das *Lernen „en passant“*. Diese Lernform wird auch implizites oder unbewusstes Lernen genannt. Es ist daher nicht intentional und entwickelt sich eher zufällig anhand alltäglicher Erfahrungen und Problemstellungen. Lernen „en passant“ ist unsystematisch und unstrukturiert. Es bedarf dafür keiner professionellen Lehrkraft (vgl. Gnahs 2007, S. 39f).

Während Gnahs informelles Lernen und Lernen „en passant“ voneinander trennt, unterteilt Wittwer (2003) informelles Lernen in bewusstes und unbewusstes Lernen. Beim Lernen „en passant“ wird dem/der Lernenden erst später bewusst, ob und das er/sie etwas gelernt hat. Beim bewussten, intentionalen Lernen hingegen bestimmt das Individuum selbst den Lerngegenstand und die Intensität

der Auseinandersetzung mit diesem. Beide Formen ordnet er dem informellen Lernen zu, da sie sich außerhalb institutionalisierter Lernprozesse vollziehen (vgl. Wittwer 2003, S. 15f). In der Machbarkeitsstudie der BLK wird von Lernen „informell intentional“ und Lernen „informell en passant“ gesprochen (vgl. BMBF 2004, S. 35). Auch Bretschneider postuliert, dass informelles Lernen sich „en passant“ ergeben kann (vgl. Bretschneider 2006, S. 7). Wenn im weiteren Verlauf der Begriff informelles Lernen benutzt wird, sind sowohl unbewusstes, beiläufiges Lernen, wie auch bewusstes und intentionales Lernen außerhalb institutioneller Bildungseinrichtungen gemeint.

Informellem und nicht-formalem Lernen wird zwar eine zunehmende Bedeutung zugesprochen, dennoch dürfen und sollen formale Lernprozesse nicht unberücksichtigt bleiben. Vielmehr geht es darum, den Menschen und seine Fähigkeiten nicht allein anhand formaler Bildung zu beurteilen. Außerdem findet auch in formalen Bildungsprozessen informelles Lernen statt.

## **2.3 Sichtbarmachen von Kompetenzen**

### 2.3.1 Ziel

Lebenslanges Lernen wird mit einem Eisberg verglichen, dessen Volumen sich größtenteils unter Wasser verbirgt (vgl. Bretschneider, Preißer 2003, S. 31). Auch informell erworbene Kompetenzen bleiben im Rahmen der biografischen Lernbiografie häufig im Verborgenen. Daher müssen solche unerkannten und unentdeckten Kompetenzen sichtbar gemacht werden – der Eisberg und dessen verborgenes Potenzial müssen gehoben werden. Nur so können sich Individuen in einer sich ständig verändernden Gesellschaft mit den wachsenden Anforderungen und den schnell veraltenden Wissensbeständen und Qualifikationen zurechtfinden und behaupten (vgl. Bretschneider, Preißer 2003, S. 31).

Die Kommission der europäischen Gemeinschaft hat im Jahr 2000 ein Memorandum zum lebenslangen Lernen verfasst. Eine von sechs zentralen Grundbotschaften des lebenslangen Lernens ist die *Neubewertung des Lernens* mit dem Ziel, die Methoden der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg besonders im Bereich des nicht-formalen und informellen Lernens zu verbessern

(vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaft 2000, S. 18). Des Weiteren werden u.a. *neue Basisqualifikationen für alle* gefordert, um allen BürgerInnen eine aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft zu ermöglichen, indem ihnen ein ständiger Zugang zum Lernen eröffnet wird (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaft 2000, S. 12).

Die Bund-Länder-Kommission postuliert als Schwerpunkte zur Entwicklung lebenslangen Lernens ebenfalls die Einbeziehung informellen Lernens. Als weitere Ziele werden die Stärkung der *Eigenverantwortung* und die *Selbststeuerung* von Lernprozessen genannt. Aufgrund unterschiedlicher individuell-biografischer Lernvoraussetzungen, Lernmilieus und Lernerfahrungen sei es erforderlich, dass Individuen selbst ihre Lernprozesse strukturieren (vgl. BLK 2004, S. 15). Der schnelle gesellschaftliche Wandel erfordert aufgrund der Technisierung und Globalisierung eine ständige *Kompetenzentwicklung*. Zur Bewältigung praktischer Lebens- und Arbeitsanforderungen ist die (Weiter-) Entwicklung von Kompetenzen für die Förderung lebenslangen Lernens maßgebend (vgl. BLK 2004, S. 15). Für ganzheitliche Lernangebote müssen sich Bildungsinstitutionen vernetzen und neben fremdorganisiertem Lernen auch selbstorganisiertes Lernen ermöglichen und fördern. Dazu ist auch die *Vernetzung* formalen, nicht-formalen und informellen Lernens notwendig (vgl. BLK 2004, S. 15). Um die Ausrichtung der Lernprozesse nach individuellen Bedürfnissen zu gewährleisten, bietet sich eine *Modularisierung* der Bildungsangebote an (vgl. BLK 2004, S. 16). Aufgrund der bisher genannten Ziele ist auch eine qualifizierte *Lernberatung* notwendig, die die Individuen gezielt beim selbstgesteuerten Lernprozess motivierend unterstützt und über die verschiedenen Lernmodule informiert (vgl. BLK 2004, S. 16). Eine *neue Lernkultur* erfordert eine Popularisierung des Lernens. Alle Menschen sollen mit Hilfe von Medien zum lebenslangen Lernen angeregt werden. Dabei soll allen ein *chancengerechter Zugang* gewährleistet werden. Daher muss ein Rahmen geschaffen werden, der auch bildungsfernen Gruppen einen Zugang zum lebenslangen Lernen ermöglicht (vgl. BLK 2004, S. 16). Wie Kompetenzen ermittelt und den jeweiligen Personen bewusst gemacht werden, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

### 2.3.2 Methoden

Mit der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von Lernergebnissen und Lernprozessen sollen Individuen einen Zugang zum Arbeitsmarkt, Zugang zum Lernen, größere Bewegungsfreiheit innerhalb des Bildungssystems, Stärkung des Selbstbewusstseins, und die Förderung lebenslangen Lernens gewinnen. Dafür müssen Individuen sich ihrer Kompetenzen und auch Defizite bewusst sein und bewusst werden (vgl. BMBF 2004, S. 42f). Kompetenzen lassen sich auf unterschiedlichen Wegen ermitteln (Identifizierung):

- *Prüf- und Testverfahren* zielen auf das Ergebnis eines Lernprozesses. Dabei handelt es sich meist um Persönlichkeitstests, die als psychodiagnostisches Messverfahren zur Identifizierung von Schlüsselkompetenzen eingesetzt werden.
- Mit Hilfe von *biografie-orientierten Ansätzen* lässt sich der Prozess der Kompetenzentwicklung zurückverfolgen.
- Die *Beschreibung* von Anforderungen und Tätigkeiten hat deskriptiven Charakter, über die sich Kompetenzen indirekt ableiten lassen (vgl. BMBF 2004, S. 44).

Die Identifizierung von Kompetenzen erfolgt häufig über Mischformen. So nennt das BMBF als Beispiel dafür klassische Schulzeugnisse, dessen Ergebnisse sowohl auf Prüfungsergebnissen, als auch auf Fremdbeobachtungen basieren. Daher ist die Form der Bewertung wichtig. Unterschieden werden drei Bewertungsmethoden – Zertifizierung, Beurteilung und Selbsteinschätzung.

„Die Zertifizierung ist eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die in der Regel auf einer externen Prüfung basiert, outputorientiert und an fachlichen Kompetenzen orientiert ist. (...) Eine Zertifizierung hat im Regelfall eine allgemein anerkannte Verkehrsgeltung und ist zumeist mit Berechtigungen wie dem weiterführenden Besuch einer Bildungsinstitution oder der Einstufung in ein Gehaltssystem verbunden.“ (BMBF 2004, S. 45f).

Dabei handelt es sich um Zertifikate, wie Schulzeugnisse, Abschlusszeugnisse, Sprachzertifikate etc.. Zertifikate spiegeln daher Lernergebnisse aus vorrangig formalen und nicht-formalen Lernprozessen wider.

Eine Beurteilung hingegen ist eher prozessorientiert und findet sich in Personenbeurteilungen oder Arbeitszeugnissen wieder.

„Als Beurteilung wird eine schriftlich festgehaltene Fremdbewertung bezeichnet, die auf Ermittlungsverfahren mit eingeschränkten Standards und Referenzniveaus basiert. Als überwiegend prozessorientiertes Bewertungsverfahren schließt sie das Ergebnis des Prozesses nicht aus. Beurteilt werden sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen.“ (BMBF 2004, S. 46).

Eine weitere prozessorientierte Methode zur Bewertung von Kompetenzen ist die Selbsteinschätzung. Wobei Input und Output nicht ausgeschlossen werden. Beispiele für schriftliche Selbsteinschätzungen sind Tätigkeitsbeschreibungen und Lerntagebücher.

„Individuen bewerten ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, indem sie auswählen, welche Kompetenzen sie auf welche Weise besitzen. Die Selbsteinschätzung setzt ein Mindestmaß an Reflexion der (Lern-)Tätigkeiten, des Aufwands und der persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten voraus. In diesem Zusammenhang ist vor allem die schriftliche Selbsteinschätzung von Interesse.“ (BMBF 2004, S. 46).

Des Weiteren gibt es Bescheinigungen, welche die Teilnahme an Lernprozessen belegen und daher vermutet werden kann, dass dabei entsprechende Kompetenzen erworben wurden.

Informell erworbene Kompetenzen sollen nach der Identifizierung und Bewertung auch Anerkennung finden. Auch hierbei werden verschiedene Verfahren unterschieden (vgl. BMBF 2004, S. 54f):

Die *individuelle Anerkennung* erfolgt durch den Prozess der Bewusstwerdung des eigenen Handelns und der eigenen Kompetenzen. In Form von Selbsteinschätzung und Selbstreflexion werden Kompetenzen ermittelt und bewertet und erleichtern somit eine Neuorientierung und Weiterentwicklung. Portfolios, Weiterbildungspässe, sowie das Hinzuziehen eines/r Beraters/in unterstützen diesen Prozess.

Die *institutionelle Anerkennung* zeigt sich mittels attestierter Tätigkeiten und Kompetenzen in Form von Bescheinigungen oder Beurteilungen, die durch eine Institution oder Organisation verfasst wurde.

Eine *gesellschaftliche Anerkennung* findet in indirekter Form statt. Durch die erworbenen Kompetenzen werden dem Individuum (neue) Chancen eröffnet, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Gesellschaftliche Anerkennung vollzieht sich durch Möglichkeiten der Partizipation und Integration.

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen setzt die Sichtbarmachung dieser Kompetenzen in Form schriftlicher Nachweise voraus.

Besonders die individuelle Anerkennung soll dazu beitragen, das Selbstwertgefühl von Individuen zu steigern, die Bereitschaft zu gesellschaftlichem Engagement zu stärken und dazu ermutigen, Wege hin zu einer formalen Anerkennung individuell erworbener Kompetenzen einzuschlagen. Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen fördert daher Ich-Stärke und Motivation (vgl. BMBF 2004, S. 55). Die individuelle Anerkennung ist im Besonderen für Menschen mit defizitärer Grundbildung und vor allem für Menschen mit unzureichenden Lese- und Schreibkenntnissen von Bedeutung, da sie meist über ein nur geringes Selbstwertgefühl verfügen und sich daher kaum aktiv am gesellschaftlichen Leben beteiligen. Aufgrund negativer Lernerfahrungen, vorrangig in der Schule, sind sie zudem häufig demotiviert in Bezug auf Weiterbildung und/oder das Nachholen versäumter Lerninhalte. Die gesellschaftliche Anerkennung ist m.E. von ebenso großer Bedeutung, da die gesellschaftliche Akzeptanz ebenfalls zu einer individuellen Anerkennung und somit zu Selbstbewusstsein, Ich-Stärke und Motivation führen kann.

Die Grundbildung distanziert sich des Weiteren von summativen Verfahren der Zertifizierung und Leistungsmessung. Rein *Summative Verfahren* ermitteln Lernergebnisse (Ist-Zustand) mit Hilfe von Kompetenzprofilen oder –bilanzen und berücksichtigen dabei nicht den Lernprozess. Summative Verfahren sind eher selektiv und daher nicht für Benachteiligte geeignet. *Formative Verfahren* hingegen sind prozessbegleitend und basieren auf nicht-standardisierten, biografie-orientierten Ansätzen. Daher sind sie eher lernfördernd für benachteiligte Lernende. Dabei wird weniger Wert auf Validität und Reliabilität gelegt (vgl. Björnavold 1999; Preißer, Völzke 2007, S. 63). Aus verschiedenen Interviews mit funktionalen AnalphabetInnen geht hervor, dass sie Ängste vor

Tests und vor erneutem Versagen und Blamage haben (vgl. Egloff 1997). Formative Verfahren, die in Verbindung mit Beratung und in vertrautem Rahmen stattfinden, werden eher akzeptiert.

Mit „*Formative Assessment*“ hat sich vor allem die CERI-Studie (Centre for Educational Research and Innovation) der OECD beschäftigt. Mit der Fragestellung „How to Improve Teaching and Learning for Adults with Basic Skill Needs through Formative Assessment“ befassten sich acht europäische Länder, sowie die USA, Kanada, Australien und Neuseeland in Form von Länderberichten, Fallanalysen und Literatur-Reviews (vgl. OECD 2008, S. 5). Auch in Deutschland ist innerhalb dieser Studie ein Literatur-Review entstanden (vgl. Grotlüschen, Bonna 2007). Das Ergebnis dieses Reviews zeigte zwar eine bisher untergeordnete Rolle formativer Diagnostik bzw. Leistungsbewertung in der Erwachsenenbildung, dennoch zeigen aktuelle Forschungsstände aus benachbarten Disziplinen, der Sonderpädagogik und der Berufspädagogik, dass formative Verfahren vorteilhaft sind. *Erstens* weisen formative Verfahren bei benachteiligten Lernenden eine höhere Akzeptanz auf als summative Verfahren (vgl. Schladebach 2007). *Zweitens* lernen benachteiligte Erwachsene dadurch ihre eigenen Lernstrategien und Perspektiven zu reflektieren (vgl. DIE, DIPF, IES 2006). *Drittens* führen die Reflexion und Überprüfung von Lernniveaus und der Fehlerqualität zu besseren Lernergebnissen (vgl. Kretschmann u.a. 2005). *Viertens* fördern individuelle Bewertungen im Gegensatz zu sozial vergleichenden Bewertungen die Motivation (vgl. BMBF 2004).

In vielen Ländern der EU gibt es bereits verschiedene, z.T. erprobte Verfahren zur Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen (Schweiz: CH-Q-Kompetenz-Management-System; Frankreich: Bilan de compétences; Österreich: Kompetenzbilanz u.a.). In den letzten zehn Jahren ist auch in Deutschland eine Vielzahl von Instrumenten (Weiterbildungspässen) entstanden (ProfilPASS, DIA-TRAIN, KODE, Kasseler-Kompetenz-Raster etc.).

Die BLK hat mit einer Machbarkeitsstudie die in Deutschland bisher vorhandenen Weiterbildungspässe untersucht und ist zu dem Schluss gekommen, dass ein Weiterbildungspasskonzept Bilanzierung und Beratung integrieren, sowie die individuelle Reflexion, Bilanzierung und Perspektivplanung der Bildungs-, Lern-

und Tätigkeitsbiografie unterstützen sollte (vgl. BMBF 2004, S. 151). Ein Weiterbildungspass sollte daher

- *zielgruppen- und bildungsbereichsübergreifend* einsetzbar sein,
- sowohl für *Fremd- als auch für Selbstbeurteilung* offen sein,
- gleichermaßen formale, non-formale und informelle *Lernprozesse* einbeziehen,
- Hilfen und Motivation zur weiteren *Lern-, Lebens- und Laufbahnplanung* bieten,
- einen hohen *Wiedererkennungs- und Verkehrswert* unterhalb der ordnungspolitischen Ebene haben
- die *Sammlung und Dokumentation* bisheriger Lernprozesse und Kompetenzen, unabhängig von der Lernform ermöglichen,
- Lernprozesse und Kompetenzen aus mehreren, verschiedenen *Lebensbereichen* aufnehmen,
- zu einer *gesellschaftlichen Aufwertung* bisher vernachlässigter Bereiche des Kompetenzerwerbs beitragen
- in unterschiedlichen *Einsatzfeldern* anwendbar sein
- in der allgemeinen *Verfügbarkeit* des Passinhabers/der Passinhaberin bleiben,
- sich mittelfristig *allein finanzieren* lassen,
- optisch ansprechend und leicht *handhabbar* sein,
- an europäische Entwicklungen *anschlussfähig* sein (BMBF 2004, S. 151f).

Da der ProfilPASS methodisch am elaboriertesten, theoretisch am besten begründet, hinsichtlich seiner Verfahrensweise am ausgereiftesten ist (vgl. Preißer, Völzke 2007, S. 64) und den Empfehlungen der BLK entspricht, soll dieser im Folgenden vorgestellt und anschließend auf seine Nutzbarkeit für funktionale AnalphabetInnen mittels eines qualitativen Verfahrens überprüft werden.

## 2.4 ProfilPASS

Der ProfilPASS wurde 2004-2005 aufgrund der Ergebnisse und Empfehlungen der Machbarkeitsstudie der BLK (BMBF 2004) entwickelt, mit 3000 Exemplaren in 30 Institutionen erprobt und im Anschluss daran optimiert (vgl. DIE, DIPF, IES 2006).

„Lebenslanges Lernen soll zu einer Selbstverständlichkeit in jeder Bildungsbiographie werden. Die zunehmend geforderte Selbstorganisation dieses Prozesses setzt zunächst eine Erfassung und Bilanzierung vorhandener Kompetenzen voraus. Vor diesem Hintergrund wurde das ProfilPASS-System entwickelt.“ (Bretschneider, Seidel 2007, S. 345).

Die Förderung lebenslanger Lernprozesse ist der Kerngedanke dieses Systems, mit der Intention, die im Lebenslauf informell erworbenen Kompetenzen zu ermitteln. Dennoch werden auch formale und nicht-formale Lernformen berücksichtigt. Der ProfilPASS ist ein entwicklungsorientiertes, individuelles reflexions- und handlungsorientiertes Instrument zur Selbstbearbeitung in Papierform und wird wahlweise durch qualifizierte Beratung begleitet. Im Fokus steht dabei der Prozess der Kompetenzentwicklung und nicht das Ergebnis. Daher ist der ProfilPASS biografisch orientiert (vgl. DIE, DIPF, IES 2006, S. 40).

Die Operationalisierung der Kompetenzerhebung erfolgt in drei Schritten: Erfassung, Ermittlung und Bewertung (vgl. DIE, DIPF, IES 2006, S. 42ff).

In der *Erfassungsphase* sollen zunächst formale, nicht-formale und informelle Aktivitäten benannt werden (*1. Benennen von Aktivitäten*). In diesem Zusammenhang sollen die als subjektiv wichtig empfundenen Lernorte und Zusammenhänge in denen die PassinhaberInnen tätig waren, gesammelt werden. Im Anschluss daran werden die genannten Aktivitäten von einzelnen Tätigkeiten differenziert, die mit Hilfe von acht Tätigkeitsfeldern (1. Hobbys und Interessen, 2. Haushalt und Familie, 3. Schule, 4. Berufsausbildung, 5. Wehrdienst, Zivildienst, Freiwilliges soziales Jahr, 6. Arbeitsleben, Praktika, Jobs, 7. Politisches und soziales Engagement, 8. Besondere Lebenssituationen) beschrieben werden sollen (*2. Beschreiben von Aktivitäten*). Die Vertiefung von Aktivitäten hin zu Tätigkeiten ermöglicht eine nähere Betrachtung des eigenen Handelns.

Nach der Beschreibung der Tätigkeiten werden die individuellen Fähigkeiten *ermittelt*. Dabei sollen sich Fähigkeiten von Tätigkeiten ableiten lassen. Dafür ist eine Reflexion über die Anforderungen und die Qualität der ausgeführten Tätigkeiten, über Fähigkeiten, Kenntnisse, Wissensbestände und persönliche Eigenschaften erforderlich. Im ProfilPASS-Ordner ist dies der dritte zu bearbeitende Teilschritt „*Auf den Punkt bringen*“.

Die dritte Phase ist die der Selbstbewertung. Sie beinhaltet im Pass den vierten Teilschritt „*Bewerten*“. Hierbei sollen nur die persönlich wichtigsten Fähigkeiten in Form einer Strukturierung und Hierarchisierung bewertet werden.

Niveaustufe 1: Ich kann es unter Anleitung durch eine Person oder mit Hilfe einer schriftlichen Anleitung tun.

Niveaustufe 2: Ich kann es selbstständig unter ähnlichen Bedingungen tun.

Niveaustufe 3: Ich kann es selbstständig in einem anderen Zusammenhang tun.

Niveaustufe 4: Ich kann es selbstständig in einem anderen Zusammenhang tun und kann es erläutern und vormachen.

Die Einordnung in eine der ersten beiden Niveaustufen kennzeichnet Fähigkeiten, die dritte und vierte Niveaustufe kennzeichnet Kompetenzen. Die Selbstbewertung der Fähigkeiten und dessen Zuordnung dient der Bewusstmachung von Stärken und ermöglicht gleichzeitig auch das Erkennen eigener Grenzen (vgl. DIE, DIPF, IES 2006, S. 44).

Nachdem die Erfassung, Ermittlung und Bewertung von Tätigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen erfolgt ist, beginnt die Phase der *Bilanzierung*. Ziel dieser Phase ist das Bündeln der bisher erarbeiteten Tätigkeitsfelder, Fähigkeiten und Kompetenzen und das Filtern dieser zu einem Profil. In dieser Phase wird eine beratende Unterstützung empfohlen.

Eine Beratung ist auch in der Phase der *Zielfindung* von Vorteil. Die Zielfindung beinhaltet:

- die Entwicklung von Ideen und persönlichen Projekten,
- die Einschätzung ihrer Relevanz,
- Kenntnisse über erforderliche Kompetenzen,

- Informationen, um das weitere Vorgehen auch realisieren zu können (vgl. DIE, DIPF, IES 2006, S. 45).

Das Beratungskonzept des ProfilPASSes basiert ebenfalls auf Empfehlungen der Machbarkeitsstudie. Die BLK empfiehlt einen Beratungsprozess, der in zwei Schritten erfolgt (vgl. BMBF 2004, S. 156f):

1. Anleitung und Unterstützung zu einer biografischen Selbst-Exploration, Reflexion, Bilanzierung und Bewertung von erworbenen Kompetenzen.
2. Generierung von Entscheidungen über zukünftige bildungs- und berufslaufbahnbezogene Handlungsziele.

Das Beratungskonzept des ProfilPASSes orientiert sich an dem Menschenbild der humanistischen Psychologie. Ratsuchende entscheiden selbst über die Reihenfolge und zeitliche Ausmaße der Bearbeitung der Tätigkeitsfelder. Dabei wird ihnen die Möglichkeit geboten, ihre Kompetenzen über die gesamte Biografie ganzheitlich zu erfassen (vgl. DIE, DIPF, IES 2006, S. 56). Geleitet wird das Beratungskonzept des ProfilPASSes von den Leitsätzen lebenslangen Lernens. Die Vorstellung von Lehren und Lernen ist output-orientiert, distanziert sich von einer traditionellen Vermittlungsdidaktik und wendet sich einer Ermöglichungsdidaktik zu. Das bedeutet, dass Ratsuchende bei der Identifizierung und Bewertung ihrer Kompetenzen, sowie bei der Planung und Realisierung von Zielen unterstützt werden, ohne dass der/die Beratende dafür notwendige Entscheidungen abnimmt (vgl. DIE, DIPF, IES 2006, S. 57).

Ob eine Beratung in Anspruch genommen wird, entscheidet der/die PassinhaberIn selbst. Der ProfilPASS ist selbsterklärend und aufgrund gleich bleibender Struktur im Verlauf des Ordners auch ohne Beratung bearbeitbar. Empfohlen wird allerdings, sich vor der Bearbeitung in die Arbeit mit dem ProfilPASS einführen zu lassen. Auch für den weiteren Verlauf wird eine prozessbegleitende Beratung empfohlen, ist aber nicht zwingend (vgl. BMBF 2004; DIE, DIPF, IES 2006).

Bisher entwickelte Weiterbildungspässe basieren größtenteils auf summative Messverfahren (vgl. BMBF 2004). Nur wenige Pässe lassen sich formativen Ansätzen zuordnen (Südtiroler Kompetenzbilanz). Der ProfilPASS hingegen ist eine Mischform beider Ansätze (vgl. Preißer, Völzke 2007, S. 68). Wegen seiner klaren, entwicklungsorientierten, prozessbegleitenden Strukturierung und wegen

seines Beratungskonzeptes, soll im nachfolgenden Kapitel geprüft werden, ob der ProfilPASS bzw. dessen Methode auch bei funktionalen AnalphabetInnen erfolgreich Anwendung findet.

### **3. Untersuchung über den Nutzen des ProfilPASSes für funktionale AnalphabetInnen**

#### **3.1 Gegenstand, Fragestellung und Erkenntnisziele**

Die Neubewertung des Lernens und das Schaffen einer neuen Lernkultur, unter Einbezug bildungsferner und bildungsbenachteiligter Gruppen, sind u.a. die zentralen Grundbotschaften des lebenslangen Lernens (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaft 2000). Benachteiligt sind vor allem Menschen mit geringer Grundbildung und im Besonderen funktionale AnalphabetInnen, da sie nicht über die notwendige Kulturtechnik des Lesens und Schreibens verfügen.

Unterschiedliche Weiterbildungsstudien zeigen, dass die Teilnahme an verschiedenen Weiterbildungsangeboten u.a. vom Schulabschluss, Berufsabschluss, dem Erwerbsstatus, sowie der sozialen Herkunft abhängen (vgl. Brüning, Kuwan 2002; Tippelt et al. 2003; Schröder et al. 2004; Kuwan, Thebis 2004). Je mehr (Vor-)Bildung vorhanden ist, desto größer die Weiterbildungsbereitschaft. Die Studie von Brüning und Kuwan (2002) ergab, dass Bildungsbenachteiligte und Bildungsferne ein verwertungsorientiertes Verständnis von Bildung haben. Aufgrund meist negativer Schul- und Lernerfahrungen distanzieren sie sich von formaler (Weiter-)Bildung. Offener treten sie dem informellen Lernen gegenüber. Die Hürden sind hier, aufgrund der schnellen Anwendbarkeit und Verwertbarkeit des Gelernten, meist geringer. Der Zugang ist einfacher, da Familienmitglieder, Arbeitskollegen, Freunde angesprochen und um Rat bei einem Problem gefragt werden können. Durch den Prozess des Zuschauens, Nachmachens und Ausprobierens, findet eine Wissensaneignung statt, aus der vorhandene Lernpotenziale vor allem für den/die jeweilige/n LernerIn, erkennbar werden (vgl. Brüning, Kuwan 2002, S. 177). Auch eine damit verbundene Zertifizierung der informell erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten erscheint Bildungsfernen und Bildungsbenachteiligten sinnvoll, da Bildungszertifikate und –Qualifikationen gar nicht oder in nur geringem Maße vorhanden sind.

Bildungsbenachteiligte und Bildungsferne bemängeln des Weiteren die fehlende Transparenz der Weiterbildungsangebote sowie die mangelnde Unterstützung in Form von Informationen und individuellen Beratungsangeboten.

Vor allem funktionale AnalphabetInnen sind von Versagensängsten, Unsicherheiten und häufig auch belastenden familiären Situationen geprägt. Wie bereits erwähnt, verfügen nur wenige über einen Schulabschluss (38%) oder über eine Berufsausbildung (21%). Auch die Zahl der von Arbeitslosigkeit betroffenen ist sehr hoch (41%). Somit ist ein Zugang zur Weiterbildung besonders schwierig (vgl. Fiebig, Ragg, Lübs 2003, S. 6). Hinzu wachsen die Anforderungen in allen Lebensbereichen, wodurch sich die Chance und Notwendigkeit der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen ergibt.

Die vermehrte Entwicklung von Weiterbildungspässen zur Sichtbarmachung, Bewertung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen wird als Methode zur Förderung des lebenslangen Lernens, zur Bewusstmachung der eigenen Stärken, für die weitere Lebensplanung und für die Stärkung des Selbstbewusstseins eingesetzt.

In der Evaluation des ProfilPASSes werden u.a. MigrantInnen, Erwerbslose und Menschen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen als Nutzergruppe genannt. Als problematisch werden bei diesen Gruppen eine mangelnde Sprachfertigkeit, ein geringes Leseverständnis und vorhandene Schreibhemmungen erachtet (DIE, DIPF, IES 2006, S. 114f). Funktionale AnalphabetInnen werden nicht explizit erwähnt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass der ProfilPASS nicht für AnalphabetInnen konzipiert wurde und dieses Instrument daher noch keine Anwendung im Rahmen der Alphabetisierung gefunden hat.

Mit dem Ziel, auch bildungsbenachteiligten und bildungsfernen Gruppen die Teilhabe am lebenslangen Lernen zu ermöglichen, bedürfen funktionale AnalphabetInnen einer besonderen Berücksichtigung und Förderung. Der ProfilPASS entspricht den Empfehlungen der Machbarkeitsstudie und kann aufgrund seines biografischen Ansatzes und seinem Beratungskonzept als *teilweise formatives* Instrument bezeichnet werden. Formative Ansätze fördern laut der CERI-Studie der OECD (2008) das Lernen Erwachsener mit Defiziten in der Grundbildung.

Die alltäglichen, biografisch bedingten Problematiken funktionaler AnalphabetInnen wurden bereits ausführlich beschrieben. Die Schwerpunkte liegen in erster Linie auf dem Lesen- und Schreibenlernen. Da das allein nicht für eine aktive und selbstständige Teilhabe an der Gesellschaft und dem lebenslangen Lernen ausreicht, müssen weitere Aspekte hinzugezogen werden. Der Fragefokus

muss sich auch auf den Zugang zum lebenslangen Lernen beziehen. Ist der ProfilPASS dafür ein geeignetes Instrument?

Aufgrund der hohen Arbeitslosenzahl sollte das Instrument auch auf seine berufliche Verwertbarkeit untersucht werden. Ermöglicht ein Weiterbildungspass in Form des ProfilPASSes einen besseren Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. einen Aufstieg der Erwerbsposition?

Da funktionale AnalphabetInnen über nur geringes Selbstbewusstsein verfügen und sich häufig isolieren, muss auch die Relevanz des ProfilPASSes bezüglich des Selbstbewusstseins geprüft werden.

Wegen der mangelnden Lese- und Schreibkenntnisse ist bereits vor der Untersuchung klar, dass der ProfilPASS in jetziger Form nicht von AnalphabetInnen bearbeitet werden kann. Auch nicht mit entsprechender Beratung. Die Fragen richten sich daher vielmehr an die Methode und den Prozess des ProfilPASSes und nicht so sehr auf den ProfilPASS selbst.

## **3.2 Forschungsdesign**

### 3.2.1 Methode

Für das Ziel, den Nutzen des ProfilPASSes für funktionale AnalphabetInnen in verschiedenen Kontexten herauszuarbeiten, erscheint eine Gruppendiskussion am sinnvollsten.

Die Methode der Gruppendiskussion stammt ursprünglich aus dem angloamerikanischen Raum. Dort wurden Gruppendiskussionen als Kleingruppenexperimente praktiziert, um Gruppenprozesse und ihre Dynamik zu beobachten und erklären (Lamnek 2005, S. 18). Im deutschsprachigen Raum findet die Methode seit den 1950er Jahren Verwendung. Hier geht es weniger um gruppensdynamische Prozesse. Vielmehr sollen Informationen substantieller Art erhoben und erfasst werden (vgl. Lamnek 2005, S. 19).

Nach jüngstem Verständnis werden zwei Erkenntnisabsichten der Gruppendiskussion unterschieden. Die *vermittelnde Gruppendiskussion* zielt auf eine (Verhaltens-)Änderung von Subjekten. Im Interesse dieser Arbeit und in Bezug auf die Fragen an den Forschungsgegenstand steht allerdings das Verfahren

der *ermittelnden Gruppendiskussion*. Das Ziel der ermittelnden Gruppendiskussion ist die Untersuchung der Meinungen und Einstellungen einzelner TeilnehmerInnen im Kontext der Gruppendiskussion oder aber auch ganzer Gruppenmeinungen. Diese Form findet vor allem in der Markt- und Meinungsforschung Anwendung.

Mit Gruppendiskussionen sind keine Gruppeninterviews gemeint. Das Gruppeninterview ist eine standardisierte Variante der mündlichen Einzelbefragung, bei der Interaktionen zwischen den Teilnehmenden nicht gestattet sind, während die Gruppendiskussion eine nicht-standardisierte, mündliche Befragungsmethode ist, deren Bestandteil die Interaktion zwischen den Teilnehmenden zum Zwecke der Datenerhebung ist (vgl. Lamnek 2005, S. 32f).

### 3.2.2 Fixierung der Zielgruppe

Keine Gruppe kennt die Stärken, Problematiken, Ziele und Bedürfnisse funktionaler AnalphabetInnen so gut wie KursleiterInnen aus Alphabetisierungskursen. Aufgrund der schwierigen Erreichbarkeit funktionaler AnalphabetInnen und der notwendigen Sensibilität gegenüber AnalphabetInnen ist die Forschungslage dünn, vor allem auf quantitativer Ebene. Die fehlende politische Zuständigkeit sowie mangelnde Qualifizierungen in Form von Ausbildungen oder Studienangeboten für KursleiterInnen führten dazu, dass Kursleitende selber Materialien, Diagnoseinstrumente und Beratungsformen entwickelt haben, um adäquat mit den Kursteilnehmenden arbeiten zu können. So ist beispielsweise im Jahr 2006 im Rahmen eines DVV-Projekts (Deutscher Volkshochschulverband) der Orientierungsrahmen „Alphabetisierung und Grundbildung“ entstanden.<sup>5</sup> Dieser wird u.a. als Diagnostikinstrument zur gezielten Einschätzung der Stärken und Schwächen beim Lesen und Schreiben auf insgesamt drei Niveaustufen eingesetzt. Dieses Instrument wurde unter besonderer Berücksichtigung der Testangst funktionaler AnalphabetInnen konzipiert. Zwar wurde das Instrument bisher nicht evaluiert, allerdings sind die Rückmeldungen seitens der Kursteilnehmenden und auch seitens der Kursleitenden besonders positiv. Der Diagnosebogen wird unter Anleitung und,

---

<sup>5</sup> vgl.

<http://www.alphabetisierung.de/service/downloads/fachtexte/orientierungsrahmen.html>

wenn notwendig, mit Hilfestellungen seitens der/des Kursleitenden durchgeführt. Ziel des Bogens ist nicht die Einstufung in ein bestimmtes Niveau, sondern eine gezielte Ermittlung sowohl vorhandener Defizite als auch vorhandener Stärken. Der Bogen wird nicht in der ersten Kursstunde eingesetzt. Es ist sehr wichtig, dass der/die KursteilnehmerIn die erste Angst verloren hat und Vertrauen zu dem/der Kursleitenden gefunden hat. Nach der Bearbeitung des Diagnosebogens erfolgt ein Gespräch zwischen KursleiterIn und TeilnehmerIn. Anhand der Ergebnisse werden gemeinsam Aufgaben und Ziele herausgearbeitet, die als Basis für den weiteren Lernprozess dienen.

Zwar sind vor allem qualifizierte ProfilPASS-BeraterInnen mit dem ProfilPASS vertraut. Allerdings fehlen ihnen Einblick und Praxis in der Alphabetisierungsarbeit. Sie kennen nicht die besonderen Problematiken dieser Zielgruppe und sind deshalb nicht als ExpertInnen für die Gruppendiskussion geeignet. Somit sind Kursleitende aus Alphabetisierungskursen die Akteure der Gruppendiskussion. Dabei handelt es sich um eine natürliche Gruppe, bei der die Teilnehmenden ein gemeinsames Sozialgefüge haben, aber aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen und Sozialdaten heterogen sind. Diese Wahl einer natürlichen Gruppe bewahrt das Prinzip der Naturalistizität und fördert die *externe Validität* (vgl. Lamnek 2005, S. 107). Kritisiert wird an Realgruppen die Gefahr, dass aufgrund unterschiedlicher Positionen, nicht alle Teilnehmenden sich gleichermaßen an der Diskussion beteiligen. Wenn z.B. Vorgesetzte und ArbeitnehmerInnen zusammen an einer Diskussion teilnehmen, kann es sein, dass ArbeitnehmerInnen Angst haben ihre (wahre) Meinung gegenüber dem/der Vorgesetzten zu äußern. Das Prinzip der Offenheit würde in diesem Fall behindert werden und die Diskussion kann sehr einseitig sein oder ins Stocken geraten (vgl. Lamnek 2005, S. 109). Da die Fachbereichsleiterin für den Bereich Grundbildung nicht an der Diskussion teilnehmen konnte, konnte dieses Problem umgangen werden.

Insgesamt haben sechs Kursleiterinnen an der Diskussion teilgenommen. Alle arbeiten auf Honorarbasis für die Bremer Volkshochschule, wobei eine Diskussionsteilnehmerin aufgrund einer anderen beruflichen Tätigkeit momentan nicht mehr in der Alphabetisierung tätig ist. Zwei der sechs Kursleiterinnen haben eine psychologische Hochschulausbildung. Eine Teilnehmerin ist Studentin der

Erziehungs- und Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Zwei weitere Kursleiterinnen arbeiten im DaF-Bereich (Deutsch als Fremdsprache), wobei auch dort Alphabetisierung stattfindet. Eine weitere Kursleiterin ist gelernte Sonderschullehrerin. Die Erfahrungsspannbreite reicht von zwei bis 25 Jahren. Und auch die Altersspanne variiert zwischen 25 und 60 Jahren.

### 3.2.3 Frageform

Unter Berücksichtigung der Prinzipien der qualitativen Sozialforschung wird die Gruppendiskussion so offen, kommunikativ und flexibel wie möglich gestaltet. Da die Gruppendiskussion eine nicht-standardisierte Methode ist, sollte kein Leitfaden entwickelt werden. Manchmal ist es dennoch sinnvoll, einen Diskussionsleitfaden vorzubereiten, um in gewisser Weise auf unvorhersehbare Probleme vorbereitet zu sein. Das bedeutet, dass ein Diskussionsleitfaden entwickelt wird, der je nach Diskussionsverlauf zum Ende hin Anwendung finden kann. Die für die Diskussion relevanten Fragen werden zunächst offen und im späteren Verlauf detaillierter und geschlossener gestellt.

Aufgrund fehlender Kenntnisse bezüglich des Vorwissens über den ProfilPASS, informelle Kompetenzen und lebenslanges Lernen seitens der Kursleitenden, wird der ProfilPASS zu Beginn der Diskussion ausgelegt. Nach der Begrüßung und Einleitung bekommen die Teilnehmerinnen Zeit, jeweils zu zweit in den ProfilPASS hineinzuschauen. Im Anschluss daran werden mit einer PowerPoint-Präsentation (s. Anhang) der theoretische Hintergrund, Ziele, sowie die praktische Anwendung des ProfilPASSes vorgestellt. Da alle Kursleiterinnen bereits bei der Einladung zu der Gruppendiskussion betont haben, dass sie den ProfilPASS nicht kennen, ist dieser Schritt notwendig, um den Kursleiterinnen Transparenz und Sicherheit zu vermitteln.

Erst nach dieser ausführlichen Einleitung kann die Gruppendiskussion beginnen. Als Anreiz dient dafür eine Aussage von BeraterInnen in der Evaluation bezüglich der Anwendbarkeit des ProfilPASSes mit bildungsbenachteiligten und bildungsfernen Menschen (DIE, DIPF, IES 2006, S. 114f):

„Des Weiteren zeigte sich in den Interviews mit den Beratenden, dass der ProfilPASS eine nicht zu unterschätzende Anforderung an die Sprachfertigkeit der Nutzenden stellt. Dies wird insbesondere bei Nutzergruppen mit niedrigen Bildungsabschlüssen, oder bei Migranten deutlich, die teilweise große Probleme mit dem Leseverständnis hätten.“

Ab hier soll die Diskussion offen gehalten werden und der Verlauf nicht weiter strukturiert werden.

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden vier Fragen werden zunächst nicht in dieser Form gestellt. Um dem Prinzip der Offenheit gerecht zu werden, werden die Akteure der Diskussion allgemein zu ihrer Meinung bezüglich des Nutzens des ProfilPASSes, bzw. seiner Methode in der Alphabetisierung gefragt. So können Aspekte betrachtet werden, die vorher möglicherweise nicht berücksichtigt wurden, jedoch für die Kursleiterinnen relevant erscheinen. Zwar besteht dabei die Gefahr, dass die Diskussion eine andere Richtung einschlägt, gleichzeitig gewinnt die Diskussion dafür an Validität. Das Prinzip der Offenheit wird durch eine flexible Diskussionsgestaltung unterstützt.

„Forscher wie auch Untersuchungspersonen, haben einen größeren Gestaltungsfreiraum, was durch das im Verlaufe des Forschungsprozesses stattfindende gegenseitige Aufeinandereingehen letzten Endes zu differenzierteren Ergebnissen führt und profundere Einblicke in den Phänomenbereich eröffnet.“ (Lamnek 2005, S. 49).

Das bedeutet, dass ein Fragegerüst vorhanden ist, es aber nur dem vertiefenden Nachfragen dient oder eingesetzt wird, wenn sich die Diskussion verstetigen sollte. Gezielte Anwendung findet der Diskussionsleitfaden zum Ende der Diskussion. Dann werden die vier Fragen zur Nutzbarkeit des ProfilPASSes in der Alphabetisierung, auf die diese Arbeit basiert, gezielt gestellt, vorausgesetzt, die Themen wurden noch nicht vorher diskutiert. Daher handelt es sich um eine halbstandardisierte Gruppendiskussion.

In Form eines kommunikativen Prozesses zwischen Forscherin und Kursleiterinnen sowie zwischen den TeilnehmerInnen untereinander, soll unter Berücksichtigung des vorangegangenen Vorhabens, Antwort auf die in dieser Arbeit gestellten Fragen gefunden werden.

### 3.2.4 Ressourcen

Die Gruppendiskussion wird von mir selbst moderiert. Der Vorteil liegt darin, dass ich selber Kursleiterin eines Alphabetisierungskurses an der Bremer Volkshochschule bin und ich alle Diskussionsteilnehmerinnen kenne. Somit sind trotz der fehlenden Kenntnisse bezüglich des ProfilPASSes eine Vertrauensbasis und daher eine Offenheit für die Diskussion vorhanden. Gleichzeitig könnte die Vertrautheit auch problematisch werden, wenn sich z.B. Diskussionsbeiträge immer an mich richten und keine Dynamik innerhalb der Gruppe entsteht. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass aufgrund gleicher Kenntnisse im Rahmen der Alphabetisierungsarbeit ein Fachgespräch bzw. eine Fachdiskussion entsteht, die für Außenstehende nicht mehr transparent und nachvollziehbar ist. Daher wird die Diskussion von einer Co-Moderatorin begleitet, die gar keine Erfahrungen in der Alphabetisierung bzw. mit dem Thema Analphabetismus hat. Die Co-Moderatorin ist qualifizierte ProfilPASS-Beraterin und kennt das Instrument. Ihre Aufgabe besteht darin, gezielt nachzufragen, wenn Gespräche zu fachspezifisch, intern und unklar werden oder wenn Aussagen nicht richtig auf den Punkt gebracht werden.

Die Gruppendiskussion findet in der Bremer Volkshochschule statt. Dort sind technisch gut ausgestattete Räume mit Beamern, Flipchart, Whiteboards etc. vorhanden. Darüber hinaus sind die Räume den Kursleiterinnen bekannt, so dass auch hier wieder zu einem vertrauten Klima beigetragen werden kann.

Aufgrund meiner Kursleitertätigkeit an der Bremer Volkshochschule, kann ein Raum kostenlos für die Gruppendiskussion reserviert und genutzt werden.

Für die Begleitung und die anschließende Analyse, wurde die Gruppendiskussion mit zwei Videokameras aufgenommen. Die Kameras wurden ebenfalls von der Co-Moderatorin bedient (Anschalten, Akku-Wechsel, Tape-Wechsel).

Nach der Gruppendiskussion wurde das Videomaterial der beiden Kameras auf den Laptop überspielt und nach folgenden Kriterien transkribiert:

- Es wird vollständig und wörtlich transkribiert.
  
- Da der Inhalt im Vordergrund steht, müssen Dialekte nicht übernommen werden. „Äh“ und ähnliches werden zunächst in der

Transkription berücksichtigt und mit aufgenommen, da deren Relevanz bisher noch unklar ist.

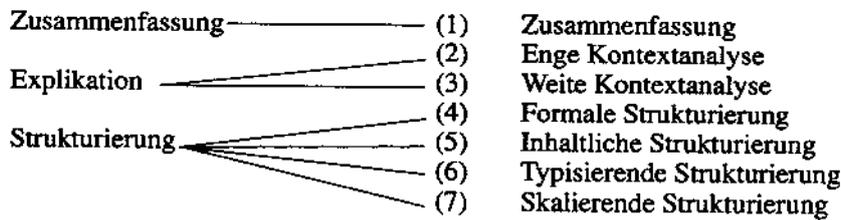
- Undeutlich Gesprochenes wird bei einzelnen Wörtern durch zwei Punkte in Klammern (..) und bei Sätzen durch drei Punkte in Klammern (...) gekennzeichnet.
- Sprechpausen werden je nach Dauer der Pause durch zwei Punkte .. oder drei Punkte ... angegeben. Längere Pausen werden ganz deutlich mit „(Pause)“ formuliert.
- Besonders betonte Wörter werden in Großbuchstaben geschrieben.
- Weitere Auffälligkeiten wie lachen, husten, räuspern etc. werden jeweils in Klammern angegeben – z.B. (lachen).
- Auch andere nonverbale Merkmale, die für das inhaltliche Verständnis wichtig sind, werden in Klammern erläutert – z.B. (zustimmend).
- Wenn die sprechende Person nicht zugeordnet werden kann oder mehrere Teilnehmerinnen das Gleiche sagen oder gemeinsam zustimmen wird mit „TN“ abgekürzt.
- Wenn mehrere Personen gleichzeitig sprechen, wird die von der Lautstärke dominantere Aussage zuerst aufgeführt. Kurze Zwischenkommentare werden direkt in das aktuelle Zitat integriert – z.B. A: „Ich finde das sehr sinnvoll (B: „Ja genau.“), dass ... .“
- Nicht zu Ende gesprochene Kommentare werden durch eine leere Klammer () gekennzeichnet.

Anhand dieser Regeln ist aus dem zweistündigen Videomaterial ein 31-seitiges Transkript (s. Anhang) entstanden, das als Grundlage der weiteren Analyse dient.

### 3.3 Qualitative Analyse nach Mayring

Die Auswertung des oben vorgestellten Materials erfolgt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2003). Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist die systematische, regelgeleitete und theoriegeleitete Analyse jeder Art von Kommunikation, um Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. Mayring 2003, S. 13).

Mayring unterscheidet sieben Analyseformen, die auf drei Grundformen des Interpretierens basieren – Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Mayring 2003, S. 59).



Quelle: Mayring 2003, S. 59

Welche Form verwendet wird, hängt von der Fragestellung und dem Ziel der Analyse ab.

#### 3.3.1 Fragestellung der Analyse

Die Fragestellungen dieser Arbeit beziehen sich auf die Nutzbarkeit des ProfilPASSes im Hinblick auf das lebenslange Lernen, das Lesen- und Schreibenlernen, das Selbstbewusstsein und die Qualifizierungschancen für den Arbeitsmarkt. Diese Fragen wurden in der Gruppendiskussion zunächst nicht explizit gestellt, sondern erst zum Ende der Diskussion, um das Prinzip der Offenheit zu bewahren.

Das Ziel der Gruppendiskussion ist daher, die Meinung von Kursleiterinnen bezüglich der Nutzbarkeit des ProfilPASSes in der Alphabetisierung zusammenzutragen.

### 3.3.2 Ablaufmodell der Analyse

Wie bereits erwähnt, handelt es sich um eine teil-standardisierte Gruppendiskussion. Fragen wurden zunächst offener und zum Ende der Diskussion geschlossener gestellt. Dieses Prinzip soll nun auch in der Analyse beibehalten werden. Es erscheint sinnvoll, das Material inhaltsanalytisch zusammenzufassen (Nr. 1 der sieben Analyseformen – s. Grafik). Die inhaltsanalytische Zusammenfassung erfolgt in sieben Schritten und kann als induktives Vorgehen beschrieben werden (vgl. Mayring 2003, S. 60).

#### *1. Bestimmung der Analyseeinheiten:*

Analyseeinheiten werden festgelegt, um die Präzision der Inhaltsanalyse zu erhöhen (vgl. Mayring 2003, S. 53). Eine Kodiereinheit muss mindestens aus einem Hauptsatz oder Nebensatz bestehen. Ein Wort allein ist nicht ausreichend, um in eine Kategorie kodiert zu werden. Eine Einheit kann allerdings auch aus mehreren Sätzen, einem Abschnitt bestehen, so lange die Aussagen sich auch wirklich auf die entsprechende Kategorie beziehen. Dialoge werden nur selten kodiert, da es in dieser Analyse um Inhalte und nicht um gruppendynamische Prozesse geht. Dennoch können Dialoge als Codings sinnvoll sein, wenn der eigentliche Inhalt nur aus dem Dialog selbst hervorgeht und nicht aus einer einzelnen Aussage heraus.

#### *2. Die Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen (Z1-Regeln):*

Die Paraphrasierung folgt nach den sogenannten Z1-Regeln.

„Die einzelnen Kodiereinheiten werden nun in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben (Paraphrasierung).“ (Mayring 2003, S. 61).

Das bedeutet, dass nichtinhaltstragende Textteile gestrichen werden und die relevanten Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene und in eine grammatische Kurzform transformiert werden (vgl. Mayring 2003, S. 62).

#### *3. Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und Generalisierung der Paraphrasen (Z2-Regeln)*

Bevor die gebildeten Paraphrasen generalisiert werden, muss das Abstraktionsniveau bestimmt werden. Es wird ein mittleres Abstraktionsniveau angestrebt, welches bei der zweiten Reduktion erhöht wird. Berücksichtigt werden alle Aussagen der Kursleiterinnen über ihre Meinung zum Nutzen des ProfilPASSes, bzw. dessen Methode und dessen Umsetzungsmöglichkeiten in der Alphabetisierungsarbeit. Alle Paraphrasen werden nun anhand des formulierten Abstraktionsniveaus verallgemeinert.

#### *4. Erste Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen (Z3-Regeln)*

Bedeutungsgleiche und nichtinhaltstragende Paraphrasen, die durch die Generalisierung entstanden sind, werden nun gestrichen. Solche, die immer noch als inhaltstragend gelten werden selektiert (vgl. Mayring 2003, S. 62). Bei diesem Vorgang sind acht Kategorien:

- K1: Nutzen des ProfilPASSes für funktionale Analphabeten
- K2: Der ProfilPASS sollte überarbeitet werden, weil
- K3: Beratung
- K4: Veränderungsvorschläge Tätigkeits- und Berufsfelder
- K5: Vernetzung
- K6: Umsetzung schwierig
- K7: Motivation
- K8: Einschätzung der Zielgruppe

#### *5. Zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau (Z4-Regeln)*

Die durch die 1. Reduktion entstandenen Kategorien und die dazugehörigen Unterkategorien werden nun nochmals auf einem höheren Abstraktionsniveau generalisiert, um den Materialumfang weiter zu verringern. In diesem zweiten Reduzierungsschritt werden mehrere Paraphrasen mit ähnlichem Gegenstand und ähnlicher Aussage gebündelt. Darüber hinaus werden Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand und Paraphrasen mit ähnlichem Gegenstand und verschiedenen Aussagen konstruiert und integriert (vgl. Mayring 2003, S. 61f).

Mit dieser Methode konnte die Kategorienanzahl auf fünf reduziert werden:

K1: Die Arbeit mit dem ProfilPASS ist für funktionale AnalphabetInnen ungeeignet, weil

K2: Die Arbeit mit dem ProfilPASS/der Methode eignet sich für funktionale AnalphabetInnen

K3: Das Instrument sollte für funktionale AnalphabetInnen überarbeitet werden im Hinblick auf

K4: Die Bearbeitung sollte zwingend an eine Beratung gekoppelt sein

K5: Uneinstimmigkeiten gibt es bezüglich

#### *6. + 7. Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem und Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial*

Zuletzt müssen die durch die erste und zweite Reduktion gebildeten Kategorien und die dazugehörigen Aussagen überprüft werden (vgl. Mayring 2003, S. 61). Dabei wird nach dem Prozessmodell der *induktiven Kategorienbildung* vorgegangen. Bei der induktiven Kategorienbildung werden Kategorien in Form eines Verallgemeinerungsprozesses (Generalisierung) direkt aus dem Material abgeleitet. Bei deduktiver Kategorienbildung werden Kategorien aufgrund theoretischer Überlegungen gebildet (vgl. Mayring 2003, S. 74f).

Mit Hilfe der Computer-Software MAXQDA wird das Kategoriensystem am Ausgangsmaterial kontrolliert. Die im fünften Schritt formulierten Kategorien bilden die Oberkategorien und die dazugehörigen Aussagen werden als Unterkategorien in verkürzter Form aufgeschrieben. Aus dem Ausgangsmaterial heraus werden alle zutreffenden Passagen der entsprechenden Ober- oder Unterkategorie zugeordnet. Da es nicht eindeutig zuzuordnende Aussagen, sowie mehrere Kategorien für die gleiche Aussage gibt, muss das Kategoriensystem überarbeitet werden. Dabei ist es wichtig, alle Ober- und Unterkategorien zu definieren, mehrere Kategorien zu einer zusammenzufügen, Kategorien zu löschen, bzw. neue Kategorien hinzuzufügen.

Das veränderte Kategoriensystem wird so lange am Ausgangsmaterial überprüft und modifiziert, bis alle für die Fragestellung relevanten Aussagen trennscharf zuzuordnen sind. Anhand dieser Überarbeitung kristallisieren sich vier Hauptkategorien mit entsprechenden Unterkategorien heraus.

## **1. Instrument ungeeignet**

- 1.1 Umfang und Zeitaufwand
- 1.2 Schwierigkeitsgrad
- 1.3 Unklarer Nutzen
- 1.4 Netzwerk fehlt
- 1.5 Beratung KursleiterInnen
- 1.6 Schriftsprachliche Anforderungen

## **2. Instrument geeignet**

- 2.1 Zielgruppen
- 2.2 Selbstwertgefühl
- 2.3 Selbstreflexion
- 2.4 Lesen- und Schreibenlernen

## **3. Überarbeitung**

- 3.1 Struktur
  - 3.1.1 Tätigkeits- und Berufsfelder
  - 3.1.2 Zielgruppenadäquate Differenzierungsmöglichkeiten
  - 3.1.3 Anschaulichkeit
  - 3.1.4 Zusammenstellung des Ordners
  - 3.1.5 Bewerbungsbogen im Anhang
- 3.2 Vernetzung
- 3.3 Verwertung
- 3.4 Notwendigkeit einer Beratung

## **4. Beratung**

- 4.1 Funktion
- 4.2 Format
- 4.3 Personen

### 3.4 Ergebnisse

Mit dem Kategoriensystem und den dazugehörigen Textstellen werden nun die Ergebnisse der Zusammenfassung systematisch dargestellt. Insgesamt 148 Codings konnten den jeweiligen Kategorien zugeordnet werden. Die Darstellung der Ergebnisse zu den jeweiligen Kategorien erfolgt unter vorheriger Definition mit einem Ankerbeispiel aus dem Transkript. Die Reihenfolge der Kategorien dient dabei als „Roter Faden“. Zu den Kategorien werden jeweils Angaben zur Anzahl zugeordneter Codings gemacht und die Ergebnisse werden mit entsprechenden Zitaten aus dem Transkript der Gruppendiskussion belegt.

#### *1. Instrument ungeeignet*

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen der Kursleiterinnen zu Problemen und Defiziten bei der Bearbeitung des ProfilPASSes durch funktionale AnalphabetInnen. Hierbei handelt es sich um eine der vier Hauptkategorien. Sie gliedert sich in sieben Subkategorien, denen die entsprechenden Passagen zugeordnet wurden.

Die Bearbeitung des ProfilPASSes durch funktionale AnalphabetInnen wird von Kursleiterinnen der Bremer Volkshochschule zunächst als ungeeignet bewertet. Diese Bewertung basiert auf einem ersten Eindruck, den die Kursleiterinnen durch einen Blick in den ProfilPASS selbst, gewinnen konnten.

Eine erste Einschätzung wird folgendermaßen geäußert:

„Sehr umfangreich und zeitaufwändig (lachen) würde ich so ist so mein erster Eindruck.“  
(Transkript S. 2, Z. 65-66).

Insgesamt sechs Codings können der Unterkategorie „1.1 Umfang und Zeitaufwand“ zugeordnet werden. Hier finden sich alle Textstellen, in denen die Größe des ProfilPASS-Ordners, sowie der damit verbundene Zeitaufwand darauf schließen lassen, dass der ProfilPASS für funktionale AnalphabetInnen ungeeignet ist.

„Und bis man dann dieses ganze Paket durch hat .. das kann man ja auch man kann ja auch nicht jeden jedes Mal sagen jetzt machen wir dran weiter. Also der hat irgendwann keine Lust mehr.“ (Transkript S. 7, Z. 346-348).

Der ProfilPASS wird als Mammut-Instrument bezeichnet und deshalb als ungeeignet für AnalphabetInnen bewertet.

„Aber ich frag mich aber trotzdem ob ob entschuldige (...) so ein Mammut-Instrument dann .. sein muss (...).“ (Transkript S. 6, Z. 294-295).

Kritisch wurde der zeitliche Aufwand vorwiegend in Bezug zur Anwendung im Alphabetisierungskurs betrachtet. Die TeilnehmerInnen können aufgrund des zeitlichen Rahmens einen ganzen Abschnitt im ProfilPASS gar nicht bearbeiten und auch die Kursleiterinnen sehen keine Möglichkeit die Bearbeitung im Kurs adäquat umzusetzen.

„(..) also das wäre an einem Abend glaub ich gar nicht zu schaffen das wäre ein Aufwand von von .. einer Woche von .. ich weiß nicht, von mehreren .. Unterrichtsstunden.“ (Transkript S. 7, Z. 340-342).

### *1.2 Schwierigkeitsgrad*

Alle Codings, in denen fehlende Differenzierungsmöglichkeiten der TeilnehmerInnen, sowie Probleme beim Beantworten der Fragen und bei der Bearbeitung der Aufgaben genannt werden, werden dieser Kategorie zugeordnet.

„Wobei ich aber jetzt ganz realistisch dieses .. Instrument dann schon wieder als so was von frustrierend empfinde, wenn ich mir das jetzt vorstelle in der Praxis, wo jemand dann von unseren Leuten wahrscheinlich auf jeder fünften Seite überhaupt mal nur vielleicht eine Antwort geben kann, weil alles andere überhaupt nicht zutrifft (). Also das finde ich heftig.“ (Transkript S. 4, Z. 167-172).

Die Bearbeitung des ProfilPASSes wird für funktionale AnalphabetInnen als zu schwer eingeschätzt. Die Unterkategorie „*Schwierigkeitsgrad*“ enthält neun Codings. Somit wurden dieser Unterkategorie die meisten Codings zugeordnet. Der ProfilPASS wird deshalb als zu schwer und daher als ungeeignet für

AnalphabetInnen eingeschätzt, weil die im ProfilPASS verlangten Differenzierungsmöglichkeiten für die Zielgruppe nicht umsetzbar seien.

„Es ist ja nicht nur die schriftsprachliche ANFORDERUNG. Man könnte es ja VORLESEN, aber es ist die Differenzierungsmöglichkeit die da voraus gesetzt wird. Also ich kenn ja unsere Leute einigermaßen und ich glaub nicht, dass sie sich innerhalb der Kurse groß unterscheiden. Wenn man denen sagt, äh erzähl doch jetzt mal, was sind deine Interessen, und und wie möchtest du dich weiterbilden, dann haben die allein schon verbal überhaupt nicht die Möglichkeit .. auch nur diese Antwort zu geben.“ (Transkript S. 3, Z. 129-134).

Probleme mit der Bearbeitung ergeben sich nicht nur aufgrund fehlender verbaler Fähigkeiten, sondern vielmehr auch, weil die Fragen und Beispiele nicht auf die TeilnehmerInnen zutreffen oder beantwortet werden könnten (vgl. Transkript S. 4, Z. 168-173).

Somit wird das Instrument als realitätsfern bezeichnet, da der Weg sehr kompliziert sei und selbst die Kursleiterinnen Schwierigkeiten mit der Bearbeitung hätten.

„(..) ja also ganz ehrlich, wenn ich das ausfüllen (..) müsste, dann würde ich auch schon schlucken .. und es würde mir verdammt schwer fallen. Ne, so also das muss man vorweg schicken, das ist nicht einfach, ne.“ (Transkript S. 4, Z. 175-177).

### *1.3 Unklarer Nutzen*

Diese Kategorie beinhaltet alle Passagen, in denen Kursleiterinnen Äußerungen bezüglich eines fehlenden oder nicht eindeutigen Nutzens des ProfilPASSes machen. Kodierte Unklarheiten können seitens der Kursleiterinnen oder seitens der TeilnehmerInnen vorhanden sein. Folgende Aussage ist für die Zuordnung in diese Kategorie beispielhaft:

„Aber .. ich kann mir nicht vorstellen auch wenn ich hier zwei Jahre auf der Stelle treten würde, dass mich die Fragen wirklich weiterbringen, also tut mir Leid, aber ().“ (Transkript S. 6, Z. 267-269).

Dass die Kursleiterinnen die Fragen und Vorgaben im ProfilPASS als zu schwer einstufen, erklärt vermutlich auch das Argument des „unklaren Nutzens“. Zum einen können Kursleiterinnen selbst mit einer (qualifizierteren) Ausbildung keinen Nutzen durch die Fragen im ProfilPASS erkennen.

„ (...) und selbst wenn ich MICH jetzt - ich hab ne HOCHSCHULAUSSCHULUNG - als Maßstab nehme .. ich wüsste nicht also ich hab (...) keine Stelle gesehen, wo ich jetzt für mich sagen würde ja also die Frage bringt dich jetzt wirklich weiter.“ (Transkript S. 5, Z. 247-251).

Zum anderen können sie sich nicht vorstellen, dass die Teilnehmenden einen Nutzen in der Bearbeitung des ProfilPASSes sehen.

„Ja aber die Frage ist ja ob die das brauchen, weil die beiden, die das machen könnten .. äh die stehen so fest im Leben die würden fragen warum soll ich das jetzt machen. Also ne, die haben ja dann auch Arbeit oder .. der eine hier ist Rentner (...) die würden fragen warum soll ich das jetzt machen.“ (Transkript S. 5, Z. 203-206).

Die Kursleiterinnen vermuten, dass die Motivation und das Interesse fehlen.

„(...) für mich würde da die MOTIVATION fehlen, was ich auch so am Anfang sagte, zwei die dazu was schreiben könnten .. bei denen würde die Motivation fehlen (...).“ (Transkript S. 8, Z. 356-360).

Insgesamt gibt es acht Passagen, in denen die Kursleiterinnen darüber diskutiert haben, ob die Bearbeitung des ProfilPASSes einen Nutzen haben könnte. In einer dieser Passagen plädiert eine Kursleiterin dafür, zu prüfen, ob KursteilnehmerInnen dadurch beruflich besser vermittelt werden können.

„So etwas wäre mal interessant, dass man einfach klärt so hier gibt es den Profil Pass ne, macht Sinn, dass (..) Hand in Hand arbeiten also haben die Teilnehmer dann was davon wenn sie sagen können meine informellen .. Stärken liegen äh informell gelernte Sachen sind das und das und das und das sind meine Kompetenzen .. haben die dann was davon? Sind die dann besser zu .. vermitteln oder ... ().“ (Transkript S. 9, Z. 451-455).

#### *1.4 Netzwerk fehlt*

Hier finden sich alle Passagen wieder, in denen der Nutzen des ProfilPASSes für funktionale AnalphabetInnen aufgrund eines fehlenden Netzwerkes zu anderen Institutionen, bzw. Personengruppen bemängelt wird.

B: „Ja .. das ist ja das was ich bedauere. (...) Das wir die<sup>6</sup> eben NICHT kennen.“ (Transkript S. 9, Z. 445-449).

Die letzte Aussage deutet schon darauf hin, dass die Kursleiterinnen vor allem daran interessiert sind, dass die Teilnehmenden neben dem Lesen- und Schreibenlernen auch Chancen auf dem (Weiter-)Bildungs- und Arbeitsmarkt erhalten und wahrnehmen können. Dazu fehle allerdings ein funktionierendes *Netzwerk*, so dass Teilnehmende nach der Bearbeitung des ProfilPASSes über entsprechende Institutionen und Unterstützungsmöglichkeiten informiert, beraten und dorthin weitergeleitet werden können (vier Codings).

„Das denk ich also das ist jetzt auch mein .. e Vermutung also das wären Sachen, die ich da WICHTIG fände, wobei auch da, also ... ähm .. ne ist so ganz praktisch was habe ich davon, wenn ich jemandem bescheinige oh bei den sozialen Kompetenzen, (...) da sollten sie noch ein bisschen was drauf legen .. und dann, wo lernt er das? Also .. ne ich wüsste jetzt nicht, dass es ein soziales Kompetenzpremium für den Erwachsenen speziell darauf zugeschnitten gibt.“ (Transkript S. 14, Z. 682-687).

An der Bremer Volkshochschule werden auch Alphabetisierungskurse durch die BAGis (Bremer Arbeitsgemeinschaft für Integration und Soziales) gefördert. Die Kursleiterinnen bemängeln auch eine fehlende Zusammenarbeit mit den MitarbeiterInnen der BAGis (vgl. Transkript S. 9, Z. 447-451).

#### *1.5 Beratung KursleiterInnen*

Alle Aussagen, bei denen die Bearbeitung des ProfilPASSes im Kurs aufgrund fehlender beraterischer Fähigkeiten seitens der KursleiterInnen als schwierig betrachtet bzw. abgelehnt wird.

---

<sup>6</sup> Mit „die“ sind MitarbeiterInnen der BAGis (Bremer Arbeitsgemeinschaft für Integration und Soziales) gemeint.

„(..) weil ich NICHT die Idee hätte ich habe das so in Peto diese beraterischen Fähigkeiten.“ (Transkript S. 7, Z. 312-313).

Die Kursleiterinnen fühlen sich nicht in der Lage, den ProfilPASS im Alphabetisierungskurs durcharbeiten zu lassen, da ihnen die dafür notwendigen beraterischen Kompetenzen fehlen.

„(...) Deshalb meinte ich auch grade also ich find öh unsere Teilnehmer in der Regel also die, die ich kenne .. da ähm für die, für die das interessant sein könnte gerade auch zu merken hey, ich hab doch mehr gelernt, als ich denke so ähm, da wären meine Fähigkeiten aber sehr begrenzt ne, so zu sagen was kann man damit machen und das wäre jetzt ne Perspektive oder so und so kannst du das erreichen. Da reicht mein Know-How nicht aus. (Transkript S. 15, Z. 733-742).

An dieser Stelle gibt es nur zwei Passagen, in denen der ProfilPASS aufgrund fehlender Berater-Kompetenzen als ungeeignet eingestuft wird. Das Thema Beratung wird dafür im späteren Diskussionsverlauf so ausgiebig diskutiert, dass eine eigene Kategorie dafür notwendig ist.

### *1.6 Schriftsprachliche Anforderungen*

Mit dieser Unterkategorie sind alle Anforderungen, die sich auf die Sprache, das Lesen und das Schreiben beziehen, gemeint. Diese Anforderungen lassen darauf schließen, dass die Bearbeitung des ProfilPASSes für funktionale AnalphabetInnen ungeeignet ist.

„(..) so jetzt mach ich noch mal so ein bisschen an meinem Propil Profil Pass. Und dazu muss man schreiben können.“ (Transkript S. 7, Z. 353-354).

Der ProfilPASS beinhaltet sehr viel Text und lässt sehr viel Freiraum, um selber etwas aufzuschreiben. Ein Problem, das Kursleiterinnen mit als erstes kritisieren.

„Wer soll es lesen wer soll es ausfüllen?“ (Transkript S. 2, Z. 84).

Den Äußerungen der ProfilPASS-BeraterInnen in der Evaluation (vgl. DIE, DIPF, IES 2006), dass die Bearbeitung des ProfilPASSes für Menschen mit

Migrationshintergrund, niedrigeren (Schul-)Abschlüssen und für Erwerbslose wegen der hohen *schriftsprachlichen Anforderungen* schwieriger ist, stimmten die Kursleiterinnen, wie zu erwarten war zu. Dabei geht es, wie bereits erwähnt, nicht allein um das Lesen und Schreiben (vgl. Transkript S. 3, Z. 130-135). Die Kursleiterinnen der Bremer Volkshochschule befürchten, dass Analphabeten vermutlich auch verbal nicht in der Lage sind, sich zu den Fragen bezüglich ihrer Fähigkeiten, Interessen und Ziele zu äußern. Die Unterkategorie „Schriftsprachliche Anforderungen“ gründet sich auf fünf Codings.

## *2. Instrument geeignet*

Mit der zweiten Hauptkategorie wird beschrieben, auf welchen unterschiedlichen Ebenen (Zielgruppe, Zweck etc.) der ProfilPASS, bzw. dessen Methode einen Nutzen haben kann. Von der Methode her schätzen die Kursleiterinnen einige Punkte als geeignet für funktionale AnalphabetInnen ein. Es gibt insgesamt 23 Statements, verteilt auf vier Unterkategorien, welche die Vorzüge des ProfilPASSes betonen.

### *2.1 Zielgruppen*

Dieser Kategorie werden alle Aussagen zugeordnet, bei denen Kursleiterinnen zum einen spezifische Zielgruppen unter den funktionalen AnalphabetInnen genannt haben, für die die Bearbeitung des ProfilPASSes bzw. die Arbeit mit der Methode an sich und zum anderen für funktionale AnalphabetInnen allgemein einen Nutzen haben könnte.

„Ja .. andererseits denke ich, dass es eher für jemand der sich umorientieren möchte. Also d das also jetzt grade gedacht, dass jemand sagt ja gut ich möchte jetzt ganz was anderes machen .. und äh kann einigermaßen selbstbewusst die Fragen vielleicht beantworten.“ (Transkript S. 5, Z. 225-229).

Aufgrund seines individuellen biografischen Ansatzes unter Berücksichtigung sowohl formaler als auch nicht-formaler und informeller Lernprozesse, scheint der ProfilPASS genau die *Zielgruppe* anzusprechen, mit denen die befragten

Kursleiterinnen arbeiten. Durch drei Textstellen kann die Meinung der Kursleiterin dazu wiedergegeben werden.

Funktionale Analphabeten sind häufig von Arbeitslosigkeit betroffen, haben niedrigere oder gar keine Abschlüsse und verfügen möglicherweise über viele Kompetenzen, die informell oder nicht-formal erworben wurden.

„Was ist mit Bildungsferne? Das ist, das würde ich mal ausprobieren. (...). Andersrum finde ich es sehr schade, weil das ja ähm .., also vom Ziel her, das Ziel ähm, wenn man das Instrument ummünzen könnte, dann wäre das ja genau also äh unsere Zielgruppen, die sind in der Regel von Arbeitslosigkeit betroffen oder haben sehr schwierige Arbeitsbedingungen. .. Ähm, wenn es äh, auch da gibt es oft BRÜCHE in der Biografie und ne, dann wieder ne (..) zu haben ist sehr schwer (...).“ (Transkript S. 4, Z. 158-165).

Ein Nutzen wird u.a. auch für (ehemalige) Strafgefangene erwartet, um nach der Zeit im Gefängnis einen (Neu-)Anfang zu finden.

„Wir haben noch einen neuen Teilnehmer, der ist grad im Gefängnis. Aber äh der ist echt total motiviert, (...) nur so auf solche Menschen wäre so was total toll zugeschnitten .. (...).“ (Transkript S. 15, Z. 718-731).

Auch für AnalphabetInnen, die sich (beruflich) umorientieren möchten, scheint der ProfilPASS nützlich zu sein (vgl. Transkript S. 5, Z. 227-230).

## *2.2 Selbstwertgefühl*

Diese Kategorie beinhaltet alle Textpassagen, in denen die Kursleiterinnen einen Nutzen für die Entwicklung des Selbstwertgefühls durch die Bearbeitung des ProfilPASSes erkennen können.

„Allein schon das Privileg zu empfinden in deren Situation, dass sich vielleicht zwei Stunden mal jemand mit ihnen ausschließlich beschäftigt .. ist ja auch schon ... wirkt sicherlich eher positiv sich aus, ne.“ (Transkript S. 23, Z. 1146-1148).

Der ProfilPASS scheint deshalb ein geeignetes Instrument zu sein, da er nach Meinung der Kursleiterinnen das *Selbstwertgefühl* funktionaler AnalphabetInnen steigern könne.

„(...) und äh viele Teilnehmer haben einfach ein eher negatives Selbst äh Wert .. Gefühl ausgebildet. .. Das heißt da mal sichtbar zu machen, was hab ich denn an Stärken wäre eigentlich ideal. (...).“ (Transkript S. 4, Z. 158-165).

Das Selbstwertgefühl wird zum einen dadurch gestärkt, dass eine intensive Auseinandersetzung mit einer individuellen Beratung stattfindet (vgl. Transkript S. 23, Z. 1146-1148)..

Zum anderen sind Menschen, die nicht ausreichend Lesen und Schreiben können durch Misserfolge und Defizite geprägt. Die Erfassung vorhandener Fähigkeiten und Kompetenzen, die nicht auf den schulischen oder beruflichen Hintergrund aufbauen, wirken sich ebenso positiv auf das Selbstwertgefühl aus.

„Ja und ein bisschen boshafter beschäftigt sich dann jemand im Rahmen einer Beratung mit dem was man KANN und nicht immer mit dem was man alles nicht kann. Also das finde .. gefällt mir ausgesprochen gut.“ (Transkript S. 23, Z. 1146-1148).

Die Förderung des Selbstwertgefühls setze allerdings voraus, dass der ProfilPASS für funktionale AnalphabetInnen angepasst wird, so dass keine Lücken auf den Seiten bei der Bearbeitung entstehen.

„Also auch hier denke ich wieder wenn du nicht in diese Situation kommst was äh B vorhin gesagt hat, dass du einfach auf ganz vielen Seiten nichts eintragen kannst. Dann ist es so ein bisschen .. zielgruppenspezifischer a äh gestaltet ist, dass dass du wirklich auch was dazu sagen kannst zu den einzelnen Punkten. Denk ich schon das bringt was. ... Mehr über dich selber erfährst, über das eigene (.. zu leise gesprochen).“ (Transkript S. 23, Z. 1140-1144).

Wie genau die Anpassung des ProfilPASS aussehen soll, wird mit der dritten Kategorie beschrieben.

### 2.3 Selbstreflexion

Das Selbstwertgefühl kann sich auch durch die intensive *Selbstreflexion*, die für die Bearbeitung des ProfilPASSes verlangt wird, entwickeln.

In dieser Unterkategorie befinden sich elf Codings. Das entspricht der Hälfte aller Passagen, die der Kategorie „ProfilPASS geeignet“ zugeordnet wurden. Die Kategorie "Selbstreflexion" beinhaltet neben einem biografischen Rückblick bisher erbrachter Tätigkeiten, sowie aktueller Probleme, Ziele, Wünsche etc. auch die Ermittlung vorhandener und nicht vorhandener Kompetenzen.

„Ja beziehungsweise das er erstmal weiß, dass er dass er gerne im äh Garten arbeitet. (...) ich glaube wenn sie so auf der Stelle gehen und gar nicht wissen .. dass sie da dann erstmal ganz viel eingeben und darüber stolpern Mensch und und merken achja das hab ich jetzt ja schon ein paar Mal hingeschrieben und .. das kann ich ja auch und und das ihnen das das ihnen das bewusst wird. (...).“ (Transkript S. 12, Z. 576-582).

Als nach dem ersten Eindruck zum ProfilPASS gefragt wurde, betonte eine Kursleiterin, dass für die Bearbeitung ein hohes Maß an Selbstreflexion gefordert werde (vgl. Transkript S. 2, Z. 70).

Die TeilnehmerInnen der Alphabetisierungskurse werden so eingeschätzt, dass sie nicht in der Lage sind, das geforderte Maß an Selbstreflexion umzusetzen.

„Wobei ich das auch schwer finde, wenn ich gewohnt bin, mich selber in Defiziten zu denken .. nicht aus dieser Ge Denkgewohnheit wieder auszubrechen – das kennen wir vielleicht auch der ein oder andere, ne – also es ist nicht leicht wenn man denkt oh ich kann ja gar nichts sondern auch zu sagen ah aber da hab ich ganz tolle Fähigkeiten.“ (Transkript S. 5, Z. 221-224).

Vor diesem Hintergrund erscheint der ProfilPASS auch hier zunächst ungeeignet zu sein. Allerdings sehen die Kursleiterinnen in dem ProfilPASS auch eine Chance, Anstöße zu bekommen, durch die eine Selbstreflexion ausgelöst werden könne.

„Wobei man da auch Anstöße kriegen kann um zu dieser Selbstreflexion zu KOMMEN.“ (Transkript S. 6, Z. 279-282).

Für die gefragte Zielgruppe sei eine Selbstreflexion wichtig, damit sie sich nicht mehr in Defiziten definieren. Daher sei das Ziel, ein Bewusstsein für vorhandene Kompetenzen und bisher geleistete Tätigkeiten zu schaffen für funktionale AnalphabetInnen genau richtig, da viele ihre Kompetenzen gar nicht einschätzen können. Allerdings wird auch hier wieder darauf hingewiesen, dass es mit der jetzigen Form des ProfilPASSes zu schwierig ist (vgl. Transkript S. 12, Z. 579-585).

#### *2.4 Lesen- und Schreibenlernen*

Hierzu zählen alle Codings, in denen die Kursleiterinnen Aussagen zum Nutzen für das Lesen- und Schreibenlernen machen.

Zwar wurde der ProfilPASS u.a. auch wegen seiner hohen schriftsprachlichen Anforderungen für AnalphabetInnen als ungeeignet eingestuft, dennoch wird das Instrument von der Methode her auch als förderlich für den Prozess des *Lesen- und Schreibenlernens* eingeschätzt. Dazu gibt es vier Äußerungen der Kursleiterinnen, die sich an meine gezielte Frage zum Ende der Diskussion bezüglich eines Nutzens durch den ProfilPASS, bzw. der Methode für das Lesen- und Schreibenlernen richten. Das Lesen- und Schreibenlernen werde durch die Selbstreflexion gefördert. Durch das im ProfilPASS formulierte Ziel könnten TeilnehmerInnen motiviert werden, das Lesen und Schreiben zu lernen, um dieses Ziel besser und vielleicht auch schneller erreichen zu können.

„(...) Und .. wenn sie dann ein Ziel vor Augen haben wenn sie .. ja sich mit ihren Kompetenzen beschäftigt haben und wissen was sie wollen .. ähm, dass sie dann durch dieses Ziel motiviert werden, weil sie wissen okay, ich muss jetzt aber noch .. Lesen und Schreiben lernen, damit ich vielleicht .. ja den Hauptschulabschluss vielleicht jetzt nicht, aber ... den den Job kriege ja oder genau Rezepte lesen kann, damit ich da in der Küche helfen kann. (Pause) Durch dieses konkrete Ziel.“ (Transkript S. 26, Z. 1283-1289).

Daher sei es auch sinnvoll, dass KursleiterInnen über diese konkreten Ziele informiert werden, so dass sie den/die TeilnehmerIn adäquat unterstützen und fördern können dieses Ziel zu erreichen (vgl. Transkript S. 26, Z. 1297-1300).

Es gibt bisher einige Hinweise dafür, dass eine Überarbeitung des ProfilPASSes notwendig ist, damit auch funktionale AnalphabetInnen mit dem Instrument arbeiten können. In welcher Form der ProfilPASS überarbeitet werden sollte, wird durch die nächste Kategorie dargestellt.

### *3. Überarbeitung*

Diese Kategorie ist aufgrund der geäußerten Defizite und Problematiken des Instrumentes entstanden. Diese werden hier in Form von Veränderungsvorschlägen in vier Unterkategorien kodiert. Die Anforderungen der Kursleiterinnen, den ProfilPASS zu überarbeiten, beziehen sich vorwiegend auf die Struktur des Instrumentes. Darüber hinaus werden auch Vorschläge bezüglich einer Verwertung, der Beratung und einer Vernetzung gemacht. Mit 64 Codings nimmt die Kategorie „Überarbeitung“ den größten Stellenwert ein.

#### *3.1 Struktur*

In dieser Unterkategorie geht es um gezielte Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge, die sich auf die Struktur des ProfilPASS-Ordners beziehen. Die Kursleiterinnen der Bremer Volkshochschule nannten fünf notwendige Veränderungen, um den ProfilPASS-Ordner für die Arbeit mit funktionalen AnalphabetInnen nützlich zu machen.

##### *3.1.1 Tätigkeits- und Berufsfelder*

Dieser Kategorie werden Änderungsvorschläge bezüglich der vorstrukturierten acht Tätigkeitsbereiche des ProfilPASSes zugeordnet. Kodiert werden alle Aussagen zu notwendigen, unnötigen und neuen Berufs- und Tätigkeitsfeldern. Wegen des Vorschlags, die möglichen Tätigkeits- und Berufsfelder der Zielgruppe anzupassen, wurden die Kursleiterinnen von der Moderatorin gefragt, inwiefern sie die acht *Tätigkeits- und Berufsfelder* verändern würden. Es gibt zehn Veränderungsvorschläge, die sich teilweise überschneiden.

In erster Linie solle das Tätigkeitsfeld „Berufsbildung“ wegfallen, da viele nicht über eine Berufsausbildung verfügen. Diejenigen, die eine Berufsausbildung

gemacht haben, können diese auch in dem Tätigkeitsfeld „Arbeitsleben, Praktika, Jobs“ angeben.

„Ich würde glaub ich Berufsausbildung weglassen und dafür lieber Arbeitsleben lassen.“  
(Transkript S. 27, Z. 1341-1342).

Da viele TeilnehmerInnen auch keine Praktika, sondern vielmehr Qualifizierungsmaßnahmen und Ein-Euro-Jobs gemacht haben, sollte das Tätigkeitsfeld in „Arbeitsleben, Qualifizierungsmaßnahmen, (Ein-Euro-)Jobs“ umbenannt werden (Transkript S. 27, Z. 1358-1372).

„ (...) Diese Weiterqualifizierungsmaßnahmen, die jemand manchmal macht um dann nicht in Arbeitslosenstatistik drin zu stehen. Also so was, das müsste hier dann eigentlich auch erwähnt sein.“

(...)

A: „Ja, gen das mein ich auch äh aber also ich weiß nicht wie viele da Praktika gemacht haben aber in solchen Maßnahmen sind die schon häufiger (..).“

B: „Ja Ein-Euro-Jobs müssten da hin, ne.“

Den Kursleiterinnen sei auch wenig bekannt darüber, dass TeilnehmerInnen politisch, sozial oder ehrenamtlich engagiert sind. Deshalb könne dieser Tätigkeitsbereich komplett herausgenommen werden. Ähnlich nahe liegt die Vermutung bezüglich eines freiwilligen Jahres.

„(...) so was wie politisches und soziales Engagement oder Ehrenamt ist etwas, das hab ich ganz ganz selten von jemandem mal gehört, ne. Trotzdem fände ich halt für den Fall, das es mal jemand hat wichtig, dass es aufgenommen werden kann. Oder eben auch .. freiwilliges Jahr. Ich glaube nicht, dass ich einmal einen hatte, der ein freiwilliges Jahr gemacht hat.“ (Transkript S. 29, Z. 1470-1475).

Darüber hinaus, sollte ein spezielles Tätigkeitsfeld für Menschen mit Migrationshintergrund eingerichtet werden, in dem die Gründe für die Einreise nach Deutschland geschildert werden können.

„Wenn du das mit Leuten mit Migrationshintergrund das machst, dann sollte auch drin stehen also ... ne was die dazu bewegt hat nach Deutschland zu kommen.“ (Transkript S. 28, Z. 1370-1374).

Genauso wichtig ist in diesem Zusammenhang welche (Aus-)Bildung und/oder Tätigkeiten die TeilnehmerInnen im Ausland gemacht haben (vgl. Transkript S. 28, Z. 1387-1388).

Eher beiläufig wurde auch ein Feld für PC-Kenntnisse vorgeschlagen.

„PC-Kenntnisse brauchen wir müssen wir auch noch auf (..), ne.“ (Transkript S. 30, Z. 1469).

Da viele TeilnehmerInnen Lese- und Schreibübungen am Computer machen, erklärt sich, warum die Kursleiterinnen hierfür eine Notwendigkeit sehen.

### *3.1.2 Zielgruppenadäquate Differenzierungsmöglichkeiten*

Mit zielgruppenadäquaten Differenzierungsmöglichkeiten sind Veränderungen im Hinblick auf eine kleinschrittigere und auf die Zielgruppe angepasste Herangehensweise gemeint.

„(...) mit dem Rasenmähen das sind so die Fragen, die stelle ich mir als wesentlich realistischer für unser Klientel. Und ne dann könnte man auch weiter sagen kannst du nur Rasen mähen? Kannst du mit einem Handmäher? Oder kannst du auch mit einem Elektromäher und kannst du die Dinger vielleicht auch sogar reparieren? (...).“ (Transkript S. 11, Z. 552-557).

In der Unterkategorie „Schwierigkeitsgrad“ bewerteten die Kursleiterinnen den ProfilPASS als ungeeignet, da das Instrument einen hohen Anspruch an Differenzierungsmöglichkeiten voraussetzt. Daher finden sich in dieser Kategorie neun Codings wieder, in denen Verbesserungsvorschläge zu *zielgruppenadäquaten Differenzierungsmöglichkeiten* gemacht werden. Der ProfilPASS solle zielgruppenspezifischer gestaltet werden. Das bedeutet bei dieser Unterkategorie, dass zunächst überlegt werden müsse, welche Tätigkeits-

und Berufsfelder bei funktionalen AnalphabetInnen möglicherweise überhaupt zu Verfügung stünden.

„ (...) also da denke ich wäre besser wirklich zu sagen welche BerufsFELDER oder – TÄTIGKEITEN stehen überhaupt zur Verfügung, wo können die überhaupt arbeiten ich sag jetzt mal in der Küche, im Garten, in meinetwegen noch als Verkäufer, wenn man einigermaßen rechnen kann .. und so weiter und sofort um dann zu fragen was sind das für Bereiche, welche Fähigkeiten braucht man dazu, also die überhaupt in Frage kommen, um dann bei den einzelnen zu gucken, welche Fähigkeiten davon haben die und auf welches Berufsfeld könnte man da vielleicht noch weiter hin arbeiten, (...).“ (Transkript S. 8, Z. 370-381).

Es wird deutlich, dass Kursleiterinnen in Richtung einer (beruflichen) Verwertung denken. Darauf wird allerdings später noch mal gezielt eingegangen.

Mit einer zielgruppenspezifischen Überarbeitung zielen Kursleiterinnen auf eine Vermeidung von leeren Feldern oder gar leeren Seiten.

„Dann ist es so ein bisschen .. zielgruppenspezifischer a äh gestaltet ist, dass dass du wirklich auch was dazu sagen kannst zu den einzelnen Punkten. Denk ich schon das bringt was.“ (Transkript S. 23, Z. 1136-1140).

Das erfordere auch eine kleinschrittigere Herangehensweise, bei der vor allem Fähigkeiten erfragt werden, die sich auf spezielle Tätigkeiten beziehen (vgl. Transkript S. 11, Z. 555-560). Somit sei eine Struktur in Form von Entscheidungsbäumen sinnvoll, bei der nach einer „Wenn-Dann-Logik“ vorgegangen werde. Es wird nur das ausgefüllt, was auch auf die jeweilige Person zutrifft. Dadurch erhalten die Teilnehmenden Hinweise auf welcher Seite weitergearbeitet werden kann.

„(...) Man könnte ja sagen Grundvoraussetzung haben Sie einen Hauptschulabschluss oder nicht. Ne, das ist einfach schon mal ein großer Unterschied, was man mit demjenigen macht, der einen Hauptschulabschluss hat und mit demjenigen, der ihn nicht hat. Also ne, wenn ja .. weiter Seite .. oder Kapitel vier oder so. Wenn nein .. da .. Und wo sind die besonderen Interessen? .. Ich koche gern. Also dann kommen auch .. keine

Gartenarbeiten mehr in Frage, dann .. kann man eben auch auf Seite zwei weiter machen oder so." (Transkript S. 28, Z. 1414-1423).

Diese Struktur könne auch sehr gut online umgesetzt werden (vgl. Transkript S. 29, Z. 1430). Ich vermute, dass diese Idee eine Anlehnung an die Internet-Plattform „www.ich-will-lernen.de“ ist. Dort haben TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sich die Texte auch vorlesen zu lassen.

### 3.1.3 *Anschaulichkeit*

Dargestellt werden alle Codings, in denen die Notwendigkeit von vermehrten, anschaulicheren Beispielen für die Überarbeitung des ProfilPASSes diskutiert wird.

„Nein. Auch die Beispiele .. ich glaube Beispiele sind gut, .. aber lenken die dann auch wieder zu sehr in eine Richtung, dass die dann NUR an diesem Beispiel sich festhängen und denken ja was hab ich denn da wenn da jetzt Koch steht hab ich schon mal gekocht? Die kommen da gar nicht darauf, dass es auch .. alles andere sein könnte.“ (Transkript S. 15, Z. 761-765).

Für eine adäquate Bearbeitung des ProfilPASSes durch Menschen, die Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben, solle das Instrument in seiner *Anschaulichkeit* verbessert werden (drei Codings).

„ (...) noch auch andere Möglichkeiten, wie könnte ich denn noch fragen, wie könnte ich da noch drauf kommen also vielleicht auch eben noch ANSCHAULICHERE Beispiele oder so was.“ (Transkript S. 6, Z. 297-305).

Die Kursleiterinnen wünschen sich vermehrt Beispiele zu jedem Tätigkeits- und Berufsfeld, so dass sich jede/r in einem Beispiel wieder finden könne.

„Genauso also konkrete Verbesserung ähm das macht jetzt nicht weniger schriftsprachliche Anforderungen, aber ich glaube, dass es .. helfen würde, wenn man einfach MEHR BEISPIELE hat .. wo man dann sagen kann ah da find ich mich wieder.“ (Transkript S. 15, Z. 733-754).

Demnach sollten Beispiele konkreter und alltagsnäher gestaltet sein. Fraglich sei dabei, ob die Teilnehmenden in der Lage sind, die anschaulichen Beispiele auch auf ihre persönliche Situation zu übertragen (vgl. Transkript S. 16, Z. 765-768).

#### 3.1.4 Zusammenstellung des Ordners

Passagen, in denen Vorschläge genannt werden, die auf eine eigene Zusammenstellung des ProfilPASS-Ordners seitens der Teilnehmenden hinweisen, werden dieser Kategorie zugeordnet.

„Sondern einen Ordner, den man aber selber füllt. Mit leeren Blättern, die man immer dazu tut, .. die dann voll werden.“ (Transkript S. 28, Z. 1411-1412).

Aufgrund der Größe und wegen des hohen Schwierigkeitsgrades, bedingt durch die geforderte Differenzierungsmöglichkeit im PASS, solle auch die Handhabung mit dem *Ordner* verändert werden (fünf Codings). Funktionale AnalphabetInnen sollten nicht den gesamten Ordner in seiner jetzigen Form ausgehändigt bekommen. Die Kursleiterinnen haben sich überlegt, dass es sinnvoll sei, den TeilnehmerInnen jeweils nur einen Abschnitt in Form von einem oder zwei Arbeitsblättern auszuhändigen, den sie dann selbst in einen leeren Ordner, bzw. in eine kleinere Mappe einheften können. So könnten sich die TeilnehmerInnen auf die für sie relevanten Bereiche konzentrieren und Frustrationserlebnisse, hervorgerufen durch leere Seiten, werden vermieden.

„Ich glaube ich fände das gut, wenn ähm ... das sozusagen eine andere Struktur hat. Dass die Felder, die man belegt, dass man dafür dann Sachen bekommt, aber hier wäre es ja so wenn ich merke oh ich habe ja nur was zu Haushalt und dann vielleicht noch ein bisschen .. mh .. bisschen noch einen Job oder so was, dann habe ich ja genau das Problem, dass fast alles leer bleibt. (...).“ (Transkript S. 28, Z. 1398-1404).

#### 3.1.5 Bewerbungsbogen im Anhang

Der letzte Vorschlag, der sich auf eine Veränderung der Struktur bezieht befasst sich mit der Idee, dem Anhang einen vorgefertigten *Bewerbungsbogen* beizufügen. In sieben Passagen wird diese Idee diskutiert. Hier geht es um

Textstellen, in denen die Vor- und Nachteile eines Bewerbungsbogens im Anhang des ProfilPASSes diskutiert werden.

Der Bewerbungsbogen könne als Schema dienen, in das einzelne bearbeitete Punkte direkt an die entsprechende Stelle übertragen werden können.

„Ja, das man vielleicht schon so einen Bewerbungsbogen .. hinten anfügt, wo dann also so so so .. schon so ein bisschen .. vorgefertigt wo dann gesagt wird und jetzt guckt bitte bei zwei sechs oder weiß ich nicht. Also so, was du da geschrieben hast .. und das kannst du dann nachher hier (...).“ (Transkript S. 30, Z. 1500-1505).

Fraglich sei dabei, ob Menschen mit Lese- und Schreibdefiziten fähig sind, die bearbeiteten Themen selbstständig in einen Bewerbungsbogen zu übertragen.

„Halte ich jetzt also ganz .. PESSIMISTISCH äh bei fast allen meiner Teilnehmer würde ich sagen, die können nicht alleine eine Bewerbung schreiben, auch nicht, wenn die das hier mit jemandem durchgearbeitet haben, ne. Also da müsste man auch was überlegen, was wieder zurück fließt in den Kurs oder das man mit dem Berater noch gemeinsam schriftlich festhält o also.“ (Transkript S. 30, Z. 1512-1516).

Aufgrund dieses Problems schlug eine Kursleiterin vor, dass die von den TeilnehmerInnen ausgefüllte Bewerbung mit in den Alphabetisierungskurs gebracht werden könne und die von der/dem jeweiligen KursleiterIn überprüft und überarbeitet werden könne.

„Jaa, also ich würde es glaub ich so machen, dass ich ... so ein vorgefertigtes (...) wo man alles einträgt und dann würde ich zum Berater zum .. Kursleiter gehen und das .. dann noch mal äh .. normal ausfertigen, weil da ja noch .. ganz viele Fehler dann drin sind (...).“ (Transkript S. 30, Z. 1518-1523).

Für eine andere Kursleiterin sei dabei aber wieder der zeitliche Aufwand, der dafür in Anspruch genommen würde, hinderlich. Außerdem sei der Transfer über den Teilnehmenden vom Beratungsprozess in den Kurs sehr schwer umzusetzen (Transkript S. 31, Z. 1525-1539).

„(...) Ja ja aber wenn die du die Bewerbung und die Mappe durchgucken müsstest, ne das wäre einfach wieder in den Ablauf schwer zu integrieren.“

D: „Das wäre ja eine andere Mappe. Das wäre ja hier die .. neue Spezialmappe.“

A: „Die Spezialmappe (..) also das heißt du musst dich ja dann neu reindenken (...) das was im Beratungsprozess also da haben dann einfach schon grade der Berater .. und ähm äh der der Teilnehmer oder der ne in die Beratung geht, die haben da mehr wissen als das was dokumentiert ist. Und das geht wieder verloren wenn dann der Kursleiter sich da hinsetzt und was war damit gemeint (...).“

In dieser Unterkategorie konnten die Kursleiterinnen meiner Meinung nach zu keinem einstimmigen Ergebnis kommen. Daher müsste dieser Vorschlag für eine eventuelle Umsetzung noch mal gezielt diskutiert werden im Hinblick auf den Nutzen eines vorgefertigten Bewerbungsbogens im Anhang und durch wen dieser Prozess begleitet und beratend unterstützt wird.

### 3.2 Vernetzung

Wie bereits erwähnt, gibt es neben strukturellen Veränderungsvorschlägen u.a. auch Überarbeitungswünsche hinsichtlich einer *Vernetzung*. Der Unterkategorie "Vernetzung" werden alle dafür notwendigen Kooperatoren zugeordnet. Ebenso auch Aussagen bezüglich der Notwendigkeit einer Vernetzung.

„Die haben den Überblick auch über die Leute, die so was überhaupt anbieten. (...)Und ich meine es ist ja für unsere FRAUEN speziell GENIAL .. das ich mich da melde und ich habe natürlich auch die Visitenkarte mitgenommen, aber so was das kann nicht an mir als Person liegen, ob ich da mal Interesse dran hab, so was müsste strukturell verzahnt werden.“ (Transkript S. 19, Z. 940-950).

Das Thema Vernetzung scheint für die Kursleiterinnen von besonderer Bedeutung zu sein, da es insgesamt 18 Codings gibt. Mit einer Vernetzung verfolgen die Kursleiterinnen mehrere Ziele. Zum einen stellen sie sich die Frage, wo fehlende, aber für die Verfolgung des persönlichen Ziels notwendige Kompetenzen angeeignet werden können (vgl. Transkript. S. 13, Z. 682-687). Zum anderen gehe

es bei einer Vernetzung darum, dass der lokale Arbeitsmarkt und dessen Voraussetzungen transparent gemacht werden (Transkript S. 20, Z. 990-998).

A: „Und gleichzeitig – mir wäre es am liebsten – wenn da eben jemand eine Ahnung auch hat von dem lokalen Arbeitsmarkt. Also, wo sind hier überhaupt Stellenbe äh Bereiche für Leute m .. mit wenig formaler Ausbildung.“

B: „Und wo sind die Voraussetzungen? Bei Quirl brauchst du zum Beispiel keinen Hauptschulabschluss. (A: „Ja.“) Von daher ist es genial.“

Für die Umsetzung dieser Ziele sei ein Netzwerk zwischen mehreren Institutionen und Personengruppen notwendig. Da es in der Bremer Volkshochschule Alphabetisierungskurse gibt, die durch die BAGis gefördert werden, ist vor allem eine Vernetzung zwischen den Teilnehmenden und der BAGis zwingend notwendig,

„Aber da hab ich grad im Kopf also .. das wäre ein Traum, wenn solche Leute bei der Bagis arbeiten würden ne. Da wo die einfach genau da so äh das Wissen haben so fokussiert man und einen guten Draht zu .. unsern Teilnehmern entwickeln (..)“ (Transkript S. 8, Z. 385-388).

sowie auch zwischen der BAGis und der Volkshochschule bzw. den KursleiterInnen der Volkshochschule in Form von beispielsweise regelmäßigen Treffen, bei denen aktuelle Anlässe, Probleme etc. ausgetauscht und besprochen werden können.

„Ja oder ich frag mich einfach (...) Warum findet da nicht regelmäßig wie Teamsitzungen ein Treffen statt mit Leuten von Bagis? (...)“ (Transkript S. 21, Z. 1033-1037).

Darüber hinaus sei auch eine Vernetzung der KursleiterInnen, bzw. der Volkshochschule mit niedrighschwelligeren Qualifizierungsprogrammen sinnvoll.

„Und wie bekäme man eine Verzahnung mit Bagis hin, mit Quirl und wie s und Bras und wie sie alle heißen. (...)“ (Transkript S. 19, Z. 919-922).

Ziel dieser Vernetzung ist ein regelmäßiger Austausch über (potentielle) KursteilnehmerInnen, ihren Kompetenzen und Zielen.

„Also das fände ich ganz wichtig. Dass man von DENEN auch genau hört und und regelmäßig wieder hört wir brauchen Leute .. die pünktlich sind, wir brauchen Leute, die .. ö irgendwie Salz von Zucker unterscheiden können .. und äh die einen so lesen können, dass sie ein Rezept verfolgen können und so weiter (...).“ (Transkript S. 19, Z. 958-961).

Im Alphabetisierungskurs könnten die KursleiterInnen unterstützender Weise mit den Teilnehmenden an dem Wortschatz arbeiten, der für die Realisierung des persönlichen Ziels notwendig ist.

„Genau, also das jeder so ein Rückfluss haben kann ne. Also .. klar kann man wahrscheinlich dann nicht immer 100 Prozent dann im Kurs aufgreifen, aber das äh ne das man da vielleicht dann auch im Kurs was zu entwickeln kann oder überlegen kann wie kannste die Begriffe jetzt üben oder .. (...).“ (Transkript S. 26, Z. 1300-1304).

### *3.3 Verwertung*

Bisher ist deutlich geworden, dass es den Kursleiterinnen darum geht, dass das im ProfilPASS Erarbeitete auch in die Praxis umgesetzt werden kann. Hierbei geht es um Veränderungsvorschläge, die auf einen (beruflichen) Nutzen durch die Arbeit mit dem ProfilPASS/der Methode zielen.

„(...) also nicht umsonst ist auch in den letzten Jahren immer mehr also wird Grundbildung auch immer berufsbezogen also dieser Beisatz berufsbezogen der ist da fast nicht mehr wegzudenken(...) ist das ja ne Entwicklung, die in den letzten Jahren mehr und mehr zu verzeichnen ist (..).“ (Transkript S. 8, Z. 401-407).

Die *Verwertung* ist daher eine weitere Unterkategorie, die sich mit acht Codings auf die Überarbeitung des ProfilPASSes bezieht.

Das Interesse der Teilnehmenden richte sich vor allem auf eine Eingliederung in den Arbeitsmarkt.

„(...) die Leute, die bei uns sind sind auch in den normalen Kursen noch ja zum größten Prozentsatz daran interessiert einen Job zu finden nicht nur in den Bagis-Kursen. Öhm, dass die Fragen auch gemünzt sind auf auf .. ja die Struktur wo es hin reinmünden könnte. (Transkript S. 16, Z. 774-781).

Die Verwertungsabsichten seitens der Kursleiterinnen richten sich sowohl auf den Arbeitsmarkt – wie in der Kategorie Vernetzung deutlich geworden ist – als auch auf Bildungsabschlüsse.

„Und dann müsste man sagen so, was kann der in Erdkunde, was kann der in Geschichte und was kann der in Deutsch .. und was muss er noch dazu lernen, damit er diesen verdammt Hauptschulabschluss kriegt.“ (Transkript S. 16, Z. 798-800).

### *3.4 Notwendigkeit einer Beratung*

Hier werden alle Aussagen bezüglich der zwingenden Notwendigkeit einer Beratung festgehalten.

„Genau also ich würde es auch zwingend an eine Beratung koppeln wenn man es mit Analphabeten macht.“ (Transkript S. 15, Z. 756-759).

Die Kursleiterinnen sind auch einstimmig der Meinung, dass die Bearbeitung des ProfilPASSes immer an eine *Beratung* gekoppelt sein sollte (vier Codings).

Der/die ProfilPASS-BeraterIn solle sich mit den verschiedenen Institutionen vernetzen und diese koordinieren, so dass es eine/n ExpertIn gibt, der/die zwischen den einzelnen Gruppen vermittelt.

„Also ich hab mir das einfach andersrum vorgestellt, dass da einfach jemand, der den Profil Pass Beratung macht für Leu Leute, die sehr bildungsfern sind .. ähm, dass der .. an einer Schnittstelle sitzt äh von einfach einfach Informationen von äh ähm einerseits so wo kann ich etwas dazu lernen und gerade auch für den Personenkreis natürlich also das dann so was bekannt was machen die eigentlich von Quirl. Und wer macht noch so was, was macht die VHS (...).“ (Transkript S. 20, Z. 990-998).

Die Kursleiterinnen haben sehr ausführlich über die Beratung diskutiert, so dass dafür eine Hauptkategorie gegründet wurde, in der die Ergebnisse genauer vorgestellt werden.

#### *4. Beratung*

Dieser Punkt stellt die vierte und letzte Hauptkategorie des Kategoriensystems dar. Im Speziellen wurde über die Funktion, das Format und dafür geeignete Personen einer Beratung diskutiert (23 Codings).

##### *4.1 Funktion*

Alle Aussagen von Kursleiterinnen, die eine Beratung zur Unterstützung der Selbstreflexion als notwendig betrachten.

„(...) Genau das ist ja wofür du ausgebildet bist als Beraterin .. M Menschen dabei zu helfen einfach zu gucken ne, was was was war denn da eigentlich was ().“ (Transkript S. 6, Z. 279-282).

Die *Funktion* einer Beratung hat das Ziel, die Selbstreflexion der Teilnehmenden zu fördern und sie bei dem Prozess der Kompetenzermittlung, sowie der Formulierung und Realisierung eines Ziels zu unterstützen.

„(...) und es auch wirklich NUR im Zusammenhang mit dieser Beratung machen würde (...) um das was wir vielleicht schon am Anfang gesagt haben die Selbstreflexion zu fördern und einfach mal selber darüber nachzudenken .. was kann ich schon .. was .. was interessiert mich eigentlich wo hab ich vielleicht .. ähm Lust mir ein Ziel zu setzen (...).“ (Transkript S. 18, Z. 891-997).

##### *4.2 Format*

Meine Frage, ob die Beratung als Einzelberatung oder besser in einer Gruppe stattfinden solle, hat einen Anreiz gegeben, über das *Format* der Beratung zu diskutieren. Dabei gab es sowohl Argumente für eine Einzelberatung als auch für eine Gruppenberatung. Deshalb werden alle Passagen über diskutierte Vor- und

Nachteile einer Einzel- oder Gruppeberatung dieser Kategorie zugeordnet

„ (...) weil man dann ja auch zwanghaft sucht .. was könnte ich jetzt Positives sagen wenn da noch andere Leute sitzen das .. kann natürlich ein Vorteil sein .. wenn man .. erstmal dadurch angeregt wird ach ja .. das kann ich auch .. oder denkt Mensch ich muss eigentlich auch irgendwas haben was ich in der Richtung sagen kann.“ (Transkript S. 24, Z. 1183-1188).

Zunächst werden die Gründe der Kursleiterinnen für eine *Einzelberatung* genannt. Die Präferenz liegt auf einer Einzelberatung, da die Arbeit mit funktionalen AnalphabetInnen und auch der ProfilPASS sehr viel Zeit und Betreuung beanspruche.

„Ich finde es auch einzeln besser. Also grade bei dieser Gruppe. Wo das SO zeitaufwändig ist und so betreuungsintensiv.“ (Transkript S. 23, Z. 1166-1167).

Auch die Tatsache, dass es Teilnehmende gibt, die aus Scham nicht in einer Gruppe über ihre Vergangenheit sprechen möchten kann als Argument für eine Einzelberatung gewertet werden.

„Aber wenn ich jetzt an den Bagis-Kurs denke also wenn ich an einen Teilnehmer denke, der erstens mal seit 25 Jahren Auto fährt .. ohne Führerschein zu haben der auch in der JVA gesessen hat und so weiter und sofort, der sitzt da nicht mit andern und öffnet da eröffnet da sein Leben oder so was. Das machen die nicht.“ (Transkript S. 24, Z. 1190-1193).

Die biografischen Hintergründe funktionaler AnalphabetInnen erschweren die Schaffung einer Vertrauensbasis, besonders, wenn es sich um eine neu gegründete Gruppe handle.

„ (...) meiner Erfahrung nach ist hat man manchmal den glücklichen Umstand, dass eine Gruppe sich so gefunden hat, dass sie sehr offen auch mit schwierigen Themen umgehen. Ich würde nicht sagen, dass das die Regel ist und grade wenn man einen Kurs extra dafür einruft äh äh ein äh stellen würde, dann glaube ich ähm .. ist das sehr mutig zu

kalkulieren, dass sie innerhalb kürzerer Zeit ein derartiges Vertrauensverhältnis schaffen (...).“ (Transkript S. 25, Z. 1221-1237).

Eine *Gruppenberatung* könne wiederum Anreize bieten, sich mit der eigenen Vergangenheit und vorhandenen Kompetenzen zu befassen. Wenn andere TeilnehmerInnen über ihre eigenen Tätigkeiten berichten, könne dies dazu führen, dass man sich in diesen Tätigkeiten auch wieder finde (vgl. Transkript S. 24, Z. 1183-1188). Eine Gruppenberatung erscheint den Kursleiterinnen sinnvoll, wenn es darum geht z.B. zu klären, was die einzelnen Tätigkeitsbereiche bedeuten könnten und was dort hineingehöre. Dadurch würde mehr Zeit für die Einzelberatung geschaffen werden.

„Also ich denke was man auf jeden Fall in der Gruppe machen könnte, um die Einzelberatung dann wieder ein bisschen zu straffen, ähm so einzelne Sachen: was ist der Unterschied zwischen Hobby .. und Freizeit. Was was ist eigentlich eine besondere Lebenssituation? (...).“ (Transkript S. 25, Z. 1254-1258).

Gleichzeitig können dadurch tatsächliche InteressentInnen für die Arbeit mit dem ProfilPASS im Zusammenhang mit einer Einzelberatung gefiltert werden.

„Ja .. und dann aus so einer Gruppensituation heraus gucken okay wer von euch hat denn jetzt Lust einzeln .. weiter zu machen, ne.“ (Transkript S. 26, Z. 1269-1270).

#### *4.3 Personen*

Neben der Funktion und dem Format wurde auch darüber diskutiert, durch welche *Person* eine ProfilPASS-Beratung bei AnalphabetInnen am besten durchgeführt werden sollte. Inhalt dieses Diskussionsteils ist vor allem die Frage, ob die Beratung durch KursleiterInnen der Alphabetisierung bzw. Grundbildung oder durch externe BeraterInnen geleistet werden sollte. Kodiert werden diejenigen Textstellen, in denen darüber diskutiert wird, welche Person, bzw. Personengruppen für die Beratung geeignet, bzw. weniger geeignet sind.

„Aber ich glaube .. äh die Beratung ähm das würde zum Beispiel Kursleiterinnen vielleicht - oder Kursleitern - .. ähm leichter fallen. (Transkript S. 7, Z. 327-329).

Eine Beratung im Kurs durch die KursleiterInnen ist, wie sich bereits in der ersten Hauptkategorie herausgestellt hat, problematisch. Dennoch stelle sich die Frage, ob eine Beratung durch KursleiterInnen sinnvoller wäre, da bereits eine Vertrauensbasis zu den Teilnehmenden bestehe.

„Äh das würde denen vielleicht sogar leichter fallen so eine Beratung, weil sie den Teilnehmer KENNEN und dann schon ein bisschen besser rauslocken können ja sag mal aber .. denk doch mal in die Richtung so deine Stärken, da hast du doch dies gemacht ne Zeit lang (...).“ (Transkript S. 7, Z. 335-338).

Eine Beratung durch Kursleitende sei auch sinnvoll, da dadurch ein notwendiger Transfer von dem/der Beratenden zu den KursleiterInnen in den Kurs nicht mehr notwendig sei. Außerdem könne dabei einiges verloren gehen, was im Beratungsprozess zuvor erarbeitet wurde (vgl. Transkript S. 31, Z. 1534-1539). Dennoch herrscht Einigkeit darüber, dass die Umsetzung einer Beratung im Kurs durch die Kursleitenden sich schwer, bzw. gar nicht realisieren ließe, da dies zu viele Kompetenzen von den KursleiterInnen erfordere.

„Und das denk ich aber wäre die Voraussetzung also .. ähm .. stellt dann eben auch an den Kursleiter .. unheimliche Fähigkeiten ähm nicht nur im .. Moderationsbereich in der Entwicklung also .. v Gruppenentwicklung dann noch Sachkenntnis über die Information wie könnte man ähm im Berufsmarkt hier in Bremen öh verwerten also das glaub ich ist einfach zu viel.“ (Transkript S. 25, Z. 1237-1241).

Auch hier wird wieder deutlich, wie wichtig eine funktionierende Vernetzung ist, damit der ProfilPASS auch für funktionale AnalphabetInnen adäquat bearbeitet werden kann.

Kurz zusammengefasst kann festgehalten werden, dass der ProfilPASS von den Kursleiterinnen zunächst als sinnlos im Hinblick auf den Umfang, den Zeitaufwand, die schriftsprachlichen Anforderungen, den Schwierigkeitsgrad,

einem fehlenden Netzwerk und mangelnder beraterischer Fähigkeiten seitens der Kursleiterinnen eingeschätzt wurde.

Das Prinzip und die Ziele, die mit dem ProfilPASS verfolgt werden haben dennoch einen Nutzen für die Zielgruppe. Die Arbeit mit dem ProfilPASS kann sowohl das Selbstwertgefühl als auch die Selbstreflexion fördern und sich somit auch positiv auf das Lesen- und Schreibenlernen auswirken. Dafür ist aber eine intensive Überarbeitung notwendig.

Eine Überarbeitung umfasst eine Angleichung der Tätigkeits- und Berufsfelder an die Zielgruppe, sowie zielgruppenadäquate Differenzierungsmöglichkeiten, die eine kleinschrittigere Bearbeitung erlauben. Der ProfilPASS sollte anschaulicher mit Hilfe vermehrter Beispiele gestaltet werden. Darüber hinaus sollten funktionale AnalphabetInnen nicht den gesamten ProfilPASS-Ordner ausgehändigt bekommen, sondern nur einzelne für sie persönlich relevante Abschnitte. Diese können in eine eigene Mappe geheftet werden, so dass leere Seiten vermieden werden. Zwar ohne Ergebnis aber dennoch diskutiert wurde ein möglicher Bewerbungsbogen, der dem ProfilPASS angehängt werden soll. Neben strukturellen Veränderungen ist eine Vernetzung zwischen den beteiligten Akteuren (KursteilnehmerIn, KursleiterIn, BAgis etc.) wichtig. Da viele funktionale AnalphabetInnen eine Erwerbsarbeit aufnehmen möchte, sollte das Instrument auf das Nachholen von Schulabschlüssen und eine berufliche Verwertbarkeit zielen.

Eine Beratung, sollte vor allem die Selbstreflexion der Teilnehmenden fördern. Ob die Beratung einzeln oder in Form einer Gruppenberatung stattfinden sollte, konnte in der Gruppendiskussion nicht geklärt werden. Weiterer Klärungsbedarf besteht bezüglich der für die Beratung zuständigen Person/Institution.

### 3.5 Methodenreflexion

Der empirische Teil dieser Arbeit ist eine Gruppendiskussion, bei der die Meinung von Dozentinnen aus Alphabetisierungskursen der Bremer Volkshochschule zur Nutzbarkeit des ProfilPASSes für funktionale AnalphabetInnen gefragt war. Wie bereits an entsprechender Stelle erläutert, sollte die Diskussion und die Fragen an die Kursleiterinnen möglichst offen gehalten werden, um ein hohes Maß an Validität zu erreichen. Daher wurde die Diskussion mit einem Anreiz (ProfilPASS für Bildungsferne schwer zu bearbeiten). Dieser Anreiz war angemessen gewählt, da die Kursleiterinnen nach der Einführung, in den für sie unbekanntem ProfilPASS, über ihre TeilnehmerInnen sprechen konnten. Somit konnten die Kursleiterinnen Sicherheit für die Diskussion gewinnen. Zwar waren die einzelnen Diskussionsbeiträge, u.a. bedingt durch die zwei Kameras, zunächst knapp gehalten und auch leise und vorsichtig ausgedrückt, aber nach einer kurzen Gewöhnungsphase entstand ein runder Redefluss. Die zu Beginn der Diskussion vorherrschende Unsicherheit und die damit verbundenen leisen Redebeiträge konnten vereinzelt nicht transkribiert werden. Dabei handelt es sich allerdings nicht um ganze Sätze, sondern um einzelne Worte. Akustische Probleme bringt eine Gruppendiskussion auch mit sich, wenn mehrere Kursleiterinnen gleichzeitig sprechen. Es war dann sehr schwer zuzuordnen, wer spricht, wer begonnen hat und was gesagt wird. Hier besteht ein klarer Nachteil einer Gruppendiskussion, der evtl. durch angemessenere technische Geräte reguliert werden kann. Meines Erachtens hielt sich dieses Problem aber in Grenzen und die relevanten Inhalte konnten dennoch herausgearbeitet werden. Zumal in einer Diskussion bestimmte Themen länger besprochen werden bzw. wiederholt auftreten.

Aufgrund der Vertrautheit mit der Moderatorin, richteten sich die Diskussionsbeiträge zunächst häufig an sie. Die Moderatorin versuchte durch nicken und Äußerungen wie „Ja“ oder „Mhm“ den Kursleiterinnen gegenüber Verständnis und Vertrauen zu übermitteln. Gleichzeitig richtete sich ihr Blick auch immer an die anderen zuhörenden Kursleiterinnen um sie in die Diskussion zu integrieren. Durch dieses Verhalten konnte die Moderatorin die Kursleiterinnen innerhalb weniger Minuten dazu animieren, sich ebenfalls an der Diskussion zu beteiligen und signalisierte gleichzeitig, dass sie eine eher passive Rolle einnimmt.

Für die Gruppendiskussion wurde zwar ein Leitfaden entwickelt, dieser sollte aber nur Anwendung finden, wenn keine Diskussion seitens der Kursleiterinnen zu Stande kommt, oder wenn sich die Beiträge nicht mehr auf den Diskussionsgegenstand richten. Dieser Leitfaden fand keine direkte Anwendung. Die Beiträge waren teilweise sehr relevant für die Fragestellungen, auf denen diese Arbeit basiert und mischten sich mit Ideen und Eindrücken der Kursleiterinnen, die meinerseits vorher keine Beachtung fanden. Wenn ein länger diskutiertes Thema erschöpft war und dadurch eine Redepause entstanden ist, hat die Moderatorin versucht, das Thema zum Verständnis kurz zusammenzufassen und/oder einen Aspekt aufgegriffen, der nur kurz Aufmerksamkeit gefunden hat. Somit wurde immer wieder ein Bezug zu den Kursleiterinnen und den für sie relevanten Themen hergestellt. Diese Form erwies sich als erfolgreich, da sich die Diskussionsteilnehmerinnen auf diese Fragen und Herleitung von Bezügen eingelassen haben.

Nach gut zwei Stunden wurde die Diskussion mit Fragen abgerundet und zum Ende gebracht, die für die Moderatorin in dem Moment sinnvoll und wichtig erschienen. Dabei wurde eine der vier Hauptfragen dieser Arbeit nicht gestellt. Die Frage zum Nutzen des ProfilPASSes für das lebenslange Lernen wurde nicht gestellt, da dieser Begriff während der gesamten Diskussion seitens der Kursleiterinnen nicht gefallen ist. Das Thema lebenslanges Lernen wurde in der Einführung des ProfilPASSes mit PowerPoint (s. Anhang) kurz erläutert. Die Moderatorin hatte den Eindruck, als wenn der Begriff und die damit verbundenen Ziele den Kursleiterinnen nicht sehr geläufig waren. Da nach einer gewissen Diskussionsdauer auch die Konzentration und Motivation der Teilnehmenden abnimmt, wurde auf diese Frage verzichtet, um nicht einen ganz neuen Aspekt anzusprechen. Es wird empfohlen bei der Gruppengröße, die Diskussion nicht länger als zwei Stunden dauern zu lassen (vgl. Lamnek 2005, S. 111).

Für die Auswertung wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet. Auch hierbei wurde die Offenheit beibehalten, da eine Zusammenfassung mit induktiver Kategorienbildung als Analyseform gewählt wurde. Während der Zusammenfassung und Kategorienbildung konnten manche Passagen beim ersten Durchgang nicht immer zugeordnet und interpretiert werden. Daher war es sinnvoll, das Transkript mehrmals zusammenzufassen und die gebildeten Kategorien immer wieder am Ausgangsmaterial zu überprüfen.

Zum besseren Verständnis oder einer exakteren Argumentation wegen, wären zusätzliche Einzelgespräche wünschenswert gewesen, um noch einmal gezielt auf bestimmte Aspekte näher einzugehen. Wegen der Nähe der Moderatorin zu den Kursleiterinnen sind weitere Gespräche oder Interviews nicht notwendig, da sie aufgrund ihrer Tätigkeiten in der Alphabetisierung ebenfalls die Zielgruppe und daher auch die Kursleiterinnen und ihre Argumente kennt und versteht.

Für evtl. weitere Gruppeninterviews in der Zukunft sollte verstärkt an eine gute Akustik gedacht werden. Darüber hinaus sollte auch immer berücksichtigt werden, dass Teilnehmende eine Phase der Gewöhnung an die Situation vor allem mit der Kamera benötigen und sich daher zunächst zurückhaltender äußern. Die Entscheidung darüber, den Kursleiterinnen den ProfilPASS zunächst vorzustellen und ihnen einen leichten Einstieg in die Diskussion zu ermöglichen, in dem sie ihren ersten Eindruck schildern, war daher vernünftig gewählt, bevor durch eine Anreizfrage oder –Aussage die eigentliche Diskussion begonnen wurde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die gewählte Methode dem Forschungsgegenstand und der Fragestellung entsprechend angemessen gewählt wurde. Es konnten verwertbare Ergebnisse erzielt werden, die abschließend noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

## 4. Zusammenfassung

In dem nun abschließenden Teil werden die theoretischen Grundgedanken und die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit zusammenfassend dargestellt.

Die Bedeutung des Bildungsbegriffs erklärt sich immer im Zusammenhang mit dem politischen und gesellschaftlichen Kontext. So wurde in den 1970er Jahren Bildung mit dem Begriff Qualifikation gleichgesetzt. Qualifikation ist ein verwertungsbezogener Sammelbegriff für die körperlichen und geistigen Fähigkeiten eines Menschen, die innerhalb formaler Ausbildungsprozesse zertifiziert worden sind. Qualifikationen sind vor allem für den Erwerbsprozess relevant (vgl. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 1977, S. I).

In den 1980er Jahren wurde der Qualifikationsbegriff zu dem Begriff Schlüsselqualifikation erweitert. Schlüsselqualifikationen sind flexibler in ihrer Anwendbarkeit, da sie sich im Gegensatz zu Qualifikationen nicht nur auf spezielle Situationen beziehen. Das Ziel ist die berufliche Handlungsfähigkeit (vgl. Reetz 1990, S. 17f).

Es kann konstatiert werden, dass der Qualifikationsbegriff über das Konzept der Schlüsselqualifikation durch den Kompetenzbegriff abgelöst wurde (vgl. Arnold 2001, S. 176). Nach Arnold bedeutet Kompetenz, nicht nur über Wissen allein zu verfügen, sondern vielmehr dieses Wissen auch in verschiedenen Situationen anwenden und auf unterschiedliche Bereiche übertragen zu können. Dieses Wissen resultiert nicht nur aus formalen Lernprozessen, sondern auch aus Erfahrungen, die informell erworben wurden (vgl. Siebert 2006, S. 18f). Im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff ist der Kompetenzbegriff subjektorientiert und zielt weniger auf eine (berufliche) Verwertbarkeit erlernter Fähigkeiten (vgl. Erpenbeck, Rosenstiehl 2003, S. XI).

Der Blick auf informell erworbene Kompetenzen ist mit der Umstellung vom Weiterbildungsbegriff zum Begriff des lebenslangen Lernens entstanden. Der Lernbegriff wurde dem Kompetenzkonzept entsprechend erweitert, so dass neben formalem Wissen auch nicht-formale Fähigkeiten und auch informelle Kompetenzen eines Individuums berücksichtigt werden. Durch diese Erweiterung sollen die Ziele des lebenslangen Lernens realisiert werden.

Für alle Menschen soll

- die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit gefördert,
- eine gesellschaftliche Partizipation ermöglicht,
- eine kluge Lebensführung erleichtert und
- eine reflexive Identitätsentwicklung unterstützt

werden (vgl. Siebert 2006, S. 5).

Da informell erworbene Fähigkeiten und teilweise auch nicht-formal erworbenes Wissen nicht zertifiziert werden, ist es notwendig, Wege zur Sichtbarmachung solcher Kompetenzen zu entwickeln. In den letzten zehn Jahren sind dazu u.a. 51 Weiterbildungspässe entstanden (vgl. BMBF 2004, S. 60). Eine Evaluation dieser Instrumente wurde durch die BLK vorgenommen, aus der eine Empfehlung für ein angemessenes Weiterbildungspass-Konzept hervorgeht (vgl. BMBF 2004). Die BLK empfiehlt einen zielgruppen- und bildungsbereichsübergreifenden Weiterbildungspass, mit dem sowohl formal, als auch nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen aus verschiedenen Lebensbereichen durch Fremd- oder auch Selbstbestimmung ermittelt werden können. Weiterbildungspässe sollten die NutzerInnen darüber hinaus auch zur weiteren Lern-, Lebens- und Laufbahnplanung motivieren und der gesellschaftlichen Aufwertung dienen. Daher sollte ein Weiterbildungspass auch in unterschiedlichen Einsatzfeldern anwendbar sein. Zu berücksichtigen ist dabei eine leichte Handhabbarkeit des Passes. Mittels dieser Empfehlung wurde der ProfilPASS entwickelt (vgl. DIE, DIPF, IES 2006).

Auf der Basis einer Gruppendiskussion, die mit sechs Kursleiterinnen der Bremer Volkshochschule aus dem Fachbereich Grundbildung gemacht wurde, konnte der Nutzen des ProfilPASSes für funktionale AnalphabetInnen hinsichtlich der in dieser Arbeit relevanten vier Fragestellungen erarbeitet werden. Eine allgemeine Einschätzung sowohl meinerseits als auch seitens der Kursleiterinnen, geht einer gezielten Beantwortung jedoch zunächst voraus.

Schon vor der Gruppendiskussion war das Problem der geforderten Schriftsprache im ProfilPASS bewusst. Dennoch schien der ProfilPASS eine geeignete Methode für AnalphabetInnen zu sein. Studien zur Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Brüning, Kuwan 2002; Tippelt et al. 2003; Schröder et al. 2004; Kuwan, Thebis

2004) zeigen, dass die Teilnahme an Weiterbildung bei Menschen mit niedrigeren Bildungs- und Berufsabschlüssen, sowie bei niedrigerem Erwerbsstatus sinkt. Mit dem Ziel, durch das Lebenslange Lernen allen Menschen einen Zugang zur Bildung zu ermöglichen, müssen auch Bildungsbenachteiligte und Bildungsferne eine Chance erhalten, daran teilzuhaben. Die Ziele, des Lebenslangen Lernens und die Empfehlungen an ein Weiterbildungspass-Konzept, das mit dem ProfilPASS umgesetzt werden soll, sind daher auch für funktionale AnalphabetInnen relevant. Da funktionale AnalphabetInnen nur über wenig und teilweise auch keine formale (Aus-) Bildung verfügen, ist es vor allem für diese Zielgruppe von besonderer Bedeutung, auch deren nicht-formalen Lernprozesse und informell erworbenen Fähigkeiten zu ermitteln, bewerten und anzuerkennen. Auch die Kursleiterinnen der Bremer Volkshochschule erkennen diesbezüglich einen Nutzen des ProfilPASSes für die Zielgruppe.

Der ProfilPASS schien den Kursleiterinnen zunächst nutzlos und überfordernd für funktionale AnalphabetInnen zu sein. Die Bearbeitung ist viel zu schwer, da ein hohes Maß an Differenzierungsmöglichkeit verlangt werde, zu dem AnalphabetInnen nicht in der Lage sind. Viele Fragen und Bereiche können gar nicht ausgefüllt und auch nicht mündlich beantwortet werden, da sie nicht auf die Teilnehmenden zutreffen, oder weil dafür die Fähigkeit zur Selbstreflexion fehlt. Die im ProfilPASS vorgegebenen acht Tätigkeits- und Berufsfelder sollten der Zielgruppe angepasst werden. Bereiche wie Berufsausbildung, Freiwilliges Jahr oder Ehrenamt treffen weniger bis gar nicht auf die Teilnehmenden zu. Stattdessen sollten Felder wie Ein-Euro-Jobs, PC-Kenntnisse oder Qualifizierungsmaßnahmen hinzugefügt werden. Außerdem sollte der ProfilPASS durch vermehrte und vor allem unterschiedliche Beispiele anschaulicher gestaltet werden, damit sich die Teilnehmenden wieder finden können.

Die Kursleiterinnen befürchten auch, dass funktionalen AnalphabetInnen der Nutzen der Bearbeitung des ProfilPASSes gar nicht klar ist und das ihnen daher die Motivation und das Interesse dafür fehlt. Hierbei sei angemerkt, dass manche Kursleiterinnen auch für sich selbst keinen Nutzen in der Bearbeitung des ProfilPASSes sehen. Vermutlich hängt das mit der mangelnden Kenntnis über das Instrument zusammen, die erst unmittelbar vor der Diskussion durch eine Einführung erlangt wurde.

Auch der Umfang des Instruments und der damit verbundene Zeitaufwand, der vor allem für eine Bearbeitung im Alphabetisierungskurs hinderlich ist, lassen die Kursleiterinnen dem ProfilPASS zunächst skeptisch gegenüber stehen. Der Ordner ist viel zu groß und zu umfangreich und sollte stark gekürzt werden. Alternativ wird vorgeschlagen, gar keinen Ordner auszuhändigen, sondern nur einzelne Arbeitsblätter, welche die Teilnehmenden in einer kleineren Mappe abheften können. Die Inhalte der Arbeitsblätter sollten sich gezielt auf die Interessen und bedeutenden Tätigkeitsfelder der Teilnehmenden beziehen. Der/die TeilnehmerIn sieht dann, wie sich diese Mappe mit seinen speziellen Erfahrungen, Fähigkeiten und Kompetenzen füllt. Somit besteht keine Gefahr, dass viele Seiten und Bereiche unausgefüllt bleiben und der/die Teilnehmende die Motivation verliert und sich minderwertig fühlt.

Der ProfilPASS sollte für den Einsatz mit funktionalen AnalphabetInnen überarbeitet werden, da die Methode an sich für die Teilnehmenden nützlich sein kann. Wenn die Teilnehmenden durch die Reflexion merken, dass ihre Biografie nicht nur aus gescheiterten Bildungsverläufen besteht, sondern auch Kompetenzen vorhanden sind, die nicht auf formaler Bildung basieren, kann dies den TeilnehmerInnen zu einem neuen Selbstwertgefühl verhelfen.

Bildungsferne und Bildungsbenachteiligte haben ein verwertungsorientiertes Bildungsverständnis (vgl. Brüning, Kuwan 2002). Der Verwertungsaspekt war auch ein Schwerpunkt der Gruppendiskussion. Funktionale AnalphabetInnen wünschen sich, einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können. Die Kursleiterinnen diskutierten die Idee von einem Netzwerk zwischen der Volkshochschule, ihren KursleiterInnen, der ProfilPASS-Beratung sowie mit Institutionen, die an den aktuellen lokalen Arbeitsmarkt anknüpfen. So könnten die Teilnehmenden mit dem erarbeiteten Tätigkeits- und Kompetenzprofil leichter und vor allem gezielter und effektiver an entsprechende vor allem niederschwellige (Weiter-)Bildungseinrichtungen und den Arbeitsmarkt vermittelt werden. Damit der ProfilPASS auch für die berufliche Qualifizierung funktionaler AnalphabetInnen einen Nutzen hat, sind die Bildung eines solchen Netzwerkes und ein regelmäßiger Austausch untereinander zwingend notwendig.

Mit diesem Ziel und dem entwickelten Selbstbewusstsein wächst die Motivation auch das Lesen und Schreiben zu lernen, bzw. zu verbessern. Durch ein Netzwerk,

erfahren auch die KursleiterInnen der Alphabetisierungskurse, welche Ziele die einzelnen Teilnehmenden haben und können daher die dafür erforderlichen Lerninhalte entsprechend im Kurs integrieren. Somit kann sich der ProfilPASS auch positiv auf das Lesen- und Schreibenlernen auswirken.

Ob der ProfilPASS auch einen Nutzen bezüglich des Lebenslangen Lernens hat, wurde in der Diskussion nicht explizit angesprochen. Daher sind die Äußerungen diesbezüglich rein spekulativ. Meiner Meinung nach fördert die Arbeit mit dem ProfilPASS auch das Lebenslange Lernen funktionaler AnalphabetInnen. Ein Ziel des ProfilPASSes ist u.a die Förderung des Lebenslangen Lernens. Die Ziele des Lebenslangen Lernens wurden bereits mehrfach dargestellt. Wenn der ProfilPASS bzw. die Methode einen Nutzen für das Selbstwertgefühl, die berufliche Qualifizierung und für das Lesen- und Schreibenlernen hat, dann kann dieser Nutzen auch nachhaltige Konsequenzen bezüglich des Lebenslangen Lernens haben. Die Kursleiterinnen der Bremer Volkshochschule betonten, dass die Bearbeitung des ProfilPASSes die Selbstreflexion fördert, da Teilnehmende sich dabei Gedanken bezüglich ihrer Bildungs- und Tätigkeitsbiografie machen. Das Bewusstwerden vorhandener Kompetenzen sowie der eigenen Interessen, unterstützt durch eine adäquate Beratung, die in einem entsprechenden Netzwerk integriert ist, erleichtert eine kluge Lebensführung und eine reflexive Identitätsentwicklung. Durch die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen erhalten die Teilnehmenden einen chancengerechten Zugang zum Bildungs- und Arbeitsmarkt. Dadurch wird u.a. auch das Selbstwertgefühl gestärkt und eine aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft ermöglicht. Funktionale AnalphabetInnen würden sich vermutlich weniger isolieren, da sie sich ihrer Kompetenzen und Ziele bewusst sind und diese auch erreichen können. Durch ein vorhandenes Netzwerk kann darüber hinaus die Wettbewerbsfähigkeit durch die ständige (Weiter)Entwicklung von Kompetenzen verstärkt werden. Ein Nutzen für das Lebenslange Lernen kann daher nur erzielt werden, wenn das Selbstwertgefühl gestärkt, eine berufliche Verwertung erkannt und realisiert und die Motivation, das Lesen und Schreiben zu lernen oder zu verbessern gesteigert wird. Somit handelt es sich bezüglich des Lebenslangen Lernens um einen nachhaltigen Nutzen.

Wie schon mehrfach erwähnt, kann der Gruppendiskussion entnommen werden, dass der ProfilPASS in seiner jetzigen Form nicht für funktionale AnalphabetInnen geeignet ist. Vom Grundgedanken ist die Methode allerdings sehr nützlich. Anhand der bereits dargestellten Ergebnisse wird deutlich, dass der ProfilPASS völlig neu strukturiert werden muss, so dass für Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können ein eigenes Instrument geschaffen wird. Ein grobes Konzept haben die Kursleiterinnen dafür bereits geschaffen. Dies beinhaltet:

1. Die acht Tätigkeits- und Berufsfelder müssen der Zielgruppe angepasst werden. Das bedeutet, dass manche Bereiche herausgenommen und andere Bereiche hinzugefügt werden müssen.
2. Das Instrument muss anschaulicher gestaltet werden. Dabei können vermehrte Beispiele helfen, an denen sich die TeilnehmerInnen orientieren können.
3. Der Ordner sollte nicht vollständig ausgehändigt werden. Es wird empfohlen, den Teilnehmenden lediglich einzelne Arbeitsblätter zu geben, die sie dann selber in eine dafür vorgesehene, kleinere Mappe abheften. Dadurch können Lücken vermieden werden.
4. Das Instrument sollte ausschließlich mit einer Beratung bearbeitet werden. Die Beratung soll dabei den Reflexionsprozess ankurbeln, da funktionale AnalphabetInnen häufig Probleme mit und ihrer Biografie haben. Deshalb wird auch für eine Einzelberatung plädiert, damit Teilnehmende schneller Vertrauen gewinnen können.
5. AnalphabetInnen müssen das mit dem Instrument und der Beratung Erarbeitete auch verwerten können. Dabei ist vor allem eine berufliche Verwertung von besonderer Bedeutung.
6. In diesem Zusammenhang ist eine Vernetzung notwendig, so dass die Teilnehmenden auch nach der Bearbeitung des Instruments an adäquate (Weiter-)Bildungsinstitutionen und den Arbeitsmarkt vermittelt werden können.

Anliegen dieser Arbeit war es, herauszuarbeiten, ob der ProfilPASS auch für funktionale AnalphabetInnen einen Nutzen haben kann. Da ein potentieller Nutzen vorhanden ist, der eine Überarbeitung und Umstrukturierung voraussetzt, könnte ein zukünftiges Vorhaben darin bestehen, einen ProfilPASS für

funktionale AnalphabetInnen zu entwickeln. Dafür müssten allerdings offene Fragen bezüglich notwendiger Beraterkompetenzen und –zuständigkeiten geklärt werden und mögliche Probleme der Zusammenarbeit und Informationenweitergabe zwischen den Akteuren untersucht und behoben werden. Erst dann ist ein inhaltlicher Aufbau eines solchen ProfilPASSes möglich, durch den Menschen mit unzureichenden Lese- und Schreibkenntnissen mehr Selbstbewusstsein bekommen, eine höhere Motivation für das Lesen- und Schreibenlernen bekommen, sich besser für den Arbeitsmarkt qualifizieren können und somit aktiv am lebenslangen Lernen teilhaben können.

## Literatur

- Anger, Christina; Plünnecke, Axel; Seyda, Susanne et al.* (2006): Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland. Gutachten für den Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft. Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Arnold, Rolf* (2001): Kompetenz. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 176.
- Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard* (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, Hannelore* (2002): Vorbemerkungen. In: Tröster, Monika: Berufsorientierte Grundbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 5-9.
- Behrmann, Detlef* (2006): Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz. Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien. Frankfurt a. M.: Verlag für akademische Schriften.
- Bergmann, Bärbel* (2000): Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: Bergmann, Bärbel; Fritsch, Andreas; Göpfert, Peggy u.a.: Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster: Waxmann, S. 11-39.
- Bjørnavold, Jens* (1999): Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning. In: Vocational Training, H. 22, S. 24-32.
- BLK* (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. In: [http://www.bmbf.de/pub/strategie\\_lebenslanges\\_lernen\\_blk\\_heft115.pdf](http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf), letzter Zugriff: 01.12.08.
- BMBF* (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Bonn.
- BMBFSJ* (2005): Unterstützung für Alleinerziehende – Arbeitsmarktorientierung und soziale Teilhabe. Ein kommunales Handlungskonzept. In: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/handlungskonzept/einleitung-zur-verankerung-und-umsetzung-kommunaler-handlungskonzepte.html>, letzter Zugriff: 01.12.08.

- Bolder, Axel* (2002): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, Rudolf: Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 651-674
- Bretschneider, Markus* (2006): Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung. In: <http://www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf>, letzter Zugriff: 01.12.08.
- Bretschneider, Markus; Seidel, Sabine* (2007): Bilanzierung und Anerkennung von Kompetenzen mit dem ProfilPASS-System. Ein Beitrag zur Förderung lebenslanger Lernprozesse. In: Hessische Blätter für Volksbildung 57. Jg., Nr. 4, S. 345-351.
- Brüning, Gerhild; Kuwan, Helmut* (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Deutscher Bildungsrat* (1974): Empfehlung der Bildungskommission. Zur Neuorientierung der Sekundarstufe II - Konzept für eine Verbindung allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.
- DIE, DIPF, IES* (2006): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens (ProfilPASS). Dokumentation zu Entwicklung, Erprobung und Evaluation. Frankfurt.
- Dieckmann, Bernhard* (1977): Zur empirischen Analyse von Qualifikationen – Voraussetzungen und praktische Konsequenzen. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit: Bildungs- und Qualifikationsforschung. IAB-Kontaktseminar an der Universität Regensburg September 1976. Nürnberg, S. 150-165.
- Döbert, Marion* (1997): Schriftsprachkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In: Eicher, Thomas: Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen: Athena Verlag, S. 117-139.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter* (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland, Stuttgart: Klett.
- Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas; Wigger, Lothar* (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: WBG.
- Ecarius, Jutta; Friebertshäuser, Barbara* (2005): Einleitung: Literalität, Bildung und Biographie – empirische und theoretische Herausforderungen. In: Ecarius, Jutta; Friebertshäuser, Barbara: Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Budrich, S. 7-16.

- Egloff, Birte* (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Analysen für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: DIE.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von* (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Faulstich, Peter* (2006): Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild: Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 7-25.
- Fiebig, Christian; Ragg, Martin; Lübs, Bettina* (2003): Ergebnisse der LuTA-Studie. Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten. APOLL, in: <http://www.zweite-chance-online.de/fileadmin/inhalte/pdf/LuTA-Studie.pdf>, letzter Zugriff: 05.12.08.
- Flick, Uwe* (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.
- Gnahn, Dieter* (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann.
- Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska* (2008): German-language Literature Review. Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills, OECD. In: <http://dx.doi.org/10.1787/172255303131>, letzter Zugriff 05.12.08.
- Helming, Elisabeth; Blüml, Herbert; Schattner, Heinz* (1997): Handbuch Sozialpädagogische Familienhilfe. In: [http://www.familien-wegweiser.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/SR-Band-182-Sozialp\\_C3\\_A4dagogische-FH,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.familien-wegweiser.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/SR-Band-182-Sozialp_C3_A4dagogische-FH,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf), letzter Zugriff: 01.12.08.
- Hornberg, Sabine; Bos, Wilfried; Beuudeberg, Irmela u.a.* (2007): Anlage und Durchführung von IGLU 2006. In: IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, München u.a.: Waxmann, S. 21-45.
- Hovestadt, Gertrud* (2003): Die Schule in den Bundesländern Datenreport 2001/2002. Rheine: EDU-CON Partnerschaftsgesellschaft.
- Hurrelmann, Klaus* (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine* (2008): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel: Beltz.

- Klafki, Wolfgang* (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klieme, Eckhard* (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 56. Jg., Nr. 6, S. 10-13.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev* (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: [www.kompetenzmodelle.dipf.de/images/antrag/spp\\_kompetenzdiagnostik\\_ueberarbeitet.pdf](http://www.kompetenzmodelle.dipf.de/images/antrag/spp_kompetenzdiagnostik_ueberarbeitet.pdf), letzter Zugriff: 14.09.08.
- Kommission der europäischen Gemeinschaft* (2000): Memorandum über das lebenslange Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel. In: <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memode.pdf>, letzter Zugriff: 23.09.08.
- Kramer, Wolfgang; Werner, Dirk* (1998): Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Elternbefragung in Nordrhein-Westfalen. Köln.
- Kretschmann, Rudolf; Dobrindt, Yvonne; Behring, Katrin* (2005): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. Horneburg: Persen.
- Kuwan, Helmut; Thebis, Frauke* (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin: BMBF.
- Lamnek, Siegfried* (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz UTB.
- Linde, Andrea* (2005): Die „Entdeckung“ von Erwachsenen-Grundbildung durch den Umweg über PISA. In: Alfa-Forum – Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung 59/2005, S. 18-20.
- Linde, Andrea* (2007): Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In: Grotlüschen, Anke; Linde, Andrea: Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster: Waxmann, S. 90-99.
- Mayring, Philipp* (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz (UTB).
- Meyer, Hilbert* (2002): Die Bildungstheoretische Didaktik. In: Kiper, Hanna; Meyer, Hilbert; Topsch, Wilhelm: Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen, S. 64-75.

- Nicke, Sven* (2007): Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Grotlüschen, Anke; Linde, Andrea: *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?* Münster: Waxmann. S. 31-41.
- OECD, Statistics Canada* (1995): *Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener.* Paris, Ottawa.
- OECD* (2005): *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary.* In: [www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf), letzter Zugriff: 01.12.08.
- OECD* (2008): *Teaching, Learning and Assessment for Adults. Improving Foundation Skills.* Paris.
- Preißer, Rüdiger; Völzke, Reinhard* (2007): Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten. In: *REPORT 30.* Jg., Nr. 1, S. 62-71.
- Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner u.a.* (PISA-Konsortium Deutschland o.J.): *PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs Zusammenfassung.* In: [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003\\_E\\_Zusammenfassung.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf) Letzter Zugriff: 01.12.08.
- Reetz, Lothar* (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In: Reetz, Lothar; Reitmann, Thomas: *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“.* Hamburg: Feldhaus, S. 16-35.
- Schaub, Horst; Zenke, Karl G.* (1995): *Wörterbuch zur Pädagogik.* München: dtv.
- Schiersmann, Christiane; Strauß, Hans Christoph* (2003): *Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen?* In: Wittwer, Wolfgang; Kirchhof, Steffen: *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung.* München: Luchterhand, S. 145-167.
- Schladebach, Almut* (2007): *Ein rotes Tuch: Formulare und Fragebögen! Auswertung der Teilnehmerbefragung im 2. Semester 2004 im Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule.* In: Grotlüschen, Anke; Linde, Andrea: *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis- Diskussion.* Waxmann: Münster. S. 140-146.
- Schröder, Helmut; Schiel, Stefan; Aust, Folkert* (2004): *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse.* Bielefeld: wbv.

- Siebert, Horst* (2006): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. Augsburg: ZIEL.
- Statistisches Bundesamt Deutschland* (2007): Bildungsstand der Bevölkerung. Wiesbaden.
- Strzelewicz, Willy; Raapke, Hans-Dietrich; Schulenberg, Wolfgang* (1973): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Tippelt, Rudolf; Weiland, Meike; Panyr, Sylva; Barz, Heiner* (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. Bielefeld: wbv.
- Weinert, Franz E.* (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17-31.
- Wittwer, Wolfgang* (2003): „Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, Wolfgang; Kirchhof, Steffen: Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand, S. 13-41.

## Anhang

- PowerPoint-Präsentation
- Transkription

ProfilPASS

Eine Einführung

ProfilPASS  
Gelemt ist gelemt

## Formales Lernen

- ¥ Institutionelle Rahmenbedingungen
- ¥ Anforderungen von außen bestimmt
- ¥ Lehre
- ¥ Zertifizierte Abschlüsse
- ¥ Zugangsberechtigungen



ProfilPASS  
Gelemt ist gelernt

## Nicht-formales Lernen

- ¥ Organisierte Bildungsprozesse
- ¥ Freiwillig
- ¥ Prüfungen und Zertifikate nicht zwingend



ProfilPASS  
Gelemt ist gelernt

# Informelles Lernen

- ¥ Außerhalb von Bildungsinstitutionen
- ¥ Durch das Individuum selbst organisiert und strukturiert
- ¥ Bewusst oder unbewusst
- ¥ Abschlüsse und Zertifikate unbedeutend



ProfilPASS  
Gelernt ist gelernt

# Abschnitte

1. Abschnitt: Mein Leben - ein Überblick
2. Abschnitt: Meine Tätigkeitsfelder - eine Dokumentation
3. Abschnitt: Meine Kompetenzen - eine Bilanz
4. Abschnitt: Meine Ziele und die nächsten Schritte
5. Abschnitt: ProfilPASS Plus

ProfilPASS  
Gelernt ist gelernt

## Niveaustufen

Niveau A: Ich kann es unter Anleitung durch eine Person oder durch Hilfe einer schriftlichen Anleitung tun

Niveau B: Ich kann es selbstständig unter ähnlichen Bedingungen tun

Niveau C1: Ich kann es selbstständig in einem anderen Zusammenhang tun

Niveau C2: Ich kann es selbstständig in einem anderen Zusammenhang tun und kann es erläutern und vormachen

ProfilPASS  
Gelemt ist gelernt

## Meine Kompetenzen - eine Bilanz S.75

- ¥ Beschriebene Tätigkeiten in Niveaustufen einordnen
- ¥ Tätigkeitsfelder, Fähigkeiten und Kompetenzen bündeln
- ¥ Profil filtern S.81

ProfilPASS  
Gelemt ist gelernt

## Meine Ziele und die nŠchsten Schritte S.85

- ¥ Planung eines realistischen Ziels und die notwendigen Schritte
- ¥ Betonung auf Interessen
- ¥ Welche FŠhigkeiten und Kompetenzen sollen ausgebaut werden?
- ¥ Welche SchwŠchen sollen ausgeglichen werden?

ProfilPASS  
Gelemt ist gelernt

## ProfilPASS Plus

- ¥ Bewerbung bestehen
- ¥ Kompetenzen erfassen
- ¥ Zeugnisse ablegen
- ¥ Nachweise sammeln

ProfilPASS  
Gelemt ist gelernt

# Beratung

- ¥ Sichtbarmachung von Kompetenzen
- ¥ Bilanzierung von Kompetenzen
- ¥ Bewertung von Kompetenzen
- ¥ Formulierung individueller Ziele durch qualifizierte Beratung begleitet
- ¥ Reflexionsprozesse durch gezieltes Fragen fördern



ProfilPASS  
Gelemt ist gelernt

# Beratungsprozessmodell

- ¥ Anfangsphase:
  - ◊ Eingangsberatung
  - ◊ Klärung des Beratungsauftrages
- ¥ Erfassungsphase
- ¥ Bilanzierungsphase
- ¥ Entwicklungsphase
- ¥ Abschlussphase:
  - ◊ Übergabe eines Kompetenznachweises
  - ◊ Evaluation des Beratungsauftrages

ProfilPASS  
Gelemt ist gelernt

## Transkription

M: „Dann sind wir jetzt ja vollzählig und können beginnen. Herzlich willkommen, (lachen) schön, dass ihr da seid. .. Also heute geht es um meine Diplomarbeit, diese Gruppendiskussion wird gemacht, weil es in meiner Diplomarbeit um .. KOMPETENZMESSUNG IN DER ALPHABETISIERUNG geht, also Kompetenzmessung mit Analphabeten ... und unter anderem mit diesem Int Instrument, dem PROFIL PASS. Keine von euch kennt den, das habe ich jetzt ja schon mitbekommen, das ist auch gar nicht schlimm, .. weil ähm, es geht nicht um euer Wissen über den Profil Pass, sondern ich möchte EURE Meinung und eure Erfahrungen erfahren, .. ähm .. die ihr halt in der Alphabetisierung gesammelt habt und dann ob man das ebend auch darauf beziehen kann auf den Profil Pass. Ich hab euch den da jetzt schon hingelegt ihr könnt da gleich dann einmal reingucken und dann erzähl ich euch auch noch was dazu, so dass ihr einmal ne Grundlage habt und .. so ein bisschen das Prinzip .. versteht und danach würde ich dann gerne mit euch darüber diskutieren .. über die Anwendung dann ebend in der Alphabetisierung. ... Vorher möchte ich euch einmal noch Lena vorstellen .. (TN: „Hallo.“ (lachen)) Lena ist hier sozusagen die Co-Moderatorin und der objektive Pol dieser Diskussion heute, weil sie kennt sich halt gar nicht mit der Alphabetisierung aus .. und das dachte ich ist vielleicht ganz gut um auch mal nachzufragen, weil ich kann mit vorstellen, dadurch, dass wir alle zusammen arbeiten, dass dann oft in den Gesprächen mal so Situationen entstehen wie ja kennst du ja selber aus dem Kurs und weißt ja wie das ist und .. Lena fragt dann vielleicht mal nach ja wie wie ist das denn genau, so dass auch Außenstehende das ebend nachher verstehen können. ... Begleitet wird das dann auch noch von den zwei Kameras, wobei eine immer nur an ist. Ähm, das ist eben dann für meine Auswertung nachher in der Diplomarbeit das ich ebend .. die angesprochenen Themen in dieser Diskussion dann analysieren und interpretieren kann. ... Ja, gibt es sonst noch Fragen?“

TN kennzeichnen durch Kopfschütteln, dass keine weiteren Fragen bestehen.

M: „Erstmal ... die Daten werden natürlich anonym behandelt. Es wird nicht an Dritte weitergegeben, das ist nur .. für mich und dann die Ergebnisse, aber eure Namen kommen da überhaupt nicht vor, also es wird halt gesagt Kursleiterinnen der Bremer Volkshochschule und das wars dann auch.“

B: „Es werden ja keine Geheimnisse ver (...).“

M: „Ja, aber .. ne .. . Okay, vor euch liegt jetzt der Profil Pass vielleicht schaut ihr zu zweit .. immer mal rein oder .. ja. Und ähm guckt erstmal, dass ihr mal so einen ersten Eindruck gewinnen könnt.“

(Min: 02:30): TN blättern jeweils zu zweit durch den Profil Pass. TN nehmen sich Getränke Zwischenzeitig entstehen kurze, leise, flüsternde Gespräche deren Inhalte nicht zu verstehen sind. Der Pass wird sehr ausgiebig durchblättert und „erforscht“. Zwischenzeitig entsteht eine kurze Diskussion über die korrekte Schreibweise des Wortes „Andere“ im Profil Pass. Die Frage dabei ist, ob das Wort groß oder klein geschrieben wird. CF wirkt schon beim Durchblättern des

Passes eher ablehnend. Sie betrachtet den Pass etwas distanziert und lässt ihre Nachbarin blättern.

Nachdem zwei der drei Gruppenpaare den Profil Pass durchblättern haben, habe ich noch eine Minute gewartet und dann das „Erforschen“ des Profil Passes abgebrochen (Min: 14:58).

M: „Gut, die meisten sind glaub ich einmal so durch, ne? ... Ist jetzt auch nicht schlimm, wenn man nicht ganz .. ich erzähl da gleich sowieso noch mal was dazu, Schritt für Schritt. Wie ist denn euer erster Eindruck jetzt?“

(PAUSE)

C schmunzelt.

D: „Eindruck worauf bezogen, also ob man es benutzen kann in der Arbeit mit ()?“

M: „Allgemein jetzt einfach, wenn ihr diesen Profil Pass seht ... wie denkt ihr darüber, oder wenn ihr das jetzt durchgeblättert habt vielleicht sind da auch Fragen entstanden?!“

C: „Sehr umfangreich und zeitaufwendig (lachen) würde ich so ist so mein erster Eindruck.“

M: „Mhm (verständnisvoll)“

D: „Benötigt viel Selbstreflexion.“

M: „Mhm (verständnisvoll).“

B: „Und Differenzierungsmöglichkeiten.“

D: „Mhm (zustimmend).“

M: „Mhm. ... Okay“

A: „Und auch ganz basal, ich habe jetzt grad sehr viel gelesen.“

F: „Mhm (verständnisvoll).“

B: „Wer soll es lesen wer soll es ausfüllen?“

A: „Ja eben.“

M: „ Wenn ihr das jetzt dann gleich auf die Arbeit bezieht, ne? .. Okay .. Ähm“

C fügt noch hinzu: „Und wer macht die Bewertungen? Da waren zum Teil .. irgendwo weiter vorne .. mit den Bewertungen, äh mit den Niveau .. Einstufungen.“

M: „Okay.“

C: „Äh, wer macht die (..)?“

A: „Aber das war glaube ich auch kann ich das selbstständig, kann ich das äh übertragen dadurch das ich jetzt äh (..) das geht noch (..) Beurteilung.“

C: „Ja ich ich, bei dem einen war ich nicht sicher (..).“

A: „Okay.“

...

M: „Na also das macht äh der Nutzer selber dann auch, der bewertet das selber .. (C: „Mhm (verständnisvoll).“) und schätzt das ein. .. Gut vielleicht ähm .. fang ich einfach mit der kurzen PowerPoint-Präsentation noch mal an, sag noch mal zu dem theoretischen Hintergrund was und dann auch nochmal ähm zu der praktischen Arbeit damit .. und dann können wir in die Diskussion einsteigen. .. Okay.“

Starten der PowerPoint-Präsentation (Min 17:00) → Folien s. Anhang  
Ende bei Min 40:30

M: „Also es gab .. ähm, von der Bund-Länder-Kommission ähm eine Empfehlung, eine Studie äh zu Weiterbildungspässen ausgeschrieben und anhand dieser Empfehlungen wurde dieser Pass entwickelt. Und ähm .. es wird gesagt, dass der Profil Pass (...). Es ist jetzt so, dass bei dieser Evaluation des Passes ähm, kam raus bei Interviews mit Beratern .. äh, die haben gesagt, dass eben die Bearbeitung .. ähm des Profil Passes für Menschen mit Migrationshintergrund, für ERWERBSLOSE und für Menschen mit NIEDRIGEREN Bildungsabschlüssen problematisch ist aufgrund der hohen schriftsprachlichen Anforderungen. ..“

TN: „Mhm.“

M: „Was sagt ihr dazu?“

C: „Das ist nachvollziehbar.“

B: „Es ist ja nicht nur die schriftsprachliche ANFORDERUNG. Man könnte es ja VORLESEN, aber es ist die Differenzierungsmöglichkeit (C: „Ja (zustimmend).“) die da voraus gesetzt wird. Also ich kenn ja unsere Leute einigermaßen und ich glaub nicht, dass sie sich innerhalb der Kurse groß unterscheiden. Wenn man denen sagt, äh erzähl doch jetzt mal, was sind deine Interessen, und und wie möchtest du dich weiterbilden, dann haben die allein schon verbal überhaupt nicht die Möglichkeit .. auch nur diese Antwort zu geben.“

M: „Ja.“

B: „Also auch auch viel schlichtere Fragen nicht.“

M: „Mhm.“

B: „Also für mich ist das .. ja völlig realitätsfern (..).“

D: „Ja, für die DaF-Leute finde ich auch müsste man es in ihrer Muttersprache dann machen. Außer das ist schon sehr gut das Niveau, ne.“

C: „Bei uns sind es ja dann Muttersprachler. Auch was du vorhin schon gesagt hast, mit der Selbstreflexion (..).“

D: „Die haben ja. Menschen mit Migrationshintergrund, was du gerade (..) du sagtest ja, dass ist nicht unbedingt (B: „Genau.“) so, das (C: „Ja mhm.“) das ne.“

B: „Klar, das ist was anderes.“

D: „Genau.“

A: „Was ist mit Bildungsferne? Das ist, das würde ich mal ausprobieren. (...). Andersrum finde ich es sehr schade, weil das ja ähm .., also vom Ziel her, das Ziel ähm, wenn man das Instrument ummünzen könnte, dann wäre das ja genau also äh unsere Zielgruppen, die sind in der Regel von Arbeitslosigkeit betroffen oder haben sehr schwierige Arbeitsbedingungen. .. Ähm, wenn es äh, auch da gibt es oft BRÜCHE in der Biografie und ne, dann wieder ne (..) zu haben ist sehr schwer und haben einfach ein eher negatives Selbst äh Wert .. Gefühl ausgebildet. .. Das heißt da mal sichtbar zu machen, was hab ich denn an Stärken wäre eigentlich ideal. Also, äh, ne, ne, so dieses äh am Ziel .. äh (..).“

B unterbricht A: „Wobei ich aber jetzt ganz realistisch dieses .. Instrument dann schon wieder als so was von frustrierend empfinde, wenn ich mir das jetzt vorstelle in der Praxis .. (A: „Ja (nickt zustimmend).“), wo jemand dann von unseren Leuten wahrscheinlich auf jeder fünften Seite überhaupt mal nur vielleicht eine Antwort geben kann (C nickt zustimmend), weil alles andere überhaupt nicht zutrifft () (A: „Mhm, ja (nickt zustimmend).“) Also das finde ich .. heftig.“

A: „Also, der müsste überarbeit ja also ganz ehrlich, wenn ich das ausfüllen mü müsste, dann würde ich auch schon schlucken .. (B: „Ja genau.“) und es würde mir verdammt schwer fallen. Ne, so also das muss man vorweg schicken, das ist nicht einfach, ne. Jetzt hatte ich auch grade, ich weiß nicht ob ich da äh grad weggenickert war (TN lachen), also .. ähm wer macht die Beratung für also wo ist das eigentlich angesiedelt?“

M: „Das sind also Qualifizierte also da gibt es so viertägige .. ähm Workshops wo die dann.“

E unterbricht: „Und wo ist da? An der Uni oder wo?“

M: „Ne das ist zum Beispiel hier in Bremen geht geht das beim ähm .. bei der Arbeitnehmerkammer. Die bieten das da an da vom Lernnetzwerk Bremen. (D:

„Lernnetzwerk mhm.“) .. Äh die arbeiten auch damit, ähm und ich hab jetzt auch mal geguckt, ähm wo überhaupt so ne Beratung angeboten wird. Ich hab das mal einfach für Br, also auf der profilpass d e Internetseite .. kann man so anklicken Beratung und Angebote und ähm da hab ich jetzt fünf Beraterinnen gefunden, die meist selbstständig waren und die auch noch so äh An äh Coaching und Supervision (A: „Mhm (verständnisvoll zustimmend).“) angeboten haben. Oder dann ebend hier das Kursangebot in der Volkshochschule zum Beispiel als ebend Gruppenberatung. ..“

F: „Mhm. .. Also in unserem Kurs gibt es .. zwei Leute wo ich .. d .. denken könnte, dass die das machen könnten, aber .. die wir haben glaube ich grade elf oder zwölf Leute (E nickt) also von denen auch nur zwei, die dann halt eben einige Punkte davon .. beantworten könnten, aber auch nur einige Punkte also mit den anderen Punkten .. wie B das sagte, die würden halt eben selber sich .. sehr .. ja .. demotiviert .. ()“

C unterbricht F: „Ja das stimmt, aber .. ich meine .. wenn man das so wirklich langsam versucht und .. denen wirklich unterstützend unter die Arme greift, könnte ()“

F unterbricht C: „Ja aber die Frage ist ja ob die das brauchen, weil die beiden (C: „Ja (zustimmend).“), die das machen könnten .. äh die stehen so fest im Leben die würden fragen warum soll ich das jetzt machen. Also ne, die haben ja dann auch Arbeit oder .. der eine hier ist Rentner oder V. .. die würden fragen warum soll ich das jetzt machen.“

C: „Das ist dann eher für die Jüngeren, die .. ()“

F unterbricht C: „Ja und die könnten dann .. das gar also erstmal so .. wie gesagt gar nicht so machen.“

A: „Mhm. Wir habe ich ja grad auch gedacht, weil bei mir äh ich da noch ein anderes Ziel halt im Kopf ne, so dieses ah ich hab viel gelernt (C: „Ja.“), auch wenn ich in der FORMALEN Ausbildung NICHT viel gelernt hab. Das halt ne so das ähm .. das wäre ja auch noch sozusagen ein eine Korrektur des Selbstwertgefühls ne (F: „Mhm (nickt zustimmend).“) so das ähm war jetzt als Ziel hier glaube ich nicht explizit genannt sondern es war ja gesagt zu wem kann ich mich umorientieren möchte oder einen Wiedereinstieg machen möchte oder .. so was ne, dass das das explizite Ziel ist, aber das wäre ja auch ein NEBENeffekt. So .. Wobei ich das auch schwer finde, wenn ich gewohnt bin, mich selber in Defiziten zu denken .. nicht aus dieser Ge Denkgewohnheit wieder auszubrechen – das kennen wir vielleicht auch der ein oder andere, ne – also es ist nicht leicht wenn man denkt oh ich kann ja gar nichts sondern auch zu sagen ah aber da hab ich ganz tolle Fähigkeiten. Also ich weiß nicht ob das da .. ()“

F: „Ja .. andererseits denke ich, dass sich umorientieren möchte. Also d das also jetzt grade gedacht, dass jemand sagt ja gut ich möchte jetzt ganz was anderes machen .. und äh kann einigermaßen selbstbewusst die Fragen vielleicht beantworten (A: „Ja (nickt zustimmend).“). Also das würde ich eher sagen okay

das .. das derjenige freiwillig auch sowas machen würde und das ihm das nicht .. äh aufgebürdet wird.“

TN: „Mhm.“

D: „Aber das wird es ja sowieso nicht!?! (an M gerichtet)“

M: „Ne das ist schon freiwillig, also da das wird niemandem so hier mach mal so ne Profil Pass-Beratung.“

F: „Ne das nicht, aber .. also wenn man das im Kurs oder so einsetzen wollen würde dann wäre das ja fast also die .. bei uns vielleicht sprechen die ganz selten.“

(lachen)

D: „Dann trauen die sich nicht (lachen).“

B: „Ich muss ganz ehrlich sagen ich krieg da für mich immer so ne leichte innerliche Krise .. falls man auch ne äußerliche kriegen kann (TN lachen), aber .. äh ich empfinde das irgendwo .. einen UNGLAUBLICHEN Aufwand .. auch finanziell .. und selbst wenn ich MICH jetzt - ich hab ne HOCHSCHULAUSSCHULUNG - als Maßstab nehme .. ich wüsste nicht also ich hab ja zweimal einmal mit dir (an PS gerichtet), einmal alleine das relativ gut durchgeblättert und mir durchgelesen .. keine Stelle gesehen, wo ich jetzt für mich sagen würde ja also die Frage bringt dich jetzt wirklich weiter. Also ... (..).“

M: „Ja dafür ist glaube ich dann aber auch wieder wichtig dieses ähm .. in der Anfangsphase eben diesen Beratungsauftrag zu klären wann also der Nutzer geht ja schon hin, weil er ein bestimmtes Ziel vor Augen hat. Weil er zum Beispiel sagt, so kann es jetzt nicht weiter gehen (C nickt zustimmend) .. ähm ich will mich neu orientieren und irgendwie weiß ich aber auch nicht so richtig also ähm .. und das man dann eben dann das formuliert und dann hat man ja einen konkreten Anhaltspunkt du hast ja grad keinen konkreten Anlass und vielleicht kannst du deswegen grad auch nicht sagen, dass es dich weiterbringen könnte.“

(Pause)

B murmelt leise: „(..).“

M: „Als wenn Du jetzt mit einer ganz bestimmten Fragestellung daran ().“

B unterbricht: „Ich weiß was du meinst. Das ist mir schon klar. Aber .. ich kann mir nicht vorstellen auch wenn ich hier zwei Jahre auf der Stelle treten würde, dass mich die Fragen wirklich weiterbringen, also tut mir Leid, aber ().“

D: „Aber du bist vielleicht auch schon sehr selbstreflektiert und äh hast dir überlegt (..).“

B, F und D reden gleichzeitig: „(..).“

B: „Ja aber ich glaube, dass das, dass das in dem Pack jetzt zutrifft, das können junge Leute, die einigermaßen selbstreflektiert sind auch ausfüllen oder .. überhaupt beantworten .. und diejenigen brauchen es letztlich auch wiederum nicht.“

D: „Wobei man da auch Anstöße kr (F will unterbrechen) Ne Entschuldigung, Anstöße kriegen kann um zu dieser Selbstreflexion zu KOMMEN. Genau das ist ja wofür du ausgebildet bist als Beraterin .. M Menschen dabei zu helfen einfach zu gucken ne, was was was war denn da eigentlich was ().“

F unterbricht D: „Viele sind zu äh, glaube ich zu äh .. äh ja also .. zu schüchtern, um ei um selber sich mit dem eigenen Ich (A nickt zustimmend) zu konfrontieren (C nickt zustimmend) alles was die können oder nicht. Das glaube ich ist also ne für die Person wäre das eher ähm förderlich so was mitzumachen um zu sehen eigentlich kann ich ja total viel. Ich kann ja mehr als das ich bisher nur gemacht habe .. und ich glaube äh .. vielleicht wenn du d .. dich mit dir selbst auseinandersetzt dann bist du so äh kritisch genug zu sagen okay, das und das kann ich und das und das kann ich nicht. Aber das können viele nicht. .. Und ich glaube die kriegen dann so ein bisschen da holt jemand das aus denen so raus (TN stimmen zu) ja was ne denk noch mal darüber nach ().“

B unterbricht: „Aber ich frag mich aber trotzdem ob ob entschuldige (an F) so ein Mammut-Instrument dann .. sein muss (...).“

A: „Also das hatte ich ja vorhin glaube ich auch schon so in der Richtung, dass ähm .. also jetzt grade auf äh unsere Kursteilnehmer bezogen ne, dadurch das müsste .. echt äh deutlich entschlackt sein, da muss nach viele Sachen also so was wie formale Ausbildung, haben ja einige ne, das müsste viel kürzer gefasst sein (B: „Ja (zustimmend).“) ne und dann in andere Sachen ähm vielleicht noch .. noch auch andere Möglichkeiten, wie könnte ich denn noch fragen, wie könnte ich da noch drauf kommen also vielleicht auch eben noch ANSCHAULICHERE Beispiele oder so was. Also da das müsste äh kürzer äh irgendwie ()“ (B: „Praxisbezogener.“) Praxis ja äh ().“

F unterbricht A: „Auch so unterstützend für die Berater .. also irgendwie ne da (A stimmt zu) (...).“

A unterbricht F: „Das äh ist das nächste, ich hab deshalb gefragt, weil bietet dann die die Beratung an, weil die Frage war ja Einsatz im KURS so ne und wenn mir vorstelle auch ne entschlackte äh oder .. Klein(..) der Zielgruppe angepasst also (..) würde ich mir glaub ich im Kurs NICHT zutrauen, weil ich NICHT die Idee hätte ich habe das so in Peto diese beraterischen Fähigkeiten.“

M: „Ähm ich glaub aber im Kurs das war jetzt ein Missverständnis. Es ging um die ALLGEMEINE Arbeit mit ähm (D: „Analphabeten.“) Analphabeten.“

A: „Achso also nicht das was im Rahmen eines Kurses das wir sozusagen (..)“

M unterbricht A: „Wär eine Möglichkeit vielleicht worüber man nachdenken könnte, aber es ging jetzt sehr allgemein drum.“

C meldet sich wie in der Schule. (TN lachen)

M: „Ja?“

C: Aber ich glaube .. äh die Beratung ähm das würde zum Beispiel Kursleiterinnen vielleicht - oder Kursleitern - .. ähm (A: „Die wir nicht haben.“) leichter fallen. Oh doch (..) wir hatten glaub ich mal.“

A: „Wir hatten, aber das ist schon ().“

C unterbricht: „Äh das würde denen vielleicht sogar leichter fallen so eine Beratung, weil sie den Teilnehmer KENNEN und dann schon ein bisschen besser rauslocken können ja sag mal aber .. denk doch mal in die Richtung so deine Stärken (B: „Mhm.“), da hast du doch dies gemacht ne Zeit lang .. und deswegen würde ich schon so in die Richtung denken auch im Kurs, aber .. auf der anderen Seite, hab ich mir Gedanken gemacht, wenn man das jetzt im Kurs .. machen würde ... wäre das so was von zeitaufwendig, weil äh, ich glaub ich würde dann so ein so was .. an a .. an einem .. ja ich würde nur so so eine Kopie und das hier vielleicht an einem Tag mitbringen. .. Und .. das würde aber so, also das wäre an einem Abend glaub ich gar nicht zu schaffen das wäre ein Aufwand von von .. einer Woche von .. ich weiß nicht, von mehreren .. Unterrichtsstunden.“

M: „Ja.“

C: „Und bis man dann dieses ganze Paket durch hat .. das kann man ja auch man kann ja auch nicht jeden jedes Mal sagen jetzt machen wir dran weiter. Also der hat irgendwann keine Lust mehr.“

A: „Ja.“

B: „Genau das ist so ein Ding dass man sich zu hause hinlegen kann immer wenn man mal eine halbe Stunde Zeit hat (..) so jetzt mach ich nochmal so ein bisschen an meinem Profil Profil Pass. Und dazu muss man schreiben können.“

F: „(..) Einmal das und dafür muss man auch die Motivat also äh für mich würde da die MOTIVATION fehlen, was ich auch so am Anfang sagte, zwei die dazu was schreiben könnten (A nickt zustimmend) .. bei denen würde die Motivation fehlen warum soll ich das jetzt machen mir geht's ja eigentlich also .. ich brauche keine Umorientierung .. ich .. kenne mich gut.“

D: „Aber M meint ja das also für die Leute, die das interessieren KÖNNTE .. ne, die eine Motivation haben, kann man den so anpassen, dass man mit den Analphabeten arbeiten kann, DIE Interesse haben.“

F: „Ja aber ich hab jetzt gerade auf Bs .. äh..“

D: „Okay.“

B: „Also der wirkt ja auch so ein bisschen so als hätte man alle Möglichkeiten offen. .. Realität ist aber, dass die kaum Möglichkeiten offen haben .. also dass es auch gar nicht um einen WIEDEREinstieg geht, allenfalls bei den meisten Leuten um überhaupt ein Einstieg .. der auch unwahrscheinlich ist – um es klar zu sagen - .. also da denke ich wäre besser wirklich zu sagen welche BerufsfELDER oder – TÄTIGKEITEN stehen überhaupt zur Verfügung, wo können die überhaupt arbeiten ich sag jetzt mal in der Küche, im Garten, in meiner Meinung noch als Verkäufer, wenn man einigermaßen rechnen kann .. und so weiter und sofort um dann zu fragen was sind das für Bereiche, welche Fähigkeiten braucht man dazu, also die überhaupt in Frage kommen, um dann bei den einzelnen zu gucken, welche Fähigkeiten davon haben die und auf welches Berufsfeld könnte man da vielleicht noch weiter hin arbeiten, dass man da einen Einstieg hinkriegen könnte oder so was, also das wäre für mich so ein (..).“

...

A: „Aber da hab ich grad im Kopf also .. das wäre ein Traum, wenn solche Leute bei der Bagis arbeiten würden ne. (B: „Ja .. ja.“) Da wo die einfach genau da so (B: „Ja.“) äh das Wissen haben so fokussiert man und einen guten Draht zu .. unsern Teilnehmern entwickeln (..).“

B unterbricht: „Ja und das ist ja so das, was wir .. also .. ja .. ich sag jetzt mal wir, weil ich mit A am häufigsten spreche .. ähm, seit ewigen Zeiten vermissen. .. Dass einfach ne Strukturierungsmöglichkeit da ist zu sagen so, da könnte es weiter gehen. Es geht ja noch nicht mal, dass man ne Strukturierungsmöglichkeit hat die den Hauptschulabschluss hinzukriegen, was GRUNDVORAUSSSETZUNG eigentlich ist .. für berufliche Tätigkeiten.“

A: „Mhm. Trotzdem ist halt andersrum also ich häng noch daran .. wie gesagt, das müsste .. umgedreht werden jetzt nicht, also umgearbeitet werden als als Material. Ich mir ist auch unklar, wie man es genau einsetzen kann, aber ähm also nicht umsonst ist auch in den letzten Jahren immer mehr also wird Grundbildung auch immer berufsbezogen also dieser Beisatz berufsbezogen der ist da fast nicht mehr wegzudenken. .. Äh äh das kann man mit Sicherheit auch kritisch sehen ne diese Verwertungslogik (..), das Grundbildung jetzt auch immer schön äh in Richtung ARBEITSMARKT gedacht werden muss – (..) auch (..) an sich gesehen wird – aber trotzdem ist das ja eine Entwicklung, die in den letzten Jahren mehr und mehr zu verzeichnen ist (..).“

B unterbricht: „Zum Beispiel Bagis-Kurse. Die SIND auf den Arbeitsmarkt bezogen.“

A: „Ich wollt grad das war der nächste Schritt, weil äh mittlerweile werden ja auch (..) Kurse extra dafür auch eingerichtet so ne. Und äh von daher also äh (..) wäre es total gut, wenn man so etwas an der Hand hätte, um da zum Beispiel auch eine Veranstaltung dazu zu planen. Wäre die Frage ob man genug Leute dafür finden würde .. also – B du sitzt da ja an der Quelle – mh weil du ja die Eingangsdiagnostik machst. Wie wie schätzt du das denn ein? Äh gäbe es da einfach wenn man so was wie einen Bagis-Kurs hätte, wo so was (Profil Pass)

zum Beispiel auch mal Inhalt ist, meinst du da gäbe es dann ne Nachfrage für oder das man sozusagen ein spezielles Modul hat?“

B: „Na du kennst die Leute ja selbst, oder? (..)“

A: „Mhm.“

M: „Welche Leute jetzt von der Bagis oder die Teilnehmer?“

B: „Ich kenn keinen von der Bagis.“

M: „Okay.“

B: „(..).“

A: „Mhm.“

E: „Aber du machst doch den Bagis-Kurs.“

C: „Ja (..)“

B unterbricht: „Du hast den ja auch schon gemacht. Kennst du deswegen Leute von der Bagis?“

E: „Achso du meinst die da a arbeiten?“

B: „Ja.“

E: „Ne die Berater meinst du diese Coachmanager.“

B: „Ja .. das ist ja das was ich bedauere.“

E: „Ja.“

B: „Das wir die eben NICHT kennen. (A spricht gleichzeitig ..)

A: „So etwas wäre mal interessant, dass man einfach klärt so hier gibt es den Profil Pass ne, macht Sinn, dass (..) Hand in Hand arbeiten also haben die Teilnehmer dann was davon wenn sie sagen können meine informellen .. Stärken liegen äh informell gelernte Sachen sind das und das und das und das sind meine Kompetenzen .. haben die dann was davon? Sind die dann besser zu .. (B nuschelt ..) vermitteln oder ... ().“

E: „Zum Beispiel ich kann ganz gut Rasenmähen und würde wieder gerne Rasenmähen mögen. Und ähm .. dazu brauch ich aber einen Garten. Und wenn ihr also ich sag jetzt also ihr macht jetzt die Beratung mit mir und ich sage ich kann gut .. in einem im Garten arbeiten. Und ich bin äh Bildungstagerlöhnerin und hätte gerne einen Job. Was macht ihr dann mit m mit mir mit diesem Pass?“

Pause

E: „Was muss ich dann weiter machen?“

A: „Was ist Bildungstigelöhnerin?“

E: „Wir wir sind doch ne du jetzt nicht mehr du hast jetzt eine halbe Stelle. Wir sind alle Bildungstigelöhnerinnen.“

A: „Alles klar, ja.“

F: „Wusste ich gar nicht, dass das so heißt.“

E: „Ich find das ist so ein schönes Wort.“

A: „Ja ja.“

E: „Früher ha mussten die Leute auf dem Feld arbeiten und haben dafür ihr Geld gekriegt und wir arbeiten mit Menschen und kriegen dafür auch Geld. Aber wenn wir krank sind kriegen wir kein Geld, in den Ferien kriegen wir kein Geld .. also wir sind Bildungstigelöhner.“

Eine TN: „Ja ja das passt schon.“

E: „Ne? ... Und angenommen ja ... was würdet ihr denn mit mir machen jetzt mit dem Pass? .. Wenn ich jetzt ne andere Arbeit haben möchte, die ich wirklich gerne haben möchte?“

A: „Find ich jetzt ganz schwierig, weil das ist äh deshalb hab ich vorhin auch gefragt so ne dieses das wäre ein ganz klarer Fall für den man wieder Beraterisch da tätig sein muss ne. Ähm weil .. du bist jetzt auch nicht unsere Zielgruppe von den TEILNEHMERN ne, da wüsste ich jetzt überhaupt nicht, wie man da mit dir umgehen würde. Aber ich verstehe das so .. also das w d du hättest dann ein Interesse am Berufswechsel.“

E: „Ja.“

A: „Ne? Und dann .. würde man ja genau zusammentragen okay ne das ist deine formale Ausbildung was hast du da alles an Qualifikationen ERWORBEN? Wo hast du besondere INTERESSEN? Was zieht sich da vielleicht als roter FADEN bei dir durch, ne? Dann das gleiche gucken ne wie sieht es bei was weiß ich was hast du im FAMILIENbereich kennengelernt? Hast du zum Beispiel .. auf deine sechs Geschwister aufgepasst und den Haushalt geschmissen im zarten Alter von 15 oder nicht ne. Also ne es gibt ja manche die da einfach so wahnsinnige Leistungen (..) drauf haben und mit Sicherheit gut organisieren können, stressresistent sind bis in die Haarspitzen irgendwas ne“

B unterbricht: „Oder hast du noch drei kleine Kinder zu hause, dass du überhaupt Rasenmähen kannst?“

A: „Ja ne so was oder reißt dir zum Beispiel die“

F unterbricht: „Ich würde da ein bisschen anders rangehen. Also ähm ich würde ja erstmal fragen okay möchtest du das als hauptberuflich machen oder äh .. in deiner freien Zeit .. (E: „Ja.“) und einfach Geld dafür bekommen wollen. Und wenn du sagst ja gut ich möchte das hauptberuflich machen dann würde ich sagen dann du musst eine Umschulung machen zum .. Gärtner Gärtner zur Gärtnerin.“

E: „Garten- und Landschaftsbau oder so.“

F: „Und ähm .. ().“

B fügt hinzu: „Dazu brauchst du aber einen Hauptschulabschluss.“

E: „Ja.“

A: „Das wäre mit Sicherheit ein (B: „Ja, ist so.“) ja aber äh ähm da das meinte ich grad das ist ja anders, weil sie ne also da ist sie ja überqualifiziert.“

E: „Oder ich muss zum Berufsförderungswerk und da kann ich nicht hin, weil ich nicht behindert bin. Also die haben da“

TN sprechen durcheinander.

F: „Oder du bewirbst dich auf eine Stelle .. der also ne Leute die suchen ja .. schon jemanden der denen bei Gartenarbeit hilft. Gerade Menschen, die dann selber irgendwie das von Zeit her oder körperlich nicht mehr schaffen dann würde äh dann setzen sie ein Inserat in der Zeitung und“

E unterbricht: „Aber ich (hustet) ich möchte ja nicht wieder also ich möchte ja versicherungspflichtig arbeiten. Und ich glaube nicht, dass die mich anstellen würden F.. Verstehst du das?“

F: „Ja.“

(..)

A: „Also du gehst jetzt immer noch von deiner Situation aus (E: „Ich geh ja“) und nicht von einem ja.“

E: „Weil ähm .. weil ich denke in den Kursen können wir das nicht machen also was was hier drin (im Profil Pass) steht so.“

B: „Obwohl deine Frage jetzt mal abgesehen von deiner Person jetzt mit dem Rasenmähen das sind so die Fragen, die stelle ich mir als wesentlich realistischer (E: „Ja (zustimmend).““) für unser Klientel (D: „Ja (zustimmend).“). Und ne dann könnte man auch weiter sagen kannst du nur Rasen mähen? Kannst du mit einem Handmäher? Oder kannst du auch mit einem Elektromäher und kannst du die Dinger vielleicht auch sogar reparieren? Also das könnte man dann ja .. weiter betreiben.“

E: „Ja.“

Zustimmung auch durch andere TN.

F: „Man kann das ja immer weiter ausbauen, ne (TN: „Ja.“). Es gibt ja so äh ich wohn ja auf'm Land jetzt und da gibt es ja Bauern, die äh während der Erntezeit oder während der äh ja Säh .. Zeit da äh brauchen die ja Helfer.“

E: „Ja.“

F: „Und also solche also ne kannst du auch vielleicht äh äh einen Führerschein für den Traktor machen? Und also ne man kann das ja immer ausbauschen immer.“

E: „Mhm.“

A: „Aber so hab ich das verstanden, dass das einfach genau so äh äh so eine Anleitung ist, wenn da jemand sagt ich arbeite gerne im Garten, das man dann sagt so aha“

C unterbricht: „Ja beziehungsweise das er erstmal weiß, dass er dass er gerne im äh Garten arbeitet. E hat ja jetzt schon gesagt ICH .. äh würde gerne Rasen mähen und ich würde gerne, weil das macht mir Spaß und ich glaube wenn sie so auf der Stelle gehen und gar nicht wissen .. dass sie da dann erstmal ganz viel eingeben und darüber stolpern Mensch und und merken achja das hab ich jetzt ja schon ein paar Mal hingeschrieben und .. das kann ich ja auch und und das ihnen das das ihnen das bewusst wird. Nur der WEG ist hier halt ein bisschen kompliziert.“

A: „Äh aber eben noch mal zurück äh äh zu meinem (..) wenn ich mich nicht vertan habe, dass das genau explizit ist nicht nur ich habe Koch gelernt, sondern was habe ich da alles gelernt und dass dann geguckt wird dödödöd (..) das Runterbrechen auf konkrete Tätigkeiten oder eben auch so äääh kann ich mit folgenden Maschinen umgehen oder oder ne und auch dieses mit Anleitung, selbstständig, selbstständig auf übertragene Bereiche ähm das geht ja genau in diese Richtung (B: „Ja.“) was es ja konkret werden soll ne“

B: „Was hier für unsere Leute noch fehlt sind diese Schlüsselkompetenzen. Denn es hilft mir überhaupt nichts wenn ich Rasenmähen kann aber nicht morgens um acht Uhr auf der Matte stehe. ..“

A: „Ja (nickt zustimmend).“

B: „Ne und das acht Stunden am Tag und das fünfmal in der Woche. Also ne, das gehört ja auch noch dazu.“

E: „Ja (nickt zustimmend).“

A: „Auch ähm eigentlich auch so .. aber das finde ich ganz schwer das selber einzuschätzen so was wie SOZIALE Kompetenzen ne. Oder so .. bin ich kritikfähig? (F: „Genau (zustimmend).“) Ähm wie gehe ich damit um, wenn mir jemand einen eher schroff formulierten Befehl gibt? Ne (F: „Mhm (zustimmend).“), so kipp ich dann aus den Latschen .. äh“

B unterbricht: „Dann hau ich dem eine ins Maul (lachen).“

A: „Genau so (..)“

F unterbricht: „Ja oder äh breche ich äh zusammen ne, also das ist ja halt eben auch in der freien Wirtschaft so (A: „Ja.“), dass ist ja äh in der Volkshochschule spricht man ja alle äh sprechen ja alle sehr äh höflich (A nickt zustimmend) miteinander. Und ähm in der freien Wirtschaft ist das schon so, dass der Chef mal sagt jetzt mach mal eben. Und das ist dann also ob du dann fest genug bist und so was zu verkraften und da denke ich da würden schon viele so oh also das ist mir zu viel und wie konnte er nur mit mir so reden? Und aber das ist die normale Welt.“

A: „Ja genau das dachte ich auch, wenn ich mir überlege, wie wird denn zum Beispiel mit Reinigungskräften gesprochen? Ne, das ist nicht höflich und freundlich und da guckt nicht also ne es ist ja nicht die Regel, dass man da besonders wertschätzend mit umgeht oder äh .. ah ungelernete Tätigkeiten ich weiß nicht wo im Lager stelle ich mir auch nicht vor, dass die besonders nett mit dem umgehen, weil ().“

F unterbricht: „Aber nicht nur mit Reinigungskräften. Also das kann ja auch passieren .. also ne man ist irgendwo in einem Bereich Technik und der Chef der .. macht dich da erstmal zur Schnecke, weil obwohl das ja gar nicht geplant war (A nickt zustimmend), dass das Projekt bis heute 16 Uhr fertig sein muss, aber wenn das nicht .. fertig ist und der Chef hat selber sich vertan, dann wird er dich erstmal zur Schnecke machen. Also das das sind .. halt au auch eben die Sachen ob man .. das nicht so persönlich nimmt und ob man das gelernt hat das das auch mal sachlich handzuhaben.“

A und C fangen gleichzeitig an zu reden.

A: „Hihi, wenn man so einen persönlichen Anschiss bekommt ist es ja auch nicht sachliche Kritik, ne. (F: „Nee, aber ().“) Aber ich weiß genau das meinte ich auch.“

F: „Ja aber das ist in dem Moment erstmal dann erstmal so .. das so ne Wand dazwischen macht und sagt okay, das ist nicht persönlich gemeint und .. (TN stimmen zu) das ist so.“

E und A wollen gleichzeitig was sagen.

E „Das .. das muss man aber auch so wie du das gesagt hast LERNEN .. also sachlich miteinander umzugehen. Und wenn man da ab zu bei uns in den Kursen nee das ist jetzt in dem mit Dagmar, da sind zwei Frauen, die fühlen sich immer sofort angegriffen und dann geht das Theater los (A: „(lachen) Kenn ich auch.“) und dieses sachlich damit umzugehen das bedeutet wieder P., schon mehr, viel mehr Kompetenzen zu haben, als (F: „Ja.“) als eigentlich .. (B: „Rasenmähen.“) ja .. genau.“

A: „Ja .. genau also einfach andere, ne?“

E: „Ja.“

A: „Und da gibt es ja eine ganze Menge. Also irgendwie dieses sich selber zu strukturieren, das man morgens aufsteht und (E: „Ja (zustimmend).“) gewisse Zeit auch arbeitet ne so mit Frust umgehen, damit umgehen, dass es äh .. mit Kritik genauso auch wenn es Streitereien gibt ne so äh das sind jetzt alles Sachen die da auch ne Rolle spielen die finde ich auch in den Kursen äh .. mh ... öh auch manchmal auftreten ne, das es auch schon Schwierigkeiten gibt ne .. ähm.“

B unterbricht: „Und auch bereit ist schwer körperlich zu arbeiten (A: „Ja.“) oder körperlich zu arbeiten zumindest, weil weil du sagtest (an F gerichtet) hier mit den Landwirten und und und Sähzeit und Spargel .. Pflückzeit sag ich jetzt mal so. Da werden zum Teil Akademiker aus Polen geholt. Die werden ja nicht deswegen geholt, weil ne man die alle so lieb hat, sondern .. weil einfach äh deutsche Leute, die dafür in Frage kämen .. nicht nicht fähig sind das auszuhalten.“

C: „Das sind aber auch so Kompetenzen, die der Teilneh Teilnehmer selber gar nicht .. (..) einschätzen kann.“

Zustimmung durch TN.

F: „Das kann sich ja erst nur zeigen, wenn die das einmal gemacht haben.“

C: „Ja.“

B: „Mhm.“

C: „Genau.“

A: „Das denk ich also das ist jetzt auch mein .. e Vermutung also das wären Sachen, die ich da WICHTIG fände, wobei auch da, also ... ähm .. ne ist so ganz praktisch was habe ich davon, wenn ich jemandem bescheinige oh bei den sozialen Kompetenzen da da da da, da sollten sie noch ein bisschen was drauf legen .. und dann, wo lernt er das? Also .. ne (F nickt zustimmend) ich wüsste jetzt nicht, dass es ein soziales Kompetenzpremium für den Erwachsenen speziell (B: „Ja.“) darauf zugeschnitten gibt.“

F: „Wo lernst du Stressfähigkeit wo lernst du Kritikfähigkeit wo ler wo lernt man das? Eigentlich (B: „Im Elternhaus.“) wenn man (..) (A spricht gleichzeitig).“

A: „Also das kommt da noch mit dabei, weil ich ka also ne wie (..) steht da ein Tor offen und irgendwelche tollen Coachingseminare oder so was dann zu machen, (F nuschelt etwas (lachen).) ne aber niederschwellig in äh also Bildungsferne wüsste ich dann nicht wo es also am ehesten dann in den Therapiebereich aber das ist ja auch also ne öh mit öh öh öh mhm nicht gerade niederschwelliges Angebot, ne. Also fände ich schwierig w wenn man da etwas dann zertifiziert und di agnostiziert im weitesten Sinne und dann gibt es da aber keine passenden Angebote für.“

B: „Mhm.“

F: „Ja.“

Pause

D: „Wie du siehst M (Pause, TN lachen) das scheint nicht so richtig zu funktionieren.“

M: „Es funktioniert alles super. (lachen) Es geht ja nicht darum, dass ihr jetzt sagt ja der ist ganz toll .. sondern das will ich ja gerade von euch eben rausfinden (D: „Mhm.“) .. ob das gut ist oder nicht. .. Mhm, es ist jetzt ja rausgekommen .. dass es ja halt also nicht so gut geeignet ist .. ähm (D: „So wie es jetzt ist.“) so wie es jetzt ist. Also der Profil Pass selber, so wie er ist, genau. Da wurde jetzt einmal gesagt auch halt die Größe und Umfang .. vor allem und natürlich die hohen schriftsprachlichen Anforderungen .. was auch so die Formulierungen bestimmter Begriffe .. betrifft hab ich so richtig .. aufgenommen. Ähm hättet ihr jetzt ähm ne Idee, wie man das dann anders machen könnte? ... Was man da also ganz konkret dann verändern sollte? Wie das konkret vielleicht auch anders .. aussehen könnte.“

F: „Eine Sache möchte ich noch sagen. Wir haben noch einen neuen Teilnehmer, der ist grad im Gefängnis. Aber äh der ist echt total motiviert, und ich hab ihn gefragt, ne, weil er ja ich möchte gerne lernen kannst du für mich auch ähm ein Heft mitbringen und irgendwie .. Einmaleins also der wollte auch Rechnen gleich mit lernen und hat ein Heft dann mitgenommen und will da im Gefängnis in seine Zelle sitzen und das irgendwie bearbeiten. Und das find ich so toll und ich hab ihn gefragt, warum er das so jetzt SO motiviert macht. Sagte er ich zwei kleine Kinder ich hab jetzt zweieinhalb Jahre im Gefängnis gesessen oder sitze noch seine Zeit zu Ende und dann .. möchte ich gerne .. arbeiten. Ich möchte nicht mein ganzes Leben lang ähm ... äh ... nur nix machen, sondern ich möchte arbeiten ich möchte mit meinen Kindern auch irgendwie was lesen können und das fand ich total toll, nur so auf solche Menschen wäre so was total toll zugeschnitten .. fände ich wiederum, weil die brauchen wirklich irgendwie einen Anfang ... und .. ich glaube er hat selber entweder keinen Anfang oder ich hab den noch nicht jetzt erkannt den Anfang. Auf jeden Fall .. auf solche Menschen wäre das wiederum gut.“

A: „Wobei äh w äh ne hab ich grad den Eindruck wir bräuchten ja eigentlich eine Beratung, wo es auch darum geht, wie kann ich denn damit souverän umgehen, dass ich äh im Knast saß (F nickt zustimmend) für zweieinhalb Jahre, ne. Und das find ich kann mit diesem Bogen also da hängt ganz viel von der Qualität der der der Beratung dann ab ne (F nickt zustimmend) und wie viel Know-How auf der Seite ist. Deshalb meinte ich auch grade also ich find öh unsere Teilnehmer in der Regel also die, die ich kenne .. da ähm für die, für die das interessant sein könnte gerade auch zu merken hey, ich hab doch mehr gelernt, als ich denke so ähm, da wären meine Fähigkeiten aber sehr begrenzt (F: „Genau, genau (zustimmend).“) ne, so zu sagen was kann man damit machen und das wäre jetzt ne Perspektive oder so und so kannst du das erreichen. Da reicht mein Know-How nicht aus (F: „Mhm.“). So. Genauso also konkrete Verbesserung ähm das macht jetzt nicht weniger schriftsprachliche Anforderungen, aber ich glaube, dass es .. helfen

würde, wenn man einfach MEHR BEISPIELE hat .. wo man dann sagen kann ah da find ich mich wieder. Also das das sozusagen öh äh also mir fällt jetzt nichts anderes ein als was Vorformuliertes ne. Weil, das man sozusagen a und ganz viel Auswahlmöglichkeiten hat wo man sich ran dran langhangeln kann und das kommt mir jetzt mehr bekannt vor oder dem kann ich jetzt mehr zustimmen. So und ähm nicht nur ein Beispiel wo man s dann so eine Anregung bekommt das finde ich ist viel zu wenig. Also das müsste viel konkreter und alltagsnäher dadurch werden. .. Ähm also zum Beispiel .. wenn da bestimmte Vorstellungen sind was kann denn mit zum Beispiel in der Familie auftauchen was kann man denn da für ... Fähigkeiten informell erworben haben. Das da möglichst viele konkrete Sachen so sind ne, wo man dann einfach leichter arbeiten kann ja das hab ich eigentlich auch und da kam noch das und das dabei.“

D: „Genau also ich würde es auch zwingend an eine Beratung koppeln (A: „Ja.“) wenn man es mit Analphabeten macht. .. Mhm damit eben diese ganzen Beispiele sonst auch noch mal von der Beraterin kommen können (A: „Ja (zustimmend).“) ne. Ideen einfach .. also ich würd die auf keinen Fall alleine lassen.“

C: „Nein. Auch die Beispiele .. ich glaube Beispiele sind gut, .. aber lenken die dann auch wieder zu sehr in eine Richtung, dass die dann NUR an diesem Beispiel sich festhängen und denken ja was hab ich denn da wenn da jetzt Koch steht hab ich schon mal gekocht? Die kommen da gar nicht darauf, dass es auch .. alles andere sein könnte (TN stimmen zu). .. Ja und das ist was du gesagt hast.“

A: „Ja genau das meint ich und deshalb da eine Vielfalt also das es dann nicht eben genauso ist oh Ausbildung hab ich nicht .. mhm und mh.“

C: „Ja.“

...

B: „Und das die Fragen .. also das fände ich wirklich wichtig und .. die Leute, die bei uns sind sind auch in den normalen Kursen noch ja zum größten Prozentsatz daran interessiert einen Job zu finden nicht nur in den Bagis-Kursen. Öhm, dass die Fragen auch gemünzt sind auf .. ja die Struktur wo es hin reinmünden (A: „Ja.“) könnte. Meinetwegen werd ich Gärtner, wird ich geh ich in ne Küche oder .. gehe ich im Haushalt putzen oder was auch immer. .. Also dass man dann irgendwie feststellen könnte der hat jetzt so und so oft .. mal Niveau fünf angekreuzt oder irgendwie so was also das spricht jetzt für .. Gartenarbeit oder .. also das man das irgendwie.“

M: „Also soll sollte das verwertungsbezogen sein auch für die Teilnehmer, dass die das dann auch das Gefühl haben, dass sie das auch in der Praxis anwenden können, dass man dann eben so ein bisschen in Beruf auch geht.“

B: „Ja, das ist für die ganz wichtig, natürlich, ne.“

A: „Ähm meinst du jetzt so in der Richtung von ner BerufsAUSBILDUNG aber nicht oder? Also das ().“

B unterbricht: „NEIN. Das wär dann müsste man sagen so jetzt machen wir das Gleiche noch mal und wir machen Profil Pass was braucht äh xy um den Hauptschulabschluss zu kriegen. Anders kriegst du keine Ausbildung.“

A: „Ja.“

B: „Und dann müsste man sagen so, was kann der in Erdkunde, was kann der in Geschichte und was kann der in Deutsch .. und was muss er noch dazu lernen (C nickt zustimmend), damit er diesen verdammten Hauptschulabschluss kriegt.“

TN stimmen zu.

A: „Ich frag jetzt nach, weil wir äh also das äh werden ja auch immer mehr, die schon ganz jung in diese Kurse (B: „Ja.“) kommen (B: „Ja.“). Ne so .. noch nicht also noch in der Schule oder grade eben raus (B: „Ja.“) ähm und das denke ich das ist einfach eine andere Zielgruppe

Sprung in der Aufnahme

E (aufgrund des Sprungs mittendrin): „arbeit von bei der BRAS. Da äh ist sie für einen Kurs zuständig da sind junge Frauen, die den Hauptschul Abschluss machen sollen. Und KL gibt da Deutschunterricht und WUK also Welt und Umweltkunde. Dagmar kämpft damit, dass die Mädels morgens pünktlich kommen .. sie hat jetzt schon ein großes Schild an die Tür gemacht, wenn keine Pause ist .. brau bleibt ihr draußen, weil wenn die dann immer nach und nach ankommen, dann stören die den ganzen (A: „Ja mhm (verständnisvoll).“) Unterrichtsverlauf. Die haben ihr Handy auf dem Tisch liegen .. (B: „Ja ja.“) die haben Nagellack auf dem Tisch und lackieren sich die Nägel .. und vor Weihnachten haben die alle Echthaarverlängerungen machen lassen für viel Geld .. und KL sagt sie ist wie ein wie eine Tigerin in einem Käfig (.. Sprung in Aufnahme) und KL ist achso das sind müssten 15 sein .. und die sind immer zu so vier oder fünf sind da.“

B: „Bagis-Kurse.“

E: „Bagis-Kurs.“

Pause

B: „Das meint ich ja diese Schlüsselkompetenzen (E: „Ja.“) sind ja viel wichtiger als wenn einer fünf die ganzen Erdteile aufzählen kann oder so das kann man hinkriegen. Aber das einer einsieht, dass das Handy stört, das ist ja .. denk (E: „Ja.“) ich viel wesentlicher.“

E: „Aber das ist ganz ganz ganz wichtig für die, dass das Handy .. auf dem Tisch liegt und dass das Handy äh bereit ist auch zu klingeln so ne.“

B: „Joa und das ist ganz wichtig für die da eine Machtprobe auszuführen, ne.“

E: „Ja.“

B: „Das ist ja auch klar, ne.“

E: „Aber das ist ein Bagis-Kurs.“

F: „Aber ich finde .. also jetzt nur auf diese .. dieses Problem das Handy ne .. da .. nutzt es nicht, dass man nur s – also finde ich – nutzt nicht, dass man sagt Handy ist nicht erlaubt. Weil alles was verboten ist, ist interessant. Egal für einen .. zweijährigen, für einen fünfjährigen oder für einen sechziger sechszehnjährigen oder vielleicht sogar noch für mich also alles was .. verboten ist ist interessant also da müsste man das viellei ich weiß jetzt nicht wie man anders das machen sollte .. jetzt, aber .. äh man müsste das anders machen. (E versucht zu sprechen) Man müsste da irgendwie“

B unterbricht: „Weil dann klingeln die Handys, da kannste keinen Unterricht machen.“

E unterbricht: „Das sind junge Frauen, die sind schon Mütter (F: „Ja.“) ne, also die sind mit 14 schon Mütter geworden (F: „Ja.“) .. und äh die sagen es muss, das Handy muss an sein so ne.“

B: „Wenn das Kind schreit.“

D: spricht gleichzeitig: „Dann ist ihr Kind dran?“

E: „Ja.“

D: „Okay. .. Na super (lachen).“

C: „(..) kann sie dann nicht .. die Handys zu sich nehmen wenn es klingelt hat sie die dann gucken die aber nicht die ganze Zeit drauf?“

F: „Naja, wenn die ins Kino gehen, dann äh haben die auch nicht ihr Handy an. Dann ist das auf Beep oder auf Vibrationsalarm oder wie auch immer und dann geht man kurz raus und spricht. Und genau so kann man das auch .. wenn sie das nicht wissen wie das geht, dann lerne ich das selber und .. zeig denen was also .. ne.“

E: „Ja aber F das ist doch wieder ein Unding für uns ist das klar, dass hier jetzt das Handy ausgeht. Wir .. schalten“

TN lachen.

F unterbricht: „Also mein Handy ist auch auf Beep an .. weil .. meine Tochter ist auch im grad untergebracht und wenn irgendwo (E: „Ja.“) Alarm ist, dann muss ich los. (E: „Aber du“) Von daher (lachen).“

M: „Ja gut das geht jetzt ja nicht drum, dass ihr .. den Teilnehmern Kompetenzen beibringen sollt – zumindest jetzt in der Diskussion nicht – sondern .. das geht jetzt grad darum, die Kom, die (F: „Achso.“) vorhandenen Kompetenzen aufzudecken. .. Ähm .. also vielleicht äh stellt m kann ich jetzt noch mal so die

Frage stellen .. vom PRINZIP, von der METHODE her unabhängig jetzt von diesem Profil Pass sondern einfach .. von der Art und Weise .. und wenn man das verändern würde, glaubt ihr dann, dass das einen Nutzen für Analphabeten hätte .. so etwas mal zu machen? Und wenn ja, in welche Richtung .. tendiert dieser Nutzen?“

D: „Also ich glaube, dass es was nützen könnte .. wenn man .. die Schriftsprache einfach stark reduzieren würde, es koppeln würde mit einer intensiven .. Beratung (C und A nicken zustimmend) und es auch wirklich NUR im Zusammenhang mit dieser Beratung machen würde .. mhm einfach um .. um das was wir vielleicht schon am Anfang gesagt haben die Selbstreflexion zu fördern und einfach mal selber darüber nachzudenken .. was kann ich schon .. was .. was interessiert mich eigentlich wo hab ich vielleicht .. ähm Lust mir ein Ziel zu setzen echt da .. mal was richtig so für zu tun und vielleicht klappt das ja dann auch also .. “

C unterbricht: „Wie? Das Kompetenzen bewusst werden?“

D: „Ja.“

C: „Und dadurch, dass er weiß was er kann, .. dass er lernt was er will (D: „Mhm.“) und dadurch auch motiviert ist (D: „Genau.“) in dem Kurs“

D unterbricht: „Genau. Also das denk ich .. das kann man erreichen wenn man das eben komplett einmal .. umstrickt (lachen) nicht so macht, wie es jetzt ist.“

M: „Mhm.“

A: „Ja .. aber das äh so richtig rund wird die Sache eben genau mit dem was B vorgeschlagen hat (B sagt etwas dazu, allerdings nicht verständlich, weil A weiter spricht) weil das einfach schon gedacht ist mit so okay, welche Tätigkeitsbereiche wären denn da eigentlich interessant. Oder wie kann man das dann .. äh ä ä realistisch mit Hinblick auf den lokalen Arbeitsmarkt (D: „Ja (zustimmend).“) zu vielleicht hinmünzen ne. So also denke ich dann dann wäre es so richtig eine runde Geschichte.“

B unterbricht: „Und wie bekäme man eine Verzahnung mit Bagis hin, mit Quirl und wie s und Bras (TN stimmen nickend zu) und wie sie alle heißen. Ne und das denk ich das ist eben auch ein Problem der VOLKSHOCHSCHULE BREMEN, dass so was nicht stattfindet und und man auch jeden Vorstoß den man macht auch auf Abwertung stößt.“

A: „Ja.“

B: „Das find ich sehr sehr bedauerlich.“

A: „Wobei man jetzt auch andersrum mal sagen muss also ich denke da hat Bremen eigentlich äh auch einfach hähä .. Vorteil, weil wir einfach äh der ne so das Bundesland und eine Stadt also das sind besondere Strukturen, die sind hier gibt es eine Nähe ne, also wenn man so was hat von äh“

B: „Klar, das könnte super gehen .. ja.“

A: „Ja also andersrum ne das was sich anbietet, man könnte hier sehr gut einfach so so Projekte ähm testweise starten mal gucken bringt diese Vernetzung was ne. Also ich wüsste auch grade nicht wer das machen sollte. Ne also Lernnetzwerk das wäre ja .. zum Beispiel .. äh vielleicht .. die beraten auch? Oder..“

B: „Die haben den Überblick auch über die Leute, die so was überhaupt anbieten. Aber zum Beispiel gab es doch jetzt diese diese ich sag jetzt mal Lernmesse – ich weiß nicht mehr genau wie das hieß. Da am Bahnhof ne da neben (TN signalisieren, dass sie wissen was gemeint ist). .. Und da hab ich mit Leuten von Quirl gesprochen. Die bieten zum Beispiel eine zweijährige Ausbildung an oder eine einjährige für für Leute, die im HAUSHALT arbeiten wollen oder im Hauswirtschaftsbereich arbeiten wollen. Und ich meine es ist ja für unsere FRAUEN (A nickt zustimmend) speziell GENIAL .. also ne dass da auch sogar gesagt wird so ich habe jetzt .. zwei Jahre das und das gemacht, ich habe die und die Ausbildung und die wa haben großes Interesse gehabt, das ich mich da melde und ich habe natürlich auch die Visitenkarte mitgenommen, aber so was das kann nicht an mir als Person liegen, ob ich da mal Interesse dran hab, so was müsste strukturell verzahnt werden.“

C: „Ja (zustimmend).“

A: „Ja (zustimmend).“

...

B: „Also das fände ich ganz wichtig. Dass man von DENEN auch genau hört und und regelmäßig wieder hört wir brauchen Leute .. die pünktlich sind, wir brauchen Leute, die .. ö irgendwie Salz von Zucker unterscheiden können .. und äh die einen so lesen können, dass sie ein Rezept verfolgen können und so weiter. Und .. ja.“

F: „Du wir hatten mal ne total tolle Teilnehmerin, die nähen konnte ohne .. also .. total toll ne. Und so da hab ich zwei linke Hände. Und äh ... da find ich auch also so was könnte ja auch wieder also das wäre ja wirklich .. (C: „Ja.“) auch so was in diese Richtung.“

C: „Und wenn Profil Pass dann zum Beispiel vorliegen würde .. und (Kameraband wird gewechselt, wodurch C kurz irritiert ist) ähm vorliegen würde und .. ähm .. weil weil die Leute, die Arbeit suchen sonst .. auch schwierig da heran kommen und diese Beziehung nicht haben .. dass dann und .. jemand an der Volkshochschule der Profil Pass Experte von der Volkshochschule .. dann das weiterleitet. Oder wie? Also das hab ich jetzt irgendwie halt grad nicht so verstanden. Aber das .. das wäre doch .. eine Idee oder nicht? Dass da jemand ist, der den Überblick hat über die Kompetenzen von den Lernenden .. und und dann kommen Anfragen von .. BRAS .. Qu (A: „Quirl.“) Quirl ja.

M: „Oder Quil?“

E: „Quirl.“

B: „Quirl heißen die.“

C: „Und dann sagen kann (B: „Passt ja ne.“) kann dieser .. Profil Pass .. Volkshochschul .. Mensch (TN lachen) sagen Mensch ihr sucht in eurer Küche jemanden und dann tktk wir haben ja hier ich hab hier den Profil Pass von liegen und die schick ich mal vorbei. (TN lachen und sprechen gleichzeitig → unverständlich) Also das man (..) weil weil viele sonst auch gar nicht mehr aus den .. Puschen kommen.“

E und A wollen gleichzeitig zu sprechen beginnen. A setzt sich durch.

A: „Ich glaube andersrum. Also ich hab mir das einfach andersrum vorgestellt, dass da einfach jemand, der den Profil Pass Beratung macht für Leu Leute, die sehr bildungsfern sind (C: „Ja.“) .. ähm, dass der .. an einer Schnittstelle sitzt äh von einfach einfach Informationen von äh ähm einerseits so wo kann ich etwas dazu lernen und gerade auch für den Personenkreis natürlich also das dann so was bekannt was machen die eigentlich von Quirl. (TN: „Ja.“) und wer macht noch so was, was macht die VHS .. öh, also das da das Wissen gebündelt ist. Und gleichzeitig – mir wäre es am liebsten – wenn da eben jemand eine Ahnung auch hat von dem lokalen Arbeitsmarkt. Also, wo sind hier überhaupt Stellenbe äh Bereiche für Leute m .. mit wenig formaler Ausbildung.“

B: „Und wo sind die Voraussetzungen? Bei Quirl brauchst du zum Beispiel keinen Hauptschulabschluss. (A: „Ja.“) Von daher ist es genial.“

TN stimmen zu.

E: „Frau äh (räuspern) in Kattenturm da gibt des eine Depondance von Quirl und ich esse da manchmal mittags .. zu Mittag, ne. .. Und das das ist eine kleine Küche, da stehen manchmal 14 Frauen. .. Und äh absolut zu viele und wenn es denn um ans Bezahlen geht dann von 14 Frauen gibt es nur ein ganz paar Frauen, die mit Geld umgehen können (A: „Mhm.“). Also so ein Essen kostet zwei fünfzig .. und ich sehe immer zu, dass ich zwei fünfzig hingebe (A lacht zustimmend) so, weil sonst muss erst geguckt werden welche Frau von den ganzen Frauen kann das Geld kassieren so. Und die stehen sich da gegenseitig die Füße platt die Frauen .. und tun mir richtig Leid.“

B: „Aber darum geht es ja jetzt letztlich finde ich jetzt nicht, ob das da jetzt so .. toll ist oder nicht toll ist oder ob man da noch was verbessern könnte .. (E will dazu etwas sagen, B spricht allerdings gleichzeitig weiter: „Ne ob das toll ist (..)“) aber einfach so vom Grundgedanken her, dass eine Vernetzung einfach stattfindet. (..)“

E: „Achso, ja.“

A: „Und deshalb war grad meine Idee, ich glaube ähm, dass das Lernnetzwerk prinzipiell so einen Grundgedanken zu HAT, ne.“

F: „Ja. Eigentlich wäre das auch toll, wenn jetzt wenn man merkt ja okay im Kurs ist jemand der äh jetzt ne in diese Profil Pass oder so was gut rein passen würde (A: „Mhm (nickt zustimmend).“). Und da ist eine Stelle man kann sagen okay, du hast .. wann hast du Zeit und wann haben die Zeit und das man (.. Band springt) dahin. Und die haben dann wiederum .. was du (an B gerichtet) jetzt sagtest eine Vernetzung mit .. äh mit dem mit Bagis oder mit Quirl. Also irgendwo wo die dann wissen wie der Arbeitsmarkt aussieht .. wie (B: „Ja.“) .. äh oder wo wo man diesen Menschen unterbringen könnte. Und das wäre total .. perfekt so als erstmal (..).“

B: „Ja oder ich frag mich einfach (.. Band springt) der Kurs, du .. wir .. andere, die in den Bagis-Kursen arbeiten. Warum findet da nicht regelmäßig wie Teamsitzungen ein Treffen statt mit Leuten von Bagis? Wieso stellen wir als (.. Band springt) hat regelmäßig teilgenommen wenn diese Socke nicht einmal da war? Ich versteh so was nicht. Ich find das auch nicht in Ordnung (F stellt eine Frage an B, ist aber nicht verständlich.)

E: „Achso.“

B: „Müssen wir.“

...

E: „Ja das haben wir“

B unterbricht: „Ich verteile die dann nie, weil die dann auch nicht da sind, wenn sie se kriegen, ne. Also das ist so meine persönliche Rache. Aber äh d ist ja nicht der Sinn der Sache. (E: „Ja (zustimmend).“) .. Warum kann man da nicht ganz klar sagen .. er hat von von zwölf Terminen ich mein das wird mit Steuergeldern bezahlt. Das ist was anderes ich würde mir von Bagis nie in die normalen Alphabetisierungskurse rein .. reden lassen das ist natürlich klar. Aber Bagis-Kurse werden von Steuergeldern bezahlt und da finde ich hat man auch das Recht zu sagen, der ist von 18 Terminen zweimal da gewesen. Und damit, tut uns Leid, ist der nicht VERMITTELBAR.“

F: „Ziel nicht erreicht. .. (B: „Ja.“) oder .. wie auch immer. Kriegst ja auch nicht.“

A: „Ja oder hat teilgenommen, also ne das wäre die ().“

B unterbricht: „Hat REGELMÄSSIG TEILGENOMMEN. Die gibt es ja auch. Hier, ne. Und sei es B. (E: „Ja.“) sage ich jetzt mal so, aber der ist immer da.“

Pause

A: „Mhm, ja. Also das ist“

E unterbricht: „Ihr kennt B. nicht, oder?“

M: „Ich ja.“

A: „Gibt es hier jemanden der den nicht kennt?“

D: „Wer ist denn das?“

A: „Aaah.“

Lachen

E: „Ihr müsst ja, der ist seit Anfang an dabei B. .. also seit über 25 Jahren.“

B unterbricht: „Also er geht an Monika Wagner-Drecolts Büro vorbei und sagt hi Monika.“

Lachen

D: „Okay.“

E: „Monika hatte ihn schon damals im Kurs und der hat ist schon bei sehr vielen Kursleitern gewesen. .. Und ich glaube bei B. ist es so, dass er ein bestimmtes Ziel erreicht hat, ein Niveau eine Niveaustufe und er kommt darüber nicht hinaus. So ne?“

B: „Der kann jetzt am Zahlenstrahl rechnen, sag mal nichts du.“

A: „Joa, das ist ja der Vorteil. Jeder Kursleiter hat dann noch irgendwie eine andere Methode (A, B und E lachen).“

B: „Ich glaube das ist schon so.“

A: „Er hat da auch viele soziale Bedürfnisse, die er mit den Kursen da (..).“

D: „Und er ist in allen Kursen mal so drin? So mal hier und (..).“

B unterbricht: „Ja der ist auch (F bringt noch ein: „Ich kenn den nicht.“) .. das ist auch jemand, für den würde so was in einer andern Form natürlich wahnsinnig das fände ich schon spannend. Weil wenn de den so erlebst dann denkst de immer oh Gott oh Gott oh Gott was ist das für ein Messi sage ich jetzt mal, ne. .. Der arbeitet bei .. ähm wie heißt das noch diese Behinderten, das Theater .. Blaumeier (A: „Ja.“). Da malt der. Der verkauft auch seine Bilder. Ist interessiert also wir warn bei Paula Modersohn-Becker .. ne und solche Scherze also jaja der hat schon noch Möglichkeiten die machen sind dann ().“

M unterbricht: „Also ich schätze ihn auch sehr aktiv ein (B: „Mhm.“). Ich glaub das wäre auch ein guter .. Kandidat für (B: „Mhm, jaja.“) so was kann ich mir auch vorstellen.“

B: „Da käme bestimmt vieles zu Tage was man erstmal nicht für möglich hält.“

M: „Der hat auch so Interesse dran.“

TN stimmen zu.

B: „Er redet gern.“

Lachen

B: „Ja ist eine wichtige Voraussetzung.“

A: „Kontaktfreudig auf jeden Fall (lachen).“

...

M: „Ähm .. der Begriff Selbstbewusstsein ist auch mal .. am Anfang gefallen. .. Ähm glaubt ihr, dass ähm (B: „Selbstwertgefühl.“) ich sag jetzt mal nicht der Profil Pass aber .. die Methode jetzt wieder an sich vom Prinzip her auch ähm was beim Selbstbewusstsein oder für das Selbstwertgefühl der jeweiligen .. Teilnehmer bewirken kann?“

Pause

D: „Also auch hier denke ich wieder wenn du nicht in diese Situation kommst was äh B vorhin gesagt hat, dass du einfach auf ganz vielen Seiten nichts eintragen kannst. Dann ist es so ein bisschen .. zielgruppenspezifischer a äh gestaltet ist, dass dass du wirklich auch was dazu sagen kannst zu den einzelnen Punkten. Denk ich schon das bringt was. ... Mehr über dich selber erfährst, über das eigene (.. zu leise gesprochen).“

B: „Allein schon das Privileg zu empfinden in deren Situation, dass sich vielleicht zwei Stunden mal jemand mit ihnen ausschließlich beschäftigt .. ist ja auch schon ... wirkt sicherlich eher positiv sich aus, ne.“

A: „Ja und ein bisschen boshafter beschäftigt sich dann jemand im Rahmen einer Beratung mit dem was man KANN und nicht immer mit dem was man alles nicht kann. (B: „Mhm.“ Auch die anderen TN stimmen zu) Also das finde .. gefällt mir ausgesprochen gut.“

D und B stimmen zu.

...

M: „Und meint ihr, dass es besser wäre dann richtig so Kur also wie (Band springt) oder einzeln mit den Teilnehmern?“

B: „Einzeln.“

E: „Ja.“

B: „Das ist einfach eine Frage des Datenschutzes ..also.“

Pause

D: „Ich finde es auch einzeln besser. Also grade bei dieser Gruppe .. (B und A stimmen zu). Wo das SO zeitaufwendig ist und so betreuungsintensiv.“

B: „Wie willst du es Gruppen die können ja nicht schreiben wie willst es denn machen?“

M: „Ja gut ähm ich hätte jetzt so gedacht so diesen .. äh Prozess des Anreize geben und zumindest dieses gleiche Problem haben eben nicht ausreichend lesen und schreiben zu können, weil sie ja alle so in der Beziehung in einem Boot sitzen. Und auch viele ja keine Berufsausbildung haben und auch keinen Schulabschluss und da so dieses Gemeinsame ist und dann dieses Gemeinschaftsgefühl und dann wenn sie bei anderen hörn ähm ja ich mach ja gern das und das oder ich kann das und das .. , dass ach ja so was kann ich ja auch .. vielleicht zum Beispiel ().“

C wirft ein: „Das, ja genau .. also es kommt natürlich auch auf die Gruppe an. Aber äh das kann natürlich sein, dass man es so ein bisschen herauslockt, weil man dann ja auch zwanghaft sucht .. was könnte ich jetzt Positives sagen wenn da noch andere Leute sitzen das .. kann natürlich ein Vorteil sein .. wenn man .. erstmal dadurch angeregt wird ach ja .. das kann ich auch .. oder denkt Mensch ich muss eigentlich auch irgendwas haben was ich in der Richtung sagen kann.“

B: „Aber wenn ich jetzt an den Bagis-Kurs denke also wenn ich an einen Teilnehmer denke, der erstens mal seit 25 Jahren Auto fährt .. ohne Führerschein zu haben der auch in der JVA gesessen hat und so weiter und sofort, der sitzt da nicht mit andern und öffnet da eröffnet da sein Leben oder so was. Das machen die nicht.“

TN stimmen zu.

F: „Und das zum einen und äh man hätte dann auch vielleicht äh .. also ich fand das total toll zum Beispiel von diesem äh Kursteilnehmer, der .. also das wurde sehr unterschiedlich bewertet von den anderen Teilnehmern der gesagt hat, dass er im Gefängnis sitzt. ... Und äh da ging die Lästerei auch los so in der Küche mal und äh überhaupt so wo er nicht dabei war, dann bsbsss und ähm ich hab dann alles mit einem Ohr .. gehört und dann hab ich gedacht okay, ne, also gut. Das ist ... auch .. so der Fall also wenn jemand sich so outet .. er hätte ja auch sagen können .. also wie jeder andere ne. Er .. also ich hätte jetzt sein Geheimnis nicht verraten .. also wenn das jetzt Geheimnis gewesen wäre. Ich wusste das zwar von dem .. Beratungsbogen, aber .. der hat sehr offen und ehrlich das gesagt und dann .. äh was mich so schockiert hat, dass beim Rausgehen also wir .. haben dann also alles so im Pause wollten wir dann was trinken und holen und dann wollte der eine sitzen bleiben, damit äh .. so wegen den Portmonee so und ich dachte was ist denn das? .. Die wollten also ne also gut ich kann einerseits verstehen, dass die Leute ängstlich sind .. und .. aber .. ich hab den jetzt auch nicht gezw ich hab den nicht gezwungen mitzukommen dann hab ich gedacht okay muss er selber entscheiden aber das ist halt eben auch das .. wenn jemand sich outet in so einer Gruppe .. äh was da mit .. mit sich .. ziehen kann (TN nicken zustimmen) .. ä und

ähm ... andererseits denke ich werden viele sich auch nicht outen. ... Das ist und das sind ja schon so teilweise entweder die Standardexistenzen oder .. aber so Menschen die .. ähm .. wo alles nicht sehr glatt gelaufen ist.“

A: „Ja.“

D: „Mhm.“

...

F: „Und da denk ich, dass .. in einer Gruppe wäre das nicht so gut. Finde ich.“

A: „Also ich hatte vorhin als ich äh den Vorschlag gemacht hab, dass man solche konkretere äh Formulierungen da anbietet äh hatte ich nicht genau im Kopf, dass man das in der Gruppensitzung sicherlich ähm einerseits leichter e(..)zieren könnte also ne wenn man hört aha anderen machen das das das das, dass man eher Anregungen bekommt. Aber ich glaube auch, dass dieser Vorteil .. mhm schwer zu realisieren ist also ich .. würde das auch wie die ändern so einschätzen, dass ähm .. meiner Erfahrung nach ist hat man manchmal den glücklichen Umstand, dass eine Gruppe sich so gefunden hat, dass sie sehr offen auch mit schwierigen Themen umgehen. Ich würde nicht sagen, dass das die Regel ist und grade wenn man einen Kurs extra dafür einruft äh äh ein äh stellen würde, dann glaube ich ähm .. ist das sehr mutig zu kalkulieren, dass sie innerhalb kürzerer Zeit ein derartiges Vertrauensverhältnis schaffen (TN stimmen zu). Also das würde ich mir jetzt auch nicht zutrauen, dass ich das mal locker lässig in ein paar Sätzen äh installieren könnte. Also das .. fände ich ähm .. finde ich sehr schwierig. Und das denk ich aber wäre die Voraussetzung also .. ähm .. stellt dann eben auch an den Kursleiter .. unheimliche Fähigkeiten ähm nicht nur im .. Moderationsbereich in der Entwicklung also .. v Gruppenentwicklung dann noch Sachkenntnis über die Information wie könnte man ähm im Berufsmarkt hier in Bremen öh verwerten also das glaub ich ist einfach zu viel.“

TN: „Ja.“

F: „Und es geht ja schon alleine in den Schulen los ne. Also es gibt ja in der Schule gibt es ja halt eben diese Klasse. Und die sind ja teilweise von der Grundschule auf äh .. zusammen in diese Klasse gewesen aber trotzdem haben die Vertrauenslehrer. Und manchmal ist das sehr gut, weil zu diesem Vertrauenslehrer können die eben vertrauen .. was oder .. ja was besprechen, was die nicht vor der ganzen Klasse besprechen wollen. Sei es, dass der .. ähm .. ja im Elternhaus was schief läuft oder dass dem Kind selber was fehlt oder so und das find ich ist auch so .. das ist ja der Grundgedanke auch .. von diesem Profil Pass dass man auch ähm also dass der Mensch halt eben die .. ja der Mensch der Teilnehmer die äh Möglichkeit hat .. äh ... sich zu äußern. Und wie Claudia sagte, dass .. ne so diese Sprachkompetenz und dann einfach .. vielleicht fängt er an zu reden .. und .. hört gar nicht mehr auf .. ne, also wenn er jetzt alleine ist. Aber ich glaube in einer Gruppe denkt der immer oh was denkt der andere ne.“

B: „Also ich denke was man auf jeden Fall in der Gruppe machen könnte um die Einzelberatung dann wieder ein bisschen zu straffen, ähm so einzelne Sachen: was

ist der Unterschied zwischen Hobby .. und Freizeit (D: „Ja (..)“). Was was ist eigentlich eine besondere Lebenssituation? Da könnte man ja auch n schönes Spiel draus machen wir erfinden jetzt jemanden oder so und .. das und das.“

D: „Das stimmt, das ist eine gute Idee, das erstmal VORzustellen ne, was ist das so“

B unterbricht: „Ja und .. und damit nicht jedes Mal wieder einzeln erklärt werden muss was ist eigentlich ein Bauchrednerkurs oder so.“

D: „Ja .. und dann aus so einer Gruppensituation heraus gucken okay wer von euch hat denn jetzt Lust einzeln .. weiter zu machen, ne.“

B: „Mhm, ja genau dann könnte dann hätte man ja auch gleich ein Gespür wer daran interessiert ist, ne.“

D: „Ja, das stimmt.“

B: „Mhm.“

..

M: „Okay. .. Dann würde mich noch interessieren .. ähm, ob das einen Nutzen haben könnte auch im Bezug auf das Lesen- und Schreibenlernen. Das das die Teilnehmer, die so was dann gemacht haben – wieder jetzt unabhängig davon ob es jetzt DER Profil Pass ist oder .. wieder die Methode, das Prinzip - ähm .. ja, ob das Einfluss auf das Lesen- und Schreibenlernen haben kann, ob die da auch einen Nutzen draus ziehen könnten?“

C: „Ja. (Pause) Habe ich ja vorhin eigentlich schon gesagt, dass dass die halt dadurch ja motiviert werden können. Und .. wenn sie dann ein Ziel vor Augen haben wenn sie .. ja sich mit ihren Kompetenzen beschäftigt haben und und und wissen was sie wollen .. ähm, dass sie dann durch dieses Ziel motiviert werden, weil sie wissen okay, ich muss jetzt aber noch .. Lesen und Schreiben lernen, damit ich vielleicht .. ja den Hauptschulabschluss vielleicht jetzt nicht, aber ... den den (B wirft ein: „Rezepte lesen kann.“) Job kriege ja oder genau Rezepte lesen kann, damit ich da in der Küche helfen kann. (Pause) Durch dieses konkrete Ziel.“

Pause

A lacht: „Bei mir läuft hier auch schon (). Dann könnte man ja auch so eine Art mitmachen von ich würde in meinem Kurs gerne folgendes lernen. Also ne, dann zum Beispiel dann einen Text, ne .. wenn jemand Rezepte lernen möchte, dass man die in die entsprechenden Begriffe mal übt oder so was.“

M: „Da wäre dann auch wieder diese Vernetzung, ne?“

A: „Genau, also das jeder so ein Rückfluss haben kann ne. Also .. klar kann man wahrscheinlich dann nicht immer 100 Prozent dann im Kurs aufgreifen, aber das äh ne das man da vielleicht dann auch im Kurs was zu entwickeln kann oder

überlegen kann wie kannste die Begriffe jetzt üben oder .. so was (C: „Mhm.“) .. das äh fände ich dann also dann wäre das eine schöne runde Sache.“

D: „Ja, weil Teilnehmer ja auch konkret kommen mit ihren Wünschen ne und sagen .. ich möchte gern die und die Prüfung bestehen und das und das machen.

(A: „Ja (nickt zustimmend).“) Und wenn sie dann so motiviert aus dem Beratungsgespräch kommen, dann könnten sie das auch formulieren.“

A: „Ja. (Pause) Ja oder man könnte es auch .. schriftlich festhalten und dann (lachen).“

M: „Ja .. und äh noch mal vielleicht auch zu diesen Tätigkeitsfeldern diesen .. acht. Würdet ihr das auch dann so .. oder ähm weil es war auch jetzt ein paar Mal wurde ja auch gesagt ein bisschen die Themenbereiche anders und ein bisschen spezifischer .. ähm .. das ist da wo .. das.“

B: „Also Hobbies, Sport, Interessen und das besondere Leben? Nee.“

...

C: „Diese acht Felder da.“

M: „Diese acht Felder, genau.“

Pause weil M im Profil Pass die Übersicht der acht Tätigkeitsfelder sucht.

E: „Hast es?“

M: „Ja (lachen).“

M: „Also“

E fängt gleichzeitig an zu sprechen: „ (...).“

C: „Das überschneidet sich halt ja manchmal. Also Hobbies und Familie .. könnte man ja auch zusammenlegen.“ .. (Nuschelt noch leise weiter).

M: „Oder irgendwas vielleicht hinzufügen? .. Oder anders nennen oder?“

D: „Ich würde (A: „Also“) glaub ich Berufsausbildung weglassen und dafür lieber Arbeitsleben lassen.“

M: „Mhm. Das klingt dann nicht so .. nach Quali .. fizierung wahrscheinlich.“

D: „In zwei sechs steht ja das Arbeitsleben schon drin und das kannst du ja reinfassen, ne.“

M: „Mhm.“

C: „Ja.“

...

A: „Joa, was da dann eigentlich so fehlt also ich denke das viele so was gemacht haben .. wie heißen die denn? Diese Weiterqualifizierungsmaßnahmen, die jemand manchmal macht um dann nicht in Arbeitslosenstatistik drin zu stehen. Also so was, das müsste hier dann eigentlich auch erwähnt sein.“

M: „Mhm.“

C: „Aber das würde dann ja eventuell auch unter Arbeitsleben.“

A: „Ja, gen das mein ich auch äh aber also ich weiß nicht wie viele da Praktika gemacht haben aber in solchen Maßnahmen sind die schon häufiger (..).“

B: „Ja Ein-Euro-Jobs müssten da hin, ne.“

A: „Ja so was, ja.“

F: „Wenn du das m mit Leuten mit Migrationshintergrund das ma machst, dann sollte auch drin stehen also ... ne was die dazu bewegt hat nach Deutschland zu kommen. Weil das finde ich immer sehr sehr wichtig ob das .. jetzt jemand äh durch ein Asylantrag nach Deutschland gekommen ist oder freiwillig oder .. ne das (Pause) weil damit wird jeder Migrant erstmal seine Geschichte anfangen.“

M: „Ja.“

B: „Könnte man eigentlich auch im Erhebungsbogen aufnehmen, ne. Wenn nicht deutsch, dann (..).“

...

D: „Und was man vielleicht dann auch schon da gemacht hat .. be vor man hier her gekommen ist.“

M (F fängt gleichzeitig an mit B zu sprechen): „Ja das gehört ja auch mit zu dem zu der Biografie dazu.“

F: „(...) Ne das nicht, aber was sie dann .. teilweise in ihrem ... (..).“

B: „Du musst schon, ja. Denn das find ich auch wichtig also .. ich hab auch ne Haushaltshilfe u u und zwei Russische eine ist LEKTORIN gewesen, die andere ist was weiß ich .. äh Bibliothekarin und die arbeiten hier als Raumpfleger. Ich mein das muss man sich vorstellen, weil das alles nicht anerkannt ist (A: „Ja.“), ne. Aber das sind ja gebildete Menschen.“

...

A: „Also noch mal zu den äh Tätigkeitsfeldern. Ich glaube ich fände das gut, wenn ähm ... das sozusagen eine andere Struktur hat. Dass die Felder, die man

belegt, dass man dafür dann Sachen bekommt, aber hier wäre es ja so wenn ich merke oh ich habe ja nur was zu Haushalt und dann vielleicht noch ein bisschen .. mh .. bisschen noch einen Job oder so was, dann habe ich ja genau das Problem, dass fast alles leer bleibt. .. Also das sozusagen ähm .. das ausgehändigt wird, was man da mit Leben füllt und das was nicht zutrifft, dass das einfach äh ... dann nicht als leere Seiten Material da über bleibt. Oder irgendwie, ne.“

M: „Das so was vielleicht aus mehreren Mappen besteht (A: „Mhm.“) (D: „Nee.“) und man das dann oder nicht Mappen oder .. weiß nicht n paar Blätter nur (C: „Ja.“) .. immer und äh , dass man nicht dann so einen ganzen Ordner gibt und man dann sieht was kann man alles ausfüllen, sondern“

C wirft ein: „Sondern einen Ordner, den man aber selber füllt. (M: „Ja.“) Mit leeren Blättern, die man immer dazu tut, .. die dann voll werden.“

B: „Es gab doch früher immer so ein Programmieren oder wie das immer geheißen hat. Also ich kenn das so aus der Mengenlehre noch. Also .. wenn man die Aufgabe richtig gemacht hat musste man zur Seite so und so gehen und da wurde dann ge ge ne gesagt ist es richtig oder nicht und wenn nicht richtig, dann blättere zurück bis dahin. Man könnte ja sagen Grundvoraussetzung haben Sie einen Hauptschulabschluss oder nicht. Ne, das ist einfach schon mal ein großer Unterschied, was man mit demjenigen macht, der einen Hauptschulabschluss hat und mit demjenigen, der ihn nicht hat. Also ne, wenn ja .. weiter Seite .. oder Kapitel vier oder so. Wenn nein .. da. (M: „Mhm.“) .. Und wo sind die besonderen Interessen? .. Ich koche gern. Also dann kommen auch .. keine Gartenarbeiten mehr in Frage, dann .. kann man eben auch auf Seite zwei weiter machen oder so.“

D: „Das kannst du fast besser online machen .. so was .. also“

B: „Ja?“

A: „Das klingt so nach Entscheidungsbäumen. (D: „Jaaa.“) Find ich (B: „Ja so., mhm.“), wenn man so ne Diagnostik (..).“

B spricht dazwischen: „So meint ich das.“

A: „Ja, mhm.“

B und M beginnen gleichzeitig zu sprechen.

B: „Auf einem Blatt so“

M: „Ja man kann so was ja auch online einrichten, das“

D: „Ja.“

B: „Mhm.“

F: „Ich finde, dass die Idee von C find ich auch sehr sehr gut .. so weil äh im Grunde genommen wenn so ein leerer Ordner sich immer füllt, .. dann ist es irgendwie .. schön. Also“

A: „Dann sollten sie es kleiner machen.“

TN stimmen zu und lachen.

M: „Man kann ja verschiedene Größen. Man fängt mit einem Hefter an und wenn der dann ganz voll sein sollte, dann kriegt man einen größeren Ordner.“

A: „Also das so von der Idee her ähm ich glaub da war jetzt schon Übereinstimmung, dass es sehr vie also dass es weniger geeignet ist, um es zu Hause auszufüllen, sondern im Beratungsgespräch bearbeitet werden muss. So ich glaub als großer Unterschied zu dem jetzt hier, .. der äh breiter eingesetzt werden kann. Und da fände ich es dann eben gut, dass nicht sozusagen die Mappe komplett gereicht wird, ne und sondern einfach das was man erarbeitet zusammen geheftet wird so. .. Und (lachen) ja als praktischer Hinweis eine kleinere Mappe (lachen).“

B: „PC-Kenntnisse brauchen wir müssen wir auch noch auf (..), ne.“

A: „Ja.“

M: „Mhm.“

A: „Ich glaube ja und so äh ist jetzt nämlich einfach von der Aufteilung her also .. hab ich so den Eindruck, dass so was wie politisches und soziales Engagement oder Ehrenamt ist etwas, das hab ich ganz ganz selten von jemandem mal gehört, ne. Trotzdem fände ich halt für den Fall, das es mal jemand hat wichtig, dass es aufgenommen werden kann. (TN stimmen zu) Oder eben auch .. freiwilliges Jahr. Ich glaube nicht, dass ich einmal einen hatte, der ein freiwilliges Jahr gemacht hat.“

E: „Hab ich vorhin auch noch gedacht.“

A: „Mhm. ... Und ähm ähnlich Berufsausbildung fällt auch bei vielen komplett weg.“

M: „Da war dann doch der Vorschlag, dass eben das Arbeitsleben einfach (..). (A: „Ja.“) Also .. die Formulierung Arbeitsleben, Praktika, Jobs zu lassen.“

A und F beginnen gleichzeitig zu sprechen.

A: „Aber das fällt natürlich auch bei vielen komplett weg, ne.“

F: „(..) ähm kann man das so als Schema auch nehmen für also ne wenn das Ausgebildete sind kann man das Schema .. dafür nehmen oder die Punkte, die derjenige ausgefüllt hat .. für eine Bewerbung zu schreiben. .. Weil äh .. im Grunde genommen kommt ja in eine Bewerbung auch nix anderes rein (TN

stimmen zu.). Da kommen ja auch die Punkte, die hier beschrieben sind .. rein und ähm .. äh also ich find das eigentlich so ganz gut. .. Also die Punkte würde ich nicht rausnehmen je nach der Person halt eben vielleicht ansprechen oder nicht oder .. dann nur ganz kurz ansprechen und nicht so ausführlich.“

A: „Mhm.“

...

C: „Ja, das man vielleicht schon so einen Bewerbungsbogen .. hinten anfügt, wo dann also so so so .. schon so ein bisschen .. vorgefertigt wo dann gesagt wird und jetzt guckt bitte bei zwei sechs oder weiß ich nicht. Also so, was du da geschrieben hast .. und das kannst du dann nachher hier einfügen und .. dann zu .. (B: „Lebenslauf ja auch, ne.“) ja genau. Guck jetzt bitte bei .. (B und F beginnen eine Unterhaltung während C noch spricht.) eins Punkt acht und eins Punkt sieben und füg das hier ein. .. Für das (..) noch selber gemacht“

A unterbricht: „So eine Anleitung meinst du, also (C: „Ja.“) dass du .. ne für ne den Lebenslauf da kriegst du die Information aus dem.“

C. „Mhm.“

A: „Halte ich jetzt also ganz .. PESSIMISTISCH äh bei fast allen meiner Teilnehmer würde ich sagen, die können nicht alleine eine Bewerbung schreiben, auch nicht, wenn die das hier mit jemandem durchgearbeitet haben, ne. (C: „Mhm.“ F: „Mhm. Wollen die auch nicht.“) Also da müsste man auch was überlegen, (C: „Also“) was wieder zurück fließt in den Kurs oder das man mit dem Berater noch gemeinsam schriftlich festhält o also.“

C: „Jaa, also ich würde es glaub ich so machen, dass ich ... so ein vorgefertigtes Ding und dann guck hier zu .. äh Seite vier bei da und da und da und da und äh hier ist das leere Ding wo man alles einträgt und dann würde ich zum Berater zum .. Kursleiter gehen und das .. dann noch mal äh .. normal ausfertigen, weil da ja noch .. ganz viele Fehler dann drin sind und .. vielleicht auch nicht alles richtig gemacht wurde oder und noch nicht alles klar war. (A: Mhm.“) Ja das ist“

A: „Du würdest dich aber als Kursleiter freuen, wenn dann irgendwie drei vorbeikommen mit so einer Mappe und (C: „(lachen) NEIN, nur die Bewerbung.“) dann unterschreib mir das mal. Ja ja aber wenn die du die Bewerbung und die Mappe durchgucken müsstest, ne (C: „Ähm.“) das wäre einfach wieder in den Ablauf schwer zu integrieren.“

D: „Das wäre ja eine andere Mappe. Das wäre ja hier die .. neue Spezialmappe.“

(lachen)

A: „Die Spezialmappe (..) also das heißt du musst dich ja dann neu reindenken da das ist ja so der Witz, weil ähm .. das was im Beratungsprozess also da haben dann einfach schon grade der Berater .. und ähm .. äh der der Teilnehmer oder der (C: „Ja.“) ne in die Beratung geht, die haben da mehr wissen als das was

dokumentiert ist. (C: „Mhm.“) Und das geht wieder verloren wenn dann der Kursleiter sich da hinsetzt und was war damit gemeint kratz kratz kratz.“

C: „Ja das ist halt .. entweder muss der Kursleiter da wirklich .. gut eingearbeitet sein. ... Oder der Ansprech“

A unterbricht: „Der nicht in der Beratung war, ne. Das heißt da kannst du ihn nicht einarbeiten. Das ist Wissen was erarbeitet wurde .. äh ne“

F: „Also ich bin auch dann muss die Bewerbung oder dieser Lebenslauf muss von .. (A: „Dem Berater.“) der Person geschrieben werden, die diese Beratung ... geführt hat.“

A: „Oder wenigstens so .. also ne mehr (F: „(..)“) in äh guter Skizze so das und das und das (C: „Ja.“) ne kam heraus. Und geeignet bei blöölö (lachen) oder so was.“