



Merkmale arbeits(platz)bezogener Grundbildung: unter der Lupe der Evaluation

Rosemarie Klein (Hrsg.)

Verlag:
Institut für angewandte
Kulturforschung e.V. Göttingen
www.ifak-goettingen.de

Beratungsbasierte Grundbildung mit Migrant/inn/en in der Altenhilfe

Matthias Alke

Im GiWA-Teilprojekt FAKOM wird ein beratungsorientiertes und arbeitsbezogenes Grundbildungskonzept im Bereich der stationären Altenhilfe entwickelt und in zwei Einrichtungen erprobt, die zur Evangelischen Heimstiftung e.V. gehören. Zielgruppe sind Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund, die in den Bereichen Pflege und Hauswirtschaft (Reinigung, Küche, Wäscherei) tätig sind. Darüber hinaus werden im Rahmen der Projektentwicklung und -erprobung auch die Ebenen der Organisation (Kooperationseinrichtungen) und der Träger- bzw. Unternehmensstrukturen (Evangelische Heimstiftung e.V.) in den Blick genommen (vgl. Behlke/Klein, 2009).

Die vor diesem Hintergrund entstandenen Lern- und Beratungssettings in FAKOM liegen auf drei verschiedenen Ebenen:

- Der mit der Zielgruppe durchgeführte Sprachkurs „Businessdeutsch Altenhilfe“ bildet die Mikroebene im Projekt ab.
- Die Strategiegelgespräche mit Einrichtungsleitungen sowie die Führungskräfteworkshops, die kontinuierlich das Projektgeschehen begleiten, verorten sich auf einer Mesoebene.
- Projektpräsentationen und Dialogformen mit Entscheidungsträgern und Strukturgestaltern des Trägerverbands, die im Sinne von Transfer und Nachhaltigkeit in jüngster Vergangenheit initiiert worden sind und zur Zeit ausgeweitet werden, stellen die Makroebene im Projekt dar. (zum Ebenenmodell Makro-Meso-Mikro: Brüsemeister, 2008)

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der formativen Evaluation in Hinblick auf das entwickelte und erprobte Grundbildungskonzept mit den verschiedenen Lern- und Beratungssettings vorgestellt. Folgende Leitkategorien der formativen Evaluation (vgl. Wenzig-Lascheck u.a. in diesem Band) werden dabei in den Blick genommen:

- Merkmale von und für Grundbildung
- Merkmale einer Beratung als Handlungsansatz
- Merkmal Bezug zur Arbeit bzw. zum Arbeitsplatz.

Dabei konzentriere ich mich auf die skizzierte Mikro- und Mesoebene, weil zum Zeitpunkt der formativen Evaluation die für Transfer und Nachhaltigkeit relevante Makroebene zwar konzeptionell entwickelt, aber noch nicht in der Erprobung war und insofern noch nicht Gegenstand der formativen Evaluation werden konnte. Darüber hinaus wird auf sich abzeichnende Herausforderungen und Spannungsfelder eingegangen, die sich in den Projektaktivitäten herauskristallisierten.

¹ Rosemarie Klein (Hrsg.): Merkmale arbeits(platz)bezogener Grundbildung: unter der Lupe der Evaluation, Göttingen 2010 – ISBN: 978-3-9812885-5-1

1. Datenmaterial

In Bezugnahme auf das Eingangskapitel dieses Bandes zum Design der formativen Evaluation sei kurz skizziert, welches Datenmaterial die Grundlage für diesen Beitrag bildet:

- Teilnehmende Beobachtungen im Rahmen des Sprachkurses „Businessdeutsch Altenhilfe“ in beiden Kooperationseinrichtungen
- Teilnehmende Beobachtungen in den Strategiegelgesprächen und Führungskräfteworkshops
- Unterrichtsdokumentationen der Dozentinnen
- Interviews mit den Dozentinnen und der Projektleiterin
- Protokolle zu und Dokumente aus den Lern- und Beratungssettings.

2. Ergebnisse zur Kategorie „Merkmale von und für Grundbildung“

2.1 Grundbildungskonzept ohne Grundbildungsbegriff

FAKOM steht für ein arbeitsbezogenes Grundbildungskonzept, der Begriff „Grundbildung“ wird dabei aber nicht verwendet. Diese bewusste Entscheidung entstand aus einer Reihe von Gründen. Zu Beginn der Projektaktivitäten zeigte sich – als ein Ergebnis auf teilprojektübergreifender Ebene –, dass der Begriff Grundbildung keineswegs eindeutig besetzt ist. Insbesondere im Kontext von Wirtschaft und Arbeit kursieren vielfältige Verständnisse und teils diffuse Auffassungen. (vgl. Alke/Stanik, 2009) Diese Erkenntnis war eine Herausforderung für die Projektgestalterinnen und stellte sie vor die Frage, was unter Grundbildung im Bereich der Altenhilfe verstanden werden könnte. Im Sinne der für die GiWA-Akteure handlungsleitende Mehrperspektivität (vgl. Klein/Stanik, 2008) ging es deshalb in der ersten Projektphase darum, die verschiedenen Interessen und Bedarfe der beteiligten Akteure – konkret: sowohl der Leitungen und Führungskräfte als auch der anvisierten Zielgruppe – in Hinblick auf Grundbildung zu identifizieren. Dieses vollzog sich durch den beraterischen Zugang in den bereits genannten Settings, der an späterer Stelle noch dargelegt wird. Dazu ist an dieser Stelle festzuhalten, dass der Grundbildungsbegriff in Anlehnung an die geringe Anschlussfähigkeit im betrieblichen Kontext (vgl. Alke/Stanik, 2009) nicht als Arbeitsbegriff verwendet worden ist: Zum einen, um überhaupt Zugänge zum betrieblichen Feld erschließen zu können, und zum anderen, um Stigmatisierungen gegenüber der Zielgruppe zu vermeiden. (vgl. Behlke/Klein 2009)

Es kristallisierte sich in den Strategiegelgesprächen mit den Leitungen heraus, dass Grundbildung kein „Label“ darstellt, das die potentielle Zielgruppe anspricht und zu einer Teilnahme motiviert. Stattdessen ist der Sprachkurs für die Zielgruppe ganz bewusst als Angebot betrieblicher Weiterbildung ausgeschrieben sowie als „Businessdeutsch Altenhilfe“ angelehnt an einen personalentwicklerischen Sprachduktus formuliert und beworben worden.

2.2 Sprachfähigkeit und Kommunikationskompetenzen als Grundbildung

Grundbildung formiert sich in FAKOM aus Themen und Inhalten, die von den verschiedenen betrieblichen Akteuren eingebracht und im Rahmen der Lern- und Beratungssettings bearbeitet werden. Im Vordergrund steht dabei die Herstellung von Sprachfähigkeit und von Möglichkeiten zur lebens- und alltagsbewältigenden Kommunikation. Zu diesen übergreifenden grundbildnerischen Themenkomplexen zählen dann beispielsweise:

- die Sensibilisierung und Reflexion der eigenen Sprachfähigkeit,
- die Entwicklung von Sprachkompetenzen, um Lebens- und Arbeitssituationen sprachlich bewältigen zu können und dauerhaft beschäftigungsfähig zu bleiben,
- Kommunikationsfähigkeiten, die sich insbesondere auf den Umgang mit Kunden, d.h. mit Bewohnern in Altenhilfeeinrichtungen, Angehörigen oder Ärzten, beziehen,
- Möglichkeiten der Selbstreflexion und Selbstorganisation, die die Entwicklung von Sprachfähigkeit und Kommunikation begleiten und befördern.

2.3 Teilnehmerforum für Grundbildung

Neben dieser zustandsbeschreibenden, themenbezogenen Betrachtung von Grundbildung kann diese auch prozessual gefasst werden. In dieser Perspektive steht das (grundbildnerische) Handeln der Projektakteure im Fokus, d.h. die Frage, welche Handlungsmerkmale die genannten Themen und Inhalte als Grundbildung vorantreiben. In Anlehnung an die konkrete Durchführung des Sprachkurses

„Businessdeutsch Altenhilfe“ sollen zwei prägnante Merkmale grundbildnerischen Handelns beschrieben werden.

Aktuelle Lernanliegen: Ein Merkmal stellt das Strukturelement „**Aktuelles**“ dar, das rituell zu Beginn des wöchentlichen Sprachkurses stattfindet. Dabei können die Teilnehmer ihre konkreten Bedarfe und Interessen, die sich aus aktuellen Arbeits- aber auch sonstigen Lebensalltagssituationen speisen, einbringen. Oftmals handelt sich dabei um Fragen nach der richtigen Ausdrucksweise oder der grammatikalischen Verwendung der deutschen Sprache, die z.B. im Arbeitsalltag aufgetreten sind. Es werden aber auch Aspekte von Kommunikationsanforderungen eingebracht, etwa: „Wie kommuniziert man mit stark dementiell veränderten Bewohnern?“ „Wie kondoliert man Angehörigen, wenn ein Bewohner verstorben ist?“ „Wie spricht man mit Ärzten am Telefon?“

Auch Fragen aus dem Alltags- und Berufsleben der Teilnehmer treten auf, die sich vornehmlich zwar nicht auf Sprachverwendung oder Kommunikationsfähigkeiten beziehen, aber gleichsam Möglichkeiten für die Erprobung von Kommunikation und Sprache bieten und Anlässe schaffen, die von den Dozentinnen aufgenommen und vertieft werden, z.B. wie man seinen Stromanbieter wechseln kann. Das Element „Aktuelles“ stellt somit ein Forum dar, in dem die Teilnehmer ihre Grundbildungsbedarfe und -interessen platzieren und formulieren und schließlich begleitet von den Dozentinnen im Sprachkurs bearbeiten können.

„**Sprachexperimente**“: Ein anderes Merkmal grundbildnerischen Handelns, das permanent die Prozesse im Sprachkurs prägt, ist der experimentelle, **creative Umgang mit Sprache**, der von den Dozentinnen forciert wird. Dies konnte bei den Hospitationen im Sprachkurs beobachtet werden und ist im Interview auch von den Dozentinnen als eine explizite grundbildungsbezogene Handlungsstrategie benannt worden. Dabei geht es darum, dass die Teilnehmenden mittels verschiedener Methoden in die Lage versetzt werden, einen spielerischen Umgang mit Sprache bekommen, dabei ihre eigene Sprachfähigkeit und ihre eigenen Sprachmöglichkeiten zu beobachten und vor allem Freude am Umgang mit Sprache zu entwickeln. Eine Dozentin beschreibt, dass zunächst einmal das eigene Zutrauen und Vertrauen zum Sprechen aktiviert werden muss – die fehlerfreie Aussprache sei demgegenüber eher zweitrangig.

Die beiden dargelegten Merkmale zeigen, dass Grundbildung im Prozess „erschlossen“ wird und nicht curricular bearbeitet. Zwar existieren thematische Fokusse von Grundbildung (vgl. 2.2. in diesem Beitrag), die konkrete Ausgestaltung vollzieht sich aber prozess- und teilnehmerorientiert.

3. Ergebnisse zur Kategorie „Merkmale von Beratung“

3.1 Beratung als umfassender Handlungsansatz

Beratung als Handlungsansatz bildet die Basis für das arbeitsbezogene Grundbildungskonzept in FAKOM. Den Bezug bildet die Lernberatungskonzeption nach Kemper/Klein (1998) und deren Weiterentwicklung von Klein/Reutter (2005). Der systemische Blick auf arbeitsbezogene Grundbildung begründet das beraterische Handeln und lässt es konstitutiv werden. Es erweist sich in handlungsleitenden Prinzipien, die Maßstab für die Gestaltung und Überprüfung praktischen Handelns sind. Anhand der verschiedenen Lern- und Beratungssettings soll das konstitutive Merkmal „Beratung“ nunmehr nachgezeichnet und veranschaulicht werden.

Der Sprachkurs „Businessdeutsch Altenhilfe“, der in den Einrichtungen der Altenhilfe, den Arbeitsorten der Teilnehmenden, stattfindet, erinnert in seiner äußeren Struktur an ein klassisches Unterrichtsetting. Das zeigt sich insbesondere darin, dass es feste Kurszeiten, einen Kursraum und einen wöchentlichen Turnus gibt. Auch die verwendete Sprache klingt traditionell: In den Einrichtungen wird vom „Kurs“ gesprochen und die Teilnehmer/innen bezeichnen die Dozentinnen als ihre ‚Lehrerinnen‘.

Zentrales Merkmal des Beraterischen ist allerdings in Abgrenzung zum traditionellen Unterricht eine nicht-curriculare Prägung. Das „Kursgeschehen“ ist an inneren Strukturmerkmalen orientiert, die für das Beraterische stehen und sich an die handlungsleitenden Prinzipien (vgl. Klein 2005) der bereits angesprochenen Lernberatungskonzeption anlehnen. Anders als in curricular geprägten Lern-/Lehrsettings und Didaktiken ist kein inhaltlicher Kanon Ausgangs- und Bezugspunkt, sondern „das Subjekt

als Experte in eigener Sache“ (vgl. Klein/Reutter, 2005). An die Stelle von vordefinierten Lernzielen rückt der Prozess. In der arbeitsbezogenen Grundbildung in FAKOM erweist sich dies anhand prägnanter Merkmale, die sich durch die teilnehmenden Beobachtungen, die Sprachkursdokumentationen und die Interviews mit den Dozentinnen herauskristallisieren. Als Beschreibungsfolie dienen dafür die handlungsleitenden Prinzipien von (Lern-)Beratung. (vgl. Klein, 2005)

3.2 Verantwortungsteilung und Partizipationsorientierung

Die Dozentinnen betonen im Gespräch, dass es zu Beginn des Sprachkurses darum ging, eine Vertrauens- und Gesprächskultur herzustellen, die es ermöglicht, dass die Teilnehmer/innen ihre Lerninteressen, Anliegen und Bedarfe offen und spontan äußern und eben diese Offenheit der Teilnehmenden ihnen nicht zum Nachteil gereicht (indem beispielsweise vertrauliche Informationen an Vorgesetzte und Einrichtungsleitungen weitergetragen würden). Neben dieser Voraussetzung war den Dozentinnen daran gelegen, dass die Teilnehmenden von vornherein an der Gestaltung der „Lernkultur“ im Sprachkurs beteiligt sind. Es ging den Dozentinnen darum, im Sinne von Teilnehmerorientierung frühzeitig die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen zu ermöglichen, aber auch, Zeichen zu setzen, damit die Teilnehmer/innen sich der Verantwortung für ihren Lernprozess bewusst werden und diesen auch (zunehmend selbstbestimmt) übernehmen können.

So fanden an den ersten Sprachkursterminen verschiedene Aushandlungsprozesse über Regeln der Mit- und Zusammenarbeit, über die Organisation des gemeinsamen und eigenen Lernens statt, die von den Teilnehmern auch eigenständig formuliert und an sichtbarer Stelle im Raum platziert worden sind.¹

Die konkrete Ausgestaltung von Verantwortungsteilung und die Bedeutung von Partizipationsorientierung kann auch an der Frage „Hausaufgaben im Sprachkurs“ dargelegt werden. Hausaufgaben, als Begriff von den Teilnehmenden selbst eingeführt, gibt es an sich nicht. Das heißt, die Dozentinnen geben keine Hausaufgaben auf. Vielmehr existiert ein anfänglich ausschließlich von den Dozentinnen bestückter Lernquellenpool. Dabei handelt es sich um für die Teilnehmergruppe reservierte und im Kursraum aufbewahrte Sprachlernmaterialien, Lehrbücher auf unterschiedlichem Niveau, Lexika, Duden etc. Die Dozentinnen beschreiben – und die teilnehmenden Beobachtungen bestätigen –, dass die Teilnehmer/innen diese Angebote in Form von Materialien wie Übungsaufgaben oder Lehrbücher eigenständig innerhalb, aber auch außerhalb der Kurszeit nutzen und zum Teil auch weitere Materialien einfordern.

Eine Dozentin schildert, dass die Intention solcher Hausaufgaben darin liegt, die Teilnehmer/innen zu veranlassen, über ihr eigenes Lernen zu reflektieren. Darüber hinaus geht es aber auch darum, dass diese realisieren, dass Hausaufgaben keine Verpflichtung und keinen Zwang darstellen, sondern es der Selbstverantwortung obliegt, inwiefern der Lernquellenpool auch außerhalb der Kurskernzeiten genutzt wird und was wofür genutzt wird. Die Verantwortung der Dozentin liegt darin, mit den Teilnehmer/innen gemeinsam zu überlegen, welche Übungen und Formen der Vertiefung für das eigenständige Lernen außerhalb des Sprachkurses jeweils sinnvoll und welche Unterstützungsleistungen seitens der Dozentin notwendig sind. Die Evaluation ließ offenbar werden, dass diese Verantwortungsteilung im Hinblick auf Hausaufgaben von einigen Teilnehmer/innen sehr stringent verfolgt wird.

Die Einlösung des Prinzips der Verantwortungsteilung kann jedoch – so eine Dozentin – durchaus auch innere Dilemmata erzeugen. So schildert diese ihre Schwierigkeit, dass einige Teilnehmer/innen (vor allem jene, die noch auffällige Schwächen mit der deutschen Sprache haben) eher selten Haus- bzw. Übungsaufgaben von sich aus erledigen und nicht den Eindruck erwecken, dass sie Verantwortlichkeit für das eigene Lernen übernehmen. Die Dozentin fragt sich, inwieweit Verantwortungsteilung an ihre Grenzen stößt und ob sie nicht selbst stärker Lernaufgaben in Hinblick auf die gezielte Verbesserung der Sprachfähigkeit der Teilnehmer/innen setzen müsste.

¹ Dazu sei angemerkt, dass in beiden Kooperationseinrichtungen ein eigener Raum für den Sprachkurs zur Verfügung steht, der von den Teilnehmer/innen gestaltet werden kann.

⁴ Rosemarie Klein (Hrsg.): Merkmale arbeits(platz)bezogener Grundbildung: unter der Lupe der Evaluation, Göttingen 2010 – ISBN: 978-3-9812885-5-1

3.3 Teilnehmerorientierung und Prozessorientierung

Der Umgang mit Hausaufgaben bzw. den verschiedenen Angeboten im Lernquellenpool verweist auf weitere handlungsleitende Prinzipien: Zum einen auf das allen handlungsleitenden Prinzipien zugrunde liegende erwachsenenpädagogische Leitprinzip der Teilnehmerorientierung und ferner auf das Prinzip der Prozessorientierung. Dies veranschaulicht eine Dozentin als Wechselspiel zwischen Angeboten, die die individuellen Lerninteressen berücksichtigen und bewusster Setzung von bestimmten Themen und methodischen Zugängen durch die Dozentin, die als Gruppenlernsituation durchgeführt werden.

Im Interview beschreibt sie ihren Umgang mit Prozess- und Teilnehmerorientierung an einem konkreten Beispiel: Von einigen Teilnehmer/innen kam das Anliegen, arbeitsalltagsbezogene Telefontrainings durchzuführen; sie haben eine Fülle von möglichen Telefonsituationen angeführt. Daraufhin hat die Dozentin für die Übungssequenz eine beispielhafte, klar umrissene Ausgangssituation ausgewählt, die für sie Anknüpfungspunkte gelingenden Lernens bietet, d.h. die Situation war vom kommunikativen Komplexitätsgrad her überschaubar und damit als Einstieg in das Telefontraining gut geeignet. Zudem hat sie im Anschluss an die Durchführung der rollenspielartig angelegten Übung verschiedene Formulierungsmöglichkeiten auf Flip-Chart zur Sicherung festgehalten. An diesem Beispiel wurde in der Hospitation zum einen exemplarisch anschaulich, wie Verantwortungsteilung praktisch gestaltet und wie Teilnehmerorientierung als Aufgreifen aktueller situativer Lerninteressen mit Leben gefüllt werden kann. Das Beispiel verdeutlicht zugleich, dass Prozessorientierung nicht „blindlings“ den Prozessen und Eigendynamiken in der Gruppe folgt, sondern durch den „beraterischen Blick“ auf die Wahrnehmung und den Nutzen von Lern- und Kompetenzentwicklungsanlässen fokussiert. Prozessorientierung weist hier auf eine steuernde Funktion beraterischer Lern-/Lehrsettings hin; es geht um die Steuerung von Prozessen mit dem Ziel, diese immer wieder in eine Gelegenheitsstruktur für Lernen zu lenken.

Für diese Dozentin stehen die Prinzipien der Teilnehmer- und Prozessorientierung auch als Leitlinien für den Umgang mit den heterogenen (sprachlichen) Voraussetzungen der Teilnehmer/innen; an die Stelle einer einmaligen Einteilung von Teilnehmenden in Sprachniveaus geht es im Prozess permanent darum, eine ausgewogene Balance zwischen Unter- und Überforderung herzustellen und zugleich immer wieder das Vorwissen und die Kompetenzen wahrzunehmen und aktiv einzubinden.

3.4 Kompetenz- und Reflexionsorientierung

Diese beiden lernberaterischen Prinzipien schlagen sich für die Dozentinnen beispielsweise in der bereits dargelegten Art und Weise des „Sprachexperimentierens“ nieder. Durch die Animation zum Sprechen und zum kreativen Umgang mit Sprache werden die Teilnehmer/innen nicht nur mit ihren Kompetenzen angesprochen, sondern auch zur (Sprach-)Reflexion herausgefordert. Dieses Anliegen der Dozentinnen konnte durch die teilnehmenden Beobachtungen als gelebte Praxis bestätigt werden. So schien sich für die Beobachter die Atmosphäre im Sprachkurs genau dann zu verändern, wenn die Dozentinnen ganz konkret auf die Fachkompetenzen bzw. die fachlichen Herausforderungen im Arbeitsalltag der Teilnehmer/innen Bezug nahmen und nach diesen fragten. Die Teilnehmer beteiligten sich dann nicht nur häufiger, ihre (Sprach-)beiträge wurden auch umfangreicher und im Wortspiel lebendiger.

Kompetenz- und Reflexionsorientierung ist von den Dozentinnen auch in Verbindung mit dem Lernquellenpool, dem Umgang mit den angebotenen Materialien und Übungsaufgaben konkretisiert worden. Beispielsweise erfragten sie von den Teilnehmern regelmäßige Feedbacks zu den Materialien, Methoden usw. und praktizierten damit, was in der Lernberatungskonzeption als „Kernelement Fachreflexion und Feedback“ (vgl. Kemper/Klein 1998) zusammengefasst ist. Außerdem initiierten sie immer wieder Gespräche mit den Teilnehmern, in denen der je eigene Umgang mit den Materialien und Übungsaufgaben zum Thema gemacht wurde. Dabei ermutigten sie die Teilnehmenden zu Selbsteinschätzungen, die bewusst nicht nur in die erwartbare Richtung einer Einschätzung ihrer subjektiven Lernleistungen geht, sondern auch z.B., ob die Übung die richtige für sie oder welche andere Aufgabe eine gute Alternative wäre, also in eine kritische Überprüfung von Teilbereichen des Lernsettings.

Ferner wird von den Dozentinnen versucht, die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden durch einen Reflexionsbogen am Ende jedes Sprachkurses anzusprechen, der zugleich, an das Lerntagebuch der

Lernberatungskonzeption angelehnt, das Abschlussritual bildet. Dieses Angebot wird von den Teilnehmer/innen genutzt und mit einer gewissen Selbstverständlichkeit ausgeführt, wie es in den teilnehmenden Beobachtungen ersichtlich wurde.

Die skizzierten beraterischen Prinzipien bilden die Orientierung und Struktur gebende Basis des Lernsettings „Sprachkurs Businessdeutsch Altenhilfe“. Dazu merken die Dozentinnen an, dass die Prinzipien nicht losgelöst voneinander betrachtet und genutzt werden können, sondern ihre Wirkung dann entfalten, wenn die verschiedenen Prinzipien sich gegenseitig bedingen. Erst in ihrer Gesamtheit schließen sie sich zum beraterischen Handlungsansatz in FAKOM zusammen.

3.5 Strategieggespräche mit Leitungen und Führungskräfteworkshops

Auch für die Beratungssettings auf der institutionellen/organisationenbezogenen Mesoebene sind die beraterischen Prinzipien handlungsleitend. Dort steht weniger das lernende Subjekt mit konkreten Lernanlässen, sondern die ‚lernende Organisation‘ im Mittelpunkt. Im Fokus stehen jene Akteure, vornehmlich die Einrichtungsleitungen und Führungskräfte, die einen maßgeblichen Anteil daran haben, inwiefern das Lernen in den Kursräumen und das dort Gelernte auch unternehmenswirksam werden kann

Die Intention für die Etablierung von Beratungs- und Lernprozessen auf der Organisationsebene lag in der durch Erfahrungen schon oftmals bestätigten Annahme der Projektleiterin begründet und bezieht sich auf zwei zentrale Aspekte:

- Die Bereitschaft und dauerhafte Motivation zur Teilnahme an dem Sprachkurs braucht die Akzeptanz, Unterstützung und den Willen der Leitung und muss von ihr als ‚lohnende Investition‘ wertgeschätzt sein. (vgl. Klein/Reutter 2004)
- Ein Lerntransfer des im Sprachkurs Gelernten und die Überführung in kompetentes Handeln, in Performanz, gelingt umso eher, als entsprechende Rahmenbedingungen gegeben und die Arbeitsplatzstrukturen so gestaltet sind, dass sie einen Transfer ermöglichen.

Dafür ist vor allen Dingen auch das Zutun der Einrichtungsleitungen und Führungskräfte von Bedeutung. (vgl. ebd.) Vor diesem Hintergrund zielten die beiden Settings darauf ab, die Verantwortlichkeit der Einrichtungsleitung und der Führungskräfte herauszuarbeiten und bewusst zu machen. Es sei erwähnt, dass diese Settings bereits in dialogischen Verfahren mit den Leitungsverantwortlichen in den Einrichtungen entstanden sind und nicht von der FAKOM-Projektleitung als Rahmenbedingungen des Forschungsprojektes vorgegeben waren.

Prozesse der Klärung und Aushandlung mit den Leitungen: Die Strategieggespräche mit den Einrichtungsleitungen dienten zunächst dazu, die FAKOM-Projektidee vorzustellen und mit ersten groben Vorstellungen um eine Sprachförderung zu verbinden. Im Verlauf fanden weitere Klärungs- und Aushandlungsprozesse statt, beispielsweise über örtliche (wo) und zeitlich-terminliche (wann/wie oft/wie lange) Rahmenbedingungen inklusive der Fragen, wie viel Arbeitszeit den Teilnehmern angerechnet wird, wie viel als Freizeitinvestition erwartet werden soll, wie arbeitsbedingte Verhinderungen an der Teilnahme vermieden und inwiefern es welche Fehlzeitenregelungen geben soll.

Im weiteren Verlauf fanden weitere Klärungs- und Aushandlungsprozesse statt, beispielsweise über örtliche (wo) und zeitlich-terminliche (wann/wie oft/wie lange) Rahmenbedingungen inklusive der Fragen, wie viel Arbeitszeit den Teilnehmern angerechnet wird, wie viel als Freizeitinvestition erwartet werden soll, wie arbeitsbedingte Verhinderungen an der Teilnahme vermieden und inwiefern es welche Fehlzeitenregelungen geben soll.

Im Hinblick auf die Lerninhalte im geplanten Sprachkurs ‚Businessdeutsch Altenhilfe‘ war es aus beraterischer Perspektive entscheidend, die Anliegen und das Interesse der Leitungen sorgfältig herauszuarbeiten sowie den Benefit des Sprachkurses respektive seiner Ergebnisse für die Einrichtung. In der Konsequenz entwickelten die Einrichtungsleitungen im Dialog mit der und moderiert durch die Projektleiterin Themenfelder und Inhalte für die konkrete Durchführung des Sprachkurses. Dazu gehörte auch eine Verständigung über die Funktion dieser Entwicklungsarbeit. In dieser Situation hat die Projektleiterin als Beraterin eine intermediäre Rolle eingenommen und darauf geachtet, dass hinrei-

chend Freiräume für die Lernbedarfe und Lerninteressen aus der Perspektive der Teilnehmer/innen bleiben. Auch galt es zu vermeiden, dass die Erkenntnisse aus dem Leitungsworkshop bei den Teilnehmenden als „neues Curriculum“ ankamen und fehlverstanden wurden.

Es sollte deutlich werden: Verbunden mit dem Anliegen, die Einrichtungsverantwortlichen mit in die Verantwortung zu nehmen, war es ein Anliegen der Projektleiterin, ihren Selbstanspruch eines beratungsbasierten Lern-/Lehrkonzeptes, ihren beraterischen Handlungsansatz, d.h. das prozess- und partizipationsorientierte Agieren im Sprachkurs, transparent und anschaulich zu machen. Die Projektleiterin schildert, dass die zentrale Herausforderung darin bestand, die nicht-curriculare, bedarfs- und interessenorientierte und prozessoffene Vorgehensweise zu übersetzen, ohne den Eindruck zu erwecken, ziel- und grenzenlos zu agieren. Die Tatsache, dass sich die Einrichtungsleitung auf die Projektdurchführung einließ, sich an der Vorbereitung der Infoveranstaltung für die Teilnehmer beteiligte und an einer kontinuierlichen Durchführung der Strategiegespräche interessiert war, deutet darauf hin, dass es in den dialogischen Aushandlungs-, Klärungs- und Planungsprozessen gelungen war, den Sprachkurs ‚Businessdeutsch Altenhilfe‘ als lohnenswerten Weg zur Bewältigung relevanter Herausforderungen für die Organisation einzuschlagen.

Leitungskräfteworkshops: Um organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen für die Ermöglichung und Sicherung von Lerntransfer in Praxishandeln herzustellen, wurde ein weiteres Beratungssetting auf organisationaler Ebene etabliert, das sich an die mittlere Führungsebene (Hauswirtschaftsleitung, Pflegedienstleitungen, Küchenchef etc.) richtet. Den Anstoß hierzu hatte zwar die Projektleiterin gegeben, jedoch wurde das Forum erst deshalb real, weil es auch seitens der Einrichtungsleitung für begründet notwendig erachtet wurde, es zu initiieren. In regelmäßigen Abständen finden in beiden an FAKOM beteiligten Einrichtungen Workshops mit den Führungskräften der mittleren Ebene statt, an denen in der Regel auch die Einrichtungsleitungen beteiligt sind. Hier werden Themen erörtert wie beispielsweise die Verantwortlichkeit der Führungskräfte in Bezug auf das Lernen der Teilnehmer, die Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze, die Transferoffenheit für den Einsatz neu erworbener Kompetenzen oder den Mut, Neues auszuprobieren. Dabei werden auch Veränderungspotenziale im Leitungshandeln, in organisationalen Abläufen und konkreten Formen des Lerntransfers zum Thema gemacht, also wie man die Teilnehmer/innen am jeweiligen Arbeitsplatz konkret in Bezug auf den Transfer von Gelerntem in praktisches Tun unterstützen kann. Außerdem sind Fragen nach den Wirkungen des Sprachkurses oder erste Erfolge bzw. Misserfolge angesprochen worden.

Die Daten, insbesondere die teilnehmenden Beobachtungen der Settings der Mesoebene, erlauben das Resümee, dass die angebotenen Foren von den Führungskräften angenommen werden und diese sich bereitwillig, interessiert und konstruktiv einbringen. Inwiefern die bearbeiteten Themen Wirkungen haben und wenn ja, welche, inwiefern der Lerntransfer gestützt wird und lernförderliche Strukturen befördert werden, kann aus den vorliegenden Daten nicht geschlossen werden. Hier sollte die summative Evaluation Aufschluss geben.

4. Ergebnisse zur Kategorie „Arbeitsbezug“ – Arbeitsbezüge im Sprachkurs

Beratung stellt eine Dimension im Grundbildungskonzept von FAKOM dar. Eine weitere liegt im Bezug zur Arbeitswelt. Die Sprachkurse werden direkt in den Betrieben durchgeführt, Lernen ist somit arbeitsplatznah angelegt. Der Arbeitsbezug im Sprachkurs zeigt sich vor allem in den Themen und Inhalten, die sich zum Teil unmittelbar aus dem Arbeitsplatz ergeben bzw. von den Teilnehmer/innen aus der Arbeitswelt eingebracht werden; eine exemplarische Auflistung der im Prozess entstandenen und bearbeiteten Themen findet sich in einem Beitrag von Behlke (2009). Der Arbeitskontext ist nicht nur in den Gesprächen zwischen Teilnehmer/innen und Dozenten präsent, die dem Kommunikationstraining und der Sprachentwicklung dienen, er wird auch von den Dozentinnen in Übungsaufgaben und Materialien berücksichtigt, z.B. durch Telefontrainings oder Sprachübungen anhand von Pflegedokumentationen.

Ausschnitt aus Behlke 2009 in GiWA-Online Nr. 4

- Pflegedokumentation: Wie beschreibe ich richtig Hautveränderungen bei einem Bewohner?
- Wie formuliert man richtig, wenn ein Bewohner ins Krankenhaus gebracht wird, so dass ich es anderen berichten kann?
- Wie kondoliert man Angehörigen richtig?

- Pflegedokumentation: Wie kann ich beschreiben, wie ich eine Bewohnerin nach einem Sturz vorgefunden habe und wie der Unfall nach Aussage der Person passiert ist? (Unfallbericht)
- Wie kann man das Wort „eingeschränkt“ in der Pflegedokumentation verwenden? Wie darüber hinaus noch?
- Wie kann ich das Wort „fassen“ verwenden und in welchen Wortzusammensetzungen findet es sich noch?
- Pflegedokumentation: Wie kann ich für die Doku formulieren, wenn ein Bewohner sich nicht waschen lassen oder nicht essen will?
- Ich möchte eine Nebentätigkeit aufnehmen. Das muss ich bei meinem Arbeitgeber genehmigen lassen. Wie kann ich diesen Antrag formulieren?
- Was bedeutet „Sapperlot“? Ich habe das von Bewohnern oft gehört. Was kann man stattdessen sagen?
- Wie kann ich einer Bewohnerin oder Kollegin erklären, wie ich diesen Kuchen backe?
- Was ist „Altersteilzeit“?
- Ich bin in der Steuerungsgruppe des Qualitätsmanagements. Ich brauche eure Ideen, was sich im kommenden Jahr aus eurer Sicht verbessern sollte, so dass ich es einbringen und euch vertreten kann. Ich habe auch eine Idee, ... Was haltet ihr davon?
- Wie kann ich meine Kollegin fachlich kritisieren und trotzdem dabei freundlich und höflich sein? Ich möchte sie nicht verletzen.
- Immer wenn ich ein Problem schnell erklären will, mache ich mehr Fehler. Was kann ich tun?
- Wenn mich Angehörige kritisieren, weil z. B. die Haare der Bewohnerin noch nicht gewaschen sind, wie kann ich sachlich und freundlich formulieren und mich verhalten (kundenorientiert kommunizieren), so dass der Konflikt gelöst wird?
- Eine ältere Dame, die von uns das Essen bekommt, beschwert sich, dass es zu spät und zu kalt war. Wie verhalte ich mich richtig?
- Wie kann ich „bleiben“ und „lassen“ verwenden? Welche Kombinationen gibt es?
- Wie kann ich jemandem zum Geburtstag gratulieren, von dem ich weiß, dass er nicht mehr lange leben wird?
- Was ist der Unterschied zwischen „kein“ und „nicht“?
- Was bedeutet „Riester-Rente“?
- In welchen Sätzen verwendet man „um zu“?
- Wenn ich mich in einem Kreis von Kollegen vorstelle, was sage ich und wie formuliere ich richtig?
- Fragebogen zu einem Unfallbericht bearbeiten
- Wie kann ich den Arzt nach einer Woche höflich daran erinnern, dass der Patient das Medikament braucht und das Rezept der Apotheke noch nicht vorliegt?
- Ein Bewohner ist verschwunden. Wie meldet man ihn bei der Polizei als vermisst?

Neben dieser Verknüpfung zur Arbeitswelt konnte im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung festgestellt werden, dass die Nähe zu Betrieb und Arbeitsplatz der Teilnehmer/innen sich auch nicht-intendiert im Sprachkurs niederschlägt. So konnte beobachtet werden, dass Einflüsse der Arbeit auch das Lernen im Sprachkurs bestimmen. Zum Beispiel kommen Teilnehmer/innen zu spät, weil sie noch aufgehalten worden sind oder Überstunden machen mussten. Manchmal hatten sie keine Pause und kommen unmittelbar von ihrem Arbeitsplatz. Essen und Trinken finden zu jeder Zeit im Sprachkurs statt. Zuweilen zeigte sich, dass einige Teilnehmer müde und erschöpft waren.

Zu diesen Beobachtungen sollen zwei Anmerkungen gemacht werden: Die Tatsache, dass Teilnehmer/innen zu spät kommen, sich aber sichtlich ohne Störungen in die Prozesse eingliedern können bzw. von den Dozentinnen eingegliedert werden und auch zwischenzeitliches Essen und Trinken als anscheinend selbstverständlich betrachtet wird, deutet auf eine ‚Lernkultur‘ hin, die sowohl von Teilnehmer/innen als auch von Dozentinnen internalisiert und somit akzeptiert ist. Vor dem Hintergrund, dass derlei Handlungen in traditionellen Lernsettings oftmals als störend aufgefasst und empfunden werden, war für die Beobachter/innen der selbstverständliche Umgang mit diesen Einflüssen auffallend. Es kann vermutet werden, dass der Beraterische Zugang für die beobachtete ‚Lernkultur‘ ausschlaggebend ist. Dies sollte in der summativen Evaluation überprüft werden. Eine weitere Vermutung besteht darin, dass die Nähe zum Arbeitsplatz und die Akzeptanz von entsprechenden Einflüssen für das Lernen förderlich sein könnten. Gestützt wird diese Annahme durch die Tatsache, dass die Nähe zum Arbeitskontext Lernanlässe schafft, wie ersichtlich wird.

Auf der anderen Seite verweist die beobachtete Einflussnahme von Arbeitsbezügen darauf, die Lernchancen und -grenzen des Lernortes Betrieb, der in den wissenschaftlichen Debatten seit vielen Jahren als der wichtigste Ort des Lernens für Erwachsene gilt, im (beraterischen) Blick zu behalten und zur permanenten Gestaltungsherausforderung zu machen. Die direkte Anbindung des Lernortes an den Arbeitsort und in die Arbeitszeit befördert weder automatisch noch zwingend das Lernen. Der Arbeitsort als Lernort fordert heraus, geeignete Lernräume zu entdecken (im Prozess des Arbeitens) und zu gestalten (den Prozess des Arbeitens begleitend).

5. Ausblick

Die Ergebnisse aus der formativen Evaluation werfen eine Reihe von Fragen auf, die im Rahmen der summativen Evaluation aufgenommen werden sollten. Zum einen sollte die Perspektive der Führungskräfte eingeholt werden, um die organisationsbezogenen Rahmenbedingungen für Lernen im Prozess der Arbeit näher zu beleuchten sowie ein klares Bild über die konkrete Umsetzung der Themen aus den Führungskräfteworkshops im Arbeitsalltag zu bekommen. Zum anderen sollte die Perspektive der Teilnehmer/innen im Rahmen der summativen Evaluation stärker in den Blick genommen werden. Dabei wären zum Beispiel ihre (Lern-) Erfahrungen aus dem Sprachkurs, ihre Einschätzung in Bezug auf die ‚Lernkultur‘ sowie ihre Erfahrungen mit Lerntransfer von Interesse. Erste Anknüpfungspunkte bieten dabei einige Hospitationen an den Arbeitsplätzen der Teilnehmer, die von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt worden sind.

Darüber hinaus sollte auch nochmals die Sichtweise der Projektleiterin und der Dozentinnen erhoben werden, um auf die Projektentwicklungen, insbesondere im Hinblick auf beobachtete Entwicklungen bei Teilnehmern und Führungskräften sowie in den Strukturen und Kulturen der Kooperationseinrichtungen, aufmerksam zu werden.

Literatur:

Alke, Matthias / Stanik, Tim: Der Grundbildungsbegriff aus Sicht betrieblicher Akteure. In: Klein, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und Schreiben sollten sie schon können.“ Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen, 2009.

Behlke, Karin / Klein, Rosemarie: Zugänge – zu wem, zu was und wozu? In: Klein, Rosemarie (Hrsg.): Zugänge gestalten, GiWA Online Nr.3 Göttingen, 2009.

Abrufbar unter: <http://www.giwa-grundbildung.de/BehlkeKlein3.pdf> (Stand: 21.06.2010).

Behlke, Karin: Wanderer zwischen den Welten – zum Spannungsverhältnis von betrieblichen und Bildungsinteressen. In: Klein, Rosemarie (Hrsg.): Grundbildung und Beratung – Berater/innenperspektiven. GiWA-Online Nr. 4, Göttingen 2009. Abrufbar unter: <http://www.giwa-grundbildung.de/BehlkeGO4.pdf> (Stand: 21.06.2010).

Brüsemeister, Thomas: Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden, 2008.

Kemper, Marita / Klein, Rosemarie: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler, 1998.

Klein, Rosemarie: Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren, 2005, S.29-40.

Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard: Begründungen für Lernberatung und konzeptionelles Verständnis. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren, 2005, S.11-28.

Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard 2004: Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der beruflichen Weiterbildung. Voraussetzungen in Weiterbildungseinrichtungen. In: Rohs, Matthias / Käßpinger, Bernd: Lernberatung in der beruflichen-betrieblichen Weiterbildung: Ansätze und Praxisbeispiele. Waxmann Verlag Münster.

Klein, Rosemarie / Stanik, Tim: Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch. In: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. Ferdinande Knabe (Hrsg.): Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, 2008, S. 82-88.

Der Autor:



Matthias Alke, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter im bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, wissenschaftlicher Begleiter im GiWA-Verbundprojekt ‚Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch‘; Internet: www.bbb-dortmund.de; email: alke@bbbklein.de

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB072102 (GiWA Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch/wissenschaftliche Begleitung) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.