

A large, light blue graphic consisting of several overlapping circles and a large arrow pointing to the right, set against a dark blue background.

Lebenslanges Lernen

in der beruflichen Weiterbildung

Bildungserfahrungen, Diskontinuität und neue Wege
zur Kompetenzentwicklung

Gerlinde Hammer, Anne Hildebrandt, Christiane Koch (Hrsg.)
Bremen 2004

Projektdaten

Projekt LeiLa

„Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen“ im Modellprogramm "Lebenslanges Lernen" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung und „Lebenslanges Lernen in der Benachteiligtenförderung im Lande Bremen“

Projektförderung

durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung,
den Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales des Landes Bremen,
den Senator für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen
und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.
Laufzeit 01.04.2000 - 31.12.2004 / 01.03.2001 - 31.12.2004

Projektträger

Institut Arbeit und Wirtschaft, Universität Bremen / Arbeitnehmerkammer Bremen iaw
FVG-Mitte
Postfach 330440
28334 Bremen

in Kooperation mit dem Arbeiter-Bildungs-Centrum der Arbeitnehmerkammer Bremen GmbH (ABC)/
seit Januar 2004 IB-Internationaler Bund -Bildungszentrum Bremen- IB Freier Träger der Jugend-,
Sozial- und Bildungsarbeit e.V.

Kooperationspartner

Schulzentrum der Sek II, Alwin-Lonke-Straße, Bremen
Berufsschule für Metalltechnik, Reiherstraße, Bremen

Wissenschaftliche Beratung

Prof. Dr. Walter Heinz, Dr. Andreas Witzel, Universität Bremen

Projektleitung

Gerlinde Hammer, iaw

Wissenschaftliche Mitarbeit

Dr. Christiane Koch, Änne Hildebrandt, iaw



Freie Hansestadt Bremen
Der Senator für Bildung und Wissenschaft

Freie Hansestadt Bremen
Der Senator für Arbeit,
Frauen, Gesundheit,
Jugend und Soziales



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

Christiane Koch

Lebenslanges Lernen in der beruflichen Weiterbildung

- | | |
|--------------------------------|---|
| Teil 1
Seite 3 - 31 | Bildungserfahrungen und
Lernambitionen bildungsbenachteiligter
junger Erwachsener |
| Teil 2
Seite 32 - 53 | Internetkompetenz für die berufliche
Weiterbildung
Beschreibung eines mediengestützten
Lernprojektes zum lebenslangen Lernen
für geringqualifizierte Erwachsene |
| Teil 3
Seite 54 - 57 | Schlussfolgerungen und bildungspolitische
Empfehlungen des Projektes „LeiLa“ für
die berufliche Weiterbildung |
| Seite 58 - 60 | Projektpublikationen und Literatur |

Inhaltsverzeichnis

Teil 1

Das Projekt „LeiLa“ und die Vermittlung von Medienkompetenz	4
1. Erhebung der Lerneinstellungen in der Phase beruflicher Weiterbildung - Gegenstand und Untersuchungsdesign der Statusbefragung	8
2. Allgemeine Weiterbildungsbeteiligung von Personengruppen mit niedrigem Qualifikationsstand	10
3. Einstellung zum Lernen und zur beruflichen Bildung bei Person mit niedrigem Qualifikationsstand - Befragungsergebnisse	12
3.1 Zusammensetzung und Strukturdaten der Statusgruppe	12
3.2 Einstellung zum Nutzen der Schule und zum schulischen Lernen	16
3.3 Individuelle Lernstile, Selbsteinschätzung und Einstellung zum lebenslangen Lernen	19
3.4 Arbeitserfahrungen, Vorstellungen zur beruflichen Zukunft und Weiterbildungserfahrungen	23
3.5 Schlüsselqualifikationspotential - Methodenkompetenzen	27
4. Resümee	31

1. Das Projekt „LeiLa“ und die Vermittlung von Medienkompetenz

Die heutige Arbeitswelt ändert sich ständig. ArbeitnehmerInnen müssen sich diesem dauernden Wandel anpassen und immer wieder Neues lernen. Berufliches Lernen ist daher keine abgeschlossene Phase in der Arbeitsbiographie mehr, sondern eine lebenslange Notwendigkeit.

Das gilt auch für benachteiligte Jugendliche, und es gilt für sie umso mehr, da gerade ihnen hier elementare Grundvoraussetzungen fehlen. Auch sie müssen selbständig lernen können, wenn sie nicht von jeglicher ökonomischer und sozialer Partizipation abgekoppelt werden sollen. Die Förderung benachteiligter Zielgruppen muss heutzutage also die *Förderung selbständiger Lernkompetenz* einschließen.

Wege dazu erprobt das Bremer Projekt „LeiLa“: Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen bildungsbenachteiligter Zielgruppen. Es wird vom Bremer Institut Arbeit und Wirtschaft (iaw) in Kooperation mit dem Bildungszentrum Bremen des Internationalen Bundes (IB)¹ sowie zwei beruflichen Schulen, der Berufsschule für Metalltechnik und dem Schulzentrum Sekundarstufe II an der Alwin-Lonke-Straße in Bremen, umgesetzt.

Das Projekt „Leila“

„Leila“ ist ein Projekt im Modellprogramm „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Projektträger ist das Institut Arbeit und Wirtschaft der Universität Bremen (iaw). Kooperationspartner sind das Bildungszentrum Bremen des Internationalen Bundes (IB), die Berufsschule für Metalltechnik und das Schulzentrum Sekundarstufe II an der Alwin-Lonke-Straße in Bremen.

Es wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Europäischen Sozialfonds und des Senators für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen gefördert. Es basiert auf der Integrationsförderung der Bundesanstalt für Arbeit (BvB, BaE)².

Ergänzt wird das BLK-Projekt durch ein ESF-Vorhaben, kofinanziert durch den Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales des Landes Bremen, das sich verstärkt auch mit den speziellen Rahmenbedingungen und den Zielgruppen der schulischen Berufs(aus)bildung für Benachteiligte befasst.

„LeiLa“ zielt darauf, die Lernbereitschaft und Lernkompetenz bildungsbenachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener in beruflichen Bildungsprozessen zu fördern. Sie sollen sich die Fähigkeit aneignen, auch jenseits institutioneller Berufsbildungsangebote selbständig und kontinuierlich zu lernen. Dabei geht es darum, Anknüpfungspunkte zu finden und Konzepte zu entwickeln, um bildungsbenachteiligten Zielgruppen in berufsbezogenen Qualifizierungsprozessen das Interesse an und die Fähigkeit zum Lernen und Weiterlernen zu vermitteln.

1 vormaliges Arbeiter-Bildungs-Centrum der Arbeitnehmerkammer Bremen (ABC)

2 Um eine Stigmatisierung der Zielgruppe bereits in der Förderterminologie zu vermeiden, wurde der frühere Begriff der „Benachteiligtenförderung“ mittlerweile durch „Integrationsförderung“ ersetzt.

Im Zentrum der Projektarbeit steht die modellhafte Entwicklung und Erprobung didaktischer Strategien zur Förderung der Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen in schulischen wie außerschulischen Lernprojekten. „LeiLa“ entwickelt und erprobt

Lernfördermodelle für Benachteiligte in drei berufsbiographischen Passagen

- 1. Passage:** In berufsorientierten und ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen sollen auf Basis von Lernbedarfsanalysen ausbildungslose Jugendliche besser an den selbständigen Erwerb des Sach- und Orientierungswissens herangeführt werden, das zur Berufsfindung nötig ist.
- 2. Passage:** Anstöße zur Innovation von außerbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen sollen dazu dienen, Auszubildende zur autonomen Beschaffung berufsrelevanter und berufsübergreifender Informationen zu befähigen.
- 3. Passage:** Für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen sollen Modelle entwickelt werden, um (ehemals) Benachteiligten, seien sie beschäftigt oder Beschäftigung suchend, Strategien der Weiterentwicklung vorhandener Berufskompetenzen an die Hand zu geben.

Daneben finden (soweit dies im vorgegebenen Projektrahmen möglich ist) zur Fundierung dieser praktischen Arbeit sowie zur Überprüfung der Lernresultate begleitende Untersuchungen statt, mit deren Hilfe einerseits die Arbeitsvoraussetzungen von „LeiLa“ - vorhandene Lernkompetenzen und Lerndefizite der TeilnehmerInnen - sowie die erzielten Lernerfolge überprüft und evaluiert werden.³

Wenn es um die Befähigung zum lebenslangen Lernen geht, und damit darum, Anschluss an die Kompetenzstandards der Wissensgesellschaft zu erlangen, steht die Nutzung der Neuen Medien im Fokus. Wer diese beherrscht, kann sich - potentiell - nahezu das gesamte Wissen auch künftiger Arbeits- und Lebenswelten selbsttätig erschließen. Zum selbständigen Lernen gehört demnach die Beherrschung der dafür geeigneten Medien. Insbesondere die aktive Nutzung von Computer und Internet bildet heute einen wichtigen Schlüssel, mit dem ein Zugang zum Wandel von Gesellschaft und Arbeitswelt gefunden werden kann. Der Erwerb von Medienkompetenz, insbesondere des Internet und seiner Werkzeuge, wurde daher ins Zentrum der Strategien von „LeiLa“ gerückt.⁴

In den „LeiLa“-Lernprojekten der 1. und 2. Passage geht es darum, den TeilnehmerInnen Handlungswissen verfügbar zu machen, das sich im Laufe von Ausbildungsvorbereitung/Grundausbildung und Ausbildung fortentwickeln kann. Dabei dient das Internet im Sinne einer handlungsorientierten Pädagogik sowohl als berufsfachliches Instrument als auch als Informations- und Arbeitsmittel im Kontext der unterschiedlichen Anforderungen einzelner Ausbildungsphasen, ist also in den Aufgabenkanon von Berufsvorbereitung und Ausbildung eingebunden. Außerdem wirkt die Nutzung von Computer und Netz auch und gerade bei bildungsbenachteiligten Personengruppen als Motivator, der neue Kompetenzen zu Tage fördert, Defizite abzubauen hilft und so dazu beitragen kann, verschüttete Lerninteressen wieder zu entdecken.

3 Zu den feststellbaren Defiziten vgl.: Grzembke/ Hammer/ Koch 2001

4 Vgl hierzu die Kapitel zur Bedeutung der Medienkompetenz in den Berichten: Hammer/ Koch 2002, Hammer/ Koch 2003 und Hammer/ Hildebrandt/ Koch 2004

Der vorliegende Band ist der dritten Passage gewidmet, in der es um die berufliche Weiterbildung geht. Diese 3. Passage spielt im Reigen der Bildungsangebote und -anforderungen insofern eine besondere Rolle, als sie die Phase ist, die nicht nur der obligatorischen schulischen Lernphase (d.h. der Schwelle zwischen Schule und Berufsbildungssystem, unserer 1. Passage), sondern auch der systematisch (fremd-)organisierten Bildung überhaupt entzogen ist. Erwachsene Lerner sind stets freiwillige Lerner, sie müssen ihre Lernprozesse i.d.R. selbst initiieren, wenn auch nicht grundsätzlich selbst organisieren - denn noch gibt es eine Menge Angebote präparierter Berufsbildung nach Ausbildungsabschluss und Eintritt ins Arbeitsleben. Die nötige Selbstinitiierung des Weiterlernens Erwachsener dürfte bildungsfernen und -benachteiligten Zielgruppen deutlich schwerer fallen als anderen. Und es zeichnet sich in diesem Zusammenhang derzeit eine neue sich zuspitzende Problemlage ab, da mit der fortschreitenden Reduktion der öffentlich geförderten Weiterbildungsangebote auch der extrinsische An Schub für weitere Bildung immer weiter reduziert werden wird und der Trend zum selbstinitiierten wie selbst organisierten Lernen weiter zunimmt. Für benachteiligte Zielgruppen wird dies bedeuten, dass die subjektiven Bildungsbarrieren weiter steigen bei gleichzeitigem Abbau der technischen Schranken für Bildungszugänge.

Es wird also in Zukunft immer mehr darauf ankommen, die Zielgruppen (bildungs-)benachteiligter Personen auch und gerade als Erwachsene zu eigenständigem Lernen zu motivieren und ihnen Instrumentarien an die Hand zu geben, die ihnen selbständiges Lernen ermöglichen, gleichgültig, ob in fremd- oder selbstorganisierter Form.

Dieser Band zur 3. Passage des Projektes „Leila“ verfährt wie zu Beginn der 1. Passage, indem er zunächst eine Statusanalyse zur Lerneinstellungen und Zukunftserwartungen der Zielgruppe vorstellt. In der dafür angestellten Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, welche Einstellungen zum Lernen, insbesondere zum lebenslangen Lernen, in der Zielgruppe erwachsener Geringqualifizierter auszumachen sind. Dies wird im ersten Teil des Bandes behandelt. Im zweiten Teil wird die Umsetzung der Ergebnisse in ein Vermittlungsprojekt zur berufsweltbezogenen Einführung in die Mediennutzung dargestellt und die Erfahrungen beschrieben. Einer Umschülergruppe, die auch Teil der Statusbefragung war, wurde ein Lernprojekt angeboten, das an die Erfahrungen der Lernangebote der 1. und 2. Passage von „LeiLa“ anknüpft und diese zielgruppen-, d.h. erwachsenengerecht adaptiert. Projektdarstellung und -auswertung bilden den zweiten Teil dieses Berichts.

Teil 1

Bildungserfahrungen und Lernambitionen (bildungs-)benachteiligter (junger) Erwachsener

1. Erhebung der Lerneinstellungen in der Phase beruflicher Weiterbildung - Gegenstand und Untersuchungsdesign der Statusbefragung

Es gibt nur wenig Datenmaterial zur Bildungsbeteiligung geringqualifizierter Personengruppen; das Berichtssystem Weiterbildung⁵ schließt die sogenannten nicht formal Qualifizierten zwar ein, es bildet aber wenige Rohdaten grob ab und lässt keine Schlüsse auf Einstellungen und subjektive Sichtweisen zu. Auch die Ergebnisse der Bibb/IAB-Studie zu An- und Ungelernten (Troltsch et al. 1999, Reinberg/Walwei 2000) liefern zwar interessante Hinweise zu Struktur und Arbeitsmarktsituation der Zielgruppe, aber keine expliziten Daten für unsere Fragestellung. Gezielte Befragung zur Weiterbildungsbereitschaft formal nicht oder Geringqualifizierter aus der jüngsten Zeit gibt es nicht.⁶

Dieses Forschungsdesiderat konnte das Projekt „LeiLa“ mit seinen begrenzten Mitteln natürlich auch nicht beheben. Aber analog zur Befragung potentieller jugendlicher TeilnehmerInnen des Projektes zum lebenslangen Lernen konnte eine Statusanalyse bei erwachsenen TeilnehmerInnen beruflicher Bildung, die dabei waren, sich eine gültigen Berufsabschluss anzueignen, vorgenommen werden.

Drei Gruppen von Umschülern konnten in diesem Rahmen befragt werden. Bildungsziel waren zwei in Bremen bis dahin stark besetzte Berufe in der Benachteiligtenförderung: Gas-Wasser-Installateur und Metallbauer, sowie eine anspruchsvollere zukunftsweisende Umschulungsmaßnahme zum Mechatroniker. Die Teilnehmer dieser drei Maßnahmen bilden das im Untersuchungszeitraum verfügbare Sample.

Die Auswahl dieser Befragungsgruppe hatte einen projekt- und einen forschungstechnischen Grund: Projekttechnisch opportun war die Auswahl, weil ein Teil der Befragungsgruppe anschließend ein Weiterbildungsangebote des Projektes „LeiLa“ absolvieren konnte, dessen Akzeptanz und Nützlichkeit sodann evaluiert werden konnte. (vgl. Teil 2 dieser Broschüre). Zudem war Zugang zu den Befragungsteilnehmern über die Anbindung des Projekts an den Kooperationspartner, das Bildungszentrum des IB in Bremen, relativ leicht herstellbar. Die Schwerpunkte dieses Trägers lagen zum damaligen Zeitpunkt im gewerblich-technischen Bereich, insbesondere im Metallbereich. Die ursprüngliche Absicht, ehemalige benachteiligte Jugendliche zu ihrer Weiterbildungspraxis zu befragen hat sich - zumindest in der verfügbaren Zeit und mit den vorhandenen Recherchekapazitäten - als nicht realisierbar erwiesen. Allenfalls wären damit wenige Fallbeispiele evaluierbar gewesen, aber keine verwertbare Befragungsgruppe entstanden. Der bisherige Forschungsansatz des Projektes „LeiLa“ war nicht fallorientiert, sondern basierte auf qualitativ orientierten standardisierten Befragungen, die auch für die 3. Passage der Vergleichbarkeit wegen weitergeführt werden sollten. Es wäre sicherlich interessant, eine qualitative Ergänzung durch Fallstudien zu realisieren, dann ließen sich die ermittelten Daten mit individuellen Verläufen auch prozessartig untermauern.

Leider konnten nur männliche Teilnehmer befragt werden, was zum einen an der Angebotsstruktur des Kooperationspartners lag, der seine Schwerpunkte im gewerblich-technischen Bereich hatte, wo Frauen bekanntlich nach wie vor - oder vielleicht besser: inzwischen wieder - sehr selten zu finden sind. Insofern ist das Befragungssample einerseits nicht optimal.

5 Mehr dazu weiter unten

6 Erstmals hat das BSW im Jahr 2000 auch einige Fragen zur Praxis selbstgesteuerten Lernens gestellt und diese in seinem integrierten Gesamtbericht (2003, S. 211ff) ausgewertet. Sie sind allerdings nicht nach Qualifikationsgruppen differenziert, so dass sie uns an dieser Stelle nicht weiterführen. Bildungsbenachteiligte und selbstgesteuertes Lernen sind eben keine Empirie-Korrelate

Andererseits bildet das Sample aber einen wichtigen Teil der Zielgruppenrealität ab und ist insofern durchaus typisch. Die Männerdominanz markiert zugleich ein Problemfeld der Zielgruppe Bildungsbenachteiligter, da es hier deutlich geschlechtsspezifische Differenzen und Benachteiligungen gibt, die sich auch in unserem Sample abbilden: Es zeigt sich, dass Frauen zwar gut die Hälfte der nicht formal Qualifizierten stellen, dass ihre tatsächliche Erwerbsbeteiligung aber deutlich unter der der Männer liegt. Frauen ohne Berufsabschluss weisen nach dem vorletzten Mikrozensus eine Erwerbsquote von 44,3% auf, Männer dagegen eine von 76,1%. (Reinberg/Walwei 2000, S. 14f.) Die Weiterbildungsbeteiligung bei erwerbslosen Personengruppen ist, wie das nächste Kapitel zeigen wird, deutlich niedriger als die von erwerbstätigen Personen. Geringqualifizierte Frauen sind seltener beschäftigt und demnach in beruflicher Bildung auch seltener aufzufinden, was sich bei der Suche nach einer geeigneten Befragungspopulation für die 3. Passage bemerkbar gemacht hat. Der Versuch, eine Ergänzung mit weiblichen Teilnehmern bei einem eher kaufmännisch-dienstleistungsorientierten Träger vorzunehmen, wäre zwar möglich gewesen, hätte aber die Ergebnisse verzerrt, weil in kaufmännischen Fort- und Weiterbildungsangeboten vorwiegend bereits ausgebildete TeilnehmerInnen mit länger zurückliegender Berufserfahrung geschult werden, also eben weniger bildungs- als auch aus welchem Grund auch immer marktbenachteiligte Personengruppen. Wer sich in frauentypischen tertiären Bereichen beruflich weiterbildet, gehört demnach kaum unserer Zielgruppe (Bildungs-)Benachteiligter an und hätte zu verfälschten Ergebnissen geführt.

Das männliche Sample ist insofern für die Zielgruppe benachteiligter Erwachsener realistisch, als es in der Maßnahmegestaltung der Berufsbildungsförderung eine gewisse Hierarchie gibt: Es gibt Berufsbereiche, die höher Qualifizierten und erwartbar erfolgreicherer LernerInnen vorbehalten sind, einfach weil für sie hier ein rascher und nachhaltiger Erfolg erwartet wird. Und es gibt solche Bereiche, die überwiegend den niedrig Qualifizierten und Personengruppen mit relativ eindeutigen Defiziten offen stehen. Dabei gibt es deutlich geschlechtsspezifische Trennungen, die sich an den realen Segmentierungen des Arbeitsmarktes orientieren. Nach diesem Sortierungsprinzip werden die meisten männlichen Bildungsinteressenten ohne Berufsabschluss in gewerblich-technischen Maßnahmen versorgt, selten in dienstleistungsbezogenen oder gar kaufmännischen. Wie in der außerbetrieblichen Ausbildung auch, kann man erfahrungsgemäß davon ausgehen, dass insbesondere in Maßnahmen der Metallbildung überwiegend diejenigen Arbeitslosen teilnehmen - gleich ob Jugendliche oder Erwachsene, die die VermittlerInnen in anderen Angeboten nicht unterbringen können.

Während an- und ungelernte Männer vorzugsweise im Fertigungssektor und im Lager- und Transportbereich tätig sind und dort auch ggf. Weiterbildungsmöglichkeiten finden, arbeiten bildungsbenachteiligte erwachsene Frauen überwiegend im Dienstleistungssektor, z.B. als Ungelernte im Reinigungsgewerbe, in der Hotel- und Gaststättenbranche, im (Alten-)Pflegebereich, bisweilen auch im Verkauf. Nur teilweise bieten sich in diesen Bereichen auch Möglichkeiten der Nachqualifizierung⁷. Meist belegen sie dort die unteren, gering bezahlten Hierarchieebenen, was zwar den jeweiligen Branchenbedürfnissen (beispielsweise den Sozialkassen) entgegen kommt, nicht aber in jedem Falle der fachlichen Qualität, weil das Qualifikationsniveau und das Innovationspotential in diesem Beschäftigungssektoren auf gleichbleibend niedrigem Niveau bleiben. Angesichts dieser Sachlage stellt sich die Frage, in welchen Berufsfeldern geringqualifizierte und/oder bildungsbenachteiligte erwachsene Frauen berufliche Weiterbildungsangebote finden.

Trotz ihrer Geschlechtshomogenität dürften unsere Befragungsergebnisse in weiten Teilen dennoch aussagefähig sein, weil damit sowohl typische als auch eher untypische, aber marktgängige Bildungsziele für Benachteiligte erfasst sind und zudem mit der auf etwas höherem Bildungsniveau angesiedelten Mechatroniker-Maßnahme im statistischen Sinne eine Vergleichsgruppe vorhanden ist.

7 Junge Frauen finden sich dagegen häufig in der Hauswirtschaft wieder.

Die aus der Befragung ableitbaren Aussagen dürfen angesichts der kleinen Population und des eingeschränkten Samples nicht als repräsentativ gewertet werden, sondern allenfalls als auf die Zielgruppe zutreffende Tendenzaussagen, die mit anderen Marktbeobachtungen und Erfahrungen abgeglichen wurden.

In diesem Sinne nehmen wir das erhobene Datenmaterial als Quelle für Tendenzaussagen ernst. Da wir mit dem Untersuchungsdesign des Gesamtprojektes die seltene Gelegenheit hatten, zwar nicht dieselben Personen, wohl aber die gleiche Zielgruppe, nämlich (Bildungs-)Benachteiligte, in unterschiedlichen Lebensphasen zu befragen, haben wir die in den Fragebögen vorgefundenen Angaben als Repräsentation von lebensphasen-spezifischen Lerneinstellungen gewertet und versucht, Entwicklungen - oder auch Stagnation - zu identifizieren. Dies erscheint - immer unter dem Vorbehalt der fehlenden Repräsentativität - legitim, da die Altersunterschiede nicht so gravierende sind, dass Generationenverschiebungen auftreten könnten. M.a.W.: Diejenigen Männer, die wir für die Evaluation der 3. Passage von „LeiLa“ befragt haben, dürften von ihrer Sozialisations- und Einstellungsstruktur nicht allzu weit von der der jetzigen Jugendlichen dieser (Bildungs-)Schicht und Bevölkerungsgruppe abweichen.

Wir haben also - mit aller gebotenen Vorsicht - den Versuch unternommen, anhand der Daten festzustellen, ob Unterschiede in den Lerneinstellungen zwischen benachteiligten Jugendliche und Erwachsenen auszumachen sind und darauf Rückschlüsse auf mögliche unterschiedliche Konzepte für die Vermittlung von Lernkompetenz bei Jugendlichen und Erwachsenen zu ziehen.

2. Allgemeine Weiterbildungsbeteiligung von Personengruppen mit niedrigem Qualifikationsstand

Zielgruppe der 3. Passage des Projektes „Leila“ sind bildungsbenachteiligte Erwachsene. Darunter fallen prinzipiell zwei unterschiedliche Zielgruppen.

- o Personen ohne Schulabschluss, meist auch Personen mit Sonderschul- oder einfachem Hauptschulabschluss. Sie erlangen häufig keinen Berufsabschluss, sofern sie nicht mit öffentlichen Mitteln entsprechend gefördert und nachqualifiziert wurden. (vgl. u.a. Reinstein/Walwei, S. 7ff).
- o Personen mit Schulabschluss aber ohne Berufsabschluss, sog. nicht formal Qualifizierte. Der Schulabschluss bildet zwar eine wichtige Zugangsvoraussetzung ins berufsbildende System. Das heißt aber nicht, dass erfolgreiche SchulabsolventInnen auch anschließend einen Berufsabschluss, gleichgültig ob dual, fachschulisch oder akademisch, erlangen. Nur 13% aller nicht formal Qualifizierten hatten dem Mikrozensus von 1996 zufolge keinen Schulabschluss. (Reinstein/Walwei 2000, S. 7)

Die Datenlage hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung dieser Zielgruppe ist, wie oben bereits angedeutet, wenig ausgebaut. Die wichtigste Quelle dürfte das Berichtssystem Weiterbildung sein, das das Bundesbildungsministerium alle drei Jahre mittels einer repräsentativen Befragung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland durchführen lässt.⁸ Seit 1979 stehen damit Daten zur Weiterbildungsbeteiligung der deutschen Erwerbsbevölkerung zur Verfügung, die das Weiterbildungsverhalten in den unterschiedlichen Weiterbildungsbereichen - differenziert insbesondere nach allgemeiner und beruflicher Weiterbildung - beobachtbar machen. Verhaltensänderungen im Bereich der Weiterbildung und andere Entwicklungen sind aus diesem Berichtswesen statistisch ablesbar.

⁸ Betraut ist mit dieser Untersuchung Infratest Sozialforschung.

Die Daten sind nach unterschiedlichen statistischen Parametern, u.a. nach Schulbildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungsniveau, differenziert, so dass auch die statistische Weiterbildungsbeteiligung geringqualifizierter Personengruppen, also der Zielgruppe, um die es diesem Bericht geht, eruiert ist.

Das Berichtssystem Weiterbildung bildet also die repräsentative Datenbasis für unsere kleine qualitative Erhebung aus dem Projekt „LeiLa“. Die hier verfügbaren Daten sind die aus dem Jahr 2000.⁹

Die Weiterbildungsquote der 19-64-jährigen an Weiterbildung lag im Jahr 2000 insgesamt bei 43%. Sie ist, vermutlich wegen der kontinuierlichen Reduktion der öffentlichen Weiterbildungsförderung seit 1997 erstmalig seit der Messung gesunken, und zwar mit 5% in nicht unerheblichem Maße: Vormalig lag sie bei immerhin 48%.¹⁰

Im Kontext der 3. Passage des Projektes „LeiLa“ interessiert uns insbesondere die Altersgruppe der 19-34-jährigen, da es uns in dieser 3. Passage um Personen geht, die die 2. Schwelle überschritten haben, sich also in der Phase befinden, in der normalerweise eine Ausbildung abgeschlossen und der Schritt in eine Berufstätigkeit erfolgt ist. In dieser Phase sind Beschäftigte hierzulande der obligatorischen organisierten (Berufs-)Bildung entwachsen und müssen sich ganz oder zumindest im Anschub selbst um Weiterbildung bemühen. Die Altersgruppe der 19-34-jährigen war im Jahr 2000 zu 47% an Weiterbildung insgesamt beteiligt, an beruflicher Bildung deutlich weniger, nämlich zu 31%, auch hier beides mit abnehmender Tendenz im Vergleich zur vorhergehenden Messung.¹¹

Zu den Personen mit niedriger Schulbildung, unserer Zielgruppe der bildungsbenachteiligten Personen, zählen im Berichtssystem Weiterbildung Personen, die einen Volks- oder Hauptschulabschluss oder gar keinen Schulabschluss haben.¹² Deren Weiterbildungsbeteiligung lag mit 29% insgesamt deutlich unter der bundesdeutschen Durchschnittsbeteiligung. Die Differenz zum Bevölkerungsschnitt beträgt 14%, die zu Personen mit Abitur sogar 30%! Die Beteiligung schulisch Geringqualifizierter an der beruflichen Weiterbildung ist deutlich geringer als an Weiterbildung insgesamt. Im Jahr 2000 lag sie bei 18%. Auch hier sind seit 1997 insgesamt Reduktionen von 4%, bei der Berufsbildung mit ihrer ohnehin geringeren Beteiligungsquote ein Rückgang um 1% zu verzeichnen. Zum Vergleich: von den Personen mit Hochschulreife haben 39%, also proportional 20% mehr, an beruflicher Weiterbildung teilgenommen.

Größer noch werden die Differenzen, wenn man die nach Berufsabschluss unterschiedenen Daten heranzieht. Mit der beruflichen Qualifikation sinkt die Weiterbildungsteilnahme so erheblich, dass für den Bereich der Berufsbildung die Fallbasis in der Befragung so gering ist, dass kaum noch verlässliche Daten lieferbar sind.¹³ Personen ohne Ausbildungsabschluss haben im Jahr 2000 zu 20% an Weiterbildung insgesamt teilgenommen, im Vergleich zu 63% der HochschulabsolventInnen - das sind 43% Differenz! Bei der beruflichen Bildung sieht es ähnlich aus: Hier zählten die StatistikerInnen des BSW eine Beteiligung von 9% der Menschen ohne Ausbildungsabschluss und eine Quote von 43% bei den HochschulabsolventInnen.

Die Beteiligung an Weiterbildung ist hierzulande, wie das BSW deutlich aufzeigt, auch eine abhängige Variable der Erwerbstätigkeit. Erwerbstätige nahmen 2000 zu 52% an Weiterbildung teil, davon hauptsächlich, nämlich zu 40%, an beruflicher Weiterbildung. Nichterwerbstätige waren dagegen nur zu 27% in Bildungsprozessen zugegen und nur zu 9% in beruflicher Bildung, was eine prozentuale Differenz von 31% ausmacht.

9 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII (2000). Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2001 - im Weiteren abgekürzt: BSW

10 BSW S. 12

11 BSW, S. 26. Minus 6% bei Weiterbildung insgesamt und minus 2% bei beruflicher Bildung.

12 BSW S. 27, in den ostdeutschen Ländern fällt hierunter: Volksschulabschluss, POS 8. Klasse, kein Abschluss

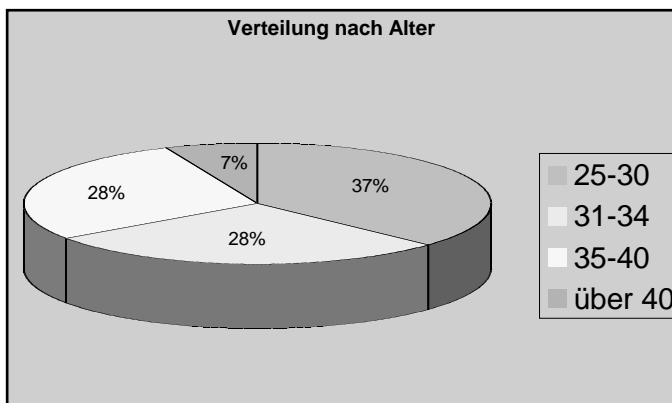
13 BSW S. 30f.

Interessant für unseren Zusammenhang des selbständigen und lebenslangen Lernens dürften noch die Daten des BSW zur Weiterbildungsbeteiligung Erwerbstätiger an informeller beruflicher Weiterbildung sein. Zur informellen Weiterbildung zählen alle Varianten der fachlichen Wissens- und Informationserweiterung außerhalb des organisierten Bildungssystems, seien sie nun selbstgesteuert oder durch den Arbeitgeber veranlasst: Lesen von Fachliteratur, Selbstlernen durch Beobachten und Probieren, innerbetrieblicher oder externer fachlicher Austausch, Qualitätszirkel u.ä., fachliche Kurzzeitveranstaltungen wie Vorträge, Kongresse, Messen etc., Unterweisungen am Arbeitsplatz. (BSW Gesamtbericht VIII 2003, S. 186) Am informellen beruflichen Lernen sind zwar auch die unteren Hierarchien und sogar Un- und Ungelernte beteiligt, aber in deutlich geringem Maße als bildungsgewohnte Personengruppen. So waren Beschäftigte ohne Berufsausbildung im Jahr 2000 nur zu 38% in informelle Lernprozesse integriert, Ausgebildete dagegen bereits zu 63%, MeisterInnen und andere Fortgebildete zu 76% und HochschulabsolventInnen zu 82%. Ein noch deutlicheres Bild ergibt sich bei der Differenzierung nach dem Beschäftigtenstatus: An- und Ungelernte sind auch hier nur zu 38% in nicht organisierten Bildungsprozessen präsent, FacharbeiterInnen bereits zu 59%. Die Mehrheit der qualifizierten- 74% - und fast alle leitenden Angestellten bilden sich auf informellem Wege und häufig selbstgesteuert weiter. (BSW Gesamtbericht VIII 2003, S. 187f.) Auch in diesem Bereich sind, wie schon bei der organisierten Weiterbildung, die Zahlen seit 1997 rückläufig. An all diesen Daten bestätigt sich also die Vermutung des Projektes „LeiLa“ in eindringlicher Weise, dass die Höhe der Vorqualifikation einen wesentlichen Einfluss auf das Lernen nach Beendigung der obligatorischen Lernphasen hat. Je geringer die Vorbildung desto schlechter sind die Aussichten für das lebenslanges Lernen! Bereits die reine Statistik rechtfertigt den Ansatz des Projektes in der 3. Passage, sich im Kontext benachteiligter Personengruppen auch mit geringqualifizierten Erwachsenen zu befassen und nach Wegen zu suchen, diese für selbständiges Weiterlernen zu gewinnen und sie dazu auch zu befähigen.

3. Einstellung zum Lernen und zur beruflichen Bildung bei Person mit niedrigem Qualifikationsstand - Befragungsergebnisse

3.1 Zusammensetzung und Strukturdaten der Statusgruppe

Altersstruktur



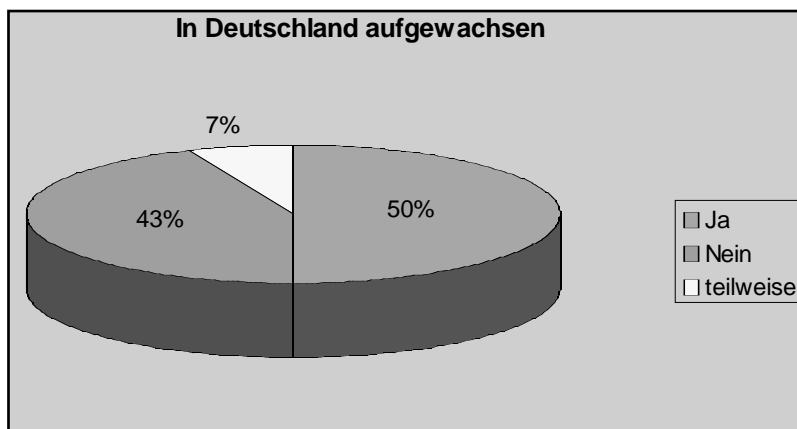
Zielgruppe der Statusanalyse zur 3. Bildungspassage - Weiterbildung - waren Personen jenseits des Ausbildungsalters. Entsprechend war die Mehrheit der TN zwischen 25 und 35 Jahren alt. In der Altersstruktur gab es Unterschiede zwischen den drei untersuchten Maßnahmen: die Mechatronik-Umschüler waren etwas älter als die übrigen Befragten, die meisten zwischen 35 und 40 Jahren, während die Gas-Wasser-Installateure überwiegend unter 30 Jahren alt waren.

Herkunft

Fast zwei Drittel der Teilnehmer besaßen die deutsche Staatsbürgerschaft, die übrigen Teilnehmer waren entweder aus dem erweiterten europäischen Ausland oder aus der ehemaligen Sowjetunion. Staatsangehörigkeit sagt freilich noch nichts darüber, wo eine Person aufgewachsen ist und welche sprachliche Sozialisationsstruktur vorliegt - vorwiegend in nicht deutscher Muttersprache oder auch beeinflusst durch eine deutschsprachige Umgebung. Letzteres ist zumindest bei der hier untersuchten Zielgruppe relevant für das Sprachniveau, auf dem Bildung praktiziert und rezipiert werden kann. Deutlich mehr als die Hälfte der Befragten Umschüler ist ganz oder teilweise hierzulande aufgewachsen, der



Rest, darunter auch etliche jetzt deutsche Staatsbürger, hat seine Sozialisation im Ausland verbracht.

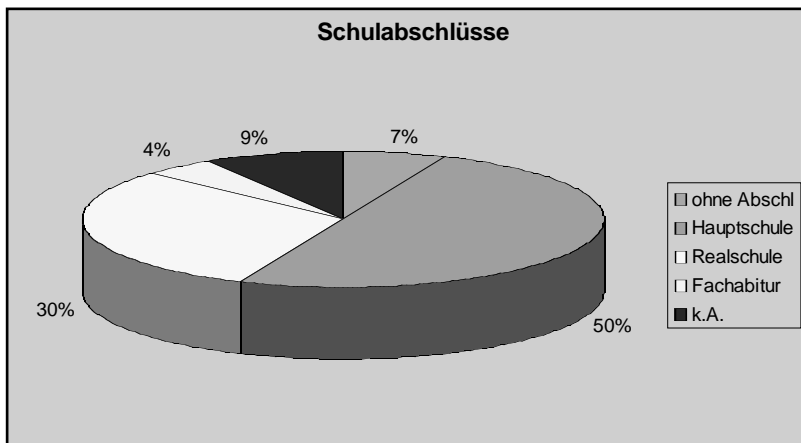


In der Befragungsgruppe haben 4 der Ausländer ihre Kindheit oder Jugend bereits in Deutschland verbracht, allerdings sind 11 der Deutschen nicht oder nur teilweise in Deutschland aufgewachsen. Dies spiegeln auch die Sprachstrukturen der Fragebögen wider: Diejenigen, die keine frühkindliche deutsche Sprachsozialisation genossen haben, haben (fast immer) Probleme mit der Schriftsprache, was

sich an grammatikalischen Fehlern ebenso äußert wie an fehlenden Wortbeiträgen in den offenen Teilen des Fragebogens.

Bildungsabschlüsse

Am häufigsten bei den Untersuchungsbeteiligten (50%) ist ein Hauptschulabschluss anzutreffen. Immerhin fast ein Drittel besitzt die mittlere Reife und 4% (2 Teilnehmer) haben Fachabitur. 7% (3 Teilnehmer) haben keinen Schulabschluss. Die Befragungspopulation besteht also, wie in solchen Maßnahmen üblich und sinnvoll, nicht ausschließlich aus Bildungsbenachteiligten ohne oder mit unterem Schulabschluss und entspricht damit der typischen Population der nicht formal Qualifizierten (vgl. o. Kapitel 3). In den Daten des Mikrozensus von 1996 hatten in dieser Personengruppe 7% das Abitur, 13% den Realschulabschluss, 67% einen Hauptschul- und 13% keinen Schulabschluss. (Reinberg/Walwei 2000, S. 7f.)

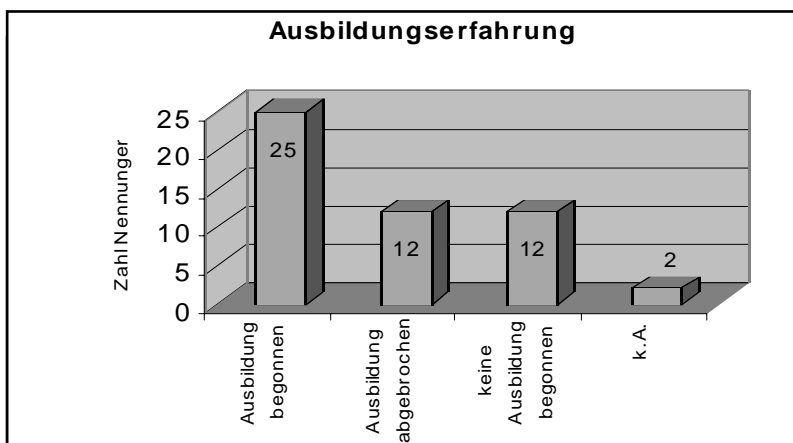


Das schulische Niveau ist bei den benachteiligten erwachsenen Bildungsteilnehmern durchschnittlich höher als in den außerbetrieblichen Ausbildungsgängen. Einerseits wird es durch den relativ hohen Anteil an Realschulabsolventen in der Mechatroniker-Maßnahme gehoben. Dort sind aber auch ebenso viele Hauptschüler und ein Teilnehmer ohne Schulabschluss untergekommen.

Andererseits dürfte das höhere Schulabschlussniveau dieser Umschulungsmaßnahmen auch darauf hindeuten, dass unter den BerufsbildungsteilnehmerInnen nach der 2. Schwelle bereits durch die Auftraggeber solcher Maßnahmen, die Agenturen für Arbeit, von jeher ein verschärfter Ausleseprozess stattfindet, der nur TeilnehmerInnen mit relativ guten Erfolgchancen, d.h. mit entsprechend passablen Bildungsvoraussetzungen, zulässt - schließlich spielt seit Mitte der 90er Jahre die Vermittlungsquoten der AbsolventInnen eine Rolle bei der Maßnahmevergabe und TeilnehmerInnenauswahl.

Vorhergehende Ausbildungserfahrung

WeiterbildungsteilnehmerInnen verfügen i.d.R. über Ausbildungs- und/oder Arbeitserfahrungen, so auch die von uns Befragten. Mehr als die Hälfte (54%) hat einmal eine Ausbildung gemacht, wobei davon etwa die Hälfte an Abbrüchen (48%, d.h. 26% der Gesamtgruppe) zu registrieren sind. Die Aussagen zu den definitiven Abschlüssen sind leider nicht ganz eindeutig, da einige Abschlüsse genannt werden, die keinem abgeschlossenen Berufsbild entsprechen (z.B. Schweißer). In jedem Fall haben mindestens 28% der Befragten eine Ausbildung beendet.



(z.T. Mehrfachnennungen)

Je anspruchsvoller das Bildungsziel, desto höherwertiger die Bildungsvoraussetzungen, könnte man vermuten. Das bestätigt sich in unserer Befragung nicht. Die Komplexität des angestrebten Berufsabschlusses korrespondiert in unserer Befragungsgruppe nicht unbedingt mit einem

vorher erworbenen höheren schulischen Bildungsniveau und auch nicht damit, dass bereits bessere Berufsbildungserfahrungen vorliegen. Zwar hat die Mehrheit der angehenden Mechatroniker (63%) früher eine Ausbildung begonnen, aber nur die Hälfte von ihnen hat sie auch beendet. Nahezu gleiche Werte ergeben sich in den beiden anderen Berufsgruppen. Eine hohe Ausbildungs-Abbruchquote zumindest im dualen System dürfte bezeichnend für die Zielgruppe Bildungsbenachteiligter und ihre defizitären Eingangsvoraussetzungen sein. Aus der Metallbauergruppe hat ebenfalls mehr als die Hälfte eine Ausbildung begonnen, auch hier ist nur die Hälfte zum Ziel gekommen.

Die Gas-Wasser-Installateure haben nur zu etwa einem Drittel (5 Befragten) früher eine Ausbildung begonnen und nur 2 von ihnen haben sie auch beendet.

Vergleicht man das Bildungsniveau der erwachsenen Befragtengruppe mit dem der von uns befragten benachteiligten SchulabgängerInnen,¹⁴ so ergibt sich, dass die Quote der Weiterbildungsteilnehmer ohne Schulabschluss deutlich geringer ist, ebenso die der Hauptschulabsolventen. Dagegen ist die Quote mit mittleren Bildungsabschlüssen deutlich höher. Das schulische Vorbildungsniveau ist also höher, die Quote der Ausbildungsabstinenten dem gegenüber beachtlich: Die Zahl der Ausbildungsabbrecher war bei den befragten Erwachsenen mit jeweils 26% gegenüber 12% bei den Jugendlichen deutlich höher. Der Anteil der Erwachsenen, die nie eine Ausbildung begonnen haben, liegt in der Befragung bei bemerkenswerten 26%. Interessant dabei ist, dass im Unterschied zu den Jugendlichen kaum ein Erwachsener angab, er habe keinen Berufswunsch gehabt und deshalb eine Ausbildung versäumt; bei den Jugendlichen sagte dies immerhin ein Viertel. Die Gründe für einen fehlenden Abschluss sind hier also eher markt- und situations- als individuell motivbedingt.

An der „3. Schwelle“, der Phase, in der Arbeit Suchende sich bemühen, durch Weiterbildung resp. Nachqualifizierung Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden, liegen also sowohl das Vorbildungsniveau als auch der Anteil (vorerst endgültig) auf dem Markt Gescheiterter wegen fehlender Abschlüsse höher als bei Jugendlichen an der 1. Schwelle. Dies gilt zumindest dann, wenn man davon ausgeht, dass unsere kleine Befragungspopulation eine Tendenzaussage zulässt. Relativ niedrige schulische Vorbildung, Ausbildungslosigkeit und, wie wir weiter unten noch sehen werden, unerwartet geringe Arbeitserfahrung und häufige Arbeitsplatzwechsel kennzeichnen demnach die Gruppe (bildungs-)benachteiligter junger Erwachsener. Zu ihnen gehören, wie gesehen, durchaus auch AbiturientInnen und StudienabbrecherInnen.

Es lassen sich aus diesem Trend zwei Vermutungen ableiten:

- o Offenbar haben AusbildungsabsolventInnen mit niedrigen Schulabschlüssen und Berufsabschlüssen auf dem unteren Komplexitätsniveau, da sie bei dem enger werden Arbeitsmarkt immer noch mit den „Besseren“ konkurrieren müssen, auch an der 2. Schwelle nicht unbedingt die besten Erfolgschancen (aber sie haben immerhin eine, was für die alte Forderung nach „Ausbildung für Alle“ spricht!).
- o Es steht zu befürchten, dass (Bildungs-)Benachteiligte mit schlechten Bildungsvoraussetzungen, die eine im Niveau niedrig angesiedelte Ausbildung absolviert oder gar eine Ausbildung abgebrochen haben, auf dem Weiterbildungs- und Nachqualifizierungsmarkt äußerst schlechte Chancen haben. Als entsprechend Stigmatisierte, über denen stets das Schwert des wiederholten Abbruchs oder des Prüfungsversagens schwebt, fanden sie schon vor den letzten Reformen der arbeitsagenturfinanzierten Fort- und Weiterbildung nur dann Zugang zu regulären¹⁵ abschlussbezogenen Maßnahmen, wenn die geplanten Maßnahmen anderweitig nicht zu besetzen waren. Unter den neuen Zugangskonditionen zur öffentlich geförderten Weiterbildung dürften sie ganz auf der Stecke bleiben.

Es stellen sich also in diesem Kontext für die „3. Schwelle“, also die Nachausbildungszeit und die dort vorhandenen Weiterbildungsmöglichkeiten, für (bildungs-)benachteiligte Zielgruppen eine Menge Fragen: Wo z.B. verbleiben auf dem hiesigen Arbeitsmarkt diejenigen benachteiligten Jugendlichen, denen es nicht gelungen ist, eine Ausbildung zu absolvieren, die beispielsweise ohne weitere fundierte Qualifizierung durch die Maschen der Berufsvorbereitung geschlupft sind? Was geschieht mit den vielen jungen Leuten, die als An- und Ungelernte gearbeitet haben und dem Abbau der Einfacharbeit zu Opfer fallen?

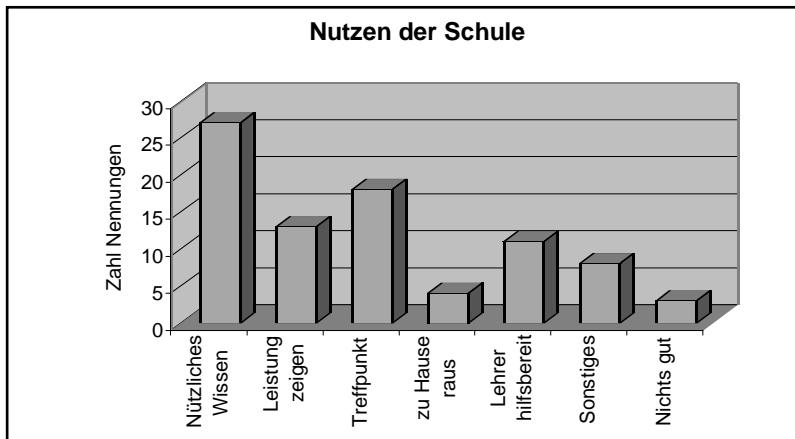
14 Grzembke/ Hammer/ Koch, 2001 (1), S. 16 und 29ff

15 abgesehen von den wenigen Maßnahmen, die extra für die Zielgruppe der formal nicht oder nicht mehr Qualifizierten vorgesehen waren.

Was passiert mit den jungen Frauen, die im Wettbewerb verdrängt werden oder wegen der Unvereinbarkeit von individuellem Kinderwunsch und Familienplanung keinen Ausbildungsabschluss erwerben und später als Arbeit suchende Mütter unqualifiziert mit dem Arbeitsmarkt konfrontiert werden? Wie sieht deren berufliche Bildungsbereitschaft aus? Und welche Wege zurück zur Berufsbildung kommen für sie und andere Geringqualifizierte in Frage?

3.2 Einstellung zum Nutzen der Schule und zum schulischen Lernen

Die von uns befragten Bildungsteilnehmer haben eine überwiegend positive Einstellung zum schulischen Lernen. So war die Mehrheit (58,7%) der Meinung, dass man dort nützliche Dinge gelernt habe und fast ein Drittel (28,2%) fand zudem, man habe zeigen können, was in einem steckt.



(Mehrfachnennungen)

Damit verschiebt sich die Beurteilungsschiene bei den bildungsbenachteiligten Erwachsenen im Vergleich zu den Einschätzungen gerade Schulentlassener eher ins Positive. In unserer Statusbefragung zur Berufsvorbereitung waren nur 45% der Meinung, die Schule habe

ihnen nützliche Dinge beigebracht, und für nur ein Fünftel von ihnen war der Leistungsaspekt relevant. Es scheinen also bei länger Schulentlassenen lernimmanente Aspekte mehr im Vordergrund zu stehen als dies bei frischen SchulabgängerInnen der Fall ist.

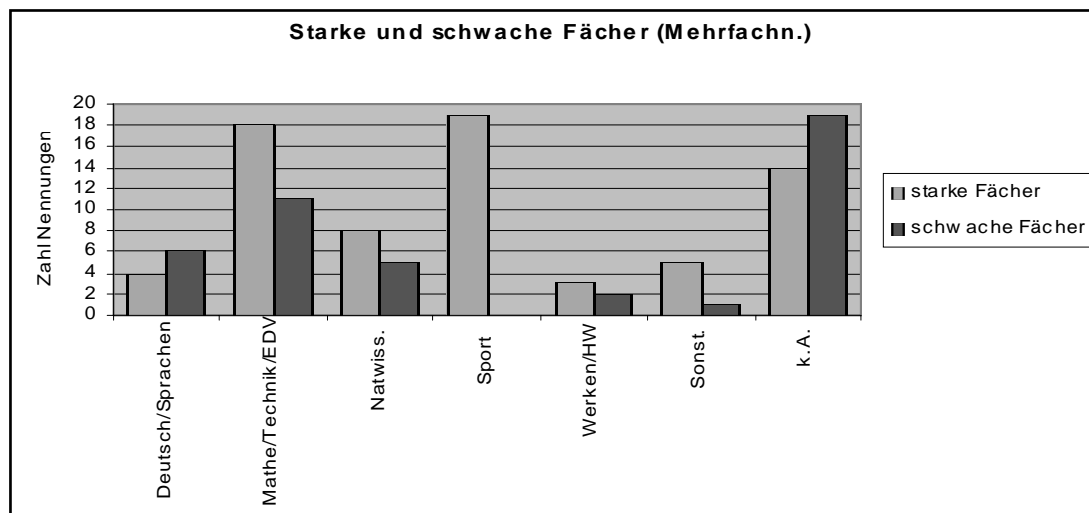
Die Unterstützungsleistungen der Lehrer wurden im Nachhinein stärker gewürdigt als kurz nach Schulende: immerhin fast ein Viertel der Befragten (23,9%) in Weiterbildung erinnern ihre Lehrer als hilfsbereit, bei den SchulabgängerInnen waren es lediglich 20%. Die Personalisierung des Lerngeschehens, die enge Anbindung an das Lehrpersonal, die bei Benachteiligten weit verbreitet ist, weil von ihnen beansprucht wird, die eigene Unzulänglichkeit durch die Kompetenz der Lernanleitung auszugleichen,¹⁶ scheint also auch in der Erinnerung Erwachsener eine große Rolle zu spielen. Dies scheint für die Entwicklung von Kompetenz für selbstgesteuertes lebenslanges Lernen relevant zu sein, da moderne Formen lebenslangen Lernens oft impersonal - vermittels Medieneinsatz (eLearning) oder traditionellem Selbstlernen via Printmedien - stattfinden. Hier müssen auch den erwachsenen Lernern zunächst personell vermittelte Einstiege ins individualisierte Weiterlernen gemacht werden.

Die Betonung der kommunikativen Qualitäten der Schule, ihr Treffpunktcharakter mit Gleichaltrigen, verliert in der Erinnerung der schon länger Schulentlassenen an Bedeutung. Stand er bei den Jüngeren noch deutlich im Vordergrund, so erinnern nur noch knapp 40% der befragten Umschüler, dass das Treffen von Freunden ein wesentliches positives Moment ausmachte. Gleiches gilt für die Möglichkeit, in der Schule dem Elternhaus entfliehen zu können; dies fanden nur noch knapp 9% der Erwachsenen, aber 27% der Jugendlichen wichtig.

Insgesamt kommt die Schule in der Retrospektive besser weg als kurz nach Beendigung; nur 3 Teilnehmer, das sind 6,5%, konnten sich an nichts Gutes erinnern - einer davon begründet dieses eben mit der fehlenden Nützlichkeit. Bei den NeuabgängerInnen waren immerhin fast 9% der Ansicht, dass Schule für sie gänzlich unsinnig gewesen sei.

Ungeliebte Fächer und Lieblingsfächer

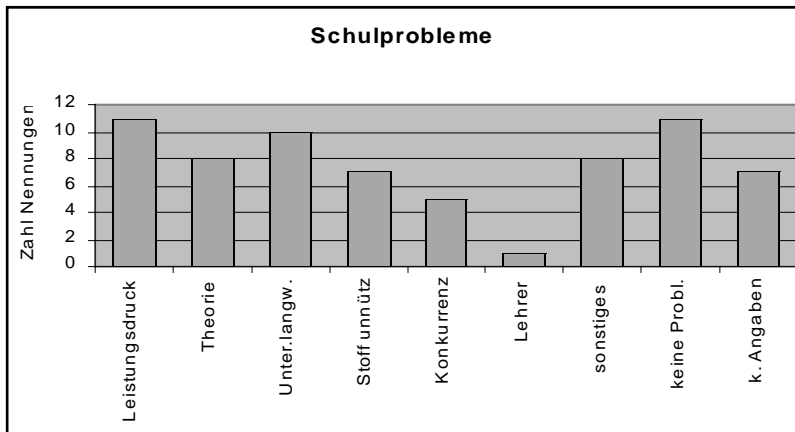
Was die Vorlieben bzw. Abneigungen gegenüber bestimmten Fächern angeht, so verschwimmt in der Erinnerung wohl die Eindeutigkeit der vormaligen Einschätzungen. Während die meisten Jugendlichen aus unserer Statusbefragung eindeutige Sympathien und Antipathien hinsichtlich ihrer Lieblings- und ungeliebten Fächer äußerten, sind die Erwachsenen eher unentschlossen. Die Quote nicht gegebener Antworten ist hier besonders hoch (30% bei den Lieblings-, sogar 41% bei den ungeliebten Fächern). Deutlich gab es Vorlieben für mathematische, naturwissenschaftlich-technische Fächer, was dadurch begünstigt wird, dass es sich um Teilnehmer gewerblich-technischer Maßnahmen handelte. Eindeutig ist ebenfalls die große Vorliebe für das Fach Sport, was wohl vor allem der männlichen Befragungspopulation geschuldet ist (wie bei der Schulabgängerbefragung auch).



Interessant ist allerdings, dass - anders als in der Jugendlichenuntersuchung - die Erwachsenen weder im positiven noch im negativen Sinne viel Bezüge zu den Sprachen (gleich ob es die Muttersprache oder Fremdsprachen sind) haben; hier sind wenige Nennungen zu verbuchen. Sprachkompetenz ist für diese Zielgruppe offenbar kein Thema, es steht zu vermuten, dass sie in diesen Kreisen nachschulisch wenig gefordert und damit auch wenig weiterentwickelt wird. Dies ist unter dem Aspekt lebenslangen Lernens eine bedenkliche Tendenz, da ja gerade Benachteiligte häufig unter großen sprachlichen Defiziten leiden. Ohne sprachliche Kompetenz, ohne den Zugang zu Schriftgut aller Art, vor allem auch digitaler Form, ist aber ein Anschluss an die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt kaum möglich.

Generelle Einschätzung von Schulproblemen

Zwar sind Indifferenzen in der Einschätzung konkreter schulischer Stärken und Schwächen feststellbar, wenn es um die Einschätzungen genereller Schwierigkeiten in der Schule geht, sind die Aussagen aber wesentlich eindeutiger.



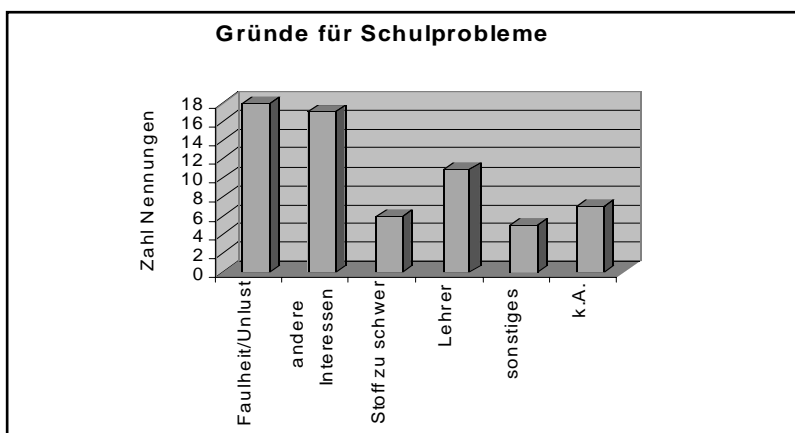
(Mehrfachnennungen)

Zu großer Leistungsdruck steht auf der Skala der Gründe für Schulprobleme im Nachhinein an erster Stelle. Fast ein Drittel der Befragten kann von sich behaupten, darunter gelitten zu haben. Dies unterscheidet die erwachsene Untersuchungsgruppe deutlich von den Jugendlichen, die einen

solchen Druck kaum verspürt haben (nur 4%). An zu viel Theorie erinnern sich etwa 17% der Befragten. Fehlender Nutzen des dargebotenen Stoffes war für 15% der schon länger der Schule Entwachsenen ein Grund für mangelnden Schulerfolg und mehr als ein Fünftel (22%) sah Schule als einen Ort der Langeweile und damit wohl ihres subjektiven Desinteresses an. Möglicherweise verblasst der vorherrschende Eindruck des Unbeteiligtseins wegen Langeweile, den ein Drittel der Jugendlichen am deutlichsten verspürt hatte, mit der Zeit und verliert mit dem Erwachsenwerden an Brisanz.

Keine Schwierigkeiten hatten fast 24% der Befragten. Wie bei den Jugendlichen waren dies allesamt Teilnehmer mit erfolgreichem Schulabschluss.

Die Ursacheninterpretation für schulische Schwierigkeiten gestaltet sich bei den befragten Erwachsenen ähnlich wie bei den Jugendlichen. In erster Linie wird das schulische Scheitern der eigenen Person und ihrer Einstellung zum Lernen zur Last gelegt. Die Mehrheit (54%) ist der Auffassung, dass es an ihrer Faulheit gelegen habe resp. daran, dass sie sich mehr für andere Dinge als die Schule interessiert haben, weshalb sie dort in Schwierigkeiten geraten sind.



(Mehrfachnennungen)

Nur 13% hielten sich inhaltlich für überfordert und fanden den Stoff zu schwer für sich. Im-merhin fast ein Viertel (24%) personalisiert die Probleme und macht die LehrerInnen für sein Scheitern verantwortlich.

Dieses Datenmaterial deckt sich der Tendenz nach mit den

Ergebnissen der SchulabgängerInnen-Befragung, die ebenfalls nicht ihre Defizite, sondern ihren schlichten Unwillen zur aktiven Beteiligung als Grund für schulische Schwächen ausmachen. Es sein einmal dahin gestellt, ob diese Einschätzung realistisch ist und nicht vielleicht doch eine Überschätzung der subjektiven Verweigerung. In jedem Fall steht das

konstatierte Desinteresse in einem gewissen Widerspruch zu der Auskunft der Befragungsmehrheit, dass Schule nützliches Wissen vermittele. Weshalb, so fragt man sich, haben sie sich dann nicht engagiert und es sich angeeignet? Offenbar gelingt es der Institution Schule auch in der Retrospektive nicht, ein Interesse an den Lerngegenständen zu wecken, selbst wenn sie als nützlich erkannt werden. Was Jahre nach dem Schulabgang bleibt, ist allenfalls eine abstrakte Nützlichkeitsvermutung des dargebotenen Themenspektrums betreffend, aber eben nichts, was ein individuelles Engagement für einen Fachgegenstand begründen - und dadurch ein selbsttätiges Weiterlernen verursachen könnte. Möglicherweise resultiert die weit verbreitete Interesselosigkeit an den Lerngegenständen aus der schulischen Lernorganisation und Art der Vermittlung und Aneignung. Die PISA-Studie u.a. andere Untersuchungen konstatieren ein Vermittlungsmanko des aktuellen allgemeinbildenden Schulsystems. Schule scheint brauchbar - für's Leben (?) - aber eben nicht geeignet, Interessen und Lernfreude zu wecken.

Das sind durchweg ungünstige Bedingungen für die Entwicklung einer lebenslangen Lernkompetenz bei denjenigen, die den organisierten Lernsystemen entwachsen sind. An diesem Punkt tut sich vor allem zur Zeit, mit den Vorgaben der Bildungsförderung der öffentlichen Hand, für die Zielgruppe der bildungsarmen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein beachtliches Problem auf: Sie werden vom Weiterlernen systematisch abgekoppelt - mit dauerhaften Folgen. Einerseits sind sie nur unzureichend imstande von sich aus, den Anforderungen der modernen Arbeitswelt zu genügen und sich selbst auf den jeweils neuesten Stand zu bringen, denn es fehlt ihnen an Lernzugängen und an Lernkompetenz. Gleichzeitig finden sich aber auf dem Bildungsmarkt immer weniger, um nicht zu sagen: keine Angebote zum Lernenlernen für diese nicht kleine Bevölkerungsgruppe.

Und eine zweite Schlussfolgerung lässt sich aus diesem Ergebnis ebenfalls ziehen: Wenn die Form schulischen Lernens auch für Erwachsene negativ besetzt ist, kommt es darauf an, ihnen alternative Lernformen in der Weiterbildung anzubieten, die Lerninteresse wecken, indem sie einen Handlungsbezug herstellen und Nutzen und Transfermöglichkeiten des Gelernten bereits im Lernprozess offen legen. Die Methodik-Didaktik der Erwachsenenbildung pflegt diesen Ansatz - zumindest in der Theorie - seit eh und je und die methodischen Ansätze zum lebenslangen Lernen verfolgen ebenfalls eine handlungs- und nutzenorientiertes Konzept, denn ohne unmittelbar einsehbare Sinnstiftung wird ein selbstorganisiertes Lernprozess, wie ihn das lebenslange Lernen erfordert, nicht ins Werk zu setzen sein. Das didaktische Gerüst des lebenslangen Lernens dürfte also den Bedürfnissen nicht nur jugendlicher sondern auch erwachsener Lerner deutlich entgegenkommen.

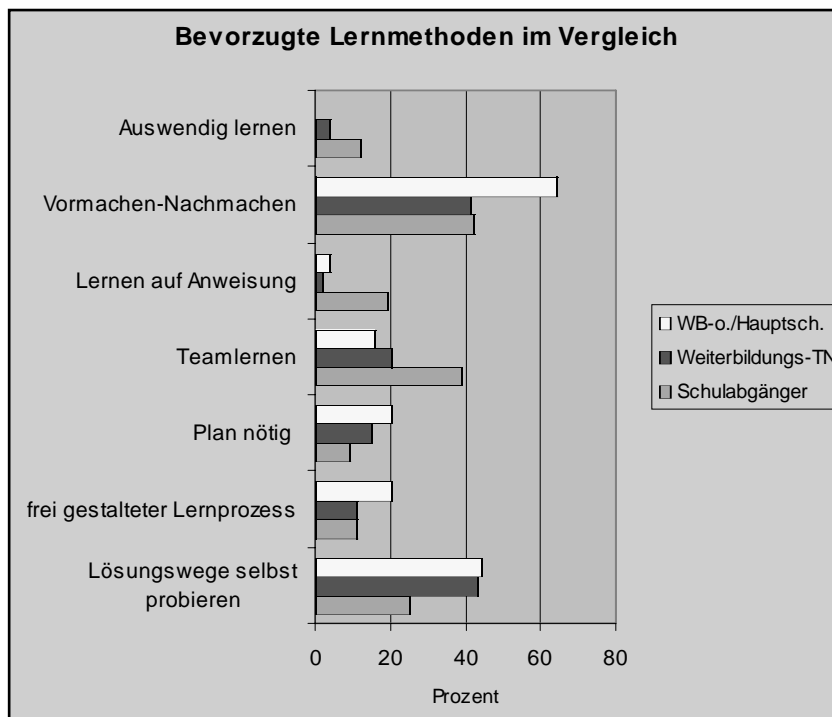
3.3 Individuelle Lernstile, Selbsteinschätzung und Einstellung zum lebenslangen Lernen

Anhaltspunkte dafür, dass es bei (bildungs-)benachteiligten Erwachsenen positive Anknüpfungspunkte für lebenslanges Lernen gibt, finden sich in den Befragungsergebnissen zu Lernmethoden und Lerneinstellungen. Auch wenn die Dateninterpretation hinsichtlich der Motivation zu schulischem Lernen negativ ausfiel, so doch gibt es, was die bevorzugte Lernmethodik und die Einstellung zum Lernen generell angeht, im Vergleich zu der jugendlichen Befragungsgruppe durchaus Entwicklungen, die auf ein Potential zum lebenslangen Lernen hoffen lassen.

Es zeigt sich, dass die erwachsenen Lerner, selbst diejenigen ohne oder mit niedrigen Schulabschlüssen, selbständigere und aktivere Lernmethoden bevorzugen als die befragten Jugendlichen.

Legten die SchulabgängerInnen nur wenig Wert auf selbstgesteuerte Lernmethoden,¹⁷ so ist das Interesse an solchen individuell bestimmten Lernzugängen bei den Erwachsenen deutlich größer. Etwa ein Viertel der Jugendlichen, aber mehr als 40% der erwachsenen Lerner möchten an Stelle strikter Vorgaben lieber selbst verschiedene Lösungswege ausprobieren, also aktiv einen eigenen Lernprozess betreiben. Das bildet eine außerordentlich gute Voraussetzung für lebenslanges Lernen.

Ob den Erwachsenen dafür allerdings die nötigen Instrumentarien zu Verfügung stehen, mag bezweifelt werden. Darauf jedenfalls deutet der doch erstaunliche - und widersprüchlich erscheinende - Befund hin, dass auch unter den Erwachsenen ein erheblicher Teil die klassische 4 Stufen-Methode, das Vormachen - Nachmachen von Lösungswegen, präferiert.



(Mehrfachnennungen)

Dieser Befund, wonach das Lehrpersonal deutlich motivsetzend wirkt, relativiert sich für die erwachsene Befragungsgruppe. Offenbar reduziert sich der enge Personenbezug im Lernprozess, je weiter eine Person dem schulischen Lernen und - auch dies spielt dafür vermutlich eine Rolle - den Autoritätsstrukturen der Adoleszenz entwachsen ist. An seine Stelle treten methodische Prinzipien, die in das Repertoire des selbstgesteuerten Lernens gehören.

So steht - nach dem Auswendiglernen - das Lernen nach klaren Arbeitsanweisungen durch LehrerInnen oder MeisterInnen bei den erwachsenen Befragten an letzter Stelle. Auch der für die Jugendlichen sehr wichtige Bezug zur Lerngruppe, das bevorzugte Lernen im Team, fällt in der Rangliste der Lernmethoden von Erwachsenen weit zurück. Das Ausbildungs- und Arbeitsleben mit seinen klareren Konkurrenzstrukturen scheint deutlich zu individualisieren. Das ist zwar ein problematischer Befund für die Anforderungsrealität des modernen Arbeitslebens, die Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft einschließt, aber bei der Suche nach Anknüpfungspunkten für Selbstlernkompetenz ist die Bereitschaft zum individuellen Lernen durchaus ein nutzbarer Faktor.

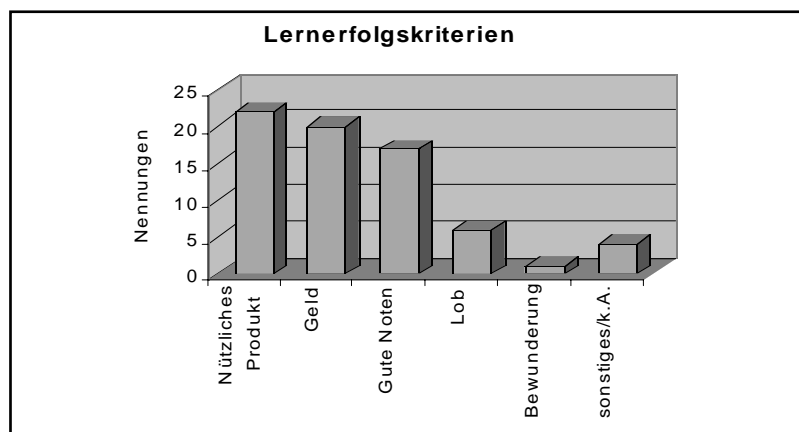
Die tendenzielle Entpersonalisierung des Lernens bildet generell eine gute Bedingung für die Initiierung von Selbstlernprozessen, also für lebenslanges Lernen. Denn Selbstlernen setzt intrinsische Motivation, also einen inneren, keinen äußeren (zumindest keinen personalen) Anstoß voraus. Und eines der wichtigsten modernen Instrumente für Selbstlernen ebenso wie für lebenslanges Lernen ist der Online-Computer, also eine unpersönliches Arbeitsinstrument, mit dessen Hilfe man zwar kommunizieren und auch im Team lernen kann, das aber zunächst einen unpersönlichen Zugang erfordert.

¹⁷ Grzembke/ Hammer/ Koch, 2001 (1), S. 43ff

Lernerfolgskriterien

Was die Kriterien angeht, an denen die befragten WeiterbildungsteilnehmerInnen Lernerfolg messen, so finden wir eine Mischung aus extrinsischen und intrinsischen Faktoren vor, die insgesamt eine gute Voraussetzung für die Vermittlung von Selbstlernkompetenz abgeben können.

Da ist zum einen der deutliche Produktbezug. Das Schaffen eines nützlichen Produktes war die häufigste Antwort der Erwachsenen auf die Frage, wann sie mit ihrer Lernleistung zufrieden seien. Fast die Hälfte der Befragten (48%) hielt das für relevant, bei den Jugendlichen war es nur ein Drittel. Eine am Lernprozess selbst und seinem Resultat orientierte Erfolgsbeurteilung lässt deutlich auf eine im lernenden Subjekt verankerte, intrinsische Motivation schließen, ohne die ein selbst veranlasster und individuell betriebener Lernvorgang nicht möglich ist. Der An Schub durch äußere Veranlassung hat zumindest bei diesen erwachsenen Lernern abgenommen. An zweiter Stelle spielen allerdings - ähnlich wie bei den auf Noten fixierten SchulabgängerInnen - äußere Komponenten für den Lernerfolg eine Rolle: darunter auch hier gute Noten (37%), in wesentlich höherem Maße aber setzen die Mechanismen des Arbeitslebens hier ihre Marken, indem die Bezahlung der Leistung - die Entlohnung in Geld - an erster Stelle der nach außen gerichteten Messkriterien für Erfolg stehen. Immerhin 44% haben hier ihr Kreuz gemacht. Personalisierte Erfolgsmesser, wie Lob und Anerkennung, spielen eine deutlich untergeordnete Rolle.



(Mehrfachnennungen)

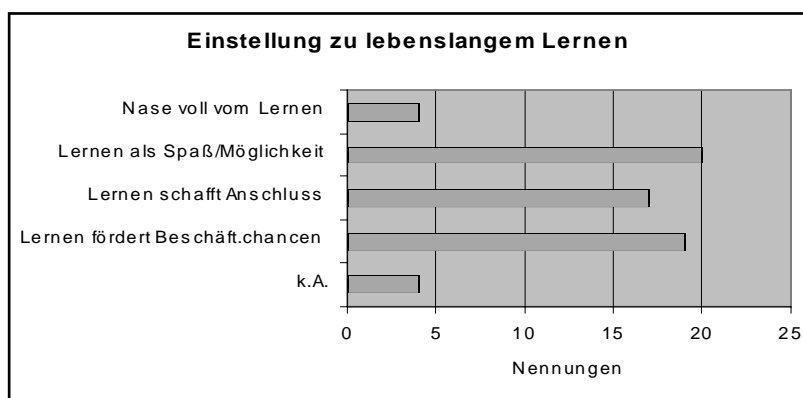
Selbsteinschätzungen zu Lernmotivation und Lernverhalten

Schon bei den befragten SchulabgängerInnen hat sich gezeigt, dass sie, den schulischen Denkhorizont verlassend, über ein hohes Maß an Erfolgsaussichten verfügen, was Lernerfolge bei entsprechendem Lernwillen angeht. Sie zeigen ein positives Verständnis vom Lernen und haben ein positives Selbstverständnis von sich selbst als Lernern.¹⁸ Das trifft umso mehr auf die hier befragte Gruppe der lernenden Erwachsenen zu. Fast zwei Drittel (61%) meint, dass sie imstande seien, sich alles anzueignen, sofern sie es nur wollten. Ein Fünftel kennt von sich das Phänomen, Spaß am Lernen zu finden, wenn sie sich erst einmal dazu aufgerafft hätten. Nur 3 Teilnehmer (6,5%) haben eine eher negative Stellung zum Lernen, indem sie sich nur auf äußeren Druck dazu bringen lassen oder Lernen überhaupt zu anstrengend finden. Und es gibt keinen einzigen Befragten, der alles, was mit Lernen zu tun hat, für uninteressant erklärt.

18 Grzembke/ Hammer/ Koch, 2001 (1), S. 45f.

Einstellung zum lebenslangen Lernen

Dass Lernen selbst bei der befragten Personengruppe grundsätzlich positiv besetzt ist, bestätigt sich auch, wenn es um die Einschätzung der Notwendigkeit lebenslangen Lernens geht. Nur 4 Befragte (9%) möchten mit Lernen lieber gar nichts mehr zu tun haben. Ein aktiv positives Verhältnis zum steten Weiterlernen, d.h. eines, das dem Lernen selbst Qualität beimisst, äußern fast 44%, indem sie froh zu sein scheinen über alle Möglichkeiten, etwas dazu lernen zu können, und/oder Lernen als Spaß empfinden. Ebenfalls positiv, aber eher instrumentell, stehen rund 40% der Befragungsteilnehmer zur Notwendigkeit des lebenslangen Weiterlernens. Sie halten Lernen für wichtig, entweder um den Anschluss nicht zu verlieren (17 Antworten = 37%) und/oder um sich bessere Beschäftigungschancen zu verschaffen (19 Antworten = 41%).



Mehrfachnennungen)

Ob wertfrei oder instrumentell, den Erwachsenen ist - ebenso wie den meisten Jugendlichen - bewusst, dass lebenslanges Lernen für sie unerlässlich ist. Diese Grundeinstellung liefert zumindest eine gute Ausgangsposition zur Vermittlung von moderner Lernkompetenz,

auch wenn diese Einschätzungen noch nichts aussagt über ihre Realisierungschancen. Denn wie bei den Jugendlichen auch, zeigt sich bei einem erheblichen Teil der befragten Erwachsenen eine deutliche Diskrepanz zwischen ihrer positiven Willensbekundung zum Lernen und den Möglichkeiten zur Umsetzung; der Wille zum Weiterlernen relativiert sich in der Praxis häufig an den Defiziten, die im Bereich der Kulturtechniken aber auch auf dem Gebiete der Methodenkompetenzen zu Tage treten. Letztere werden weiter unten noch zu erörtern sein.

3.4 Arbeitserfahrungen, Vorstellungen zur berufliche Zukunft und Weiterbildungserfahrungen

Angesichts der Tatsache, dass keiner der Befragten unter 25 Jahre alt war, erscheint es erstaunlich, dass nur 33, das sind knapp 72%, über mehr oder weniger ausgeprägte Arbeitserfahrungen verfügten. 5 haben in ihrem einmal erlernten Beruf eine Zeit lang gearbeitet: als Reichsbahnlokführer, als Dreher etc.

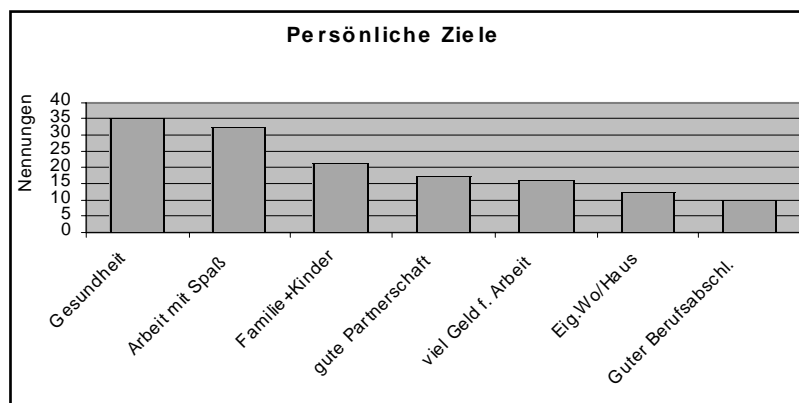
Die übrigen Befragten blickten auf teilweise recht ausgeprägte und bisweilen sehr vielfältige Arbeitstätigkeit zurück. In den Antworten spiegelt sich nahezu die gesamte Bandbreite der Hilfs- und Anlernarbeiten für Männer: schwere körperliche Arbeiten auf dem Bau oder im Lager- und Transportwesen, Hilfsarbeiten im Handwerk oder in der Industrieproduktion, in der Gastronomie, im Verkauf und auch eher ungewöhnliche Tätigkeiten sind vertreten wie Hundedresseur etc. Niedrig- oder unqualifizierte Männer müssen eben nehmen, was der Markt ihnen bietet, zumal viele von ihnen eine Familie zu ernähren haben. Und etliche unter den Befragten haben nicht nur kurzfristig solche Hilfstätigkeiten ausgeübt, sondern immer wieder über 1 bis max. 3 Jahre Arbeit als Un- oder Angelernte gefunden.

Darin manifestiert sich der Lebenslauf von An- und Ungelernten und Geringqualifizierten, der sich patchworkartig aus immer neuen längeren und kurzen Tätigkeitsphasen und Zeiten von Arbeitslosigkeit zusammensetzt. Arbeit für diese Zielgruppe findet immer nur als zufällige Marktgelegenheit statt, die nicht von langer Dauer ist.¹⁹

Ein Fünftel der Beteiligten ist nach eigenem Bekunden nach dem Schulabschluss und vor Maßnahmebeginn keiner Arbeit, auch keiner einschlägigen Gelegenheitsarbeit, nachgegangen. Und es sind nicht überwiegend Personen ohne oder nur mit Hauptschulabschluss, auf die dies zutrifft. Von den 9 Befragten ohne Arbeitserfahrung haben nur 4 keinen oder einen Hauptschulabschluss. Die übrigen haben mittlere Reife oder Abitur. Unter den Begründungen für dieses Defizit an Arbeitserfahrung führen zwei an, sie hätten nach der Schule ein Studium begonnen,²⁰ ein Teilnehmer schreibt, er „habe genug Taschengeld bekommen“ und musste deshalb nicht arbeiten. Und ein weiterer führt an, keine Möglichkeit zum Arbeiten gehabt zu haben.

Persönliche Ziele

Anders als die befragten Jugendlichen steht für die Erwachsenen der Berufsabschluss nicht an erster Stelle, sondern der Wunsch gesund zu bleiben, sich also die individuelle Arbeitsfähigkeit zu erhalten. Gleich dahinter rangiert dann das Bedürfnis, Arbeit zu finden, die Spaß macht, gefolgt von dem Wunsch nach Familie und Kindern. Arbeit für viel Geld und ein eigenes Haus liegen in den Nennungen der erwachsenen Bildungsteilnehmer weit dahinter. Ein guter Berufsabschluss rangiert sogar an letzter Stelle.



(Mehrfachnennungen)

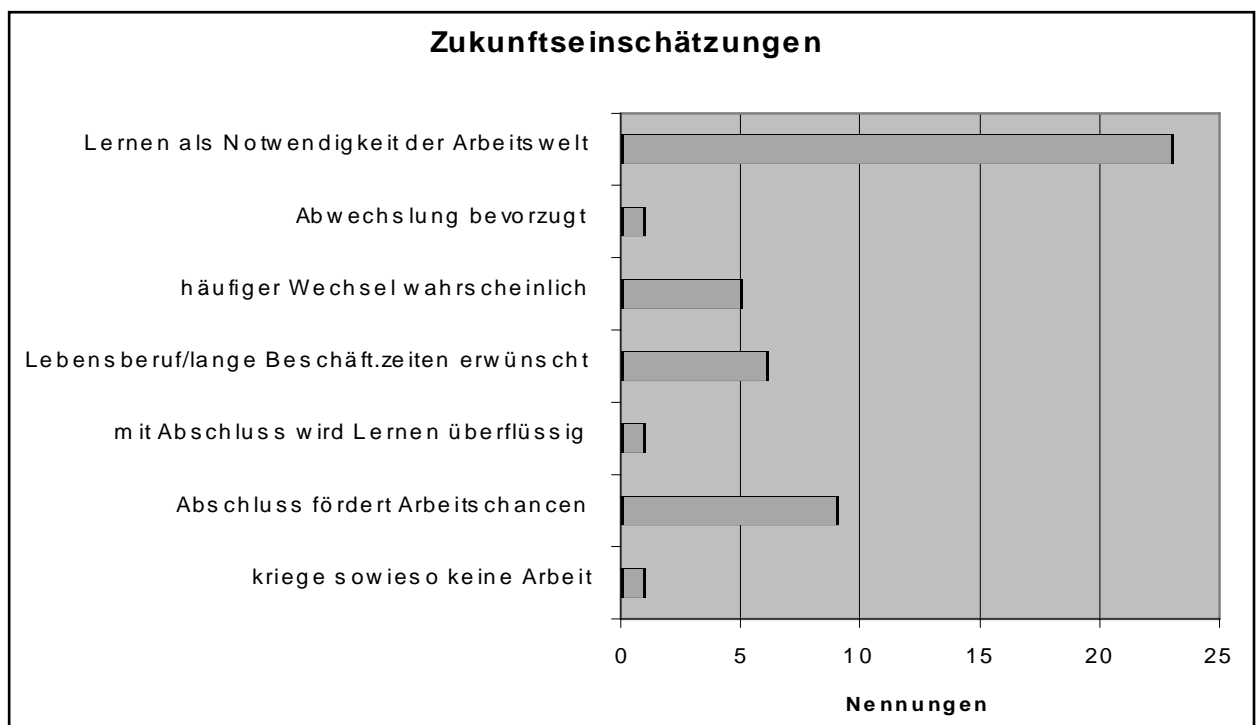
Materielle Aspekte spielen in den Wunschvorstellungen dieser Klientel offenbar eine relativ untergeordnete Rolle; was für sie zählt, sind eher immaterielle Voraussetzungen individueller Betätigung wie Gesundheit und ein befriedigendes Privatleben, das sich

allerdings vorwiegend im Familienumfeld, weniger in der Peergroup, dem Freundeskreis, abspielt. Arbeit sehen die befragten Erwachsenen deutlich abgeklärter als die Jugendlichen. Sie erscheint für sie eher als Mittel zum Zweck. Ihre Qualität (dessen Synonym eine gute Ausbildung meist ist) ist wenig relevant; sie muss aber langfristig durchführbar sein, daher auch Spaß machen. Die Besonderheit eines bestimmten Berufes, für den man sich interessieren könnte, verschwindet in den höheren Altersgruppen offenbar immer mehr zugunsten purer Beschäftigungsfähigkeit. Wie es scheint, haben sich zumindest die geringqualifizierten Teile der Bevölkerung längst eingestellt auf das europäische Postulat der „Employability“, der Beschäftigungsfähigkeit schlechthin, das u.a. mit den neuen Zumutbarkeitsregelungen der Hartzgesetzgebung zur beinahe ausschließlichen Grundlage der deutschen Arbeitsförderung geworden ist.

19 Allerdings muss man mit dieser Behauptung, Niedrigqualifikation und eher kurzfristige Hilfsarbeit seien miteinander verknüpft, heutzutage vorsichtig sein, da die Marktbedingungen sich im Zuge der fortschreitenden Deregulierung auch für gut Qualifizierte mehr und mehr ändern. Gerade auch im Akademikerbereich rollt derzeit eine beachtliche Deregulierungswelle an, die zu ähnlichen Phänomenen - nur auf höherem Anspruchsniveau - führt. Das gilt beispielsweise schon seit Jahren für den außerstaatlichen Berufsbildungs- und sonstigen Weiterbildungsbereich.

20 Einer der seltenen Nachweise für den tendenziellen sozialen Abstieg von StudienabberecherInnen.

Dass feste Berufsvorstellungen keine Gültigkeit mehr haben und dass dies auch ins Bewusstsein der Menschen gedrungen ist, zeigt sich an den Vorstellungen der Befragten hinsichtlich ihrer Perspektiven bei der Arbeitsplatzsuche. Die Hälfte der Beteiligten ist sich sicher, dass sie beruflich immer weiter lernen müssen, um sich der Arbeitswelt anzupassen. Allerdings hält nur ein einziger Teilnehmer die damit verbundene stete Abwechslung im Berufsleben auch für erstrebenswert. Ein weiterer Teilnehmer wünscht sich, wenn er erst einmal Arbeit habe, dass er diese auch viele Jahre behalten möge. 5 Befragte sind in dieser Hinsicht realistisch und sich sicher, dass die Besetzung einer Arbeitsstelle heutzutage oft keinen langen Bestand hat, sondern für ArbeitnehmerInnen Zeiten der Arbeitslosigkeit und Arbeitsplatzwechsel einschließt.



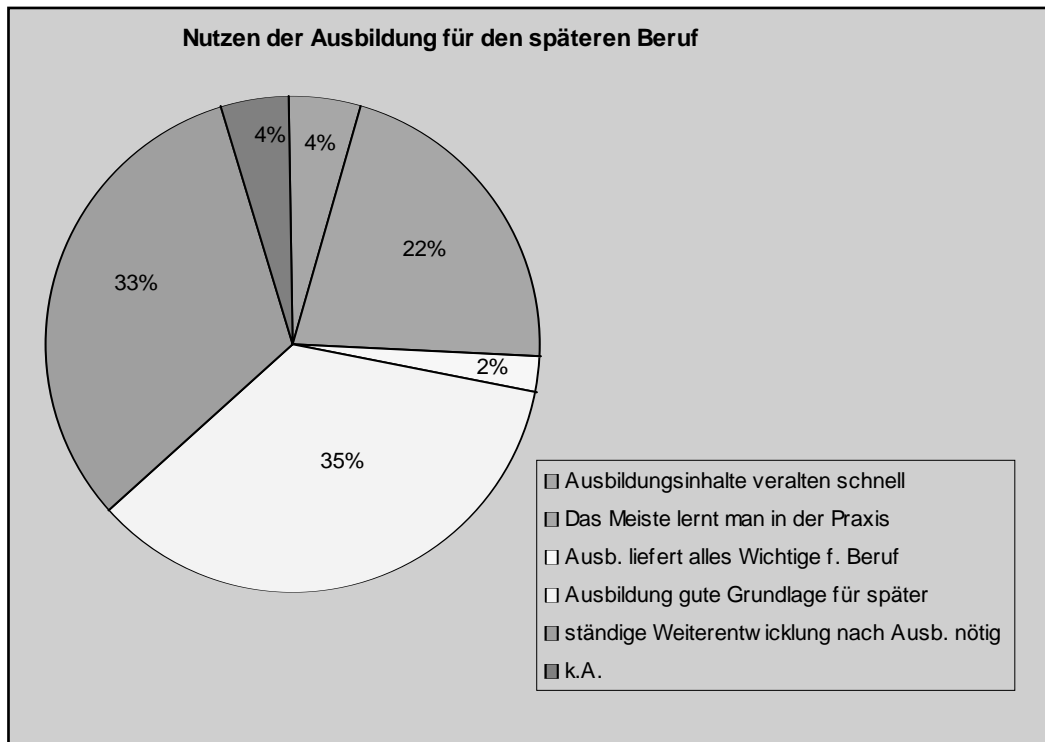
(Mehrfachnennungen)

Der Wunsch nach Sicherheit und Dauerhaftigkeit der äußeren Lebensumstände hat sich bei den jugendlichen Befragten, die noch keine oder nur sehr wenige Erfahrung mit dem Arbeitsleben gemacht hatten, weitaus deutlicher bemerkbar gemacht, aber auch sie waren sich wie die befragten Erwachsenen bewusst, dass Arbeit heutzutage immer wieder Veränderungsprozessen unterworfen ist und dass Arbeitsplatz- und Berufswechsel zur Normalität gehören. Es spiegelt sich in den Antworten der Erwachsenengruppe zu den Zukunftsperspektiven dieselbe Ambivalenz zwischen Wunsch und Wirklichkeit wider, die in ausgeprägterer Form bereits bei den SchulabgängerInnen zu verzeichnen war.²¹

Dem entspricht auch die Einstellung der befragten Erwachsenen zum Nutzen einer abgeschlossenen Ausbildung. Die Zahl derer, die die Ausbildung als gute Grundlage für eine spätere Berufsausübung ansehen, ist in etwa genauso groß wie die, die zu wissen glauben, dass nur individuelle Weiterentwicklung den Verbleib auf dem Arbeitsmarkt sichert.

²¹ Grzembke/ Hammer/ Koch, 2001 (1), S. 31ff

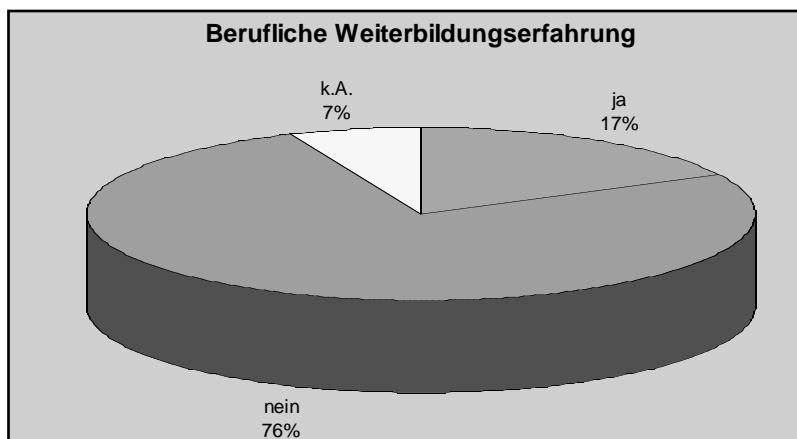
Dass eine Berufsausbildung überflüssig ist, weil sie ohnehin rasch veraltet, glaubt dagegen nur ein geringer Teil. Allerdings denkt mehr als ein Fünftel, dass die Praxis relevanter als alles in der Ausbildung (theoretisch) Gelernte ist. Möglicherweise rührt daher auch die geringe Prioritätensetzung zugunsten des Berufsabschlusses in der vorher besprochenen Frage.



(Mehrfachnennungen)

Weiterbildungserfahrungen

Dem niedrigen Vor- und Ausbildungsgrad der befragten Umschüler entspricht auch die geringe Weiterbildungserfahrung. Nur 8 Teilnehmer hatten vorher schon an einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen, 35, das sind drei Viertel, haben bislang keine Weiterbildung genossen und 3 machten keine Angaben.



Die Beteiligungsquote unserer Zielgruppe an beruflicher Bildung ist also gering. Sie entspricht in etwa den Zahlen des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) aus dem Jahre 2000, die oben bereits dargestellt wurden, wonach 20% der Personen ohne Berufsabschluss über Weiterbildungserfahrung, gleich welcher Art, verfügen. Allerdings liegt sie deutlich über den Beteiligungsquoten derselben Zielgruppe in der explizit beruflichen Weiterbildung, die im BSW 2000 bei nur 9% lagen. Nur Wenige aus der Befragtengruppe verfügen über nachschulische berufliche Bildungserfahrung. Es scheint also nur für einen Bruchteil der Personen aus dieser Zielgruppe einen Antrieb zu organisiertem Weiterlernen nach der Schule zu geben. Und es ist davon auszugehen, dass es für diese Personengruppe der Geringqualifizierten kaum Veranlassung gibt, selbstgesteuert und selbstorganisiert zu lernen. Dazu fehlt ihnen i.d.R. das nötige Instrumentarium. Es steht zu vermuten, dass sie einen An Schub von außen zum Weiterlernen benötigen, Lernanlässe und Lernsituationen, die es ihnen ermöglichen, die nötige Sensibilität für lebenslanges Lernen und die entsprechenden methodischen Instrumentarien zu entwickeln.

Denn es gibt unserer Befragung zufolge positive Anknüpfungspunkte zur Entwicklung eines eigenständigen Lerninteresses. Die Bereitschaft zum aktiven Weiterlernen und individuelles Interesse an der Nutzung vorhandener Bildungsangebote sind nämlich bei den Befragten vorhanden. Die Mehrheit (61%) gibt an, sich die jeweilige Maßnahme selbst ausgesucht zu haben. Nur 28% haben sich von den zuständigen Ämtern zur Teilnahme animieren lassen, einige wenige kamen auf Empfehlung von Freunden/Verwandten dazu. Es ist also zumindest ein individueller Antrieb zur Teilnahme an der Bildungsveranstaltung zu verzeichnen, auch wenn der Anlass für die meisten die vorhergehende Arbeitslosigkeit gewesen sein dürfte. (Alle Teilnehmer bezogen Förderleistungen.)

So selbstgesucht die Maßnahme, so unsicher waren sich Einige hinsichtlich des erwartbaren Erfolges: 28, das sind nur 61%, erwarteten sich Vorteile von ihrer Teilnahme, 14 (=30%) sind eher skeptisch und hatten keine positiven Erwartungen, allerdings meinte nur 1 Beteiligter, dass die Maßnahme nichts bringt. Auch hier finden wir eine ähnliche Einstellung zu Ausbildung und Lernen wie bei den befragten Jugendlichen vor, eine ambivalente Haltung zwischen Zuversicht und Skepsis,²² auf der Vermittlungsansätze für lebenslanges Lernen aber durchaus aufbauen können.

3.5 Schlüsselqualifikationspotential - Methodenkompetenzen

Schlüsselqualifikationen, darunter insbesondere Methodenkompetenzen wie Planungsfähigkeit und Informationskompetenz, sind für lebenslanges Lernen unerlässlich. Nur wer z.B. selbständig planen kann, ist auch im Stande, sich in ein neues Fachgebiet selbständig einzuarbeiten, sich die hierfür nötigen Informationsquellen aufzutun und diese auch im Aneignungsprozess strategisch zu verwerten. Daher stellt sich bei der erwachsenen Untersuchungsgruppe von LeiLa die Frage, über welches Fundament an methodischen Kompetenzen die Teilnehmer verfügen, auf welchem Kompetenzsockel das Bestreben, Lernkompetenz zu vermitteln, also durchschnittlich ansetzen kann.

Wie den Jugendlichen in der Längsschnittuntersuchung so wurden auch den Erwachsenen zwei auf die Zielgruppe (Männer im arbeitsmarktbezogenen Integrationsprozess) ausgerichtete Fragen gestellt, die Aufschlüsse über vorhandene Schlüsselqualifikationen geben sollten. Eine der beiden Fragen zielte auf Planungs-, die andere auf vorhandene Informationskompetenz. Es handelt sich um zwei offene Fragen, die jeweils eine kleine fiktive Denkaufgabe stellen, die stichwortartig beantwortet werden sollte. Beide Fragen wurden in einem formalisierten Verfahren ausgewertet, das die Antworten jeweils auf ihren methodischen Gehalt hin bewertete.

22 In der Statusbefragung der SchulabgängerInnen waren 63% vom Nutzen der Maßnahme überzeugt, 33% waren unsicher resp. skeptisch und 4% erwarteten sich keine Vorteile von der Teilnahmen. (vgl. Grzembke/ Hammer/ Koch, 2001 (1), S. 39)

Selbsteinschätzung der Methodenkompetenz

Der Fragebogen enthielt außerdem einen Teil zur Selbsteinschätzung als Lernende, auf den weiter oben im Zusammenhang mit der Lernmotivation schon einmal Bezug genommen wurde. Hier erhalten wir ersten Aufschluss darüber, wie die Teilnehmer selbst ihre methodischen Kompetenzen einschätzten. Zwar steht die Mehrheit der eigenen Lernkompetenz positiv gegenüber: 61% sind sicher, dass sie, wenn sie etwas wissen oder können wollen, dieses auch erlernen können; und 22% kennen zwar häufige Anlaufschwierigkeiten beim Lernen, stellen aber fest, dass sie Spaß daran finden, wenn sie sich erst einmal aufgegriffen haben. Insgesamt konstatierten aber 11% der Beteiligten selbst ein implizites Defizit an Methodenkompetenz, indem sie meinen, dass es ihnen beim Lernen meist an dem nötigen Instrumentarium fehle, um eine Aufgabe systematisch anzupacken oder dass es ihnen an der nötigen Informationskompetenz gebreche und sie meist nicht wissen, woher sie die nötigen Informationen bekommen sollen. Es gibt demnach bei einigen Befragten durchaus ein Bewusstsein von den eigenen lernmethodischen Defiziten. Allerdings tun sich, was die Schlüsselkompetenzen angeht, realiter erheblich größere methodische Schwachstellen auf als die Selbsteinschätzung der Befragten offenbart. Zumindest lässt dies die Auswertung der beiden offenen Fragen zur Planungs- und Informationskompetenz vermuten.

Planungsfähigkeit und Informationskompetenz

Da es sich bei dem Fragebogenteil zu den Schlüsselqualifikationen um offene Fragen handelte, in denen aktive Sprachkompetenz erforderlich war, ist die Quote derer, die hier keine verwertbare Antwort gaben, mit 30% relativ hoch.²³

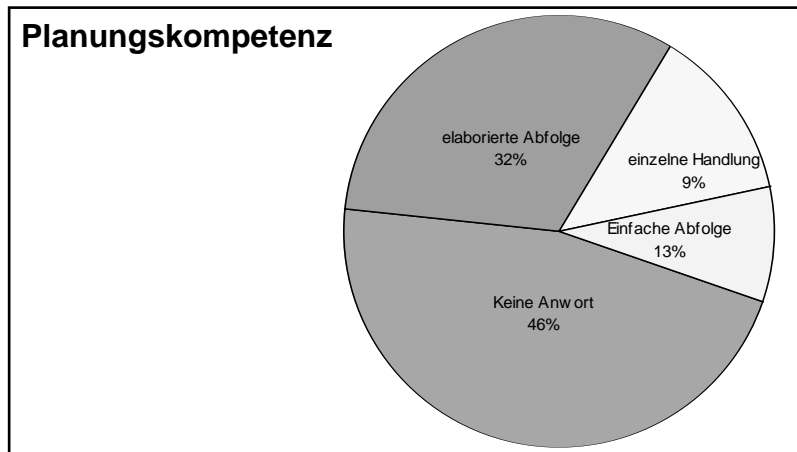
Interessanter Weise gab es bei der Planungsfrage in der Maßnahme, die dem Bildungsziel nach am anspruchsvollsten war, 7 Verweigerungen inhaltlicher Natur, die sich zwar in ihrer Antwort auf die Frage bezogen, sie aber explizit nicht beantwortet haben, z.B. mit der Replik: „Ich beauftrage jemand anderen mit der Planung, habe Wichtigeres zu tun.“ Möglicherweise handelt es sich dabei um eine „elaborierte“ Form der Nichtbeteiligung, die formal dem Auftrag genügt, ohne ihn erfüllt zu haben. Zusammen mit den gänzlich unbeantworteten Fragen waren damit 46% der Bögen zu dieser Frage nicht verwertbar, eine recht beachtliche Zahl, die deutlich über der der jugendlichen Vergleichsgruppe (41%) liegt.

Was die verwertbaren Antworten und deren Auswertung angeht, so wurden die Antworten in Bezug auf den Erkenntniszweck - hier: Feststellung des Grades an Planungskompetenz, den sie repräsentieren - operationalisiert und daraufhin klassifiziert, ob die Antworten eine Schrittfolge von gedachten, das heißt geplanten Abläufen widerspiegeln und ob diese Abfolge sachlogisch ist. Im Rahmen dieser formalisierten Auswertung ergeben sich folgende drei Kategorien, die jeweils einen höheren Grad an Planungskompetenz repräsentieren:

- o Elaborierte Abfolge: Die Beantwortung der Frage gibt eine logische Handlungsabfolge in mehreren Schritten wieder. Der dargestellte Planungsprozess hat einen Anfang und ein Ende. Ein kompletter Planungsprozess, der ein vorwegnehmbares Resultat zeitigt, wird abgebildet.
- o Einfach Abfolge: Es wird eine sehr einfach Schrittfolge vorstellig gemacht, die nicht notwendig der Planungslogik der Fragestellung entspricht. In der Regel werden hier nur zwei Handlungsschritte aufgeführt, die zwar in der richtigen Reihenfolge stehen, aber willkürlich aus dem Gesamtprozess der zu planenden Handlungsabfolge herausgegriffen wurden. Das Vorgehen hat keinen handlungslogischen Anfang und/oder kein Ende, würde also auch kein adäquates Resultat hervorbringen.

²³ Auch bei den befragten Jugendlichen lag sie bei 30% (vgl. Grzembke/ Hammer/ Koch, 2001 (1), S. 50)

- o Einzelne Handlung: Es wird nur eine Maßnahme innerhalb oder am Beginn des Planungsvorganges aufgeführt. Ein einzelner Handlungsschritt, aber kein Planungsvorgehen wird beschrieben. Es fehlt jegliche Prozesslogik und damit auch die Folgerichtigkeit von Abläufen. Ein Resultat kann so nicht erzielt werden.



Immerhin waren fast zwei Drittel (60%) der Teilnehmer, die auswertbaren Antworten gaben, in der Lage, eine Handlungsplanung mehr oder minder ausführlich und vollständig durchzuführen. Das sind 33% aller an dieser Befragung Beteiligten und damit deutlich mehr als bei den seinerzeit befragten SchulabgängerInnen.²⁴ 6 Befragte stellten eine unvollständige Prozessabfolge von nur zwei

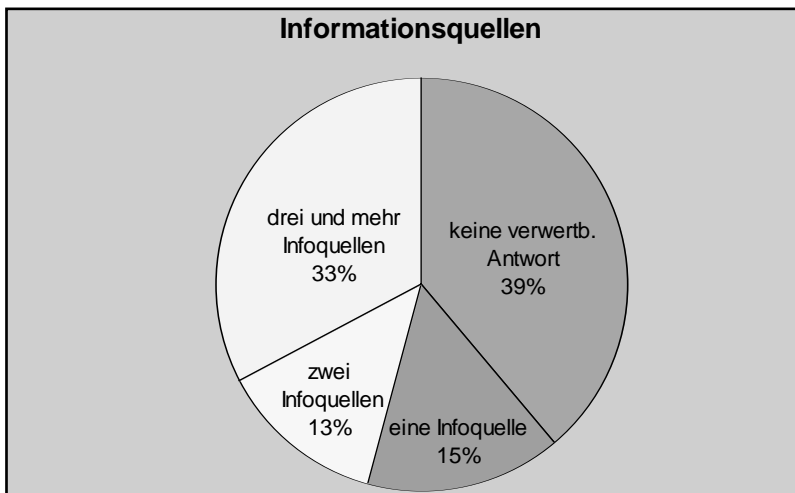
ineinander greifenden Planungsschritten dar, 4 fanden nur einen einzigen Arbeitsschritt, mit dem sie offenbar das Wesentliche getan wähten. Das sind 13% bzw. 9% aller befragten Erwachsenen. Unsere erwachsene Befragungsgruppe hat also zwar mehr Antwortausfälle zu verzeichnen, dafür aber, wenn sie ernsthaft antworten, registrierbar mehr elaborierte Planungskompetenz aufzuweisen als die jugendliche Klientel.

Sofern sich die Ergebnisse der beiden Befragungen bei den kleinen Befragungspopulationen überhaupt als symptomatisch interpretieren lassen, scheint es, als eigneten sich Geringqualifizierte im Laufe ihrer nachschulischen Sozialisation doch ein gewisses Fundament an planerischer Kompetenz an, auf der bei der Vermittlung von Lernkompetenz für lebenslanges Lernen zu einem späteren Zeitpunkt leichter anzuknüpfen ist. Plausibel wäre ein solcher Kompetenzzuwachs, denn der permanente Prozess der Lebensbewältigung, dem auch und gerade Personen aus dem Geringverdienermilieu unterworfen sind, scheint auch das Schlüsselkompetenzgerüst zumindest in bestimmten Bereichen voranzubringen.

Ähnlich sehen die Befragungsergebnisse im Bereich der Informationskompetenz aus.

Der Anteil der nicht gegebenen Antworten war bei der Frage nach themenspezifischen (in diesem Falle berufsbezogenen) Informationsquellen etwas niedriger als bei der Planungsfrage; in der oben beschriebenen Weise verweigert hat sich nur ein Beteiligter. Das mag daran liegen, dass den Menschen im sog. Informationszeitalter die Informationsbeschaffung geläufiger ist und daher leichter fällt als das logischkonsequente Planen. 39% der Befragten haben auf die Frage nach spezifischen Informationsquellen keine verwertbare Antwort gegeben. Bei den zu Projektbeginn befragten Jugendlichen waren es mit 35% etwas weniger. Was die Qualität der auswertbaren Antworten angeht, so wurden die Antworten hier in zweierlei Hinsicht operationalisiert: Zum einen wurde die Zahl der genannten Informationsquellen gezählt und in drei Kategorien - nach der Anzahl der aufgezählten Quellen - geklustert. Zum anderen wurden die Antworten, die zwei und mehr Informationsquellen aufwiesen, noch einmal qualitativ daraufhin ausgewertet, ob sie verschiedene Typen von Informationsquellen nennen konnten, z.B. personale und impersonale, schriftliche und mündliche, analoge und digitale etc. Diese letzte Operationalisierung zielte auf Vielseitigkeit und Flexibilität in der Informationsbeschaffung.

²⁴ Dort waren 23% der Befragten in der Lage, eine vollständige Handlungsplanung zu präsentieren.



Man kann deutlich feststellen, dass die erwachsenen Befragten sich vielfältiger zu informieren wissen als die jüngeren UntersuchungsteilnehmerInnen. Nur 15% konnten nur eine Informationsquelle nennen, 13% kannten immerhin zwei Quellen. Bei den Jugendlichen waren es jeweils 25% und 17%. Weniger als die Hälfte der verwertbaren Antworten (insgesamt 46%) repräsentiert also ein zwar vorhandenes, aber rudimentäres Informationsbeschaffungsvermögen.

Dagegen spiegelt sich bei 33% aller erwachsenen Befragten, das sind 53% der auswertbaren Antworten, eine relativ breite Palette von drei bis fünf Informationsquellen wider, die zumindest auf eine gewisse Bandbreite in der Datenbeschaffung bei diesen Beteiligten hindeuten.

Allzu komplex ist die Kompetenz zur Informationsbeschaffung allerdings auch bei diesen Teilnehmern nicht ausgebildet. Die Hälfte der gegebenen Antworten nennt nämlich nur eine Quellart, i.d.R. bilden entweder Schriftmedien oder Personen die Informanten. Zwei Varianten von Informationsquellen nannten vier Beteiligte, drei bis vier Arten immerhin 9 Teilnehmer. Fünf verschiedene Quellen wusste nur ein Befragter anzugeben, d.h. nur ein Fünftel der Erwachsenen verfügte über einen komplexeren Informationsstand.

Im Vergleich haben die befragten Jugendlichen zwar prozentual häufiger geantwortet, ihre Antworten fallen aber zugleich undifferenzierter aus als die der erwachsenen Weiterbildungsteilnehmer: Beispielsweise konnten nur 23% drei und mehr Informationsquellen nennen. Auch im Bereich der Informationskompetenz scheinen die Erwachsenen, zumindest die, die die Frage beantwortet haben, über komplexere Fähigkeiten zu verfügen als die SchulabgängerInnen.

Das Resultat bestätigt, ähnlich wie bei der Erhebung der Planungskompetenz, die Vermutung, dass auch geringqualifizierte Erwachsene sich im Zuge der notwendigen individuellen und selbständigen Lebensbewältigung ein bescheidenes Schlüsselqualifikations-Korsett zulegen können. Das gilt allerdings deutlich nur für einige von ihnen - in unserer Befragungssample gut ein Drittel, nimmt man die Ergebnisse zur Quellenvielfalt hinzu, sogar nur ein Fünftel.

Insbesondere die hohe Verweigerungsquote bei der Planungsfragestellung deutet darauf hin, dass mit zunehmender Entfernung vom obligatorischen und organisierten Lernen offenbar die Scheidung in Lern- und Handlungsbefähigte und Nichtbefähigte unter den Erwachsenen zunimmt - ein Umstand, der für unsere Suche nach Anknüpfungspunkten für lebenslanges Lernen besonders relevant sein dürfte, ergibt sich doch aus den Schlüsselqualifikationsrudimenten der wohl beste Anknüpfungspunkt für die Vermittlung der Kompetenz zu selbstgesteuertem Lernen. (vgl. u.a. Erpenbeck 2004)

In der *Mediennutzung* kompetent war nur ein Bruchteil der Teilnehmer. Insgesamt etwas mehr als ein Fünftel der Teilnehmer hatte schon eingehend mit Computer und Internet gearbeitet. Das ist eine wesentlich niedrigere Zahl als bei den befragten SchulabgängerInnen, die offenbar bereits von der Kampagne „Schulen ans Netz“ und der weit verbreiteten Computernutzung von Kindern und Jugendlichen profitiert hatten. Möglicherweise haben wir es bei den heute um die 30jährigen zumindest in den bildungsfernen und sozial schwachen Schichten mit einer Generation zu tun, die noch medienfern sozialisiert ist und außerhalb des organisierten Lernsystems keine Gelegenheit fand, sich im Medieneinsatz auf privater Ebene zu erproben. Ein Grund mehr, diese Generation zum lebenslangen Lernen und zum Gebrauch der Wissensmedien anzuregen.

4. Resümee

Die in der Statusbefragung der 3. Passage des Projektes „LeiLa“ untersuchten bildungsbenachteiligte Erwachsenen bieten einige positive Anknüpfungspunkte für die Vermittlung von Lernkompetenz und die Heranführung an lebenslanges Lernen.

- Sie haben etwas bessere Schulbildungsvoraussetzungen als benachteiligte Jugendliche.²⁵
- Ihre Retrospektive zum schulischen Lernen fällt positiver aus.
- Ein Schlüsselqualifikationskorsett existiert nur bei einem Bruchteil der Zielgruppe, aber wenn es vorhanden ist, dann ist es kompletter als bei benachteiligten Jugendlichen. Das fördert einen schnelleren Kompetenzaufbau.
- Grundsätzlich halten sie sich nicht für lernunfähig, sondern beim Scheitern allenfalls für lernunwillig.
- Sie haben höhere Produktorientierung bei der Beurteilung des Lernergebnisses, worin sich vermutlich eine höhere intrinsische Motivation spiegelt.
- Sie bevorzugen selbständige Lernmethoden und das Finden eigener Lernwege.
- Sie haben eine grundsätzlich positive Lerneinstellung und eine hohe Erfolgserwartung bei selbstinitiierten Lernprozessen.
- Auch die Einstellung zum lebenslangen Lernen ist neutral bis positiv, da sie ein instrumentelles Verhältnis zum Weiterlernen haben, d.h. es für notwendig halten.
- Sie sind veränderungsbereit und haben ein ebenso instrumentelles Verhältnis zur Beschäftigung: Employability ersetzt den Lebensberuf. Für sie und ihre wechselnden Arbeitsplätze ist Weiterlernen Programm. Das entspricht den Erfahrungen und dem Bewusstsein der Zielgruppe.

²⁵ Wo, so fragt man sich dabei, sind die mehrfach benachteiligten jungen Leute geblieben?

Teil 2

Internetkompetenz für die berufliche Weiterbildung

Beschreibung eines mediengestützten Lernprojektes zum lebenslangen Lernen für geringqualifizierte Erwachsene

Inhaltsverzeichnis

Teil 2

1.	Didaktisch-strategische Bedeutung und Dimensionen von Selbstlernkompetenz	33
2.	Die Rolle der Medienkompetenz: von der „digitalen Kluft“ zum Internet als Chance	34
2.1	Die „digitale Kluft“	35
2.2	Das Internet als Medium zur Förderung der Selbstlernkompetenz	36
3.	Das Lernprojekt „Internetrecherche und E-Mail-Nutzung zur Entwicklung der Selbstlernkompetenz“	37
3.1	Lernvoraussetzungen und Lernziele	37
3.2	Die Projektbausteine und ihre Durchführung	38
	Baustein 1: Vom Nutzen der Internet-Kompetenz	39
	Baustein 2: Anlegen einer eigenen E-Mail-Adresse	40
	Baustein 3: Internetrecherche	42
	Baustein 4: Excel - ein nützliches Werkzeug	43
	Baustein 5: - Kurzworkshop: Tests und Assessmentcenter-Verfahren	45
	Baustein 6: - Kurzworkshop: Bewerbung und Vorstellungsgespräch	47
4.	Projekt- und Lernerfolge aus der Sicht der Teilnehmer - eine Wirkungsanalyse durch Befragung und Auswertung	48
4.1	Exemplarische quantitative Teilnehmerbewertung konkreter Lernfortschritte	48
4.2	Erweiterung der Selbstlernkompetenz: qualitative Teilnehmerbewertung	49

1. Didaktisch-strategische Bedeutung und Dimensionen von Selbstlernkompetenz

Die Entsprechung von Ausbildung und Erwerbsberuf löst sich im modernen Wirtschaftsleben zunehmend auf. Sogenannte Patchwork-Biografien treten an ihre Stelle. Ständig neue Orientierung und Qualifizierung für rasch wechselnde Anforderungen sind vonnöten, um am Arbeitsmarkt bestehen zu können. Lernen und Qualifikationserwerb sind daher nicht mehr ein temporärer Zustand in der Biografie. Sie werden zu einer permanenten Anforderung. Ihre Erfüllung setzt wesentlich zwei Dinge voraus:

- Eine positive Einstellung zum Lernen ist unabdingbar, um den kontinuierlichen Lernprozess erfolgreich zu absolvieren. Das Lernen muss als nützliches Instrument der Lebensbewältigung begriffen und eingesetzt werden.
- Die lernende Person braucht das methodische Instrumentarium, um eigeninitiativ und selbstgesteuert Lernprozesse zu vollführen.

Das gilt für Jugendliche, die zu zukunftssträchtiger Ausbildung animiert werden sollen, aber ebenso für erwachsene Personen mit geringer Vorqualifikation. Auch sie haben i.d.R. negative Schul- und Lernerfahrungen internalisiert, die sich als Motivationsbarriere bemerkbar machen. Häufig genannt wurden bei Befragungen im Projekt Leila:

- Theorielastigkeit des Stoffs: Den Lernenden bleibt der Bezug zu Praxis und Lebenswirklichkeit verschlossen. Die Anwendbarkeit des Gelernten im späteren Beruf ist nicht absehbar, liegt oftmals, je nach Lehrplan und Stoff, auch gar nicht vor.
- Mangelnder Nutzen des Lernstoffs: Weil Schule als Mittel insbesondere für die spätere berufliche Karriere begriffen wird, wirkt der skizzierte mangelnde Praxisbezug oft demotivierend.
- Negative Sanktionierung durch Noten und Lehrpersonal: Leistungsdefizite werden negativ sanktioniert, durch schlechte Noten genauso wie durch Tadel seitens des Lehrpersonals. Das wirkt in der schulischen Konkurrenz Gleichaltriger oftmals erniedrigend und demotivierend. Wo dennoch Lernen stattfindet, erfolgt es oftmals auf äußeren Druck hin, also ohne innere Überzeugung und Anteilnahme.
- Desinteresse am Unterricht bewirkt Desinteresse am Lernen: Darin fassen sich die oben genannten Negativurteile zusammen. Sie führen bei vielen Lernenden zu innerer Emigration. Mental vom Lerngeschehen abgekoppelt, folgen sie mehr oder weniger interesselos dem Lernprozess und langweilen sich.

Motivations- und Lernblockaden müssen auch bei erwachsenen Lernern aufgebrochen werden, damit sie die für ihre Erwerbskarriere nötige Selbstlernkompetenz erwerben können. Bildungsbenachteiligte Erwachsene sind i.d.R. Lernentwöhnte, die auf Grund ihrer beruflichen Karriere oder wegen zeitweiliger Arbeitslosigkeit einer Routine in eingefahrenen Gleisen gefolgt sind und wenig damit befasst waren, sich auf die stetig wechselnden neuen Anforderungen in der beruflichen Qualifikation einzustellen. Insofern haben die genannten Motivationsbarrieren auch für die Teilnehmer der hier erörterten dritten Passage der beruflichen Weiterbildung ihre - gleichwohl eingeschränkte - Bedeutung.

Die Selbstlernkompetenz umfasst wesentlich vier Dimensionen:

- personale Kompetenzen
- methodische Kompetenzen
- sachlich-überfachliche Kompetenzen
- soziale Kompetenzen

Jede dieser Kompetenzebenen lässt sich weiter aufschlüsseln:

- **Personale Kompetenzen:**

Die personalen Kompetenzen nehmen ihren Ausgang bei der Fähigkeit des Individuums, *autonome Zielsetzungen* vorzunehmen. Darauf gründet die Fähigkeit zur Selbstmotivation. Während des Lernprozesses sind *Selbstreflektion und -regulation* die Kennzeichen gelungener Selbststeuerung. Sie mündet schließlich in *Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit*. Damit ist der Grundstein gelegt für *Kritikfähigkeit*, sowohl gegenüber subjektiven Defiziten als auch objektiven Missständen. Je nach Lage der Dinge ergibt sich daraus die Einstellung der *Flexibilität*, die sich akzeptierten wechselnden Erfordernissen anpasst, oder eine *Frustrationstoleranz*, die temporär nicht beseitigbare Hemmnisse oder Rückschläge positiv bewältigt und den Erfolgswillen nicht erlahmen lässt.

- **Methodische Kompetenzen:**

Hier sind insbesondere im Zeitalter des Medienpluralismus die *Fähigkeit zur Informationsbeschaffung* und -selektion zu nennen. *Explorative und analytische Kompetenz* ist vonnöten, um die Informationsfülle sinnverstehend zu verarbeiten. Dazu ist ein gewisses Maß an *Abstraktionsvermögen* nötig, das aus der Fülle verstreuter Materialien und Details "des Pudels Kern" ermittelt und so Anhaltspunkte für eigene Zielvorstellungen eruiert. Welche Schritte auf diesem Weg nacheinander zu absolvieren sind, ergibt sich aus der *Planungskompetenz* im konkreten Fall.

- **sachlich- überfachliche Kompetenzen:**

Die Informationsverarbeitung setzt ein gewisses Maß an *Sprachkompetenz* (Orthographie und Grammatik) voraus. Hinzu kommt eine *mathematisch-technische Kompetenz*. Die modernen digitalen Werkzeuge, die bei der Informationsbeschaffung und -verarbeitung zum Einsatz kommen, verlangen ihrerseits zu ihrer Beherrschung einen Mindestumfang an *Medien- und Internetkompetenz*.

- **soziale Kompetenzen**

Kommunikationsfähigkeit ist vonnöten, um einem verständigen Gegenüber die Resultate selbstgesteuerter Lernprozesse zu übermitteln und durch ein Feed-back Rückschlüsse auf Tauglichkeit und Fortgang des Bildungsprozesses zu ziehen. In diesem permanenten Abgleich ist *Kooperations- und Teamfähigkeit* gefragt.

Für alle Kompetenz-Dimensionen des selbstgesteuerten Lernens bietet die Nutzung von Computer und Internet einen ausgezeichneten didaktischen Ansatzpunkt, insbesondere vor dem Hintergrund, dass (ehemals) benachteiligte Lernende die Klientel bilden. Dieser Ansatz des Projektes „LeiLa“ soll im Folgenden noch einmal kurz erläutert werden.¹

2. Die Rolle der Medienkompetenz: von der „digitalen Kluft“ zum Internet als Chance

Das Internet und die damit verknüpften digitalen Werkzeuge der Informations- und Kommunikationstechnologie (IuK-Technologien) sind zu einem wesentlichen Bestandteil des beruflichen, öffentlichen und privaten Lebens geworden.

¹ Weiteres siehe in den vorhergehenden Berichten des Projekts: Hammer/ Koch 2002 und 2003

2.1 Die „digitale Kluft“

In der *Berufswelt* ist die Ausstattung eines Arbeitsplatzes mit einem Personalcomputer samt Internetzugang fast durchgängig die Regel. Kaufmännische und verwaltende Tätigkeiten werden damit erledigt, Erstellung und Versand von Briefen auf elektronischem Wege sind als E-Mails vertraut. Marktsondierung, Ein- und Verkauf bedienen sich oftmals digitaler Plattformen im E-Business, bei Großunternehmen zum Supply Chain Management fortentwickelt. Informationsbeschaffung greift mittels Suchmaschinen auf Internetkataloge zurück. Nach einer Umfrage aus dem Jahre 2000 setzen 76 % der befragten Unternehmen Internet- und PC-Kenntnisse bei der Ausbildungsplatzvergabe voraus.² Auch der gewerblich-technische Bereich, Produktion wie Distribution, wird umfänglich durch die Neuen Medien gestützt, gelenkt und gesteuert. An ihm kommt kaum ein Beschäftigter heute vorbei. Neuere Untersuchungen zur Entwicklung der Einfacharbeit haben gezeigt, dass eine gewisses Maß an Medienkompetenz auch auf den heutigen Hilfsarbeitsplätzen vonnöten ist.³

Im öffentlichen Leben setzt sich dieser Trend fort. E-Government heißt das Stichwort. Steuererklärungen können heute per Internet gemacht werden. Das Online-Banking erspart bei Überweisungsaufträgen den Gang zur Bank.

Im Privatleben hat mit dem PC ebenso längst das Internet die Wohn- und Arbeitszimmer erobert. Last-Minute-Flüge werden online erobert, das Reisewetter digital abgefragt, auf digitalen Auktionen Schnäppchen gemacht. Und wer nicht weiß, wo sich was wie finden lässt, greift auf Suchmaschinen zurück, die Orientierung bieten. So lässt sich ohne Übertreibung sagen:

„Offline zu sein ist bereits heute vielfach ein Synonym für Ausgeschlossenheit aus dem Kommunikationszusammenhang.“ (Kendzia/Thau, 2000)

Mit dem Grad der Verbreitung dieser medialen Werkzeuge ist allerdings auch ein deutliches Gefälle bei der Nutzerkompetenz entstanden. Insbesondere das Bildungsgefälle ist ein entscheidender Faktor. So haben Umfragen ergeben, dass zu Beginn des Jahrzehnts weniger als 10 % der HauptschülerInnen das Internet überhaupt nutzten. Dagegen wussten mehr als 60 % der Hochschulabsolventinnen mit Browsern im Netz zu arbeiten.⁴ Hier ist ein Gegensteuern dringend angezeigt, weil mit dem Ausmaß des „digitalen Lochs“ die Berufstauglichkeit signifikant abnimmt.

Dabei ist gerade das Medium, dessen unzureichende Beherrschung ein großes Klientel daran hindert, den wechselnden innovativen Anforderungen der Berufswelt zu genügen, ein gut geeignetes Instrument, um Motivationsbarrieren zu überwinden, die Selbstlernkompetenz zu fördern und berufspraktisch verwertbare Schlüsselqualifikationen zu generieren.

2 Vergleiche hierzu Kendzia/Thau, 2000.

3 Loebe/ Severing, 2004

4 Vergleiche hierzu Kubicek/Haslbeck, 2001, S. 165.

2.2 Das Internet als Medium zur Förderung der Selbstlernkompetenz

Motivation, Selbstlernkompetenz und Nutzen - diese unverzichtbaren Meilensteine erfolgreichen lebenslangen Lernens lassen sich unter Einbeziehung des Internet realisieren.

Motivationsbarrieren werden überwunden:

- Die Erlernung der PC-Techniken für die Web-Nutzung kann jenseits der Bildungsinstitutionen vonstatten gehen. Zeit- und Notendruck, positive wie negative Sanktionierung und andere mit der schulischen Lernform verknüpfte Faktoren können sich gegenüber dem Adressaten nicht als Motivationshindernis geltend machen.
- Partizipative und selbstgesteuerte Lernprozesse lassen sich realisieren, zumal das Medium auch spielerische Elemente enthält, an denen sich gewissermaßen spielend lernen lässt.
- Defizite auf dem Feld des Lesens, Schreibens und Rechnens machen sich weniger als Lernhindernis geltend, wo Prozessabläufe auch mit Intuition unter Nutzung von Symbolen, sogenannten Icons, gesteuert werden können.

Selbstlernkompetenz wird gefördert:

- Das Individuum gibt sich zunächst eigene Zielvorgaben: Was will ich im Netz machen, suchen, erreichen? Die Kompetenzebene der Autonomie wird gestärkt.
- Wie erreiche ich mein Ziel? Welche einzelnen Schritte sind in welcher Reihenfolge warum zu absolvieren? Das fördert die Planungskompetenz.
- Die Erschließung großer Informationsmengen sowie ihre Filterung und Bereinigung um Redundanz sind Schritte auf dem Weg zur Ermittlung einer ganz präzise definierten und vorab fixierten Information, die man aus dem Internet gewinnen will. Dieses Prozedere verlangt sowohl die Kompetenz zur Analyse wie Synthese, um aus der Vielzahl von Informationen die relevanten auszusortieren und diese zu einer sinnvollen Auskunft zu synthetisieren. Das stärkt die methodischen Kompetenzen.
- Orthographie und Grammatik machen sich zwar weniger als Hindernis beim Einstieg ins Internet geltend, werden aber gleichwohl nicht zur *quantité négligeable* degradiert. Diese unverzichtbaren Kulturtechniken kommen zum Einsatz und müssen beherrscht werden etwa beim zielgenauen Einsatz von Suchmaschinen. So entwickelt sich die sachlich-überfachliche Kompetenz.
- In partizipativen Lernarrangements können Individuen sich untereinander die Resultate ihrer Bemühungen im Netz mitteilen, am Ende noch unter Nutzung der digitalen Post. So wird die Kommunikations- und Teamfähigkeit gefördert.

Berufspraktischer Mehrwert wird generiert:

- Die Klientel beherrscht am Ende des Lernprozesses das Werkzeug Personalcomputer, das an fast jedem modernen Arbeitsplatz seine Rolle spielt.
- Die Lernenden verfügen über spezifische Software-Kenntnisse: Sie surfen im Internet, um Informationen zu gewinnen oder Ein- und Verkäufe zu tätigen. Sie versenden und empfangen digitale Post. Sie können Bankgeschäfte oder Behördenakte per Mausclick ausführen. Ihr Qualifikationsprofil hat deutlich gewonnen, weil alle diese Fertigkeiten zum Standard des papierlosen Büros oder der digitalen Buchhaltung oder Lagerverwaltung gehören.
- Die Erfahrung des berufspraktischen Mehrwerts stiftet zugleich die Motivation, den Prozess lebenslangen Lernens nicht abreißen zu lassen. Er lohnt sich ja.

3. Das Lernprojekt „Internetrecherche und E-Mail-Nutzung zur Entwicklung der Selbstlernkompetenz“

3.1 Lernvoraussetzungen und Lernziele

Dieser zweite Teil beschreibt ein Lernprojekt, das in eine MechatronikerInnen-Umschulung integriert wurde. Die Teilnehmergruppe war Bestandteil der im ersten Teil dieses Bandes beschriebenen Statusbefragung. Sie standen zum Zeitpunkt der Durchführung des Vermittlungsangebotes kurz vor der Beendigung der Maßnahme, also kurz vor der 2. resp. 3. Schwelle. Da es sich hinsichtlich der Konfrontation mit den Realitäten des Arbeitsmarktes um einen Wendepunkt handelt, der mit dem Lernprojekt unterstützt werden sollte, wurden sie vor Beginn des Lernangebotes nach ihren Bedürfnissen in Sachen Mediennutzung befragt. Die Schwerpunkte lagen in folgenden Bereichen:

- Internetnutzung und E-Mail-Kommunikation (Baustein 1, 2 und 3)
- kurze Einführung in das Programm Excel (Baustein 4)
- Nutzung von Computer und Internet zur Unterstützung des Bewerbungsprozesses (Baustein 5 und 6)

Das nachfolgend beschriebene Konzept wurde also speziell auf diese Gruppe zugeschnitten und kann in anderen Teams mit anderen Vorkenntnissen und Bedürfnissen durchaus anders ausfallen. Der Teilnehmerkreis setzte sich aus 21 männlichen Arbeitslosen verschiedener Nationalität⁵ zusammen, die aus den unterschiedlichsten Berufssparten kamen. So waren neben Tischlern auch Modellbauer und Schlosser vertreten, aber auch ungelernte Lager- und Transportarbeiter. Die Altersgruppe der 35- bis 45-jährigen dominierte. Die Mehrheit (9 Teilnehmer) hatten einen Hauptschulabschluss, 8 den Realschulabschluss, einer ein Fachabitur und einer keinen Schulabschluss erworben. Die Bildungsvoraussetzungen der Gruppe lagen also etwas über dem in Teil I beschriebenen Niveau von geringqualifizierten Personen mit schlechten Arbeitsmarktchancen. Sechs der Teilnehmer konnten auch Berufsabschluss, meist aus den 80 oder frühen 90er Jahren vorweisen. In zwei Blockseminaren über jeweils vier Tage wurden die Interessenten in die Techniken des Computer und Internetgebrauchs eingeführt, um Selbstlernpotentiale für berufspraktische Anwendungen zu entwickeln und zu stärken. Das Lernprojekt „Internetrecherche und E-Mail-Nutzung zur Entwicklung der Selbstlernkompetenz“ soll die Förderung der Selbstlernkompetenz für erfolgreiches lebenslanges Lernen mit der Herausbildung berufspraktischer Qualifikationsbausteine kombinieren.

Das Projekt unterstützt folgende Lernebenen und -ziele:

Kompetenzebene	Lernziele
fachliche Qualifikationen	PC-Kenntnisse: Hardware, Software, Internet-Browser, E-Mail-Nutzung, ausgewählte Werkzeuge (Excel)
Schlüsselqualifikationen	Präsentationsfähigkeit der eigenen Persönlichkeit (Berufsbiographie, Bewerbungsstrategien, Testsimulation), Kommunikationsfähigkeit,
Selbstlernkompetenz	autonome Planungskompetenz, analytische und synthetische Kompetenz, Selbstregulation durch autonome Erfolgskontrolle, Stärkung von Kritikfähigkeit und Frustrationstoleranz

⁵ Die meisten Teilnehmer (12) besaßen die deutsche Staatsbürgerschaft, wobei 9 in Deutschland aufgewachsen sind.

Diese Kompetenzebenen und Ziele wurden anhand der folgenden Projektbausteine bearbeitet.

3.2 Die Projektbausteine und ihre Durchführung

Den Teilnehmern wurde im Sinne eines offenen Lernarrangements, das zur Selbstbestimmung einlädt, ein Kanon der Projektbausteine präsentiert und zur Bewertung vorgelegt. So konnten sie das Angebot auf ihre persönlichen Lernziele beziehen und gewichten. Daraus ergab sich die folgende Struktur des Projektes und seiner einzelnen Bausteine:

	Inhalte
Baustein 1: Vom Nutzen der Internetkompetenz	E-Commerce, E-Government und andere nützliche Dienste: Einführung in die Bedeutung der digitalen Technik für Beruf und Privatsphäre
Baustein 2: Anlegen einer eigenen E-Mail-Adresse	Netzgestützte und stationäre E-Mail-Adressen, Provider - ihre Leistung und Benutzung, Anmeldung einer eigenen Adresse
Baustein 3: Internetrecherche	Browser und ihre Bedienung, Orientierung im Internet, Homepages und Links, Suchmaschinen und ihre Nutzung, optimierte Suchverfahren, Jobsuche im Internet
Baustein 4: Excel - ein nützliches Werkzeug	Einführung in die Tabellenkalkulation und praktische Nutzenanwendungen
Baustein 5: Kurzworkshop Test	Simulation eines Einstellungstests mit Ernstfallcharakter nach dem Vorbild von Assessment-Centern
Baustein 6: Kurzworkshop Bewerbung und Vorstellungsgespräch	Präsentationsstrategien unter besonderer Berücksichtigung der eigenen Berufsbiographie sowie fachlicher und überfachlicher Qualifikationen; Transfer des gewonnenen Selbsterkenntnis auf Arbeitsmarkterfordernisse; Verbesserung der eigenen Bewerbungsmappe

Die einzelnen Bausteine wurden an vier aufeinander folgenden Tagen abgearbeitet, je nach Gewichtung durch die Teilnehmer auch als Kurzworkshop. Das gilt insbesondere für Baustein 6. Dagegen wurden mehrheitlich die Bausteine favorisiert, die technisch-fachliche Qualifikationen und Selbstlernkompetenzen zum wesentlichen Inhalt hatten. Baustein 3 - Internetrecherche - wurde in seiner Bedeutung ebenso herausgehoben wie Baustein 4, der eine neue Software in ihren Grundzügen vermittelt.

Als Arbeitsgrundlage für die Einführung in die Internet-Nutzung diente ein Standardwerk zu

Bildungsmedien und IT-Training, das auch allen Teilnehmern als persönliches Arbeitsmittel überreicht wurde.⁶

Wir stellen die Bausteine und ihre Durchführung nun vor und schließen die Darstellung mit einem kurzen Resümee, das den Beitrag des Bausteins zu den drei Projektessentials Motivation, Selbstlernkompetenz und berufspraktischer Mehrwert festhält.

Baustein 1: Vom Nutzen der Internet-Kompetenz

Ziel: Die Teilnehmer erfahren und erarbeiten den Nutzen und die Grundlagen des Internet für ihre ganz persönliche Lebenssituation als Absolventen einer beruflichen Weiterbildung.

Durchführung:

1. Einladung zum Brainstorming

Die Teilnehmer werden gebeten, ihre Vorstellungen vom Internet und seiner Nutzung darzulegen. Je nach Vorwissen kommt es zu unterschiedlich fundierten Beiträgen über Anwendungen im Netz:

- Informationsbeschaffung: Genannt werden Reiseanbieter, Wetterdienste, aber auch Sport- und Unterhaltungsseiten im Netz.
- E-Mail: Die digitale Post ist vielen bekannt, allerdings nur vom Hörensagen. Die meisten verfügen über keine eigene E-Mail-Adresse.
- E-Market: Aus Zeitungsberichten oder dem Fernsehen sind einigen Teilnehmern elektronische Märkte oder Auktionen bekannt. E-Business wird aber (noch) wenig genutzt.
- Homebanking: Auch diese Nutzanwendung ist vielen bekannt, aber mehrheitlich (noch) nicht Bestandteil der eigenen PC-Praxis.

2. Systematisierung und Vertiefung

Die Grundlagen und historischen Wurzeln des Internet werden als Information in den Gruppendiskurs gegeben:

- Warum das Internet Internet heißt: Net ist das englische Wort für „Netz“, inter das lateinische für "zwischen". Das Internet ist also wörtlich ein „Zwischennetz“, das voneinander unabhängige einzelne Computernetze weltweit verbindet, um den Datenaustausch zu ermöglichen.
- Historische Wurzeln des Internet: Das Militär in den USA wollte auf eine verlässliche Form der Datenübertragung zurückgreifen können, die insbesondere zwischen Computern verschiedener Hersteller funktioniert.
- Adressierung im Internet - wie erkennt ein Rechner einen anderen? IP-Adressen ordnen jedem PC eine Zahl zu, die aus vier Zahlenkombinationen besteht, die durch einen Punkt getrennt sind. Eine IP-Adresse lautet etwa 190.230.307.5. Weil man sich solche Adressen zur Ansteuerung eines PC schlecht merken kann, werden solchen IP-Adressen auch Namensadressen zugeordnet. Zum Beispiel www.uni-bremen.de

⁶ Hirschwald/Schwarz, 2002

3. Gruppendiskussion:

Welchen ganz persönlichen Nutzen könnte das Internet bringen?

Die Teilnehmer beziehen die Informationen auf ihre persönliche Situation in der beruflichen Weiterbildung. In der Diskussion bilden sich Vorschläge heraus, welchen speziellen Nutzen das Internet für jeden einzelnen haben könnte. Folgende Nennungen standen im Mittelpunkt:

- Informationsbeschaffung
- Job-Suche im Internet
- E-Mail-Adresse anlegen
- Firmenkontakte auf digitalem Weg knüpfen

Resümee

▣ **Motivation:**

Die Teilnehmer erfahren nicht nur einen *persönlichen Nutzen*. Sie erleben zudem auch, dass sie bereits über ein gewisses Vorwissen verfügen, also auch lernen können, was ihnen nutzt. Beides stärkt die Lernmotivation.

▣ **Selbstlernkompetenz:**

Gestärkt werden die Fähigkeit zur autonomen Zielsetzung und die Kommunikationsfähigkeit im Gruppendiskurs.

▣ **berufspraktischer Mehrwert:**

Überfachliche Kompetenzen durch einen Fundus an Internet-Grundlagenwissen sind berufsrelevant.

Baustein 2: Anlegen einer eigenen E-Mail-Adresse

Ziel: Die Teilnehmer legen eine eigene E-Mail-Adresse an und erlernen Internet-Techniken anhand dieses Vorgangs.

Durchführung:

1. Internetzugang - Informationen für die Gestaltung eigener Planungskompetenz:

Was man für den Zugang zum Internet alles braucht:

- Personalcomputer: Mindestvoraussetzungen der Hardware
- Telefonanschluss und Modem (alternativ: ISDN-Anschluss): Die Übertragung der Daten nutzt als Medium das Telefonkabel und ein Modem (Modulator und Demodulator: digitale Signale eines Computers werden in analoge Signale übersetzt, wie sie von einer Telefonleitung übertragen werden. Beim Empfang findet die inverse Umwandlung statt). Alternative dazu ist ein ISDN-Anschluss.
- Provider: Anbieter von Internet-Dienstleistungen, die einen Zugang zum Internet bereitstellen
- Browser: Internet-Software zur Benutzung des World Wide Web

Wie man eine Verbindung zum Internet herstellt:

- Browser starten
- DFÜ-Verbindung wählen: Je nach Anbieter ergeben sich unterschiedliche Kosten für die Herstellung der Daten-Fern-Übertragung. Standard und Optionen können eingestellt werden.
- Internetadresse für eine Homepage eingeben
- Navigation mit Hilfe von Titelleiste, Menüleiste, Symbolleiste, Adressleiste und Statusleiste

E-Mail-Adresse anlegen:

- Unterschied zwischen netzgestützten (also überall abfragbaren) und PC-gebundenen E-Mail-Adressen
- Providerauswahl: kostenlose E-Mail-Adresseinträge etwa bei GMX
- Anlegen einer Adresse: Registrierung mit Name und Passwort
- Navigation auf der Provider-Homepage: Posteingang und Postausgang verwalten

2. Praktische Übungen mit Hilfe der vorgestellten Essentials:

- Schreiben einer einfachen E-Mail und Versand an eine Adresse eines anderen Teilnehmers
- Empfang einer einfachen E-Mail
- Schreiben einer E-Mail mit einem Datei-Anhang: Versand und Empfang

3. Selbstreflexion zur Selbstregulation:

Die Teilnehmer werden gebeten, Erfolge und offene Fragen zu thematisieren, um den Fortgang des Lernprozesses zu steuern:

- Wie kann man sich die E-Mail-Adressen alle merken? Übergang zu Adressbüchern.
- Ziel: Die Teilnehmer lernen nicht nur die Funktionen des Browsers kennen, sondern den Einsatz von Suchmaschinen, der exemplarisch am Beispiel der Job-Suche im Internet durchgeführt wird.

Resümee

▣ Motivation:

Schon in wenigen Stunden erlernen Teilnehmer ein für sie völlig neues Werkzeug zu handhaben. Selbstvertrauen und Lernerfolg stärken die Motivation.

▣ Selbstlernkompetenz

Analytisches und synthetisches Denken im kreativen Nachvollzug der einzelnen Lernschritte beim Zugang zum Internet werden gefördert. Herausarbeiten der Erfolge und Defizite bei der E-Mail-Erstellung stärken die Fähigkeit zur Selbstreflexion, die neue Lernziele generiert und selbstregulierte Lernprozesse anstößt. Der E-Mail-Versand von Gruppenmitgliedern untereinander und seine gemeinsame Auswertung fördert die Kommunikationsfähigkeit.

▣ berufspraktischer Mehrwert:

Überfachliche Kompetenzen wie die Nutzung von Provider-Diensten im Netz oder die Beherrschung der E-Mail-Techniken entstehen.

Baustein 3: Internetrecherche

Durchführung:

1. Erweiterte Nutzung des Browsers Internet Explorer zur Anregung selbstgesteuerter Lernprozesse

Die Bestandteile des Anwendungsfensters von Internet Explorer und ihre Bedeutung:

- Titel-, Menü-, Symbol- und Adressleiste
- Ein- und Ausblenden von Symbolleisten
- Nutzung der Hilfe-Funktion: Index, Suchfunktion für Stichwörter

2. Recherche-Strategien

Wie findet man was im Internet?

- Eingabe bekannter Adressen in die Adressleiste
- Automatische Suche mit der Adressleiste: Eingaben ohne Zusätze (Beispiel: Bundesregierung) aktivieren die automatische Suchfunktion des Browsers (www.msn.de)
- Wiederauffinden bereits besuchter Seiten: über die Pfeiltaste der Adressleiste werden gespeicherte letzte Web-Sites angezeigt
- Ablegen besuchter Adressen im Menü Favoriten
- Suchmaschinen: wo man sie findet, wie man sie nutzt
- Optimierung der Suche mit Maschinen: Verfeinerung der Suchkriterien, logische Verknüpfungen UND und ODER bei Suchbegriffen

3. Übung und Vertiefung

Wie kann das Internet bei der Job-Suche helfen?

- Eingabe Jobsuche in der Adressleiste: Link auswählen, Homepage bewerten (Firmen, die Stellen anbieten, treten ebenso auf wie professionelle Jobvermittlungen im Netz oder großen Zeitungen und Magazine mit ihrem Stellenmarkt)
- Oberkategorie eingeben und Treffer zählen: Für die Teilnehmer verblüffend war die geringe Anzahl ganz konkreter Jobangebote einer nachgefragten Kategorie. Äußerst umfangreich dagegen ist die Anzahl von Vermittlungsagenturen.
- Aufruf einer Suchmaschine: Stichwort Jobsuche eingeben, Linksammlung mit der ersten vergleichen, Jobkategorie eingeben und neue Treffer sichten.
- Einstellen der besten Web-Sites unter Favoriten: erleichtert das Wiederaufsuchen bekannter Seiten.
- Unterschied von Web-Site und Druckversion: erleichtert den Druckvorgang und steigert die Lesbarkeit des Gedruckten
- Ausdrucken einer Web-Site für die eigenen Unterlagen
- Wie lässt sich der E-Mail-Versand rationalisieren, wenn ein Brief mehrere Empfänger hat? Übergang zu Verteilerlisten im Adressbuch.
- Einstellen der besten Web-Sites unter Favoriten: erleichtert das Wiederaufsuchen bekannter Seiten.
- Unterschied von Web-Site und Druckversion: erleichtert den Druckvorgang und steigert die Lesbarkeit des Gedruckten
- Ausdrucken einer Web-Site für die eigenen Unterlagen

Resümee

▣ **Motivation:**

Die Teilnehmer erfahren, wie sich kleine Bausteine des Wissens zu einem ganzheitlichen Systemwissen verdichten, das praktischen Nutzen bei der eigenen Jobsuche verspricht.

▣ **Selbstlernkompetenz:**

Das Internet begegnet dem Nutzer als unübersichtliche und scheinbar unbewältigbare Datenflut. Der Einsatz von Suchstrategien und -maschinen unterstützt die explorative Kompetenz und fördert die methodische Kompetenz zur Datenselektion und -bewertung. So werden am Ende wichtige und unwichtige Informationen geschieden, um in diesem Abstraktionsverfahren für die eigenen Interessen relevante Daten zu einem Gesamtbild zu aggregieren. Suchmaschinen und verfeinerte Suchoptionen fordern zudem die sprachliche und logisch-technische Kompetenz heraus.

▣ **berufspraktischer Mehrwert:**

Die Gruppe wird nicht nur mit neuen Werkzeugen für die Jobsuche ausgerüstet. Die Beherrschung von Internet-Browsern und Suchmaschinen ist nicht nur im öffentlichen und privaten Raum von Bedeutung. Sie gehört auch in zahlreichen Unternehmen zum Standard-Rüstzeug an vielen Arbeitsplätzen.

Baustein 4: Excel - ein nützliches Werkzeug

Ziel: Aus dem Erfahrungshorizont der Teilnehmer werden einfache Operationen in Excel entwickelt. Die Handhabung eines mächtigen Werkzeugs bei elementaren Aufgabenstellungen macht nicht nur den Nutzen der Software, sondern auch die eigene Lernkompetenz deutlich. Insbesondere dieser Baustein traf auf so nachhaltige Zustimmung der Lerngruppe, dass eine Verlängerung und Vertiefung von allen als wünschenswert eingestuft wurde.

Durchführung:

1. Elementares:

Excel wird nicht in seiner ganzen Mächtigkeit vorgeführt. Es geht um die Beschränkung auf elementare Operationen, die sich für die Anwendung bei konkreten Problemstellungen bereits nutzen lassen:

- Wie man Excel startet: Menü- und Symbolleiste, Eingabezeile, Blattaufteilung und Zellen, Bewegung zwischen den Zellen
- Formatierungsmöglichkeiten: Schriftart und -größe, Fett- und Kursivdruck, Rahmen und Striche
- Abspeichern und Ausdrucken eines Arbeitsblattes
- Grundrechenarten in Excel: Formelfunktion in der Eingabezeile für Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division
- Summierung von Zahlenreihen mit Hilfe der Summenfunktion (Symbolnutzung und Cursor- oder Mauseinsatz)
- Durchschnittsberechnungen in Excel
- Tabellen als Grundlage für Balken- und Tortendiagramme: Verknüpfungen in Excel zwischen Tabellen und Grafiken; Grafikgestaltung (Form, Farbe, Legende, Beschriftungsfelder)

2. Synthetisierung der Einzelschritte zu einem anwendbaren Prozesswissen: der „Tante Emma Laden“ unter Excel

Die einzelnen Teilschritte der ersten Lernphase lassen sich zu einem ganzheitlichen Wissen zusammenfügen, das bereits erstaunliche Leistungen für die Anwendung erbringt. Exemplarisch wird dies am „Tante Emma Laden“. Die Aufgabenstellung für einen dynamischen Lernprozess der Gruppe besteht darin, eine kleine Buchhaltung und statistische Auswertung des Ladengeschäfts in Excel zu erstellen.

- **Einkaufen:** Warenarten werden zum jeweiligen Einkaufspreis eingekauft. Wie hoch ist der Vorschuss? Multiplikation von Menge und Einzelpreis sowie Summation der Größen zum Gesamtvorschuss wird in Excel vollführt.
- **Verkaufen:** Diese n Warenarten werden zum jeweiligen Verkaufspreis an den Kunden gebracht. Wie hoch ist der Gesamtumsatz? Wiederum kommen Multiplikation von Menge und Einzelverkaufspreis sowie Summation der Einzelposten zum Einsatz.
- **Mehrwertsteuer:** Bei Lebensmitteln sind 7 % Mehrwertsteuer im Verkaufspreis jeder Ware enthalten, die der Kaufmann abführt. Um diese Größe ist der Umsatz zu bereinigen. Hier kommt die Prozentrechnung unter Excel zum Einsatz.
- **Gewinn:** Verkaufserlös minus Kosten, in diesem Fall der Einfachheit halber die Summe der Einkaufspreise, ergibt den Überschuss. Ein Resultat, das sich fast wie von selbst aus der Tabellenkalkulation ergibt.
- **Umsatzanteile und Tortendiagramme:** Welchen Anteil hat welche Warenart an Umsatz und Gewinn? Aus der tabellarischen Darstellung lässt sich mit Hilfe der Diagrammfunktion in Excel das zugehörige Diagramm grafisch darstellen und ausdrucken.

3. Kreative Einübung und Fortentwicklung des Lernresultats:

Die Teilnehmer waren nicht nur verblüfft darüber, wie leicht sich mit einem neuen Werkzeug der komplexe Prozess einer betrieblichen Buchführung im Kleinen abbilden und beherrschen lässt. Das hat die Gruppe dazu animiert, nach Anwendungen Ausschau zu halten, die im eigenen privaten Bereich zum Zuge kommen könnten.

- **Wir machen eine private Einkaufsliste für eine Party:** Kostenkalkulation leicht gemacht
- **Das leidige Haushaltsgeld:** Einnahmen und Ausgaben daheim - Buchführung einmal anders, nämlich ohne Papier und Bleistift.
- **Die Steuererklärung:** Von der leidigen Summation von Kosten und Kilometergeld - in Excel leicht gemacht.

Resümee

▣ **Motivation:**

Nicht nur mächtige Werkzeuge wie Excel, auch scheinbar unüberschaubare Prozesse wie die Buchführung eines kleinen Kaufmannsladens erscheinen in einem neuen Licht: Man kann es lernen und beherrschen. Motivation und Durchhaltewillen werden durch Lernerfolge solcher Art nachhaltig unterstützt.

▣ **Selbstlernkompetenz:**

Vom Einfachen zum Komplexen, vom kleinschrittigen Mosaikstein zum ganzheitlichen Systemwissen - diese Kompetenz wird durch den betrachteten Baustein in den Mittelpunkt gerückt und entfaltet. Die Übertragung des Procedere auf selbst gewählte Alltagsbeispiele stellt die Selbstlernkompetenz der Lernenden praktisch unter Beweis, statt sie nur zu behaupten. Das stärkt das Selbstbewusstsein und hebt die Schwelle der Frustrationstoleranz. Mit dem bewiesenen und durchaus beachtlich zu nennenden Lernerfolg im Rücken wird der Teilnehmer bei Misserfolgserlebnissen an anderer Stelle vielleicht nicht mehr so leicht resignieren.

α berufspraktischer Mehrwert:

Die Gruppe verfügt mit diesem Lernerfolg über elementare, gleichwohl leicht ausbaufähige Kenntnisse in der Tabellenkalkulation. Das verwendete Programm Excel ist marktführend und dürfte in zahlreichen insbesondere Klein- und Mittelunternehmen zum Einsatz kommen. Insofern führt dieser Baustein unmittelbar berufsrelevante Qualifikationsmerkmale mit sich.

Baustein 5 - Kurzworkshop: Tests und Assessmentcenter-Verfahren

Ziel: Die Gruppe lernt verschiedene Auswahlmethoden kennen, wie sie oft von Unternehmen mit BewerberInnen durchgeführt werden. Dazu wurde zum einen ein typischer Auswahltest ausgewählt und durchgeführt, zum anderen eine Übung, wie sie in einem Rekrutierungs-Assessmentcenter (AC) eingesetzt wird. Nicht nur der Inhalt, auch die Form ist dem Ernstfall angepasst. Es gibt neben den Testpersonen einen Testleiter, der die Aufgaben vorstellt, aber auch die Zeit für die Lösung diktiert. Auch die Übung wird ernstfallgerecht durchgeführt und durch Beobachter (Assessoren) begleitet. Am Ende des Tests werden die richtigen Lösungen besprochen und mit den gelieferten Ergebnissen verglichen. Auch zur AC-Übung wird das notwendige individuelle Feedback gegeben. Selbstverständlich wird ein solches Lernarrangement den Ernstfall Bewerbung nie eins zu eins abbilden können. Der in der realen Testsituation vorliegende Erfolgsdruck und die damit einhergehende Misserfolgsangst stellen zusätzliche wichtige Parameter dar, die hohe Anforderungen an das Selbstbewusstsein und die Belastbarkeit der Kandidaten stellen. Ein Trainingseffekt und eine besseres Kennen lernen der eigenen Person in Auswahl-situationen gewährleistet ein solche Erproben aber allemal.

Obgleich Test und Assessmentcenter keine originäre Internetkompetenz generieren, sind sie dennoch ihrer Aufgabenstellung nach dazu geeignet, neben den sozialen und personalen Schlüsselqualifikationen auch die methodische und überfachliche Dimension der Selbstlernkompetenz anzusprechen und zu stärken. Nicht nur analytische Fähigkeiten und hochgradiges Abstraktionsvermögen sind gefragt. Auch die mathematisch-technische sowie die sprachliche Kompetenz haben großes Gewicht. Zudem können beide Auswahlverfahren ein Meilenstein auf dem Weg zum beruflichen Erfolg sein, weil sie in zahlreichen Unternehmen die zentrale Einstellungshürde bilden, die BewerberInnen souverän nehmen müssen.

Durchführung:

Erläuterung der Testsituation und Aufgabenkonfiguration des Tests durch den Testleiter. Ansage der Zeitvorgaben. Durchführung des Tests.

Die Aufgaben unterteilen sich in vier Kategorien: die methodische Kompetenz auf den Feldern *Sprache*, *Zahlen* und *Zeichnungen* wird gefordert; auf einem vierten Feld eruiert der Test *Präzision* und *Tempo* bei Routinetätigkeiten.

Anschließend werden die Lösungen gemeinsam erarbeitet und besprochen. Dabei kommt es insbesondere darauf an, die Logik der Aufgabentypen zu begreifen, um das Verfahren transferierbar auf jeden weiteren beliebigen Test zu machen.

Ähnlich wird auch bei der AC-Übung verfahren.⁷ Auch sie wird im Vorfeld erläutert und nach der Durchführung zunächst individuell (Feedback-Gespräch) besprochen, anschließend aber noch einmal dem Grundsatz nach in der Gruppe gemeinsam besprochen, so dass ein späterer Transfer auf andere Übungstypen möglich wird.

Im Anschluss daran wurde eine selbständige Internetrecherche zum Suchen von möglichen Text- und AC-Aufgaben durchgeführt, mit deren Hilfe sich die Teilnehmer im Anschluss nach Belieben selbst auf Bewerbungsverfahren vorbereiten können sollten.

Resümee

▣ **Motivation:**

Die Gruppe erfährt, dass sie auch unter Zeit- und simuliertem Erfolgsdruck sowie unter Beobachtung zu beachtlichen Leistungen imstande ist. Das stärkt das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation.

▣ **Selbstlernkompetenz:**

Die Logik der Sprache, die sich in Tests in der Bildung von Analogien ausdrückt, ist für die meisten Teilnehmer ein Stoff, der dem Alltagsbewusstsein weit entrückt ist. Ebenso verhält es sich mit der Gesetzmäßigkeit bei der Bildung von Zahlenreihen oder der Flächenzahlbestimmung von Körpern. Gerade deshalb taugt Testtraining hervorragend dazu, dem Individuum vor Augen zu führen, dass es auch über Kompetenzen verfügt, von denen es noch gar keine Ahnung hatte. Logisches Abstraktionsvermögen, das bei der Ermittlung von sprachlichen Analogien zum Zuge kommt, die Fähigkeit zur mathematischen Analyse, die bei Zahlenreihen gefragt ist, aber auch das technisch-räumliche Vorstellungsvermögen bei der Betrachtung von Zeichnungen - all diese Kompetenzen werden zum Einsatz gebracht und rücken damit überhaupt erst ins Bewusstsein des Individuums. Das Wissen darum, was es alles kann, wird zum von nun an verfügbaren Instrument weiterer selbstgesteuerter Lernprozesse. Weil man weiß, was man weiß, traut man sich zu, was man gestern noch nicht für möglich gehalten hat.

Gleiches passiert auf der Verhaltensebene beim Training in einem Assessment. Auch hier kann persönliche Souveränität erlebt, können individuelle Stärken und Schwächen erkannt und aktiv angegangen werden, die ohne solche Übungen nie zutage getreten wären.

Der Rückgriff auf das vorhandene Trainingsmaterial im Internet gibt zudem die Sicherheit, dass sich die Vorbereitung auf solche modernen Rekrutierungsverfahren durchaus üben und verbessern lässt. Ein klassisch handlungsorientierter Ansatz zur Entwicklung von Selbstlernkompetenz.

▣ **berufspraktischer Mehrwert:**

In erster Instanz wird die Lerngruppe auf berufliche Einstellungsprozesse vorbereitet. Darüber hinaus aber unterstützt der Lernerfolg auf diesem hohen Abstraktionsniveau das Selbstbewusstsein, das zur Präsentation der eigenen Persönlichkeit im beruflichen Leben unerlässlich ist, um dauerhafte Erfolge zu erreichen.

⁷ Ausgewählt wurde die Übung zur Feststellung von Problemlösungsfähigkeit, die beim, dem Arbeiter-Bildungs-Centrum Bremen, dem Vorgänger des IB Bildungszentrums, im Rahmen eines Trägerverbundes entwickelt wurde. Vgl. Die Beschreibung bei Hutter, 2004, S. 25ff

Baustein 6 - Kurzworkshop: Bewerbung und Vorstellungsgespräch

Ziel: Die Teilnehmer entwickeln Strategien, ihre Qualifikation und persönliche Eignung überzeugend zu dokumentieren und zu demonstrieren.

Durchführung:

1. Bewerbungsunterlagen - worauf kommt es an?

- Bestandteile der Bewerbung: Lebenslauf, Bewerbungsfoto, Referenzen, persönliches Bewerbungsschreiben
- häufige Fehler bei Bewerbungsschreiben: fehlende Unterlagen, nachlässige Form, überspannte Forderungen, mangelndes Selbstbewusstsein in der Formulierung, fehlerhafte Orthographie und Grammatik
- Wo erhält man Rat? Hier kann das Internet genutzt werden. Als Beispiel zwei Adressen: www.arbeitsagentur.de Geboten wird eine kurze und knappe Zusammenfassung der Anforderungen an Bewerbungsschreiben. www.unister.de Diese Adresse bietet insbesondere Tipps zu Formalie einer Bewerbung und erläutert die häufigsten Fehler.

2. Die eigene Bewerbungsmappe:

Bestandsaufnahme - Stärken und Schwächen

- Die Teilnehmer sichten ihre eigenen Bewerbungsunterlagen: Wo entsprechen sie den vorgenannten Kriterien, wo liegen Mängel vor?
- Die Gruppe nutzt die angebotenen Internet-Adressen selbständig, um Verbesserungsvorschläge aus dem Netz abzurufen.
- Jeder Teilnehmer arbeitet Tipps in seine Bewerbungsunterlagen ein: Herstellung von schriftlichen Dokumenten wie Lebenslauf oder Bewerbungsanschreiben mit Hilfe des Textverarbeitungsprogramms Word.
- Die Dokumente werden mit Hilfe der textverarbeitenden Software ansprechend formatiert und gestaltet.
- Abschließend werden alle selbst erstellten Unterlagen auf einer Diskette gespeichert und ausgedruckt.

3. Das Vorstellungsgespräch - Eckpunkte gelungener Persönlichkeitsdarstellung

Die Gruppe ermittelt zunächst in der gemeinsamen Diskussion wichtige Parameter der eigenen Präsentation bei einer mündlichen Bewerbung:

- korrektes Auftreten: Pünktlichkeit, Kleidung
- deutlich und in ganzen Sätzen sprechen
- bei Fragen geduldig zuhören
- Antworten sollen nicht ausweichen
- Keine Übertreibungen: bloß vorgetäuschte Qualifikationen und Fähigkeiten sind bereits im Stadium der Präsentation in der Regel unglaubwürdig
- Keine Selbstunterschätzung: Ein sorgsam erarbeitetes Qualifikationsprofil sollte auch in verbindlicher Form dargelegt werden. Selbstsicherheit ist nicht dasselbe wie Angeberei.
- Leistung und Entgelt: keine unrealistischen Forderungen stellen, aber auch nicht von wohlbegründeten Ansprüchen auf Grund der eigenen Qualifikation grundlos Abstand nehmen.

4. Das Vorstellungsgespräch - eine kleine Simulation

Ein Vorstellungsgespräch wird simuliert. Ein Teilnehmer tritt als Bewerber auf, ein anderer als Personalchef eines Unternehmens. Die anderen Gruppenmitglieder bewerten die Darstellung anhand der zuvor gemeinsam erarbeiteten Kriterien.

Resümee

▫ **Motivation:**

Die Teilnehmer erfahren, dass man sich bereits durch Inhalt und Form unter einer Vielzahl von Bewerbern auszeichnen, also einem Unternehmen empfehlen kann. Zwar hat man so keine Garantie auf Erfolg, wohl aber das Bestmögliche für seine Beförderung getan. Und wo Chancen erarbeitet werden können, ist die Motivation gestärkt.

▫ **Selbstlernkompetenz:**

Die Sichtung der eigenen Bewerbungsmappe anhand gemeinsam erarbeiteter Kriterien bringt nicht nur Mängel ans Tageslicht - eine Form von Kritikfähigkeit, die bei der Selbstlernkompetenz auch die Fähigkeit zur Selbstkritik einschließt. Darüber hinaus wird die Selbstkritik auf einen konstruktiven Weg gebracht: Unter Nutzung der neu gewonnenen Internetkompetenz können wertvolle Anregungen und Tipps aus dem Netz gewonnen werden, um die eigene Bewerbungsstrategie zu optimieren. Die Analyse und Simulation von Bewerbungsgesprächen schärft zudem die personale Kompetenz, die sich in der gelungenen Präsentation der eigenen Persönlichkeit niederschlägt.

▫ **berufspraktischer Mehrwert:**

Die Teilnehmer verfügen über das Wissen, wie man sich korrekt bewirbt und im Gespräch einem Unternehmen empfiehlt. Sie halten zum Abschluss ihres Lernprozesses auch eine wiederverwendbare und auf einer Diskette gespeicherte Sammlung gelungener Dokumentausarbeitungen für ihre weitere Berufsbiographie in Händen.

4. Projekt- und Lernerfolge aus der Sicht der Teilnehmer - eine Wirkungsanalyse durch Befragung und Auswertung

Das Projekt „LeiLa“ will das lebenslange Lernen fördern und die Selbstlernkompetenz stärken. Im Sinne eines Weiterbildungscontrolling schließt die dritte Passage des Projektes daher mit einer Wirkungsanalyse ab, die auf zwei Wegen stattfand.

1. ging es um den konkreten Lernerfolg bei der gemeinsamen Erarbeitung der dargelegten Bausteine des Projektes. Die Lerngruppe selbst hat im Rahmen des Projektes eine quantitative Selbsteinschätzung im Hinblick auf Lernfortschritte bei wesentlichen Bausteinen vorgenommen.
2. ging es um die mit Hilfe der konkreten Lernschritte entwickelten methodischen Kompetenzen, die zu einem selbstgesteuerten lebenslangen Lernen das Rüstzeug darstellen, um die Selbstlernkompetenz eben. Diese wurde mittels eines Fragebogens erhoben, in dem die Teilnehmer - selbstverständlich unter Beachtung des Datenschutzes - ihre Beurteilung eigener neu erworbener mentaler Potenzen schriftlich niedergelegt haben.

4.1 Exemplarische quantitative Teilnehmerbewertung konkreter Lernfortschritte

Den Teilnehmern wurde im Anschluss an die Erarbeitung aller Bausteine an der Flip-Chart folgende Frage vorgelegt:

Wie bewerten Sie Ihre Fähigkeit in folgenden Bereichen:

- Internetrecherche
- Excel und elementare Anwendungen
- Bewerbung: Materialien und Strategien!

Bewusst wurden die Bausteine zur Beurteilung ausgewählt, die bei den Teilnehmern die größte Resonanz gefunden haben - das gilt für die Internetrecherche und Excel - bzw. die für ihren unmittelbaren weiteren beruflichen Werdegang Priorität genießen (die Bewerbung). Dazu wurde eine Skala mit zehn Punkten angeboten, auf der die Bewertung in quantifizierter Form eingetragen werden konnte:

- 0 = keine Fähigkeiten
- 10 = sehr gute Fähigkeiten: das Ideal des Lernerfolgs

Um die Entwicklung des Lernfortschritts sichtbar zu machen, wurden die Teilnehmer gebeten, ihre Selbsteinschätzung in diesen Fragen vor und nach dem Seminar abzugeben. Auf einem Flip-Chart hat die Lerngruppe ihre Bewertung mit Klebepunkten sichtbar gemacht. Dabei ergab sich folgendes Bild:

Baustein	Punktzahl vor dem Seminar	Punktzahl nach dem Seminar
Internetrecherche	gestreut von 1 bis 8	verdichtet zwischen 4 und 8
Excel	gestreut von 0 bis 5	verdichtet zwischen 4 und 9
Bewerbung	sehr gestreut von 1 bis 10	verdichtet zwischen 4 und 8

Man sieht, dass das Gros der Gruppe auf allen Gebieten einen konkreten Lernfortschritt erlebt hat. Das hat sich unter anderem auch darin geäußert, dass etliche Teilnehmer den zu knapp bemessenen Zeitrahmen beanstandet haben, der ihrem Urteil zufolge nicht genügend Raum für eine Vertiefung und Weiterentwicklung etwa der Excel-Kenntnisse gelassen hat.

4.2 Erweiterung der Selbstlernkompetenz: qualitative Teilnehmerbewertung

Der Fragebogen, den die Teilnehmer erhalten haben, umfasst neben der Abfrage der Stammdaten - Alter, Geschlecht, Berufsabschluss u.ä. - acht Kernfragen an die Teilnehmer. Wir dokumentieren im Folgenden das Spektrum der qualitativen Antworten, um daraus Rückschlüsse auf die Entwicklung der Selbstlernkompetenz zu ziehen, wie sie sich im Urteil der Teilnehmer widerspiegelt.

Kernfrage 1: Durch welche Methoden lernen Sie am leichtesten?

Die Reihenfolge der wesentlichen Antworten nach Häufigkeit der Nennung:

- Ich lerne am besten, wenn mir eine Sache von der Lehrperson vorgemacht wird.
- Ich arbeite am liebsten im Team.
- Ich bearbeite am liebsten Themen, die ich selber aussuchen und frei gestalten kann.
- Ich möchte selbst verschiedene Wege ausprobieren, wie man ein Problem lösen kann.

Kernfrage 2: Sie haben an einem Weiterbildungsangebot des Projektes „LeiLa“ teilgenommen. Wenn Sie dieses Lernen mit dem Lernen früher in der Schule vergleichen: Gab es für Sie einen Unterschied im Lernen?

Ausnahmslos alle Teilnehmer antworten hier mit Ja. Eine Auswahl an Alternativen nach dem Multiple-Choice-Prinzip war allerdings im Unterschied zu den anderen Kernfragen nicht vorgegeben. Die Aufforderung, den Unterschied schriftlich zu formulieren, bleibt allerdings in vielen Fällen unbeantwortet. Das darf nicht zu falschen Rückschlüssen verleiten. Es macht einen Unterschied, ob Teilnehmer eine Differenz erleben - oder ob sie auch gleich unter dem frischen Eindruck des Erlebten zu seiner Verbalisierung imstande sind. Das Ja spricht eindeutig dafür, dass alle Teilnehmer den Unterschied der Lernarrangements erfahren haben. Einige stoßen auch zu verbalisierten Ausführungen vor. Genannt wurde folgendes:

- die Aufmerksamkeit war wesentlich höher als in der Schule
- man selber hat einen vernünftigeren Umgang mit dem Lernstoff gepflegt

Verbalisierte Indizien dafür, dass die Lerngruppe nicht unter der sonst oft inkriminierten Langeweile des lehrplanmäßig verordneten Schulpensums gelitten hat. Die Aufmerksamkeit haben die Teilnehmer deswegen leicht aufbringen können, weil sie sich einem Stoff gewidmet haben, den sie in einem partizipativen Zielsetzungsverfahren selbst mitbestimmt haben. Das spricht auch aus dem Attribut des „vernünftigen“ Umgangs mit den Lerngegenständen des Projekts. Die mitunter anzutreffende innere Emigration von Schülern oder die Unernsthaftigkeit im Umgang mit aufoktroierten, aber zurückgewiesenen Lerngegenständen, war im Projekt „LeiLa“ kein Thema, weil die Gruppe einem selbstbestimmten Lernarrangement gefolgt ist.

Kernfrage 3: Wann ist Lernen für Sie erfolgreich, wann sind Sie mit Ihrer Lernleistung zufrieden?

Fast alle Antwortalternativen wurden gleichrangig ausgewählt:

- Wenn ich für eine Leistung gute Noten bekomme.
- Wenn ich gelobt werde.
- Wenn ich ein nützliches Produkt zustande gebracht habe.
- Wenn meine Freunde mich bewundern.
- Wenn meine Leistung Geld einbringt

Interessant daran ist, dass sich im angekreuzten Katalog klassische Lernerfolgsindikatoren mit solchen eines selbstgesteuerten Lernprozesses mischen. Die Notengebung aus der Schule und der Geldverdienst aus der Berufswelt sind unter diesem Blickwinkel eine positive Sanktionierung, die von den Probanden auch oftmals als Druck empfunden wird, der selbstbestimmte Lernarrangements verhindert. In Kraft sind sie gleichwohl. Daneben treten allerdings Komponenten erfolgreich betätigter Selbstlernkompetenz. Die Freude über ein gelungenes Produkt etwa siedelt den Lernerfolg ganz jenseits äußerer Zwangsmechanismen im gelungenen Werk an, das man selber wollte. Auch die Bewunderung durch Freunde ist ein Ausweis beglaubigter personaler Kompetenz durch Personen, die der eigenen Wertschätzung unterliegen und nicht Vorgesetzte oder Autoritäten darstellen. Insofern belegt die Mischung der Nennungen, dass es sich bei der Lerngruppe um Projektteilnehmer handelt, die einer schulischen und berufsschulischen Sozialisation entwachsen sind und erstmalig in partizipativen Lernarrangements die Entwicklung ihrer Selbstlernkompetenz erproben. Erfolgreich immerhin in der Hinsicht, dass in die Beurteilung der Lernleistung Kriterien Eingang gefunden haben, die nicht dem traditionellen Lernprozedere der Bildungsinstitutionen entstammen.

Kernfrage 4: Wie schätzen Sie sich beim Lernen selber ein?

Zwei Nennungen aus dem Alternativangebot dominieren, davon die erste zu fast 90 %:

- Wenn ich etwas wissen oder können will, dann kann ich es auch lernen.
- Ich weiß meistens nicht, wie ich eine Aufgabe anpacken soll.

Die erste Antwort zeugt ohne Umschweife von einem Selbstvertrauen in die eigene Lernkompetenz, das im Vergleich zur vorherigen Statusbefragung sogar noch etwas gewachsen ist. Waren vorher 14 Teilnehmer der Auffassung über Lernsouveränität zu verfügen, so kam nach Abschluss des Lernens-Lern-Projekts ein weiterer hinzu.⁸ Diese deutlich zuversichtliche Haltung hebt sich deutlich ab von den eher resignativen Stellungnahmen aus dem schulischen Umfeld, denen zufolge man etwa Mathematik nicht verstehen kann. Mitunter liegt auch gar kein erkennbarer Lernwille vor, weil der Stoff als uninteressant abgetan wird. Hier aber sind der Wille und die Motivation zum Lernen eindeutig unterstellt, und die Erfolgszuversicht nimmt sich wie der Treibstoff aus, ohne den selbstgesteuerte Lernprozesse nicht zu denken sind.

Die zweite Antwort - ohnehin nur von zwei Probanden abgeliefert - verweist dagegen noch auf einen gespürten Mangel an personaler Planungskompetenz, der durch weitere Anstrengungen überwunden werden muss.

Kernfrage 5: Nehmen Sie an, Sie brauchen genaue Informationen über das Berufsbild des Bürokaufmanns/der Bürokauffrau (Was man können muss; was man verdient; wie viele Jobs es in Bremen und Umgebung gibt): Welche Informationsquellen würden Sie nutzen, um das Nötige herauszufinden?

Auch diese Frage enthält keine Alternativen zur Auswahl, sondern verlangt Klartext. Folgende Antworten dominieren bei fast allen Teilnehmern:

- Internet
- Arbeitsamt
- Freunde und Bekannte

Darin spiegelt sich eindeutig ein Fortschritt wieder. Nicht nur, dass die Internetrecherche ein wesentlicher Baustein der dritten Passage in „LeiLa“ war. Ausweislich der quantitativen Lernerfolgsbewertung durch die Teilnehmer hat das Gros hier auch eine signifikante Wissenserweiterung zu Protokoll gegeben (siehe oben). Noch bedeutsamer im Sinne der Selbstlernkompetenz ist der Umstand, dass die Lerngruppe sich auf dieser Basis auch zutraut, das soeben erworbene Internet-Wissen für praktische Anwendungen selbst einzusetzen. Dies ist ein bedeutsamer Zugewinn an personaler Autonomie und Planungskompetenz im Sinne der Selbstlernkompetenz.

⁸ Wobei hier, nicht zu sagen ist, ob die Zunahme direkt durch das Lernprojekt verursacht wurde oder durch den Wissens- und Bewusstseinsfortschritt, den die Maßnahmeteilnahme insgesamt bewirkt.

Kernfrage 6: Wenn Sie sich bei einer bestimmten Firma um einen Praktikumsplatz bewerben müssten, wie würden Sie die Sache angehen? Welche Arbeitsschritte würden Sie in Angriff nehmen?

Diese Frage zielt auf die praktische Umsetzung autonomer Planungskompetenz in berufsrelevanten Fragen. Auch hier waren keine Alternativen nach dem Multiple-Choice-Prinzip vorgegeben. Trotz der Schwierigkeit, eigene Überlegungen in schriftlicher Form darzulegen, haben nicht wenige Teilnehmer eine relativ präzise durchdachte strategische Schrittfolge zu Papier gebracht:

- Informationen über die Firma per Internet einholen
- Bewerbung auf Grundlage dieser Kenntnisse schreiben
- Antwort abwarten oder bei der Firma vorbeigehen

Neben der Planungskompetenz, die sich in der strategisch korrekten Abfolge der Schritte niederschlägt, kommt hier auch ein gewisses Maß an sozialer und kommunikativer Kompetenz zum Vorschein. Denn immerhin trauen die Betreffenden es sich nicht nur zu, auf Grundlage selbst recherchierter Daten eine Bewerbung zu verfassen. Sie besitzen auch den Mut und das Selbstvertrauen, einen Betrieb aufzusuchen und in der Kommunikation ihren Standpunkt zu vertreten.

Kernfrage 7: Wofür möchten Sie in Zukunft das Internet nutzen?

Die Nennungen nach ihrem Gewicht:

- Informationsbeschaffung aller Art (Nachrichten, Reisen, Wetter, Lexika etc.)
- E-Mails versenden und empfangen
- E-Business (Ein- und Verkäufe, Auktionen)
- Homebanking
- Jobsuche
- Spiel und Spaß

Der Katalog zeugt bereits durch seine Umfänglichkeit davon, dass hier Bausteine neu erworbenen Wissens aus dem Projekt zu einem ganzheitlichen Systemwissen synthetisiert wurden: Fast alle wichtigen Domänen der Netznutzung werden hier als Interessensgebiete aufgefächert. Explorative Kompetenz und die Fähigkeit zu universeller Informationsbeschaffung kommen hier zum Zug, eine zentrale Dimensionen der Selbstlernkompetenz.

Kernfrage 8: Eine letzte Frage zum Angebot des Projektes „LeiLa“: Hat Ihnen die Weiterbildung an Computer und Internet, die Sie jetzt besucht haben, Vorteile gebracht?

Auf diese Frage gab es keine einzige Verneinung! Zu den Vorteilen wurden hauptsächlich gerechnet:

- Ich kann jetzt Excel.
- Ich kann nun im Internet surfen.
- Ich habe etwas ganz Neues gelernt.

Das Resümee ist nur scheinbar trivial. Es bestätigt nämlich nolens volens die Projekt-Philosophie von „LeiLa“. Die Teilnehmer geben zunächst ihren ganz konkreten Lernfortschritt zu Protokoll. Sie haben neues Wissen über die Software Excel und das Internet und seine Nutzung erworben. Der dritte Satz aber gibt als methodisches Destillat einen zentralen Bestandteil der Selbstlernkompetenz preis. Mit dem Erwerb des konkreten Wissens hat sich auch eine zusätzliche methodische Kompetenz eingestellt, die ins Bewusstsein der Befragten tritt: Sie haben gelernt, etwas Neues zu lernen - also das Lernen gelernt. Dies ist ein wesentlicher Kern der Selbstlernkompetenz, die das Projekt fördern will. Ausweislich der Teilnehmeraussagen nicht ohne Erfolg.

Teil 3 Schlussfolgerungen und bildungspolitische Empfehlungen des Projekts „LeiLa“ zum lebenslangen Lernen in der beruflichen Weiterbildung für benachteiligte Zielgruppen

Grundsätzlich lässt sich aus der Statusbefragung und den Erfahrungen mit dem Lernprojekt aus der 3. Passage „LeiLa“ folgendes Empfehlungsmuster ableiten:

1. Die Zielgruppe bildungsbenachteiligter junger Erwachsener darf nicht aus den künftigen nationalen Weiterbildungsanstrengungen herausfallen. Angesichts der weitgehend unausgebildeten Lernkompetenz und der kaum vorhandenen Weiterbildungserfahrung, angesichts der geringen Integration auch in informelle Lernprozesse am Arbeitsplatz werden Geringqualifizierte den Anforderungsänderungen der modernen Arbeitswelt nur selten gewachsen sein. Sie sind davon bedroht, schon in jungen Jahren aus dem Erwerbsleben herauszufallen und phasenweise oder sogar dauerhaft abhängig von staatlichen Transferleistungen zu bleiben. Insbesondere die wieder steigende Tendenz des Ausschlusses junger Frauen von qualifizierten Ausbildungen und weiterführenden beruflichen Zukunftsaussichten, von der sie trotz besserer schulischer Vorbildung überproportional betroffen sind, muss umgekehrt werden.
2. Bezogen auf die Anforderung, die das lebenslange Lernen im Kontext beruflicher Bildungsprozesse mit sich bringt, fehlt es der Zielgruppe bildungsbenachteiligter und geringqualifizierter junger Erwachsener an dem notwendigen methodischen Rüstzeug, um selbstständig weiter lernen zu können. Um einen chancengerechten Zugang und eine Teilhabe zu sichern, müssen die Anstrengungen und die Qualität der Angebote erhöht werden. Nur dann wird die o.g. Abkopplung und der heute schon diagnostizierbare Mangel an gut ausgebildeten jungen Fachkräften vermieden werden können.
3. Die Vermittlung von Selbstlernkompetenz bei Bildungsbenachteiligten geht, das haben alle drei Phasen des Projektes gezeigt, nicht ohne personale Vermittler. Auch wenn Selbstlernkompetenz im Resultat ein potentiell impersonaler Aneignungsweg von Wissen und Können sein kann (aber keineswegs sein muss), so besteht sein logischer Ausgangspunkt bei den meisten Lernenden doch darin, dass der Kern einer Schlüsselkompetenz wie Selbstlernkompetenz durch eine persönliche Lernmoderation animiert wird. So vordergründig bestechend das Konzept des lebenslangen Selbstlernens für die Finanztöpfe einer jeden nationalen Bildung ist, es wird ohne Investitionen dafür nicht chancengerecht realisiert werden können.

Die Empfehlungen des Projektes „LeiLa“ zur 3. Passage - Berufliche Weiterbildung für bildungsbenachteiligte Zielgruppen - im Einzelnen:

Forschungsbedarf

Die Gruppe der (formal) geringqualifizierten jungen Erwachsenen ist recht heterogen und schließt auch StudienabbrecherInnen und Personen mit höherer Schulbildung ein. Die meisten Personen allerdings verfügen nur über eine niedrige schulische Vorbildung. Gemeinsam sind ihnen Ausbildungslosigkeit, der Wechsel von Arbeitslosigkeit mit kurzen Phasen der Arbeitserfahrung auf unterschiedlichen Arbeitsplätzen. Die Zielgruppe ist weder in der Heterogenität ihrer Lebenswelt noch in ihrem Weiterbildungsverhalten ausreichend erforscht. Trifft diese hier bei „LeiLa“ beobachtete und auch in der Literatur rezipierbare Diagnose zu, so ist es für unseren Zusammengang von eminenter Bedeutung, genauere Kenntnisse über ihre Zusammensetzung und ihr Bildungsverhalten zu erhalten. Nur so könne die für die Frage lebenslangen Lernens relevanten Differenzierungen vorgenommen werden. Möglicherweise verfügen z.B. StudienabbrecherInnen über ein völlig anderes Selbstlernkorsett als Menschen mit wesentlich niedrigerer Vorbildung, möglicherweise ist

dies aber bei vielen auch gerade nicht der Fall und war gerade der Grund ihres Scheiterns im akademischen Bildungswesen. Hier haben wir also ein erstes wichtiges Forschungsdesiderat.

Die Bildungssituation ehemaliger benachteiligter Jugendlicher und anderer geringqualifizierter Personengruppen bleibt fast vollständig im Dunkeln. Was diese Personengruppen an Bildungsbedürfnissen haben und was sie zum eigenständigen Lernen bewegen könnten, darüber gibt es keine fundierten Erhebungen. Für die „3. Schwelle“, also die Nachausbildungszeit und die dort vorhandenen Weiterbildungsmöglichkeiten, ergeben sich für (bildungs-)benachteiligte Zielgruppen ohne Anspruch auf Vollständigkeit folgende Fragen: Wo verbleiben auf dem Arbeitsmarkt diejenigen benachteiligten Jugendlichen, denen es nicht gelungen ist, eine Ausbildung zu absolvieren, die beispielsweise ohne weitere fundierte Qualifizierung durch die Maschen der Berufsvorbereitung geschlupft sind? Was geschieht mit den jungen Menschen, die als An- und Ungelernte gearbeitet haben und dem Abbau der Einfacharbeit zu Opfer fallen? Was passiert mit den jungen Frauen, die im Wettbewerb (wieder) zunehmend verdrängt werden und/oder aufgrund der Unvereinbarkeit mit Kinderwunsch und Familiengründung ohne Ausbildungsabschluss bleiben und zum Teil später als Arbeit suchende Mütter unqualifiziert mit dem Arbeitsmarkt konfrontiert werden? Wie sehen ihre Lebenswege, Bedürfnisse und die berufliche Bildungsbereitschaft aus? Und welche Wege zurück zur Berufsbildung kommen für sie und andere Geringqualifizierte in Frage?

Insbesondere die Zielgruppe der (bildungs-)benachteiligten jungen Frauen, die aus den unterschiedlichsten Gründen, aber häufig nicht freiwillig ohne abgeschlossene Berufsausbildung sind, ihr Weiterbildungsverhalten- und ihre Lerneinstellungen, ihre Zukunftsvorstellungen und Entwicklungsperspektiven sind bislang wenig erforscht. In den großen Repräsentativerhebungen wie dem Berichtssystem Weiterbildung kommen sie nicht explizit vor. Hier ist dringende Abhilfe vonnöten, denn auch sie gehören zum Erwerbspersonenpotential und müssen den nötigen Anschluss an die Wissensgesellschaft finden.

Systematische Integration der Zielgruppe in (auch selbstorganisierte) Weiterbildung

Die Bedingungen für die Entwicklung einer lebenslangen Lernkompetenz bei denjenigen, die den organisierten Lernsystemen ein für alle Mal entwachsen sind, sind für breite Bevölkerungsteile derzeit eher als ungünstig zu bezeichnen. Dabei mangelt es gar nicht an Angeboten und auch nicht an Gelegenheiten; vermittelt Internet sind sie sozusagen allgegenwärtig. Es fehlt häufig das nötige Geld für die Teilnahme an organisierter Bildung, oder aber es fehlt an der Kompetenz für selbstgesteuertes Lernen. Diese Lücke wurde bislang wenigstens teilweise von den bildungsorientierten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik geschlossen; diese Möglichkeit fällt aber zunehmend weg. Daher bleibt die organisierte wie die informelle berufliche Weiterbildung den dauerhaft Beschäftigten vorbehalten, die entweder durch ihren Arbeitgeber gefördert werden oder ausreichend Mittel zur Selbstqualifizierung besitzen. Sie verfügen als Hochqualifizierte i.d.R. auch über das nötige methodische Instrumentarium zum Selbstlernen. Diejenigen aber, für die Weiterlernen zur 2. oder 3. Chance für eine eingeständige Lebensbewältigung werden könnte, bleiben nachhaltig ausgeklammert, weil ihnen die Ressourcen und das nötige Kompetenzgerüst fehlen.

Mit den neuen Vorgaben der Bildungsförderung der öffentlichen Hand tut sich für die Zielgruppe der bildungsbenachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein beachtliches Problem auf: Sie werden vom Weiterlernen systematisch abgekoppelt - mit dauerhaften Folgen. Einerseits sind sie nur unzureichend imstande von sich aus, den Anforderungen der modernen Arbeitswelt zu genügen und sich selbst auf den jeweils neuesten Stand zu bringen, denn es fehlt ihnen an Lernzugängen und an Lernkompetenz. Gleichzeitig finden sich aber auf dem Bildungsmarkt immer weniger Angebote zum Lernen lernen für diese Bevölkerungsgruppe.

Es steht zu befürchten, dass mit zunehmender zeitlicher Entfernung vom organisierten Lernen die Dichotomie zwischen Lern- und Handlungsbefähigten und Nichtbefähigten unter den ungelerten Erwachsenen zunimmt, wobei die eine Gruppe ihr Schlüsselqualifikationskorsett (wenigstens rudimentär) weiter ausbauen kann, die andere aber den fast völligen Verlust persönlicher Handlungssouveränität zu beklagen hat. Auch aus diesem Grund ist ein konsequentes Weiterlernen für die zweite Gruppe besonders wichtig. Daher gilt es, mehr Benachteiligte gezielt und systematisch in die öffentlich unterstützte berufliche Weiterbildung zu integrieren! Die Bildungsprivilegierten, auf die die Bundesagentur derzeit ihr Hauptaugenmerk richtet, verschaffen sich ihr Weiterbildungsquantum eher selbst bzw. werden zudem betrieblicherseits unterstützt und gefördert.

Aufbrechen der Lernabstinenz

Geringqualifizierte finden selten Veranlassung zum Weiterlernen nach Abschluss der Schulphase. Für sie gibt es kaum Gründe, selbstgesteuert und selbstorganisiert zu lernen. Eine Bereitschaft zum aktiven Weiterlernen und ein individuelles Interesse an der Nutzung vorhandener Bildungsangebote scheint allerdings vorhanden zu sein - sie muss genutzt, muss aktiviert werden.

Bildungsbenachteiligte Zielgruppen benötigen äußere Anlässe zum lebenslangen Lernen, etwa Angebote der Arbeitsagenturen, Volkshochschulen u.a. Anbieter. Derlei Lernanlässe müssen expliziter als bisher dazu genutzt werden, um für die Notwendigkeit lebenslangen Lernens zu sensibilisieren und Instrumentarien selbstgesteuerten Lernens zu vermitteln. Es müssen Lernanlässe und Lernsituationen geschaffen werden, die es der Zielgruppe ermöglichen, die nötige Sensibilität für lebenslanges Lernen und die entsprechenden Instrumentarien zu entwickeln. Lebenslanges Lernen muss in diesem Sinne zum „Mainstream“ der Weiterbildung werden und in das Bildungsmarketing aktiv einbezogen werden.

Bildungsbenachteiligte brauchen auch nach der 3. Schwelle - in der Phase der Erwerbstätigkeit - einen längeren Anlauf, um ihre Defizite zu kompensieren und mehr Autonomie zu entwickeln. Diese zeitliche Komponente muss bei Maßnahmeangeboten zielgruppenadäquat gestaltet werden.

Bildungsbenachteiligte tendieren zudem dazu, Lernprozesse zu personalisieren und sind dadurch in ihrem Lernerfolg enger als andere Lerner an Lehrpersonal gebunden. Die vermittelnde Person schafft Sicherheit und Unterstützung im Aneignungsprozess. Dies und die größeren Defizite gerade im Schlüsselkompetenzbereich sprechen dafür, Vermittlungsansätze für lebenslanges Lernen in organisierter Form und zumindest am Anfang als Präsenzlernen anzubieten, also personell vermittelte Einstiege ins individualisierte Weiterlernen zu wählen. Der Personenbezug ist für die Entwicklung von Selbstlernkompetenz auch bei Erwachsenen relevant. Da sie mehr an selbständiges Arbeiten und Problemlösen gewohnt sind, lösen sie sich rascher als Jüngere von den Vermittlern und können eher zu impersonalen Aneignungsformen übergehen. Die notwendigen didaktischen Komponenten des lebenslangen Lernens für die Zielgruppen harren allerdings noch einer gründlichen Erprobung und Evaluierung.

Vermittlung von Medienkompetenz

Die Neuen Medien, insbesondere Computer und Internet, sind heutzutage unerlässlich für lebenslanges Lernen und äußerst nützlich für die Entwicklung von Selbstlernkompetenz. Sie bilden den instrumentellen Anlass zum Lernen lernen. Es scheint, als sei gerade die Generation der heute um die 30 Jahre alten Bildungsbenachteiligten sehr weit von „bildender“ Mediennutzung entfernt und damit frei von Medienkompetenz. Das ist zunächst eine Vermutung, die unsere Befragung nahe legt und die der weiteren Überprüfung bedarf. Wenn aber diese Vermutung zutrifft - und vor allem, wenn sich das von uns vorgefundene Ausmaß der digitalen Kluft bestätigt, dann ist es unerlässlich, dass diese jungen Erwachsenen an die professionelle Nutzung von Computer und Internet als Lern- und Wissensmedien herangeführt werden. Sie werden sonst den Rest ihres noch langen Erwerbslebens den wachsenden Standards und Anforderungen der Arbeitswelt nicht folgen

können. Daher sollte eine Kampagne analog der Alphabetisierungskampagnen ins Leben gerufen werden, um bildungsferne Erwachsene zum digitalen Lernen zu animieren. Wenn Medienkompetenz zur Kulturtechnik geworden ist, dann muss man die gesamte Bevölkerung, teilhaben können.

Resümee:

Schlüsselqualifikationen - insbesondere die zum selbständigen lebenslangen Lernen unerlässlichen wie Planungs- und Informationskompetenz - sind bei der Zielgruppe bildungsbenachteiligter Erwachsener deutlich defizitär. Die Kompetenzschere, die sich immer weiter öffnet, je mehr sich diese Personengruppen vom organisierten Bildungswesen entfernen, erschwert die Suche nach Anknüpfungspunkten für lebenslanges Lernen bei der Zielgruppe geringqualifizierter Erwachsener erheblich. Die Ansätze, die die Erhebung von Schlüsselqualifikationskomponenten im Kompetenzportfolio der befragten Erwachsenen ergab, müssen dringend weiter untersucht werden, um hier konkreten Aufschluss über mögliche Anknüpfungspunkte bei geringqualifizierten Erwachsenen zu erhalten und um präzisieren zu können, welche Zugangswege man zu dieser Zielgruppe finden kann, um sie dem lebenslangen Lernen näher zu bringen.

In diesem Sinne ist das Projekt „LeiLa“ mit seiner 3. Passage noch längst nicht beendet.

Projektpublikationen und Literaturverzeichnis

Materialien aus dem Projekt „LeiLa“

Grzembke, Gisela/ Hammer, Gerlinde/ Koch/ Christiane (Hrsg.): Wie stehen benachteiligte Jugendliche zum Lernen? Schulerfahrungen, berufliche Zukunftserwartungen und Lernbereitschaft an der 1. Schwelle. IAW Universität Bremen. Bremen 2001 (1)

Grzembke, Gisela/ Hammer, Gerlinde/ Koch/ Christiane (Hrsg.): Wie stehen benachteiligte Jugendliche zum Lernen? (Teil 2) Vergleichende Untersuchung zu Lerneinstellungen benachteiligter Jugendlicher an der 1. Schwelle. IAW Universität Bremen. Bremen 2001 (2)

Grzembke, Gisela/ Hagen-Torn, Pieter/ Kirchhoff, Reinhard (Hrsg.): Internetgestützte didaktische Interventionen und ihre Effekte auf die Selbstlernkompetenz. IAW Universität Bremen. Bremen 2001 (3)

Hammer, Gerlinde/ Koch, Christiane (Hrsg.): „Alle zusammen kommen wir vielleicht selber klar...“ Lebenslanges Lernen mit Medien- und Internetkompetenz für benachteiligte Jugendliche. Ein Lernprojekt mit didaktischem Kommentar und ersten Ergebnissen. IAW Universität Bremen. Bremen 2002

Hammer, Gerlinde/ Koch, Christiane (Hrsg.): Benachteiligte Jugendliche erstellen ihre eigene Website. Ein Lernprojekt und sein didaktisches Umfeld. IAW Universität Bremen. Bremen 2003

Gerlinde Hammer, Änne Hildebrandt, Christiane Koch, Claus Schroer, Frank Grönegreß (Hrsg.): Kompetenzgrundsteine für lebenslanges Lernen legen- Empfehlungen des Projektes Leila für die Passage der Ausbildungsvorbereitung". IAW Universität Bremen. Bremen 2003

Hammer, Gerlinde/ Hildebrandt, Änne/ Koch, Christiane (Hrsg.): Die Schatzkammer- Benachteiligte Jugendliche erstellen einen Online-Shop. Ein mediengestütztes Lernprojekt und sein didaktisches Umfeld. IAW Universität Bremen. Bremen 2004 (1)

Gerlinde Hammer/Änne Hildebrandt/ Christiane Koch (Hrsg.): „13“. Dreizehn Lernprojekte guter Praxis in der beruflichen Bildung. Lebenslanges Lernen in der Benachteiligtenförderung in Bremen 2001-2004. IAW Universität Bremen. Bremen 2004 (2) (unter Mitarbeit von Maria Busch/Andrea Fidan/ Maria Fischer/ Ralf Giessler/ Peter Rau/ Gabriele Waterkamp-Metag)

Literatur zum Thema

Arnold, Rolf/ Gómez Tutor, Claudia/ Kammerer, Jutta: Selbst gesteuertes Lernen als Perspektive der beruflichen Bildung. In: BWP 4/2002, S. 32-36

Back, Andrea/ Bendel, Oliver/ Stoller-Schai, Daniel: E-Learning im Unternehmen. Grundlagen - Strategien - Methoden - Technologien. Zürich 2001

Baake, Dieter/ Lauffer, Jürgen/ Thomsen, Maja (Hrsg.): Ins Netz gegangen. Internet und Multimedia in der außerschulischen Pädagogik. (Schriften zur Medienpädagogik, Bd. 29). Bielefeld 1999

Baake, Dieter: Im Datennetz. Medienkompetenz (nicht nur) für Kinder und Jugendliche als pädagogische Herausforderung. In: Baake/Lauffer/Thomsen 1999, S. 14-28

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung- Lernen begleitet das Leben. (=Ergebnisse und Veröffentlichungen aus dem BIBB). Bonn 2001

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Bonn 1998

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2001

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2003

Deckers, Joachim: World Wide Web @ School. Nutzung des Internet in der Schule. Arbeitshefte Lehrerfortbildung. Gütersloh 1997 (Verlag Bertelsmann Stiftung)

Durchblick 2/2001: Kompetenz im Netz (hiba-Verlag)

Düx, Sascha: Internet, Gesellschaft und Pädagogik. Computernetze als Herausforderung für Jugendarbeit und Schule in Theorie und Praxis. München 2000

Engel, Gaby/ Klein, Michael: Eine neue Lernwelt: das Netz als Medium zur Unterstützung des Lernens. Arbeitshefte Lehrerfortbildung. Hg.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Beratungsstelle für Neue Technologien. Gütersloh 1999 (Verlag Bertelsmann Stiftung)

Erpenbeck, John: Kompetenzentwicklung und Weiterbildung Geringqualifizierter. In: Loebe, Herbert/ Severing, Eckart (Hrsg.): Zukunft der einfachen Arbeit. Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung. (Hg.: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH). Bielefeld 2004, S. 79-97

Esser-Krapp, Peter/ Schmitt-Kölzer, Wolfgang: „Nur Dabeisein reicht uns nicht!“ Internet und die Benachteiligtenförderung. (=hiba Weiterbildung 10/64). Darmstadt 2000 (hiba-Verlag) - mit zahlreichen Internet-Adressen zum Thema Benachteiligtenförderung, Berufsbildung, eLearning

Geißler, Karlheinz A.: Das Urteil lautet „Lernen lebenslanglich“. In: Durchblick 3/2000, S. 3.

Gertsch, Christian A.: Lernen und Lehren mit Internet. Eine Einführung ins Internet für das Selbststudium und den Unterricht. 2. überarb. Auflage. Aarau 2000 (Bildung Sauerländer)

Hertelendi, Bela: Computerpraxis Schritt für Schritt. Das Internet. Protokolle, Dienste und Anwendungen. Ein Lehr- und Übungsbuch. Haan-Griuten 2000. (Verlag Europa-Lernmittel)

Hirschwald, Barbara, Schwarz, Andreas: Microsoft Internet Explorer 6.0 für Windows. Arbeiten mit dem Internet. Bildungsmedien IT-Training, Nackenheim 2002

Hutter, Jörg: Kompetenzfeststellung. Ein Weg zur erfolgreichen Vermittlung in Ausbildung und Arbeit. (=hiba-Weiterbildung Bd. 10/73). Darmstadt 2004

INBAS (Hrsg.): Neue Lernformen in der beruflichen Integrationsförderung. Offenbach 2002

Kampe, Norbert/ Cordes, Gerd: Zur Ausbildung von Methodenkompetenz; Projektunterlagen zur systematischen Fehlersuche. (Hg.: Arbeiter-Bildungs-Centrum Bremen) Modellversuchsreihe Bd. III, Bremen 1994