

Diana Tchalabian, Susanne Wyttenbach

Kualifikationsprofil: mangelhaft

Förderung von Grundkompetenzen in der Sozialhilfe

Bachelor-Thesis des Fachbereichs Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule
Mai 2016



Sozialwissenschaftlicher Fachverlag Edition Soziothek
Die Edition Soziothek ist ein Non-Profit-Unternehmen des Vereins Alumni BFH Soziale Arbeit

Schriftenreihe Bachelor-Thesen
des Fachbereichs Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule BFH

In dieser Schriftenreihe werden Bachelor-Thesen von Studierenden des Fachbereichs Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule BFH publiziert, die mit Bestnote beurteilt und zur Publikation empfohlen wurden.

Diana Tchalabian, Susanne Wytenbach: Qualifikationsprofil: mangelhaft. Förderung von Grundkompetenzen in der Sozialhilfe

© 2016 Edition Soziothek Bern
ISBN 978-3-03796-591-7

Edition Soziothek
c/o Alumni BFH Soziale Arbeit
Hallerstrasse 10
3012 Bern
www.soziothek.ch

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlags ist unzulässig.

Diana Tchalabian
Susanne Wyttenbach

Kualifikationsprofil: mangelhaft



Förderung von Grundkompetenzen in der Sozialhilfe

Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit

Abstract

In dieser Bachelor Thesis gehen die Autorinnen der Frage nach, wie Grundkompetenzen bei erwachsenen Sozialhilfebeziehenden gefördert werden können. Dabei werden folgende Grundkompetenzen berücksichtigt: 1. Lesen, Schreiben und mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache, 2. Grundkenntnisse der Mathematik und 3. Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien. Der technologische Fortschritt und der damit einhergehende Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt haben dazu geführt, dass in den letzten Jahrzehnten die Kompetenzanforderungen gestiegen sind. Kompetenzen, welche früher keine grosse Bedeutung hatten, sind heute Voraussetzung, um in der Arbeitswelt bestehen zu können. Gemäss dem Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL-Studie) verfügen 28 Prozent der Sozialhilfebeziehenden über ungenügende Lesekompetenzen. Zur Erklärung der Ursachen von ungenügenden Grundkompetenzen können biographische, gesellschaftliche und historische Aspekte angeführt werden. Leseschwäche korreliert signifikant mit der Wahrscheinlichkeit von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein. Es ist anzunehmen, dass erwachsene Sozialhilfebeziehende auch in anderen Bereichen über ungenügende Grundkompetenzen verfügen, um aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Somit kann die Förderung von Grundkompetenzen die beruflichen sowie sozialen Integrationschancen von erwachsenen Sozialhilfebeziehenden erhöhen und deren persönliche Autonomie und Selbstwirksamkeit stärken.

Die Autorinnen schlagen verschiedene Massnahmen zur Förderung von Grundkompetenzen von Sozialhilfebeziehenden vor. Zentral ist die Konzeption geeigneter Weiterbildungsprogramme, welche den spezifischen Bedürfnissen von Menschen mit ungenügenden Grundkompetenzen Rechnung tragen. Weiter wird vorgeschlagen, in der Beratung von Sozialhilfebeziehenden die Auseinandersetzung mit ihrer Bildungsbiographie anzuregen. Dies mit dem Ziel, negative Lernerlebnisse zu verarbeiten, Scham zu überwinden sowie die Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich zukünftiger Lernprozesse zu stärken. Wichtig ist zudem die Sensibilisierung und Schulung der Sozialarbeitenden, so dass diese Defizite erkennen und zielgerichtet darauf reagieren können. Potential zur Förderung von Grundkompetenzen besteht auch bei Integrationsangeboten für Sozialhilfebeziehende. Integrationsprogramme bieten sich als Ort der Nachqualifikation an und könnten durch eine entsprechende Ausrichtung der Angebote zur Förderung von Grundkompetenzen beitragen.

Förderung von Grundkompetenzen in der Sozialhilfe

Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit

Vorgelegt von
Diana Tchalabian
Susanne Wyttenbach

Bern, Mai 2016

Gutachterin: Prof. Dr. Rahel Müller de Menezes

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Persönliche Motivation und Erkenntnisinteresse.....	2
1.2 Bestehende Angebote zur Förderung von Grundkompetenzen.....	3
1.3 Fragestellung.....	4
1.4 Relevanz für die Soziale Arbeit	5
1.5 Aufbau der Arbeit	5
2. Grundkompetenzen	7
2.1 Zum Kompetenzbegriff	7
2.1.1 Die Geschichte des Kompetenzbegriffs	7
2.1.2 Definitionen des Kompetenzbegriffs.....	8
2.1.3 Der Kompetenzbegriff im Kontext internationaler Kompetenzvergleichsstudien.....	10
2.1.4 Definition Grundkompetenzen für diese Bachelor-Thesis.....	12
2.2 Ergebnisse der ALL-Studie	14
2.3 Erklärungen für ungenügende Grundkompetenzen	23
3. Weiterbildung	26
3.1 Der integrale Weiterbildungsbegriff	26
3.2 Ziele und Aufgaben der Weiterbildung	27
3.3 Das Schweizerische Bildungssystem.....	28
3.4 Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung.....	29
3.5 Das Weiterbildungsverhalten	31
3.5.1 Unterstützende Faktoren zur Teilnahme von Erwachsenen an Weiterbildungen.....	31
3.5.2 Hinderungsgründe für die Weiterbildungsteilnahme.....	32
4. Ausgewählte psychologische Aspekte	35
4.1 Scham	35
4.1.1 Definition von Scham.....	35
4.1.2 Erleben von Scham	36
4.1.3 Konstruktiver Umgang mit Scham.....	37
4.2 Intrinsische und extrinsische Motivation.....	38
5. Lebenslanges Lernen	40
5.1 Begriffsdefinition.....	40
5.2 Die heutige Arbeitsgesellschaft und deren Anforderungen	40
5.3 Lebenslanges Lernen als Bewältigungsprozess	42
5.4 Soft Skills, Hard Skills und lebenslanges Lernen aus Sicht der Arbeitgeber	43

6. Sozialhilfe	45
6.1 Gesetzliche Grundlagen.....	45
6.2 Förderung von Grundkompetenzen in der Sozialhilfe	49
6.3 Berufliche und soziale Integrationsmassnahmen in der Sozialhilfe	52
6.3.1 <i>Definition der sozialen und beruflichen Integration</i>	53
6.3.2 <i>Notwendigkeit von Integrationsmassnahmen</i>	54
6.3.3 <i>Grundsätze der beruflichen und sozialen Integrationsmassnahmen</i>	55
6.3.4 <i>Beschäftigungs- und Integrationsangebote der Sozialhilfe - BIAS im Kanton Bern</i>	58
6.3.5 <i>Die Frage der Wirkung und des Erfolgs von Integrationsmassnahmen</i>	61
7. Schlussfolgerungen	64
7.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse.....	64
7.2 Empfehlungen für die Praxis	70
7.3 Weiterführende Gedanken und Ausblick.....	79
8. Literaturverzeichnis	83

Abkürzungsverzeichnis

ALL-Studie	Adult Literacy and Lifeskills Survey
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies (Definition und Auswahl von Kompetenzen)
BASS	Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien
BECO	Berner Wirtschaft
BFS	Bundesamt für Statistik
BI	Berufliche Integration
BIAS	Beschäftigungs- und Integrationsprogramme der Sozialhilfe
BIP	Berufliche Integration mit Perspektiven
BKSE	Richtlinien der Berner Konferenz für Sozialhilfe
GEF	Gesundheits- und Fürsorgedirektion
HEKS	Hilfswerk der Evangelischen Kirchen Schweiz
IZU	Integrationszulage
IIZ	Interinstitutionelle Zusammenarbeit
IIK	Informations- und Kommunikationstechnologien
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
PISA	Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)
SI	Soziale Integration
SIL	Situationsbedingte Leistungen
SHG	Sozialhilfegesetz
SHV	Sozialhilfeverordnung
SKOS	Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe
SOA	Sozialamt
SVEB	Schweizerischer Verband für Weiterbildung
WeBiG	Bundesgesetz über die Weiterbildung

1. Einleitung

Im Rahmen dieser Bachelor-Thesis befassen sich die Autorinnen mit Grundkompetenzen von erwachsenen Sozialhilfebeziehenden. Folgende drei Grundkompetenzbereiche werden berücksichtigt: „Lesen, Schreiben und mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache“, „Alltagsmathematik“ und „Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien“.

Mangelhafte Grundkompetenzen sind ein gesamtgesellschaftliches Problem und wirken sich auf mehreren Ebenen negativ aus (Bundesamt für Statistik, 2006). Betroffene haben Schwierigkeiten, sich im Alltag zurechtzufinden, sind akut gefährdet, aus dem Arbeitsprozess auszuscheiden, oder es droht ihnen Langzeitarbeitslosigkeit. Personen mit ungenügenden Grundkompetenzen haben oft ein tiefes Selbstwertgefühl in Bezug auf ihre Arbeits- und Lernleistungsfähigkeit, verfügen über eine schlechtere Gesundheit als der Durchschnitt der Bevölkerung und sind überdurchschnittlich oft von Armut betroffen. Aus volkswirtschaftlicher Sicht ist die Thematik ebenfalls ein Problem. Betriebe können Mitarbeitende mit fehlenden Grundkompetenzen nicht flexibel einsetzen und deren Leistungspotenzial nicht voll ausschöpfen. Es entstehen hohe volkswirtschaftliche Kosten. Zum Beispiel sind gemäss einer Studie des BASS (Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien) aus dem Jahr 2007 18% aller beim RAV gemeldeten Arbeitslosen nur aufgrund ihrer Leseschwäche arbeitslos (Guggisberg, Detzel & Stutz, 2007, S. 18-19). Das BASS errechnet, dass Leseschwäche Kosten in der Höhe von einer Milliarden Franken pro Jahr verursacht (S. 28).

Der im Jahr 2003 durchgeführte Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) zeigt, dass 16% der 16- bis 65-jährigen Schweizer Bevölkerung beim Lesen eines sehr einfachen Textes vor unüberwindbare Verständnisprobleme gestellt worden sind (Bundesamtes für Statistik, 2006, S. 6). Fast 800'000 Personen haben lediglich das erste von fünf Kompetenzniveaus erreicht. D. h. es bereitet ihnen Schwierigkeiten, in einem kurzen Text oder einer einfachen Darstellung (z. B. auf einem Beipackzettel eines Medikamentes) ein einzelnes wörtliches oder synonymes Informationselement aus der Aufgabenstellung zu verstehen (S. 99). Der Schweizerische Verband für Weiterbildung schreibt auf seiner Homepage, dass die ALL-Studie gezeigt hat, dass 28 Prozent der Sozialhilfebeziehenden über ungenügende Lesekompetenzen verfügen (Schweizerischer Verband für Weiterbildung, n.d.). Das BASS konnte zeigen, dass Leseschwäche mit der Wahrscheinlichkeit von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein signifikant korreliert (Guggisberg et al., 2007, S. 18-19). Daher ist anzunehmen, dass erwachsene Sozialhilfebeziehende auch in anderen Bereichen als nur in der Lesekompetenz über ungenügende Grundkompetenzen verfügen, um aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

Ein ausreichendes Grundkompetenzniveau ist für die Integration und für den Verbleib im Arbeitsmarkt wichtig. Der technologische Fortschritt und der damit einhergehende Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt haben dazu geführt, dass in den letzten Jahrzehnten die Kompetenzanforderungen gestiegen sind. Arbeitsplätze für gering qualifizierte Arbeitskräfte, wie Hilfsarbeitende und Angelernte, werden mehr und mehr wegrationalisiert. Die Anforderungen an Menschen, welche beispielsweise Maschinen in Produktionsanlagen überwachen, sind gestiegen. Moderne Maschinen setzen oftmals Lese- und Problemlösungskompetenzen sowie die Fähigkeit zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien voraus. Grundlegende Kompetenzen, die in der Arbeitswelt verlangt und erwartet werden, fehlen Betroffenen oftmals. Dies erschwert ihnen den Einstieg und Verbleib im Arbeitsmarkt. Fehlende Grundkompetenzen stellen weiter ein Risiko dar, auf dem Arbeitsmarkt ausgenutzt zu werden. Das Fehlen von Lese- und Schreibkompetenzen macht Menschen vulnerabel, da sie ihre Rechte nicht kennen und sich nicht durchsetzen können.

Auch gehen nur wenige Betroffene ihr Defizit mit dem Besuch einer Bildungsmaßnahme aktiv an. Eine Analyse der Angebote von Grämiger und Schröder (2010, S. 24) ergab, dass in der Schweiz nicht in allen Regionen ein adäquates Bildungsangebot im Bereich der Grundkompetenzen besteht. In Erhebungen, wie bspw. der ALL-Studie, wird ein hoher Anteil Erwachsener mit tiefem Grundkompetenzniveau ausgewiesen, wofür die vorhandenen Kursangebote bei weitem nicht ausreichen (ebd.). In einigen Kantonen beschränkt sich das Angebot im Bereich Grundkompetenzen fast vollständig auf die Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten. Bildungsangebote im Bereich Lesen und Schreiben für Erwachsene werden zwar in vielen Regionen angeboten, jedoch ist die Anzahl der Kursplätze im Vergleich zur geschätzten Zahl von betroffenen Erwachsenen gering. Fast nur in den grossen Städten gibt es Kurse in Alltagsmathematik und Alltags-IKT – Informations- und Kommunikationstechnologien (Grämiger & Schröder, 2010, S. 25). Als ein weiteres Problem nennen Schröder und Grämiger die Finanzierung der Kurse. Kurse im Bereich Grundkompetenzen können nicht zu kostendeckenden Preisen angeboten werden. Die Gebühren der Teilnehmenden decken nur einen kleinen Teil der Kosten. Ein Ausbau des Kursangebots ist nur über Zusicherungen von zusätzlichen Unterstützungs- und Finanzierungsmöglichkeiten der Kantone möglich (ebd.).

1.1 Persönliche Motivation und Erkenntnisinteresse

Im Rahmen ihrer Ausbildungspraktika auf Sozialdiensten stellten die Autorinnen fest, dass den Grundkompetenzen von Sozialhilfebeziehenden wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Der Anschein wurde geweckt, dass es in der Praxis häufig darum geht, Sozialhilfebeziehende möglichst rasch für die Teilnahme an einem Integrationsprogramm anzumelden, damit sie

beschäftigt sind. Aus Sicht der Autorinnen ist jedoch die Förderung der Grundkompetenzen als erster Schritt für eine gelingende Integration in die Ausbildungs- und Arbeitswelt wichtig. Entsprechende Angebote zur Förderung des Erwerbs und Erhalts von Grundkompetenzen werden benötigt. Es müssen zweckgebundene finanzielle Mittel bereitgestellt sowie klare Ziele und Massnahmen für eine optimale Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteuren definiert werden. Die Autorinnen vermuten, dass es in der Praxis an Bewusstsein fehlt, dass die Förderung der Grundkompetenzen ein wichtiges Kriterium zur Unabhängigkeit der Klientinnen und Klienten sein kann und somit deren Ablösung von der Sozialhilfe positiv beeinflussen kann. Dennoch ist zu erwähnen und soll bewusst gemacht werden, dass Sozialarbeitende für eine engere Begleitung und optimale Förderung ihrer Klientinnen und Klienten oftmals über mangelnde Zeitressourcen verfügen.

Aus diesen Gründen bearbeiten die Autorinnen im Rahmen dieser Bachelor-Thesis das Thema der Grundkompetenzen mit dem Ziel herauszufinden, ob und wie diese Grundkompetenzen im Erwachsenenalter gefördert werden können. Als angehende Sozialarbeiterinnen wollen sie sich mit der Thematik auseinandersetzen, um Kenntnisse zu erlangen, was Professionelle der Sozialen Arbeit zur Förderung von Grundkompetenzen ihrer Klientinnen und Klienten beitragen können, wie Partnerorganisationen bzw. Anbieter von Integrationsprogrammen den Nutzen dieser Angebote erhöhen können und was auf politischer Ebene geschehen muss, damit die Förderung von Grundkompetenzen im Erwachsenenalter an Bedeutung gewinnt.

1.2 Bestehende Angebote zur Förderung von Grundkompetenzen

Nach einer ersten Recherche durch die Autorinnen wurde festgestellt, dass in der Schweiz die Bildungsangebote oder Projekte im Bereich der Grundkompetenzen eher mangelhaft sind und sich vorwiegend auf die sprachliche Förderung fokussieren (niederschwellige Sprachkurse, Alphabetisierungskurse auf Deutsch). Weiter gibt es grosse kantonale Unterschiede. Im Kanton Zürich beispielsweise erfolgt die Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener über die finanzielle Unterstützung von Angeboten der kantonalen Berufsschule. Die kantonale Berufsschule für Weiterbildung in der Stadt Zürich ist die grösste von der öffentlichen Hand getragene Weiterbildungsinstitution der Schweiz. Weitere Angebote, wie z.B. niederschwellige Sprachkurse oder Alphabetisierungskurse auf Deutsch, bietet die Integrationsfachstelle an. Für Fremdsprachige gibt es keine Alphabetisierungskurse in der Muttersprache. Auch der Kanton Bern hat ein breites Angebot an Sprachkursen für Migrantinnen und Migranten sowie an Kursen im Bereich Lesen und Schreiben für Erwachsene. Er unternimmt Anstrengungen, die betroffene Bevölkerung zu erreichen. Mehr als die Hälfte des Budgets geht an Sprachkurse. Weniger gross ist das Angebot in den Bereichen Alltagsma-

thematik und Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien. Der Kanton Bern hat ein relativ grosses Budget zur Förderung der Weiterbildung. Ähnlich ist es im Kanton Basel. Dort ist der Auftrag der Fachstelle Erwachsenenbildung infolge fehlender gesetzlicher Grundlagen zurzeit beschränkt auf den Bereich Sprachfördermassnahmen für Migrantinnen und Migranten. In diesem Bereich gibt es innovative niederschwellige Projekte und es werden mehrere Anbieter subventioniert (Schräder & Grämiger, 2010, S. 18).

1.3 Fragestellung

Die Bachelor-Thesis ist fokussiert auf erwachsene Sozialhilfebeziehenden mit ungenügenden Grundkompetenzen. Die Grundkompetenzen werden, wie bereits erwähnt, auf die drei Kompetenzbereiche „Lesen, Schreiben und mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache“, „Alltagsmathematik“ und auf die „Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien“ eingegrenzt. Eine Herleitung dieser Eingrenzung folgt weiter hinten. Das Erwachsenenalter wird eingeschränkt auf 25-65-Jährige. Auf die Gruppe der jungen Erwachsenen (18-25-Jährige) werden die Unterstützungsrichtlinien in der Sozialhilfe differenziert angewendet und die berufliche Integration hat höchste Priorität (Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe, 2005, H. I- I). Aus diesem Grund wird angenommen, dass der Förderung von Grundkompetenzen bei jungen Erwachsenen grössere Beachtung geschenkt wird, weshalb auf diese Altersgruppe nicht eingegangen wird.

In dieser Bachelor-Thesis wird folgende Kernfrage bearbeitet:

Wie können Grundkompetenzen bei erwachsenen Sozialhilfebeziehenden gefördert werden?

Neben dieser Kernfrage werden folgende als relevant erachtete Unterfragen bearbeitet:

- Welche Erklärungen gibt es für unzureichende Grundkompetenzen im Erwachsenenalter?
- Welche Lern- und Weiterbildungsformen gibt es im Erwachsenenalter?
- Was hindert Menschen daran, an Bildungsmassnahmen teilzunehmen, und welches sind mögliche Barrieren?
- Was begünstigt die Teilnahme von Erwachsenen an Weiterbildungsmassnahmen?
- Inwiefern tragen Integrationsangebote zur Förderung von Grundkompetenzen bei?
- Was sieht das Sozialhilferecht zur Förderung von ungenügenden Grundkompetenzen vor?
- Welche Bedeutung hat das „Lebenslange Lernen“ in der heutigen Gesellschaft?
- Mit welchen Konzepten und Massnahmenplänen können Sozialdienste die Grundkompetenzen ihrer Klientel fördern und welche Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein?

Die Fragen werden anhand als relevant erachteter Literatur beantwortet. Dabei fließen auch die Erfahrungen der Autorinnen, welche sie auf dem Sozialdienst gemacht haben, ein. Es werden keine empirischen Untersuchungen durchgeführt.

1.4 Relevanz für die Soziale Arbeit

Menschen mit ungenügenden Grundkompetenzen wird die vollumfängliche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erschwert. In der heutigen Wissensgesellschaft und aufgrund des hohen technologischen Standards, hängt die gesellschaftliche Teilhabe wesentlich davon ab, über grundlegende Kompetenzen in Lesen und Schreiben, in der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie sowie in Alltagsmathematik zu verfügen. Ungenügende Grundkompetenzen können dazu führen, dass Betroffene in ihrer Lebensführung eingeschränkt sind. Das Risiko sozialer und beruflicher Exklusion ist hoch und damit einhergehend auch das Risiko, Adressatin bzw. Adressat der Sozialen Arbeit zu werden. Die Soziale Arbeit kommt in ihren unterschiedlichen Aufgabengebieten in Kontakt mit Menschen, die über mangelnde Grundkompetenzen verfügen. Die Frage nach Möglichkeiten der Förderung von Menschen mit ungenügenden Grundkompetenzen ist daher von hoher Relevanz. Die Beratungsbeziehung zwischen Sozialarbeitenden und Sozialhilfebeziehenden ermöglicht es, Kompetenzdefizite zu thematisieren; Themen, welche von Betroffenen sonst eher verschwiegen und tabuisiert werden. Die Soziale Arbeit verfügt über grosses Potential, wenn es um die (Kompetenz-)Förderung und die erfolgreiche Integration von Betroffenen geht. Diese Bachelor-Thesis soll zu einem vertieften Verständnis des Phänomens der ungenügenden Grundkompetenzen bei Sozialhilfebeziehenden beitragen sowie Handlungsempfehlungen in der Arbeit mit betroffenen Klientinnen und Klienten bieten.

1.5 Aufbau der Arbeit

Diese Bachelor-Thesis ist in acht Kapitel aufgliedert. Das erste Kapitel umfasst die Einleitung mit der Forschungsfrage.

Im zweiten Kapitel wird der Kompetenzbegriff erläutert und für den Begriffsgebrauch in dieser Thesis definiert. Erklärungsansätze für mangelhaftes Grundkompetenzniveau bei Erwachsenen sowie Erkenntnisse zum Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen werden anhand der Ergebnisse der ALL-Studie dargelegt. Weiter werden Ursachen und Erklärungen ungenügender Grundkompetenzen, wie sie in der Literatur zu finden sind, diskutiert. Dabei wird auf das Phänomen des Illettrismus (Lese- und Schreibschwierigkeiten) eingegangen. Die Annahme wird getroffen, dass Ursachen von Illettrismus exemplarisch für die drei in dieser Thesis untersuchten Grundkompetenzbereiche dienen.

Gegenstand des dritten Kapitels ist die Weiterbildung. Der Weiterbildungsbegriff sowie Ziel und Aufgabe der Weiterbildung werden erläutert. Weiter werden das Schweizerische Bildungssystem und die Verortung von Weiterbildung darin dargestellt. Ebenfalls dargestellt werden die rechtlichen Grundlagen der Weiterbildung. Anschliessend werden unterstützende und hindernde Faktoren für die Bereitschaft von Erwachsenen zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen diskutiert.

Im vierten Kapitel werden ausgewählte psychologische Aspekte erläutert. Ein diskutierter Aspekt ist die Scham. Es wird dargelegt, was Scham ist, wie sie erlebt wird und wie konstruktiv mit Scham umgegangen werden kann. Weiter wird das Phänomen der intrinsischen und extrinsischen Motivation erklärt.

Im fünften Kapitel wird der Begriff des lebenslangen Lernens und dessen Bedeutung für die heutige Gesellschaft erläutert. Die heutigen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt werden thematisiert und die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens im Kontext der Arbeitsgesellschaft reflektiert.

Im sechsten Kapitel werden die Sozialhilfe und ihre rechtliche Verortung erläutert. Weiter wird auf Integrationsmassnahmen in der Sozialhilfe eingegangen. Es werden die Grundsätze der Integrationsmassnahmen gemäss den SKOS-Richtlinien erläutert und der Frage nachgegangen, welche Wirkung und welchen Erfolg Integrationsmassnahmen haben.

Das siebte Kapitel enthält die Schlussfolgerung. Eine Zusammenfassung der Erkenntnisse wird vorgenommen und davon werden Empfehlungen für die Praxis abgeleitet. Ganz am Schluss nehmen die Autorinnen einen Ausblick vor.

Das achte Kapitel enthält das Literaturverzeichnis.

2. Grundkompetenzen

In diesem Kapitel wird der Begriff der Grundkompetenzen eingegrenzt und definiert. Der Kompetenzbegriff wird hergeleitet. Erklärungsansätze für Defizite im Kompetenzerwerb werden dargestellt, um das Phänomen ungenügender Grundkompetenzen umfassender verstehen zu können. Dazu werden einerseits ausgewählte Ergebnisse der ALL-Studie dargestellt und andererseits Erkenntnisse aus der Literatur dargelegt.

2.1 Zum Kompetenzbegriff

Dieses Unterkapitel enthält einen kurzen Abriss über die Geschichte und Herkunft des Kompetenzbegriffs und es werden verschiedene Definitionen des Kompetenzbegriffs dargestellt. Weiter wird erläutert, wie sich der Kompetenzbegriff im Zuge verschiedener internationaler und von der OECD initiierten Kompetenzvergleichsstudien etabliert hat. Abschliessend wird dargelegt, weshalb die Autorinnen der vorliegenden Thesis den Grundkompetenzbegriff auf die drei Bereiche „Lese- und Schreibfähigkeit“, „Alltagsmathematik“ und „Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologie“ eingegrenzt haben.

2.1.1 Die Geschichte des Kompetenzbegriffs

Die Geschichte des Kompetenzbegriffs ist lang und wechselvoll (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, S. X). Der lateinische Begriff *competentia* leitet sich vom Verb *competere* ab, was soviel bedeutet wie zusammentreffen, zukommen, zustehen. Die heutige Wortbedeutung wird mit den Begriffen *competentia* und *Competenz*, wie sie in Johann Heinrich Zedlers Universallexikon von 1753 zu finden sind, in Zusammenhang gebracht. Kompetenz bedeutet demnach in staatsrechtlichem Zusammenhang „Zuständigkeit, Befugnis oder Rechtmässigkeit oberster Staatsorgane und nachgeordneter Behörden, Anstalten, Körperschaften oder Personen für öffentliche Aufgaben und hoheitliche Befugnisse“ (ebd.).

In der Kommunikationswissenschaft wurde der Kompetenzbegriff von Chomsky eingeführt und umschreibt die Fähigkeit, mit Hilfe von begrenzten Kombinationsregeln und Grundelementen (Lauten und Wörtern) unendlich viele neue und noch nie gehörte Sätze selbstorganisiert zu bilden und auch verstehen zu können. Und gleichzeitig einer unendlichen Menge von Ausdruckselementen einen unendlichen Menge von Bedeutungen zuzuordnen (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, S. X).

In der Motivationspsychologie bezeichnet der Kompetenzbegriff nach White grundlegende „Fähigkeiten, die weder genetisch angeboren noch das Produkt von Reifungsprozessen sind, sondern vom Individuum selbstorganisiert hervorgebracht wurden“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, S. X).

2.1.2 Definitionen des Kompetenzbegriffs

Darüber, was sich hinter dem Kompetenzbegriff verbirgt, konnte in den letzten Jahren kaum Klarheit geschaffen werden (Kaufhold, 2006, S. 21). Der Begriff wird vielerorts verwendet. Gibt man den Begriff in die Google-Suchmaschine ein, so findet man Einträge zu emotionaler, transkultureller und digitaler Kompetenz. Es gibt Kompetenzzentren und wer heute „was auf sich hält“, so Wildmann (2001, S. 35), ist kompetent. Kompetenzorientiertes Lernen wird mittlerweile in der Grundschule sowie an Hochschulen vermittelt. Die Lehrpläne sind so formuliert, dass ersichtlich werden soll, was Lernende am Ende der Unterrichtsperiode wissen und können.

Nachfolgend werden einschlägige Definitionen des Kompetenzbegriffs dargelegt. Pfadenhauer und Kunz (2012, S. 7) beschreiben Kompetenz als Wissen, das untrennbar mit Handeln verwoben ist. Das angeeignete Wissen stellt sich als Kompetenz dem Praxistest. In dem Sinne geht es um Wissen, das in der Praxis verwertbar ist resp. das sich in konkreten Handlungen niederschlägt. Pfadenhauer und Kunz (ebd.) schlagen jedoch vor, Kompetenz nicht lediglich als beobachtbares Handlungswissen zu beschreiben, sondern als „erfahrungsgesättigte Qualität sozialen Handelns“. Diese Definition wirke einer Verdinglichungstendenz des Kompetenzbegriffs entgegen (ebd.).

Eine ähnliche Definition des Kompetenzbegriffs wie Pfadenhauer und Kunz legen Erpenbeck und Rosenstiel (2007) vor. Sie beschreiben Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen des gedanklichen und gegenständlichen Handelns“ (S. XI). Auch diese Definition hebt die Verknüpfung von Wissen (hier als gedankliches Handeln) und Handeln im Sinne von äusserlichem Handeln (hier als gegenständliches Handeln) hervor. Erpenbeck und Rosenstiel (ebd.) konkretisieren Kompetenz als eine im Individuum angelegte oder im Entwicklungsprozess entstandene Disposition. Wobei diese Selbstorganisationsdisposition auch bei kollektiven Handlungssubjekten wie beispielsweise in Teams, Unternehmen oder Märkten vorhanden sind. Erpenbeck und Rosenstiel weisen auf die Unmöglichkeit hin, alle Handlungsvarianten gleichermassen zu verwirklichen. Es sei lediglich möglich, sich auf unterschiedlichen „Pfad“ des Handelns zu bewegen. Folgende Definition von Kompetenzen nennen Erpenbeck und Rosenstiel als vielleicht „der Weisheit vorerst letzter Schluss“ (ebd.):

Kompetenzen sind in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen (Pfade) (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XI).

Kompetenzen, so Erpenbeck und Rosenstiel (2007, S. XII), können nicht auf Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen reduziert werden. In komplexen, offenen Situationen werden selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen für die Ausführung selbstorganisierten Handelns benötigt. In der folgenden Abbildung ist dargestellt, wie der Kompetenzbegriff als Komplex an Wissen, Fähigkeiten und normativen Grundsätzen gesehen werden kann.

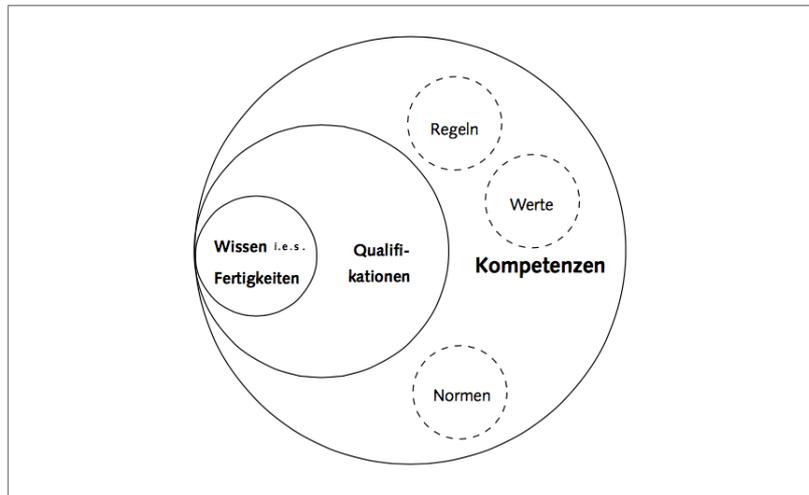


Abbildung 1. Der Kompetenzbegriff. Nach Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XII.

Eine weitere Definition des Kompetenzbegriffs stammt von Franz E. Weinert (2001). Diese fand Einzug in die erziehungswissenschaftliche Diskussion. So basiert die Orientierung an Kompetenzen im Lehrplan 21 u.a. auf den Ausführungen von Franz E. Weinert (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK, 2014, S. 21). Weinert (2001, S. 27) definiert Kompetenzen als die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Diese Definition streicht heraus, dass Kompetenzen grundsätzlich erlernbar sind und dass nicht nur kognitive Merkmale wie Wissen oder Gedächtnis eine Rolle spielen, sondern auch motivationale oder handlungsbezogene (Sturm, 2010, S. 17).

Kompetenzen als innere Voraussetzung des selbstorganisierten Handelns können nur anhand der tatsächlichen „Performanz“, d.h. im Gebrauch und der Anwendung von Kompetenz ermittelt werden (was aber auch für andere psychologische Konstrukte, wie Intelligenz, Motivation, u.a. gilt) (Erpenbeck und Rosenstiel, 2003, S. X).

Kompetenz ist also stets eine Form von Zuschreibung (Attribution) auf Grund eines Urteils des Beobachters: Wir schreiben dem physisch und geistig selbstorganisiert Han-

delnden auf Grund bestimmter, beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte Dispositionen als Kompetenzen zu (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, S. X).

2.1.3 Der Kompetenzbegriff im Kontext internationaler Kompetenzvergleichsstudien

Dass sich der Kompetenzbegriff derart ausbreiten konnte und heute in vielen Bereichen – von der Grundschule über die Berufsschule bis zum Arbeitsalltag – Anwendung findet, hängt wesentlich von verschiedenen internationalen Studien ab, in denen er erwähnt und verwendet wurde. Eine dieser Studien ist das PISA-Programm (Programme for International Student Assessment).

Im Jahr 2000 erhoben die OECD-Mitgliedstaaten erstmals die Kenntnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. In den Erhebungen werden 15-Jährige in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften getestet. Seit dem Jahr 2000 fanden in Dreijahres-Zyklen sechs Erhebungen statt. Die Schweiz hat bisher an allen Erhebungen teilgenommen. Die aktuellsten Daten liegen aus der Erhebung aus dem Jahr 2012 vor, an der 65 Länder teilgenommen haben. In der PISA-Studie geht es im weiteren Sinn um die Frage, inwiefern Schulabgängerinnen und Schulabgänger am Ende der obligatorischen Schulzeit die nötigen Kompetenzen für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erworben haben (Kaufhold, 2006, S. 27).

Welche Kompetenzen als relevant und ermittlungsbedürftig angesehen werden sollten, wollte die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) mit dem Ende 1997 lancierten Projekt *Definition and Selection of Competencies*¹ (Definition und Auswahl von Kompetenzen, DeSeCo) herausfinden. Dabei wurde von der Fragestellung ausgegangen, welche Kompetenzen für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft wichtig sind (DeSeCo, 2005, S. 6). In Zusammenarbeit mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Expertinnen und Experten sowie Organisationen wurde eine durch theoretische und konzeptionelle Erkenntnisse geleitete Auswahl an Schlüsselkompetenzen getroffen. Bei der Auswahl war die Frage zentral, „inwieweit die Schlüsselkompetenzen unabhängig von länder- und kulturspezifischen Unterschieden bestimmt werden können“ (DeSeCo, 2005, S. 21). Dabei wurde auf das unterschiedliche Verständnis von gemeinsamen Werten in unterschiedlichen Kulturen Rücksicht genommen und gleichzeitig versucht, gemeinsame Kernwerte festzustellen. Wie DeSeCo (2005, S. 6, 9) schreibt, zeichnen sich Schlüsselkompetenzen durch folgende Merkmale aus:

¹ Das DeSeCo-Projekt wurde in Verbindung und Ergänzung mit der PISA-Studie und der ebenfalls von der OECD realisierten ALL-Studie gestartet.

- Schlüsselkompetenzen tragen zu wertvollen Ergebnissen für die Gesellschaft und die Menschen bei, indem sie einen messbaren Nutzen sowohl in wirtschaftlicher als auch in sozialer Hinsicht erbringen.
- Schlüsselkompetenzen helfen dabei, wichtige Anforderungen unter verschiedenen Rahmenbedingungen zu erfüllen. Sie sind in mehreren Lebensbereichen (Arbeitsmarkt, Privatleben, etc.) anwendbar.
- sie sind nicht nur für Spezialistinnen und Spezialisten wichtig, sondern für alle.

Zur Kategorisierung von Schlüsselkompetenzen wurde ein konzeptueller Referenzrahmen erarbeitet. Dieser unterteilt Schlüsselkompetenzen in folgende drei Kategorien (DeSeCo, 2005, S. 7):

- **Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln**
Die Kompetenz in der Lage zu sein, verschiedene Medien, Hilfsmittel oder Werkzeuge (z. B. Informationstechnologien oder Sprache) wirksam einzusetzen und interaktiv zu nutzen.
- **Interagieren in heterogenen Gruppen**
Die Kompetenz zur Bezugnahme und Interaktion mit Menschen aus sozial heterogenen Gruppen.
- **Autonome Handlungsfähigkeit**
Die Kompetenz, Verantwortung für die eigene Lebensführung zu übernehmen, eigenständig zu handeln und das Leben in einem grösseren Kontext zu verorten.

Wie in Abbildung 2 bildhaft dargestellt ist, hat jede Kategorie ihren spezifischen Schwerpunkt und dennoch greifen die Kategorien ineinander (ebd.).

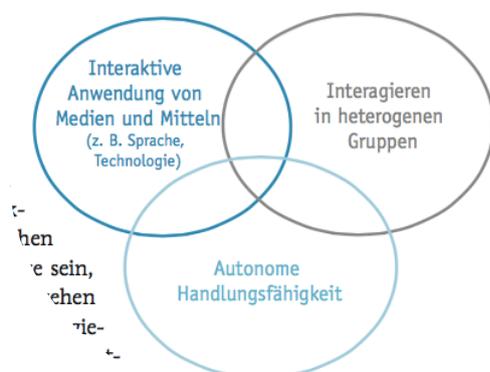


Abbildung 2. Kategorien Schlüsselkompetenzen. Nach DeSeCo, 2005, S. 7.

Die DeSeCo (2005, S. 8) geht bei der Auswahl von Schlüsselkompetenzen von einem „anforderungsorientierten Ansatz“ aus. Die leitende Frage ist, welche Kompetenzen benötigt werden, um sich im jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld gut zurechtzufinden. Dabei wird von einem Umfeld ausgegangen, das:

- sich in einem raschen technologischen Wandel befindet und Anpassungsfähigkeit erfordert.
- multikulturell ist und den Aufbau von Beziehungen mit Menschen erfordert, die anders sind als man selbst.
- durch weltweite Vernetzung neue Formen der wechselseitigen Abhängigkeit geschaffen werden und Folgen (wie z. B. Umweltverschmutzung) nach sich zieht, die weit über die lokale oder einzelstaatliche Gemeinschaft hinausgehen.

Dem Kompetenzrahmen liegt eine gemeinsame Wertevorstellung zugrunde. DeSeCo (2005, S. 9) verweist als Beispiel darauf, dass sich alle OECD-Länder (das DeSeCo-Projekt wurde von der OECD initiiert) über die Bedeutung demokratischer Werte und einer nachhaltigen Entwicklung einig seien.

DeSeCo (2005, S. 10) streicht einige „grundlegende Merkmale“ von Schlüsselkompetenzen heraus:

Der Kern der Schlüsselkompetenzen bildet die Fähigkeit zum eigenständigen Denken als Ausdruck moralischer und intellektueller Reife sowie zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln.

Auch bedingt es „die Mobilisierung von kognitiven, praktischen und kreativen Fähigkeiten sowie anderer psychosozialer Ressourcen wie Einstellungen, Motivation und Wertvorstellungen“ (ebd.). Schlüsselkompetenzen befähigen Individuen, mit Widersprüchen, Unterschieden und Spannungen umzugehen. Durch vernetztes Denken können verschiedene Standpunkte und Ideen in Verbindung zueinander gebracht werden. Reflexivität als Kern der Schlüsselkompetenzen erfordert die Fähigkeit zu komplexen Denk- und Handlungsprozessen. Dabei geht DeSeCo davon aus, dass „eine Kompetenz innerhalb eines günstigen Lernumfeldes erlernt werden kann“ (ebd.).

2.1.4 Definition Grundkompetenzen für diese Bachelor-Thesis

Bis dahin wurde im vorliegenden Kapitel unter anderem der Kompetenzbegriff dargestellt. Erwähnt wurde, dass dieser gerade im Bildungsbereich eine rege Anwendung findet und Bildungsziele beschreibt und festlegt (beispielsweise in Lehrplänen). Weiter wurde aufge-

zeigt, wie der Kompetenzbegriff in verschiedenen Fachbüchern (vgl. Pfadenhauer & Kunz, 2012 und Erpenbeck & Rosenstiel, 2007) als Verbindung von kognitivem Wissen und beobachtbarem Handlungswissen in komplexen und unterschiedlichen Situationen beschrieben wird. Ebenfalls dargestellt wurde ein Ausschnitt der Geschichte des Kompetenzbegriffs anhand der lateinischen Begriffsbedeutung und der Begriffsverwendung in der Wissenschaft. Nach dieser Begriffs- und Herkunftsbestimmung wurde die Verwendung von Kompetenzen in Vergleichsstudien aufgezeigt. Unter der Schirmherrschaft der OECD wurden in den letzten 20 Jahren einige länderübergreifende Vergleichsstudien durchgeführt. Der International Adult Literacy Survey (IALS), der Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) und das Programme for International Student Assessment (PISA) können als Beispiele genannt werden. Diese Studien setzen in ihren Erhebungen auf den Kompetenzbegriff. Im Zusammenhang mit den genannten Studien steht auch das vorgestellte DeSeCo-Projekt der OECD, welches zum Ziel hatte, eine durch wissenschaftliche Erkenntnisse geleitete Auswahl an Schlüsselkompetenzen zu treffen.

Nun soll für die vorliegende Untersuchung eine begründete Eingrenzung für den Begriff der Grundkompetenzen vorgenommen werden. Eine Grundlage der vorliegenden Untersuchung sind die Ergebnisse der ALL-Studie. Auch das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit leitet sich unter anderem aus den Ergebnissen der ALL-Studie ab. Das Bundesamt für Statistik schreibt in seinem nationalen Bericht zur ALL-Studie (2006, S. 6):

Obschon die Diskussion um die soziale Bedeutung der Kompetenzniveaus unentschieden ist, besteht Einigkeit darüber, dass Personen, die lediglich das tiefste Niveau (Niveau 1) erreichen, echt benachteiligt sind. Im Lesen zusammenhängender Texte trifft dies in der Schweiz auf 16% der 16-65-jährigen Bevölkerung zu. Anders ausgedrückt: Nahezu 800'000 Personen stellt das Lesen selbst eines sehr einfachen Textes vor unüberwindbare Verständnisprobleme.

Das Erreichen des tiefsten Niveaus in der ALL-Erhebung heisst, dass es betroffenen Menschen Schwierigkeiten bereitet hat, in einem kurzen Text oder einer einfachen Darstellung (z.B. auf einem Beipackzettel eines Medikamentes) ein einzelnes wörtliches oder synonymes Informationselement aus der Aufgabenstellung wiederzufinden (Hertig, 2006b, S. 99). In der vorliegenden Arbeit wird das Augenmerk auf Sozialhilfebeziehende gelegt. Der Schweizerische Verband für Weiterbildung schreibt auf seiner Homepage, dass die ALL-Studie gezeigt hat, „dass 28 Prozent der Sozialhilfebeziehenden über ungenügende Lesekompetenzen verfügen“ (Schweizerischer Verband für Weiterbildung, n.d.). Das BASS konnte zeigen, dass Leseschwäche mit der Wahrscheinlichkeit von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein signifikant

korreliert (Guggisberg, Detzel & Stutz, 2007, S. 18-19). Es ist daher anzunehmen, dass erwachsene Sozialhilfebeziehende auch in anderen Bereichen über ungenügende Grundkompetenzen verfügen, um aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

Die Definition und Eingrenzung des Begriffsverständnisses der Grundkompetenzen für die vorliegende Bachelor-Thesis wird angelehnt an die ALL-Studie und an das Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG). Dies wird folgendermassen vorgenommen:

- a. Lesen, Schreiben und mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache
- b. Alltagsmathematik
- c. Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien

Mit dem Fokus auf die im Weiterbildungsgesetz genannten Grundkompetenzen Erwachsener², ist eine gesetzliche Grundlage vorhanden, auf welcher Vorschläge für die Förderung von Grundkompetenzen in der Sozialhilfe geprüft werden können. Zudem sind die Grundkompetenzen abgeleitet von der auf wissenschaftlicher Basis erarbeiteten Rahmenkonzeption der Schlüsselkompetenzen (vgl. DeSeCo, 2005).

2.2 Ergebnisse der ALL-Studie

In diesem Unterkapitel werden die für die Fragestellung als relevant erachteten Ergebnisse der ALL-Studie dargestellt. Einführend werden der Aufbau, die Ziele und die Wirkungsbereiche der Studie erläutert.

Abgeleitet und aufgrund der Erkenntnisse aus dem DeSeCo-Projekt wurde von der OECD der Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) durchgeführt. Die erste Datenerhebung, an der die Schweiz und sechs weitere Länder/Regionen teilnahmen, wurde 2003 durchgeführt. 5'200 Personen wurden in der Schweiz befragt. Eine zweite Erhebung mit anderen Ländern fand im Jahr 2006 statt. Mit der ALL-Studie werden gemäss Statistics Canada & OECD (2005, S. 25) drei Hauptziele verfolgt:

- Erstens soll Licht in den Prozess von Erwerb und Verlust von Fähigkeiten in der erwachsenen Bevölkerung (16-25-Jährige) gebracht werden.
- Zweitens soll das Niveau und die Verteilung der Rechenfähigkeiten von Erwachsenen erfasst und zum Vergleich aufbereitet werden.

² Auf das Weiterbildungsgesetz (WeBiG) wird im Kapitel 3.4 näher eingegangen.

- Das dritte Hauptziel ist, das Niveau und die Verteilung der Problemlösefähigkeiten von Erwachsenen zu erfassen und die Daten zum Vergleich aufzubereiten.

Abgeleitet von diesen drei Zielen wurden in der ALL-Studie (Statistics Canada & OECD, 2005, S. 16) die folgenden vier Wirkungsbereiche untersucht:

- Prose literacy / Lesekompetenz bezogen auf zusammenhängende Texte:
Die Kompetenz Texte (z. B. Zeitungsartikel, Broschüren, Bedienungsanleitungen) zu lesen, zu verstehen und zu nutzen.
- Document literacy / Lesekompetenz bezogen auf schematische Darstellungen:
Die Kompetenz schematische Darstellungen (z.B. Lohnabrechnungen, Fahrpläne, Tabellen und Diagrammen) zu deuten.
- Numeracy / Alltagsmathematik:
„Die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten, um mit den mathematischen Belangen aller Probleme des täglichen Lebens zweckmässig umgehen zu können“ (Hertig, 2006a, S. 11)
- Problem solving / Problemlösungskompetenz:
Unter Problemlösungskompetenzen wird die Fähigkeit verstanden, durch zielgerichtetes Denken und Handeln ein Problem zu lösen, für welches keine Routinelösung zur Verfügung steht (Hertig, 2006a, S. 12).

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse der im Jahr 2003 durchgeführten ALL-Studie diskutiert. Aufgrund der Ergebnisse der Studie und dem daraus gefolgerten Bedarf an Förderung der Grundkompetenzen in einem beachtlichen Teil der Schweizer Bevölkerung, entstand unter anderem die Fragestellung der vorliegenden Bachelor-Thesis. Die ALL-Studie ist aus Sicht der Autorinnen relevant, weil es sich um eine Erhebung der Grundkompetenzen der erwachsenen Schweizer Bevölkerung handelt.

In der ALL-Studie aus dem Jahr 2003 wurden die Leistungen von erwachsenen Personen in den Kompetenzbereichen Literalität, Alltagsmathematik und Problemlösekompetenz gemessen (Hertig, 2006a, S. 11-12). Dabei meint Literalität einerseits die Fähigkeit, zusammenhängende Texte zu lesen und andererseits die Fähigkeit, mit schematischen Darstellungen umzugehen. In der Studie wird davon ausgegangen, dass es sich bei Kompetenzen um eine

„kontinuierliche Grösse“ (S. 10) handelt. D.h. jede und jeder ist mehr oder weniger kompetent und es kann keine Grenze zwischen kompetent und inkompetent gezogen werden (ebd.).

Soziodemographische Merkmale und Grundkompetenzen

Die ALL-Studie zeigt einen Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsniveau der Befragten und ihren Leistungen im Test auf. So steigt die durchschnittliche Leistung mit dem abgeschlossenen Ausbildungsniveau (Notter & von Erlach, 2006, S. 22). Allerdings erwähnen Notter und von Erlach, dass das abgeschlossene Ausbildungsniveau „zwar einen Teil, bei weitem aber nicht alle Leistungsunterschiede erklären“ könne (ebd.). Es hat sich gezeigt, dass es grosse Überlappungen der Leistungen zwischen den Ausbildungsgruppen gibt. Weiter besteht ein deutlicher Zusammenhang des Ausbildungsniveaus der Eltern mit den Grundkompetenzen der Befragten. Die Unterschiede in der Verteilung der Kompetenzniveaus nach Ausbildungsniveau der Eltern gleichen sehr stark den entsprechenden Unterschieden nach dem Ausbildungsniveau der Befragten selbst (ebd.).

Weiter zeigt die ALL-Studie, dass das erreichte Kompetenzniveau mit zunehmendem Alter abnimmt. Bei der Lesekompetenz erreichen von den 16-25-Jährigen rund 6 bis 9% und von den 56-65-Jährigen rund 21 bis 29% nur das unterste Kompetenzniveau (Kompetenzniveau 1 von insgesamt 5) (Notter & von Erlach, 2006, S. 24). D. h. es bereitet ihnen Schwierigkeiten, in einem kurzen Text oder einer einfachen Darstellung ein einzelnes wörtliches oder synonymes Informationselement aus der Aufgabenstellung wiederzufinden (Hertig, 2006b, S. 99). Die Unterschiede zwischen den Altersgruppen lassen sich teilweise mit dem in den letzten Jahrzehnten gestiegenen durchschnittlichen Ausbildungsniveau der Bevölkerung erklären (Notter & von Erlach, 2006, S. 24). Dennoch zeigen die Ergebnisse der ALL-Studie auf, dass die durchschnittlichen Lesekompetenzen mit dem Alter auch unter Kontrolle des Ausbildungsniveaus sinken (ebd.). Relativiert werden die Zahlen jedoch beim Vergleich der Leistungen zwischen der IALS-Untersuchung von 1994/98 und der ALL-Untersuchung von 2003. Der Vergleich lässt schliessen, dass es sich bei dem in allen untersuchten Ländern beobachteten Rückgang der Leistungen im mittleren Erwachsenenalter eher um einen Kohorteneffekt als einen Alterseffekt handelt. Damit ist gemeint, „dass dieser Rückgang der Leistungen eher mit anderen historischen Umständen zu tun hat, unter denen die Teilnehmenden aufgewachsen und zur Schule gegangen sind bzw. gelebt haben, als mit dem Älterwerden der Teilnehmenden“ (Notter, 2006a, S. 38).

Nicht nur die Ausbildung und das Alter haben einen Einfluss auf die durchschnittlichen Leistungen in der ALL-Erhebung, sondern auch das Geschlecht. In diesem Punkt sticht die

Schweiz im Ländervergleich deutlich heraus. Unter den beteiligten Ländern schneiden die Frauen in der Schweiz im Verhältnis zu den Männern fast durchwegs am schlechtesten ab (Notter & von Erlach, 2006, S. 25). In keinem Kompetenzbereich schneiden die Frauen besser ab als die Männer. Einen Erklärungsansatz dafür sehen Notter und von Erlach im unterschiedlichen Ausbildungsniveau von Männern und Frauen (ebd.).

Zwischen den Ergebnissen der einzelnen Kompetenzbereiche bestehen ebenfalls Zusammenhänge (Notter & von Erlach, 2006, S. 27). Der statistisch höchste Zusammenhang ist zwischen den Kompetenzen im Lesen von Texten und den Kompetenzen im Lesen von schematischen Darstellungen zu finden. Auch korrelieren die Leseleistungen mit den Leistungen in Alltagsmathematik. Nur in einem mittleren Zusammenhang steht die Problemlösekompetenz zu den übrigen Kompetenzen.

Weiterbildung und Grundkompetenzen

In der ALL-Studie wurde die Weiterbildungsbeteiligung der befragten Personen in den letzten 12 Monaten erhoben. Dabei wurde zwischen Weiterbildungskursen und –programmen unterschieden. Im Gegensatz zu den Weiterbildungskursen führten Weiterbildungsprogramme zu einem Zertifikat. Über die Hälfte (54,3%) der Befragten gaben an, in den letzten 12 Monaten insgesamt an einer organisierten Weiterbildung (Weiterbildungskurse und –programme) teilgenommen zu haben (Arnold, 2006a, S. 46.). Mit zunehmendem Ausbildungsniveau stieg die Wahrscheinlichkeit, dass sich jemand weiterbildet (S. 47). Die Ergebnisse der ALL-Studie zeigten auch, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Lesekompetenz besteht (ebd.). Die Lesekompetenz, wie auch die Weiterbildungsbeteiligung nahmen mit steigendem Ausbildungsniveau zu.

Für den Weiterbildungsbesuch waren berufsbezogene Motive, nebst den karrierebezogenen und persönlichen Gründen, eindeutig die meistgenannten (S. 48). Die Beweggründe für die Weiterbildung unterschieden sich kaum zwischen den Kompetenzniveaus (ebd.). Bei einer geschlechterspezifischen Sichtweise war bei Männern eine ausgeprägte Berufsorientierung festzustellen – sowohl bei Weiterbildungskursen wie auch bei Weiterbildungsprogrammen. Frauen dagegen waren persönliche Gründe bei Weiterbildungskursen wichtiger. Bei Weiterbildungsprogrammen haben auch bei Frauen berufsbezogene Gründe eine grössere Bedeutung (ebd.).

Die Finanzierung von Weiterbildung erfolgte hauptsächlich durch die Arbeitgeber (64,2%) oder durch persönliche Mittel (46,6%). Staatliche Beiträge erhielten nur 4,3%, wobei Personen mit niedriger Lesekompetenz vermehrt davon profitierten (11,8%). Bei der Finanzierung

von Weiterbildungsprogrammen profitierten 37,7% der Personen mit tiefen Lesekompetenzen (Niveau 1 und 2) von staatlicher Förderung – mehr als doppelt so viele Personen wie bei Weiterbildungskursen (16,5%) (Arnold, 2006a, S. 49).

Wie oben erwähnt gaben 54,3% der Befragten an, in den letzten 12 Monaten an einem Weiterbildungskurs bzw. -programm teilgenommen zu haben. Die Verhinderungsgründe, welche Personen angaben, die in den letzten 12 Monaten an keiner Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben, waren unterschiedlich. 32,9% der Befragten war zwar an einer berufsbezogenen Weiterbildung interessiert, jedoch verhindert. 39% der Befragten gab an, an einer Weiterbildung aus persönlichen Gründen interessiert gewesen zu sein, ohne schlussendlich daran teilnehmen zu können. 80,2% der befragten Personen, welche in den letzten 12 Monaten an keiner Weiterbildung teilgenommen haben, nannten „Zeitgründe“ als Verhinderungsgrund. Bei der Hälfte (50,2%) hatte ein Kursbesuch keine hohe Priorität. Gut ein Drittel (37,1%) wurde durch persönliche oder familiäre Verpflichtungen von einem Weiterbildungskurs abgehalten. 27,4% der Befragten fanden die Kursgebühren zu hoch (Arnold, 2006a, S. 51).

Bei rund 70% der Befragten, welche im letzten Jahr keine Weiterbildung besuchten, hat der Wille dazu gefehlt. Die geringe Motivation konnte wohl als Hauptgrund für die Nicht-Teilnahme genannt werden (Arnold, 2006a, S. 51). Weiter fiel auf, dass mit sinkendem Kompetenzniveau, die Antwort zunahm, dass das Kursangebot nicht den eigenen Bedürfnissen und Interessen entspreche und die Kursgebühren zu hoch seien (ebd.).

In der ALL-Studie wurde erstmals nicht nur die Teilnahme in non-formalen Bildungsangeboten erhoben, sondern auch die informellen Lernaktivitäten als selbstorganisiertes Lernen, beispielsweise im Selbststudium mit Büchern oder durch Lernen durch Beobachten. Ein sehr hoher Anteil der Befragten (98,6%) gab an, mindestens eine der aufgeführten nicht-organisierten Lernformen wahr genommen zu haben. Wie in Abbildung 3 ersichtlich ist, wurde insbesondere das selbständige Lernen, Zuschauen und Hilfe/Rat holen von anderen sowie das Lesen von Handbüchern, Zeitschriften oder ähnlichem von einer Mehrzahl genannt. Gut 60% der Befragten gaben an, den Computer und das Internet zum Lernen zu benutzen. Rund die Hälfte der Befragten besuchte Vorträge, Seminare und Workshops (Arnold, 2006a, S. 52).

Informelle Lernaktivitäten	Ja n	Ja %
Selbständiges Lernen: Ausprobieren, Üben	4276	89,7
Zuschauen, Hilfe / Rat von anderen	4126	86,6
Handbücher, Zeitschriften o.ä. lesen	4123	86,2
Computer, Internet zum Lernen benutzt	2904	60,8
Vorträge, Seminare, Workshops	2482	52,0
Führungen in Museen etc.	2137	44,8
Handelsmessen, Konferenzen	1855	38,8
Betriebsbesichtigung	1786	37,6
Video, TV, Kassetten zum Lernen benutzt	1741	36,6

Abbildung 3. Informelle Lernaktivitäten. Nach Arnold, 2006a, S.52.

Die Lesekompetenz und die informellen Lernaktivitäten verhielten sich ähnlich zueinander wie die Lesekompetenz und die Teilnahme an Weiterbildungskursen und -programmen; die Lernaktivität nahm mit dem steigenden Kompetenzniveau zu (Arnold, 2006a, S. 53). Die Unterschiede zwischen den Kompetenzniveaus sind bei Lernaktivitäten verhältnismässig klein, welche nicht zwingend Lesekompetenzen voraussetzen. Dagegen sind die Unterschiede bei Lernformen gross, welche Lesekompetenzen voraussetzen, wie das Lesen von Handbüchern, die Nutzung des Computers bzw. des Internets zum Lernen sowie beim Besuch von Vorträgen, Seminaren und Workshops.

Informations- und Kommunikationstechnologien und Grundkompetenzen

Die Daten der ALL-Studie ermöglichen es, „das Niveau der Grundkompetenzen in der erwachsenen Bevölkerung in Beziehung zu setzen mit dem Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien“ (Notter, 2006b, S. 64). In der ALL-Studie gaben etwa 83% der Befragten an, zu Hause einen Computer zu haben, wobei ca. 75% über einen Internetanschluss verfügen. Mit diesen Zahlen ist die Schweiz unter den teilnehmenden Ländern Spitzenreiterin, obschon die Unterschiede, abgesehen von Italien, relativ klein sind. 9% der Befragten aus der Deutschschweiz gaben an, weder Computer noch Internet zu nutzen (S. 65). Werden die Daten zur Nutzung von Computer und Internet in den Zusammenhang mit soziodemographischen Merkmalen gesetzt, so zeigt sich Verschiedenes: Einerseits sind Frauen sowohl bei den Nur-Computer-Nutzenden wie auch bei den Nicht-Nutzenden gegenüber Männern übervertreten. Andererseits zeigt sich, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Alter und der Nicht-Nutzung von Computern besteht. Fast 45% der Nicht-Nutzenden sind über 55-jährig. Ebenfalls einen Zusammenhang scheint die Grundausbildung und die Computernutzung zu haben. Unter den Computer- und Internet-Nutzenden sind Personen untervertreten, die höchstens eine Ausbildung auf Sekundarstufe I abgeschlossen haben (S.67). Hingegen gehören sie häufiger zu den Nicht-Nutzenden als Perso-

nen mit einer höheren Grundausbildung. Ein weiterer Zusammenhang zeigt sich zwischen den Computer-Nutzergruppen und der Verteilung auf die Kompetenzniveaus (S. 69). Bei den Computer- und Internet-Nutzenden gibt es nur einen relativ kleinen Anteil, der nur das Kompetenzniveau 1 erreicht (ebd.). Umgekehrt ist der Anteil der Personen, welche keine oder nur Computer benutzen, und lediglich das Kompetenzniveau 1 und 2 erreichen, gross. Besonders bei der Gruppe der Nicht-Nutzenden ist der Anteil der Personen, welche lediglich die untersten zwei Kompetenzniveaus erreichen, hoch. Wie Notter (2006b, S. 69) schreibt, muss das Kompetenzniveau 1 „als ungenügend für die Anforderungen des Alltags gelten und diese beiden Kompetenzen – Lesen von Texten und schematischen Darstellungen – sind grundlegend für die Nutzung des Computers und des Internets“. Im Lesen von Texten und schematischen Darstellungen beträgt der Anteil auf Kompetenzniveau 1 über 40% (ebd.). Und im Problemlösen ist die Gruppe mit Kompetenzniveau 1 ca. 2,5 Mal so gross wie in der Gesamtbevölkerung (ebd.). Notter (2006b, S. 69) schreibt, dass davon ausgegangen werden muss, „dass Personen auf Kompetenzniveau I im Lesen von Texten und im Lesen von schematischen Darstellungen mit Computer und Internet kaum etwas anfangen können. Somit fehlen bei über 40% der Gruppe der Nicht-Nutzenden schon die grundlegenden Kompetenzen, um Computer und Internet nutzen zu können.“

Personen, welche keine Computer und Internet nutzen, benutzen auch weniger oft Mobiltelefone (40%), als Personen die Computer und Internet nutzen (nur 13%). Es scheint so, als nutzten diese Personen generell weniger technologische Geräte. Dieser Zusammenhang ist auch bei der Nutzung von Bankomaten ersichtlich. Bei den Nicht-Nutzenden von Computern geben 35% an, nie einen Bankomaten zu benutzen (S. 72). Bei den Computer- und Internet-Nutzenden sind es nur 10%.

Privates Umfeld und Grundkompetenzen

Die Ergebnisse der ALL-Studie zeigen, dass die Befragten, welche in ihrer Freizeit häufig lesen, auch häufiger an Gruppenaktivitäten teilnehmen (71%), während seltene Leserinnen und Leser nur zu 58,2% daran teilnehmen. 46,8% der Personen mit Lese-Kompetenzniveau 1 und 40% der Personen der Sekundarstufe I gaben an, in keiner Gruppe aktiv zu sein. Menschen mit defizitären Grundkompetenzen scheinen häufiger sozial isoliert zu sein, während die Partizipation mit steigendem Kompetenzniveau zunimmt (Arnold, 2006b, S. 85).

Bei der Verteilung der Lesekompetenzniveaus nach Altersgruppe und Partizipation zeigt sich, dass die Lesekompetenzen der 46-65-Jährigen tiefer sind als diejenigen der jüngeren Kohorten. Auffallend ist, „dass Personen über 46, die in zwei oder mehr Gruppen aktiv sind, sogar leicht höhere Kompetenzen aufweisen als Jüngere, die nicht in Gruppen partizipieren“

(S. 86-87). In der ALL-Studie wurde auch das Engagement in ehrenamtlichen Tätigkeiten untersucht. Insgesamt engagieren sich Personen, welche weniger an Gruppenaktivitäten teilnehmen, auch weniger in der Freiwilligenarbeit (S.87).

Zwischenfazit

Folgende Schlüsse können aus den Ergebnissen der ALL-Studie gezogen werden, um zu erklären, warum Erwachsene über ungenügende Grundkompetenzen verfügen.

Es konnte einerseits ein Zusammenhang zwischen den Grundkompetenzen und dem Ausbildungsniveau, aber andererseits auch zum Ausbildungsniveau der Eltern festgestellt werden. Dieser Zusammenhang des Ausbildungsniveaus der Eltern lässt vermuten, dass Grundkompetenzen auch von den Eltern vermittelt werden. Ebenfalls zeigt sich, dass die gemessenen Leistungen mit zunehmendem Alter der Teilnehmenden abnehmen.

Betreffend des Weiterbildungsverhaltens zeigt die ALL-Studie auf, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Lesekompetenz besteht (Arnold, 2006a, S. 47). Es ist anzunehmen, dass die Hürde an einer Weiterbildung teilzunehmen für Personen mit tiefer Lesekompetenz hoch ist. Befürchtungen, aufgrund der Defizite in der Lesekompetenz ungenügende Leistungen zu erbringen, könnten dabei mitentscheidend sein. Ein niederschwelliges und an Personen zur Förderung der Grundkompetenzen ausgerichtetes Weiterbildungsangebot scheint nötig zu sein, um diese Zielgruppe zu erreichen. Auffällig ist, dass in der ALL-Studie mit sinkendem Kompetenzniveau die Antworten, dass das Kursangebot nicht den eigenen Bedürfnissen und Interessen entspreche und die Kursgebühren zu hoch seien, zunehmen (S. 51). Auch dies kann dahingehend gedeutet werden, dass das bestehende Weiterbildungsangebot zu wenig auf die Bedürfnisse von Menschen mit defizitären Grundkompetenzen zugeschnitten ist.

Die ALL-Studie hat weiter gezeigt, dass sich ein sehr hoher Anteil der Befragten (98,6%) mittels nicht organisierter Lernformen weiterbildet (Arnold, 2006a, S. 52). Die hohe Bereitschaft, selbstorganisiert zu lernen, könnte auch für Menschen zur Förderung der Grundkompetenzen genutzt werden.

Betreffend der Computer- und Internetnutzung zeigt sich, dass unter den Nicht-Nutzenden der Anteil älterer Menschen und besonders der Frauen hoch ist (Notter, 2006b, S. 67). Auch besteht offensichtlich ein Zusammenhang zwischen den Computer-Nutzungsgruppen und der Verteilung der Kompetenzniveaus. Der Anteil der Personen, welche höchstens einen Computer benutzen und lediglich das Kompetenzniveau 1 und 2 erreichen, ist gross (S. 69).

Es scheint, dass sich die Computer- und Internetnutzung für Personen mit tiefen Lesekompetenzen als schwierig erweist. Eine parallele Förderung von Lesekompetenz und Kompetenzen in der Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien könnte hier hilfreich sein.

In der ALL-Studie konnte einen Zusammenhang zwischen dem Kompetenzniveau und der Teilnahme an Gruppenaktivitäten sowie Freiwilligenarbeit aufgezeigt werden. Je höher die Partizipation, desto höher ist auch das Kompetenzniveau (Arnold, 2006b, S. 86). Damit ist aber noch nicht geklärt, ob die erhöhte Partizipation zu einem besseren Abschneiden der Grundkompetenztests führt oder, ob Menschen mit defizitären Grundkompetenzen aus anderen Gründen weniger an Gruppenaktivitäten partizipieren.

Also können folgende Zusammenhänge, abgeleitet aus den Ergebnissen der ALL-Studie, für defizitäre Grundkompetenzen aufgezeigt werden:

- Tiefes Ausbildungsniveau
- Tiefes Ausbildungsniveau der Eltern
- Geringere Teilnahmehäufigkeit an Weiterbildungen gegenüber Personen mit höherem Kompetenzniveau
- Weniger häufige Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien gegenüber Personen mit höherem Kompetenzniveau

2.3 Erklärungen für ungenügende Grundkompetenzen

In diesem Unterkapitel werden relevante theoretische Konzepte und weitere empirische Forschungsergebnisse zur Erklärung von ungenügenden Grundkompetenzen vorgestellt.

Studien, die explizit nach Erklärungswissen für das Phänomen von ungenügenden Grundkompetenzen im Allgemeinen suchen, konnten von den Autorinnen dieser Bachelor-Thesis nicht gefunden werden. Aufgrund der gefundenen Resultate vermuten jedoch die Autorinnen, dass von den in dieser Thesis untersuchten drei Kompetenzbereichen, der Bereich des Lesens und Schreibens am ausführlichsten erforscht ist. Nachfolgend wird auf das Phänomen von ungenügender Lesekompetenz eingegangen, das in der Fachsprache als Illettrismus oder funktionaler Analphabetismus bezeichnet wird. Dabei wird davon ausgegangen, dass es sich mit den Ursachen von ungenügenden Kompetenzen im Bereich der Alltagsmathematik und im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien ähnlich verhält wie mit ungenügenden Lesekompetenzen.

Illettrismus

Nachfolgend wird der Begriff des Illettrismus erklärt und Ursachen für das Phänomen aufgezeigt. Der Schweizerische Dachverband Lesen und Schreiben (n.d.) definiert Illettrismus wie folgt:

Illettrismus beschreibt das Phänomen, dass in Gesellschaften mit langjähriger Schulpflicht viele Menschen nicht über jene Lese- und Schreibkompetenzen verfügen, die allgemein erwartet und gefordert werden. Dadurch wird ihre Teilnahme am gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Leben eingeschränkt.

Analog zum Begriff des Illettrismus wird in anderen deutschsprachigen Ländern die Bezeichnung „funktionaler Analphabetismus“ verwendet. In der Schweiz wird in allen Sprachregionen der Begriff des Illettrismus verwendet, welcher weniger stigmatisierend als „funktionaler Analphabetismus“ wirkt (Schweizerischer Dachverband Lesen und Schreiben, n.d.).

Es wird zwischen primärem und sekundärem Analphabetismus unterschieden (Egloff, Grosche, Hubertus & Rüsseler, 2011, S. 13). Primärer Analphabetismus liegt vor, wenn kein Schulbesuch stattgefunden hat und daher keine Lese- und Schreibfähigkeiten entwickelt wurden. Sekundärer Analphabetismus kann wiederum analog für den Illettrismus bzw. funktionalen Analphabetismus verwendet werden.

Lesen und Schreiben sind komplexe Fähigkeiten, deren Lernprozess lang ist, viel Übung braucht und nie komplett abgeschlossen ist. Wenn die Lese- und Schreibfähigkeiten nicht genutzt werden, können sie auch wieder verlernt werden. In der heutigen Gesellschaft, mit der Durchdringung von Informations- und Kommunikationstechnologien, sind die Anforderungen gestiegen. Obwohl Menschen „heutzutage gleich gut oder vermutlich sogar besser als vor einigen Jahrzehnten“ (Schweizerischer Dachverband Lesen und Schreiben, n.d.) lesen und schreiben, kann ein beachtlicher Teil der Gesellschaft, wie die ALL-Studie gezeigt hat, nicht mit den Anforderungen mithalten und verfügt über ungenügende Lesekompetenzen. Damit wird auch verdeutlicht, dass Analphabetismus resp. Illettrismus ein relativer Begriff ist, der die gesellschaftliche und historische Dimension zu berücksichtigen hat (Egloff et al., 2011, S. 14). D.h. ob jemand als Illettristin oder Illettrist gilt, hängt von der schriftsprachlichen Kompetenz der Gesellschaft als Ganzes ab und wie diese in Relation zueinandersteht. Aufgrund der hohen Erwartungen an die Lese- und Schreibkompetenz der Gesellschaftsmitglieder sowie des fehlenden Bewusstseins, wie schwierig der Lernprozess ist, wird Illettrismus tabuisiert und Betroffene werden stigmatisiert (Schweizerischer Dachverband Lesen und Schreiben, n.d.).

Ursachen von Illettrismus

Die Ursachen von Illettrismus werden in der Literatur auf verschiedene Faktoren zurückgeführt. Sturm (2012, S.8) nennt dazu drei Aspekte:

Biografische Aspekte – die soziale Herkunft aus einer bildungsfernen Familie, schwierige Lebensumstände in der Kindheit sowie Lernschwierigkeiten und Lernbehinderungen.

Gesellschaftliche Aspekte – der strukturelle Wandel durch Digitalisierung, welcher mit höheren Anforderungen an Lese- oder Schreibkompetenzen einhergeht.

Historische Aspekte – geringe Lese- und Schreibkompetenzen lassen sich teilweise durch „die historischen Umstände, unter denen die Teilnehmenden aufgewachsen sind und gelebt haben“ (Notter, 2006a, S. 37) erklären. Damit ist gemeint, dass das erreichte Kompetenzniveau mit einem für die jeweilige Schulzeit bestimmten didaktischen Lehr- und Lernkonzept verbunden ist (Sturm, 2012, S. 8).

Egloff et al. (2011, S. 21-24) unterteilen den Personenkreis der Illettrismus-Betroffenen in Subgruppen und streichen damit deren Heterogenität heraus. Bei den von Egloff et al. genannten Subgruppen handelt es sich vorwiegend um biographische Aspekte:

Erwachsene mit Lerndefiziten infolge ungenügender, pädagogisch-didaktischer Angebote während der Schulzeit.

Diese Subgruppe wurde von ihren Lehrpersonen „unzureichend oder gar nicht gefördert“ und ihre Schulprobleme wurden häufig nicht entdeckt, diagnostiziert oder gar behandelt (S. 22).

Erwachsene, die als Kinder infolge schwieriger Lebensumstände bei der Aneignung literaler Kompetenzen behindert wurden.

Darunter fallen Personen, welche aus einem schriftsprachfernen Elternhaus kommen (in diesem Sinne kann auch von einer sozialen Vererbbarkeit eines funktionalen Analphabetismus gesprochen werden) sowie Personen, welche Lernrückstände haben aufgrund von Schulabsentismus (ebd.).

Erwachsene, die aufgrund psychoorganischer Beeinträchtigungen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten oder haben, denen aber die Aneignung von literalen Kompetenzen grundsätzlich möglich ist.

Bei dieser Subgruppe ist der Illettrismus beispielsweise aufgrund von Lernbehinderungen, Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und auditiven oder visuellen Wahrnehmungsstörungen zu erklären (ebd.). Durch ungenügende Förderung können diese Beeinträchtigungen zu funktionalem Analphabetismus führen.

Erwachsene, die infolge fehlender Praxis die bereits vorhandenen literalen Fähigkeiten verloren haben.

Aufgrund fehlender empirischer Evidenz kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese Gruppe existiert. Möglich ist, dass bei betroffenen Personen die erworbenen Lesekompetenzen wieder verloren gingen, da sie in der Schulzeit zu wenig verfestigt und automatisiert wurden (ebd.).

Erwachsene mit Migrationshintergrund, die während ihrer Schulzeit aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten oder haben.

Migrantinnen und Migranten, die in ihrer Schulzeit der deutschen Sprache nicht mächtig gewesen sind und so dem Unterricht nicht folgen konnten. Erschwerend kommt dazu, dass bei vielen Betroffenen in der Herkunftsfamilie nicht deutsch gesprochen worden ist, somit die Unterstützung durch die Eltern nicht möglich war (S. 23).

3. Weiterbildung

In diesem Unterkapitel wird der Begriff der Weiterbildung erläutert sowie das Erwachsenenbildungssystem der Schweiz dargestellt. Aus systemtheoretischer Sicht kann das System der Erwachsenenbildung als ein Subsystem des Bildungssystems der Schweiz angeschaut werden. Aus diesem Grund und zum besseren Verständnis sowie zur Einordnung, wird das Schweizerische Bildungssystem von der obligatorischen Grundschulbildung bis zur Erwachsenenbildung aufgezeigt. Weiter wird gezeigt, auf welcher gesetzlichen Grundlage die Erwachsenenbildung in der Schweiz steht. Abschliessend werden Erkenntnisse aus der Literatur zum Weiterbildungsverhalten dargestellt sowie unterstützende und hindernde Faktoren für die Bereitschaft von Erwachsenen zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen aufgezeigt.

3.1 Der integrale Weiterbildungsbegriff

Wie Schläfli und Sgier (2008, S. 13-14) darlegen, unterschied sich die „Erwachsenenbildung“ von der „Weiterbildung“ bis Mitte der 1990er Jahre. Die Erwachsenenbildung bezog sich auf die allgemeine, die Weiterbildung auf die berufliche Bildung. Mit dem wandelnden Bildungsverständnis hin zum Paradigma des lebenslangen Lernens, wurde diese Aufteilung obsolet und es begann sich in der Schweiz ein breit gefasster Weiterbildungsbegriff zu etablieren. Heute werden die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ in der Schweiz synonym verwendet. Die synonyme Begriffsverwendung und damit auch das Ineinandergreifen von allgemeinbildenden und berufsorientierten Lerninhalten stellen den gesellschaftlichen Wandel hin zur Wissensgesellschaft und zum Paradigma des lebenslangen Lernens dar.

In seinem Handbuch klassifiziert Eurostat (2006, S. 13) alle möglichen Lernaktivitäten mit dem Ziel, diese durch die Systematisierung statistisch verwertbar zu machen. Eurostat unterscheidet drei Lernformen, unter welche sämtliche Lernaktivitäten subsumiert werden können. Die folgenden Beschreibungen der drei Lernformen orientieren sich an der Definition des Bundesamtes für Statistik von Borkowsky & Zuchuat (2006, S.9):

- Die formale Bildung als nationales Bildungssystem bestehend aus Grundschule, Berufsbildung und Tertiärbildung.
- Die non-formale Bildung umfasst alle Bildungsangebote, die ausserhalb des formalen Bildungssystems besucht werden (Aktivitäten im Rahmen einer Lehrer-Schüler-Beziehung wie Weiterbildungskurse, Seminare, etc.).

- Das informelle Lernen beinhaltet sämtliche Aktivitäten, die ausserhalb einer Lernbeziehung stattfinden und dabei explizit einem Lernziel dienen (Selbststudium mit Büchern und Medien, Lernen durch Beobachten, u. a.).

3.2 Ziele und Aufgaben der Weiterbildung

Schräder-Naef (1997, S. 10) nennt zwei Hauptziele der Weiterbildung. Erstens sei die Weiterbildung Instrument der Selbstverwirklichung, Individualisierung und Emanzipation. Diese soll der Anpassung an eine sich ständig verändernden Welt dienen, indem sie das lebenslange Lernen fördert. Zweitens hat die Weiterbildung zum Ziel, dass Erwachsene Defizite aus der Schul- oder Erstausbildung nachholen und fehlende Qualifikationen erwerben können. Weiter nennt Schräder-Naef drei Gründe, die für eine systematische Weiterbildung im Erwachsenenalter sprechen (S.11):

- Aufgrund der sich rasch wandelnden und stetig wachsenden Wissensbestände reicht das in der Schule oder Erstausbildung Gelernte nicht mehr für das Leben aus. Um mit den Veränderungen in der Arbeitswelt, aber auch in der Lebensführung mitzukommen, ist Weiterbildung notwendig.
- Die formale Berufsausbildung bestimmt immer weniger das spätere Tätigkeitsfeld, d.h. Erwerbstätige arbeiten in einem anderen als dem erlernten Beruf.
- Weiterbildung trägt zur Steigerung der Produktivität und des Wirtschaftswachstums bei. Zudem sind vielseitige, flexible und weiterbildungsbereite Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auf dem Arbeitsmarkt gefragt.

Tippelt und von Hippel (2009, S. 12-13) schreiben der Weiterbildung drei Aufgaben zu, nämlich eine qualifizierende, eine sozial integrierende und eine kulturell bildende. Die qualifizierende Aufgabe gilt der Förderung von Selbstverantwortung und Selbstverwirklichung, hat aber eine Sonnen- und eine Schattenseite. Es geht einerseits darum, interessierte und wissbegierige Erwerbstätige zu fördern und zu fordern, andererseits geht es auch um das dringende Erfordernis der Qualifizierung der „Opfer des Arbeitsmarktes“ angesichts des stetigen ökonomisch-technischen Wandels.

Die sozial integrierende Aufgabe der Weiterbildung bringen Tippelt und von Hippel (ebd.) in Verbindung mit den gewachsenen, neuen Kontingenzerfahrungen. Damit ist u.a. die Herausforderung im Umgang mit Unsicherheiten, mit der Schwächung von traditionellen Bindungen und der starken Ausdifferenzierung von Rollenanforderungen gemeint. Weiterbildung kann hier Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten eröffnen.

Die dritte Aufgabe ist nach Tippelt und von Happel die kulturell bildende. Die Weiterbildung übernimmt hier den Auftrag, das Bewusstsein für die eigene Geschichte und für andere Völker, Kulturen und Sprachen zu erweitern (S.12-13).

3.3 Das Schweizerische Bildungssystem

In diesem Unterkapitel wird das Schweizerische Bildungssystem dargestellt. Es soll das Verständnis gefördert werden, inwiefern die Weiterbildung darin verortet ist.

Das Weiterbildungssystem der Schweiz ist aufbauend auf die obligatorische Grundschulbildung (Volksschule) von elf Schuljahren. In einigen Kantonen ist der Besuch des zweijährigen Kindergartens nicht obligatorisch. Die Organisation der Grundschule liegt in der Verantwortung der Kantone; somit gibt es gemäss der Anzahl Kantone 26 Volksschulgesetze. Die Grundschule ist eingeteilt in acht Jahre Primarstufe (inkl. zwei Jahren Kindergarten) und drei Jahre Sekundarstufe I. Nur im Kanton Tessin dauert die Sekundarstufe I vier Jahre. Die Sekundarstufe I wird leistungsdifferenziert geführt.

Nach der Sekundarstufe I, d. h. nach dem 9. Schuljahr (ohne Kindergarten), erfolgt die Sekundarstufe II als nachobligatorische Grundbildung. Diese lässt sich unterteilen in allgemeinbildende oder berufsbildende Ausbildungsgänge (Educa, 2016). Allgemeinbildende Ausbildungsgänge, wie gymnasiale Maturitätsschulen und Fachmittelschulen, sind nicht berufsqualifizierend und bereiten auf Ausbildungsgänge der Tertiärstufe (Universitäten, Fachhochschulen, pädagogische Hochschulen) vor. Die berufsbildenden Ausbildungsgänge sind als Berufslehren vorbereitend auf eine Berufsausübung und werden vorwiegend in Lehrbetrieben mit Besuch von (Berufs-)Schulunterricht absolviert.

Auf der Tertiärstufe können Ausbildungsgänge an Universitäten, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen besucht werden. Für diese wird als Zulassungskriterium je nach Hochschule ein gymnasialer Maturitätsausweis oder ein eidgenössisches Berufsmaturitätszeugnis verlangt. Diese höhere Berufsbildung ermöglicht Berufsleuten eine Qualifizierung und Spezialisierung in Form von eidgenössischen Berufsprüfungen und eidgenössisch höheren Fachprüfungen.

In der nachfolgenden Abbildung wird „das schweizerische Bildungssystem“ dargestellt und die erläuterten Bildungsstufen bis und mit Tertiärstufe werden abgebildet.

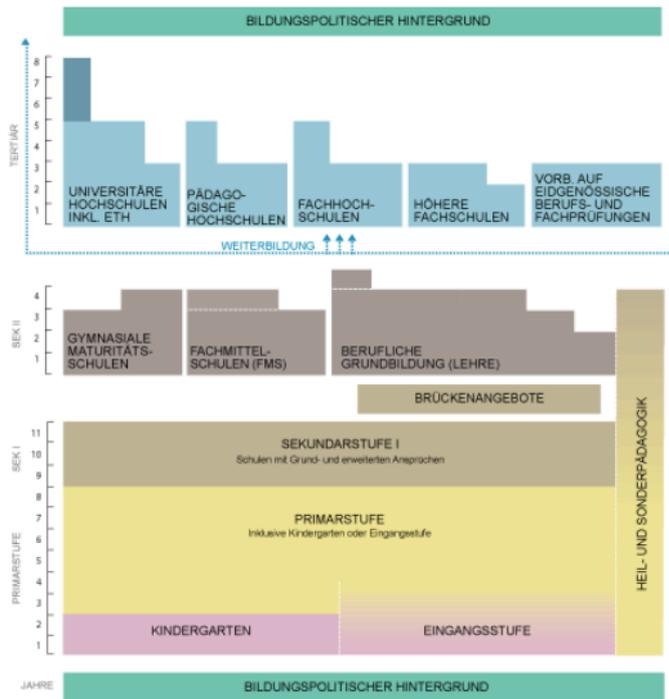


Abbildung 4. Das schweizerische Bildungssystem. Nach Educa, 2016.

Mit dem Quartärbereich beschreibt Schröder-Naef (1997) eine weitere Stufe. Die Weiterbildung als Teil des Quartärbereichs „umfasst jede Form der Fort- und Weiterbildung in allen Lebensbereichen, die sich an Erwachsene richtet“ (S.12).

3.4 Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung

In diesem Unterkapitel werden die rechtlichen Grundlagen des Schweizerischen Bildungssystems im Allgemeinen und die der Weiterbildung erläutert.

Die Schweiz ist politisch durch den Föderalismus strukturiert, was heisst, dass politische Entscheidungen auf der Ebene der Kantone und Gemeinden getroffen werden und es, infolge dessen, unterschiedliche Regelungen gibt. Dies gilt insbesondere für die Bildung. Als Beispiel dafür können die 26 Volksschulgesetze genannt werden – jeder Kanton hat seine eigene Gesetzeslage. Grundsätzlich sind die Kantone für die allgemeine und der Bund für die berufsorientierte Weiterbildung sowie für die höhere Berufsbildung zuständig. Die non-formale Weiterbildung wird grösstenteils von privaten Trägern koordiniert und angeboten (Schläfli & Sgier, 2008, S. 20). Im Jahr 2006 hat das Volk einer neuen Bildungsverfassung zugestimmt, welche zum Ziel hat, die verschiedenen Bildungssysteme der Schweiz in zentralen Punkten zu vereinheitlichen und so einen qualitativ gleichwertigen und durchlässigen Bildungsraum Schweiz zu schaffen. Ebenfalls Teil der neuen Bildungsverfassung ist der Wei-

terbildungsartikel, womit das Volk dem Bund den Auftrag erteilt, die Weiterbildung national zu regeln. Der Art. 64a der Bundesverfassung lautet wie folgt:

1. Der Bund legt Grundsätze über die Weiterbildung fest.
2. Er kann die Weiterbildung fördern.
3. Das Gesetz legt die Bereiche und die Kriterien fest.

Auf der Grundlage des Weiterbildungsartikels wurde das Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG) erarbeitet und im Juni 2014 vom National- und Ständerat verabschiedet. Das Weiterbildungsgesetz und die dazugehörige Weiterbildungsverordnung treten am 1. Januar 2017 in Kraft. Weiterbildung wird im WeBiG gemäss Definition als nichtformale, strukturierte Bildung verstanden. Eine wichtige Forderung des WeBiG ist die Schaffung der Möglichkeit von transparenten Verfahren zur Anrechenbarkeit von Weiterbildung und informeller Bildung an die formale Bildung gemäss Art. 7 des WeBiG.

Im Weiterbildungsgesetz wird explizit auf die Grundkompetenzen von Erwachsenen Bezug genommen. Im Art. 13 des Weiterbildungsgesetzes werden die Grundkompetenzen Erwachsener als Voraussetzungen für das lebenslange Lernen genannt. Ebenfalls werden in diesem Artikel die Grundkompetenzen als grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten in den folgenden Bereichen definiert:

- a. Lesen, Schreiben und mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache
- b. Grundkenntnisse der Mathematik
- c. Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien

Anbieterinnen und Anbieter von Kursen zum Erwerb und zum Erhalt von Grundkompetenzen Erwachsener werden im Art. 13 Abs. 2 angehalten, für eine praxisnahe Ausgestaltung des Angebots zu sorgen und im Alltag relevant gesellschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Themen in die Vermittlung von Grundkompetenzen Erwachsener einzubeziehen.

Die Zuständigkeit und Koordination für die Förderung des Erwerbs und des Erhalts von Grundkompetenzen tragen gemäss Art. 15 WeBiG der Bund und die Kantone gemeinsam.

3.5 Das Weiterbildungsverhalten

In diesem Unterkapitel werden unterstützende und hindernde Faktoren für die Bereitschaft von Erwachsenen zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen diskutiert. Verschiedene Ergebnisse aus der Literatur werden dargestellt. Die Ergebnisse der ALL-Studie zum Thema des Weiterbildungsverhaltenes wurden bewusst im Kapitel 2.2 diskutiert und werden hier nicht nochmals aufgenommen.

3.5.1 Unterstützende Faktoren zur Teilnahme von Erwachsenen an Weiterbildungen

Die Entscheidung, an einer Weiterbildung teilzunehmen, wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Schröder-Naef (1997) nennt einerseits Druck, aber auch positive Anreize. Menschen entscheiden sich aufgrund der wirtschaftlichen Lage und der Unsicherheit eine Weiterbildung in Angriff zu nehmen: Sie sind unzufrieden mit ihrer beruflichen Situation, sind arbeitslos, werden von ihren Vorgesetzten dazu aufgefordert oder sie verspüren Druck aufgrund einer persönlichen Krise. Anreize sind beispielsweise günstige Zulassungs- und Rahmenbedingungen, der Abbau von Hindernissen, Informationen über bestehende Angebote sowie Ermutigung und Unterstützung durch nahestehende Personen (S. 259).

Zur Erklärung, warum Menschen an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen, können verschieden Theorien herangezogen werden. Die Maslow'sche „Bedürfnispyramide“ bietet einen Erklärungsansatz dafür, unter welchen Bedingungen Menschen teilnehmen. Wie in Abbildung 5 zu sehen ist, besteht eine Bedürfnishierarchie, nach der bestimmte Bedürfnisse befriedigt werden müssen, bevor die nächste Hierarchiestufe erreicht werden kann. Mit steigendem sozioökonomischem Status sind primäre Bedürfnisse befriedigt und höhergradige Bedürfnisse werden aktiviert (Schröder-Naef, 1997, S. 39). Davon leitet Schröder-Naef (1997, S. 242) die wichtigsten Motive zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen der verschiedenen Gruppen ab:

Nur wer bereits eine gute Ausbildung hat, kann es sich leisten, sich aus innerem Antrieb, aus dem Wunsch nach befriedigender Arbeit oder aus persönlichem Interesse weiterzubilden, sich neu zu orientieren; andere müssen in erster Linie auf äusseren Druck, aus Gründen der Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt anerkannte Abschlüsse nachholen oder aber angesichts existenzieller Probleme auf Weiterbildung verzichten.

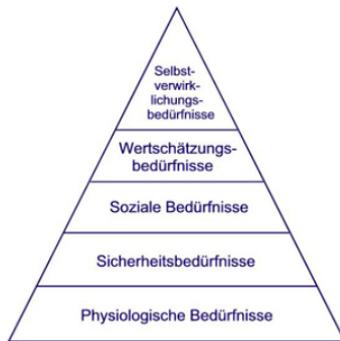


Abbildung 5. Maslow-Bedürfnispyramide. Nach Universität Duisburg-Essen, n.d.

Dass Personen an Weiterbildungsprogrammen teilnehmen, untersteht verschiedenen Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen. Nicht alle können gleichermassen beeinflusst werden. Es ist jedoch möglich, günstige Rahmenbedingungen zu schaffen. Unter die Rahmenbedingungen fallen das Angebot, die Kurszeiten, der Kursort, die Anforderungen und die Kosten (Schräder-Naef, 1997, S. 244). Die Kurszeiten sollten so ausgelegt sein, dass sowohl Berufstätige wie auch Alleinerziehende teilnehmen können. Auch muss beachtet werden, dass die Kurse zu einer Zeit stattfinden, an denen die Teilnehmenden aufnahmefähig sind und sich konzentrieren können. Ein Kursbesuch nach einem langen, anstrengenden Arbeitstag kann unter Umständen demotivierend sein, da sich die Lernerfolge aufgrund der eingeschränkten Konzentrationsfähigkeit möglicherweise nicht wie erhofft einstellen.

3.5.2 Hinderungsgründe für die Weiterbildungsteilnahme

Die Gründe, warum Menschen keine Weiterbildungsprogramme besuchen, sind vielfältig. In einer repräsentativen Umfrage von McGivney (zitiert nach Schröder-Naef, 1997, S. 41) zeigte sich, dass sich folgende Personengruppen kaum oder gar nicht weiterbilden:

- Personen mit keiner oder wenig Schulbildung
- Personen mit fehlenden Basisqualifikationen
- Personen mit niedrigem Einkommen
- Ungelernte oder angelernte Arbeiter
- Ethnische Minderheiten
- Ältere Erwachsene
- Frauen mit Kleinkindern
- Personen mit physischen oder psychischen Behinderungen
- Personen aus ländlichen, armen Gebieten

McGivney (zitiert nach Schröder-Naef, 1997, S. 42) beschreibt die Gründe für die Nicht-Teilnahme als ein komplexes Zusammenspiel von externen (materiellen und Situations-) und

internen (kulturellen, Einstellungs- und Dispositions-) Faktoren. Obwohl der Mangel an Zeit und Geld die meistgenannten Hindernisse sind, zeigen Untersuchungen, dass persönliche Einstellungen gegenüber Bildung die entscheidende Rolle spielen.

Hal Beder (zitiert nach Schröder-Naef, 1997, S. 42) fand vier Faktoren für die Nichtteilnahme in Grundausbildungsprogrammen für Erwachsene in Iowa, USA. Es waren die geringe Bedürfniswahrnehmung, vermutete Belastung, Abneigung gegen Schule und Situationsbarrieren.

Schröder-Naef (1997, S. 259) nennt als hindernde Faktoren für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen innere und äussere Barrieren sowie das Fehlen von Druck. Als weitere beeinflussende Faktoren werden folgende genannt (ebd.):

- Bildungsfernes Elternhaus, geringe Ausbildung der Eltern, negative Einstellung gegenüber Bildung
- Belastende und negative Schulerfahrungen und damit ein Selbstbild der Lernunfähigkeit
- Die mit einer Weiterbildung verbundenen finanziellen, psychischen und zeitlichen Belastungen
- Persönliches Umfeld, Partnerschaft und Familie
- Persönliche Prioritäten und Werthaltung
- Zufriedenheit mit der aktuellen beruflichen und privaten Situation

Schröder-Naef (1997, S. 250) konnte in einer qualitativen Erhebung zum Lern- und Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen in der Schweiz zeigen, dass sich Lernmotivation wesentlich noch vor Schuleintritt entwickelt, die Erfolgs- bzw. Misserfolgsspirale bereits da beginnt zu drehen und sich entsprechend in der Erwachsenenbildung fortsetzt. Weiter zeigen die Forschungsergebnisse von Schröder-Naef, wie dies später in der ALL-Studie ebenfalls bestätigt wurde, dass „zwischen dem Bildungsstand der Eltern, den Bildungszielen und der Weiterbildungsbereitschaft der Heranwachsenden“ (1997, S. 251) ein enger Zusammenhang besteht. Die Hypothese, „das vor allem ein negatives Selbstbild für die Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung verantwortlich ist“ (S. 252), konnte in der Erhebung von Schröder-Naef (1997) nur teilweise bestätigt werden. Für einen Teil der Befragten stand die aus dem Elternhaus übernommene Einstellungen gegenüber der Bildung im Vordergrund. So erklärten einige der Befragten mit einem positiven Selbstbild, mit dem erlernten Beruf zufrieden zu sein und dass sie andere Prioritäten als die berufliche Karriere hätten. Diese Einstellung entsprach der der Eltern. Aus der Befragung von Personen, welche früher zu den „Nichtteilneh-

menden“ zählten, kam heraus, dass weniger die Einstellungsänderungen, sondern vielmehr äusserer Druck, wie beispielsweise die aktuelle Wirtschaftslage, den Anstoss zur Weiterbildung gaben (S. 253).

In den Kursen Lesen und Schreiben wiesen die Befragten in der Erhebung von Schröder-Naef (1997, S. 243) das höchste Durchschnittsalter auf. Dieser Umstand wird dahingehend gedeutet, „dass diese Personen auf Grund ihrer besonders belasteten Bildungsbiographien mehr Zeit brauchten, um ihre negativen Lernerfahrungen zu überwinden und sich für neue Lernerlebnisse zu motivieren“ (S. 243). Die Reflexion und Bearbeitung der Bildungsbiographie kann ein wesentlicher Themenschwerpunkt in der Beratung von Menschen mit ungenügenden Grundkompetenzen sein.

4. Ausgewählte psychologische Aspekte

Im diesem Unterkapitel wird der Aspekt der Scham beleuchtet. Es wird dargelegt, was Scham ist, wie sie erlebt wird und wie konstruktiv mit Scham umgegangen werden kann. Weiter wird das Phänomen der intrinsischen und extrinsischen Motivation erklärt.

4.1 Scham

Die Folgen über ungenügende Grundkompetenzen zu verfügen, sind sehr individuell. Eine davon ist Scham. Diese ist auch ein Grund, weshalb sich Betroffene nicht Hilfe holen. Sie versuchen ihre Kompetenzdefizite zu verbergen und Situationen zu vermeiden, in denen ihre Schwächen zum Vorschein kommen könnten. Nachfolgend wird das Phänomen der Scham näher beleuchtet. Es wird aufgezeigt, warum Scham für Betroffene ein Hinderungsgrund ist, ihre Defizite aktiv anzugehen, und wie mit Scham konstruktiv umgegangen werden kann.

4.1.1 Definition von Scham

Scham ist „ein universeller menschlicher Affekt“ (Marks, 2007, S. 12), der weitgehend tabuisiert wird. Man redet nicht über Scham, zeigt sie nicht und hält sie geheim. Scham kann sich hinter anderen Affekten, wie Angst oder Wut, verstecken und wird mit anderen Gefühlen verwechselt - häufig mit Schuld. Scham wird als subjektives Gefühl unterschiedlich erlebt. Was die einen beschämt, ist für die andere noch überhaupt kein Problem (S.12-13). Marks unterscheidet sechs Formen von Scham (S.13):

Anpassungs-Scham:

Diese Scham bezieht sich auf die eigene Person. Sie wird dadurch ausgelöst, dass man den herrschenden Normen und Erwartungen nicht entspricht, bezogen auf den Körper oder auf persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten. Betroffene schämen sich beispielsweise für ihr Aussehen oder eben dafür, den herrschenden Erwartungen an Lese- und Schreibkompetenzen nicht zu entsprechen.

Gruppen-Scham:

Diese Scham bezieht sich auf andere Personen, wenn man sich beispielsweise für ein Familienmitglied mit einer Behinderung schämt.

Emphatische Scham:

Die mitfühlende Scham verspüren wir, wenn wir uns mit einer beschämten Person mitschämen.

Intimitäts-Scham:

Durch diese Scham soll die eigene Privatsphäre geschützt werden, z. B. wenn wir unsere intimen Körperteile vor den Blicken anderer schützen.

Traumatische Scham:

Diese Scham bleibt zurück, wenn die Privatsphäre durch andere verletzt wurde, z. B. durch Missbrauch oder Vergewaltigung.

Gewissens-Scham:

Wenn sich jemand für sein Handeln schämt, so wird dies Gewissens-Scham genannt.

Menschen mit ungenügenden Grundkompetenzen sind von Anpassungs-Scham betroffen. Ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in Lesen, Schreiben, Alltagsmathematik und der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie entsprechen nicht den Erwartungen der Gesellschaft. Aufgrund ihrer Defizite haben Betroffene Angst, blossgestellt zu werden. „Anpassungs-Scham ist nach „ausen“ gerichtet, sie orientiert sich an den Blicken, den erwarteten Bewertungen der Mitmenschen“ (Marks, 2007, S. 17).

4.1.2 Erleben von Scham

Scham überfällt einen plötzlich, sie kommt überraschend. Wir fühlen uns unzulänglich, machtlos, gedemütigt oder gekränkt. Scham als ein erlebter Wirrwarr von Gefühlen und Gedanken führt zu einer der folgenden Reaktionen (Marks, 2007, S. 37):

„Einfrierende“ Reaktionen und Versteck-Impulse:

Wir erstarren, wir wollen im Boden versinken oder uns verstecken. Wir fühlen uns traurig, haben eine geringe Wertschätzung für uns selbst und sind enttäuscht über uns.

Flucht-Impulse:

Die Situation, die Scham auslöst, wird fluchtartig verlassen.

Kampf-Reaktion:

Wir werden wütend, aggressiv und ärgern uns über uns selbst. Wir verspüren den Impuls, die Person, die uns beschämt hat, zu beschämen.

Scham führt häufig zu einer physiologischen Reaktion, wie Schwitzen oder Erröten, sowie zu einer Veränderten Körperhaltung (Marks, 2007, S. 37).

4.1.3 Konstruktiver Umgang mit Scham

Eine Sache ist es, mit der eigenen Scham umzugehen, eine andere, mit der Scham anderer umgehen zu können. Letzteres setzt voraus, dass mit der eigenen Scham umgegangen werden kann (Marks, 2007, S. 156). Sozialarbeitende, die mit Menschen mit eingeschränkten Grundkompetenzen arbeiten, werden mit den Schamgefühlen ihrer Klientinnen und Klienten konfrontiert. Wird das Thema von Sozialarbeitenden oder auch von den Betroffenen selbst angesprochen, ist es wichtig, achtsam vorzugehen. In Menschen, die auf ihre Defizite angesprochen werden, kann Scham ausgelöst werden. Und, wie erwähnt, kann dies verschiedene Reaktionen auslösen. Es kann sein, dass sich Betroffene zurückziehen oder wütend und aggressiv auf das Thema reagieren. Reagieren Betroffene mit Beleidigungen und Wut auf die ausgelösten Schamgefühle, so kann es zum Impuls kommen, dass diese mit Gegenbeleidigungen gekontert werden möchten. Durch jede Beschämung wird unsere eigene Schamgeschichte aufgewühlt und wir geraten in Gefahr, die bei uns aufkommenden Schamgefühle durch Gegenbeschämung abzuwehren. Aus diesem Grund ist es wichtig, die eigene Scham durchzuarbeiten und uns so „zu schützen, ohne andere zu beleidigen, weil wir sie nicht mehr als Projektionsfläche für die Abwehr unserer eigenen Scham benötigen“ (S.177).

Oftmals versteckt sich Scham hinter einer Maske. Die Maske schützt unsere verletzliche Seite, indem wir uns einigeln, andere beleidigen oder mit Wut vor den Kopf stossen (S. 178). Wenn es gelingt, die Maske zu durchblicken, dann können Konflikte konstruktiv verändert werden (ebd.). Obwohl es uns nie möglich sein wird, die Gefühle anderer zu ergründen, so gibt es doch Hinweise, die uns über mögliche Gefühle anderer Aufschluss geben. In einer Beratung können nach Marks (2007, S. 178) folgende Verhaltensweisen einen Hinweis für eine Schamproblematik sein:

- Abwertende Äusserungen von Klientinnen und Klienten, wie z. B. „das bringt doch alles nichts“.
- Häufiges Zuspätkommen.
- Hinweise in der Körpersprache, wie z. B. Vermeiden von Blickkontakt, undeutliche und gehetzte Aussprache.

Der Umgang mit Scham und die Interpretation von Schamgefühlen durch Sozialarbeitende erfordert Sensibilität. Bereits der Umstand, von der Sozialhilfe abhängig zu sein, ist per se mit Scham behaftet. In unserer Gesellschaft sind Schwäche und Hilflosigkeit „schändliche Makel“ (Marks, 2007, S. 179). Daher sind Taktgefühl und Geduld gefragt. Die Scham beschützt den Kern der Persönlichkeit, welcher Ehrfurcht verdient und Deutungen sollten „nur auf dem Boden einer tragfähigen Beziehung“ eingebracht werden (S. 180).

Im Umgang mit Scham kann es hilfreich sein, zwischen den verschiedenen Schamformen zu differenzieren (S. 182). Dies kann helfen, zwischen Maske und Mensch zu unterscheiden und „den anderen als Menschen wertzuschätzen, auch wenn wir sein Verhalten (seine Maske) verurteilen“ (S. 183). Es kann sein, dass hinter dem aggressiven und fordernden Verhalten eines Klienten traumatische Grenzverletzungen stehen, die sich als traumatische Scham manifestieren. Dennoch ist zu sagen, dass die Beziehung zwischen Sozialarbeitenden und ihren Klientinnen und Klienten keine therapeutische ist. Der Sozialdienst ist kein „Ort“ für die therapeutische Aufarbeitung von Traumata. Dennoch kann in der Beratung ein „Raum“ geschaffen werden, in dem „Abweichungen von den herrschenden Erwartungen und Normen betrauert werden können“ (S. 186). Unterschiede in der Leistungsfähigkeit sowie Einschränkungen und Beeinträchtigungen durch Krankheiten oder Behinderungen können meist nicht einfach aus der Welt geschafft werden. Sie bedürfen wahrgenommen und anerkannt zu werden.

4.2 Intrinsische und extrinsische Motivation

Wie im vorangehenden Unterkapitel dargelegt, gehen ungenügende Grundkompetenzen bei Betroffenen mit Schamgefühlen einher. Ihre Fähigkeiten in den Bereichen der Lese- und Schreibkompetenzen, in Alltagsmathematik und in der Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien entsprechen nicht den gesellschaftlichen Normen und Erwartungen. Betroffene versuchen ihre Defizite zu verbergen und zu kompensieren. Das niedrige Grundkompetenzniveau wird tabuisiert und von Betroffenen verschwiegen.

Die ALL-Studie legt empirische Daten vor, dass ein beachtlicher Teil der Schweizer Bevölkerung über ungenügende Grundkompetenzen verfügt, um vollwertig und selbstverantwortlich am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren. Das Bewusstsein darüber ist in der Politik soweit vorhanden, dass die Förderung von Grundkompetenzen im Weiterbildungsgesetz (We-BiG) verankert wurde. Jedoch liegen ebenfalls empirische Daten vor, die belegen, dass gerade Menschen mit tiefem Kompetenzniveau vergleichsweise selten an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen. Mögliche Gründe für diesen Sachverhalt wurden in den vorangehenden Unterkapiteln dargelegt. Es sind beispielsweise Scham, negative Schulerfahrungen und ein Selbstbild der Lernunfähigkeit. Motive für die Teilnahme an Weiterbildungen wiederum sind unter anderem Informationen über bestehende Angebote sowie Ermutigung und Unterstützung durch nahestehende Personen (Schräder-Naef, 1997, S. 259). In diesem Unterkapitel wird die Frage der Motivation thematisiert. Im Bewusstsein nur ein kleiner Ausschnitt der Motivationspsychologie zu bearbeiten, werden die Erkenntnisse zur intrinsischen und extrinsischen Motivation erläutert.

Motive, also Beweggründe zum Handeln (movere, lat.: bewegen), gibt es viele. Dementsprechend gibt es auch verschiedene Motivationstheorien. Beispiele dafür sind der Hedonismus, operantes Konditionieren (Schlag, 2009, S. 14-15).

Eine Möglichkeit ist die Unterscheidung von Beweggründen in intrinsische und extrinsische Motivation. Intrinsisch ist die Motivation, wenn die Tätigkeit um ihrer selbst willen ausgeführt wird. Intrinsisch motivierte Tätigkeiten machen Spass, sie werden als Prozess erlebt, der Freude bereitet.

Extrinsische Motivation meint dabei ein Verhalten, das wegen der erwarteten Konsequenz gezeigt wird. Dies kann das Erwarten einer positiven Konsequenz sein, wenn z. B. für den Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung eine Bonuszahlung in Aussicht gestellt wird. Ebenfalls von extrinsischer Motivation wird gesprochen, wenn durch das Zeigen des Verhaltens eine negative Konsequenz vermieden werden kann, z. B. wenn durch den Besuch der Weiterbildungsveranstaltung keine Kürzung der monatlichen Zahlungen vorgenommen wird. Bei extrinsisch motiviertem Verhalten liegt der Anreiz im Ergebnis der Tätigkeit, es geht um die Belohnung oder um die Anerkennung (Schlag, 2009, S. 21).

Zusammenfassend kann die Gegenüberstellung von intrinsischer und extrinsischer Motivation als Tätigkeits- gegenüber Ergebnisorientierung verstanden werden. Für den Erwerb von Grundkompetenzen bei Sozialhilfebeziehenden kann dies beispielsweise heissen, dass die Neugier und das Interesse an Weiterbildungskursen durch gezielte Beratung und Information durch die Sozialarbeitenden geweckt werden. Wenn Klientinnen und Klienten selber den Wunsch entwickeln, die eigenen Grundkompetenzen zu steigern und sich selbstgesteuert, also intrinsisch motiviert, für einen Kurs anmelden, so ist nach der Theorie der intrinsischen Lernmotivation, der Lernerfolg nachhaltiger und Rückschläge werden eher gemeistert. Wird eine Weiterbildung aufgrund eines ergebnisorientierten Motivs besucht, also aufgrund einer erwarteten Entlohnung resp. extrinsisch motiviert, kann es sein, dass die Tätigkeit schnell aufgegeben und auch nicht wieder aufgenommen wird, wenn das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gering ist und die Zielerreichung als unwahrscheinlich erlebt wird (S. 24-25).

5. Lebenslangens Lernen

In diesem Kapitel wird auf das lebenslange Lernen eingegangen, welches in der heutigen (Arbeits-)Gesellschaft von grosser Bedeutung ist: Ein Prozess, der während der ganzen Lebensspanne stattfindet und Menschen ermöglicht, ihr Wissen und ihre Kompetenzen aufzufrischen bzw. zu erweitern. Der strukturelle Wandel hat dazu geführt, dass die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt gestiegen sind. Von den Gesellschaftsmitgliedern wird stets erwartet, dass sie entsprechende Kompetenzen mitbringen. Ist dies nicht der Fall, werden sie von einzelnen Gesellschaftssystemen exkludiert. Besonders Grundkompetenzen bzw. deren Aneignung spielt in diesem Kontext eine entscheidende Rolle, denn diese werden in der modernen Gesellschaft, in jedem Bereich und in jedem Alter gebraucht und sind Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration.

5.1 Begriffsdefinition

Die Europäische Kommission definiert lebenslanges Lernen wie folgt:

Alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 9).

Es wird als ein Prozess verstanden, der während des gesamten Lebens stattfindet. Es beinhaltet alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des hohen Alters. Dabei stehen die Lernenden im Zentrum. Ein weiterer Hauptaspekt ist die Chancengleichheit – sowohl zwischen Frau und Mann als auch im Hinblick darauf, Bildungsangebote wirklich allen ohne Diskriminierung zugänglich zu machen – vor allem auch deshalb, weil Wissen und Kompetenzen Lebenschancen entscheidend beeinflussen (S. 9).

5.2 Die heutige Arbeitsgesellschaft und deren Anforderungen

Der technologische Fortschritt und der damit einhergehende Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt haben dazu geführt, dass in den letzten Jahrzehnten die Kompetenzanforderungen gestiegen sind. Arbeitsplätze für gering qualifizierte Arbeitskräfte werden immer öfters wegrationalisiert. Die Anforderungen an Menschen, welche beispielsweise Maschinen in Produktionsanlagen überwachen, sind gestiegen. Moderne Maschinen setzen oftmals Lese- und Problemlösungskompetenzen sowie die Fähigkeit zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien voraus. Grundlegende Kompetenzen, die in der modernen

Arbeitswelt verlangt und erwartet werden, fehlen den Betroffenen. Fehlende Grundkompetenzen stellen weiter ein Risiko dar, auf dem Arbeitsmarkt ausgenutzt zu werden oder nicht mithalten zu können. Das Fehlen von Lese- und Schreibkompetenzen macht Menschen vulnerabel, da sie ihre Rechte nicht kennen und sich nicht durchsetzen können.

In der modernen Arbeitswelt herrschen strenge Unternehmensstrukturen sowie klare Vorgaben und Anforderungen. Fehlen den Mitarbeitenden grundlegende Kompetenzen, welche für die Arbeitswelt und Arbeitskraft unabdingbar sind, werden sie von der Arbeitswelt aussortiert. Dieser Prozess wächst immer weiter, denn durch die Verbreitung moderner Kommunikationsmedien wird ständige Erreichbarkeit, Handlungsfähigkeit, Flexibilität und grosse Anpassungsfähigkeit verlangt, unabhängig davon, wo man sich gerade aufhält. Die Menschen, welche diesen Anforderungen nicht genügen, werden als Entschleuniger wahrgenommen. Aus betriebswirtschaftlicher Sicht streben Unternehmen natürlich nach qualifizierten Arbeitskräften und versuchen das Leistungspotenzial ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter möglichst gut zu nutzen. Dies, weil der Konkurrenzdruck immer weiter ansteigt.

Schneider (2011, S. 23) beschreibt diese Modernisierungsprozesse als Folge der industriellen Revolution, die mit einer beschleunigten Veränderung der industriellen Erwerbsgesellschaft einhergehen sowie Entgrenzung, Stabilitätsverlust und Druck in die neue Arbeitswelt bringen. Diese Veränderungen verlangen von den Gesellschaftsmitgliedern grosse Anpassungs- und Risikobereitschaft. Durch diesen beschleunigten Wandlungsprozess entsteht ein neues Qualifikationskonzept. Die standardisierten Anforderungen in konkreten Arbeitsprozessen oder Funktionen werden durch andere Formen ersetzt. Vielmehr zielt dieses Qualifikationskonzept auf die aktiven Arbeitskräfte, welche die betrieblichen Prozesse selbst- und eigenständig gestalten.

Die zentrale strukturelle Herausforderung für die Menschen in diesen Modernisierungsprozessen ist die Balance von Ökonomischem und Sozialem zu halten. Diese Balance ist heute gefährdet, da der digitale Kapitalismus aufgrund seiner zunehmenden globalisierten Struktur und neuer technologischer Optimierungsmöglichkeiten eine zentrale Rolle einnimmt und nicht mehr so stark wie früher auf Massenarbeit angewiesen ist. Massen von Menschen werden als „Nicht-Produktive“ und „Überflüssige“ abgestempelt. Diese Veränderungen in der Arbeitsgesellschaft und die damit einhergehenden Anforderungen treffen primär die unqualifizierten Personen. Ihre Lebensverläufe werden brüchiger, unsicherer und komplexer – die Angst zu versagen und nicht zu genügen, wächst weiter an. Durch die Flexibilisierung der Arbeitswelt und durch die digitale Revolution werden Menschengruppen benachteiligt, welche aus bildungsfernen Schichten kommen und als Verlierer dieser Modernisierungsprozesse

se das Kompetenzprofil des flexiblen, weiterbildungsfähigen und anpassungsbereiten „Arbeitskraftunternehmers“ (Unternehmer seiner eigenen Arbeitskraft) nicht erfüllen. Einfache Arbeitsplätze werden zu Multifunktionsjobs und erfordern hohe intellektuelle und psychische Kompetenzen (Schneider, 2011, S. 24-27).

Man könnte also sagen, dass sich hier die Zugangspforten zur Arbeitsmarktteilhabe öffnen müssen, damit die Betroffenen nicht ins ökonomische Abseits geraten. Die Kompetenzförderung nimmt hier einen hohen Stellenwert ein, da diese immer und überall in der Arbeitswelt gefragt sind. Es ist die Forderung nach ständigem Funktionieren in dieser Wissensgesellschaft. Können Niedrigqualifizierte diesen Anforderungen nicht gerecht werden, fallen sie aus diesem System heraus. Es sind die unzeitgemässen Arbeitskräfte, welche durch Langzeitarbeitslosigkeit geprägt sind oder ihr Wert durch prekäre Arbeits- und Beschäftigungsprogramme gemindert wird.

5.3 Lebenslanges Lernen als Bewältigungsprozess

Weiterbildungen und der Zwang zum lebenslangen Lernen schafft einen Bewältigungsprozess, da das moderne Anforderungsprofil nach neuen, der Gesellschaft entsprechenden Kompetenzen verlangt. Es geht also um die Bewältigung einer modernen und flexiblen Arbeitsgesellschaft, welche auf Qualifikationen und Kompetenzen basiert. Kompetenzen, welche in der eigenen Sozialisation erworben wurden, müssen nun erweitert und vertieft werden, um in dieser spannungsreichen und differenzierten Gesellschaft bestehen zu können und autonom zu bleiben. Kompetenzen, welche früher nicht von Bedeutung waren und in der (Arbeits-)Gesellschaft nicht gebraucht wurden, rücken nun immer mehr in den Vordergrund und sind Voraussetzung für eine gelingende Integration und Lebensbewältigung. Gemäss Tippelt (2010, S. 36) konfrontiert das mittlere Erwachsenenalter Menschen mit der Notwendigkeit des Umlernens, weil der technologische Wandel, die sich immer verändernden Formen der Arbeitsorganisation und die permanenten Dienstleistungsinnovationen auf dem Arbeitsmarkt, die Weiterqualifizierung und die Adaption der eigenen Kompetenzen erfordert. Tippelt geht davon aus, dass das Lernen im hohen Alter ganz wichtig ist und bis ins hohe Alter soziale und materielle Autonomie sowie Selbständigkeit fördert. Um die moderne Arbeitswelt bewältigen zu können, braucht es kontinuierliche Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen für Erwachsene, damit sie den wechselnden, aber auch den wachsenden Qualifikationsanforderungen gerecht werden können. Aus gesellschaftspolitischer Sicht trägt das Konzept des lebenslangen Lernens zur Arbeitsproduktivität, volkswirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit und zum wirtschaftlichen Wachstum bei. Zudem hält Tippelt (2010) fest, dass in modernen Gesellschaften ein wachsender Bedarf an sozialintegrativer Leistungen besteht. Für die soziale Integration ist Bildung und Kompetenzaneignung von zentraler Bedeutung. In

unterschiedlichen Forschungen zum lebenslangen Lernen wurde gezeigt, dass Bildung nicht nur die soziale und berufliche Integration stark beeinflusst, sondern auch das zivilgesellschaftliche und ehrenamtliche Engagement positiv verändert (S. 38).

Lebenslanges Lernen ist ein kumulativer, oft auch ein diskontinuierlicher Prozess. Keine Altersgruppe kann die menschliche Entwicklung und das Lernen dominieren. Über die gesamte Lebensspanne können unterschiedliche Lebensprozesse stattfinden, jedoch ist festzuhalten, dass dabei starke soziale Ungleichheiten existieren. Bildungsgrad, berufliche Qualifikation, Einkommen, Geschlecht, Nationalität und Alter haben grossen Einfluss auf Lernprozesse. Daher sind spezifische und zielgruppenorientierte Angebote notwendig, um Lernprozesse zu ermöglichen (S. 48-49).

Die ständige Angst, ersetzt zu werden und nicht zu genügen, setzt Menschen enorm unter Druck. Permanente Weiterbildungen und lebenslanges Lernen werden zur Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung der strukturellen Veränderungen. Gleichzeitig steigt der Konkurrenzdruck, die Qualifikationen und Kompetenzen der anderen könnten die eigenen Kompetenzen veralten lassen. Von den Individuen werden permanente Lernprozesse verlangt. Sie müssen fähig sein und die Bereitschaft mitbringen, durch das Weiterlernen ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu aktualisieren. Oftmals ist man der Überzeugung, dass durch ein lebenslanges Lernen die mangelhafte Anpassung bewältigt wird. Es könnte der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich die strukturellen Gegebenheiten ändern oder sich an die Gesellschaftsmitglieder anpassen müssten.

5.4 Soft Skills, Hard Skills und lebenslanges Lernen aus Sicht der Arbeitgeber

Selbstverständlich haben es qualifizierte Menschen leichter in der modernen Gesellschaft zu bestehen als Menschen mit fehlenden Grundkompetenzen. Dies nicht nur auf der arbeitssellschaftlichen Ebene, sondern auf unterschiedlichen Ebenen. Doch darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass nebst den Anforderungen aufgrund des strukturellen Wandels, auch Persönlichkeitsmerkmale bzw. Persönlichkeitstypen für eine erfolgreiche berufliche und soziale Integration verantwortlich sind. Hier nennt Salvisberg (2010) die Bedeutung der „Soft Skills“ und „Hard Skills“ in der modernen Arbeitswelt. Mit Soft Skills werden alle Kompetenzen verstanden, welche sich nur auf die eigene Person beziehen: Charaktereigenschaften, persönliche Stärken, Arbeitstugenden, Selbstvertrauen, Selbstdisziplin, Motivation oder emotionale Intelligenz zählen zu diesen Kompetenzen. Während Hard Skills bzw. harte Faktoren die berufsspezifischen Qualifikationen beschreiben und in einem Studium bzw. einer Ausbildung entwickelt werden, sind die sogenannten „weichen Faktoren“ fachunspezifische bzw. fachübergreifende Faktoren, welche mit der Formierung der modernen Arbeitswelt deutlich aufgewertet wurden (S. 18). Daraus ist zu schliessen, um eine berufsspezifische Qualifikati-

on zu erlangen, dass die gegebenen Soft Skills mitentscheidend sind. Denn ohne Motivation und Selbstdisziplin wird es einem schwerfallen, sich entsprechendes Wissen anzueignen oder sich weiterzubilden.

Anhand von verschiedenen Arbeitgeberbefragungen und Untersuchungen unter anderem auch aus den USA, hält Salvisberg (2010) zusammenfassend fest, dass die Soft Skills für die moderne Arbeitswelt ausgesprochen wichtig sind. Zudem wurde untersucht, dass unzulängliche persönliche Qualitäten bzw. weiche Faktoren häufiger ein Grund für Entlassungen und Karrierestillstand sind als mangelnde berufsspezifische und technische Fähigkeiten bzw. Sachkenntnisse (S. 50). Aus den Forschungsergebnissen wurde deutlich, dass Soft Skills zentrale Grössen auf dem Arbeitsmarkt bzw. in Ausbildungs- und Weiterbildungsgängen sind und den längerfristigen beruflichen Erfolg prägen. Nicht in jedem Tätigkeitsfeld und in jeder hierarchischen Position haben Soft Skills die gleiche Bedeutung (ebd., S. 60).

Aus Sicht der Arbeitgeber und als Forderung an die Bildungspolitik sollten nebst den unentbehrlichen Hard Skills auch die Soft Skills in Ausbildungsgängen jeder Stufe differenziert integriert werden, um die Chancengleichheit im Arbeitsmarkt und die erfolgreiche Integration zu fördern bzw. zu verbessern, da es für die Aneignung von Wissen und für das lebenslange Lernen viele verschiedene persönliche Kompetenzen braucht. Formale Ausbildungsgänge, die sich ausschliesslich auf die Vermittlung von Sach- und Fachwissen beschränken, werden den Ansprüchen der neuen Arbeitswelt nicht gerecht. Idealerweise müssten die kognitiven, sozialen und moralischen Lernprozesse gefördert werden, um überhaupt Lernbereitschaft, Motivation, Wille und Fähigkeit zur Anpassung bzw. Einfügung in einen vorgegebenen Handlungsrahmen ermöglichen zu können – auch im späteren Lebensabschnitt (ebd., S. 214).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Vorhandensein der Soft Skills für die Arbeitswelt ausgesprochen wichtig ist und mit der Förderung der Grundkompetenzen auch die Soft Skills bzw. die persönlichen Kompetenzen gefördert werden sollten. Menschen mit fehlenden Grundkompetenzen haben oftmals kein grosses Selbstvertrauen, einen tiefen Selbstwert oder geben sich unsicher. Zudem ist bei ihnen womöglich wenig Motivation und Lernbereitschaft vorhanden, dafür aber die Angst zu versagen gross. Die Förderung von Grundkompetenzen könnte einen positiven Einfluss auf die persönlichen und sozialen Kompetenzen sowie auf die individuellen Einstellungen und Fähigkeiten haben – oder auf deren Entwicklung. Somit erachten die Autorinnen es als sinnvoll, die Soft Skills in verschiedene Ausbildungsgänge zu integrieren und dadurch, nebst dem Sachwissen, auch ganz wichtige und nützliche Kompetenzen und persönliche Einstellungen für die moderne Arbeitswelt zu vermitteln – Kompetenzen, welche dann die Basis für Weiter- und Ausbildungen bilden.

6. Sozialhilfe

In diesem Kapitel werden die rechtlichen Grundlagen der Sozialhilfe vorgestellt. Weiter werden die einzelnen Bereiche der beruflichen und sozialen Integration näher erläutert sowie die Wirkung und der Erfolg von Integrationsangeboten diskutiert. Es wird der Frage nachgegangen, ob Grundkompetenzen in der Sozialhilfe bzw. in Integrationsmassnahmen von Bedeutung sind, ob und wie sie gefördert werden und wo allenfalls noch Probleme bestehen.

6.1 Gesetzliche Grundlagen

Die Sozialhilfe ist auf kantonaler Ebene geregelt. Die rechtlichen Grundlagen zur Sozialhilfe werden im Kanton Bern im Sozialhilfegesetz und in der Sozialhilfeverordnung geregelt. Zusätzlich gelten für Sozialdienste die SKOS-Richtlinien und die Richtlinien der Berner Konferenz für Sozialhilfe (BKSE). Die ethischen Rahmenbedingungen für Professionelle der Sozialen Arbeit werden im Berufskodex von AvenirSocial festgehalten. In diesem Unterkapitel werden die gesetzlichen Grundlagen in der Sozialhilfe kurz erläutert. Folgende Gesetze sind auf Bundes-, Kantons- und Gemeindeebene relevant:

Tabelle 1. Gesetzliche Grundlagen der Sozialhilfe, eigene Darstellung.

Bundesebene	Kantonale Ebene	Kommunale Ebene
Staatsverträge (oft nicht direkt anwendbares Recht)	Kantonsverfassung (KV)	Kommunale Weisungen
Bundesverfassung (insbesondere Grundrechte)	Sozialhilfegesetz (SHG)	
Zuständigkeitsgesetz ZUG	Sozialhilfeverordnung (SHV)	
(SKOS-Richtlinien)	Kantonale Weisungen	
	SKOS-Richtlinien	

Sozialhilfegesetz SHG

Im Gesetz über die öffentliche Sozialhilfe (SHG) für den Kanton Bern werden Angelegenheiten wie die Grundprinzipien der individuellen Hilfe, die Verfahrensbestimmungen, die Rückerstattung von Hilfeleistungen, die Organisation und Finanzierung der Sozialhilfe, die Institutionelle Sozialhilfe und das Verhältnis zu den SKOS-Richtlinien festgelegt. Die Höhe der Leistungen wird im SHG nicht definiert.

Sozialhilfeverordnung SHV

Die Verordnung über die öffentliche Sozialhilfe (SHV) des Kantons Bern vom 24. Oktober 2001 regelt die Organisation, die Zuständigkeiten und die Finanzierung der Sozialhilfe und legt Bestimmungen des Sozialhilfegesetzes näher aus. So enthält die SHV beispielsweise genauere Angaben über den Bezug und die Höhe der Integrationszulage oder auch über die Höhe des Einkommensfreibetrages.

SKOS-Richtlinien

Die Richtlinien der Schweizerischen Konferenz für Sozialhilfe (SKOS) definieren die Berechnung der Sozialhilfe. „Es sind Empfehlungen zuhanden der Sozialhilfeorgane des Bundes, der Kantone, der Gemeinden sowie der Organisationen der privaten Sozialhilfe. Die Richtlinien werden durch die kantonale Gesetzgebung und die kommunale Rechtsetzung und Rechtsprechung verbindlich“ (SKOS, A.1 – H.13, 2005). Die Richtlinien geben den Sozialarbeitenden eine Hilfestellung für die tägliche Praxis und sind ein wichtiges Arbeitsinstrument. Sie lassen aber dennoch viel Ermessensspielraum.

BKSE-Richtlinien

Damit sich die Ausrichtung der Sozialhilfe im Kanton Bern von Gemeinde zu Gemeinde nicht zu sehr unterscheidet, hat die Berner Konferenz für Sozialhilfe, Kindes- und Erwachsenenschutz (BKSE) ein ergänzendes Handbuch für die Sozialhilfe erarbeitet. Anhand eines Stichwortverzeichnisses wird die Ausrichtung der individuellen Sozialhilfe näher definiert. Im Gegensatz zum SKOS-Handbuch sind die BKSE Richtlinien sehr detailliert und es werden auch fixe Beträge genannt. Gemeinden haben zudem die Möglichkeit, eigene kommunale Regelungen in die BKSE Richtlinien zu integrieren. So können sie auf örtliche Besonderheiten Rücksicht nehmen. In einem passwortgeschützten Bereich können Sozialdienste ergänzende bzw. kommunale Regelungen auffinden.

Berufskodex von Avenir Social

Der Berufskodex ist vom Berufsverband der Sozialarbeitenden der Schweiz verfasst und im Jahr 2010 herausgegeben worden. Der Kodex beschreibt die Grundsätze, die Grundwerte und die Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit und gilt als Argumentation für die Praxis der Professionellen. Er soll als Orientierungshilfe bei der Entwicklung einer professionsethisch begründeten Berufshaltung dienen (AvenirSocial, 2010, S. 2-4).

Die Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern unterscheidet zwischen den generellen und besonderen Aufgaben der Sozialdienste. Zudem wird auch eine Unterscheidung zwischen den Zuständigkeiten von Kantonen und Gemeinden gemacht. Dem Kanton

obliegt die Steuerungsverantwortung für die Sozialhilfe. Er legt die Grundsätze und Ziele fest und sorgt, unter Einbezug der Gemeinden, für die Bereitstellung, Finanzierung, Koordination und Überprüfung der erforderlichen Leistungsangebote. Die Gemeinden stellen nach den kantonalen Vorgaben die individuellen Leistungsangebote bereit. Sie vollziehen die individuelle Sozialhilfe und überprüfen regelmässig die Wirkung der Leistungsangebote. Jede Gemeinde muss über einen Sozialdienst verfügen resp. allenfalls Teil eines regionalen Sozialdienstes zusammen mit anderen Gemeinden sein. Der Sozialdienst ist das operative Fachorgan, welches das Tagesgeschäft vollzieht, das heisst die Sozialhilfe im Einzelfall (Verordnung über die Organisation und die Aufgaben der Gesundheits- und Fürsorgedirektion, 2000, Art. 12).

Die generellen Aufgaben des Sozialdienstes im Vollzug der individuellen Sozialhilfe im Einzelfall sind im Artikel 19 Absatz 1 SHG festgehalten:

- Präventive Beratung,
- Abklärung der persönlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse,
- Festlegung und Vereinbarung von individuellen Zielen,
- Beratung und Betreuung,
- Anordnung von Massnahmen und
- Festsetzung und Gewährung von Leistungen

Zusätzlich zu den generellen Aufgaben können die Sozialdienste auch Aufgaben nach besonderer Gesetzgebung in den Bereichen des Kindes- und Erwachsenenschutzes, des Pflegekinderwesens, der Alimentenbevorschussung und der Inkassohilfe erfüllen. Der Sozialdienst kann zudem auch Aufgaben aufgrund eines Leistungsvertrages zwischen der Trägerschaft und der GEF erfüllen. Dies ist im Artikel 19 Absatz 2 im Sozialhilfegesetz (SHG) festgehalten.

Als ein übergeordnetes Ziel und ein Kernthema der Sozialhilfe ist die erfolgreiche berufliche und soziale Integration der Klientinnen und Klienten. Im Artikel 2 und 3 des Sozialhilfegesetzes (SHG) sind die Wirkungsbereiche und Wirkungsziele festgehalten. Nebst der finanziellen Existenzsicherung, sind die Ziele besonders auf die Förderung der Integration, auf den Ausgleich von Beeinträchtigungen und auf die Verhinderung von Ausgrenzung ausgerichtet (SHG, 2001, Art. 2+3). Zur Erreichung des Zwecks und der Wirkungsziele der Sozialhilfe werden im Artikel 4 die Massnahmen festgehalten, zu denen insbesondere das Bereitstellen der Leistungsangebote der individuellen und der institutionellen Sozialhilfe sowie das Gewähren von Leistungen gehören. Artikel 5 stellt schlussendlich die Wirkungsorientierung si-

cher, indem er die Leistungsangebote der Sozialhilfe als allgemein zugänglich, qualitativ angemessen und wirkungsorientiert festhält (SHG, 2001, Art. 4+5).

Da im Sozialhilfegesetz die Ziele explizit festgehalten sind und besonders die berufliche und soziale Integration einen hohen Stellenwert bekommt, ist es die Aufgabe der Sozialhilfeorgane auf der Ebene der Kantone und Gemeinden geeignete Massnahmen bereitzustellen (SKOS, 2005, D.2-1). Mangelnde Grundkompetenzen bei Sozialhilfebeziehenden stellen ein grosses Problem dar und verunmöglichen eine erfolgreiche berufliche und soziale Integration. Dadurch, dass das Bereitstellen der Leistungsangebote der individuellen und institutionellen Sozialhilfe explizit im Gesetz festgehalten ist, sind Sozialhilfeorgane verpflichtet, die Förderung der fehlenden oder ungenügenden Grundkompetenzen umzusetzen, um diese Ziele zu erreichen.

Mit der Auseinandersetzung der Gesetzesartikel wurde ersichtlich, dass das Sozialhilferecht die Förderung von ungenügenden Grundkompetenzen nicht explizit im Gesetz festhält. Vielmehr werden allgemeine Massnahmen sowie das Gewähren von Leistungen für die soziale und berufliche Integration erwähnt. In den SKOS-Richtlinien werden die situationsbedingten Leistungen (SIL) festgehalten, welche „in einem sinnvollen Verhältnis zum erzielten Nutzen stehen müssen“ (SKOS, 2005, C.1). Es ist massgebend, ob die Selbständigkeit und soziale Einbettung einer unterstützten Person erhalten bzw. gefördert wird, oder ob grösserer Schaden abgewendet werden kann (C.1). Zudem schreibt die SKOS, dass situationsbedingte Leistungen langfristig wirken können (ebd.). Nebst der zwingenden Kostenübernahme, wie beispielsweise bei bestimmten krankheits- und behinderungsbedingten Auslagen (SKOS, 2005, C.1.1), Hausrat- und Haftpflichtversicherung (C.1.8) oder bei der einfachen Grundausstattung der Wohnung (C.1.8), können bestimmte Leistungen, welche zur Unterstützung des Hilfeprozesses notwendig sind, im Ermessen der Sozialhilfeorgane, sprich im Ermessen der Sozialdienste bzw. Sozialarbeitende, vollumfänglich übernommen werden. Die SKOS sieht vor, dass „diese Leistungen fachlich begründet sein müssen, die Kosten in einem sinnvollen Verhältnis zum erzielten Nutzen stehen und mit dem Aufwand von nicht unterstützten Haushalten vergleichbar sein müssen“ (SKOS, 2005, C.1).

Somit könnten also - nach unserem Verständnis - bestimmte Bildungs-, Integrations- und Kursangebote für die Förderung der Grundkompetenzen über einen SIL-Antrag finanziert werden, wenn die Finanzierung fachlich begründet werden kann und die Kosten in einem sinnvollen Verhältnis zum erzielten Nutzen stehen. Durch die Finanzierung wird die wirtschaftliche Selbständigkeit begünstigt sowie die soziale Einbettung der Klientel gefördert. Gestützt auf Artikel 2 und 3 des Sozialhilfegesetzes und den Spielraum der situationsbeding-

ten Leistungen, welche Sozialarbeitende einerseits haben, zugleich aber andererseits auch argumentieren müssen, könnte hier der Förderung der Grundkompetenzen Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Inwieweit Sozialdienste und Sozialarbeitende das Fehlen von Grundkompetenzen ihrer Klientel fördern können und mit welchen Instrumenten sie die Kompetenzdefizite erkennen können, wird im Kapitel 7.2 „Empfehlungen für die Praxis“ thematisiert.

6.2 Förderung von Grundkompetenzen in der Sozialhilfe

Es kann festgestellt werden, dass es im Kontext der Sozialhilfe enorm viele Angebote für die soziale und berufliche Integration gibt und es zum Teil schwierig ist, sich einen Überblick zu verschaffen. Inwieweit diese Angebote Bildungsanteile beinhalten – auch in Bezug auf die mangelnden Grundkompetenzen – und qualifizierend wirken, wird im Kapitel 6.3 „Berufliche und soziale Integrationsmassnahmen in der Sozialhilfe“ thematisiert. Jedoch ist unbestritten, dass es in diesen Angeboten vor allem darum geht, erwachsene Sozialhilfebeziehende möglichst rasch wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren, damit sie möglichst schnell von der Sozialhilfe abgelöst werden und ein unabhängiges Leben führen können. Es stellt sich also die Frage, wie der Nutzen dieser Angebote erhöht werden kann, um die Integrationschancen der Sozialhilfebeziehenden zu verbessern und den Aufbau von Grundkompetenzen zu ermöglichen.

Die ALL- Studie hat gezeigt, dass etwas mehr als ein Fünftel der Sozialhilfebeziehenden über ungenügende Grundkompetenzen verfügen (Schweizerischer Verband für Weiterbildung, n.d.). Es kann jedoch vermutet werden, dass die Zahl womöglich etwas höher ist, da nicht bei allen Betroffenen die ungenügenden Grundkompetenzen thematisiert werden oder zum Vorschein kommen. Bei vielen bleibt dieses Defizit verdeckt. Viele Betroffene haben zudem Schamgefühle und ein Unwohlsein, wenn diese Thematik aufgegriffen wird. Dies könnte unter anderem die Erklärung für deren geringe Teilnahme an Bildungsmaßnahmen sein.

Gemäss Grämiger (2015, S. 3) und Märki (2015, S. 18) gibt es weitere Gründe für die tiefe Teilnahmequote der Sozialhilfebeziehenden an Bildungs- und Förderungsangeboten. Einerseits gibt es nicht in allen Kantonen oder Regionen der Schweiz ein entsprechendes Angebot im Bereich der Grundkompetenzen, wie beispielsweise Kurse für Alltagsmathematik oder Literalität, andererseits hindern die fehlenden finanziellen und zeitlichen Ressourcen die Zielgruppen darana, sich für solche Angebote anzumelden und daran teilzunehmen. Grämiger (2015, S. 16) und betont unter anderem auch die mangelhafte Zusammenarbeit zwi-

schen der öffentlichen Hand und den Weiterbildungsanbietern. Es stehen zu wenig finanzielle Mittel für wichtige Sensibilisierungs- und Werbemassnahmen für die bestehenden Kursangebote. Obwohl die Thematik auf politischer Ebene an Bedeutung gewonnen hat, haben sich in den letzten zehn Jahren die verfügbaren Budgets in den Kantonen nicht erhöht. Im Gegenteil: Die Budgets zur Förderung der Grundkompetenzen stehen nun in mehreren Kantonen aufgrund von Sparmassnahmen unter Druck (S. 17).

Für die Sozialdienste stellt dies ein grosses Problem dar. Wie bereits im oberen Abschnitt erwähnt, verfügen etwas mehr als ein Fünftel der Sozialhilfebeziehenden über ungenügende Grundkompetenzen. Migrationshintergrund, hohes Alter, fehlender Berufsabschluss, tiefer sozio-ökonomischer Status der Eltern, etc. begünstigen die Schwierigkeiten der Grundkompetenzen. Je länger Personen von der Sozialhilfe abhängig sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass bei ihnen im Bereich der Grundkompetenzen ein Förderbedarf besteht (Märki, 2015, S. 18). Aus Sicht der Sozialdienste und des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung (SVEB) wird das Potenzial zur Förderung der Grundkompetenzen im Kontext der Sozialhilfe zu wenig ausgeschöpft. Es stellt sich also die Frage, mit welchen Konzepten und Massnahmenplänen die Sozialdienste Grundkompetenzen ihrer Klientel aktiver angehen können und welche Voraussetzungen dafür gegeben sein müssen (ebd.).

Projekt „GO Sozialhilfe – Förderung der Grundkompetenzen in der Sozialhilfe“

Im Rahmen eines nationalen Projekts „GO Sozialhilfe – Förderung der Grundkompetenzen in der Sozialhilfe“ wurde zwischen 2011 und 2013 untersucht, wie die Förderung von Grundkompetenzen bei Sozialhilfebeziehenden verbessert werden kann und welche Rolle die beteiligten Akteure dabei spielen. Der Schweizerische Verband für Weiterbildung hat gemeinsam mit den beteiligten Partnern und in Zusammenarbeit mit der Sozialhilfe erste Erfahrungen gesammelt. Gemäss Märki (2015, S.18) sind die Voraussetzungen zur Förderung der Grundkompetenzen in der Sozialhilfe vielerorts noch nicht ausreichend oder nur mangelhaft vorhanden. Einerseits fehlen entsprechende Bildungsangebote, andererseits fehlt das Bewusstsein für diese Förderung, welche ein wichtiges Kriterium zur Unabhängigkeit der Klientel sein kann. Weiter fällt es den Betroffenen sehr schwer, über ihre Defizite zu sprechen und oftmals werden diese systematisch verborgen. Eine gezielte Weiterbildung oder Sensibilisierung der Sozialarbeitenden zum Erkennen dieser Schwierigkeiten könnte hier grosse Wirkung bringen. Besonders, weil Sozialarbeitende im direkten Kontakt mit den Klientinnen und Klienten stehen, ist es wichtig, dass sie Personen mit Defiziten und Förderbedarf identifizieren und ihnen eine entsprechende Bildungsmassnahme im Bereich der Grundkompetenzen anbieten. Gezielte Bildungsangebote für Sozialhilfebeziehende im Bereich der Grundkompetenzen ist der Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche, dauerhafte Re-Integration.

Das Projekt hat weiter gezeigt, dass Standortbestimmungen durch Fachpersonen hilfreich sein könnten, um den individuellen Lernbedarf sichtbar zu machen und den Förderbedarf zu konkretisieren. Aufgrund von Erfahrungen kommen vor allem Personen mit deutscher Muttersprache oder Migrantinnen und Migranten mit guten mündlichen Sprachkenntnissen infrage, da fast alle Bildungsmassnahmen ein gewisses Sprachniveau voraussetzen (Märki, 2015, S. 19). Hier könnte bereits ein Ausschluss dieser Personen stattfinden, die nicht so gut Deutsch sprechen und daher nicht an diesen Angeboten teilnehmen können bzw. dürfen.

Die Bildungsmassnahmen

Bezüglich den Bildungsmassnahmen und deren Konzeption sind im Projekt „GO Sozialhilfe“ eher niederschwellige, alltags- und handlungsorientierte Angebote thematisiert worden. Die Ressourcen der Teilnehmenden sollen in den Bereichen mündliche und schriftliche Kommunikation (Dialogführung, Umgang mit technologischen Kommunikationsmitteln wie z.B. E-Mails schreiben, Briefkorrespondenz, etc.), Alltagsmathematik sowie im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien gestärkt und erweitert werden. Der konkrete Nutzen im Alltag steht dabei im Mittelpunkt. Die Bildungsmassnahmen für die Zielgruppe sollen modular aufgebaut sein – im Umfang von 30 bis 40 Stunden. Weil die Zielgruppe oftmals Mehrfachproblematiken mitbringt, ist dieser modulare Aufbau sinnvoll. Entscheiden sich einige von ihnen für einen längeren Bildungsprozess, können sie weitere Module besuchen (Märki, 2015, S. 19).

Zusammenarbeit mit Sozialarbeitenden

Die Basis für wirkungsvolle Angebote bildet gemäss Märki (2015, S. 19) eine gute Zusammenarbeit zwischen den Bildungsanbietern und den Sozialarbeitenden. Sozialarbeitende sollen ihre Klientinnen und Klienten im Bildungsprozess eng begleiten und wenn möglich an den Standortbestimmungen dabei sein. Die Bildungsanbieter sorgen für eine erfolgreiche Umsetzung der Angebote, dafür benötigen sie jedoch auch die individuellen Themen der Teilnehmenden, um den Nutzen zu garantieren. Bedürfnisse sollen auch kurzfristig in den Unterricht integriert werden können. Ein wichtiger Punkt ist die aktive Gestaltung der Schnittstelle zwischen Angebotsanbietern und Sozialarbeitenden. Gemeinsam mit den Sozialarbeitenden, den Teilnehmenden der Angebote und den Bildungsanbietern werden die Lernerfolge sowie die Planung und Umsetzung von Anschlusslösungen besprochen.

Damit diese Zusammenarbeit gut funktioniert, muss das Anliegen der Förderung von Grundkompetenzen in der Sozialhilfe weiterentwickelt werden. Durch eine Weiterentwicklung wird die Förderung von Grundkompetenzen zu einem wichtigen Instrument in der Sozialhilfe.

Dadurch können Sozialdienste bzw. Professionelle der Sozialen Arbeit betroffene Personen erreichen und sie auf zukünftige Aufgaben in Beruf und Alltag besser vorbereiten.

6.3 Berufliche und soziale Integrationsmassnahmen in der Sozialhilfe

Aufgrund von Entwicklungen der modernen Gesellschaft haben nicht nur Bildungssysteme noch mehr an Bedeutung gewonnen, sondern auch die Integrationsmassnahmen. Um den veränderten Anforderungen des wirtschaftlichen Strukturwandels gerecht zu werden und um Schwächere der Gesellschaft Unterstützung bei ihrer Integration zu bieten, haben sich Integrations- und Beschäftigungsprogramme zu einem wichtigen Instrument in der Sozialhilfe etabliert. Dieses Instrument verfolgt das Ziel der sozialen sowie der beruflichen Integration der Klientel in die sich veränderten Verhältnisse und fordert sie auf, ihr eigenes Humankapital zu optimieren, um in der modernen Gesellschaft ihren Platz zu finden. Wir leben in einer Gesellschaft, welche durch Arbeit und Leistungsdruck geprägt ist: Somit übernimmt die Erwerbsarbeit eine wichtige Funktion in unserem Gesellschaftssystem, sie ist jedoch nicht allen gleich zugänglich. Für ausgesteuerte Menschen besteht wenig Aussicht auf eine rasche und besonders dauerhafte berufliche Integration. Zudem können die Teilnahme und die Teilhabe dieser Menschen am gesellschaftlichen Leben nicht allein durch finanzielle Unterstützung ermöglicht werden.

Gemäss Wyss (2000) wurden die Massnahmen zur sozialen und beruflichen Integration im Bereich der Sozialhilfe in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre in der Schweiz deutlich ausgebaut, da die Zahl der Ausgesteuerten gestiegen ist. Ein wichtiger Auslöser dazu bildete in den Jahren 1996 die Revision des Bundesgesetzes über die obligatorische Arbeitslosenversicherung. Nach dieser Revision sind auch andere bestehende Gesetze revidiert worden. So ist das Augenmerk verstärkt auf aktive Massnahmen zur Re-Integration in den Arbeitsmarkt fokussiert worden, anstelle passiv Unterstützungsgelder auszuzahlen. Durch diese Revisionen verlief die Entwicklung ziemlich schnell und die Angebote wurden im Lauf der 90er Jahren immer vielfältiger und mussten sich ständig an neue Bedürfnisse, neue Gesetzgebung und Budgetverhältnisse anpassen (Wyss, 2000, S. 96). Aufgrund von verschiedenen Befragungen wurde schnell ersichtlich, dass der Bedarf an Arbeitsstellen für Personen mit niedrigen Qualifikationen und Kompetenzen zugenommen hat, und dass die Massnahmen, trotz der sinkenden Arbeitslosenquote, keinesfalls an Aktualität verloren haben (S.1-2).

Wyss (2000) erwähnt zudem, dass nicht alle Kantone die Integrationsmassnahmen in ihren Gesetzen verankert haben. In vielen Kantonen geschah das erst, als die Zahl der ausgesteuerten Personen gestiegen ist und somit die Kantone sich stärker im Bereich der Integrationsmassnahmen engagieren mussten (Wyss, 2000, S. 37). Heute sind die Integrations-

massnahmen in den SKOS-Richtlinien festgehalten und die soziale und berufliche Integration gilt als ein übergeordnetes Ziel der Sozialhilfe (2005, D.1-1 bis D.5-2).

6.3.1 Definition der sozialen und beruflichen Integration

Den Integrationsmassnahmen kommt in den SKOS-Richtlinien ein gesondertes Kapitel zu (SKOS, 2005, D.1-1 bis D.5-2). Die soziale und berufliche Integration wird als ein übergeordnetes Ziel der Sozialhilfe definiert und soll den sozialen Ausschluss verhindern. Die Förderung dieser Integration soll über Anreize und persönliche Beratung erfolgen (SKOS, 2005, D.2-1). In den SKOS-Richtlinien werden die soziale und berufliche Integration nicht klar definiert, vielmehr wird darauf hingewiesen, dass eine klare Trennung zwischen sozialen und beruflichen Integrationsmassnahmen kaum möglich ist (SKOS, 2005, D.4-1). Eine gute Definition dieser Begrifflichkeiten stellen Aeppli und Peters (2004) zur Verfügung. Im Rahmen eines Programmes des Schweizerischen Nationalfonds haben sie die Wirkungen von Beschäftigungsprogrammen für ausgesteuerte Arbeitslose untersucht. In dieser Studie wurden verschiedene Definitionen von sozialer und beruflicher Integration miteinander verglichen und anschliessend eine eigene Definition erarbeitet: Die soziale Integration ist die Teilhabe und Teilnahme einer Person am sozialen Austausch im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich. Die Person ist dabei einbezogen in informell und formell organisierte Tätigkeiten, Kontakte und Gespräche mit anderen Menschen (Aeppli & Peters, 2004, S. 24).

In der vorliegenden Thesis wird diese Definition verwendet, weil sie im Jahr 2009 in der von der SKOS durchgeführten Erhebung von 20 Sozialdiensten zum Integrationsauftrag der Sozialhilfe verwendet wurde und somit dem Verständnis der SKOS zu entsprechen scheint (Pfister, 2009, S. 15).

Eine etwas ältere Unterscheidung zwischen Massnahmen zur sozialen bzw. beruflichen Integration macht Wyss (2000). Er ist der Meinung, dass es bei der beruflichen Integration vor allem um die erfolgreiche Integration in den ersten Arbeitsmarkt geht. Die soziale Integration erfolgt subsidiär und besonders dann, wenn eine berufliche Integration nicht mehr möglich ist. In diesem Fall wird auf die Erhaltung und Förderung der sozialen Kompetenzen und des sozialen Netzes fokussiert (Wyss, 2000, S. 85).

Heute kann festgestellt werden, dass sich die angebotenen Integrationsmassnahmen entwickelt haben und vielfältiger geworden sind. Durch diese Vielfältigkeit werden sie vermehrt miteinander angeboten bzw. ergänzen sich vielmehr. Aus der Praxis wissen wir, dass z.B. Menschen, welche gesundheitliche Probleme haben oder unter psychischen Störungen leiden, vorerst eine soziale Integration brauchen, um wieder in der Lage zu sein, ihren Alltag zu bewältigen, also die sozialen Kompetenzen zu stärken, etc. Eine erfolgreiche berufliche In-

tegration ist erst möglich, wenn diese Grundlage gegeben ist. Die Unterscheidung zwischen sozialer und beruflicher Integration bleibt unserer Meinung nach ein terminologisches Konstrukt, da in der Praxis diese Trennung selten gemacht wird. Es spielt zudem auch eine Rolle, wie Integration in unserer Gesellschaft definiert wird bzw. wann jemand als integriert gilt.

6.3.2 Notwendigkeit von Integrationsmassnahmen

Eine Studie aus dem Jahre 2015 im Auftrag des Hilfswerks der Evangelischen Kirchen Schweiz (HEKS) hat Arbeitgeber befragt, um herauszufinden, was Unternehmen daran hindert, das noch ungenutzte oder unternutzte Potenzial von Niedrigqualifizierten zu nutzen und welche Hilfestellung die Unternehmer dabei unterstützen würde, mehr Personen aus der Zielgruppe der Niedrigqualifizierten zu rekrutieren. Diese Erhebung zeigt, dass Sprachförderung von Arbeitgebern am meisten geschätzt würde – und zwar nicht nur bei Personen mit Migrationshintergrund, sondern auch bei Schweizerinnen und Schweizern. Gute Sprachkompetenzen spielen fast in allen Bereichen eine wichtige Rolle. Bei Niedrigqualifizierten ist in 37 der insgesamt 49 Gespräche ein entsprechendes Potential wahrgenommen worden, wenn die Sprachdefizite nicht vorhanden wären. Aus Sicht der Arbeitgebenden sind die fehlenden Sprachkompetenzen ein zentrales Rekrutierungshindernis und eine entsprechende Förderung stelle ein wichtiges Instrument zur Erhöhung der Bewerbungschancen dar. Weiter ist die Aufarbeitung von Bildungsdefiziten genannt worden, welche von Arbeitgebenden ebenfalls begrüsst würde (Kaiser, Morlok, Oswald, Neumann & Prack, 2015, S. 36-39).

Doch nebst der sprachlichen Förderung braucht es weitere Massnahmen zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration und besonders, wie auch die HEKS Studie gezeigt hat, auch Angebote für das Nachholen der Bildungsdefizite. Für Wyss (2000, S. 88-89) ist wichtig, dass Integrationsangebote Tagesstrukturen vermitteln, eine geregelte Arbeit anbieten und dadurch die soziale Integration begünstigen, damit die Basis für die berufliche Integration gelegt werden kann. Vermieden werden sollte eine Kategorisierung, indem nur Personen aufgenommen werden, welche als "vermittlungsfähig" eingestuft werden und bei denen eine Chance gesehen wird, sie in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Den grössten Nutzen besteht darin, die Massnahmen so zu gestalten, dass die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Teilnehmenden berücksichtigt werden.

Laut Tschümperlin (1997, S. 12-14), ehemaliger Geschäftsführer der SKOS, sind berufliche und soziale Integrationsmassnahmen notwendig, damit Betroffene Selbstbewusstsein entwickeln können, ihre psychosoziale Sicherheit gesteigert und die soziale Desintegration verhindert wird. Die psychosoziale Sicherheit bleibt direkt oder indirekt an Erwerbsarbeit gebunden. In einer Leistungsgesellschaft ist das Selbstwertgefühl stark von der Anerkennung der

eigenen Leistung abhängig. Integrationsmassnahmen können Wertschätzung und Anerkennung ermöglichen und zur sozialen Integration beitragen (S. 14).

6.3.3 Grundsätze der beruflichen und sozialen Integrationsmassnahmen

Im Kapitel D der SKOS-Richtlinien werden die Grundsätze von Integrationsmassnahmen festgehalten. Die SKOS beschreibt in diesem Kapitel, dass der Zweck der Sozialhilfe die materielle Existenzsicherung ist, jedoch das Ziel der sozialen und beruflichen Integration hat (SKOS, 2005, D.2-I). Die Aufgabe der Sozialhilfeorgane ist die Förderung der sozialen und beruflichen Integration von Hilfesuchenden. Dies geschieht durch finanzielle Anreize, verbunden mit persönlicher Beratung. Die Sozialhilfe kann diese Aufgabe nicht allein, sondern nur im Zusammenwirken mit wirtschaftlichen und politischen Kräften auf lokaler, regionaler und kantonaler Ebene bewältigen (D.2-I).

Nachfolgend werden die einzelnen Grundsätze in den SKOS Richtlinien kurz erläutert und im Anschluss wird auf unsere Fragestellung Bezug genommen.

Pflicht der Sozialhilfeorgane

Die Sozialhilfeorgane haben dafür zu sorgen, dass den Hilfesuchenden geeignete, den lokalen und kantonalen Gegebenheiten angepasste Massnahmen zur Verfügung stehen oder solche vermittelt werden. Eine Massnahme ist dann geeignet, wenn sie dem Alter, dem Gesundheitszustand, den persönlichen Verhältnissen und den Fähigkeiten der hilfesuchenden Person entspricht. Die Massnahme muss deren soziale und berufliche Integration ermöglichen bzw. fördern und dadurch den gesellschaftlichen Ausschluss verhindern. Weil Betroffene aus unterschiedlichen Lebenslagen kommen und diese zu berücksichtigen sind, muss eine breite Palette von Massnahmen angeboten werden. Berufliche Integration beginnt mit Sozialkompetenzen, wie Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Engagement, Lernbereitschaft, Beziehungsfähigkeit, usw. Hilfesuchende, bei denen aus gesundheitlichen oder anderen persönlichen Gründen wenig Aussicht auf berufliche Integration besteht oder nicht mehr möglich ist, sollen soziale Integrationsmassnahmen in Anspruch nehmen können, welche ihnen eine Alltagsstruktur vermitteln und ihr Selbstbewusstsein stärken (D.2-I bis D.2-2).

Prinzip der Gegenseitigkeit

Dieser Grundsatz basiert auf der Idee von Leistung und Gegenleistung als ein Prozess, welcher wechselseitig Nutzen bringt. Für ihr Engagement sollen Teilnehmende – auch im Sinne eines Anreizes – finanziell honoriert werden. Nebst dem materiellen Anreiz wird die Teilnahme auch durch immaterielle Anreize gefördert. Diese können z.B. der Erhalt einer Wohnung, die Erlangung eines Zertifikates oder die sozialen Kontakte und Anlässe sein, welche mit der Programmteilnahme verbunden sind (C.2, D.2-2).

Integrationsmassnahmen als Investition

Integrationsmassnahmen werden weitgehend von der öffentlichen Hand bereitgestellt und finanziert, weil die Gesellschaft jegliches Interesse hat, die Integrations- und Reintegrationsprozesse zu unterstützen, um weitere Folgekosten zu verhindern oder zu minimieren. Entsprechende Investitionen zahlen sich längerfristig doppelt aus: So kann durch die Verminderung von Sozialleistungskosten die wirtschaftliche Selbständigkeit der Betroffenen gefördert werden und/oder der soziale Frieden sichergestellt werden bzw. die kostspieligen Spannungen (z.B. durch Schwarzarbeit, Kriminalität, Unruhen, Ghettobildung, Mehrung von psychosomatischen und psychischen Krankheiten) vermieden und bekämpft werden (D.2-2).

Abklärung und Begleitung durch Professionelle

Mit Integrationsmassnahmen soll eine drohende Desintegration Betroffener aufgehalten und vermieden werden. In diesem komplexen psychosozialen Prozess setzen daher gezielte und wirksame Integrationsmassnahmen von Anfang an eine gute fachliche Abklärung von Professionellen der Sozialen Arbeit voraus. Im Verlauf der Massnahmen werden die Teilnehmenden entsprechend informiert und motiviert (D.2-2).

Verbindlichkeit

Die Teilnahme an einer Integrationsmassnahme wird in einem schriftlichen Vertrag zwischen der betroffenen Person und dem zuständigen Sozialhilfeorgan bzw. Programmanbieter festgehalten. Dieser Vertrag umfasst das Ziel, den Zweck und die Dauer der Massnahme sowie gegenseitige Rechte und Pflichten, das Ausmass der finanziellen Leistungen und die Konsequenzen bei Nichteinhaltung des Vertrags (D.2-3).

Sanktionen

Sanktionen erfolgen, wenn die teilnehmende Person die vereinbarte Massnahme abbricht oder gar nicht erst antritt oder wenn sie sich weigert, daran teilzunehmen (D.2-3).

Hilfe zur Selbsthilfe

Soziale und berufliche Integrationsmassnahmen orientieren sich grundsätzlich an den Stärken und Ressourcen der betroffenen Personen und nicht an ihren Defiziten. Deshalb ist qualifiziertes Fachpersonal sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung der Integrationsmassnahmen notwendig. Dadurch können die zur Verfügung stehenden Mittel wirkungsorientierter und effizienter eingesetzt werden (D.2-3).

Aus den genannten Grundsätzen wird ersichtlich, dass Integrationsmassnahmen nicht direkt zum ersten Arbeitsmarkt gezählt werden können. Sie werden mit dem Ziel angeboten, die

Integration der Klientinnen und Klienten in den "ersten Arbeitsmarkt" zu ermöglichen und werden somit ergänzend zum ersten Arbeitsmarkt angeboten. Grawehr und Knöpfel (2001, S. 25) definieren den zweiten Arbeitsmarkt bzw. den ergänzenden Arbeitsmarkt als „Marktplatz für alle öffentlichen, gemeinnützigen und privaten Angebote und die Nachfrage nach bezahlten und unbezahlten Tätigkeiten mit dem Zweck der beruflichen Integration, dem der beruflichen Integration mit persönlicher Betreuung oder dem der sozialen Integration“. Gemäss Grawehr und Knöpfel verfolgen alle Integrationsmassnahmen das gleiche Ziel, nämlich die erfolgreiche soziale und berufliche Integration, wobei sie die soziale Integration als Voraussetzung für die berufliche Integration sehen (S. 26). Grawehr und Knöpfel (S. 42-43) halten weiter fest, dass die Vielzahl und Vielfältigkeit der Integrationsmassnahmen es schwierig machen, sich einen Überblick zu verschaffen. Deshalb ist es wichtig, bei einer Massnahme die verschiedenen Ressourcen, Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden zu berücksichtigen und mit einer professionellen Beratung und Abklärung eine nutzbringende Massnahme aus diesem breitgefächertem Massnahmensystem zu wählen. Diese Überlegungen können auch den SKOS-Richtlinien entnommen werden. In den SKOS-Richtlinien werden stehen zusätzlich die Steigerung der Selbständigkeit und die Hebung des Selbstbewusstseins der Teilnehmenden im Vordergrund (SKOS, 2005, D.3-I).

In Bezug auf die Fragestellung, wie bei erwachsenen Sozialhilfebeziehenden Grundkompetenzen gefördert werden können, kann gesagt werden, dass hier von Defiziten ausgegangen wird. Es sind Defizite, welche bei der Wahl der Massnahmen, nebst den Ressourcen, den Bedürfnissen und Interessen der teilnehmenden Personen berücksichtigt werden müssen, und dass neben der Ressourcenorientierung bei der Abklärung, auch mögliche Defizite und Schwächen nicht ausser Acht gelassen werden dürfen. Defizite können nur dann gemindert oder behoben werden, wenn sie entdeckt und aktiv angegangen werden.

Ausgehend von den Grundsätzen der SKOS kann gesagt werden, dass die Förderung der Grundkompetenzen von Sozialhilfebeziehenden einen wichtigen Beitrag zur sozialen und beruflichen Integration leisten würde. In den Grundsätzen der SKOS und den Zielen der Sozialhilfe steht die soziale und berufliche Integration im Vordergrund. Diesbezüglich können sich Integrationsprogramme nicht nur auf die „Beschäftigung“ der Teilnehmenden konzentrieren, sondern sollten sich auch um deren Förderung bemühen. Das Ziel der Integrationsmassnahmen darf nicht unter Druck geraten, indem die Betroffenen möglichst schnell und unter allen Umständen wieder in den ersten Arbeitsmarkt (re-)integriert werden. Hier bekommt der Grundsatz der professionellen Beratung, Abklärung und Begleitung einen hohen Stellenwert.

6.3.4 Beschäftigungs- und Integrationsangebote der Sozialhilfe - BIAS im Kanton Bern

Die Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern (GEF) stellt Angebote für erwerbslose Sozialhilfebeziehende bereit. Die Programme verfolgen das Ziel einer erfolgreichen sozialen und beruflichen Integration. Die BIAS-Angebote können nur Sozialhilfebeziehende in Anspruch nehmen, welche über die regionalen und kantonalen Sozialdienste in die Programme vermittelt werden.

Seit 2006 ist das Konzept der Beschäftigungs- und Integrationsangebote in der Sozialhilfe (BIAS) des Kantons Bern in Kraft. Seit der Revision des Sozialhilfegesetzes per 1.1.2012 werden die Projekte im Bereich BIAS direkt vom Kanton finanziert (Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern GEF, 2015, S. 3). Die GEF ist als Koordinations- und Ermächtigungsstelle für die Angebote zuständig und sorgt für ein qualitativ hochstehendes Sozialwesen, indem sie eine grosse Summe für die Bereitstellung der Angebote einsetzt und dafür sorgt, dass diese effizient eingesetzt werden können. Die Gemeinden werden von der GEF dazu ermächtigt, Angebote zur Verfügung zu stellen. Diese Ermächtigung erfolgt aufgrund von Gesuchen der verschiedenen Gemeinden. In diesem Gesuch müssen genaue Projektangaben erfasst werden bzw. genaue Leistungsangebote mit einer Budgetangabe definiert werden (S. 6). Aufgrund dieser Gesuche und geprüften Offerten werden dann die Leistungsverträge erstellt, die dann vom Grossen Rat des Kantons unterschrieben werden und die einzelnen Leistungserbringer sich an den Leistungsvertrag halten müssen (ebd.).

Die Vertragspartner erheben und dokumentieren intern den Bedarf der relevanten Akteure. Nebst diesen Bedarfserhebungen analysiert das Sozialamt (SOA) den Bedarf im Hinblick auf eine bedarfsgerechte Ausgestaltung der Leistungsverträge. Dabei werden die unterschiedlichen regionalen Gegebenheiten berücksichtigt. Insbesondere die folgenden Instrumente dienen zur Bedarfsanalyse (GEF, 2015, S. 6-7):

- Jährliche Reporting-Berichte sowie Abschlussunterlagen der strategischen Partner BIAS
- Marktbeobachtung durch das SOA
- Das SOA organisiert jährlich Dialogsitzungen mit jeweils ca. 12 Vertreter/innen aus dem Kreis der strategischen Partner, Anbieter, zuweisenden Sozialdiensten und Gemeinden. Vorgesehen ist je eine Dialogsitzung in den fünf Regionen Biel-Seeland, Berner Jura, Bern-Mittelland, Emmental-Oberaargau und Thun-Berner Oberland
- IIZ-Bedarfskonferenzen
- beco-Berichte, Sozialhilfestatistik-Daten etc.
- spezifische Erhebungen (Einzelstudien zur Bedarfsanalyse bei besonderem Bedarf)

Aufgrund dieser Bedarfsanalyse jährlicher Überprüfung der Vertragspartner durch das SOA und von der GEF organisierten Veranstaltungen werden allfällige Optimierungen vorgenommen und die Angebote dementsprechend angepasst.

In der folgenden Tabelle werden die wichtigsten Merkmale der BIAS-Angebote gezeigt. Es werden die Leistungsbereiche, die Wirkungsziele und deren Inhalte festgehalten.

Tabelle 2. Überschrift Leistungsbereiche, Wirkungsziele und Zielgruppe, 2015

Leistungs- bereiche	Angebotstypen	Wirkungsziele	Zielgruppe	Inhalte/ Lohn
Berufliche Integration	<p>(BI)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeits- und Qualifizierungsangebote <p>(Stellen mit Einarbeitungszuschüssen)</p>	Die Teilnehmenden sind in den Arbeitsmarkt integriert.	Sozialhilfebeziehende, die grundsätzlich in den Arbeitsmarkt vermittelbar sind.	<ul style="list-style-type: none"> - Qualifizierende und fördernde Massnahmen: Sprache, Schlüsselqualifikationen (Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit) - Unterstützung bei Stellensuche und im Bewerbungsprozess - Arbeitstraining - Dauer: Befristet i.d.R. auf 6 Monate - Lohn gemäss den Bedingungen im Jahresleistungsvertrag
	<p>(BIP)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Angebote zur Stabilisierung mit Perspektiven auf die berufliche Integration 	Voraussetzungen für die berufliche Integration sind erreicht. Vorbereitung der beruflichen Integration	Sozialhilfebeziehende die an längeren, regelmässigen Einsätzen interessiert sind und sich mittelfristig auf die berufliche Integration vorbereiten.	<ul style="list-style-type: none"> - Tagesstruktur und Beschäftigung - Förderung von persönlichen Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen und Sprache - Hilfestellung bei der Bewältigung psychosozialer oder anderer Probleme <p>Dauer: Befristet i.d.R. auf 6 Monate</p> <p>Lohn: Keine Entlohnung, Sozialhilfe und Integrationszulage (IZU) gemäss SKOS-Richtlinien</p>
Soziale Integration (SI)	<ul style="list-style-type: none"> - Angebote zur sozialen Stabilisierung - Projekte für verschiedene Aktivitäten - Dauernischen-Arbeitsplätze 	Teilnehmende sind aufgrund der eigenen Stärken und Ressourcen sozial stabilisiert	Sozialhilfebeziehende die mittelfristig kaum eine Perspektive auf dem Arbeitsmarkt haben (desintegrierte oder randständige Personen)	<ul style="list-style-type: none"> - Tagesstruktur und Beschäftigung - Regelmässige Standortbestimmung mit Sozialdienst - Hilfestellung bei der Bewältigung psychosozialer oder anderer Probleme <p>Lohn: Keine Entlohnung, Sozialhilfe und Integrationszulage (IZU) gemäss SKOS-Richtlinien</p>

Erläuterung: Die Daten stammen aus dem BIAS-Detailkonzept der GEF, 2015, S. 9-10

Aus dieser Tabelle wird ersichtlich, dass die BIAS-Angebote in Arbeits- und Qualifizierungsbereiche unterteilt sind. Es werden Angebote zur beruflichen Integration (BI), zur Stabilisierung mit Perspektive auf berufliche Integration (BIP) und zur sozialen Stabilisierung (SI) angeboten. Auffallend ist, dass es in den Angeboten zur Stabilisierung mit Perspektive auf berufliche Integration (BIP) und zur sozialen Stabilisierung (SI) besonders um die Tagesstruktur und Beschäftigung der Sozialhilfebeziehenden geht und die Entlohnung durch Integrationszulagen (IZU) erfolgt. Hier, so meinen wir, könnte die Gefahr entstehen, dass sich dies auf die Klientinnen und Klienten motivationshemmend auswirken könnte, da dadurch der Eindruck vermittelt wird, dass ihre geleistete Arbeit minderwertig ist. Weiter ist in der Tabelle ersichtlich, dass nur die Angebote im Bereich der beruflichen Integration (BI) qualifizierende und fördernde Massnahmen beinhalten. Hier stellt sich die Frage, inwiefern die Förderung der Grundkompetenzen hier eine Rolle spielt und ob diese in diesem Bereich tatsächlich auch stattfindet. Es geht also um die Wirkung der Integrationsprogramme und ob diese Qualifizierungs- und Bildungsanteile beinhalten. Diesen Fragen wird im nachfolgenden Unterkapitel nachgegangen.

6.3.5 Die Frage der Wirkung und des Erfolgs von Integrationsmassnahmen

Bereits im Jahr 2009 haben Kutzner, Mäder, Knöpfel, Heinzmann und Pakoci (2009) sich mit Fragen betreffend den Integrationsprogrammen auseinandergesetzt. Sie stellten schon damals fest, dass eine Gefahr der Segmentierung, also eine Zuordnung der Klientinnen und Klienten in Kategorien bzw. Programmtypen, entsteht (Kutzner et al., 2009, S. 17). Diese Unterteilung entsteht, um die zunehmende Zahl der Fälle verwalten zu können. Durch diese Unterteilung rücken jedoch die individuellen Probleme und Folgen in den Hintergrund und die individuelle sowie wirkungsvolle Betreuung bzw. Begleitung der Teilnehmenden kommt zu kurz (S. 19). Weiter besteht die Gefahr, dass sich die Unterstützung durch die Segmentierung vorwiegend auf diejenigen richtet, welche als hoffnungsvoll und chancenreich kategorisiert werden, und Schwächere dadurch vernachlässigt werden (S. 85). Weiter wird die homogene Gruppenzusammensetzung der Teilnehmenden in die Angebotstypen SI, BI und BIP problematisiert. Eine heterogene Zusammensetzung wäre diesbezüglich sinnvoller, weil dadurch Betroffene neue, unterschiedliche Kontakte knüpfen könnten (S. 57).

Gärtner und Flückiger (2005, S. 142) betonen weiter die Kumulation der verschiedenen Probleme, welche besonders die Niedrigqualifizierte betrifft. Durch die Komplexität der Mehrfachproblematiken können Betroffene die finanzielle Unabhängigkeit nicht meistern. Die hohen Fallzahlen in der Sozialhilfe sowie die Sparanstrengungen verhindern eine professionelle und qualitativ hochwertige Unterstützung der Klientinnen und Klienten. Zudem besteht das Problem, dass die Integrationsmassnahmen der Sozialhilfe oft nicht die notwendigen, auf die konkrete Situation der Klientinnen und Klienten zugeschnittenen Inhalte anbieten (S. 143).

Weiter betonen Gärtner und Flückiger auch, dass Integrationsmassnahmen nur wenig qualifizierend wirken (S. 147). Kutzner et al. (2009) nennen diesen Sachverhalt als exkludierende Sozialarbeit: Dies, weil Integrationsprogramme trotz Integrationsanspruch- und aufgabe exkludierend wirken und die Problemlagen der Klientel zu wenig differenziert angegangen werden. Die Herausforderung besteht darin, die Klientinnen und Klienten in ein Programm zu vermitteln, in welchem ihre Problem- und Ressourcensituation berücksichtigt wird (Kutzner et al., 2009, S. 54, 137).

Gärtner und Flückiger halten auch fest, dass die Sozialhilfe durch aktivierende Massnahmen die berufliche und soziale Integration ihrer Klientel nur in geringem Masse fördern kann, da sie nicht direkt auf den Arbeitsmarkt einwirken kann. Möglich wäre die Befähigung der Klientel mittels Bildungsangeboten (Gärtner & Flückiger, 2005, S. 135). Auch hier gehen sie nochmals darauf ein, dass Integrationsmassnahmen in der Sozialhilfe zu wenig Bildungsanteile enthalten.

Auf das Problem gehen auch die Autoren Mäder und Nadai ein. In der Sozialhilfe stellt die zeitliche Überlastung ein zentrales Problem dar, welches eine umfassende Fallbearbeitung der Klientel verunmöglicht. Durch fehlende Qualifizierungsmassnahmen können Klientinnen und Klienten ihre mangelnden Kompetenzen nicht nachholen und werden in einen Zustand der Resignation gedrängt (Müller, 2012, S. 182-183).

Auch Pfister (2009) betont den fehlenden Bildungsanteil und den sehr niedrigen Stellenwert der individuellen Weiterbildung in den Integrationsmassnahmen. Die meisten Programme sind kollektive Massnahmen, die mehrheitlich keinen expliziten Bildungsanteil enthalten, sondern Tätigkeiten anbieten, wie beispielsweise Recycling von elektronischen Geräten, Tätigkeiten in der Reinigung, etc. (Pfister, 2009, S. 11, 34).

Durch die Vielfalt von Integrationsprogrammen sind auch die Wirkungen sehr unterschiedlich. Verschiedene Studien, welche die Auswirkungen von Gruppenprogrammen auf die Integration in den ersten Arbeitsmarkt untersuchten, kommen tendenziell zu dem Resultat, dass die Arbeitsmarktintegration durch eine Programmteilnahme nicht unbedingt erfolgreich ist, zum Teil sogar die Arbeitsmarktintegration negativ beeinflusst. Es gibt aber auch andere Resultate, die positive Effekte aufweisen. Bei diesen unterschiedlichen Resultaten spielen die Selektionseffekte bei der Zuweisung von Klientinnen und Klienten und der unterschiedliche Programmaufbau eine zentrale Rolle (Müller, 2012, S. 187).

Kontrollierende und disziplinierende Elemente müssen sehr zurückhaltend eingesetzt werden, damit die Sozialhilfe stärker eine befähigende Rolle übernimmt und die Förderung von Qualifikationen und Kompetenzen zur Lebensbewältigung verstärkt werden. Um den unterschiedlichen Ressourcen- und Problemsituationen der Klientinnen und Klienten gerecht zu werden, ist eine sorgfältige Analyse der Problem- und Ressourcenlage sowie eine an den Klientinnen und Klienten orientierte Vorgehensweise nötig (Müller, 2012, S. 188).

Aufgrund dieser Erkenntnisse stellen wir fest, dass Integrationsprogramme gemeinsame Probleme aufweisen: Die qualifizierende Wirkung der Integrationsmassnahmen ist eher gering und sie beinhalten wenig bis keine Bildungsanteile. Aufgrund mangelnder Zeitressourcen der Professionellen der Sozialen Arbeit werden individuelle Problem- und Lebenslagen der Klientinnen und Klienten nicht entdeckt. Dadurch bleibt eine ganzheitliche Situationsanalyse aus. Aeppli und Peters (2004) empfehlen den Anbietern von Integrationsmassnahmen, die Programmplätze so zu gestalten, dass die Teilnehmenden ihre Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern können. Diese Programme sollen also Qualifizierungscharakter enthalten und der realen Arbeitswelt sowie deren Anforderungen möglichst nahe sein. Die mangelnden Kompetenzen könnten mit Hilfe von Bildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten verbessert oder behoben werden (Aeppli & Peters, 2004, S. 134-135). Weiter fehlt es auf politischer Ebene an Verständnis, dass Integrationsmassnahmen nicht ausschliesslich der beruflichen Eingliederung dienen, sondern dass auch die Bedeutung der sozialen Integration für Sozialhilfebeziehende hoch ist. Die Finanzierung von Bildungsmassnahmen ist sowohl für Angebote im Bereich der beruflichen Integration als auch der sozialen Integration notwendig.

7. Schlussfolgerungen

Nachfolgend werden die in den vorangehenden Kapiteln erarbeiteten theoretischen Bezüge zusammengefasst dargelegt. Die Zusammenfassung der Erkenntnisse enthält die aus Sicht der Autorinnen auf die Fragestellung bezogenen relevanten Erkenntnisse. Aus den Erkenntnissen der Theorie werden Empfehlungen für die Praxis abgeleitet, inwiefern Grundkompetenzen bei erwachsenen Sozialhilfebeziehenden gefördert werden können. Abschliessend wagen die Autorinnen einen Ausblick. Es werden Themen benannt, die im Rahmen dieser Bachelor-Thesis nicht bearbeitet werden konnten, und Forschungslücken mit weitergehenden Forschungsfragen werden aufgezeigt.

7.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Der Kompetenzbegriff beschreibt ein Konstrukt aus Fähigkeiten, die nicht genetisch angeboren, sondern grundsätzlich erlernbar sind. Kompetenzen werden als vom Individuum selbstorganisiertes Handeln beobachtbar. Sie sind nur anhand der tatsächlichen „Performanz“ ermittelbar, d.h. im Gebrauch und der Anwendung von Kompetenz. Kompetenzen werden aufgrund beobachtbarer Verhaltensweisen dem Individuum zugeschrieben (Attribution). Wird der Kompetenzbegriff auf das Phänomen von mangelhaften Grundkompetenzen übertragen, muss davon ausgegangen werden, dass die Grundkompetenzen aufgrund verschiedener Faktoren in der Kindheit entweder gar nie ausreichend erlernt wurden oder im Laufe des Lebens verloren gegangen sind. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Grundkompetenzen erlernt werden können, sofern nicht eine Behinderung vorliegt, die die Lernfähigkeit einschränkt. Kompetenzen erschliessen sich dem Beobachter, der Beobachterin durch tatsächliches Handeln, was Implikationen auf die Ermittlung von Grundkompetenzen hat und was bei der Frage, wie das Kompetenzniveau bei Sozialhilfebeziehenden ermittelt werden kann, beachtet werden muss. Eine Möglichkeit, wie die Fähigkeiten eingeschätzt werden können, ist die Einschätzung durch Klientinnen und Klienten selber (in diesem Sinne als sich selbst Beobachtende). Eine andere Möglichkeit ist die Einschätzung durch Sozialarbeitende, soweit dies möglich ist. Aufgrund ihrer Unzulänglichkeit zeigen Betroffene oftmals ein vermeidendes Verhalten, so dass es schwierig sein kann z.B. Aussagen zu den Lese- und Schreibfähigkeiten zu machen.

Die drei Grundkompetenzbereiche „Lese- und Schreibfähigkeit“, „Alltagsmathematik“ und „Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologie“ können als ein Ausfluss des DeSeCo-Projekts der OECD verstanden werden. Die Organisation, welche sich der wirtschaftlichen Entwicklung verschrieben hat, hat mit der Auswahl von Schlüsselkompetenzen ein Kompetenzstandard vorgelegt, den in der heutigen hoch entwickelten, westlichen Welt

die Menschen zu erfüllen haben, wenn sie als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft partizipieren wollen. Dadurch haben Menschen mit niedrigem Grundkompetenzniveau ein signifikant höheres Risiko von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein. Aber auch ihr Selbstwert leidet darunter, weil sie den gesellschaftlichen Anforderungen an basale Kompetenzen nicht gerecht werden.

Die ALL-Studie legt Datenmaterial vor, welches hilft, das Phänomen der Grundkompetenzen besser zu verstehen. So korrelieren soziokulturelle Merkmale mit den Grundkompetenzen. Das Kompetenzniveau steigt mit dem abgeschlossenen Ausbildungsniveau (Notter & von Erlach, 2006, S. 22). Die Unterschiede in der Verteilung der Kompetenzniveaus nach Ausbildungsniveau der Eltern gleichen sehr stark dem der Befragten selbst (ebd.). Auch andere Studien belegen den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Kompetenzleistungen. Eine Ursache für Illittrismus, also unzureichender Lese- und Schreibfähigkeit, ist die soziale Herkunft aus einer bildungsfernen Familie (Sturm, 2012, S. 8). Die Herkunft aus einer bildungsfernen Familie, eine geringe Ausbildung der Eltern sowie eine negative Einstellung gegenüber Bildung sind hindernde Faktoren für die Teilnahme an Weiterbildungen (Schräder-Naef, 1997, S. 259). „Zwischen dem Bildungsstand der Eltern, den Bildungszielen und der Weiterbildungsbereitschaft der Heranwachsenden“ besteht ein enger Zusammenhang (S. 251).

Auch besteht ein Zusammenhang zwischen dem Kompetenzniveau und dem Alter: Das Kompetenzniveau nimmt mit steigendem Alter ab. Weiter nutzen ältere Menschen tendenziell weniger den Computer im Vergleich zu jüngeren. Gleichzeitig zählen ältere Menschen zu der Gruppe, welche sich kaum oder gar nicht weiterbildet (Schräder-Naef, 1997, S. 41). Allerdings zeigt die Erhebung von Schröder-Naef (1997, S. 243), dass das Durchschnittsalter der Befragten in Kursen zu Lesen und Schreiben am höchsten ist. Dieser Umstand kann dahingehend gedeutet werden, „dass diese Personen aufgrund ihrer besonders belasteten Bildungsbiographien mehr Zeit brauchten, um ihre negativen Lernerfahrungen zu überwinden und sich für neue Lernerlebnisse zu motivieren“ (ebd.). Die Beratung von Sozialhilfebeziehenden bietet die Chance, Betroffene in ihrer Reflexion und Bearbeitung von Bildungsbiographien zu unterstützen und sie zu motivieren, ihr Bildungsdefizit mit einer Massnahme aktiv anzugehen.

Je tiefer das Ausbildungsniveau, desto tiefer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass sich jemand weiterbildet (Arnold, 2006a, S. 46). Aufgrund des Zusammenhangs zwischen Ausbildungsniveau und Lesekompetenzen kann vermutet werden, dass die Weiterbildungsbeteiligung auch mit geringeren Lesekompetenzen abnimmt. Daraus lässt sich schliessen, dass

Personen mit mangelhaften Grundkompetenzen eher selten an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen. Gemäss Schröder-Naef (1997) bilden sich Personen ohne bzw. mit geringer Schulbildung, Personen mit mangelhaften Basisqualifikationen sowie ungelernete oder angelehrte Arbeiterinnen und Arbeiter kaum oder gar nicht weiter (S.41).

Personen, die nicht an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen, nennen oftmals Zeitgründe als Verhinderungsgrund (vgl. Arnold, 2006a, S. 51 und Schröder-Naef, 1997, S. 42). Dennoch zeigen Untersuchungen, dass die persönlichen Einstellungen der Befragten die entscheidende Rolle spielen (Schröder-Naef, 1997, S. 42): Einstellungen, welche sich beispielsweise aufgrund des familiären Hintergrundes ergeben, in welchem Bildung negativ konnotiert gewesen ist resp. nicht als wichtig erachtet wird.

In der ALL-Studie hat die Hälfte der Befragten, welche in den letzten 12 Monaten keine Weiterbildung besucht haben, angegeben, dass einem Kursbesuch keine hohe Priorität beigegeben worden ist (Arnold, 2006a, S. 48). Hier hat wohl die Motivation gefehlt. Rund ein Drittel ist durch persönliche oder familiäre Verpflichtungen und durch zu hohe Kursgebühren von einem Weiterbildungskurs abgehalten worden. Es kann vermutet werden, dass durch die Herstellung günstiger Rahmenbedingungen, wie Sicherstellung der Kinderbetreuung, flexible Kurszeiten und finanzielle Anreize, eine Weiterbildungsteilnahme dieser Gruppe begünstigen würde.

Weiter zeigen die Ergebnisse der ALL-Studie, dass sich ein hoher Anteil der Befragten (98,6%) mittels informellen Lernaktivitäten weiterbildet (Arnold, 2006a, S. 52). Die Bereitschaft, sich neues Wissen anzueignen und Fähigkeiten zu erweitern, scheint bei vielen Menschen vorhanden zu sein. Dies gilt auch für Menschen mit niedrigem Kompetenzniveau. Lediglich die informellen Lernaktivitäten, die zwingend Lesekompetenzen voraussetzen, werden von Menschen mit geringer Lesekompetenz weniger ausgeführt. Dies zeigt sich dann auch darin, dass der Anteil der Personen mit tiefem Kompetenzniveau bei den Nicht-Benutzern von Computern relativ gross ist. Die Computer- und Internetnutzung setzt ein gewisses Kompetenzniveau im Lesen von Texten und schematischen Darstellungen voraus.

Die Befragten der ALL-Studie, die in ihrer Freizeit häufig lesen, nehmen auch häufiger an Gruppenaktivitäten teil (Arnold, 2006b, S. 85). Es kann angenommen werden, dass Menschen mit defizitären Grundkompetenzen häufiger sozial isoliert sind, während die Partizipation mit steigendem Kompetenzniveau zunimmt. Eine mögliche Erklärung dafür kann sein, dass niedrige Grundkompetenzen oftmals mit Scham einhergehen. Betroffene schämen sich dafür, nicht den herrschenden gesellschaftlichen Erwartungen des Grundkompetenzniveaus

zu entsprechen. Sie reagieren auf das Gefühl der Unzulänglichkeit und auf ihre Angst, blossgestellt zu werden, indem sie sich zurückziehen und sozial isolieren. Dadurch erhoffen sie sich, beschämenden Situationen aus dem Weg zu gehen.

Da Weiterbildungen einen direkten Zusammenhang mit den wachsenden Anforderungen der Gesellschaft haben, gewinnt der Begriff des „lebenslangen Lernens“ an Bedeutung im Gesamtkontext der Bildungsprozesse. Der technologische Fortschritt und der damit einhergehende Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt haben dazu geführt, dass in den letzten Jahrzehnten die Kompetenzanforderungen gestiegen sind. Aufgrund des strukturellen Wandels und der Modernisierungsprozesse steigt die Wichtigkeit, Wissen stetig zu erneuern und sich neue Kompetenzen anzueignen. Bildungspolitisch wird der Fokus oftmals auf das Schulsystem und auf die schulische Bildung gelegt. Dabei wird ausser Acht gelassen, dass auch im Erwachsenenalter wichtige Schlüssel- und Grundkompetenzen erworben bzw. nachgeholt werden können und dass dadurch die Integration in die verschiedenen Gesellschaftssysteme positiv beeinflusst wird. Erwerbstätige befindet sich in einem steten Konkurrenzkampf und die Angst, ersetzt zu werden, herrscht oftmals vor. Gemäss der Europäischen Kommission wird das lebenslange Lernen als ein Prozess verstanden, welcher während des gesamten Lebens stattfindet. Es beinhaltet alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des hohen Alters (vgl. Kapitel 5.1).

Wissen und Kompetenzen sind wichtige Grundsteine, um in der Gesellschaft bestehen zu können. Die beschleunigten Veränderungen bringen viel Druck, aber auch Entgrenzung in die neue Arbeitswelt. Qualifizierung ist ein Schlüsselwort, welches die Türen zur Arbeitswelt öffnet. Können Gesellschaftsmitglieder diesen hohen Anforderungen nicht gerecht werden und bringen mangelhafte Grundkompetenzen mit, werden sie aus einzelnen Gesellschaftssystemen ausgeschlossen bzw. aussortiert. Nach Schneider (2011) werden diese Menschen als „Nicht-Produktive“ und „Überflüssige“ abgestempelt (Schneider, 2011, S. 25). Primär sind unqualifizierte Personen in diesem Prozess betroffen und können mit den Veränderungen in der Arbeitsgesellschaft nicht mithalten.

Auch im Erwachsenenalter ist die Notwendigkeit des Umlernens gegeben, weil der strukturelle Wandel, die veränderte Arbeitsorganisation und die schnelllebige Welt die Weiterqualifizierung sowie Aneignung und Erweiterung der eigenen Kompetenzen erfordert. Das Erworbenene muss immer wieder aufgefrischt und mithilfe von „Updates“ erweitert bzw. optimiert werden. Tippelt (2010) geht davon aus, dass das Lernen bis ins hohe Alter soziale und materielle Autonomie und Selbstständigkeit fördert. Jedoch braucht es entsprechende Bildungs-

und Weiterbildungsmaßnahmen, um diese Veränderungen bewältigen und den wachsenden Qualifikationsanforderungen gerecht werden zu können. Oftmals sind Sozialhilfebeziehende geprägt von negativen Erfahrungen während der Schulzeit oder können mit Überforderung schlecht umgehen und haben daher wenig Bezug zu Bildung- oder Weiterbildung. Aus diesem Grund müssen Bildungsangebote so aufgebaut sein, dass sie nicht Überforderung hervorrufen, Kosten verursachen oder kompliziert organisiert sind.

Für die soziale Integration ist Bildung und Kompetenzerwerb von zentraler Bedeutung. In unterschiedlichen Forschungen zum lebenslangen Lernen wird gezeigt, dass Bildung nicht nur die soziale und berufliche Integration stark beeinflusst, sondern auch das zivilgesellschaftliche und ehrenamtliche Engagement positiv beeinflusst (Tippelt, 2010, S. 36- 38). Hier bekommt die Sozialhilfe eine wichtige Aufgabe, denn als Kernziel der Sozialhilfe ist die berufliche und soziale Integration der Klientinnen und Klienten definiert. Dazu gehört auch Bildung und Kompetenzerwerb.

Die Wichtigkeit der Förderung von Grundkompetenzen wird aus den bearbeiteten Themen klar ersichtlich. In Bezug auf die Sozialhilfe kann festgestellt werden, dass Professionelle der Sozialen Arbeit zu einem grossen Teil mit Personen aus bildungsfernen Schichten zusammenarbeiten. Es sind Personen, welche eine lückenhafte Schul- und Bildungskarriere hinter sich haben und mangelhafte Grundkompetenzen mitbringen, welche ihre Chancen auf eine erfolgreiche soziale und berufliche Integration vermindern.

Das Ziel der Sozialhilfe ist nach der finanziellen Existenzsicherung die erfolgreiche berufliche und soziale Integration. Es geht also primär darum, dass Klientinnen und Klienten rasch wieder in den Arbeitsmarkt integriert werden und damit wirtschaftliche Selbständigkeit erlangen. Auch in den Gesetzen ist dies explizit festgehalten. Allerdings hält das Sozialhilferecht die Förderung von ungenügenden Grundkompetenzen nicht konkret im Gesetz fest. Vielmehr werden zum Erreichen des Zwecks allgemeine Massnahmen sowie das Gewähren von Leistungen für die soziale und berufliche Integration erwähnt. Weiter wird die Wirkungsorientierung erläutert, indem die Leistungsangebote der Sozialhilfe als allgemein zugänglich, qualitativ angemessen und wirkungsorientiert festgehalten werden (vgl. SHG, 2001, Art. 4+5).

Generell ist in der Sozialhilfe die Förderung der Grundkompetenzen von Sozialhilfebeziehenden kein präsent Thema. Der Fokus wird vielmehr auf die Integration in den ersten Arbeitsmarkt und die rasche Ablösung von der Sozialhilfe gelegt. Im Rahmen eines nationalen Projekts „GO Sozialhilfe – Förderung der Grundkompetenzen in der Sozialhilfe“ wurde herausgefunden, dass es nicht in allen Kantonen oder Regionen der Schweiz ein entsprechendes Angebot im Bereich der Grundkompetenzen gibt, wie beispielsweise Kurse für All-

tagsmathematik. Besonders im Bereich der Sprachförderung ist das Angebot in den meisten Kantonen ziemlich gut ausgebaut. Ein Problem besteht bezüglich der Finanzierung dieser Angebote und Kurse. Aufgrund von Sparmassnahmen stehen wenig finanzielle Mittel für wichtige Sensibilisierungs- und Werbemassnahmen für bestehende, aber auch für neue Kursangebote zur Verfügung.

Aus Sicht der Sozialdienste und des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung (SVEB) wird das Potenzial zur Förderung der Grundkompetenzen im Kontext der Sozialhilfe zu wenig ausgeschöpft: Einerseits wegen fehlenden Bildungsangeboten, andererseits wegen fehlendem Bewusstsein und daher fehlenden Massnahmen auf Sozialdiensten. Wegen knappen Zeitressourcen der Sozialarbeitenden ist eine ganzheitliche Situationsanalyse der Klientel fast unmöglich. So bleiben Personen mit Defiziten meistens verdeckt und werden von Sozialarbeitenden nicht identifiziert. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass es den Betroffenen oftmals sehr schwer fällt, über ihre Defizite zu sprechen und Hilfe anzunehmen.

In Bezug auf das wichtige Instrument zur beruflichen und sozialen Integration in der Sozialhilfe, die sogenannten Integrationsmassnahmen bzw. Programme, kann festgehalten werden, dass auch diese im Bereich der Grundkompetenzen wenig zu bieten haben. Diese Angebote bieten den Klientinnen und Klienten eine Tagesstruktur und erhöhen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Nebst dem unterstützenden Faktor weisen sie aber auch verschiedene Probleme auf. Die Frage der Wirkung und des Erfolgs von Integrationsmassnahmen ist nicht leicht zu beantworten, da durch ihre Vielfältigkeit auch Erfolge erzielt werden können, welche nicht direkt mit der beruflichen Integration in Zusammenhang stehen; denn auch die Vermittlung von Tagesstruktur kann ein Erfolg sein und einen Nutzen für Teilnehmende bringen. Jedoch besteht hier das Problem der Kosten-Nutzen-Analyse. Die soziale Integration bekommt auf politischer Ebene wenig Aufmerksamkeit und ist mit hohen Kosten verbunden.

Aus den unterschiedlichen Problemen, welche Integrationsprogramme aufweisen und im Kapitel 6.3.5 ausführlich thematisiert worden sind, stellt der tiefe Bildungsanteil in diesen Programmen das zentralste Problem dar. Die Integrationsangebote sind nicht auf die konkrete Situation der Klientinnen und Klienten zugeschnitten und bieten nicht die nötigen Inhalte an (vgl. Kapitel 6.3.5). Sie wirken wenig qualifizierend und können die individuelle Weiterbildung der Klientinnen und Klienten nicht explizit fördern. Wegen mangelnden Zeitressourcen in der Sozialhilfe können die Problemlagen der Klientel zu wenig differenziert angegangen werden. Die zeitliche Überlastung ist ein grundlegendes Problem und verunmöglicht eine umfassende Situationsanalyse der Klientinnen und Klienten. Dadurch, dass diese Angebote keine Qualifizierungsmassnahmen anbieten, besteht für Teilnehmende keine Möglichkeit im

Rahmen dieser Programme ihre mangelnden Kompetenzen zu verbessern. Dies könnte zur Folge haben, dass Klientinnen und Klienten vermehrt in Resignation gedrängt werden. Da der Fokus vor allem auf die berufliche Integration gelegt wird und es diesen Programmen primär um die Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt geht, ist der Stellenwert von individueller Weiterbildung in den Integrationsmassnahmen eher niedrig.

7.2 Empfehlungen für die Praxis

Nachfolgend werden Empfehlungen für die Praxis der Sozialen Arbeit abgeleitet. Verschiedene Aspekte werden nochmals aufgegriffen, reflektiert und kritisch hinterfragt. In den Empfehlungen stützen sich die Autorinnen auf die Ergebnisse der bearbeiteten Themen und auf eigene Überlegungen und Erfahrungen aus der Berufspraxis.

Die Hauptaufgabe der Sozialen Arbeit besteht darin, soziale Problemlagen zu verhindern, zu mildern und zu lösen. Der Gegenstand der Profession ist die Bearbeitung von Problemlagen, welche von der Gesellschaft sowie von der Profession als relevant angesehen werden. Die Soziale Arbeit steht in diesem Kontext in einem Spannungsfeld zwischen den Bedürfnissen und Wünschen ihrer Klientinnen und Klienten sowie den Anforderungen des Staates und der Gesellschaft. Es wird auch vom Dreifachmandat gesprochen, in das die fachliche Autonomie der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter einbezogen wird. Um das Kernziel der Sozialhilfe, die erfolgreiche berufliche und soziale Integration in die Gesellschaft, zu erreichen, müssen also sowohl die Bedürfnisse der Klientinnen und Klienten beachtet werden als auch die Anforderungen der Gesellschaft und der Politik berücksichtigt werden. In dieser Thesis fand eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen der unzureichenden Grundkompetenzen von Sozialhilfebeziehenden statt und wie die Grundkompetenzen in der Sozialhilfe gefördert werden können. Es kann die Frage gestellt werden, ob die Förderung von Grundkompetenzen ein Bedürfnis der Sozialhilfebeziehenden ist oder ob dies indirekt von der Gesellschaft bzw. von der Politik und der Wirtschaft erwartet wird, indem die Erwartung herrscht, dass alle Gesellschaftsmitglieder sich der technologischen Entwicklung anpassen und mit Modernisierungsprozessen klarkommen müssen.

In der heutigen westlichen Gesellschaft hat die Erwerbsarbeit einen hohen Stellenwert im Vergleich zu anderen Kulturkreisen. Die erfolgreiche berufliche und soziale Integration gelingt dann, wenn Sozialhilfebeziehende in den ersten Arbeitsmarkt integriert oder re-integriert werden. Dabei spielt das eigene Qualifikationsniveau der Individuen eine wichtige Rolle, da die Anforderungen des Arbeitsmarktes sehr hoch sind und immer mehr hoch qualifizierte Arbeitskräfte gefragt sind. Einfache Arbeitsplätze oder Multifunktionsjobs werden nach und nach wegrationalisiert. Somit bekommen Bildung und Qualifikation einen hohen Stellenwert

in unserer Gesellschaft. Durch eine Qualifikation werden die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht und das Risiko zu scheitern wird reduziert.

Da Professionelle der Sozialen Arbeit zu einem grossen Teil mit Menschen aus bildungsfernen Schichten arbeiten, welche unqualifiziert oder nur schlecht ausgebildet sind und die gegenwärtigen aber auch die zukünftigen Bedingungen des Arbeitsmarktes nicht erfüllen, spielt die Thematik der Grundkompetenzen eine wichtige Rolle in der Praxis der Sozialen Arbeit. Einerseits muss davon ausgegangen werden, dass der Anteil der Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit mit mangelhaften Grundkompetenzen hoch ist. Von der ALL-Studie abgeleitet, geht der Schweizerische Verband für Weiterbildung von 28 Prozent der Sozialhilfebeziehenden aus, die über ungenügende Lesekompetenzen verfügen (Schweizerischer Verband für Weiterbildung, n.d.). Allerdings gehen Guggisberg, Detzel und Stutz (2007, S. III) davon aus, dass die ALL-Daten mit 1.2 Prozent den Anteil der Sozialhilfebeziehenden an der Bevölkerung im Erwerbsalter deutlich unterschätzen. Im Jahr 2014 hatte fast die Hälfte der Sozialhilfebeziehenden keine nachobligatorische Ausbildung (Bundesamt für Statistik, 2016, S. 25). Das Risiko von Erwerbslosigkeit ist bei Personen ohne nachobligatorischem Abschluss um 5.1 Prozentpunkt höher als bei Personen mit tertiärer Ausbildung (S. 18). Es kann davon ausgegangen werden, dass unzureichende Grundkompetenzen die Ursache für den Sozialhilfebezug sind, weil die vorhandenen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt nicht genügen. Im Rahmen von Beschäftigungs- und Integrationsprogrammen wird in der Sozialhilfe versucht, Sozialhilfebeziehenden den Einstieg in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Durch die Programme wird den Teilnehmenden eine Tagesstruktur vermittelt, ihre Leistungen sollten gesteigert werden oder aber die Angebote werden als Druckmittel eingesetzt, damit sich Sozialhilfebeziehende noch mehr um eine Arbeitsstelle bemühen. Integrationsangebote können ganz unterschiedliche Wirkungen haben und unterschiedliche Ziele verfolgen. Zudem sind Sozialhilfebeziehende, die einer Erwerbsarbeit nachgehen, oftmals im Niedriglohnsektor unter prekären Arbeitsbedingungen angestellt und auf zusätzliche Sozialleistungen angewiesen. Hier kommt die Haltung „lieber Arbeit als keine Arbeit“. Ein Problem ist auch, dass Integrationsangebote bisher kaum Qualifizierungscharakter aufweisen und mangelnden Grundkompetenzen oftmals als individuelle Eigenschaften angesehen werden.

Wie bereits erwähnt, muss aufgrund der vorhandenen Datenlage davon ausgegangen werden, dass ein beachtlicher Teil der Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ein unzureichendes Grundkompetenzniveau aufweisen. Die Frage nach der Möglichkeit der Förderung von Grundkompetenzen kann unter anderem mit dem Rückgriff auf den Kompetenzbegriff beantwortet werden. Der Kompetenzbegriff ist vorangehend als ein Konstrukt aus Fähigkeiten beschrieben worden, die nicht gene-

tisch angeboren, sondern grundsätzlich erlernbar sind: Die Möglichkeit ist also vorhanden, das Grundkompetenzniveau zu steigern und weiter zu entwickeln. Es ist nicht so, dass bei Erwachsenen mit mangelhaften Grundkompetenzen „der Zug abgefahren“ ist und in der Grundschule nur mangelhaft erlernte Grundkompetenzen oder im Laufe des Lebens vergessene Grundkompetenzen nicht nachgeholt werden könnten.

Die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Förderung von Grundkompetenzen bei Erwachsenen wurde auf gesellschaftlicher und politischer Ebene erkannt. Mit dem Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG) wurde die gesetzliche Grundlage für die Förderung von Grundkompetenzen bei Erwachsenen geschaffen. Mit dem WeBiG setzt sich der Bund zusammen mit den Kantonen verschiedene Ziele. Es sollen unter anderem Voraussetzungen geschaffen werden, die allen Personen die Teilnahme an Weiterbildung ermöglichen und die Arbeitsmarktfähigkeit gering qualifizierter Personen soll verbessert werden. Konkret für den Bereich der Grundkompetenzen setzen sich Bund und Kantone mit dem WeBiG zum Ziel, sich gemeinsam dafür einzusetzen, Erwachsenen den Erwerb und den Erhalt von Grundkompetenzen zu ermöglichen. Weiter ist im WeBiG festgelegt, dass das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation Finanzhilfen an die Kantone für die Förderung des Erwerbs und des Erhalts von Grundkompetenzen Erwachsener leisten. Das WeBiG wird am 1. Januar 2017 in Kraft gesetzt. Die Umsetzung der im Gesetz niedergeschriebenen Ziele ist also erst im Gange resp. wird erst in Angriff genommen. Für die Konzeption von Weiterbildungskursen im Bereich von Grundkompetenzen gilt es aufgrund der Erkenntnisse aus der Forschung einiges zu beachten: Empirisch ist belegt, dass mit sinkendem Kompetenzniveau auch die Häufigkeit von Weiterbildungsbesuchen abnimmt. Es ist anzunehmen, dass Menschen mit tiefem Kompetenzniveau aufgrund negativer Schul- und Lernerlebnissen und einer ebenfalls negativen Einstellung gegenüber Bildung nur wenig motiviert sind, sich weiterzubilden. Aufgrund ihrer Bildungsbiographie haben sie Angst zu versagen und den Kursanforderungen nicht zu entsprechen. Für die Weiterbildung von Menschen mit geringen Grundkompetenzen ist ein ihren Fähigkeiten entsprechendes Kursangebot wichtig. Zudem sollte ihre Motivation gefördert werden, indem die Kursteilnehmenden im Rahmen ihrer Fähigkeiten Erfolgserlebnisse erzielen können. Dazu müssen Settings angeboten werden, die ihnen ermöglichen, ihre Situation zu bearbeiten und zu reflektieren. Weitere wichtige Rahmenbedingungen für die Kursgestaltung sind die Kurszeiten sowie die Finanzierung. Die Zeiten sollten so gelegt sein, dass der Kursbesuch nicht nach einem anstrengenden Arbeitstag stattfindet, wenn Teilnehmende müde sind und die Konzentrationsfähigkeit nicht mehr ausreichend gegeben ist. Für Eltern mit Kindern muss während des Kursbesuchs die Kinderbetreuung sichergestellt werden können. Um eine Kursteilnahme zu begünstigen, muss weiter die Finanzierung geklärt sein. Im Rahmen der Sozialhilfe ist eine Finanzierung über situationsbedingte Leis-

tungen (SIL) denkbar. Wie in den SKOS-Richtlinien gefordert, kann mit einem Besuch einer Weiterbildung die Selbstständigkeit und soziale Einbettung einer unterstützten Person erhalten bzw. gefördert werden (SKOS, 2005, C.1). Da es sich bei der Übernahme solcher Kosten um einen Ermessensspielraum der Sozialhilfegane bzw. der Sozialarbeitenden handelt, ist eine fachliche Begründung notwendig. Die SKOS-Richtlinien halten explizit fest, dass situationsbedingte Leistungen langfristig wirken können (ebd.), wovon bei einem Kursbesuch im Rahmen der Förderung von Grundkompetenzen ausgegangen werden kann. Die Chancen auf eine Erwerbsarbeit werden durch den Kompetenzerwerb erhöht. Eine zentrale Leistung vom Besuch von Weiterbildungen im Bereich der Grundkompetenzen scheint aber auch die Überwindung von Bildungsbarrieren zu sein. Menschen mit mangelhaften Grundkompetenzen haben oftmals aufgrund ihrer Defizite einen geringen Selbstwert und geringe Selbstwirksamkeitserwartungen. Zudem haben viele Betroffene deshalb Schamgefühle, im Zuge deren sie ihre Defizite zu verbergen versuchen. Eine aktive Auseinandersetzung mit ihren Defiziten und der Entscheid, diese mit einer Bildungsmaßnahme anzugehen, kann bereits als Erfolg angesehen werden. Es ist auch wichtig, nicht nur die Arbeitsintegration als Erfolg zu werten, sondern auch die Steigerung des Selbstwertes der Betroffenen. Es kann angenommen werden, dass ein Weiterbildungsbesuch positive Auswirkungen auf das Selbstbild von Betroffenen hat, ihr Wohlbefinden steigern und neue Lebensenergie freisetzen kann. Auch zeigen empirische Befunde, dass Menschen mit niedrigem Kompetenzniveau häufig eine negative Einstellung gegenüber Bildung haben (Schräder-Naef, 1997, S. 259). Diese wird in vielen Fällen vom Elternhaus übernommen und hat zur Folge, dass sich Betroffene weniger oft weiterbilden als Menschen mit höherem Kompetenzniveau. Durch einen erfolgreichen Weiterbildungsbesuch können Einstellungen gegenüber Bildung verändert werden, die Bereitschaft und Freude sich weiterzubilden und weiterzuentwickeln kann sich einstellen und die Selbstwirksamkeit von Betroffenen kann erhöht werden.

Um die gewünschten Wirkungen der Förderung von Grundkompetenzen zu erzielen, kann davon ausgegangen werden, dass ein Kursbesuch von Betroffenen intrinsisch motiviert sein sollte. Klientinnen und Klienten zu einem Kursbesuch zu zwingen, scheint wenig wirkungsvoll zu sein und bloss Kosten zu verursachen. Vielmehr kann es hilfreich sein, wenn Sozialarbeitende durch gezielte Beratung und Information das Interesse und die Neugier an Weiterbildungskursen wecken. Wenn Betroffene ein Problembewusstsein entwickeln und infolgedessen über vorhandene Angebote zu deren Lösung informiert werden, steigt die Chance, dass das Problem aktiv angegangen wird. Nach der Theorie der intrinsischen Lernmotivation werden Rückschläge eher gemeistert und der Lernerfolg ist nachhaltiger, wenn Klientinnen und Klienten selber den Wunsch entwickeln, sich weiterzubilden, und sich auch selbstständig für einen Kurs anmelden. Auch finanzielle Anreize für einen Kursbesuch scheinen wenig zielfüh-

rend. Wird eine Tätigkeit aufgrund extrinsischer Motivation, also beispielsweise aufgrund einer erwarteten Entlohnung ausgeführt, ist die Wahrscheinlichkeit grösser, dass die Tätigkeit bei Rückschlägen aufgegeben und nicht wieder aufgenommen wird.

Mangelhafte Grundkompetenzen sind ein Grund, dass Menschen Schamgefühle entwickeln. Die Scham wird dadurch ausgelöst, dass Betroffene nicht den herrschenden gesellschaftlichen Erwartungen an das Grundkompetenzniveau entsprechen. In der heutigen Gesellschaft wird allgemein davon ausgegangen, dass mit Abschluss der Grundschule ausreichende Les- und Schreibfähigkeiten für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erlangt worden sind. Auch nicht zu vergessen ist in diesem Zusammenhang, dass auch der Umstand von der Sozialhilfe abhängig zu sein, schambesetzt ist. Der gesellschaftlichen Erwartung, einer Erwerbsarbeit nachzugehen und selbstständig für den eigenen Lebensunterhalt sorgen zu können, wird ebenfalls nicht entsprochen. Verständlicherweise leiden Menschen, welche diesen Erwartungen nicht entsprechen, an mangelndem Selbstwert und sie versuchen ihre Defizite möglichst zu verbergen und zu kompensieren. Scham kann Reaktionen hervorrufen, wie den Impuls sich zu verstecken, Scham-auslösende Situationen fluchtartig zu verlassen oder auch Aggressionen und Ärger. Für Sozialarbeitende scheint es wichtig, sich der Schamproblematik bewusst zu sein. Es hilft, das Verhalten und mögliche Reaktionen von Betroffenen einzuschätzen und sensibilisiert dafür, in der Beratung besonders aufmerksam vorzugehen. Eine wertschätzende Haltung gegenüber den Klientinnen und Klienten kann helfen, ihr Vertrauen zu gewinnen, und ermöglicht, persönliche Themen, wie mangelhafte Grundkompetenzen, zu thematisieren. So können Betroffene auf Weiterbildungsangebote aufmerksam gemacht und motiviert werden, ihr Bildungsdefizit aktiv anzugehen.

Zudem ist die Schulung und Sensibilisierung von Sozialarbeitenden sehr wichtig, um die Schwierigkeiten zu erkennen und anzusprechen bzw. entsprechend auf diese Thematik zu reagieren. Ist man sich als Professionelle dieser Thematik bewusst, wird auch vieles in der Berufspraxis verständlicher und nachvollziehbar. In der Zusammenarbeit mit Klientinnen und Klienten ist es hilfreich, Defizite zu erkennen, um dadurch zu verstehen, warum gewisse Dinge nicht funktionieren. So kann beispielsweise eine kompliziert verfasste Korrespondenz die Klientin oder den Klienten überfordern. Es kann sein, dass erhaltenen Mitteilungen nicht verstanden werden und infolgedessen nicht gehandelt wird. Werden Kompetenzdefizite von Sozialarbeitenden erkannt, kann verhindert werden, dass das Verhalten von Klientinnen und Klienten fälschlicherweise als nicht verlässlich wahrgenommen wird. Damit ist auch zu beachten, wie und für wen die Korrespondenz verfasst wird. Es gilt zu beachten und zu hinterfragen, ob das Geschriebene für die Klientin oder den Klienten verständlich sein wird. Oftmals könnte eine Leseschwäche hinter der vermeintlichen Unzuverlässigkeit stecken.

Weiter kann für Menschen mit mangelhaften Grundkompetenzen die Stellenbewerbung eine Herausforderung sein. Zu denken ist dabei an Sozialhilfebeziehende, welche sich selbstständig um eine Stelle bemühen, jedoch nicht genau wissen, wie eine Bewerbung erstellt wird bzw. wie sie die Bearbeitung am Computer vornehmen können oder wie sie eine Mail verfassen resp. auf eine Mail antworten. Wird das Defizit durch die Sozialarbeitende erkannt, so können unterstützende Ressourcen, wie Bewerbungshilfen, erschlossen werden.

In den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit wird mit unterschiedlichen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zusammengearbeitet. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Kompetenzanforderungen vorherrschen. Mit der Auseinandersetzung der verschiedenen Kulturen wird ersichtlich, dass nicht in allen Gesellschaften Grundkompetenzen, wie Lesen, Schreiben, Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien oder die Alltagsmathematik, vorausgesetzt werden. Aus diesem Hintergrund heraus muss geprüft werden, welche Konzepte und Instrumente auf dem Sozialdienst eingesetzt werden müssten, um erstens herauszufinden, ob jemand mangelnde Grundkompetenzen hat, und zweitens, wie diese gefördert werden können.

Folgende Handlungsempfehlungen zur *Ermittlung des Grundkompetenzniveaus* von Klientinnen und Klienten auf dem Sozialdienst können gemacht werden:

- Im Erstgespräch könnten mit spezifischen Beratungsmethoden die Stärken und Schwächen der Klientinnen und Klienten herausgearbeitet werden. Möglich wäre auch die Ausarbeitung eines Fragbogens, welcher beim Erstgespräch eingesetzt werden könnte. Beachtet werden müsste allerdings der Umstand, dass mangelhafte Grundkompetenzen oft mit Scham einhergehen und dass die Thematisierung allenfalls ein Beziehungsaufbau benötigt, der beim Erstgespräch noch nicht geleistet werden kann.
- Einen ausführlichen Lebenslauf kann Sozialarbeitenden Hinweise zum Bildungshintergrund geben, anhand dessen herausgefunden werden kann, ob Klientinnen und Klienten aufgrund ihrer Bildungs- und Erwerbskarriere über mangelnde Grundkompetenzen verfügen.
- Der Umgang von Klientinnen und Klienten mit schriftlicher Korrespondenz kann Hinweise zu ihrem Grundkompetenzniveau geben. Die diesbezügliche Aufmerksamkeit von Sozialarbeitenden kann bei der Ermittlung unzureichender Grundkompetenzen hilfreich sein.

Folgende Handlungsempfehlungen zur *aktiven Förderung von Grundkompetenzen* auf dem Sozialdienst können gemacht werden:

- Die Förderung von Grundkompetenzen als Aufgabe des Sozialdienstes muss auf strategischer Ebene, von der Stellenleitung des Sozialdienstes, in die internen Abläufe integriert werden.
- Der Sozialdienst soll sich mit Akteuren vernetzen, die geeignete Massnahmen zur Förderung von Grundkompetenzen anbieten und damit die Umsetzung der Strategie des Sozialdienstes unterstützen.
- Eine umfassende Situationsanalyse durch die Sozialarbeitenden soll helfen, entsprechenden Massnahmen auszuwählen und die Klientinnen und Klienten zu vernetzen.
- Zusätzliche Zeitressourcen erlauben es Sozialarbeitenden, sich der Thematik vertiefter anzunehmen und Klientinnen und Klienten intensiver begleiten und fördern zu können.
- Personen mit unzureichenden Grundkompetenzen müssen im Beratungsprozess möglichst schnell identifiziert und infolgedessen entsprechend gefördert werden.

Zur Förderung der Grundkompetenzen von Sozialhilfebeziehenden können weiter Integrations- und Bildungsangebote beitragen, in welchen die Defizite der Betroffenen aktiv angegangen werden können. Die Konzeption und die Umsetzung der Bildungsangebote ist Sache der Anbieter, welche aber durch eine enge Zusammenarbeit mit den Sozialdiensten bedürfnisgerechte und zielorientierte Angebote bereitstellen.

In der bearbeiteten Literatur wurde die Vermutung bestätigt, dass die bestehenden Integrationsprogramme in der Sozialhilfe wenig bis keine Bildungs- und Qualifizierungsanteile enthalten. Diesbezüglich sehen die Autorinnen bei der Konzeption der Angebote einen grossen Handlungsbedarf.

Folgende Vorschläge werden gemacht, um *Integrationsprogramme in Bezug auf die Thematik der Grundkompetenzen wirkungsvoller zu gestalten*:

- Die Integrationsangebote müssten ausgebaut, die Quantität sowie die Qualität der Angebote angepasst werden. Es braucht sowohl qualifizierende als auch einfache Tätigkeiten.
- Integrationsangebote müssen möglichst realitätsnah gestaltet sein, indem die Kompetenzen gefördert werden, welche auf dem regulären Arbeitsmarkt vorausgesetzt werden.
- Die Anbieter von Integrationsprogrammen müssen ihr Angebot erweitern, indem vermehrt Bildungsanteile integriert werden. Teilnehmende sollen in den Programmen

nicht nur arbeiten, sondern die Möglichkeit bekommen, ihr Grundkompetenzniveau zu verbessern bzw. Bildung und Schulung zu erhalten. Dazu benötigt es geschulte Fachkräfte, Lehrpersonen der Erwachsenenbildung, Coaches sowie Sozialarbeitende, welche die Teilnehmenden intensiv begleiten und mit ihnen Ziele festlegen bzw. auswerten.

- Möglicherweise könnte ein Stufenmodell erfolgversprechend sein. So könnten Teilnehmende stufenweise von einem Programm in das andere wechseln. Die unterste Stufe wäre für solche Personen, welche über mangelnde Grundkompetenzen verfügen. So könnten sie zuerst die Basics erlernen und sich danach stufenweise steigern.
- Die bereits vorhandenen Angebote sollen nicht unbedingt durch neue ersetzt werden. Vielmehr wäre es notwendig, die Strukturen in den bestehenden Angeboten anzupassen. Die Angebote sollen nicht einem standardisierten Schema entsprechen, sondern die Individualität der Teilnehmenden berücksichtigen, deren Ressourcen fördern und Defizite mindern. Die Angebote sollen also diversifiziert werden.
- In den Integrationsprogrammen soll die Exklusionsverwaltung vermieden werden. Es sollen auch die Teilnehmenden ihre Kompetenzen verbessern und erweitern können, welche auf dem ersten Arbeitsmarkt geringe Chancen haben. Auch sie sollen Bildung und Qualifizierung erhalten.
- Bildungsangebote müssten niederschwellig und modular aufgebaut sein. So könnten die Teilnehmenden, welche einen längeren Bildungsprozess bevorzugen, weitere Module besuchen und ihre Kompetenzen weiter vertiefen.
- Sozialarbeitende müssten in den verschiedenen Etappen der Integration und im Vernetzungsprozess eine aktivere Rolle übernehmen. Die Verantwortung, nach der Anmeldung in ein Programm, liegt nicht nur bei den Integrationsanbietern. Hier ist der regelmässige Austausch zwischen Sozialarbeitenden und Integrationsanbietern unabdingbar.
- Regelmässige Evaluationen der Programme könnten mögliche Lücken in den Programmen sichtbar machen und als Argument auf politischer Ebene eingesetzt werden, um finanzielle Unterstützung zu erhalten. Es braucht einen Qualitätsnachweis, damit die Sparoffensive durchbrochen werden kann.

Dennoch ist es den Autorinnen in diesem Zusammenhang wichtig zu erwähnen, dass aus ihrer Sicht und trotz der vorgeschlagenen Förderung von Grundkompetenzen eine Inklusion aller Sozialhilfebeziehenden in den ersten Arbeitsmarkt illusorisch ist. Es ist davon auszugehen, dass der Arbeitsmarkt, wie er heute organisiert ist, gerade für Niedrigqualifizierte zu wenig Arbeitsplätze bietet und dass viele der Betroffenen auch durch die Förderung der Grundkompetenzen auf ein gewisses Mass an Unterstützung in ihrer Lebensführung ange-

wiesen sind. D. h. dann auch, dass es weiterhin Integrationsangebote geben wird, welche vor allem die soziale Integration zum Ziel haben und nicht die berufliche Integration in den ersten Arbeitsmarkt. Solche Angebote bieten Tagesstruktur, sozialen Austausch und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

Auch auf politischer Ebene besteht Handlungsbedarf: Es müssen finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, um den Bedürfnisbedarf zu decken. Die Bedeutung der Kompetenzförderung ist auf politischer Ebene vorhanden, jedoch ist es notwendig, dies noch verständlicher zu machen. Die Sozialhilfe ist nicht nur eine Versorgungsinstanz, sondern ist mit vielfältigen Problemen konfrontiert, unter anderem mit der Kompetenzförderung. Nicht in allen Kantonen sind entsprechende Angebote vorhanden. Besonders in ländlichen Gebieten ist die Angebotspalette beschränkt. Es sind niederschwellige Bildungsangebote notwendig, um die Kompetenzen der Sozialhilfebeziehenden in den Bereichen mündliche und schriftliche Kommunikation, Alltagsmathematik und Informations- und Kommunikationstechnologien zu fördern. Da Integrationsangebote hohe Kosten verursachen, müssen die Kantone in die Verantwortung genommen werden. Es sollen auch Finanzierungsmodelle in Betracht gezogen werden, die die Wirtschaftlich zu mehr Solidarität und Verantwortungsübernahme verpflichten. So könnte beispielsweise ein Bonus-Malus-System auf dem Arbeitsmarkt eingeführt werden, welches die Arbeitgeber für das Bereitstellen von Arbeitsplätzen belohnt und für das Abbauen und Wegrationalisieren von Arbeitsplätzen sanktioniert. Aus diesem Fond könnte dann die Finanzierung der Integrationsangebote erfolgen. Dies ist jedoch nur eine Idee und höchstwahrscheinlich auch ziemlich schwierig in die Praxis umzusetzen. Zudem müssten die Vor- und Nachteile vertieft analysiert werden.

Die aktivierende Arbeitsmarktpolitik mit der Maxime „Fördern und Fordern“ steht immer deutlicher im Fokus, jedoch müssen dafür geeignete Angebote bereitgestellt werden. Es ist oftmals nicht nachvollziehbar, weshalb Sparmassnahmen zunehmend den sozialen Bereich treffen und es Professionelle der Sozialen Arbeit erschweren, ihre Aufgaben zufriedenstellend zu erfüllen. Die Diskrepanz zwischen politischen Zielen und deren Umsetzung im Kontext der Sozialhilfe scheint gross zu sein. Diesbezüglich erachten es die Autorinnen als sinnvoll, dass die Soziale Arbeit vermehrt auf politischer Ebene aktiv ist. Es ist wichtig, dass Professionelle der Sozialen Arbeit immer wieder die gesetzlichen Grundlagen kritisch hinterfragen und durch Selbstreflexion auch ihr eigenes Handeln im Integrations- und Förderungsprozess hinterfragen.

7.3 Weiterführende Gedanken und Ausblick

Es liegt in der Natur der Sache, in der Auseinandersetzung mit einem Thema auf mehr Fragen statt Antworten zu stossen. So ist es uns jedenfalls während dem Schreiben dieser Bachelor-Thesis gegangen. In einer Fachzeitschrift sind wir auf das Thema der Grundkompetenzen aufmerksam geworden und wir wurden vom Interesse gepackt, mehr darüber zu erfahren. Wir wurden beim Lesen der Artikel mit unseren eigenen Erfahrungen auf dem Sozialdienst konfrontiert. Unsere Betroffenheit in der Begegnung mit Klientinnen und Klientinnen, deren grundlegende Fähigkeiten im Lesen und Schreiben mangelhaft waren, wurde uns in Erinnerung gerufen. Es wurde uns zum Anliegen, mehr über das Phänomen mangelhafter Grundkompetenzen zu erfahren und unser Wissen im Umgang mit Betroffenen zu erweitern, Handlungswissen zu erlangen und Betroffene zielgerichteter beraten und unterstützen zu können. So haben wir Fragestellungen entwickelt und Themenbereiche ausgewählt, in die wir uns einlesen wollten. Dies geschah rückblickend betrachtet wohl intuitiv, geleitet von persönlichem Interesse und unserem biographischen Hintergrund. Im Rahmen der uns zur Verfügung stehenden Zeit und des Umfangs der Thesis haben wir uns in die Themen vertieft und uns an ihnen abgearbeitet. Wir haben Antworten auf einige unserer Fragen gefunden und es haben sich uns neue Fragen gestellt. Einige dieser weiterführenden Fragen wollen wir hier nicht unerwähnt lassen, um weitere Forschungsfelder zu erschliessen. Diese weiterführenden Fragen zeigen zudem auf, dass wir im Rahmen dieser Bachelor-Thesis nur einen Ausschnitt des ganzen Themenkomplex bearbeiten konnten und vieles aufgrund des Umfangs der Arbeit und unserer Zeitressourcen weglassen mussten.

Nur ganz am Rande wurden im Rahmen dieser Thesis Beratungsmethoden und Techniken thematisiert, die im Umgang mit Klientinnen und Klienten mit mangelhaften Grundkompetenzen angewendet werden können. Hilfreich könnte beispielsweise die Adaption von bestehenden Beratungsmethoden und Techniken für die Beratung von Betroffenen sein.

Interessante Erkenntnisse könnte auch eine Evaluation von Integrations- und Weiterbildungskursen im Bereich der Grundkompetenzen ergeben. Mögliche Wirkungen könnten wertvolle Argumente für die weitere Bereitstellung und Finanzierung von Integrations- und Weiterbildungskursen liefern. Es wäre auch spannend, anhand von empirischen Untersuchungen herauszufinden, welchen Erfolg die wenigen bestehenden Angebote in diesem Bereich aufweisen. Zudem wäre es spannend herauszufinden, wie oft mangelnde Grundkompetenzen Ursache für den Sozialhilfebezug sind. Sozialarbeitende, aber auch Sozialhilfebeziehende könnten diesbezüglich wichtige Informationen liefern.

In dieser Bachelor-Thesis wurde bewusst nicht näher auf die Gruppe der Migrantinnen und Migranten und auf junge Erwachsene eingegangen. Spannend wäre, sich mit diesen Gruppen auseinanderzusetzen und zu vergleichen, ob es Unterschiede zu anderen Gruppen gibt und ob in diesen Gruppen die Grundkompetenzen allenfalls spezifischer gefördert werden müssten. Beispielsweise gibt es viele Sprachkurse für Migrantinnen und Migranten oder Angebote für Jugendliche, wie beispielsweise das Motivationssemester, welches Bildungs- und Qualifizierungsanteile beinhaltet. Wir vermuten, dass Jugendliche in den Bereichen der Grundkompetenzen häufiger gefördert werden und dass Angebote für Jugendliche eher Qualifizierungscharakter aufweisen als Angebote für Erwachsene. Denn auf politischer Ebene wird viel unternommen, damit Jugendliche möglichst rasch den Anschluss an die Arbeitswelt finden. Im Bereich der Migration wird ein besonderer Fokus auf die Sprachförderung gelegt, inwieweit die weiteren Grundkompetenzen gefördert werden, wäre zu untersuchen.

Wir haben uns den erwachsenen Sozialhilfebeziehenden mit mangelnden Grundkompetenzen gewidmet; einer bestehenden Problematik. Mögliche präventive Massnahmen haben wir im Rahmen dieser Thesis nicht beleuchtet. Dennoch möchten wir hier deren Wichtigkeit betonen, da durch Prävention einer allfälligen Sozialhilfebedürftigkeit vorgekommen werden kann.

Eine wichtige Rolle im Bereich der Kompetenzförderung spielt die „Schule“ als Subsystem der Gesellschaft. Die öffentliche Erziehung hat die Aufgabe, innerhalb von neun resp. 10 Schuljahren den Individuen die Kompetenzen beizubringen, welche später in der Gesellschaft und in der Arbeitswelt benötigt werden. Jedoch ist die Erwartung, dass das Schulsystem alle Schülerinnen und Schüler nach 10 Schuljahren „fit“ für das Leben und für die Arbeitswelt macht, eine Illusion. Die Gesellschaft und die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt sind ständigen Veränderungen unterworfen und werden komplexer. Defizite in den Grundkompetenzen müssten so früh wie möglich identifiziert werden, damit die entsprechende Förderung durch unterstützende Schulkurse bereits früher bzw. in der schulischen Bildung erfolgen kann. So könnten Personen, welche Defizite aufweisen und vielleicht etwas länger benötigen, bis sie bereit sind für die Arbeitswelt, etwas länger zur Schule gehen. Die jüngere Generation müsste sich von Anfang an bewusst sein, dass wir uns in einer sogenannten Casting-Gesellschaft befinden. Wir messen uns immer wieder mit anderen und befinden uns in einem Konkurrenzkampf, da die Anforderungen stetig steigen und wir immer neue Kompetenzen benötigen, um verbleibende Arbeitsplätze zu besetzen.

In naher Zukunft werden wir mit weiteren Problemlagen konfrontiert sein: Beispielsweise die demographische Alterung in der Schweiz wird Herausforderungen für Wirtschaft und Gesell-

schaft mit sich bringen. Der Arbeitskräftebedarf wird weiter ansteigen, jedoch wird die Nachfrage vor allem nach qualifizierten Personen gross sein. Weiter werden durch demographische Veränderungsprozesse die sozialen Sicherungssysteme zunehmend belastet. Diese Thematik weist keinen direkten Zusammenhang mit der Thematik der Grundkompetenzförderung auf, jedoch könnte die Investition in Angebote und somit in die Grundkompetenzförderung sinnvoll sein, damit möglichst viele ihre Arbeitsmarktfähigkeit erhöhen und somit zu diesem Sicherungssystem ihren Beitrag leisten können. Die jetzige Investition bzw. die Investition in Bildung könnte nachhaltig wirken und längerfristig Kosten einsparen. Natürlich können dadurch Probleme, die durch den demographischen Wandel entstehen, nicht gelöst werden, jedoch wären zumindest Angebote vorhanden, welche Betroffenen Bildung und Qualifizierung bieten und ihnen den Weg in den Arbeitsmarkt erleichtern, damit diese nicht zusätzlich die sozialen Sicherungssysteme belasten.

Während der Bearbeitung der Thematik der Grundkompetenzen haben wir uns auch Gedanken über die fortschreitende technologische Entwicklung und Digitalisierung unserer Gesellschaft gemacht. Einerseits gewinnt das lebenslange Lernen immer mehr an Bedeutung, andererseits muss davon ausgegangen werden, dass zunehmend Aufgaben, welche bisher durch Menschen ausgeführt worden sind, infolge Technologisierungs- und Digitalisierungsprozesse auf Roboter übertragen werden. Die technologische Entwicklung ist soweit fortgeschritten, dass künstliche Intelligenz die menschliche Intelligenz überholt. So kann die Wichtigkeit der Förderung von Grundkompetenzen kontrovers diskutiert werden und in Frage gestellt werden. Es besteht die Möglichkeit, dass grundlegende Kompetenzen in naher Zukunft von Maschinen ausgeführt werden können. Diese Entwicklungen bringen viele Chancen mit sich und können vielfältig eingesetzt werden, auch Grosses bewirken, jedoch bringen sie Gefahren mit sich, indem sie menschliche Arbeit übernehmen. Viele Arbeiten werden bereits heute durch Maschinen ausgeführt. Die Erkenntnis, dass in naher Zukunft noch vieles mehr durch Maschinen übernommen wird, kann Angstgefühle auslösen. Man stellt die eigenen Kompetenzen in Frage und fragt sich, ob es Sinn macht, sich überhaupt zu qualifizieren und zu lernen, wenn man weiss, dass man jederzeit ersetzt werden kann. Besonders Menschen mit mangelnden Grundkompetenzen und niedriger Qualifizierung bekommen die rasanten technologischen Veränderungen mit und können dadurch an Hoffnung verlieren, in diesem Konkurrenzkampf bestehen zu können. Die Angst, immer wieder zu scheitern, wächst weiter an.

Wichtig scheint uns, dass der gesellschaftliche Wandel bewusst gestaltet wird und dass Menschen die Entscheidungen und zum Wohle aller treffen, wie und wo Roboter eingesetzt werden. Die Aufgabe der Sozialen Arbeit in dieser sich stetig verändernden Welt ist die Un-

terstützung und Begleitung von Menschen, die aufgrund dieser Veränderungen aus einzelnen Gesellschaftssystemen herausfallen. Es ist anzunehmen, dass Professionelle der Sozialen Arbeit auch in Zukunft gefragt sein werden, um mit den Folgen einer immer komplexer werdenden Welt umzugehen.

8. Literaturverzeichnis

- Aeppli, Daniel C. & Peters, Matthias. (2004). Wirkungen auf die berufliche und soziale Integration. In Daniel C. Aeppli, Rolli Kälin, Walter Ott & Matthias Peters (Hrsg.), *Wirkungen von Beschäftigungsprogrammen für ausgesteuerte Arbeitslose* (S. 24, 134-135). Zürich: Rüegger Verlag.
- Arnold, Claudia. (2006a). Weiterbildung und Grundkompetenzen. In Philipp Notter et al. (Hrsg.), *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz* (S. 46–54). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).
- Arnold, Claudia. (2006b). Privates Umfeld und Grundkompetenzen. In Philipp Notter et al. (Hrsg.), *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz* (S. 74–89). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).
- Avenir Social. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen* [PDF]. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/p42006765.html>
- Borkowsky, Anna & Zuchuat, Jean-Christophe. (2006). Lebenslanges Lernen und Weiterbildung. Bestandesaufnahme der internationalen Indikatoren und ausgewählte Resultate. *Bundesamt für Statistik BFS*.
- Bundesamt für Statistik. (2006). *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
- Bundesamt für Statistik. (2016). *10 Jahre Schweizerische Sozialhilfestatistik*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).
- DeSeCo. (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung* [PDF]. Abgerufen von <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK. (2014). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe* (Bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.

- Educa. (2016). *Das Schweizerische Bildungssystem* [Website]. Abgerufen von <http://bildungssystem.educa.ch/de>
- Egloff, Birte, Grosche, Michael, Hubertus, Peter & Rüsseler, Jascha. (2011). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 11– 31). Bielefeld: Bertelsmann.
- Erpenbeck, John & Rosenstiel, Lutz von. (2003). Einführung. In John Erpenbeck & Lutz von Roenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. IX-XL). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Erpenbeck, John & Rosenstiel, Lutz von. (2007). Vorbemerkung zur 2. Auflage. In John Erpenbeck & Lutz von Roenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. XI-XV). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Eurostat. (2006). *Classification for Learning Activities. Manual*.
- Gärtner, Ludwig & Flückiger, Yves. (2005). *Probleme des Sozialstaates: Ursachen, Hintergründe, Perspektiven*. Zürich/ Chur: Rüegger Verlag.
- Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern GEF. (2015). *Detaillkonzept Beschäftigungs- und Integrationsangebote der Sozialhilfe BIAS* [PDF]. Abgerufen von http://www.gef.be.ch/gef/de/index/soziales/soziales/berufliche_sociale_integration.html
- Grämiger, Bernhard. (2015). Förderung von Grundkompetenzen im Kontext der Sozialhilfe. *ZESO – Zeitschrift für Sozialhilfe*, 3, 16-17.
- Grawehr, Andrea & Knöpfel, Carlo. (2001). Ergänzender Arbeitsmarkt. Ein erfolgreiches Konzept zur sozialen und beruflichen Integration? Luzern: Caritas-Verlag.
- Guggisberg, Jürg, Detzel, Patrick & Stutz, Heidi. (2007). *Volkswirtschaftliche Kosten der Leseschwäche in der Schweiz. Eine Auswertung der Daten des Adult Literacy & Life Skills Survey (ALL)*. Bern: Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien BASS AG.

- Hertig, Philippe. (2006a). Einleitung. In Philipp Notter et al. (Hrsg.), *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz* (S. 9–13). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).
- Hertig, Philippe. (2006b). Anhang. In Philipp Notter et al. (Hrsg.), *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz* (S. 99–104). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).
- Kaiser, Boris, Morlok, Michael, Oswald, Andrea, Neumann, Regina & Prack, Nathalie. (2015). *Hindernisse und Hilfestellungen bei der Nutzung von inländischem Fachkräftepotential. Studie im Auftrag vom HEKS*. Abgerufen von <http://www.gleiche-chancen.ch/studie/>
- Kaufhold, Marisa. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Was heißt lebenslanges Lernen?* [PDF]. Abgerufen von <https://www.bibb.de/dokumente>
- Kutzner, Stefan, Mäder, Ueli, Knöpfel, Carlo, Heinzmann, Claudia & Pakoci, Daniel. (2009). *Sozialhilfe in der Schweiz. Klassifikation, Integration und Ausschluss von Klienten*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Marks, Stephan. (2007). *Scham – die tabuisierte Emotion*. Düsseldorf: Patmos Verlag GmbH & Co KG.
- Märki, Cäcilia. (2015). Förderung von Grundkompetenzen im Kontext der Sozialhilfe. *ZESO – Zeitschrift für Sozialhilfe*, 3, 18-19.
- Müller, de Menezes Rahel. (2012). *Soziale Arbeit in der Sozialhilfe. Eine qualitative Analyse von Fallbearbeitungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Notter, Philipp & von Erlach, Emanuel. (2006). Soziodemographische Merkmale und Grundkompetenzen. In Philipp Notter et al. (Hrsg.), *Lesen und Rechnen im Alltag. Grund-*

- kompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz* (S. 22–31). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).
- Notter, Philipp. (2006a). Vergleich der Leistungen in IALS (1994/98) und ALL (2003). In Philipp Notter et al. (Hrsg.), *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz* (S. 32–38). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).
- Notter, Philipp. (2006b). Informations- und Kommunikationstechnologien und Grundkompetenzen. In Philipp Notter et al. (Hrsg.), *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz* (S. 64–73). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).
- Notter, Philipp. (2008). *Illetrismus im mittleren Erwachsenenalter. Lesekompetenzen und Umgang mit Medien in Arbeit und Freizeit. Schlussbericht*. Zürich: Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik.
- Pfadenhauer, Michaela & Kunz, Alexa Maria. (2012). Der Kompetenzstreit um Bildung. Kontexte und Konsequenzen der Kompetenzerfassung. In Michaela Pfadenhauer & Alexa M. Kunz (Hrsg.), *Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung* (S. 7-17). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Pfister, Natalie. (2009). *Integrationsauftrag der Sozialhilfe in der Praxis. Eine Standortbestimmung der SKOS basierend auf einer Befragung von 20 Sozialdiensten*. Bern: Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe.
- Salvisberg, Alexander. (2010). *Soft Skills auf dem Arbeitsmarkt: Bedeutung und Wandel*. Zürich: Seismo.
- Schläfli, André & Sgier, Irena. (2008). *Porträt Weiterbildung Schweiz* (2. vollständig überarbeitete Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Schlag, Bernhard. (2009). *Lern- und Leistungsmotivation* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, Klaus (2011). *Die Bewältigung beruflicher Diskontinuität - Handlungsperspektiven für die Jugendberufshilfe*. Luxembourg: Inter-Actions.

- Schräder-Naef, Regula. (1997). *Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz*. Chur/Zürich: Verlag Rüegger AG.
- Schräder, Regula & Grämiger, Bernhard. (2010). *Projekt GO. Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen in den Kantonen: Handlungsfelder und Massnahmenideen* [PDF]. Abgerufen von <http://www.weiterbildung-in-kmu.ch/default.aspx?code=04>
- Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe. (2005). *Richtlinien für die Ausgestaltung und Bemessung der Sozialhilfe* [PDF]. Abgerufen von <http://skos.ch/skos-richtlinien/>
- Schweizerischer Dachverband Lesen und Schreiben. (n.d.). *Infoblatt Illiterismus* [PDF]. Abgerufen von <http://www.lesenschreiben.ch/informationen.cfm>
- Schweizerischer Verband für Weiterbildung. (n.d.). *GO Sozialhilfe. Förderung der Grundkompetenzen in der Sozialhilfe* [Website]. Abgerufen von <http://www.alice.ch/de/sveb/projekte/abgeschlossene-projekte/foerderung-von-wenig-qualifizierten/go-sozialhilfe>
- Statistics Canada & OECD. (2005). *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey* [PDF]. Abgerufen von <http://dx.doi.org/10.1787/9789264010390-en>
- Sturm, Afra. (2010). Literale Grundkompetenzen in der Nachholbildung. In Afra Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- Sturm, Afra. (2012). Wenn Lesen und Schreiben alles andere als selbstverständlich sind. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 5–10.
- Tippelt, Rudolf & von Hippel, Aiga. (2009). Vorwort zur dritten überarbeiteten, aktualisierten und erweiterten Auflage. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3. Überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 9-21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, Rudolf. (2010). Demographischer Wandel und das Lernen Älterer. In Andrä Wolter, Gisela Wiesner & Koepernik Claudia (Hrsg.), *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens* (S. 36, 38, 48-49). Weinheim/ München: Juventa.

Tschümperlin, Peter. (1997). Sozialhilfe als Hilfe zur sozialen Integration. *Soziale Sicherheit*, 1, 12-14. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen BVS.

Universität Duisburg-Essen. (n.d.). *Kognitive Ansätze der Motivation* [Website]. Abgerufen von <https://www.uni-due.de/edit/lp/motivation/kognitiv.htm>

Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wildmann, Lothar. (2001). *Der Kompetenzmensch: Lernen – und das ein Leben lang*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis.

Wyss, Kurt. (2000). Entwicklungstendenzen bei Integrationsmassnahmen der Sozialhilfe. Studie im Auftrag vom Bundesamt für Sozialversicherung. Bern: Bundesamt für Sozialversicherung.