

Bestandsaufnahmen zur Rolle von Grundbildung / Alphabetisierung in und für Wirtschaft und Arbeit



Rosemarie Klein (Hrsg.)

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

„Wenn ich keine Grundbildung hab’, was soll dann aus mir werden?“

Explorative Ergebnisse aus der GiWA-Bestandsaufnahme

Matthias Alke und Tim Stanik

1. Design der Bestandsaufnahme

Das Verbundprojekt ‚GiWA – Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch‘ erforscht beratungsbasierte Grundbildungskonzepte im Kontext von Wirtschaft und Arbeit, die sowohl (veränderte) Arbeitsplatzanforderungen als auch die subjektiven Bedarfe und Interessen der Individuen berücksichtigen. Ein erster Zugang war dabei eine sozialwissenschaftliche Bestandsaufnahme¹, die eine doppelte Zielsetzung verfolgte: Zum einen sollte vor dem Hintergrund veränderter Arbeitsplatzanforderungen ein zeitgemäßes Grundbildungsverständnis entwickelt und zum anderen handlungsorientierende und praxissteuernde Erkenntnisse – im Sinne der Handlungsforschung (vgl. Klafki 1973) – für die Anlage und Durchführung der Teilprojekte generiert werden.

Im Sinne eines qualitativen Forschungsparadigma wurde eine induktive Vorgehensweise gewählt, indem durch die intensive Analyse von Einzelfällen verallgemeinerbare Typen bzw. Theorien entwickelt werden (vgl. Flick u.a. 2003). Anhand von offenen Leitfadeninterviews sind unterschiedliche Akteure aus den Kooperationsbetrieben von drei Teilprojekten bezüglich ihres Verständnis von Grundbildung, der subjektiv wahrgenommenen veränderten Arbeitsplatzanforderungen und den ggf. vorzufindenden Verfahren im Umgang mit geringqualifizierten Beschäftigten befragt worden. Die befragten betrieblichen Akteure sowie die im Feld tätigen Berater sind dabei als Experten für die Fragestellungen für die Bestandsaufnahme betrachtet worden: „Ob jemand als Expertin angesprochen wird, ist in erster Linie abhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse. Expertin ist ein relationaler Status.“ (Meuser/Nagel 2005, S. 73). Die Befragten sind insofern Experten, da sie über spezifisches Wissen über die Arbeitsplatzanforderungen und deren Veränderungen in ihrer betrieblichen Praxis resp. über die jeweilige Branche verfügen.

Die leitfadenorientierten Interviews resp. Expertengespräche wurden im Zeitraum von Februar bis Mai 2008 durchgeführt und der Leitfaden umfasste sechs große Themenblöcke, die jeweils für die unterschiedlichen „Expertenebenen“ spezifiziert wurden:

¹ Die Bestandsaufnahme bezieht sich auf folgende GiWA-Teilprojekte: AlphaKU, FAKOM und KOMBÜSE. Überblick und Beschreibung der einzelnen Teilprojekte vgl. Klein/Stanik, 2008.

- I. Erwartungen an das Projekt
- II. Grundbildungsverständnis
- III. (veränderte) Arbeitsplatzanforderungen auf „Einfacharbeitsplätzen“
- IV. Mitarbeiter auf diesen Arbeitsplätzen
- V. Einrichtungsspezifische/Projektspezifische Fragestellungen
- VI. Lernkultur und Personalentwicklung.

Nach der Durchführung eines Pretest zu Beginn der Erhebung sind die Leitfäden ergänzt bzw. modifiziert worden. Insgesamt sind 21 Akteure aus den jeweiligen kooperierenden Betrieben/Einrichtungen (Leitungen, direkte Vorgesetzte, Mitarbeitervertretungen) und die jeweiligen GiWA Berater interviewt worden. Die mitgeschnittenen Interviews wurden anschließend vollständig transkribiert, wobei neben auffallenden Betonungen und Pausen auch parasprachliche Merkmale verschriftlicht worden sind.

In einer Auswertungsgruppe von vier Interpreten ist das Datenmaterial in Anlehnung an die Inhaltsanalyse von Mayring analysiert worden (vgl. Mayring 2003). In einem ersten Schritt wurden aus den übergeordneten Fragestellungen, den konzipierten Leitfäden und einschlägigen theoretischen Grundlagen deduktive Kategorien gebildet. In einem zweiten Schritt wurden diese Kategorien in einem Probedurchlauf anhand von vier Interviews auf den unterschiedlichen Expertenebenen getestet. Anschließend wurden Codierregeln und Kategoriedefinitionen für die Gesamtauswertung induktiv entwickelt und der entstandene Kategorienbaum wurde in das computerbasierte Auswertungsprogramm MAXQDA überführt, auf dessen Grundlage alle Interviews codiert worden sind. Die Kodierungen wurden durchgehend von zwei Forscher/n/innen in einem „Interpretationsteam“ durchgeführt und schließlich textnah paraphrasiert, um das Material weiter zu verdichten. Dabei wurden die Interviews nach zwei „Arbeitsfeldern“ (Transfergesellschaften / produzierendes Gewerbe und Einrichtungen der Altenhilfe) differenziert. Die paraphrasierten Aussagen konnten dann durch Zusammenfassung von inhaltlich gleichen und Kontrastierung von inhaltlich abweichenden Aussagen weiter verdichtet und typenbildend abstrahiert werden. Abschließend sind die identifizierten Ausprägungen an die im Vorfeld formulierten Forschungsfragen zurück gebunden worden.

2. Diskurse von Grundbildung

Bevor die zentralen Forschungsfragen, welche konkreten Aspekte Grundbildung beinhaltet und wie ein zeitgemäßes Verständnis resp. eine zeitgemäße Definition desselben entwickelt werden kann, im Rahmen der Bestandsaufnahme thematisiert worden sind, galt es den Blick auf diskursive Verwendungszusammenhänge und Begriffsverständnisse von Grundbildung zu richten, um Anschlussmöglichkeiten und Referenzen zu finden, anhand derer ein auf Wirtschaft und Arbeit kontextualisiertes Verständnis von Grundbildung diskutiert und entwickelt werden kann. Bevor nun einige der explorativen Ergebnisse der angesprochenen Bestandsaufnahme darlegt werden, sollen einleitend die Linien des wissenschaftlichen Diskurses von Grundbildung(-verständnissen) skizziert werden.

Insgesamt lässt sich nicht genau rekonstruieren, wann der Begriff „Grundbildung“ erstmalig gebraucht wurde. In Zusammenhang mit der seit Ende der 1970er Jahre in Deutschland entstehenden Alphabetisierungsarbeit nimmt er als Begriff Konturen an und wird dabei sowohl im wissenschaftlichen Feld als auch in der pädagogischen Praxis verwendet (vgl. Steuten/Korfkamp 2007). Im Gegensatz zu den Begriffen Analphabetismus und Alphabetisierung nimmt er allerdings einen marginalen Stellenwert ein. Erst in den 1990er Jahre rückt er stärker in den Vordergrund und wird nunmehr auch zu den Begriffen Literalität und literacy abgegrenzt und diskutiert (vgl. Linde 2008). Daneben findet der Grundbildungsbegriff auch in anderen Kontexten Anwendung. Aufmerksamkeit findet er beispielsweise im Rahmen der schulpädagogischen PISA-Debatte. In diesem Zusammenhang widmete die „Zeitschrift für Pädagogik“ dem Begriff Grundbildung im Jahr 2004 einen Themenschwerpunkt.

Tenorth arbeitet dabei in seinem Beitrag das „Konzept Grundbildung“ als eine „ungeliebt-verdrängte Dimension des Bildungsdiskurses“ heraus und zeichnet in einer historischen Rückschau „die Herkunft und den Platz des Konzepts Grundbildung“ und die damit einhergehenden programmatischen Begründungslinien nach (Tenorth, 2004, S.169f.). Er resümiert, dass der Begriff Grundbildung „als Differenzierungsbeschreibung innerhalb der Graduierungsversuche von Bildung [fungiert] und [dieser] bezeichnet dann sowohl den systematischen Ausgangspunkt, der steigerungsfähig und –bedürftig ist, als auch die Universalität der Adressaten, die sich im Fortgang der Bildungsanstrengungen unterscheiden und durch Bildungsprozesse gegeneinander differenzieren“ (ebd. S.170). Tenorths Analyse des „Konzepts Grundbildung“ ist an die PISA-Debatte angelehnt, in der die Unterscheidungsstufen im Bildungskonzept zurückgekehrt sind: „Grundbildung bildet dabei die unterste Stufe“ (ebd.). Neben Tenorths historisch-systematischer Verortung wird Grundbildung nach weiteren Bezügen zur PISA-Debatte sowie in Anlehnung an Klafki nach seiner Differenzierung und Abgrenzung zum Allgemeinbildungsbegriff diskutiert. Marginal wird dabei auch auf die Begriffsverwandtheit mit dem angelsächsischen literacy-Konzept verwiesen (vgl. Koch 2004, Hericks 2004), das ebenfalls im erwachsenenbildnerischen Diskurs der Alphabetisierungsarbeit diskutiert wird.

Wie bereits angedeutet, wird der Begriff Grundbildung vor allem in der Erwachsenenalphabetisierung verwendet. In diesem Kontext wird immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass eine genaue Begriffsdefinition schwierig ist und dass „kein einheitliches Verständnis von Grundbildung existiert“ (Tröster, 2000, S.17). Dennoch lassen sich im Diskurs um Grundbildung verschiedene Diskussionslinien nachzeichnen. Zum einen wird Grundbildung hinsichtlich seiner Abgrenzung zum Alphabetisierungsbegriff thematisiert. Wenngleich „bisher kein Konsens über eine eindeutige Abgrenzung bzw. das Zusammenspiel von Alphabetisierung und Grundbildung“ (Linde, 2008, S.53) besteht, wird Grundbildung als der umfassendere Begriff angesehen. Alphabetisierung stellt sich dabei als ein Teil von Grundbildung dar (vgl. Tröster, 2000, S.13). Zum anderen wird Grundbildung als relativer Begriff betrachtet, der sich an aktuellen gesellschaftlichen Erfordernissen orientiert und insofern einem beständigen Wandel unterliege (vgl. Döbert, 1999; Kamper, 2001, S.31; Tröster, 2000, S.17). Verbunden mit der Ausrichtung an gesellschaftliche Anforderungen wird der Grundbildungsbegriff auch arbeits- und berufsorientiert ausgelegt (z.B. Tröster 2002) und „im Spannungsfeld von individueller Lebensbewältigung und fachlich-arbeitsmarktbezogener Qualifizierung“ (Bastian, 2002, S.7) verortet.

Versuche, eine allgemeinverbindliche Definition von Grundbildung zu formulieren, finden sich nur punktuell. Konsens scheint die Grundbildungsdefinition, die anlässlich der 1997 in Hamburg durchgeführten UNESCO-Weltkonferenz CONFINTEA im Rahmen der Hamburger Deklaration zum Lernen Erwachsener verfasst wurde, zu finden:

„Grundbildung für alle bedeutet, dass Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit haben, als Einzelne in der Gemeinschaft ihr Potential zu entfalten. Sie ist nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und in der Gesellschaft als ganzes. Es ist wichtig, dass die Anerkennung dieses Rechtes auf lebenslanges Lernen von Maßnahmen flankiert wird, die Voraussetzungen für die Ausübung dieses Rechtes schaffen“ (UNESCO, 1998, S.7).

Diese Begriffsbestimmung verweist im Wesentlichen auf die programmatische Verbindungslinie zwischen Grundbildung und gesellschaftlicher Teilhabe, die auch in einer Definition von Döbert herausgestellt wird:

„Grundbildung bezeichnet die Minimalvoraussetzungen an Wissensbeständen, Kenntnissen, Fertigkeiten, personalen und sozialen Kompetenzen, die für die Orientierung und aktives Handeln in der Gesellschaft notwendig sind. Grundbildung hat zum Ziel, insbesondere bildungsbenachteiligten und lernungsgewohnten Menschen Lernen zu ermöglichen. Didaktik, Methode und Organisation der Lernprozesse müssen den Bedürfnissen und Lernvoraussetzun-

gen der Bezugsgruppe entsprechen. Grundbildung ist vom inhaltlichen Umfang her kein feststehend definierter Begriff, da gesellschaftliche Anforderungen und individuelle Lebenslagen steter Entwicklung unterliegen“ (Döbert, 1999).

Der programmatische Gehalt von (Grund-) Bildung, der sich in den beiden Begriffsbestimmungen widerspiegelt, steht in Verbindung mit der seit den 1970er Jahren sich entwickelnden Erwachsenenalphabetisierung: „Im Mittelpunkt ihrer bildungspraktischen Arbeit stand als zentrale Leitidee ein Begriff von Grundbildung als ein Begriff von Emanzipation im Sinne von (Selbst-) Aufklärung und (Selbst-) Befreiung (...). Ziel war es, durch einen dialogisch-partizipativen Ansatz, eingebettet in das didaktische Prinzip der Lebensweltorientierung, das Selbstbewusstsein der Teilnehmer zu stärken und sie dazu zu befähigen, ihren gesellschaftlichen Standort und ihre Interessen zu erkennen, ihre Urteilskraft zu stärken und ggf. ihr politisches Engagement zu fördern“ (Steuten/ Korfkamp, 2007, S.159f.).

In Anlehnung an den Appell Grundbildung als Recht und gesellschaftliche Teilhabe zu begreifen, werden in letzter Zeit – insbesondere vor dem Hintergrund einer Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit – gesellschaftliche Entwicklungen und Anforderungen wie Lebenslanges Lernen oder Employability im Hinblick auf Konsequenzen thematisiert, die vor allen Dingen jene Gruppen betrifft, die als „grundbildungsbedürftig“ beschrieben werden (vgl. Klein/Reutter, 2008). In diesem Zusammenhang wird auch die Nützlichkeit von Referenzmodellen wie z.B. die Schlüsselkompetenzen der EU oder der europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, in Bezug auf ein (zeitgemäßes) Grundbildungsverständnis diskutiert (vgl. Stanik/Zisenis, 2008).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich der Diskurs um Grundbildung, der sich im Feld der Alphabetisierungsarbeit vollzieht, stärker im Sinne einer bildungstheoretischen Auslegung auf einer programmatischen Ebene als auf einer konkret-inhaltlichen Diskussions-ebene verortet. Für letztere finden sich nur marginale Hinweise. Zu nennen ist hier die Zusammenstellung von Tröster zu subjektiven Ansichten von Grundbildung, die aber explizit nicht das Ziel einer Kanonisierung hat, sondern die Vielfalt und Dynamik von Bildung aufrechterhalten möchte (vgl. Tröster, 2000, S.25).

3. Ergebnisse aus der Bestandsaufnahme

Im Folgenden werden nun Ergebnisse aus der oben dargelegten Bestandsaufnahme vorgestellt, die sich an die Forschungsfrage anlehnen ein zeitgemäßes Grundbildungsverständnis im und aus dem gesellschaftlichen Teilsystem Wirtschaft und Arbeit heraus zu formulieren. Im Rahmen der Leitfadeninterviews sind die betrieblichen Akteure und Berater nach ihrem subjektiven Verständnis von Grundbildung befragt worden.

An dieser Stelle sei anzumerken, dass mit dieser zentralen Forschungsfrage zwei implizite Vorannahmen verbunden sind:

1. Der Verweis auf ein *zeitgemäßes* Grundbildungsverständnis impliziert, dass sich eine Veränderung oder Erweiterung von Grundbildung vollzogen hat.
2. Das gesellschaftliche *Teilsystem Wirtschaft und Arbeit* kann ein Verständnis von Grundbildung formulieren.

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen war sowohl die empirische Durchführung der Bestandsaufnahme – in der Offenlegung des Forschungsinteresses – als auch ist die praktische Bildungsarbeit in den Kooperationsbetrieben mit der Herausforderung verbunden, mit dem Begriff Grundbildung zu operieren, der sowohl von einer Uneindeutigkeit gekennzeichnet ist, als auch im Feld von Wirtschaft und Arbeit keineswegs zur geläufigen Alltagssprache gehört.

An dieser Stelle möchten wir anmerken, dass das Ziel der Frage nach den subjektiven Grundbildungsverständnissen nicht die ausschließliche oder abschließende Definition einer zeitgemäßen Grundbildung war, sondern die explorative Rekonstruktion von vorfindbaren

Verständnisses im Teilsystem Wirtschaft und Arbeit. Dieses Vorgehen lehnt sich an die Gesamtkonzeption der GiWA-Bestandsaufnahme an, in der über die Erfassung von Mindestanforderungen auf sogenannten Einfacharbeitsplätzen, verstanden als Arbeitsplätze auf denen vornehmlich an- und ungelernte Mitarbeitende tätig sind, zeitgemäße Grundbildungsinhalte abgeleitet werden (vgl. Klein/Stanik 2008). So wäre es u.E. in dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt – mit diesem nicht eindeutig definierten Begriff – fahrlässig, aus aktuellen Arbeitsplatzanforderungen unreflektiert und nicht „geerdet“ an den vorfindbaren Verständnissen aus dem Teilsystem Wirtschaft und Arbeit ein zeitgemäßes Grundbildungsverständnis zu definieren, das im schlimmsten Fall keine Anschlussfähigkeit unter dieser Semantik aufweist. Forschungsmethodisch ermöglichen uns die qualitativ rekonstruierten Grundbildungsverständnisse, diese in Beziehung zu den erhobenen Arbeitsplatzanforderungen zu setzen und Hinweise zu bekommen, welche Arbeitsplatzanforderungen vor der Folie der rekonstruierten Verständnisse sich unter den Grundbildungsbegriff subsumieren lassen und welche nicht hinzugezählt werden können.

Definitionsschwierigkeiten bei den Interviewpartner/innen

Es zeigt sich sehr schnell, dass zwar alle Interviewpartner Aussagen zu ihrem Verständnis von Grundbildung machen, jedoch viele definitorische Schwierigkeiten haben. So kommen fast alle ins Stocken, machen längere Pausen, verwenden gehäuft Füllpartikel oder sprechen offen ihre Definitionsschwierigkeiten an. Idealtypisch wird dies durch das folgende Interviewzitat deutlich:

„Ja Grundbildung ist erstens mal äh ... Grundbildung ... das Wissen ... ja, das ist jetzt schwierig ... ja Lesen, Rechnen. Dann ... äh ... Geschichte würde ich sagen.“
(Mitarbeitervertretung Altenhilfe)

Die Interviewpartnerin gerät zweimal ins Stocken. Sie setzt Grundbildung zunächst mit Wissen gleich. Diese Aussage schränkt sie jedoch sofort wieder ein und expliziert ihre Schwierigkeit. Hierbei ist nicht eindeutig, ob sie Probleme hat, einen „grundbildenden“ Wissenskanon zu bestimmen oder ob der Wissensbegriff überhaupt zur Definition von Grundbildung geeignet ist. Beide Lesarten lassen sich durch die nachfolgenden Aussagen bestätigen. So führt die Interviewte anschließend zwei kulturelle Techniken an, um diese dann um Geschichte – im Sinne von historischem Wissen – zu ergänzen. Zum Ende dieser Sequenz nimmt sie die schon angedeutete Schwierigkeit indirekt auf, indem sie ihre Aussage durch konditionale Konstruktion „würde ich sagen“ einschränkt. Sie betont hierdurch zugleich, dass es sich um ihre subjektive Auffassung handelt.

Andere Interviewpartner wählen eine Art „Hilfskonstruktion“, indem sie auf das formale Bildungssystem verweisen, ohne hier spezifische Kenntnisse oder Fertigkeiten, die dort vermittelt werden, zu nennen.

„Also Grundschule würd für mich da rein- äh zählen und die Weiterführende Schule, entweder Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. Ähm und dann halt die Ausbildung. Muss nicht unbedingt in dem Beruf sein, aber überhaupt eine Ausbildung.“
(Hauswirtschaftsleitung Altenhilfe)

In diesem Zitat wird der Grundbildungsbegriff mit formalen (Berufs-)Schulabschlüssen gleichgesetzt. Ebenso wird wieder über Konditionalkonstruktionen resp. der explizit subjektiven Einschränkung („würd' ich sagen“) der Unsicherheit doppelt Ausdruck verliehen. Auffallend erscheint die große Spannweite, wo Grundbildung vermittelt wird (von der Grundschule bis zur Berufsausbildung). Lediglich ein Studium oder die Weiterbildung werden nicht genannt.

Als dritte Strategie im Umgang mit der eigenen Unsicherheit im Hinblick auf die Bestimmung des Grundbildungsbegriffs lässt sich ein Verweis auf andere Autoritäten identifizieren:

„Grundbildung. Damals ein tolles Bild aufm Geo-Heft, ne? Was quasi die Grundbildung eines Menschen sein sollte. Was so dazu gehört“.

(Leitung Altenhilfeeinrichtung)

„Mhm, also Grundbildung is für mich ein Begriff äh, der immer noch definiert werden muss“.

(Berater/in GiWA)

Während das erste Zitat sich auf ein populäres Wissenschaftsmagazin bezieht, überträgt die zweite Interviewpartnerin einer nicht näher bestimmten Instanz die Autorität, Grundbildung zu definieren.

Ein weiterer Interviewpartner weist die Autorität zu bestimmen, was Grundbildung ist, den unterschiedlichen Milieus oder Lebenswelten zu. Hierdurch relationiert er den Grundbildungsbegriff resp. spricht diesem eine Allgemeingültigkeit generell ab.

„Richtig. Richtig, ne. Dass ein Subsystem seine eigene Grundbildung definiert. Und äh teilweise haben die Kindergartenkinder jetzt schon ne Ahnung von Powerranger oder Handy, ne. Das ist wie Grundbildung bei denen. Die würden zu meinem Kind sagen: „Du bist ja schon blöd, weißt du nicht mal was Powerranger bedeutet.“ Ja. Aber die Definitionshoheit kommt aus dem Subsystem.“

(Berater/in GiWA)

Es lässt sich resümieren, dass der Begriff Grundbildung anscheinend bei den Befragten nicht eindeutig besetzt ist. Wenngleich sich viele der Befragten nur eingeschränkt in der Lage sehen, den Grundbildungsbegriff zu definieren, bleibt aber festzuhalten, dass der Grundbildungsbegriff grundsätzlich gefüllt werden kann und bei allen Befragten Assoziationen und Deutungen hervorruft. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Begriff grundsätzlich eine Anschlussfähigkeit zulässt.

Im Folgenden werden nun die konkreten Ergebnisse der subjektiven Grundbildungsverständnisse der Befragten vorgestellt, die wir einleitend jeweils in einer These zusammenfassen.

Grundbildung wird mit dem Erlernen der drei grundlegenden Kulturtechniken assoziiert

Von der überwiegenden Mehrheit der Befragten werden die basalen kulturellen Techniken Lesen, Schreiben und Rechnen zur Definition von Grundbildung genannt. Auffallend ist dabei die qualitative Spannbreite, insbesondere im Bereich der schriftsprachlichen Fähigkeiten, die sich in den Interviews widerspiegelt. Während einige Interviewpartner unter Grundbildung das Lesen und Schreiben des eigenen Namens verstehen, gehen andere Interviewpartner über den Fertigkeitensbegriff hinaus und subsumieren unter Grundbildung eine ausgewiesene Lese- und Schreibkompetenz.

„Beim Schreiben ähm würde ich noch mal differenzieren, also nicht nur Schreiben können des eigenen Namens, sondern schon eben äh.. komplexere Sachverhalte schriftlich darstellen zu können, so formulieren zu können, dass die für den Anderen wieder verständlich sind...Und eben auch komplexe Sachverhalte lesen und verstehen können“.

(Berater/in GiWA)

Hier wird explizit das Schreiben des eigenen Namens als nicht ausreichend für eine Grundbildung bewertet. Stattdessen sollen komplexe Sachverhalte in Schriftsprache übertragen werden können, so dass sie nicht nur für den Schreiber selbst, sondern auch dritten gegenüber nachvollziehbar werden. Schriftsprachliche Kompetenzen werden hier also nicht nur auf Rezeption beschränkt, sondern auch auf adäquate und verständliche schriftliche Ausdrucks-

fähigkeit bezogen. Was der Interviewpartner hier unter „komplexe Sachverhalte“ versteht, bleibt offen. Dennoch eröffnet sich die Lesart, dass für die schriftliche Darstellung von komplexen Sachverhalten sowohl ein großer Wortschatz als auch Kenntnisse der Syntax notwendig werden. In diesem Zusammenhang ist jedoch beachtlich, dass unabhängig davon, wie hoch auch die Kompetenzen an Schriftsprache angesetzt werden, orthografische Kenntnisse von den Interviewpartnern gar nicht erwähnt oder explizit als nicht relevant erachtet werden.

„Ja, lesen vielleicht langsam und schreiben mit Rechtschreibfehlern, aber die müssen wissen, äh sag ich jetzt mal, die müssen den eigenen Namen schreiben können“.
(Transferberater/in)

Betrachtet man den kulturtechnischen Bereich der Mathematik, dann zeigt sich, dass Rechenfertigkeiten – im Vergleich zur Schriftsprache – seltener oder erst nach weiteren Überlegungen genannt werden. Dies legt die These nahe, dass Grundbildung eher mit Alphabetisierung und weniger mit Rechnen verbunden wird. Im Rückgriff auf die große Spannbreite im Bereich der Schriftsprache fällt weiter auf, dass diese im mathematischen Bereich nicht so deutlich ausgeprägt ist. So werden lediglich die vier Grundrechenarten genannt. Hieraus lässt sich die These ableiten, dass im Verständnis der Interviewpartner beispielsweise Prozentrechnung oder Dreisatz nicht zum Grundbildungskanon gehören.

Interaktions- und Kommunikationskompetenz werden unter Grundbildung gefasst

Während grundlegende IT-Fähigkeiten (Umgang mit PC) nur vereinzelt angeführt werden, wird von fast allen Interviewpartnern die basale und älteste Kulturtechnik nämlich verbale sprachliche Kommunikation als ein wesentlicher Grundbildungsaspekt benannt. Exemplarisch dazu zwei Interviewzitate:

„Für mich gehört Kommunikation dazu, denn wenn ich in irgendeine Notlage komme,.. dass ich .. mit einem Formular vom Amt oder woher auch immer nicht klarkomme, muss ich mir Hilfe holen. Da muss ich kommunizieren, ich muss jemanden ansprechen und sagen: „Hilf mir hier weiter.“
(Transferberater/in)

„Also Kommunikation denk ich ist ein ganz wichtiges Thema. Sich zu trauen auch was zu sagen, sich ausdrücken zu können. Es muss nicht super gewählt sein, aber es sollte schon, man sollte in der Lage sein sich auszudrücken sag ich mal. [...]was ist da gemeint, beziehungsweise eben auch in der Lage zu sein, dann solche Interaktionen dann an zu bahnen. Also eben, wenn man nicht .. was nicht versteht, nachfragen zu können.“
(Mitarbeitervertretung Altenhilfe)

Der Bereich Kommunikation und Interaktion scheint insofern beachtlich, da Kurse zur verbale sprachlichen Ausdruckfähigkeit bzw. zur Interaktionsfähigkeit zum Beispiel in den Grundbildungsangeboten der Volkshochschulen nicht als explizite Angebote formuliert werden.

Exkurs: Am eigenen Forscherleib erfahren

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass wir als Forschergruppe selber mit diesem Problem konfrontiert wurden. So war beim ursprünglichen Design der Bestandsaufnahme vorgesehen, offene Leitfadenterviews mit geringqualifizierten Arbeitnehmer/innen zu führen, um u.a. aktuelle Arbeitsplatzanforderungen aus deren Sicht zu gewinnen. In einem Pretest mit 4 Interviewpartner/innen stellte sich jedoch heraus, dass wir erhebliche Probleme bekamen uns überhaupt verständlich zu machen resp. diese Personen selber Schwierigkeiten hatten, ihre Arbeitsabläufe für uns verständlich zu beschreiben.

Soziale Kompetenzen, kulturspezifisches Wissen und Handeln werden mit Grundbildung verbunden

Von verschiedenen Interviewpartner/innen wird auf kulturspezifisches Wissen und Handeln als Teil von Grundbildung verwiesen. Dazu gehört z.B. das Wissen über kulturelle, geschichtliche, geographische oder politische Zusammenhänge. Dabei werden von den Befragten Verknüpfungen zu entsprechenden Handlungen gemacht, die sich aus kulturspezifischem Wissen speisen, das als Grundbildung aufgefasst wird. Beispielhaft steht dafür die Aussage einer Führungskraft aus der Altenhilfebranche, die ihr Verständnis von Grundbildung insbesondere bezogen auf Mitarbeiter mit Migrationshintergrund wie folgt darlegt:

„Oder, äh wir versuchen ... machen so ne lange Fensterbank, ne richtig lange Fensterbank, versuchen da Dinge ein bisschen schön zu gruppieren, wie wir es heute, wie wir es, wir finden es gruppiert schön, die Migranten finden es schön, ... wenns .(lachend) wenn die Blumen aufgestellt sind wie Soldaten. Auch dieses ist ... in unserm Bereich tatsächlich Teil einer Grundbildung: Wie leben Menschen hier? (Einrichtungsleitung Altenhilfe)*

Die Gruppierung von Blumenvasen auf einer Fensterbank, die sich anscheinend an ein bestimmtes kulturelles Wissen oder kulturelle Codes anlehnt, wird von der Interviewpartnerin als Teil von Grundbildung beschrieben. Kulturspezifisches Wissen wird auch von anderen Befragten aufgegriffen, dabei mit sozialen Kompetenzen gekoppelt und anhand konkreter Alltagssituationen verdeutlicht:

„Grundsätzlich Umgang mit anderen. Also sich Sich-Einstellen-Können auf ähm unterschiedliche Kulturen auch, ne? Sprich äh wenn ich auf ne Behörde geh, wie verhalt ich mich da? So, dass ich möglichst zum zum äh mein Anliegen äh erfüllt kriege. Oder wie verhalt ich mich in nem Buchladen? Et cetera, et cetera. Oder wie verhalt ich mich bei Kollegen? Wie verhalt ich mich mit mit Zielgruppen? Jetzt speziell im Altenhilfe-Bereich mit Bewohnern? Äh das gehört für mich zur sozialen Kompetenz. Dieses nicht nur dieses Wissen darüber, sondern auch dieses Sich-selber, äh also das, was man darüber weiß auch umsetzen können, in Verhalten umsetzen können“.
(Berater/in GiWA)

Soziale Kompetenzen als Teil von Grundbildung, zeigen sich – wie im vorherigen Beispiel verdeutlicht – in vielfältigen Verhaltensweisen. An dieser Stelle wird eine Tendenz sichtbar, die sich in mehreren Interviews widerspiegelt: Grundbildung wird mit inneren und persönlichen Haltungen, mit Einstellungen und Tugenden verbunden, die sich auf die Ausprägung der Persönlichkeit und des Charakters beziehen. Konkrete Beispiele für diesen Komplex an Bestandteilen von Grundbildung sind bspw. Selbstdisziplinierung, Anpassungsfähigkeit, Offenheit, Flexibilität, Pünktlichkeit, eine positive Einstellung zur Arbeit haben, Wille zum Arbeiten und zum Lernen, Selbstlernkompetenz.

4. Bilanzierung

Die Ergebnisse aus der Bestandsaufnahme decken sich mit der Feststellung von Tröster, dass „kein einheitliches Verständnis von Grundbildung existiert“ (Tröster, 2000, S.17). Wenngleich die Befragten Definitionsschwierigkeiten haben, sind sie doch in der Lage den Grundbildungsbegriff für sich inhaltlich zu füllen. So ist der Begriff für die Interviewten grundsätzlich anschlussfähig und es können auch Konkretisierungen vorgenommen werden.

In den Ergebnissen zeigt sich: Es besteht Konsens darüber, dass zur Grundbildung die drei grundlegenden Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen dazu gehören. Diese Auffassung spiegelt sich auch im dargelegten Diskurs um Grundbildung wider: Alphabetisierung ist ein Teil von Grundbildung, der in Abgrenzung zu dieser noch weitere Aspekte zugeschrieben werden und als umfassender verstanden wird. Auch dieses Charakteristikum wird in den Ergebnissen sichtbar: Alle Befragten haben neben den drei Kulturtechniken weitere Assoziati-

onen, die für sie Bestandteil von Grundbildung sind. Einige der Interviewten verweisen explizit darauf, dass Grundbildung mehr als Lesen, Schreiben und Rechnen ist:

„Die eine Seite von Grundbildung ist, die man vielleicht unter dem klassischen Grundbildungsverständnis fassen würde, was Leute lesen, schreiben, rechnen. Und (...) ich bin aber auch sehr schnell zu dem Schluss gekommen, dass es noch was gibt, was darüber hinaus geht, was soziale Kompetenzen umfasst, was Reflexionsfähigkeit, Kommunikation umfasst“.

(Berater/in GiWA)

Uns stellen sich nun – an Linde anschließend – die Fragen, welche weiteren Inhalte zu einer zeitgemäßen Grundbildung gehören und „ob die drei ‚Kulturtechniken‘ (Lesen, Schreiben, Rechnen) als vorgelagert oder integriert und gleichberechtigt neben anderen Kompetenzen innerhalb eines umfassenden Konzepts Grundbildung im Rahmen des lebenslanges Lernen zu definieren sind“ (Linde, 2007, S.54).

Um sich diesen Fragen zu nähern sollen nun die beiden anderen genannten Grundbildungsaspekte diskutiert werden. So werden Interaktions- und Kommunikationskompetenzen sowie soziale Kompetenzen, kulturspezifisches Wissen und Handeln von den Befragten unter Grundbildung subsumiert.

Die beschriebenen Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten können u.E. vorbehaltlos einer Grundbildung zugeschrieben werden. Wie bereits in dem Exkurs aus dem Forschungsprozess deutlich geworden, stellt verbale Ausdrucksfähigkeit eine Notwendigkeit dar, um gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie das Lernen von Lesen, Schreiben und Rechnen möglich sein könnte, ohne über entsprechende Ausdrucksfähigkeiten verfügen zu können. Auch die Anwendung – sei es im Alltag oder im Prozess der Arbeit – der drei grundlegenden Kulturtechniken ist ohne notwendige Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten schwer vorstellbar. An dieser Stelle sei auch auf die Ergebnisse zu Arbeitsplatzanforderungen seitens der Betriebe verwiesen, die ebenfalls im Rahmen der GiWA-Bestandsaufnahme erhoben worden sind: Kommunikationsfähigkeiten werden in fast allen betrieblichen Feldern als unabdingbar erachtet, um kunden- und dienstleistungsorientierte Arbeiten erfüllen und sich an internen formellen und informellen kommunikativen Strukturen beteiligen zu können (vgl. Alke in diesem Band und Stanik 2008).

Der andere Komplex – soziale Kompetenzen, kulturspezifisches Wissen und Handeln – der von einigen Befragten als Teil von Grundbildung verstanden wird, wird eher kontrovers diskutiert. Insbesondere Kritiker der institutionell verankerten beruflichen Weiterbildung (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999) verweisen auf die begrenzten Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung, wenn es um die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen geht und begründen dies damit, dass kulturspezifisches Denken und innere Haltungen und Tugenden sich in frühen Phasen der Sozialisation ausprägen und sich bei Erwachsenen als kaum veränderbare stabile Prägungen vorfinden. Die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen wäre demnach eine Aufgabe vorschulischer und schulischer Erziehung und mit der Phase des Erwachsenenwerdens abgeschlossen.

Die theoretischen Diskurse (vgl. u.a. Arnold 1997) und die Erfahrungen mit (Lern-)Beratungskonzepten (vgl. u.a. ABWF 2006 und 2007) in der Weiterbildung um die Möglichkeiten der Förderung von Soft Skills, zu denen personale und soziale Kompetenzen zu rechnen sind, haben gezeigt, wie auch bei Erwachsenen scheinbar stabile Muster von Einstellungen, Werthaltungen und Interaktionshandeln veränderbar sind. Dies kann nicht durch Vermittlung geschehen, sondern durch individuelle und kollektive Reflexion der eigenen Deutungsmuster und Werthaltungen und durch Schaffung resp. Nutzung von Gelegenheitsstrukturen, die anderes Interaktionshandeln erfordern, zutrauen und zumuten. Damit sind originäre Aufgaben des beraterischen Handelns angesprochen.

Von den hier Befragten wird die Bedeutung sozialer und personaler Kompetenzen fast ausschließlich in ihrer Bedeutung zur Bewältigung beruflicher Anforderungen thematisiert. Nur randständig finden sich Verweise auf Grundbildung als Voraussetzung zum ‚Lebenslangen Lernen‘ oder als Basis zur Teilhabe an der Arbeitswelt. Im Gegensatz dazu lässt sich der wissenschaftliche Grundbildungsdiskurs hingegen stärker auf einer programmatischen Ebene verorten und setzt den Fokus dabei auf das Recht zur gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Kronauer 2007) durch Grundbildung. Das GiWA-Verbundprojekt lehnt sich an diese Auslegung an und nimmt eine Erweiterung für den Kontext von Wirtschaft und Arbeit vor: Grundbildung berücksichtigt dabei auf der einen Seite die Lernbedarfe und Interessen der Individuen und auf der anderen Seite die beruflichen und betrieblichen Anforderungen.

Vor dem Hintergrund der hier rekonstruierten Spannbreiten von Grundbildungsverständnissen resp. Grundbildungsinhalten durch die betrieblichen Akteure wird deutlich, dass im Rahmen von Grundbildungsangeboten im Bereich der Wirtschaft und Arbeit der Aufmerksamkeit für Grundbildungssemantiken besondere Bedeutung zukommt. So ist es wichtig, dass – egal ob man als Forscher, Kursleiter, Projektträger etc. – im Feld Wirtschaft und Arbeit mit dem sehr offenen und nicht eindeutig bestimmten Grundbildungsbegriff agiert, sowohl sein eigenes Verständnis transparent zu machen resp. das der beteiligten Akteure in Erfahrung zu bringen. Geht man als zu selbstverständlich und unreflektiert mit dem Begriff ins Feld, ist die Gefahr groß über Unterschiedliches zu sprechen, falsche Erwartungen zu wecken oder den Grundbildungsbegriff beliebig werden zu lassen. Auch wenn man Grundbildung kontextspezifisch –im Sinne einer sozialen Praxis – definiert (vgl. Stanik/Zisenis 2008), darf der Grundbildungsbegriff nicht beliebig werden. Nicht alle Berufs- und Arbeitsplatzanforderungen können bedingungslos in Grundbildung überführt bzw. darf Grundbildung nicht nach ausschließlich betrieblicher Verwertbarkeit ausgerichtet werden. Entscheidend ist vielmehr, dass die unterschiedlichen Interessen und Positionen einer Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit bspw. im Rahmen beraterischen Handelns transparent gemacht und ausgehandelt werden.

Erst in diesem Aushandlungsprozess wird die Kontextualisierung von Grundbildung möglich, die schließlich zu einer Operationalisierung führen kann. Oder in Thesen überführt:

1. Der Grundbildungsbegriff resp. das jeweilige Verständnis sowohl seitens des Betriebes als auch seitens des Beraters, Lehrender etc. sollte transparent gemacht werden!
2. Der Begriff Grundbildung bzw. welche Inhalte hierunter gefasst werden und welche auch nicht bedarf einer Positionierung, damit dieser nicht beliebig bleibt und wird!

Abschließend sei angemerkt, dass die dargelegten Ergebnisse aus der GiWA-Bestandsaufnahme einen unserer Ansätze zu einer Operationalisierung für eine zeitgemäße Grundbildung im Kontext von Arbeit und Wirtschaft darstellen. So wurden bereits Teile und werden weiterhin Ergebnisse in die Teilprojekte zurückgespiegelt und fließen als Positionen in diesen Aushandlungsprozess ein.

Literatur:

ABWF (Hrsg.): Neuer Lernkonzepte. Selbstorganisiertes Lernen auf dem Prüfstand, Berlin 2007.

ABWF(Hrsg.): Prozessbegleitende Lernberatung – gelebte Lernkultur. Handreichung für die Praxis. Berlin 2006.

Arnold, Rolf: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: Albrecht, G. u.a. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster/ New York/ München, 1997, S.253-307.

Bastian, Hannelore: Vorbemerkungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld, 2002, S.5-9.

Döbert, Marion: Grundbildung. In: Lexikon sociologicus. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung, 1999. Abrufbar unter: http://www.socioweb.de/lexikon/lex_geb/begriffe/grundbil.htm (Stand: 14.4.2009)

Flick, Uwe/Kardorff v., Ernst/Steinke, Ines: Einleitung. In: Flick, Uwe/Kardorff v., Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2003, S. 30-32.

Hericks, Uwe: Grundbildung, Allgemeinbildung und Fachunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik.7.Jahrgang 2/2004, S.192-206.

Kamper, Gertrud: Erwachsenen-Grundbildung. Ein Anathema, das eines kreativen Ansatzes bedarf? In: DIE Zeitschrift 1/2001, S.30-32.

Klafki, Wolfgang.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik, (19. Jg.) 1973, 487 – 516.

Klein, Rosemarie/ Reutter, Gerhard: Gedanken zu einer zeitgemäßen Grundbildung. In: Alpha Forum 69/2008.

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

Koch, Lutz: Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Pädagogik.7.Jahrgang 2/2004, S.183-191.

Kronauer, Martin: Inklusion – Exklusion: ein Klärungsversuch. Vortrag auf dem 10. Forum Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Bonn, 8.10.2007. Abrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/kronauer0701.pdf> (Stand: 14.4.2009).

Linde, Andrea: Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster, 2008.

Mayring, Philipp.: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim 2003.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden 2005.

Stanik,Tim: Grundbildungsverständnisse und Arbeitsanforderungen im Betrieb: Brückenbau zu Grundbildungsinhalten? In: bbb (Hrsg.):GiWA-Newsletter Nr. 1, Dezember 2008, online unter: www.bbb-dortmund.de/giwa, Dortmund, S. 9-11.

Stanik, Tim/Zisenis, Dieter: Das große Ganze sehen: Grundbildungsverständnis in Wirtschaft und Arbeit – die Funktion von Referenzmodellen. In: Weiterbildung, Heft 6, 2008, S. 33-35.

Staudt, Erich/ Kriegesmann, Erich: Weiterbildung. Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In: Bahnmüller, Reinhard: Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster u.a., 1999, S.17-59.

Steyn, Uwe/ Korfkamp, Jens: Erwachsenenalphabetisierung als Neue soziale Bewegung – Zur Bedeutung einer Arbeits- und Forschungsstelle zur Geschichte der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V./ Knabe, Ferdinand (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung, Münster, 2007, S.151-161.

Tenorth, Heinz-Elmar: Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik.7.Jahrgang 2/2004, S.169-182.

Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, 2000.

Tröster, Monika (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld, 2002.

UNESCO Institut für Pädagogik: CONFINTEA, Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft, 1998.

Autoren:



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



Tim Stanik, Dipl. Päd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Dortmund. Er war zuvor Projektleiter der wissenschaftlichen Begleitung GiWA beim bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund und ist weiterhin als freier Mitarbeiter im GiWA-Projekt tätig.
email: tstanik@fb12.uni-dortmund.de und stanik@bbbklein.de

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01AB072102 und 01AB072101 (GiWA Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren. (S. BNBest-BMBF 98, 6.4)