

Matthias Kohl & Manuela Kramer
(f-bb Nürnberg)

Arbeitsorientierte Grundbildung und
Berufsvorbereitung – Entwicklungstendenzen
und Schnittmengen sich annähernder
Arbeitsfelder

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe14/kohl_kramer_bwpat14.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 14 | Juni 2008

Berufliche Lehr-/ Lernprozesse - Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft

Hrsg. von H.-Hugo Kremer, Karin Büchter und Franz Gramlinger
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (KOHL/ KRAMER 2008 in Ausgabe 14 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe14/kohl_kramer_bwpat14.pdf

Aktuelle Arbeitsmarktstatistiken und Ergebnisse der Qualifizierungsforschung belegen, dass Analphabeten und Personen mit Grundbildungsdefiziten ein überdurchschnittliches Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko tragen.

Angesichts des Fachkräftebedarfs, aber auch im Hinblick auf die gesellschaftliche Teilhabe aller Gesellschaftsgruppen ist es erforderlich, die Qualifizierung dieses Personenkreises in den Blick zu nehmen. Notwendig sind Maßnahmen, die die Vermittlung von Lesen und Schreiben mit spezifischen arbeits- und berufsorientierten Inhalten verknüpfen.

Sowohl von Seiten der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit als auch der Berufsbildung wurden in den letzten Jahren die Anstrengungen in diese Richtung verstärkt: So hat sich neben *berufsorientierten Grundbildungsangeboten* in der Alphabetisierungsarbeit das *Übergangssystem* an der ersten Schwelle als wichtiger Bestandteil der Berufsbildung etabliert. Beide Bildungsbereiche zielen darauf, auch Personen mit Grundbildungsdefiziten durch gezielte „Brückenangebote“ den Anschluss an berufliche Aus- und Fortbildung zu ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund werden im Beitrag die Entwicklungslinien und Schnittmengen einer verstärkt Grundbildungsthemen aufgreifenden beruflichen Bildung und einer zunehmend auf Arbeitsmarktorientierung und berufliche Verwertbarkeit setzenden Alphabetisierungsarbeit skizziert und die Notwendigkeit einer weiteren Annäherung unter Bezugnahme auf die aktuelle bildungspolitische Debatte dargelegt.

Work-oriented basic education and vocational preparation – current developments and intersections of related fields of work

Current labour market statistics and the results of the research into qualifications indicate that those people with literacy issues and poor basic skills have an above-average risk of unemployment and poverty.

In view of the need for a skilled workforce, but also because of the social participation of all social groups, it is essential to give proper attention to the qualifications of this group. Measures are required which connect the teaching of literacy and numeracy with specific work-related content.

In recent years greater efforts have been made in this area, by those active in literacy and numeracy work and basic skills teaching, as well as those in vocational education and training. For example, as well as vocationally-oriented basic education opportunities in literacy work, the transition system at the first threshold has been established as an important component of vocational education and training. Both educational sectors aim to make it possible for people

with poor basic skills to make the transition to initial and further vocational training through targeted ‘bridging opportunities’.

The article outlines the lines of development and the intersections between vocational education and training, which focuses increasingly on basic skills, and literacy work, which focuses increasingly on labour market relevance and vocational relevance, against this background. The necessity of further rapprochement is also presented, with reference to the current educational and political debate.

Arbeitsorientierte Grundbildung und Berufsvorbereitung – Entwicklungstendenzen und Schnittmengen sich annähernder Arbeitsfelder

1 Einleitung und Begriffsklärung

Grundsätzlich ist bekannt, dass Analphabeten und Personen mit Grundbildungsdefiziten große Probleme auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben bzw. ein überdurchschnittlich hohes Arbeitslosigkeits- und Armutrisiko tragen. Aktuelle Arbeitsmarktstatistiken und Ergebnisse der Qualifizierungsforschung belegen dies: So überstieg im Jahr 2005 die Arbeitslosenquote bei den Geringqualifizierten mit 26 Prozent die Arbeitslosenquote bei Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung fast um das Dreifache (9,7 Prozent) (vgl. REINBERG/ HUMMEL 2007, 5).

Angesichts des Fachkräftebedarfs ist es erforderlich, die Qualifizierung dieses Personenkreises in den Blick zu nehmen – nicht zuletzt vor dem Hintergrund steigender Anforderungen der Unternehmen im Hinblick auf die Beherrschung grundlegender Kulturtechniken (vgl. KOHL 2007, 18ff). Aber auch im Hinblick auf die gesellschaftliche Teilhabe aller Gesellschaftsgruppen besteht Handlungsbedarf, denn nicht nur am Arbeitsmarkt, auch bei der Bewältigung des Alltags, der Gestaltung sozialer Beziehungen und dem Umgang mit modernen Medien im Informationszeitalter haben diese Personen enorme Schwierigkeiten.

Vorab ist es notwendig, den fokussierten Personenkreis näher einzugrenzen. So kann man zwischen *totalen Analphabeten*, d. h. Personen, die über keinerlei Schriftsprach- und Buchstabenkenntnisse verfügen und *funktionalen Analphabeten* unterscheiden. Während ersteres vor allem bei Menschen mit geistiger Behinderung oder Menschen aus Entwicklungsländern ohne Zugang zu Bildung anzutreffen ist und in Deutschland aufgrund der allgemeinen Schulpflicht – außer bei Migranten aus solchen Ländern – kaum eine Rolle spielt, gibt es nach Schätzungen des Bundesverbands für Alphabetisierung in Deutschland ca. vier Millionen funktionale Analphabeten. *Funktionaler Analphabetismus* berücksichtigt zusätzlich zu den individuellen Kenntnissen der Schriftsprache den Grad der gesellschaftlich notwendigen bzw. erwarteten Schriftsprachbeherrschung in der jeweiligen Gesellschaft: Liegt das individuelle Niveau unterhalb dieses „Mindeststandards“, spricht man von funktionalem Analphabetismus und beschreibt damit die Unfähigkeit, die Schrift im Alltag so zu gebrauchen, wie es im sozialen Kontext als selbstverständlich angesehen wird. Insbesondere innerhalb der entwickelten Industriestaaten mit ihren hohen Anforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache gelten damit auch jene Personen als funktionale Analphabeten, die nur über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse verfügen und beispielsweise den Sinn eines längeren Textes entweder gar

nicht oder nicht schnell und mühelos genug verstehen, um praktischen Nutzen daraus ziehen zu können.¹

In Deutschland hat spätestens seit der 1995 veröffentlichten OECD-Vergleichsstudie „International Adult Literacy Survey (IALS)“, in der in sieben Industrieländern der Umgang mit Texten, mit schematischen Darstellungen und mit Zahlen getestet wurde, zunehmend der Terminus *Grundbildung* Einzug gehalten. Analog zu dem englischen „literacy“ umfasst dieser Begriff die Beherrschung sogenannter „Kulturtechniken“ – neben der Lese- und Schreibfähigkeit auch Rechnen, (zunehmend) den Umgang mit dem PC sowie Kenntnisse weiterer Kulturtechniken und geht damit deutlich über die in Deutschland ursprünglich mit Analphabetismus in Verbindung gebrachte Kenntnis der Schriftsprache hinaus.² Vor allem im Kontext der Debatte um lebenslanges Lernen gewinnt das Thema Grundbildung verstärkt an Bedeutung und schließt in unserem Verständnis die Alphabetisierung mit ein.

Sowohl von Seiten der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit als auch der Berufsbildung wurden in den letzten Jahren die Anstrengungen verstärkt, auch Personen mit Grundbildungsdefiziten durch gezielte „Brückenangebote“ den Anschluss an berufliche Aus- und Fortbildung zu ermöglichen. Die Debatten um berufliche Handlungskompetenz, die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten sowie lifelong learning führten Mitte der 1990er Jahre verstärkt zu *berufsorientierten Grundbildungsangeboten* in der Alphabetisierungsarbeit. An der ersten Schwelle hat sich daneben das *Übergangssystem* als wichtiger Bestandteil der Berufsbildung etabliert – ausgelöst durch den Ausbildungsplatzmangel und begleitet von der Debatte um Ausbildungsreife. Gezielte Angebote der Berufsvorbereitung sollen die Jugendlichen auf eine Ausbildung vorbereiten und gegebenenfalls bestehende Defizite im Hinblick auf ausbildungsrelevante (Basis-)Kompetenzen ausgleichen.

Der vorliegende Beitrag skizziert die Entwicklungslinien und Schnittmengen beider Bildungsbereiche – einer verstärkt Grundbildungsthemen aufgreifenden beruflichen Bildung und einer zunehmend auf Arbeitsmarktorientierung und berufliche Verwertbarkeit setzenden Alphabetisierungsarbeit. Dazu wird zunächst die Problemlage verdeutlicht und mit aktuellen Zahlen untermauert (Kapitel 2). Im dritten Kapitel wird dann die historische Entwicklung der Berufsvorbereitung nachgezeichnet (Abschnitt 3.1), ehe nach einem Exkurs zu Instrumenten und Formen der Benachteiligtenförderung (Abschnitt 3.2) die steigende Bedeutung grundbildender Inhalte in der Berufsausbildungsvorbereitung näher beleuchtet wird. Im Kapitel 4 wird anschließend der Weg seit Beginn der deutschen Alphabetisierungsarbeit in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts skizziert (Abschnitt 4.1). Nach einem Überblick über die Forschungsfelder in der Grundbildungsarbeit (Abschnitt 4.2) werden die zunehmende

¹ Zu den Schwierigkeiten im Hinblick auf die Begrifflichkeit des „funktionaler Analphabetismus“ und die Definition der oben genannten Mindeststandards vgl. LINDE 2002, 29.

² Die OECD definiert den Begriff dementsprechend umfassend: „... the term „literacy“ is used to refer to a particular mode of behaviour - namely the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community - to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential. In denoting a broad set of information-processing competencies, this conceptual approach points to the multiplicity of skills that constitute literacy in advanced industrialized countries“ (OECD 1995, 3).

Relevanz von beruflicher Verwertbarkeit und Arbeitsorientierung in der aktuellen Grundbildungsarbeit beschrieben und beispielhaft daraus resultierende Veränderungen für die Praxis umrissen (Abschnitt 4.3). Abschließend werden die beschriebenen Entwicklungen vor dem Hintergrund der gegenwärtigen bildungspolitischen Debatte um Anrechenbarkeit und Durchlässigkeit eingeordnet und offene Forschungsfragen skizziert (Kapitel 5).

2 Problemlage

2.1 Mangelnde Grundbildung in Deutschland in Zahlen

Trotz Schulpflicht und aller weiteren Bemühungen im Bereich Grundbildung gibt es in Deutschland derzeit ca. vier Millionen funktionale Analphabeten bzw. Personen, die nur über eine unzureichende Grundbildung verfügen. Auch wenn es an verlässlichen Zahlen mangelt, kommen DÖBERT/ HUBERTUS (2000, 39) in einer Gegenüberstellung des vorliegenden (nicht zueinander kongruenten) Zahlenmaterials zum Ergebnis, „dass die Aussage, vier Millionen Menschen in Deutschland können nicht ausreichend lesen und schreiben, keine Überschätzung der Problematik darstellt.“ Insgesamt sind 2,5 Millionen Personen ohne Schulabschluss, jährlich kommen deutschlandweit ca. 80.000 Jugendliche dazu, welche die Schule ohne einen Abschluss abbrechen (vgl. BUNDESVERBAND ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG E. V. 2007).

Verschärfend kommt hinzu, dass insgesamt ein Fünftel der Jugendlichen die Schule ohne ausreichende Grundbildung verlässt, wie die PISA-Studie offenlegte. So erreichten im Jahr 2000 bei der Lesefähigkeit ca. 23 Prozent der 15-jährigen maximal die Kompetenzstufe 1. Diese umschreibt per Definition die Kompetenz, in einem Text über ein vertrautes Thema den Hauptgedanken erkennen und einfache Verbindungen zwischen Informationen aus dem Text und dem eigenen Alltagswissen herstellen zu können. Jugendliche, die nicht oder lediglich die Stufe 1 erreichen, gehören in Bezug auf berufliche Perspektiven zu einer Risikogruppe und stehen in der Gefahr, zu funktionalen Analphabeten zu werden (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2002). Auch wenn der Anteil der Jugendlichen, die maximal die erste Stufe erreichen, im Jahr 2006 auf 20 Prozent gesunken ist, sind weitere Anstrengungen notwendig, um allen Jugendlichen ausreichende Lesekompetenzen zu vermitteln. In Bezug auf mathematische Kompetenzen erreichen in Deutschland ebenfalls ein Fünftel der Jugendlichen maximal die Stufe 1 (vgl. PISA KONSORTIUM DEUTSCHLAND 2006, 14ff).

Beim internationalen Vergleich des Leistungsstands 15-Jähriger legte die PISA-Studie außerdem deutliche Mängel bei der Förderung der Leistungsschwächeren offen: Während sich die zehn Prozent der leistungsstärksten Schüler Deutschlands im internationalen Vergleich im vorderen Mittelfeld einordnen, bleibt die Lesekompetenz der zehn Prozent leistungsschwächsten Schüler weit hinter dem zurück, was alle anderen OECD-Staaten außer Griechenland für ihre Leseschwachen erreichen (vgl. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG 2006, 69). Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass der Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozialer Herkunft in Deutschland besonders stark ist, weshalb

zu befürchten ist, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten von den geschilderten Missständen überproportional betroffen sind.

2.2 Aktuelle Ergebnisse der Arbeitsmarkt- und Qualifizierungsforschung

Um die Schwierigkeiten deutlich zu machen, mit denen sich die Personengruppe mit mangelhafter Grundbildung konfrontiert sieht, ist es hilfreich, deren Chancen auf den Einstieg in eine Berufsausbildung, die Integration in den Arbeitsmarkt und gesellschaftliche Teilhabe einzuschätzen:

Differenziert man die Ausbildungsplatzzugänge nach Schulabschlüssen, so zeigt sich, dass von den 82 Prozent der Hauptschulabsolventen, die eine vollqualifizierende Berufsausbildung anstreben, nur 57 Prozent dieses Ziel erreichen. Dieses Verhältnis liegt bei Personen mit mittlerem Bildungsabschluss deutlich günstiger: von den 71 Prozent der Realschulabsolventen, die eine vollqualifizierende Berufsausbildung anstreben, erreichen immerhin 67 Prozent ihr Ziel. Dagegen absolvieren Hauptschulabsolventen überdurchschnittlich oft (17 Prozent) eine außerbetriebliche Ausbildung (5,4 Prozent der Jugendlichen mit mittlerem Bildungsabschluss) – außerbetrieblich ausgebildete Personen haben jedoch schlechtere Beschäftigungschancen, wie Untersuchungen u. a. des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) gezeigt haben (vgl. BMBF 2008a, 60f).

Weitere Schwierigkeiten der Zielgruppe werden deutlich, wenn man die Ergebnisse der Arbeitsmarkt- und Qualifizierungsforschung betrachtet: So sind Geringqualifizierte überdurchschnittlich oft von Arbeitslosigkeit und Armut bedroht. Durch die sich stetig und in immer geringeren Zeitabständen wandelnden und steigenden Anforderungen an Arbeitnehmer – auch im Bereich der Einfach- und Anlernarbeitsplätze – steigt seit Jahren die *Quote arbeitssuchender Erwerbspersonen ohne berufliche Ausbildung*: Waren 1991 noch 14,5 Prozent dieser so genannten Geringqualifizierten arbeitslos, lag diese Quote 2004 bei 22 Prozent und 2005 bei 26 Prozent (vgl. REINBERG/ HUMMEL 2007, 4). Noch offensichtlicher wird die steigende Bedeutung *beruflicher Qualifikationen* in den letzten Jahren, wenn man bedenkt, dass nur 13 Prozent dieser formal Geringqualifizierten nicht über einen allgemein bildenden Abschluss (67 Prozent haben einen Hauptschulabschluss, 13 Prozent mittlere Reife und 7 Prozent Abitur- oder FH-Reife) verfügen (vgl. REINBERG 2003, 1653).

Ein weiteres Risiko für Personen mit geringen Bildungsvoraussetzungen bzw. einer mangelhaften Grundbildung stellt *Langzeitarbeitslosigkeit* dar, von der diese Gruppe überdurchschnittlich betroffen ist und die die bestehenden Probleme weiter verschärft, da sich mit der Länge des Verbleibs in Arbeitslosigkeit die Integrationschancen immer weiter verringern: Mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit ist einerseits ein Verschleiß formaler Qualifikationen und individueller Kompetenzen verbunden, hinzu kommt außerdem eine Entwertung der Arbeitsmarktrelevanz bestehender Wissens- und Kompetenzbestandteile aufgrund geringerer Halbwertszeit des Wissens und sich verändernder beruflicher Anforderungen. Weiterhin geht Langzeitarbeitslosigkeit einher mit zunehmender Verunsicherung, Perspektivlosigkeit, Resignation, Inaktivität etc., wie jüngst eine Studie zu Ursachen, Ausmaß und sozialen Fol-

gen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse bestätigte (vgl. BRINKMANN/ DÖRRE/ RÖBE-NACK 2006).

Aber auch wenn die Personengruppe im Arbeitsmarkt integriert ist, hat sie aufgrund ihres mit dem Grundbildungsdefizit verbundenen *erschwertem Zugang zu betriebsinternen oder externen Weiterbildungen* Nachteile. „Somit ist das in vielen Arbeitsfeldern geforderte permanente Upskilling nicht zu erfüllen. Das bedeutet auch, dass die Arbeitsverhältnisse der Betroffenen prekär sind und sie bei Umstrukturierungen gefährdeter sind als andere, den Arbeitsplatz zu verlieren.“ (RATH 2007, 16f).

3 Berufsvorbereitung im Übergangssystem

3.1 Historische Entwicklung der Berufsvorbereitung als Teil der Benachteiligtenförderung

Die Benachteiligtenförderung entstand aus der Grundidee heraus, für Jugendliche ohne Schulabschluss, ehemalige Sonderschüler und junge Ausländer eine besondere Förderung anzubieten, mithilfe derer sie eine beruflich verwertbare Qualifikation erlangen könnten. Bis Anfang der 1980er Jahre war kein passendes Angebot für diese Jugendlichen vorhanden: In der Regel nahmen sie mehrere Jahre an berufsvorbereitenden Maßnahmen teil, welche die Jugendlichen durch gezielte Berufsberatung beim Übergang in Ausbildung unterstützen und jüngere Arbeitslose über Förderlehrgänge in Ausbildung oder Arbeit integrieren sollten. Im Anschluss an die Fördermaßnahmen folgte zumeist dennoch Arbeitslosigkeit oder höchst prekäre Beschäftigung. Für ausländische Jugendliche, die aufgrund sprachlicher oder besonderer Bildungsdefizite keine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle bekamen, wurden seit Ende der 1970er Jahre außerdem berufsvorbereitende Maßnahmen mit dem Schwerpunkt handlungsorientierter Sprachförderung in Verbindung mit Werkunterricht und sozialpädagogischer Begleitung durchgeführt (vgl. BMBF 2005).

Um den Jugendlichen Integrationschancen zu eröffnen und die Vergeudung von Zeit und Kosten in Maßnahmen, die den Jugendlichen keinerlei am Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikationen vermittelten, zu beenden, wurde das Konzept der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung entwickelt. Ziel war es, den Jugendlichen eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu ermöglichen. Um dies zu erreichen, waren zusätzliche Förderformen notwendig, die den Jugendlichen bei der Überwindung von Lernschwierigkeiten halfen und Stützen in Fragen der persönlichen Entwicklung boten. Neben Ausbildern wurden daher auch Sozialpädagogen und Lehrer in die Ausbildung einbezogen. Die Ausbildung fand zunächst in überbetrieblichen Ausbildungsstätten statt, wobei ein baldiger Übergang in eine reguläre betriebliche Ausbildung – möglichst nach dem ersten Ausbildungsjahr – angestrebt wurde. Grundsätzlich sollte ein großer Teil der Ausbildung direkt am Lernort Betrieb stattfinden (vgl. KOCH 2005, 18ff).

Nach Überwindung einiger Hürden startete das Benachteiligtenprogramm 1980 und wurde 1982 um die ausbildungsbegleitenden Hilfen erweitert, um Ausbildungsabbrüche zu verrin-

gern bzw. zu vermeiden und Jugendlichen mit relativ geringen Schwierigkeiten den direkten Einstieg in eine betriebliche Ausbildung zu ermöglichen. Aufgrund des großen Erfolgs wurde das Programm 1986 in das Regelinstrumentarium der damaligen Bundesanstalt für Arbeit überführt (vgl. KOCH 2005, 18ff).

Mit dem zunehmenden Ausbildungsplatzmangel in den 90er Jahren wurde die Zielgruppendefinition auch für so genannte „marktbenachteiligte Jugendliche“ geöffnet. Dadurch konnte ein Großteil der Jugendlichen aufgefangen werden, die aufgrund des zu geringen Ausbildungsplatzangebotes keinen Bildungsanschluss fanden. Einhergehend damit hat sich die Benachteiligtenförderung verstärkt der abschlussbezogenen beruflichen Qualifizierung junger Menschen mittels überbetrieblicher Ausbildungen angenommen. So ist die Zahl überbetrieblicher Ausbildungsplätze von 1998 bis 2007 um 36 Prozent gestiegen (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2007). Im Zuge dieser Entwicklungen hat sich in den vergangenen Jahren zudem der Begriff des Übergangsmagements bzw. -systems etabliert. Dieser trägt dem Umstand Rechnung, dass es sich beim Übergangproblem nicht ausschließlich um individuelle bzw. soziale Probleme handelt, sondern zu einem beachtlichen Teil ebenso um ein marktbedingtes Ungleichgewicht des Verhältnisses von Nachfrage- und Angebot am Übergang von der Schule in Ausbildung.

Mittlerweile münden 60 Prozent der Ausbildungsanwärter in außerbetriebliche Formen der Ausbildung oder Berufsvorbereitung (vgl. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, 80). Die damit verbundene Problematik und hierzu in Fachkreisen geführte Diskussion kann im vorliegenden Artikel nicht näher aufgegriffen werden. Es sei lediglich darauf verwiesen, dass mittlerweile verstärkt Anstrengungen zur verbesserten Berufsorientierung bereits in allgemein bildenden Schulen unternommen werden – beispielhaft seien hier nur das aktuelle Programm zur Förderung der Berufsorientierung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. BMBF 2008b) und die geplante modellhafte Erprobung der Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen des vom Bundeskabinett beschlossenen Gesetzentwurfes zur Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen (vgl. BMAS 2008) angeführt. Dadurch soll der direkte Übergang in Ausbildung befördert und so genannte „Warteschleifen“ in berufsvorbereitenden Maßnahmen vermieden werden.

3.2 Exkurs: Instrumente und Formen der Benachteiligtenförderung

Nach mittlerweile über 25 Jahren Benachteiligtenförderung hat sich diese als ein fester Bestandteil des Bildungssystems etabliert. Ein breites Spektrum an Instrumenten und Formen der Förderung wurde seitdem entwickelt, die nachfolgend knapp skizziert werden (vgl. BMBF 2005):

- **Berufsausbildungsvorbereitung:** Die von der Bundesagentur geförderten Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) wurden zu Beginn des Jahres 2004 konzeptionell neu ausgerichtet. Wesentliche Elemente sind Flexibilisierung und Individualisierung von Förder- und Qualifizierungsverläufen auf der Grundlage einer

Kompetenzfeststellung, die Gliederung in Grundstufe, Förderstufe und Übergangsqualifizierung und eine berufsfeldbezogene, betriebsnahe Qualifizierung in Form festgelegter Qualifizierungsbausteine. Schulische Angebote der Berufsvorbereitung gibt es in Form des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) und auch von Seiten der Jugendhilfe werden berufsausbildungsvorbereitende Angebote durchgeführt. Von zunehmender Bedeutung sind außerdem die Einstiegsqualifizierungen (EQJ) und betrieblichen Praktika.

- Die **Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher** umfasst die beiden Instrumente ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) und Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE). Ausbildungsbegleitende Hilfen unterstützen junge Menschen, die sich in einer betrieblichen Ausbildung befinden, in Form einer gezielten Lernförderung und sozialpädagogischen Unterstützung und Begleitung. Die BaE ist eine spezifische Form der Berufsausbildung, die außerhalb von Betrieben durchgeführt wird. In eigenen Ausbildungseinrichtungen erhalten die Auszubildenden neben den fachpraktischen Unterweisungen auch Förderunterricht und eine sozialpädagogische Begleitung, wobei eine enge Kooperation mit Betrieben und bei entsprechenden Voraussetzungen der Übergang in eine betriebliche Ausbildung angestrebt wird.
- In den Jahren 1995 bis 2002 wurden in Modellversuchen Möglichkeiten erprobt, wie junge Erwachsene in einer Kombination von Qualifizierung und Beschäftigung einen anerkannten Berufsabschluss nachträglich erwerben können. Kernelemente der entwickelten Konzepte zur **Berufsbegleitenden Nachqualifizierung** sind a) die Modularisierung der Qualifizierung, die eine flexible Gestaltung und den Bezug zum Berufskonzept ermöglichen, b) eine enge Einbindung von Unternehmen in den Qualifizierungsprozess, so dass der größte Teil des Lernens praxisnah im betrieblichen Alltag erfolgen kann und c) eine aussagekräftigen Zertifizierung, die auch die modularen Teilqualifikationen beschreibt und die Transparenz erworbener beruflicher Qualifikationen sichert (vgl. dazu z. B. KRINGS/ OBERTH/ ZELLER 2001).

Gemeinsam ist allen Instrumenten die hohe Bedeutung arbeitsplatz- und praxisnahen Lernens, die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen, die Orientierung an bestehenden Berufsbildern und eine transparente und tätigkeitsbezogene Zertifizierung mit dem langfristigen Ziel, einen anerkannten Berufsabschluss zu erwerben. Insbesondere die enge Vernetzung mit Betrieben hat sich als zentrales Kriterium für erfolgreiche Übergänge im Anschluss an die jeweiligen Instrumente erwiesen.

3.3 Die Ausbildungsreife-Debatte – ein Indikator für die Bedeutung grundbildender Inhalte in der Berufsausbildungsvorbereitung

Primäres Ziel der Berufsausbildungsvorbereitung ist die schnellstmögliche Einmündung in eine reguläre Ausbildung bzw. die Herstellung der Ausbildungsfähigkeit. Hieraus ergeben sich im wesentlichen drei Funktionen: Neben der Aufgabe, (1) Jugendliche durch den Ein-

blick in bestimmte Berufsfelder *bei der Berufswahlentscheidung zu unterstützen* und (2) so genannten „marktbenachteiligten“ Jugendlichen den *Erwerb von Fachkompetenzen außerhalb dualer Berufsausbildung* zu ermöglichen, um so deren Chancen auf einen regulären Ausbildungsplatz zu erhöhen, dienen die verschiedenen berufsvorbereitenden Maßnahmen und beruflichen Grundbildungslehrgänge auch dem (3) *Ausgleich individueller Defizite* mit dem Ziel der Ausbildungsreife (vgl. EULER/ SEVERING 2006, 68).

Einen Konsens zu dem vieldiskutierten und strittigen Begriff der Ausbildungsreife hat der Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in einem eigenen Kriterienkatalog erarbeitet. Demgemäß umfasst Ausbildungsreife neben der Berufswahlreife, gewissen psychologischen Leistungsmerkmalen, Merkmalen des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit auch schulische Basiskenntnisse (z. B. Lesen, Textverständnis und Rechnen) (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2006, 17ff). Ausbildungsreife impliziert somit auch die grundlegende Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift und arbeitsrelevanter Kulturtechniken, womit die Schnittstelle zur Alphabetisierung und Grundbildung deutlich wird. Eine Aufgabe der Berufsausbildungsvorbereitung ist es also, sofern die Jugendlichen noch nicht über ausreichende schulische Basiskenntnisse verfügen und sie das reguläre Schulsystem bereits verlassen haben, ihnen diese Grundbildung zu vermitteln.

Dass die schulischen Basiskenntnisse bei vielen Jugendlichen nur unzureichend vorhanden sind, wurde im Kapitel 2.1 bereits aufgezeigt. Was PISA in Form einer validen quantitativen Studie belegt, bestätigen Fachkräfte aus ihren Praxiserfahrungen heraus: Im Rahmen einer explorativen qualitativen Befragung der bfz Bildungsforschung 2007 konstatiert das befragte pädagogische Personal der Bildungseinrichtungen einstimmig geringere Kompetenzen der (benachteiligten) Jugendlichen im Hinblick auf grundlegende Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) und auch im sozialen und personalen Bereich (Konzentrationsfähigkeit, Motorik, Durchhaltevermögen) (KRAMER 2007, 11ff). Zudem ist bekannt, dass auch von Seiten der Unternehmen beklagt wird, dass viele Jugendlichen die für eine Ausbildung erforderlichen Grundqualifikationen nicht (mehr) aufweisen. Neben berufsspezifischen Defiziten (z. B. unzureichende technisch-physikalische Kenntnisse bei Bewerbern auf Metall-/Elektroberufe) werden von betrieblicher Seite auch Defizite im überfachlichen Bereich, gerade auch im Hinblick auf sprachliche, mathematische und informationstechnische Basiskompetenzen benannt. Erschwerend kommt noch hinzu, dass die Komplexität und die Anforderungen in der Arbeitswelt in den vergangenen Jahren massiv gestiegen sind (vgl. BIBB 2005).³

Die Diskussion über die Definition, das Ausmaß und die Ursachen mangelnder Ausbildungsreife sollen in diesem Beitrag nicht detailliert dargelegt werden (vgl. dazu z. B. BIBB 2005), da sich im Zusammenhang mit Grundbildung und Alphabetisierung vielmehr die Frage stellt, inwiefern angesichts der qualifikatorischen Voraussetzungen vieler Jugendlicher grundbil-

³ Geht man davon aus, dass der Terminus „ausreichende Grundbildung“ neben dem individuellen Kompetenzniveau auch das gesellschaftlich notwendige bzw. erwartete Kompetenzniveau berücksichtigt, muss man folgerichtig annehmen, dass das gesellschaftlich erforderliche Grundbildungsniveau allgemein gestiegen ist, z. B. im Hinblick auf technisches Verständnis.

dende Inhalte in der Berufsausbildungsvorbereitung bereits integriert wurden bzw. integriert werden sollten – ungeachtet dessen, inwiefern das allgemein bildende Schulsystem hier eingreifen und reagieren muss. Die gesellschaftliche und (bildungs-)politische Debatte um Ausbildungsreife und die PISA-Ergebnisse machen schließlich deutlich, dass funktionaler Analphabetismus auch für die berufliche Bildung ein nicht zu unterschätzendes Problem darstellt, welches jedoch als Forschungsgegenstand gegenwärtig allenfalls Nischencharakter besitzt.

Darüber hinaus ist laut BIBB-Expertenmonitor bislang noch ungeklärt, inwieweit die Berufsausbildungsvorbereitung zur Steigerung der Ausbildungsreife – und hier insbesondere im Hinblick auf die schulischen Basiskenntnisse – beiträgt. Auch hier fehlt es bisher an einer gesicherten Datenbasis, auch wenn das geplante „Berufsbildungs-PISA“ detailliertere Erkenntnisse verspricht. Ungeachtet dieser Forschungsdefizite ist eine steigende Bedeutung grundbildender Inhalte in der Berufsausbildungsvorbereitung zu erwarten. Stimmen aus der Praxis bestätigen zumindest, dass bereits vielfach Grundbildungsarbeit geleistet wird, ohne das es explizit so benannt wird (KRAMER 2007, 16f), z. B. im Hinblick auf mathematische Grundkenntnisse oder Rechtschreibung und Grammatik.

4 Arbeitsorientierte Grundbildung

4.1 Historische Entwicklung der Alphabetisierungs-/Grundbildungsarbeit in Deutschland

Nachdem in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts erstmals das Problem Analphabetismus in der deutschen Erwachsenenbildung als solches wahrgenommen wurde, entstanden auch bald erste Kursangebote für die Zielgruppe Analphabeten mit deutscher Muttersprache, nachdem solche bis dahin nur für Immigranten angeboten wurden. Bis heute gilt jedoch, dass der hohen Zahl von Personen, denen es an einer ausreichenden Grundbildung im Allgemeinen und Schriftsprachbeherrschung im Besonderen mangelt, in Deutschland trotz intensiver Bemühungen noch immer kein ausreichendes und flächendeckendes Maßnahmeangebot gegenübersteht. Dies führt TRÖSTER auf die Zuständigkeiten auf Ebene der Bundesländer zurück (vgl. TRÖSTER 2005b, 4). Die unterschiedlichen regionalen Rahmenbedingungen zeigen sich auch in der nachfolgenden Übersicht über die Alphabetisierungskursangebote der Volkshochschulen – die ca. 80-90 Prozent des deutschen Gesamtangebots an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen stellen und damit Hauptanbieter in dem Bereich sind (vgl. TRÖSTER 2005c, 1):

Tabelle 1: **Angebot an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen im Jahr 2005 (BUNDESVERBAND ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG E. V. 2006, 1)**

Bundesland	Bevölkerung in 1.000	Anzahl der Kurse						Kursdichte
		2000	2001	2002	2003	2004	2005	
Baden-Württemberg	10.736	71	87	125	90	91	97	9,0
Bayern	12.469	Ca. 55	ca. 55	ca. 55	ca. 40	ca. 35	ca. 40	3,2
Berlin	3.395	139	75	183	194	200	205	60,4
Brandenburg	2.559	34	43	36	45	48	34	13,3
Bremen	663	11	11	13	18	34	32	48,3
Hamburg	1.744	122	115	95	101	105	95	54,5
Hessen	6.092	93	101	107	148	146	123	20,2
Mecklenburg-Vorpommern	1.707	64	27	27	26	67	66	38,7
Niedersachsen	7.994	535	528	617	658	640	545	68,2
Nordrhein-Westfalen	18.058	540	616	620	705	634	607	33,6
Rheinland-Pfalz	4.059	107	125	127	119	112	119	29,3
Saarland	1.050	42	46	35	31	21	27	25,7
Sachsen	4.274	61	99	98	64	83	93	21,8
Sachsen-Anhalt	2.470	116	97	95	120	123	149	60,3
Schleswig-Holstein	2.833	168	154	197	208	223	227	80,1
Thüringen	2.335	4	17	14	17	16	16	6,9
Deutschland	82.438	2.162	2.196	2.444	2.584	2.639	2.475	30,0

Ungeachtet dessen gewann das Thema – wenn auch langsam und zumeist punktuell – auch im Forschungskontext seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts kontinuierlich an Bedeutung, und es wurden seit dieser Zeit auf Bundesebene eine Vielzahl von Projekten gefördert, die Grundlagen für die Alphabetisierungsarbeit schaffen und diese weiterentwickeln sollten (vgl. LINDE 2001, 1f).

In den 1990er Jahren löste dann die **Grundbildungsarbeit** das enger gefasste Alphabetisierungskonzept ab, die neben der reinen Vermittlung der Schriftsprache auch verstärkt auf die Entwicklung personaler, sozialer sowie den allgemeinen gesellschaftlichen Anforderungen an Beschäftigungsfähigkeit entsprechender Kompetenzen abzielt. In der Regel werden von den in diesem Feld aktiven Bildungsträgern (überwiegend die Volkshochschulen) Kurse auf verschiedenen Niveaustufen angeboten. Zu den Standardangeboten zählen neben Lese- und Schreibkursen auch Grundkurse in Rechnen, Schreiben am PC, Internetkompetenz, Umgang mit Behörden, kreatives Schreiben etc.

Die Debatten um berufliche Handlungskompetenz, die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten sowie lifelong learning, aber auch die OECD-Studien, die den Zusammenhang zwischen

Alphabetisierung und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit von Volkswirtschaften darstellten, führten Mitte der 1990er Jahre zur zunehmenden Thematisierung **Berufsorientierter Grundbildung**. Damit zielte man auf eine stärkere Vernetzung von Arbeit und Lernen und eine Integration kurs- und arbeitsbegleitender Maßnahmen, um auch Arbeitskräften mit Grundbildungsdefiziten durch gezielte „Brückenangebote“ den Anschluss an berufliche Aus- und Fortbildung zu ermöglichen. Dabei kommen vorwiegend integrierte Konzepte des fachlichen und sozial-kommunikativen Lernens zum Einsatz. Die Vermittlung beruflich geforderter Handlungskompetenz wird gleichsam mit der Persönlichkeitsentfaltung verknüpft, um Menschen darin zu unterstützen, sowohl ihre private als auch berufliche Lebensführung autonomer gestalten zu können. Bis heute hat sich berufsorientierte Grundbildung jedoch als Forschungs- und Arbeitsthema nur teilweise etabliert – TRÖSTER begründet dies mit einer Begriffs- und Wahrnehmungsproblematik (vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG 2001, 1f).

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten seit dem Jahrtausendwechsel fokussieren darüber hinaus auch das Thema **Neue Medien in der Grundbildungsarbeit**. So gibt es Ansätze, den Computer bzw. Lernsoftware in der Alphabetisierungsarbeit zu nutzen. Auch hier gilt jedoch, dass diese Konzepte hauptsächlich in einzelnen innovativen Projekten zum Einsatz kommen, ein flächendeckendes Angebot nicht existiert bzw. sich noch im Aufbau befindet (z. B. die Onlineplattform www.ich-will-lernen.de, vgl. DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND E. V. 2007).

4.2 Exkurs: Forschungsfelder in der deutschen Grundbildungsarbeit

Generell ist festzustellen, dass eine konsistente Gesamtschau über die Forschung zum Thema Alphabetisierung/Grundbildung in Deutschland nur bedingt möglich ist. Dies ist damit zu begründen, dass von einer breit angelegten systematischen Erforschung des Arbeitsfeldes keine Rede sein kann, sondern tendenziell eher punktuelle, einzelfall- und trägerbezogene Forschungsfragmente vorliegen. Die Gründe dafür sind vielfältig:

Zum einen fehlt es dem Thema trotz mehr als 20 Jahren Projektförderung auf Bundesebene bisher an öffentlicher Wahrnehmung und bildungspolitischer Relevanzzuschreibung, TRÖSTER spricht in diesem Zusammenhang sogar von Tabuisierung (vgl. TRÖSTER 2002, 5f). Zum anderen beruht das generelle Defizit in der Grundlagenforschung in diesem Bereich u. a. darauf, dass es in Deutschland zu diesem Themenfeld kaum universitäre Forschung und auch keine vorrangig damit befassten Hochschulinstitute gibt: *„Anders als im europäischen Ausland hat das Thema Alphabetisierung oder Grundbildung heute kaum einen Stellenwert in der Forschung. Kamper und Linde weisen darauf hin, dass es keine hochschulbasierte Forschung gibt ... Demzufolge wird seitens der Hochschulen auch kein Einfluss auf bildungspolitische Diskussionen genommen. Lediglich vereinzelte Dissertationen und Diplomarbeiten befassen sich vor allem mit den Themen Analphabetismus und Alphabetisierung, weniger mit Grundbildung“* (TRÖSTER 2005b, 4). Dies ist eventuell darauf zurückzuführen, dass es der Bildungspraxis bisher an bundesweiten gesetzlichen Regelungen für ein flächendeckendes

Angebot und gesicherten Finanzierungsmodellen mangelte, was sich wiederum auf deren Attraktivität und Bedeutung als Forschungsgegenstand niedergeschlagen haben könnte.

Trotz der aufgezeigten Defizite und Probleme erscheint eine skizzenhafte Unterteilung des Forschungsfeldes Alphabetisierung/Grundbildung in Makro-, Meso- und Mikroebene sinnvoll, wobei jedoch darauf hinzuweisen ist, dass sich eine trennscharfe Abgrenzung im Einzelfall äußerst schwierig gestaltet:

- Die Forschung auf **Makroebene** beschäftigt sich vorrangig mit Untersuchungen, die die Gruppe von (funktionalen) Analphabeten bzw. Menschen mit Grundbildungsdefiziten innerhalb der Bevölkerung näher untersuchen. Hintergrund ist die Tatsache, dass Analphabetismus sowohl für die soziale, als auch für die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes ein Problem von erheblicher Brisanz darstellt: Fehlende Sprach- und Schreibkenntnisse stellen eine wesentliche Barriere für die gesellschaftliche und soziale Teilhabe dar und führen in der Arbeitswelt zu Ausgrenzung und Prekarisierung. Untersuchungen auf Makroebene stellen in diesem Zusammenhang beispielsweise die bereits angerissenen Fragen nach dem Arbeitslosigkeits- und Armutrisiko und den Auswirkungen der genannten Defizite auf gesellschaftliche Teilhabe, lebenslanges Lernen und Entwicklungschancen in den Fokus.
- Demgegenüber befassen sich Studien, die die **Mikroperspektive** einnehmen, mit Fragen zur Individualforschung zu einzelnen von mangelnder Grundbildung Betroffenen bzw. Beschäftigten im Arbeitsfeld Alphabetisierung/Grundbildung. Diese Forschungsperspektive nimmt somit verschiedene Mikrosysteme in den Blick und untersucht sie. Hier werden vorwiegend anhand spezifischer Fälle bzw. Fallgruppen Ursachen von Grundbildungsdefiziten untersucht und im Rahmen einer individuellen Wirkungsforschung Lernstrategien, -widerstände und -unterstützungsmöglichkeiten identifiziert (vgl. z. B. DÖBERT-NAUERT 1985, EGLOFF 1997 und HENDRICKS 1995). Die Forschungen haben dabei beispielsweise ergeben, dass sich funktionaler Analphabetismus in der Regel auf eine Kumulation von Problemlagen und Negativeffahrungen zurückzuführen ist. Individuelle, familiäre, schulische und gesellschaftliche Faktoren spielen hier zusammen. Nach wie vor sind insbesondere Personen mit Migrationshintergrund (v. a. Kinder von Migranten) und geringen Bildungsabschlüssen von funktionalem Analphabetismus betroffen.
- Die **Mesoebene** schließlich untersucht insbesondere Kurs- und Maßnahmenkonzepte und bearbeitet dabei Zusammenhänge zwischen Förderstrukturen, Maßnahmeträgern und einzelnen Konzepten, beschäftigt sich aber auch mit den Gründen für die Teilnahme an Kursen sowie den Erfolgchancen einzelner Maßnahmen, Unterstützungsangebote und Kurskonzepte, wobei Erfolg sowohl im Hinblick auf den individuellen Lernerfolg als auch hinsichtlich der Integration in den Arbeitsmarkt und der gesellschaftlichen Teilhabe untersucht werden kann (vgl. dazu z. B. KLEEMANN 2005 und SCHWEIGARD 2007).

4.3 Entwicklung hin zu einer arbeits- und berufsorientierten Grundbildungsarbeit

Setzt man sich zuerst mit dem eingangs bereits beschriebenen Terminus Grundbildung auseinander, so wird deutlich, dass je nach Veröffentlichung und Zielsetzung ein durchaus differenziertes Begriffsverständnis und unterschiedliche Inhalte darunter subsumiert werden. Einen guten Überblick hierzu bietet SCHLEMMER (vgl. SCHLEMMER 2000, 39ff), die in ihren Ausführungen die verschiedenen Sichtweisen in der deutschen Grundbildungsarbeit deutlich macht, indem sie sechs Veröffentlichungen aus Wissenschaft, Politik und Wirtschaft vergleicht und unterschiedliche Begriffsdeutungen, Zielsetzungen und als zentral definierte Inhalte herausarbeitet. Insgesamt ist festzuhalten, dass die als zentral angesehenen Inhalte wie erwartet stark von der verfolgten Zielstellung abhängen. Letztere lässt sich je nach Autor/Institution auf einem Kontinuum mit den Randpunkten emanzipatorische Pädagogik mit dem Ziel der persönlichen Entwicklung des Individuums auf der einen und Beherrschung grundlegend notwendiger betrieblicher Anweisungen, Abläufe und Probleme – also die reine Erfüllung von Unternehmensanforderungen in der Arbeitswelt – auf der anderen Seite verorten.

Generell ist in jedem Fall in den letzten Jahren eine stärkere Ausrichtung auf Verwertbarkeit im Arbeitskontext in der Grundbildungsarbeit festzustellen, auch wenn diese Entwicklung in der bis dahin sehr stark emanzipatorisch ausgerichteten Alphabetisierungs- und Grundbildungsdebatte durchaus kontrovers diskutiert und in Frage gestellt wurde (vgl. z. B. BERTAU 2000, 28ff). Im Zuge dieser Entwicklungen entstand auch das Arbeitsfeld Berufsorientierte Grundbildung und im Zuge dessen auch ein neuer Lernort für die Grundbildungsarbeit – der Arbeitsplatz; denn gerade im Hinblick auf die Vermittlung berufsrelevanter Wissens- und Kompetenzbestandteile erscheint die Einbindung von Praxisanteilen zwingend notwendig: *„Berufsorientierte Grundbildung kann daher nicht ein Auftrag bleiben, der sich in von der beruflichen Praxis gelösten Schulformen vollzieht, sondern muss mit Unternehmen, praktischen Ausbildungsstätten, gemeinnützigen Betrieben und Projekten geförderter Arbeit gemeinsam betrieben werden“* (TRIER 2002, 33). Diese Integration der Grundbildungsarbeit in die betriebliche Arbeitsrealität bzw. die Verknüpfung der Lernorte stellt eine Neuerung in der Grundbildungsarbeit dar, die eine Kopplung von theoretischem Lernen und praktischen Erfahrungen ermöglichen soll. Durch die enge Verknüpfung spezifischer arbeitsorientierter und allgemeiner Grundbildungsinhalte und begleitender bzw. darauf aufsetzender Praxisphasen werden Verbesserungen lernpsychologischer Art sowie im Hinblick auf Nachhaltigkeit erwartet: Man erhofft sich zum einen eine stärkere und dauerhaft stabilere Teilnehmermotivation und höhere Lernerträge, zum anderen werden die Chancen auf eine längerfristige Integration in den Arbeitsmarkt besser eingeschätzt.

Zurückzuführen ist die beschriebene Entwicklung zum einen auf den (noch andauernden) gesellschaftlichen und technologischen Wandel: Die Entwicklung von der Produktions- zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft geht einher mit einer Zunahme der Komplexität, Abstraktheit und Veränderungsgeschwindigkeit von Arbeitsabläufen. Unter diesen Rahmenbedingungen steigt die Bedeutung prozeduralen und strategischen Wissens. Dieses bedarf jedoch einer dauerhaften Erneuerung und Weiterentwicklung im Arbeitskontext.

Dagegen sinkt die Relevanz des in der Jugend bzw. der Ausbildungsphase vermittelten (Fakten- und Bestands-)Wissens, da es nur noch eine geringe Halbwertszeit aufweist und nicht mehr für eine gesamte Berufskarriere ausreicht.

Zum anderen versucht diese Entwicklung die Schwierigkeit aufzugreifen, dass bisherige Grundbildungsmaßnahmen häufig bei Bildungsanbietern stattfanden, die z. T. nur wenige Bezüge zum Arbeitsmarkt aufwiesen. Damit verbunden waren großteils Kurskonzepte, die einerseits zu wenig auf die individuellen Anforderungen und bereits vorliegende Arbeitserfahrungen der Teilnehmer eingingen und andererseits konkrete branchen- und betriebsspezifische Ansprüche an Grundbildungsarbeit zu wenig berücksichtigten. Daraus resultierte häufig, dass eine dauerhafte Integration der in den Maßnahmen Geförderten in den Arbeitsmarkt nur in wenigen Fällen möglich bzw. erfolgreich war.

Die Etablierung dieses Themas ist nicht zuletzt jedoch auch mit veränderten Motivstrukturen auf Seiten der Zielgruppe begründbar, wie eine Erhebung der VHS Bielefeld deutlich macht: Zwar waren auch schon 1990-1993 berufliche Gründe das Hauptmotiv für eine Teilnahme an Alphabetisierungs-/ Grundbildungskursen, die Bedeutung dieses Motivs stieg jedoch bis zum Ende des Jahrtausends noch mal deutlich an:

Tabelle 2: Motive für die Teilnahme an Alphabetisierungs-/Grundbildungskursen an der VHS Bielefeld (DÖBERT/ HUBERTUS 2000, 75)

Motive N=210 Befragte	1990-1993		1995		1999	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Berufliche Motive	44,4%	31,8%	61,9%	30,0%	75,0%	46,2%
Angst/Unsicherheit verlieren	14,4%	29,5%	14,3%	40,0%	8,3%	17,9%
Unabhängigkeit	14,4%	17,0%	14,3%	10,0%	4,2%	10,7%
Allgemeinbildung	15,6%	10,2%	9,5%	13,3%	-	-
Dem eigenen Kind helfen	3,3%	9,1%	-	3,3%	4,2%	10,7%
Führerschein	7,8%	2,3%	-	3,3%	-	-
Nachträglicher Hauptschulabschluss	(erstmalig 1999 erhoben)				16,6%	14,3%

Im Ergebnis führten und führen die aufgezeigten Entwicklungen zu einer Anreicherung der Grundbildungsangebote um arbeitsmarktrelevante Inhalte und zu einer stärkeren Ausrichtung der Maßnahmen auf die Integration der Teilnehmer/-innen in den Erwerbsprozess.

Ein Beispiel für diese Entwicklungen stellt das Projekt „Arbeitsorientiertes Grundbildungsmodul (AGM) – Ganzheitliches Integrations- und Qualifizierungsmodell“ des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) und der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) Nürnberg dar, das im Rahmen der BMBF-Initiative „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung/Grundbildung Erwachsener“ gefördert wird. Dessen zentrales Ziel ist es, besonders bildungsschwachen Personen, die weder richtig lesen noch schreiben können, eine Teilhabe am gesellschaftlichen und insbesondere wirtschaftlichen Leben zu ermöglichen. Dazu sollen durch die Teilnahme an dem einjährigen Grundbildungsmodul

(acht- bis zehnmonatige Grundbildungsphase mit integrierten Praxisanteilen sowie eine daran anschließende zwei- bis viermonatige begleitete Praxisphase) die Chancen für eine Integration in den Arbeitsmarkt verbessert werden.

Verfolgt wird ein ganzheitlicher Integrations- und Qualifizierungsansatz, der konkrete Arbeitserfahrungen in Betrieben mit der Vermittlung arbeitsorientierter Grundbildungsinhalte wie verstehendes Lesen, fachsprachliche oder mathematisch-technische Kenntnisse koppelt. Die zu vermittelnden Inhalte orientieren sich dabei an konkreten regionalen, branchen- und betriebsspezifischen Grundbildungsanforderungen und an den persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmer/-innen; die individuellen Lernprozesse sollen durch ein umfassendes Beratungs- und Begleitungsangebot (Doppeldozenten, fachliches Mentoring und überfachliches Coaching) unterstützt und abgesichert werden.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die dargestellten Entwicklungen in den beiden fokussierten Arbeitsfeldern verdeutlichen eine Annäherung in mehreren Bereichen. Gerade vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Debatten um eine bessere Anrechenbarkeit von Lernleistungen, eine höhere Durchlässigkeit zwischen Teilbildungssystemen und nicht zuletzt die Entwicklung und Ausgestaltung von Ausbildungsbausteinen scheint es geboten, die vorhandenen Schnittmengen zu analysieren und Verknüpfungs- bzw. Anrechnungsmöglichkeiten zu prüfen, um „Doppellernen“ zu vermeiden und auch Personen mit Grundbildungsdefiziten perspektivisch Berufsabschlüsse zu ermöglichen, die eine deutlich bessere und langfristige Integration in den abschlussorientierten deutschen Arbeitsmarkt ermöglichen.

Die Betrachtung der qualifikatorischen Voraussetzungen vieler Jugendlicher macht deutlich, dass sich auch die Berufsausbildungsvorbereitung noch stärker der Frage stellen muss, wie nachholende Grundbildung (besser) in die angebotenen Maßnahmen integriert werden kann, um Anschlusslernen zu ermöglichen, Bildungsabbrüche zu vermeiden und den Jugendlichen Integrations- und Karrierechancen zu eröffnen.

In der Grundbildungsarbeit ist eine steigende Bedeutung von Verwertbarkeit des Gelernten im Arbeitskontext und von berufspraktischen Erfahrungen festzustellen. Folgerichtig werden Grundbildungsangebote zunehmend mit arbeitsmarktrelevanten Inhalten angereichert. Mittlerweile steht dabei nicht mehr nur die Entwicklung berufsfeldübergreifender („Schlüssel-“)Kompetenzen im Fokus, sondern auch branchen-, bereichs- und berufsspezifische Inhalte (z. B. branchenspezifisches Basiswissen bzw. Fachvokabular) gewinnen immer stärker an Bedeutung. Während jedoch in der beruflichen Nachqualifizierung die Dokumentation von Teilleistungen mit der Perspektive Berufsabschluss thematisiert wird, steht die Zertifizierung der im Rahmen von Grundbildungsmaßnahmen erworbenen beruflichen Teilqualifikationen und deren Anrechenbarkeit im Hinblick auf einen beruflichen Abschluss noch zu wenig im Blickpunkt des bildungspolitischen Diskurses.

Über die im Rahmen dieses Beitrags skizzierten Schnittmengen und die daraus resultierenden Fragen der Verknüpfungs- und Anrechnungsmöglichkeiten hinaus existieren zudem noch offene Forschungsfragen, die für eine Weiterentwicklung in beiden Arbeitsfeldern zukünftig bearbeitet werden sollten.

Gerade vor dem Hintergrund der avisierten Integration von Teilnehmern an Ausbildungsvorbereitungs- bzw. Grundbildungsmaßnahmen in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt und der generellen Zielsetzung einer Erhöhung der Arbeitsmarktchancen von Jugendlichen und Erwachsenen mit Grundbildungsdefiziten scheint es unerlässlich, sich noch stärker den Fragen zu widmen, welche Rolle und Bedeutung Schriftsprache und Grundbildung im Arbeitsprozess der einzelnen Wirtschaftszweige und Branchen hat und welche Tätigkeitsfelder sowie Beschäftigungsperspektiven für die beschriebene Personengruppe dort existieren. Darüber hinaus sollte der Frage nachgegangen werden, welche Unterstützung Unternehmen bei der Einstellung entsprechender Mitarbeiter bzw. bei der Qualifizierung von Beschäftigten mit Grundbildungsdefiziten benötigen und entsprechende Konzepte entwickelt und erprobt werden.

Literatur

BASTIAN, H. (2002): Vorbemerkungen. In: DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG/ TRÖSTER, M. (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung: Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld, 5-9.

BERTAU, M.-C. (2000): Grundbildung – Bildung für Arbeit. In: DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG/ TRÖSTER, M. (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, 28-38.

BIBB (Hrsg.) (2005): Ausbildungsreife – auch unter Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Bonn. Online: <http://www.bibb.de/de/21840.htm> (20-04-08).

BMAS (Hrsg.) (2008): Mehr Chancen am Ausbildungsmarkt. Pressemitteilung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales vom 20.02.2008. Online: http://www.bmas.de/coremedia/generator/24678/2008_02_20_ausbildungsbonus.html (31-03-08).

BMBF (Hrsg.) (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2008a): Berufsbildungsbericht 2008. Vorversion. Online: [http://www.bmbf.de/pot/download.php/M%3A7912+Berufsbildungsbericht+2008/~pub/bbb_08.pdf](http://www.bmbf.de/pot/download.php/M%3A7912+Berufsbildungsbericht+2008/~/pub/bbb_08.pdf) (28-04-08).

BMBF (Hrsg.) (2008b): Einblick in die Praxis erleichtert Schülern Berufswahl – Bildungministerium gibt Startschuss für Programm zur Berufsorientierung. Pressemitteilung 052/2008 vom 28.03.2008. Online: http://www.bmbf.de/media/press/pm_20080328-052.pdf (30-04-08).

BRINKMANN, U./ DÖRRE, K./ RÖBENACK, S. (2006): Prekäre Arbeit – Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. Gutachten im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.) (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.) (2007): Statistik SH522 – 4405/4406. Tabelle 4: Bestand an Teilnehmern in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen nach Art der Maßnahme sowie in Fördermaßnahmen der Berufsausbildung Benachteiligter. Online: <http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/detail/f.html> (12-11-2007).

BUNDESVERBAND ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG E. V. (Hrsg.) (2006): Ländervergleich der Alphabetisierungsangebote. Online: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/Laendervergleich_2005_01.pdf (12-08-2007).

BUNDESVERBAND ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG E. V. (Hrsg.) (2007): Über 23.000 erwachsene Nürnberger können nicht richtig lesen und schreiben. Pressemitteilung vom 10. April 2007. Online: <http://www.alphabetisierung.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung-anzeigen/article/141.html> (12-08-2007).

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.) (2002): EFA und PISA. Warum Deutschland einen nationalen EFA-Plan braucht. In: UNESCO heute online, Ausgabe 10/2002. Online: http://deposit.ddb.de/ep/netpub/28/34/66/972663428/data_dync/stand_Dezember_2006/1002/efa.htm (26-02-08).

DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND E. V. (Hrsg.) (2007): Mehr als 108.000 Lernende besuchen Alphabetisierungsportal. Pressemitteilung vom 27.11.2007. Online: http://www.zweite-chance-online.de/fileadmin/inhalte/pdf/Presse_pdf_Dokumente/DVV_Alphabetisierung_PM.pdf (14-04-08).

DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.) (2001): Informationen des Projektes „Berufsorientierte Alphabetisierung/Grundbildung“. Nr. 1. Frankfurt/Main.

DÖBERT, M./ HUBERTUS, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift – Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster und Stuttgart.

DÖBERT-NAUERT, M. (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn und Frankfurt/Main.

EGLOFF, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“ – Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt/Main.

EULER, D./ SEVERING, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg und St. Gallen.

HENDRICKS, M. (1995): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Replikation der Untersuchung von Marion Döbert-Nauert. Online: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Hendricks-Verursachungsfaktoren.pdf (06-11-2007).

KLEEMANN, C. (2005): Analphabetismus in Deutschland – Weiterbildungsmaßnahmen und ihre Wirkungen. Online: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Diplom2005C.Kleemann.pdf (22-10-2007).

KOCH, H. (2005): Die berufliche Benachteiligtenförderung: Aufbruch vor 25 Jahren. In: BIBB (Hrsg.): 25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung – vom Modellprogramm zur Daueraufgabe. Dokumentation der Fachtagung 27./28. September 2005 in Bonn. Bonn, 18-26.

KOHL, M. (2007): Betriebliche Anforderungen an An- und Ungelernte – Ergebnisse einer explorativen Befragung von Personalverantwortlichen aus dem Industrie- und Dienstleistungsbereich. Zwischenbericht zum Projekt „Best Practice in der Qualifizierung An- und Ungelernter“ (unveröffentlichtes Manuskript). Nürnberg.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland. Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

KRAMER, M. (2007): Benachteiligtenförderung aus Sicht der Bildungsorganisationen – Untersuchungsergebnisse einer Befragung überbetrieblicher und schulischer Ausbildungsexperten. Zwischenbericht zum Projekt „Professionalisierung in der Benachteiligtenförderung“ (unveröffentlichtes Manuskript). Nürnberg.

KRINGS, U./ OBERTH, C./ ZELLER, B. (2001): Flexible Wege zum Berufsabschluss: Modulare Nachqualifizierungen im Betrieb – ein Leitfaden für die Praxis. Bielefeld.

LINDE, A. (2001): Von A(lphabetisierung) bis G(rundbildung). Vortrag auf dem Arbeitsgruppentreffen „Grundbildungszentrum“ im Rahmen des Projektes „Dienstleistungszentrum Bildung und Lernkultur“ der Hamburger Volkshochschule. Online: http://www.lernende-region-hamburg.de/fileadmin/upload_redakteur/Texte/theorie/von_alphabetisierung_bis_grundbildung_final.pdf (29-08-2007).

LINDE, A. (2002): Analphabetismus – Alphabetisierung – Grundbildung. In: DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG/ TRÖSTER, M. (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung: Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld, 17-31.

OECD (Hrsg.) (1995): Literacy, Economy and Society. Results of the first International Literacy Survey. Paris.

PISA KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2007): PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten Vergleichsstudie – Zusammenfassung. Online: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf (26-02-08).

RATH, O. (2002): Funktionaler Analphabetismus in Österreich. Ein unterschätztes gesellschaftspolitisches Problem. In: Dokumentation zur Tagung „Funktionaler Analphabetismus als individuelles Problem und gesellschaftliche Herausforderung“, 13-28. Online: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Ag_Salzbunger_Erwachsenenbildung.pdf (21-08-07).

REINBERG, A. (2003): Geringqualifizierte – Modernisierungsverlierer oder Bildungsreserve? In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 12/2003, 1645-1656.

REINBERG, A./ HUMMEL, M. (2007): Schwierige Fortschreibung: Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB-Kurzbericht 18/2007. Nürnberg.

SCHLEMMER, A. (2000): Wandlungen im Verständnis von Grundbildung und Grundqualifikation. In: DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG/ TRÖSTER, M. (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, 39-44.

SCHWEIGARD, E. (2007): Berufsbezogene Deutschkurse im Rahmen des ESF-BA-Programms – Ergebnisse aus regionalen Fallstudien zur Umsetzung. IAB-Forschungsbericht Nr. 6/2007. Nürnberg.

TRIER, M. (2002): Handlungskompetenz als Ziel berufsorientierter Grundbildung. In DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG/ TRÖSTER, M. (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung: Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld, 32-39.

TRÖSTER, M. (2005a): Alphabetisierung/Grundbildung – Kursentwicklung an den Volkshochschulen. Online: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_05.pdf (10-08-07).

TRÖSTER, M. (2005b): Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/Grundbildung: Deutschland. Online: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_03.pdf (15-06-07).

TRÖSTER, M. (2005c): Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/Grundbildung: Einleitung. Online: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_02.pdf (15-06-07).

Die Autoren:



Dipl. HDL MATTHIAS KOHL

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH

Obere Turnstraße 8, 90429 Nürnberg

E-mail: [kohl.matthias \(at\) f-bb.de](mailto:kohl.matthias@f-bb.de)

Homepage: <http://www.f-bb.de>



Dipl. Sozialwirtin MANUELA KRAMER

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH

Obere Turnstraße 8, 90429 Nürnberg

E-mail: [kramer.manuela \(at\) f-bb.de](mailto:kramer.manuela@f-bb.de)

Homepage: <http://www.f-bb.de>