

Profil 4:



**Digitale Festschrift
für SABINE MATTHÄUS
zum 60. Geburtstag**

Steffi BADEL

(Humboldt-Universität zu Berlin)

Minimalanforderungen an Grundbildung – Lesen, Schreiben, Rechnen und ...?

Online unter:

http://www.bwpat.de/profil4/badel_profil4.pdf

in

***bwp@* Profil 4** | September 2016

**Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext:
Programmatik – Modellierung – Analyse.**

Hrsg. v. **Hermann G. Ebner & Jürgen Seifried**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2016

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

Minimalanforderungen an Grundbildung - Lesen, Schreiben, Rechnen und ...?

Abstract

Steigenden Anforderungen des Arbeitsmarkts und einem drohenden und in Teilen schon existierenden Fachkräftemangel einerseits steht ein nicht unerheblicher Anteil Beschäftigter gegenüber, der nur unzureichend Lesen, Schreiben oder Rechnen kann und dadurch an gesellschaftlicher Teilhabe fort-dauernd eingeschränkt ist. Bundesweit zählen ca. 7,5 Millionen Menschen zu den funktionalen Analphabeten. Sie weisen einen erheblichen Grundbildungsbedarf auf, sind kaum in der Lage, ihre eigene Lebensbiografie selbstständig zu steuern und sich aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft zu betei-ligen. Im Zuge dessen gewinnt das Konstrukt Grundbildung im Kontext von lebenslangem Lernen und Employability an Bedeutung. Der Begriff Grundbildung und insbesondere die Frage nach allge-meinen und domänenspezifischen Dimensionen sind zwar derzeit noch nicht abschließend geklärt, dennoch lassen sich im Diskurs zur Grundbildung verschiedene Diskussionslinien nachzeichnen.

1 Problemstellung und Zielsetzung

Kevin, Yusuf und Nesrin stehen auf einer kleinen, selbstgebauten Bühne im „Glashaus“ Berlin-Wedding. Sie proben wie die anderen Jugendlichen für ein Theaterstück. Auf dem Programm steht „Städtebewohner“ von Bertolt Brecht. Die jungen Laienschauspieler machen ihre Sache gut. Ein Regisseur arbeitet schon viele Wochen mit ihnen und das gegenseitige Vertrauen ist hoch. Nesrin zeigt große Pappschilder, auf denen die Jugendlichen zuvor ihre Wünsche für ihre Zu-kunft geschrieben haben. Kevin soll in seiner Rolle als Registrator diesen Text von den jeweils spontan vorgehaltenen Pappen vorlesen. An dieser Stelle droht die Probe zum Chaos zu werden, nichts klappt mehr. Bis der Regisseur versteht, dass Kevin nicht lesen kann. Kevin ist sogenannter funktionaler Analphabet – und damit nicht allein.

Die Jugendlichen, die regelmäßig am Nachmittag für die Premiere ihres Theaterstücks mit ihrem Regisseur proben, lernen und arbeiten an einer besonderen Schule – der Produktions-schule in Berlin-Wedding. Diese Schulform besuchen zumeist solche Lerner, die aufgrund ihrer Verhaltensauffälligkeiten und/oder sehr schwachen schulischen Leistungen in den all-gemeinbildenden Schulen Brüche in ihren Bildungskarrieren aufweisen und deren Übergang in eine berufliche Ausbildung von gravierenden Risiken begleitet ist (vgl. Badel/Matthäus 2013, 2015). Allen gemeinsam ist: sie sind an einer regulären Schule gescheitert. Die Pro-duktionsschule gibt ihnen eine Chance, einen Schulabschluss zu erreichen, eine berufliche Entwicklung aufzubauen und sich (wieder) sozial zu integrieren.

Ich durfte über mehrere Jahre mit Sabine Matthäus über diese besondere Schulform forschen. Vor allem wollten wir dabei die Sicht der Akteure der Produktionsschulen erfahren. Uns interessierte, wie Lehrer, Praxisanleiter, Sozialpädagogen, aber auch vor allem die Jugendlichen selbst die Besonderheiten dieses nach dänischem Vorbild in Deutschland (noch) relativ unbekanntes Schultyps reflektieren. Eine entscheidende Besonderheit von Produktionsschulen liegt im Konzept des kooperativ organisierten Lern- und Arbeitsprozesses begründet. Gerade für Lernungewohnte scheint das Konzept der Verbindung von Arbeit, Unterricht und sozialpädagogischer Betreuung besonders lernförderlich. Dieser Zugang zum Lernen hat mich über die Arbeit mit Produktionsschulen hinaus bei Forschungsarbeiten zu benachteiligten Jugendlichen und auch Erwachsenen weiter begleitet. Aus diesem Grund greife ich dieses Thema mit besonderer Freude auf und knüpfe meine aktuellen Forschungsarbeiten zur Alphabetisierung/ Grundbildung daran.

Den meisten von uns erscheint es selbstverständlich, Bücher und Zeitschriften zu lesen, E-Mails zu schreiben, Formulare auszufüllen oder den Beipackzettel eines Medikaments zu lesen. Das Thema Analphabetismus – so waren wir lange Zeit der Meinung – sei in unserem hoch entwickelten Industrie- und Bildungsland nicht ein Thema oberer Priorität. Analphabetismus haben wir höchstens mit Entwicklungsländern in Verbindung gebracht, mit Ländern, in denen vielen Kindern kaum die Möglichkeit eröffnet wird, in Schulen zu gehen. Dass diese Annahme falsch ist, mussten wir uns nicht zuletzt durch die 2011 veröffentlichte „leo. - Level-One Studie“ belehren lassen. Diese Studie ermittelte nicht die Literalität der gesamten Bevölkerung Deutschlands, sondern konzentriert sich gezielt auf die Lese- und Schreibfähigkeit im niedrigsten Kompetenzbereich, dem so genannten ‚Level-One‘. Erstmals wurde damit die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland quantifiziert. Schätzungen gingen bis dahin von vier Millionen Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen aus (vgl. Döbert/Hubertus 2009). Die Ergebnisse der Studie zeigen jedoch, dass ca. 7,5 Millionen Menschen zwischen 18 und 64 Jahren unzureichend lesen und schreiben können. Das entspricht etwa 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung Deutschlands. Als funktionale Analphabetinnen und Analphabeten können sie zwar einzelne Wörter und Sätze lesen oder schreiben, nicht jedoch kürzere Texte (vgl. Grotluschen/Riekmann 2011).

Auch die in den letzten Jahren durchgeführten nationalen und internationalen Schulleistungstudien (PISA, LAU, QuaSUM, TIMSS, IGLU) zeigen für einen Teil der Schülerinnen und Schüler massive Defizite in den Grundkompetenzen, bspw. Lesen, Rechnen (zu den Studien vgl. PISA-Studie (OECD 2011); TIMSS (Bos et al. 2012); QuaSUM (Lehmann et al. 2000); LAU-Studie (Lehmann et al. 2002). Die letzten PISA-Studien (vgl. OECD 2013) bescheinigen zwar Schülerinnen und Schülern in Deutschland bessere Ergebnisse als in den zuvor durchgeführten Studien: Die Leistungen der 15-Jährigen liegen in allen Bereichen deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Insbesondere konnten die Leistungen der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur ersten PISA-Studie verbessert werden. Dennoch kann fast jeder Fünfte (18 Prozent) nur einfache Formeln und Schritte zur Lösung einer Aufgabe anwenden. Im Bereich der Lesekompetenz wurde eine Gruppe von 14 Prozent der untersuchten Lernenden unterhalb der Niveaustufe 2 identifiziert (vgl. OECD 2013). Diese Schüle-

rinnen und Schüler verfügen zum Ende der Sekundärstufe I nicht oder nur partiell über hinreichende Basiskompetenzen, um eine sich anschließende berufliche Ausbildung erfolgreich bestehen zu können und am gesellschaftlichen Leben respektvoll teilnehmen zu können.

Ebenso zeigt eine Leistungsstudie bei Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen (vgl. Badel 2014, 2008), dass im Schnitt die Jugendlichen der Berufsvorbereitung nicht über diejenigen Basiskompetenzen in Mathematik und Deutsch verfügen, die dem curricularen Niveau der Klassenstufe 11 entsprechen. Umgerechnet in Lernjahren befinden sich in den hier getesteten Maßnahmen das untere Leistungsviertel der Jugendlichen etwa in der Klasse 5 der Primarstufe, das obere Leistungsviertel etwa zu Beginn der Klasse 8 der Hauptschule.

Dies macht sich nicht zuletzt bemerkbar in dem jährlich wiederkehrenden Passungsproblem zwischen einerseits Schulabgängern, die noch keine Ausbildungsstelle gefunden haben und auf der Suche danach sind, und andererseits unbesetzten Ausbildungsplätzen. Im Ausbildungsjahr 2013/2014 erreichte die Zahl der gemeldeten unbesetzten betrieblichen Ausbildungsstellen mit 37.100 im langjährigen Vergleich einen neuen Höchststand (plus 10 Prozent). Dem standen rund 20.900 unversorgte Bewerberinnen und Bewerber gegenüber (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015). Die Gründe für dieses Passungsproblem sind sicherlich vielfältig. Sie sind zurückzuführen auf die demografische Entwicklung, auf eine gestiegene Studierneigung der Jugendlichen, auf regionale Besonderheiten, aber auch auf die zunehmenden Schwierigkeiten der Unternehmen, offene Ausbildungsplätze mit Jugendlichen besetzen zu können, die den Anforderungen an eine Ausbildung gerecht werden können. So gaben bei einer Untersuchung des DIHK bei rund 12.000 Unternehmen 32 Prozent der Betriebe an, nicht alle angebotenen Ausbildungsstellen besetzen zu können. 70 Prozent dieser Unternehmen begründen dies mit einem Mangel an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern (vgl. DIHK 2016).

Die PISA- und leo. - Level-One-Ergebnisse werden gestützt durch die PIAAC-Erhebung der OECD, welche die Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich untersucht. Deutschen 16- bis 65-Jährigen wird hierin eine leicht unterdurchschnittliche Lesekompetenz bescheinigt. Mit erzielten 270 Punkten liegt diese knapp unter dem OECD-Durchschnitt von 273 Punkten (vgl. Rammstedt 2013).

Da Grundbildung wesentlich schriftsprachlich vermittelt wird, die Schriftsprachfähigkeiten aber eben genau defizitär sind, ist auch die Erarbeitung arbeitsbezogener Inhalte ungleich schwerer. In der Folge haben die meisten Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten vielfach auch Defizite in anderen Grundbildungsbereichen (vgl. Füssenich 1997, 58) etwa in den mathematischen Kompetenzen, aber auch bezüglich basaler kognitiver Leistungen (z. B. Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung, Schlussfolgerungs- und Problemlösungsprozesse) (vgl. z. B. van der Meer et al. 2011). Alphabetisierung ist sowohl Bestandteil und Voraussetzung der Grundbildung als auch eine mögliche Folge. In Anlehnung an die Arbeiten Paulo Freires wird Bewusstseinsbildung – verstanden als kritische Entzifferung der Realität – zur methodischen Grundlage der Alphabetisierung. Hier hinter verbirgt sich in einfachster Auslegung zunächst einmal nichts anderes, als dass (empirisch ermitteltes) Alltagswissen und

Alltagsprobleme zum Ausgangspunkt auch von Alphabetisierungsbemühungen gemacht werden sollten (vgl. Schroeder 2012).

Die hier ausgewählten Ergebnisse empirischer Studien verweisen auf einen erheblichen Grundbildungsbedarf eines Anteils deutscher Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer allgemeinen Schulpflicht, aber auch Erwachsener. Zwangsläufig stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach den Inhalten und der Ausprägung einer anschlussfähigen allgemeinen Grundbildung. So soll in vorliegendem Beitrag das bislang noch nicht abschließend geklärte Konstrukt der Grundbildung weiter erhell werden. Ein Schwerpunkt wird dabei auf arbeitsplatzbezogener Grundbildung für Erwachsene liegen. Insbesondere soll unter berufspädagogischer Perspektive die Förderung von Grundbildung Erwachsener im Kontext von Wirtschaft und Erwerbsarbeit diskutiert werden. Der Kompetenzansatz bietet dabei die Chance, Grundbildung vor dem Hintergrund des angestrebten Anwendungs- bzw. Verwendungszwecks zu analysieren. Dabei werden neben der Dimension ‚Employability‘ und ‚lebenslanges Lernen‘ die Bildungsziele ‚Entwicklung der Persönlichkeit‘ und ‚Teilhabe an der Gesellschaft‘ ebenso berücksichtigt.

2 Das Konzept der Grundbildung

Im Kanon der mit Bildung verwendeten Begrifflichkeiten stellt Grundbildung eine begriffshistorisch vergleichsweise junge und offene Bezeichnung dar. Der Begriff wurde erstmalig in den 1920er Jahren im Zusammenhang mit der Differenz verwendet, die sich zwischen dem Anspruch der Allgemeinbildung ergab, und dem, was die Schule letztendlich davon einzulösen vermochte. Insbesondere wurde der Begriff Grundbildung sowohl in wissenschaftlichen Diskussionen als auch in der pädagogischen Praxis im Zusammenhang mit der Alphabetisierungsarbeit benutzt, wenngleich er im Gegensatz zu den Begriffen Analphabetismus und Alphabetisierung einen marginalen Stellenwert einnahm. Erst in den 1990er Jahren rückt er - nicht zuletzt im Prozess der Auswertungen der oben genannten nationalen und internationalen Leistungsstudien - stärker in den Vordergrund und wird nunmehr auch zu den Begriffen Literalität und literacy abgegrenzt (vgl. Linde 2008). Grundbildung kann gegenüber Alphabetisierung als der umfassendere Begriff angesehen werden, Alphabetisierung stellt einen Teil von Grundbildung dar (vgl. Tröster 2000, 13), obgleich eine eindeutige Abgrenzung bzw. das Zusammenspiel von Alphabetisierung und Grundbildung noch aussteht.

Semantisch verweist der Begriff Grundbildung auf die klassischen Bildungstheorien, in denen Bildung als Prozess mit dem Ziel der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit definiert wird (vgl. Klafki 1996). Doch kann keineswegs bei den meisten Menschen mit Grundbildungsbedarf von einer selbstbestimmten und mitbestimmten Lebensbiografie gesprochen werden, geht es doch vor allem im Gesamtkonzept von Grundbildungsangeboten für Erwachsene um die Förderung von Kompetenzen für zukünftiges Lernen. In der Auseinandersetzung mit einer sich ständig ändernden Welt und einer proklamierten Bedeutung des lebenslangen Lernens wird deutlich, dass es keine zeit- oder systemunabhängigen Vorstellungen darüber geben kann, was Bildung und auch Grundbildung beinhaltet (vgl. Klein/

Stanik 2009, 26). Es gilt vielmehr, Bildungskonzepte konstruktiv auf die Bedingungen und Möglichkeiten aktueller Entwicklungen hin weiterzudenken und davon auszugehen, dass Grundbildung immer an unterschiedliche Lebensbereiche, soziale Institutionen oder soziale Praxen gebunden ist. Da gesellschaftliche Anforderungen und individuelle Lebenslagen steter Entwicklung unterliegen, wird Grundbildung als relativer Begriff betrachtet, der einem permanenten Wandel unterliegt.

Die zukünftigen Anforderungen an Wissen und motivationalen Orientierungen lassen sich in einer modernen Welt mit hohen Änderungsraten nicht befriedigend vorhersagen. Sicher ist allerdings die Unbestimmtheit einer sich beschleunigt entwickelnden Wissensgesellschaft (vgl. Baumert 2000, 121). Weinert (1997) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass an die Stelle von *statischen* Modellen der Bevorratung von Bildung ein *dynamisches* Modell der kontinuierlichen Ergänzung und Erneuerung von Bildung treten müsse. Das Vorratsmodell als ein primär normatives Modell geht von einer direkten Übertragbarkeit und unmittelbaren Anwendbarkeit und Verwertbarkeit des Gelernten aus. Selbst das Konzept fachlicher Schlüsselqualifikationen ist dieser statischen Vorstellung verpflichtet, wenngleich auf abstrakterem Niveau.

Demgegenüber geht das *dynamische* Modell der Ergänzung und Erneuerung von Bildung davon aus, dass auf der Basis eines soliden Wissensfundaments kontinuierlich neue Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden, die für eine erfolgreiche Anpassung an veränderte Umstände nötig sind. Das dynamische Modell betont nicht die unmittelbare Anwendung, sondern die Anschlussfähigkeit für nachfolgendes Lernen.

Döbert (1998, 128f.) nennt unter Grundbildung „Minimalvoraussetzungen an Wissensbeständen, Kenntnissen, Fertigkeiten, personalen und sozialen Kompetenzen, die für Orientierung und aktives Handeln in der Gesellschaft notwendig sind. Grundbildung hat zum Ziel, insbesondere bildungsbenachteiligten und lernungewohnten Menschen Lernen zu ermöglichen. Didaktik, Methode und Organisation der Lernprozesse müssen den Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen der Bezugsgruppe entsprechen“.

Beide Aspekte (Minimalvoraussetzungen und dynamisches Modell) berücksichtigend, definiert das Konzept der Grundbildung das „Minimum, bindet es aber zugleich als Voraussetzung und Basis in ein Kontinuum von Steigerungsformen ein, die von diesem Minimum ausgehen und in seiner Logik angezielt werden können“ (Tenorth 2004, 176). Eine systematische Verankerung erfährt dieses Konzept in Modellen der Kompetenz, die domänenspezifisch und nicht im Allgemeinen, wie bspw. die Schlüsselkompetenzen, zeigen, wie sich die Sicherung des Minimums und die Graduierung von Leistungen denken und als Thema von Lehr- und Lernprozessen verhandeln lassen (vgl. Tenorth 2004, 176). Die von Weinert (2001, 27f.) vorgeschlagene Definition von Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ unter-

stützt den Diskurs der Grundbildung hinsichtlich ihrer inhaltlichen Anbindung und ihres angestrebten Anwendungs- bzw. Verwendungszwecks.

Eine kompetenzorientierte Betrachtung des Grundbildungskonzepts stellt die gesellschaftlich-ökonomische Verwertbarkeit der erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung und aktive Teilnahme an Gesellschaft in den Vordergrund. Indem die Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne betont wird, hat Grundbildung eher funktionalistischen und instrumentellen Charakter. Grundbildung verfolgt darüber hinaus ein pädagogisch begründetes Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und schafft die Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben.

In Abgrenzung zu den Begrifflichkeiten der Elementarbildung, Allgemeinbildung oder auch Berufsbildung bezieht sich die Grundbildung nicht auf eine Unterscheidung wesentlicher Aufgaben im Bildungsprozess, sondern auf eine sachliche und zeitliche Stufung von Bildungsaufgaben. Klafki (2005, 2ff.) verweist in diesem Zusammenhang auf Stufen im Bildungsprozess parallel zu Schulstufen und -formen. Er bezeichnet in seinen Ausführungen zur Allgemeinbildung in der Grundschule die Grundschulphase als eine Stufe der pädagogisch unterstützten Gesamtentwicklung *aller* Kinder. Sie sei eine Stufe der „Grundbildung“ bzw. „grundlegenden Bildung“ und stelle den „Anfang der Allgemeinbildung“ dar (vgl. auch Glöckel 1988, 18). Grundbildung stelle dabei die unterste Stufe dar.

Folglich verweist der Begriff Grundbildung auf eine vorgelagerte Stufe im Bildungsprozess, zu dessen Beendigung noch mindestens eine weitere Stufe erfolgen muss. In ihrer vorgelagerten Funktion kann Grundbildung nicht als ein abgeschlossener Teil des Bildungsprozesses aufgefasst werden, sondern ihre Aufgabe liegt in der Vorbereitung auf spätere Bildungs- und Lernprozesse. Sie bildet einen Grund oder eine Basis, durch die die späteren Bildungs- und Lernprozesse einen festen Halt finden können (vgl. Helmke 1997, 13f.). Tenorth (2004, 170) fasst Grundbildung als einen systematischen Ausgangspunkt auf, der steigerungsfähig und vor allem -bedürftig sei.

Ähnlich definieren auch Brockmeyer und Zedler: „Grundbildung kennzeichnet eine Stufe des Bildungsprozesses, in der die zureichende Grundlage bzw. das zureichende Fundament für etwas erworben und gelegt werden soll, das selbst nur in mindestens einer weiteren nachfolgenden Stufe mit spezialisierten Bildungsaufgaben verfolgt und erreicht werden kann“ (Brockmeyer/Zedler 1992, 203).

Spranger (1919, 27f.) führte seine Trias der lebensgeschichtlichen Sequenz von grundlegender Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung ein und bezeichnet „die erste Form der Allgemeinbildung“ als Grundbildung. Schule könne nach Eduard Spranger nur eine allgemeine Grundbildung vermitteln. Spranger spricht dem im Laufe des 19. Jahrhunderts ausdifferenzierten, dreigliedrigen allgemeinen Schulwesens (Volksschule, Mittelschule, höhere Schule) die Ausprägung von „grundlegender Bildung“ zu. Die Schule erfülle eine Art propädeutischer Funktion für die sich im Verlauf des Lebens und mit der Ausführung einer Berufstätigkeit entwickelnde Allgemeinbildung. Die Sicherung dieser Grundbildung stelle daher eine entscheidende Funktion der obligatorischen Schule dar.

Die propädeutische Funktion der Grundbildung, die berufliche Umorientierungen oder auch das berufliche Weiterlernen ermöglicht, wird derzeit insbesondere im Zuge der Neugestaltung aller Arbeits- und Sozialbeziehungen aufgrund veränderter Informations- und Kommunikationstechniken deutlich. „Wir brauchen in einem zukunftsorientierten Bildungssystem auf allen Schulstufen und in allen Schulformen eine gestufte, kritische informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung als Moment einer neuen Allgemeinbildung“ (Klafki 2005, 5). Mit „kritisch“ ist dabei die Reflexion der Nutzung und Entwicklung moderner Kommunikations-, Informations- und Steuerungsmedien über ihre Wirkungen auf die sie benutzenden Menschen gemeint, auf die möglichen sozialen Folgen des Einsatzes solcher Medien und auch auf den möglichen Missbrauch dieser.

Zwangsläufig stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Verantwortung der Schule hinsichtlich der Ausprägung einer anschlussfähigen allgemeinen Grundbildung, die als eine Voraussetzung für eine verantwortungsvolle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben fungiert.

Zwar ist die Vermittlung grundlegender Kompetenzen als didaktisches Ziel in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer implizit vorhanden, jedoch lassen sich kein obligatorisches Kerncurriculum oder eine explizite Festschreibung von Mindeststandards finden. Auch die 2003/2004 von der Kultusministerkonferenz eingeführten Bildungsstandards beschreiben keine Mindestanforderungen, die allen Schülerinnen und Schülern verbindlich vermittelt werden, sondern sie legen fest, welche Kompetenzen die Lernenden in einem bestimmten Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen. Bislang liegt im deutschen Schulsystem keine Beschreibung dessen vor, was Schüler/-innen *mindestens* nach neun oder zehn Jahren erreichen sollten (vgl. Klein/Schöpfer-Grabe 2012, 44). Dieser Mangel hat weitreichende Folgen: Zum einen erleben Jugendliche durch die Nichtfestschreibung der Mindestanforderungen Unsicherheiten beim Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung, zum anderen können aber auch Unternehmen auf keine allgemeingültigen Mindeststandards bei ihren Bewerberinnen und Bewerbern zurückgreifen. Im Gegensatz zu den fehlenden Mindeststandards in den Schulen wurde durch den Nationalen Ausbildungspakt ein „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ primär aus der Perspektive des Arbeitsmarktes erstellt (vgl. BA 2006). Darin werden allgemeine Mindestanforderungen beschrieben, über die die Jugendlichen mit Beginn ihrer beruflichen Ausbildung verfügen sollten, um diese erfolgreich abschließen zu können. Der Kriterienkatalog lässt jedoch keine Aussage darüber zu, welche konkreten Merkmale einen ausbildungsreifen bzw. ausbildungsfähigen Auszubildenden für einen bestimmten Ausbildungsberuf auszeichnen. Obwohl bis dato noch keine gesicherten empirischen Erkenntnisse darüber existieren, über welche Kenntnisse, Kompetenzen und Eigenschaften ausbildungsreife bzw. ausbildungsfähige junge Erwachsene verfügen, die eine berufliche Ausbildung erfolgreich absolvieren, widmen sich einige empirische Studien dieser Aufgabe (vgl. Eberhard 2006, Frommberger 2010). Die im Kriterienkatalog meist normativ und aus der Sicht der Wirtschaftsunternehmen formulierten Anforderungen sind in einer Ende 2010 durchgeführten repräsentativen Online-Befragung des IW Köln bei 1.114 Unternehmen (davon 911 ausbildungsaktive Unternehmen) empirisch belegt worden (vgl.

Klein/Schöpfer-Grabe 2011). Neun der zehn befragten ausbildungsaktiven Unternehmen stellen bei der Auswahl von Auszubildenden teilweise gravierende Defizite fest, die von ihnen selbst als arbeitsplatzorientierte Kriterien von Grundbildung bezeichnet werden. Den größten Problembereich bilden dabei die schriftsprachlichen Kompetenzen, Rechtschreibung und Zeichensetzung sowie die schriftliche Ausdrucksfähigkeit. Weiterhin folgen Defizite in der Dreisatz- und Prozentrechnung, bei den Wirtschaftskennnissen, in den Sozial- und Selbstkompetenzen und dem Verstehen von komplexeren Texten.

2.1 Ziele der Grundbildung

Zweifelsohne lassen sich heute immer schwieriger die zukünftigen Anforderungen an Fähigkeiten und Fertigkeiten vorhersagen. Dabei sind auch weitere Diskussionen um den Begriff der Grundbildung wenig hilfreich. Festgehalten werden kann jedoch, dass nicht die unmittelbare Anwendbarkeit des erworbenen Wissens bei der Vermittlung von Grundbildung im Vordergrund steht, sondern dessen Anschlussfähigkeit für späteres Weiterlernen. Das vermittelte Wissen sollte eine Struktur aufweisen, die nachfolgendes Lernen ermöglicht und erleichtert. Auf der Grundlage eines stabilen und ausbaufähigen Wissensfundaments können kontinuierlich neue Kenntnisse und Fähigkeiten hinzu gewonnen werden, die zur erfolgreichen Adaption an sich ändernden Rahmenbedingungen unabdingbar sind.

Scholz (2004) weist der Grundbildung einen gewissen emanzipatorischen Charakter zu. Sie gäbe jedem die Möglichkeit, seine eigene Entwicklung stärker zu bestimmen und auch zu beeinflussen. Ihre Aufgabe läge darin, dass sie den Menschen dazu befähige, „als aufgeklärter und mündiger Bürger gleichberechtigt am sozialen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben partizipieren zu können“ (Scholz 2004, 86). Durch Bildungschancen ergäben sich Lebenschancen, und nur wer in der Lage sein wird, diese zu nutzen, werde die erhöhten gesellschaftlichen und arbeitsplatzbezogenen Anforderungen zukünftig auch meistern können. Die Grundbildung solle sich dabei gleichermaßen auf die Teilhabe an der Gesellschaft, auf die Persönlichkeitsentwicklung und auf den Zugang zum Arbeitsmarkt beziehen. Nach Möglichkeit solle sie dabei sowohl Potenziale für den Einzelnen als auch für die Gemeinschaft erschließen (vgl. Scholz 2004, 86f).

Folgt man dem zentralen Anliegen der Grundbildung, Personen, die aufgrund ihrer Qualifikationen prekäre Arbeitsverhältnisse innehaben oder von Erwerbsarbeit ausgeschlossen sind, zu einer Teilhabe an zentralen Bereichen gesellschaftlicher Lebenspraxis zu befähigen, scheint es unerlässlich, die folgenden Fragen zu diskutieren:

Wodurch zeichnet sich eine solide Grundbildung aus? Worin liegen die zentralen Bestandteile der Grundbildung bzw. was gehört zu dem oben angesprochenen „Maß“ an Grundbildung?

2.2 Komponenten der Grundbildung

Grundbildung besteht sicherlich nicht nur aus der Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können. Das wäre im heutigen Zeitalter eine zu simple Beschreibung der Grundbildung. Wie oben schon beschrieben, handelt es sich bei der Grundbildung um keinen starren bzw. festen

Begriff. Auch kann sie sich gesellschaftlichen Veränderungen nicht entziehen und unterliegt einer gewissen Obsoleszenz. Zählte vor zwanzig Jahren vielleicht noch die Beherrschung des kleinen 1 x 1 zur Grundbildung, so ist es heute wohl das sichere Beherrschen unterschiedlicher Softwareprogramme, das in vielen Tätigkeitsbereichen auch der Geringqualifizierten erforderlich ist. Folglich bedarf Grundbildung einer gewissen Anpassung an gesellschaftlich veränderte Anforderungen. Jedoch verfügt natürlich auch die Grundbildung über gewisse Kernelemente, die als unverzichtbar für gesellschaftlichen und persönlichen Fortschritt einzuordnen sind.

Neben Lese- und Schreibfertigkeiten werden unter dem Begriff der Grundbildung Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe gefasst. Hierzu zählen grundlegende Kenntnisse im Umgang mit der Verkehrssprache, sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich. In einem von der DFG geförderten Projekt zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und des kommunikativen Handelns Jugendlicher widmete sich Sabine Matthäus diesem Grundbildungsaspekt und führte eine domänenspezifische empirische Untersuchung bei Auszubildenden im kaufmännisch-verwaltenden Bereich durch. Des Weiteren zählt zu einer fundamentalen Grundbildung der sichere Umgang mit den vier Grundrechenarten sowie einfachen mathematischen Symbolen und Routinen (vgl. Baumert 2001, 123). Unabhängig davon, welche technischen Innovationen und Änderungen sich vollziehen werden: Lesen, Schreiben und Rechnen werden wichtige Werkzeuge zum Erwerb neuen Wissens sein (vgl. Steuten 2004, 82).

Verstärkt ist zu beobachten, dass auch Grundkenntnisse in einer Fremdsprache, i.d.R. Englisch, an Bedeutung zunehmen. Grundlegende Computerkenntnisse sind im Zeitalter von neuen Medien und Internet unabdingbar. Weiterhin zählt für Baumert zum obligatorischen Wissensfundament einer Person ein „hinreichend breites, in sich gut organisiertes und vernetztes sowie in unterschiedlichen Anwendungssituationen erprobtes Orientierungswissen in zentralen Wissensdomänen unserer Kultur“ (Baumert 2001, 123). Zu diesen zentralen Wissensdomänen zählen die Bereiche Geschichte und Gesellschaftswissenschaften, Religion sowie die Mathematik und Naturwissenschaften. Grundlegende Kenntnisse in diesen Bereichen machen Allgemeinbildung aus. Dieses Orientierungswissen bildet die Grundlage für gesellschaftliche Kommunikation sowie für die bürgerliche Teilhabe und stellt eine inhaltliche Basis für späteres Weiterlernen dar.

Ferner gehören zu der heutigen Grundbildung die so genannten metakognitiven Kompetenzen und motivationalen Orientierungen. Unter diesen versteht man die Fähigkeit zur Selbstregulation und Selbststeuerung des Lernens sowie die Bereitschaft des selbstständigen Weiterlernens und der Fähigkeit auch mal Durststrecken im Lernprozess zu überwinden. So zählt ebenso zur Grundbildung, den Anforderungen des Alltags gerecht werden zu können und entsprechend den Bedarfen handlungsfähig zu sein (Mobilität, eigenständiger Kontakt zu Ämtern und Ärzten u.w.). Ein weiterer Bestandteil dieser metakognitiven Kompetenzen bildet die Fähigkeit über das eigene Lernen und Handeln zu reflektieren und nachzudenken (vgl. Baumert 2001, 124). Als letzten Punkt nennt Baumert die Schlüsselqualifikationen und die damit verbundenen sozial-kognitiven und sozialen Kompetenzen. Lernen vollzieht sich vermehrt in

sozialen Situationen, in denen Menschen zusammenarbeiten und kooperieren müssen. In diesem Zusammenhang gewinnen die sozialen und kommunikativen Kompetenzen stark an Bedeutung. Darunter werden bspw. verstanden: die Herausbildung von Fähigkeiten wie Perspektivenwechsel, Mitempfinden, Hilfsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und moralische Urteilsfähigkeit.

2.3 Arbeitsplatzorientierte Grundbildung

Im beruflichen Kontext wird in Anlehnung an den aus dem angelsächsischen Raum stammenden Begriff Workplace Basic Education bzw. Workplace Literacy Education (vgl. Jurmo 2004) von *arbeitsplatzorientierter (auch arbeitsplatzbezogener) Grundbildung* gesprochen. Diese bezieht sich auf die für die Tätigkeitsausübung relevanten Grundbildungsanforderungen und deren Erlernen am bzw. für den Arbeitsplatz (vgl. Klein/Schöpfer-Grabe 2011, 30). Folglich besteht die Herausforderung darin, die nötigen Grundbildungsinhalte nicht losgelöst vom fachlichen Inhalt zu vermitteln und die anwendungsspezifische Sprache für ein bestimmtes Problemfeld zu verwenden, was wiederum die Frage der Domänenspezifik der Grundbildung beinhaltet. Klein/Stanik (2009, 26) vertreten die These der Kontextabhängigkeit von Grundbildung und sprechen in diesem Zusammenhang nicht mehr von der einen zu definierenden Grundbildung, sondern von Grundbildungen. Folgt man einem kontextgebundenen Verständnis von Grundbildung, so gestaltet sich der Kanon der oben beschriebenen Dimensionen von Grundbildung in den verschiedenen Lebensbereichen und sozialen Institutionen unterschiedlich. Anstelle eines normativen Verständnisses von Grundbildung, das für jeden Menschen und für jeden Bereich gelte, wird eine Auffassung von Grundbildung präferiert, die Veränderungen in zeitlicher und inhaltlicher Perspektive nicht nur akzeptiert, sondern voraussetzt.

An die Stelle der Frage, was Erwachsene wissen und können müssen, rückt die erwachsenenpädagogische Frage: Was will, soll und muss ein Individuum warum, wozu und wie weit wissen und können (vgl. Klein/Stanik 2009, 27). Wenn sich Menschen im Erwachsenenalter dazu entschließen, versäumtes oder verlerntes Wissen auf dem Level der Grundbildung nachzuholen, ist es sinnvoll, diese Lernprozesse primär im Kontext von Erwerbsarbeit zu gestalten. So wird unter arbeitsplatzorientierter Grundbildung das nachträgliche Lernen von berufsrelevanten Grundbildungsinhalten am Arbeitsplatz verstanden (Klein/Schöpfer-Grabe 2011, 31). Unter beschäftigungspolitischem Blick erfordert der in einigen Branchen heute bereits spürbare Fachkräftemangel, z. B. in technischen Berufen und Gesundheits- und Pflegeberufen, verstärkt die Gruppe der un- und angelernten Erwerbspersonen für die steigenden Anforderungen in der Arbeitswelt ‚fit zu machen‘. Beschäftigten mit Grundbildungsdefiziten fällt es besonders schwer, mit Veränderungen am Arbeitsplatz umzugehen und neue Aufgaben zu übernehmen. Jedoch nehmen Angebote der arbeitsplatzbezogenen Grundbildung in der betrieblichen Weiterbildung bisher einen eher geringen Stellenwert ein, weil diese in der Regel tätigkeits- und anlassbezogen organisiert sind (vgl. Leber 2009, Käßlinger 2009, Bertelsmann Stiftung 2015). Derzeit sehen sich Unternehmen kaum in der Verantwortung, kompensatorische Weiterbildungsarbeit anzubieten. Stattdessen wird die Weiterbildungsverantwortung den Individuen zugewiesen und als persönliche Zuständigkeit der Beschäftigten

definiert. Gerade älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit Grundbildungsdefiziten wird eingeschränkte Lernfähigkeit, geringe Motivation und geringe betriebliche Verweildauer gegenüber jüngeren Beschäftigten zuerkannt und damit den Investitionen in Weiterbildung wenig Effizienz zugestanden. Die geringen Investitionen der Betriebe für Beschäftigte mit Grundbildungsdefiziten erklären sich nur zu einem geringen Teil durch mangelnde Sensitivität der Unternehmen dieser Gruppe gegenüber. Die Unternehmen begründen dies zumeist mit ökonomischen und organisatorischen Verpflichtungen (vgl. Käßlinger 2009, 189). Baethge/Baethge-Kinsky (2002) beschreiben diese Situation wie folgt: „Es könnte zu einer doppelten Privilegierung der Gruppen mit guter Ausbildung und lernförderlichen Arbeitsplätzen und einer doppelten Depravierung derjenigen kommen, die auf der Basis schlechter Ausbildung und wenig lernförderlicher Arbeitsumgebung die notwendigen Kompetenzen für lebenslanges Lernen nicht entwickeln bzw. nachholen können.“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2002, 87).

Um dieser quasi ‚Dreifachbenachteiligung‘ (Grundbildungsdefizite, wenig lernförderliche Arbeitsplätze, geringes Angebot an betrieblicher Weiterbildung) derjenigen mit Grundbildungsbedarf entgegenwirken zu können, sind neben öffentlichen und überbetrieblichen Weiterbildungsangeboten vor allem aber auch betriebliche Angebote zur Förderung der arbeitsplatzbezogenen Grundbildungskompetenzen zu stärken. Unternehmen sind zunehmend aufgefordert, sich mit Grundbildungsangeboten an der Weiterbildung lernungewohnter Beschäftigter zu beteiligen.

Wie hier schon mehrfach angesprochen, ist Grundbildung für Branchen und Arbeitsfelder zu kontextualisieren und zu konkretisieren. So sind betriebliche Grundbildungsangebote eng an die Fachinhalte und Arbeitstätigkeiten der Beschäftigten angebunden und es zeigt sich deutlich, dass Grundbildung sich nicht als Kanon abstrakter Schlüsselkompetenzen, Fertigkeiten oder Wissensbestände definieren lässt. Einige wenige Beispiele sollen dies verdeutlichen:

So werden beispielsweise für Qualifizierungen und Tätigkeiten im *kaufmännischen Bereich* sehr hohe Anforderungen an die sprachliche, vor allem schriftsprachliche Kompetenz der Lerner gestellt, und im *gewerblich-technischen Bereich* ist vor allem der Umgang mit einfachen Formeln und das Lösen von mathematischen Gleichungen relevant und deren Anwendung in aktuellen digitalen Arbeitsprozessen.

Im Bereich der *Pflegehilfe* zeigen sich demgegenüber die Grundbildungsdimensionen „Umgang mit IT“ als weniger wichtig; Kommunikationsfähigkeit, Empathie und das Reflektieren des eigenen Handelns sind grundlegende Voraussetzungen in diesem Arbeitsfeld. Um jedoch passgenaue arbeitsplatzbezogene Grundbildung bei Beschäftigten zu fördern, ist eine genaue Analyse der auszuführenden Tätigkeiten und Anforderungen nötig. So wurden im Projekt AlphaZ (vgl. Badel/Niederhaus 2009) Pflegedienstleiter nach den Grundbildungsanforderungen der Pflegehilfskräfte befragt. Hier wurden neben der physischen und psychischen Belastbarkeit auch kommunikative Kompetenzen und Beobachtungsgabe genannt. Gerade der Umgang mit demenzten Heimbewohnern verlangt ein auf der Grundlage fachlichen Wissens empathisches Kommunizieren. Im Bereich der Pflege stellen sich soziale Kompetenzen und

Kommunikationsfähigkeit als unabdingbare Komponenten der Grundbildung heraus. Insbesondere sind die Pflegehilfskräfte im Vergleich zum examinierten Pflegepersonal zunehmend stärker im Kontakt mit den Pflegebedürftigen und auch den Angehörigen. Da sie häufig die ersten Ansprechpartner sind, erlangen die sogenannten Sekundärtugenden wie Kontaktfreudigkeit, Freundlichkeit und Höflichkeit besondere Prägnanz. Die Pflegehilfskräfte müssen in der Lage sein, die alltäglichen Prozesse und die Besonderheiten, die sich in der Pflege ereignen, zu dokumentieren und Pflegeverlaufsberichte zu erstellen. Dies bereitet nach Auskunft der Pflegedienstleiter gerade Hilfskräften besondere Schwierigkeiten (vgl. Badel/Niederhaus 2009), werden doch hier insbesondere Beobachtungs-, Lese- und Schreibkompetenzen erforderlich. Ebenso müssen komplexere Texte oder Dokumente wie Dienstpläne und Dienstweisungen gelesen, verstanden und umgesetzt werden. Durch die zunehmende Komplexität der Anforderungsprofile für Einfacharbeitsplätze kann insbesondere im Pflegebereich nicht mehr von geringen Anforderungsniveaus gesprochen werden und der Begriff des „Einfacharbeitsplatzes“ verliert hier seine Berechtigung. Dementsprechend erhöhen sich die Anforderungen an Grundbildung im Pflegebereich.

3 Beispiele bildungspolitischer Aktivitäten zur Förderung von Grundbildung

Wer nicht oder nur mit großer Mühe lesen kann, kaum in der Lage ist zu schreiben und einfachste Rechenoperationen nicht beherrscht, ist von vielen Möglichkeiten ausgeschlossen, die eigene Lebensbiografie selbstständig zu steuern und sich aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen. In Deutschland betrifft das, so das Ergebnis der leo. - Level-One Studie, 7,5 Millionen deutschsprachige Erwachsene (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012).

Die Bundesregierung investiert in großem Maße in die Qualifikation von benachteiligten Personengruppen. Seitdem das Ausmaß des Analphabetismus im Jahre 2011 bekannt wurde, sind zahlreiche Maßnahmen in Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis initiiert worden, um diese Grundbildungsdefizite auszugleichen und den Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten deutlich zu reduzieren. Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ist dabei ein Aspekt, der allerdings bisher nicht flächendeckend und umfassend Berücksichtigung findet. Darüber hinaus lässt sich im Feld der Alphabetisierungsarbeit der Diskurs um Grundbildung aktuell eher auf einer programmatischen Ebene als auf einer konkret-inhaltlichen Diskussionsebene verorten.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Bundesländer und weitere Partner (u.a. DVV, DGB, Bundesagentur für Arbeit, Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung) erarbeiteten eine „Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung 2012 – 2016“ (BMBF 2012), in der die gesamtgesellschaftliche Verantwortung für die Reduzierung des funktionalen Analphabetismus angemahnt wurde. Darauf aufbauend wurde im Jahr 2015 gemeinsam vom BMBF und der KMK eine Dekade für Alphabetisierung Erwachsener ins Leben gerufen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o. J.). Ziel der Dekade soll es sein, in den nächsten zehn Jahren durch entsprechende Grundbildungsangebote die

Lese- und Schreibfähigkeiten von Erwachsenen in Deutschland deutlich zu verbessern. Es entstehen u. a. Alphabetisierungsprojekte, Kurskonzepte, Mentorenkonzepte, Selbstlernmöglichkeiten, Aufklärungskampagnen (z.B. die bundesweite Kampagne zur Alphabetisierung „Nur Mut! Der nächste Schritt lohnt sich“, in der bundesweit mit Plakaten, Werbespots und Ausstellungen auf die Bedeutung von Lesen und Schreiben aufmerksam gemacht wird, oder das Alfa-Telefon, das anonyme Beratung für Betroffene und Angehörige bietet. Weitere zahlreiche Maßnahmen sind auf Länderebene entstanden, bspw. für Berlin die „Berliner Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung 2015 bis 2018“ oder Projekte, die durch das „ESF-Förderprogramm Alphabetisierung und Grundbildung 2014 – 2020“ unterstützt werden.

Besondere Priorität erfährt der vom BMBF ausgerufene Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o. J.), der sich auf die für die Tätigkeitsausübung relevanten Grundbildungsanforderungen und deren Erlernen am bzw. für den Arbeitsplatz bezieht. Mit diesem Förderschwerpunkt soll erreicht werden, dass sich Unternehmen und Akteure am Arbeitsmarkt verstärkt für das Thema Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener einsetzen, entsprechende Angebote am Arbeitsplatz einrichten und diese Angebote in ihre Personalentwicklung integrieren. Während bisher die Themen Alphabetisierung und Grundbildung in Unternehmen kaum wahrgenommen werden, ist Ziel dieses Förderschwerpunkts, Grundbildung verstärkt in den Kontext von betrieblichen Weiterbildungsangeboten einzubauen.

Alle Maßnahmen, sowohl auf Bundes- als auch Landesebene vereint das Ziel, Angebots- und Hilfsstrukturen so aufzubauen, dass der Zugang zu nachholender Grundbildung hergestellt und damit ein lebenslanges Lernen ermöglicht wird. Grundbildung als Minimalvoraussetzung an Kenntnissen, Fertigkeiten, personalen und sozialen Kompetenzen nachzuholen, bedeutet für diejenigen, die es betrifft, eine große Kraftanstrengung und enorme Überwindung. Meist sind die Biografien der Menschen mit Grundbildungsbedarf aus ihrer Sicht durch Brüche, Ausgrenzung und Scham gekennzeichnet und verlaufen fern eigener biografischer Entscheidungen. Die meisten erleben diese Risiken gerade für ihre berufliche Entwicklung als sehr belastend. Dies heißt es, aufzubrechen und sie (wieder) an Lernen heranzuführen. Dafür stellen niedrigschwellige Angebote und Lernorte in einem bekannten Umfeld eine gute Möglichkeit dar, denn sie können die Lernmotivation befördern und Hemmschwellen abbauen. Grundbildungsangebote sind kontextabhängig und domänenspezifisch zu organisieren, d. h. sie sind eng an die Fachinhalte und Arbeitstätigkeiten der Beschäftigten anzubinden. Sprachliches und fachliches Lernen sind dabei nicht voneinander zu trennen, sondern gemeinsam zu fördern, indem die Thematisierung eines sprachlichen Phänomens mit Inhalten verknüpft wird, die einen Bezug zu den Interessen der Lernenden haben, ihre individuelle Lebenslagen berücksichtigen und sich möglichst sprachhandlungsorientiert umsetzen lassen (vgl. Rösch 2010).

Literatur

Alke, M./Stanik, T. (2009): Der Grundbildungsbegriff aus Sicht betrieblicher Akteure. In: Klein, R. (Hrsg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen, 11-25.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.

Badel, S. (2014): Hochbegabte Underachiever in der beruflichen Bildung. Prozesse des Scheiterns und der Marginalisierung. Hamburg.

Badel, S. (2008): Begabt, aber bisher ohne Erfolg - Prozesse des Scheiterns und der Marginalisierung hochbegabter Underachiever in der beruflichen Bildung. In: Wirtschaft und Erziehung, H. 5, 133-138.

Badel, S./Matthäus, S. (2015): Emotionales als Chance für nachhaltiges Lernen – eine qualitative Untersuchung an einer Produktionsschule. In: Rausch, A./Warwas, J./Seifried, J./Wuttke, E. (Hrsg.): Konzepte und Ergebnisse ausgewählter Forschungsfelder der beruflichen Bildung – Festschrift für Detlef Sembill. Baltmannsweiler, 235-251.

Badel, S./Matthäus, S. (2013). „In der alten Schule hätte ich keinen Abschluss geschafft.“ Die Produktionsschule als Chance für benachteiligte Jugendliche? In: Niedermair, G. (Hrsg.). Berufs- und betriebspädagogische Forschung. Schriftenreihe Band 8, Linz, 383-404.

Baumert, J.(2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Baumert, J. (2000): Lebenslanges Lernen und internationale Dauerbeobachtung der Ergebnisse von institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Achtenhagen, F./Lempert W. (Hrsg.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (V). Opladen, 121-127.

Bertelsmann Stiftung (2015): Weiterbildungschancen sind in Deutschland regional ungleich verteilt. Online:
<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2015/september/weiterbildungschancen-in-deutschland-sind-regional-ungleich-verteilt/> (22.03.2016).

Bos, W./Wendt, H./Köller, O./Selter, C. (Hrsg.). (2012): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.

Brockmeyer, R./Zedler, P. (1992): Grundbildung. Aufgaben und Herausforderungen des Unterrichts in der Sekundarstufe I. In: Zedler, P. (Hrsg.): Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim, 203-228.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland

2012-2016. Online:

https://www.bmbf.de/files/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf (18.04.2016)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Berufsbildungsbericht 2015. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): Alphabund. Online:

<http://www.alphabund.de/1619.php> (29.03.2016).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Projekten zum Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“. Online: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=707>. (23.02.2016).

DIHK (2016): Gründe für die Nichtbesetzung von Ausbildungsplätzen bis 2015. Online: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/5058/umfrage/gruende-fuer-nichtbesetzung-von-ausbildungsplaetzen/> (16.03.2016).

Döbert, M. (1998): Grundbildung. In: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland (Hrsg.): Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung, 128-129.

Döbert, M./Hubertus, P. (Hrsg.) (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart.

Eberhard, V. (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Nr. 83. Bonn.

Frommberger, D. (2010): Ausbildungsreife / Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung. In: Frommberger, D. (Hrsg.): Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Füssenich, I. (1997): Was hat Grundbildung mit Lesen- und Schreibenlernen zu tun? In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C. (Hrsg.): Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung. Eine Fachtagung in der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart, 58-66.

Grotluschen, A. (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Grotluschen, A./Riekmann, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. Münster, 137–165.

Grotluschen, A./Riekmann, W./Buddeberg, K. (2012): leo. - News Nr. 02/2012. Erwerbstätigkeit trotz funktionalem Analphabetismus – Betroffene sind häufig auf

Hilfstätigkeiten verwiesen. In: Grotluschen, A./Riekmann, W./Buddeberg, K. (Hrsg.): leo.-News 2012. Universität Hamburg.

Grotluschen, A./Riekmann, W. (2011): leo. - Level-One Studie. Presseheft. Hamburg. Online: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf (16.03.2016).

Glöckel, H. (1988): Was ist „Grundlegende Bildung“. In: Schorch, G. (Hrsg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn, 11-33.

Helmke, A. (1997): Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In: Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim, 203-216.

Jurmo, P. (2004): Workplace Literacy Education. Definitions, Purposes, and Approaches. Connection Research and Practice. In: Focus on Basics; National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, 22-26. Online:
http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/fob/2004/fob_7b.pdf (21.03.2016).

Klafki, W. (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. Online:
<http://www2.hu-berlin.de/wsu/ebeneII/arch/klafki/klafki.pdf> (18.03.2016).

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.

Klein, H. E./Schöpfer-Grabe, S. (2011): Arbeitsplatzbezogene Grundbildung. Leitfaden für Unternehmen. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW). Online:
www.iwkoeln.de/_storage/asset/63338/storage/master/file/346730/download/10.pdf
(25.03.2016).

Klein, R./Stanik, T. (2009): Grundbildung ist kontextgebunden. In: Klein, R. (Hrsg.): "Lesen und schreiben sollten sie schon können". Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e.V., 26-33.

Leber, U. (2009): Betriebsgröße, Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbeteiligung – Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel. In: Behringer, F./Käppler, B./Pätzold, G. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 22, Stuttgart, 149-168.

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

Meer, E. van der/Pannekamp, A./Foth, M./Schaadt, G. et al. (2011): Diagnostik basaler kognitiver, sprachlicher und mathematischer Kompetenzen von Analphabeten und Analphabetinnen. In: PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, 87-108.

OECD (2014): PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können (Band 1): Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Bielefeld.

OECD (2013): PISA-Fortschritt in Deutschland: Auch die Schwachen werden besser. Online:
<http://www.oecd.org/berlin/presse/pisa-2012-deutschland.htm> (16.03.2016).

Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster.

Scholz, A. (2004): Ohne Grundbildung verpasst man viel im Leben!“. In: Genz, J. (Hrsg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Barcelona, Stuttgart, 86-88.

Schroeder, J. (2012): Alphabetisierung versus Grundbildung – ein notwendiger Gegensatz. In: Alfa-Forum, Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 79, 6-8.

Spranger, E. (1919): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung [1918]. In: Spranger, E.: Kultur und Erziehung. Leipzig, 25-40.

Statistisches Bundesamt (2014): Schulen auf einen Blick. Wiesbaden.

Steuten, U. (2004): Grundbildung statt Halbbildung. Einige Bemerkungen über Grundbildung als Bestandteil der Alphabetisierung. In: Genz, J. (Hrsg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Barcelona, Stuttgart, 81-83.

Tenorth, H.-E. (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, H. 2, 169-182.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (1997): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen.

Zitieren dieses Beitrages

Badel, S. (2016): Minimalanforderungen an Grundbildung – Lesen, Schreiben, Rechnen und ...? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 4: Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext: Programmatik – Modellierung – Analyse. Digitale Festschrift für SABINE MATTHÄUS, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/profil4/badel_profil4.pdf (09-09-2016).

Die Autorin



PD Dr. STEFFI BADEL

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften,
Abteilung Wirtschaftspädagogik

Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin

Steffi.Badel@hu-berlin.de

www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed/lehrstuhl/46081