

Nutzenargumente und Begründungsmuster von arbeitsorientierter Grundbildung

Lernort Arbeitsplatz

Grundbildung am Lernort Arbeitsplatz ist zu einem stark politisch geförderten und etablierten Teilbereich der Alphabetisierung und Grundbildung avanciert. Die Begründungsmuster und Nutzenargumente, die betriebliche Akteure für arbeitsorientierte Grundbildung anführen, stehen im Spannungsfeld von innerbetrieblichen Anforderungen und gesellschaftlicher Notwendigkeit.



Autorin |
Julia Koller, Dipl. Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ABAG2 an der Universität zu Köln; Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung

julia.koller@uni-koeln.de

Spätestens seit der LEO-Studie ist bekannt, dass von den 7,5 Millionen Menschen in Deutschland, die über nicht hinreichende schriftsprachliche Fähigkeiten verfügen, knapp die Hälfte berufstätig ist und damit als grundbildungsbedürftig gilt (vgl. Grotlüschen/Riekman 2012). Es liegt daher nahe, Maßnahmen der „arbeitsorientierten Grundbildung“ (AoG) im Betrieb zu fördern.

Dabei sind die Fragen danach, was unter Grundbildung zu verstehen ist und welche Relevanz Grundbildung aus betrieblicher Perspektive hat, ungeklärt. Insbesondere das Konzept der Grundbildung erfährt in erwachsenenpädagogischer Praxis und Wissenschaft in Abgrenzung zu benachbarten Konzepten wie Alphabetisierung und/oder Allgemeinbildung erhöhte Aufmerksamkeit und mannigfaltige Begriffsdefinitionen. Durch die Erweiterung dieses Konzepts auf vielfältige Orte (zum Beispiel den Arbeitsplatz) und Themen (zum Beispiel finanzielle Grundbildung) kann man davon ausgehen, dass verschiedene Akteure aus ihrem je eigenem Blickwinkel Relevanzen setzen und Grundbildung an eigene Bedarfsstrukturen anlegen (vgl. Euringer 2016). In diesem Beitrag wird zunächst das Spannungsfeld umrissen, in dem der Grundbildungsbegriff zu sehen ist. Darauf aufbauend werden Nutzenargumente und Begründungsmuster von Grundbildung aus Perspektive von betrieblichen Akteuren anhand von Interviewmaterial illustriert und systematisiert.

Was ist Grundbildung?

Während die Beschäftigung mit Alphabetisierung beziehungsweise mit funktionalem Analphabetismus die

Schriftsprache entlang unterschiedlicher Niveaus und Kompetenzstufen fokussiert, wird unter Grundbildung ein „mehr an Kompetenzen“ verstanden (Tröster/Schrader 2016, S. 45). Bis heute gibt es keine einheitliche Definition von Grundbildung, allerdings geht Mania davon aus, dass sich bestimmte Merkmale von Grundbildung festhalten lassen: Alphabetisierung ist nur ein Teil von Grundbildung, gesellschaftliche Entwicklungen verändern Grundbildungsanforderungen, und Grundbildung steht in einem Spannungsfeld von Ansprüchen und Anforderungen verschiedener Akteure (2015, S. 10 f.). Euringer (vgl. 2016) spricht im Zusammenhang dieser Grenzziehungs- und Definitionsbemühungen auch von Kontroversen um den Grundbildungsbegriff. Die Hierarchiekontroverse thematisiert Grundbildung in Abgrenzung zu höherer Bildung. Bei der Minimumkontroverse geht es hingegen um die Definition von gesellschaftlichen Mindeststandards, bei deren Unterschreiten von einer Grundbildungsbedürftigkeit ausgegangen werden muss. Der Ein- und Ausschluss von Themengebieten, Inhalten und Orten ist eine weitere Möglichkeit, sich dem Grundbildungsbegriff zu nähern (Kanonisierungskontroverse). An diesen Kontroversen zeigen sich die Spannungsfelder von Akteursinteressen, deren eigener Kontext zur Relativierung des verwendeten Grundbildungsbegriffs führt. Euringer hat in einer Studie herausgearbeitet, dass eine weitere bedeutsame Kontroverse sich um die Frage der Legitimität dreht. Was unter Grundbildung zu verstehen ist, hat im Wesentlichen etwas mit der Sicherung von Ressourcen und Legitimität der beteiligten Akteure zu tun (vgl. Euringer 2016).

Grundbildung ist kontextgebunden

Betrachtet man den Bereich der arbeitsorientierten Grundbildung (AoG), so ist dieser nicht weniger durch Definitionsschwierigkeiten geprägt. Klein und Reutter gehen davon aus, dass AoG als pädagogisches Konzept zu betrachten ist, das im Anschluss an bildungstheoretische Traditionen neben der Vermittlung von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen auch Reflexionsfähigkeit, Autonomie und Identität als Zielperspektive verfolgt (vgl. Klein/Reutter 2014, S. 3). Dabei stehen Inhalte, Zielgruppen und Ziele in Aushandlung und in einem Spannungsverhältnis von erwachsenenpädagogischem Zugang und betrieblichen, unternehmerischen Interessen (Klein et al. 2014, S. 46; vgl. Klein/Reutter 2014, S. 6). Von den bereits thematisierten Kontroversen um den Grundbildungsbegriff und den besonderen Herausforderungen von Weiterbildung im Betrieb als „Gelegenheitsstruktur für den Erhalt und die Weiterentwicklung von Beschäftigungsfähigkeit“ (Klein et al. 2014, S. 46) ausgehend, lohnt es sich, betriebliche Perspektiven auf Grundbildung in den Blick zu nehmen.

In einer Untersuchung von 2009 zum Grundbildungsverständnis im Betrieb zeigen Alke und Stanik, dass die drei grundlegenden Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, Interaktions- und Kommunikationskompetenzen, soziale Kompetenzen und kulturspezifisches Wissen und Handeln in Unternehmen hauptsächlich in ihrer Bedeutung „zur Bewältigung beruflicher Anforderungen“ als Grundbildung verstanden werden (Alke/Stanic 2009, S. 23). Da berufliche Anforderungen je nach Arbeitsplatz, Betrieb und Aufgabe differieren, ist das, was konkret unter Grundbildung verstanden wird, entsprechend dynamisch. So kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass Grundbildung „kontextgebunden“ ist (Klein/Stanic 2009, S. 26). Vor dem Hintergrund des beschriebenen Spannungsfelds bezüglich des Grundbildungsverständnisses sowie auf der Grundlage der Forschungsergebnisse aus Projekt ABAG² werden im Folgenden betrieblich angeführte Anforderungen und Kontexte als Bedarfe für AoG differenziert und in sechs Begründungsmuster systematisiert.

Nutzenargumente und Begründungsmuster

Die Ergebnisse, die hier vorgestellt werden, entstanden im Rahmen des Projekts „Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (ABAG²)*.

In diesem werden über einen explizit forschungsorientierten Zugang Möglichkeiten der Institutionalisierung von Angeboten arbeitsorientierter Grundbildung in Unternehmen untersucht. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welche strukturellen Bedingungen Voraussetzung sind, damit AoG nachhaltig Teil von betrieblicher Weiterbildung in Unternehmen wird. Empirische Grundlage sind insgesamt 13 leitfadengestützte Experteninterviews mit betrieblichen Akteuren in sechs Betrieben aus fünf verschiedenen Branchen (Automobilbranche, Sozialdienstleistungen, Zeitarbeit, Verkehrsdienstleistung und Logistikbranche) auf unterschiedlichen Hierarchieebenen, die mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring systematisierend ausgewertet wurden (vgl. Mayring 2015). Bei der Analyse stand die Frage der hemmenden und fördernden Faktoren für die Institutionalisierung von Grundbildung im Fokus.

Die inhaltsanalytische Auswertung des Interviewmaterials zeigt, dass sich auch in unserem Forschungsfeld die Unsicherheit der Definition von Grundbildung, wie sie bereits durch das Spannungsfeld und die Kontroversen gekennzeichnet wurde, widerspiegelt. Das Material verweist auf Schwierigkeiten der betrieblichen Akteure, das Konzept Grundbildung über eindeutige Merkmale zu definieren. Vielmehr zeigen sich Versuche der Ein- und Abgrenzung des Grundbildungsbegriffes im Sinne von Kanonisierungen und der Suche nach Mindeststandards: „Grundbildung ähm hab ich so sowieso meine Schwierigkeiten. Wo fängt denn das da eigentlich an die Grundbildung? Was setzt das voraus? Oder was beinhaltet letzten Endes die Grundbildung? Sind das Soft Skills?“ (I_FL_3:Z. 52). Diese Versuche werden sodann durch die Formulierung von Bedarfen als Begründung von AoG aufgegeben: „Dann sind wir sehr schnell drauf gestoßen, wo es da im Grunde genommen für uns auch fehlt“ (I_LO_2: Z. 150). Diese Bedarfsformulierung lässt sich in sechs Begründungsmuster kondensieren: Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Markt, Kompensation, Teilhabe und Inklusion. Im Folgenden werden diese Begründungsmuster anhand von Zitaten aus dem Interviewmaterial illustriert und diskutiert.

Grundbildung anschlussfähig machen

Das Begründungsmuster Organisationsentwicklung bezieht sich auf neue Anforderungen und Wandlungsprozesse in Unternehmen, die die betrieblichen

Literatur |

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

Fortsetzung Literatur |

Euringer, C.: Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung: Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld 2016

Grotlüschen, A./Riekmann, W.: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie (Alphabetisierung und Grundbildung). Münster 2012

Klein, R./Reutter, G.: Arbeitsorientierte Grundbildung – Worüber reden wir? bbb Büro für berufliche Bildungsplanung 2014. http://bbb-dortmund.de/jobbbz/AoG_Verstaendnis_3_14.pdf [Stand: 20.08.2018].

Klein, R./Reutter, G./Schwarz, S.: Facetten arbeitsorientierter Grundbildung: Verständnis- Zielgruppen-Bedarfe. Alfa-Forum, (86), 2014, S. 46–51

Klein, R./Stanik, T.: Grundbildung ist kontextgebunden. In R. Klein (Hrsg.), „Lesen und schreiben sollten sie schon können“: Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen 2009, S. 26–32

Kronauer, M.: Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld 2010, S. 24–58

Mania, E.: Finanzielle Grundbildung als neues Thema der Grundbildung (Perspektive Praxis). In: Mania, E./Tröster, M. (Hrsg.): Finanzielle Grundbildung: Programme und Angebote planen. Bielefeld 2015, S. 9–16

Akteure dazu auffordern, Mitarbeiter weiterzubilden: „Die haben, bekommen grad ne Service-Schulung, weil das auch so welche sind, die von allen möglichen Geschäftsbereichen zusammengewürfelt jetzt in der Registratur sitzen, keine einheitliche Ausbildung dafür haben und Service Gedanke nicht bei jedem so groß geschrieben ist“ (I_FL_1:Z 228). Diese Veränderungen im Sinne einer Organisationsentwicklung machen Grundbildung anschlussfähig. Die Neuentwicklung einer Abteilung aus betriebsinternem Interesse begründet Grundbildung als Anpassungsfortbildung eher im Sinne der arbeitsplatzorientierten Grundbildung, die die Beschäftigten für eine konkrete Anforderung des aktuellen Arbeitsplatzes qualifiziert.

Übergänge ermöglichen

In Ergänzung dazu lässt sich das Begründungsmuster der Personalentwicklung daran festmachen, dass es um die Fokussierung auf die Qualifizierung einzelner Beschäftigten unabhängig von konkreten, betriebsumspannenden Maßnahmen geht: „Wie ich Grundbildung definieren würde. Leute wirklich die im Unternehmen sind, die teilweise schon 50 Jahre alt waren. Klassische Schulbildung vielleicht damals mit Volksschule oder Hauptschule abgeschlossen haben, nie wieder gelernt haben und jetzt in relativ spannenden und auch anspruchsvollen Tätigkeiten überführen zu können“ (I_Au_1:Z 60). Übergänge zu schaffen für lernungsgewohnte Beschäftigte und Anschlusslernen möglich zu machen, scheint hier als Motiv auf. Grundbildung wird als Vehikel beschrieben, das den Teilnehmenden Perspektiven außerhalb des konkreten und aktuellen Arbeitsplatzes schafft. Es wird von einer Zielgruppe ausgegangen, die klassischerweise bei Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Betrieb wenig bedacht wird. Der AoG werden in diesem Zusammenhang motivierende Effekte zugesprochen: „Und da könnte ich mir auch vorstellen, dass da nochmal mehr Teilnehmer dann auch froh drüber sind, dass sie das endlich auch mal machen dürfen“ (I_Pf_1:Z 410).

Wettbewerbsvorteil schaffen

Das Begründungsmuster Markt nimmt eine stärker auf unternehmerische Interessen bezogene Haltung ein. Grundbildung taucht als betriebliche Maßnahme

auf, die einen Wettbewerbsvorteil auf dem Markt des jeweiligen Unternehmens zu haben scheint: „Wir gehen damit auch zu unseren Kunden. Ja stellen uns vor und werben auch damit, dass wir Bewerber an diese Aufgabe heranführen, an die Tätigkeit heranführen.“ (I_PD_1:Z 28). Dieses Beispiel stammt aus einem Interview mit Akteuren aus der Zeitarbeitsbranche, bei der dieser Aspekt sicherlich sehr ausgeprägt sein dürfte. Aber auch in anderen Branchen taucht das Begründungsmuster des Marktes auf, indem auf den verbesserten Service-Gedanken bei den Beschäftigten gegenüber den Kunden Bezug genommen wird.

Beschäftigte gewinnen und halten

Das Begründungsmuster der Kompensation ist sicherlich ein sehr starkes und ein bereits in der Literatur zu AoG vielfach diskutiertes (vgl. Klein/Reutter 2014, S. 4). In diesem Sinne wird AoG im Zusammenhang mit Veränderungen des Bildungssystems im Generationenvergleich gesehen. AoG soll Bildungsdefizite ausgleichen, und die betrieblichen Akteure sehen sich in der Position, gesamtgesellschaftliche Aufgaben, wie die, durch die Schule zu vermittelnde Allgemeinbildung, zu übernehmen: „Mit relativ guten oder befriedigenden Leistungen in Mathe und Deutsch und dann finden die Leute bei uns hier ein Zuhause und da merken wir, dass wir mittlerweile ganz weit weg davon sind“ (I_AU_1:Z 66). Im Zusammenhang mit diesem Begründungsmuster der Kompensation steht auch die Sicherung des Personals im Zuge des Fachkräftemangels. Die betrieblichen Akteure nutzen AoG, um Beschäftigte zu gewinnen und/oder zu halten, deren Kompetenzen nicht (oder nicht mehr) für die Anforderungen im Betrieb ausreichen.

Betrieblicher und privater Nutzen

Teilhabe als Begründungsmuster für Grundbildung im Betrieb schlägt eine Brücke zwischen innerbetrieblichem Nutzen und einem privaten und persönlichen Nutzen für die Beschäftigten. Dabei werden Bedarfe im Unternehmen erkannt, die jedoch auch auf außerbetriebliche Fragen der gesellschaftlichen Teilhabe übertragen werden: „Die ganzen Themen wie Kindergeld, das Lesen der Lohnabrechnung, Steuerfragen, wer kommt wie

in welche Steuerklasse. Das Thema, wie unterhalte, oder wie unterhalten wir uns über das Thema Lohn- und Prämiensystem. Also alles, also die ganz normalen Sachen. N Mietvertrag, bei der Bank irgendwas abwickeln. Alle, all die Dinge die wir, hatten wir vorher gar nicht bedacht, alle die Dinge die dem Fahrer ja drücken, wo er sich ja auch in Deutsch ausdrücken muss. Äh, das war schon mal dann einer der ersten Punkte, wo ich gesagt habe, da müssen wir unbedingt fitter werden“ (I_LO_2:Z.157). Diese Interviewperson thematisiert hier Fragen, die eher im Bereich der Alltagskompetenz als in der konkreten Arbeitsplatzbezogenheit zu verorten sind. Offensichtlich spielen auch diese überbetrieblichen, gesellschaftlichen Bedarfe eine Rolle bei der Entscheidung für Angebote der AoG im Betrieb.

Diversität als Argument für Grundbildung

Ein weiteres Muster, das auch eher gesellschaftliche und weniger konkret wirtschaftliche Fragen in den Vordergrund stellt, ist das Muster der Inklusion. Das gesamtgesellschaftliche Phänomen der Diversität wird zum Argument für Grundbildung. In

dem folgenden Zitat wird die Frage der Inklusion, im Sinne der Einbindung von Menschen in wechselseitige Sozialbeziehungen (vgl. Kronauer 2010), thematisiert. „Aber auch das Thema eben Kommunikation. Wie gehe ich um mit meinem Gegenüber? Können Sie sich vorstellen in diesem Bereich Multikulti, da gibt es verschiedene Konflikte auch sei es kultureller Hintergründe“ (I_FL_1:Z 65). AoG taucht hier als Möglichkeit der Etablierung einer tragfähigen kulturell diversen Mitarbeiterschaft auf.

Vielfältige Begründungsmuster

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts zeigen, dass betriebliche Argumente für oder wider Grundbildung zwischen betriebsinternen und gesellschaftlichen Interessen changieren. Unternehmen setzen sich dabei sowohl mit markt- und betriebswirtschaftlich orientierten Bedarfen als auch mit sozialen Fragen des Miteinanders und der Teilhabe innerhalb und außerhalb des Betriebs auseinander. Es werden dabei differenzierte und vielfältige Begründungsmuster von Grundbildung ersichtlich, die sich praktisch für pädagogische Konzepte von AoG nutzen lassen. ■

Fortsetzung Literatur |
Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12., überarbeitete Auflage). Weinheim/Basel 2015
Tröster, M./Schrader, J.: Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In: Löffler, C./Korfkamp, J. (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (S. 42–58). Münster, u. a. 2016
*ABAG² (Laufzeit Mai 2016 – April 2019) ist ein gemeinsames Projekt der Lernenden Region – Netzwerk Köln e.V. (LRNK) und der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln (UzK), finanziert durch das Ministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Alphandekade 2016–2026.