

Arbeitsorientierte Grundbildung: Definition, Überblick und Einordnung

SABINE SCHWARZ

Arbeitsorientierte Grundbildung (AoG) ist eine erklärungsbedürftige Dienstleistung. Zumeist wird AoG mit Verweis auf die LEO-Studien 2012 und 2018 erklärt. Diese liefern einen empirisch gesicherten Nachweis dafür, dass auch in Deutschland ein beträchtlicher Anteil der erwachsenen Bevölkerung zu den gering literalisierten Menschen zählt. Beide Studien geben zudem an: Gering literalisierte Erwachsene sind mehrheitlich in den Arbeitsmarkt integriert. Gleichzeitig zeigt ein Blick etwa in die Anbieterbefragung *alphamonitor*¹ oder in Studien zur Weiterbildungsbeteiligung², dass bereits seit Jahren nur sehr wenige Personen den Weg zu Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten finden bzw. Menschen mit niedrigem Schulabschluss und ohne Berufsabschluss selten an Weiterbildungen teilnehmen.

Möchte man mehr Menschen mit Grundbildungsbedarf erreichen, liegt es nahe – im Sinne einer aufsuchenden Strategie – Bildungsmöglichkeiten in Alltags- und Lebensräumen zu schaffen. Dabei ist die Arbeitswelt für viele Menschen ein zentraler Teil des eigenen Lebens. Unternehmen als Lernortpartner*in für Grundbildung mit ins Boot zu holen, ist deshalb eine folgerichtige Strategie, um das Problem der Bildungsabstinenz anzugehen und niederschwellige Zugänge zu Grundbildungsangeboten zu schaffen. Gleichzeitig verweist diese Darstellungsweise darauf, dass es sich nicht nur um eine abstrakte Idee, sondern vielmehr auch um ein konkretes bildungspolitisches Thema handelt. Bildungspolitik ist mitverantwortlich, an der Behebung des identifizierten „Problems“ zu arbeiten und günstige Rahmenbedingungen zu schaffen. Tröster und Schrader stellen diesbezüglich fest, dass die Grundbildung seit einigen Jahren weit oben auf der bildungspolitischen Agenda steht, dabei aber je nach Perspektive der Agierenden sehr unterschiedliche Verständnisse von Grundbildung bestehen und man weit entfernt von einem einheitlichen Verständnis oder einer exakten Begriffsklärung sei (vgl. Tröster & Schrader 2016, S. 42–58).

Grotlüschen et al. differenzieren beim Diskurs um eine Begriffsklärung drei verschiedene Blickwinkel: Die *Hierarchiekontroverse* diskutiert Grundbildung aus einer hierarchischen Perspektive in Abgrenzung zu höherer Bildung. In der *Minimumkontroverse* geht es um das Formulieren von Mindeststandards bezogen auf verschiedene Kompetenzfelder. In der *Kanonisierungskontroverse* geht es um das Ringen um einen

1 Bei *alphamonitor* handelt es sich um eine trägerübergreifende Anbieterbefragung des DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.), die alle zwei Jahre Daten zum Stand der Alphabetisierung und Grundbildung zur Verfügung stellt.

2 Mit der vom BMBF herausgegebenen Studie „Weiterbildungsverhalten in Deutschland“ stehen beispielsweise seit dem Jahr 1979 Informationen zum Weiterbildungsverhalten der Erwachsenen in Deutschland zur Verfügung.

Grundbildungskanon, der neben Lesen und Schreiben weitere Kompetenzen beinhalten kann (vgl. Grotlüschen et al. 2014, S. 54f.).

Aktuellere Grundbildungsdiskurse rezipieren häufig das angelsächsische Literalitätskonzept und beschreiben als Ziel von Grundbildung eine Stärkung der Partizipations- und Teilhabemöglichkeiten bezogen auf verschiedene gesellschaftliche Lebensbereiche. Diese Orientierung führt dann konsequenterweise auch zu einer Ausdifferenzierung der Inhalte und es wird beispielsweise von food, health, digital oder workplace literacy gesprochen. Es gibt also immer einen Anwendungskontext, in dem ein Verständnis von Grundbildung entwickelt werden kann (vgl. etwa Linde 2007 und 2008 oder Notter et al. 2006). Grundbildung soll Menschen befähigen, sich in den verschiedenen Anwendungsfeldern zurechtfinden zu können. Neben dem Befähigungsgedanken geht es hier auch darum, über den Einzelnen hinausgehend Inklusionsprozesse zu befördern und die Gefahren von Exklusion zu reduzieren.

Was aber bedeuten solche Ansätze nun für die Arbeitsorientierte Grundbildung? Vor allen Dingen bieten sie viele Anknüpfungspunkte. Verknüpft man etwa die Perspektive der Minimumkontroverse mit der des Teilhabegedankens, kann die Frage formuliert werden, was Menschen mindestens wissen und können sollen, um erfolgreich an der Arbeitswelt teilhaben zu können. Bei der Idee, einen arbeitsmarktbezogenen Kanon an benötigten Grundkompetenzen definieren zu wollen, hilft ein Verweis auf die Grundbildungsdiskurse, die den Begriff immer in Relation zu gesellschaftlichen Kontexten verorten. Grundbildung gehört in diesem Verständnis mit zum lebenslangen Lernen und ist somit ein prinzipiell unabgeschlossener Bildungsprozess. Folglich kann es keine normative Bestimmung eines festen Bildungskanons geben. Auch in der AoG zeigt sich, dass eine normative Vorgehensweise wenig angebracht scheint. Vielmehr werden Inhalte und Formate der AoG ebenfalls nur kontextbezogen entwickelt. AoG hat dabei als Bezugspunkt die Arbeitswelt und stellt aus dieser Perspektive die Frage nach erforderlichen Grundkompetenzen. Die Benennung konkreter und erforderlicher Grundkompetenzen orientiert sich dann etwa am *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife* oder auch am tatsächlichen Arbeitsplatz und den damit verbundenen spezifischen Arbeitsanforderungen. In der Zielsetzung trägt AoG dazu bei, dass Menschen ihre beruflichen Handlungskompetenzen weiterentwickeln und so ihre Beschäftigungs- und Qualifizierungsfähigkeit sichern und stärken. Sie sind durch AoG in der Lage, flexibel mit sich ändernden Anforderungen in Arbeitsprozessen umgehen zu können. Ausgehend von dieser Zielsetzung wird der Begriff AoG greifbar. Jemand, der beschäftigungs- und qualifizierungsfähig ist und auch mit sich ändernden Anforderungen flexibel umgehen kann, benötigt ein Bündel an Grundkompetenzen, das sich dabei je nach Kontext in verschiedene inhaltliche Schwerpunkte unterteilen lässt (vgl. Klein et al. 2017).

Anschlussfähig ist AoG auch an den allgemeinen Diskurs der „Kompetenzorientierung“, der sich in der gesamten Bildungslandschaft als Leitidee und pädagogische Praxis durchgesetzt hat. Kompetenzen werden dabei als subjektbezogene Kategorien verstanden, als Dispositionen, die im Verlauf von Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen erlernt werden und die Bewältigung von unterschied-

lichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen (vgl. z. B. Vonken 2005 oder Erpenbeck 2007). Eine kompetenzorientierte Bildungspraxis geht demnach nicht von zu vermittelnden Inhalten aus, sondern orientiert sich an zu erzielenden Lernergebnissen. Diese outputorientierte Sichtweise passt sowohl gut zu betriebswirtschaftlichen Logiken als auch zur AoG. Arbeitsprozesse und Aktivitäten werden hinsichtlich ihrer zu erwartenden Ziele, Ergebnisse und Erträge organisiert. Zu erwartende Lernergebnisse (etwa verbesserte Kommunikation mit Kunden oder lesbare Dokumentationen) bilden dabei in der AoG oftmals den Ausgangspunkt für die Entwicklung der konkreten Grundbildungsangebote.

Arbeitsorientierte Grundbildung – eine komplexe Dienstleistung

Im Ringen um eine Definition von AoG wurde vom Projekt ABAG² ein Vorschlag erarbeitet, der in verschiedenen Arbeitskreisen mit Akteurinnen und Akteuren der AoG diskutiert und weiter geschärft wurde:

ARBEITSORIENTIERTE GRUNDBILDUNG – EINE KOMPLEXE DIENSTLEISTUNG

AoG...

- ... befasst sich mit der Frage, was Menschen mindestens wissen und können sollten, um erfolgreich an der Arbeitswelt teilzuhaben.
- ... schafft Lernmöglichkeiten, vor allem für Personen mit niedrigen formalen Qualifikationen.
- ... orientiert sich bei der Entwicklung von Inhalten an realen Arbeitsanforderungen.

Ziele von AoG: → Steigerung der Qualifizierungs- und Beschäftigungsfähigkeit

Abbildung 1: Definition von AoG

Möchte man Aussagen darüber treffen, welche Inhalte Lerngegenstand von AoG sind, können die mittlerweile langjährigen und vielfältigen Erfahrungen der AoG-Projekte herangezogen werden. Zwar betonen die Praktiker*innen, dass die Identifizierung von Grundbildungsbedarfen in den konkreten Tätigkeitsfeldern im jeweiligen Unternehmen der Ausgangspunkt für die Entwicklung individuell zugeschnittener Angebote ist, dennoch können mittlerweile inhaltliche Schwerpunkte der AoG benannt werden. Die Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation auf Deutsch, Grundkenntnisse in Englisch, mathematische Kenntnisse, der Umgang mit digitalen Anforderungen, neuen Technologien oder veränderten Arbeitsabläufen sowie die sogenannten Schlüsselqualifikationen werden immer wieder in AoG-Angeboten bearbeitet. Diese allgemeinen inhaltlichen Kategorien konkretisieren sich dann in ihren spezifischen arbeitsorientierten Kontexten. So verändern sich die Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenzen etwa durch den Einzug von QM-Systemen und Beschäftigte sehen sich etwa mit veränderten oder digitalen Doku-

mentationssystemen konfrontiert. Höhere Anforderungen an Dokumentationen bzw. eine Umstellung auf digitale Dokumentationstools gehören beispielsweise in der Pflegebranche zur Tagesordnung. In vielen Tätigkeitsbereichen, insbesondere in denen mit internationaler Ausrichtung, gehören Englischkenntnisse, auch für Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten, mit zu den elementaren Grundkompetenzen. Der umfassende Begriff der Schlüsselqualifikationen kann sich sowohl auf die Gestaltung der Zusammenarbeit im Team oder auf Kommunikationssituationen mit Kunden beziehen als auch auf den selbstreflexiven Umgang mit der eigenen Person und die Anwendung von Lernstrategien.

Arbeitsorientierte Grundbildung im Unternehmen – ein Prozess

Auf der Umsetzungsebene kann AoG im Unternehmen als ein Prozess mit idealtypischen und unterscheidbaren Prozessschritten beschrieben werden:

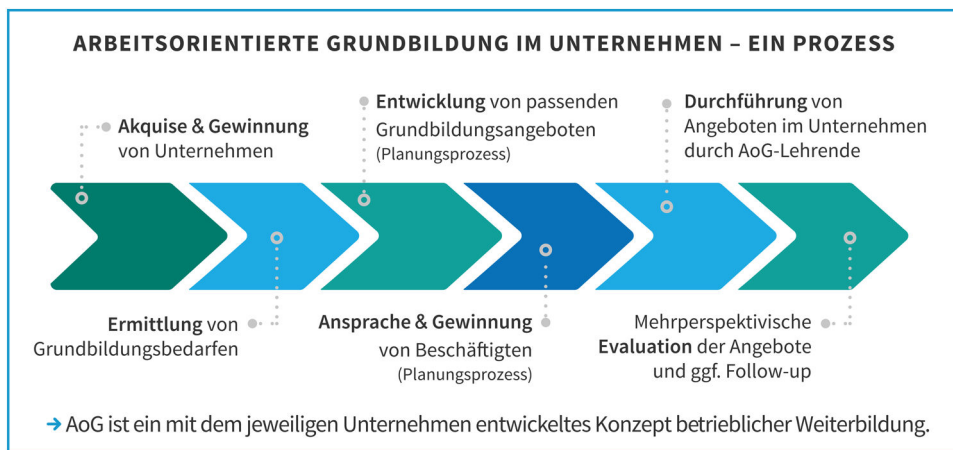


Abbildung 2: AoG im Unternehmen – ein Prozess

Mit den einzelnen Schritten lässt sich der Ablaufprozess von der Anbahnung über die Entwicklung, Durchführung und Auswertung von AoG-Angeboten darstellen. Auch wird deutlich, dass es in der AoG um einen Entwicklungsprozess mit dem jeweiligen Unternehmen geht und nicht etwa um die Umsetzung eines bereits bestehenden Grundbildungsangebotes. Für die Steuerung solcher Prozesse braucht es professionell Handelnde, die über Erfahrungen im Bereich des Bildungsmanagements verfügen.

Der Unterschied zwischen arbeitsplatzorientierter und arbeitsorientierter Grundbildung

Teilnehmende sollen nicht nur befähigt werden, die anfallenden Arbeiten an ihrem aktuellen Arbeitsplatz bewältigen zu können, sondern es geht vielmehr grundsätzlich um den Erhalt oder die Weiterentwicklung der allgemeinen Beschäftigungs- und Qualifizierungsfähigkeit und somit letztendlich um eine Erhöhung der Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt. Dieses erweiterte Verständnis kann durch die Unterscheidung der beiden Begriffe „arbeitsplatzorientierte“ und „arbeitsorientierte“ Grundbildung zum Ausdruck gebracht werden. Arbeitsorientierte Grundbildung hat im Blick, dass sich Anforderungen an Kompetenzprofile in einem spezifischen Betrieb oder am Arbeitsplatz auch auf andere Betriebe oder Tätigkeiten übertragen lassen. So werden zwar die konkreten Anforderungen am Arbeitsplatz als Situation genutzt, um Bildungsprozesse zu initiieren, die Bildungsziele jedoch reichen über den jeweils individuellen Arbeitsplatz hinaus. Die Teilnehmenden können die erworbenen Kompetenzen auch für die Bewältigung und Gestaltung anderer Situationen einsetzen (vgl. Schwarz 2016, S. 56 f.).

Ein weiterer Vorteil der Bezeichnung „arbeitsorientiert“ ist, dass nicht nur die Zielgruppe der Beschäftigten in den Blick gerät, sondern weitere Zielgruppen, wie etwa Menschen in Umschulungen oder Transfergesellschaften, Arbeitssuchende, Leiharbeitnehmer und Leiharbeitnehmerinnen sowie Personen in Beschäftigungsmaßnahmen oder in Maßnahmen des Übergangssystems Schule-Beruf.

Arbeitsorientierte Grundbildung – aus drei Blickwinkeln

Spätestens seit der BMBF-Förderung der sogenannten Transferprojekte im Bereich der arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung (seit 2015) steht die Frage nach einer Verstetigung von AoG im Raum. In diesem Zusammenhang haben sich die geförderten Projekte u. a. damit befasst, Prozesse, Rahmenbedingungen und Einflussgrößen zu identifizieren, die dazu beitragen, dass AoG gelingt und in eine Verstetigung überführt wird. Verstetigung kann etwa bedeuten, dass Unternehmen AoG in ihre eigenen Personalentwicklungsprozesse integrieren und Angebote im Rahmen der innerbetrieblichen Weiterbildung realisieren. Verstetigung kann auch bedeuten, dass vorhandene Finanzierungsmöglichkeiten zur Umsetzung genutzt werden oder Weiterbildungsanbieter die Dienstleistung in ihr Portfolio mit aufnehmen. Auch eine dauerhafte Integration des Themas in Beratungs- und Verweisstrukturen des Regelsystems ist Teil solcher Verstetigungsprozesse. Um das Zusammenspiel verschiedener Rahmenbedingungen und Einflussgrößen und deren Bedeutung für AoG analytisch greifbar zu machen, bietet es sich an, AoG aus drei miteinander verbundenen Blickwinkeln heraus zu betrachten.

Zum einen geht es um den Blick auf die *potenziellen Zielgruppen der AoG*. Ist man zu Beginn der Förderperiode (ca. 2012) noch davon ausgegangen, funktionale

erwerbstätige Analphabeten und Analphabetinnen seien die Zielgruppe, hat sich im Laufe der Zeit gezeigt, dass hier ein differenzierender Blick durchaus angebracht und eine wichtige Voraussetzung dafür ist, zielgruppenspezifische Grundbildungsangebote entwickeln zu können. Die Benennung und Ausdifferenzierung konkreter Zielgruppen befördert die Anschlussfähigkeit von AoG an angrenzende Handlungsfelder, wie etwa Fachkräftesicherung, Arbeitsmarktintegration von zugewanderten Personen, Arbeit 4.0 oder Teilqualifizierungen.

Aus der zweiten Perspektive heraus wird nach günstigen *Zeitpunkten für AoG* gefragt. Sowohl individuelle als auch betriebliche Umbruchsituationen, wie etwa eine bevorstehende Umschulung oder die Einführung eines QM-Systems, bieten oft gute Ansatzmöglichkeiten für Grundbildung.

Aus der dritten Perspektive heraus wird die Frage nach *Zuständigkeiten* gestellt. Welche Akteure und Akteurinnen sind mit im Boot bzw. sollten mit dabei sein, damit AoG angebahnt, geplant, umgesetzt und auch finanziert werden kann. Je nach Setting verändern sich dabei auch Zuständigkeiten und mögliche Konstellationen. Der oft wichtigste Faktor in diesem Zusammenhang ist eine Klärung der finanziellen Zuständigkeit. Gefragt werden kann etwa, ob Unternehmen selbst die Kosten übernehmen sollen, ob öffentliche Fördermöglichkeiten genutzt werden können oder bestehende Programme und Systeme offen für eine Integration von AoG sind.

Nachfolgende Grafik illustriert nochmals den Blick auf AoG aus den drei Blickwinkeln:

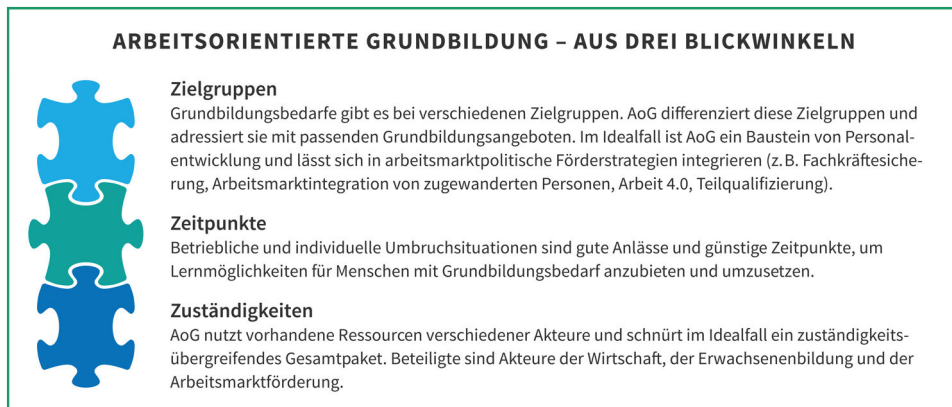


Abbildung 3: AoG – aus drei Blickwinkeln

Je besser es gelingt, diese drei Perspektiven in der Planung, Entwicklung und Umsetzung von AoG-Konzepten zu berücksichtigen, umso höher sind die Erfolgsaussichten für eine erfolgreiche Etablierung von AoG in betrieblichen und arbeitsfördernden Strukturen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht*. Bonn, Berlin.
- Erpenbeck, J. (2007). KODE – Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, S. 489–503. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Grotlüschen, A., Bonna, F., Euringer C. & Heinemann, A. (2014). Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen*, S. 51–65. Baltmannweiler: Schneider Hohengehren.
- Klein, R., Reutter, G. & Schwarz, S. (2017). *Arbeitsorientierte Grundbildung – Worüber reden wir?* Das Positionspapier kann auf www.toolbox.de unter der Rubrik „Grundlagen/ Einführung ins Thema“ heruntergeladen werden (Zugriff am 02.10.2020).
- Linde, A. (2007). Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In A. Grotlüschen (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion: Literacy, basic education or reading competencies?*, S. 90–99. Münster u. a.: Waxmann.
- Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen: Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster u. a.: Waxmann.
- Notter, P., Arnold, C., von Erlach, E. & Hertig, P. (2006). *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zu der Erhebung Adult Literacy & Lifeskills Survey*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS). Der Bericht kann unter folgendem Link heruntergeladen werden: https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Grundkompetenzen/8_ALL_Bericht_CH.pdf (Zugriff am 12.10.2020).
- Schwarz, S. (2016). Wer lernt was, wie und wozu – ein Praxisbericht über die Gestaltung von Lernprozessen in der Arbeitsorientierten Grundbildung (AoG). In M.-L. Rendant (Hrsg.), *Grundbildung. Bildung mit Mehrwert*, S. 43–63. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, S. 42–58. Münster: UTB.
- Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS.