

Was ist Grundbildung? Schulische Anforderungen an die Ausbildungsreife

Abstract

Wenn Schulabsolventen über nicht ausreichende literale, soziale und personale Kompetenzen verfügen, schränkt dies ihre Teilhabe an der Gesellschaft und der Arbeitswelt ein. Gesetzliche Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen ist es daher, die zur Bewältigung der späteren Lebenssituationen erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln und zu sichern. Tatsächlich aber zeigen schulstatistische und empirische Befunde, dass das deutsche Bildungssystem dieser Qualifikationsfunktion nicht genügend gerecht wird. Bisher ist trotz der vorhandenen Überfülle an Lehrplänen curricular nicht festgelegt, welche Kompetenzen Schulabsolventen der Sekundarstufe I mindestens haben sollten. Notwendig ist folglich ein gesellschaftlicher Konsens über Grundbildung im Sinne der Ausbildungsreife. Auf der Basis eines mehrstufigen deduktiven Analyseverfahrens konnte von den Autoren belegt werden, dass die in den Lehrplänen definierten grundlegenden schulischen Bildungsinhalte nahezu übereinstimmen mit den Mindestanforderungen, die Unternehmen von Stellenbewerbern erwarten. Basierend auf den Ergebnissen einer repräsentativen IW-Unternehmensbefragung wird ein Katalog an Mindestkompetenzen zur Diskussion gestellt. Ohne diese Festschreibung von verbindlichen, fächerübergreifenden und schulformunabhängigen Mindestanforderungen wird es kaum gelingen, eine ausreichende Grundbildung für alle Schulabsolventen der Sekundarstufe I sicherstellen zu können. Denn das Nachholen mangelnder Grundbildung nach Verlassen allgemeinbildender Schulen stellt sich nicht nur – gesellschaftspolitisch betrachtet – für den Einzelnen als eine Belastung und Hürde dar, sondern auch – bildungsökonomisch betrachtet – als ein zeitaufwendiger und kostenintensiver Prozess.

1 Grundbildung als Schulauftrag – Schulstatistische und empirische Befunde

Dass Schulabsolventen so grundlegende Fähigkeiten wie das Lesen, Schreiben und Rechnen nicht ausreichend beherrschen könnten, erscheint angesichts einer 9- bis 10-jährigen Schulpflicht in unserer zivilisierten und entwickelten Gesellschaft kaum nachvollziehbar. In den Schulgesetzen aller Bundesländer ist die Vermittlung von Grundbildung als Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags kodifiziert. So legen die Schulgesetze fest, dass die Schulformen der Sekundarstufe I beispielsweise eine „grundlegende Allgemeinbildung“ (NSchulG § 9, Abs. 1), eine „gemeinsame Grundbildung“ (NRW SchulG § 12, Abs. 1), eine „allgemeine und berufsorientierte Bildung“ (SchulG LSA § 5, Abs. 1) vermitteln bzw. zur „Qualifikation der Berufsreife“ (RLP SchulG § 10, Abs. 3) führen sollen, um die Schüler/innen auf die Bewältigung späterer Lebenssituationen vorzubereiten – und das schließt die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt ein. Schulen stehen damit in einem funktionalen Kontext der gesellschaftlichen Teilhabe und der erfolgreichen Integration in den Arbeitsmarkt (FEND 1981).

Wie die aktuellen PISA-Ergebnisse 2009 bestätigen, verfügen allerdings noch immer 18,5 Prozent der 15jährigen Schüler/innen nicht über die minimal erforderlichen Lesefähigkeiten (OECD 2010), um zum Beispiel später eine Ausbildung erfolgreich abschließen zu können. An den Hauptschulen beträgt der Anteil so genannter Risikoschüler/innen 50 Prozent, an den Gesamtschulen fast 28 Prozent (PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND 2007). Bei der bundesweiten Vergleichsstudie

zu den sprachlichen Kompetenzen, die das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Jahr 2009 durchführte, erreichten in den nichtgymnasialen Bildungsgängen beispielsweise 52 Prozent der Probanden in Nordrhein-Westfalen und 51 Prozent der Probanden in Hessen nicht die in den Regelstandards Deutsch vorgegebenen Erwartungen (KÖLLER et al. 2010, 149).

Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass die demographische Entwicklung positive Effekte für die Schulabsolventen mit unzureichender Grundbildung haben wird, aber ein Anteil von etwa jeder/m fünften Schüler/in ist nicht hinzunehmen: Je nach Stärke der Absolventenjahrgänge haben seit dem Jahr 2000 jährlich zwischen 220.000 und 150.000 Jugendliche ohne eine ausreichende Ausbildungsreife die Schule verlassen. Nach wie vor mündet fast ein Drittel der Schulabsolventen in das Übergangssystem (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012). Diese nachträgliche „Reparatur“ der schulischen Defizite in den unterschiedlichen Maßnahmen des Übergangssystems zwischen Schule und Beruf kosten Bund, Länder, Kommunen und Bundesagentur für Arbeit nach Berechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW Köln) etwa 5,6 Milliarden Euro pro Jahr (WERNER et al. 2008). Zudem sind die Maßnahmen nach Einschätzung von Experten der Aus- und Weiterbildung unübersichtlich und wenig effektiv (AUTORENGRUPPE BIBB/ BERTELSMANN-STIFTUNG 2011). So hat zum Beispiel nach der Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung nur rund jede/r zehnte Teilnehmer/in am Ende einer Berufsvorbereitungsmaßnahme oder des Berufsgrundbildungsjahrs einen höherwertigen Schulabschluss erzielt (BEICHT 2009).

Offenbar gelingt es mit den Lehrplänen als staatlichen Regulierungsinstrumenten in ihrer jetzigen Form nur bedingt, über die Beschreibung von Lernzielen und -inhalten oder von Kompetenzen die Qualität des Unterrichts und eine anschlussfähige Grundbildung als Voraussetzung für erfolgreiches nachschulisches Lernen zu gewährleisten. Ausgehend von der Annahme, die Qualität von Unterricht und Erziehung lasse sich anordnen, zum Beispiel durch Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Ausstattungsrichtlinien und eben durch Lehrpläne, ist eine Flut von Dokumenten zur bürokratisch-administrativen Steuerung entstanden: In der Lehrplandatenbank der Kultusministerkonferenz (KMK) sind allein rund 4.500 gültige Lehrpläne für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland hinterlegt. In diesem Übermaß leisten Lehrpläne keinen Beitrag zur Transparenz dessen, was verbindlich gelernt werden soll (BÖTTCHER 2002, 21).

Oft strukturieren Lehrpläne das Arbeitspensum einer Domäne für ein Schuljahr nach Themen, stellen vage Zielformulierungen auf und vermitteln den Eindruck von Beliebigkeit. Welche basalen Inhalte (Kerncurriculum) und welche im Zusammenhang damit zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Sinne von Mindestkompetenzen unverzichtbar sind, haben die traditionellen Lehrpläne nicht explizit ausgewiesen. Internationale Schülerleistungsvergleichsstudien zeigen mit Blick auf den hohen Anteil der Risikoschüler/innen in Deutschland, dass eine Systemsteuerung, bei welcher der Output (Schülerleistungen, Schulabschlüsse) und nicht der Input (Ressourcen, Stellenpläne, Dienstvorschriften, Lehrpläne) die entscheidende Rolle spielt, größere Potenziale der Qualitätssicherung erschließen kann. Bisher handelt es sich bei den Lehrplänen also um nominelle Festlegungen ohne bindenden Charakter. Erst wenn die formulierten Standards verbindlich erreicht werden müssten, würden Lehrpläne ihren Charakter „als Alibi eines Steuerungselements“ (OELKERS 2004, 9) verlieren.

Selbstverständlich war und ist in allen Lehrplänen der Bundesländer die Vermittlung grundlegender Kompetenzen als didaktisches Ziel implizit vorhanden, aber nicht in Form der Festschreibung von Mindeststandards im Sinne der Ausbildungsreife. Auch die 2003 und 2004 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards beschreiben, was Schüler/innen am Ende eines Bildungsgangs der Sekundarstufe I in der Regel erreichen, nicht was sie mindestens erreichen sollten. Regelstandards geben ein Durchschnittsniveau vor, das von einer Normalverteilung von Kompetenzen in der Schülerschaft ausgeht, was einschließt, dass es Gewinner und Verlierer gibt. Gerade die positive Beschreibung von Mindestanforderungen bietet die Chance, der in den Regelstandards enthaltenen Defizitorientierung entgegenzuwirken.

Ein solches fächerunabhängiges Kerncurriculum, das Mindestanforderungen für alle festlegt, existiert bislang in Deutschland nicht, während dies in einer Reihe von OECD-Ländern wie Finnland, Kanada, den Niederlanden, Schweden und dem Vereinigten Königreich schon länger der Fall ist. In der deutschen erziehungswissenschaftlichen Argumentation dominiert traditionell ein eher idealistisch-humanistisch geprägter Zugang zum Bildungsbegriff, aber kein pragmatisch-funktionaler, wie dies zum Beispiel das in den PISA-Studien zugrunde gelegte, aus dem angelsächsischen Raum stammende Literacy-Konzept dokumentiert. Tendenziell gerät alles, was pragmatisch, zweckgerichtet oder verwertbar ist – vor allem im Beruf, aber auch im Lebensalltag – schnell in die Kritik, die Entfaltung des Individuums einzuschränken und ganzheitliche Bildung zu verhindern. Vor diesem Hintergrund wird in Lehrplänen eher das beschrieben, was als höchstes (Bildungs-)Ziel zu erreichen ist und kaum oder weniger, was als Kompetenzen mindestens zu erwarten ist. Angesprochen werden „weniger die Anfangsgründe, als vielmehr die lichten Höhen von Zielbegriffen [...], die das Ende und das Maximum, nicht die realistisch beschriebene Grundlage oder den alltäglichen Ausgangspunkt von Bildungsprozessen beschreiben“ (TENORTH 2004, 170).

Auch neuere Lehrpläne mit Kompetenzbeschreibungen oder die Regelstandards spiegeln vielfach das Kernproblem der herkömmlichen Lehrpläne – nur anders formuliert. So gelten in Hessen seit dem 1. August 2011 insgesamt 65 domänenspezifische Bildungsstandards und Inhaltsfelder für alle Fächer an den allgemeinbildenden Schulen – jede Veröffentlichung trägt den Untertitel „Das neue Kerncurriculum in Hessen“ (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2011). Diese neuen Kernlehrpläne umfassen rund 2.200 Seiten. Allein auf das Fach Deutsch an Grundschulen, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien (Sekundarstufe I) entfallen zusammen 224 Seiten. Ob und in welcher Weise die hessischen Bildungsstandards zu einer Kompetenzorientierung des Unterrichts effektiver beitragen können als die früheren Lehrpläne, bleibt allein schon aufgrund des Umfangs eines solchen „Kerncurriculums“ offen. Das finnische Kerncurriculum, das die zu vermittelnden Kompetenzen beschreibt, kommt zum Beispiel lediglich mit rund 320 Seiten aus und überlässt die Ausdifferenzierung den einzelnen Schulen (FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION 2004). Die von Oelkers (2008, 1) zutreffend charakterisierte „Neigung der deutschen Kultusbürokratie, Probleme der Schule durch den anschwellenden Umfang der Lehrpläne lösen zu wollen“, hat auch seit der Einführung von Bildungsstandards ihre Gültigkeit nicht verloren. Insofern überrascht es nicht, wenn PANT et al. bereits 2008 (841) feststellten, dass Bildungsstandards im Unterrichtsalltag keine nachweisbaren Effekte bei der Kompetenzentwicklung zeitigen. Hinzu kommt, dass trotz Einführung von Regelstandards und Vergleichsarbeiten die Defizite bei den Schulleistungen in den letzten Jahren nicht wesentlich abgebaut werden konnten.

Da Grundkompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen unabdingbar sind, um überhaupt weitere Kompetenzen oder so etwas wie Allgemeinbildung aufbauen zu können, ist es dringend erforderlich, ein grundlegendes Minimum an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten curricular näher zu bestimmen. Denn alle weitergehenden Bildungsprozesse hängen vom Aufbau dieser Grundkompetenzen ab. Zudem zielt die Festlegung von Mindeststandards – verstanden als ein Basisniveau an Kompetenzen bzw. als Grundbildung – auf eine höhere Bildungsgerechtigkeit ab. Alle Schüler/innen sollten in einem öffentlichen Schulsystem mit Schulpflicht einen Anspruch darauf haben, so weit gefördert zu werden, dass sie in der Lage sind, eine Berufsausbildung zu absolvieren. Deshalb ist es notwendig, solche alltags- und berufsbezogenen Grundfähigkeiten als wünschenswerte Lernergebnisse der Schüler/innen für das curriculare Pflichtenheft festzulegen, die eine Ausbildungsreife von Schulabsolventen bestimmen.

2 Unzureichende Grundbildung von Schulabsolventen

Berichte von Ausbildungsbetrieben über die unzureichenden Qualifikationen von Ausbildungsplatzbewerbern in einigen Kompetenzbereichen sind kein neues Phänomen. Bereits Mitte der 1990er Jahre unterstrich eine bundesweite Unternehmensbefragung des IW KÖLN (1997), dass rund jede/r vierte Lehrstellenbewerber/in für eine Ausbildung nicht oder nur bedingt geeignet ist. Der Expertenmonitor des Bundesinstituts für Berufsbildung (EHRENTHAL et al. 2005) belegt ein knappes Jahrzehnt später, dass die Unternehmen eine Verschlechterung der für die Aufnahme einer dualen Ausbildung erforderlichen Kompetenzen festgestellt haben. Besonders in der Rechtschreibung, der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, beim Kopfrechnen, Prozentrechnen und Dreisatzrechnen, in der Beherrschung der Grundrechenarten sowie bei der Konzentrationsfähigkeit, im Durchhaltevermögen und bei der Sorgfalt zeigten die Jugendlichen offenkundige Mängel. Auch laut einer Unternehmensbefragung des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) sehen etwa drei Viertel der Unternehmen in den unzureichenden Qualifikationen der Schulabsolventen ein Ausbildungshemmnis (DIHK 2012). Eine explorative Befragung von 30 Personal- und Ausbildungsexperten, die vom IW Köln im Jahr 2009 durchgeführt wurde, konstatiert erhebliche Defizite der Ausbildungsplatzbewerber vor allem in Deutsch und Mathematik, aber auch in Sozial- und Selbstkompetenzen (KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2009). In einer Ende 2010 durchgeführten repräsentativen Online-Unternehmensbefragung des IW Köln stellten sogar neun von zehn ausbildungsaktiven Unternehmen bei der Auswahl von Auszubildenden zum Teil gravierende Defizite der Grundbildung fest (KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2012a). 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 Wirtschaftskenntnissen, in den Sozial- und Selbstkompetenzen, bei der mündlichen Sprachbeherrschung, dem Kultur- und Gesellschaftswissen, den Grundrechenarten, den Englischkenntnissen, dem Bruchrechnen, dem Verstehen von komplexeren Texten und bei der Methoden- bzw. Lernkompetenz.

Tabelle 1: **Mangelnde Grundbildung von Schulabsolventen**

(Differenz zu 100: Antwortkategorien „Eher nein“ und „Nein, verzichtbar“, N = 911
ausbildungsaktive Unternehmen, Quelle: KLEIN/ SCHÖPPER-GRABE 2012a, 48)

So viel Prozent der Unternehmen ...

	... sehen bei diesen Kompetenzen der Schulabsolventen sehr häufig oder teilweise Defizite
Rechtschreibung und Zeichensetzung	93
Schriftliche Ausdrucksfähigkeit (Grammatik, Verständlichkeit geschriebener Texte)	91
Dreisatz- und Prozentrechnung	78
Wirtschaftskenntnisse	77
Mündliche Sprachbeherrschung/Kommunikation	74
Sozial-/Selbstkompetenzen (zum Beispiel Teamfähigkeit, Umgangsformen, Leistungs- und Lernbereitschaft)	74
Kultur-/Gesellschafts-/Alltagswissen	74
Grundrechenarten	71
Englischkenntnisse	71
Verstehen von komplexeren Texten (zum Beispiel Beschreibungen von Maschinen und Arbeitsabläufen)	70
Bruchrechnen	70
Methoden-/Lernkompetenzen	69
Verstehen von einfachen Texten (zum Beispiel Zeitungstexte, Textaufgaben, Briefe)	60
Kenntnisse in Naturwissenschaften und Technik	60
Berechnungen von Flächen und Körperoberflächen	60
IT-Kenntnisse	53

Nicht nur Unternehmen, die Ausbildungsplätze besetzen wollen, beobachten seit Jahren, dass die Qualifikationen der Schulabsolventen in einigen Kompetenzbereichen nicht ausreichen, sondern auch Berufsschullehrer/innen. In einer Ende 2008 durchgeführten explorativen Befragung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojektes „Chancen erarbeiten – Alphabetisierung und Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit“ (Förderkennzeichen 01AB074106 Alphabetisierung) bestätigen Berufsschullehrer/innen an nordrhein-westfälischen Berufskollegs, dass sie vor allem in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen viele Schüler/innen mit teilweise erheblichen Kompetenzdefiziten unterrichten. Dabei beziehen sich die festgestellten Mängel nahezu ausschließlich auf grundlegende Deutsch- und Mathematikkenntnisse sowie auf Sozialkompetenzen, die erforderliche Mindestkompetenzen für eine berufliche Ausbildung sind. Betont wurden die unzureichenden Sprachkenntnisse der Schüler/innen, die Auswirkungen auf die Leistungen in allen anderen Fächern haben. Exemplarisch illustrierte ein Lehrer diesen Befund mit der folgenden Mathematikaufgabe: „In einem Parallelogramm ist eine Seite 17 cm lang, und die Länge der daran angrenzenden Seite beträgt 15 cm.“ Schon bei der Formulierung „der daran angrenzenden Seite“ sei die Hälfte der Klasse überfordert. Insofern bilden dann berufsbezogene fachsprachliche Texte ein fast unüberwindbar großes Problem für diese Schüler/innen.

Angesichts der hohen Bedeutung schriftsprachlicher Kompetenzen für die Bewältigung einer Ausbildung fällt auf, dass der nachträglichen Vermittlung dieser grundlegenden Kompetenz im Deutschunterricht der vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgänge schon curricular kein größeres Zeitkontingent zugestanden wird. Die Bedeutung von ausreichenden Deutschkenntnissen für die berufliche Qualifikation bzw. Ausbildungsreife spiegelt sich nicht im vorgegebenen Zeitrahmen der Lehrpläne wider. In der Regel sind lediglich ein bis drei Stunden Deutschunterricht in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen der beruflichen Schulen vorgesehen. Selbst wenn vorausgesetzt wird, dass auch bei der Vermittlung der fachspezifischen Inhalte die Sprachkompetenz geschult wird, kann mit dieser geringen zeitlichen Budgetierung nicht gewährleistet werden, die Defizite in Deutsch – vor allem in einjährigen Bildungsgängen – auszugleichen. Es bleibt von vornherein fraglich, inwieweit ein ein- bis zweijähriger Bildungsgang mit bis zu drei Unterrichtsstunden Deutsch gerade die basalen Sprachkompetenzen effektiv fördern kann, die offenbar schon von vielen Deutschlehrern/innen in neun oder zehn Jahren des allgemeinbildenden Unterrichts nicht vermittelt werden konnten. Insofern haben besonders die berufsvorbereitenden Schulen eine kompensatorische bzw. kurative Funktion, der sie aufgrund der vorhandenen Rahmenbedingungen nicht oder nur bedingt gerecht werden können. Sie stehen vor einem fast unlösbaren curricularen Dilemma: dem Nachholen von Grundbildungsdefiziten auf der einen Seite und der Vermittlung eines allgemeinbildenden Schulabschlusses auf der anderen Seite.

Ein Blick auf die Analyse der typischen Fehler in fast 100 Deutscharbeiten von Schülern/innen der Berufsvorbereitung an nordrhein-westfälischen Berufskollegs (KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2010b) verdeutlicht, wie gravierend die vorhandenen Mängel der Schüler/innen sind. In der Analyse wurde nur die schriftsprachliche Korrektheit erfasst; Probleme beim inhaltlichen Aufbau, der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, der Form, des Adressaten- und Situationsbezugs oder der Argumentationsfähigkeit wurden nicht untersucht. Der durchschnittliche Fehlerquotient betrug 13,5 Prozent und untermauert allein das Ausmaß der unzureichenden schriftsprachlichen Korrektheit bei Schülern/innen im Übergangssystem. In Thüringen wird zum Beispiel schon ab einem Fehlerquotienten von mehr als 6,5 Prozent im Bereich Rechtschreibung und Grammatik die Note 6

gegeben. Diese Note gibt es in der Handelsschule der Freien Hansestadt Bremen ab einem Quotienten von 10,1 Prozent (BRÜCK et al. 2009) und in Brandenburg (in Aufsätzen) ab einem Quotienten von 14,0 Prozent. Knapp zwei Drittel aller Fehler fallen auf die Zeichensetzung und die Rechtschreibung. Etwa ein Fünftel aller Fehler findet sich im Bereich Grammatik. Fast ein Sechstel der Problembereiche der sprachlichen Richtigkeit bildet die Lexik. Nicht bestätigen ließ sich, dass bei Schülern/innen mit Migrationshintergrund größere Schwierigkeiten in Bezug auf die sprachliche Korrektheit bestehen als bei muttersprachlichen Schülern/innen (BAUMERT/SCHÜMER 2001, 376): Bei den deutschsprachigen Schülern/innen betrug der Fehlerquotient 13,3 Prozent beziehungsweise 14,0 Prozent bei Schülern/innen mit Migrationshintergrund.

Selbstverständlich ist zu berücksichtigen, dass in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen in der Regel eher die leistungsschwachen Jugendlichen anzutreffen sind. Dennoch ist ein so hoher durchschnittlicher Fehlerquotient augenfällig – ganz abgesehen von den Bewertungsmaßstäben in den jeweiligen Bundesländern. Es steht außer Zweifel, dass die sprachliche Richtigkeit nicht überbewertet werden sollte. Allerdings sollte neben der inhaltlichen Angemessenheit ein Mindestmaß an sprachlicher Korrektheit gewährleistet sein. Spätestens bei der schriftlichen Bewerbung um einen Ausbildungsplatz werden die Schulabsolventen die Bedeutung der Rechtschreibung und Zeichensetzung und der Ausdrucksfähigkeit erkennen. Das zeigt die Tatsache, dass die Unternehmen gerade die Rechtschreibung und Zeichensetzung sowie dieschriftliche Ausdrucksfähigkeit (Tabelle 1) der Lehrstellenbewerber/innen monieren. Diese Leistungsdefizite werden von den Ergebnissen der Fehleranalyse in den Deutschklausuren bestätigt. Die Befunde unterstreichen, dass ein erheblicher Handlungsbedarf zur Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen in den Bildungsgängen des Übergangssystems besteht.

Im Hinblick auf die demografische Entwicklung dürfte die Bereitschaft der Betriebe zukünftig wachsen, bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen mehr als bisher auch auf leistungsschwache Jugendliche zurückzugreifen, um den eigenen Fachkräftebedarf zu decken. Allerdings sind dieser Möglichkeit Grenzen gesetzt, da die Wettbewerbsfähigkeit und Produktivität der Unternehmen gesichert bleiben müssen. Hinzu kommt, dass die nötigen Ressourcen für das aufwendige, zeitintensive Nachschulen basaler Qualifikationen sowie für die Betreuung dieser Jugendlichen vorhanden sein müssen. In mehr als einem Drittel der Unternehmen erhalten Auszubildende mit sozialer Benachteiligung oder mit Migrationshintergrund zum Beispiel einen Stützunterricht (WERNER et al. 2011). Um solche zielgruppenspezifischen Nachhilfeangebote überhaupt vorhalten und leistungsschwache Jugendliche stärker in die Ausbildung einbeziehen zu können, ist eine geeignete staatliche Unterstützung der Ausbildungsbetriebe und der Ausbilder vonnöten, wie die speziellen Einsteigerprogramme zum Beispiel in Großunternehmen sowie die staatlich geförderten Einstiegsqualifizierungen zeigen.

3 Grundbildung im Sinne der Ausbildungsreife aus Sicht von Unternehmen

Um sicherzustellen, die passenden Auszubildenden auszuwählen, verlassen Unternehmen sich mehrheitlich nicht auf die Aussagekraft der Schulzeugnisse, sondern führen selbst Eignungs- und Einstellungstests durch. Deshalb sind die von den Betrieben abgegebenen Einschätzungen der vorhandenen Grundbildung der Schulabsolventen keine subjektive Bewertungen, sondern belegbare Erfahrungen. Eine Analyse von 51 Eignungs- und Einstellungstests zur Auswahl von

Bewerbern/innen um einen Ausbildungsplatz, die das IW Köln durchgeführt hat, bestätigt, dass fast jedes Unternehmen mathematisches Basiswissen (vor allem die Grundrechenarten, Dreisatz- und Prozentrechnung) sowie die sozialen und personalen Kompetenzen testet. Lese- und Schreibkompetenz, logisches Denken und Allgemeinwissen werden von zwei Dritteln der Unternehmen überprüft (KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2010a, 6). Besonders in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen spielt die Einschätzung des technischen Grundverständnisses eine Rolle, während Englischkenntnisse vergleichsweise seltener im Fokus stehen. Deutlich wird, dass die Unternehmen nicht etwa hoch spezialisiertes Fachwissen testen. Vielmehr geht es ganz überwiegend um solche Themenbereiche und Kompetenzen, die als literales und basales Rüstzeug bezeichnet werden können, das für eine duale Berufsausbildung notwendig ist.

Tabelle 2: **Was Unternehmen in Einstellungstests überprüfen**
(Quelle: KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2010a, 6)

Testbereich	Häufigste Nennungen
Mathematik (44)	Grundrechenarten (43), Dreisatz, Prozentrechnung (43), Textaufgaben lösen (35)
soziale & personale Kompetenzen (44)	Arbeitstempo (30), Konzentrationsfähigkeit (18), Arbeitsverhalten (17), Merkfähigkeit (12)
logisches Denken (35)	Figuren-, Zeichen- und Zahlenreihen logisch fortsetzen (31), räumliches Vorstellungsvermögen (24), mit Flächen und geometrischen Körpern gedanklich operieren (23)
Allgemeinwissen (34)	Alltagswissen/„Zeitgeschehen“ (27), Politik/(Zeit-)Geschichte (25), Geographie (20), Wirtschaft/Unternehmen (12)
Deutsch: Lesekompetenz (33)	sinnverwandte Wörter erkennen (27), Wort- und Satzergänzungen vornehmen (17), Sach- und Gebrauchstexte, Tabellen und Grafiken verstehen und analysieren (17)
Deutsch: schriftsprachliche Kompetenz (32)	Rechtschreibung (28), Zeichensetzung (13), Texte schreiben (8), Grammatik (6)
Technisches Grundverständnis (27)	physikalisches Grundwissen (22), Mechanik (21), Energie (9)
Englisch (8)	Textverständnis (6), Wortschatz (6), Grammatik (5)

Ausgehend von den basalen Kompetenzen, die Unternehmen von Ausbildungsplatzbewerbern/innen in Eignungs- und Einstellungstests erwarten, stellte sich die Frage, ob und inwieweit sich aus den Kompetenzanforderungen der Unternehmen ein Katalog von Mindestkompetenzen an Schulabsolventen im Sinne der Ausbildungsreife begründen lässt. Mithilfe eines deduktiven mehrstufigen Analyse- und Extraktionsverfahrens hat das IW Köln die schulischen

Bildungsinhalte und zu vermittelnden Kompetenzen, wie sie vor allem in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen und des Übergangssystems aufgeführt werden, abgeglichen mit den von Unternehmen erwarteten Anforderungen an Lehrstellenbewerber/innen, unter anderem basierend auf Einstellungstests und Expertenbefragungen. Hypothetisch war davon ausgegangen worden, dass sich eine Art schulischer Kanon ableiten lässt, der Aufschluss darüber gibt, über welche Kompetenzen Schüler/innen mindestens am Ende der Sekundarstufe I verfügen müssen. Dabei stellte sich u. a. heraus, dass die von den Unternehmen erwarteten Grundbildungskompetenzen nahezu identisch sind mit den in sämtlichen Lehrplänen angegebenen elementaren schulischen Bildungsinhalten. Um die mit diesem Verfahren herausgefilterten Kompetenz-Items verifizieren zu können, führte das IW Köln im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundvorhabens „Chancen erarbeiten“ eine bundesweite repräsentative Online-Unternehmensbefragung durch (KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2012a). Die Unternehmen wurden gebeten, diejenigen basalen Grundbildungskompetenzen zu benennen, die Schulabsolventen zwingend zur Aufnahme einer Ausbildung benötigen und die als unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung bezeichnet werden können.

Tabelle 3 listet im Einzelnen den Katalog von Mindestkompetenzen auf, die mehr als acht von zehn Unternehmen als „unverzichtbar“ oder „eher unverzichtbar“ bezeichnen. Ganz eindeutig zeigt sich, dass eine ausreichende Sprachbeherrschung, mathematische Grundlagen und soziale und personale Kompetenzen unabdingbare und elementare Voraussetzungen zur Aufnahme einer dualen Berufsausbildung sind. Im Bereich der Informationstechnologie (IT) zählen die Unternehmen vor allem die Anwendung von Internetkenntnissen/E-Mails, Standard-Software (Word, Excel, PowerPoint) und Standard-Hardware zur Ausbildungsreife. Außerdem hielten sie es für notwendig, dass Schulabsolventen ein Grundverständnis von Pflichten und Rechten aus Verträgen und Geschäften haben, gängige Arten des Zahlungsverkehrs, die Bedeutung wirtschaftlicher Grundbegriffe und das wirtschaftliche Ziel unternehmerischen Handelns kennen. Mit Bezug auf die Fremdsprache Englisch ist es aus Sicht der Unternehmen am wichtigsten, einfache schriftliche allgemeinsprachliche Texte aus dem eigenen Erfahrungsbereich und einfache berufliche Gebrauchstexte verstehen sowie sich in einfachen, routinemäßigen vertrauten Alltagssituationen verständigen zu können. Kenntnisse über die Funktionsweisen der Demokratie, die politischen Strukturen der Bundesrepublik Deutschland und über Grundlagen der deutschen (Zeit-)Geschichte wurden ebenfalls als elementar eingestuft. Zudem gehört das allgemeine Alltagswissen, zum Beispiel bekannte Persönlichkeiten aus Politik und Medien sowie öffentliche Verkehrsmittel, Behörden und Ähnliches sowie geografische Grundlagen zu kennen, zu den basalen Anforderungen.

Tabelle 3: **Katalog von Mindestkompetenzen an Schulabsolventen im Sinne der Ausbildungsreife** (N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen, Quelle: KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2012a, 55f.)

Mehr als acht von zehn Unternehmen halten diese Kompetenzen für „unverzichtbar“ oder „eher unverzichtbar“:

<p>Deutsch</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informationen einholen • Die eigene Meinung begründet vertreten • Informationen zusammenfassen • Sich konstruktiv und sachlich an Diskussion beteiligen • Gespräche (zum Beispiel Bewerbungsgespräche) situationsangemessen führen • Sachverhalte (zum Beispiel einen Unfall) verständlich darstellen • Redebeiträge (zum Beispiel Kurzvorträge, Diskussionsbeiträge, Arbeitsanweisungen) verstehen und angemessen wiedergeben • Fernseh- und Nachrichteninformationen verstehen • Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen • Informationen aus Texten zusammenfassen • Wichtige Informationsträger kennen und nutzen • Informationen aus Texten bewerten • Grundlegende Lesetechniken kennen und anwenden (zum Beispiel sinnerfassendes Lesen, Überschriften formulieren) • Rechtschreibung beherrschen • Zeichensetzung beherrschen • Wissen, dass unterschiedliche Kommunikationssituationen eine unterschiedliche Sprachverwendung erfordern • Schriftlich argumentieren und Stellung nehmen • Zwischen unterhaltenden, informierenden und wertenden Texten unterscheiden und die Textabsicht erkennen • Berichte und Beschreibungen erstellen • Grundregeln der Grammatik kennen und anwenden • Schreiben sachgerecht formulieren
<p>Mathematik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundrechenarten mit natürlichen Zahlen beherrschen • Dreisatz- und Prozentrechnung (auch bei Textaufgaben) sachgerecht anwenden • Mit gewöhnlichen Brüchen und Dezimalbrüchen rechnen

- Umrechnen von Größen (zum Beispiel Länge, Gewicht, Zeit) in verschiedene Einheiten
- Über rechnerische Lösungskompetenz verfügen (zum Beispiel angewandte Sachaufgaben lösen, Überschlagsrechnen)

Sozial-/Selbstkompetenzen

- Leistungsbereitschaft
- Lernbereitschaft
- Zuverlässigkeit
- Verantwortungsbewusstsein
- Teamfähigkeit
- Sorgfalt/Korrektheit
- Konzentrationsfähigkeit
- Umgangsformen
- Toleranz/Rücksichtnahme
- Kritikfähigkeit
- Durchhaltevermögen
- Selbstorganisation/Selbstständigkeit
- Eigeninitiative
- Problemlösungsverhalten
- Fähigkeit, einmal Gelerntes in andere Kontexte zu übertragen
- Merkfähigkeit
- Zügige Arbeitsweise
- Fähigkeit, logisch zu denken
- Konfliktfähigkeit
- Frustrationstoleranz

Informationstechnologie (IT)

- Internetkenntnisse/E-Mail anwenden
- Standard-Software (Word, Excel, PowerPoint) kennen
- Standard-Hardware kennen

Wirtschaft

- Ein Grundverständnis von Pflichten und Rechten aus Verträgen und Geschäften haben (zum Beispiel Kaufverträge)
- Die gängigen Arten des Zahlungsverkehrs kennen
- Die Bedeutung wirtschaftlicher Grundbegriffe kennen

<ul style="list-style-type: none"> • Das wirtschaftliche Ziel unternehmerischen Handelns kennen
Englisch
<ul style="list-style-type: none"> • Einfache schriftliche Texte (aus dem eigenen Erfahrungsbereich) verstehen • Einfache berufliche Gebrauchstexte verstehen • Sich in einfachen, routinemäßigen vertrauten Alltagssituationen verständigen
Politik/Gesellschaft/Alltagswissen
<ul style="list-style-type: none"> • Die Funktionsweisen der Demokratie kennen • Politische Strukturen der Bundesrepublik Deutschland kennen • Über allgemeines Alltagswissen verfügen (zum Beispiel bekannte Persönlichkeiten aus Politik und Medien sowie öffentliche Verkehrsmittel, Behörden und Ähnliches kennen) • Über geografische Grundlagen verfügen (zum Beispiel Bundesländer Hauptstädte und Ähnliches kennen) • Über Grundlagen der deutschen (Zeit-)Geschichte verfügen
Naturwissenschaften und Technik
<ul style="list-style-type: none"> • Physikalische Maßeinheiten kennen

Zudem verifizieren die Ergebnisse der Unternehmensbefragung die normativen Kompetenzsetzungen des „Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife“ (BA 2006), der von den Partnern des Nationalen Ausbildungspakts ausgearbeitet wurde und damit erstmals die Qualifikationsfunktion von Schule deutlicher einforderte. Während Mindestanforderungen im Sinne der Ausbildungsreife von schulischer Seite bislang nicht festgelegt wurden, erfolgte also ein Vorschlag eines pragmatischen Orientierungsrahmens, formuliert aus der Arbeitsmarktperspektive. Hinzu kommt, dass die Ergebnisse der Unternehmensbefragung die Behauptung (WINKLER 2008, 71) widerlegen, von Auszubildenden würden zunehmend Kompetenzen erwartet, für deren Entwicklung erst die Ausbildungsinstanzen selbst zuständig sind.

Der Katalog von Mindestkompetenzen aus Sicht der Wirtschaft bildet einen Anknüpfungspunkt für eine dringend erforderliche bildungspolitische Diskussion um die Festlegung von Mindeststandards im Sinne der Ausbildungsreife, um bereits dem Entstehen von basalen Kompetenzdefiziten im Schulsystem entgegenzuwirken und die Effektivität des Schulsystems zu verbessern (TRAUTWEIN et al. 2008, 103f.; DRÖSSER 2011). Schon vor zehn Jahren unterstrichen KLIEME et al. (2003, 27f.) in ihrer Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, dass die Konzentration auf Mindeststandards für die Qualitätssicherung im Bildungswesen entscheidend sei. Allerdings lässt sich mit den geltenden Regelstandards, wie oben dargelegt wurde, nicht beantworten, was Schüler/innen mindestens wissen und können müssen, um auf die Bewältigung von Lebenssituationen ausreichend vorbereitet zu sein. Auch die Gesellschaft für Fachdidaktik unterstützt die Festschreibung von Mindeststandards, die formulieren, „was der Einzelne ebenso wie die Gesellschaft von der Institution Schule auf jeden Fall an Wissen und Können erwarten darf“ (GFD 2009, 373).

Selbstredend, dass die Festschreibung eines Grundbildungskanons – wie alle normativen und curricularen Setzungen – automatisch begleitet wird von einer bildungspolitisch kontroversen Diskussion. Bestimmte Kompetenzen können aus verschiedenen Perspektiven unterschiedliche Gewichtungen erhalten oder sogar als wenig oder nicht verbindlich eingestuft werden – nachvollziehbarerweise begründet mit dem Argument, dass Grundbildung kein festgefügtter, starrer Inhaltskanon sein könne, sondern immer einen Prozesscharakter habe. Aber auch dynamische Problemlösungsstrategien oder Lernfähigkeit lassen sich nicht an sich selbst, sondern immer nur an konkreten Inhalten vermitteln. Das Gewusst-wie ist nicht per se besser als das Gewusst-was – beide bedingen einander. Trotz aller denkbaren Kontroversen ist ein Konsens über das „Bildungsminimum“ möglich und begründbar, wie die Ergebnisse der IW-Unternehmensbefragung erkennen lassen.

4 Handlungsperspektiven und Ausblick

Grundsätzlich kann die Festschreibung eines fächerübergreifenden und schulformunabhängigen Kerncurriculums lediglich ein erster Schritt zur Verbesserung der Qualität des Bildungswesens sein. So müssen die entwickelten Mindeststandards in den Schulen und im Unterricht von den Lehrkräften umgesetzt werden und in die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse eingehen. Darüber hinaus ist es erforderlich, das Erreichen der Mindeststandards kontinuierlich und – bildungsbiografisch gesehen – frühzeitig zu überprüfen. Neben der verbindlichen Festlegung von Mindeststandards und deren Überprüfung sollten systematisch und von Anfang an Maßnahmen ergriffen werden, um Kompetenzmängel zu beheben. Dazu ist auch ein Ausbau der Förder- und Lernstandsdiagnostik notwendig. Je früher mit der Förderung begonnen wird, umso effektiver und nachhaltiger können die Erfolge sein. Frühförderung auf der Basis von Bildungsplänen ist die Basis aller Ansätze – gerade für Schüler/innen mit bildungsarmem Hintergrund (AKTIONSRAT BILDUNG 2011, 47ff.).

Der Sprachförderung sollte dabei besondere Bedeutung zukommen: Denn sprachliche Kompetenz ist der Grundstock für den weiteren Kompetenzaufbau. Vor allem mit Blick auf die Schüler/innen mit Migrationshintergrund erweist sich die frühzeitige Sprachförderung als zentral. So wird die Bevölkerung der unter 20-Jährigen beispielsweise in Baden-Württemberg bis zum Jahr 2025 im Vergleich zum Jahr 2008 um rund 25 Prozent abnehmen (EXPERTENRAT HERKUNFT UND BILDUNGSERFOLG 2011). Gleichzeitig wächst innerhalb dieser Gruppe der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund. Während im Moment etwas mehr als ein Drittel der unter 20-Jährigen einen Migrationshintergrund haben, beträgt der Anteil bei den unter Sechsjährigen jetzt schon circa 41 Prozent (ebd. 2011, 8). Allerdings sollte die Sprachförderung für Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen greifen; dies ist in den meisten Ländern bisher nicht der Fall. Es kommt darauf an, dass die Fördermaßnahmen auf den jeweiligen sprachlichen Hintergrund und die spezifischen Probleme der Schüler/innen angemessen ausgerichtet sind. Denn wenn deutlich wird, dass Schüler/innen Probleme mit dem Verstehen und Schreiben von Texten haben – und das gilt für deutsche Schüler/innen genauso wie für die Schüler/innen mit Migrationshintergrund, wie die oben angeführten Ergebnisse der Fehleranalyse von Deutschklausuren im Übergangssystem zeigen –, werden sie auch die Inhalte anderer Fächer nur unzureichend und in einem viel langsameren Tempo verfolgen können.

Grundlegende Kompetenzen müssen zudem automatisiert werden, da sie die Basis des weiteren Erwerbs von Kenntnissen sind. Wer einmal lesen gelernt hat, wird dies nicht vergessen, sondern im Gegenteil ist es dann fast unmöglich, an Geschriebenem vorbeizugehen und nicht zu lesen. Dies bedeutet auch, für den Erwerb der Schriftsprache und auch der mathematischen Grundlagen genügend Lernzeit vorzusehen (ebd. 2011, 15). Ohne die Automatisierung grundlegender Kompetenzen sind der weitere Erwerb von Kenntnissen erschwert und das darauf aufbauende Vernetzen von Informationen nicht möglich. Denn es „bedarf eines Vorwissens, um weiteres Wissen aufzubauen“ (HIRSCH 2002, 51). Welchen Stellenwert dabei die für das Lernen und Wiederholen genutzte Unterrichtszeit innehat, belegt unter anderem eine vergleichende Untersuchung der Schreibfähigkeit von Grundschulern/innen in den Jahren 1972 und 2002 (STEINIG et al. 2009). So wurde vor den 1970er Jahren dem Üben der korrekten Rechtschreibung und dem kopierenden Schreiben im Unterricht de facto mehr Zeit eingeräumt – mit messbar besseren Ergebnissen. Der besondere Stellenwert, den die für Lernaufgaben verwendete Zeit – also „Time-on-task“ – bzw. hohe Anteile von echter Lernzeit auf die Schülerleistung hat, bestätigen zum Beispiel die Meta-Analysen von HATTIE (2009, 184f.). Darüber hinaus ist gerade für bildungsbenachteiligte Schüler/innen der Ausbau der Ganztagschulen ein wichtiger Schritt, um möglichst viel Lernzeit für den Unterricht einschließlich dem Vor- und Nachbereiten unterrichtlicher Inhalte zu haben. Im familiären Umfeld vieler benachteiligter Jugendlichen sind die Rahmenbedingungen für die Unterstützung des Lernens nicht gegeben.

Zudem sollte auch der schriftsprachlichen Korrektheit als Bedingung für Literalität mehr Bedeutung beigemessen werden. Neben einer effektiven Unterrichtsführung ist auch das Anspruchsniveau ein maßgeblicher Faktor, der die Schülerleistungen beeinflusst, wie die Schuleffektivitätsforschung (LIPOWSKY 2006) bestätigt. Die Studie von Steinig et al. zum Beispiel weist nicht nur nach, dass im Deutschunterricht von Grundschulen dem Üben der Rechtschreibung noch Anfang der 1970er Jahre mehr Zeit gewidmet wurde, sondern auch dass danach die Anforderungen an das zu vermittelnde Wortmaterial gesenkt wurden (STEINIG et al. 2009, 380). Zu Recht ziehen Steinig et al. folgende Schlussfolgerungen über eine auf das Absenken von Leistungsanforderungen abzielende Deutsch-Didaktik: „Die Anzahl der Rechtschreibfehler ist in Bezug auf schriftliche Leistungen der wichtigste Prädiktor für Schulerfolg geblieben“. Insofern hat die „didaktische ‚Appeasement-Strategie‘, den Anspruch an ein hohes Rechtschreibniveau für alle Kinder, besonders aber für Kinder aus bildungsfernen Milieus, weniger konsequent zu verfolgen, [...] das Leistungsgefälle zwischen Kindern aus der oberen Mittelschicht und der Unterschicht verschärft und die Rechtschreibung – ungewollt und unreflektiert – zu einem noch schärferen Instrument schulischer Selektion werden lassen“ (2009, 383). Das Senken von Ansprüchen bei gleichzeitiger Reduzierung der Lernzeit für die grundlegenden Kompetenzen führt demnach nicht etwa zu mehr Bildungsgerechtigkeit, sondern zu einer zusätzlichen Benachteiligung der sogenannten bildungsfernen Schichten.

Da die allgemeinbildenden Schulen nicht ausreichend grundlegende Kompetenzen der Schulabsolventen beim Übergang in den Beruf gewährleisten, werden die beruflichen Schulen seit Jahren mit dem Problem der nachholenden Grundbildung konfrontiert. Diese kurative Funktion passt weder in ihr ureigenes Selbstverständnis noch sind die Rahmenbedingungen angemessen. Eine effektivere Vermittlung von nachholender Grundbildung im Übergangssystem ist nur möglich, wenn zum Beispiel flächendeckend differenzierte Förderangebote für Schüler/innen mit elementaren Leistungsdefiziten angeboten werden und vor allem für den

Deutschunterrichtscurricular ein größeres Zeitkontingent eingeräumt wird als in der Regel ein bis drei Stunden wöchentlich. Hinzu kommt die Notwendigkeit einer kontinuierlichen und systematischen Qualitätssicherung durch Entwicklung und Einsatz von zuverlässigen Tests zur Überprüfung des jeweils Erreichten. Außerdem ist davon auszugehen, dass ein ergebnisoffenes Systemmanagement mit Zielvorgaben, mit der Übertragung von Entscheidungskompetenzen auf die einzelnen (beruflichen) Schulen sowie deren Evaluation und Rechenschaftslegung zur Effektivitätssteigerung beitragen (DUBS 2002, 38).

Wer nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule nicht ausreichend lesen, schreiben und rechnen kann, hat von Beginn an eingeschränkte Chancen auf dem weiteren Lebensweg: So nimmt das Arbeitsmarktrisiko zu, je niedriger die Qualifikation ist (KLEIN/ SCHÖPPER-GRABE 2012b). Personen ohne Berufsabschluss, die sogenannten An- und Ungelernten, bilden den Kern der strukturell verfestigten Arbeitslosigkeit (Statistisches Bundesamt 2010). Über 40 Prozent der rund drei Millionen Arbeitslosen haben keinen Berufsabschluss, bei den Arbeitslosengeld-II-Empfängern ist es sogar jeder Zweite. Aufgrund ständig wachsender Anforderungen haben Geringqualifizierte heutzutage vergleichsweise schlechtere Chancen, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden, als dies vor 20 oder 30 Jahren der Fall war. Zudem erzielen sie geringere Löhne und nehmen weniger häufig an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Mit Blick auf die Tatsache, dass 57 Prozent aller 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland erwerbstätig sind (Leo-Level-One Studie 2011), wird deutlich, für wie viele Beschäftigte eine Umstrukturierung am Arbeitsplatz besondere Anpassungsschwierigkeiten mit sich bringen könnte. Da nach wie vor etwa jede/r fünfte Schüler/in nicht über die erforderlichen minimalen Lese- und Schreibfähigkeiten verfügt, ist davon auszugehen, dass die skizzierte Problemlage auch weiterhin besteht – gerade vor dem Hintergrund des zunehmenden Fachkräftengpasses. Mangelnde Grundbildung erweist sich nicht nur als ein Problem für die Beschäftigungsfähigkeit der Erwerbstätigen, sondern auch für Unternehmen, die Arbeitsplätze umstrukturieren müssen und die Notwendigkeit sehen, entsprechende Grundbildungsmaßnahmen zu fördern: Denn das Nachholen von Grundbildungsdefiziten ist nicht nur sehr zeit- und kostenintensiv. Zudem zählt es nicht zu den Aufgaben der Unternehmen, sondern liegt im originären Verantwortungsbereich des Schulsystems – und damit der Länder. Umso wichtiger ist es, die vorgeschlagenen erforderlichen Schritte in Angriff zu nehmen, damit die Schule ihrer Qualifikationsfunktion zukünftig gerecht werden kann.

Literatur

AKTIONSRAT BILDUNG(2011): Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020. Jahresgutachten 2011. Hrsg. v. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Wiesbaden.

AUTORENGRUPPE BIBB/ BERTELSMANN STIFTUNG(2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Online:

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ergebnisbericht_expertenmonitor_2010_preprint.pdf (26-04-2013).

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.

BA – BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, Online: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf>(26-04-2013).

BAUMERT, J./ SCHÜMER, G.(2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 323-410.

BEICHT, U.(2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung.In: BIBB-Report 3,11.

BÖTTCHER, W. (2002): Für ein verbindliches Kerncurriculum an Grundschulen. In: BÖTTCHER, W./ KALB, P. E. (Hrsg.):Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollten: Eine Streitschrift. Weinheim, 14-37.

BRÜCK, A./ FREUDENREICH, K.-H./ TORMANN, B.(2009): Bewertung schriftlicher und mündlicher Prüfungsleistungen im Fach Deutsch der kaufmännischen Schulen des Saarlandes. In: Wirtschaft und Erziehung, 61, H.11, 345-355.

DIHK – DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (2012): Ausbildung 2012. Ergebnisse einer IHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin. Online: <http://www.dihk.de/presse/meldungen/2012-05-08-ausbildungsumfrage> (26-04-2013).

DRÖSSER, C. (2011): Das will ich nicht wissen. Überfrachtete Lehrpläne, überforderte Kinder: Kann man das Gros des Schulstoffs streichen? Hirnforscher und Psychologen plädieren für eine nachhaltige Bildung.In: *Die Zeit*,H. 33, 29-31.

DUBS, R. (2002): Finanzautonomie, Globalhaushalt und Globalbudget an Schulen. Ziele, Probleme und Erfolgsvoraussetzungen. In: THOM, N./ RITZ, A./ STEINER, R. (Hrsg.): Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen. Bern/ Stuttgart/ Wien, 37-63.

EHRENTHAL, B./ EBERHARD, V./ ULRICH, J. G. (2005):Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Bonn.Online: <http://www.bibb.de/de/21840.htm> (26-04-2013).

EXPERTENRAT HERKUNFT UND BILDUNGSERFOLG(2011): Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020.Online: http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285001/ExpertenberichtBaW%FC_online.pdf(25-04-2013).

FEND, H.(1981): Theorie der Schule.München.

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION(2004): National Core Curriculum for Basic Education 2004: National Core Curriculum for Basic Education Intended for Pupils in Compulsory Education.Online: http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basic_education(26-04-2013).

GFD – GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK(2009): Mindeststandards am Ende der Pflichtschulzeit. Erwartungen des Einzelnen und der Gesellschaft – Anforderungen an die Schule. Ein Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. (GFD). In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 15, 371-377.

HATTIE, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Online: http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?uid=44540e7a-7f32-7821-f012-f31e2389e481 (24-04-2013).

HIRSCH, E. D.(2002): „Man kann doch einfach nachschlagen“ – oder etwa nicht? In: BÖTTCHER, W./ KALB, P. E. (Hrsg.): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollten: Eine Streitschrift. Weinheim, 48-63.

IW KÖLN – INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN(1997): Anforderungsprofile von Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern, Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Endbericht. Köln.

KLEIN, H. E./ SCHÖPPER-GRABE, S.(2009): Schriftsprachliche Kompetenzen von Schulabsolventen. Anforderungen der Unternehmen und schulische Praxis. In: Berufsbildung, 63, H. 120, 29-30.

KLEIN, H. E./ SCHÖPPER-GRABE, S.(2010a): Förderung der Schreibkompetenz an beruflichen Schulen. Sicherung von Grundbildung im Sinne von Ausbildungsreife und Beschäftigungsfähigkeit. In: KLEIN, H. E./ SCHÖPPER-GRABE, S. (Hrsg.): Schreibkompetenz fördern: Texte gestalten, überarbeiten, erstellen. Handreichungen und Materialien für den Deutschunterricht an beruflichen Schulen. Köln, 5-9.

KLEIN, H. E./ SCHÖPPER-GRABE, S.(2010b): Schriftsprachliche Korrektheit von Schulabsolventen im Spiegel unterrichtlicher Fehlerbewertung und betrieblicher Einstellungstests. In: W & B – Wirtschaft und Berufserziehung, 62, H. 6, 16-20.

KLEIN, H. E./ SCHÖPPER-GRABE, S.(2012a): Was ist Grundbildung? Bildungstheoretische und empirische Begründung von Mindestanforderungen an die Ausbildungsreife. IW-Analysen 76. Köln.

KLEIN, H. E./ SCHÖPPER-GRABE, S.(2012b): Grundbildung und Beschäftigungsfähigkeit von Geringqualifizierten: Betriebliche Anforderungen und arbeitsmarktpolitische Rahmenbedingungen. In: IW-Trends, H. 2/2012, 71-84.

KLIEME, E./AVENARIUS, H./ BLUM, W./ DÖBRICH, P./ GRUBER, H./ PRENZEL, M./ REISS, K./ RIQUARTS, K./ ROST, J./ TENORTH, H.-E./ VOLLMER, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

KÖLLER, O./ KNIGGE, M./ TESCH, B. (Hrsg.) (2010): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster.

LEO.-LEVEL-ONE STUDIE(2011): Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus.Online: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf(25-04-2013).

LIPOWSKY, F.(2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler.In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, 47-70.

OECD(2010): PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science.Volume I.Online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>(26-04-2013).

OELKERS, J. (2004): Schulentwicklung und die Rolle der Schulleitungen: Einige Tendenzen im internationalen Vergleich.Online: <http://edkwww.unibe.ch/xd/2004/67.pdf>(26-04-2013).

OELKERS, J.(2008): Welchen Rahmen braucht die Bildung? Eröffnungsreferat auf dem Bildungskongress der GEW Thüringen am 14.3.2008 in Weimar.Online: http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2008/313_WeimarGEW.pdf(26-04-2013).

PANT, H. A./VOCK, M./ PÖHLMANN, C./ KÖLLER, O. (2008): Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54, H. 6, 827-845.

PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2010): Mikrozensus: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen in Deutschland 2009. Fachserie 1, Reihe 4.1.2. Wiesbaden.

STEINIG, W./ BETZEL, D./ GEIDER, F. J./ HERBOLD, A.(2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Münster.

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

TRAUTWEIN, U./ LÜDTKE, O./ BECKER, M./ NEUMANN, M./ NAGY, G.(2008): Die Sekundarstufe I im Spiegel der empirischen Bildungsforschung: Schulleistungsentwicklung, Kompetenzniveaus und die Aussagekraft von Schulnoten. In: SCHLEMMER, E./ GERSTBERGER, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, 91-107.

WERNER, D./ ERDMANN, V./ SCHRÖDER, M.(2011):Ergebnisbericht zur zweiten Welle „Qualifizierungsmonitor – Empiriegestütztes Monitoring zur Qualifizierungssituation in der deutschen Wirtschaft“ an das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie. Köln.

WERNER, D./ NEUMANN, M./ SCHMIDT, J.(2008): Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt: Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung erstellt durch das Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Gütersloh.

WINKLER, M. (2008): Ausbildungsfähigkeit – ein pädagogisches Problem? In: SCHLEMMER, E./ GERSTBERGER, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, 69-90.

Zitieren dieses Beitrags

KLEIN, H. E./ SCHÖPPER-GRABE, S. (2013): Was ist Grundbildung? Schulische Anforderungen an die Ausbildungsreife. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18, hrsg. v. EFING, C., 1-19.

Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/klein_schoepper-grabe_ft18-ht2013.pdf

Der Autor/ die Autorin



HELMUT E. KLEIN

Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Konrad-Adenauer-Ufer 21, 50668 Köln

E-mail: klein@iwkoeln.de

Homepage: www.iwkoeln.de



Dr. SIGRID SCHÖPPER-GRABE

Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Konrad-Adenauer-Ufer 21, 50668 Köln

E-mail: schoepper-grabe@iwkoeln.de

Homepage: www.iwkoeln.de