

Herzlich Willkommen zur Online-Präsentation:

7. November 2023

Grundbildung im Kontext von Arbeit und Berufsorientierung (GABO)

Dr. Natalie Pape, Leibniz Universität Hannover
Lea Remmers, Leibniz Universität Hannover
Prof. Dr. Helmut Bremer, Universität Duisburg-Essen
Songül Cora, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Wibke Riekmann, Medical School Hamburg
Ronit Schemann, Medical School Hamburg

AlphaDekade-Konferenz 2023 „Wissenschaft und Praxis im Dialog“

Forum D: Perspektiven auf Grundbildung in arbeitsorientierten Bildungskontexten





Gliederung

- **Anlage der Studie:**
 - Eckdaten des Forschungsprojektes
 - Methodisches Vorgehen und Sample
- **Theoretischer Rahmen:**
 - Verständnis von Arbeit
 - Verständnis von Grundbildung
 - Verständnis von pädagogischem Handeln
- **Empirische Einblicke:**
 - Perspektive der Teilnehmenden
 - Perspektive der pädagogisch Tätigen
- **Erste Implikationen für die Praxis**



1. Anlage der Studie



Eckdaten des Forschungsprojektes

Wissenschaft

Teilprojekt
Hannover

Teilprojekt
Essen

Teilprojekt
Hamburg

Perspektive der
pädagogisch
Tätigen

Perspektive der **Teilnehmenden**

Praxis

Internationaler
Bund (IB)

Arbeit und
Leben (AuL)

Jugendberufshilfe

arbeitsorientierte
Grundbildung

Methodisches Vorgehen

	Teilprojekt Hamburg		Teilprojekt Essen		Teilprojekt Hannover	
Forschungs- interesse	<i>Welche Grundbildungsbedarfe formulieren die Teilnehmenden?</i>		<i>Wie gehen Teilnehmende subjektiv mit den zugeschriebenen Grundbildungsbedarfen in ihrem Alltag um?</i>		<i>Wie schließen die pädagogisch Tätigen in ihrer Praxis an die Grundbildungsbedarfe der Teilnehmenden an?</i>	
Erhebung	Gruppendiskussionen		Lebensgeschichtliche Interviews			
	<i>mit Teilnehmenden</i>		<i>mit pädagogisch Tätigen</i>			
Stichprobe	IB	AuL	IB	AuL	IB	AuL
	7	4	14	8	15	11
Auswertung	Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2010)		Habitushermeneutik (Bremer & Teiwes-Kügler 2013)			



Sample

Jugendberufshilfe Internationaler Bund (IB)

- **Teilnehmende** im Alter von 16 bis 35 Jahren
- **Maßnahmen:**
 - Berufsvorbereitend (BvB, VAB-Sonder)
 - Berufsbegleitend (BaE integrativ und kooperativ, AsA flex, Reha Ausbildung)
- **Gewerke:**
Holzbereich, Metallbereich, Einzelhandel, Büromanagement, Gartenlandschaftsbau, Textilgestaltung, Hauswirtschaft
- **Professionen/Zuständigkeiten:**
Sozialpädagog*innen, Ausbilder*innen, Psycholog*in, Bildungsbegleitung, Lehrkraft, Koordination

Arbeitsorientierte Grundbildung Arbeit und Leben (AuL)

- **Teilnehmende** im Alter von 22 bis 64 Jahren
- **Angebotsformate:**
wöchentliche Kurse; teilweise 1-1-Setting, DaZ/DaF-Bereich
- **Branchen:**
Sozialwesen (Kinderbetreuung, Heilerziehung), Gebäudereinigung, Industrie, Sicherheitsdienst
- **Professionen/Zuständigkeiten:**
Kursleitungen, Standortleitungen, Bildungsreferent*in



2. Theoretischer Rahmen



Verständnis von Arbeit

Erweiterter Arbeitsbegriff: „Gesamtheit der nützlichen Tätigkeiten von Menschen, die für die Entwicklung der Persönlichkeit und die Bindung in sozialen Strukturen relevante Aspekte umfasst“ (Faulstich 2001: 128)

- Erwerbsarbeit als spezifische Form von Arbeit hat – trotz ihrer Ausrichtung auf Arbeitsmarktlogiken und damit verbundene Zwänge – auch sinn- und identitätsstiftende Funktion
- Arbeit wird als soziale Praxis über den Habitus der Subjekte hervorgebracht
- Lernen mit Arbeitsbezug geht nach diesem Verständnis von den „Intentionen und Interessenpositionen der Arbeitenden“ (Faulstich 2013: 4) aus und kann darüber hinausgehende Lernprozesse anstoßen sowie emanzipatorisches Potenzial entfalten



Verständnis von Grundbildung

- Erweitertes Verständnis: Neben Kulturtechniken und formalen Bildungsabschlüssen umfasst Grundbildung kontextabhängige Dimensionen, z.B. digitale Medien, Finanzen, Politik (vgl. Grotlüschen & Buddeberg 2020); aber auch personale und soziale Kompetenzen (vgl. Duncker-Euringer 2017; Klein & Stanik 2009)

„Biografisches Orientierungswissen“ (Cora, Matthies, Pape & Bremer 2023): Entscheidend ist, welche Themen und daran anknüpfende Lern- und Bildungsbedarfe im Hinblick auf die eigene Lebensphase als subjektiv relevant und sinnvoll gewertet werden

- Ausgangspunkt für Lernprozesse kann der (Arbeits-)Alltag sein, aus dem Themen und Inhalte ‚generiert‘ werden (vgl. Freire 1971)
 - „Alltag ist [...] die Schnittstelle der objektiven gesellschaftlichen Strukturen und der subjektiven Bewältigungsarbeit.“ (Thiersch 2017: 5)
 - In diesem Alltag findet auch Lernen in der Arbeitswelt nicht isoliert statt, sondern „immer schon in einer integrierten Realität“ (Faulstich 1991: 198)



Verständnis von pädagogischem Handeln

Pädagogisches Handeln: soziale Praxis, die durchzogen ist von dem milieuspezifischen Habitus der pädagogisch Tätigen (vgl. Bremer, Pape & Schlitt 2020)

- Pädagogisch Tätige verfügen über Spielräume in ihrer pädagogischen Praxis, die je nach Habitus und biographischen Erfahrungen unterschiedlich ausgestaltet werden
- In Anlehnung an das Paradigma der „kulturellen Passung“ (Kramer & Helsper 2010) kommt es zu milieuspezifischen Passungsverhältnissen zwischen pädagogisch Tätigen und den
 - institutionellen Strukturen (z.B. Feld der Jugendberufshilfe) und
 - Dispositionen der Teilnehmenden
- „Nicht-Passungen“ können zu Spannungen im Feld führen, die sich auch als ‚Widerstände‘ äußern können



Welche Fragen ergeben sich für unsere Forschung aus diesem Verständnis?

Ebene der Teilnehmenden:

- Welche Vorstellungen, Wünsche, und Erwartungen stellen die Teilnehmenden an Erwerbsarbeit?
- Wie nehmen sie die arbeitsorientierten Bildungskontexte wahr und welche Bedeutung kommt ihnen in der Biografie der Teilnehmenden zu?

Ebene der pädagogisch Tätigen:

- Wie schließen die pädagogisch Tätigen in ihrer Praxis an die Grundbildungsbedarfe der Teilnehmenden an?
- Wie prägt ihre (Bildungs-)Biografie und Milieu das pädagogische Handeln und die Vorstellung von Grundbildung?



3. Empirische Einblicke



Bedeutung von Erwerbsarbeit für Teilnehmende

Blick der Teilnehmenden auf Erwerbsarbeit ist von ihrer **belasteten Lebenslage** (z.B. durch psychische Erkrankungen, instabile Familienverhältnisse oder Ausgrenzungserfahrungen) und milieuspezifisch gefärbt

- ‚klassisches‘ Bild von Erwerbsarbeit (bspw. Tagesstruktur, Existenzsicherung, finanzielle Unabhängigkeit, sozialer Ort, gesellschaftliche Teilhabe, Status) überwiegend handlungsleitend („symbolische Gewalt“, Bourdieu) und als Orientierungspunkt für den biografischen Entwurf präsent
- Zugang zum Arbeitsmarkt allerdings mit erheblichen Anstrengungen verbunden
- **Jugendliche im Übergangssystem:** Eigene (berufliche) Interessen und Vorstellungen vs. begrenzter Spielraum hinsichtlich der eigenen beruflichen Entwicklung
- Umgang mit der Begrenzung zeigt sich u.a. in der Aufwertung des eigenen Tätigkeitsfeldes oder in Formulierungen von Zukunftsperspektiven, die eine Selbstständigkeit vorsehen
- **Zielgruppe von AuL mit Migrationsgeschichte:** Deutsche Sprache als Voraussetzung für den Zugang zum beruflichen Feld; berufliche Qualifizierung bzw. fachliches Können allein nicht ausreichend
- Verknüpfung von besseren Sprachkenntnissen mit besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt entsprechend den Erwartungen von Arbeitgebenden

→ Komplexe und teils spannungsreiche Perspektiven auf Erwerbsarbeit bilden **Kontext für Grundbildungsbedarfe**

„Wenn Leute zum Beispiel in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen gesteckt werden, diese ein Euro Jobs oder so. Find ich persönlich, find ich nich schlimm. [...] Klar, is wenig, aber ich hat die Möglichkeit, mich in den ersten Arbeitsmarkt wieder zu etablieren. Ich komme raus, ich habe ich habe Leute, mit den ich mit den ich mich unterhalten kann. Mit den ich in ähm Kontakt treten kann.“ (TN, AuL)

„Ich finde, dass Leute, die [...] schwer arbeiten, also ob das aufm Bau is oder in dem Fall jetzt einmal ich [als Tischler, SC] oder Leute, die im Altersheim arbeiten und sich um, ich sag jetzt ma irgendwann um meine Ma oder meinen Opa kümmern, oder wen auch immer, die das dann ziemlich schwer habn und weniger verdienen als Leute, die jetzt in Führungsstrichn nur im Büro sitzn und halt nich wirklich sich bewegn. [...] Also die machn schon was, kann man ja nich sogn, dass die nichts machen, aber ich sach jetzt ma nichts körperlich Anstrengendes.“ (TN, IB)



Bedeutung des arbeitsbezogenen pädagogischen Settings für Teilnehmende

- **Teilnahme kompensiert fehlende Rahmenbedingungen für organisiertes Lernen** und wird als ‚letzte Chance‘ (IB) oder niedrigschwellige Alternative zu Angeboten aus dem DaZ/DaF-Bereich (AuL) gesehen
- Für Teilnehmende mit Prekaritätserfahrungen bieten diese Settings **Struktur und (teilweise) inhaltliche Perspektiven**, in denen sie versuchen, ihre Bedarfe einzubringen
- Deutlich wird, dass diese Grundbildungsbedarfe aus ihrer antizipierten Erwerbs- und Lebenssituation hervorgehen
 - **Jugendliche im Übergangssystem:** Bedarfe in Bezug auf die berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne der praktischen Anwendbarkeit von (theoretischen) Lerninhalten sowie in Bezug auf die alltägliche Lebensführung (z.B. Wohnungssuche, Lebenshaltungskosten, Steuererklärung)
- Darauf bezogen lassen sich **milieuspezifische Nähen bzw. Distanzen zu den spezifischen pädagogischen Settings** rekonstruieren
 - Diskrepanz zwischen Erwartungen bzw. (berufliche) Zukunftsvorstellungen der Teilnehmenden und pädagogischen Zielsetzungen bzw. feldspezifischen Anforderungen können zu Spannungen im Feld führen
 - Hinweise dafür zeigen sich z.B. in der (offenen oder impliziten) **Kritik bzw. Widerständigkeit bei Teilnehmenden**

„Wir hatten kein Geld für einen richtigen Kurs. Und wir kriegen nicht den Kurs bezahlt, weil wir einen kroatischen Reisepass haben. Wir sind [nicht mit dem] Visum gekommen, wo du ein bisschen ja ähm von dem Amt bekommst, bekommst oder was.“ (TN, AuL)

„Ich wollte noch sagen, was mir persönlich am meisten eigentlich bringt ist, dass ich etwas habe, wo ich hingehen kann. Ich weiß, wenn ich nicht irgendwie etwas hätte, wo ich jeden Tag aufstehen und mich anziehen muss und meine Zähne putzen muss und hierher fahren muss, dann würde ich voll zuhause verkommen.“ (TN, IB)

„Die [Beratenden] wollten mich auf jeden Fall in die Bäckerei stecken [...], aber nie Schneiderei. Und ich war so, wieso könnte ich nicht zu einer Schneiderei? Oder die haben irgendwas gefragt ‚Ja, wir denken nicht, dass Schneiderei zu dir passen würde‘. Ja und da hab ich gesagt ‚Aber ich kann nähen‘. Und danach die so ‚Ja, das kannst du ja vielleicht zuhause?‘. Dann ich so ‚Nein?‘“ (TN, IB)



Das (Grundbildungs-)Setting aus Perspektive der pädagogisch Tätigen

- Gemeinsam ist den päd. Tätigen ein erweitertes Grundbildungsverständnis, das mehr umfasst als das reine Lesen, Schreiben, Rechnen
- Gewichtung der Aspekte ist jedoch milieuspezifisch gefärbt
 - Während Durchhaltevermögen (Disziplin), soziale Fertigkeiten und Selbstfürsorge eher von den päd. Tätigen aus der gesellschaftlichen Mitte betont werden,
 - setzen die päd. Tätigen aus den oberen Milieus eher auf Systemwissen
- Milieuspezifischer Umgang mit den (antizipierten) Anforderungen des Feldes
 - **Milieus der gesellschaftlichen Mitte:** Setting wird als Instrument wahrgenommen, mit dem die Teilnehmenden lernen, ihre Pflicht zu erfüllen und die ihnen zugewiesene Platzierung in der Gesellschaft zu akzeptieren vs. Widerständigkeit gegen die eigene Deklassierung zu üben und einen sozialen „Aufstieg“ zu ermöglichen
 - **Obere sozialen Milieus:** Tendenz einer gewissen „Repräsentation“ der Arbeitsmarkt- und Maßnahmenlogik geht mit einer eher administrativen Handlungslogik einher: Teilnehmende sollen sich mit dem identifizieren (lernen), was sie tun

„äh die meisten werden einfach als Hilfskräfte arbeiten und ähm (.) müssen da auch damit klar kommen auch äh vom Ego her. Das muss man den halt sanft beibringen.“

(Ausbilder*in, IB)

„[...] sie werden aus dem Stapel aussortiert. Das muss ich sagen. Deswegen sag ich auch immer nutzt solche Sachen wie zum Beispiel Praktika oder so. Euch anzubieten weil ihr habt keine andere Chance. Wenn ihr auf dem Stapel liegt und da liegen sechs Bewerbungsmappen und zwei haben ne Realschulabschluss egal ob die besser sind oder nicht [...]. Der läuft auf den Realschulabschluss raus. Wenn ihr aber die Chance hattet euch vorzustellen zu zeigen was ihr drauf habt dann klappt das auch.“ (Ausbilder*in, IB)

„Wenn die schonmal weiß was sie will dann ist das schonmal ganz viel wert. Ja hat man manchmal auch das man Leute hat die wissen gar nicht wohin ja? Oder Leute die das Gefühl haben ich muss ja arbeiten weil das wird von mir verlangt aber weiß eigentlich gar nicht was will ich eigentlich ne?“

(Psycholog*in, IB)



Anknüpfungspunkte in der pädagogischen Praxis der päd. Tätigen

- Spannungsfeld zwischen sanktionierender Maßnahmenlogik und raumschaffender Beziehungsarbeit (Cora, Matthies, Pape & Bremer 2023)
- Pädagogisch Tätige zeigen zwei Tendenzen im Umgang mit diesem Spannungsfeld und im Aufgreifen der Themen der Teilnehmenden
 - Ausweitung der eigenen Handlungsspielräume, um Räume für die Teilnehmenden zu ermöglichen (z.B. durch aufsuchende Gespräche über die Grenzen des vorgegebenen Rollenprofils hinaus oder gemeinsames Frühstück)
 - der **punktueller** Verzicht auf administrative Vorgaben und Sanktionierung (z.B. Ausweitung der Verwarnungen vor Ausschluss), auf Basis von Rücksichtnahme der belasteten Lebenslage der Teilnehmenden
- Relevant für die Anwendung dieser pädagogischen Praxen sind die *milieuspezifischen Passungsverhältnisse* zwischen Teilnehmenden, Feldlogik und pädagogisch Tätigen
- Es deutet sich an, dass ein **subversiver Umgang** mit den Vorgaben der Maßnahme vonseiten der pädagogisch Tätigen diese Räume ermöglicht, der sich eher bei einer **Nicht-Passung** der päd. Tätigen zum Feld zeigt

„Oder ich weiß ganz genau (lacht) bei zwei wenn die nichts zum Essen bekommen um halb zehn geht gar nix. Wir brauchen was zum essen ja? Also die müssen essen und dann geht-s weiter.“ (Ausbilder*in, IB)

„Also es gibt einfach Sachen die sie sich schon erstmal noch leisten können weil wir dann erstmal noch ins Gespräch gehen und versuchen sie zu sensibilisieren. Das auch öfter machen. Und irgendwann hofft man das es einfach klick macht und man viel von seinem Bauchgefühl auch abhängig machen muss im Gespräch ob man merkt das derjenige da jetzt vielleicht so-n kleinen Funken an Erkenntnis hat oder zumindest sagt ja sie haben Recht und man vielleicht beim nächsten Mal merkt das es tatsächlich entweder nicht mehr anderthalb Stunden Verspätung sind sondern nur noch zehn Minuten oder so. (Soz. Päd, IB)

„Ich hab gesagt ich mach jetzt auch Verbindung also die müssen immer so Zapfenverbindungen machen unsere Azubis ne? Dann habe ich natürlich auch so ein paar Zinkne gemacht. Hab sie aber völlig verkehrt rum gemacht ne? Und dann haben die gesagt ah der macht da Rakentezinkne macht der ne? Da haben die sich furchtbar gefreut“ (Soz. Päd, IB)



4. Erste Implikationen für die Praxis



Erste Implikationen für die Praxis

- Themen der Teilnehmenden geben **Hinweise auf biografische Relevanzsetzungen** und können Ansatzpunkte für die Ausgestaltung von arbeitsorientierten Bildungskontexten sein
- **Passungsverhältnisse** zwischen Teilnehmenden und den pädagogisch Tätigen bergen Risiken, die Aspirationen der Teilnehmenden zu hemmen, ABER auch Chancen, diese aufzugreifen
- Angesichts der benachteiligten, vulnerablen Zielgruppe ist eine stärkere Berücksichtigung von **Moratoriumskonzepten** (vgl. Zinnecker 2000; Sammet & Weißmann 2012) bzw. **Ansätzen der Subjekt- und Lebensweltorientierung** relevant
- Wichtig ist zudem die Thematisierung von und Sensibilität für ‚Widerstände‘ von Teilnehmenden, denen eine **gemeinsame Biografiearbeit** vorausgehen kann
- Es braucht eine **verstehende Haltung** für die Lebenswelten und Milieus der Teilnehmenden sowie reflexive Kompetenzen, um Bedarfe der Teilnehmenden aufzugreifen (bspw. hohe Sensibilisierung für prekäre Lebensverhältnisse, psychische Erkrankungen, Systemwissen, Netzwerkwissen, Arbeitsrecht, Asylrecht)



Literatur

Bremer, Helmut; Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Brake, Anna; Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Weinheim, S. 93-129.

Bremer, Helmut; Pape, Natalie; Schlitt, Laura (2020): Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2020, S. 57-70

Cora, Songül; Matthies, Paula; Pape, Natalie; Bremer, Helmut (2023): Grundbildung im Feld der Jugendberufshilfe? Widerständige Praktiken als emanzipatorische Bestrebungen von Teilnehmenden und professionell Tätigen. In: Papst, Antje; Pape, Natalie (Hrsg): Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Bielefeld: wbv, S. 21-39.

Duncker-Euringer, Caroline (2017): Was ist Grundbildung? In: Menke, Barbara; Riekmann, Wibke (Hrsg.): Politische Grundbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 13-33.

Faulstich, Peter (2013): „Zukunftsfähigkeit“ des Konzepts „Arbeitsorientierung“ in der Berufsbildungspolitik. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 23, hrsg. v. Wahle, Manfred; Walter, Marcel, 1-10, verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2013/ws23/faulstich_ws23-ht2013.pdf

Faulstich, Peter (2001): „Arbeitsgesellschaft“ als Zeitdiagnose – „Arbeitsorientierung“ als Bildungsprinzip? In: Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 118-137.

Faulstich, Peter (1991): Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, Schlüsselqualifikation und das Bedürfnis nach Ganzheit. Didaktische Diskussionen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/1991, S. 193-198.

Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. 1. Aufl., Reinbek: Rowohlt.

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (2020) (Hrsg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv.

Klein, Rosemarie Stanik, Tim (2009): Grundbildung ist kontextgebunden. In: Klein, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“ - Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Ifak, S. 26-33.

Kramer, Rolf-Torsten & Helsper, Werner (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit - Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Uwe; Kramer; Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: Springer VS, , S. 103-125.

Mayring, Phillip (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim

Sammet, Kornelia; Weißmann, Marliese (2012): Autonomiepotenziale, Erwerbsorientierungen und Zukunftsentwürfe von „benachteiligten“ Jugendlichen. In: Mansel, Jürgen; Speck, Karsten (Hrsg.): Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen, Weinheim: Beltz Juventa, S. 175-191.

Thiersch, Hans (2017): Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, für meine Enkel skizziert. Verfügbar unter: https://www.hans-thiersch.de/Hans-Thiersch.de/Veroeffentlichungen_files/Elementare%20Einfu%CC%88hrung%20in%20die%20lebensweltorientierte%20Soziale%20Arbeit%202019.pdf

Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Benner, Dietrich; Tenorth, Heinz Elmar (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert, Weinheim: Beltz. Verlag, S. 36-68.