

Ausgabe 2022

Neu denken!

Warum es sich lohnt,
Zielgruppen in der arbeitsorientierten
Grundbildung breiter zu denken

Michael Nanz, Henning Kruse (Hrsg.)

1. Auflage 2022

© by Arbeit und Leben
Berlin-Brandenburg DGB/VHS e. V.

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere
die des Nachdrucks und der Vervielfältigung,
auch einzelner Teile.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-00-074135-7

Ausgabe 2022

Neu denken!

Warum es sich lohnt,
Zielgruppen in der arbeitsorientierten
Grundbildung breiter zu denken

Michael Nanz, Henning Kruse (Hrsg.)

Inhaltsverzeichnis

Editorial	6
------------------	----------

Kapitel 1: Jenseits vom Klischee – die Zielgruppe(n) verstehen	8
---	----------

Arbeitsorientierte Grundbildung: Zielgruppen breiter gedacht <i>Dr. Klaus Buddeberg, Gregor Dutz, Prof. Dr. Anke Grotlüschen</i>	9
---	---

Fragen an Nikola Amrhein, Programmbereichsleiterin Grundbildung VHS Neukölln, Berlin	19
---	----

Die Zielgruppe entscheidet über den Erfolg – ein systemisch orientierter Blick auf die Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen <i>Dr. Alexis Feldmeier García</i>	26
---	----

Fragen an gering literalisierte Erwachsene	31
--	----

Kapitel 2: Fokus setzen – spezifische Lernangebote entwickeln	36
--	-----------

„Mein Tempo orientiert sich an der Energie, die ich von den Teilnehmenden bekomme“ – zum Umgang mit Resilienz und naturgestützten Angeboten in der Grundbildung <i>Katharina Maly, Anke Reule, Diana Stuckatz</i>	37
--	----

Fragen an Natascha Tegeler, Fachleitung berufliche Bildung, Goldnetz gGmbH	44
---	----

Die eVideo Medienwerkstatt – eine KI-basierte Onlineplattform für die kollaborative Entwicklung von digitalen Lernnuggets durch Lernende <i>Johanna Lambertz</i>	49
--	----

Hürden abbauen auf dem Weg ins Neuland:
sprachensible digitale Grundbildung im Peer-Ansatz 55
Thomas Kießlich

Gemeinsam statt einsam: das Experiment
„Community für Grundbildung in der digitalen Transformation“ 62
Benedikt Eimann, Anja Müller

Kapitel 3: Den richtigen Ton treffen – Sprache und Werkzeuge der Teilnehmendengewinnung 72

Grundbildungsangebote zielgruppengerecht entwickeln und vermarkten 73
Johanna Leck, Dr. Melanie Jester (Ph.D.)

Zugänge schaffen und Haltung zeigen: das Alpha-Siegel 81
Sabrina Stadler

Angebot und Nachfrage – Grundbildungsangebote bekannt machen 84
Simon Voß, Jan-Peter Kalisch

Erfolgsfaktor Grundbildung 89
Marina Körpe, Max Müller

Literatur und Quellen 99

Über uns 104

Das Projekt ABConnect 105

eVideo Lernwelt und Medienwerkstatt 106

Editorial

Michael Nanz, Geschäftsführer der Technischen Akademie für berufliche Bildung Schwäbisch Gmünd e. V.

Henning Kruse, Geschäftsführer bei Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg DGB/VHS e. V.

Die Alpha-Dekade mit ihren geförderten Projekten befindet sich nunmehr in der zweiten Hälfte der Förderperiode und es ist in vielerlei Hinsicht an der Zeit, ein erstes Fazit zu ziehen. Mit Blick auf die vergangenen Jahre wird deutlich, dass in den Kurs- und Weiterbildungsangeboten im Rahmen der Projektarbeit bereits viele Menschen mit geringer Literalität erreicht wurden. Die Corona-Pandemie hat zudem dazu geführt, dass auch der Grundbildungs- und Alphabetisierungsbereich im Themenfeld Digitalisierung aufrüsten musste.

Die Erreichbarkeit der Zielgruppe gering literalisierter Menschen ist immer wieder ein kontroverses Thema, welches sich auf allen Ebenen der täglichen Arbeit im Alphabetisierungsbereich widerspiegelt. So gilt es für Bildungseinrichtungen, stets strategische Überlegungen anzustellen, wie mehr Menschen von den Grundbildungsangeboten erfahren

können und wie diese dann auch langfristig in den Kursen gehalten werden können. Lehrende beklagen häufig die fehlende Motivation der Teilnehmenden. Dies zeigt sich dann oftmals auch in hohen Abbruchquoten innerhalb der Kurse.

Mit der vorliegenden Fachschrift im Rahmen des ABConnect-Projekts soll daher insbesondere zwei Fragen nachgegangen werden: Wie lassen sich mehr Menschen mit geringer Literalisierung für (Grund-)Bildungs- und Qualifizierungsangebote gewinnen? Und welche neuen und innovativen Wege können wir alle beschreiten, um innerhalb der Alpha-Dekade auch in den kommenden Jahren eine gewinnbringende und vor allem sinnstiftende Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit zu leisten?

Das Projekt „ABConnect – Arbeit, Bildung, Chancen verbinden. Akteure in

der arbeitsorientierten Grundbildung vernetzen, professionalisieren und für die digitale Lehre stärken“ verbindet zwei erfolgreiche Ansätze der arbeitsorientierten Grundbildung: Auf der einen Seite die professionelle Beratung von Unternehmen und Bildungsträgern im Themenfeld arbeitsorientierte Grundbildung sowie die Begleitung auf dem Weg zu einem passgenauen Grundbildungsangebot; auf der anderen Seite die Entwicklung und Implementierung digitaler arbeitsbezogener Lernmedien für gering Literalisierte in Beschäftigung und Ausbildung sowie in Maßnahmen der Arbeitsförderung.

Anhand der aktuellen politischen und wirtschaftlichen Lage wird deutlich, dass die Themen der geförderten Projekte zunehmend auch in den gesellschaftlichen Fokus rücken. So gilt es, wirksame integrative Konzepte und Strategien gegen den Fachkräftemangel zu entwickeln, die eben auch Menschen erreichen, die nicht gut lesen und schreiben können bzw. grundlegende Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben. Es steht längst außer Frage, dass es in Deutschland Millionen von Menschen gibt, die auf Hilfe beim Schriftspracherwerb angewiesen sind, damit sie ihre Arbeit ausführen oder weiterführende Qualifizierungsangebote besuchen können.

Daher sollten längst nicht nur Bildungsträger, Dozierende und soziale Einrichtungen sich mit dem Themenkomplex der Grundbildung für Erwachsene befassen. Vielmehr müssen unterschiedliche Institutionen und Einrichtungen in unserer Gesellschaft einen Beitrag dazu leisten, die Zielgruppe gering literalisierter Menschen zu erreichen. Das heißt auch, dass die Relevanz von arbeitsplatzbezogenen Grundbildungskursen stetig steigen muss und wird. Betriebe und Unternehmen müssen ebenso Verantwortung tragen und es ihren Mitarbeitenden ermöglichen, entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen zu besuchen, so wie es in der Verantwortung der Projekte liegt, entsprechende Angebote anzubieten. ABCConnect bietet hierfür ein vielschichtiges Konzept, das in Berlin und Baden-Württemberg bereits erfolgreich umgesetzt wird.

Lassen Sie uns gemeinsam neue Strategien und innovative Denkweisen einnehmen, um die Grundbildungs- und Alphabetisierungslandschaft in ganz Deutschland nachhaltig zu stärken und zu etablieren.

Lassen auch Sie sich inspirieren!

Kapitel 1

Jenseits vom
Klischee –
die Zielgruppe(n)
verstehen

Arbeitsorientierte Grundbildung: Zielgruppen breiter gedacht

Einleitung

Spätestens seit der Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zu arbeitsorientierter Alphabetisierung und Grundbildung von 2012 bis 2015 ist die arbeitsorientierte Grundbildung (AoG) in Deutschland Bestandteil von Forschung und Praxis (DLR Projektträger 2016). Aktuelle Publikationen dokumentieren das anhaltende Interesse an der Frage, wie Grundbildung im Kontext der Arbeit umgesetzt werden kann (Koller et al. 2020; Lernende Region Netzwerk Köln 2021; Frey und Menke 2021).

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass die Arbeitswelt ein wichtiger und geeigneter Ort ist, um Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen zu adressieren. So zeigen beispielsweise Daten der Studie des PIAAC (Program for the International Assessment of Adult Competencies), dass mehr als fünf Millionen Erwachsene mit geringer Lese- und Schreibkompetenz über Betriebe und öffentliche Arbeitgeber zu erreichen sind

(Nienkemper und Grotlüschen 2016). Studien zum Umfeld gering literalisierter Erwachsener belegen zudem die Bedeutung des Arbeitsplatzes als Ort, an dem geringe Lese- und Schreibkompetenzen der Beschäftigten sichtbar – und damit adressierbar – werden (Buddeberg 2016; Ehmig et al. 2015).

Von den gering literalisierten Erwachsenen sind rund 62 Prozent erwerbstätig, also potenziell über die Betriebe erreichbar (Stammer 2020: 169). Die Mehrheit der Beschäftigten (rund 66 Prozent) würde einer Empfehlung der Vorgesetzten zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten folgen (Dutz und Bilger 2020). Vorgesetzte im Betrieb sind daher wichtige Brückenpersonen, die auf Möglichkeiten der Weiterbildung verweisen können. Gleichzeitig jedoch ist die Zahl derjenigen, die Grundbildungsangebote besuchen, gering.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, ob es sich daher nicht gerade für die AoG anböte, die Zielgruppe weiter als bisher zu fassen. Das würde bedeuten,

nicht nur Erwachsene mit besonders geringen Lese- und Schreibkenntnissen zu adressieren, sondern darüber hinaus auch in stärkerem Maße Personen anzusprechen, die über höhere, aber immer noch deutlich limitierte Lese- und Schreibkompetenzen verfügen (Grotlüschen et al. 2020: 15).

Teilnahmezahlen aus der Statistik

Ein Blick in die Weiterbildungsstatistiken kann nur einen Ausschnitt der Entwicklung dokumentieren, denn ein Großteil der Weiterbildungsteilnahme spielt sich im Bereich der betrieblichen Fort- und Weiterbildung ab und ist statistisch nicht umfassend dokumentiert. Insofern geben die folgenden Ausführungen eher eine Tendenz als ein umfassendes Bild wieder, weisen aber in jedem Fall auf ein Missverhältnis zwischen großem anzunehmendem Bedarf und geringer tatsächlicher Teilnahme hin.

Laut dem Adult Education Survey (AES) stellt der Bereich Grundbildung lediglich ein sehr kleines Segment der Erwachsenenbildung dar (Bilger und Strauß 2019: 45). Die Level-One-Studie LEO zeigt darüber hinaus, dass die Mehrheit der Teilnahmen gering litalisierter Erwachsener im Bereich Grundbildung auf Deutschkurse entfällt, die von

Migrant*innen belegt werden (vgl. hierzu auch Heilmann und Grotlüschen 2020: 120). Die Teilnahme an anderen Grundbildungsangeboten fällt indes noch geringer aus (Dutz und Bilger 2020: 348).

Im Berichtsjahr 2018 entfielen gemäß der Volkshochschulstatistik 0,9 Prozent der Kursbelegungen auf den Bereich Grundbildung, was einer Zahl von rund 54.000 Teilnahmen entspricht (Reichart et al. 2020: 66). Im Jahr 2020 war die Zahl der Kursbelegungen – auch pandemiebedingt – auf rund 35.000 gesunken (Echarti et al. 2022: 69). Die „Weiterbildungsstatistik im Verbund“ fasst die Statistiken mehrerer Verbände zusammen (Deutscher Volkshochschulverband, Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. sowie Katholische Erwachsenenbildung Deutschland) (Horn et al. 2021: 8); sie weist für das Berichtsjahr 2019 insgesamt rund 63.000 Belegungen im Bereich der Grundbildung aus. Der weitaus größte Teil davon entfiel auf Angebote des DVV (Horn et al. 2021: 72, 98). Der „Alphamonitor“ ist eine gesonderte Erhebung zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung an Volkshochschulen. Zum Bereich Alphabetisierung arbeitet der jüngste Bericht heraus, dass sich rund drei Viertel der Alphabetisierungskurse an nicht

deutschsprachige Adressat*innen richten (Christ et al. 2021: 3).

Es zeigt sich also, dass entsprechende Angebote nur zaghaft genutzt werden, ungeachtet der hohen Zahl von Erwachsenen mit Schwierigkeiten im Bereich Lesen und Schreiben (Grotlüschen et al. 2020: 21) sowie auch in den Bereichen Alltagsmathematik und Computernutzung (Rammstedt 2013); die tatsächliche Nutzung besagter Angebote erfolgt zu einem großen Teil durch Zweitsprachlernende, die Sprachkurse belegen.

Japan und Südkorea werden vor allem Personengruppen mit besonders hoher Kompetenz adressiert (PIAAC-Level 4 und 5), in Australien, Polen und der Tschechischen Republik sind es Personengruppen, die dem PIAAC-Level 3 zuzurechnen sind. In den USA, Kanada, Frankreich und Italien richtet sich der Fokus im Grundbildungsbereich auf den PIAAC-Level 2. Hier wird eine Personengruppe anvisiert, bei deren bildungspolitischer Förderung aus ökonomischer Perspektive ein besonders hoher Wirkungsgrad der angebotenen Maßnahmen zu erwarten ist. Bezogen auf die

„Hinsichtlich der Bildungsbedarfe im Kontext Arbeit stellt sich also die Frage, ob der Fokus auf ein bestimmtes – zu Recht als besonders vulnerabel wahrgenommenes – Bevölkerungssegment den Anliegen der AoG tatsächlich umfassend gerecht wird oder ob darüber hinaus nicht auch Personen in den Blick genommen werden sollten, die über etwas höhere Lese- und Schreibkompetenzen verfügen als die bisherige ‚klassische‘ Zielgruppe der Alpha-Dekade.“

Grundbildungsstrategien im internationalen Vergleich

International wird sehr unterschiedlich gehandhabt, welche Gruppen im Rahmen von Grundbildungsstrategien adressiert werden. Zum Vergleich bieten sich dabei die Kompetenzstufen der PIAAC-Studie an (Rammstedt 2013). In

USA lautet die Strategie Buttressing the Middle, übersetzt in etwa Stärkung der Mitte (Kirsch et al. 2021). In Deutschland stehen hingegen PIAAC-Level 1 und darunter im Fokus. Ausgedrückt in der Nomenklatur der LEO-Studie sind das etwa die Alpha-Level 1 bis 3 (Buddeberg et al. 2020, siehe Infokasten S. 14).

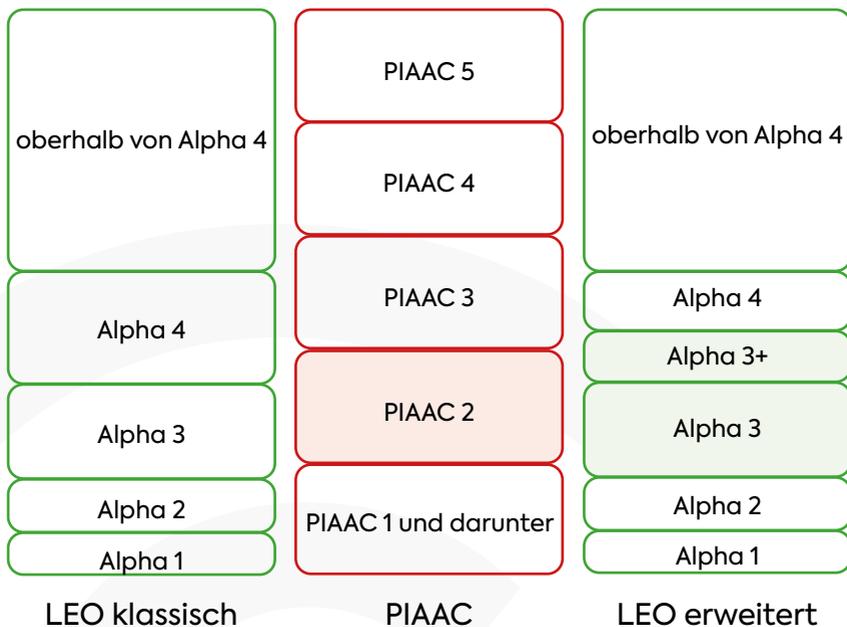


Abbildung 1: Kompetenzstufen aus LEO und PIAAC im Vergleich

Würde das Konzept, die Mitte zu stärken, auf Deutschland übertragen werden, würde dies bedeuten, auch hierzulande den PIAAC-Level 2 mehr in den Fokus zu rücken, um damit auch einen Teil der Personen mit Lese- und Schreibkompetenzen auf Alpha-Level 4 zu berücksichtigen. Diese Kompetenzen lassen sich charakterisieren durch auffällig fehlerhaftes Schreiben auch bei gebräuchlichem Wortschatz, durch langsames Lesen und Schreiben sowie durch eine Tendenz zur Vermeidung von Lese- und Schreibenanforderungen.

Solcherlei Grundbildungsdefizite können sich aber im Arbeitskontext gerade bei qualifizierteren Tätigkeiten als problematischer erweisen als noch geringere Grundbildungskompetenzen bei gänzlich schriftfernen Tätigkeiten. Hier hätte demnach die spezifische – an den Anforderungen der Tätigkeit orientierte – Schulung der Lese- und Schreibkompetenz einen erwartbar positiven Effekt auf alltägliche Berufsanforderungen.

Wir bezeichnen diesen unteren Teil des Alpha-Levels 4 als Alpha-Level 3plus

Tabelle 1: Erwerbssituation nach Literalität

	Alpha-Level 1 und 2	Alpha-Level 3 und 3plus	Bevölkerung gesamt
Erwerbstätig	53,1 %	70,2 %	75,5 %
Arbeitslos	17,9 %	8,4 %	5,0 %
Hausfrau/Hausmann; in Elternzeit	11,8 %	7,5 %	6,2 %
Erwerbsunfähig	4,4 %	2,6 %	1,3 %
Rentner*in, Pensionär*in	5,3 %	5,7 %	4,4 %
Sonstige	7,5 %	5,6 %	7,6 %
Summe	100 %	100 %	100 %

Quelle: LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Uni Hamburg. Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192, gewichtet

(vgl. Abbildung 1). Diese vorgenommene Perspektiverweiterung darf freilich nicht bedeuten, dass der Bereich sehr geringer Lese- und Schreibkompetenz aus dem Blick gerät. Dessen Versorgung mit Lernangeboten sollte in der Grundförderung verankert sein.

Eine erweiterte Zielgruppe

Im Gegensatz zur traditionellen Zielgruppe der Alpha-Dekade ist die

erweiterte Zielgruppe (Alpha-Level 3 und 3plus) am Arbeitsmarkt in Form höher qualifizierter Tätigkeiten repräsentiert. Die Beschäftigten stehen insofern für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung in höherem Maße im Fokus als gering literalisierte Erwachsene, die häufiger Tätigkeiten mit geringen Qualifikationsvoraussetzungen ausüben. Im Folgenden werden die Gruppen bezogen auf Arbeitsmarktcharakteristika genauer beschrieben.

Die Aktivitäten der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung konzentrieren sich auf Personen mit sehr geringen Lese- und Schreibkenntnissen, in der Diktion der LEO-Studie: gering literalisierte Erwachsene auf Alpha-Level 1 bis 3.

- Alpha-Level 1: Lesen und Schreiben auf Buchstabenebene, ca. 300.000 Personen
- Alpha-Level 2: Lesen und Schreiben auf Wortebene, ca. 1,7 Mio. Personen
- Alpha-Level 3: Lesen und Schreiben auf der Ebene einfacher Sätze, ca. 4,2 Mio. Personen

Tabelle 2: Höhe der Qualifikationsanforderung nach Literalität

	Alpha-Level 1 und 2	Alpha-Level 3 und 3plus	Bevölkerung gesamt
Keine Ausbildung erforderlich	55,6 %	37,0 %	23,0 %
Beruflicher Bildungsabschluss	35,4 %	47,6 %	46,1 %
Fortbildungsabschluss (z. B. Techniker*in, Meister*in) oder Fachschulabschluss	6,7 %	8,1 %	10,5 %
Hochschulabschluss	1,3 %	6,7 %	20,0 %
„Weiß nicht“ bzw. keine Angabe	1,0 %	0,5 %	0,5 %
Summe	100 %	100 %	100 %

Quelle: LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Uni Hamburg. Basis: Deutsch sprechende erwachsene Beschäftigte (18–64 Jahre), n = 5.546, gewichtet, Abweichungen von der Summe von 100 Prozent aufgrund von Rundungsgenauigkeiten

Die Gruppe der Personen mit Lese- und Schreibkompetenz auf Alpha-Level 3 und 3plus ist zu fast drei Vierteln erwerbstätig, also nur geringfügig weniger als der Durchschnitt der erwachsenen Bevölkerung (Tabelle 1). Entsprechend ist auch der Anteil der Arbeitslosen innerhalb dieser Gruppe zwar erkennbar, im Vergleich zu Personen mit Lese- und Schreibkompetenz auf Alpha-Level 1 und 2 jedoch nur moderat höher (8,4 Prozent) als im Bevölkerungsdurchschnitt (5,0 Prozent).

Hinsichtlich der Qualifikationen, die Erwerbstätige in die Beschäftigung einbringen, ist der Unterschied zwischen den Literalitätsniveaus deutlich. Von den Personen mit Lese- und Schreibkompetenz auf Alpha-Level 1 und 2 sind rund 49 Prozent gering qualifiziert, verfügen also über keinen formalen beruflichen Bildungsabschluss. Von den Personen mit Lese- und Schreibkompetenz auf Alpha-Level 3 und 3plus sind es lediglich 25,6 Prozent (nicht eingerechnet sind hierbei Personen, die ein Studium abgebrochen haben). Dieser Zusammenhang spiegelt sich auch in der Frage wider, welche Qualifikationsanforderungen für die aktuelle Erwerbstätigkeit gestellt werden (Tabelle 2).

Innerhalb der Gruppe aller Erwerbstätigen beträgt der Anteil derer, die in Positionen beschäftigt sind, für die keinerlei Ausbildung erforderlich ist, 23 Prozent;

unter Personen mit Lese- und Schreibkompetenz auf Alpha-Level 3 und 3plus sind es bereits 37 Prozent und unter Beschäftigten mit geringerer Literalität fast 56 Prozent. Demgegenüber ist unter Personen mit Lese- und Schreibkompetenz auf Alpha-Level 3 und 3plus der Anteil derer, die auf Positionen arbeiten, die einen Ausbildungsabschluss verlangen, mit rund 48 Prozent besonders hoch.

Aussagekräftig ist auch der Anteil derer, die in einer Tätigkeit arbeiten, die nicht ihrem erlernten Beruf entspricht. Je höher die Lese- und Schreibkompetenz, desto geringer ist die Gefahr eines solchen Mismatches zwischen eigener Qualifikation und Profil des Arbeitsplatzes. Von den Personen, die auf einem Kompetenzniveau von Alpha 3 oder 3plus lesen und schreiben, arbeitet knapp die Hälfte (47,8 Prozent) in einer Tätigkeit, die der eigenen Qualifikation entspricht (Tabelle 3).

Knapp zwei Drittel dieser Gruppe arbeiten auch tatsächlich in ihrem Wunschberuf; von den Erwerbstätigen mit geringerer Literalität sind es etwas mehr als die Hälfte (Tabelle 4).

Tabelle 3: Match von Tätigkeit sowie erlerntem Beruf und Wunschberuf nach Literalität

	Alpha-Level 1 und 2	Alpha-Level 3 und 3plus	Bevölkerung gesamt
Tätigkeit entspricht erlerntem Beruf	32,8 %	47,2 %	59,4 %
Tätigkeit entspricht nicht erlerntem Beruf	64,0 %	49,3 %	39,4 %
Keine Angabe	3,2 %	3,4 %	1,2 %
Summe	100 %	100 %	100 %

Quelle: LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Uni Hamburg. Basis: Deutsch sprechende erwachsene Beschäftigte (18–64 Jahre), n = 5.546, gewichtet, Abweichungen von der Summe von 100 Prozent aufgrund von Rundungsungenauigkeiten

Tabelle 4: Beschäftigung im Wunschberuf nach Literalität

	Alpha-Level 1 und 2	Alpha-Level 3 und 3plus	Bevölkerung gesamt
Arbeitet im Wunschberuf	54,4 %	62,2 %	71,4 %
Arbeitet nicht im Wunschberuf	40,6 %	32,0 %	24,6 %
Keine Angabe	5,0 %	5,8 %	4,0 %
Summe	100 %	100 %	100 %

Quelle: LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Uni Hamburg. Basis: Deutsch sprechende erwachsene Beschäftigte (18–64 Jahre), n = 5.546, gewichtet

Erweiterte Möglichkeiten der Ansprache

In der bisherigen Praxis der Akteure der Alpha-Dekade standen Personen mit Lese- und Schreibkompetenz auf Alpha-Level 4 – also Personen mit auffällig fehlerhafter Schreibung auch bei eher gebräuchlichem Wortschatz – nur selten im Fokus. Wenn man nun einen Teil dieser Gruppe von erwerbstätigen Erwachsenen in den Blick nimmt (hier bezeichnet als Alpha-Level 3plus), bieten sich andere Möglichkeiten der Ansprache. Die hier exemplarisch betrachtete erweiterte Zielgruppe ist auf eine intensivere Art und Weise in die Arbeitswelt eingebunden und arbeitet sehr häufig in Tätigkeiten, die eine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzen. Allerdings korrespondiert bei der Hälfte der Erwerbstätigen mit Lese- und Schreibkompetenz auf Alpha-Level 3 und 3plus die Ausbildung nicht mit der ausgeübten Tätigkeit. Hier böte sich ein Ansatzpunkt für tätigkeitsbezogene Fortbildungen, die bei Bedarf auch die Möglichkeit beinhalten sollten, schriftsprachliche Fertigkeiten zu stärken und zu erweitern.

In den Bereichen Arbeitssuche und Leistungsbezug gemäß SGB II und III dürfte die Erweiterung der Perspektive vermutlich geringere Auswirkungen haben,

denn Arbeitslosigkeit betrifft in besonderem Maße Personen mit sehr geringer Literalität (Tabelle 1). Die Tatsache, dass ein Zusammenhang zwischen der Lese- und Schreibkompetenz einerseits und der Beherrschung der onlinegestützten Jobsuche andererseits besteht (Buddeberg und Grotlüschen 2020, 214), sollte in diesem Kontext Berücksichtigung finden.

Die Diskussion des Themas Grundbildung im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie (<https://www.bibb.de/de/101057.php>) bewegt sich mittlerweile stärker als bisher in Richtung einer ressortübergreifenden Sichtweise. Das bedeutet, dass die Anstrengungen um Alphabetisierung und Grundbildung nicht mehr allein im Aufgabenbereich des BMBF gesehen werden – in dessen Ressort allerdings weiterhin die Grundbildung im Rahmen der allgemeinen Weiterbildung läge –, sondern, und das gilt insbesondere für die AoG, auch beim Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS).

Die vorgestellte Erweiterung der Perspektive legt eine solche ressortübergreifende Aufgabenteilung nahe. Innerhalb des betrieblichen Kontextes bieten Personen mit Lese- und Schreibkompetenz auf Alpha-Level 3 und 3plus konkrete Ansatzpunkte für die Ansprache für

Bildungsangebote, da sie ohnehin durch ihre relativ hohe Qualifikation in der Nähe der betrieblichen Weiterbildung zu verorten sind. Hier griffe demnach die Vorstellung, „die Mitte zu stärken“ (Kirsch et al. 2021), also in Analogie zu den USA und Kanada PIAAC-Level 2 zu adressieren. Im Bereich des Leistungsbezugs – ebenfalls unter der Koordination des BMAS – ist dagegen in höherem Maße mit Personen zu rechnen, die über geringere Kompetenzen verfügen. Da, wie eingangs gezeigt wurde, Grundbildungsangebote im niedrigen

Kompetenzbereich häufig von Erwachsenen mit einer vom Deutschen abweichenden Herkunftssprache nachgefragt werden, lohnt es sich hier auch, stärker als bisher über eine systematische Verzahnung der Grundbildungspraxis, wie sie im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung etabliert ist (BMBF, Kultusministerkonferenz 2016), mit den Angeboten und Erfahrungen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zu diskutieren.



Dr. Klaus Buddeberg ist seit 2011 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen, der Universität Hamburg beschäftigt. 2017 promovierte er zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung. An der Entwicklung, Durchführung und Auswertung der LEO-Studie 2018 hat er in der Projektleitung mitgewirkt.



Gregor Dutz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Weiterbildung und politische Grundbildung.



Dr. Anke Grotluschen ist Professorin für Lebenslanges Lernen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Sie verantwortet die LEO-Studien 2010 und 2018.

Fragen an Nikola Amrhein, Programmbereichsleiterin Grundbildung VHS Neukölln, Berlin

Von der recht großen Gruppe Menschen mit Lese- und Schreibkompetenz auf Alpha-Level 3 sind nur sehr wenige Personen in Grundbildungsangeboten anzutreffen. Was, denken Sie, sind mögliche Gründe dafür?

Ich glaube, dass es für potenzielle Teilnehmer*innen sehr schwierig ist, den eigenen Bedarf zu ermitteln. Personen dieser Gruppe können ja sehr viel. Sie kommen mit ihren Lese- und Schreibkenntnissen einigermaßen zurecht. Dass man als Erwachsene*r noch einmal zur Schule gehen und dadurch den Anschluss an eine (bessere) berufliche Laufbahn finden kann, ist vielen nicht bewusst. Hinzu kommt, dass mögliche Multiplikator*innen, wie zum Beispiel das Jobcenter, diesen Bedarf nicht gut erkennen können. Die größte Herausforderung sind auch nicht die Lese- und Schreibschwierigkeiten dieser Menschen, sondern es ist die Kombination dieser Defizite mit anderen, strukturellen Schwierigkeiten, wie etwa einem

Mangel an Selbstbewusstsein oder der latenten Unfähigkeit, komplexere Pläne zu ersinnen und diese auch umzusetzen. Es mangelt häufig an Durchhaltevermögen und interpersonellen Fähigkeiten; Schwierigkeiten bereiten zudem die Nutzung von Kalendern, Tabellen und Anleitungstexten. Es existieren Lücken in der allgemeinen Grundbildung.

Ein weiterer Grund ist, dass durch das Zurückgreifen auf vorhandene Fähigkeiten oftmals Strukturen existieren, die einem Lehrgangsbesuch entgegenstehen: ein (wenn auch nicht so guter) Job, eine Beschäftigung in einer Maßnahme etc. Durch die Teilnahme an Grundbildungsangeboten entfällt zudem meist die Möglichkeit, Geld zu verdienen. Viele Personen sind darüber hinaus familiär stark eingebunden. In den Herkunftsfamilien gibt es oft mehrere Personen mit den genannten Schwierigkeiten, die unterstützt werden (meistens sind es die Eltern). Aufgrund der eigenen Schwierigkeiten mit dem Lesen und

Schreiben nimmt diese Hilfe sehr viel Zeit in Anspruch.

Oft reagieren Teilnehmende in Grundbildungsangeboten eher auf Notsituationen, als dass sie sich aktiv auf mögliche Situationen vorbereiten. So wird zum Beispiel ein Hilfsangebot des Mietervereins aufgesucht, wenn man die Miete nicht mehr zahlen kann. Es werden aber nicht Informationsveranstaltungen besucht, die auf derartige Situationen vorbereiten, wie Veranstaltungen zum Mietrecht. Die Gestaltung von Grundbildungsangeboten basiert hingegen oft auf der Annahme, dass sich Personen auf Fernziele vorbereiten. Diese Fernziele sind für die Zielgruppe jedoch oft nicht fassbar, der konkrete Nutzen ist für sie dadurch nicht nachvollziehbar. Nicht zuletzt ist der Umgang mit dem Thema Lücken in der Grundbildung auch eher defizitorientiert, so dass es weniger Anreiz für eine Teilnahme an Angeboten gibt. Die Bewerbung der Angebote basiert oft auf der Darstellung einer Not, nicht auf der Darstellung der positiven und empowernden Aspekte oder ihrem konkreten Nutzen.

Wie unterscheiden sich die Lernbedarfe von gering literalisierten Erwachsenen auf Alpha-Level 1 und 2 zu denen auf Alpha-Level 3?

Mit der Höhe des Alpha-Levels steigt auch der Anteil muttersprachlicher beziehungsweise im deutschen Bildungssystem sozialisierter Menschen. In unseren Angeboten gibt es so gut wie keine Personen, die in Deutschland zur Schule gegangen sind und sich auf Alpha-Level 1 befinden. Es sei denn, es liegt eine Einschränkung der Lernfähigkeit vor. Die Gruppe Alpha-Level 1 ist für Außenstehende am einfachsten zu identifizieren, weil die mangelnden Fähigkeiten oft schon beim Schreiben des eigenen Namens auffallen. Der Lernbedarf dieser Gruppe ist eher im Bereich Aneignung der Schriftsprache und Lesefähigkeiten zu sehen, während bei Personen auf Alpha-Level 3 das inhaltliche Erfassen von Sätzen und Texten die größere Rolle spielt. In Kursen für Personen auf Alpha-Level 1 und 2 sind erwartungsgemäß mehr Personen mit Bedarf an Deutschunterricht zu finden. Diese Angebote sollten daher als Inhalt auch einen Anteil Deutsch als Zweitsprache aufweisen, wenn sich nicht aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse ohnehin zunächst die Teilnahme an einem Deutschkurs empfiehlt. Bei der Gruppe auf Alpha-Level 2 ist vor dem Nachholen von Grundbildungsinhalten ein intensiveres Lese- und Schreibtraining notwendig, da viele Inhalte schwer zu vermitteln sind, wenn die Lese- und Schreibfähigkeiten auf der Wortebene liegen.

Wie beeinflussen diese Aspekte die Angebotsentwicklung im Grundbildungsbereich?

Es ist wichtig, Angebote möglichst durchlässig zu gestalten und Bildungsketten zu schaffen. Das heißt, jede Person sollte einen Einstieg auf dem eigenen Level finden und zudem zwischen Angeboten wechseln können. Nur so lässt sich das passende Angebot finden. Grundbildungsangebote sollten außerdem positiv besetzt sein. Sie sollten auf Respekt und Wertschätzung basieren sowie einen konkreten Nutzen bringen, für den sich der Aufwand und die Überwindung lohnen. Die Ansprache sollte positiv erfolgen und sich nicht auf Defizite fokussieren. Statt „Sie können nicht ...? Dann kommen Sie zu uns, wir helfen Ihnen“, sollte man eher sagen: „Wenn Sie besser lesen und schreiben können, haben Sie auch bessere Chancen im Job.“ Oder: „Jede*r kann besser lesen und schreiben lernen, es ist nie zu spät!“

Man muss sich bei der Planung von Grundbildungsangeboten immer fragen: warum sollten die potenziellen Teilnehmenden dieses Angebot besuchen? Dabei gilt es auch, nicht von den eigenen Vorstellungen auszugehen. Wir als Planende müssen also die Bedürfnisse der Lernenden in den Vordergrund unserer Angebote stellen, nicht etwa unsere

eigenen Vorstellungen. Wir müssen uns an den Teilnehmenden orientieren und den Weg vom Lernbedarf zum konkreten Nutzen in attraktive und positiv besetzte Angebote umsetzen.

Was sollte bei der Entwicklung von Lernangeboten für die Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen auf Alpha-Level 3 besonders beachtet werden?

Wichtige Aspekte sind hier die Wahl der Unterrichtsmaterialien und die didaktische und methodische Umsetzung. Es ist nicht einfach, fertiges Lernmaterial für die Kurse zu finden. Man sollte darauf achten, dass es die Themen der Erwachsenen aufgreift und entsprechend gestaltet ist: einfach zu verstehen und übersichtlich, aber respektvoll und inhaltlich relevant. Die Unterrichtsinhalte der Grundbildungsangebote decken sich mit den Inhalten, die in der Schule vermittelt werden. Diese sind aber stets für Kinder aufbereitet, nicht für Erwachsene. Durch die Nutzung dieser Materialien im Unterricht mit Erwachsenen entsteht schnell eine Schiefelage: Die mitten im Leben stehenden Erwachsenen arbeiten dann an Aufgaben, die mit bunten Bildchen verziert sind, und nehmen sich dadurch umso mehr als defizitär war. Das ohnehin schon eher schlechte Selbstbewusstsein wird nicht positiv angesprochen, sondern noch verstärkt.

Die methodische Umsetzung sollte nicht in Form eines reinen traditionellen Frontalunterrichts erfolgen, den viele Teilnehmende aus ihrer Schulzeit kennen und dem sie ablehnend gegenüberstehen. Die Schulzeit ist für viele Personen belastet und von einem Gefühl des Versagens gekennzeichnet. Dieses „Versagen“ wird den eigenen Defiziten zugeschrieben, obwohl meist eher andere Gründe ausschlaggebend waren, zum Beispiel die persönlichen Lebensbedingungen (zerüttete Familie und Stress in der Kindheit) oder gesellschaftlich-strukturelle Probleme (eine mangelhafte finanzielle und personelle Ausstattung der Schulen).

Im traditionellen, reinen Frontalunterricht werden von der Lehrkraft Inhalte vorgegeben und präsentiert, die die Teilnehmenden dann wiederholen. Der Fokus sollte gerade in Grundbildungsangeboten aber eher auf Unterrichtsmethoden liegen, die die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten fördern. Der Umgang zwischen Teilnehmenden und Kursleitenden sollte respektvoll und sachlich sein, nicht „von oben herab“. Viele Personen der Zielgruppe haben bereits sehr viel erreicht im Leben und verfügen über einen reichen Erfahrungs- und Kenntnisschatz, der im Unterricht eine Rolle spielen sollte.

Wie sieht ein ideales Setting für ein gelungenes Grundbildungsangebot aus?

Ein ideales Setting für Grundbildungsangebote ist in erster Linie eine räumliche Situation, die Offenheit und Geschlossenheit bietet. Geschlossenheit im Sinne einer familiären Atmosphäre, in der man sich mit den eigenen Schwierigkeiten „outen“ kann, ohne an Selbstbewusstsein und Respekt zu verlieren. Offenheit im Sinne einer Öffnung für Lebenswelten und (intellektuelle) Horizonte. Die Raumsituation sollte es zulassen, dass man sich zurückziehen kann, und sie sollte gleichzeitig verschiedene Wege in die Gesellschaft und in gesellschaftliche Teilhabe hinein ebnet. Dies kann zum Beispiel erreicht werden, indem man Gruppen plant, die in sich möglichst divers sind, aber auch, indem man Personen von außerhalb einlädt, die Möglichkeiten aufzeigen, derer sich die Teilnehmenden zuvor nicht bewusst waren. Außerdem bietet sich die Durchführung von Aktionen an, die Anknüpfungspunkte in der Gesellschaft bieten.

Im Lernhaus der VHS Neukölln bieten wir zum Beispiel den Lehrgang „Fit für den Beruf“ an. Hier kommen Personen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Bildungsniveaus, Religionen und Orientierungen zusammen. Es gibt vielfältige

Möglichkeiten, sich mit der Gesellschaft (aktiv) auseinanderzusetzen – sowohl im geschützten Rahmen des Lernhauses als auch bei begleiteten Exkursionen, Workshops und Projekten außerhalb.

Die Durchlässigkeit der Angebote sollte in alle Richtungen vorhanden sein: Man kann innerhalb des Systems im eigenen Tempo „aufsteigen“ und auch jederzeit einen Schritt zurückgehen, um Inhalte zu wiederholen.

Für die Durchführung von Grundbildungsangeboten ist eine gute Ausstattung der Räumlichkeiten noch wichtiger als für andere Angebote. Die Teilnehmenden haben oftmals schlechte Erfahrungen mit Bildungsangeboten und der Wohlfühlfaktor spielt hier deshalb eine noch größere Rolle. Die Räume sollten eine moderne Schulausstattung haben und gleichzeitig eine Atmosphäre schaffen, in der man sich gerne aufhält. Besonders bei berufsorientierten Angeboten ist es wichtig, Professionalität zu zeigen. Dies vermittelt den Glauben in die Fähigkeiten der Teilnehmenden.

Gibt es in Ihrem Programmbereich (arbeitsorientierte) Grundbildungsangebote, die die Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen auf Alpha-Level 3 besonders ansprechen? Falls ja, was, denken Sie, macht diese

Angebote so attraktiv für diese Zielgruppe?

Wir haben insbesondere zwei Angebote zur arbeitsorientierten Grundbildung, die sich vornehmlich an Personen auf Alpha-Level 3 richten: „Fit für den Beruf – Lesen, Schreiben, Mathe und PC“ sowie „Fit für den Beruf – Qualifizierung“. Im Lehrgang „Fit für den Beruf – Lesen, Schreiben, Mathe und PC“ geht es um das Nachholen von Schulwissen als Vorbereitung auf Beruf, Schulabschluss oder Ausbildung beziehungsweise berufliche Weiterbildung. Die Teilnehmenden sind oft nur wenige Jahre zur Schule gegangen und bleiben entsprechend lange im Lehrgang, bis sie die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, um auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Auf diesen Lehrgang baut dann das Kursangebot „Fit für den Beruf – Qualifizierung“ auf. Hier werden die Teilnehmenden direkt auf den Einstieg in den Arbeitsmarkt vorbereitet. In sechs Modulen lernen sie, welcher Beruf zu ihnen passt und wie sie sich darauf vorbereiten können. Dieser Lehrgang dauert sechs Monate.

Beide Lehrgänge sind bei Personen auf Alpha-Level 3 beliebt, weil sie eine umfassende Weiterbildung darstellen, deren direkter Nutzen der Einstieg in einen (besseren) Beruf ist. Eine erfolgreich

abgeschlossene Teilnahme ermöglicht es vielen Teilnehmenden, zum ersten Mal im Leben auf eigenen Füßen zu stehen. Sie können den eigenen Lebensstandard dadurch merkbar aufwerten und den eigenen Kindern ein gutes Vorbild sein.

Die Zielgruppe der beiden Lehrgänge sind Personen, die weder Schulabschluss noch Ausbildung haben oder die trotz eines Schulabschlusses nicht über ausreichende Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Grundbildung verfügen. Neben dem Erwerb von Wissen und Soft Skills finden Teilnehmende dort eine sozialpädagogische Begleitung, eine Lernberatung sowie eine familiäre und unterstützende Atmosphäre.

Personen auf Alpha-Level 3 interessieren sich auch sehr für die informativen Veranstaltungen unserer Angebote. Beispielsweise bietet die VHS Neukölln das Info-Café an. Dort werden jede Woche Expert*innen eingeladen, die über ein wichtiges Thema berichten und für die Teilnehmenden auch darüber hinaus erreichbar sind. Die Themen dieses Angebots wechseln jede Woche. So können dort Themen wie der Umgang mit Schulden mit Mitarbeiter*innen der Schuldnerberatung besprochen werden. Dieses Angebot kann auch nach Kursabschluss noch kostenlos in Anspruch genommen werden.

Beliebt sind generell Angebote, bei denen sich eine feste Gruppe Teilnehmender bildet. Der familiäre Aspekt spielt in Grundbildungsangeboten eine große Rolle. Man nimmt an solchen Kursen teil, weil man dort immer die gleichen Personen trifft und sich nicht nur über Lerninhalte, sondern auch über Privates austauschen kann. Personen der Zielgruppe haben oftmals einen eher kleineren Bekanntenkreis und fühlen sich öfter isoliert. Beliebt sind auch Nachmittagsangebote, die auf das Nachholen eines Schulabschlusses oder eine Ausbildung vorbereiten. Dies sind bei uns Englischkurse und Mathe-kurse sowie ein Schreibtraining für Ausbildung und Beruf.



Nach einem Lehramtsstudium mit erstem Staatsexamen und einem Studium der (Sozial-)Pädagogik mit Diplom-Abschluss hat Nikola Amrhein 14 Jahre lang Deutsch unterrichtet, Kurse koordiniert und parallel dazu im Bereich Betreutes Einzelwohnen gearbeitet. Dabei hatte sie viel Kontakt zu Personen mit Grundbildungsbedarf und hat diese in ihrem Alltag unterstützt. Seit 2014 leitet sie den Programmbereich Grundbildung an der VHS Neukölln in Berlin. In diesem Rahmen hat sie auch das Lernhaus der VHS konzipiert und aufgebaut.

Die Zielgruppe entscheidet über den Erfolg – ein systemisch orientierter Blick auf die Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen

Die leo. – Level-One-Studien

Die Zahl der gering literalisierten Erwachsenen hat sich in den letzten Jahren je nach Betrachtungsweise stark verändert. Schätzte der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung zunächst die Zahl funktionaler Analphabeten auf ca. vier Millionen (Döbert und Hubertus 2000: 20), so ergab die leo. – Level-One Studie im Jahr 2010 zum ersten Mal belastbare Daten, nach welchen die Zahl der funktionalen erwachsenen Analphabeten bei 7,5 Millionen lag, was 14 Prozent der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter entspricht (Grotlüschen und Riekmann 2011). Die leo. – Level-One-Folgestudie bringt nun auf den ersten Blick eine Verbesserung mit sich, da aus den aktuellen Daten hervorgeht, dass es zurzeit nur noch 6,2 Millionen. (12,1 Prozent) gering literalisierte Menschen im erwerbsfähigen Alter sind, die zur Zielgruppe der Menschen mit

Alphabetisierungsbedarf gezählt werden können (Grotlüschen et al. 2019). Allerdings kann kritisch betrachtet werden, dass mit den Leo-Level-Studien das Alpha-Level 3 als Grenze zwischen geringer und „ausreichender“ Literalität gezogen wurde. Der aus der Mode gekommene Begriff des funktionalen Analphabetismus deutete auf den Alphabetisierungsgrad hin, der für eine gesellschaftliche Teilhabe notwendig ist. Ausreichend alphabetisierte Menschen sollten funktional mit Schriftsprache umgehen können. Es geht dabei um eine Anwendungsorientierung und Anwendungsbereitschaft (oder -befähigung), die einer rein technisch ausgerichteten Alphabetisierung gegenübergestellt wird. Der Begriff der Pseudoalphabetisierung, der in den 1980er-Jahren diskutiert wurde, greift das Problem einer fehlenden Anwendungsbefähigung bei gleichzeitig vorhandenem technischem Wissen über die Schriftsprache auf.

Döbert-Nauert (1985: 5) spricht dementsprechend über funktionalen Analphabetismus auch dann, wenn Menschen die schriftsprachlichen Kompetenzen, die im Klassenraum erworben wurden, nicht außerhalb dieses sanktionsfreien Raums zur Anwendung bringen können. Pseudoalphabetisierung ist deshalb unter anderem auch als Kritik an einer anwendungsfreien Vermittlung von schriftsprachlichen Kompetenzen zu verstehen.

Das Alpha-Level 4 wird gemäß der leo – Level-Studien bereits zum Bereich der Literalität gezählt. Dabei wird dieses Niveau in etwa mit dem schriftsprachlichen Niveau am Ende der Grundschulzeit verglichen (Grotlüschen und Riekmann 2011: 7). Hier drängt sich die Frage auf, ob Viertklässler (oder Erwachsene mit einem ähnlichen schriftsprachlichen Niveau) gesellschaftlich teilhaben können. Während Kinder am Ende der vierten Klasse die Beipackzettel der Medikamente, die sie einnehmen, oder Bedienungsanleitungen von elektronischen Geräten nicht lesen müssen, sind Erwachsene oft darauf angewiesen, dies zu tun. Kinder werden auch keine Handyverträge abschließen oder Parteiprogramme lesen, Erwachsene müssen oder wollen dies tun. Selbst vermeintlich einfachere Textsorten wie Dokumentationen (etwa in Pflegeberufen) würden

für Kompetenzen auf Alpha-Level 4 eine zu hohe Hürde darstellen. So schreiben Grotlüschen und Riekmann (2011: 7) zum Alpha-Level 4: „Typische Betroffene vermeiden das Lesen und Schreiben häufig.“ So betrachtet könnte der Einwand begründet sein, dass mit dem Alpha-Level 3 zwar formal betrachtet eine Grenze zwischen Literalität und nicht ausreichender Literalität gezogen wurde, dass jedoch die Zahl derjenigen, die schriftsprachlich nicht handlungsfähig sind, deutlich höher ist (beim Alpha-Level 4 sind es 10,6 Millionen., das heißt 20,5 Prozent der arbeitsfähigen Bevölkerung; Grotlüschen et al. 2019). Eine Neudefinition der Grenze zwischen geringer und ausreichender Literalität ist deshalb bedenkenswert.

Probleme bei der Grundbildung und Alphabetisierung mit der Zielgruppe

Die für ein Land wie Deutschland unglaubliche Zahl von 6,2 beziehungsweise 10,6 Millionen Erwachsenen, die gering literalisiert sind oder die Anwendung von Schriftsprache häufig vermeiden (Grotlüschen und Riekmann 2011: 7), steht im krassen Widerspruch zu der Anzahl der Lernenden in Grundbildungskursen (vgl. Hubertus 2020: 17). Hubertus zieht hierzu ein vernichtendes Fazit, wenn er schreibt, dass „[w]eniger

als ein halbes Prozent der ‚Betroffenen‘ [...]“ Kursangebote wahrnimmt. Die bisherigen Anstrengungen im Rahmen von Forschungs- und Projektförderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) haben leider diesbezüglich wenig bewirkt. Die Gründe hierfür sind sicherlich vielfältig, mit dem vorliegenden Beitrag wird dennoch der Blick auf einen möglichen Faktor gelenkt: Wird die richtige Zielgruppe angesprochen?

Neubetrachtung der Zielgruppe

An dieser Stelle wird deshalb eine alternative Sichtweise auf die potenziell zu alphabetisierenden Menschen vorgeschlagen. Eine solche Sichtweise ist keineswegs neu. Sie ist im Prinzip in den Ansätzen der verschiedenen in den letzten Jahren vom BMBF finanzierten Forschungs- und Projektprogrammen enthalten. Die Verknüpfung zwischen Alphabetisierungsarbeit und Grundbildungen zeigt sich etwa im projektorientierten Zusammendenken von Grundbildung/Alphabetisierung und Lebensraum, von Grundbildung/Alphabetisierung und Familie oder auch von Grundbildung/Alphabetisierung und Beruf/Arbeitsplatz. Was letzten Endes mit solchen Verknüpfungen geleistet wird, ist ein ganzheitlicher Blick auf die Zielgruppe. Nicht der einzelne Mensch, sondern die Systeme, in denen dieser

handelt (das heißt Schriftsprache funktional anwendet), werden fokussiert. Eine solche systemische Betrachtung wurde auch in (Lern-)Beratungsansätzen gewählt, wie sie in den 1980er-Jahren in der Grundbildungsarbeit erprobt wurden. Fuchs-Brüninghoff nimmt Bezug auf das Konzept der Pseudoalphabetisierung und beschreibt eine von Lernberatung unterstützte Alphabetisierung als Prozess, bei dem Teilnehmende verstehen, „was sie verändern müssen, damit sie die erlernte Schriftsprachkompetenz auch anwenden können“ (Fuchs-Brüninghoff 1988: 26). Es geht also darum, im Rahmen des Alphabetisierungsprozesses „die Umwandlung der abhängigen Beziehung zur Vertrauensperson in eine gleichwertige Beziehung“ zu vollführen (Fuchs-Brüninghoff 1990: 15). Watzlawick et al. berichten beispielsweise über einen Fall in der Eheberatung, bei dem geringe Literalität als ein zentrales Ausgangsproblem dargestellt wurde, und fassen zusammen: „Der Therapeut hatte die zwischenmenschliche Bedeutung des Problems [dass der Ehemann nicht lesen und schreiben konnte] nicht voll berücksichtigt und durch dessen Lösung die bisher komplementäre Ehebeziehung zerstört [...], obwohl die Behebung des Analphabetentums genau das war, was die Frau sich ursprünglich von der Therapie erhofft hatte“ (Watzlawick et al 2017: 153). Auch Rübsamen (1987: 153) mahnt

mit Blick auf über Generationen hinweg „vererbt“ Analphabetismus innerhalb einer Familie: „Obwohl die Familien ein Mitglied in Lese-Schreib-Kurse ‚schicken‘, lösen die dadurch eintretenden Veränderungen im Können, Verhalten, in den Abhängigkeitsbeziehungen etc. Konflikte innerhalb der Familie aus. Zum Beispiel befürchten Geschwister, der Lernende wolle ‚etwas Besseres‘ werden als sie alle sind“ (Rübsamen 1987: 153). Systemisch betrachtet ist es also nicht verwunderlich, dass Individuen innerhalb eines Systems sehr gute Gründe finden, die gegen das Lernen sprechen. Denn das Lernen von Schriftsprache bringt immer auch eine Persönlichkeitsentwicklung mit sich, die Menschen innerhalb ihrer Systeme neu positioniert. Hier gilt deshalb: „Eine Änderung im System ist also untrennbar mit Veränderungen, Verstörungen in anderen Systembereichen verbunden [...] Verhaltensweisen des Einzelnen sind durch die der anderen (mit-)bedingt und bedingen sie gleichzeitig [...]“ (von Schlippe und Schweizer 1999: 103). Diese Beispiele deuten darauf hin, dass die Bemühungen im Rahmen eines klassischen Unterrichts in vielen Fällen zum Scheitern verurteilt sind, wenn Menschen ausschließlich auf einer individuellen Ebene angesprochen werden.

Die potenzielle Zielgruppe – bestehend aus den 6,2 Millionen gering literalisierten

Menschen (leo. – Level-One-Studie 2020) – ist vermutlich komplexer, als es auf den ersten Blick erscheint. Denn Menschen sind nicht nur in einem System vertreten, sondern in unterschiedlichen Systemen. Die Motive dafür, Angebote zum Lesen- und Schreibenlernen nicht anzunehmen oder in zunächst angenommenen Angeboten nicht (mehr) zu lernen, können in jedem dieser Systeme begründet sein. So ist es denkbar, dass erworbene schriftsprachliche Kompetenzen innerhalb eines familiären Systems positiv beurteilt werden, während sie gleichzeitig jedoch innerhalb eines beruflichen oder sozialen Systems negative Folgen mit sich bringen. Es ist nicht abwegig, zu denken, dass das in vielen Fällen eine ausreichende Begründung ist, gute Angebote ins Leere laufen zu lassen.

Gering literalisierte Menschen involvieren – Systeme ansprechen

Es stellt sich schließlich die Frage, wie dann mit der Zielgruppe oder (im Falle von Systemen) den Zielgruppen umgegangen werden sollte. Einen möglichen Weg stellt die Lernberatung dar. Diese kann innerhalb eines Kurssystems zwar als eigenständiges Angebot etabliert werden (z. B. Eingangsberatung, Eingangsdiagnostik oder Kurswahlberatung), sie bleibt dennoch oft ein anfängliches Moment, das nur punktuell Impulse in

den Unterricht geben kann – etwa dann, wenn nach der Eingangsberatung eine Lehrkraft darüber informiert wird, welche Kompetenzen und welche Interessen ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin hat. Solche Impulse können danach leicht verpuffen. Zielführender wäre es, wesentliche Elemente der Lernberatung systematisch in den Unterricht einzubauen. Die Basis eines Alphabetisierungsunterrichts wäre in einem solchen Fall mündlich und dialogisch. Die Lehrkraft unterrichtet nicht mehr ausschließlich, sondern baut den Unterricht auf ständig stattfindenden Gesprächen über reale Bedürfnisse, Interessen oder Widerstände des Alltags auf. Lehrkräfte sollten deshalb nicht nur eine didaktische Ausbildung genossen haben, sondern auch im Bereich der Lernberatung fortgebildet werden; eine solche Fortbildung wird zurzeit vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung angeboten (40-stündige Fortbildungsreihe zu Beratung und Lernberatung).

Fazit

Die Zahl der gering Literalisierten wurde mithilfe der leo. – Level-One Studie ermittelt. Die 6,2 Millionen gering literalisierten Erwachsenen stellen die Zielgruppe von Angeboten zur Verbesserung schriftsprachlicher Kompetenzen (meistens sind das Kurse) dar. Die Realität zeigt aber, dass in den letzten Jahren solche Angebote kaum angenommen wurden. Gründe dafür gibt es sicher einige. Ein möglicher Grund liegt aber in den Systemen, in denen gering literalisierte Erwachsene leben. Solche Systeme werden von allen Systembeteiligten geprägt und bedingt. Geringe Literalität kann dabei ein stabilisierendes Moment für das System sein, das durch die Annahme bestehender Grundbildungsangebote bereitwillig aufs Spiel gesetzt würde.

Dr. Alexis Feldmeier García studierte und promovierte in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld und schloss einen Master in „Beratung in Weiterbildung, Bildung und Beruf“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität ab. Er beschäftigt sich seit Jahren unter anderem mit den Themen Alphabetisierung, Lernen, Individualisierung des Unterrichts oder Lernberatung. Zurzeit arbeitet er an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und am Institut für Mehrsprachigkeit der Université Fribourg.

Fragen an gering literalisierte Erwachsene

Mit freundlicher Unterstützung vom Grundbildungszentrum Berlin, www.grundbildung-berlin.de.

Julia, 42 Jahre – Qualifizierender Hauptschulabschluss • **Insa, 54 Jahre** – Realschulabschluss • **Thomas, 53 Jahre** – Sonderschulabschluss • **Martina, 58 Jahre** – Sonderschulabschluss

Haben Sie einen Beruf erlernt?

Julia: Durch die schulische Bildung blieb bei mir nur ein Handwerk übrig. Ich bin Raumausstatterin geworden, war aber ziemlich schnell kopfmäßig unterfordert. Danach war ich lange im Theater und im Kunstbereich beschäftigt.

Insa: Ich war als Oberbekleidungs-Fachverkäuferin/Textilverkäuferin beschäftigt.

Thomas: Nein

Martina: Nein

Befinden Sie sich derzeit in Arbeit?

Julia: Ich hole gerade die Mittlere Reife in Bayern nach und möchte danach eine zweite Ausbildung als Geomatikerin machen.

Insa: Nein.

Thomas: Ich bin gerade in einer Maßnahme des Jobcenters, namens MAE (Anm. d. Red.: Maßnahme zur Aktivierung und Eingliederung, früher 1,00-Euro-Job)

Martina: Nein.

Haben Sie schon mal einen Grundbildungskurs besucht oder besuchen Sie aktuell einen?

Julia: Ja, ich besuche den Lesekurs vom AOB (Anm. d. Red.: Arbeitskreis Orientierung und Bildungshilfe, www.aobberlin.de) und parallel mache ich einen Englischförderkurs als Selbstzahlerin. Der Englischkurs ist eigentlich für Kinder gedacht, für Erwachsene wird so etwas leider nicht angeboten. Ich schätze, dass ich den Kurs zwei oder drei Jahre besuche. So lang, bis ich meine Mittlere Reife habe.

Insa: Letztes Jahr war ich beim Kurs von „Lesen und Schreiben e. V. Neukölln“ (Anm. d. Red.: www.lesen-schreiben.com). Aktuell bekomme ich keine Weiterbildung mehr, da ich ein kleines Erbe habe.

Thomas: Ich habe drei Jahre einen Kurs von „Lesen und Schreiben e. V. Neukölln“ besucht.

Martina: Im Moment besuche ich keinen Kurs, aber letztes Jahr war ich zusammen mit Insa und Thomas bei einem Kurs von „Lesen und Schreiben e. V.“ in Neukölln.

Gefällt Ihnen der Kurs? Macht Ihnen das Lernen Spaß?

Julia: Lesen mag ich nicht, ich habe Legasthenie. Daher ist dieser Kurs gut, da es eine kleine Gruppe mit fünf Teilnehmern ist. Eine individuelle Betreuung wäre für mich besser, aber eine kleine Gruppe ist gut, um das laute Lesen zu üben. Und auch, weil man sieht, man ist mit den Schwierigkeiten nicht allein.

Was macht Ihnen daran keine Freude?

Insa: Ich hatte Probleme mit dem Lehrer. Bei zehn Leuten konnte der Lehrer zum Teil nicht mehr so gut auf alle eingehen, wenn jemand Schwierigkeiten hat.

Thomas: Das, was ich lernen wollte, habe ich erreicht. Das reicht mir. Die Kurse wiederholen sich immer wieder. Ich kann jetzt so viel, wie mir wichtig ist. Es wird dann auch langweilig.

Martina: Ich kam mit dem Lehrer nicht klar. Es haben immer wieder Teilnehmer zwischendurch abgebrochen und kamen

einfach nicht mehr oder es kamen neue Leute dazu, dann fängt man wieder von vorne an. Und es nervt mich, wenn ein anderer Teilnehmer hinter mir sitzt und mitliest.

Was oder wer hat Sie motiviert, an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen?

Julia: Motivation ist die Mittlere Reife und ich würde gerne eine zweite Ausbildung machen zur Geomatikerin (Anm. d. Red.: früher Kartographin).

Martina: Die ältere Dame, die gesagt hat: „Willst Du wieder in irgendeine Maßnahme rutschen oder willst Du nicht lieber Dein Wissen aufbessern?“ Sie hat mich fast überredet. Für mich ist „Lesen und Schreiben e. V.“ in Neukölln am besten geeignet.

Thomas: Meine Sozialarbeiterin (Anm. d. Red.: Sie hat den Tipp von Martina bekommen).

Insa: Ich wollte noch für eine Qualifikation im Securitybereich meine Deutschregeln (Grammatik, neue Rechtschreibung nach Reform) auffrischen. Aber für Erwachsene gab es nicht viel. Im Abschlusstest hatte ich zu wenig Punkte. Ich hatte zwar vom Neurologen ein Attest, sodass ich länger Zeit bekommen habe und auch eine persönliche Betreuung. Aber über so lange Zeit zu lesen war sehr ermüdend. Beim letzten Mal hat

meine Betreuung mir die Aufgaben vorgelesen und so habe ich schließlich den Test bestanden.

Wie haben Sie von dem Kurs erfahren?

Julia: Durch lange Recherche im Internet. Ich habe über zwei Monate fast täglich Leute angeschrieben und rumtelefoniert. Durch Erinnerung an Schule wollte ich etwas mit psychologischer Unterstützung. Irgendwann bin ich dann auf den AOB Förderkurs gestoßen.

Insa: Durch Zufall beim Jobcenter.

Martina: Beim Jobcenter wurde ich zur VHS geschickt, das lag mir nicht so. Dann bin ich wieder zum „Lesen und Schreiben e. V.“ gegangen, dort habe ich schon einmal einen Kurs als Jugendliche für ein Jahr besucht.

Thomas: Maßnahme vom Jobcenter. Durch die Sozialarbeiterin bei der Arbeit bin ich dann zu „Lesen und Schreiben e. V.“ gekommen. Den Hinweis hatte die Sozialarbeiterin von Martina.

Wo beziehungsweise wie würden Sie gerne lernen?

Julia: Kleinere Gruppen, maximal fünf Leute oder einzeln. Was mir total wichtig ist: dass man mit den Lehrern auf Augenhöhe ist und nicht von oben herab behandelt wird. Man ist erwachsen und möchte auch so behandelt werden.

Insa: Kleinere Gruppen, fünf Leute. Bei größeren Gruppen kann der Lehrer nicht gut auf die einzelnen Personen eingehen.

Thomas: Kleinere Gruppen, maximal fünf Leute.

Martina: Kleinere Gruppen, fünf Leute. Wenn jemand direkt hinter mir sitzt und mitliest, das stört mich.

Nutzen Sie digitale Angebote und Social Media?

Julia: Ich bin voll technikaffin! Ich habe mir relativ schnell das Zehn-Finger-System selbst beigebracht. Der Computer ist mein Baby, ohne ihn wäre ich echt verloren in der Welt. Der ist echt super, wegen Rechtschreibprüfung und Vorlesefunktion. Dadurch lerne ich auch die Rechtschreibung, da ich durch das Rechtschreibprogramm die Rechtschreibfehler ausmerzen kann und so sehe, wie die Wörter richtig geschrieben werden. Außerdem habe ich einen Scanner, mit welchem ich schwierige Briefe einscannen und umwandeln kann. Zur Not tippe ich Briefe ab und lasse es mir dann vorlesen. Mein Smartphone hat diese Funktionen auch, aber ich arbeite viel lieber mit meinem Laptop. Mit einem größeren Monitor ist es besser, da ich die Schrift größer machen kann. Ich lerne gerne mit dem Computer! Die Digitalisierung hilft, es sollten auch alle Anträge und Ähnliches digital möglich sein. Ist leider noch

nicht so, was mich manchmal wirklich wütend macht. Technik sollte Analphabeten gestellt werden, damit sie lernen, ihr Leben damit zu erleichtern.

Soziale Medien nutze ich aus Überzeugung nicht, wegen Daten. Gelegentlich mal YouTube. Aber ich versuche, YouTube zu vermeiden, wie auch Google. Ich nutze andere Suchmaschinen. Leider hat Google ein sehr gutes Rechtschreibprogramm und Übersetzungen. Am liebsten nutze ich E-Mail oder Threema. Unterwegs habe ich kein Internet, um die monatlichen Kosten so gering wie möglich zu halten.

Insa: Privat nutze ich nur Maps zur Navigation und WhatsApp. Die Worterkennung nutze ich zum Lernen. Ich klicke nicht direkt darauf, um das Wort zu übernehmen, sondern versuche es dann erstmal selber zu schreiben. Bei französischen Wörtern habe ich Schwierigkeiten, weil es völlig anders ausgesprochen wird als geschrieben. Auch bei Englisch. Ich würde gerne einen Englischkurs belegen. Bei der Jobsuche – zum Beispiel in Boutiquen am Ku'damm – ist Englisch Voraussetzung. Aber es gibt keine Englischkurse mit Fachwissen zu diesem Bereich.

Thomas: Ich benutze nur das Handy, aber bin nicht in sozialen Medien unterwegs.

Martina: Ich benutze nur mein Handy. Das Internet kann ich jetzt benutzen. Über das Handy zu lernen ist sehr

anstrengend. Privat nur WhatsApp, vor allem zum Verabreden über Sprachnachrichten.

Fällt es Ihnen leicht, mit Kolleg*innen über Ihre Lese- und Schreibkompetenzen zu sprechen?

Martina: Fällt mir leicht, hatte noch nie Probleme. Ich unterhalte mich ganz normal mit meinen Kollegen und wenn sie etwas von mir wollen, was ich nicht kann, dann sage ich ganz offen, dass ich es nicht kann. Negative Reaktionen gab es bis jetzt noch nie.

Thomas: Ich hatte auch noch nie Probleme darüber zu reden, ich sag es einfach.

Julia: Beim Theater war da viel Toleranz. Aber sie haben Legasthenie meist nur mit Schreibschwierigkeiten in Verbindung gebracht. Dass ich auch Probleme beim Lesen habe, fällt mir schwerer zu sagen, weil dadurch dann Vorurteile kommen, ich könne meine Arbeit dann nicht richtig machen. Ist eine Gratwanderung, dazu muss ich Vertrauen aufbauen. Gegenüber einem Praktikanten geht das, aber mit Vorgesetzten ist es nicht einfach. Dadurch, dass ich fit am Computer bin, konnte ich einiges technisch ausgleichen.

Insa: Bei mir wurde es schon in der Grundschule erkannt. Die neunte Klasse habe ich auch nochmal wiederholt. Bei

einem Arbeitgeber wurden mir zur Einarbeitung drei Ordner gegeben, die ich lesen sollte. Nach einer halben Stunde war die Vorgesetzte verwundert, dass ich erst auf der dritten Seite war. Da musste ich es sagen. Wenn ich damit konfrontiert werde, dann sind die Leute entsetzt, als wäre man außerirdisch/außergewöhnlich. Sie sind einfach der Meinung, man muss lesen und schreiben können, wenn man einen Abschluss hat. Lesen strengt mich sehr an, dafür fällt mir Mathe leicht. Ich habe eine super Orientierung. Ich kann auch lesen, brauche aber etwas länger, um die Bedeutung dahinter zu verstehen. Gerade spezielle Wörter, die kann ich nicht erkennen. Besser ist es, mir das mündlich zu sagen oder mir die Dokumente in einfacher Sprache zu geben.

Was wünscht ihr Euch?

Insa: Ich habe sehr viele Qualifikationen. Es gibt immer ein Missverständnis, warum ich dann nicht richtig lesen und schreiben kann. Viele wissen nicht, dass so viele Erwachsene davon betroffen sind. Auch teilweise beim Jobcenter. Auch spürt man, dass ab einem gewissen Alter Weiterbildungen nicht mehr so leicht zu bekommen sind.

Es gibt Kurse für Senioren und Kurse für Junge, aber ab der Lebensmitte, für Menschen die langsam lernen, gibt es eigentlich nichts.

Martina: Ich würde gerne an einem Computer- oder Internetkurs teilnehmen. Das Thema ist mir eigentlich egal, ich würde alles machen. Das ist mir sehr wichtig, um es per Handy machen zu können, zum Beispiel auch beim Fahrkartenkauf, bei Banküberweisungen etc. – es gibt immer weniger Ansprechpartner in meiner Bank, die mir dabei helfen.

Julia: Technik kann vor allem die älteren Leute abhängen. Ich habe mir schon mal überlegt, dass ich „Laien helfen Laien“ anbieten könnte. Ich bin technisch sehr affin, habe aber starke Legasthenie. Dadurch kann ich mich dann in die Teilnehmer sehr gut reinversetzen und ihnen beibringen, wie sie – learning by doing – mit ihrem eigenen digitalen Gerät klar kommen können.

Kapitel 2

Fokus setzen –
spezifische
Lernangebote
entwickeln

„Mein Tempo orientiert sich an der Energie, die ich von den Teilnehmenden bekomme“ – zum Umgang mit Resilienz und naturgestützten Angeboten in der Grundbildung

Kursleitende sind ein wesentlicher Schutzfaktor für Lernende. Tatsächlich gelten Pädagog*innen, die ihre Lernenden unterstützen, Verständnis für deren Hintergrund und alltägliche Probleme zeigen und in ihre Fähigkeiten vertrauen, als Lehrpersonen, die Resilienz fördern können. Gleichzeitig sind Aktivitäten in natürlicher Umgebung von großer Bedeutung für Wohlbefinden und Persönlichkeitsentwicklung, für soziale Kompetenz und für die Förderung von körperlicher Fitness – und auch sie bieten Anlässe für die Entwicklung von Resilienz. Als wichtige Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen sind sie besonders für Personen in der Grundbildung relevant.

Ausgehend davon stellen wir im Folgenden unsere Ansätze, Erkenntnisse und

Erfahrungen aus zwei transnationalen Projekten vor, bei denen Resilienz sowie naturgestütztes Lernen und Lehren in der Grundbildung im Fokus stehen. Hierbei rücken wir sowohl die Kursleitenden als auch die Lernenden und die Materialentwicklung in den Fokus.

Rahmenbedingungen

Erwachsene mit geringen Grundbildungskompetenzen sind stark von ökonomischer, sozialer und oft auch rassistischer Ausgrenzung betroffen. Daraus resultierende Erfahrungen von Diskriminierung und Traumatisierung können ernst zu nehmende Stress- und Spannungszustände, chronische Krankheiten und ein mangelndes Selbstwertgefühl verursachen. Zusammen mit den Herausforderungen der

Alltagsbewältigung können diese Faktoren erheblich die Motivation und Konzentrationsfähigkeit in Grundbildungskursen beeinträchtigen. Die stärkende Wirkung positiver Lernerfahrungen und Kompetenzzuwachs bleiben aus; Verzögerungen im eigenen Lernweg werden im ungünstigsten Fall sogar als individuelles Versagen interpretiert, was verhindern kann, dass der Schritt in Richtung Bildungseinrichtung gemacht wird.

Wie können also Lernumgebungen geschaffen werden, die gering Literalisierten die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und positiver Selbsteinschätzung ermöglichen? Wie lässt sich Stressbewältigung mit dem Aufbau wertschätzender Beziehungsarbeit und Ressourcenorientierung verbinden?

Resilienz

Es sind diese Kompetenzbereiche, die unter dem Begriff der Resilienz zusammengefasst werden. Resilienz beschreibt also die Fähigkeit eines Individuums, einer Gemeinschaft oder Gesellschaft, positive Lösungsansätze für einschneidende Veränderungen zu finden. Die Resilienzforschung geht mittlerweile davon aus, dass Menschen über ihre gesamte Lebensspanne hinweg solche Schutzmechanismen aufbauen und stärken können.

Das bringt für die Erwachsenenbildung Chancen mit sich. Dabei darf indes nicht übersehen werden: Diskriminierung, Gewalt oder auch Traumata sind in gesellschaftliche Strukturen eingebettet und die aus ihnen erwachsenden Bildungsbenachteiligungen dürfen nicht als individuelles Problem betrachtet werden; es gilt vielmehr, sie auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu bekämpfen. Konkret bedeutet das hier: Grundbildungskurse sind zwar keine therapeutischen Maßnahmen, aber es ist unserer Erfahrung nach sinnvoll und wünschenswert, möglichst gut auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Zielgruppe einzugehen.

RESET

Im Rahmen des EU-Förderprogramms Erasmus+ haben wir für das Projekt „RESET: Building Resilience in Basic Education“ (2019–2022) daher zwei Ausgangspunkte gesetzt: einerseits ein kritisches Verständnis von Resilienz, das auf Handlungsermächtigung setzt, ohne dabei Selbstoptimierung und -anpassung zu verlangen; andererseits eine klare Unterscheidung zwischen resilienzfördernden pädagogischen Ansätzen und psychotherapeutischen Interventionen.

Das professionelle Verständnis von Kursleitenden gilt es nämlich nicht in Richtung Traumapädagogik oder Resilienztraining zu verschieben – in ihrer zugewandten und engagierten Bildungsarbeit mit der Zielgruppe leisten sie bereits einen erheblichen Beitrag, um die Selbstwirksamkeit und den Handlungsspielraum von Lernenden zu erweitern. Im Rahmen von RESET und den dafür entwickelten Materialien galt es vielmehr, Vorschläge zu machen, ebendiese intuitiven Ansätze und „Nebenher-Leistungen“ sichtbar und damit auch wertschätzbar zu machen, um ihnen innerhalb der Grundbildungsarbeit angemessenen Raum zu geben. Hieran anschließend war es uns ein Anliegen, Impulse zu geben, die sich leicht in Grundbildungskurse integrieren lassen – ob in 45-minütigen Modulen oder in kurzen Sequenzen zwischendurch. Alle Aktivitäten decken dabei Kompetenzbereiche sowohl der Resilienz als auch der Grundbildung ab.

Hierfür sind von den beteiligten Organisationen – VHS Pankow (Deutschland), Orient Express (Österreich), CSC Danilo Dolci (Italien) und KMOP (Griechenland) – folgende Materialien entwickelt worden: eine Handreichung mit Hintergrundinformationen, unter anderem zur Resilienzförderung in der Grundbildung, die sich vor allem an Bildungsverantwortliche richtet; ein Curriculum mit 20

Unterrichtseinheiten inklusive Vorschlägen für unterschiedliche Kompetenzbereiche und Sprachniveaus; eine Toolbox mit 80 kürzeren Übungen, die in Verbindung oder auch unabhängig vom Curriculum genutzt werden können; sowie eine E-Learning-Plattform, die vor allem Rechtschreib- und Lesekompetenzen fokussiert und von Lernenden selbstständig genutzt werden kann. Alle Materialien sind auf der Projektwebsite www.reset-eu.net kostenfrei abrufbar.

Bei aller gebotenen Teilnehmendenorientierung dürfen aber auch diejenigen nicht vernachlässigt werden, die das Bildungsgeschehen wesentlich mitgestalten: die Kursleitenden, die für und mit den Lernenden an der Konstruktion einer sichereren Umgebung wirken und die innovativen Ansätze zu ihnen bringen. In ihrer täglichen Arbeit sind Kursleitende darauf angewiesen, Strategien der Selbstfürsorge und Regeneration einzusetzen, um selbst handlungsfähig zu bleiben und sich nicht zuletzt vor einer sekundären Traumatisierung zu schützen. Hierzu haben wir im Rahmen der entwickelten Materialien Vorschläge entwickelt; diese auch auf organisationaler Ebene umzusetzen, möchten wir ausdrücklich anregen.

(Neue) Fragen

Die Beschränkungen, die im Zuge der Corona-Pandemie zusätzliche ungeahnte Anforderungen an Lernende und Lehrende stellten, haben unsere Überlegungen zu lernförderlichen Umgebungen weiter geprägt. Von Kursleitenden erreichten uns Anfragen, wie es gelingen kann, im digitalen Raum Gruppenzugehörigkeit herzustellen: Lassen sich die Förderung von Selbstwirksamkeit und Stressbewältigungskompetenzen in digitalen Kursräumen ebenso integrieren, wie es mittels aktivierender, körperorientierter und theaterpädagogischer Ansätze im Präsenzunterricht möglich ist? Wie können die digitalen Hürden herabgesetzt werden? Welche Barrieren – außer den digitalen – gibt es noch zu berücksichtigen?

Diese Fragen sind nicht nur berechtigt, sondern auch drängend. Kooperationsprojekte, wie sie durch das EU-Programm Erasmus+ gefördert werden, sind unserer Erfahrung nach geeignete Rahmen, um sich ihnen anzunähern. Hier können innovative Ansätze entwickelt werden, die sich im Kursgeschehen erproben und optimieren lassen; zudem können Partnerschaften geschlossen werden, die über Projektlaufzeiten hinaus das Bildungsangebot bereichern.

Naturgestützte Bildungsarbeit

Gleichwohl: Es sind nicht immer Herausforderungen, für die es mittels Bildungsarbeit einen konstruktiven Umgang zu gestalten gilt. Manchmal sind es auch Chancen und Potenziale, die aufgegriffen werden möchten, und Entwicklungen, die sich anbieten, weiter erkundet zu werden. Die Corona-Pandemie hat Lernumfelder nicht nur in digitale Räume versetzt, sondern auch in natürliche, in das Draußen – in die Natur. Und so kann man sich bei der Suche nach förderlichen Lernumgebungen auch nach draußen wenden und fragen: Wie lässt sich durch Outdoor-Lernen ein Beitrag zu Wohlbefinden, Gesundheit und Resilienz leisten?

Generell gilt heute: Sowohl die Verdichtung von Städten als auch die Digitalisierung des Alltags machen es zunehmend schwieriger, unmittelbare Naturerfahrungen zu haben. Naturgestützte Lernangebote in die Grundbildung zu integrieren ist ein geeigneter Ansatz, dem entgegenzuwirken. Denn Aktivitäten in natürlicher Umgebung sind von großer Bedeutung für Erholung, Wohlbefinden und Persönlichkeitsentwicklung. Dabei ist eine unberührte Natur keine Voraussetzung für Naturerfahrungen. Auch in urbanen Räumen kann man Ortsinn, Natürlichkeit und Verbundenheit

erleben. Und auch (Lern-)Erfahrungen in der Natur einerseits und Digitalität andererseits müssen einander nicht ausschließen, sondern können in Kombination den Zugang zu und das Verständnis von Bildungsinhalten ermöglichen und vertiefen.

10 steps outside

Aber wie können solche Angebote aussehen, damit sie für alle Beteiligten eine positive Erfahrung darstellen – insbesondere dann, wenn unbekannte Wege und Räume für Lernende und Lehrende mit Verunsicherung verbunden sind? Wie lassen sich naturgestützte Aktivitäten gestalten, damit sie nicht nur von Lernenden mit entsprechenden Berührungspunkten aufgenommen werden, sondern auch von Kursleitenden umgesetzt werden können, ohne dass diese über umfassende naturpädagogische oder ökologische Kenntnisse verfügen?

Diesen Fragen widmen wir uns im Rahmen des EU-Programms Erasmus+ in unserem aktuellen Projekt „10 steps outside“ (2022–2023). Ein Ansatz, den wir dabei erproben, ist die Verwendung der mundraub-App, die mit regionalem Bezug über fruchttragende Bäume und essbare Kräuter informiert. Eine Navigationshilfe kann dabei die Orientierung und das Auffinden erleichtern. Mittels im

Projektkontext entwickelter Video-Tutorials können Nutzer*innen der App dazu motiviert werden, die umgebende Natur zu erkunden und sich mit frei zugänglichen und frischen Ernten nicht nur die eigene Mahlzeit zu bereichern, sondern gegebenenfalls auch die Haushaltskasse etwas zu entlasten. Fragen rund um Themen wie Regionalität und Saisonalität, Lebensmittelverschwendung und Kulturgüter können integriert werden. Ebenso gut können Anwender*innen auch einfach die Freude an einer gemeinsamen Verkostung auf einer Mundraub-Tour genießen. Viele weitere Anschlussmöglichkeiten sind darüber hinaus denkbar.

Als Projektpartner entwickeln die VHS Pankow (Deutschland), die Bildungsinitiative Orient Express (Österreich) und die Berliner Onlineplattform Terra Concordia gGmbH (Betreiber der Mundraub-App) all diese Ansätze weiter, um sie in der Handreichung „10 steps outside“ zu bündeln und frei zugänglich zu machen.

Ausblick

Unseren derzeitigen Erfahrungen nach stoßen die Themen Resilienz und naturgestützte Bildungsarbeit auf hohes Interesse bei Kursleitenden und Bildungsverantwortlichen der Grundbildung.

Auch ohne dies explizit als Ziel ihrer Arbeit zu definieren, versuchen sie, die Resilienz ihrer Lernenden zu steigern, indem sie Techniken anwenden, die positives Feedback, das Schaffen einer positiven Lernatmosphäre sowie die Konzentration auf vorhandene Ressourcen in den Fokus nehmen – auch mittels Exkursionen in den städtischen Naturraum. Schließlich ist die Resilienz von Lernenden ein wichtiger Faktor, wenn es um den kontinuierlichen Lernfortschritt und eine regelmäßige Teilnahme an Grundbildungsangeboten geht.

Gleichzeitig sehen wir jedoch Leerstellen im Angebot von entsprechenden Fortbildungen für Kursleitende. Es fehlt nicht selten an Zeit und Raum für einen persönlichen Austausch unter Lehrenden und es bedarf einer breiteren Auswahl an Unterrichtsmaterialien zu den genannten Themen. Es ist erforderlich, Grundbildungsangebote so zu gestalten, dass sie lösungsorientierte Anregungen zur Förderung von Resilienz bieten, und dies gilt auch für digital gestützte Outdoor-Lernaktivitäten. Über die Entwicklung solcher Unterrichtsmodelle hinaus ist zudem wichtig, dass möglichst diverse und flexibel ausgestaltete Lernangebote geschaffen werden, die sich für unterschiedliche Kurskontexte und Bedürfnisse der Lernenden adaptieren lassen.

Ermuntern möchten wir dazu, daran auch zukünftig in transnationalen und interdisziplinären Teams weiterzuarbeiten.



Katharina Maly war in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung tätig: Politikwissenschaft und Gender Studies an der Universität Wien, Deutsch als Zweitsprache und schließlich Basisbildung. Aktuell leitet sie das Lernzentrum des Wiener Vereins Orient Express, der seit mehr als 30 Jahren in der non-formalen Erwachsenenbildung aktiv ist.



Anke Reule ist Erziehungswissenschaftlerin und als solche in der Erwachsenenbildung tätig. Bei der Entwicklung und Begleitung von internationalen Bildungsprojekten greift sie unterschiedliche Fragestellungen im Spektrum Gesundheit und Nachhaltigkeit auf.



Diana Stuckatz ist seit 2018 Programmbereichsleiterin für Grundbildung und Sprachen an der Volkshochschule Pankow. Seit 2009 ist sie in der Entwicklung und Durchführung von Projekten zur Alphabetisierung und (arbeitsplatzorientierten) Grundbildung von Erwachsenen tätig.

Fragen an Natascha Tegeler, Fachleitung berufliche Bildung, Goldnetz gGmbH

Wie haben die Covid-Pandemie und die damit einhergehende beschleunigte Digitalisierung Ihre Rolle als Lehrkraft verändert?

Meine Rolle als Lehrkraft ist vielfältiger geworden: Vor der Pandemie habe ich mit meinen Lerngruppen vor allem in Präsenz vor Ort gearbeitet, nur in Ausnahmefällen mal online. Heute leite ich Lerngruppen in unterschiedlichen Lernsettings: in Präsenz, im Blended-Format, hybrid oder komplett online. Da ich – wie viele Trainer*innen – schnell gemerkt habe, dass sich die Trainingsformate und Methoden aus dem Präsenzunterricht nicht eins zu eins auf andere Formate übertragen lassen, musste ich selbst erneut ganz viel lernen; ich musste mein komplettes didaktisches und methodisches Wissen erweitern und meine Lernkonzepte anpassen. Das war herausfordernd – aber es hat auch viel Spaß gemacht!

Sie führen im Moment eine Schulung durch. Könnten Sie ein wenig darüber berichten und erzählen, wie Sie im Zuge der Digitalisierung Ihre Methodik und Unterrichtsinhalte angepasst haben?

Derzeit führe ich unter anderem ein Training im Bereich der digitalen Grundbildung durch. Die Teilnehmenden der Schulung sind zu großen Teilen erwerbslose Menschen mit geringer Vorbildung sowie Lese- und Schreibkompetenz. Gemein ist allen, dass sie über keine oder nur geringe EDV-Kenntnisse verfügen. Allerdings sind die meisten von ihnen im Besitz eines Smartphones. Gerade diese Menschen haben während der Pandemie, die ja die Digitalisierung aller Arbeits- und Lebensbereiche rasant vorangetrieben hat, zusehends den Anschluss an das gesellschaftliche Leben verloren. Der Besuch eines Testzentrums, das Buchen von Impfterminen, Informationsbeschaffung im Internet, Kontakt zu den Behörden, das

Bedienen der neuen Jobcenter-Apps: Das sind nur einige Bereiche, die viele Mitglieder der genannten Zielgruppe vor scheinbar nicht zu bewältigende Herausforderungen stellen. Hinzu kommt, dass aufgrund der geringen digitalen Kompetenzen und Erfahrungen viele Teilnehmende Vorbehalte oder sogar Ängste gegenüber der Nutzung digitaler Tools und Anwendungen wie dem Internet haben. In unserer neuen Schulung „Apps und Online-Anwendungen für Beruf und Leben“ führen wir die Teilnehmenden daher langsam und in Präsenz an die Funktionen ihres Smartphones heran. Wir schauen uns die Grundfunktionen eines Smartphones an, nehmen Sicherheitseinstellungen vor und setzen mit den Teilnehmenden das Gelernte unmittelbar und direkt am eigenen Endgerät um. In den Unterricht werden – nach der Hotdog-Methode – nach und nach digitale Lernformen wie zum Beispiel die Nutzung von eVideos aufgenommen. Dabei werden die Teilnehmenden aber weiterhin in Präsenz angeleitet und betreut, sodass Ängste und Probleme direkt in der Gruppe oder im Einzelgespräch reflektiert werden können, um auf diese Weise Strategien zum Umgang mit gefühlter Überforderung zu entwickeln. Nach und nach geben wir den Teilnehmenden Hausaufgaben, die sie in Interaktion mit dem oder der Tandempartner*in lösen und in einem niedrigschwelligen

Cloudsystem dokumentieren müssen. So werden nach und nach Mails versendet, Anhänge erstellt und hochgeladen, Chat-Systeme genutzt, Termine gebucht, kleine Erklärvideos gedreht und so weiter. Es werden also all die Dinge erlernt und trainiert, die für die gesellschaftliche Teilhabe unabdingbar geworden sind. Am Ende des dreimonatigen Kurses führen wir den Unterricht dann online durch und interagieren mit den Teilnehmenden via digitaler Kommunikations- und Kollaborationstools.

Wie ging es Ihnen mit der Anpassung der Methodik und Unterrichtsinhalte? Was hat gut funktioniert, was weniger gut?

Neben Angeboten in der Grundbildung führe ich auch Trainings für andere Zielgruppen durch. Meine Erfahrung ist dabei, dass die Unterschiede in den Bedarfen der Teilnehmenden so groß nicht sind. Fast alle Teilnehmenden, die ich in den letzten zwei bis drei Jahren mit Unterstützung digitaler Anwendungen unterrichtet habe, können erst dann lernen, wenn sie sich in der technischen Umgebung sicher fühlen. Allerdings gilt dies für Teilnehmende an Angeboten im Bereich der Grundbildung natürlich vermehrt.

Wie wir in einem Design-Thinking-Prozess in Kooperation mit dem Hasso-

Plattner-Institut herausgefunden haben, ist für Lernende aller Zielgruppen das emotional gestützte Lernen in der Gruppe basale Voraussetzung für den Lernerfolg. Und gerade dieses soziale Lernen zu garantieren, ist bei Onlineangeboten weitaus herausfordernder als in Präsenz, wo der Gruppenbildungsprozess einfacher und nachhaltiger zu steuern ist. Hier mussten wir selbst viel dazulernen und neue Methoden wie Lerntandems, (Audio-)Tagebücher und alternative Formen der direkten Kommunikation in unsere Methodik einbauen, um auf diese Weise trotz der gegebenen Distanz das soziale Lernen in der Gruppe zu fördern. Gleiches gilt für das Lernen mit allen Sinneskanälen: So ist beispielsweise eine wesentlich kreativere Methodik erforderlich, wenn es gilt, wenig auditiv orientierte Lerntypen online statt im Präsenzunterricht einzubinden. Auch dies gilt insbesondere für Teilnehmende aus dem Bereich der Grundbildung.

Gerade bei Menschen aus diesem Bereich war es zudem besonders herausfordernd, im Onlineunterricht das Lernen auf dritter Stufe auszulösen – also nicht nur das handlungsorientierte Lernen, sondern Lernprozesse mit dem Ziel der Entwicklung der gesamten Persönlichkeit. Grund hierfür war und ist sicherlich, dass mit geringer Literalisierung auch ein geringes Selbstwirksamkeitsempfinden

sowie ein geringes Vertrauen in die eigenen (digitalen) Kompetenzen einhergehen. Aus diesem Grund haben wir uns dafür entschieden, auch in Kleingruppen mit zwei Trainer*innen zu arbeiten, um so die individuelle Begleitung des Lernprozesses gewährleisten zu können. Dieser Ansatz erleichtert auch den Umgang mit der zum Teil erheblichen Binnendifferenzierung innerhalb eines Kurses.

Erreichte Lernziele und -erfolge feiern wir in der Gruppe, wodurch sich für alle Beteiligten der Spaß an der Sache erhöht.

Eine letzte Anpassung, die wir vorgenommen haben, betrifft die Lernzeit: Online verkürzt sich die Konzentrationsspanne aller Lernenden – und für Teilnehmende an Angeboten der Grundbildung gilt dies umso mehr. Deshalb arbeiten wir nicht mehr in Blöcken, sondern bieten unseren Teilnehmenden „Lernsnacks“ an, die über einen längeren Zeitraum verteilt werden und sozusagen leicht verdaulich sind.

Haben Sie durch diese Veränderungen Auswirkungen auf die Teilnahme oder den Lernerfolg der Lernenden bemerkt?

Zu Beginn der Pandemie war zu beobachten: je höher die (digitale) Vorbildung, desto wahrscheinlicher die Teilnahme an (digitalen) Weiterbildungsangeboten.

Das bedeutet aber auch: Insbesondere Menschen mit geringer Grundbildung waren in weiten Teilen von solchen Formaten ausgeschlossen. Mit unserer Strategie, das Lernen in Präsenz auf bedachte Weise in digital gestützte Lernräume zu überführen, haben wir – das zeigt die Erfahrung des letzten Jahres – eine Lernform gefunden, die die Teilnahme an solchen Lernformaten auch für gering Literalisierte attraktiv macht. Zentrale Aspekte dabei waren die Verkürzung der Lernzeit sowie insbesondere die Etablierung von Methoden und Tools, die auch auf Distanz das emotional gestützte Lernen in der Gruppe in den Fokus nehmen. Unser Mix aus gruppenorientiertem Training und individuellem Coaching hat zu großen Lernerfolgen geführt.

Welche Erfahrungen nehmen Sie aus Ihrer laufenden Schulung mit?

Aus der laufenden Schulung nehme ich vor allem eines mit: Unterschätze nicht, was sich die Teilnehmenden in den letzten zwei Jahren autodidaktisch angeeignet haben, und überschätze nicht ihre Kenntnisse. Viele Menschen haben – gewissermaßen aus der Not heraus – grundlegende Anwendungskenntnisse in der Smartphone-Nutzung erworben. Was bei vielen allerdings fehlt, ist die Fähigkeit der Übertragung. Um digitale

Grundkompetenzen zu entwickeln, ist daher bei vielen tatsächlich die Vermittlung eines grundlegenden Verständnisses sozusagen der Logik der digitalen Welt notwendig – sowohl um Ängsten zu begegnen als auch um Übertragungsstrategien zu entwickeln.

Die wichtigste Erkenntnis ist aber auch hier wieder: Humor hilft! Wenn viel miteinander gelacht wird, wenn man zusammen knifflige Aufgaben löst und witzige Ergebnisse präsentiert, dann stellt sich der Lernerfolg beinahe von selbst ein. Und Humor einzubauen geht immer: in Präsenz, online, hybrid und auch im Blended-Format.

Welche Erkenntnisse ziehen Sie aus Ihren Erfahrungen, die auch für andere Grundbildungslehrkräfte interessant sein könnten?

Im Bereich der digitalen Grundbildung sind das vor allem drei Erkenntnisse:

- Nutze die Hotdog-Methode und führe die Teilnehmenden allmählich und engmaschig begleitet an niedrigschwellige digitale Lernformen und Tools heran.
- Weniger ist mehr: Zur Wissens- und Kompetenzvermittlung eignen sich kleine Lernsnacks mit vielen

Anwendungsmöglichkeiten zwischen den Lernzeiten besser als der sogenannte Blockunterricht.

- Nutze Humor sowie stimulierende Methoden und Interventionen, um das emotional gestützte Lernen in der Gruppe auszulösen

Last but not least gilt für das digital gestützte Lernen wie für alle Lernformate: Der Lernerfolg ist dann am größten, wenn alle Sinnesorgane angesprochen werden: Knete, Malutensilien, Videos, Musik und andere Medien stimulieren insbesondere im digitalen Lernraum.



Natascha Tegeler ist studierte Philosophin, Soziologin und Mediatorin. Während ihrer Tätigkeit als leitende Personalerin und Personalentwicklerin in einem Konzern hat sie ihre Leidenschaft für die Bereiche Coaching und Training entdeckt und ist vom dvct e.V. zertifizierte Coach und Trainerin. Nach einigen Jahren als selbständige Coach, Mediatorin und Trainerin leitet sie seit 2020 den Bereich Bildung bei der Goldnetz gGmbH und entwickelt neue Bildungsangebote und -konzepte, die sie gerne selber ausprobieret.

Die eVideo Medienwerkstatt – eine KI-basierte Onlineplattform für die kollaborative Entwicklung von digitalen Lerneinheiten durch Lernende

Lernangebote für gering Literalisierte digital und partizipativ denken

6,2 Millionen Erwachsene zwischen 18 und 64 Jahren in Deutschland können nicht richtig lesen und schreiben (Grotlüschen et al. 2019). Die LEO-Studie 2018 untersuchte erstmals auch die digitalen Praktiken dieser gering literalisierten Erwachsenen (vgl. Grotlüschen und Buddeberg 2020). Besonders auffallend ist die starke Nutzung von sozialen Netzwerken sowie Messengerdiensten (Ebd.: 205, 207) über mobile Endgeräte bei einem gleichzeitigen Mangel an kritisch-hinterfragenden Digitalkompetenzen (Ebd.: 215). Große Hürden liegen beispielsweise im Erkennen von Falschmeldungen sowie in der Unterscheidung von Information und Werbung. Die digitale Spaltung in der gesellschaftlichen Teilhabe aufgrund mangelnder

Schriftsprachkenntnisse sei heutzutage weniger in fehlendem Onlinezugang begründet als vielmehr in mangelnder kritischer Urteilsfähigkeit gegenüber digitalen Prozessen (Ebd.: 217). Aber gerade die starke Nutzung von Social Media, Messengerdiensten und nicht schriftlichen digitalen Praktiken wie Erklärvideos, Sprachnachrichten und Videotelefonie zeigt die hohe Inklusionsfähigkeit digitaler Medien für diese Zielgruppe (Ebd.: 218).

Hier setzt die eVideo Medienwerkstatt an: Sie bietet eine webbasierte Onlineplattform, über die gering Literalisierte ihre digitalen schriftsprachlichen Kompetenzen niedrigschwellig und in Zusammenarbeit weiterentwickeln können. Dies erfolgt in einem geschützten virtuellen Raum und mit Unterstützung durch Lehrende. Die eVideo Medienwerkstatt verfolgt dabei den medienpädagogischen

Ansatz, die Lernenden in ihrer digitalen Handlungskompetenz als kreativ Gestaltende ihrer eigenen Onlineprodukte zu stärken, um sie damit auch in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe zu festigen (vgl. Schorb o. J.). Über die Veröffentlichung ihrer eigenen Medienprodukte können sie aktiv am öffentlichen Diskurs partizipieren sowie diesen mitgestalten; dadurch sind sie in ihrem Onlineverhalten nicht mehr nur auf die Rolle von passiv Konsumierenden oder Kommunizierenden reduziert. Ihre kritische Reflexionskompetenz wird bei der gemeinsamen Medienproduktion ebenso gestärkt wie ihre sozialen Kompetenzen.

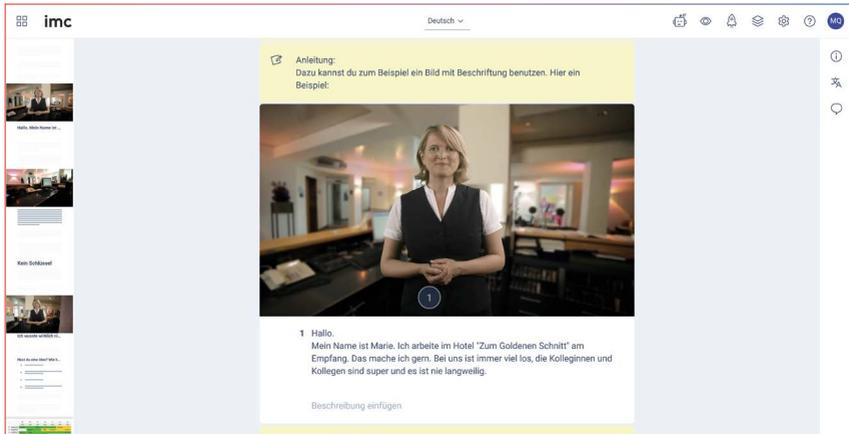
Zielgruppengerechte Gestaltung und didaktisch sinnvoller Einsatz einer kollaborativen Onlineplattform

Die eVideo Medienwerkstatt ist eine webbasierte Onlineplattform, die auf allen Endgeräten über die gängigsten Browser genutzt werden kann. Nach den Prinzipien des „user-generated content“ können hier mehrere Personen gemeinsam mediale Produkte wie zum Beispiel eine interaktive Geschichte oder videobasierte Lernnuggets erstellen – und zwar in Onlinezusammenarbeit, sowohl synchron als auch asynchron, in Gruppenarbeit vor Ort oder von verschiedenen Orten aus. Dafür steht ihnen eine

Medienbibliothek mit sämtlichen Assets aus der eVideo Lernwelt wie zum Beispiel Bilder, Grafiken oder Videos aus verschiedenen Arbeitsbranchen zur Verfügung. Die eVideo Medienwerkstatt ist in zweifacher Weise niedrigschwellig angelegt: Die Lernenden erhalten zum einen von der Lehrkraft einen direkten Projektzugang in Form eines Links, wodurch ein mehrstufiger Anmeldeprozess über E-Mail und Passwort wegfällt. Zum anderen können die Lernenden vorstrukturierte Vorlagen mit didaktisch aufbereiteten Hinweisen nutzen, die sie durch den inhaltlichen Erstellungsprozess führen.

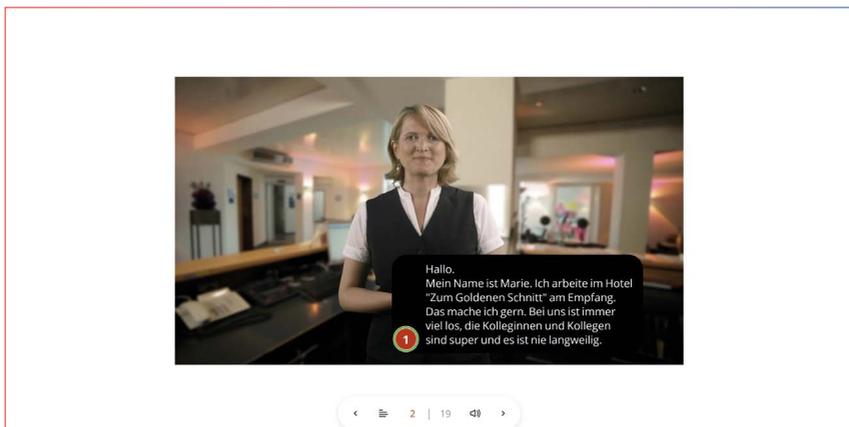
Die Rolle der Lehrkraft liegt in der Begleitung der Lernenden während des gesamten Erstellungsprozesses: Gemeinsam mit der Lehrkraft entwickeln diese eine erste Idee, recherchieren Informationen, schreiben oder zeichnen Storyboards, wählen passende Bild- oder Videoelemente aus, schreiben Textbausteine, erstellen interaktive Elemente wie Multiple-Choice-Aufgaben oder Hotspots und fügen schließlich alles auf der Plattform zusammen. Möglicherweise erstellen die Lernenden auch selbst Bild- oder Videomaterial, wobei sie zusätzlich im kritischen und korrekten Umgang mit Urheber- und Bildrechten geschult werden. Schließlich ist nur ein finaler Mausklick erforderlich, woraufhin die integrierte Künstliche Intelligenz aus den

Abbildung 1



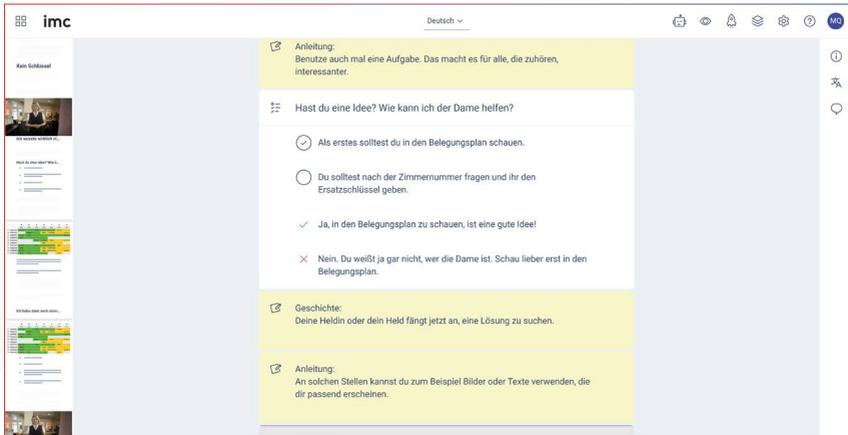
Bearbeitungsoberfläche mit Bildelementen sowie didaktischen Anleitungen (gelb) und Textbausteinen (weiß); hier: Bild mit Hotspot-Aufgabe zur Vorstellung der Hauptfigur

Abbildung 2



Fertiges Produkt; hier gezeigter Ausschnitt: Vorstellung der Hauptfigur

Abbildung 3



Bearbeitungs Oberfläche mit Bildelementen sowie didaktischen Anleitungen (gelb) und Textbausteinen (weiß); hier: Multiple-Choice-Aufgabe

einzelnen Bausteinen ein fertiges Produkt mit Untertiteln, Audio-Transkription, wahlweise Übersetzungen in andere Sprachen und einem fertigen Layout generiert. Der Fokus bei dieser niedrighelligen Form der Erstellung medialer Produkte liegt für die Lernenden daher weniger in der Gestaltung des komplexen didaktischen Aufbaus und des Layouts als vielmehr in der inhaltlichen und sprachlichen Produktion. Am Ende können die Lernenden ihr fertiges Produkt testen und – wenn gewünscht – online veröffentlichen. Außerdem kann es für weitere digitale Lernangebote wieder eingesetzt werden.

Durch Lernende erstellte digitale Produkte öffentlichkeitswirksam einsetzen

Digitale Lernangebote für gering literatisierte Erwachsene sollten nicht nur – wie beschrieben – zielgruppengerecht gestaltet und didaktisch sinnvoll eingesetzt werden. Im besten Fall entwickeln die Lernenden mit der Nutzung der eVideo Medienwerkstatt deshalb eigene Inhalte, die sie zu aktiv Gestaltenden ihrer Arbeits- und Lebenswelt machen. Die damit verbundene Selbstwirksamkeitserfahrung kann durch die Veröffentlichung der erstellten Medienprodukte

Abbildung 4

Hast du eine Idee? Wie kann ich der Dame helfen?

Als erstes solltest du in den Belegungsplan schauen.

Du solltest nach der Zimmernummer fragen und ihr den Ersatzschlüssel geben.

Senden

6 | 19

Fertiges Produkt; hier gezeigter Ausschnitt: Multiple Choice Aufgabe

noch verstärkt werden und somit als Grundlage für eine weitere motivierende Beschäftigung mit digitaler Schriftsprache dienen. Lehrende und Lernende sollten bereits zu Beginn des Erstellungsprozesses gemeinsam und gleichberechtigt über eine mögliche Veröffentlichung entscheiden. Diese kann beispielsweise im Rahmen des eigenen Kurses oder in Abstimmung mit Teilnehmenden weiterer Projekte geschehen. Ist das Medienprodukt in Zusammenarbeit mit einer externen Einrichtung, zum Beispiel einem Betrieb, entstanden, bietet sich auch ein gemeinsamer Abschluss mit den dortigen Verantwortlichen an.

Selbst über diese Kreise hinaus kann kreativ weitergedacht werden: Möglich ist beispielsweise auch die Nutzung des fertigen Medienproduktes im Rahmen von Öffentlichkeitsarbeit, etwa über die Social-Media-Kanäle der Lehrstätte, um dadurch weitere Lernende auf die dort verfügbaren Angebote aufmerksam zu machen. Besonders spannend sind auch Ideen, die andere zum Mitmachen anregen – wie ein Wettbewerb mit Preisauschreibung, der zur Erstellung eigener Produkte mithilfe der eVideo Medienwerkstatt aufruft.

Mehr Informationen zur eVideo Medienwerkstatt sowie den Link zur kostenlosen Registrierung finden Sie online unter: <https://www.lernen-mit-evideo.de/medienwerkstatt>.



Johanna Lambertz hat bis 2011 an der Universität Leipzig Medienpädagogik und Deutsch als Fremdsprache studiert. Seit ihrer Tätigkeit als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache und einer Weiterbildung zur E-Trainerin und Blended-Learning-Beraterin entwickelt sie E-Learning-Programme und Train-the-Trainer-Schulungen zur Förderung von Lese- und Medienkompetenz und führt diese in Präsenz und als E-Tutorin durch. Seit 2016 ist sie im Bereich Grundbildung und digitales Lernen in verschiedenen Projekten bei Arbeit und Leben DGB/VHS Berlin-Brandenburg e. V. tätig – derzeit als stellvertretende Projektleitung von ABCconnect.

Hürden abbauen auf dem Weg ins Neuland: sprachensible digitale Grundbildung im Peer-Ansatz

Der folgende Text erklärt, basierend auf den Erfahrungen des Projekts „Digital Immigrants“, wie digitale Grundbildung für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in einem Peer-to-Peer-Ansatz Zugänge erschließen und digitale Teilhabe verbessern kann. Zunächst werden Bedarf und Vorteile des Ansatzes erläutert. Ein zweiter Abschnitt beschreibt den Prozess zur Identifikation passender Themen und Methoden. Abschließend wird das Lehrmaterial in Einfacher Sprache vorgestellt, das beim Peer-Learning zum Einsatz kommt.

Es gibt viele Gründe, warum Menschen einen souveränen Umgang mit digitalen Medien NICHT erlernen. Aufgrund der Vielzahl dieser Barrieren können sehr unterschiedliche Gruppen vom „Digital Gap“ negativ betroffen sein. Familien mit Zuwanderungsgeschichte können eine dieser Gruppen sein. Die Betonung liegt hier auf „können“, denn jedwede Form der Kulturalisierung des Phänomens führt in die Irre.

Andererseits gibt es Kombinationen von Zugangsbarrieren, die migrationsspezifisch sind; und hier spielen sprachliche Barrieren eine besondere Rolle. Hinzu kommen in manchen Fällen hinderliche Faktoren, die ebenso gut in anderen Gruppen vorkommen können, die sich bei der genannten Zielgruppe aber häufig mit den sprachlichen Barrieren vereinen, sodass verschiedene Faktoren einander gegenseitig verstärken. Dazu gehören etwa schwierige sozioökonomische Situationen, die unter anderem dazu führen können, dass schon die technische Infrastruktur für eine angemessene digitale Teilhabe nicht vorhanden ist. Ebenso entscheidend kann der fehlende Kontakt mit digital kompetenten Menschen sein, die als Ansprechpartner*innen fungieren könnten. Dort, wo sprachliche, sozioökonomische und soziale Hürden zusammenwirken, erweist sich der Zugang zur digitalen Welt als besonders schwierig.

Bedarfe und Vorteile des Peer-Ansatzes

Die Idee von „Digital Immigrants“ ist, diese Barrieren in Ressourcen umzuwandeln, indem Jugendliche und Erwachsene aus der Zielgruppe zu sogenannten Digi-Coaches ausgebildet werden, um als Ehrenamtliche anderen Menschen digitale Grundbildung zu vermitteln. Dieser Peer-to-Peer-Ansatz birgt mehrere Vorteile. Die engagierten Personen schaffen in ihrer neuen Rolle Zugang, weil sie das Thema digitale Grundbildung in ihr soziales Umfeld tragen und dort als Multiplikator*innen fungieren. Sie bringen häufig spezifische Kenntnisse über geeignete Netzwerke und (Bildungs-)Orte in ihrem Umfeld mit, um dort digitale Grundbildung zu vermitteln. Die Ehrenamtlichen positionieren sich also als Wissensträger*innen in einer Gruppe, die ihre eigenen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien systematisch schlechter einschätzt als die Gesamtbevölkerung (Lehmann et al. 2022: 51).

Daneben machen sich weitere Vorteile von Peer-Learning-Konzepten bemerkbar, wie zum Beispiel das Lernen auf Augenhöhe und die eigene Betroffenheit (Lechtenberg o. J.) der Digi-Coaches. Die Lernenden haben geringere Berührungsängste und trauen sich mehr zu in einer Situation, in der Angehörige der eigenen

Gruppe ihnen (Grund-)Wissen vermitteln. Umgekehrt ist bei den Digi-Coaches ein außerordentliches Maß an Geduld und Einfühlungsvermögen festzustellen, wenn es um sprachliches oder technisches Verständnis der Teilnehmenden geht.

Themenfindung in Denkwerkstätten

Wenn man in der digitalen Bildung einen Peer-to-Peer-Ansatz verfolgt, stellen sich zwei Fragen: die nach den passenden Themen und damit letztlich nach dem, was „digitale Grundbildung“ mit Blick auf die spezifische Zielgruppe bedeutet – wo also die Bedarfe liegen. Und die nach den geeigneten Methoden zur Vermittlung dieser Grundbildung, mit Blick auf die zielgruppenspezifischen Hürden. Im Projekt wurde versucht, diese beiden Fragen in einer speziell darauf ausgerichteten Workshop-Reihe, genannt „Denkwerkstätten“, zu klären.

Die Akquise der Teilnehmenden lief über die in Nürnberg aktive Stiftung Sozialidee, die neu zugewanderte Familien sozialpädagogisch unterstützt und begleitet. Der enge und häufig langjährige Kontakt zu den Familien ermöglichte eine passgenaue Auswahl der Teilnehmenden. Interesse am Thema und Zuverlässigkeit waren wichtige Auswahlkriterien.

Hinsichtlich (deutsch-)sprachlicher und digitaler Kompetenzen wies die Gruppe eine deutliche Heterogenität auf.

Sofort als untauglich stellte sich eine freie Bedarfsabfrage heraus, à la „Was möchtet ihr gern wissen? Was fehlt euch?“. Denn eine freie Einschätzung der eigenen Wissenslücken setzt bereits einen nennenswerten Bestand an Orientierungswissen voraus. Stattdessen entwickelte sich ein iterativer Prozess, in dem immer wieder Lernangebote mit verschiedenen Themen und didaktischen Ansätzen gemacht und gemeinsam reflektiert wurden. So kristallisierten sich nach und nach Themen und Methoden heraus, die als geeignet erschienen, um die digitale Teilhabe der Zielgruppe zu verbessern.

Schnell wurde eine inhaltliche Dichotomie deutlich zwischen eher technisch orientiertem Anwenderwissen einerseits und einem reflektierten Umgang mit digitalen Medien (und deren Inhalten) andererseits. Die Schwerpunktsetzung ist jedoch deutlich unterschiedlich zwischen den Subgruppen der Jugendlichen und der Erwachsenen.

So wurde mit Blick auf das technische Anwenderwissen klar, dass bei den Jugendlichen ein höherer Minimalstandard in den grundlegendsten

Anwendertechniken vorausgesetzt werden darf. So ist beispielsweise das intuitive Bedienen und, falls nötig, Erkunden einer Benutzeroberfläche für die Jugendlichen selbstverständlich. Allerdings ließ sich auch beobachten, dass ein kritisches Verständnis der Funktionsweisen digitaler Endgeräte keineswegs eine zwingende Folge aus der täglichen Anwendung derselben durch Jugendliche ist. Auch ist ein Unterschied zwischen Smartphone und Tablet einerseits und PC und Laptop andererseits spürbar. Letztere sind allein schon aufgrund der komplexeren Peripherie (Maus, Tastatur etc.) weniger stark auf intuitives Bedienen ausgelegt. Für die teilnehmenden Erwachsenen dagegen lässt sich festhalten, dass in manchen Fällen auch eine spielerisch-explorative Auseinandersetzung mit digitalen Endgeräten (auch hier aber vor allem wieder PC und Laptop) kaum oder nicht stattgefunden hatte.

Infolgedessen wurde der Schwerpunkt bei den Jugendlichen in der folgenden Arbeit deutlich auf einen kritisch reflektierten Umgang mit digitalen Technologien und Medien gelegt. Stichworte sind hier beispielsweise Cyber-Mobbing, Gaming und Datenschutz. Auch bei den Erwachsenen spielt dieser Aspekt eine tragende Rolle, häufig jedoch in Bezug auf ihre Rolle als Erziehungsberechtigte.

Methodische Umsetzung des Peer-Ansatzes und Ansprüche an das Lehrmaterial

Bei der Reflexion der Denkwerkstätten musste bereits immer ein später folgender, zweiter Schritt mitgedacht werden: Wie können die als tauglich identifizierten Themen und Methoden unter Berücksichtigung der sprachlichen Hürden so aufbereitet werden, dass Ehrenamtliche aus der Zielgruppe später, nach einer Ausbildung zu Digi-Coaches, diese Themen und Methoden zur Anwendung bringen können, ohne selbst medienpädagogische Profis zu sein. Diese Frage verweist auf die konkrete methodische Umsetzung des Peer-to-Peer-Ansatzes: Wie müssen Digi-Coaches ausgebildet werden und welche Hilfestellungen und Materialien brauchen sie, um selbst „im Feld“ die identifizierten Themen bearbeiten beziehungsweise vermitteln zu können? Beide Fragen hängen je nach Perspektive eng mit der Erwartungshaltung oder mit dem Anspruch zusammen, den man an einen Digi-Coach-Einsatz stellt.

Beim ersten Kontakt mit Einrichtungen, die Digi-Coaches anfordern, teils aber auch mit den Ehrenamtlichen selbst, wird häufig die Erwartung geäußert, es gehe um das unmittelbare Lösen technischer Probleme, die von Einzelpersonen vorgebracht werden. Eine Ausgestaltung eines

Einsatzes der Digi-Coaches im Geiste eines Repair-Cafés ist jedoch nicht sinnvoll.

Zum einen fehlt den Digi-Coaches in aller Regel das notwendige Breitenwissen, um in einem Ask-me-Anything-Setting kompetent und souverän zu agieren. Zum anderen ist es nicht der Anspruch digitaler Grundbildung, punktuelle Anwenderprobleme zu lösen, ohne ein über das konkrete Problem hinausweisendes Orientierungswissen zu vermitteln (Wolf und Koppel 2017: 03–5 f.). Es ist eine Sache, eine Datei aus dem Internet herunterzuladen. Es ist eine andere Sache, zu wissen, wo ich meine Downloads wiederfinde, wie viel Speicherplatz sie verbrauchen und welche Programme ich brauche, um sie zu öffnen.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, Lehrmaterial für die Digi-Coaches zu entwickeln, das sie fachlich und didaktisch fest an die Hand nimmt und ihnen damit Sicherheit vermittelt – und das ihnen gleichzeitig die Möglichkeit gibt, sich freier zu bewegen, wenn sich eine gewisse Routine und Selbstsicherheit eingestellt hat.

Im Bereich des Peer-Learnings lassen sich verschiedene Unterformen unterscheiden (Strauss und Rohr 2019). Idealerweise ermöglicht das Material also

bereits nach einer recht kurzen Ausbildung die Durchführung von Lehreinheiten, die so nah am Skript gehalten sind, dass dieses nötigenfalls vorgelesen werden kann, um die Vortragenden zu entlasten. Die daraus resultierende, recht unterrichtsnahe Peer-Learning-Form entspricht dem Peer-Tutoring. Während der ersten Einsätze entwickeln sich die Digi-Coaches jedoch weiter und können – und sollen – sich freier bewegen. Die Situation darf dann mehr in Richtung Peer-Education gehen (Stadt Nürnberg 2022: 6).

Außerdem muss das Material sprachlich so aufbereitet sein, dass es Menschen gerecht wird, die noch Deutsch lernen. Dazu wurde es in Einfache Sprache übertragen und durch Agenturen für Leichte Sprache überprüft. Für die Prüfung der Präsentationen und Kärtchen wurde eine Prüfgruppe aus Neuzugewanderten zusammengestellt, um der spezifischen Zielgruppe gerecht zu werden.

Zu guter Letzt war von Anfang an angedacht, die entstehenden Materialien online verfügbar zu machen, sodass sie von überall und von allen Interessierten abgerufen und verwendet werden können.

Aufbau des Lehrmaterials

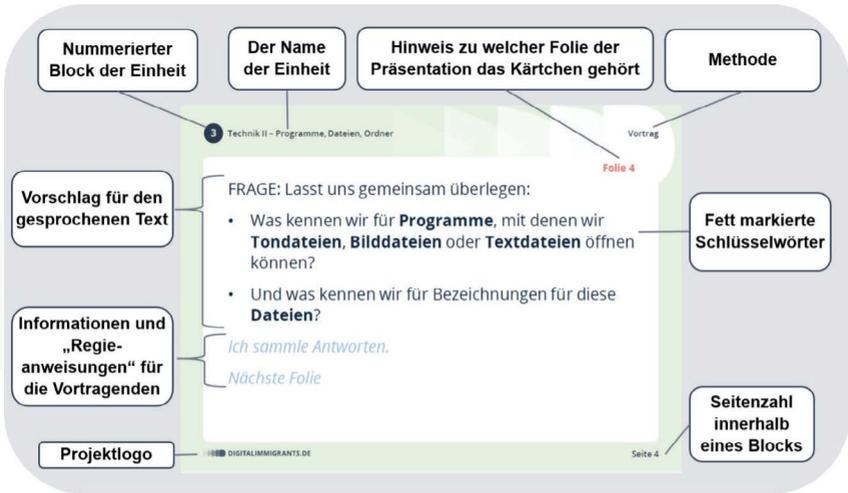
Sämtliche Lehrmaterialien stehen auf der Plattform digitalimmigrants.de daher zur

Verfügung. Sie sind dort in einzelnen Einheiten zusammengefasst, die sich entweder an Erwachsene oder an Jugendliche wenden, und sie haben entweder einen technisch-anwendungsbezogenen Fokus oder einen medienpädagogisch-erzieherischen. Unterteilt ist jede Einheit in zeitliche Blöcke, die jeweils unterschiedliche Methoden anwenden. Die Abfolge der Blöcke ist dem Grundsatz des handlungsorientierten Lernens verpflichtet. Methoden wie präsentationsgestützte Vorträge oder Erklär-Videos wechseln sich ab mit praktischen Übungen, Spielen oder Gruppendiskussionen.

In jedem Block gibt es Kärtchen, die wie Moderationskarten funktionieren. Sie leiten die Coaches durch die komplette Einheit. Vor allem am Anfang können die Coaches die Texte auf den Kärtchen auch vorlesen und erhalten dadurch Sicherheit. Je sicherer sich die Coaches fühlen, desto mehr können die Kärtchen lediglich als grobe Orientierung genutzt werden. Daneben gibt es Hintergrundinformationen für die Coaches, mit „Regieanweisungen“ für die Durchführung. So enthält jedes Kärtchen beispielsweise mehrere Informationen zur Abfolge und bietet somit Orientierung.

Die Kärtchen kann man als PDF auf einem Gerät öffnen, sofern es nicht an einen Beamer angeschlossen ist. Am

Abbildung 1



Beispiel für eine Moderationskarte. Quelle: Stadt Nürnberg 2022: 17

besten funktioniert es auf einem Tablet, da dieses gut per Hand bedienbar ist und über einen größeren Bildschirm als ein Smartphone verfügt. Für handschriftliche Notizen können die Kärtchen auch ausgedruckt werden, möglichst auf dickerem farbigem Papier, einseitig bedruckt (Stadt Nürnberg 2022: 16 ff.) Ergänzt werden die Kärtchen durch Präsentationen, Erklär-Videos, Arbeitsblätter und Zusammenfassungen sowie ein digitales Fachwörterbuch. Schwierige Begriffe, auf die nicht verzichtet werden kann, werden im Fachwörterbuch erklärt, das als Unterseite auf der

Projekt-Website zur Verfügung steht. Zentrale Begriffe werden zu Beginn der Einheiten häufig gemeinsam mithilfe des Fachwörterbuchs erarbeitet.

Das Gelernte jeder Erwachsenen-Einheit wird durch eine Zusammenfassung ergänzt, die die Inhalte bündelt und teilweise zusätzliche weiterführende Informationen enthält. Diese Zusammenfassung kann am Ende einer Einheit in ausgedruckter Form ausgehändigt werden.

Erklär-Videos sind sprachlich oft eine Herausforderung. Denn bis auf Ausnahmen, die im Projekt entwickelt wurden, folgen diese Videos als einzige Lehrmaterialien nicht den Regeln der Einfachen Sprache. Neben einer ausführlichen Nachbesprechung empfiehlt sich daher auf YouTube die Reduzierung der Abspielgeschwindigkeit auf 75 Prozent sowie die Aktivierung der Untertitel – gegebenenfalls auch in der Herkunftssprache der Teilnehmenden. Die Praxis der Digi-Coaches ist Erfahrungsgrundlage für die permanente Überprüfung der Materialien – mit Blick auf einzelne Inhalte sowie auf die Tauglichkeit der einzelnen Materialsorten.



Thomas Kießlich ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bildungsbüro der Stadt Nürnberg. Er arbeitet dort an der Bildungsberichterstattung sowie an der Weiterentwicklung bildungsbereichsübergreifender Kooperationen und Strategien im kommunalen Rahmen. Außerdem ist er verantwortlich für das Projekt „Digital Immigrants“ zur digitalen Grundbildung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte.

Gemeinsam statt einsam: das Experiment „Community für Grundbildung in der digitalen Transformation“

Kurslehrkräfte in der Grundbildung, Bildungsmanager*innen, Projektverantwortliche und Netzwerkkordinator*innen stehen ihren jeweiligen Aufgaben oft allein gegenüber. Häufig treten in ihrem Berufsalltag Fragen auf: Wo kann arbeitsorientierte Grundbildung Teil betrieblicher Problemlösung sein und welche praktischen Ansätze zur digitalen Grundbildung funktionieren im Kursalltag? Wie bekommen wir mehr Teilnehmende ab Alpha-Level 3? Auf welche Weise können Lernangebote verbessert werden?

Eine Vernetzung von Personen mit denselben Herausforderungen oder Zielen ist also naheliegend, zumal seit der Corona-Pandemie die Videokonferenz als Form des Zusammenkommens gleichermaßen technisch leicht umsetzbar wie inzwischen weitgehend akzeptiert und eingeübt ist. Interessant ist die Frage, wie Austausch und Vernetzung gestaltet und moderiert sein müssen,

damit diese von Stakeholdern als Mehrwert empfunden werden. Wie kann Verstärkung gelingen, wie kann die digitale Community im deutschsprachigen Raum kontinuierlich wachsen und groß werden?

Zu diesem Zweck startete ein Team von Kolleg*innen aus fünf Grundbildungsprojekten bundesweit das Experiment „Community für Grundbildung in der Digitalen Transformation“, nachfolgend Community Digital genannt.

Mit „Experiment“ ist hier gemeint, dass sich das Vorbereitungsteam sehr wohl bewusst war, dass ein solches Vorhaben weitaus mehr Ressourcen verlangen würde als derzeit vorhanden sind – und dass ein Experiment immer auch scheitern kann. Gleichzeitig bietet ein experimentelles Format aber auch die Möglichkeit, mit dem vorhandenen Basiskonzept spielerischer umzugehen.

Im Vordergrund stand also das Anliegen, einen ersten Aufschlag zu machen und dabei Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie ein auf Dauer angelegter Onlineaustausch funktionieren kann, um bestehende Strukturen besser zu vernetzen und verflechten und agile Zusammenschlüsse zu ermöglichen. Kurz gesagt ging es um die Frage: Wie baut man eine Community auf, in der man sich gerne trifft und sowohl Fragen des „Grundbildungsalltags“ als auch Grundsatzzfragen diskutieren kann, in der man gemeinsame Lösungen findet, Haltungen entwickelt und temporäre Kooperationen bilden kann.

Fragen zur Community-Gründung

Dass ein fruchtbarer Austausch nicht von selbst entsteht, nur weil sich Menschen treffen, die am selben Thema interessiert sind, sondern dass dieser moderiert werden muss, ist mittlerweile eine akzeptierte Regel. Die Erfahrung zeigt, dass in einer Planungsphase folgende Fragen beantwortet werden müssen: Für wen soll ein Austausch organisiert werden? Welches gemeinsame Ziel eignet sich, um potenzielle Community-Mitglieder zusammenzuführen? Welcher Mix aus Themen und Abläufen lässt Lebendigkeit im digitalen Raum entstehen, sodass die Teilnehmenden regelmäßig wiederkehren? Wie oft sollte man online

zusammenkommen und wie lange sollten diese Treffen dauern? Welche technischen Lösungen müssen für welche Zwecke gefunden werden? Wie lassen sich Austausch und Vernetzung fördern? Wie bleibt der Ressourcenaufwand für die Moderation überschaubar? Und: Kann und wird sich eine Community zunehmend selbst steuern?

Ein partizipations- und wirkungsorientierter Grundansatz

Strategien zu Communities of Practice sowie zu Aufbau und Moderation von Onlinegruppen bildeten das Grundgerüst für die Konzipierung der Community Digital. Ergänzt wurden diese durch die technische Umsetzung videobasierter Konferenzräume sowie einer einfachen digitalen Plattform für Kollaboration, Organisation und Wissensmanagement. Grundannahme war, dass eine Community nur auf Dauer entstehen und bestehen kann, wenn jedes Mitglied selbst erlebt, auf welche Weise sich daraus Mehrwert schöpfen lässt. Das Team einigte sich auf einen partizipationsorientierten Ansatz: Eine Community soll weder Podcast noch Fernsehprogramm sein; vielmehr gehen Moderator*innen mit einem gut strukturierten Konzept und einem digitalen Raumangebot in Vorleistung. Die Mitglieder beleben diesen Raum dann mit Inhalten, was

bedeutet, dass sie ihre eigenen Themen und Fragen einbringen, von deren Diskussion alle Teilnehmenden profitieren. Voraussetzung hierfür ist, dass die Teilnehmenden thematische Interessen teilen. Aufgabe der Moderator*innen ist es dann, den Ablauf der regelmäßigen Zusammenkünfte zu planen und methodisch zu begleiten; außerdem sollten sie alle grundlegenden Fragen zur technischen Umsetzung des Formats beantworten können, um die Teilnehmenden in der Nutzung des digitalen Raumes anleiten zu können. In diesem Rahmen sollte eine Atmosphäre entstehen, die einlädt, einander kennenzulernen, voneinander zu lernen und Fragen vertrauensvoll zu diskutieren. Zielsetzung war, dass die Community-Mitglieder im Austausch über Community Digital eine Relevanz für ihr berufliches Handeln erleben.

Start mit einer begrenzten Anzahl: die Teilnehmenden

Wer soll zum Start einer Community eingeladen werden? Sollte man die Community eher offen halten, begrenzen oder steuern? Das waren die Diskussionspunkte innerhalb des Teams. Die Moderator*innen entschieden sich, das Experiment mit einer vordefinierten Gruppe persönlich eingeladenen Stakeholder der arbeits- und lebensweltorientierten Grundbildung zu starten, die zu

einem späteren Zeitpunkt anwachsen sollte. Verbinden sollte die Community-Mitglieder das gemeinsame Ziel, mehr Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf ein Mehr an gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen. Die Community sollte eine größtmögliche Vielfalt von Perspektiven und Themen aus der Grundbildung abbilden.

Bezogen auf Größe und Zusammenstellung spielten die folgenden Fragen eine Rolle:

- Wie viele Personen sind – abgebildet als Videokacheln – auf einem Bildschirm gut zu sehen und für die Moderation noch gut zu überblicken?
- Wie viele Personen sollten es mindestens sein, damit ein lebendiger Austausch entsteht?
- Welche Zahl an Teilnehmenden sollte (zunächst) nicht überschritten werden, damit alle sich gesehen und einbezogen fühlen?
- Wie viele Personen müssen es sein, damit ein Moderationsaufwand gerechtfertigt ist?
- Welche Mischung an Teilnehmenden lässt einen besonders fruchtbaren Austausch erwarten?

- Welche Teilnehmenden (im Hinblick auf Tätigkeitsfeld und/oder Region) sollten dabei sein, damit die Community vielfältige Perspektiven ermöglicht?

Idealerweise sollten also Frauen und Männer aus allen Regionen Deutschlands teilnehmen, sowohl urban als auch ländlich, die als Freiberufler*innen, Angestellte und Beamt*innen tätig sind – und zwar in Organisationen der Bildung und Forschung sowie in Unternehmen und Interessenverbänden, mit ihren jeweils unterschiedlichen Fragestellungen, Antworten und Lösungsansätzen zu Themen der lebenswelt- und arbeitsorientierten Grundbildung. Gleichzeitig gab es die Annahme, dass es das Zugehörigkeitsgefühl stärken könne, wenn für jede*n Teilnehmende*n jeweils eine andere Person anwesend ist, welche mit sehr ähnlichen Fragen, Erfahrungen und Herausforderungen konfrontiert ist – eine potenzielle Identifikationsperson also. Bei aller Heterogenität sollten demnach mindestens jeweils zwei Personen aus demselben Arbeitskontext teilnehmen (zwei Lehrkräfte, zwei Wissenschaftler*innen usw.).

Zum Start des Experiments der Community Digital konnten für eine Teilnahme gewonnen werden: Kursleitende, Projektverantwortliche, Wissenschaftler*innen,

Netzwerkkoordinator*innen, ein Sachbearbeiter der Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung sowie eine Referentin für Öffentlichkeitsarbeit in einem Grundbildungsprojekt.

Die Treffen: Frequenz und Abläufe

Regelmäßigkeit und ein Standardablauf, so die Grundidee, sollten Moderations- und Planungsressourcen schonen und für eine einfache Orientierung und Wiedererkennbarkeit sorgen. Die Community in ihrer Experimentalphase bestand aus zweiwöchentlich stattfindenden Videokonferenzen mit 2,5-stündiger Dauer, inklusive einer Pause. Moderiert wurden die Treffen von insgesamt vier Moderator*innen in wechselnden Tandems. Jede einzelne Sitzung bestand aus einem Standardablauf, der bei Bedarf variiert wurde. Stets enthalten waren die folgenden Ablaufelemente: Kennenlernen und Vernetzen, inhaltliche Arbeit an einem Thema („Mach-mich-besser-Treffen“, s. u.) und abschließende Reflexion. Gesammeltes und erarbeitetes Wissen (Inhalte, Notizen, Präsentationen, Dokumente oder Links) wurde mit allen geteilt und dauerhaft digital zugänglich gemacht. Die dafür eingesetzte Software wird weiter unten beschrieben.

Themen und Inhalte moderieren: das „Mach-mich-besser-Treffen“

Herzstück jeder Sitzung war die Besprechung eines konkreten Arbeitsvorhabens eines Community-Mitglieds, das dieses eingangs kurz vorstellte. Die Vorstellung mündete in drei konkrete Fragen an das Community-Plenum, welches sodann die Diskussion begann. Ziel war, das betreffende Community-Mitglied in seinem Arbeiten durch Antworten, Lösungsansätze und sonstige Vorschläge des Plenums „besser zu machen“. Für eine griffige Kurzfassung dieser Art kollegialer Beratung wurde der Begriff „Mach-mich-besser-Treffen“ („MMB“) gewählt, nach einer Idee des amerikanischen Autors John Strelecky (Strelecky 2005).

Das Mach-mich-besser-Verfahren hat klare Vorgaben; es soll den Austausch während der Community-Treffen strukturieren und schnell Orientierung bieten, worum es in der Diskussion eigentlich geht. Die Person, die ihr Anliegen vorstellt, bereitet eine dementsprechende kurze Beschreibung vor. Hierfür nutzt sie das „MMB-Formular“, dessen einfache Leitfragen den Zweck erfüllen, eine schnell verständliche Zusammenfassung des Themas zu erstellen, an der das Community-Plenum sich anschließend orientieren kann: Was sind die

Herausforderungen, bei denen die vorstellende Person sich Unterstützung erhofft.

Thema und Fragestellung der einzelnen Mitglieder können sich auf alles beziehen, was sie selbst in ihren jeweiligen Arbeitsbereichen der Grundbildung beschäftigt: zum Beispiel die Verbesserung eines digital gestützten Unterrichtskonzepts, die Ansprache von Teilnehmenden, die Gewinnung von Betrieben für das Thema arbeitsorientierte Grundbildung oder Fragen zur Vernetzung von Akteuren.

Eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen

„Ich schätze sehr, dass hier einfach über alles gesprochen werden kann.“ Diese Aussage eines Teilnehmers bestätigt, dass im Onlinegruppenbildungsprozess die richtigen Impulse gesetzt wurden. In Präsenzveranstaltungen laufen Gruppen- und Vertrauensbildung nicht ausschließlich über die Moderation, sondern wesentlich über Gespräche mit der Sitznachbarin oder Unterhaltungen in den Kaffeepausen. „In Online-Netzwerken und Gruppen, die miteinander lernen und wachsen sollen, ist eine vertrauensvolle Umgebung notwendig. Im Fall eines Online-Netzwerks braucht es eine Phase der Online-Sozialisierung,

in der Menschen den vertrauensvollen Umgang mit anderen erlernen, obwohl sie diese nicht persönlich treffen“ (Pauschenwein et al. 2021: 57). Rituale zum Kennenlernen und Vernetzen wurden von Anfang an als entscheidend für eine erfolgreiche Community-Arbeit angesehen. Ohne die ganze Vielzahl möglicher Aktivierungs- und Sozialisierungsaktivitäten hier aufzulisten, hat sich das „3 x 3-Minuten“-Ritual als besonders effektiv und gleichzeitig als einfach umsetzbar erwiesen, um zu Beginn jeder Sitzung alle Teilnehmenden in Aktivität und persönlichen Austausch zu bringen und damit die Bereitschaft zu erhöhen, sich auch im weiteren Verlauf der Sitzung zu beteiligen. Konkret wurden die Teilnehmenden dreimal für je drei Minuten in wechselnden Konstellationen in Breakout-Rooms geschickt. Dort tauschen sie sich gemäß vorgegebenen, einfachen Leitimpulsen und Fragen aus. Die kurze Dauer von drei Minuten aktiviert und vermeidet gleichzeitig potenziell unangenehme Situationen der Stille. Die Gesprächsanreize wechseln von Woche zu Woche, sollten aber nicht willkürlich sein, sondern Neugierde auslösen, das Kennenlernen und Entwickeln von Vertrauen fördern sowie die Einstimmung auf das Themenfeld ermöglichen. Weiterhin wurden alle Teilnehmenden zum Start der Community-Arbeit gebeten, möglichst regelmäßig teilzunehmen. Regelmäßigkeit und

Verbindlichkeit wurden im Rahmen der Projektkonzipierung als stark vertrauensfördernd angenommen.

Die technische Umgebung

Sinnvolle Community-Arbeit erfordert Technik ohne große Hürden: leicht zugänglich, einfach zu bedienen und möglichst kostenfrei. Die angewandte Technik soll erwartbare Kollaborationsprozesse zuverlässig ermöglichen, unauffällig sein und darf keinen Frust erzeugen.

Die ursprüngliche Wahl fiel auf Microsoft Teams sowie ein Miro-Board, weil damit folgende Möglichkeiten abgedeckt werden können:

- direkter Austausch über Videokonferenz, im Plenum und in Kleingruppen;
- das Teilen von Dokumenten, Präsentationen und Links (im Sinne eines geordneten Wissensmanagements sollten so geteilte Inhalte auch später leicht wiederauffindbar sein);
- gemeinsames Arbeiten an einem Whiteboard, zum Sammeln von Gedanken, Ideen und Notizen, die jede*r erstellen und bearbeiten kann;

- Chats und Themenkanäle, die die Fortsetzung des Austauschs auch zwischen den Live-Sitzungen ermöglichen und die auch nach den Sitzungen noch gespeichert und nachlesbar sind.

Bereits nach dem ersten Treffen wurde deutlich, dass MS Teams nicht für alle Beteiligten so hürdenfrei und umfangreich zu nutzen ist, wie vorgestellt. Daher entschied die Moderation den Wechsel

auf Zoom, ergänzt durch das kollaborative digitale Whiteboard Miro, nutzbar für Präsentationen, Zusammenarbeit und Wissensmanagement. Für Interessierte wurde eine gesonderte Sitzung zur Einführung in die Benutzung des Miro-Boards durchgeführt. Auf das ursprünglich (über MS Teams) geplante Chatforum zum Austausch der Teilnehmenden zwischen den Sitzungen wurde vorerst verzichtet.

Neugierig?

Initiator*innen der „Community für Grundbildung in der digitalen Transformation“:

- Benedikt Eimann, BasisKomNet, Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg, www.basiskom.de
- Anja Müller, Lesen und Schreiben e. V. Berlin/Grund-Bildungs-Zentrum Berlin, www.grundbildung-berlin.de
- Marcus Kaloff, Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt/ISaGA+, Magdeburg, www.aul-Isa.de
- Sabrina Stadler, Technische Akademie Schwäbisch Gmünd, Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung Baden-Württemberg sowie ABCconnect, www.fachstelle-grundbildung.de
- Birthe Alshuth, ABCconnect, Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg, www.abc-connect.de

Experiment geglückt? Fazit und offene Fragen für die Zukunft

Das Experiment konnte aufzeigen, wie online ein ortsunabhängiges und verstetigtes Austauschformat für die Grundbildung organisiert und etabliert werden kann. Ein Moderationsteam aus verschiedenen Organisationen, Regionen und Projekten kann gewährleisten, sowohl abwechslungsreich zu moderieren als auch einen vielfältigen Kreis an Teilnehmenden anzusprechen und einzuladen. Die Teilnehmenden wiederum können aus ihren jeweiligen Perspektiven neue Antworten liefern auf Fragen, in denen der oder die Einzelne nicht weiterkommt. Die Kontinuität der Treffen in Kombination mit wiederkehrenden Sitzungsabläufen und Austauschritualen ermöglicht eine wachsende, tätigkeits- und regionsübergreifende Verbindung und Vernetzung von in der Grundbildung tätigen Personen, die sich hier über ihre Projekte austauschen können. Die technische Umgebung von Videokonferenz und kollaborativer Plattform ermöglicht direkten Austausch, aber auch asynchronen Zugriff auf geteilte Dokumente oder gemeinsam gesammelte Ideen.

Offen bleibt die Frage, wie der Schritt zu mehr Selbstorganisation der Community realisiert werden kann und auf welche Weisen die Community selbst Aktivität

und lebendigen Austausch entfalten kann, ohne dass es den fortwährenden thematischen Input einer Moderation bedarf. Das „Mach mich Besser“-Verfahren hat zum Ziel, konkrete Themen und Fragen der Community-Mitglieder zum Ausgangspunkt des Austauschs zu machen. Dies war insofern erfolgreich, als sich daran anschließend oft lebendige Diskussionen entwickelten, die von den Themengeber*innen als hilfreich eingeschätzt wurden. Das Einbringen von Fragestellungen ist jedoch nicht immer ein Selbstläufer, sondern muss bisweilen vonseiten der Moderation angestoßen werden.

Weiterhin muss die „no show rate“ beachtet werden: Die Einladung in die Community war verbunden mit der Bitte, während der Laufzeit des Experiments verbindlich regelmäßig teilzunehmen. Als realistische Teilnahmequote bei den einzelnen Treffen konnte bislang mit etwa zwei Dritteln der Teilnehmenden gerechnet werden. Eine mögliche Schlussfolgerung daraus könnte sein, dass die Zahl der Teilnehmenden erhöht werden sollte, um in jeder Sitzung eine sinnvolle Anzahl an Perspektiven für die „Mach mich besser“-Treffen zu erreichen. Bereits entschieden wurde eine Erhöhung des zeitlichen Abstands zwischen den Sitzungen – von zwei auf drei Wochen –, um mehr Mitgliedern die regelmäßige Teilnahme

zu ermöglichen. Die Frage nach idealer Dauer und Frequenz der Treffen wurde wiederholt diskutiert und ist offenbar ein zentraler Aspekt bei der Entscheidung für oder gegen eine Community-Teilnahme. Als gute Lösung empfand die Mehrheit der Community-Mitglieder, dass die Treffen alle drei Wochen für eine Dauer von zwei Stunden stattfinden sollen.

Vereinzelt empfanden Community-Mitglieder die Diskussion mancher Themen als „zu akademisch“; daraus ergab sich die Frage, ob die Gruppe der Teilnehmenden – trotz des gemeinsamen Nenners „Grundbildung“ – in ihren Interessen zu heterogen war.

Bislang ungelöst bleibt die Herausforderung, das regelmäßige Format der Community zu stabilisieren und die Zahl der Teilnehmenden sukzessiv zu erhöhen. Hierfür bedürfte es zuallererst gesicherter Ressourcen seitens Koordination und Moderation sowie einer weiteren Professionalisierung der technischen Umgebung.

Es bedarf außerdem eines Erweiterungskonzepts, um auch bei Erhöhung der Zahl der Teilnehmenden – beispielsweise auf 100 – den Austausch in vertrauensvoller Atmosphäre zu gewährleisten. Denkbar wäre hier ein Community-Modell mit einem „inneren“ und einem „äußeren“

Kreis: An spezifischen offenen Treffen der Community zu Themen können alle an Grundbildungsthemen interessierten Mitglieder eines „äußeren Kreises“ teilnehmen, auch diejenigen, die nur selten und punktuell erscheinen. Einem „inneren Kreis“ würden dann Personen beitreten können, die zuvor ihr besonders starkes Interesse an Austausch und Vernetzung durch regelmäßige Teilnahme am äußeren Kreis gezeigt haben. Auch eine Veränderung der Sitzungsabläufe wäre denkbar: Eine stärkere Anlehnung an das Barcamp-Format, mit parallel angebotenen Breakout-Räumen, gerahmt von einer gemeinsamen Start- und Ausklangphase, um die Gruppe als Ganzes zusammenzuhalten. Dies sind jedoch zunächst Ideen, die es nun konzeptionell weiterzuentwickeln gilt.



Benedikt Eimann ist Referent für Arbeitsorientierte Grundbildung und Digitales Lernen bei Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg im Projekt „BasiskomNet“. Nach der Ausbildung zum Tischler und geisteswissenschaftlichem Studium in Deutschland und Frankreich war er unter anderem Projektmanager für ERASMUS-Programme der beruflichen Bildung. Weiterbildungen zum Interkulturellen Trainer und systemischen Berater.



Anja Müller ist Referentin für Netzwerkarbeit und Beratung beim Grund-Bildungs-Zentrum Berlin. Sie ist seit 2017 Prozessbegleiterin für den Auf- und Ausbau des Netzwerks der Berliner Alpha-Bündnisse. Nach ihrem Studium der Sozialpädagogik hat sie Weiterbildungen in der Systemischen Beratung, dem Fördermittelmanagement und der Gemeinwesenarbeit absolviert. Sie war als Projektmanagerin im internationalen Jugendaustausch sowie in Projekten der kulturellen Bildung und der beruflichen Bildung tätig.

Kapitel 3

Den richtigen
Ton treffen –
Sprache und
Werkzeuge der
Teilnehmenden-
gewinnung

Grundbildungsangebote zielgruppengerecht entwickeln und vermarkten

Einleitung

In Deutschland leben etwa 6,2 Millionen Menschen, die nicht über ausreichende Kompetenzen im Lesen und Schreiben verfügen. Dies kann sich negativ auf den privaten und beruflichen Alltag auswirken. Zudem nehmen weniger als ein Prozent der gering literalisierten Menschen an Grundbildungsangeboten teil (Grotlüschen et al. 2020). Dieser Beitrag geht der Frage nach, warum junge Erwachsene zwar auf Grundbildungsangebote aufmerksam werden, aber nicht an ihnen teilnehmen, und welche Bedingungsgefüge eine Teilnahme begünstigen können. Hierzu werden Ergebnisse aus zwei Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Stiftung Lesen vorgestellt – den Projekten „REACH“ („Reaching young adults with low achievement in literacy“) sowie „MOVE“ („Motivation und Verbindlichkeit“). Beide wurden bzw. werden im Rahmen der Dekade für Alphabetisierung von Grundbildung gefördert.

REACH

Das Ziel des Projekts „REACH“ (2016–2022) war die datenbasierte und bedarfsgerechte Entwicklung von drei Pilotprojekten, die junge Erwachsene motivieren sollten, besser lesen und schreiben zu lernen. Im Fokus standen Erwachsene zwischen 16 und 35 Jahren, deren literale Kompetenzen etwa Alpha-Level 3 entsprachen. In den drei Pilotprojekten wurden unterschiedliche Zugangswege identifiziert und erprobt. Im Folgenden werden die Ergebnisse des dritten Pilotprojekts vorgestellt, in dem zielgruppengerechte Kanäle (Social Media) genutzt wurden, um junge Erwachsene mithilfe von Anzeigen oder Werbespots für das Lesen- und Schreibenlernen zu gewinnen.

Pilotprojekt „Berufsorientierung“

In diesem Pilotprojekt lag der Fokus auf jungen Erwachsenen, die sich in der Phase der Berufsorientierung befanden. Sie sollten über bestimmte persönliche

Interessen „abgeholt“ werden, die in der Zielgruppe überdurchschnittlich stark ausgeprägt sind. Entsprechend den ermittelten Interessen wurde für Frauen ein Workshop zum Themenfeld „Beauty und Lifestyle“ angeboten und für Männer ein Workshop zum Themenfeld „Auto“. Beide Workshops wurden im September 2019 im Kulturzentrum 2411 im Münchener Stadtbezirk Feldmoching-Hasenberg ange setzt und richteten sich an junge Menschen, die gerne in den entsprechenden Branchen tätig werden wollten, geringe Lese- und Schreibfertigkeiten aufwiesen, auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz waren und Hilfe beim Erstellen ihrer Unterlagen benötigten.

Die Gewinnung der Teilnehmenden fand ausschließlich über Werbeanzeigen (sog. Ads) in sozialen Netzwerken wie Facebook und Instagram statt. Insgesamt wurden die Anzeigen 913.713-mal auf Facebook und 133.758 Personen auf Instagram angezeigt. Die Links zur Webseite, über die sich Interessierte anmelden konnten, wurden in 3.773 Fällen angeklickt. Letztlich meldeten sich acht Frauen und sechs Männer für die Workshops an. Damit lagen die Anmeldezahlen im erwartbaren und für Grundbildungsangebote im üblichen Bereich (DIE 2022). Die angemeldeten Personen erhielten eine einfach gehaltene Terminbestätigung per E-Mail sowie

mehrere Erinnerungs-Mails, in denen eine Ansprechperson genannt wurde.

Von den angemeldeten 14 Personen erschienen nur drei Männer und keine der Frauen zum Workshop – das Angebot für die Frauen wurde daraufhin sofort eingestellt. Am ersten Workshop-Tag stellte sich heraus, dass zwei der drei Männer über gute Lese- und Schreibfähigkeiten verfügten und somit nicht zur Zielgruppe gehörten. Dennoch sollte der Workshop am zweiten Tag fortgesetzt werden. Allerdings erschien am Folgetag keiner der Teilnehmer, sodass auch dieses Angebot beendet wurde. Um die Gründe insbesondere für das Fernbleiben der Frauen zu verstehen, wurden diese kontaktiert. In den Rückmeldungen zeigte sich insgesamt ein hohes Maß an Beliebigkeit, mit der die jungen Erwachsenen ihre ursprüngliche Absicht zur Wahrnehmung des Angebots betrachteten: Manche hatten den Termin vergessen, hatten andere Termine priorisiert oder wollten nach dem ersten Tag zum Workshop dazustoßen. Die Anmeldung zum Workshop schien für sie also nicht verbindlich gewesen zu sein.

Fazit

Das Pilotprojekt hat gezeigt, dass Anzeigen in sozialen Netzwerken geeignet sind, um junge Menschen auf Angebote

im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung aufmerksam zu machen, sofern die richtigen Themen angesprochen werden. Es gelingt auch, dass sich eine gewisse Teilnehmendenzahl zu den beworbenen Veranstaltungen anmeldet; jedoch ist trotz Signalen der Verbindlichkeit seitens des Veranstalters nicht kalkulierbar, ob die angemeldeten Personen tatsächlich zum Veranstaltungstermin erscheinen.

Es wird deutlich, dass für junge Erwachsene Verbindlichkeit eine notwendige Bedingung für die Teilnahme an Grundbildungsangeboten ist. Verbindlichkeit ist von der (vorgelagerten) Sensibilisierung für den eigenen Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf sowie von grundlegender Motivation und konkretem Interesse an einem Angebot zu unterscheiden. Verbindlichkeit bildet einen Kristallisationspunkt, der den Ausschlag dafür gibt, ob zunächst bestehende Motivation sowie das Wissen um und das Interesse an einem Angebot tatsächlich in aktives Handeln münden.

Auf Basis dieser Erkenntnisse wurde das Folgeprojekt „MOVE“ entwickelt, um das Zusammenspiel von Motivation und Verbindlichkeit bei Menschen mit geringer Literalität besser zu verstehen. Im Folgenden wird ein Überblick über das Folgeprojekt gegeben.

MOVE

Das Ziel des Projekts „MOVE“ (seit 2021) ist es, aus alltäglichen Verhaltensweisen gering literalisierter Erwachsener, die mit Verbindlichkeiten im privaten, beruflichen oder behördlichen Umfeld einhergehen, für die Konzeption, Organisation und Umsetzung von Maßnahmen der Alphabetisierung und Grundbildung zu lernen. Es wird mithilfe von qualitativen Interviews und einer quantitativen, standardisierten Befragung untersucht, welche Bedingungen die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass gering literalisierte Erwachsene für Lernangebote Verbindlichkeiten eingehen und diese auch einhalten. Im Folgenden werden zunächst Gründe für eine Nichtteilnahme an unterschiedlich formellen Terminen erläutert, um anschließend Bedingungen vorzustellen, die dazu beitragen können, dass gering literalisierte Erwachsene bereitwilliger an Kursangeboten teilnehmen.

Gründe für eine Nichtteilnahme an Bildungsangeboten

Die Teilnehmenden wurden befragt, welche Gründe bei ihnen zum Fernbleiben ohne Absage eines Termins führen. Die Befragung zeigt, dass gering literalisierte Erwachsene im Vergleich zur Gesamtbevölkerung insgesamt weniger verbindlich handeln und dass dies in der

Gruppe der formal gering Gebildeten mit Schwierigkeiten beim Lesen nochmals stärker ausgeprägt ist. Hervor sticht, dass vor allem Gründe genannt werden, die in Zusammenhang mit der Freiwilligkeit des Termins und mit einer subjektiv wahrgenommenen Folgenlosigkeit bzw. fehlenden Konsequenzen stehen. Auch eine nicht wahrgenommene Wichtigkeit des Termins, dringende Verpflichtungen im engeren familiären Umfeld oder Unwohlsein am Tag des Termins können ausschlaggebend sein. Rund ein Fünftel der Befragten mit formal geringer Bildung sowie ein Viertel der Befragten mit Schwierigkeiten beim Lesen haben darüber hinaus angegeben, eher abzusagen, wenn der Termin als unangenehm wahrgenommen wird, wenn man keine Lust

hat oder das Wetter zu schlecht oder zu gut ist.

Diese Ergebnisse stützen damit die Erkenntnisse aus der Kontaktierung der nicht erschienenen Teilnehmenden im Rahmen des Pilotprojekts zur Berufsorientierung („REACH“).

Bedingungen für potenzielles Gelingen einer kontinuierlichen Teilnahme an Angeboten

Trotz vielfältiger potenzieller Hinderungsgründe zeigt sich die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen interessiert an Bildungsangeboten. So gaben 20 Prozent der formal gering gebildeten Erwachsenen sowie 41 Prozent derer, die

An der standardisierten Befragung haben insgesamt 534 Personen zwischen 16 und 64 Jahren teilgenommen, die höchstens die Hauptschule, jedoch keine Berufsausbildung abgeschlossen haben, die sich derzeit in keiner schulischen oder beruflichen Ausbildung befinden und auch nicht planen, demnächst eine Berufsausbildung zu beginnen. Weitere Voraussetzung ist, dass die befragten Personen nicht dauerhaft aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind. Ein Teil der Befragten hat zudem Schwierigkeiten beim Lesen. Die Angaben der 534 Personen werden verglichen mit Angaben aus einer Befragung der Gesamtbevölkerung, an der 1.041 Personen ab 16 Jahren teilgenommen haben.

Darüber hinaus wurden im Rahmen qualitativer Interviews und Gruppendiskussionen insgesamt 62 Personen befragt.

zusätzlich Schwierigkeiten beim Lesen haben, an, dass sie sich gerne im Lesen verbessern möchten beziehungsweise das Lesen überhaupt lernen wollen.

Um auf dieser Grundlage aufbauen zu können, werden im Folgenden Gestaltungsbedingungen diskutiert, die eine verbindliche Teilnahme fördern können.

Aufgrund der vielfältigen Hinderungsgründe ist anzunehmen, dass es verschiedene Aspekte zu berücksichtigen gilt, um die Motivation zur Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme aufrechtzuerhalten und somit die verbindliche Teilnahme zu erhöhen. Diese Aspekte können unterschiedlichen Bedürfnissen

zugeordnet werden. Neben den Bedürfnissen, sich selbst als eigenständig und kompetent zu erleben, ist es ein wesentliches Bedürfnis des Menschen, sich sozial eingebunden zu fühlen (Deci und Ryan 1985; Ryan und Deci 2000).

Ein Ergebnis der quantitativen Befragung ist, dass formal gering gebildete Menschen vor allem im engen Umfeld über ihre Schwierigkeiten beim Lesen sprechen. Häufigste Ansprechpersonen für dieses Thema sind die eigene Familie (Eltern, Partnerin/Partner, Geschwister) sowie die Ärztin bzw. der Arzt des Vertrauens. Dann folgen Freunde und erst danach Personen aus dem Arbeitskontext sowie Mitarbeitende bei Behörden

Abbildung 1

Freiwilligkeit und Folgenlosigkeit begünstigen unverbindliches Handeln

Frage: „In welchen Fällen finden Sie es persönlich in Ordnung, wenn man nicht zu einem Termin geht, ohne vorher abzusagen? Bitte sagen Sie es mir nach dieser Liste.“ | Listenvorlage | Anteil in %



basis: Formal gering gebildete (n=534 – davon n=227 mit Schwierigkeiten beim Lesen), Gesamtbevölkerung (n=1041) | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Abbildung 2

Unangenehmes Gefühl, Unlust oder äußere Bedingungen sind seltener Hinderungsgründe

Frage: „In welchen Fällen finden Sie es persönlich in Ordnung, wenn man nicht zu einem Termin geht, ohne vorher abzusagen? Bitte sagen Sie es mir nach dieser Liste.“ | Listenvorräte | Anteil in %



Basis: Formal gering Gebildete (n=534 – davon n=227 mit Schwierigkeiten beim Lesen), Gesamtbevölkerung (n=1.041) | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

oder Ämtern. Insbesondere enge Vertrauenspersonen könnten zum Beginn von Veranstaltungen gezielt miteingeladen werden, um emotionale Unterstützung in dieser neuen und gegebenenfalls unangenehmen Situation zu bieten. Zugleich können diese Personen als fortwährendes Support-System die Teilnehmenden darin bestärken, kontinuierlich am Kurs teilzunehmen und sie können helfen, Hindernisse abzubauen, indem sie beispielsweise eine Kinderbetreuung während der Kurszeiten ermöglichen. Eine organisierte Kinderbetreuung des Anbieters parallel zum Kurs wäre ebenso eine Möglichkeit, Hinderungsgründen vorzubeugen.

Auch lässt sich aus den Interviews erkennen, dass es Menschen mit formal geringer Bildung wichtig ist, sich persönlich angesprochen zu fühlen – sowohl im Schriftverkehr, der ohne personalisierte Note häufig als unpersönlich wahrgenommen wird, als auch in persönlichen Gesprächen und im Kontakt mit den Kursverantwortlichen per Telefon bzw. Messenger-Dienst.

Bei der Bewerbung von Angeboten kann zudem an das Bedürfnis, sich als eigenständig zu erleben, appelliert werden. Mehr als die Hälfte (61 Prozent) der formal gering gebildeten Menschen findet es wichtig und erstrebenswert, ein unabhängiges Leben zu führen.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass es formal gering gebildeten Erwachsenen mehrheitlich (79 Prozent) nicht wichtig ist, eine „gute und vielseitige Bildung“ zu haben. Dies kann zum einen bedeuten, dass die sozialen Kontakte im Kurs für die Teilnehmenden wichtiger sind als die Bildungsinhalte bzw. die Vermittlung von schriftsprachlichen Kompetenzen. Zum anderen wird deutlich, wie wichtig die Passung der individuellen Bedürfnisse und der Bildungsinhalte ist.

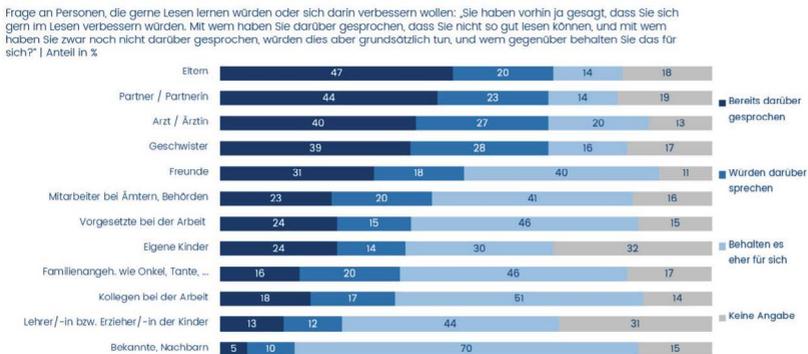
Die Bearbeitung konkreter Lebensthemen, durch die den Teilnehmenden dabei geholfen wird, Alltagsanforderungen besser zu bewältigen, ist zum einen besser zur Aufrechterhaltung der Motivation geeignet als das Verfolgen

abstrakter Bildungsideale; zum anderen kann sie das eigene Kompetenzerleben und die eigene Selbstwirksamkeit positiv beeinflussen. Dies kann wiederum die Motivation verstärken, weiterhin am Kursangebot teilzunehmen.

Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass formal gering Gebildete Terminen insbesondere dann ohne Absage fernbleiben, wenn sie für sich keine gravierenden Folgen zu erwarten haben beziehungsweise wenn der Termin freiwillig ist. Hinderungsgründe für Termine können abgebaut werden, wenn enge Vertrauenspersonen einbezogen werden, die emotionale oder organisatorische Unterstützung bieten.

Abbildung 3
Formal gering Gebildete mit Schwierigkeiten bei Lesen sprechen darüber am ehesten mit der engeren Familie, beim Arzt oder Freunden



Basis: Formal gering Gebildete (n=534 - davon n=227 mit Schwierigkeiten beim Lesen) | Stiftung Lesen und Institut für Demoskopie Allensbach 2022

Hilfreich ist zudem, wenn der Kontakt zu den Teilnehmenden – unabhängig von den gewählten Kontaktformen – eine persönliche Note aufweist und wenn Eigenständigkeit und lebensnahe Kompetenzen über die Kursinhalte direkt gefördert werden.

Folglich ist Verbindlichkeit ein vielschichtiger Kristallisationspunkt. Durch die Berücksichtigung der Gesamtheit an Bedürfnissen von Teilnehmenden kann Verbindlichkeit auf mehreren Wegen begünstigt werden: durch die Art der Ansprache, durch die Art der Organisation von Kursangeboten sowie durch die Gestaltung der konkreten Kursinhalte.

Johanna Leck ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen. Sie studierte Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Demokratieforschung an der Universität Mainz und promoviert aktuell an der Universität Heidelberg am Institut für Bildungswissenschaft.

Dr. Melanie Jester (Ph.D.) ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen tätig. Sie studierte Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik an der Universität Hannover und promovierte an der University of Toronto, Kanada.

Zugänge schaffen und Haltung zeigen: das Alpha-Siegel

Tagein, tagaus begegnen uns im Alltag Situationen, in denen Lese- und Schreibkompetenzen benötigt werden, um ein selbstbestimmtes Leben führen zu können. Selten machen wir uns Gedanken darüber, wie solche Situationen aussähen, wenn die benötigten Kompetenzen nicht oder nicht ausreichend vorhanden wären. Sei es der Weg zur Arbeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln, ein Besuch beim Arzt zum Routinecheck, eine Nachfrage bei der Krankenkasse oder die Bewerbung auf eine neue Arbeitsstelle: Schrift und Schreiben begegnen uns im Alltag ständig und überall.

Menschen, die das Lesen und Schreiben nicht so gut beherrschen oder (noch) nicht gut Deutsch sprechen, sind genau in solchen Situationen auf Hilfestellungen angewiesen oder haben über Jahre hinweg Vermeidungsstrategien entwickelt, die ihnen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben weitestgehend ermöglichen.

Auf dem Weg zu einer inklusiveren und integrativeren Gesellschaft wurde 2015

vom Grundbildungszentrum in Berlin das Alpha-Siegel entwickelt, welches seit 2020 auch in Baden-Württemberg verliehen wird. Hierbei handelt es sich um ein Gütesiegel, welches Unternehmen und Einrichtungen des öffentlichen Lebens bescheinigt, dass diese sich in ihrem Angebot auch an Menschen orientieren, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben.

Das Alpha-Siegel wird gut sichtbar an den Eingangstüren des jeweiligen Gebäudes angebracht und zeigt: Hier sind Menschen, die geringe Literalisierungen sind oder Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, willkommen. Für die Zielgruppe bedeutet es:

- Die Einrichtung oder das Unternehmen hat einen Flyer entwickelt, der gut verständlich in einfacher Sprache formuliert wurde und alle wichtigen Informationen beinhaltet. Dies umfasst auch eine Wegbeschreibung zum Gebäude, die gut erkennbar ist und die Orientierung erleichtert.

- Es gibt eine angepasste Website, die ein reduziertes Layout hat und ebenfalls in einfacher Sprache verfasst ist, sodass jede*r sie gut verstehen und bedienen kann.
- Die Mitarbeitenden der Einrichtung oder des Unternehmens haben eine Sensibilisierungsschulung durchlaufen und wissen, wie ein sinnvoller Umgang mit Menschen erfolgen kann, die nicht gut lesen und schreiben können oder noch nicht gut Deutsch sprechen. Die Mitarbeitenden kennen die Schwierigkeiten und kleinen Hürden des Alltags dieser Menschen und können auf Wunsch entsprechende Hilfestellungen anbieten.

Sämtliche Einrichtungen des öffentlichen Lebens – wie beispielsweise Arztpraxen, Bibliotheken, Sprachschulen, Mehrgenerationenhäuser, Filialen aller Art oder auch Unternehmen – können sich für ein Alpha-Siegel bewerben. Zudem aber auch Jobcenter, Arbeitsagenturen und Weiterbildungsträger, die Menschen auf ihrem weiteren beruflichen Weg begleiten und so optimale Bedingungen für die individuelle berufliche Entwicklung schaffen können. Für die eigene Organisationsentwicklung kann das Alpha-Siegel besonders gewinnbringend und wirksam sein, da es auch in hohem Maße die Partizipation vieler Menschen

in unserer Gesellschaft fördert, die zuvor nur schwer oder keinerlei Zugang zum gesellschaftlichen Leben hatten. Auch im Kontext der aktuellen wirtschaftlichen und politischen Situation kann das Siegel Unternehmen dabei unterstützen, gegen den Fachkräftemangel zu wirken.

Interne Kommunikationsprozesse werden vereinfacht und sind damit für mehr Menschen transparent und verständlich. Das Verständnis untereinander kann hierdurch wachsen, was sich wiederum auf die Zufriedenheit und Zugehörigkeit im Team auswirkt. Ebenso können sich Unternehmen durch einen einfachen Zugang zum Gebäude und zu Bewerbungsprozessen positiv bei Fachkräften aus dem Ausland positionieren. So kann das Siegel auch zu einem wichtigen Baustein der Organisationsentwicklung werden. Arbeitsanweisungen, Qualitäts- und Sicherheitsvorgaben, wichtige Informationen: Hier kann das Alpha-Siegel unterschiedlichste Inhalte für alle Personen verständlich vermitteln und auf diese den Weg in eine inklusivere Gesellschaft ebnen.

Sie unterstützen den Prozess und die Haltung hinter dem Alpha-Siegel und möchten unsere Ansätze auch für Ihre Einrichtung oder Organisation umsetzen? Sie haben noch offene Fragen zum Siegelprozess?

Mehr Informationen finden Sie unter www.alpha-siegel.de.



Sabrina Stadler, M.A. Bildungsmanagement, arbeitet seit 2016 im Bereich Grundbildung und Alphabetisierung. Zunächst als Dozierende für arbeitsplatzbezogene Sprachkurse, seit 2019 als Projektmanagerin bei der Technischen Akademie für berufliche Bildung Schwäbisch Gmünd e. V. und im Auftrag des Kultusministeriums Baden-Württemberg für die Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung. Sie begleitet und betreut den Alpha-Siegel-Prozess für Baden-Württemberg.

Angebot und Nachfrage – Grundbildungsangebote bekannt machen

Lediglich 0,7 Prozent der Menschen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben nehmen laut LEO-Studie an einem Angebot aus dem Bereich Grundbildung und Alphabetisierung teil. Gleichzeitig steht ein Großteil der Zielgruppe (59,7 Prozent) Weiterbildungsempfehlungen positiv gegenüber, vor allem dann, wenn sich diese im berufsbezogenen Kontext bewegen (Grottlüschen et al. 2020: 30). Es bleibt also eine große Aufgabe, gering literalisierte Erwachsene besser zu erreichen und anzusprechen. Weiterhin haben Grundbildungsanbieter nicht immer die personellen und finanziellen Ressourcen, ihre vielfältigen Angebote hochwertig und zielgerichtet zu bewerben. Jedoch stellt die Bekanntheit von Angeboten ein wichtiges Puzzlestück in der Erfüllung des Ziels dar, mehr Menschen in Grundbildungsangebote zu integrieren.

Umsetzung für die Praxis

Im Projekt „iCHANCE“ vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung wurde

2017 eine Onlineumfrage zum Thema „Bewerbung von Lese- und Schreibkursen“ durchgeführt. Die standardisierte Umfrage richtete sich an Kursanbieter und fragte unter anderem den Bedarf an Materialien sowie die benötigte Art der Materialien ab. Unter den Werbemaßnahmen, die genutzt werden oder zukünftig gern genutzt würden, finden sich mit „Aushängen in Behörden oder Institutionen“ (Zustimmungswert 76 Prozent) und „Infoflyern“ (Zustimmungswert 83 Prozent) gleich zwei Maßnahmen, deren Wirksamkeit stark von den verwendeten Materialien abhängt (vgl. Zwischenbericht iCHANCE 2017: 14). Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wurde im Nachfolgeprojekt „ALFA-Media“ die Idee umgesetzt, Werbematerialien für unterschiedliche Grundbildungsanbieter zu entwickeln und zur kostenfreien Nutzung zur Verfügung zu stellen. Ziel ist, die personellen und finanziellen Ressourcen zur Bewerbung von Angeboten für die Anbieterseite möglichst gering zu halten und gleichzeitig hochwertige Produkte nutzen

zu können. Dies ist mit dem entstandenen Werbemittel-Konfigurator umgesetzt worden: <https://werbemittel.alphabetisierung.de>. Mithilfe dieses Tools können die Grundbildungsanbietenden ganz einfach aus einem Pool von unterschiedlichen Materialien wie etwa Plakaten, Postkarten oder Visitenkarten auswählen und diese dann mit ihren eigenen Kontaktdaten versehen. Dabei besteht auch die Möglichkeit, ein Logo und einen QR-Code einzufügen. So ist es möglich, in wenigen Minuten Werbemittel zu erstellen, die passgenau und zielgruppengerecht unmittelbar in der Praxis eingesetzt werden können. Durch die Möglichkeit der Bearbeitung kann eine flächendeckende Verbesserung der Ansprache von potenziellen Teilnehmenden kostengünstig erreicht werden. Im Idealfall können die Grundbildungsanbietenden die so eingesparten Ressourcen dafür nutzen, eine möglichst gute Verteilungsstrategie zu entwickeln. Einen Leitfaden zum Einsatz der Materialien stellt das Projekt auf der Webseite zur Verfügung.

Materialien zur Bewerbung der eigenen Angebote

Bei der Bewerbung der eigenen Angebote verfolgen die von „ALFA-Media“ entwickelten Materialien zwei Strategien: Zum einen werden gering literalisierte Erwachsene direkt angesprochen, zum

anderen Einrichtungen und Personen, die in einem professionellen Kontext mit gering literalisierten Menschen in Kontakt kommen.

Gering literalisierte Menschen äußern immer wieder den Wunsch, dass ihre individuellen Fähigkeiten und Ressourcen anstatt ihrer persönlichen Defizite im Vordergrund stehen sollen, aber auch, dass sie den konkreten Nutzen eines Lese- und Schreibangebots kennen und direkte Ansprechpartner genannt bekommen möchten (Selbsthilfegruppe Oldenburg 2017). Bei der Konzeption der Materialien, mit denen Menschen mit geringer Literalität direkt angesprochen werden, wurde deshalb ein besonderer Fokus daraufgelegt, Fähigkeiten und Erfolge zu visualisieren und den Mehrwert von verbesserten Kompetenzen im Bereich Grundbildung herauszustellen. Bei der Auswahl der Zielgruppen und den daraus resultierenden abgebildeten Personen und Motiven waren vor allem die aus den LEO-Studien bekannten Informationen über Berufsgruppen entscheidend, in denen überdurchschnittlich häufig Menschen mit geringer Literalität arbeiten. Die Verbesserung von Kompetenzen im Grundbildungsbereich ist vor allem in einem beruflichen Kontext relevant. So geben zwei Drittel der gering literalisierten Erwachsenen an, ihr letztes Weiterbildungsangebot wahrgenommen

Abbildung 1

Produktauswahl

Aktuelle Auswahl: Plakat 06



Ich möchte mein Kind
besser beim Lesen und
Schreiben unterstützen.

Jetzt kostenlos beraten lassen.

Frau Musterfrau
0123/123456789
musterfrau@vhs-munsterstadt.de

www.vhs-munsterstadt.de

vhs
Volkshochschule
Münsterstadt

Inhaltsangaben

Vorname Name *

Max. 40 Zeichen

Telefonnummer *

Max. 40 Zeichen

E-Mail *

Max. 40 Zeichen

URL

Max. 40 Zeichen

QR Code

Durchsuchen... Keine Datei ausgewählt.

jpeg.png.jpg - Max. 10MB

Logo

Durchsuchen... Keine Datei ausgewählt.

jpeg.png.jpg - Max. 10MB

Abbrechen PDF Vorschau anzeigen PDF erstellen

Werbemittel-Konfigurator (Screenshot)

zu haben, um ihre berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können. Ein Drittel gibt an, dass es ihnen darum ging, Kenntnisse für den Alltag zu erwerben (Grottlüschen et al. 2020: 30). Anhand dieser Informationen lassen sich etwa Plakate und Postkarten personalisieren, die besonders Beschäftigte in den Bereichen Gebäudereinigung, Lagerlogistik, Hotelgewerbe sowie Baugewerbe ansprechen (Buddeberg 2016: 66). Aber auch alltagsrelevante Bezüge finden sich auf einigen Materialien wieder.

Außerdem spielten bei der Entwicklung der Materialien die Erkenntnisse, die bei der Beratung am ALFA-Telefon gewonnen werden konnten, eine Rolle. In den Beratungssituationen am ALFA-Telefon erfahren die beratenden Mitarbeitenden immer wieder von konkreten Auslösern, die dazu führten, ein Grundbildungsangebot wahrzunehmen. Immer wieder sind dies beispielsweise Eltern, die ihre Kinder besser in der Schule unterstützen möchten. Dies findet ebenfalls in der Vorlagenauswahl Berücksichtigung.

Eine weitere Zielgruppe sind Menschen,

deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist. Die Daten der LEO-Studie zeigen, dass zwei Drittel der Menschen, die sich auf Alpha-Level 1 bis 3 befinden und schon einen Integrationskurs besucht haben, sich einen weiteren Deutschkurs wünschen (Heilmann und Grotlüschen 2020: 133). Aus diesem Grund finden sich für diese Zielgruppe ebenfalls passgenaue Materialien zur Auswahl. Natürlich sind nicht nur in den letzten Jahren zugewanderte Menschen eine Zielgruppe, sondern auch Menschen, die schon länger in Deutschland wohnen. Um auch diese zu erreichen, wurde bei der Auswahl der Motive darauf geachtet, eine möglichst diverse Bildsprache zu wählen.

Neben klassischen Printmaterialien haben Grundbildungsanbieter außerdem die Möglichkeit, unterschiedlichste Vorlagen für eine Bewerbung der Angebote in den sozialen Medien kostenlos herunterzuladen. Untersuchungen zeigen, dass ein Großteil der Menschen (78 Prozent), die sich auf Alpha-Level 1 bis 3 bewegen, regelmäßig ein Smartphone oder Tablet nutzen. Sie lesen genauso häufig wie die restliche Gesamtbevölkerung Beiträge in sozialen Netzwerken und schreiben sogar etwas häufiger eigene Beiträge (Grotlüschen et al. 2020: 40 f.). Auch online kann also eine breitgefächerte Ansprache gering literalisierter Menschen ermöglicht werden. Die im

Werbemittel-Konfigurator zur Verfügung gestellten Motive lassen sich in den gängigsten Netzwerken wie Facebook und Instagram benutzen und mit einem eigenen Text versehen.

Einen weiteren wichtigen Baustein stellt neben der direkten Ansprache von Betroffenen die Ansprache von Institutionen und Organisationen dar, die in einem professionellen Kontext mit der Zielgruppe stehen. An diesen Kontaktpunkten herrscht oftmals zwar ein Bewusstsein für die geringen Lese- und Schreibkompetenzen des Gegenübers, es existiert jedoch wenig bis kein Wissen über Unterstützungsmöglichkeiten. So zeigte etwa eine Umfrage im Verbundprojekt „InSole – In Sozialräumen lernen: Grundbildungsimpulse setzen“, dass ca. 87 Prozent der befragten Fachkräfte aus Mitgliedsorganisationen des Wohlfahrtsverbands Der Paritätische NRW bei der sie aufsuchenden Klientel eine geringe Literalität wahrnehmen oder zumindest vermuten (Kemner 2022: 92). Ebenso zeigen die Ergebnisse der Umfeldstudie der Universität Hamburg, dass es eine hohe Anzahl Mitwissender im professionellen Bereich gibt (Riekman 2016: 79 f.). Das sogenannte Verweiswissen zu erhöhen ist daher ein wichtiger Ansatz in der Vermittlung von betroffenen Personen in Grundbildungsangebote. Dazu können Jobcenter, Hausärzte, kirchliche

Träger, unterschiedliche Beratungsstellen der jeweiligen Stadt oder Region sowie Wohlfahrtsverbände, Ämter und Behörden zählen. Auch andere Bildungsträger wie berufsbildende Schulen oder Handwerkskammern können gute Multiplikatoren sein. Zur Sensibilisierung und Information dieser Zielgruppen lässt sich im Werbemittel-Konfigurator ein Flyer oder Faltblatt mit den Informationen der Grundbildungsanbietenden vor Ort erstellen. Verteilt man solche Werbematerialien dann in gedruckter Form unter den genannten Multiplikatoren, werden diese zum Beispiel durch die Beilage einer personalisierten Visitenkarte befähigt, in Beratungssituationen auf existierende Angebote hinzuweisen und den so wichtigen Erstkontakt herzustellen.

Fazit

In der Bewerbung von Grundbildungsangeboten und der Ansprache und Gewinnung von Teilnehmenden gibt es kein Patentrezept. Viele Faktoren spielen zusammen, jedoch zeigt sich, dass eine niedrigschwellige Beratung zu den Angeboten und eine gute lokale Vernetzung die Erreichbarkeit der Zielgruppe verbessern (von Rosenblatt und Bilger 2011). Der Sichtbarkeit und Auffindbarkeit von Angeboten sollte dabei ein besonderes Augenmerk zukommen. Dazu stellt das Projekt „ALFA-Media“ vom Bundesverband Alphabetisierung einen kostenfreien Werbemittel-Konfigurator zur Verfügung, der es Grundbildungsanbietenden ermöglicht, ihre Angebote zielgruppengerecht in Printform oder digital zu bewerben.



Simon Voß ist Erziehungswissenschaftler (M. A.) und arbeitet seit 2018 beim Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung in Münster. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „ALFA-Media“.



Jan-Peter Kalisch ist Diplom-Pädagoge und arbeitet seit 2008 beim Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung in Münster. Als Projektleiter ist er dort für das Projekt „ALFA-Media“ zuständig. Darüber hinaus ist er in Projektbeiräten und als Berater der Kampagne „Mein Schlüssel zur Welt“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) aktiv.

Erfolgsfaktor Grundbildung

Ausgangslage: das Problem der Mitarbeitenden-Qualifikation

Unter volkswirtschaftlichen Aspekten ist das Humankapital ein wichtiger Produktionsfaktor. Wettbewerbsfähigkeit und Innovationsfähigkeit der Unternehmen, die aus dem Wissen und Können ihrer Mitarbeitenden erwachsen, generieren den Wohlstand in Deutschland.

Wissen wird zu einem Produktionsfaktor der Zukunft, dies belegt eine Umfrage des Fraunhofer-Instituts für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) in Stuttgart. Demnach trägt unter den befragten Unternehmen der Produktionsfaktor Wissen bereits mehr als 50 Prozent zur Wertschöpfung bei (Henning et al. 2003).

Sogenannte atypisch Beschäftigte (befristet, geringfügig oder in Teilzeit beschäftigte Arbeitnehmende) werden hingegen beim Zugang zu beruflicher Weiterbildung benachteiligt (Busse und Seifert 2009; Bläsche et al 2017).

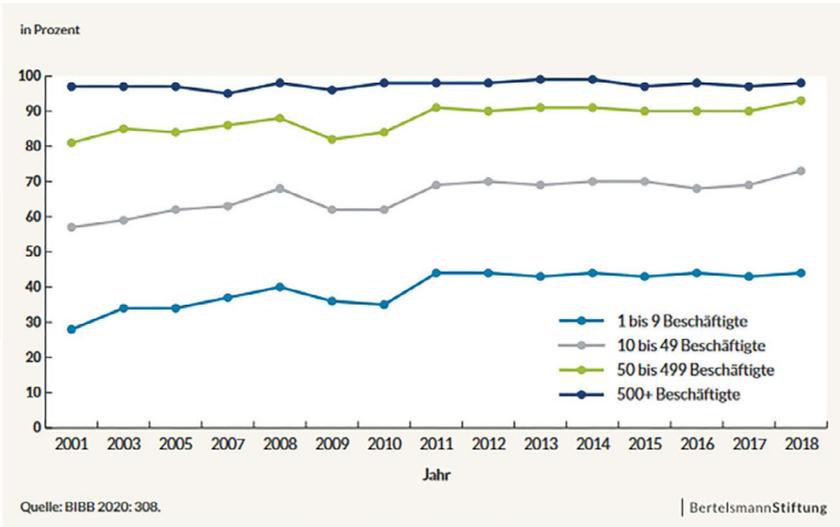
Problem Fachkräftemangel

Fachkräfteengpässe verschärfen sich weiter und ein Ende ist nicht in Sicht. Wir als Gesellschaft brauchen nachhaltige Lösungen, um den demografischen Wandel und die sozial-ökologische Transformation zu meistern. Dabei spielt Zuwanderung neben Aus- und Weiterbildung eine wichtige Rolle (Mayer 2021).

Da Firmen ihren Bedarf an Kompetenzen häufig nicht mehr in ausreichendem Maß durch neue Mitarbeitende decken können, sollten sie auf die Schulung ihrer vorhandenen Beschäftigten und die interne Förderung von Talenten setzen. Idealerweise steigert dies die Motivation im Unternehmen und dient dem Employer Branding. In Zeiten des Fachkräftemangels können Unternehmen darauf keinesfalls verzichten (Kremmel und von Walter 2021).

Die Untersuchung der Bertelsmann-Stiftung zeigt, dass auch in der Gruppe der Beschäftigten ohne Berufsausbildung der Mangel an Fachkräften zunimmt (Mayer, 2021).

Abbildung 1
Weiterbildungsbeteiligung nach Betriebsgröße



Beispiel Pflegebereich

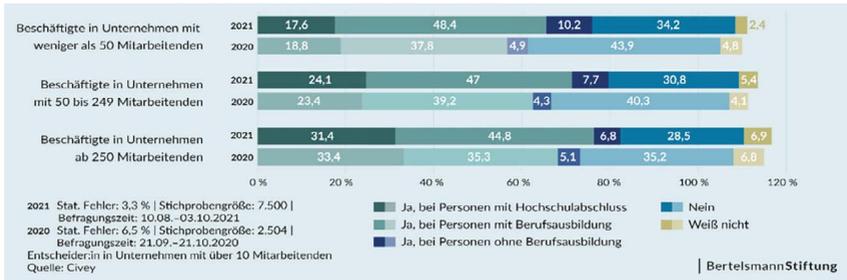
Die größte Herausforderung für eine bedarfsorientierte Pflege ist die Deckung des Personal- und Fachkräftebedarfs. Gleichzeitig steigen die Anforderungen bezüglich der nichtpflegerischen Tätigkeiten, wie zum Beispiel Pflegedokumentation und Organisation, stetig an.

Die Einsatzmöglichkeiten für gering qualifizierte Mitarbeitende in der Pflege und in zugehörigen Hilfstätigkeiten werden aufgrund der gesetzlichen Vorgaben und der steigenden Anforderungen immer weiter eingeschränkt.

Eine adäquate Qualifizierung scheidet aber zum einen an der hohen Arbeitsbelastung – bedingt durch den Personalmangel – und zum anderen an den mangelnden schriftsprachlichen Kenntnissen Geringqualifizierter. Das hat unter anderem zur Folge, dass Sicherheits- und Arbeitsanweisungen, Medikamentenpläne, Pflegedokumentationen etc. nicht verstanden und deshalb nicht selbstständig bearbeitet werden können. Dies bedingt die latente Gefahr von Fehlern, Überforderung und Problemen im Team und bindet (eigentlich nicht vorhandene) personelle Ressourcen.

Abbildung 2

„Haben Sie derzeit in Ihrem Unternehmen Fachkräftengaps?“ –
nach Unternehmensgröße (Mehrfachantworten möglich)



Angaben zu bestehenden Fachkräftengapsen

Im Inland stehen nicht genügend qualifizierte Fachkräfte zur Verfügung – weil Berufe in der Pflege als nicht attraktiv gelten, während jedoch der Bedarf an Pflegefachkräften aufgrund der Vorgaben und der Altersstruktur der Gesellschaft stetig steigt. Daher werden in zunehmendem Maße ausbildungsbereite und bereits qualifizierte Pflegekräfte im Ausland angeworben. Dies verursacht einen hohen finanziellen und administrativen Aufwand. Auch die Integration der Zugewanderten in die hiesigen Arbeitsabläufe sowie ins berufliche und soziale Umfeld ist nur unter großem zeitlichem Aufwand zu bewältigen.

Zudem stellen mangelnde schriftsprachliche Kenntnisse oftmals das größte Hindernis für die berufliche und soziale Integration der Fachkräfte dar.

Ein Ansatzpunkt ist hier das Angebot von arbeitsorientierter Grundbildung in der Einrichtung, um die für die tägliche Arbeit notwendigen Kenntnisse der Berufsfachsprache zu vermitteln und um den gering qualifizierten Mitarbeitenden den Weg in eine weitere berufliche Qualifizierung zu öffnen.

Fragen an das Seniorenzentrum St. Anna, Schwäbisch Gmünd

Wie sind Sie auf den Bedarf an arbeitsorientierter Grundbildung (AoG) in Ihrem Unternehmen aufmerksam geworden?

Unser frühere Einrichtungsleiterin, Frau Boxriker, wurde auf das Angebot der Technischen Akademie, einen Deutschkurs in der Einrichtung anzubieten, aufmerksam.



Unterricht im Seniorenzentrum St. Anna

Warum haben Sie sich für eine Kooperation mit der Technischen Akademie (TA) Schwäbisch Gmünd im Bereich der AoG entschieden?

Die TA hatte uns damals eingeladen und kam aktiv auf uns zu. Die Zusammenarbeit mit der TA war auch immer sehr entgegenkommend und vertrauensvoll.

Wie beurteilen Sie die Auswirkungen auf Ihr Unternehmen und Ihre Mitarbeitenden?

Durch das Angebot können wir unsere Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund aktiv dabei unterstützen, die deutsche Sprache besser zu lernen. Es ist ihnen dann möglich, die erforderlichen Deutschkurse (Abschluss B1 und B2)

leichter zu bestehen. In den Unterrichtsstunden mit Frau Makan ist es aber auch möglich, einzelne Begriffe zu erklären und gezielt auf Fragestellungen einzugehen. Die Unterrichtsstunden sind für die Teilnehmenden immer sehr interessant. Eine angenehme Atmosphäre trägt auch dazu bei, dass ein Gemeinschaftsgefühl entsteht. Unsere Auszubildenden aus Vietnam schätzen den Deutschkurs ebenso wie die Fachkräfte aus Rumänien.

Welche Auswirkung auf Arbeitsverhalten und Kommunikation mit den Bewohnern erleben sie?

Das Üben der deutschen Sprache in den Kursen wirkt sich positiv auf den Umgang mit den Kund*innen/Bewohner*innen aus. Informationen und Anweisungen

der Kolleg*innen werden besser verstanden. Allerdings dauert das auch eine längere Zeit, bis die Teilnehmenden soweit sind. Und die individuelle Lernfähigkeit spielt dabei auch eine große Rolle.

Beispiel Baugewerbe

Wie in vielen anderen Branchen ist auch im Baugewerbe die Deckung des Personalbedarfs eine immer schwieriger zu bewältigende Herausforderung. Die Arbeit im Baugewerbe ist körperlich anstrengend und die Arbeitenden sind oft der Witterung ausgesetzt. Aufgrund der hohen körperlichen Belastungen scheiden Mitarbeitende im Baugewerbe oft früher aus dem Erwerbsleben aus oder wechseln in andere Arbeitsbereiche. Bauberufe gelten als kognitiv anspruchslos und haben allgemein ein schlechtes Renommee, sodass es zunehmend schwieriger wird, eine ausreichende Zahl von Auszubildenden für diese Berufe zu gewinnen. Die aktuelle Situation auf dem Ausbildungsmarkt bietet den Schulabgängern vielfältige Möglichkeiten, sodass diese nicht darauf angewiesen sind, auf die als weniger attraktiv geltenden Ausbildungsberufe im Baugewerbe zurückzugreifen. Häufig haben die Auszubildenden zudem Defizite in der (schrift-)sprachlichen und/oder mathematischen Grundbildung.

Um den großen Bedarf an Arbeitskräften zu decken, ist daher im Baugewerbe schon seit Jahrzehnten die Anwerbung von Personal aus dem Ausland eine übliche Praxis. Häufig verfügen diese Arbeitswilligen nicht über eine adäquate Schul- oder Fachausbildung und ausreichende mathematische Grundkenntnisse; viele sind auch in ihrer Muttersprache nicht ausreichend alphabetisiert. Dieser Mangel an schriftsprachlichen und mathematischen Grundkenntnissen ist ein Problem für die Organisation der Arbeit, für die selbstständige Bewältigung der Arbeitsanforderungen sowie für eine notwendige fachliche Schulung und Weiterqualifizierung.

Gleichzeitig steigen die Anforderungen aufgrund von Sicherheits- und Arbeitsschutzregelungen. Materialien, Vorschriften und Arbeitstechniken werden immer vielfältiger und ausgefeilter, sodass eine gute sprachliche und mathematische Grundbildung vorhanden sein und stetig ausgebaut werden muss.

Wie auch in der Pflege ist im Baugewerbe eine Lösungsmöglichkeit für die genannten Probleme das Angebot von arbeitsorientierter Grundbildung. Diese erfolgt unter Berücksichtigung der im Arbeitsalltag erforderlichen Kenntnisse. Entsprechende Angebote lassen sich häufig auch direkt am Arbeitsplatz integrieren –

um so einen schnellen Lernerfolg erzielen zu können sowie eine bessere Organisation der Arbeitsabläufe und eine selbstständige Bewältigung der Arbeit zu ermöglichen. Arbeitsorientierte Grundbildung kann den Lernenden dadurch auch den Weg in eine weitere berufliche Qualifizierung ebnen.

Fragen an Bauunternehmung Karl-Heinz Rahm GmbH, Stuttgart

Wie sind Sie auf den Bedarf an AoG in Ihrem Unternehmen aufmerksam geworden?

Aufgrund unserer langjährigen Zusammenarbeit mit der Technischen Akademie für berufliche Bildung in Schwäbisch Gmünd sind wir auf den AoG-Kurs aufmerksam geworden.

Warum haben Sie sich für eine Kooperation mit der Technischen Akademie Schwäbisch Gmünd im Bereich der AoG entschieden?

Wegen der bisherigen guten Erfahrung im Bereich der Weiterbildung haben wir uns entschieden, weiterhin mit der Akademie zu kooperieren.

Wie beurteilen Sie die Auswirkungen auf das Arbeitsverhalten und die Kommunikation der Mitarbeitenden?

Seit nun über zwei Jahren finden zwei Mal wöchentlich Deutschkurse bei uns im Unternehmen statt, die unsere Mitarbeitenden wesentlich fördern und die Kommunikation im Unternehmen erleichtern.

Beispiel Entsorgung/Recycling

Die Abfallbilanz 2021 zeigt, dass die Kreislaufwirtschaft im Land viel zum Klimaschutz beiträgt. Abfall ist eine wertvolle Ressource, die viel zu wichtig ist, um sie wegzuworfen, da sie viele wichtige Rohstoffe liefern kann (<https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/recycling-ist-klimaschutz/>).

Die Notwendigkeit, ökologisch nachhaltig zu produzieren, aber auch zu entsorgen, nimmt stetig zu. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf der Abfall- und Entsorgungswirtschaft. Die Anforderungen an die Mitarbeitenden der Branche steigen kontinuierlich, weshalb es obligatorisch ist, entsprechende branchenspezifische Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote zu entwickeln und anzubieten.

Ebenso wie in der Pflege und im Baugewerbe erscheinen Berufe und Tätigkeiten im Bereich Abfallwirtschaft, Entsorgung und Recycling wenig attraktiv, sodass

auch hier ein akuter Mangel an Arbeitskräften vorliegt. Die in diesem Bereich Tätigen verfügen oft nur über geringe (schrift-)sprachliche Kompetenzen – wegen mangelnder Schulbildung oder weil sie aufgrund von Zuwanderung nur wenig Gelegenheit zum Erwerb dieser Kompetenzen hatten.

Mit dem Bedarf waren wir immer wieder in Bewerbungs- und Einstellungsgesprächen konfrontiert. Es ist schade, wenn eine Sprachbarriere dazu führt, dass im betrieblichen Alltag Hindernisse auftreten, die im schlimmsten Fall dazu führen, dass die Teamarbeit nicht funktioniert. Wir bieten Quereinsteiger*innen eine

„Nur wenn in die Fachkräfte von morgen investiert wird, kann eine nachhaltige Wirtschaft gesichert und ausgebaut werden.“

Unabdingbar für die notwendige Qualifizierung der Mitarbeitenden in der Abfallwirtschaft sind jedoch schriftsprachliche Grundkenntnisse.

Hier bietet arbeitsorientierte Grundbildung die Möglichkeit, barrierearm und an den Bedürfnissen des Unternehmens und der Mitarbeitenden orientiert die notwendigen Grundlagen für eine entsprechende Qualifizierung der Arbeitskräfte zu schaffen.

**Fragen an Abfallbewirtschaftung
GOA Gesellschaft im Ostalbkreis
für Abfallwirtschaft mbH,
Schwäbisch Gmünd**

**Wie sind Sie auf den Bedarf an AoG
in Ihrem Unternehmen aufmerksam
geworden?**

Chance und für die Tätigkeit des sogenannten „Müllladers“ benötigen Interessierte keine klassische Ausbildung. Das bringt eine Vielzahl an Möglichkeiten mit sich. Die Kommunikation im Team oder unter den Mitarbeitenden ist jedoch immer ein tragender Pfeiler, der die Zusammenarbeit beeinflusst. Die aktuelle Lage auf den Arbeitsmärkten zeigt, dass es eine Vielzahl an offenen Stellen gibt, die über Wochen oder sogar Monate nicht besetzt werden können. Auch wir suchen immer wieder Fachkräfte oder Quereinsteiger*innen und bieten entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten. Daher ist der Bedarf an arbeitsorientierter Grundbildung allgegenwärtig und aktuell so präsent wie nie zuvor.

Warum haben Sie sich für eine Kooperation mit der TA im Bereich der AoG entschieden?

Weil die Umsetzung zügig und bedarfsorientiert erfolgt. Die Kommunikation mit unseren Ansprechpartnern verläuft super und es gibt für jede Situation Lösungsansätze oder Möglichkeiten. Gemeinsam haben wir es geschafft, das Thema AoG im Handumdrehen in die betrieblichen Strukturen zu überführen.

Wie beurteilen Sie die Auswirkungen auf Ihr Unternehmen und Ihre Mitarbeitenden?

Die positiven Effekte sind sehr bald spürbar, da die Grundbildung direkt im Unternehmen abgebildet werden kann und keine langen Wartezeiten bestehen. Die Mitarbeitenden, die die Angebote nutzen, müssen keine langen Wege zurücklegen und können direkt nach Feierabend an den Kursen teilnehmen. Es kommen Mitarbeitende aus den unterschiedlichen Bereichen zusammen, lernen sich kennen und lernen gemeinsam.

Fazit

Die Lage auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt ist für viele Unternehmen – unabhängig von der Branche – inzwischen so prekär, dass die Leistungsfähigkeit und

Produktivität aufgrund des Mangels an qualifizierten und qualifizierbaren Fachkräften nicht mehr gewährleistet werden kann.

Arbeitskräfte wandern aus den klassischen Dienstleistungsbereichen und den scheinbar weniger attraktiven Branchen ab und suchen sich Beschäftigungen in Branchen mit besserer Bezahlung und attraktiveren Arbeitsbedingungen, sodass in den erstgenannten Bereichen der Bedarf an Arbeitskräften vorrangig über Zuwanderung gedeckt werden muss. Mangelnde (schrift-)sprachliche Kompetenzen verhindern hierbei eine schnelle Eingliederung der zugewanderten Arbeitskräfte, sowohl in die Arbeitsabläufe als auch in die Gesellschaft. Frustration auf Seiten der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer und eine hohe Rückwanderquote sind die Folgen.

Andererseits steigen die Anforderungen an die Grundbildung der Beschäftigten aufgrund von Zeitdruck, sich exponentiell entwickelnden Vorgaben und notwendiger Fachspezialisierung. Ohne ausreichende (schrift-)sprachliche Fähigkeiten, ohne erweiterte mathematische Grundkenntnisse und ohne Basiskenntnisse in der Anwendung von EDV-Hard- und Software sind zunehmend selbst einfachste Tätigkeiten nicht mehr ausführbar. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer

fachlichen (Anpassungs-)Qualifizierung. Eine solche ist vielfach ohne vorhergehende Investition in den Erwerb oder die Erweiterung von Grundkenntnissen nicht möglich.

Für die Unternehmen steht hier aber immer der Erhalt der Leistungs- und Produktionsfähigkeit im Vordergrund. Die persönliche Entwicklung und die Zufriedenheit der Arbeitnehmer sind dabei zweitrangig, auch wenn der Zusammenhang zwischen Anerkennung, Zufriedenheit und Arbeitsleistung sehr wohl bekannt ist.

Um Angebote zur arbeitsorientierten Grundbildung in Unternehmen zu implementieren, ist daher der Zugang zu den Unternehmen vorrangig über das Aufzeigen der Auswirkungen von verbesserten Grundkenntnissen der Mitarbeitenden zu erreichen. Denn Kursangebote im Sinne der AoG führen zu einer Verbesserung der betriebsinternen Kommunikation und der Arbeitsabläufe, zu einer Verringerung von Störfällen und einem verminderten Zeitaufwand hinsichtlich der Anleitung und der Kontrolle von Beschäftigten.

Argumente für die Akquise von Angeboten zur arbeitsorientierten Grundbildung

- Verbesserung der Kommunikation und Zusammenarbeit im Team
- Verbesserung der Kommunikation mit den Vorgesetzten
- Verbesserung der Kommunikation mit Kund*innen, Pflegebedürftigen und Angehörigen
- Reduzierung des Aufwands für die Anleitung der Mitarbeitenden
- Verminderung von Fehlern aufgrund nicht verstandener Anweisungen oder fachlicher Unkenntnis
- Ressourcenschonung durch Reduzierung von Kosten, die aufgrund von höherem Materialverbrauch und/oder erhöhtem Zeitaufwand infolge von Fehlern und Missverständnissen anfallen
- Schaffung von Voraussetzungen für die fachliche Grundqualifizierung der an- und ungelernten Kräfte
- Schaffung von Grundlagen für die Anpassungsqualifizierung von bewährten aber fachlich nicht adäquat qualifizierten Mitarbeitenden
- Schaffung von Möglichkeiten zur Aufstiegsqualifizierung

Marina Körpe ist Pädagogin, Sozialwirtin, Controllerin und seit 2012 im Bereich arbeitsorientierte Grundbildung tätig, im Projektcontrolling sowie in der Projekt- und Kursorganisation bei der Technischen Akademie für berufliche Bildung Schwäbisch Gmünd.

Max Müller, Arbeitserzieher und Facility Manager, ist seit 2017 im Bereich arbeitsorientierte Grundbildung tätig, in der Firmen- und Kursakquise sowie in der Kursorganisation bei der Technischen Akademie für berufliche Bildung Schwäbisch Gmünd.

Literatur und Quellen

Arbeitsorientierte Grundbildung: Zielgruppen breiter gedacht

Bilger, Frauke; Strauß, Alexandra (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Buddeberg, Klaus (2016): Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie. In: Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus; Grotlüschen, Anke (Hg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann, 61–78.

Buddeberg, Klaus; Grotlüschen, Anke (2020): Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In: Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hg.): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv, 197–225.

BMBF; Kultusministerkonferenz (2016): Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Online unter: www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/01_grundsatzpapier-zur-nationalisierung-und-grundbildung_final.pdf (letzter Zugriff: 26.10.2022).

Christ, Johannes; Horn, Heike; Ambos, Ingrid (2021): Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

DLR Projektträger (2016): Ergebnisse zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bonn: DLR – Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V.

Dutz, Gregor; Bilger, Frauke (2020): Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener. In: Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hg.): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv, 323–351.

Echart, Nicolas; Huntemann, Hella; Lux, Thomas; Reichart, Elisabeth (2022): Volkshochschul-Statistik. 59. Folge, Berichtsjahr 2020. Bielefeld: wbv Publikation.

Ehmig, Simone C.; Heymann, Lukas; Seelmann, Carolin (2015): Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale (SAPfA). Mainz: Stiftung Lesen.

Frey, Anke; Menke, Barbara (Hg.) (2021): Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung. Bielefeld: wbv Publikation. Online unter: www.die-bonn.de/doks/pag/Basiskompetenz-am-Arbeitsplatz-01.pdf (letzter Zugriff: 26.10.2022).

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne M.; Stammer, Christopher (2020): Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hg.): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv, 13–64.

Heilmann, Lisanne M.; Grotlüschen, Anke (2020): Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit. In: Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hg.): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv, 115–142.

Horn, Heike; Lux, Thomas; Christ, Johannes (2021): Weiterbildungsstatistik im Verbund – Ergebnisse für das Berichtsjahr 2019. Bielefeld: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kirsch, Irwin; Sands, Anita; Robbins, Steve; Goodman, Madeline; Tannenbaum, Rick (2021): Buttressing the middle: A case for reskilling and upskilling America's middle skill workers in the 21st century. ETS Educational Testing Service. Online unter: www.ets.org/s/research/pdf/buttressing-policy-report.pdf (letzter Zugriff: 26.10.2022).

Koller, Julia; Klinkhammer, Dennis; Schemmann, Michael (Hg.) (2020): Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme. Bielefeld: wbv.

Lernende Region Netzwerk Köln (Hg.) (2021): Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten: wbv.

Nienkemper, Barbara; Grotlüschen, Anke (2016): Erreichbarkeit und Kompetenznutzung von Erwachsenen mit niedriger Lesekompetenz. Sekundäranalysen aus PIAAC, Heft 2. Online unter: www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslangeslernen/projekte/aktuelle-projekte/_images/

nienkemper-grotlueschen-erreichbarkeit-und-kompetenznutzung.pdf (letzter Zugriff: 26.10.2022).

Rammstedt, Beatrice (2013): PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In: Rammstedt, Beatrice (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, 11–29.

Reichart, Elisabeth; Huntemann, Hella; Lux, Thomas (2020): Volkshochschul-Statistik. 57. Folge, Arbeitsjahr 2018. Bielefeld: wbv.

Stammer, Christopher (2020): Literalität und Arbeit. In: Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hg.): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv, 168–195.

Die Zielgruppe entscheidet über den Erfolg – ein systemisch orientierter Blick auf die Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen

Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster: Bundesverband Alphabetisierung e. V. Stuttgart: Klett Verlag. Online unter: <https://alphabetisierung.de/wp-content/uploads/2020/08/Ihr-Kreuz-ist-die-Schrift.pdf>.

Döbert-Nauert, Marion (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn/Frankfurt a. M.: DVV/PAS.

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1988): Begleitung von Lernprozessen – Vermeidung von Lernproblemen. In: Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth; Pfirmann, Monika (Hg.): Lernprobleme – Lernberatung. Bonn/Frankfurt a. M.: PAS/DVV, 55–58.

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1990): Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg. In: Unterrichtswissenschaft 18 (2). Online unter: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1991/fuchs-brueninghoff91_02.pdf, 101–112 (letzter Zugriff: 28.12.2022).

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre. Hamburg: Universität Hamburg. Online unter: <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2022/09/LEO2018-Presseheft.pdf>.

Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Hamburg: Universität Hamburg. Online unter: https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf (letzter Zugriff: 28.12.2022).

Hubertus, Peter (2020): Geringe Teilnahme an Alphabetisierungskursen und die Chancen ehrenamtlicher Einzelförderung. In: Alfa-Forum 97/2020: 16–19. Online unter: https://peterhubertus.de/wp-content/uploads/2020/11/Geringe-Teilnahme-an-Alphabetisierungskursen-und-die-Chancen-ehrenamtlicher-Einzelfoerderung_Hubertus-ALFA-Forum-97.pdf (letzter Zugriff: 28.12.2022).

Rübsamen, Elga (1987): Analphabetismus als Familienschicksal? In: Kamper, Gertrud (Hg.): Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 2: 155–158.

von Schlippe, Arist; Schweitzer, Jochen (1999): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 6. Auflage. Göttingen: V&R.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2017): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 13. Auflage. Bern: Hogrefe.

Die eVideo Medienwerkstatt – eine KI-basierte Onlineplattform für die kollaborative Entwicklung von digitalen Lerneinheiten durch Lernende

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre. Hamburg: Universität Hamburg. Online unter: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/2019-05-07-leo-presseheft_2019-vers10.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (letzter Zugriff: 28.12.2022).

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (2020): Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In: Leo 2018. Leben mit geringer Literalität: 197. Online unter: <file:///C:/Users/Lambertz/Downloads/6004740w.pdf> (letzter Zugriff: 28.12.2022).

Schorb, Bernd (o. J.): Medienkompetenz als Ergebnis gelungener Medienaneignung. Online unter: https://www.nuernberg.de/imperia/md/buendnis_fuer_familie/dokumente/bernd_schorb_vortrag.pdf (letzter Zugriff: 28.12.2022).

Hürden abbauen auf dem Weg ins Neuland: sprachensible digitale Grundbildung im Peer-Ansatz

Lechtenberg, Judith (o. J.): Peer to Peer – Unterstützung auf Augenhöhe. überaus.de. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Online unter: <https://www.ueberaus.de/wvs/peer-counseling.php> (letzter Zugriff: 28.12.2022).

Lehmann, Robert; Albrecht, Jens; Domes, Michael; Petric, Ronald; Bradl, Marion; Burghardt, Jennifer; Kiener, Dagmar; Stieler, Mara; Widerhold, Jean-Pierre; Zauter, Sigrid (2022). Gutachten über die Einsatzmöglichkeiten von Künstlicher-Intelligenz-Software in aufsuchenden, digitalen Angeboten der Migrationsberatung. Berlin: Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung.

Stadt Nürnberg, Bildungsbüro (2022): Digital Immigrants. Handreichung „Coach the Coach“ zur Ausbildung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte zu „Digi-Coaches“. Online unter: https://digitalimmigrants.de/fileadmin/redaktion/Transfer/Handreichung_Digi_Ausbildung.pdf (letzter Zugriff: 28.12.2022).

Strauß, Sarah; Rohr, Dirk (2019): Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (2019) (3): 106–116; URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-181567 – DOI:10.25656/01:18156 (letzter Zugriff: 28.12.2022).

Wolf, Karsten D.; Koppel, Ilka (2017): Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? In: Magazin erwachsenenbildung.at. 30: 03-1–03-11. Online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf> (letzter Zugriff: 28.12.2022).

Gemeinsam statt einsam: das Experiment „Community für Grundbildung in der digitalen Transformation“

Strelecky, John P. (2007): The big five for life. Was wirklich zählt im Leben. München: dtv.

Eimann, Benedikt (2021): Praxislabor Digital: Motivation trotz Distanz. Weniger Frust in digitaler Lehre und Beratung. In: Motivation & Lernfreude im digitalen Raum. Erfahrungen: 87–95. Berlin: Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg DGB/VHS e. V.

Pauschenwein, Jutta; Sfri, Anastasia; Schinnerl-Beikircher, Irmgard (2021): Was braucht es zum (Lernen in) Online-Netzwerken? In: Tagungsband 20. E-Learning Tag der FH JOANNEUM 2021: 54–74. Online unter: <https://www.dienetzwerkerinnen.at/wp-content/uploads/2021/09/Was-braucht-es-zum-Netzwerken-ELTTagungsband2021.pdf> (letzter Zugriff am 29.12.2022).

Klante, Sonja; Gundermann, Angelika (o. J.): Das aktive Online-Lernen und -Lehren – Das Stufenmodell von Gilly Salmon. Handlungsanleitung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. EULE/wb-web. Online unter: <https://wb-web.de/material/methoden/das-aktive-online-lernen-und-lehren-das-stufenmodell-von-gilly-salmon.html> (letzter Zugriff am 29.12.2022).

Netzwerk Stiftungen und Bildung: Sitzungen 1 bis 12 des Stiftungsnetzwerks in Berlin. Beispiel: Vorstellungsrunden und Präsentationen der Projektformulare (Projekttepitch) mit vertieftem Austausch zu ausgewählten Projekten. Dieses Vorgehen wurde hier auf die „Mach-mich-besser-Treffen“ übertragen. Online unter: <https://www.netzwerk-stiftungen-bildung.de/> (letzter Zugriff am 29.12.2022).

Salmon, Gilly (o. J.): Five Stage Model Publications. Online unter: <https://www.gillysalmon.com/five-stage-model.html> (letzter Zugriff am 29.12.2022).

Grundbildungsangebote zielgruppen-gerecht entwickeln und vermarkten

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher (2020): Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv: 13–64.

DIE (2022): Volkshochschul-Statistik. 59. Folge, Berichtsjahr 2020. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York, NY: Plenum.

Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist, 55: 68–78.

Angebot und Nachfrage – Grundbildungsangebote bekannt machen

Buddeberg, Klaus (2016): Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie. In: Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus; Grotlüschen, Anke (Hg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann: 61–78.

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne M.; Stammer, Christopher (2020): Hauptergebnisse und Einordnung zur LEOstudie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: Anke Grotlüschen und Klaus Buddeberg (Hg.): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv, 13–64.

Heilmann, Lisanne M.; Grotlüschen, Anke (2020): Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit. In: Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv: 115–142.

Kemner, Jens (2022): Niedrigschwellige Lernangebote im Quartier – Gewinnung gering literalisierter Erwachsener. In: Johannsen, Ulrike; Peuker, Birgit; Langemack, Svenja; Bieberstein, Andrea (Hg.): Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. Bielefeld: wbv: 91–98.

Riekmann, Wibke (2016): Typen von Mitwisserschaft. In: Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus; Grotlüschen, Anke (Hg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann: 79–106.

Selbsthilfegruppe Oldenburg (2017): Website des ABC-Projekts der VHS Oldenburg. Online unter: <https://abc-projekt.de/selbsthilfegruppe/> (letzter Zugriff: 29.12.2022).

von Rosenblatt, Bernhard; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn: DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband.

Erfolgsfaktor Grundbildung

BIBB (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2021/november/fachkraeftemangel-in-deutschen-unternehmen-groesser-als-erwartet> (letzter Zugriff: 29.12.2022).

Boockmann, Bernhard; Maier, Anastasia; Schafstädt, Christin (2021): Vereinbarungen der Sozialpartner zur Weiterbildung – ein Blick in ausgewählte Branchen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Henning, Klaus; Oertel, Regina; Isenhardt, Ingrid; Sauer, Jutta (Hg.)(2003): Wissen – Innovation – Netzwerke. Wege zur Zukunftsfähigkeit. Berlin: Springer.

Kremmel, Dietmar; von Walter, Benjamin (2021): Employer Branding. In: Einwiller, Sabine; Sackmann, Sonja; Zerfuß, Ansgar (Hg.): Handbuch Mitarbeiterkommunikation. Wiesbaden: Springer Gabler.

Mayer, Mattias (2021): Fachkräfteengpässe und Zuwanderung aus Unternehmenssicht in Deutschland 2021: Stärkerer Anstieg als im Vorjahr angenommen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Über uns



ABCConnect – Arbeit, Bildung, Chancen verbinden

ABCCONNECT

ABCConnect ist ein Verbundprojekt der Technischen Akademie für berufliche Bildung e. V. Schwäbisch Gmünd und Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg DGB/VHS e. V. – Zur Vernetzung von Akteur*innen in der arbeitsorientierten Grundbildung.

Wir beraten Unternehmen und Bildungsträger ausgehend von Baden-Württemberg und Berlin-Brandenburg auch bundesweit. Die Verankerung von arbeitsbezogener Grundbildung in regionalen Strukturen steht dabei im Vordergrund. Hierfür vernetzen wir bestehende Akteur*innen, fördern unternehmensnahe Kursangebote für Lernende, entwickeln gemäß Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung

Arbeitsförderung (AZAV) förderfähige Curricula und treiben die Professionalisierung für die digitale Lehre von Kursleitenden, Berufsschullehrenden und Personalverantwortlichen in Unternehmen voran.

Das Projekt ABCConnect wird unter dem Förderkennzeichen W1497BAOG im Rahmen der „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 – 2026“ mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

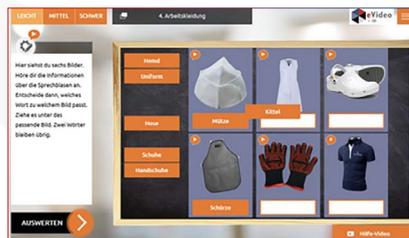
Unsere Angebote und aktuelle Termine finden Sie auf www.abc-connect.de.





Arbeitsplatzbezogene Kompetenzen spielend verbessern: mit 14 interaktiven Web Based Trainings (WBT), 5 Lernnuggets und einem digitalen Escape Room. Die Lernenden werden von Kolleg*innen durch die kostenlosen Lernprogramme begleitet und erleben spannende Geschichten am Arbeitsplatz – insgesamt mehr als 200 Übungen, entwickelt für sechs Branchen: Transport und Logistik, Hotel- und Gastgewerbe, Gebäudedienstleistung, Industrie und Handwerk, Pflege und Allgemein am Arbeitsplatz.

eVideo wurde speziell für Lernende entwickelt, die ihre sprachlichen Fähigkeiten praxis- und arbeitsplatznah verbessern möchten. Die Inhalte und Übungen wurden in enger Zusammenarbeit mit den Wirtschafts- und Sozialpartnern sowie ausgewählten Akteur*innen in den Betrieben entwickelt. Zielgruppe der Web Based Trainings sind Beschäftigte, An- und Ungelernte, Auszubildende, Quer- und Wiedereinsteiger*innen, Arbeitssuchende und Lernende am Übergang von Schule-Beruf.



Beispiel „eVideo Mittendrin – Mein erster Arbeitstag“; Übung: Arbeitskleidung (Hörverständnis, Lesen)

Nehmen Sie Kontakt mit uns auf:
evideo@berlin.arbeitundleben.de

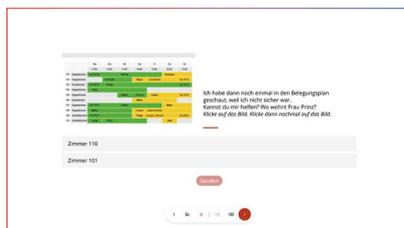


www.lernen-mit-evideo.de/jetzt-lernen

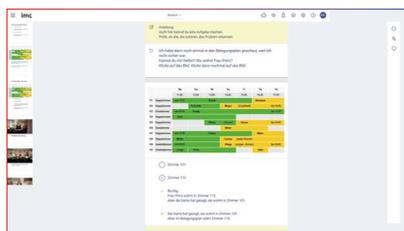
eVideo Medienwerkstatt



Die eVideo Medienwerkstatt ist eine KI-basierte niedrigschwellige Onlineplattform für die Erstellung digitaler Lerneinheiten in kollaborativer Onlinezusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden in der arbeitsorientierten Grundbildung. Ziel der eVideo Medienwerkstatt ist, Grundbildungslernende durch kreative Medienproduktion nicht nur in ihren schriftsprachlichen und digitalen Kompetenzen, sondern auch in ihrer kritischen Medienreflexion, ihren sozialen Kompetenzen sowie in ihrer aktiven gesellschaftlichen Partizipation zu stärken. Die kostenlose eVideo Medienwerkstatt ist webbasiert und responsiv für verschiedene Endgeräte entwickelt worden. Registrieren Sie sich für einen privaten Zugang, bedienen Sie sich an der eVideo Medienbibliothek oder verwenden Sie eigene Bilder und Videos und werden Sie zusammen mit Ihren Grundbildungslernenden kreativ!



Frontend



Backend



[www.lernen-mit-evideo.de/
medienwerkstatt](http://www.lernen-mit-evideo.de/m Medienwerkstatt)

Die Ausgaben der Fachreihe:



2021 – Motivation und Lernfreude im digitalen Raum

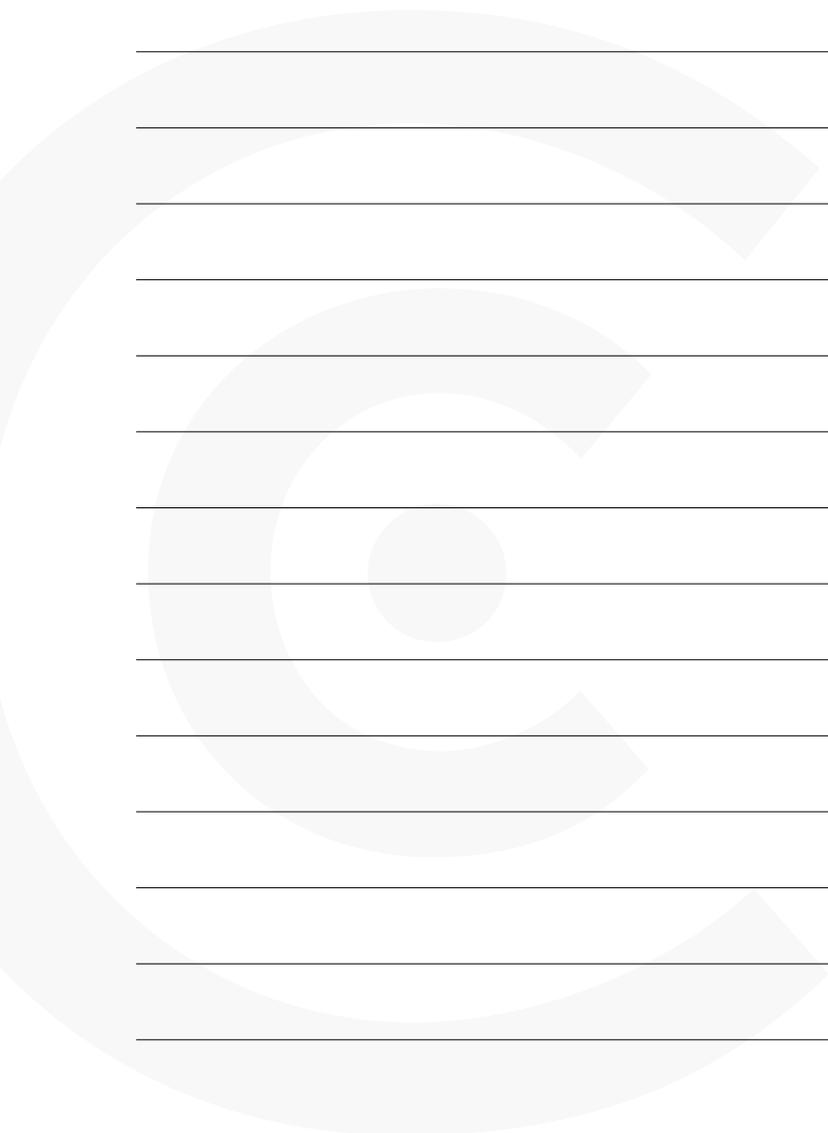


2020 – Zukunft des Lernens in der arbeitsorientierten Grundbildung



2019 – Gesundheitskompetenz im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz

Diese und weitere finden Sie auf unserer Website www.lernen-mit-evideo.de oder schreiben Sie an evideo@berlin.arbeitundleben.de



A series of 18 horizontal lines for handwriting practice, evenly spaced across the page.

Impressum

V. i. S. d. P.

Henning Kruse, Michael Nanz

Redaktion

Birthe Alshuth
Sabrina Stadler

Arbeit und Leben

Berlin-Brandenburg DGB/VHS e. V.

Lorenzweg 5
12099 Berlin
Telefon: 030 / 5130 192-0
office@berlin.arbeitundleben.de

Technische Akademie für berufliche Bildung Schwäbisch Gmünd e. V.

Lorcher Straße 119
73529 Schwäbisch Gmünd
Telefon: 07171 / 31-4407
info@technische-akademie.de

Layout | Satz

BELLOT
Agentur für Kommunikation
und Gestaltung GmbH

Bilder und Abbildungen stammen von
den jeweiligen Autor*innen.

Lektorat

Dr. Tobias D. Geissmann

Korrektorat

Dr. Bernd Knappmann

1. Auflage 2022
ISBN 978-3-00-074135-7

www.abc-connect.de
www.lernen-mit-evideo.de